



INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS
***CAMPUS* MURICI**
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM LINGUAGEM E PRÁTICAS SOCIAIS

JAQUELINE PEDRO DA SILVA

**OS MODELOS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM PLANO
DE AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA OS ANOS FINAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

MURICI
2026

JAQUELINE PEDRO DA SILVA

OS MODELOS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM PLANO DE
AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL

Artigo científico apresentado ao Curso da Pós-graduação em Linguagem e Práticas Sociais do Instituto Federal de Alagoas, *campus* Murici, como requisito parcial para obtenção do título de especialista em Linguagem e Práticas Sociais.

Orientador: Prof. Dr. Aguimario Pimentel Silva

MURICI
2026



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Instituto Federal de Alagoas
Campus Murici
Biblioteca Cícero Vieira de Araújo

371.27
S586m

Silva, Jaqueline Pedro da.

Os modelos de avaliação da aprendizagem em plano de aula de língua portuguesa para os anos finais do ensino fundamental [recurso eletrônico] / Jaqueline Pedro da Silva. – Dados eletrônicos. (1 arquivo: 2.4 MB) . - 2026.

Sistema requerido: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: Internet.

Orientação: Prof^o. Dr. Aguiاريو Pimentel Silva

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como artigo científico, (Especialização, Pós-graduação em Linguagens e Práticas Sociais) – Instituto Federal de Alagoas, Campus Murici, Murici, 2026.

1. Avaliação da aprendizagem. 2. Plano de aula. 3. Língua portuguesa.
4. Ensino fundamental. I. Título.

Bibliotecária Cristina Maria Correia da Silva Bastos / CRB-4/2147

ANEXO À PORTARIA Nº 1483/GR, DE 19/09/2012.

ATA DE DEFESA DO TCC

A solenidade de defesa de TCC da estudante **JAQUELINE PEDRO DA SILVA**, turma 2024.2, com o tema OS CONCEITOS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM PLANO DE AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL foi realizada no dia 28 de maio de 2026, às 20h, no Campus Murici, via web conferência, como pré-requisito para a obtenção do título de Especialista em Linguagem e Práticas Sociais/IFAL, sob orientação do professor Dr. Agumario Pimentel Silva (PPGLPS/IFAL Campus Murici).

PARECER FINAL

Feita a arguição por parte da banca examinadora, o trabalho foi considerado **APROVADO, com a nota 9,7**. A banca sugere ajustes para o depósito da versão final do trabalho, conforme as considerações expostas durante o momento de avaliação.

ALUNO (A)

JAQUELINE PEDRO DA SILVA

ASSINATURA DA BANCA EXAMINADORA



Documento assinado digitalmente
AGUMARIO PIMENTEL SILVA
Data: 28/05/2026 22:56:28-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Agumario Pimentel Silva (IFAL/PPGLPS)
Orientador(a)/Presidente da Banca



Documento assinado digitalmente
KLEYSE GALDINO FRANCISCO
Data: 01/06/2026 21:18:16-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Kleyse Galdino Francisco (IFAL)
Avaliador 1



Documento assinado digitalmente
SILVIO NUNES DA SILVA JUNIOR
Data: 28/05/2026 23:01:27-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>


Prof. Dr. Silvio Nunes da Silva Júnior (UPE)
Avaliador 2

ANEXO À PORTARIA Nº 1483/GR, DE 19/09/2012
AVALIAÇÃO DO TCC


NOME: JAQUELINE PEDRO DA SILVA

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO			
	1ª. Avaliador	2ª. Avaliador	3ª. Avaliador
CONTEÚDO (Peso 5)			
Fundamentação teórica (máximo 4,0)	4,0	4,0	4,0
Integração em teoria e prática (máximo 2,0)	2,0	2,0	2,0
Sequência lógica (máximo 2,0)	2,0	2,0	2,0
Relevância do tema (máximo 2,0)	2,0	2,0	2,0
DEFESA ORAL (Peso 3)			
Domínio do conteúdo (máximo 6,0)	6,0	4,5	6,0
Objetividade/clareza (máximo 2,0)	2,0	2,0	2,0
Recursos didáticos (máximo 2,0)	2,0	2,0	2,0
NORMAS TÉCNICAS (Peso 2)			
Expressão escrita (máximo 6,0)	6,0	3,0	6,0
Estrutura do TCC (máximo 2,0)	2,0	2,0	2,0
Referencial bibliográfico (máximo 1,0)	1,0	1,0	1,0
Apresentação gráfica (máximo 1,0)	1,0	1,0	1,0
TOTAL (5 x Conteúdo + 3 x Defesa Oral + 2 Normas técnicas) / 10	10,0	9,0	10,0
NOTA FINAL =	9,7		


ASSINATURA DA BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **AGUIMARIO PIMENTEL SILVA**
Data: 28/05/2026 22:57:06-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Aguimario Pimentel Silva (IFAL/PPGLPS)
Orientador(a)/Presidente da Banca

Documento assinado digitalmente
 **KLEYSE GALDINO FRANCISCO**
Data: 01/06/2026 21:19:47-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Kleyse Galdino Francisco (IFAL)
Avaliador 1

Documento assinado digitalmente
 **SILVIO NUNES DA SILVA JÚNIOR**
Data: 28/05/2026 23:02:14-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Silvio Nunes da Silva Júnior (UPE)
Avaliador 2

OS MODELOS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM PLANO DE AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

LEARNING ASSESSMENT MODELS IN PORTUGUESE LANGUAGE LESSON PLANS FOR THE FINAL YEARS OF ELEMENTARY SCHOOL

Jaqueline Pedro da Silva

Resumo: Este estudo tem a finalidade de analisar os modelos de avaliação da aprendizagem presentes em dois planos de aula de Língua Portuguesa, no que se refere aos anos finais do Ensino Fundamental, tendo como embasamento a avaliação da aprendizagem. Para isso, leva-se em consideração a pesquisa qualitativa. Tem-se como base, sobretudo, os estudos teóricos de Hoffmann (1991, 1993, 1994), Luckesi (2008, 2011) e Sant'anna (2013), visto que fundamentam a discussão sobre os modelos de avaliação diagnóstica, somativa e formativa. A pesquisa evidencia que há o predomínio da avaliação formativa no primeiro plano de aula, uma vez que engloba, em grande parte, orientações voltadas para a formação cidadã, a partir de conhecimentos discursivos dos discentes, em detrimento de diagnósticos e da realização de exercícios convencionais. Por seu turno, o segundo plano de aula está inserido na avaliação formativa, tendo em vista que parte de reflexões e de *feedbacks* contínuos ao longo do planejamento da aula.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem; plano de aula; língua portuguesa; ensino fundamental.

