

Pacto Nacional pela ALFABETIZAÇÃO na Idade Certa

AVALIAÇÃO NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO:
REFLEXÕES E SUGESTÕES



Ministério da Educação
Secretaria de Educação Básica
Diretoria de Apoio à Gestão Educacional

PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO na Idade Certa

**AVALIAÇÃO NO CICLO
DE ALFABETIZAÇÃO:
REFLEXÕES E SUGESTÕES**

Brasília 2012

Sumário

PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

AVALIAÇÃO NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: REFLEXÕES E SUGESTÕES

INTRODUÇÃO	07
1. Reflexões sobre a avaliação nos processos educacionais e os sujeitos envolvidos na alfabetização	10
2. Sugestões para avaliação considerando os diferentes eixos de ensino	14
2.1 Avaliação da leitura	14
2.1.1 Exemplo de instrumento de avaliação de leitura de textos no ano 1	18
2.1.2 Exemplo de instrumento de avaliação de leitura de textos no ano 2	21
2.1.3 Exemplo de instrumento de avaliação de leitura de textos no ano 3	24
2.2 A avaliação da produção textual	30
2.2.1 Exemplos de instrumentos de avaliação de produção de textos	32
2.3 A oralidade nas aulas de língua portuguesa: como avaliar as competências discursivas dos alunos?	35
2.3.1 Contação de histórias	36
2.3.2 Entrevista	38
2.3.3 Debate (debate para resolução de problemas)	40
2.3.4 Seminário escolar	42
2.4 Avaliando os conhecimentos sobre o Sistema de Escrita Alfabético (SEA) e a ortografia	44
2.4.1 Exemplo de instrumento de avaliação de escrita de palavras no ano 1	49
2.4.2 Exemplo de instrumento de avaliação de escrita de palavras no ano 2	52
2.4.3 Exemplo de instrumento de avaliação de escrita de palavras no ano 3	55
2.4.4 Quadro de correção das palavras usadas nas atividades	60
3. O registro de acompanhamento da aprendizagem	66
Considerações Sobre o Processo de Avaliação na Alfabetização	67
Referências	68

INTRODUÇÃO

A avaliação tem ocupado um lugar central no conjunto de preocupações dos professores no cotidiano das escolas brasileiras. Isso porque é através dela que conseguimos analisar diferentes aspectos educacionais, em diversos âmbitos: currículo, planejamento, ensino e aprendizagem.

Os pesquisadores da área vêm discutindo conceitos, tipos e perspectivas de avaliação que são orientados por concepções e até modelos de educação e de pedagogia que variam conforme o contexto sociopolítico, histórico e cultural. Os diferentes grupos sociais delimitam princípios com base em suas concepções de sociedade e interesses. Portanto, entender os processos de avaliação é entender as forças políticas de cada um desses grupos, seus anseios, na disputa pela hegemonia social.

Tais disputas, considerando-se os aspectos supracitados, ganham corpo na forma de diretrizes e/ou parâmetros curriculares, os quais norteiam os sistemas de ensino e, muitas vezes, se apresentam, ainda que de forma implícita, nas leis educacionais. Isso necessariamente vai implicar concepções e práticas de avaliação que deem conta dessas regulações, as quais posteriormente se materializam nos sistemas de avaliação em larga escala e em estratégias de avaliação desenvolvidas pelos professores em sala de aula.

Como já vem sendo debatido ao longo de muitas décadas, as concepções sobre ensino e aprendizagem têm implicações na ação docente, e conseqüentemente nas práticas de avaliação, seja em sua aceção mais “tradicional” – que se caracteriza como fim do processo educativo – seja numa concepção mais progressista – que a compreende como processos, desenvolvimentos, percursos de formação e que se efetiva do início ao fim da escolarização.

Ao se adotar uma concepção mais progressista, pode-se considerar a avaliação como uma ação que inclui os vários sujeitos, ou seja, como uma ação intencional que se dá de modo multidirecional. Dessa forma, o que se busca é um sistema integrado de co-avaliação, no qual docentes, discentes e equipes de profissionais da escola e de outros sistemas avaliam e são avaliados.

Compreendendo-se a importância dessa forma integrada de avaliar, pode-se afirmar que o planejamento docente se constitui como uma ferramenta essencial ao processo de avaliação, assim como constatar que a avaliação orienta outras ações docentes. Esse modelo integrado de avaliação desenvolve-se, portanto, como parte do planejamento do cotidiano escolar,

pois é através dele que podemos programar as ações avaliativas de forma sistemática. Nesse sentido, a avaliação possibilita ao docente uma compreensão do processo de construção das aprendizagens pelos estudantes e de reflexão sobre as estratégias de ensino.

O desenvolvimento de mecanismos integrados de avaliação requer um acompanhamento do que é planejado até as ações de ensino que de fato forem vivenciadas em sala de aula, utilizando-se instrumentos variados que permitam analisar a progressão dos estudantes e suas relações com as estratégias didáticas adotadas. Nesse processo, é importante estar atento que o planejamento requer que o professor defina os objetivos, ou seja, tenha clareza do que se pretende dos alunos com relação à aprendizagem.


Diante disso, uma ação didática consistente pressupõe necessariamente uma atividade diagnóstica para que o professor possa conhecer melhor os estudantes e reorganizar seu planejamento em função de suas necessidades. Essa atividade diagnóstica permite ao professor compreender o momento da aprendizagem do aluno, no início do processo avaliativo, que deve ser orientada pelos objetivos de aprendizagem previamente definidos, em função dos conhecimentos e habilidades que precisam ser construídos. Mas é necessário, também, que a avaliação seja contínua, isto é, não ocorra apenas no início do processo, mas durante todo o período letivo, a fim de que haja planejamento em ação, ou seja, redefinição de estratégias ao longo do processo.

Para tal, é preciso saber quais são os conhecimentos e habilidades a serem ensinados e conhecer estratégias variadas de avaliação. Um instrumento avaliativo bastante conhecido é a Provinha Brasil, aplicada em turmas do ano 2 do Ensino Fundamental (ele propõe diagnosticar o nível de conhecimento da leitura e da apropriação do sistema de escrita). Contudo, outros instrumentos podem ser elaborados pelos docentes para esses mesmos eixos de ensino e complementar informações, tal como será exemplificado neste caderno.

Os demais eixos, como a oralidade e a produção textual não são contempladas pela Provinha Brasil. Sabendo-se da relevância de aprendizagens relativas a eles, sugere-se que sejam criadas estratégias variadas para identificar os avanços e dificuldades das crianças e planejar as ações didáticas relativas a tais aprendizagens.

Assim, um docente que utilize a Provinha Brasil como uma das estratégias de avaliação precisa realizar outras atividades para coletar informações sobre os diferentes eixos de ensino. Ressaltamos, portanto, que nenhum instrumento permite uma avaliação abrangente, por isso se faz necessária a utilização de instrumentos diferenciados, com objetivos variados e que considere as especificidades dos sujeitos envolvidos.

Neste sentido, organizamos este caderno com reflexões sobre a avaliação no ciclo de alfabetização e com sugestões de atividades de diagnóstico e de acompanhamento dos processos de aprendizagem.



Inicialmente, apresentaremos reflexões sobre as diferentes formas de avaliação educacional e da aprendizagem, enfatizando a importância dos diferentes sujeitos envolvidos no processo avaliativo.

Em seguida, apresentaremos reflexões sobre os quatro eixos do ensino da Língua Portuguesa: Leitura, Escrita, Oralidade e Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), com exemplos de instrumentos de avaliação, para cada ano do ciclo da alfabetização e formas de acompanhamento da aprendizagem para cada um dos referidos eixos.

Por fim, discutiremos sobre a importância dos registros de acompanhamento da aprendizagem dos estudantes, uma vez que tais notificações elucidam formas de sistematização de informações sobre os alunos, por isso são consideradas ferramentas fundamentais para o trabalho dos professores.

1. Reflexões sobre a avaliação nos processos educacionais e os sujeitos envolvidos na alfabetização

São muitos os professores que, em encontros de formação continuada, explicitam dificuldades para avaliar seus alunos. São muitas também as pesquisas responsáveis por evidenciar que, de fato, avaliar não é uma tarefa fácil e que, muitas vezes, crianças com conhecimentos semelhantes em relação a determinado conteúdo recebem pontuações diferentes na avaliação do professor. Essas duas constatações reforçam a ideia de que o tema “avaliação” precisa ser abordado no debate sobre alfabetização. Para enfrentar tais dificuldades, é importante ter clareza acerca dos motivos que temos para avaliar as crianças.

Antes, porém, de tratarmos mais diretamente desse tema, é preciso ter clareza de que não são apenas as crianças que devem ser avaliadas no processo educativo. É preciso avaliar o sistema de ensino, o currículo, a escola, o professor e os próprios processos de avaliação.

Para a avaliação do sistema de ensino, existem mecanismos específicos, com programas já consolidados internacionalmente, como o PISA, e nacionalmente, como o Prova Brasil, ou no âmbito dos próprios estados brasileiros. Tais avaliações podem servir de ponto de partida para se pensar a prática pedagógica, no entanto, se propõem a uma visão macro, do que ocorre no país ou na rede de ensino. Elas são pensadas para orientar políticas públicas de gerenciamento das redes de ensino, de formação de professores, de escolha de recursos didáticos, dentre outras, mas não são dirigidas à reflexão do que ocorre no interior de uma sala de aula, com suas singularidades.

Para a avaliação do currículo são necessárias estratégias de discussão acerca do que está prescrito nos documentos oficiais e do que é praticado nas escolas. Os resultados das avaliações em larga escala podem contribuir para tal tipo de reflexão, para que se possa articular o que nos propomos a ensinar e o que avaliamos com base nos instrumentos oficiais, mas são muitos os tipos de dados que precisam ser levados em conta para tal avaliação, como, por exemplo, a relação entre o que se propõe a ensinar e as expectativas e desejos das comunidades onde as escolas estão inseridas. Assim, a avaliação do currículo precisa ser realizada por diferentes participantes do processo educativo da escola: equipes pedagógicas das secretarias e das escolas, professores, comunidades onde as escolas estão inseridas, estudantes, entre outros. Tal avaliação, portanto, comporta diferentes dimensões da prática pedagógica e é impactada pelas avaliações em larga escala.

A escola também precisa ser avaliada, pois a organização interna da unidade educacional e o monitoramento das ações, pautados a partir do projeto político pedagógico construído coletivamente, têm impacto sobre a aprendizagem das crianças. Por meio do Projeto Político Pedagógico, podem-se definir coletivamente as prioridades de ensino, as estratégias didáticas e os projetos a serem elaborados coletivamente. Pode-se, também, construir opções variadas para atender aos estudantes, considerando suas diferentes necessidades. A própria escola tem condição de elaborar projetos, por exemplo, para garantir a aprendizagem de crianças que não se apropriaram de conhecimentos previstos para uma determinada etapa escolar. Desse modo, a construção e a avaliação permanente do projeto político pedagógico da escola, assim como o monitoramento e a avaliação contínua das ações realizadas para dar conta do que foi proposto coletivamente são imprescindíveis. É necessário, portanto, prever modos de avaliação coletiva da própria escola.

