

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA**  
**CCHLA-CENTRO DE CIENCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES**  
**PROLING – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUISTICA**

**GLÓRIA MARIA FERREIRA MENDES DA SILVA**

**AS CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS DE**  
**PROFESSORAS DO ENSINO BÁSICO**

**João Pessoa**

**2009**

**GLÓRIA MARIA FERREIRA MENDES DA SILVA**

**AS CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS DE  
PROFESSORAS DO ENSINO BÁSICO**

Dissertação apresentada ao Programa de  
Pós-Graduação em Lingüística - PROLING,  
da Universidade Federal da Paraíba  
(UFPB, PB), como requisito para obtenção  
do grau de Mestre .

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Evangelina Maria  
Brito de Faria

COMISSÃO EXAMINADORA:

---

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Evangelina Maria Brito de Faria**  
(Presidente/Orientadora)

---

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marluce Pereira da Silva**

---

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Cristina de Assis**

João Pessoa, julho de 2009

## DEDICATÓRIA

Aos meus pais,  
Aos meus filhos, Gastão, Bárbara e Víncius,  
e ao Antônio Carlos.

## AGRADECIMENTOS

Para realização desta dissertação, etapa importante em minha vida, contei com a ajuda de pessoas as quais devo mencionar agora:

Aos meus pais, em memória, pela harmonia emanada e ensinamentos ao longo do nosso convívio.

Ao Antônio Carlos, esposo querido, pela dedicação e pelo estímulo constante.

Aos meus filhos, Gastão, Bárbara e Marcus pelas lições de amor, paciência e compreensão sem as quais não poderia ter realizado esse trabalho.

Às minhas irmãs e sobrinhos, pelo carinho e apoio em todos os momentos.

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Evangelina, pela paciência, valorosa contribuição nessa etapa de orientação, dessa dissertação.

Aos Doutores, Dermeval da Hora e Zuleide que além de coordenarem este curso com deferência, souberam ser verdadeiros amigos nas horas de maior necessidade de cada um, tendo o apoio imprescindível de Carlos André Wanderley - secretário amigo.

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Maria de Fátima B. de Melo, pelas marcas deixadas em minhas escritas e leituras, contribuições fundamentais para conclusão destas.

À Sandra Alves, ao Serpa e ao Carlos pela amizade mais pura, e pelo profissionalismo dedicados durante esse período em que estivemos juntos .

Aos professores e alunos participantes como sujeitos dessa pesquisa, pela colaboração.

Aos meus alunos, que possibilitaram a troca do ensinar/aprendendo que me permitiram ver mais longe, e que, constantemente, acendem a chama da inquietação dentro de mim e não deixam que eu me acomode.

Aos demais amigos, pela disponibilidade e compreensão dispensadas nas dissonâncias durante esse trabalho e a todos que de alguma forma contribuíram para que o mesmo tivesse êxito.

## EPÍGRAFE

(...)  
D'além mar ela chegou,  
Em pés descalços caminhou,  
Porta-voz de outra bandeira  
Que fiel, um som nasala,  
Soletrou em outras falas  
A beleza do beabá

Sua riqueza é que faz a doce lavra,  
Dona de toda palavra,  
Me ensinou a cantar  
Amor a ti ó língua portuguesa

É a boa mãe, língua materna,  
Veio para ser eterna, morado na voz da gente  
E o poeta que esse canto assim encerra,  
Ao beijar a minha terra  
Deixaria num prefácio  
Que pra sempre eu vou amar  
A “última flor do Lácio”

Clara Araújo

## RESUMO

A concepção de avaliação no Ensino Básico, na escrita do aluno de 5ª série, adotada pelo professor, é o ponto inicial da investigação do presente trabalho. Objetivamos identificar a concepção de avaliação dos professores e do uso que eles fazem das redações produzidas no contexto escolar e na interação com o contexto social. Comparamos as concepções expostas nos questionários distribuídos com a prática nas correções, e por fim, explicitamos a concepção de avaliação através das marcas deixadas por eles nos escritos dos alunos. Para tanto, foram analisados questionários, entrevistas e material didático, coletados junto a professores e alunos. Primamos por discutir que o professor deve ter sempre em mente uma base teórica sólida, a partir da qual ele deve perceber as práticas de ensino aprendizagem. Refletindo sobre as relações estabelecidas nesse processo, através de índices que as revelem – índices que devem ser colhidos nos produtos que refletem essas relações, ou seja, as produções escritas dos alunos. Então, o professor se tornará capaz de rever e reinventar sua prática de acordo com as capacidades cognitivas intersubjetivas de seus alunos e de si mesmo. No entanto, os resultados verificados por este trabalho, após as análises, e os resultados sobre a concepção adotada, apresentam diferenças e constituem instigantes momentos de reflexão sobre a prática da escrita no Ensino Básico e também sobre o modo de avaliação dos textos escritos pelos alunos, bem como o uso que se faz deles após a correção.

Palavras-chaves: Avaliação, gêneros textuais, reflexão.

## **ABSTRACT**

The design of evaluation in basic education, the student in writing of the 5th series, adopted by the teacher, is the starting point of this research work. Aim to identify the design of evaluation of teachers and the use they make of essays produced in the school context and in interaction with the social context. Compare the concepts explained in the questionnaires distributed to the practice in corrections, and finally, detailed design of evaluation through the marks left by them in the writings of students. Thus, we analyzed questionnaires, interviews and teaching material, collected from the teachers and students, containing, inter alia, the following questions: What is assessed? How often do you make written production? How often do you work the refacção text in your classroom? As interfering with the evaluation plan? Rule by discussing the teacher must always have in mind a solid theoretical base from which he must understand the practices of teaching learning. Reflecting on the relationship established in this process by showing that the rates - rates that must be collected on products that reflect these relationships, ie the students' written productions. Then the teacher will be able to revise and reinvent their practice according to the intersubjective cognitive skills of their students and themselves. However, the results reported by this work, after the tests, and results on the design adopted, differ and are instigating moment of reflection on the practice of writing in primary education and also on how the evaluation of texts written by students and the use made of them after correction.

Keywords: Evaluation, textual genres, reflection.

## SUMÁRIO

|                                                                                            |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| INTRODUÇÃO .....                                                                           | 09  |
| CAPÍTULO 1: UMA VISÃO PANORÂMICA DO QUE É AVALIAÇÃO.....                                   | 15  |
| 1.1. Trajetória histórica e evolutiva da avaliação no Brasil .....                         | 15  |
| 1.2. Reflexões acerca de algumas concepções de Avaliação no Processo de Aprendizagem ..... | 26  |
| 1.3. Uma leitura sobre o discurso oficial a respeito da avaliação .....                    | 35  |
| 1.4. Uma leitura a mais.....                                                               | 40  |
| CAPÍTULO 2: ASPECTOS AVALIATIVOS DA ESCRITA .....                                          | 43  |
| 2.1. O Quê e Como avaliar?.....                                                            | 43  |
| 2.2. A avaliação como desenvolvimento da habilidade no uso da língua escrita.....          | 47  |
| 2.3. A produção escrita .....                                                              | 49  |
| 2.3.1. O percurso da escrita na escola .....                                               | 50  |
| 2.3.2. Uma teoria repousada na prática.....                                                | 56  |
| CAPÍTULO 3: DISCUSSÃO, ANÁLISES E RESULTADOS .....                                         | 58  |
| 3.1. A concepção de avaliação dos professores.....                                         | 58  |
| 3.2. A elaboração das questões avaliativas.....                                            | 65  |
| 3.3. Analisando as marcas lingüísticas deixadas nas produções.....                         | 72  |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS .....                                                                 | 102 |
| REFERÊNCIAS .....                                                                          | 108 |
| ANEXOS .....                                                                               | 111 |
| ANEXO 1 - ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO.....                                                | 111 |
| ANEXO 2 - PARECER DO CONSELHO DE ÉTICA.....                                                | 112 |
| ANEXO 3 - QUESTIONÁRIOS.....                                                               | 113 |
| ANEXO 4 - AVALIAÇÕES.....                                                                  | 122 |



## INTRODUÇÃO

As questões referentes à avaliação, nesses últimos anos, são as que mais protagonizam reflexões e debates pedagógicos. Não há como falar em avaliação, sem levar em consideração as propostas que envolvem o processo de ensino e aprendizagem, teorias, metodologias e instrumentos. O discurso pedagógico em vigência, sob à ótica da teoria construtivista, nos oferece uma série de ponderações e propostas sobre a avaliação dos alunos, o que torna imperativo, então, investimentos na compreensão dos mecanismos e na análise dos novos procedimentos avaliativos no espaço escolar.

Na verdade, muito se tem discutido sobre a avaliação no contexto escolar, buscando-se uma verdadeira definição para o seu significado, justamente porque esse tem sido um dos aspectos mais problemáticos na prática pedagógica, principalmente quando se refere a avaliar a produção textual discente. Por isso, a avaliação nas produções textuais discentes no processo de aprendizagem destes é questão-chave nesse trabalho.

Consideramos a possibilidade de desmistificar o uso que se costuma fazer com a avaliação das produções discentes nas instituições escolares ou, pelo menos, ampliar esse uso – não como instrumento de punição, mas como elemento de reconstrução, reelaboração de hipóteses – convertendo a avaliação em um poderoso instrumento para ajudar os alunos a entender e aprender melhor.

Uma reflexão consciente sobre como melhorar a avaliação nas produções textuais discentes supõe pensar no objetivo de avaliar, indagar-se sobre as funções dessa avaliação. Normalmente, a avaliação serve para medir o nível de aprendizagem obtido pelos alunos para outorgar-lhe um título ou não, ou decidir sua promoção ou permanência em uma etapa ou em um nível, mas esquece-se de que o âmago da avaliação é ajudar a melhorar o processo de aprendizagem discente e ser útil ao

docente em suas intervenções, seleção e uso de materiais, ou seja, no aprimoramento do ensino.

Enfocaremos, em nosso trabalho, a avaliação a partir do seu uso como instrumento para melhorar os processos de aprendizagem e os de ensino, no próprio processo de ensino-aprendizagem.

A mudança de postura do professor no que diz respeito à avaliação do texto escrito começa a ser percebida, ou pelo menos, seus objetivos questionados; com isso, constatamos o quanto é produtiva para o ensino a discussão e transformação dos instrumentos avaliativos, pois percebemos aí a existência de uma estreita relação entre o sistema de avaliação e o acesso ao conhecimento como benefício social a que todo indivíduo tem direito, e razão de ser da própria escola.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), em seu artigo 3º, inciso I, um dos princípios do ensino é garantir a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Portanto, uma avaliação que garanta formas de aprendizado, motive o aluno e facilite a aquisição de conhecimentos, de modo que o estudante obtenha um resultado satisfatório, é também uma maneira de garantir a permanência desse aluno na escola, e, conseqüentemente, permitir-lhe dar continuidade a seus estudos, o que está contemplado na LDB, tanto no Art. 22º, como no Art. 35º, inciso I.

"A avaliação escolar, hoje, só faz sentido se tiver o intuito de buscar caminhos para a melhor aprendizagem", afirma a consultora Jussara Hoffmann.

Segundo Enguita (1995);

"As funções da avaliação são potencialmente duas: o diagnóstico e a classificação. Da primeira, supõe-se que permita ao professor e ao aluno detectar os pontos fracos deste e extrair as conseqüências pertinentes sobre onde colocar posteriormente a ênfase no ensino e na aprendizagem. A segunda tem por efeito hierarquizar e classificar os alunos. A escola prega em parte a avaliação com base na primeira função, mas a emprega fundamentalmente para a segunda".

Sabemos que avaliar uma produção textual, nos seus vários aspectos, foi e continua a ser uma tarefa difícil para a maioria dos professores, da mesma forma

que é para o aluno escrevê-la. A impressão que se tem é a de que, diante do texto dos alunos, os professores não têm bem definido o *quê* e *como* avaliar. Isso ocorre porque eles acreditam que a avaliação tem um caráter meramente subjetivo e, como consequência, têm dificuldades em estabelecer critérios prévios e objetivos para avaliar os textos de seus alunos, e muitas vezes, quando o fazem, avaliam tomando como parâmetro a produção de um outro aluno, o que não leva ao crescimento individual nem de um nem do outro.

É bastante representativo o número de alunos que põe suas idéias no papel, de forma desordenada, demonstrando incoerência e pressa, mal conseguem transformar o pensamento em textos bem organizados, planejados e realizados. Redigir um texto eficazmente é, sem dúvida, uma tarefa difícil para o aluno, pois pressupõe a capacidade de integrar suas idéias, estruturas e convenções, num todo significativo.

A insegurança na hora da produção textual é gerada em práticas educativas referendadas por uma pedagogia tradicionalista, a qual demonstra, a todo momento critérios construídos sob a ótica da gramática normativa como: erros de concordância, de ortografia, de acentuação e outros. No intento de romper com tais posturas, é fundamental que se busque uma prática inovadora de avaliação textual, na qual o trabalho com produção de texto tenha um propósito esclarecedor e orientador para o aluno, no sentido do que fazer para melhorar a produção escrita em função do leitor de seus textos. E, para que isto seja possível, faz-se necessário elencar critérios de correção em parceria com os alunos, pois é muito importante tanto a adoção de critérios, tais como: análise do tema proposto; subsídios para a construção de texto; a estruturação do texto; a correção gramatical; coesão e coerência, quanto o conhecimento destes, haja vista que os mesmos garantem ao professor, no instante da leitura, a observação dos diferentes aspectos da estrutura textual. No que diz respeito aos alunos, garantem o conhecimento de como suas produções serão avaliadas, e assim promovem um sentimento de segurança em relação ao ato de escrever. Não queremos dizer com isso, que o simples fato de elencar critérios, assegurará uma correção precisa e imparcial, mas nos dará parâmetros para ir em outra direção.

Logo, a produção textual constitui um espaço privilegiado para se promover uma reflexão mais aprofundada do uso da escrita, tanto pelo professor quanto pelo aluno, mas, para que isso ocorra, devem-se previamente estabelecer critérios de avaliação que contribuam para essa reflexão.

Pensando nessas questões, procuramos, com base em diversos autores, tais como: Bakhtin (2000), Sant'Anna (2002), Hoffmann (2002), Marcuschi (2002), Perrenoud (1999), Luckesi (1988), Demo (2004) entre outros, refletir sobre propostas de práticas avaliativas comprometidas com o fazer pedagógico responsável pela formação de indivíduos autônomos e competentes em relação à produção escrita.

Tentaremos responder aos seguintes questionamentos: Que concepções os professores pesquisados têm da avaliação? Como a avaliação interfere no planejamento? Como e o que os professores avaliam num texto escrito? A avaliação concorre para o desenvolvimento das habilidades de uso da escrita? Essas perguntas nortearão nossa pesquisa.

Como objetivo geral, buscamos identificar a concepção do processo de avaliação de professores do ensino básico de escolas públicas e privadas e, como específicos; explicitar a concepção de avaliação através das marcas deixadas pelos professores nas produções dos alunos; comparar as concepções expostas nos questionários com a prática nas correções, e por fim, observar como a avaliação concorre para o desenvolvimento das habilidades no uso da língua escrita.

Nossa hipótese é a de que, apesar de o discurso apresentar uma concepção de avaliação formativa, na prática ainda permanece a avaliação tradicional, detendo-se em sua maior parte, nos erros de gramática e nos aspectos formais do texto. Para desenvolvermos esse trabalho, percorremos um caminho árduo, pois as metodologias de ensino, teoricamente, mudaram significativamente. As teorias lingüísticas, sociocognitivista, sociointeracionistas e suas discussões sobre a linguagem contribuíram - e muito - para isso. Mas o peso da tradição acaba cerceando muitas das práticas tidas como modernas - fator que acarreta uma confusão didática na qual os alunos se perdem na encruzilhada entre o que o professor pretende e aquilo que consegue fazer, e o professor, por sua vez, sempre

trabalha em sala o que acha que os alunos devem aprender, mas se esquece de observar como os alunos aprendem o que o professor acha que ele deve aprender. E mais: como lidar com essa intersubjetividade de aprendizagem no cotidiano de sala de aula, como avaliar? Precisa-se, neste caso, assumir uma posição teórico-metodológica no tratamento dos textos produzidos na escola, e nem sempre é fácil para o professor fazê-lo. Assumir requer responsabilidade com o outro, e, com o fazer pedagógico.