Abstract: This study aims to analyze the learning assessment models present in two Portuguese Language lesson plans for the final years of Elementary School, based on the concept of learning assessment. To this end, a qualitative research approach is used. The theoretical studies of Hoffmann (1991, 1993, 1994), Luckesi (2008, 2011), and Sant'anna (2013) are primarily based on this analysis, as they underpin the discussion of diagnostic, summative, and formative assessment models. The research shows a predominance of formative assessment in the first lesson plan, as it largely encompasses guidelines focused on civic education, based on students' discursive knowledge, rather than diagnostic assessments and conventional exercises. In contrast, the second lesson plan incorporates formative assessment, as it is based on reflections and continuous feedback throughout the lesson planning process.

Keywords: Assessment of learning; lesson plan; Portuguese language; elementary education.

1 INTRODUÇÃO

No ensino de Língua Portuguesa, o plano de aula consiste em buscar artifícios para alcançar não só a qualidade, como também a eficiência, com o fito de atingir os objetivos pretendidos no processo de ensino-aprendizagem. Para isso, a atividade docente precisa ser planejada, pois é necessário que ela seja organizada para fins didáticos (Oliveira, 2011). Caso não haja esse planejamento, a aula pode se tornar desgastante, e isso pode prejudicar o aprendizado dos discentes. Diante disso, este estudo tem como intuito analisar em que medida os modelos de avaliação da aprendizagem se relacionam às orientações de dois planos de aula de Língua Portuguesa, os quais são destinados ao 7º ano do Ensino Fundamental. De modo mais específico, busca-se verificar como esses modelos de avaliação da aprendizagem estão presentes nas diretrizes dos planos de aula, além de ser relevante problematizar qual é o modelo de avaliação que se sobressai ao longo das propostas.

Esta pesquisa se justifica a partir de razões teóricas e práticas. No ensino de Língua Portuguesa, muitos professores procuram por materiais de plataformas virtuais, com o intuito de fundamentar a prática pedagógica em sala de aula (Silva Júnior, Pedro da Silva e Silva; 2025). Além do mais, sob o viés da prática docente da pesquisadora, é perceptível que o plano de aula em plataforma virtual se torna uma estratégia rápida e prática para se trabalhar diversos objetos de conhecimento em sala de aula, mas é necessário conhecê-lo para evitar possíveis dificuldades ao longo de sua aplicabilidade em sala de aula.

Com esse propósito, este estudo se baseia na pesquisa de caráter qualitativo, cujo *corpus* de investigação engloba dois planos de aula, os quais estão disponíveis na plataforma virtual *Nova Escola*, ambos destinados ao 7º ano do Ensino Fundamental (anos finais). São intitulados “Os pronomes tu e você e a concordância verbal” e “Português formal e informal”. Nesse sentido, a pesquisa tem como foco a seguinte problemática: em que medida os modelos de avaliação da aprendizagem se relacionam com as orientações de dois planos de aula de Língua Portuguesa destinados ao 7º ano do Ensino Fundamental?

A pesquisa está dividida em quatro seções, com exceção das considerações iniciais e das referências. Assim sendo, a primeira seção engloba reflexões voltadas para a avaliação da aprendizagem, seguida dos modelos de avaliação da aprendizagem, a citar as avaliações diagnóstica, somativa e formativa. Posteriormente, discute-se sobre os percursos metodológicos necessários para a realização desta pesquisa, os quais são imbricados na pesquisa qualitativa. Na sequência, há a análise dos planos de aula à luz dos modelos de avaliação da aprendizagem. Por fim, o trabalho apresenta os pontos finais. A seguir, são trazidas reflexões iniciais a respeito da avaliação da aprendizagem.

2 REFLEXÕES SOBRE A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

A avaliação da aprendizagem é a atribuição de um juízo de valor acerca da qualidade de um material analisado, o qual pode ser aceito ou transformado, a depender da tomada de decisão feita a respeito dele (Luckesi, 2008). De acordo com Luckesi (2011), há três etapas para o processo de avaliação, sendo elas: o conhecimento preliminar a respeito do desempenho do estudante, a percepção do que precisa ser melhorado no processo de ensino e, por último, o planejamento de atividades e de projetos que tenham o intuito de tornar a aprendizagem cada vez mais efetiva. Não obstante, observa-se que a avaliação pode ser, por diversas vezes, um instrumento utilizado pelos professores para punir os estudantes que apresentam maus comportamentos em sala de aula. Nesse sentido, o conceito de avaliação abre margem para um caráter vingativo, de modo a funcionar como abuso de poder. Essa abordagem se distancia do conceito de avaliação que é discutido inicialmente por Luckesi (2008, 2011).

Coadunando com Darsie (1996), a avaliação se equipara a qualquer ação que vise provocar transformações, e, no caso da avaliação da aprendizagem, ela deve ser o “elo integrador, mediador entre objetivos e conteúdos e sua intencionalidade no processo de socialização” (Darsie, 1996, p. 49). Dessa forma, a avaliação da aprendizagem é caracterizada por ser um instrumento presente durante todo o processo de ensino-aprendizagem, de maneira que há reflexão constante a respeito da linearidade entre objetivos, objetos de ensino, avaliação e efetividade da aprendizagem. Nessa ótica, se não há resultados satisfatórios, todo o percurso realizado pelo docente precisa ser reavaliado, a fim de que ele possa definir novos objetivos e metas diante das necessidades e especificidades dos estudantes (Darsie, 1996). Nesse caso, o resultado que uma determinada turma obteve nas avaliações, por exemplo, deve ser examinado para que haja melhorias na aprendizagem. Esse método avalia a prática docente e a eficiência de métodos avaliativos de modo constante, mas desconsidera alguns percalços comuns no âmbito escolar, a exemplo da falha de comunicação entre família e escola, a carência de materiais disponíveis para o professor utilizar em sala de aula e a pouca dedicação dos próprios estudantes dentro do ambiente escolar, além de outros fatores que contribuem para agravar as lacunas de aprendizagem dos discentes e que não dependem somente da figura do professor em sala de aula.

A fim de aprofundar a discussão, Hoffmann (1991) defende a perspectiva de avaliação formativa, na qual existe interação entre docente e discentes, visto que há um diálogo constante entre “professor e aluno buscando coordenar seus pontos de vista, trocando idéias, reorganizando-as” (Hoffmann, 1991, p. 67). Tal concepção se opõe ao conceito mais

tradicional de avaliação, caracterizado pela mera transmissão de conhecimento, seguido da verificação da aprendizagem, e sendo finalizado com o registro de notas da turma (Hoffmann, 1994). Esse modelo ainda é bastante utilizado em sala de aula, embora seja uma perspectiva mais convencional de avaliação da aprendizagem. Nessa ótica, existem inúmeras ferramentas e métodos para avaliar, como, por exemplo, as avaliações diagnóstica, somativa e formativa. Na sequência, discute-se a avaliação diagnóstica.