A avaliação do professor também se faz necessária. Sem dúvidas, não apenas o professor é responsável pela aprendizagem das crianças, mas ele tem papel crucial nesse processo, pois é quem está no dia a dia com os estudantes. A autoavaliação realizada com base na reflexão de sua própria ação, a avaliação feita pelos pais e pelos estudantes auxilia o professor a pensar quais são seus “pontos fortes” e onde ele pode melhorar. A formação continuada deve servir de ponto de partida para esse revisitar da prática diária.

A voz dos estudantes também precisa ser encarada como central no processo de avaliação dos docentes. Lima (2011), ao entrevistar crianças após as aulas de duas professoras, perguntando a elas se a aula tinha sido boa ou se elas não tinham gostado, verificou que as crianças tinham critérios consistentes para avaliar as docentes. Dentre outras, foram explicitadas respostas que evidenciavam o quanto as crianças valorizavam as aulas em que “os conteúdos eram importantes para a vida”, “as atividades eram boas”, “havia vários tipos de atividades”, “a ordem das atividades era interessante”, “os assuntos trabalhados em uma aula também eram ensinados em outras aulas”, “as aulas tratavam de assuntos relativos a mais de uma disciplina”, “as atividades não eram muito difíceis”, “a professora ajudava a realizar a atividade”, “a professora explicava bem” e “os textos eram bons”. Vê-se, com isso, que é preciso conversar com as crianças para saber o que pode motivá-las mais a participar das aulas.

Os resultados de aprendizagem das crianças também é um bom parâmetro da autoavaliação. Se as crianças não estão aprendendo o que se pretende ensinar, é preciso analisar se as estratégias de ensino e de mediação podem ser melhoradas. Por isso, ter boas estratégias para avaliar as crianças é necessário para que se possa avaliar a própria prática.

Por fim, a avaliação da aprendizagem, que é o nosso principal tema neste caderno, perpassa todas as outras avaliações. O objetivo central da escola, sem dúvidas, é promover a aprendizagem dos estudantes, tendo-se como pressuposto que não são apenas as aprendizagens dos conteúdos das disciplinas que nos interessam. Como é exposto por Santos, Lucíola e Paraíso (1996, p. 37), “o currículo constrói identidades e subjetividades: junto com os conteúdos das

disciplinas escolares, adquirem-se na escola percepções, disposições e valores que orientam os comportamentos e estruturam as personalidades”.

Assim, o professor precisa estar atento à avaliação dos estudantes, para conduzir estratégias didáticas que favoreçam esse desenvolvimento integral, sem perder de vista que existem conhecimentos e habilidades que precisam ser dominados pelos estudantes e que é papel da escola garantir que sejam aprendidos/desenvolvidos.

Também cabe ao professor estar atento à diversidade de sala de aula, aos diferentes tempos de aprendizagem, buscando atender às necessidades dos alunos, com estratégias de ensino acessíveis a qualquer estudante. E como a avaliação não é um processo indissociável das práticas de ensino, é o professor que tem condições de fazer essa avaliação mais ampla.

Cabe ao professor, por meio da observação e do diálogo permanente, buscar compreender os estudantes, estando sensível não apenas ao que eles demonstram saber ou não, mas também às suas características e modos de interagir, suas inseguranças, seus medos e anseios. As avaliações em larga escala e as avaliações padronizadas não possibilitam esse olhar para as singularidades de cada estudante. Em virtude disso, o professor pode planejar situações de avaliação mais investigativas que possam, não apenas identificar o que o aluno aprendeu ou não aprendeu, mas também buscar as razões para a aprendizagem ou não aprendizagem. É com base nessa investigação que ele pode propor estratégias de intervenção para garantir as aprendizagens a que os estudantes têm direito. Por esse motivo, Hoffmann (1992, p. 42) defende que:

é urgente encaminhar a avaliação a partir da efetiva relação professor e aluno em benefício à educação do nosso país, contrapondo-se à concepção sentenciosa, grande responsável pelo processo de eliminação de crianças e jovens na escola.

Silva (2003) também alerta para a necessidade de conceber a avaliação como um processo para garantir as aprendizagens e não para “reprovar ou excluir os estudantes”. O autor defende a “opção por uma educação que supere a crise do paradigma educacional centrado no ensino, onde a escola apenas se responsabiliza por ensinar de forma linear e uniforme, ficando à sorte dos alunos aprenderem” (SILVA, 2003, p. 8).

Por esse motivo, Hoffmann alerta que a avaliação da aprendizagem precisa ser sempre ponto de partida para se avaliar a própria escola. Não deve estigmatizar e nem cristalizar “opiniões” sobre os educandos, pois,

o conhecimento produzido pelo educando, num dado momento de sua experiência de vida, é um conhecimento em processo de superação. A criança, o jovem, aprimoram sua forma de pensar o mundo à medida que se deparam com novas situações, novos desafios e formulam e reformulam suas hipóteses (HOFFMANN, 1992, p. 67).

Partindo de tais princípios, consideramos necessário discutir sobre a avaliação da aprendizagem, articulando tal debate às discussões acerca dos direitos de aprendizagem das crianças no processo de alfabetização. Delimitando o que as crianças precisam aprender, torna-se mais clara a ação avaliativa. Ainda assim, é preciso se pensar em quais são as estratégias de avaliação a serem adotadas e quais tipos de instrumentos favorecem mais a identificação do que os estudantes aprenderam em relação a determinado conteúdo. Sobre tais temas trataremos a seguir.

2. Sugestões para avaliação considerando os diferentes eixos de ensino

Como discutimos anteriormente, o próprio professor é responsável pela avaliação das crianças. É ele que pode, de modo contínuo, perceber os avanços e as necessidades de cada estudante. Para isso, precisa ter clareza sobre quais são seus objetivos de ensino, e como avaliar, se os conhecimentos e as habilidades ainda estão sendo apropriados pelos estudantes. Para auxiliar os professores, trataremos separadamente cada eixo de ensino do componente curricular língua portuguesa, sabendo que, na prática, esses eixos são integrados e determinados conhecimentos/habilidades fazem parte de mais de um componente curricular.

2.1 Avaliação da leitura

A forma como o professor avalia a leitura depende da concepção que ele tem sobre o que é ler. Apesar de muitos afirmarem que ler é “compreender textos” as atividades oferecidas aos alunos em sala de aula nem sempre parecem objetivar o desenvolvimento dessa condição. Um exemplo desse fato são as inúmeras atividades em sala de aula a partir de fragmentos de textos ou a prática de leitura exclusivamente de palavras, seguindo a ordem dos grafemas trabalhados pelo docente.

Segundo o que está defendido nos diferentes materiais disponibilizados no PACTO PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA, a habilidade de leitura da criança deve avançar mais do que simplesmente investir na capacidade de ler palavras soltas. É necessário adquirir autonomia, a criança deve ter condições de ler e compreender textos de gêneros diversos para atender a diferentes finalidades. Essas habilidades podem e devem ser trabalhadas no ciclo de alfabetização.

Dependendo das situações didáticas que são realizadas na escola, as crianças podem aprender, desde pequenas, a desenvolver estratégias que as ajudem a lidar com textos escritos, de forma a buscar neles a construção de sentidos e não apenas uma correspondência entre letras e sons. Assim, faz muita diferença se o professor acredita que a capacidade de ler se adquire simplesmente memorizando as correspondências entre grafemas e fonemas e sendo capaz de oralizar textos ou se ele desenvolve uma prática pedagógica voltada para que a criança possa identificar marcadores de diferentes gêneros textuais (p.ex. o que compõe uma receita de bolo), associar o texto novo com outros já conhecidos, localizar informações presentes no texto, fazer inferências a partir de indícios não explicitados, se posicionar diante do que está escrito e associar o texto ao contexto sociocomunicativo.

O que se espera de um leitor, portanto, depende, e muito, de como se entende a leitura e seu ensino. Numa perspectiva interacionista, compreende-se o leitor como alguém que interage com textos escritos, muito antes de conseguir “decifrar” as marcas contidas neles. Além disso, defende-se que essa interação é sempre mediada por outras pessoas (além, é claro, do autor do texto) e, no caso específico da escola, que está permeada por uma intencionalidade pedagógica.

Um dos aspectos importantes da intervenção pedagógica situa-se no campo da avaliação. Para avaliar a leitura é importante estar ciente de que existem diferentes maneiras de avaliar, considerando-se os diferentes conhecimentos e habilidades a serem ensinados na leitura, os quais se encontram no quadro de direitos de aprendizagem inseridos nos cadernos da Unidade 1.

É necessário ter clareza de que habilidades se pretende avaliar, ou seja, quais habilidades são importantes, em cada ano, para que o aluno possa avançar em seu conhecimento, realizando a leitura de um texto com autonomia e independência. Além disso, a avaliação precisa ser baseada no conteúdo que foi ensinado. É importante que o professor esteja atento à progressão na apresentação de conteúdos e também à exigência de desempenho dos estudantes, sempre lembrando que os ritmos de aprendizagem não são uniformes e que a diversidade constitui a prática docente. Ela não é um obstáculo eventual, a ser evitado ou superado. Por sua vez, o ensino da leitura, numa abordagem sociointeracionista, tem como referência as práticas sociais de leitura nas quais esperamos que o leitor se torne proficiente.

A criança precisa compreender que a leitura, mesmo realizada na escola, não está sendo feita apenas para o professor verificar o quanto ela já sabe ler, mas eminentemente para compreender o texto. Em outras palavras, o professor precisa estabelecer objetivos de leitura, para verificar o que o aluno já aprendeu e como aprendeu. É importante que a criança tenha clareza do porquê está lendo determinado texto. Por exemplo, ela pode ler para localizar alguma informação específica em uma lista telefônica; ela pode ler uma história para deleite e para descobrir a beleza da composição textual; ler um texto instrucional para executar uma ação; dentre outras situações.

Nesse campo, é comum nos livros didáticos, que as crianças sejam expostas a uma variedade de gêneros textuais, inclusive com ênfase em textos que podem ser encontrados em revistas em quadrinhos, em periódicos (tanto aqueles escritos para adultos quanto os dirigidos às crianças), ou em outros materiais de uso cotidiano. Na escola, além dos livros didáticos, também está se tornando cada vez mais comum que professores e estudantes disponham de outros materiais de leitura, tais como livros de poesias, de histórias e contos infantis, livros informativos, livros de referência (enciclopédias, dicionários). Além disso, as produções do grupo classe também se constituem, dentro da própria escola, num material de leitura muito importante, tanto para o ensino quanto para a avaliação desse eixo. Tem sido cada vez mais comum as situações de leitura (e sua avaliação) não se restringirem aos momentos de sala de aula, mas envolverem também a biblioteca escolar, o laboratório de informática, o pátio (nas festividades e culminâncias de projetos) e os corredores.

