

Avaliação em larga escala de produção de texto na educação básica: instrumentos avaliativos e guias de correção

Large-scale assessment of writing in basic education: Assessment instruments and grading frameworks

Evaluación a gran escala de la producción de texto en la educación básica: instrumentos de evaluación y guías de corrección

RESUMO

Um dos principais desafios do professor de Língua Portuguesa na escola básica é a correção das produções textuais dos estudantes, tarefa que exige tempo, domínio do gênero e ações prévias, como a elaboração de comandos claros e a construção de uma grade de correção consistente. Apesar disso, avaliações externas de produção escrita têm sido aplicadas nesse contexto, revelando incoerências ligadas a tais desafios. Este artigo discute a avaliação da produção escrita em ambiente escolar e analisa a adequação dos instrumentos utilizados em larga escala, com base em provas e guias de correção do Programa Escola das Adolescências, do governo federal. A análise considera a pertinência dos gêneros selecionados e a coerência da proposta e parâmetros de correção. Os resultados indicam alinhamento entre gêneros e orientações curriculares, mas também fragilidades na proposta e nos critérios de avaliação, comprometendo o diagnóstico preciso das condições de escrita dos estudantes.

Palavras-chave: produção de texto; avaliação externa; Escola das Adolescências



Recebido em: 30 de setembro de 2025
Aceito em: 24 de fevereiro de 2026
DOI: 10.26512/les.v26i2.59863

CADERNOS de LINGUAGEM & SOCIEDADE

Papers on Language and Society

Natália Sathler Sigiliano

natalia.sigiliano@ufjf.br

<https://orcid.org/0000-0002-8460-5546>

Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF),
Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil

Cláudia Aparecida Ferreira Ferraz

claudia.ferraz@estudante.ufjf.br

<https://orcid.org/0000-0003-3263-5767>

Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF),
Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil

Janice Valentino Magalhães Lana

janice.lana@educacao.mg.gov.br

<https://orcid.org/0009-0009-6368-4394>

Escola Estadual Quinzinho Inácio, Senhora de
Oliveira, Minas Gerais, Brasil

Roberta Baffa Andrade

roberta.andrade@estudante.ufjf.br

<https://orcid.org/0000-0002-1098-4184>

Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF),
Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil

ARTIGO

ABSTRACT

One of the main challenges for Portuguese language teachers in basic education is grading students' written work, a task that demands time, knowledge of the genre, and prior actions such as creating clear instructions and building a consistent grading framework. Nonetheless, large-scale external writing assessments have been applied in basic education, revealing inconsistencies tied to the above-mentioned challenges. This article discusses the evaluation of writing in a school environment and analyzes the adequacy of the instruments used, based on exams and grading frameworks from the Programa Escola das Adolescências (Adolescent Schools Program), a federal government initiative. The analysis considers the relevance of the selected genres and the coherence of the assessment proposal and parameters. The results indicate alignment between the genres and curriculum guidelines, but also weaknesses in the proposal and evaluation criteria, which compromise an accurate diagnosis of students' writing abilities.

Keywords: writing; external assessment; basic education.

RESUMEN

Uno de los principales desafíos para los profesores de Lengua Portuguesa en la educación básica es la corrección de las producciones textuales de los estudiantes, una tarea que exige tiempo, dominio del género y acciones previas, como la elaboración de consignas claras y la construcción de una rúbrica de corrección consistente. A pesar de esto, se han aplicado en este contexto evaluaciones externas de producción escrita, que revelan inconsistencias relacionadas con dichos desafíos. Este artículo discute la evaluación de la producción escrita en el entorno escolar y analiza la adecuación de los instrumentos utilizados a gran escala, basándose en pruebas y guías de corrección del Programa Escola das Adolescências, del gobierno federal. El análisis considera la pertinencia de los géneros seleccionados y la coherencia de la propuesta y los parámetros de corrección. Los resultados indican una alineación entre los géneros y las orientaciones curriculares, pero también debilidades en la propuesta y los criterios de evaluación, lo que compromete un diagnóstico preciso de las condiciones de escritura de los estudiantes.

Palabras clave: producción escrita; evaluación externa; educación básica

Como citar:

SIGILIANO, Natália Sath; SIGILIANO, Natália Sathler; FERRAZ, Cláudia Aparecida Ferreira; LANA, Janice Valentino Magalhães; ANDRADE, Roberta Baffa. Avaliação em larga escala de produção de texto na educação básica: instrumentos avaliativos e guias de correção. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, Brasília, v. 26, n. 2, p. 355-374, jul./dez. 2025. DOI: 10.26512/les.v26i2.59863 Disponível em: . Acesso em: XXX.

Correspondência:

Nome por extenso do autor principal
Rua XXX, número XXX, Bairro XXX, Cidade, Estado, País.

Direito autoral:

Este artigo está licenciado sob os termos da Creative Commons Attribution 4.0 International license
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



INTRODUÇÃO

A exploração da produção textual escrita na escola básica é um dos grandes desafios enfrentados por docentes de Língua Portuguesa (LP) no Brasil (Leal; Brandão, 2007; Lima, 2021). Essa dificuldade se deve a múltiplos fatores, dentre os quais destacamos: (i) o tempo dedicado a essa tarefa (que envolve planejamento, escrita, reescrita) dentro de sala de aula, frente às diversificadas frentes de trabalho de um professor de língua (que se atrela a diferentes eixos, leitura, oralidade, análise linguística/semiótica); (ii) a abundância de gêneros apontados como sendo relevantes para abordagem na educação básica, por documentos orientadores de ensino; (iii) a quantidade de turmas (e, conseqüentemente, de alunos por turma), assumida por cada docente, o que resvala em um trabalho extraclasse árduo de correção dos textos; (iv) o estabelecimento de comando de produção de textos adequado à tarefa e (v) a análise dos textos tomando como base aspectos discursivos e composicionais do texto e do gênero. Diante desse cenário, o professor reconhece a necessidade de replanejamento de rota para a abordagem da produção de textos no ensino de LP, mas, por vezes, não sabe como fazê-lo (Barros, 2012; Lima, 2021).

Como forma de acompanhamento e colaboração para o desenvolvimento da educação básica do Brasil, diversos programas federais vêm sendo propostos. Um deles é o programa “Escola das Adolescências” que, assumindo, entre seus objetivos, potencializar o desenvolvimento dos estudantes e recompor aprendizagens, propôs, como uma de suas ações a aplicação de avaliações de produção de textos escritos a alunos do Ensino Fundamental II. Com intenção de diagnosticar e, possivelmente, de reduzir as discrepâncias de aprendizagem nesta etapa escolar, são propostos comandos de produção de textos aos alunos e apresentadas grades de correção aos professores. Estes assumem a tarefa de avaliar as produções frente aos quesitos pré-definidos em guias de correção e a lançar os resultados em um sistema que permite o acompanhamento do progresso de aprendizagem.