Metodologicamente, este trabalho encontra-se dividido em três partes, as quais nomearemos capítulos primeiro, segundo e terceiro. No **primeiro**, será feita uma revisão bibliográfica sobre o tema avaliação. Buscamos, nas teses bakhtinianas sobre a interação verbal e o dialogismo, respostas para compreender que toda produção lingüística é direcionada a produzir interação, é sempre dirigida para alguém dentro de um contexto social, previamente avaliado pelo produtor textual. Já nos postulados vygotskyanos, evidenciamos que essa dimensão interativa e social é a mesma que guia o processo de ensino e aprendizagem, no qual o professor, como mediador, exerce um papel central, ao mesmo tempo em que o reflete nas ações pedagógicas; o **segundo** constará de uma pesquisa mais direcionada ao tema avaliação da produção escrita, e o percurso da mesma em sala de aula; e o **terceiro** trará a explanação da metodologia desenvolvida em nossa pesquisa, demonstrando os passos dados para a construção da situação da mesma, da coleta de dados e as análises dos questionários sobre a concepção de avaliação em sala de aula.

Para a execução desse objetivo, foram entregues questionários a um grupo de 20 (vinte) professores de escolas públicas e privadas do Ensino Fundamental, contendo, entre outros, os seguintes questionamentos: O que é avaliar? Com que frequência você faz produção escrita? Com que frequência você trabalha a refacção textual em sua sala de aula? Como a avaliação interfere no planejamento? As respostas foram as mais variadas possíveis, como veremos mais adiante na parte referente à análise. Vale salientar que todas as professoras que tiveram acesso aos questionários já têm bastante tempo de experiência profissional, variando entre 05 (cinco) e 25 (vinte e cinco) anos de trabalho.

Para fazer com que os professores/leitores desse trabalho compreendam nossa proposta calcada numa concepção de avaliação como processo de ensino aprendizagem e, de língua como, primordialmente, lugar de interação, construímos um arcabouço teórico que deve ser considerado como premissa básica para uma compreensão da avaliação de forma geral e das especificidades das práticas de produção de textos no ambiente escolar.

Primamos por discutir aquilo que o professor deve ter sempre em mente, como uma base teórica sólida, a partir da qual ele deve perceber as práticas de ensino aprendizagem adotadas. Isso levará o educador a refletir sobre as relações estabelecidas nesse processo, através de índices que as revelem – índices que devem ser colhidos nos produtos que refletem essas relações, ou seja, as produções dos alunos. Só assim, o professor se tornará capaz de rever e reinventar sua prática de acordo com as capacidades cognitivas intersubjetivas de seus alunos e de si mesmo.

## **CAPÍTULO 1 - UMA VISÃO PANORÂMICA DO QUE É AVALIAÇÃO**

Avaliação é um processo eminentemente educativo. Nele estão intimamente comprometidos tanto os que ensinam como os que aprendem, mas afeta sobremaneira o aluno, pois da avaliação depende, em larga medida, o aperfeiçoamento de suas realizações.

**Juracy C. Marques**

### **1.1. Trajetória histórica e evolutiva da avaliação**

A avaliação sempre se faz presente em nosso dia-a-dia. Ela é uma constante e inclui um julgamento de valor sobre nós mesmos, sobre o que estamos fazendo, sobre o resultado de trabalhos, nas interações sociais cotidianas, em casa, em nossa profissão, durante o lazer. Não aquela que fazemos ou que estamos comprometidos a fazer quando nos encontramos na Escola, mas um outro tipo, como aquele em que avaliamos impressões e sentimentos. Na ação escolar, ela incide sobre ações ou sobre objetos específicos - no caso, o aproveitamento do aluno ou nosso plano de ação.

Como professores, estamos mais inseridos na área da avaliação conhecida como avaliação da aprendizagem ou do rendimento escolar; há também quem diga a avaliação do aluno. É ela que nos preocupa.

A avaliação tem sido estudada desde o início do século XX, de acordo com Souza (1982):

“Desde 1897 existem registros dos relatos de J. M. Rice sobre uma pesquisa avaliativa utilizada para estabelecer a relação entre o tempo de treinamento e o rendimento em ortografia, revelando que uma grande ênfase em exercícios não levava necessariamente a um melhor rendimento”.

Nesse período, os estudos sobre avaliação voltavam-se particularmente para a mensuração de mudanças do comportamento humano, ou seja, nas duas primeiras décadas do século XX, esses estudos foram marcados pelo desenvolvimento de testes padronizados para medir as habilidades e aptidões dos alunos, pois a avaliação da aprendizagem tem seus princípios e características no campo da Psicologia.

De âmbito mais vasto e conteúdo mais rico, a avaliação constitui uma operação indispensável em qualquer sistema escolar, pois ela descreve que aptidões, atitudes ou conhecimentos os alunos adquiriram, ou seja, que objetivos do ensino já atingiram num determinado ponto de percurso e que dificuldades estão a revelar relativamente a outros.

Ao menos quatro são as fases atravessadas pela avaliação, conforme Lincoln (1994) [I.S.]. São elas: mensuração, descritiva, julgamento e negociação.

*Mensuração* – Nessa fase, não distinguia avaliação e medida. O papel do avaliador era eminentemente técnico. Testes e exames eram indispensáveis na determinação do progresso discente.

*Descritiva* – fase que surgiu em busca de um melhor entendimento do objetivo da avaliação. Fase em que surgiu o termo “*avaliação educacional*”; nela o avaliador estava muito mais concentrado em descrever padrões e critérios.

*Julgamento* – tinha como preocupação maior o julgamento, questionava os testes padronizados e o reducionismo da noção simplista de avaliação como sinônimo de medida; o avaliador assumiria o papel de juiz, incorporando, contudo, o que se havia preservado das gerações anteriores, em termos de descrição e mensuração.

*Negociação* – nesta fase, a avaliação é um processo interativo, negociado, que se fundamenta num paradigma construtivista.

Ela é construtivista em substituição ao modelo científico, que tem caracterizado, de um modo geral, as avaliações mais prestigiadas neste século.



Como mostra Souza (1993) que:

“De acordo com a quarta geração, a finalidade da avaliação é fornecer informações sobre o processo pedagógico que permitam aos agentes escolares decidir sobre as intervenções e redirecionamentos que se fizerem necessários em face do projeto educativo definido coletivamente, e comprometido com a garantia da aprendizagem do aluno”.

Por não acreditar em uma sucessão cronológica e precisa dos modelos teóricos de avaliação, entendendo-os como: *“indicadores de uma certa lógica ou modo de pensar/praticar a avaliação num certo tempo e espaço sócio-histórico”*, Livia Suassuna, concordando com muitos outros autores e estudiosos do tema, classificou em dois grandes paradigmas de avaliação, esse quadro evolutivo (Suassuna, 2004, p.28 ).

“Um, caracterizado pela classificação, pelo controle, pela competição, pela meritocracia – que chamaremos aqui de avaliação tradicional ou classificatória -, e outro, caracterizado pelos aspectos formativo, processual, democrático - que chamaremos aqui de reguladora ou formativa”.

Numa demonstração clara de que a evolução se dá, não pela troca da nomenclatura, mas pela compreensão que o professor tem do processo no qual está inserido, Demo (2006) nos diz:

“Inventaram inúmeras nomenclaturas, uma mais inventiva que a outra, mas que de pouco ou nada adiantaram, pois de pouco adianta apenas mudar o nome. É preciso mudar a substância. Sempre se podem encontrar alusões sugestivas em tais nomenclaturas, como na avaliação ‘emancipatória’ (Saul, 1988), preocupada obviamente em repelir laivos classificatórios e excludentes, mas deixa-se de perceber que emancipar também implica classificar, já que, também aí, se está classificando avaliações como sendo emancipatórias e outras possivelmente não. Fala-se de avaliação formativa, pedagógica, diagnóstica, promotora (Lüdke/Mediano, 1997; Vasconcellos, 1998; 1998<sup>a</sup>). Em todas essas indicações existem intenções relevantes, que cabe acolher/questionar. Na prática porém, a escola continua aplicando provas e dando aula, o que esconde um mundo de problemas que não se restringe, em absoluto, ao problema da avaliação”.

A palavra avaliar vem do latim “a + valere”, que significa atribuir valor e mérito ao objeto em estudo.

No dicionário Aurélio, avaliar significa: determinar a valia ou o valor de; apreciar ou estimar o merecimento de; determinar a valia ou o valor, o preço, o merecimento, calcular, estimar; fazer a apreciação; ajuizar. Medir, significa: determinar ou verificar, tendo por base uma escala fixa, a extensão, medida, ou grandeza de; comensurar; ser a medida de.

Hoje a avaliação, conforme define Luckesi (1996, p. 33), é como um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão. Ou seja, ela implica um juízo valorativo que expressa qualidade do objeto, obrigando, conseqüentemente, a um posicionamento efetivo sobre o mesmo.

Segundo a empresa Ser HCM - especializada em dar suporte aos processos de avaliação de desempenho, habilidades e avaliação de competências dos colaboradores:

“Avaliar deve significar entender o processo atual, os resultados de suas falhas e sucessos, relacionando isso às metas futuras e, planejar ações que conduzam a uma melhoria profissional, tanto individual, quanto coletiva. Os professores devem estar preparados para oferecer ferramentas a seus alunos que auxiliem nesta busca por um aperfeiçoamento: introduzir a cultura de avaliação, mostrando que esta palavra significa a busca por uma compreensão do estágio, na escrita, em que se está e irá ajudar a oferecer instrumentos para se atingir a objetivos futuros”.

Hoffmann (2007, p.17) diz:

“A avaliação é, portanto, uma ação ampla que abrange o cotidiano do fazer pedagógico e cuja energia faz pulsar o planejamento, a proposta pedagógica e a relação entre todos os elementos da ação educativa. Basta pensar que avaliar é agir com base na compreensão do outro, para se entender que ele nutre de forma vigorosa todo o trabalho educativo. Sem uma reflexão séria e valores éticos se perdem os rumos do caminho, a energia, o vigor dos passos em termos da melhoria do processo”.

Para Hoffmann, a observação, a reflexão e a ação não ocorrem em tempos lineares e podem se dar de forma paralela, simultânea, na dinâmica da própria aprendizagem.

Sant'Anna (1995, p. 7), por sua vez, nos diz que;

“A avaliação escolar é o termômetro que permite avaliar o estado em que se encontram os elementos envolvidos no contexto. Ela tem um papel altamente significativo na educação, tanto que nos arriscamos a dizer que a avaliação é alma do processo educacional. (...) O que queremos é sugerir meios e modos de tornar a avaliação mais justa, mais digna e humana”.

A autora salienta, que a idéia de prova está, sem dúvida, presente, mas acredita que isso não chegue a ser um mal, na medida em que seja percebida como um estímulo para o progresso ou, ainda, um indicador de que, não tendo acontecido a aprendizagem, deve-se tratar de utilizar novas estratégias.

Azevedo, (1980) em seu artigo ‘Avaliação Educacional: medo e poder!!!’, utiliza a expressão é um "casaco de várias cores", para definir a avaliação.

O elemento chave da definição de avaliação envolve julgamento, apreciação, valoração e qualquer ato que implique em julgar, valorar, compromete a, quem o pratica tenha uma norma ou padrão que permita atribuir um dos valores possíveis a essa realidade. Ainda que avaliar implique alguma espécie de medição, a avaliação é muito mais ampla do que a medição ou a qualificação. A avaliação não é um processo parcial e nem linear. Não é parcial, pois, ainda que se trate de um processo, está inserida em outro muito maior, que é o processo ensino-aprendizagem e nem é linear, porque deve ter reajustes permanentes.

A avaliação, apresentada como processo, antevê um controle de qualidade, que supõe tanto confiabilidade nos dados obtidos e, conseqüentemente, no instrumento usado - quanto na análise, interpretação e criação de situações de intervenção como forma de garantir essa qualidade. A utilização de informações tem como antecedente a obtenção dessas informações pela aplicação de instrumentos de medida.

A palavra avaliação, para a maioria das pessoas, está diretamente ligada ao conceito de prova, principalmente aquelas da época da escola, que determinavam o sucesso ou o fracasso de um aluno. Era o motivo para a celebração ou o castigo

dos pais. Infelizmente, quando se pensa desta maneira, usando o sentido de exame ou teste, se perde muito do amplo e positivo conceito de avaliar.

Com pouca variação entre os diferentes autores - tecnicistas ou não - o conceito mais comum é de que a avaliação é um processo que utiliza informações para formular juízos de valor, diante dos quais se tomam decisões.

Quando falamos em avaliação, com certeza não estamos fazendo referência sempre à mesma coisa; isso porque não há um só tipo de avaliação sobre o qual exista consenso.

As concepções que regem as ações de todas as pessoas envolvidas no processo de avaliação, sejam elas alunos, família ou profissionais da educação são direta e indiretamente influenciadas pela sociedade capitalista na qual se vive.

A avaliação é uma operação descritiva e informativa nos meios que emprega, formativa na intenção que lhe preside e independente face à classificação. De âmbito mais vasto e conteúdo mais rico, a avaliação constitui uma operação indispensável em qualquer sistema escolar.

A avaliação é um exercício mental que permite a análise, o conhecimento, o diagnóstico, a medida e/ou julgamento de um objeto. Esse objeto deve ser a própria realidade daqueles que a fazem. Avaliar seria um processo de autoconhecimento e, também, o conhecimento da realidade e da relação dos sujeitos com essa realidade. Seria um processo de análise, julgamento, recriação e/ou ressignificação das instituições que fazem parte dessa realidade e das pessoas que a mantêm.

Avaliação é o conjunto de mecanismos, instrumentos, métodos e técnicas utilizados para acompanhar, analisar e julgar a execução de planos, programas e projetos, suas atividades e tarefas. Assim, a avaliação é entendida como um dos componentes do processo de planejamento e uma forma técnica que possibilita à gestão analisar e julgar todas as fases deste processo.

A forma como fazemos a avaliação do processo educacional determina e espelha a concepção educacional que subjaz à nossa prática. Mais do que isso, entendemos a avaliação como um fator central e determinante do processo de aprendizagem.

O desvelar de questões conceituais, filosóficas sobre avaliação feita em sala poderá revelar a concepção de mundo do educador, favorecendo a explicação, em grande parte, da sua prática pedagógica.

As concepções de mundo, na prática, representam a maneira como o homem pensa, vive, compartilha de um determinado grupo social e do modo de ser e de agir desse grupo, evidenciando aspectos importantes da sua subjetividade.

O trabalho pedagógico com vistas à superação deste contexto trata o conhecimento com base "não nas especificidades apenas", mas a partir da compreensão de que a totalidade produz a dimensão do trabalho das partes.

A articulação de várias concepções sobre avaliação no trabalho pedagógico pressupõe competência e formação do professor. Este passa a sentir-se como um estudioso, um pesquisador constante da realidade, problematizando os conceitos cristalizados e o alunado com o qual trabalha, buscando sempre o exercício de "ler nas entrelinhas" das vivências cotidianas, a fim de melhor compreender as representações que são estabelecidas e que se inter cruzam no processo de construção do conhecimento.

Neste meio, torna-se imprescindível uma nova prática pedagógica que extrapole os métodos tradicionais de avaliação, cuja função era domesticar, treinar e adestrar para que o aluno pensasse e reproduzisse o que "devia ser pensado". Numa prática tradicional dessa natureza, os objetivos principais são; a conformidade de um programa (que precisa ser cumprido), a obtenção da disciplina (atitude passiva do aluno) e o resultado final (o bom desempenho de todos, comprovado nas avaliações).

Avaliar é criar hierarquias de excelência. Avaliar é privilegiar um modo de estar em aula e no mundo, valorizando formas e normas de excelência. Avaliar é prevenir ante o fracasso escolar.

A avaliação tradicional ou normativa e a Avaliação formativa ou emergente são algumas das definições de avaliação dadas por Perrenoud (1999), o qual define que uma verdadeira avaliação formativa é necessariamente acompanhada de uma intervenção diferenciada, com o que isso supõe em termos de meios de ensino. Mas não descarta a possibilidade de ela se chocar com os obstáculos da avaliação tradicional e é o que acontece realmente. Porque requer uma visão igualitária da escola e requer mais ainda uma estratégia pedagógica de luta contra o fracasso e as desigualdades.

A avaliação formativa não dispensa os professores de darem notas ou de redigir apreciações, informando aos pais sobre as aquisições dos alunos, mas tem como principal função formar e informar cidadãos, alunos.