A avaliação diagnóstica da leitura realizada pelo professor, além de estar dirigida para o objetivo de avaliar a fluência na oralização de textos precisa estar direcionada para perceber a capacidade da criança de compreender textos. Nesse sentido, várias habilidades deverão ser verificadas – além da fluência – para que o professor tenha uma condição maior de planejar o ensino da leitura na sua turma. Ele pode verificar o que a criança aprendeu, uma vez que tenha clareza dos objetivos a serem alcançados pela criança com a leitura.

A seguir listamos algumas habilidades que são importantes para o desenvolvimento da compreensão leitora:

- Localizar informação explícita no texto;
- Inferir – é importante verificar a capacidade da criança em utilizar conhecimentos prévios ou resgatar partes de um texto para inferir alguma informação;
- Compreender a finalidade do texto;
- Aprender assuntos/temas tratados em textos;
- Estabelecer relação de intertextualidade.

Essas habilidades podem ser avaliadas de diversas formas, mas algumas situações precisam ser observadas. É importante que o professor tenha clareza que o gênero textual escolhido pode ser mais ou menos indicado para avaliar algumas dessas habilidades, além disso, é importante que sejam priorizados os textos completos e não fragmentos. Enfim, a clareza sobre o que se quer avaliar e sobre a finalidade da avaliação é indispensável, inclusive para guiar a escolha do texto. A leitura de palavras também pode ser utilizada nas avaliações diagnósticas, mas sem deixar de lado as atividades de compreensão textual, mesmo que as crianças estejam iniciando o primeiro ano do ensino fundamental.

A seguir apresentamos algumas sugestões de instrumentos que podem ser utilizados numa avaliação diagnóstica da leitura de texto por ano de escolaridade. Ressaltamos que não se trata de uma avaliação em larga escala, mas de uma possibilidade de avaliação da leitura com questões abertas e fechadas, onde o professor pode ter um parâmetro e, a partir dessas questões, pensar outras possibilidades de avaliação da aprendizagem do aluno em relação a determinada habilidade leitora. Lembramos que qualquer avaliação é, ao mesmo tempo, um indicador do que a criança é capaz de realizar sozinha ou em parceria, mas é também fundamental para orientar as intervenções pedagógicas sistemáticas a serem planejadas e realizadas.

Os exemplos a seguir foram construídos com base na definição de algumas capacidades de leitura que consideramos muito relevantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental:

Capacidade	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Reconhecer a finalidade do texto	X	X	X
Localizar informações	X	X	X
Identificar o tema / o sentido do texto	X	X	X
Elaborar inferência	X	X	X
Estabelecer relação entre partes do texto, por meio e pistas que retomam coesivamente o que já foi escrito (pronomes pessoais, sinônimos e equivalentes)			X
Compreender o sentido de expressões / palavra do texto			X
Estabelecer relação e intertextualidade			X

Para cada ano/etapa escolar, foram escolhidos textos cujo nível de complexidade fosse compatível com a faixa etária e nível de escolaridade dos estudantes.

2.1.1 Exemplo de instrumento de avaliação de leitura de textos no ano 1



ESCOLA

ANO

NOME

Leia o texto:



Retirado do site: http://portal.cnm.org.br/003/00301009.asp?ttCD_CHAVE=100033

1. Esse texto serve para:

- A AVISAR AS PESSOAS
- B ENSINAR UM JOGO
- C ENSINAR UMA COMIDA
- D DIVERTIR AS PESSOAS

2. O texto fala sobre:

- A O DIA DA FAMÍLIA
- B UMA FESTA EM AGOSTO
- C O DIA DA VACINAÇÃO
- D UMA FESTA NO SÁBADO

Leia o texto:

O BICHO-PREGUIÇA VIVE PENDURADO NAS ÁRVORES E É O MAMÍFERO MAIS LENTO DO MUNDO. SUA VELOCIDADE É DE CERCA DE 2 METROS POR MINUTO.

(Retirado do **Atlas infantil dos Animais em seus habitats**, São Paulo: Girassol; Madrid: Susaeta Ediciones, 2007)

3. O Bicho-preguiça tem esse nome porque é um animal:

- A MUITO RÁPIDO
- B MUITO LENTO
- C MUITO COMPRIDO
- D MUITO PEQUENO

4. Onde o Bicho-preguiça vive pendurado?

.....

2.1.2 Exemplo de instrumento de avaliação de leitura de textos no ano 2



ESCOLA

ANO

NOME

Leia o texto abaixo e responda as questões 1 a 4:

O LEÃO E O RATINHO

UM LEÃO, CANSADO DE TANTO CAÇAR, DORMIA ESPICHADO À SOMBRA DE UMA BOA ÁRVORE. VIERAM UNS RATINHOS PASSEAR EM CIMA DELE E ELE ACORDOU. TODOS CONSEGUIRAM FUGIR, MENOS UM, QUE O LEÃO PRENDEU EMBAIXO DA PATA. TANTO O RATINHO PEDIU E IMPLOROU QUE O LEÃO DESISTIU DE ESMAGÁ-LO E DEIXOU QUE FOSSE EMBORA.

ALGUM TEMPO DEPOIS, O LEÃO FICOU PRESO NA REDE DE UNS CAÇADORES. NÃO CONSEGUIA SE SOLTAR E FAZIA A FLORESTA INTEIRA TREMER COM SEUS URROS DE RAIVA. NISSO, APARECEU O RATINHO. COM SEUS DENTES AFIADOS, ROEU AS CORDAS E SOLTOU O LEÃO.

Retirado do site: <http://www.qdivertido.com.br/verconto.php?codigo=10>,
em 29/10/2012

1. O que os ratinhos faziam em cima do leão?

.....
.....

2. Por que os ratinhos fugiram quando o leão acordou?

.....
.....

3. Onde o leão ficou preso?

.....

4. O que o ratinho fez para salvar o leão?

.....

Leia o texto abaixo e responda as questões 5 e 6:



Retirado do site: <http://sinistrinhosbar.blogspot.com.br/2012/07/voce-joga-lixo-no-chao-da-sua-casa.html>

5. Esse texto serve para:

- A VENDER UMA CASA NA CIDADE
- B ENSINAR A NÃO JOGAR LIXO NA CIDADE E EM CASA
- C PEDIR UMA INFORMAÇÃO SOBRE UMA CASA
- D CONVIDAR PARA UM PASSEIO NA CIDADE

6. Faça um X no quadro que mostra qual é o assunto do texto:

- A A LIMPEZA DAS ÁRVORES
- B A LIMPEZA DA CIDADE E DA CASA
- C A LIMPEZA DO PARQUE E DA PRAÇA
- D A LIMPEZA DOS CAMPOS

2.1.3 Exemplo de instrumento de avaliação de leitura de textos no ano 3



ESCOLA

ANO

NOME

Leia o texto abaixo e em seguida responda as perguntas 1 a 5:

O pato poliglota

A menina ficou muito alegre quando ganhou o cachorro de presente.

Ela não suspeitava que ia dar confusão.

Acontece que já tinha um gato na casa. E os dois bichos juntos brigaram feito cão e gato.

A menina não demorou a descobrir que o desentendimento entre os dois se devia ao fato de falarem línguas diferentes.

Procurou um meio de modificar a situação. Quem procura, acha. Descobriu a Escola do Pato Poliglota, onde se ensinavam muitas línguas.

O pato poliglota era capaz de conversar com os perus em glu-glu com rara perfeição.

Falava o piu-piu tão bem com os pintinhos que Dona Galinha quis tomar umas lições e, assim, se entender ainda melhor com os filhos.

O pato poliglota falava correntemente o quá-quá (sua língua original), o rom-rom, o miau, o au-au, o glu-glu, o piu-piu, o mé, além de se fazer entender em outras tantas línguas.

Conversava com os sapos, em noites de serenata, como se fosse um deles.

Muito estudioso, havia feito um curso na mesma escola da serra tico-tico, para poder papear com as cigarras.

A menina matriculou cachorro e gato na Escola do Pato Poliglota.

O resultado foi assombroso. Em pouco tempo o gato falava o au-au (com sotaque) e o cachorro falava o miau (um pouco rouco).

Daí pra frente se entretinham em longos papos, a ponto de haver uma pontinha de ciúme na menina.

Ela, então, se matriculou também na Escola do Pato Poliglota, onde aprendeu as línguas dos seus dois amigos.

Hoje – que engraçado! – cada qual pode falar sua própria língua sem problemas, pois os outros vão entender perfeitamente.

COELHO, Ronaldo Simões.

O pato poliglota. São Paulo: Anglo, 2011.

1. Qual é o nome da escola onde a menina matriculou o cachorro e o gato?

.....

2. Na história o autor diz que “o resultado foi assombroso” porque:

- O cachorro e o gato ficaram com medo do professor.
- O cachorro e o gato resolveram assustar as crianças.
- O cachorro e o gato aprenderam muito rapidamente a língua um do outro.
- O cachorro e o gato gostaram muito dos colegas que conheceram na escola.

3. Quando o autor diz os dois bichos, ele está falando sobre:

- O pato e a galinha.
- O cachorro e o gato.
- O pintinho e o cachorro.
- O peru e a galinha.

4. Por que o cachorro e o gato brigavam?

.....
.....

5. Se você fosse dono(a) do cachorro e do gato, também teria se matriculado na Escola do Pato Poliglota? Por quê?

.....
.....
.....

Leia o texto abaixo e em seguida responda as perguntas 6 a 9:

O bicho do bico enorme

As cores vivas e o bico enorme são as marcas do tucano. O animal encanta a criançada que fica se perguntando como ele consegue comer com um bico tão enorme e que pode chegar a medir até 22 centímetros. Imagina só! Ele prende o alimento na ponta do bico e logo em seguida joga a cabeça para trás, então, a comida vai descendo até chegar na garganta. É uma manobra e tanto. A alimentação do bicho é variada. Ele come ovos, frutas e até pequenos lagartos.

As penas do tucano são bastante coloridas. A maioria é na cor preta, mas no peito elas são brancas e nas patas e pálpebras azuladas. Ao redor dos olhos parece que foi “pintado” com pincel na cor laranja. O animal gosta de viver em pares e até mesmo em bandos. Quando chega o período da reprodução, o casal faz ninho em árvores ou em buracos em barrancos. A fêmea coloca entre dois e quatro ovos. Passam aproximadamente 16 a 18 dias para os filhotes nascerem. Eles são cuidados pelos pais durante seis semanas até aprender a voar e a comer sozinhos.

Suplemento Diarinho, **Diário de Pernambuco**,
Curiosidade animal, 07/05/11

6. O texto serve para:

- Ensinar sobre as características de um animal.
- Fazer as pessoas se divertirem com o tucano.
- Convencer as pessoas a não comprar bichos.
- Mostrar que não devemos maltratar os tucanos.

7. Qual é a cor da maioria das penas do tucano?

.....

8. Quantos centímetros podem chegar a medir os bicos dos tucanos?

.....

9. Os tucanos se tornam independentes:

- Após seis semanas de vida.
- Após dezoito dias de vida.
- Quando passam a viver em bandos.
- Quando fazem ninhos em árvores.