No entanto, da forma como essas avaliações vêm sendo aplicadas, notam-se discrepâncias de abordagem que envolvem o desconhecimento de parte dos professores com relação à avaliação, seus objetivos e aspectos norteadores, os comandos de produção de texto e as grades propostas para avaliação dos gêneros propostos. Nesse contexto, este trabalho, que toma como base as orientações de ensino de LP e textos teóricos na área de produção de textos na escola, assume o objetivo de analisar a pertinência dos gêneros textuais selecionados para as avaliações em larga escala, assim como a coerência relativa às propostas e aos parâmetros de correção das produções textuais. Para tanto, parte de corpus que envolve os comandos de produção de texto aplicados e as grades de correção propostas no âmbito do referido programa, no ano de 2025. A análise dos dados aponta para a necessidade de aperfeiçoamento do processo que envolve a elaboração de instrumentos de avaliação e de correção.

1. PRODUÇÃO TEXTUAL NA ESCOLA

A produção textual ocupa lugar central no ensino de Língua Portuguesa, ainda que represente grande desafio para professores e estudantes do ensino básico. Documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) orientam para uma formação integral, que capacite o estudante a escrever textos eficazes e a interagir linguisticamente em diferentes contextos. Esses documentos defendem o trabalho articulado entre leitura, oralidade, análise linguística e escrita, ressaltando a exploração de múltiplos gêneros textuais. No entanto, a extensa lista de gêneros prevista pela BNCC impõe ao professor a necessidade de seleção criteriosa, diante da inviabilidade de abarcar todos em sala de aula.

Diante desses desafios, o ensino da escrita demanda etapas que vão da elaboração de propostas claras até a definição de tema, finalidade, gênero, interlocutor e registro (Antunes, 2019; Santos, Riche; Teixeira, 2020 [2011]). Trata-se de um processo que deve contemplar preparação, pré-escrita, planejamento, revisão e reescrita (Antunes, 2019; Santos; Riche; Teixeira, 2020[2011]; 2025), promovendo autoria e reflexão crítica sobre o texto.

Apesar disso, consolidar a escrita como processo, e não apenas como produto, continua sendo um desafio (Lima, 2021; Marcuschi, 2007; Passareli, 2012; Suassuna, 2012). Muitas vezes, a produção escolar é reduzida a instrumento de mensuração, sobretudo em avaliações de larga escala, o que esvazia sua função social e investigativa. Nessas condições, perde-se a chance de compreender e favorecer o desenvolvimento das competências escritoras. Para fundamentar essa discussão, serão retomados aspectos dos currículos, dos gêneros selecionados e das etapas de planejamento e produção textual, elementos que orientam a análise do corpus desta pesquisa.

1.1 Gêneros textuais e currículos

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), documento orientador dos currículos no Brasil, adota a concepção enunciativo-discursiva da linguagem, tomando o texto como unidade de trabalho, em consonância com orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998). Embora não destaque o gênero como foco principal, enfatiza que todo texto pertence a um gênero (Martins, 2022), por meio do qual se compreendem as práticas sociais (Brasil, 2018). Nesse sentido, leitura e produção textual aparecem articuladas diretamente aos gêneros.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) organiza as práticas de linguagem em campos de atuação e, a partir dos anos finais do fundamental, prioriza os gêneros do campo jornalístico-midiático e da vida pública. Essa opção amplia o repertório previsto, incluindo gêneros tradicionais, multimodais e digitais (Geraldi, 2015; Santos, 2021). Contudo, o grande número de gêneros listados gera críticas (Guillen; Miguel, 2020), atrelados ao fato de que esse excesso de gêneros pode comprometer a prática docente e o desempenho dos estudantes. A título de exemplo dessa vasta listagem de gêneros, destacamos apenas uma das onze habilidades do ciclo geral de 6º a 9º ano:

(EF69LP06) Produzir e publicar notícias, fotodenúncias, fotorreportagens, reportagens, reportagens multimidiáticas, infográficos, podcasts noticiosos, entrevistas, cartas de leitor, comentários, artigos de opinião de interesse local ou global, textos de apresentação e apreciação de produção cultural – resenhas e outros próprios das formas de expressão das culturas juvenis, tais como vlogs e podcasts culturais, gameplay, detonado etc.– e cartazes, anúncios, propagandas, spots, jingles de campanhas sociais, dentre outros em várias mídias, vivenciando de forma significativa o papel de repórter, de comentador, de analista, de crítico, de editor ou articulista, de booktuber, de vlogger (vlogueiro) etc., como forma de compreender as condições de produção que envolvem a circulação desses textos e poder participar e vislumbrar possibilidades de participação nas práticas de linguagem do campo jornalístico e do campo midiático de forma ética e responsável, levando-se em consideração o contexto da Web 2.0, que amplia a possibilidade de circulação desses textos e “funde” os papéis de leitor e autor, de consumidor e produtor. (Brasil, 2018, p. 143)

Embora a BNCC não esgote todos os gêneros sociais, propõe ampla exploração deles, o que gera expectativas irreais de abarcar todas as formas de uso da linguagem (Marins, 2022). Nesse cenário, como ressalta Geraldi (2015, p. 387-388), "todo o mundo da escrita passa a ser obrigatoriamente ensinado na escola". Porém, diante da carga extensa e das limitações de tempo e condições de ensino, muitos gêneros acabam sendo preteridos, o que pode comprometer o desempenho dos estudantes nas avaliações.

O desafio, portanto, não está apenas nas estratégias para o ensino da escrita, mas também na seleção de gêneros viáveis. Para evitar práticas superficiais e avaliações meramente somativas, é necessária maior delimitação curricular e reflexão coletiva sobre planejamento e avaliação integrados, preparando o terreno para a discussão seguinte sobre etapas do processo de produção textual.

1.2 Planejamento da produção textual

A produção escrita envolve etapas interligadas — planejamento, execução e revisão — que demandam do aluno decisões de seleção, organização e reflexão (Antunes, 2003, 2019; Santos; Riche; Teixeira, 2011). Cada fase é indispensável para a construção de textos claros e coesos.

Nesse contexto, o planejamento exige definir tema, gênero, objetivos, interlocutor, registro e critérios de ordenação, considerando as condições de produção (Antunes, 2003). Em tal processo, a escrita mobiliza escolhas lexicais e sintático-semânticas em consonância com o planejamento e o contexto comunicativo, enquanto a revisão verifica se objetivos e coerência foram atendidos, avaliando clareza, adequação linguística e correção.