A democratização do ensino e a busca de uma pedagogia mais diferenciada fizeram emergir, e depois se difundir, a lógica formativa. Há quem diga que os sistemas educativos modernos tendem a avançar para uma avaliação menos seletiva e mais formativa, mais integrada à ação pedagógica do cotidiano, em que o aluno não será um mero fantoche e sim um participante de sua própria aprendizagem, formando-se e informando-se, e onde a avaliação tradicional se dissipe ao continuar criando fracassos, empobrecendo e o pior “emburrecendo” nossos alunos e se utilizando de didáticas conservadoras.

Luckesi (1998) define esse processo como uma motivação negativa do professor, que colabora para que isso aconteça, que valoriza por demais a nota e desvaloriza o processo da aprendizagem, fazendo assim das provas um instrumento de ameaça para o aluno.

A avaliação formadora reguladora torna-se instrumento privilegiado de uma regulação contínua das diversas intervenções e das situações didáticas (Perrenoud, 1999: 14), que possui as seguintes características: democrática, constante, contínua e diversificada, sistemática (metódica) e intencional.

Democrática ao ser lugar de negociação no movimento de definição de seus objetivos, critérios, instrumentos e dinâmica. Democrática também por ser o território em que os educandos têm a oportunidade de aplicarem seus conhecimentos e apresentarem suas dúvidas, inseguranças, incertezas.

Segundo Méndez (2002), avaliação democrática significa oportunizar aos alunos e às alunas e aos professores e às professoras espaço de diálogo e participação.

A avaliação descreve que conhecimentos, atitudes ou aptidões que os alunos adquiriram, ou seja, que objetivos do ensino já atingiram num determinado ponto de percurso e que dificuldades estão a revelar relativamente a outros.

Esta informação é necessária ao professor para procurar meios e estratégias que possam ajudar os alunos a resolverem essas dificuldades e é necessária aos alunos para se aperceberem delas (não podem os alunos identificar claramente as suas próprias dificuldades num campo que desconhecem) e tentarem ultrapassá-las com a ajuda do professor e com o próprio esforço. Por isso, a avaliação tem uma intenção formativa.

A avaliação proporciona também o apoio a um processo a decorrer, contribuindo para a obtenção de produtos ou resultados de aprendizagem.

Havendo sempre, no processo de ensino/aprendizagem, um caminho a seguir entre um ponto de partida e um ponto de chegada, naturalmente que é necessário verificar se o trajeto está a decorrer em direção à meta, se alguns pararam por não saber o caminho ou por terem enveredado por um desvio errado.

É essa informação, sobre o progresso de grupos e de cada um dos seus membros, que a avaliação tenta recolher e que é necessária a professores e alunos.

Compreender a concepção de avaliação escolar só é possível quando se entendem os sentidos e significados dos eixos que irão nortear a concepção de formação. Esta, por sua vez, só será possível quando se compreendem os princípios de organização curricular e de ensino propostos (conteúdos e processos), assim como

de organização do trabalho pedagógico e administrativo da escola (organização dos tempos).

A concepção de avaliação que perpassa essa lógica é a de um processo que deve abranger a organização escolar como um todo: as relações internas à escola, o trabalho docente, a organização do ensino, o processo de aprendizagem do aluno e, ainda, a relação com a sociedade.

Nessa perspectiva, torna-se fundamental a constituição de um conceito de avaliação escolar que atenda às necessidades de escolarização das camadas populares, porque são elas que mais têm sofrido com o modelo de escola atual. E, se o movimento amplo da sociedade impõe um novo tipo de escola, impõe, também, a necessidade de um novo referencial para a constituição dos processos de avaliação.

A avaliação, na perspectiva de construção do conhecimento, parte de duas premissas básicas: confiança na possibilidade dos educandos construírem suas verdades e valorização de suas manifestações e interesses.

Perrenoud (1999), reconhecendo o valor das concepções de avaliação como gestão e como medida, sugere que ultrapassemos essas fronteiras, rumo a uma lógica de enfrentamento e construção de possibilidades. A avaliação que ele nomeou de formativa fornece informações, identifica e explica erros, sugere hipóteses, alimentando continuamente a ação pedagógica.

As avaliações a que o professor almeja classificam-se em três grandes tipos: avaliação diagnóstica, formativa e somativa.

De acordo com Solé (1996, p. 381) - A função diagnóstica ou inicial – é aquela que proporciona informações sobre as capacidades do aluno antes de iniciar um processo de ensino/aprendizagem, ou segundo Madaus (1975), busca a presença ou ausência de habilidades, bem como as causas de dificuldades na aprendizagem.



A avaliação diagnóstica pretende averiguar a posição do aluno em face de novas aprendizagens que lhe vão ser propostas e as aprendizagens anteriores que servem de base àquelas, no sentido de obviar as dificuldades futuras e, em certos casos, de resolver situações presentes.

Ao professor cabe colher dados sobre os alunos que venham a compor o seu grupo de sala de aula, tanto antes de estar ela formada, quanto após o início e durante todo o desenvolvimento do ano letivo, para que possa ele tomar medidas e aperfeiçoar seus métodos, a fim de, com propriedade, conseguir instalar os padrões necessários ao bom desempenho escolar, baseando-se nas necessidades ou possibilidades apontadas pelos levantamentos que consiga captar. O preenchimento das lacunas surgidas no aprendizado se fará assim, como uma construção coletiva, uma interação surgida da troca estabelecida na relação professor-aluno e vice-versa, considerando ainda toda a gama de informações que tragam de seu meio social particular.

Função formativa - segunda função - permite constatar se os alunos estão atingindo os objetivos pretendidos, verificando a compatibilidade entre tais objetivos e os resultados efetivamente alcançados durante o desenvolvimento das atividades propostas. Representa o principal meio através do qual o estudante passa a conhecer seus erros e acertos, possibilitando maior estímulo para um estudo sistemático dos conteúdos.

Outro aspecto destacado pela autora é o da orientação fornecida por este tipo de avaliação, tanto ao estudo do aluno como ao trabalho do professor, principalmente através de mecanismos de feedback.

Estes mecanismos permitem que o professor detecte e identifique deficiências na forma de ensinar, possibilitando reformulações no seu trabalho didático, visando aperfeiçoá-lo.

Para Madaus (1975), este tipo de avaliação informa o professor e o aluno sobre o rendimento da aprendizagem no decorrer das atividades escolares e a localização das deficiências na organização do ensino para possibilitar correção e recuperação.

Pretende determinar a posição do aluno ao longo de uma unidade de ensino, no sentido de identificar dificuldades e de lhes dar solução. Será formativa: se concebida como um meio pedagógico para ajudar o aluno em seu processo educativo.

Função somativa – Tem como objetivo, segundo Solé (1996, p. 378), determinar o grau de domínio do aluno em uma área de aprendizagem, o que permite outorgar uma qualificação que, por sua vez, pode ser utilizada como um sinal de credibilidade da aprendizagem realizada.

Pode ser chamada também de função creditativa. Também tem o propósito de classificar os alunos ao final de um período de aprendizagem, de acordo com os níveis de aproveitamento.

A avaliação somativa pretende ajuizar do progresso realizado pelo aluno no final de uma unidade de aprendizagem, no sentido de aferir resultados já colhidos por avaliações do tipo formativa e obter indicadores que permitem aperfeiçoar o processo de ensino. Corresponde a um balanço final, a uma visão de conjunto relativamente a um todo sobre o qual, até aí, só haviam sido feitos juízos parcelares.

A forma como se avalia, segundo Luckesi (2002), é crucial para a concretização do projeto educacional. É ela que sinaliza aos alunos o que o professor e a escola valorizam.

## **1.2. Reflexões acerca de algumas concepções de avaliação no Processo de Aprendizagem**

No ensino-aprendizagem de língua portuguesa, considerando-se os objetivos utilizados nos PCNs (1998), o trabalho com os gêneros textuais em sala de aula, priorizando o texto como objeto de ensino /unidade básica de manifestação da linguagem em uso, sem dúvida, é o ponto de partida para aulas produtoras de

língua portuguesa, já que uma explicação do funcionamento da língua detida na frase é insuficiente para servir de base teórica para o ensino-aprendizagem do funcionamento do texto.

As reflexões teóricas sobre as concepções de avaliação vêm inquietando há muito professores dos vários campos de estudo e assumem grande relevância no ensino-aprendizagem de língua portuguesa, principalmente, para aqueles que fundamentam seu trabalho em uma perspectiva interacionista e discursiva de linguagem, que requer do professor conhecimentos sobre princípios teórico-metodológicos acerca das novas vertentes da Lingüística, tais como: a Lingüística Textual, a Análise do Discurso e a Pragmática, entre outras, de modo que se perceba a noção de linguagem como um lugar de interação social constitutiva do saber e do próprio ser humano, assim como a noção de língua, como uma atividade sociointeracional discursiva que leva em conta os usos de seus falantes.

Diante das considerações acerca do papel e da importância da avaliação no processo ensino-aprendizagem do aluno, apontamos que deve ser vinculada à concepção de mundo e de sociedade, sendo um processo de obtenção de informação que permita a emissão de ponderações e colabore para a tomada de decisões.

As avaliações são tidas como obrigatórias e, através delas, é expresso o "*feedback*" pelo qual se define o caminho para atingir os objetivos pessoais e sociais, que nem sempre fica muito claro para o aluno. Isso porque nem sempre o professor tem definidos os objetivos que quer alcançar com seus alunos. E, nesse sentido, a avaliação muitas vezes tem sido utilizada mais como instrumento de poder para o professor do que como *feedback* para os seus alunos e para o seu próprio trabalho. É bem comum ouvir dos professores indicações de que o desempenho de alguns alunos é ruim, esquecendo-se de que esse desempenho pode estar ligado a outros fatores que não só o contexto escolar ou, até mesmo, a sua prática.

Segundo Perrenoud (1999), a avaliação da aprendizagem, no novo paradigma, "é um processo mediador na construção do currículo e se encontra intimamente relacionada à gestão da aprendizagem dos alunos".

Hoffman (1991, p.53) crítica, de forma audaz, a maneira pela qual certos educadores se utilizam da avaliação afirmando que:

“conceber e nomear o fazer testes, o dar notas, por avaliação é uma atitude simplista e ingênua, significa reduzir o processo avaliativo, de acompanhamento e ação com base na reflexão, a pacos instrumentos auxiliares desse processo, como se nomeássemos por bisturi um procedimento cirúrgico”.

Segundo Hoffmann (1993), geralmente,

“os professores que se utilizam da avaliação para verificar o rendimento dos alunos, classificando-os como bons, ruins, aprovados e reprovados, o fazem pela falta de compreensão sobre o sentido da avaliação, reflexo de sua história de vida como aluno e professor”.

Ainda segundo Hoffmann (2000), avaliar no novo paradigma é dinamizar oportunidades de ação-reflexão, num acompanhamento permanente do professor e este deve propiciar ao aluno em seu processo de aprendizagem, reflexões acerca do mundo, formando seres críticos libertários e participativos na construção de verdades formuladas e reformuladas.

De acordo com Moretto (1996, p.1), a avaliação tem sido um processo angustiante para muitos professores que utilizam esse instrumento como recurso de repressão e alunos que identificam a avaliação como o "momento de acertos de contas", "a hora da verdade", "a hora da tortura".

Nestes casos, a avaliação tem sido utilizada de forma equivocada pelos professores. Estes dão sua sentença final, de acordo com o desempenho do aluno.

Luckesi (1996) alerta para o fato de que a avaliação com função classificatória não auxilia em nada o avanço e o crescimento do aluno e do professor, pois se constitui num instrumento estático e frenador de todo o processo educativo. Segundo o autor, a avaliação com função diagnóstica, ao contrário, constitui-se num momento

dialético do processo de avançar no desenvolvimento da ação e do crescimento da autonomia.

Essa problemática em torno da avaliação ocorre não só na educação fundamental, mas no ensino médio e superior. E a exigência de um processo formal de avaliação surge por pressões das famílias.

Exercendo a função de avaliador, deve-se ter claro o desenvolvimento integral do aluno pois, segundo Sant'Anna (1995, p. 24):

“A autocompreensão e a auto aceitação do professor constituem o requisito mais importante em todo o esforço destinado a ajudar os alunos a se compreenderem e forjar neles atitudes sadias de auto-aceitação”.

O professor deve ver seu aluno como um ser social e político, construtor do seu próprio conhecimento. Deve percebê-lo como alguém capaz de estabelecer uma relação cognitiva e afetiva com o seu meio, mantendo uma ação interativa capaz de uma transformação libertadora e propiciando uma vivência harmoniosa com a realidade pessoal e social que o envolve. O professor deverá, ainda, ser o "mediador" entre o aluno e o conhecimento, proporcionando-lhe os conhecimentos sistematizados. Assim, nessa visão, o professor deixa de ser considerado "o dono do saber" e o aluno, um mero receptor de informações.

Neste meio, torna-se imprescindível uma nova Pedagogia que extrapole os métodos tradicionais de avaliação, cuja função era domesticar, treinar e adestrar para que o aluno pensasse e reproduzisse o que "devia ser pensado". Numa prática de natureza tradicional, os objetivos principais são a conformidade de um programa a ser cumprido, a obtenção da disciplina numa atitude passiva do aluno e o resultado final, o bom desempenho de todos, comprovado nas avaliações.

A avaliação não pode ser entendida como um momento final do processo em que se verifica o que o aluno alcançou. A questão não está, portanto, em tentar uniformizar o comportamento do aluno, mas em criar condições de aprendizagem que permitam a ele, qualquer que seja seu nível, evoluir na construção de seu conhecimento.

A avaliação tem um significado muito profundo, na medida em que oportuniza a todos os envolvidos no processo educativo momentos de reflexão sobre a própria prática. Através dela, direciona o trabalho, privilegiando o aluno como um todo, como um ser social com suas necessidades próprias e também possuidor de experiências que devem ser valorizadas na escola. Devem ser oportunizados aos alunos os conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade.

Nesse sentido, faz-se necessário redimensionar a prática de avaliação no contexto escolar. Então, não só o aluno, mas o professor e todos os envolvidos na prática pedagógica podem, através dela, refletir sobre sua própria evolução na construção do conhecimento.

O educador deve ter, portanto, um conhecimento mais aprofundado da realidade na qual vai atuar, para que o seu trabalho seja dinâmico, criativo, inovador. Assim, colabora para um sistema de avaliação mais justo que não exclua o aluno do processo de ensino-aprendizagem, mas o inclua como um ser crítico, ativo e participante dos momentos de transformação da sociedade.

A concepção de avaliação como um dos elementos de aprendizagem compreende ensino como produção de conhecimentos, a partir da ressignificação de conceitos e não como transferência destes. A articulação de várias concepções sobre avaliação no trabalho pedagógico pressupõe competência e formação do professor. Este passa a sentir-se como um estudioso, um pesquisador constante da realidade, problematizando os conceitos cristalizados e o alunado com o qual trabalha, buscando sempre o exercício de "ler nas entrelinhas" das vivências cotidianas, a fim de melhor compreender as representações que são estabelecidas e que se entrecruzam no processo de construção do conhecimento.

O educador deve ter, portanto, um conhecimento mais aprofundado da realidade na qual vai atuar, para que o seu trabalho seja dinâmico, criativo, inovador. Assim, colabora para um sistema de avaliação mais justo que não exclua o aluno do processo de ensino-aprendizagem, mas o inclua como um ser crítico, ativo e participante dos momentos de transformação da sociedade.

Para que o processo de produção do conhecimento se concretize, a comunicação entre os envolvidos precisa ser clara, possibilitando compreensão e coerência frente às diversas interpretações.

Neste sentido, torna-se imprescindível a leitura das mais variadas linguagens que compõem as práticas cotidianas. Dar condições ao aluno para que este consiga comunicar-se na sua totalidade implica conceber os espaços de escrita como espaços de diálogos, erros, acertos, de refacção.

Desta maneira, é importante ensinar ao aluno novas formas de ler, escrever e avaliar sua escrita, formas estas que extrapolam a simples decodificação de signos e símbolos, mas que o inserem num campo de significados. Utilizando a leitura e a escrita para tomar consciência da realidade e transformá-la. Interpretar, perceber e refletir sobre as relações no mundo para poderem nele atuar, se posicionar.

A ação avaliativa perpassa por uma análise superficial da apreensão dos conhecimentos consagrados pela sociedade científica quando norteada por uma visão conteudista. Por conseguinte, a aquisição de conhecimentos está atrelada ao mero repasse de conteúdos teóricos; não existe um espaço propício à troca de experiências, investigação, levantamento de hipóteses, discussão e constatação dos resultados.