2.1 Avaliação diagnóstica

A avaliação diagnóstica, como o próprio nome sugere, é o “diagnóstico” da *bagagem* de conhecimento do estudante, realizada a partir de pré-teste ou de questionários em sala de aula (Sherman, 2019). A primeira etapa é feita no início do ano letivo, preferencialmente no primeiro dia de aula, e busca entender os conhecimentos prévios dos estudantes e as habilidades que foram construídas ou que ainda estão em construção. A partir dela, pode-se compreender o perfil da turma, a fim de preparar atividades interventivas, voltadas para as maiores necessidades e especificidades dos discentes. Como a avaliação diagnóstica é um processo, também deve ser realizada no meio do ano, sendo feita a última etapa ao final do ano letivo. Após a segunda fase da avaliação diagnóstica, será possível compreender se os estudantes avançaram do início do ano até aquele momento. O resultado da última fase, por sua vez, será importante para entender se os alunos estão aptos a avançar para a série seguinte, além de ser pertinente para refletir sobre os planejamentos do próximo ano letivo. Ainda sobre a avaliação diagnóstica, Sant’anna (2013) afirma que

O diagnóstico se constitui por uma sondagem, projeção e retrospectiva da situação de desenvolvimento do aluno, dando-lhe elementos para verificar o que aprendeu e como aprendeu. É uma etapa do processo educacional que tem por objetivo verificar em que medidas os conhecimentos anteriores ocorreram e o que se faz necessário planejar para selecionar as dificuldades encontradas (Sant’anna, 2013, p. 33).

À vista do excerto acima, Sant’anna (2013) discorre que a avaliação diagnóstica funciona como um diagnóstico dos pontos fortes e fracos do aluno. Assim, é possível conhecer as carências de aprendizagem, de forma a possibilitar que haja planejamentos direcionados para as falhas de aprendizado. Ademais, esse processo oportuniza que os próprios discentes saibam como estão se desenvolvendo; etapa fulcral para que possam entender o motivo de ainda possuírem dificuldades em um determinado objeto de ensino, por

exemplo. De forma conjunta, será mais fácil sanar as dificuldades presentes no processo de ensino-aprendizagem.

Outrossim, como exemplo de avaliação diagnóstica e, ao mesmo tempo, em larga escala, pode-se citar o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Ele acontece a cada dois anos para as turmas de 3º ano do Ensino Médio (etapa final da educação básica) e visa observar os resultados alcançados pelos estudantes, de modo a sempre estabelecer metas para as escolas públicas estaduais, como condição para que seja pago o Bônus de Desempenho Educacional. Por esse motivo, há uma busca constante por transformações, a partir de cobranças excessivas por resultados que melhorem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) (Andrade, 2023). Embora seja um conceito de avaliação diagnóstica, a forma como essa prova externa é cobrada traz à tona o conceito de avaliação da aprendizagem diante de uma perspectiva mais tradicional e que perdura nas instituições de ensino de todo o país. A seguir, discute-se o modelo de avaliação somativa.

2.2 Avaliação somativa

De acordo com Aranha (1993), a avaliação somativa seria o resultado final, o qual pode ser obtido a partir das atividades desenvolvidas ao longo de um processo de ensino. Pode-se também frisar que esse método classifica os discentes de forma quantitativa, a partir das respectivas notas e pelos resultados obtidos por eles nas avaliações bimestrais, por exemplo. Por isso, se a avaliação somativa for utilizada como a única forma de avaliar o estudante, poderá ser insuficiente diante do processo de ensino-aprendizagem, pois não tem o objetivo de instigar a reflexão acerca dos objetos de ensino a serem trabalhados, tampouco instruir o *caminho* para a evolução do público-alvo, mas destina-se somente a mostrar os resultados finais ao término de uma unidade letiva.

Ainda a respeito do conceito de avaliação, Hoffmann (1993) afirma que

[...] tem se caracterizado como disciplinadora, punitiva e discriminatória, como decorrência, essencialmente, da ação corretiva do professor e dos enunciados que emite a partir dessa correção. Daí a crítica que faça sobre a utilização de notas, conceitos, estrelinhas, carimbos, e outras menções nas tarefas dos alunos. O sentido discriminatório da avaliação começa neste momento. As crianças comparam as tarefas entre si, o número de estrelinhas, classificam-se, elas mesmas (Hoffmann, 1993, p. 87).

Em conformidade com o que foi ressaltado na citação acima, a avaliação somativa é, ao mesmo tempo, disciplinadora e punitiva, tendo em vista que classifica os estudantes em diversas categorias, como, por exemplo, “ótimo, bom, regular ou ruim” (Nogueira; Souza,

2022). Nesse âmbito, os melhores estudantes são premiados, seja a partir de uma quantidade superior de estrelinhas recebidas ou de algum outro tipo de premiação, como pontos extras adicionados à nota do discente, além de certificados e de livros paradidáticos. A partir disso, cria-se uma competição entre os próprios discentes, visto que eles passam a ter interesse por competir e ganhar premiações.

Coadunando com Neto e Aquino (2009), a avaliação somativa “indica uma simples verificação quantitativa daquilo que o aluno aprendeu dos conteúdos abordados; avalia-se o resultado final, e não o processo; somente são levados em consideração os aspectos técnicos da avaliação”. Embora seja um método de avaliação que visa apenas obter resultados para classificar os discentes e, em seguida, colocar esses resultados no sistema, é um dos mais antigos e continua presente nas instituições públicas e particulares de ensino em todo o país. Para que haja um ensino efetivo, o docente de Língua Portuguesa precisa mesclar os modelos de avaliação, de modo que cada um deles possa ser utilizado em uma etapa específica, como, por exemplo, fazer uso da avaliação formativa no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem, em relação aos erros e aos acertos do discente e à sua posterior evolução. Posteriormente, a avaliação classificatória poderia ser utilizada para agilizar o processo de formalização das notas e de *feedbacks* mais objetivos e simplificados. A partir de tais considerações, segue-se com a discussão voltada para a avaliação formativa.