Leia o texto abaixo e em seguida responda as perguntas 10 a 12:

Tucano do bico-verde

Tem corpo coberto por penas pretas da cabeça à ponta da cauda. Parece que usa uma máscara ao redor dos olhos, vermelha como sua barriga. O pescoço é alaranjado e seu grande bico é verde. Mede cerca de 54 cm de altura.

Para conquistar a fêmea, o macho traz várias frutas de presente para ela.

A mamãe-tucano faz seu ninho no oco das árvores e põe de 2 a 4 ovos.

Durante os 18 dias em que a mãe choca os ovos, o pai leva comida para ela.

Quando os filhotes nascem, eles também são alimentados pelo pai.

Os tucanos-do-bico-verde comem frutas, insetos, ovos e filhotes de outras aves.

Produzem um som rouco que pode ser ouvido a grandes distâncias. Gostam de tomar banho, geralmente na chuva, mas também procuram água em outros locais, para se banhar. Estão sempre em bandos de até 10 tucanos. Podem viver até 40 anos.

RIEDERER, Marcia. **Animais da nossa terra.**
Holambra - SP: Cuca fresca, 2008, p. 31.

10. Qual é o assunto tratado no texto?

.....

11. Os textos 2 e 3 dizem que:

- Os tucanos medem 54 cm.
- O bico dos tucanos é verde.
- A fêmea coloca de dois a quatro ovos.
- O pai leva comida para os filhotes no ninho.

12. Faça um resumo do que você aprendeu sobre os tucanos ao ler os textos 2 e 3.

.....
.....
.....
.....
.....

2.2 A avaliação da produção textual

Ao trabalharmos em sala de aula com produção textual, seja com gêneros orais ou escritos, uma variedade de aspectos pode ser alvo de reflexão e avaliação. Diante dos textos produzidos, o professor pode perceber o modo como os alunos compreenderam as situações de ensino que os levaram a escrever de determinado modo, os conhecimentos que possuem diante do gênero e da temática proposta, entre outros aspectos.

Avaliar um texto significa visualizar na materialidade semiótica os conhecimentos e habilidades dominados pelos estudantes, assim como as dificuldades apresentadas. Significa também analisar a intervenção didática feita e possíveis necessidades de adequações. Os estudantes também podem avaliar seus próprios textos e analisar seus avanços e dificuldades. Portanto, estudantes e professores podem monitorar a aprendizagem e o ensino.

Quem escreve avalia o próprio texto, e nesse caso, avaliar pode significar rever, corrigir, reescrever, rascunhar, passar a limpo, confirmar ou negar hipóteses no ato da escrita, o que não precisa ser necessariamente realizado apenas na escola numa única aula. É preciso também que o professor se volte para a sua própria visão de texto e de avaliação e, principalmente, que considere as repercussões das marcas da sua correção (EVANGELISTA et al, 2009 p. 29).

Nesse sentido, a avaliação busca como princípio central o diálogo, em que professor e estudante possam interagir como leitores críticos dos textos produzidos, fazendo uso da linguagem como prática social. Os estudantes podem ser incentivados a perceber que também são responsáveis por suas aprendizagens. Assim, para que se tenha uma visibilidade do que se ensina e aprende nas produções textuais, é essencial uma reflexão sobre a construção dos instrumentos e acerca das formas de acompanhamento e encaminhamentos diante dos resultados.

Uma primeira questão é: O que considerar na elaboração de um instrumento de avaliação de produção de textos? Qual a importância do contexto de produção de textos para esse momento de escrita?

Quando vamos elaborar um instrumento de avaliação das capacidades de produção textual de nossos alunos, alguns aspectos precisam ser levados em consideração.

Os quadros de Direitos de aprendizagem podem nos ajudar nessa questão, pois neles encontramos uma sinalização das habilidades e conhecimentos que as crianças têm o direito de aprender em cada ano escolar. Assim, o primeiro desafio do professor é justamente pensar no que ele quer avaliar e se esses objetivos estão condizentes com o que se espera que o professor ensine na etapa escolar.

Outro aspecto, mas que está intimamente ligado ao que foi comentado acima, é a escolha do gênero textual a ser escrito. Se escolhermos um gênero desconhecido dos alunos, no qual eles não tenham tido experiências de leitura e produção anteriores, como poderão mobilizar seus conhecimentos prévios para realizar a tarefa? Assim, é preciso, antes de tudo, garantir que os alunos não terão dificuldades referentes à falta desse conhecimento.

Ao definirmos o gênero, em seguida, teremos que pensar na proposta de produção propriamente dita. E, como toda situação de escrita, seja para avaliar ou não, essa deve ser contextualizada e com significado para a criança. Dessa forma, é necessário deixar claro para o aluno: O que ele produzirá (qual gênero)? Para que produzirá (o objetivo do texto)? Para quem (destinatário)? Onde esse texto circulará?

Esses aspectos formam, o que Bronckart (2003, p. 93) denomina de contexto de produção: “conjunto dos parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma como um texto é organizado”. É de posse das informações do contexto de produção que o sujeito fará a representação da situação de comunicação, ou seja, criará uma base de orientação para a sua escrita.

Schneuwly (1988) esclarece que, ao elaborar essa base de orientação, o sujeito realiza ao menos três operações: a definição do lugar social, a demarcação dos objetivos da atividade e a relação entre enunciador e destinatário. É, portanto, a partir da constituição de uma base de orientação que o agente-produtor (no caso aqui, o estudante) toma decisões importantes para sua atividade de produção textual. Como vemos, a falta de clareza desse contexto de produção pode levar os alunos a não conseguirem escrever o texto ou a produzirem algo distante do que foi solicitado.

Por fim, é importante, no momento da produção, criar um clima agradável e motivador para a criança. Sendo assim, ela se sentirá mais livre para a escrita e conseguirá expor ainda mais seus conhecimentos sobre a língua.

Uma das formas de avaliar a produção de texto é solicitando uma escrita individual. Através dela é possível coletar informações sobre os alunos de modo muito particular, pois o professor terá uma amostra do desempenho individual de cada aluno e poderá traçar comparativos com meses anteriores e posteriores, acompanhando o avançar de cada um.

Abaixo apresentaremos três propostas de instrumentos de avaliação individual (para os três primeiros anos do Ensino Fundamental) e conversaremos sobre elas.

2.2.1 Exemplos de instrumentos de avaliação de produção de textos

ANO 1

Você, com certeza, já teve algum dia em que ficou doente. Depois de conversar com seus colegas e sua professora sobre o que fazemos quando estamos doentes, escreva abaixo um relato contando como foi um desses dias em que você ficou assim.

Depois, vamos organizar, aqui na sala, um mural com os relatos que cada um escreveu, para todos poderem ler. Capriche nos detalhes!

ANO 2

Todas as pessoas têm boas histórias para contar, algumas engraçadas outras emocionantes. Quando eu era pequena, por exemplo, lembro-me bem do dia em que ganhei minha primeira boneca. Eu passei em frente a uma loja com minha mãe e avistei a boneca. Comentei como ela era bonita, entramos na loja e eu fiquei lá admirando a boneca. Passado um tempo, quando eu menos esperava, minha mãe chegou em casa com a boneca. Foi uma alegria só.

Você já falou para seus amigos sobre suas histórias? Converse com eles e depois escreva um relato pessoal contando uma situação interessante que você vivenciou. Conte tudo bem explicadinho, com todos os detalhes para que todos que forem ler entendam como tudo aconteceu. Depois vamos organizar um painel, no qual iremos expor os relatos para que a escola inteira possa conhecer melhor você!

ANO 3

Já aconteceu alguma coisa engraçada na sua vida? Você consegue se lembrar de alguma?

Converse com seus colegas e professor ou professora sobre as coisas engraçadas que aconteceram nas suas vidas ou na de pessoas conhecidas. Conte suas histórias e escute as histórias de seus colegas. Depois, escreva uma história contando uma situação engraçada que tenha acontecido com você ou com alguém que você conheça.

A história que você escrever vai ser lida para a turma, que vai escolher algumas para apresentar para os colegas de outras turmas e outras pessoas convidadas. Combine com sua turma o dia da apresentação. A turma pode chamar outras pessoas para virem à escola para assistir às apresentações.

É preciso destacar que há outras formas de avaliar o progresso dos alunos na escrita. Ao realizarmos as produções coletivas, por exemplo, também podemos tomar nota do que a turma foi capaz de desenvolver, perceber quais alunos participam (ou não), e até se demonstram ter mais ou menos segurança. As produções em duplas ou em grupos maiores também podem servir a esse propósito. A diferença é que quanto maior o número de alunos envolvidos, maior dificuldade o professor terá para diagnosticar tais capacidades de forma mais precisa/individual. Porém, terá em mãos uma visão mais coletiva da turma, o que não deixa de ser algo também interessante e importante.

Com base nas propostas listadas anteriormente, é possível avaliar diferentes conhecimentos e habilidades de produção de textos. No entanto, é preciso considerar em primeiro lugar como o ensino da língua está sendo abordado pelo professor, que concepções estão subjacentes aos seus objetivos de ensino.

De acordo com Marcuschi (2005), o que vai caracterizar o “texto escolar” como “bom” será a construção dos valores que orientam a avaliação do professor. Se o professor atribuir como principal valor os aspectos linguísticos e normativos da língua, o texto que obedecer a esse padrão terá uma avaliação favorável, mesmo que se configure como texto escolar sem atribuição de sentidos. Por outro lado, se ao avaliar o texto o docente direcionar seu olhar para a construção do sentido, a avaliação terá como foco a adequação à situação de produção sociocomunicativa. Para as pesquisadoras Leal e Guimarães (1999, p. 265),

É claro que o atendimento às normas gramaticais e à escrita ortográfica são ferramentas essenciais para a produção textual, são elementos que também favorecem uma maior interação através do texto, facilitando a tarefa do leitor. No entanto, se a concepção de linguagem adotada no processo de ensino e aprendizagem for a de que esta se constitui enquanto espaço de interação, deve-se, primeiramente, considerar o esforço da criança em manter a unidade de sentido, em estabelecer relações coesivas, em atentar para a sequência do texto [...]. Deve-se tentar avaliar como a criança lança mão dos recursos linguísticos para manter a unidade de sentido e o esforço que ela faz para produzir os efeitos de sentido em seus interlocutores.

Assim, se faz necessário o registro do acompanhamento das aprendizagens dos alunos, para que o professor possa verificar os avanços e as dificuldades, buscando adequar novas estratégias didáticas em função dos resultados observados nos instrumentos de avaliação. Diante disso, diferentes aspectos podem ser foco de atenção em sala de aula em suas intervenções futuras, como os linguísticos (ex.: a utilização de mecanismos coesivos; organização sequencial do texto, a progressão temática; organização de texto em partes/parágrafo; pontuação; escrita com correção ortográfica; escrita com correção quanto à

acentuação) e os aspectos sociocomunicativos, que buscam reflexões sobre o gênero a ser trabalhado, as finalidades da escrita, o contexto de produção. Na avaliação, tais aspectos também precisam ser considerados.

Em relação aos exemplos de atividades expostas, pode-se delimitar diferentes aspectos a serem avaliados, tais como os que estão listados no quadro a seguir.