Apesar disso, na prática escolar prevalecem produções improvisadas, em tempo limitado e sem objetivos claros, o que leva à ausência de planejamento e de revisão criteriosa (Antunes, 2003). Em contraposição, pesquisadores defendem etapas que consolidem o caráter processual da escrita: preparação, planejamento, escrita, revisão, reescrita e avaliação (Ferrarezi Jr.; Carvalho, 2015; Passareli, 2012; Santos; Riche; Teixeira, 2011, 2025). Esse percurso valoriza a reescrita

como etapa essencial, permitindo ao aluno amadurecer ideias, adequar-se ao gênero, revisar elementos coesivos e reorganizar o texto para cumprir sua função comunicativa.

Assim, a produção textual na escola deve ser entendida como processo contínuo, que requer orientação docente, prática constante e tempo dedicado à aprendizagem. Para tanto, comandos de produção precisam explicitar elementos fundamentais — gênero e tipo textual, situação comunicativa e veiculação, interlocutor, função social, tema, registro e critérios de correção (Antunes, 2003; Leal; Passareli, 2012; Silva, 2007;) — a fim de guiar o estudante e permitir que sua escrita seja avaliada de forma pertinente, discussão que será retomada na análise das propostas avaliativas.

2. AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO TEXTUAL

A avaliação e a forma de fazê-la ainda têm pouco espaço nas licenciaturas brasileiras (Garcia; Miello; Wadercil, 2023; Gatti, 2010; Silva et al., 2016; Villas Boas; Soares, 2016;), apesar dos avanços pedagógicos já visíveis nesses cursos e na escola básica. Esse cenário contribui para que, apesar da presença das duas lógicas avaliativas (cf. Perrenoud, 1999), tenda-se, no cenário educacional brasileiro, ao modelo avaliativo somativo.

Avaliar, em um contexto formativo, é uma atividade mais complexa que leva o professor a constantemente refletir sobre as aprendizagens dos estudantes e, inclusive, a se autoavaliar. Assim, o foco, em uma avaliação formativa, não está apenas na aprendizagem de conteúdos específicos, mas nos percursos formativos que permitem o avanço de aprendizagens diversificadas dos alunos, o que envolve muito mais que provas e testes (Zabala, 1998). Soma-se à complexidade do percurso formativo a ser construído a partir de avaliações o fato de que a avaliação da produção escrita é uma árdua tarefa do professor de LP.

Diferentemente do professor de outras disciplinas, que busca no texto a resposta ao conteúdo demandado, o professor de Português é tratado como o responsável pela resolução das diversificadas questões que envolvem a produção escrita, sejam elas de ordem interpretativa da proposta, seja de cunho composicional ou discursivo. Assim, além das demandas relativas à leitura e à análise linguística/semiótica, o professor de língua se envolve de maneira direta com a produção textual, tal qual prevê o trabalho com os distintos eixos abordados na BNCC para ensino de LP (Brasil, 2018).

Além do desafio temporal que envolve o trabalho com a produção textual escrita nas aulas de LP, há um trabalho de correção dessas produções que, por vezes, torna-se invisível, tendo em vista o fato de que ele é feito, majoritariamente (devido às muitas demandas da aula de LP), no contraturno do professor. O excesso de questões a serem corrigidas e a necessidade do tratamento mais individualizado dessas correções, frente às diversificadas turmas assumidas por um mesmo docente, fazem com que a produção escrita seja trabalhada de forma reduzida no contexto escolar

e com que, quando realizada, sua correção, por vezes, seja feita de forma mecânica e superficial, enfatizando-se aspectos superficiais (Antunes, 2003; Suassuna, 2012).

2.1. Correção da produção textual

A tarefa de correção de produções textuais escritas não é simples e requer, por parte do professor, conhecimentos variados, que vão desde aqueles que dizem respeito a aspectos formais da língua àqueles que perpassam aspectos de repertório que possa ser mobilizado no texto. No entanto, a correção das produções de texto ainda tem se restringido bastante a aspectos formais da língua.

Antunes (2003) apresenta que a maturidade na atividade de escrita de textos ocorre por meio do ensino, da persistência, da determinação e da exercitação constantes. Entretanto, a autora destaca que “A tradição escolar tem conferido, por vezes, uma importância exagerada ao domínio da ortografia, criando a impressão de que basta a correção ortográfica para garantir a competência de escrever bons textos” (Antunes, 2003, p.60-61) e afirma que a avaliação do texto escrito, por vezes, fica centrada no “caça aos erros”, o que restringe a correção à procura daquilo que é “errado” sem discernir sobre os erros. Segundo a autora, o aluno não questiona o professor sobre o fato de ele já ter “lido” os textos, mas insiste em questionar se ele já “corrigiu” os textos, o que evidencia a defesa dela sobre a insistência do olhar de “corretor” por vezes assumido pelo professor, sem se considerar o que os alunos escreveram e os progressos que se revelam de uma produção para a outra.

Nessa mesma linha, Suassuna (2012) critica as formas de avaliação da produção escrita e pontua que, na avaliação tradicional da produção textual, a escrita do aluno é tratada como produto, e não como processo, havendo ênfase exagerada em aspectos formais (como ortografia e outras questões gramaticais), ignorando-se os sentidos, contextos e intenções da escrita. Esse contexto faz com que o docente atue como corretor, não se constituindo, portanto, como interlocutor verdadeiro do texto do aluno, o que provoca, frequentemente, o apagamento da singularidade das produções textuais e a artificialização das situações de escrita. Com relação a isso, Marcuschi (2007) acrescenta ser a escrita escolar uma prática artificializada, visto que não nasce de uma situação concreta de comunicação, mas se constitui em uma demanda institucional. Além disso, a autora destaca o problema de haver casos em que há lacuna na explicitação das condições de produção e circulação do texto, o que causa ainda mais prejuízos à produção de texto e à forma como ela será avaliada. Outro ponto relevante, atrelado à correção dos textos, apresentado por Marcuschi (2007), deve-se ao fato de que a forma como os livros didáticos abordam os gêneros textuais pode guiar à compreensão de que os gêneros são modelos fixos, desconsiderando a natureza dinâmica e interacional deles. Assim, torna-se essencial que o professor, ao avaliar uma redação, não se restrinja a observar apenas questões de análise linguística, mas, também, os

efeitos de sentido provocados pelo texto, integrando aspectos da ordem do discurso (gênero textual, interlocutor presumido, registro, autoria) aos da ordem da textualidade (coesão, coerência, informatividade, situacionalidade).

2.2. Avaliação em contexto de ensino

A avaliação formativa tem ganhado espaço no discurso educacional brasileiro, mas ainda contrasta com práticas escolares predominantemente classificatórias. Hadji (2001) defende que avaliar não é medir, mas negociar, acompanhando continuamente a aprendizagem e observando construções desenvolvidas ao longo do ensino. Assim, a avaliação deve ser planejada como parte do processo educativo, e não reduzida a atividades pontuais.