Pretendemos promover o domínio motor, o equilíbrio e a autonomia pessoal; fatores esses que favorecem a relação interpessoal e a inserção social, através de produções textuais coerentes, claras, objetivas em seu fazer e refazer, de forma contextualizada, de uso social compreendido, desde a sua elaboração inicial a sua avaliação final. Momento em que o aluno se reconhece como produtor textual e não apenas mero reproduzidor de textos alheios. Por compreender o espaço escolar como um lugar propício à execução de práticas significativas, onde os instrumentos pedagógicos devem estar a serviço da concretização da aprendizagem e que é neste contexto que o processo de avaliação tem uma função social e vislumbra a formação integral do sujeito, através do desenvolvimento de todas as capacidades pessoais, entre elas, a cognitiva.

"A 'cabeça' é progressista, mas a ação ainda está acorrentada ao conservadorismo que caracteriza o 'fazer' do professor. " (Oliveira 1990). Existe uma lacuna muito grande entre a teoria que caracteriza a prática do professor e a teoria esboçada a partir das tendências progressistas em educação e, particularmente, em avaliação.

Contrapondo-se ao conservadorismo, surge um ideário que coloca a avaliação a serviço das aprendizagens e o aluno no centro da relação democrática entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Em contrapartida a concepção conservadora caracteriza a ação docente desde que a escola foi criada como instituição responsável pela educação formal, com ênfase na transmissão de conhecimento e na "autoridade" do professor.

O professor, a partir da concepção da avaliação concebida como instrumento que viabiliza a apreensão de saberes, parte integrante do trabalho realizado em sala de aula, pode rever os procedimentos que vem utilizando e replanejar o trabalho; com relação ao aluno, é possível perceber os avanços e dificuldades do mesmo. Logo, tem uma função permanente de diagnose, regulação e acompanhamento do processo cognoscente.

É imprescindível "abandonar as formas altamente indesejáveis da avaliação". Para tanto, se faz necessário ter a clareza de: quem avalia, para quê, o quê e como avalia, segundo Oliveira (1990).

Sob a ótica progressista, o professor assume o papel de pesquisador, analisa as produções dos alunos e está sempre aproveitando todas as situações de produção do conhecimento. Durante o processo, conversa com os alunos sobre as produções, levando em consideração as razões de escolha dos mesmos pelo modo como foi produzida, refletindo sobre os caminhos que poderiam ter sido tomados, sempre numa perspectiva heurística.

No que diz respeito à prova; é mais um recurso, dentre muitos, concebida pelos alunos com tranquilidade, num clima de confiança e não de austeridade; passa a ser um meio e não um fim no processo de ensino e aprendizagem.



A prática avaliativa abrange a compreensão teórica, bem como a compreensão do processo educativo. É fundamental, portanto, termos o conhecimento acerca dos tipos de avaliação.

A avaliação diagnóstica tem a função de amostragem do nível em que o aluno se encontra, o que propicia ao professor a tomada de decisões a respeito do fazer pedagógico. A diagnose é de extrema importância, pois permite que se conheça o educando, através da observação cuidadosa e do registro das observações, cujos resultados constatados subsidiam o planejamento das intervenções do educador.

A proposta pedagógica deve nortear a avaliação diagnóstica quanto à concepção, aos eixos centrais das áreas de conhecimento, ao ponto de chegada; contudo, não existe uma predisposição à classificação dos alunos, mas sim, de indicar os caminhos para o desenvolvimento do trabalho em sala de aula, que terá respaldo nos registros dos dados referentes a cada aluno e cada aspecto observado. Desta forma, será construído o mapa da sala, o que facilita o planejamento das atividades individuais ou em grupo, para que todos possam ser atendidos adequadamente. A avaliação tem de adequar-se à natureza da aprendizagem, levando em conta não só os resultados das tarefas realizadas, o produto, mas também o que ocorreu no caminho, o processo.

Para isso, é preciso observar: que tentativas o aluno fez para realizar a atividade? Que dúvidas manifestou? Como interagiu com os outros alunos? Demonstrou alguma independência? Revelou progressos em relação ao ponto em que estava?

“A avaliação deve servir para subsidiar a tomada de decisões em relação à continuidade do trabalho pedagógico, não para decidir quem será excluído do processo”.

Precisamos delimitar, em cada nível de ensino, as expectativas de aprendizagem, pois delas dependem tanto nossos critérios de avaliação quanto nosso nível de exigência. Mas é fundamental, também, reconhecermos que são as condições de produção de um texto que devem guiar nossa avaliação. Ou seja, por um lado, precisamos considerar as finalidades que guiaram a atividade do aluno; por outro lado, precisamos considerar o nível de conhecimento de que ele dispõe naquele

momento, ou até, o que foi disponibilizado naquele período escolar. Não é justo cobrarmos que os alunos saibam "realizar atividades" ou "explicitar conceitos" que não foram ensinados.

O mesmo podemos falar em relação à produção dos diferentes gêneros textuais. Observamos, algumas vezes, que alunos que não foram estimulados a produzir e a explorar determinado gênero textual (carta, ensaio argumentativo, notícia ou outro qualquer) são avaliados, em um determinado momento, quanto à produção desse gênero de texto. Mais uma vez, estamos cobrando o que não foi ensinado.

Segundo Leal (2002), para avaliar as capacidades de produzir textos, precisamos decidir, dentre muitos aspectos, os que naquele momento queremos investigar, seja porque foram tema de reflexão naquele período, seja porque são capacidades já construídas nos anos anteriores ou, ainda, porque queremos avaliar os conhecimentos prévios para planejar o processo pedagógico. No entanto, não podemos realizar a avaliação dessas capacidades mais específicas sem considerar a situação em que tal texto foi gerado.

A avaliação não começa nem termina na sala de aula. A avaliação do processo pedagógico envolve o planejamento e o desenvolvimento do processo de ensino. Neste contexto, é necessário que a avaliação cubra desde o Projeto Curricular e a Programação, até o ensino em sala de aula e os seus resultados (a aprendizagem produzida nos alunos).

Tradicionalmente, o que observamos é o processo de avaliação reduzir-se ao terceiro elemento: a aprendizagem produzida nos alunos. No contexto de um processo de avaliação formativa isto não tem nenhum sentido. A informação sobre os resultados obtidos com os alunos deve necessariamente levar a um replanejamento dos objetivos e conteúdos, das atividades didáticas, dos materiais utilizados e das variáveis envolvidas em sala de aula: relacionamento professor-aluno, relacionamento entre alunos e entre esses e o professor.

Se avaliar é sinônimo de melhorar, esta melhoria se refere ao aluno, ao currículo, ao professor e, em definitivo à escola.

Constata-se uma crescente necessidade de a escola assumir uma nova dinâmica para formar sujeitos interativos, ativos, participativos, reflexivos, que possam atuar como transformadores da ordem vigente, capazes de refletir sobre si e sobre o outro, sobre o dado e sobre o novo, de forma a estabelecer e a contextualizar o seu espaço, reconhecendo a refacção textual como um elemento a mais da sua aprendizagem.

Nesses termos, a escola deve buscar desenvolver um ensino atrelado às condições sócio-históricas da população que atende, de tal forma a promover um ensino voltado para a formação de um aluno capaz de estabelecer relações de interação e de transformação com o texto e com o contexto em que vive.

A situação atual da prática pedagógica - que evidencia o baixo rendimento escolar dos jovens - e a aprendizagem que, muitas vezes, não se concretiza têm suscitado avaliações por parte da comunidade. Em vista dessas constatações, o processo de ensino aprendizagem nas escolas carece, cada vez mais, de uma reflexão de profissionais de todas as áreas, uma vez que a linguagem precisa ser vista como importante meio de construção de significado com relação à vida social, para que o aluno possa se expressar e questionar sua ação no contexto em que está inserido. Pois, o homem é um ser social por natureza; logo, enquanto sujeito-comunicante ecoa a voz social de uma dada comunidade, porém o lado psico-sócio-situacional lhe garante também uma individualidade. Não somente individual, não somente coletivo: uma junção dos dois.

### **1.3. Uma leitura sobre o discurso oficial a respeito da avaliação**

De acordo com o Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica – 3º relatório do programa de Ampliação do Ensino fundamental para nove anos, encontramos o seguinte texto:

“Quanto à avaliação da aprendizagem no primeiro ano do ensino fundamental de nove anos, faz-se necessário assumir como princípio que a escola deve assegurar aprendizagem de qualidade a todos; assumir a

avaliação como princípio processual, diagnóstico, participativo, formativo, com o objetivo de redimensionar a ação pedagógica; elaborar instrumentos e procedimentos de observação, de registro e de reflexão constante do processo de ensino-aprendizagem; romper com a prática tradicional de avaliação limitada a resultados finais traduzidos em notas e romper, também, com o caráter meramente classificatório.

Esclarecemos, ainda, que o registro da aprendizagem em notas, conceitos, relatórios descritivos é uma consequência da concepção de avaliação adotada e uma decisão dos sistemas de ensino. Porém, é preciso cumprir o previsto na Lei de Diretrizes e Bases Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Art. 24, Inciso V que estabelece que a verificação do rendimento escolar observará, por exemplo, o critério da alínea a: "avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais".

A maneira como a escola avalia é o reflexo da educação que ela valoriza. Essa prática deve ser capaz de julgar o valor do aluno e possibilitar que ele cresça, como indivíduo e como integrante de uma comunidade. A avaliação é uma janela por onde se vislumbra toda a educação. Quando indagamos a quem ela beneficia, a quem interessa, questionamos o ensino que privilegia. Quando o professor se pergunta como quer avaliar, desvela sua concepção de escola, de homem, de mundo e sociedade.

A avaliação, segundo as Leis de Diretrizes e Base (LDB):

#### **Lei 4.024**

" Art. 14 – A avaliação é tida como a posse do conhecimento, com obrigatoriedade de provas para a verificação do resultado advindo dessa obrigatoriedade, apenas para classificação, sem uma preocupação mais aprofundada quanto a recuperação, ficando ela, a grosso modo, a cargo do aluno e dos familiares, cabendo assim à escola, somente a verificação dos conhecimentos, inclusive com o uso sistemático de segunda época".

#### **Lei 5.692/71**

"Art. 11 – O ano e o semestre letivos, independentemente do ano civil, do ano calendário, terão obrigatoriamente, no mínimo, 180 a 90 dias de trabalho escolar efetivo, respectivamente, excluindo-se dessa contagem o tempo reservado às provas finais, caso sejam adotadas".

#### **Lei 9.394/96**

"A avaliação, frente a nova LDB significa apropriar-se do saber. Surge um novo olhar sobre a avaliação, qual seja, uma mudança do eixo do ensinar para o do aprender. A avaliação hoje é tida com o sentido de

acompanhamento e verificação de como está o aluno naquele momento, com a idéia de vir a ser, visto que o diagnóstico do desempenho do aluno traz ao professor uma visão clara e objetiva de como este aluno está, quanto ao atingimento ou não dos objetivos, para que possa, imediatamente tomar as providências que se façam necessárias, no sentido de imediatamente recuperar as carências que porventura se apresentem, quanto ao objetivo planejado. A avaliação não é coletiva, é individual e ainda, deve ser calcada nos objetivos e não em notas”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aprovada em 1996, determina que a avaliação seja contínua e cumulativa e que os aspectos qualitativos prevaleçam sobre os quantitativos. Da mesma forma, os resultados obtidos pelos estudantes, ao longo do ano escolar, devem ser mais valorizados do que a nota da prova final.

Quando a LDB estabelece que a avaliação deve ser contínua e priorizar a qualidade e o processo de aprendizagem (o desempenho do aluno ao longo de todo o ano e não apenas numa prova ou num trabalho), usa outras palavras para expressar o que o jargão pedagógico convencionou chamar de avaliação formativa. O primeiro a usar essa expressão foi o americano Michael Scriven, em seu livro Metodologia da Avaliação, publicado em 1967. Segundo ele, só com observação sistemática, o educador consegue aprimorar as atividades de classe e garantir que todos aprendam.

A secretaria de Educação de Pernambuco, estado de estudo dessa pesquisa, em consonância também com a concepção de avaliação do ensino aprendizagem contida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96, define a avaliação:

“como parte integrante e estruturante do processo ensino aprendizagem e um dos elementos centrais da ação pedagógica, possibilitando acompanhar o processo de construção de conhecimento e o desenvolvimento sócio cognitivo do aluno”.

Diz mais:

“Neste prisma, a avaliação do ensino aprendizagem caracteriza-se pela predominância dos procedimentos qualitativos sobre os quantitativos, dos processos sobre os produtos, superando uma visão classificatória e

terminal, sedimentando a idéia de uma avaliação formativa e emancipadora focada na aprendizagem. Assim, a escola é vista enquanto espaço de aprendizagens múltiplas em função da construção da identidade cidadã dos seus sujeitos”.

Abaixo, o modelo da proposta de avaliação adotada no Estado:

## **PROPOSTA DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM**

### **1. DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DO ALUNO**

1.1 A avaliação da aprendizagem terá registros de notas expressos em uma escala de 0 (zero) a 10,0 (dez vírgula zero).

1.1.1 A média para aprovação do aluno será 6,0 (seis).

1.1.2 O registro da avaliação será realizado bimestralmente, a partir da média aritmética das notas atribuídas a quatro atividades avaliativas a saber:

1.1.2.1 conjunto de atividades planejado pelo professor da turma e realizado pelos alunos durante o bimestre;

1.1.2.2 duas atividades planejadas pelo professor da turma e realizadas individualmente, ao longo do bimestre, pelos alunos com foco nos conteúdos definidos para o bimestre;

1.1.2.3 uma atividade planejada no horário da aula-atividade pelos professores da disciplina e série e realizada individualmente por todos os alunos da série por disciplina, contemplando os conteúdos mínimos definidos pela Secretaria de Educação no bimestre;

1.1.2.3.1 Essa atividade deverá ser organizada, preferencialmente, no formato de questões de múltipla escolha;

1.1.2.3.2 O modelo da avaliação por série e disciplina deverá ser arquivado na secretaria da escola;

1.1.3 O registro da avaliação da aprendizagem do aluno será formatado no seguinte modelo:

| <b>I UNIDADE</b> |               |               |               |                   |
|------------------|---------------|---------------|---------------|-------------------|
| <b>Nota 1</b>    | <b>Nota 2</b> | <b>Nota 3</b> | <b>Nota 4</b> | <b>Média</b>      |
| Conjunto         | Atividade     | Atividade     | Atividade     | <b>aritmética</b> |
| de               | individual    | individual    | individual    | <b>do</b>         |
| Atividades       | por turma     | por turma     | por série     | <b>bimestre</b>   |

*Parágrafo Único* – É vedado submeter o aluno a uma única atividade e a um único instrumento de avaliação no bimestre.

### **2. DA RECUPERAÇÃO DA APRENDIZAGEM**

#### **2.1. Da recuperação paralela da aprendizagem**

2.1.1 A recuperação paralela da aprendizagem será realizada pelos professores a partir de novas

estratégias de ensino dos conteúdos não apreendidos.

2.1.2 De acordo com a disponibilidade da Unidade Escolar, os estudos de recuperação paralela da aprendizagem poderão ocorrer:

I – durante as situações de ensino do conteúdo, em atividades diversificadas, garantindo aos alunos que não tenham demonstrado apropriação do conhecimento, novas oportunidades para aprendê-los;

II – em atividades em horário complementar na própria escolar.

2.1.3 Durante situações de ensino do conteúdo, garantindo aos alunos que não tenham demonstrado apropriação do conhecimento, novas oportunidades para aprendê-lo.

*Parágrafo Único* – Nos casos dos incisos I e II, pode acontecer o sistema de monitoria, sob a coordenação do professor, que poderá ser realizada por alunos da mesma turma ou de séries mais avançadas.

Considerando os postulados apresentados pelos PCN, temos a seguinte proposta:

“É preciso que o professor verifique a produção de textos, observando se seu aluno demonstra compreensão de textos orais, nos gêneros previstos para o ciclo, por meio da retomada dos tópicos do texto; atribui sentido a textos orais e escritos, posicionando-se criticamente diante deles; lê de maneira independente textos com os quais tenha construído familiaridade; compreende textos a partir do estabelecimento de relações entre diversos segmentos do próprio texto e entre o texto e outros diretamente implicados por ele; seleciona procedimentos de leituras adequados a diferentes objetivos e interesses e a características do gênero e suporte; coordena estratégias de leitura não-lineares utilizando procedimentos adequados para resolver dúvidas na compreensão e articulando informações textuais com conhecimentos prévios; produz textos orais nos gêneros previstos para o ciclo, considerando as especificidades das condições de produção; escreve textos coerentes e coesos, observando as restrições impostas pelo gênero; redige textos utilizando alguns recursos próprios do padrão escrito relativos à paragrafação, pontuação e outros sinais gráficos, em função do projeto textual; escreve textos sabendo utilizar os padrões da escrita, observando regularidades lingüísticas e ortográficas; revisa os próprios textos com o objetivo de aprimoramento; utiliza os conceitos e procedimentos constituídos na prática de análise lingüística”.