EIXO	CAPACIDADE	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Produção de texto de escrito	Escrever com legibilidade	X	X	X
	Adequar o texto aos propósitos da situação de escrita	X	X	X
	Utilizar conhecimentos sobre as características do gênero solicitado	X	X	X
	Escrever texto com segmentação	X	X	X
	Utilizar mecanismos coesivos (pronominalização, substituição lexical, uso de articuladores...)			X
	Estruturar parágrafos e períodos do texto (morfossintaxe)			X
	Pontuar o texto			X
	Usar letra maiúscula			X
	Escrever com correção ortográfica			X
	Selecionar vocabulário adequado e variado para compor o texto			X

2.3 A oralidade nas aulas de língua portuguesa: como avaliar as competências discursivas dos alunos?

Vários estudiosos (Cf. SCHNEUWLY, 2004; LEAL et al. 2012; GOMES e BASTOS, 2012; LEAL e SEAL, 2012) defendem que o trabalho com a modalidade oral da língua não se reduz à fala cotidiana, informal, mas consiste em realizar um trabalho sistemático e planejado voltado, principalmente, para os usos em instâncias mais públicas de interação, em espaços diversos que não apenas os da informalidade do contexto familiar e de amigos. Cabe à escola auxiliar os estudantes a desenvolver conhecimentos e habilidades para a inserção em situações variadas de uso da oralidade, propondo objetivos bem definidos e atividades de escuta e produção de textos orais.

Ler em voz alta, conversar e discutir são algumas atividades da linguagem oral presentes em sala de aula, no entanto, o trabalho com a referida modalidade, muitas vezes, “não é ensinada a não ser incidentalmente, durante atividades diversas e pouco controladas” (SCHNEUWLY, 2004, p.149). Para Leal et al. (2012, 16):

é necessário definir objetivos didáticos explícitos relativos a pelos menos quatro dimensões que envolvem o desenvolvimento da linguagem oral. São elas:

- valorização de textos escritos de tradição oral;
- oralização do texto escrito;
- variação linguística e relações entre fala e escrita;
- produção e compreensão de gêneros orais.

Considerando que o trabalho com a modalidade oral na escola não deve ser orientada por uma visão espontaneísta de interação, sem nenhuma reflexão e/ou sistematização, ressaltamos que as atividades com a referida modalidade podem contemplar tanto os gêneros orais quanto servirem de suporte para o desenvolvimento de outras competências. Entretanto, como poderíamos avaliar as habilidades dos alunos referentes ao eixo oral? Quais as formas de avaliar tal eixo considerando o que os alunos precisariam atuar com autonomia, através da fala, em diferentes contextos sociais?

Uma das formas de avaliar algumas habilidades voltadas para oralidade é traçar roteiros de observação considerando as expectativas de aprendizagem da etapa correspondente e as peculiaridades da comunidade na qual a escola está inserida.

A seguir, apresentaremos quatro roteiros que poderão auxiliar o(a) professor(a) a observar as habilidades que os alunos já dominam e as que precisam ser foco mais sistemático de abordagem em sala de aula. Com o roteiro de observação, por meio do registro da turma, será mais fácil planejar situações didáticas que abordem o eixo oral como objeto de ensino.

2.3.1 Contação de histórias

Sugestão de atividade

1. Pesquisar na biblioteca ou no cantinho de leitura da sala quais as obras que registram lendas.
2. Listar os títulos de algumas lendas para a turma.
3. Fazer uma votação para eleger qual lenda a professora contará.
4. Organizar uma roda para contação da lenda escolhida.
5. Após, organizar a turma em duplas ou grupos e pedir para que elas escolham uma lenda para apresentar para a outra turma.
6. Solicitar às duplas que leiam a lenda e ensaiem a melhor forma de contar para os alunos de outra turma.

Roteiro para observação

De acordo com lenda escolhida pela dupla, o professor poderá observar:

ASPECTOS a serem OBSERVADOS	Atendeu	Não atendeu	Atendeu parcialmente
Realizaram mudança de tom na voz no momento de representar os diferentes personagens?			
Realizaram mudança da voz nas sucessivas fases da história?			
Realizaram mudança da voz nas diferentes sensações que se pretende despertar no ouvinte (medo, alívio, curiosidade etc.)?			
Utilizaram a entonação, ritmo e timbre no momento da contação?			
Utilizaram gestos, expressões fisionômicas e mímicas como recurso simbólico para apreender melhor o sentido do texto que está sendo narrado?			
Utilizaram o discurso na terceira pessoa?			
Utilizaram a repetição como forma de garantir a progressão textual e a interação com os ouvintes?			
Utilizaram a repetição como forma de contribuir para coerência textual e organização tópica?			
Escolheram os recursos lexicais adequados ao gênero?			
Utilizaram a repetição como recurso argumentativo para aceitação moral e/ou ensinamento da lenda?			
Utilizaram os marcadores conversacionais de forma adequada?			
Conseguiram reproduzir a sequência narrativa da lenda?			

2.3.2 Entrevista

Sugestão de atividade

1. Apresentar à turma a proposta de entrevistar funcionários da escola para conhecer as atividades realizadas por esses profissionais e as razões pelas quais estão trabalhando na função.
2. Elaborar coletivamente um roteiro de perguntas para conhecer as pessoas que trabalham na escola, as atividades realizadas por elas, os motivos pelos quais trabalham na escola e as razões pelas quais escolheram a profissão.
3. Organizar a turma, em duplas ou trios, para entrevistar os funcionários da escola.
4. Orientar que, no momento da entrevista, prestem atenção nas respostas, anotando tudo em uma folha de papel.
5. Gravar a entrevista e analisá-la segundo o roteiro abaixo.

ASPECTOS a serem OBSERVADOS	Atendeu	Não atendeu	Atendeu PARCIALMENTE
Realizaram a abertura da entrevista de forma adequada?			
Realizaram as perguntas de forma direta e clara, incitando a palavra do outro?			
Incitaram a transmissão de informações por parte do entrevistado?			
Introduziram novos assuntos, orientaram e reorientaram a interação?			
Respeitaram a alternância entre a fala do entrevistador e do entrevistado?			
Realizaram a adequação das perguntas ao entrevistado e à situação?			
Utilizaram adequadamente a entonação da voz?			
Utilizaram adequadamente a postura corporal?			
Escolheram os recursos lexicais adequados ao gênero?			
Utilizaram as expressões linguísticas adequadas à situação?			
Utilizaram os marcadores conversacionais de forma adequada?			

2.3.3 Debate (debate para resolução de problemas)

Sugestão de atividade

1. Sugerir para a turma que seja realizado um debate para resolver um problema que tem solução, mas ela não é conhecida e é preciso elaborá-la coletivamente, explorando as contribuições de cada aluno.
2. Organizar a turma em dois grupos, solicitando aos mesmos que elenquem quais pontos de vista serão defendidos (mesmo se tratando de um gênero oral, essa atividade pode ser realizada por escrito).
3. Após a leitura de textos, cada grupo deverá elaborar seu discurso para apresentar para o grupo oponente.
4. Definir as regras que serão utilizadas durante o debate.
5. Durante o debate fazer com que os alunos percebam a capacidade de retomada do discurso do outro, capacidade crítica dos grupos, capacidade de escuta e respeito pelo outro, capacidade de tomar posição.

ASPECTOS a serem OBSERVADOS	Atendeu	Não atendeu	Atendeu PARCIALMENTE
Realizaram a defesa oral de um ponto de vista, uma escolha ou um procedimento?			
Utilizaram técnicas para retomada do discurso do outro, marca de refutação?			
Apresentaram capacidade crítica diante dos argumentos expostos e ouvidos?			
Escutaram e respeitaram o outro?			
Utilizaram adequadamente a entonação da voz?			
Utilizaram adequadamente a postura corporal?			
Apresentaram capacidade de situar o ouvinte quanto ao que estavam defendendo?			
Utilizaram a tomada de posição?			
Utilizaram a construção de identidade?			
Escolheram os recursos lexicais adequados ao gênero?			
Utilizaram as expressões linguísticas adequadas à situação?			

2.3.4 Seminário escolar

Sugestão de atividade

1. Apresentar à turma sugestões de temáticas para a elaboração do seminário escolar. Aproveitar temáticas que tenham relação às vivências dos alunos no período da realização da atividade.
2. Organizar a turma em pequenos grupos para a apresentação dos seminários.
3. Solicitar que os alunos realizem pesquisas na internet e na biblioteca da escola sobre as temáticas que foram selecionadas para os seminários.
4. Seleção e sistematização das informações colhidas durante a pesquisa para elaboração de cartazes que serão utilizados nas apresentações dos seminários.
5. Realização de ensaios para a apresentação dos seminários.
6. Apresentação dos seminários escolares.

ASPECTOS a serem OBSERVADOS	Atendeu	Não atendeu	Atendeu PARCIALMENTE
Utilizaram adequadamente a entonação da voz?			
Utilizaram adequadamente a postura corporal?			
Definiram a temática que seria apresentada?			
Realizaram pesquisas sobre a temática selecionada?			
Utilizaram a linguagem adequada durante a apresentação?			
Ensaïaram para a apresentação do Seminário?			
Escolheram os recursos lexicais adequados ao gênero?			
Utilizaram as expressões linguísticas adequadas à situação?			
Utilizaram a construção de identidade?			
Escolheram os recursos lexicais adequados ao gênero?			
Utilizaram as expressões linguísticas adequadas à situação?			

2.4 Avaliando os conhecimentos sobre o Sistema de Escrita Alfabético (SEA) e a ortografia

O trabalho no eixo da apropriação da escrita alfabética deve ser realizado no ciclo de alfabetização de forma progressiva. Espera-se que, a cada ano, seja dada ênfase em conhecimentos diferentes, para que, ao longo dos anos, os alunos venham a se apropriar de todos os direitos de aprendizagens progressivamente. Os direitos de aprendizagens possibilitam que possamos planejar e orientar os avanços do ensino e das aprendizagens no ciclo de três anos de alfabetização com intencionalidade didática e pedagógica. Nesse sentido, cabe à escola garantir que, ao final do 1º ano, os alunos tenham compreendido o funcionamento da escrita alfabética e que, nos dois anos seguintes, eles venham a consolidar as correspondências entre letra e som e a desenvolver alguns conhecimentos sobre regras ortográficas.

Assim, retomando o quadro de direitos de aprendizagens apresentado na seção “Compartilhando” do Fascículo 1, o trabalho no 1º ano deve levar os alunos a consolidar a capacidade de: escrever o próprio nome; reconhecer e nomear as letras do alfabeto; diferenciar letras de números e outros símbolos; conhecer a ordem alfabética e seus usos em diferentes gêneros; compreender que palavras diferentes compartilham certas letras; perceber que palavras diferentes variam quanto ao número, repertório e ordem de letras; segmentar oralmente as sílabas de palavras e comparar as palavras quanto ao tamanho; identificar semelhanças sonoras em sílabas e em rimas; reconhecer que as sílabas variam quanto às suas composições; perceber que as vogais estão presentes em todas as sílabas; ler, ajustando a pauta sonora ao escrito.