2.3 Avaliação formativa

O conceito de avaliação formativa foi criado por Scriven em 1967, mas foi utilizado somente em 1971 por Bloom e seus assistentes. Nesse conceito, os docentes priorizavam o desenvolvimento de processos direcionados para as falhas de aprendizagem que foram detectadas inicialmente nos discentes (Barreira; Boavida; Araújo, 2006). Coadunando com Bloom, Hastings e Madaus (1971), a avaliação formativa foca em “determinar o grau de domínio de uma determinada tarefa de aprendizagem e indicar a parte da tarefa não dominada” (Barreira; Boavida; Araújo, 2006, p. 61). Nesse âmbito, o propósito desse tipo de avaliação é voltado para o processo de ensino-aprendizagem dos discentes, de modo a se dissociar do modelo tradicional, o qual foca em notas, com a finalidade de classificar os alunos.

De acordo com Pacheco (1995, p. 32), a avaliação formativa “permite, por um lado, ajudar o aluno a ultrapassar as dificuldades de aprendizagem, e, por outro, auxiliar o professor a diferenciar o ensino e a fazer alterações de modo a caminhar no sentido de uma pedagogia diferenciada”. Diante dessa perspectiva apresentada, observa-se que a avaliação formativa é

uma *via de mão dupla*, no sentido não apenas de ajudar o estudante, mas também de contribuir para o aperfeiçoamento da prática pedagógica do professor. Por meio dela, é possível que o discente aprenda a longo prazo, inclusive com os próprios erros, pois existe a concepção de que é principalmente com os erros que ocorre a aprendizagem.

Ribeiro (1989, p. 84) defende que a avaliação formativa define “a posição do aluno durante uma unidade de ensino, no sentido de identificar obstáculos e de lhes dar solução”. Diante dessa perspectiva, observa-se que tal modelo de avaliação considera que há problemas no processo de ensino-aprendizagem e, por isso, eles devem ser solucionados para que haja os melhores resultados possíveis. Nesse âmbito, tal modalidade de avaliação deve ser permanente ou contínua, visto que pode ser utilizada pelo professor sempre que ele achar necessário. No entanto, esse tipo de avaliação pode não ser viável em alguns momentos específicos. Nesse caso, é realizada uma avaliação mais sistemática e que seja considerada eficiente pelo docente (Barreira; Boavida; Araújo, 2006). Uma especificidade desse modelo de avaliação é que o aluno se torna mais consciente da própria aprendizagem, de modo a atuar diretamente nela (Abrecht, 1994).

De Landsheere (1979, p. 254-255) faz alguns apontamentos acerca da avaliação formativa, ao discorrer que ela “tem por único fim reconhecer onde e em que o aluno sente dificuldade e procurar informá-lo. Esta avaliação não se traduz em nota, nem muito menos em *scores*. Trata-se de um *feedback* para aluno e para o professor”. Nesse viés, tal conceito de avaliação pode ser comparado com uma bússola orientadora (Cortesão, 1993), já que, a partir do diagnóstico das deficiências e dificuldades dos discentes, a avaliação formativa orienta como o processo de ensino-aprendizagem deve ser planejado e, posteriormente, executado. Assim, a prática pedagógica do professor é voltada principalmente para as necessidades educativas dos estudantes. Em seguida, a discussão é voltada para os percursos metodológicos utilizados no trabalho.

3 PERCURSOS METODOLÓGICOS

Este trabalho parte da investigação dos modelos de avaliação da aprendizagem presentes em dois planos de aula de Língua Portuguesa para os anos finais do Ensino Fundamental, tendo como base uma pesquisa de caráter qualitativo. Segundo Pope e Mays (2005), a pesquisa qualitativa se relaciona às subjetividades e compreensões do mundo advindas do ser humano, tendo em vista que diz respeito às experiências e aos significados que são vivenciados e atribuídos ao contexto local e global. Nesse âmbito, o tipo de pesquisa mencionado “tenta interpretar os fenômenos sociais (interações, comportamentos etc.) em

termos de sentidos que as pessoas lhes dão; em função disso, é comumente referida como pesquisa interpretativa” (Pope; Mays, 2005, p. 13). No entanto, é necessário diferenciá-las a partir das particularidades de cada tipo de pesquisa, principalmente do estudo qualitativo.

De acordo com Silva Júnior (2021, p. 270),

A própria ação de pesquisa qualitativa já indica uma noção de mundo ampla e múltipla, considerando a diversidade de sujeitos que emergem de situações histórico-sociais diversas, as quais, naturalmente, não são planejadas antes de uma determinada interação discursiva (Silva Júnior, 2021, p. 270).

Dessa forma, pode-se inferir que o viés qualitativo compreende uma diversidade social, histórica, cultural e política, a partir de interações discursivas entre os diversos grupos sociais. Por isso, o presente estudo busca analisar os modelos de avaliação da aprendizagem presentes em dois planos de aula de Língua Portuguesa para o 7º ano do ensino fundamental.

De início, foi necessário selecionar uma plataforma digital, sendo escolhida a plataforma *Nova Escola*, já que compreende um pouco mais de seis mil planos de aula gratuitos e que são voltados para diversas disciplinas da Educação Básica, incluindo Língua Portuguesa. De maneira complementar, foram selecionados dois planos de aula de Língua Portuguesa para os anos finais. Como critério de seleção, foi levado em consideração a relevância e também a convergência dos planos de aula para o desenvolvimento de habilidades linguísticas, a depender de situações sociais. Por isso, o primeiro plano de aula discorre acerca dos pronomes tu e você e a concordância verbal; o segundo plano de aula é sobre as variedades formal e informal do português. Por isso, os planos de aula são complementares. Além disso, outro aspecto para a seleção foi a presença de gêneros discursivos nos planos de aula, como a presença de tirinhas e de tabelas. Esses elementos podem contribuir para o desenvolvimento linguístico-discursivo dos discentes.

A justificativa da escolha de ambos os planos para a mesma etapa da Educação Básica é porque o ensino fundamental compreende a maior quantidade de planos de aula na plataforma supramencionada. Para os anos finais do ensino fundamental, na disciplina de Língua Portuguesa, há 838 planos de aula, em detrimento de 772 planos para os anos iniciais do ensino fundamental, de acordo com a plataforma. Segue-se com a análise dos planos de aula à luz dos modelos de avaliação da aprendizagem anteriormente discutidos.

4 ANÁLISE DE PLANOS DE AULA À LUZ DOS MODELOS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Os planos de aula analisados nesta seção estão disponíveis na plataforma virtual *Nova Escola*, são destinados ao 7º ano do Ensino Fundamental (anos finais) e intitulam-se “Os pronomes tu e você e a concordância verbal” (primeiro plano) e “Português formal e informal” (segundo plano). De acordo com o planejamento, o primeiro plano de aula diz respeito ao objeto de ensino variação linguística e tem a finalidade de analisar pequenos textos para reconhecer o pronome pessoal como representante das pessoas do discurso oral e escrito, bem como a diversidade no uso dos pronomes “tu” e “você” em outras regiões do país, em situação formal e informal. O segundo plano de aula, assim como o primeiro, corresponde ao objeto de conhecimento variação linguística, mas tem como finalidade a produção de textos que apresentem características do português informal e do português formal. Isto posto, são analisados alguns trechos dos planos de aula à luz das concepções de avaliação da aprendizagem.