A avaliação não serve para avaliar somente o aluno, serve, também, para avaliar o professor e sua equipe pedagógica. As escolas elaboram os procedimentos de condução de seus trabalhos. "Apesar de as normas regimentais serem comuns aos vários sistemas, a escola pela nova LDB, é responsável pela elaboração dos seus próprios regimentos". (Avaliação Dialógica Desafios e Perspectiva, José Eustáquio Romão, p. 8).

Freitas (1995) apresenta o resultado de algumas pesquisas feitas sobre avaliação com dados que devem nos levar a algumas reflexões:

“a) Os professores apontaram como finalidade de avaliação: verificar se o aluno aprendeu o conteúdo, verificar os pontos fortes e fracos para atuar/mudar método, avaliar nível de desempenho dos alunos, promover o desenvolvimento do aluno, verificar se o aluno atingiu os objetivos, verificar se o aluno tem os pré-requisitos, cumprir formalidades e conceituar o aluno.

b) As técnicas mais usadas pelos professores para avaliar: trabalhos (em classe e fora dela), observação de desempenho, provas escritas, participação e interesse do aluno.

c) outras constatações:

80% dos professores não elaboram critérios para correção das avaliações antes de efetuá-las, 75% dos professores não comunicam aos alunos os critérios de avaliações, 58% admitem promover ou não seus alunos com base em juízo geral (presença de componente informal);

há discrepância entre o que se ensina e o que se cobra;

os alunos pensam que muitos professores abusam do poder ao avaliar, que usam avaliação para impor disciplina, que demonstram tendenciosidade ao avaliar os alunos, que geralmente estudam para a prova, avaliação serve para classificar e que nada é feito para reverter as falhas, que a avaliação é unilateral ( só o aluno é avaliado)".

A avaliação deve ser coerente aos conteúdos estudados e objetivos propostos, clara e objetiva. Para verificar os conhecimentos adquiridos, devem ser aplicados técnicas e instrumentos diversificados, respeitando as capacidades de cada aluno. Pois, além de avaliar o aluno, a avaliação serve ainda para informar ao professor se o seu trabalho esta sendo claro ou deve ser revisto, mudando suas atitudes e metodologias.

"Avanços significativos, tanto no conhecimento da aquisição da linguagem, como no das dificuldades de aprendizagem vêm ocorrendo no campo da psicologia cognitiva. Porém constata-se que os Parâmetros Curriculares Nacionais não levam em conta, ignoram, ou minimizam a literatura científica. As implicações dessa atitude se refletem nos indicadores do Sistema de Avaliação do Ensino Básico (SAEB), programa de avaliação implementado pelo governo brasileiro. Ainda que seja pautado numa dimensão humana com uma longa tradição de pesquisa na Psicologia, a das habilidades cognitivas, seus métodos de mensuração têm sido muito criticados porque se centram sobre a 'correção do fluxo escolar', ou seja, para a diminuição dos índices de evasão e repetência, assim como as diversas práticas de 'aceleração' (Carvalho, 2001; Oliveira, 2005).

Para que os modelos de avaliação adotado pelos órgãos públicos através do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e da Prova Brasil que são meramente classificatórios, sejam eficazes, devemos refletir sobre a posição que assumimos quando nossa escola não recebe um bom conceito e, passamos a criticar os órgãos oficiais. Quando o resultado é bom, aceitamos o resultado sem questionar.

Ensina-mos para avaliar, mesmo quando o processo de avaliar não faz parte do processo ensino aprendizagem.

O Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF), criado por duas organizações não-governamentais, mede as habilidades da população por meio de testes que gerem informações que ajudem a dimensionar e



compreender o fenômeno, fomentem o debate público sobre ele e orientem a formulação de políticas educacionais e propostas pedagógicas (Ribeiro, 2006)".

#### **1.4. Uma leitura a mais.**

O professor ainda se sente muito no compromisso de, ao avaliar o aluno, responder para a sociedade, para a escola, para os pais, para o próprio aluno e para ele próprio, se o aluno aprende ou não aprende, observa Hoffmann. (2004)

Segundo Hoffmann: "É preciso investigar de que jeitos os alunos aprendem e que outras formas existiriam para ensiná-los". Dentro de um novo modelo, o papel do professor é ampliar as estratégias para apreensão do conteúdo.

Já essa outra forma de avaliação preocupa-se não em descobrir se o aluno aprendeu ou não, pois essa é uma discussão encerrada, uma vez que todos os alunos aprendem sempre e muitas coisas. Uma avaliação mediadora ultrapassa esse limite e investiga questões outras bem mais fundamentais para a educação: "é preciso investigar de que jeitos os alunos aprendem, em que tempos aprendem, com que outras pessoas aprendem, que outras formas existiriam para ensiná-los". "Este é o mister, a função do processo avaliativo na escola", ensina a pesquisadora.

O papel do professor, nessa perspectiva, é o de promover novas estratégias, possibilidades e alternativas pedagógicas para ampliar as possibilidades de apreensão do conteúdo. As avaliações passam a ser usadas não para classificar em ordem decrescente os alunos, mas a interpretação do conjunto de respostas dadas serve para o educador replanejar, interativamente, suas ações pedagógicas para possibilitar que toda a classe evolua. "Mediação é desafio, é diálogo de pensamento, é pensar como o aluno pensa e provocá-lo no sentido de desafios significativos", aponta Hoffmann.

O caminho das pedras pressupõe analisar a avaliação sob três aspectos principais que são: análise epistemológica, ou seja, como se dá a aprendizagem de uma dada noção, em que medida o aluno está compreendendo tal noção e como fazer para facilitar a compreensão; análise didática que consiste em definir se as estratégias e

recursos utilizados foram adequados à classe, à estrutura da escola e ao tempo disponível; análise relacional que se presta a apurar se o professor se relaciona bem com os alunos, se seus alunos também têm um bom relacionamento entre si e se todos estão bem adaptados à escola.

O contexto avaliativo é, sem dúvida, uma construção coletiva, na medida em que depende do encontro ou não de uma série de fatores, situações ou objetivos. Caracterizar a culpa do modelo sobre uma ou outra corrente de ação é minimizar a questão a um nível que pode individualizar sem considerar as relações existentes com o meio de formação escolar e social as possíveis soluções, enquanto busca-se o oposto, ou seja, uma fórmula de avaliação que contemple a participação ativa de todos os implicados, conforme o que nos diz Hoffmann (1998, p. 9) “Uma ação mediadora não promove o diálogo a relação no trabalho pedagógico, ela é um processo interativo, dialógico, existente enquanto relação, enquanto confluência de idéias e vivências.”

Entendemos que as concepções e reflexões, até aqui, vistas, são suficientes para exemplificar a trajetória que traçamos sobre o tema avaliação, em uma visão mais genérica. Nos capítulos que seguem, direcionaremos o olhar para uma concepção, mais voltada, à produção discente e, na análise, as marcas deixadas pelos docentes em tais produções.

## **CAPÍTULO 2 - ASPECTOS AVALIATIVOS DA ESCRITA**

Estudos realizados por especialistas têm comprovado que a correção de um mesmo trabalho por diferentes professores recebe diferentes valores, o mesmo acontecendo se a correção for em dias diversos, embora feita pela mesma pessoa; uma prova ótima ou o inverso pode determinar divergência de grau na examinada posteriormente. Mesmo se tratando de uma área científica, critérios diferentes podem aprovar ou reprovar um educando.

Ilza Martins Sant'anna

No capítulo primeiro, em uma trajetória, aqui chamada, histórica e evolutiva, mostramos algumas concepções de avaliação, nas interações sociais cotidianas, e, principalmente, no âmbito do ensino-aprendizagem, por meio da fala - escrita de vários autores. Neste capítulo, iremos direcionar esta mostra para a concepção de avaliação da produção textual discente, tentando desvendar o que e como se avalia, em um breve percurso pela escrita e gêneros textuais, deixando claro, que não nos alongaremos sobre estes, por não serem, os mesmos, o objeto de nosso trabalho. Seria uma leviandade, de nossa parte, falar sobre a escrita, ou sobre os gêneros textuais e seu uso em sala de aula, de forma tão sucinta, por isso, se faz necessário tal esclarecimento.

### **2.1. O que e como Avaliar?**

Concebendo a Língua como código, num texto escrito, deve-se avaliar a correção das formas – sinais gráficos, palavras e estruturas sintáticas- tendo como parâmetro único a sua correspondência com o padrão culto. E, durante muito tempo, essa foi a postura predominante.

Se concebermos a língua como sistema integrado pelos níveis de organização gramatical, semântico, discursivo e o texto como resultado de suas condições de produção, a avaliação de um texto escrito tem que levar em conta os aspectos formais, semânticos e discursivos – ou comunicativos – que o constitui segundo Leal, (2002).

“Para avaliar, por exemplo, as capacidades de produzir textos, precisamos decidir, dentre muitos aspectos, os que naquele momento queremos investigar, seja porque foram tema de reflexão naquele período, seja porque são capacidades já construídas nos anos anteriores ou, ainda, porque queremos avaliar os conhecimentos prévios para planejar o processo pedagógico. No entanto, não podemos realizar a avaliação dessas capacidades mais específicas sem considerar a situação em que tal texto foi gerado”.

Tomamos, de antemão, o texto como lugar de interação, e, desse pressuposto, decorre a premissa que,

“O texto será entendido como uma unidade lingüística concreta (perceptível pela visão ou audição), que é tomada pelos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor), em uma situação de interação comunicativa específica, como uma unidade de sentido e como preenchendo uma função comunicativa reconhecível e reconhecida, independentemente da sua extensão. Dessa forma o texto será o resultado, o produto concreto da atividade comunicativa que se faz seguindo regras e princípios discursivos sócio-historicamente estabelecidos que têm de ser considerados”. (Travaglia, 2002:67)

Nesta perspectiva os elementos, os recursos lingüísticos utilizados na constituição do texto são entendidos como marcas, como pistas que o aluno utiliza para produzir um efeito de sentido, portanto os elementos lingüísticos que aparecem no texto funcionam como instruções para professor que deverá a partir delas levantar um sentido, estabelecendo um efeito de sentido entre ele e o aluno que deu tais instruções através da escolha daqueles elementos e não de outros.

A necessidade de avaliar sempre se fará presente, não importando a norma ou padrão pela qual se baseie o modelo educacional. Não há como fugir da necessidade de avaliação de conhecimentos, muito embora se possa, com efeito torná-la eficaz naquilo que se propõe, a melhora de todo o processo de aprendizagem.

Para tanto, para que se consiga alçar qualitativamente o ensino como um todo, faz-se necessário passar por mudanças estruturais, visto que esse aprendizado melhor que se espera aconteça, possa florescer e fortificar-se, bem como construa ou beneficie a formação de cidadãos melhores e mais bem preparados na sua capacidade crítica e, por extensão, de autonomia crescente.

Não é bastante que o professor construa seu modelo de atuação somente em cima de conceitos, tanto para si como para a transmissão de conhecimentos que dele se espera, mas têm que dar as condições necessárias ao aluno de que ele, aluno, possa ser avaliado pelo mesmo modelo a ele apresentado. Assim sendo, compreendemos que a principal finalidade da avaliação no processo de aprendizagem é ajudar a garantir a construção do conhecimento, e a aprendizagem por parte dos alunos.

Alguns dos sentidos e finalidades da avaliação apontados pelo prof. Dr. Júlio César Furtado, em seu artigo “ A aprendizagem significativa passa pela avaliação formativa”:

- Conhecer melhor o aluno: suas competências curriculares, seu estilo de aprendizagem, seus interesses, suas técnicas de trabalho. A isso poderíamos chamar de avaliação inicial.
- Constatar o que está sendo aprendido: o professor vai recolhendo informações, de forma contínua e com diversos procedimentos metodológicos e julgando o grau de aprendizagem, ora em relação à todo grupo-classe, ora em relação a um determinado aluno em particular.
- Adequar o processo de ensino aos alunos como grupo e àqueles que apresentam dificuldades, tendo em vista os objetivos propostos.
- Julgar globalmente um processo de ensino-aprendizagem: ao término de uma determinada unidade, por exemplo, se faz uma análise e reflexão sobre o sucesso alcançado em função dos objetivos previstos e revê-los de acordo com os resultados apresentados.

Os currículos de nossas escolas têm sido propostos para atender a massificação do ensino. Não se planeja para cada aluno, mas para muitas turmas de alunos numa hierarquia de séries, por idades mas, esperamos de uma classe com 30 ou mais de 40 alunos, uma única resposta certa.

## Como Avaliar?

A avaliação, de uma forma geral, precisa obedecer a um modelo também sistemático, embora diferente daquele modelo tradicional até hoje aplicado. Isso, por considerarmos como sistemático o acompanhamento permanente que se faça, exatamente sobre o comportamento geral do aluno, desde o aprendizado que consiga ele captar, até aquela avaliação particularizada, de sua construção humana e das relações interpessoais que seja ele capaz de estabelecer com o meio.

Além dos instrumentos normais de avaliação, é básico que o professor tenha ou que desenvolva uma certa sensibilidade ou habilidade de, com empatia, captar o que dele se exige, ou seja, o que deve dar de si mesmo ou da transmissão dos conhecimentos que detenha, no tocante às carências apresentadas pelos alunos.

A atuação do professor precisa ser cada vez mais mergulhada em uma visão e conseqüente atuação em modelos psicológicos profundos, isto é, cada vez mais precisará ele atuar com a apropriação dos conhecimentos relativos ao trato com indivíduos das mais variadas visões e ensinamentos familiares diferenciados, conduzindo-os não a um igualamento de compreensões e construções, mas de conseguir o desenvolvimento intelectual e humano de cada um, individualmente, embora inseridos no contexto da classe e da sociedade que lhe é berço.

Durante muito tempo, a correção de redações era tido como o momento de acerto de contas, o professor checava a ortografia, a pontuação, o uso da crase, a concordância, regência, esquecendo-se de ler o texto, deixando de lado o sentido. Em geral, ao professor de Língua Portuguesa repassa aos alunos uma estrutura tradicional de redação, com o propósito de atender às supostas exigências de seleção em concursos. Nesse processo, não desenvolve uma metodologia voltada para a discursividade, que pressupõe a construção de diferentes gêneros textuais, usados em distintas situações de comunicação. O professor precisa ampliar seu olhar, nem só quem tem pais letrados está nos bancos da escola, nem só para concursos o aluno precisa aprender.

O ensino das modalidades tradicionais é altamente deficiente, entre outras razões, porque não se preocupa com o conjunto de variáveis sócio-cognitivas implicadas no

uso da linguagem humana e porque não dá conta dos gêneros textuais que os indivíduos utilizam nas mais diversas situações de interação que acontecem no mundo atual.

Em Língua Portuguesa, o texto é o objeto que propicia a interlocução entre professor, aluno e sociedade. Assim, o ensino de língua deve partir de atividades lingüísticas situadas e não distanciadas de seus usuários. Trata-se de entender a língua numa perspectiva sócio-interacionista, na qual a sua função não é apenas de comunicação, mas, antes de tudo, de meio de interação social entre os indivíduos.

Por isso, torna-se pertinente e necessário ampliar os estudos sobre a produção textual como prática social, uma vez que esse domínio é fundamental para o acesso à sociedade, e pode servir como meio de o professor desenvolver a competência argumentativa do aluno, tornando-o capaz de estabelecer a interação com seus interlocutores.

Queríamos, aqui, refletir sobre os próprios processos de avaliação. As professoras não precisam interromper o processo de aprendizagem para avaliar os alunos. Eles podem ser avaliados no decorrer das atividades. Para que algo assim funcione, é necessário estabelecer formas diversas de acompanhamento dos alunos e mesmo de registro de sua evolução. É possível, por exemplo, que uma determinada situação seja utilizada para avaliar apenas alguns alunos e não todo o grupo, e esse olhar que o professor precisa desenvolver.

Citando Hoffmann, diria que, a avaliação é possível sim, o professor só precisa se preocupar com o tom de abordagem, pois cada professor olha de forma diferente, os diferentes, alunos e eles, por sua vez, fazem o mesmo em relação ao professor.