Paralelamente, avaliações externas se consolidaram no país, ligadas a políticas de gestão gerencial em educação (Lélis; Da Hora, 2019). Embora apresentem potencial de diagnóstico, não consideram trajetórias individuais, pois são concebidas fora do contexto escolar. Por vezes, colocam professores como corretores, o que não os integra ao processo formativo, mas desperta frustração, especialmente relativa ao fracasso associado a gêneros não trabalhados ou comandos de escrita mal elaborados. Esse descompasso transforma a avaliação em surpresa desmotivadora, tanto para docentes quanto para alunos.

Ainda que defendida como oportunidade de redirecionar práticas, a avaliação externa só teria sentido se articulada à formação docente e a escolhas pedagógicas coerentes entre ciclos avaliativos, considerando que as escolhas linguístico-discursivas de cada gênero não são aleatórias, mas essenciais ao seu funcionamento social (Mendonça, 2007).

Outro problema são as grades de correção, muitas vezes amplas e pouco objetivas, levando a interpretações subjetivas, o que pode gerar descompasso avaliativo frente a outras escolas da rede. Com relação às grades de correção, entende-se que, em sala de aula, a avaliação da produção de texto deve ir além da correção normativa: o foco é desenvolver a habilidade de usar a língua de modo apropriado, estruturando ideias e organizando informações conforme a situação comunicativa. Por isso, Santos, Riche e Teixeira (2019; 2025) defendem critérios baseados em competências, modelo já incorporado em avaliações nacionais. As autoras propõem três competências, sendo a primeira relacionada à compreensão das particularidades da linguagem escrita, incluindo a seleção apropriada do registro linguístico, conforme o gênero textual proposto. A segunda competência se associa à capacidade do aluno de utilizar adequadamente os recursos linguísticos para garantir a unidade do texto. A terceira competência tem como foco verificar se o aluno entendeu corretamente a proposta de redação, desenvolvendo o tema de forma pertinente. Também se avalia se ele domina a estrutura do gênero solicitado e se consegue selecionar, organizar e articular informações a partir de seus conhecimentos de mundo para construir uma narrativa coerente ou, em textos argumentativos, uma reflexão crítica consistente. As linguistas

sugerem adequar os critérios aos demais tipos e gêneros textuais e pormenorizam critérios associados a cada competência.

Nesse contexto, estabelecer competências e aspectos claros é crucial para diagnosticar avanços e dificuldades na escrita. Ressaltamos que avaliações em larga escala já incorporam esse modelo, como no Programa investigado neste artigo, cujas matrizes de correção avaliam três ou quatro competências, a serem detalhadas na seção seguinte.

3. AVALIAÇÃO EXTERNA DE PRODUÇÃO DE TEXTO: CAMINHOS METODOLÓGICOS

Experiências recentes com as avaliações externas no Brasil, relativas ao ensino de Língua Portuguesa, apontam para a importância de se lançar olhar analítico sobre a proposta do programa, os instrumentos e a forma de aplicação delas. De forma mais específica, este artigo aborda o Programa Escola das Adolescências, instituído por Portaria nº 635/2024, política pública criada sob a égide de contribuir e alavancar a consolidação das aprendizagens, oferecendo apoio técnico e financeiro para fomentar a qualidade do ensino nos anos finais do Ensino Fundamental. Tal programa tem como importante ferramenta a Plataforma de Avaliação e Acompanhamento das Aprendizagens nos Anos Finais, lançada no dia 11 de julho de 2024 pelo Ministério da Educação, em parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

A plataforma se apresenta como ferramenta utilizada para propor instrumentos, subsidiar, acompanhar e apresentar resultados de análises de produção de textos de alunos do ensino fundamental, a partir dos dados inseridos pelos próprios professores dos discentes avaliados, os quais vêm sendo constantemente registrados desde seu lançamento. No programa em que se insere tal plataforma, os professores, à parte do processo efetivo de elaboração do instrumento avaliativo, acabam exercendo, neste processo, múltiplas funções como de aplicadores, corretores e analistas. Cumpre destacar que, sabendo-se dos interesses envolvidos nos resultados avaliativos, que, por vezes, pautam outras políticas públicas, inserir o docente em etapa de correção pode apontar para potencial conflito de interesse.

A referida plataforma compõe estratégia conjunta com o Pacto Nacional pela Recomposição das Aprendizagens sendo composta, atualmente, por sete seções: a primeira, denominada “novidades”, traz informações sobre o cronograma das ações previstas; a segunda, “turmas”, permite a consulta e cadastramento de turmas e estudantes que participarão das avaliações; a terceira seção, “avaliações”, permite o acesso a materiais institucionais, a quarta, “matrizes”, permite a consulta a habilidades avaliadas nos testes; a quinta seção, “resultado”, traz dados de participação e desempenho de estudantes e escolas; a sexta seção, “apoio pedagógico”, apresenta materiais de orientação e sugestões de práticas pedagógicas; por fim, a sétima seção, “banco de práticas”, apresenta experiências de aprendizagens.

Essas seções, presentes desde o lançamento da Plataforma, foram sendo aprimoradas ao longo de 2025, com a inclusão de documentos fundamentais para que os professores compreendam melhor e acompanhem o processo avaliativo. A partir do Ciclo II de avaliação de 2025, passaram a ser disponibilizadas as matrizes de referência, que indicam as habilidades avaliadas nas provas objetivas (leitura), bem como os gêneros textuais cuja produção será solicitada nas avaliações denominadas “escrita” ao longo do ano. Com o acesso à matriz de referência de escrita, o professor passou a saber, de antemão, quais gêneros serão solicitados em cada ciclo avaliativo (Ciclo I no início do ano, Ciclo II no meio e Ciclo III ao final do ano letivo), o que favorece o planejamento e a condução das práticas pedagógicas voltadas ao gênero em questão. Com intuito de apresentar os instrumentos de pesquisa e os critérios de análise, passamos ao item seguinte.

3.1. Instrumentos e critérios de análise

Esta seção apresenta os instrumentos e critérios utilizados na análise do Programa Escola das Adolescências. Foram consideradas as grades de correção das Avaliações Escritas aplicadas nos Ciclos I e II do primeiro semestre de 2025, nos Anos Finais do Ensino Fundamental. O corpus incluiu oito Guias de Correção e oito Cadernos do Aluno¹, abrangendo dois exemplares por ano do 6º ao 9º ano.

Adotou-se abordagem qualitativa documental, examinando os gêneros solicitados, sua adequação às orientações da BNCC (Brasil, 2018) e aos critérios de produção de texto apresentados pela banca. Também se avaliou a aderência das grades de correção às especificidades dos gêneros, considerando o viés formativo das avaliações e as discussões sobre produção textual na escola apresentadas neste artigo.