A respeito das orientações do primeiro plano de aula, observa-se o seguinte:

Relembre com os alunos o pronome pessoal do caso reto e o pronome de tratamento “você”. Retome e relembre a importância da concordância verbal em relação aos pronomes “tu” e “você”. Questione sobre exemplos de uso e em quais gêneros textuais costuma-se usar os pronomes. Caso perceba o desconhecimento dos pronomes pelos alunos, forneça pistas, como por exemplo, questionando quais são as palavras que usamos para conjugar os verbos, quais palavras utilizamos para referirmos a nós ou a outra pessoa e assim, colabore para que os alunos relembrem os pronomes. **Atente-se, professor, de que é necessário o conhecimento desses pronomes para a realização do exercício e, se julgar necessário, apresente a definição antes da aula** (Nova Escola, 2026, grifos nossos).

A partir do excerto acima, pode-se perceber que há sugestões para que o docente comece a aula de maneira tradicional: relembrar aos alunos o uso dos pronomes em estudo, além de incitar a discussão sobre a importância de se fazer a concordância verbal de forma adequada no que se refere aos pronomes tu e você. O plano de aula acima também solicita que o conteúdo seja lembrado para que o exercício seja realizado com êxito. Logo, o foco é centrado na realização de exercícios por parte do aluno. Além disso, sugere-se que o professor possa retomar a definição do assunto em estudo, caso seja necessário. Observa-se que as orientações acima vão de encontro ao que Luckesi (2008) afirma em relação à avaliação da aprendizagem, pois focam somente em quantificar o que o aluno aprendeu a partir de artifícios tradicionais. Quanto mais o aluno souber resolver o exercício, mais ele saberá o conteúdo trabalhado. Por isso, é posto em prática o conceito tradicional de avaliação.

Abaixo, segue-se a introdução da aula a partir do gênero textual tirinha, seguida de exercícios (ambos os elementos estão presentes no plano de aula em estudo).

Figura 1 – Introdução de atividade sugerida no plano de aula 1.

Pronomes e as pessoas do discurso

Fonte: http://1.bp.blogspot.com/Z_fgsu5OBgQ/TrhwQkNAqI/AAAAAAAAA04/4LbBp2U6zqY/s1600/177.jpg



1. Qual é o pronome utilizado para se referir à moça no segundo quadrinho?
2. Identifique os verbos utilizados com esse pronome e explique o que você percebe quanto ao seu uso.
3. Esse uso é mais comum na oralidade ou na norma padrão? Justifique.
4. Substitua o pronome “tu” pelo pronome “você” na frase “Tu pode perguntar” e explique o que aconteceu com a concordância verbal.

Fonte: Nova Escola (2026).

A tirinha acima tem início a partir de um diálogo entre dois personagens: uma mulher e um homem, o qual está usando roupas de vaqueiro. Considerando-se a introdução da atividade sugerida, pode-se fazer algumas considerações: a lista de exercícios contém apenas quatro questões. A avaliação da aprendizagem inicia-se com uma ficha de exercícios do livro didático sobre os pronomes pessoais do caso reto. Percebe-se que é incitada a reflexão somente no penúltimo quesito, no qual há discussão sobre o uso dos pronomes em destaque na oralidade ou diante da norma-padrão, comumente encontrada em textos escritos. Logo, o discente percebe a necessidade de usar os pronomes pessoais de forma eficiente, tendo em vista a utilidade desse objeto de ensino na vida em sociedade. Segundo Fernandes (2021), a avaliação formativa ocorre durante os processos de ensino e aprendizagem, nos quais há participação ativa dos estudantes nas atividades. Nesse âmbito, essa questão se relaciona ao conceito de avaliação formativa, pois preza pelo aprendizado do estudante a partir da reflexão e do aprendizado ao longo do tempo. Com exceção da questão de número três, os demais quesitos em estudo dizem respeito a questões meramente formais da língua materna, e, por apenas ter o objetivo de fixar o conteúdo e de medir o conhecimento do estudante, sem prezar

pela reflexão, o plano faz uso da avaliação somativa. A partir de exercícios como o citado, é possível classificar os estudantes a partir de um *ranking* de competitividade (Nogueira; Souza, 2022).

Após os elementos introdutórios, seguem-se as orientações ao professor:

Organize a turma em duplas e realize as seguintes perguntas aos alunos:

É possível, através da imagem, saber se a cena acontece na cidade ou no campo?

Qual linguagem costumamos usar em um ambiente informal? Utilizamos a norma padrão ou a linguagem informal?

Peça aos alunos para registrarem no caderno quais as palavras o personagem utiliza para se referir à moça. E quais as palavras ele utiliza para se referir ao cavalo.

Peça que identifiquem a quais pessoas do discurso essas palavras se referem, ou seja, questione os alunos a respeito de quem fala ou de quem se fala no texto e peça para registrarem se é a 1ª, 2ª, ou 3ª do singular ou do plural.

Pergunte o que podemos perceber com relação à 2ª pessoa do singular e a concordância verbal. Questione sobre qual uso pertence à norma padrão e qual pertence à linguagem informal.

Peça aos alunos que reescrevam a frase do 2º quadrinho trocando o pronome “tu” pelo pronome “você” e observem que o pronome “você” é conjugado com os verbos na 3ª pessoa (Nova Escola, 2026, grifos nossos).

Acima, o plano de aula orienta o professor sobre como conduzir a aula posteriormente. Assim, os alunos devem ser divididos em duplas, além de ser perguntado sobre a tirinha acima. O uso da oralidade, sob a mediação do professor, é pertinente no que se refere à aprendizagem dos alunos. O docente inicia perguntando se os acontecimentos ocorrem na cidade ou no campo, de modo a trabalhar a linguagem não verbal. Em seguida, a próxima pergunta é sobre o tipo de linguagem que deve ser usado a depender dos ambientes, sejam eles formais ou informais. Percebe-se que os quesitos 1 e 2 são complementares, porque o primeiro dá direcionamento para o avançar do segundo. Por outro lado, o aluno é orientado a registrar os termos que o personagem utiliza para se referir à moça e ao cavalo, já que são palavras diferentes e que dizem respeito ao interlocutor (para quem se fala) da mensagem. Seguindo a mesma linha de raciocínio, é necessário que os alunos identifiquem quem fala ou de quem se fala no discurso, à medida que deve ser registrado se é a 1ª, 2ª ou 3ª pessoa do singular ou do plural.