## **2.2. A avaliação como desenvolvimento da habilidade no uso da língua escrita**

Muitos professores ainda não sabem como lidar com o ensino de textos em sala de aula. Em seu trabalho sobre as categorias avaliativas dos professores em textos produzidos pelos alunos, Elizabeth Marcuschi (2004) demonstra, através dos discursos dos professores, que o momento de produção textual é visto como

“disciplinar” em sentido comportamental. O professor vê no momento de produção textual alguma forma de punição ou de controle sobre os alunos, ou ainda, de obrigatoriedade sem qualquer conexão com o desenvolvimento de capacidades discursivas – ou seja, ensina-se redação por um cumprimento curricular (cf. E. Marcuschi, 2004, p. 102). Observe-se, nesse sentido, o que afirma Foucault (1991, p. 161):

“O castigo escrito é, de todas as penitências, a mais honesta para um mestre, a mais vantajosa e a que mais agrada aos pais; [possibilita] tirar dos próprios erros das crianças maneiras de avançar seus progressos corrigindo-lhes os defeitos (...)”.

Não são poucos os professores que demonstram ter receio do momento da redação – tal atividade implica trabalho de correção, bem como a constatação (não rara, frustrante) de perceber como os alunos escrevem, de que modo os educadores estão falhando em sua prática ou mesmo o que deveriam ter ensinado.

Freqüentemente, esses professores encobrem o fracasso ou as falhas de suas práticas pedagógicas e atribuem aos alunos o baixo desempenho de suas produções textuais. Quando não são os professores, é a própria escola que, por meio de planejamentos e planos de aula, exige dos professores o cumprimento dos conteúdos tradicionais não restando muito tempo para a produção textual.

O professor então, por não ter apoio didático e logístico, parece perder-se entre o conformismo sem perspectiva de mudança, enquanto que a ele atribuído o fracasso escolar pela sociedade, independentemente das condições nas quais ele realize seu trabalho.

Ainda segundo E. Marcuschi (2004), a redação é tomada como um exercício de repetição de modelos estruturais estanques e fechados e não como uma atividade de produção, mesmo porque as condições de produção dos textos em sala de aula quase nunca são tomadas ou dimensionadas no momento de ensinar e de aprender. Trabalhos como o de Geraldi (2003,1993), e Possenti (1994) evidenciam essa perspectiva. Geraldi (2003) chega a distinguir entre redação e texto, asseverando que a escola só ensina redação – e mais: redação como uma espécie



de formulário a ser preenchido, silenciando dizeres e negando a condição de autor do aluno.

### **2.3. A produção escrita**

... o texto possui apenas uma pequena superfície exposta e uma imensa área imersa subjacente. Para se chegar às profundezas do implícito e dele extrair um sentido, faz-se necessário o recurso aos vários sistemas de conhecimento e a ativação de processos e estratégias cognitivas e interacionais. (KOCH, 2003)

Faz-se necessário, explicitarmos, logo de início, a perspectiva aqui adotada em relação ao termo “produção” apresentada no título deste sub-capítulo. Quando nos referimos a “produção escrita”, estamos fazendo uma distinção entre as várias possibilidades de produção que um aluno pode apresentar em sala de aula (o texto oral, o não-verbal - mimético, gestual, dentre outros), e nos restringindo ao texto “escrito” produzido pelo aluno no contexto das atividades escolares, ao macro gênero redação escolar, Beth Marcuschi (2006), que será abordado mais adiante.

Acreditamos que o trabalho com a compreensão e a produção escrita deve ter como meta primordial o desenvolvimento no aluno de habilidades que façam com que ele tenha capacidade de usar um número sempre maior de recursos da língua para produzir efeitos de sentido, de forma adequada a cada situação específica de interação humana. A diferença entre trabalhar com um gênero textual ou um tema específico, bem como a avaliação que o professor faz da compreensão e produção de textos do aluno é, no nosso entender, importante para direcionar o seu trabalho de língua no processo de aprendizagem que aí se estabelece.

“É impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum texto.” Essa posição defendida por Bakhtin (1997) e também por Bronckart (1999) é adotada pela maioria dos autores que tratam a língua em seus aspectos discursivos e enunciativos e não em suas peculiaridades formais. Essa visão segue uma noção de língua como atividade social, histórica e cognitiva.

É nesse contexto que os gêneros textuais se constituem como ações sócio-discursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de algum modo. O trabalho com gêneros textuais é uma excelente oportunidade de se lidar com a língua em seus mais diversos usos no dia-a-dia, pois nada do que fizermos lingüisticamente está fora de ser um gênero.

Para aprender a escrever um gênero determinado de texto, é necessário que os alunos sejam postos em contato com um *corpus* textual desse mesmo gênero, que lhes sirva de referência em situações de comunicação bem definidas e reais.

### **2.3.1. O percurso da escrita na escola**

O domínio da língua escrita não se efetiva somente com a apreensão das regras de concordância ou das convenções da ortografia. Evidentemente, esses aspectos têm importância, mas, sozinhos, não capacitam os alunos a usarem a língua escrita. O processo de avaliação de um texto, no contexto escolar, não deve se orientar pela simples identificação de falhas.

A noção textual freqüentemente utilizada na escola empobrece o trabalho com a escrita, pelo fato de tratar de maneira idêntica qualquer texto, desconsiderando suas especificidades e intenções.

Na escola, o texto é visto como um produto, ignorando-se a dinamicidade de seu processo de significação, que inclui a consideração de estruturas, das condições de produção: o contexto, os sujeitos envolvidos nessa ação de linguagem, e, ainda, as intenções comunicativas, os conhecimentos prévios partilhados, os múltiplos recursos semióticos, como a imagem, e o meio de circulação do texto.

Mesmo com o surgimento das novas teorias que sustentam a produção textual, nos anos 80, a qualidade das produções textuais dos alunos pouco mudou. Os textos continuam mal seqüenciados, padronizados, intraduzíveis, artificiais e fora de seu contexto de produção. É necessário que o professor passe a olhar a produção escrita do aluno, buscando ver o significado e as formas de construção desse

significado e não se restrinjam aos erros, atentando apenas para a linearidade do texto, para que haja mudança no quadro.

As situações escolares são tomadas como ocasiões de produção de textos e a escola como um autêntico lugar de comunicação. Ou seja, a produção de textos deve inserir-se num processo de interlocução, o que implica a realização de uma série de atividades mentais - de planejamento e de execução - que não são estanques nem lineares, mas recursivas e interdependentes no ambiente escolar.

É função do professor fornecer ao aluno condições adequadas de elaboração, permitindo-lhe empenhar-se na realização consciente de um trabalho lingüístico que realmente tenha sentido para si, e isso só é conseguido na medida em que a proposição de produção textual seja bem clara e definida, apresentando-se as “coordenadas” do contexto de produção. É necessário que o aprendiz possa sentir que realmente está produzindo para um leitor (que não deve ser apenas o professor), eliminando a exclusividade das situações artificiais de produção textual tão presentes no cotidiano da escola.

No trabalho com produção de textos, é importante fazer-se uma distinção entre gêneros textuais e tipos textuais.

Marcuschi (2005) defende o trabalho com textos na escola a partir da abordagem do Gênero Textual. Marcuschi não se revela a favor do trabalho com a Tipologia Textual, uma vez que, para ele, o trabalho fica limitado, trazendo para o ensino alguns problemas, uma vez que não é possível, por exemplo, ensinar narrativa em geral, porque, embora possamos classificar vários textos como sendo narrativos, eles se concretizam em formas diferentes – gêneros – que possuem diferenças específicas.

No entanto, autores como Travaglia (2002) defendem o trabalho com a Tipologia Textual. Para o autor, sendo os textos de diferentes tipos, eles se instauram devido à existência de diferentes modos de interação ou interlocução. O trabalho com o texto e com os diferentes tipos de texto é fundamental para o desenvolvimento da competência comunicativa. De acordo com as idéias do autor, cada tipo de texto é

apropriado para um tipo de interação específica. Deixar o aluno restrito a apenas alguns tipos de texto é fazer com que ele só tenha recursos para atuar comunicativamente em alguns casos, tornando-se incapaz, ou pouco capaz, em outros.

O tipo textual é usado para designar uma espécie de construção teórica definida pela natureza lingüística de sua composição, ou seja, aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas. Cada tipo textual possui pistas lingüístico-discursivas características e as seqüências lingüísticas são norteadoras.

Já a expressão gênero textual refere-se a textos materializados, encontrados em nossa vida diária e que representam características sócio-comunicativas definidas por seus conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição próprios.

Enquanto os tipos textuais são apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros, devido à enorme diversidade das atividades enunciativo-discursivas das esferas sociais, ou seja, domínios discursivos. Esses domínios não são textos nem discursos, mas propiciam o surgimento de discursos bem específicos. Assim, falamos em discurso religioso, discurso jurídico, discurso jornalístico. As atividades sociais é que dão origem a vários deles, constituindo práticas discursivas dentro das quais podemos identificar um conjunto de gêneros textuais. Os domínios discursivos são as grandes esferas da atividade humana em que os textos circulam.

Sabe-se que as verdadeiras dificuldades pedagógicas não se situam no âmbito das intenções ou dos valores, mas, no âmbito dos métodos e dos meios, pois, muitos educadores conhecem os princípios norteadores dos processos de avaliação formativa, embora tenham dificuldade de pôr em prática no cotidiano de sua função de avaliador. Na concepção de muitos, a avaliação formativa, através de uma produção, seria aliar teoria e prática, sem melhorar a qualidade concreta de alguns julgamentos avaliadores; no entanto, é simplesmente a construção de estruturas de apreciação conforme as circunstâncias, ou melhor, dos padrões que permitem, numa situação, mensurar sobre medida cada aluno.

É nesse contexto que os gêneros textuais se constituem como ações sócio-discursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de algum modo. O trabalho com gêneros textuais é uma excelente oportunidade de se lidar com a língua em seus mais diversos usos no dia-a-dia, pois nada do que fazemos lingüisticamente está fora de ser um gênero.

Ao utilizarmos a língua, sempre o fazemos num dado gênero, ainda que possamos não ter consciência disso. A variedade dos gêneros discursivos é muito grande, abrangendo tanto situações de comunicação oral como de escrita, englobando, desde as formas cotidianas mais padronizadas (saudações, despedidas, felicitações, etc.) até as mais livres (conversas de salão ou bares, íntimas entre amigos ou familiares, etc.) e formas discursivas mais elaboradas como as literárias, científicas, retóricas (jurídicos, políticos), etc. Bakhtin (id. *ibid.*, p. 281) subdivide os gêneros em duas categorias: primários (simples) - todas as circunstâncias em que uma comunicação verbal é realizada espontaneamente e secundários (complexos) - são aqueles que aparecem em circunstâncias de comunicação mais complexas, como é o caso de um romance, do discurso científico, ideológico, entre outros, ou seja aqueles que sofreriam um processo de formação.

Quanto à divisão do gênero em primário e secundário, Bakhtin (1997, p. 302) afirma:

“Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível.”

Os gêneros primários e secundários possuem determinados referentes, uma determinada forma de composição e um determinado estilo. Em função das variáveis individuais dos enunciados produzidos pelo indivíduo, o estilo do gênero também será modificado de acordo com o estilo próprio de cada falante. Há gêneros mais propícios a essa modificação, mais criativos, revelando mais livremente a individualidade de quem fala, como os gêneros orais e literários, ao contrário dos mais formalizados e padronizados, porque nos primeiros o estilo individual faz parte

do empreendimento enunciativo. Apesar de serem mais livres, criativos, isso não significa a recriação de um gênero, porque para usá-los livremente, é preciso um bom domínio dos gêneros.

As pessoas, para se interagirem discursivamente, precisam saber expressar-se em diferentes situações e, portanto, dominar os gêneros das diferentes esferas sócio-discursivas. Por isso, é comum pessoas que, mesmo tendo um bom domínio lingüístico-discursivo em determinadas situações, não conseguirem se expressar de maneira eficaz em outro contexto. Bakhtin disse tratar-se de uma inabilidade de dominar os gêneros específicos daquela esfera. Como exemplo, ele cita um homem que domina muito bem a fala em uma esfera da comunicação cultural, sabe fazer uma explanação, trava uma discussão científica, mas apresenta constrangimento em uma conversa social. Logo, o que ocorreu não foi devido a problema de vocabulário ou de estilo, mas à inabilidade de dominar os gêneros de uma conversa social. Para ele; os gêneros apresentam uma progressiva complexidade, ou seja, passam de primário para secundário, tornando-se instrumentos para novas construções.

Em seu processo de formação, os gêneros secundários absorvem e transmutam os gêneros primários, e estes últimos, como componentes dos primeiros, perdem a relação com a realidade imediata e com a realidade dos enunciados do outro, conservando sua forma e significado, mas só se integrando à realidade do gênero secundário. Um exemplo disso é dado por Bakhtin: a carta (gênero primário) no interior do romance (gênero secundário) só se integra à realidade do romance como fenômeno da vida literária e não da vida cotidiana.

O enunciado é a unidade real da comunicação discursiva. Todas as esferas da atividade humana estão relacionadas com o uso da língua que se evidencia em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e singulares. Esses enunciados refletem as situações específicas e o objeto de cada uma das esferas da atividade humana, não só pelo seu conteúdo (temático) e pelo seu estilo verbal (seleção de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua), mas também, principalmente, pela sua organização composicional. Os tipos relativamente

estáveis de enunciados elaborados de acordo com cada esfera de troca social (esfera de utilização da língua) são chamados de gêneros do discurso.

Na concepção bakhtiniana, não pode haver enunciado isolado. Um enunciado sempre pressupõe enunciados que o precederam e que o sucederão; ele nunca é o primeiro, nem o último; é apenas o elo de uma cadeia e não pode ser estudado fora dessa cadeia. Bakhtin estabelece as fronteiras do enunciado para delimitar os gêneros; estes critérios são indissociáveis: a alternância dos sujeitos falantes, o acabamento específico do enunciado (é a alternância dos sujeitos falantes vista do interior do enunciado), as relações dos enunciados com os do locutor e com os do outro. A totalidade acabada do enunciado para poder suscitar uma reação de resposta depende de três fatores indissociáveis: o tratamento exaustivo do objeto do sentido (seu tema que varia conforme as esferas da comunicação verbal); o intuito do locutor ou o querer dizer do locutor; a escolha da forma do enunciado (gênero).

A importância desse último fator refere-se ao fato de que nos expressamos unicamente mediante determinados gêneros discursivos. Para Bakhtin, aprender a falar quer dizer aprender a construir enunciados (falamos com enunciados, e não com orações). Os gêneros discursivos organizam a nossa fala da mesma maneira que as formas gramaticais sintáticas a organizam.

Ao selecionarmos uma oração, segundo Bakhtin (id. *ibid.*, p. 309), a escolha não se deve à oração em si mesma, mas tem em vista a totalidade dos enunciados que se apresentam em nossa imaginação discursiva. Toda oração está dentro de um contexto, adquirindo sua plenitude de sentido dentro dele, portanto dentro do todo do enunciado.

Essa variedade no uso dos gêneros (a intenção e a escolha feita pelo sujeito falante) é determinada pela situação discursiva, pela posição social e pelas relações pessoais entre os participantes da comunicação. Esses gêneros também admitem em sua estrutura uma determinada entonação expressiva que apresenta as marcas do conteúdo ideológico.

O que ensinar? O papel da escola é o fomentar o desenvolvimento do gênero secundário, os gêneros públicos orais e escritos.

### 2.3.2. Uma teoria repousada na prática

“O gênero redação escolar, quando investido das características de objeto de ensino, abarca dois subgrupos, pelo menos: **redação clássica ou endógena** e **redação mimética**. Não se trata de uma classificação dicotômica, pois, embora cada um dos subgrupos se distinga do outro por seus aspectos próprios, características convergentes podem ser identificadas em ambos. O que os reúne no assim chamado ‘macro-gênero redação’ é justamente o fato de serem produzidos e circularem predominantemente na escola e sobretudo por se caracterizarem como objeto de ensino e veicularem a mesma **função sociocomunicativa**, mais precisamente, a **função pedagógica**.”

(Beth Marchuschi, 2006)

A autora em seu artigo, “ O texto escolar: um olhar sobre avaliação”, observa que o gênero redação escolar, quando investido das características de objeto de ensino, abarca, no mínimo, dois subgrupos: redação clássica ou endógena e redação mimética. Não que sejam dicotômicas, mas veiculam a mesma função sociocomunicativa, a função pedagógica.