A análise se estruturou em dois eixos:

- (i) correlação e adequação entre gêneros solicitados e os objetos de conhecimento e habilidades da BNCC;
- (ii) fidedignidade aos critérios de produção de texto — delimitação do tema, finalidade, gênero textual/discursivo, interlocutor, registro, locais de circulação — e coerência das grades de correção com os propósitos formativos e características dos gêneros.

O Eixo 1 abrange os instrumentos de avaliação aplicada aos estudantes; o Eixo 2 trata dos Guias de Correção correspondentes. O Quadro 1 sintetiza os critérios definidos para cada eixo.

¹ Denominados pelo CAEd/UFJF como “Guia de Correção” - Avaliação Contínua da Aprendizagem, que orienta a correção da avaliação escrita de cada ano de escolaridade.

Quadro 1 - Critérios de Análise

EIXOS 1	EIXO 2
<ol style="list-style-type: none"> 1. Pertinência do gênero textual ao ano escolar 2. Coerência com os objetos de conhecimento e habilidades da BNCC 3. Clareza e contextualização da proposta² 4. Apresentação das condições de produção (finalidade, tema, especificidade do gênero, lugares preferenciais de circulação, interlocutor eleito) 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aderência das grades de correção ao gênero proposto 2. Clareza e objetividade nos parâmetros de correção 3. Equilíbrio entre aspectos discursivos e linguísticos 4. Abordagem de aspectos composicionais e discursivos, considerando a presença e a valorização de elementos estruturais e funcionais específicos de cada gênero textual.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2025)

Antes de expor e discutir os dados de análise com base no Quadro 1, faz-se necessário compreender a Matriz de Referência das Avaliações de Escrita, bem como a organização dos instrumentos de avaliação e os Guias de Correção por ano e ciclo avaliativo. Esses elementos contextualizam a análise, permitindo interpretação consistente dos critérios e sustentação metodológica do estudo.

3.1.1. Os Instrumentos de Avaliação e os Guias de Correção

O sistema de avaliação do CAEd/UFJF considera que as avaliações escritas dos três ciclos anuais contribuem para desenvolver a capacidade de organizar ideias, argumentar de forma coerente, utilizar recursos linguísticos, estilísticos e notacionais adequados, competências essenciais para a transição ao Ensino Médio. Segundo o documento, emitido por esse órgão, e disponibilizado na plataforma, para a elaboração dos instrumentos e Grades de Correção, são definidas cinco dimensões: (i) compreensão do contexto e estrutura dos textos; (ii) capacidade de relacionar textos; (iii) produção de relatos e narrativas; (iv) argumentação baseada em informações relevantes; (v) uso adequado da norma-padrão segundo a situação comunicativa.

A delimitação do construto em larga escala é complexa. As dimensões servem de base para a Matriz de Referência da produção escrita, organizada em três ciclos anuais por ano escolar, com foco na progressão das competências argumentativas. No 6º ano, o Ciclo I trabalha o relato pessoal e o Ciclo II, a notícia, introduzindo objetividade. No 7º ano, o Ciclo I retoma o comentário argumentativo e o Ciclo II propõe a reorganização de ideias em esquema. No 8º ano, o Ciclo I prioriza a carta de leitor e o Ciclo II, a resenha, combinando apreciação crítica e argumentação. No

² Neste artigo, definimos como *contextualização da proposta* os aspectos referentes à delimitação do tema, escolha e uso adequado de textos motivadores (caso haja) ou textos-base (cujo papel é ser "fundamento" para a nova produção textual) e uso de linguagem acessível e objetiva.

9º ano, o Ciclo I solicita um texto argumentativo, e o Ciclo II, o resumo, reforçando síntese e argumentação.

Cada Ciclo inclui o caderno de prova com proposta de produção textual, espaço para rascunho e versão final, e o Guia de Correção, que orienta o professor com critérios, descritores e conceitos atribuídos. O objetivo da equipe do CAEd/UFJF é de que as habilidades sejam desenvolvidas progressivamente, respeitando o nível dos estudantes e a complexidade dos gêneros em cada ciclo. A próxima seção apresenta dados e análise desses instrumentos à luz da metodologia previamente descrita.

3.2. Análise dos dados

Iniciamos a análise pelos instrumentos de avaliação (Eixo 1), tomando como base a BNCC (Brasil, 2018) e os referenciais teóricos citados, que tratam da importância do trabalho com gêneros textuais na sala de aula e orientam a organização da proposta de produção de texto, influenciando diretamente o resultado da produção. Reconhecemos que a avaliação da produção textual em larga escala se distingue de uma Sequência Didática (Dolz, Noverraz, Schneuwly, 2004), mas elementos próprios da produção textual, especialmente em perspectiva formativa, precisam ser considerados, pois influenciam significativamente a forma de produção dos estudantes, tal qual elucidado nas seções teóricas. Esta seção enfatiza os resultados das análises implementadas, como será possível notar a seguir.

Quanto aos dois primeiros itens do Eixo 1, “pertinência do gênero textual ao ano escolar e coerência com os objetos de conhecimento e habilidades da BNCC”, observamos:

- i) a maioria dos gêneros avaliados (notícia, comentário, carta de leitor, resenha e resumo) apresenta pertinência ao ano escolar;
- ii) há articulação adequada entre os gêneros propostos e os objetos de conhecimento e habilidades da BNCC (Brasil, 2018);
- iii) os gêneros relato de experiência e esquema não possuem habilidade específica de produção textual na BNCC (Brasil, 2018); o gênero esquema é mencionado apenas como instrumento de organização do pensamento e planejamento da produção textual (EF69LP35);
- iv) no Ciclo I do 9º ano, há inadequação em relação à BNCC, que orienta trabalho com gêneros socialmente situados, pois solicita a produção de texto argumentativo por tipo, e não por gênero.

A análise dos dois primeiros itens do Eixo 1, com base no corpus selecionado, evidencia que a maioria dos gêneros propostos é pertinente e alinhada à BNCC, incentivando o trabalho com gêneros curricularmente adequados. Contudo, a inclusão de dois gêneros não contemplados na Base (6º e 7º anos) pode comprometer a avaliação, levando a classificações indevidas por “fuga ao gênero”. No 9º ano do Ciclo I, a solicitação de escrita de um texto argumentativo, em que se destaca a tipologia, em substituição ao gênero, evidencia limitação teórico-metodológica, reduzindo a complexidade do ensino de gêneros à ênfase em tipos textuais.