Além disso, é pedido que o aluno pense a respeito da concordância verbal em relação à 2ª pessoa do singular, de modo que sejam percebidos os usos de acordo com a linguagem formal ou informal. Essa reflexão é pertinente para que o discente reflita sobre a utilização da língua materna a partir do seu uso no dia a dia. Por fim, é solicitado que os alunos façam comparações entre a concordância dos pronomes “tu” e “você”. As orientações acima

admitem a avaliação formativa à medida que relacionam o objeto de ensino com o cotidiano do estudante e abordam reflexões sobre a língua materna, de modo que há discussões com base em questões contextualizadas. Assim, a avaliação vai acontecendo ao longo do processo, a partir de erros e de acertos. Por outro lado, vê-se algumas questões focadas em elementos puramente formais da língua, o que remete à caracterização da avaliação somativa, visto que se preocupa mais com o conteúdo puro e com exercícios que foquem na gramática, a fim de preparar o estudante para resolver provas com facilidade e, assim, ter bons resultados na disciplina. Segue-se o desenvolvimento do plano de aula, com um texto-base, seguido de atividade a respeito dos pronomes e das pessoas do discurso.

Figura 2 – Atividade sobre os pronomes e as pessoas do discurso

Pronomes e as pessoas do discurso

Fonte: <http://www.antigomoodle.ufba.br/mod/forum/discuss.php?id=190918>



5. Identifique a palavra que a aluna utiliza para se referir ao professor e observe a concordância verbal utilizada. O que há de diferente em relação ao uso do quadrinho anterior?
6. Analise o contexto e a hierarquia entre professor e aluna e explique o porquê da menina escolher essa concordância.
7. Reflita e responda: Esse uso está adequado? Justifique.
8. Substitua também o pronome “tu” pelo pronome “você” e explique a concordância verbal.

Fonte: Nova Escola (2026).

A atividade anterior acompanha uma tirinha (gênero muito presente em livros didáticos e em planos de aula). A respeito da atividade, a primeira pergunta é sobre o pronome usado pela menina para se referir ao professor, a concordância utilizada e a diferença percebida entre os quadrinhos anterior e posterior. Na próxima questão, é perguntado sobre o porquê de a menina ter usado o pronome **tu** para se referir ao professor e o que esse elemento tem a ver com a hierarquia entre professor e aluna. Em seguida, é perguntado se esse uso é adequado diante da situação. Por fim, pede-se para substituir o pronome **tu** pelo pronome **você**, seguindo-se a explicação sobre a concordância. A atividade em estudo aborda reflexões

sobre o contexto de produção da mensagem e da utilização do pronome pessoal, a pessoa que é alvo do pronome e se este se adequa à figura do professor. Por outro lado, apresenta algumas questões sobre a concordância verbal, como as questões 5 e 8, mas diante de um contexto social. Pode-se dizer que a atividade apresenta indícios da avaliação formativa, uma vez que apresenta elementos formativos, ligados à evolução do estudante ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

A fim de orientar a atividade já discutida anteriormente, seguem-se orientações ao professor:

Após a identificação das pessoas do discurso, ou seja, de quem fala ou de quem se fala no texto, **solicite ao aluno que identifique qual pronome a aluna utiliza para falar com o professor. Solicite aos alunos que analisem, também, o verbo e reflitam se a concordância verbal feita nessa tirinha obedece a mesma concordância da tirinha anterior. Solicite que registrem as observações e expliquem para os demais colegas. Leve os alunos a refletirem sobre o contexto social e a hierarquia entre professor e aluno, e que mesmo que a relação entre essas pessoas aceite a informalidade, a aluna opta por utilizar a linguagem com a concordância verbal adequada.** Forneça pistas, mas não dê respostas e oriente-os a disporem as palavras em colunas como: pronomes e verbos. **A socialização das respostas permite aos alunos a participação oral de todos da classe e permite ao professor um rápido levantamento de quanto cada grupo conseguiu avançar.** Dependendo da região, podem surgir respostas diferentes e é importante respeitar a variedade linguística do nosso país. Caso acredite ser importante, pode-se comentar o uso do “tu” em Portugal que ainda é falado com a concordância verbal segundo a norma padrão (Nova Escola, 2026, grifos nossos).

Observa-se que as orientações solicitam que o docente esteja em constante diálogo com os alunos, a partir de questionamentos sobre o objeto de ensino a ser estudado. Esse diálogo é pertinente para que os discentes possam não só participar da aula de maneira ativa, como também mostrar os conhecimentos prévios que possuem; esse elemento faz parte da avaliação diagnóstica. Conforme Sherman (2019), a avaliação diagnóstica se constitui enquanto o “diagnóstico” de conhecimento que o estudante possui, realizada a partir de pré-teste ou de questionários em sala de aula. Além disso, nas respostas orais é possível verificar o avanço dos discentes. Por isso, é uma avaliação que acontece constantemente para se entender os pontos fortes e fracos dos estudantes. Destaca-se que as orientações são voltadas para uma aula que privilegie a oralidade, e que podem ocorrer respostas diferentes, em decorrência da variação linguística, o que abre margem para novas explicações sobre as variedades da língua. Segue abaixo a tabela com a conclusão da aula, seguida das posteriores orientações.

Figura 3 – Tabela com a finalização do plano de aula

Conclusão

Tu	Pessoa do discurso.: Contexto.....:
Você	Pessoa do discurso.: Contexto.....:

Fonte: [Nova Escola](#) (2026).

Solicite aos alunos que completem a tabela com os verbos que foram utilizados para cada pessoa do discurso e analisem a concordância verbal com o pronome “tu” e “você”. Solicite que identifiquem em qual contexto e com quais pessoas os pronomes foram utilizados. Questione também o uso do pronome “tu” e a conjugação verbal na região em que moram. Comente sobre a utilização desse pronome em outras regiões e o uso do pronome “você” que atribui ao texto certa informalidade e proximidade com o leitor. Atente-se também em evidenciar a importância de se respeitar as variações linguísticas (Nova Escola, 2026).

As orientações explicam como a última atividade do plano de aula deve ser feita, por isso vieram na sequência da atividade em pauta. Alguns comandos são tradicionais, pois dizem respeito à identificação, com a caracterização das pessoas que devem ser usadas com cada verbo. No entanto, a atividade solicita que cada contexto de uso também seja escrito pelos alunos. Depois, discute-se sobre a informalidade e a proximidade a partir de certos pronomes pessoais, partindo para a importância das variações linguísticas. Entende-se, portanto, que a atividade possui traços tradicionais, mas, ao mesmo tempo, compreende elementos discursivos. Por isso, trata-se de um instrumento com predominância de elementos que remetem a uma avaliação de cunho formativo, visto que visa o aprendizado integral do estudante.