Já no 2º ano espera-se que, além de continuar a consolidação do que está previsto para o 1º ano, o aluno esteja apto: a reconhecer diferentes tipos de letras em textos de diferentes gêneros e suportes textuais; usar diferentes tipos de letras em situações de escrita de palavras e textos; dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a ler sozinho palavras e textos; dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a escrever palavras e textos. Salientamos que estes direitos devem ser trabalhados desde o 1º ano, porém a sua consolidação dar-se-á, preferencialmente, no 2º ano que, nos casos em que o aluno não os tenha dominado, ao final desse ano letivo, precisamos garantir, por meio de atividades diferenciadas, que ele venha a consolidá-los no 3º ano. Por fim, o 3º ano é dedicado ao aprofundamento do direito de conhecer e fazer uso das grafias de palavras com correspondências regulares contextuais (por exemplo, R e RR, C e QU, G e GU etc.) entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro.

Para viabilizar que os alunos progridam em seus conhecimentos, a cada ano do ciclo de alfabetização, precisamos, ao longo dos anos letivos, realizar atividades avaliativas para identificar o que as crianças já sabem e o que ainda precisam saber, para terem o direito de aprender garantido. Como, então, avaliar os conhecimentos sobre o sistema de escrita alfabética dos alunos, ao longo de cada um dos anos do ciclo de alfabetização?

Para construirmos uma proposta de avaliação que busque investigar quais conhecimentos as crianças possuem sobre o sistema de escrita alfabética, de modo a podermos redimensionar a prática, para que avancem, é importante considerar alguns aspectos, tais como: Qual a intencionalidade dessa avaliação? Para quem e o que avaliamos? Como avaliar os saberes construídos e em construção? Quais encaminhamentos serão dados durante e após o processo avaliativo? Quais aspectos da prática docente precisam ser redimensionados com base na avaliação feita? Quando nos referíamos ao ciclo de alfabetização, temos urgência em identificar o que já sabem as crianças, sobre a leitura e a escrita, ou seja, ao iniciarmos o ano letivo, precisamos compreender os aprendizados já construídos. São esses conhecimentos que nos permitirão direcionar os estudos e atividades programadas para determinado ano. É nesse momento que identificaremos as principais dificuldades e traçaremos o perfil da turma.

Conforme já apresentado nos resultados de pesquisas, no caderno da Unidade 1, ano 2, os alfabetizadores apresentam dificuldades em avaliarem os progressos realizados por seus alunos e de reorientarem sua prática com base nessas avaliações, não sabendo lidar, muitas vezes, com a heterogeneidade do grupo, apesar de, periodicamente, identificarem que os alunos estão se apropriando do sistema de escrita alfabética. Esse tipo de procedimento é, em grande medida, o que Bourdieu (1998) chamou de “indiferença às diferenças”, ao se referir ao tipo de ensino e de avaliação praticados na escola organizada em séries, ou seja, a escola seriada trata todos como iguais em direitos e deveres, com os mesmos objetivos e prazos, ao passo que eles – os aprendizes – já são desigualmente dispostos e preparados ao chegarem à escola. O ciclo de alfabetização propõe, ao contrário, uma pedagogia diferenciada, na qual cada aluno deve progredir a cada ano no ciclo, porém com efetiva aprendizagem.

Para isso, é necessário que saibamos, além do perfil de cada criança, o que fazer com cada aluno, para que progrida na sua aprendizagem sobre a escrita alfabética, devendo esse perfil vir a nortear os conteúdos e atividades que precisam ser priorizados na prática de alfabetização. As atividades avaliativas precisam buscar, detectar, dentre outros aspectos: se a criança já conhece as letras; se as identifica e as usa no registro das palavras; se ao escrever palavras, já faz alguma correspondência entre letras e sons; enfim, precisamos perceber o que já sabem sobre o Sistema de Escrita Alfabética.

Morais (2012) nos alerta que precisamos avaliar os conhecimentos do tipo conceitual, que envolvem a compreensão de que a escrita relaciona-se com a pauta sonora da palavra, e não com o seu significado, e de que as palavras são formadas por unidades menores que são as sílabas e de que essas envolvem unidades ainda menores que são os fonemas. Além disso, é preciso saber que, para escrever infinitas palavras, nos utilizamos de um conjunto de letras correspondentes ao nosso alfabeto. Enfim, como apontado no início do texto, é preciso saber se os alunos já desenvolveram as capacidades de:

- reconhecer e nomear as letras do alfabeto;
- diferenciar letras de números e outros símbolos;
- conhecer a ordem alfabética e seus usos em diferentes gêneros;

- compreender que palavras diferentes compartilham certas letras;
- perceber que palavras diferentes variam quanto ao número, repertório e ordem de letras;
- segmentar oralmente as sílabas de palavras e comparar as palavras quanto ao tamanho;
- identificar semelhanças sonoras em sílabas e em rimas;
- reconhecer que as sílabas variam quanto às suas composições;
- perceber que as vogais estão presentes em todas as sílabas;
- ler, ajustando a pauta sonora ao escrito.

Para avaliar tais conhecimentos, podemos, em nossa prática cotidiana de alfabetização, usar diferentes atividades, tais como: bingo de letras e palavras, formação de palavras com alfabeto móvel, escrita espontânea de palavras, identificação de palavras que rimam ou que começam com o mesmo som, completar palavras com letras ou sílabas, cruzadinhas etc. A realização de atividades que envolvem a escrita espontânea de palavras é fundamental, pois por meio dela podemos perceber, por exemplo, se as crianças usam letras, se há variação no repertório de letras, se há correspondência entre as letras e a pauta sonora das palavras, se há marcação de sílabas completas e de diferentes estruturas etc.

Para isso, é importante que, ao longo do ano, realizemos uma atividade de escrita de palavras (com ou sem apoio de figuras) que envolva uma seleção cuidadosa do repertório de palavras a serem escritas, de modo a se contemplar palavras com diferentes quantidades de sílabas e com variação das estruturas silábicas. Além disso, precisamos estar atentos ao fato de serem parte do repertório das crianças, a fim de evitar palavras escritas por memorização, por exemplo. Se realizarmos um ditado, não precisamos artificializar a pronúncia, BÓ-NE-CÁ. É importante ditar a palavra normalmente e repetir umas ou duas vezes, caso necessário.

Outro aspecto relevante de ser avaliado diz respeito aos conhecimentos sobre as convenções do sistema de escrita, que envolvem outros princípios que regem o SEA. São questões significativas, que, à primeira vista, parecem bem elementares para nós, pessoas alfabetizadas e participantes dos mais diversos ambientes onde a leitura e a escrita se fazem presentes. Portanto, é salutar o registro de tais aspectos, de modo a responder a questões como (MORAIS, 2012, p.169):

- Escreve da esquerda para a direita?
- Escreve de cima para baixo, na folha?
- Escreve com letra de imprensa?
- Escreve com letra cursiva?
- Lê palavras/textos em letras de imprensa maiúscula e minúscula?
- Lê palavras/textos em letra cursiva?
- Tem letra legível?

Durante o processo avaliativo, devemos sondar, ainda, as correspondências som-grafia já dominadas, buscando identificar onde estão as maiores dificuldades dos alunos, ao lerem ou escreverem determinadas palavras. Podemos, assim, fazer um quadro de acompanhamento,

que deve ser estruturado pelo docente, de acordo com as relações som-grafia a que pretende dar ênfase. O acompanhamento nos permite uma percepção ampla do aluno ao longo do ano, deixando bastante clara a evolução e as principais dificuldades existentes.

Alguns aspectos ortográficos também podem ser avaliados. De acordo com os direitos de aprendizagem apresentados na unidade 1, as regularidades diretas (P, B, T, D, F, V) já devem ser introduzidas e aprofundadas no 1º ano, além dessas, as contextuais devem ser introduzidas a partir do 2º ano (O uso do R e RR, M ou N nasalizando sílaba, os empregos de G ou GU e de C ou QU, assim como o uso de E ou I e O ou U no final das palavras). Lembramos, entretanto, que essas questões ortográficas serão consolidadas no 3º ano, como referido anteriormente. Portanto, é muito importante que sejam avaliados os conhecimentos das crianças relativos ao domínio dessas convenções ortográficas.


É necessário salientar que as regularidades diretas são introduzidas mais cedo, pois, durante o processo de apropriação do sistema de escrita alfabética, as crianças, ao estabelecerem relações grafofônicas, já começam a dominar essas relações, visto que estas apresentam uma relação direta entre a letra e o som.

Quanto às regularidades contextuais, apresentadas no quadro dos direitos, são muito frequentes na escrita e podem ser apropriadas nesse início de escolarização.

Nesse sentido, é importante avaliar o domínio dessas correspondências a partir do 3º ano, o que nos permitirá compreender as regularidades já assimiladas, e aquelas que costumam criar conflitos.

A avaliação do domínio ortográfico do aluno pode acontecer de várias formas como, por exemplo, na escrita espontânea. Apesar de, na escrita espontânea, as crianças apresentarem mais erros ortográficos, esse instrumento não garante que todas as correspondências fonográficas que o professor deseja analisar estejam presentes na escrita dos alunos. Assim, a avaliação da ortografia em atividades de produção de textos precisa ser feita com cautela, de modo não comparativo. Isso significa que diferentes textos exigem o uso de vocabulário distinto, de modo que não se deve concluir que a criança domina ou não determinado conhecimento apenas com base no texto produzido. Tal cuidado também é necessário porque, na produção de um texto, o autor pode cometer erros por estar preocupado com outras dimensões de ensino e “perder” a atenção momentaneamente a aspectos ortográficos já compreendidos.

Outra forma de avaliar ortografia é por meio de ditados de textos. Nesse caso, é possível controlar as convenções ortográficas a serem demonstradas pelas crianças, mas é preciso ter cuidado para não criar textos artificiais, que impliquem em impor às crianças uma concepção distanciada do que é um texto e do que é um processo de interação por meio dele.



O ditado de palavras também pode ser uma boa forma de diagnosticar os conhecimentos das crianças sobre ortografia. Essa estratégia permite mapear de forma precisa as correspondências fonográficas, foco do interesse do professor. No exemplo de diagnose apresentado neste caderno, utilizamos o ditado de palavras com preenchimento de lacunas, entendendo que esse instrumento proporcionará ao professor informações mais precisas sobre o domínio dos alunos em relação às regularidades apontadas no quadro dos direitos de aprendizagem.

Enfim, assim como o domínio do Sistema de Escrita Alfabética, também o domínio de conhecimentos ortográficos pode ser avaliado no ciclo de alfabetização. A avaliação do sistema de escrita e da ortografia nos possibilita rever planos e traçar metas, de acordo com a realidade da turma.

A seguir apresentaremos algumas sugestões de atividades de leitura e escrita de palavras que podem ser utilizadas para avaliar os conhecimentos dos alunos sobre o sistema de escrita alfabética e indicar quais os direitos de aprendizagem já foram apropriados e consolidados por cada aluno e quais devem ser foco das intervenções pedagógicas sistemáticas a serem planejadas e realizadas.