Passamos, agora, à análise do item 3 do Eixo I, relativo à clareza e contextualização da proposta, observamos que, embora os enunciados sejam objetivos, frequentemente não oferecem delimitação direta do tema, exigindo maior compreensão leitora. Destacamos os seguintes resultados:

- i) a delimitação temática envolve estratégias de compreensão leitora distintas, dificultando a produção e avaliação;
- ii) falta de explicitude de possíveis correlações de gênero/texto-base com o gênero solicitado;
- iii) o tema não está explicitamente marcado na maioria das avaliações, dependendo de vivências do aluno, interpretação de título e imagem, ou coleta de informações de outro texto;
- iv) lacunas nos textos-base reduzem os elementos que auxiliam o aluno na produção, comprometendo a elaboração dos textos demandados (como ocorre com o comando de produção de esquema e resumo).

Esses achados indicam que a contextualização nem sempre é explícita, exigindo do aluno interpretação e seleção de informações. Por exemplo, na avaliação do 7º ano, Ciclo I, o comentário sobre notícia depende da compreensão do texto-base, o que implica avaliação da proficiência leitora, e não apenas da produção textual. Ademais, a correlação entre textos-base e gênero nem sempre é direta, mas ainda quando o é, ocorre sem indicação de que seria um texto modelar para a produção, como ocorre no Ciclo II do 8º ano, em que a produção de resenha apresenta textos-base do mesmo gênero, mas sem referência ao fato de que o texto base é do mesmo gênero da produção demandada.

Em diversos casos, a delimitação temática envolve vivências pessoais (filmes, séries, fatos cotidianos) e requer que o aluno imagine elementos básicos do gênero a partir de título e imagem, como ocorreu no 6º ano do Ciclo I (relato de experiência). Em outros momentos, a produção depende de outro texto (esquema, resumo), em que o material-base não é apresentado por completo, de forma coerente e estruturada para permitir identificação de ideias principais e relações lógicas. Assim, nos instrumentos analisados, textos-base apresentam recortes que dificultam a produção autônoma e prejudicam fidelidade, clareza e qualidade final do texto.

Quanto ao último item do Eixo 1, relacionado à apresentação das condições de produção nos comandos — finalidade, especificidade do gênero, lugares de circulação e interlocutor eleito (Passarelli, 2012; Santos; Riche; Teixeira, 2011, 2025) — os dados foram julgados em Sim (cumpre) ou Não (não cumpre), conforme apresentado no quadro a seguir:

Quadro 2: Análise das Condições de Produção

Ciclo I	Especificidade do gênero	Finalidade	Lugar preferencial de circulação	Interlocutor eleito
6º	Sim (Relato de experiência)	Não	Não	Não

7º	Sim (comentário argumentativo)	Não	Não	Não
8º	Sim (carta do leitor)	Não	Não	Sim (responsável pela publicação)
9º	Não (tipologia: texto argumentativo)	Não	Não	Não
Ciclo II	Especificidade do gênero	Finalidade	Lugar preferencial de circulação	Interlocutor eleito
6º	Sim (notícia)	Não	Não	Não
7º	Sim (esquema)	Não	Não	Não
8º	Sim (resenha)	Não	Não	Não
9º	Sim (resumo)	Não	Não	Não

Fonte: Elaborado pelas autoras (2025)

Os dados do Quadro 2 evidenciam lacunas na apresentação das condições de produção das propostas avaliadas. Apesar da especificação do gênero a ser produzido, muitas avaliações carecem de informações sobre finalidade, lugares preferenciais de circulação e interlocutor eleito. A ausência desses elementos compromete o engajamento na escrita, pois o estudante não compreende para quem ou por que escreve, o que pode afetar também o grau de monitoramento linguístico aplicado ao texto. Nesse sentido, no que tange ao Eixo 1, a análise do corpus indicou necessidade de melhoria dos comandos de produção do texto entregues aos alunos para avaliação. Na sequência, analisamos os Guias de Correção das avaliações de 2025.

Todos os guias analisados orientam o professor por meio da etapa “Situação de Correção”, em que o texto recebe conceito de A a G, correspondendo a classificações como “normal”, “em branco”, “escrita ilegível”, “anulado”, “não alfabético”, “fuga ao tema” ou “fuga ao gênero textual”. Textos classificados como “normal” passam à avaliação de aspectos linguístico-textuais.

Esses aspectos são organizados em competências, diferenciando-se em parte da abordagem de Santos e Teixeira (2019). Os Guias apresentam três competências: Registro Formal; Adequação ao Tema/Estrutura Textual; Coerência e Coesão Textual, cada uma subdividida em quatro níveis de análise, exceto o Guia do Ciclo II do 6º ano, que adota cinco níveis e competências distintas (Registro Formal, Coerência Temática e Gênero Textual).

Quanto à aderência das grades de correção aos gêneros propostos, observa-se que uma competência específica avalia aspectos estruturais amplos dos gêneros, enquanto as demais competências se restringem a elementos gerais de construção textual. Nos Guias do Ciclo I, há elementos sugerido, para análise do professor, além da descrição dos critérios; nos Guias do Ciclo II, apenas a descrição dos critérios é apresentada. Os dados detalhados estão dispostos no Quadro 3.

Quadro 3 - Aderência das Grades de Correção ao Gênero

Ciclo I	Gênero/tipologia	Elementos sugeridos para avaliação	Descrição dos critérios
6º	Relato de experiência	Introdução, desenvolvimento, conclusão e clímax	Apresentação ou não da estrutura do relato de experiência: Introdução, desenvolvimento, conclusão e clímax
7º	Comentário argumentativo	Construção da argumentação: explicitação do ponto de vista e eficiência do argumento que o sustenta.	Apresentação ou não do ponto de vista e de argumentos que o sustentem.
8º	Carta do leitor	Destinatário, motivação da carta e argumentos que sustentem a ideia defendida	Apresentação ou não da estrutura: destinatário, motivação da carta e argumentos que sustentem a ideia defendida
9º	Texto argumentativo	Construção da argumentação: explicitação de ponto de vista e de argumentação que o sustentam	Desenvolvimento ou não de três partes de um texto de opinião: tese e dois ou mais argumentos
Ciclo II	Gênero/tipologia	Elementos sugeridos para avaliação	Descrição dos critérios
6º	Notícia	-	Cumprimento ou não da estrutura da notícia, relativa ao onde, quando, o quê, quem, como e por quê)
7º	Esquema	-	Apresentação de tese e sustentação com argumentos
8º	Resenha	-	Apresenta as partes estruturantes de uma resenha crítica, com informações sobre a obra, breve resenha e argumentos que a sustentem
9º	Resumo	-	Texto organizado a partir de paráfrases do texto original com seleção de todos os tópicos principais

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nos Guias de Correção da Avaliação Contínua de Aprendizagem (2025)

Como é possível notar pelos dados dispostos no Quadro 3, de maneira geral, nota-se grande aderência entre as grades de correção e os gêneros propostos, ainda que focadas em aspectos estruturais mais amplos. Contudo, alguns critérios relacionados aos gêneros se destacam por abordar elementos não prototípicos ou omitir outros essenciais, como ocorre em cinco das oito avaliações: (i) relato de experiência, em que se espera clímax, mais próprio de narrativas; (ii) esquema, que cobra tese e argumentos, negligenciando hierarquização de informações; (iii) resenha, em que a exigência de breve resenha e argumentos gera redundância; (iv) resumo, em

que a paráfrase é tratada como imprescindível ao gênero; (v) texto argumentativo, em que os critérios tratam da tipologia, não do gênero, o que parece ser uma limitação de especificação de um gênero no comando.