Após essas discussões, seguem-se as considerações sobre o segundo plano de aula. Observa-se, assim, a tabela com a introdução à aula, seguida das orientações ao professor:

Figura 4 – Tabela com a introdução à aula sobre o português formal e informal

Situação social	Português formal ou informal
Em uma balada, com amigos...	
Em um seminário na escola...	
Em um churrasco em família...	
Para pedir um favor a um desconhecido...	
Para desmarcar um combinado com um amigo...	
Para desmarcar um combinado com a mãe de um amigo...	

Fonte: [Nova Escola](#) (2026).

Comece a aula perguntando aos alunos: Em quais situações vocês falariam inteiramente “à vontade” (português informal)? Em quais teriam mais cuidado, escolhendo as palavras e refletindo mais sobre a impressão que irão causar (português formal)? Para ajudá-los a refletir, leia as situações projetadas no slide ou escritas no quadro.

Converse sobre os recursos linguísticos mobilizados em cada situação. É importante os alunos perceberem que cada variedade é legítima, pois é eficiente nas situações em que é usada.

Explique que a linguagem com certo grau de formalidade é chamada variedade culta. Essa variedade linguística é a que se aprende na escola. O uso da língua não padrão (informal) em situações formais é considerado inadequado, pois a norma culta é a esperada nessas ocasiões. Ao final da conversa, diga aos alunos que irá desafiá-los a escrever dois textos: um em português informal e outro em português formal (Nova Escola, 2026, grifos nossos).

As orientações acima acompanham a tabela com a situação social, para que o professor atue como mediador na interação. Nesse sentido, os discentes são perguntados pelo professor sobre as situações em que eles falariam de maneira mais espontânea, sem se preocupar com a escolha das palavras, por exemplo. Em seguida, é perguntado sobre as situações em que os estudantes sentem necessidade de utilizar maior formalidade. Por haver reflexões voltadas para discussões sobre o uso da linguagem, a depender de determinadas situações sociais, por exemplo, pode-se dizer que há o predomínio da avaliação da aprendizagem formativa. Em seguida, segue-se com a produção de dois textos, sendo um formal e outro informal.

Figura 5 – Proposta de produção textual

Proposta de produção

Você participa do grêmio estudantil de sua escola. Depois de uma reunião, o grupo decidiu batalhar para transformar uma parte do gramado da escola em um campo de futebol. Para dar prosseguimento a essa intenção e verificar a viabilidade da ideia, foi feita a proposta de preparar e encaminhar dois textos sobre essa pauta:

- Um WhatsApp para o grupo de estudantes da escola. O objetivo é informar a todos sobre os detalhes da proposta e os motivos que levaram o grêmio a querer formalizá-la.
- Uma carta dirigida ao diretor da escola para solicitar a transformação do espaço do gramado no campo de futebol.

Fonte: [Nova Escola](#) (2026).

Proponha aos alunos escreverem dois textos: um WhatsApp para colegas e uma carta ao diretor da escola. Leia o texto projetado no slide para contextualizar a proposta. Antes de os alunos iniciarem a produção, converse com eles sobre a situação comunicativa:

Quem é o enunciador?

Quem é o destinatário?

Quais são os objetivos do enunciador?

Qual é o lugar físico ou virtual em que o texto será veiculado?

Qual o registro a ser empregado? Mais formal ou informal?

Esclareça as dúvidas que surgirem durante a produção (Nova Escola, 2026).

O desenvolvimento da aula sobre linguagem formal e informal parte da produção textual de uma proposta específica, diante de um contexto social. Antes mesmo de iniciarem a produção, os alunos têm esclarecimentos sobre a situação comunicativa da produção e também podem tirar as possíveis dúvidas ao longo da aula. Os discentes estão na posição de grêmio estudantil da escola e, como proposta de melhoria, pensam em transformar parte do gramado da instituição escolar em um campo de futebol. Em um primeiro momento, para anunciar essa proposta, podem enviá-la para o grupo de estudantes da escola, a fim de divulgá-la e de encontrar maior apoio e visibilidade. Como são estudantes e a plataforma de comunicação WhatsApp permite maior informalidade, o texto poderia ser mais informal, considerando-se que o público-alvo também é composto por estudantes.

Em segundo momento, é necessário haver a produção de uma carta dirigida ao diretor da escola, a fim de solicitar as melhorias supramencionadas. Para isso, a carta precisa ser escrita diante de um rigor formal, além de ser pertinente que convença o gestor sobre a

necessidade de construção do campo de futebol. Observa-se, assim, que a proposta de escrita propõe reflexões sobre as diversas finalidades que os textos podem possuir, além de outros aspectos, a exemplo do público-alvo, da situação de comunicação e da linguagem que deve ser usada na produção. Por isso, a partir da prática, os estudantes entendem melhor as características e os contextos de uso tanto para a linguagem formal quanto para a linguagem informal. Essa estratégia pode ser eficaz para o trabalho com a língua materna e parte da construção do conhecimento, a partir da mediação do professor. Percebe-se que o estudante evolui com a reflexão sobre o objeto de ensino, além de haver o acompanhamento do docente durante todo o processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, a produção textual em discussão possui fundamentos voltados para a avaliação formativa. As orientações posteriores partem para o fechamento da aula.

Convide alguns dos alunos a lerem em voz alta suas produções.

Proponha que a turma, durante a leitura do colega, anote algumas evidências do uso do português informal e do formal.

Para ambas as situações, é necessário escolher a linguagem adequada. Isso pode incluir, no caso do *WhatsApp*, fazer uso de emoji, por exemplo.

Se achar necessário, recolha as produções e faça uma lista dos recursos linguísticos utilizados pelos estudantes em cada situação de escrita. Você pode, em outra aula, apresentar aos alunos os recursos que foram mobilizados por eles (Nova Escola, 2026, grifos nossos).