Segundo ela, a redação clássica, é conhecida nossa e dos nossos alunos, é a redação a partir de um tema sobre um evento, uma data comemorativa, uma ocorrência na comunidade, e que, na maioria das vezes, não há uma explanação sobre o assunto, e o aluno usa o próprio tema como título.

Teremos dentre as redações por nós analisadas, uma que se encaixa como uma luva. “O dia do índio”. Na qual, a professora explora a data comemorativa, faz uma, pequena, explanação sobre a data, e pede, em seguida, que os alunos escrevam sobre o assunto. O título, da maioria das redações lidas, era “O dia do índio”.

Por outro lado, os tipos textuais, no trabalho de sala de aula, aparecem com um leitor presumido – o professor, o objetivo da produção é pedagógico; o contexto de circulação é o ambiente escolar. A narração, dissertação e descrição, que foram se



constituindo ao longo dos anos em gêneros textuais tipicamente escolares, aparecem, também, historicamente de tal forma associados a condições de produção e circulação específica.

Fora da escola, os alunos são mobilizados a produzir vários gêneros, desde os de circulação privada – bilhete, lista de compras, até os de circulação pública como um texto de opinião, uma carta de reclamação. Na escola, onde o objetivo principal é permitir ao professor, checar a aprendizagem requerida de questões relacionadas a aspectos formais da linguagem, os gêneros textuais produzidos pelos alunos assumem uma função, explicitamente, pedagógica, esquecendo-se dos interesses sociointeracionais, aos quais os gêneros respondem, porque, mesmo que não tenha sido explicitado para o aluno, quem seria o leitor de seu texto, ele com a sua experiência de aluno e com o contrato didático de sala de aula, o presume.

Sempre que trabalhado na escola, o gênero textual ( tirinha, reportagem, ofício, panfleto, crônica, letra de música), aparecerá como uma variação desses gêneros de referência, pois, ao longo de sua trajetória, professores e autores de livros didáticos selecionam e incluem no currículo os aspectos do gênero a serem didatizados e ensinados, deixando de lado, a esfera de circulação, o suporte, espaço original, e por que não dizer, muitas vezes, até a autoria, E em sala de aula, a professora escolhe e evidencia aspectos para explorar em cada um dos gêneros tidos em mãos, de acordo com o seu fazer pedagógico, muitas vezes, somente aspectos gramaticais serão retirados de tais textos: isso ficou bastante evidente no material por nós analisado e mostrado no terceiro capítulo.

## **CAPÍTULO 3 - DISCUSSÃO, ANÁLISE E RESULTADOS**

A avaliação é um instrumento que serve para o professor ajustar sua atuação no processo de ensino e aprendizagem, reforçando os conteúdos que ainda não são de domínio dos alunos e realizando as adaptações curriculares necessárias. Através dos processos avaliativos o professor tem a oportunidade de conhecer como se realiza a aprendizagem.

**Melchior**

Esta etapa descreve o percurso metodológico utilizado desde a pesquisa de campo até a análise, passando pelo tratamento dos fenômenos investigados. Esta etapa tem, pois, o propósito de delinear e relacionar os dados obtidos com os conceitos adotados, reforçando a vinculação dos resultados aos aspectos da pesquisa numa relação constitutiva mútua. Será dividida em duas fase, a primeira que consiste na análise dos questionários respondidos pelas professoras e a segunda que analisará as produções realizadas em sala, atendo-se a sua estruturação e as marcas deixadas nelas pelos professores.

### **3.1. A concepção de avaliação dos professores**

Para alguns professores de língua materna, eles enfrentam uma grande contradição: o escrever. Pois, consideram o seu trabalho acriativo, cansativo, que os despontecializa, lhes tira a vontade de, eles mesmos, escreverem qualquer coisa, tamanho é o peso quer de cansaço pelas inúmeras aulas que dão, quer daquelas idéias e frases estropiadas que passam o dia todo a ler e tentar corrigir. Têm que fazer com que seus alunos, não só aprendam, mas principalmente, gostem de escrever. E muitas vezes eles se perdem nesse emaranhado de novas concepções, nomenclaturas, classificações, tipologias, estruturas, passando eles mesmos a não ter segurança na hora de por no papel as suas idéias.

Isso ficou bem claro ao recebermos de volta os questionários entregues ao professores. Alguns responderam a lápis, como se demonstrassem, um certo receio naquele registro de suas idéias, outros, nem no papel que lhes foi entregue, ousaram riscar. Apelaram para folhas de caderno avulsas, como se a dizer,

silenciosamente, não estou de fato me comprometendo. As palavras aí neste papel já não mais me pertencem.

Foi muito instigante analisar a escrita-resposta dos professores ao questionário aplicado. Que fique aqui registrado, todas as respostas apresentadas, foram transcritas *ipsis litteris*.

No uso diário da linguagem toda conversa tem uma função ou produz algum efeito, fala-se para alcançar algum objetivo, para interagir entre si. Não queremos dizer com isso que o mundo da linguagem seja harmônico e que sempre nos entendemos com perfeição. Acontece que essa interação é orientada por regras, ao mesmo tempo em que permite escolhas lingüísticas aos seus usuários. Isso também ocorre na escrita, o que estamos dizendo aqui, é que nem sempre as escolhas feitas pelos professores, os elementos lingüísticos usados para responder ao que lhes foi perguntado, alcançaram seus objetivos.

Nos questionamentos realizados, de forma oral, junto aos professores, sobre avaliação, a sua concepção, como fazê-la... Quando os professores disseram que queriam melhorá-la, referiam-se aos instrumentos - "Queremos aprender a fazer melhor as nossas provas (quando falávamos de avaliação), escolher melhor os textos"; "Nós achamos que se construirmos melhor as nossas provas, estaremos melhorando a qualidade do ensino e a gente estará sendo mais justo". Isto está relacionado a uma concepção de que um instrumento, quanto mais objetivo puder ser, conseguirá avaliar com maior justiça os alunos. Isto merece uma discussão maior. Isoladamente, o fato de se ter uma prova objetiva, com os maiores cuidados de fidedignidade, de validade, não produz a maior justiça que o professor busca. OU seja: Além da grande preocupação com a avaliação, da insatisfação dos professores com a avaliação, ela tem-se caracterizado como uma prática centrada numa devolução de informações. Quando perguntávamos ao professor: "O que é que você avalia?", ele respondia: "Eu avalio o conhecimento, os aspectos cognitivos dos alunos". Não será essa uma resposta muito ampla?! E quando perguntamos aos alunos: "O que os professores avaliam?", a resposta foi: "Avaliam os textos, as informações que foram transmitidas".

A língua, ao mesmo tempo em que cria uma identidade para seus usuários, exige que eles ocupem, no uso específico da fala e da escrita, lugares sociais que lhes dêem autoridade para falar e escrever sobre determinados assuntos, em determinadas situações. O questionário era esse lugar, vamos a ele. (negrito nosso nos itens abaixo).

Na questão **o que é avaliar**, as respostas obtidas não são satisfatórias porque as docentes estão à margem da compreensão da real finalidade do processo avaliativo. Algumas definições demonstram o conhecimento da acepção da palavra, mas parece que estão desgarradas do sujeito histórico, interativo, aquele que lida com isso no seu dia-a-dia.

O destaque que elas dão costuma resumir-se à questão de observação. Não há um pensar reflexivo sobre as concepções de educação e de sociedade, o fato de observar ou detectar, sem uma ação interventiva, sem mudança de postura, sem desafios, não soluciona a apatia que está se instalando nas salas de aula.

Segundo Hoffmann (2006), o saber que a avaliação é um instrumento de controle não pode escapar ao conhecimento do professor. Pela avaliação educacional, estabelece-se o controle da qualidade da ação da sociedade, do poder público, do professor, do aluno, dos pais. A avaliação que controla acompanhando o sujeito, e não o cerceando, é notada quando se analisa a maneira como se dá a intervenção pedagógica. E toda incursão pedagógica precisa adequar-se ao processo de construção do aprendiz. Se não há situações pedagógicas que estimulem a superação de desafios e a busca pelo avanço do sujeito, está evidente que se tem à frente um caso de controle avaliativo que está preocupado somente com a sua utilidade burocrática.

- Processo que reflete a construção do aluno na aprendizagem e no ensino;
- É orientar, acompanhar e mostrar o caminho certo;
- Uma forma de identificar o entendimento do aluno referente aos assuntos propostos pelo professor. Não sendo preso a notas ou provas;
- Perceber e integrar conhecimento e entendimento do aluno quanto ao conteúdo e suas competências e habilidades;
- É o processo contínuo de observação em relação à aprendizagem proposta aos seres a que ela se destina (a aprendizagem);

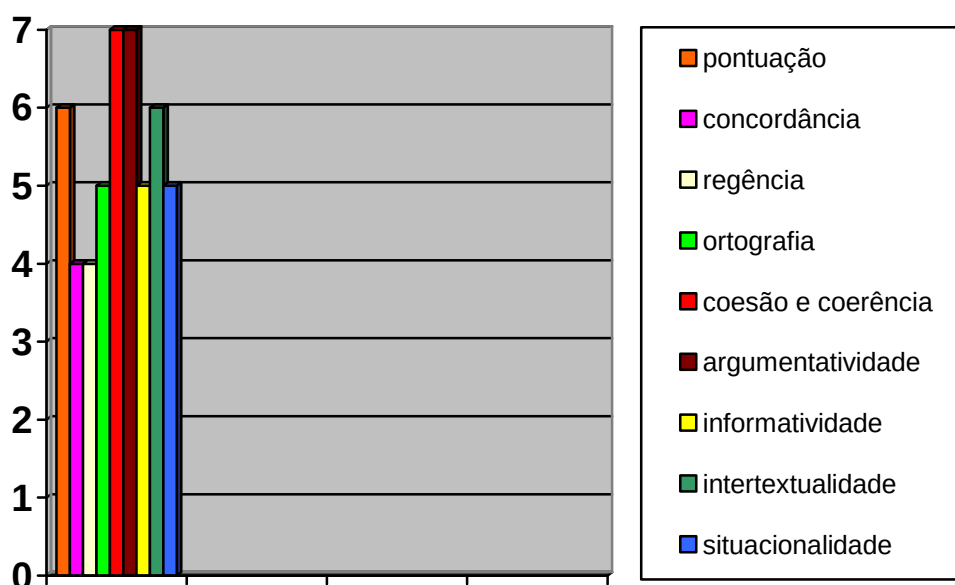
- É a detecção do ponto comum de aprendizagem é detecção e produção do conhecimento;
- Acredito ser um processo contínuo de investigação que visa interpretar os conhecimentos, habilidades e atitudes do aluno, acerca dos objetivos básicos para cada série..

(respostas dos professores nos questionários)

Tivemos também respostas que, aparentemente, pareciam estar mais preocupadas com o aluno:

- Poder estar em sintonia com o alunado, buscando sempre acompanhá-lo de maneira a não perder de vista seu progresso e/ou dificuldades. Podendo dessa forma, sempre atualizá-lo em suas dificuldades.

Na questão **identifique os processos mais recorrentes em sua avaliação da produção**, criamos o gráfico abaixo, bastante simples de ser lido, para demonstrar melhor o resultado:



Os problemas encontrados nas produções discentes são, primeiramente, mais recorrentes nos processos de coesão e de coerência, e a argumentatividade, para os professores das quatro escolas, ficando em segundo lugar os processos de pontuação e de intertextualidade. Depois vêm os processos de ortografia, informatividade e situacionalidade. Por último, os processos de concordância e regência.

Na questão **com que frequência você trabalha a refacção textual em sua sala**, uma curiosidade, uma das professora esperou chegar em casa para, por telefone, perguntar o que era refacção textual.

Nesta questão, obtivemos respostas que por si só demonstra a quanto anda o entendimento do nosso corpo docente sobre esse tema, mostrando o quanto de fato está distanciada a prática da teoria. Vejamos alguns exemplos:

- Muito menos que deveria e gostaria, como a escola possuía um método um pouco ultrapassado os alunos não aceitam muito bem este tipo de trabalho;
- Sempre que trabalho interpretação e compreensão de texto;
- Procuro trabalhar textos em todas as aulas;
- Às vezes 15/15, às vezes 21/21 dias. Vai depender das atividades, projetos e se for período próximo a 'semana de avaliação' da escola;
- Todas as aulas, principalmente, os textos redacionais;
- Sempre que se estuda a interpretação de textos, bem como sua compreensão. Levando-se em consideração, é claro, a argumentatividade, de modo coletivo;
- Sempre que aplico a produção.

*(respostas dos professores nos questionários)*

Houve respostas que demonstraram um fazer pedagógico, um pouco, mais amadurecido, como é o caso da resposta abaixo:

- Constantemente. As aulas de redação acontecem duas aulas por semana; sempre na primeira aula, subsequente, os alunos analisam e reajustam os seus textos escritos.

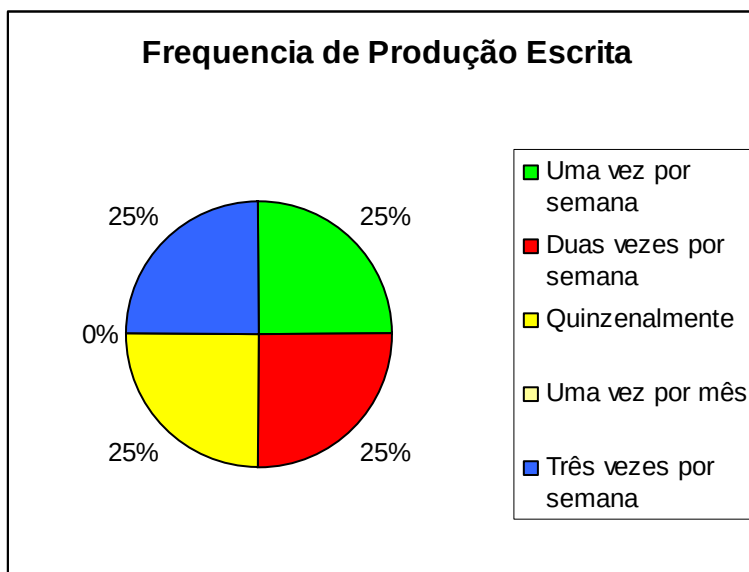
Quando a pergunta foi **como você dá ao aluno a sua avaliação**, obtivemos como respostas:

- Pelo dia-a-dia das aulas, sempre motivando e fazendo aprender com os erros;
- Individualmente;
- Dentro do contexto abordado e trabalhado em sala de aula. Levando-se em consideração a situação individual como processo avaliativo;
- Oralmente e textualmente; discussão, explanação, explicações. Comentários de acertos e das dificuldades;
- De forma continuada(através de exercícios e testes-vários);
- De forma direta e objetiva;
- Com feed backs escritos, nas avaliações escritas, e conversas individuais;
- Por escrito e individualmente. Uso a palavra 'ajuste' para indicar onde precisa ser feito, melhorado e o porquê das alterações. Cada aluno

recebe a atividade e é orientado pelo professor: cada caso é um caso; caso em geral é feito no coletivo”.

*(respostas dos professores nos questionários)*

Na questão **com que frequência você faz produção escrita**, tivemos um resultado exato de 25% para as respostas marcadas em verde, vermelho, amarelo e azul.



A resposta, uma vez por mês, não foi escolhida por nenhum professor.

A questão **consegue avaliar todas elas**, trouxe como resposta:

- As produções são avaliadas em sala, junto com os alunos;
- Sim, leciono redação e sempre estou avaliando esse processo de aprendizagem;
- Sim, faz parte do processo de ensino-aprendizagem, não querendo dizer que seja obrigatoriamente no mesmo dia em que foi sugerido;
- Em uma mesma aula não. Toda avaliação textual requer comentários e isso leva tempo, pois os alunos são participativos e levo em consideração a opinião de todos eles;
- Não como deveria, mas sim;
- Em sua maioria;
- Sim, procuro ler e sempre faço observações;
- Sim, Passo a passo. Desde o início da atividade, durante e depois da execução e de acordo com o ritmo do aluno.

*(respostas dos professores nos questionários)*

Existe uma estreita relação entre a concepção de avaliação e a prática pedagógica, por trás da prática de cada um subsiste o que se entende por processo de ensino-aprendizagem, avaliação, texto, língua, linguagem. Ou seja: nas interações realizadas pela linguagem escrita, os professores produzem discursos que muitas vezes reproduzem falas de outros, mas sem a argumentação (sustentação referencial de fato), do dizer do outro, o discurso dele – o professor – parece perdido, retratando uma prática que não é a dele, e ele, igual ao aluno, responde aos questionamentos querendo acertar, e não como de fato deveria fazê-lo, usando a verdade do seu dia-a-dia. As respostas parecem vindas de um outro momento e adequadas a se encaixarem às perguntas apresentadas. A vivência é uma, mas a prática verbalizada é uma outra mais burilada.