Quanto à clareza e objetividade dos parâmetros, os guias apresentam níveis graduados, mas alguns descritores são abrangentes, sem progressão clara, gerando margem de subjetividade. Por exemplo, na grade do 7º ano, Ciclo II, os níveis vão de “tangencia tema” a “desenvolve quatro componentes estruturantes do esquema argumentativo”, sem detalhamento de critérios objetivos para cada transição, o que altera o foco da avaliação de coerência para estrutura de forma abrupta.

No 6º ano, Ciclo II, a competência de Gênero Textual detalha elementos da notícia (“o quê, onde, quando, quem, como e por quê”), mas a gradação entre níveis apresenta sobreposição, como em “apresentar mas não desenvolver” versus “apresentar parcialmente”, comprometendo a objetividade. A ênfase estrutural privilegia a presença formal das partes em detrimento da articulação textual e da intencionalidade do gênero.

Além disso, é importante ressaltar que o equilíbrio entre aspectos discursivos e linguísticos ainda é desigual nas grades. Geralmente, o registro formal e a coesão recebem tratamento detalhado, enquanto elementos específicos do gênero são abordados de forma ampla. Isso ocorre, por exemplo, no Ciclo I do 8º ano (carta do leitor) e 9º ano (resumo), em que o foco recai na síntese ou opinião, com pouca atenção à organização discursiva própria do gênero. A ausência de maior precisão nos elementos composicionais compromete a aderência ao gênero e permite interpretações diversas pelos avaliadores.

No 6º ano, Ciclo II, há tentativa de maior equilíbrio: a competência I avalia aspectos normativos; II, coerência temática; III, gênero textual, contemplando elementos constitutivos da notícia; IV, coesão. Ainda assim, a abordagem discursiva privilegia a presença estrutural dos elementos, em detrimento da função social e da qualidade argumentativa ou narrativa do texto.

Esses dados apontam para uma diferença de ênfase: no Ciclo I prevalecem aspectos linguísticos, em detrimento dos discursivos; no Ciclo II, observa-se início de equilíbrio, embora centrado principalmente na forma do gênero, não em sua intencionalidade comunicativa.

Já no que tange à abordagem de aspectos composicionais e discursivos, considerando a presença e a valorização de elementos estruturais e funcionais específicos de cada gênero textual, observa-se que as grades de correção apresentam avanços importantes, mas ainda limitados e muitas vezes atrelados à tipologia e não a gêneros textuais. No 6º (Ciclo I) e no 7º ano (Ciclo II), por exemplo, ainda que se solicitem gêneros como relato e esquema, os critérios enfatizam aspectos formais mais gerais, como a presença de informações básicas, progressão temática ou articulação entre tese e argumentos, sem contemplar com clareza os elementos composicionais próprios desses gêneros, tais como a marcação temporal no relato ou a hierarquização das informações no esquema. Essa generalização aproxima os descritores de uma análise tipológica (narração, argumentação, exposição), sem garantir a devida especificidade do gênero proposto.

Nos anos finais, especialmente no 8º (Ciclo I e II) e 9º (Ciclo II), a situação se repete: mesmo quando há referência a gêneros socialmente reconhecidos, como carta de leitor (8º ano), resenha (8º ano) e resumo (9º ano), os parâmetros de correção priorizam a presença de introdução, desenvolvimento e conclusão ou a fidelidade à informação original, sem avançar suficientemente na função comunicativa do gênero. No caso da carta do leitor, por exemplo, há pouca ênfase no diálogo com o texto de referência ou na construção de uma voz enunciativa crítica; na resenha, a exigência se limita a descrever uma obra (escolhida pelo estudante) e emitir opinião, mas sem detalhar o equilíbrio entre resumo e apreciação; e, no resumo, privilegia-se a detecção de cópias e paráfrases, em detrimento da síntese informativa como prática discursiva. Assim, verifica-se que as grades reconhecem a importância de elementos estruturais, mas deixam lacunas no que concerne à valorização plena dos aspectos funcionais que definem cada gênero textual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada evidencia que o Programa Escola das Adolescências, por meio da Plataforma de Avaliação e Acompanhamento das Aprendizagens, apresenta avanços importantes na avaliação de produção de textos em larga escala. Entre os aspectos positivos, destaca-se a aderência geral dos gêneros textuais propostos aos anos escolares e, na maior parte, às habilidades previstas na BNCC (Brasil, 2018), garantindo que os estudantes sejam avaliados a partir de tarefas alinhadas à progressão das habilidades argumentativas e de expressão textual. Além disso, os Guias de Correção oferecem critérios graduados, proporcionando ao professor instrumentos para diferenciar níveis de desempenho e favorecer a análise de aspectos linguísticos e estruturais. Entretanto, alguns descritores são abrangentes, sem progressão clara, gerando margem de subjetividade. Destaca-se a tentativa de equilibrar avaliação de aspectos linguísticos e discursivos, especialmente no Ciclo II, assim como as mudanças implementadas na plataforma de 2024 para 2025, também é um ponto relevante, indicando preocupação em contemplar não apenas a forma, mas também a organização e coerência dos textos produzidos.

No entanto, a análise revelou limitações que comprometem o potencial formativo das avaliações. Primeiramente, a inclusão de gêneros não contemplados na BNCC ou a substituição de gêneros por tipos textuais pode gerar dificuldades de familiarização e interpretação para alunos e professores, prejudicando a precisão da avaliação. A clareza e contextualização das propostas apresentam lacunas: a delimitação de tema e a orientação sobre o uso de textos-base muitas vezes são insuficientes, exigindo do estudante maior esforço de compreensão leitora e interpretação, o que pode interferir no desempenho independentemente de suas habilidades de produção textual. A falta de explicitação das condições de produção também pode levar os alunos a desafios, os quais podem ser difíceis de serem transpostos frente às expectativas demarcadas pelas grades de correção, especialmente no que tange ao registro linguístico. Além disso, os Guias de Correção

tendem a privilegiar aspectos estruturais e formais em detrimento das dimensões discursivas e da função social do gênero, tornando a avaliação menos sensível à intencionalidade comunicativa do texto. A gradação de níveis, embora presente, ainda apresenta sobreposição ou saltos abruptos, o que pode introduzir subjetividade na correção e dificultar a avaliação coerente do desenvolvimento do aluno.