Para finalizar a aula, as orientações são voltadas para a leitura em voz alta das produções textuais, com o *feedback* do professor. Além disso, faz-se necessário recolher as produções e fazer uma lista dos recursos linguísticos que os estudantes mobilizam em cada situação escrita, para que possam ser apresentados na próxima aula. Observa-se que a aula é finalizada a partir de *feedbacks* constantes do docente em relação aos textos produzidos, além de que os textos servem de base para fazer um apanhado geral sobre as características de ambas as variedades: formal e informal. Por isso, percebe-se que, mais uma vez, a avaliação formativa está presente nas orientações do plano de aula em análise.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de uma investigação qualitativa, este estudo analisa os modelos de avaliação da aprendizagem presentes em planos de aula de Língua Portuguesa. Segundo (Ribas; Viali; Lahm, 2016, p. 1), “Utilizar diferentes estratégias didáticas, que contemplem a realidade tecnológica contribui para a efetivação do ensino e da aprendizagem”. Dessa forma, o plano de aula em plataforma virtual pode se tornar uma estratégia efetiva para o ensino da Língua

Portuguesa. Além do mais, por causa de inúmeros fatores, a citar a falta de tempo, muitas demandas, não só em casa como também no trabalho, e/ou a dificuldade para realizar o planejamento de determinada aula, o docente pode consultar a internet e se basear em um plano de aula pronto para trabalhar o objeto de ensino em sala de aula. Por seu turno, o docente precisa observar como o planejamento é constituído, a fim de se prevenir de determinados impasses, caso o plano de aula não dê conta dos objetivos que traçou no processo de ensino-aprendizagem. Por isso, há uma relação direta entre esse material pedagógico e o ensino de língua materna.

Com base nas orientações do primeiro plano de aula para os anos finais do Ensino Fundamental, observou-se que os três modelos de avaliação (diagnóstica, formativa e somativa) estão presentes ao longo do documento. Por sua vez, a atividade é composta predominantemente pela avaliação formativa, por compreender elementos discursivos para a formação cidadã do discente e estar atrelada aos erros e acertos presentes no processo de ensino-aprendizagem. A avaliação somativa, por outro lado, encontra-se no plano de aula, mas em menor quantidade, a partir de elementos tradicionais da língua, sendo que estes estão ligados diretamente à realização de exercícios. Por último, vê-se a avaliação diagnóstica, cujo objetivo é entender a *bagagem de conhecimento* que o estudante possui, para que o docente faça um trabalho central na evolução da turma ao longo do tempo. Já no segundo plano de aula é notável que a perspectiva que mais se destaca é o modelo formativo de avaliação, tendo em vista que os estudantes são protagonistas do próprio aprendizado: eles refletem, criam textos com base em situações sociais específicas, à medida que comparam as produções textuais formal e informal e, ainda, observam como as situações estão presentes na escrita dos outros colegas da turma. Assim, a avaliação da aprendizagem ocorre como processo, ao longo das aulas.

Com base nos resultados obtidos, espera-se que esta pesquisa seja relevante para pesquisadores de Letras e de áreas afins, no que diz respeito à realização de novos estudos voltados para o ensino de língua materna. Por fim, espera-se que este estudo aguce novas inquietações sobre os modelos de avaliação da aprendizagem em planos de aula.

6 REFERÊNCIAS

ABRECHT, R. **A avaliação formativa**. Porto: Edições Asa, 1994.

ANDRADE, Márcia Oliveira de. Efeito retroativo das avaliações do Saepe das aulas de Língua Portuguesa. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ENSINO DE LÍNGUA,

LITERATURA E INTERCULTURALIDADE / ENCONTRO DE LETRAS, 3. **Anais do III SIELLI e XXI Encontro de Letras**. Goiás, GO: UEG, 2023.

ARANHA, Ágata. Orientação de estágios pedagógicos: avaliação formativa versus avaliação somativa. **Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física**, n. 7-8, p. 157-165, 1993.

BARREIRA, Carlos; BOAVIDA, João; ARAÚJO, Nuno. Avaliação formativa: novas formas de ensinar e aprender. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, p. 95-133, 2006.

BLOOM, B.; HASTINGS, J.; MADDAUS, G. F. **Handbook of formative and summative evaluation of student learning**. New York: McGraw-Hill, 1971.

CORTESÃO, L. **A avaliação formativa - Que desafios?** Cadernos Correio Pedagógico, v. 20. Porto: Edições Asa, 1993.

DARSIE, Marta Maria Pontin. Avaliação e aprendizagem. **Cadernos de pesquisa**, n. 99, p. 47-59, 1996.

DE LANDSHEERE, G. **Avaliação contínua e exames: noções de docimologia**. Coimbra: Almedina, 1979.

FERNANDES, Domingos *et al.* **Avaliação formativa**. Folha de apoio à formação-Projeto de Monitorização Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Brasília: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação, 2021.

HOFFMANN, J. **Avaliação: mito e desafio - uma perspectiva construtivista**. 24. ed. Porto Alegre: Mediação, 1991.

HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Mediação, 1993.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. Avaliação mediadora: uma relação dialógica na construção do conhecimento. **Avaliação do rendimento escolar**, São Paulo, p. 51-59, 1994.

LUCKESI, Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2008.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

NETO, A. L. G. C.; AQUINO, J. de L. F. A avaliação da aprendizagem como um ato amoroso: o que o professor pratica? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 2, p. 1-7, 2009.

NOGUEIRA, Karina Eduarda Silva; DE SOUSA, Solange Lima. Uma breve discussão sobre avaliação educacional e os tipos de avaliação: formativa e somativa. **Cadernos da Pedagogia**, v. 16, n. 34, 2022.

OLIVEIRA, Manoel Cipriano. **Plano de aula: ferramenta pedagógica da prática docente**. **Pergaminho**, n. 2, p. 121-129, 2011.

PACHECO, José Augusto. Análise curricular da avaliação. A avaliação dos alunos dos ensinos básico e secundário. In: COLÓQUIO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES, I. **Actas** [...]. Braga: Universidade do Minho, 1995.

POPE, C.; MAYS, N. **Pesquisa qualitativa na atenção à saúde**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.

RIBAS, Elisângela; VIALI, Lori; LAHM, Regis. Educação com tecnologias digitais: questões didáticas que contribuem para aprendizagem. **Anais CIET: Horizonte**, 2016.

RIBEIRO, L. C. **Avaliação da aprendizagem**. Lisboa: Texto Editora, 1989.

SANT'ANNA, I. M. **Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SILVA JÚNIOR, S. N. da; PEDRO DA SILVA, J.; SILVA, S. C. da. Práticas de letramento em planos de aula para o trabalho com a língua portuguesa no ensino fundamental: uma etnografia virtual. **LETRAS EM REVISTA**, [S. l.], v. 16, n. 01, 2025. Disponível em: <https://letrasemrevista.uespi.br/index.php/inicio/article/view/75>. Acesso em: 2 maio. 2026.

SILVA JÚNIOR, Silvio Nunes da. Abordagem qualitativa, pesquisa colaborativa e verdades *pravdas* sobre ensino de língua portuguesa. **Revista Letras Raras**, Campina Grande, v. 10, n. 2, p. 269-277, abr. 2021.

SHERMAN, Fraser. What Is a Diagnostic Assessment? **Chron**, 2019. Disponível em: <https://work.chron.com/diagnostic-assessment-4165.html>. Acesso em: 22 maio 2026.