2.4.1 Exemplo de instrumento de avaliação de escrita de palavras no ano 1

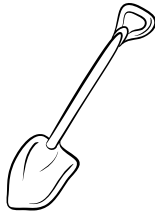


ESCOLA

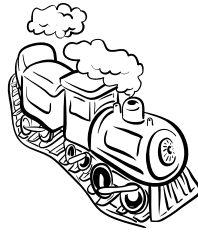
ANO

NOME

1. Escreva o nome de cada figura nas linhas abaixo:



.....



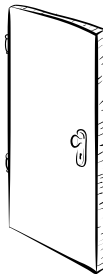
.....



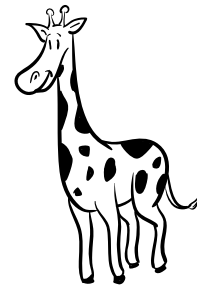
.....



.....



.....



.....



.....



.....



.....

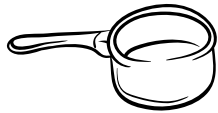


.....

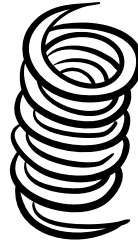


.....

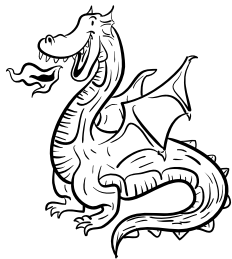
2. Marque um X no quadrinho onde está escrito o nome de cada figura.



- A PANELA
- B POMADA
- C PARADA
- D POLIDA



- A MALA
- B COLA
- C MOLA
- D BALA



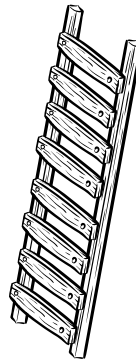
- A DRAGÃO
- B DROGAS
- C DOIDÕES
- D DARDOS



- A BANDEIRA
- B BANDOLIM
- C BANDEJA
- D BANANAS



- A PERIGO
- B PERFEITO
- C PERFUME
- D PETECA



- A ESTRELA
- B ESCADA
- C ESCAMA
- D ESCOLA

2.4.2 Exemplo de instrumento de avaliação de escrita de palavras no ano 2

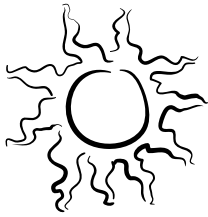


ESCOLA

ANO

NOME

1. Escreva o nome de cada figura nas linhas abaixo:



.....



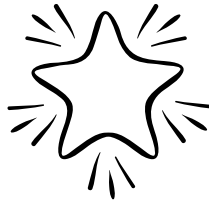
.....



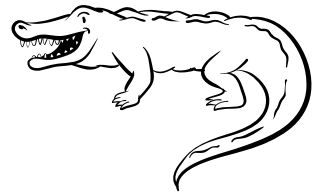
.....



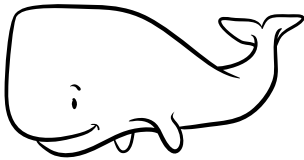
.....



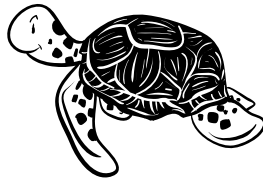
.....



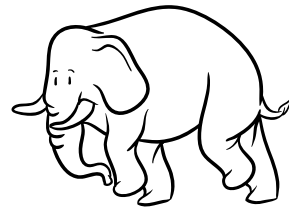
.....



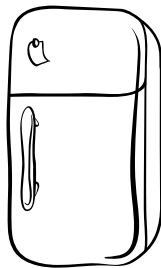
.....



.....

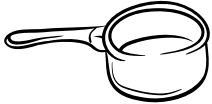


.....

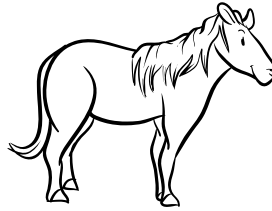


.....

2. Marque um X no quadrinho onde está escrito o nome de cada figura.



- A PETECA
- B PANELA
- C PATETA
- D PASTA



- A CADUCO
- B CADEADO
- C CAVALO
- D CASACO



- A BORBOLETA
- B BONITA
- C BOLHA
- D BONECA



- A MARMELADA
- B MADEIRA
- C MANGUEIRA
- D MARACUJÁ

2.4.3 Exemplo de instrumento de avaliação de escrita de palavras no ano 3



ESCOLA

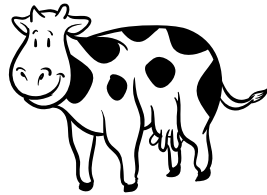
ANO

NOME

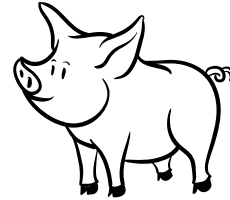
1. Escreva o nome de cada figura nas linhas abaixo:



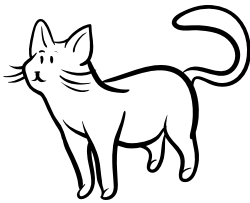
.....



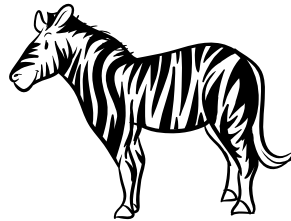
.....



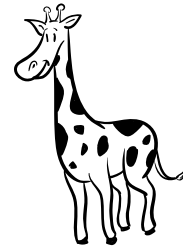
.....



.....



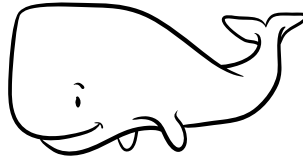
.....



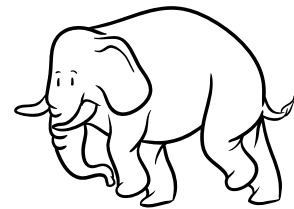
.....



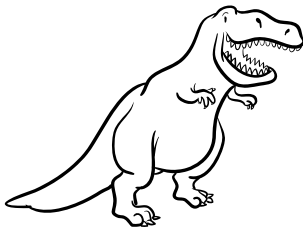
.....



.....

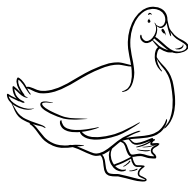


.....



.....

2. Marque um X no quadrinho onde está escrito o nome de cada figura.



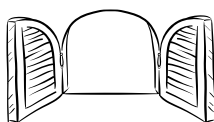
- A RATO
- B MATO
- C DADO
- D PATO



- A VELHA
- B VALA
- C VELA
- D VILA



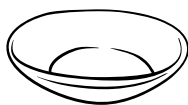
- A SINO
- B SINAL
- C CINCO
- D CIRCO



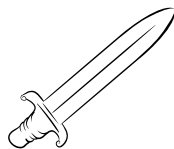
- A CANELA
- B JANELA
- C PANELA
- D JANEIRO



- A BATATA
- B BARATA
- C BANANA
- D BALEIA



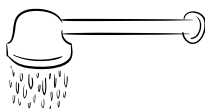
- A PRAÇA
- B BROTO
- C BRAÇO
- D PRATO



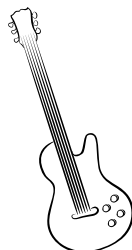
- A EMPADA
- B ENXADA
- C ESPADA
- D ESCADA



- A BICHARADA
- B BINÓCULOS
- C BISCOITO
- D BICICLETA



- A CHAVEIRO
- B CHUVEIRO
- C CHUTEIRA
- D CHALEIRA

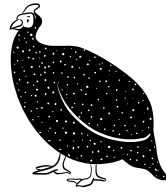


- A GUITARRA
- B GUINDASTE
- C GIRAFA
- D GINÁSTICA

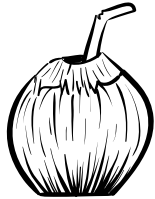
3. Complete as palavras



.....anela



.....iné



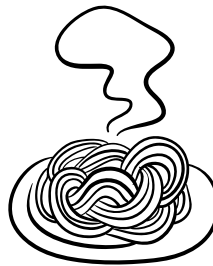
Co.....o



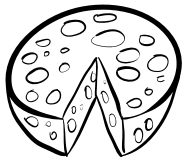
.....epolho



.....iabo



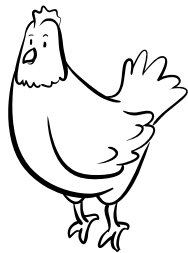
Maca.....ão



.....eijo



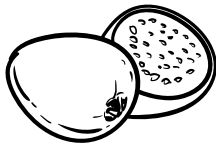
Ca.....ne



.....alinha



Marga.....ina



.....oiaba



.....al



Espa.....ete



.....opa



.....uco



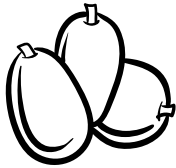
Ma.....teiga



Ca.....u



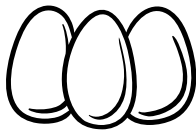
Ja.....bo



Ca.....á



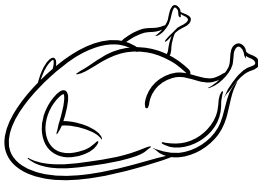
Fari.....a



Ov.....



Lasa.....a



Per.....



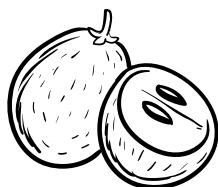
Feij.....



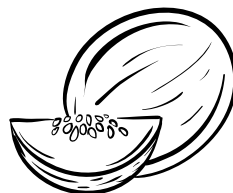
Tomat.....



Maç.....



Sapot.....



Mel.....

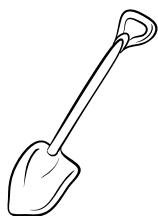
2.4.4 Quadro de correção das palavras usadas nas atividades

As atividades de avaliação dos conhecimentos das crianças acerca do Sistema de Escrita Alfabética buscam apreender as hipóteses que elas têm sobre qual é “a lógica” do funcionamento do sistema de escrita e as que se destinam aos conhecimentos ortográficos focam no domínio que eles tenham adquirido acerca das convenções ortográficas da língua portuguesa.

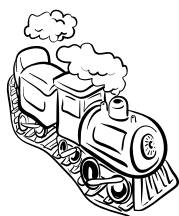
Para que tal avaliação seja mais segura, é importante que o professor assegure que as crianças estão identificando quais são as palavras que eles precisam grafar. Desse modo, o professor pode dizer o que cada figura está representando, sobretudo em relação às figuras que possam criar dubiedade ou que tenham variação de uma região para outra do Brasil. Nos quadros abaixo pode ser consultado o que cada imagem representa.