Esses resultados apontam para a necessidade de aprimorar as avaliações em larga escala de produção de textos, especialmente no que se refere à perspectiva formativa. Para que a avaliação de produção textual seja efetivamente formativa, recomenda-se:

1. Delimitação clara do tema e contextualização das propostas, garantindo que os alunos compreendam o propósito da escrita e a relação com o gênero solicitado.
2. Integração efetiva entre avaliação e prática pedagógica, permitindo que os professores usem os resultados para orientar a construção de sequências didáticas voltadas ao desenvolvimento de competências específicas de escrita.
3. Equilíbrio entre aspectos linguísticos e discursivos nos critérios de correção, contemplando não apenas a forma, mas também a função social, a argumentação e a coerência comunicativa do texto.
4. Progressão gradual e explícita nos níveis de desempenho, evitando sobreposição ou saltos que comprometam a objetividade da avaliação.
5. Articulação com os gêneros trabalhados em sala e explicitação das condições de produção nos comandos, de modo que o aluno esteja preparado para as produções solicitadas, tornando o processo avaliativo uma oportunidade de aprendizagem contínua.

Assim, embora o Programa apresente avanços importantes no planejamento e aplicação de avaliações de produção de texto em larga escala, ainda há espaço para ajustes que fortaleçam seu caráter formativo. Avaliações que combinam clareza, alinhamento à BNCC, critérios bem estruturados e sensibilidade aos aspectos discursivos podem contribuir de forma efetiva para o desenvolvimento das competências de escrita, transformando a avaliação em um instrumento de aprendizado, e não apenas de mensuração.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Aula de português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola Editoria, 2003.

ANTUNES, I. Práticas pedagógica para o desenvolvimento das competências em escrita. In:

BARROS, L. F. P. **O professor e a produção de textos escritos**: O que se ensina quando se ensina a escrever? Por que se ensina o que se ensina? Tese (Doutorado em Letras). Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.
- BRASIL. Diretoria de Avaliação da Educação Básica - DAEB. Documentos de referência: Versão 1. **Sistema de Avaliação da Educação Básica, Brasília, DF, 2018b**.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org. de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.
- FERRAREZI JR., C.; CARVALHO, R. S. **Produzir textos na educação básica: o que saber, como fazer**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- GARCIA, P. S.; MIELO, E. P.; WANDERCIL, M. Formação de Professores em Avaliação Educacional: Um estudo sobre as matrizes e as ementas dos cursos de licenciatura em Pedagogia. **Revista on Line De Política E Gestão Educacional**, 2023.
- GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *In*: **Educação e Sociedade**, v. 31, n. 11, 2010.
- GERALDI, J. W. O ensino da língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, 2015, p. 381- 396.
- GUILLEN, C. H.; MIGUEL, M. E. B. A alfabetização nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): o que mudou de 1997 a 2017. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 101, n. 259, 31 dez. 2020.
- HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P. **Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- LELIS, L. S. C.; HORA, D. L. AVALIAÇÃO EXTERNA: conceitos, significados e tensões. **Revista Exitus**, Santarém. v. 9, n. 4, p. 549-575, out. 2019.
- LIMA, A. A prática da escrita no contexto escolar: de onde viemos? Para onde vamos? *In*: LIMA, A.; MARCUSCHI, B. (org.). **Produção de textos em espaços escolares e não escolares**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021. p. 15-34.
- MARCUSCHI, B. Redação escolar: breves notas sobre um gênero textual. *In*: SANTOS, C.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTI, M. **Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- MARINS, I. M. M. **Gêneros textuais/discursivos e a bncc: uma leitura reflexiva da prática de escrita**. E-book VIII ENALIC. Campina Grande: Realize Editora, 2022.
- MENDONÇA, M. Análise linguística: refletindo sobre o que há de especial nos gêneros. *In*: SANTOS, C. F., MENDONÇA, M., CAVALCANTI, M. C. B. (Orgs.). **Diversidade textual: os gêneros na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 73-87
- MINAS GERAIS. **Secretaria de Estado de Educação**. Currículo Referência de Minas Gerais. Belo Horizonte: SEE/MG, 2018.
- PASSARELLI, L. G. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. São Paulo: Cortez, 2012.
- PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens-entre duas lógicas**. Patrícia Chittoni Ramos (trad.). Porto Alegre: Artes Mádicas Sul,1999.
- PORTARIA Nº 635, DE 10 DE JULHO DE 2024 Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-635-de-10-de-julho-de-2024-571457078>. Acesso em set. 2025.

SANTOS, L. W.; RICHE, R. C; TEIXEIRA, C. S. **Análise e produção de textos**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

SANTOS, L. W.; RICHE, R. C; TEIXEIRA, C. S. **Análise e produção de textos na escola**. Pontes Editores. São Paulo. 2025.

SANTOS, L. W. Abordagem textual no contexto da BNCC: panorama teórico e propostas de atividades. **Diálogo das Letras**, [S. l.], v. 10, p. e02108, 2021.

SUASSUNA, L. **Elementos para a prática da avaliação em LP**. 2012

SILVA, M. M. S. et al. A abordagem da avaliação educacional em larga escala nos cursos de graduação em Pedagogia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 245, p. 46-67, jan./abr.2016.

VILLAS BOAS, B. M. F.; SOARES, S. L. O lugar da avaliação na formação de professores. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 36, n. 99, p. 239-254, maio/ago. 2016.

ZABALA, A. A Avaliação. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 195-221.

AS AUTORAS

Natália Sathler Sigiliano

Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professora Adjunta da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora, inserida no Departamento de Letras. Coordena o Mestrado Profissional em Letras. Coordena o grupo de pesquisa Prática de Análise Linguística/Semiótica na escola (PALSE). Atua como pesquisadora no laboratório Framenet Brasil.

Cláudia Aparecida Ferreira Ferraz

Mestra em Letras pelo Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Professora efetiva da Escola Municipal Pedro Furtado. Doutoranda em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFJF. É pesquisadora no laboratório FrameNet Brasil e membro do grupo PALSE.

Janice Valentino Magalhães Lana

Mestra em Letras pelo Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora. Professora efetiva da Escola Estadual Quinzinho Inácio (SEE-MG). Membro do grupo de pesquisa PALSE.

Roberta Baffa Andrade

Mestra em Letras pelo Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Professora efetiva da Escola Estadual Marcio Nicolato. Doutoranda em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFJF. Membro dos grupos PALSE e Letramento Crítico.