FIGURAS DOS INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DE ESCRITA DE PALAVRAS NO ANO 1



PÁ



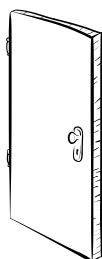
TREM



FOCA



LIVRO



PORTA



GIRAFA



MARTELO



LÂMPADA



CAPACETE



BICICLETA



APITO



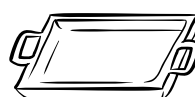
PANELA



MOLA



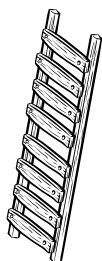
DRAGÃO



BANDEJA

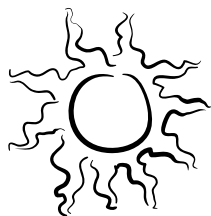


PERFUME



ESCALA

FIGURAS DOS INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DE ESCRITA DE PALAVRAS NO ANO 2



SOL



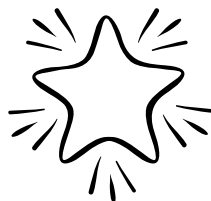
VELA



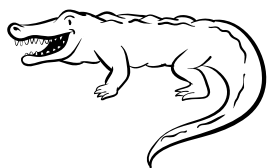
DENTE



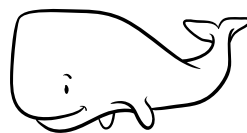
PALHAÇO



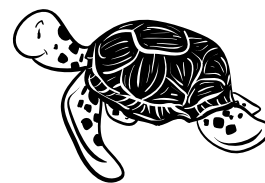
ESTRELA



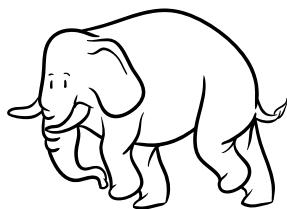
JACARÉ



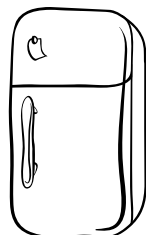
BALEIA



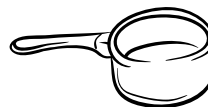
TARTARUGA



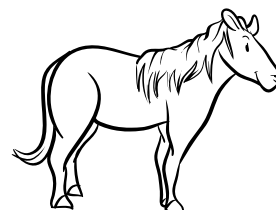
ELEFANTE



GELADEIRA



PANELA



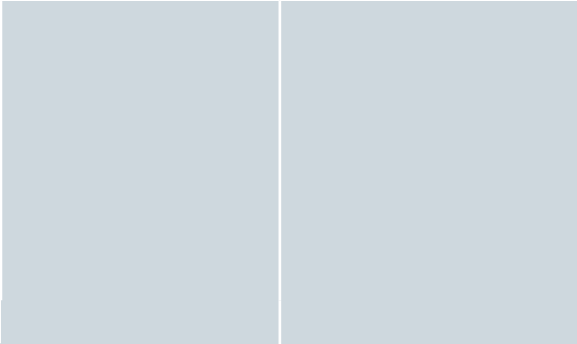
CAVALO



BORBOLETA



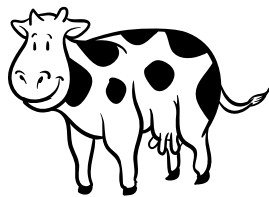
MANGUEIRA



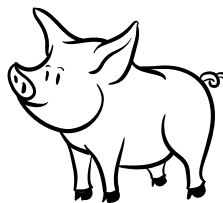
FIGURAS DOS INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DE ESCRITA DE PALAVRAS NO ANO 3



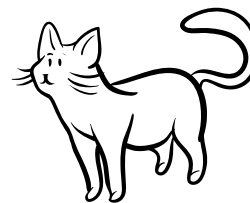
RÃ



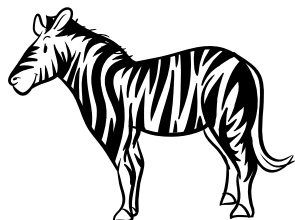
VACA



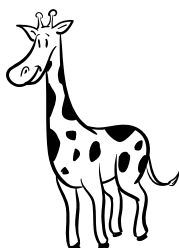
PORCO



GATO



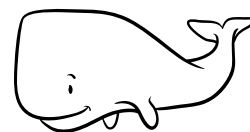
ZEBRA



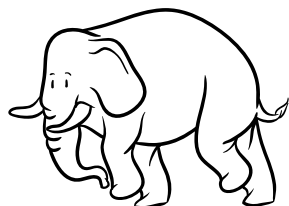
GIRAFA



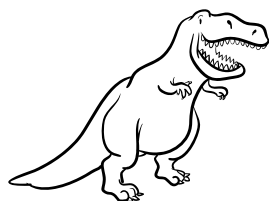
ESQUILO



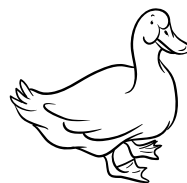
BALEIA



ELEFANTE



DINOSSAURO



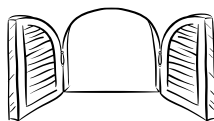
PATO



VELA



SINO



JANELA



BANANA



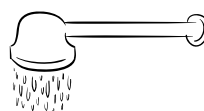
PRATO



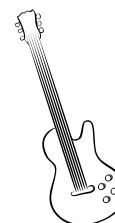
ESPADA



BICICLETA



CHUVEIRO

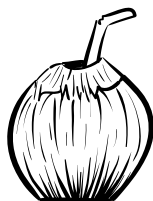


GUITARRA

FIGURAS DOS INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DE ESCRITA DE PALAVRAS NO ANO 3



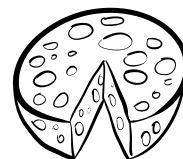
CANELA



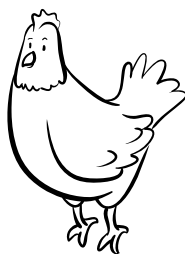
COCO



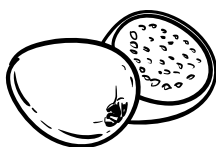
QUIABO



QUEIJO



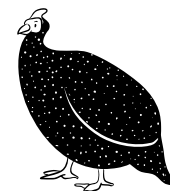
GALINHA



GOIABA



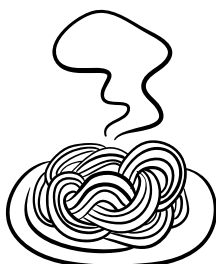
ESPAGUETE



GUINÉ



REPOLHO



MACARRÃO



CARNE



MARGARINA



SAL



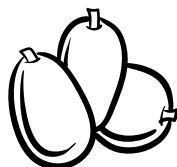
SOPA



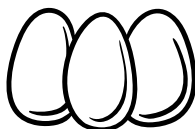
SUCO



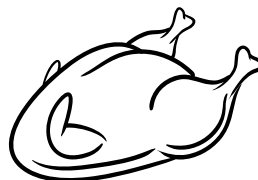
CAJU



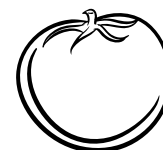
CAJÁ



OVO

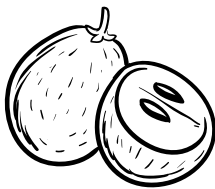


PERU

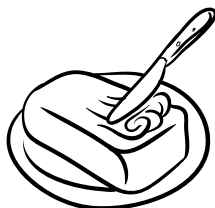


TOMATE

FIGURAS DOS INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DE ESCRITA DE PALAVRAS NO ANO 3



SAPOTI



MANTEIGA



JAMBO



FARINHA



LASANHA



FEIJÃO



MAÇÃ



MELÃO

3. O registro de acompanhamento da aprendizagem

No caderno intitulado Currículo na alfabetização: concepções e princípios (unidade 1 – anos 1, 2 e 3), no item compartilhando, são apresentados dois modelos de registro de acompanhamento da aprendizagem. Em “O acompanhamento da aprendizagem das crianças: sugestão de instrumento de registro da aprendizagem” são encontrados quadros por eixo de ensino. No quadro de produção textual foram selecionados quatro itens de verificação na avaliação dos textos. Tais critérios podem ser acompanhados periodicamente e, a depender das demandas, os professores podem inserir ou retirar outros aspectos. Em “Perfil de grupo: sugestão de instrumento de acompanhamento da turma”, o professor terá em mãos uma orientação para saber como mapear aspectos mais gerais do ensino da língua, traçando um perfil da turma. Assim, essas formas de monitoramento das aprendizagens apresentadas possibilitará ao docente direcionar seu planejamento desenvolvendo estratégias para alcançar as metas de aprendizagens e de ensino.

Considerações sobre o processo de avaliação na alfabetização

As reflexões aqui apresentadas nos mostram a importância da avaliação no processo de alfabetização, focando diferentes eixos do ensino da língua. Desse modo, oportunizar na prática docente momentos em que diferentes aspectos sejam avaliados é fundamental. Para isso, o professor pode utilizar diferentes instrumentos que possam identificar os conhecimentos e habilidades já alcançadas pelos estudantes e o que eles ainda precisam dominar, bem como, as dificuldades encontradas nesse percurso, lembrando sempre de considerar as especificidades de cada criança, garantindo, assim, a progressão entre os anos do ciclo de alfabetização.

Salientamos que nem sempre é possível avaliar ao mesmo tempo todas as habilidades, entretanto é importante que o professor planeje e garanta momentos para diagnosticar os estudantes e, diante de tais informações, redimensione sua prática, buscando a progressão das aprendizagens.

No ciclo da alfabetização é muito importante ter clareza quanto aos conhecimentos subjacentes a cada ano. Sabendo o que devemos ensinar em cada etapa de escolarização, fica mais fácil saber que ações devem ser desenvolvidas para que essa aprendizagem seja possível. É preciso também ter clareza do que se vai avaliar em cada uma dessas atividades e para que se está avaliando.

Referências

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: desigualdades frente à escola e à cultura. In NOGUEIRA, M. A. e CATANI, A. (orgs) **Escritos de Educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

BRONCKART, J.-P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. Trad. Anna Raquel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2003.

EVANGELISTA, Aracy Alves Martins. **Professor-leitor, aluno-autor**: reflexões sobre avaliação do texto escolar. Belo Horizonte: Formato; CEALE, 2009.

HOOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação: Mito e Desafio: uma perspectiva construtivista**. 4 ed. Porto Alegre: Mediação, 1992.

LEAL, Telma Ferraz e GUIMARÃES, G. L. Como as professoras avaliam os textos narrativos das crianças? In: **Revista brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 80, n. 195, p. 262-276, MAIO/AGO, 1999.

LIMA, Juliana de Melo. **Os Critérios adotados por crianças para avaliar suas professoras**. Dissertação (Mestrado em Educação), Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

MARCUSCHI, Beth. O texto escolar: um olhar sobre sua avaliação. In: 262-276, MAIO/AGO, 1999. MARCUSCHI, Beth e SUASSUNA, Livia, **Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de Escrita Alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

SCHNEUWLY, B. **Le langage écrit chez l'enfant – La production des textes informatifs ET argumentatifs**. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1988, p. 29 a 44.

SILVA, Janssen Felipe da. Avaliação do ensino e da aprendizagem numa perspectiva formativa reguladora. In: SILVA, Janssen F.; HOFFMANN, Jussara & ESTEBAN, Maria Teresa. **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo**. Porto Alegre: Dimensão, 2003.



PDE | **PACTO NACIONAL PELA
ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA**



Ministério da
Educação