A última questão feita foi **como a avaliação interfere no planejamento**, e as respostas as seguintes:

- O planejamento da disciplina sempre é realizado através das dificuldades dos alunos;
- A avaliação é um meio para alcançar fins e não um fim. Portanto, implica propósito útil, significativo que contribui para melhorar as decisões, o ensino e a aprendizagem; no caso do planejamento inicial, os objetivos, conteúdos, estratégias não apresentarem resultados satisfatórios, tanto para os alunos, quanto para o professor;
- Se o assunto trabalhado não for reconstruído pelos alunos eu o trabalharei novamente;
- A partir dos resultados apresentados, revejo e reavalio os conteúdos e a prática do ato pedagógico. Nem sempre o resultado é o desejado, então, infelizmente, retorno ao ponto que não logrou em mim e nos alunos;
- Todo planejamento é flexível, podendo dessa forma, ser modificado ou não. Torna-se necessário observar a forma e a adequação do processo avaliativo dentro do planejamento trabalhado dentro da instituição;
- De modo direto e subjetivo quando pede uma flexibilidade;
- Auxilia no processo de identificar as dificuldades, as dúvidas e procurar um melhor meio para somá-las;
- Avaliação com participação do aluno não interfere, orienta.

*(respostas dos professores nos questionários)*

Os professores não estão satisfeitos com a avaliação que fazem nos textos dos alunos. Sentem que falta algo. Querem melhorar o processo e, mais ainda, consideram que mudando a forma de avaliação melhora-se a qualidade do texto produzido. Essa insatisfação por parte dos professores, acaba por vezes, a tornar mais confusa ainda a sua concepção de avaliação e a correção nas produções discentes.



### **3.2. A elaboração das questões avaliativas**

Na segunda fase da nossa pesquisa, o fator decisivo para a escolha das turmas foi a professora.

Nossa pesquisa com os alunos consistiu-se, primeiramente, na observação dos alunos e, em seguida, coleta e análise da produção escrita em sala de aula, obedecendo os seguintes passos: a professora orienta os alunos na sua forma habitual, através de leitura, discussão e produção de um texto. Nesse momento, retiramo-nos da sala. Entre tais orientações, consta a de que teríamos acesso a história dos alunos através da escrita.

Depois de lerem a história e discutirem em duplas, os alunos têm uma conversa rápida com a professora e, é solicitada a eles a produção de uma narrativa escrita contando a história. Na etapa citada até agora, cria-se um evento comunicativo, no caso, uma aula que podemos chamar de “tradicional”. Os envolvidos no processo de aprendizagem assumem os papéis tradicionais: a professora fala, os alunos escutam e falam nos momentos permitidos e executam uma tarefa escolar. Nesse evento, os alunos sabem que estão produzindo um texto para serem avaliados, ou seja, têm de externalizar e textualizar conteúdos os quais eles julgam necessários à satisfação do professor enquanto avaliador.

A outra etapa foi executada sem a nossa presença. As crianças sabiam que estavam escrevendo para um pesquisador que não tinha o propósito de avaliá-las, mas que estava realizando o trabalho e precisava da colaboração desses alunos. A pressão da avaliação dá lugar ao esforço em satisfazer e colaborar com uma pessoa de fora da escola.

Assim temos dois eventos distintos: o 1, em que temos uma situação cotidiana de sala de aula, e o 2, no qual temos uma situação de pesquisa formal. Existem, portanto, dois propósitos em questão: no primeiro, ser avaliado e no segundo, colaborar com alguém de fora da escola.

Enquanto que no primeiro evento o aluno estaria hierarquicamente sob a avaliação do professor, no segundo evento o aluno estaria num patamar superior ao pesquisador, pois estaria colaborando com uma pesquisa.

Foram coletados os textos três alunos de cada escola. Cada um produziu dois textos resultando, por escola, um número de seis textos, num total geral de vinte e quatro produções textuais.

As escolhas dos alunos foram realizadas pelas professoras, orientadas para indicar um aluno excelente, um aluno intermediário e um aluno com maiores dificuldades.

Desses doze alunos, escolhemos dois de cada escola para constituir o corpus, escolhendo aleatoriamente. Restringimos, assim, ao número de dois textos por escola, num total de oito para procedermos à análise.

O número aparentemente reduzido de textos parece não que prejudicou os resultados obtidos com a análise, já que o nosso objetivo centraliza-se na realização de uma pesquisa qualitativa, ressaltando o papel do contexto de forma heterogênea nos textos dos alunos. Dessa forma, esse número nos oferece de maneira satisfatória dados que permitem entender a produção textual em sala de aula. Se a característica que pretendemos observar nos textos é a interação discursiva, a avaliação no processo de ensino aprendizagem, ela torna-se premissa aplicável aos demais textos excluídos da análise.

Levando em conta a história dos sujeitos com a escrita levantada pelos questionários, e tentando separar, no momento de produção, o contexto escolar de um outro contexto (de pesquisa, mudando-se assim os interlocutores), analisamos as marcas lingüísticas deixadas nas produções para a verificação dos propósitos da pesquisa – nos textos produzidos pelos alunos, procurando entender como cada situação interferiu no momento da produção. Queríamos entender se isso estaria ligado às condições de produção do texto escolar, do gênero redação. Só assim poderíamos sugerir mudanças de atuação pedagógica.

Das produções analisadas, apenas uma professora, de uma das escolas particulares, mostrou-se coerente em suas observações para o aluno.

Foram duas escolas particulares, e duas estaduais escolhidas para ilustrar esse trabalho. Nas escolas do estado, o número de professor de português é insuficiente, então, o professor que trabalha com a gramática normativa é o mesmo que trabalha com a produção de textos, não há muito espaço/tempo para fazer um trabalho aprimorado com o alunado. Nas escolas particulares, há os professores que trabalham com a gramática e o professor específico para trabalhar a produção do aluno, mas nem sempre há um aprimoramento destas produções.

Começamos a análise pelas escolas particulares, as quais chamei: C e D, deixando o A e B, para as estaduais.

Nas duas escolas públicas, A e B, o problema de tempo e número de turmas era o mesmo para ambas as professoras. O planejamento deve ser feito da 5ª a 8ª série, visto que elas cobrem, quase, todas as séries, uma ainda dá aulas no ensino médio para completar a carga horária, e a justificativa de que as redações nem sempre fazem parte do cotidiano é uma verdade.

Creemos que durante este ano-letivo, já foram feitas as produções a que eles terão acesso, e isto, deveu-se a nossa intervenção. Em conversa informal com os alunos, foi sabido que no ano anterior, só tiveram tempo para fazer uma redação, mas a professora foi embora, mudou de escola.

Em geral, os professores corrigem redações em quantidade que não dá condição de lê-las de verdade. E, aquelas que, de uma certa forma, repete a fala do próprio professor, são as consideradas boas, as demais são classificadas em médias ou péssimas.

Na escola C, há o trabalho com o livro de redação, os alunos respondem as questões apresentadas pelo livro, e há um acompanhamento por parte da professora na explanação do assunto-tema da aula. As aulas acontecem duas vezes por semana e além do livro, é trabalhado temas: com reciclagem, meio

ambiente, lixo. Nas avaliações das unidades o processo é o mesmo, é entregue ao aluno uma avaliação bem parecida com o trabalho desenvolvido em sala de aula.

Há o texto, e questões elaboradas em relação a ele. Uma ressalva que me parece pertinente, é em relação ao tipo de perguntas apresentadas na avaliação: Quantos parágrafos? Para indicar quem está falando, o narrador emprega verbos de elocução. Retire do texto, a participação do narrador, marcada em diferentes posições. Informe os elementos da narrativa apresentados no texto.

As crianças acharam estranho ter um lobo na classe, mas, como ele não tentou devorar ninguém, logo elas se acostumaram. O Lobo era sério e estudioso, e depois de muito esforço aprendeu a ler e a escrever. Logo ele se tornou o primeiro aluno da classe.



(...) Ele estudou muito, leu um monte de livros velhos e poeirentos, treinou, treinou, até conseguir ler sem interrupção.

"Agora acho que estou no ponto de falar com eles de novo", o Lobo imaginou.

O Lobo andou até a fazenda, bateu e entrou pela porteira.

"Com certeza isso vai impressioná-los", ele pensou.

O Lobo abriu a *História dos três porquinhos* e começou a ler:

"Era uma vez três porquinhos. Um dia a mãe deles chamou os três e disse..."

Becky Bloom, Monica Stabel (trad.).  
Um Lobo Instruído. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

1. Pesquise no texto:

a) Quantos parágrafos? 11 e 20 (1ac.)

b) Para indicar quem está falando, o narrador emprega verbos de elocução. Retire do texto, a participação do narrador, marcada em diferentes posições. (3ac.)

o lobo abriu a História dos três porquinhos e começou a ler.

o lobo pensou.

o lobo imaginou.

2. Informe no quadro abaixo, os elementos da narrativa apresentados no texto. (5ac.)

| ELEMENTOS DA NARRATIVA |                                              |
|------------------------|----------------------------------------------|
| Tipo de narrador:      | <u>Observador</u> <u>3</u>                   |
| Personagens:           | <u>lobo, porcos, mãe, professora</u>         |
| Espaço:                | <u>Fazenda e escola</u>                      |
| Tempo:                 | <u>passado</u> <u>Indeterminado</u> <u>3</u> |
| Fato:                  | <u>lobo quer ler</u>                         |

Esse é um primeiro momento, é verdade, mas, será que esse tipo de trabalho o professor já não faz em sala de aula? Será que o foco da produção dos alunos deve ficar preso a esse tipo de questionamento? Não será apenas falácia, quando se diz estar trabalhando diferentemente do que se trabalhava anteriormente? Não

houve aí, apenas a troca de uma nomenclatura por outra? Essas são questões que continuam povoando a leitura aqui feita dos trabalhos de alguns professores em sala de aula.

É bem verdade que mais adiante iremos encontrar questões mais direcionadas a compreensão do texto, como: Você achou a história do lobo instruído parecida com a história dos Três Porquinhos? Por quê? Descreva o lobo que aparece na história, Na sua opinião, o gênero do texto lido é um conto maravilhoso ou uma fábula? Explique. Porém, novamente, nós vamos ter questões que parecem ter uma intenção, mas na realidade, recaem nas tradicionais questões de compreensão do gênero e não de fato na compreensão que o aluno teve do texto lido.

3. Responda:

a) Você achou a história do lobo instruído parecida com a história dos Três Porquinhos? Por quê? (2ac.)  
 não, porque o lobo dos três porquinhos não quer ser

b) O que significa ser "um lobo instruído"? (2ac.)  
 um lobo que sabe de coisas ou coisas

c) Descreva o lobo que aparece na história: (2ac.)  
 física: filudo, grande, um lobo, e pequeno  
 psicologicamente: confuso e com poucas ideias

d) Você acha que está faltando alguma parte da história? Por quê? (2ac.)  
 sim, porque termina só com o lobo lido

e) Que você acha que aconteceu no final da história? Faça o desfecho. (4ac.)  
 os animais foram todos e ele se casou com a primeira. ele se casou com a primeira e ficou amigo dos outros.

f) Releia a última linha do trecho da história.  
 O que você achou estranho nessa frase?  
 Como ela deveria estar escrita? Escreva-a, fazendo as mudanças necessárias. (2ac.)  
 Ela não tem que ser uma coisa, não porquinhos. Ela não se mudou para o lobo, e o lobo não se mudou para o lobo.

g) Na sua opinião, o gênero do texto lido é um conto maravilhoso ou uma fábula? Explique. (2ac.)  
 fábula, porque mostra a sua importância. em sua

**Proposta de Redação: (10 ac.)**

Os textos abaixo foram retirados da pesquisa de Alexia e Maria Eduarda Andrade, alunas da 5ª A.

Narre, descreva e argumente sobre a vivência desse assunto na sala de aula, o nosso objetivo de conscientizar os alunos da escola da necessidade de separar o lixo para reciclagem.

Se o professor estava querendo saber dos conhecimentos prévios que o aluno tinha sobre o gênero, ou sobre histórias lidas por ele, poderia perguntar de forma a não

direcionar as respostas dos alunos. Por exemplo: Você achou a história do lobo instruído parecida com outra história? Qual? Por que é parecida?

Saber dizer se é fábula ou conto maravilhoso, vai fazer com que o aluno produza melhor? Estes não são conhecimentos que independente de ir para a escola, os alunos, em sua maioria, já trazem como herança coletiva do mundo letrado no qual ele está inserido?

Em seguida, é pedido aos alunos que após fazerem a leitura de uns textos apresentados, respeitando a estrutura de introdução, desenvolvimento e conclusão; narrem, descrevam e argumentem sobre a vivência do assunto abordado em sala de aula.

Estrutura do texto:

**1º parágrafo:**  
Introdução: como surgiu a idéia, para quê, as pessoas envolvidas; onde foi, quando foi;

**2º parágrafo:**  
Desenvolvimento: como foi feito, desde a leitura do parâmetro Judy Moody até a colocação das caixas no pátio;

**3º parágrafo:**  
Conclusão: o que aprendeu, as mudanças de comportamento sobre o assunto, a importância de reciclar o lixo; sugestões de outros trabalhos para conscientização humana.

**Você também pode contribuir com o meio ambiente.**

- ➔ Evitando desperdício de água
- ➔ Evitando desperdício de energia elétrica
- ➔ Destinando corretamente o lixo

**O Tempo médio que alguns resíduos levam para se decompor na natureza:**

|                                                                                                                |                                                                                                                                     |                                                                                                                            |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <br>Vidro<br>Indeterminado  | <br>Pontas de Cigarro<br>5 anos                  | <br>Palito de Fósforo<br>De 6 a 12 anos |
| <br>Pneus<br>Indeterminado  | <br>Nylon<br>30 anos                             | <br>Lata de Aço<br>10 anos              |
| <br>Isopor<br>Indeterminado | <br>Sacos e copos plásticos<br>De 200 a 450 anos | <br>Jornais<br>De 2 a 6 semanas         |
| <br>Pilhas<br>Até 500 anos  | <br>Casca de frutas<br>3 meses                   |                                                                                                                            |

*Olivia*

**Maria Eduarda**

**A Coleta**

A Prefeitura da Cidade do Recife tem um trabalho de coleta seletiva que faz esse trabalho com 45 bairros. Mas nos locais que a Prefeitura não oferece esse serviço, os moradores podem entrar em contato com as associações e organizações todos os bairros do Recife vem estar com a coleta seletiva, que, atualmente, acontece, dependendo do local, pela manhã ou à tarde. É a quantidade de lixo por semana que irá acontecer também vai depender da quantidade de lixo.

**Separe os materiais**

No prédio, em cada andar, devem ter dois lixeiras: um reservado para o lixo orgânico (ou úmido, como restos de comida e papéis sujos) e outro para o lixo reciclável (ou seco, como plástico, papel, metal e vidro). Já quando você utilizar algum produto que venha numa embalagem reciclável, você só coloca a embalagem no lixo reciclável. Agora, antes de fazer isso, é preciso lavar a embalagem. Por exemplo, a garrafinha do sorquete é reciclável, mas antes de ela ir ao lixo, ela deve ser lavada porque sempre fica um resíduo da bebida dentro da garrafa e, se for jogada direto no lixo, pode atrair insetos, além do mau cheiro.

Já quando for papel, o presidente da Associação Sérgio Nascimento diz que o ideal é juntar todos os papéis que vai para o lixo e colocá-los dentro de um saco plástico e aí então colocá-los na lixeira.

Se você mora em casa, você deve fazer as mesmas coisas. Mas o ideal é que você converse com os seus vizinhos para que todos eles separem o material reciclável do não reciclável.

E nesse momento, eu cito Bernardo em seu livro *Redação Inquieta*:

“Sem dúvida, professor e aluno são ambos vítimas da mesma imbecilização do pensamento, da animalização do comportamento. A nota

é igual ao torrão de açúcar e/ou ao chicote do urso amestrado. Quem enquadra se enquadra- que o digam os carcereiros, presos nas mesmas grades dos seus presos.

O aluno pode começar a perceber o efeito dessas estruturas, quando “tem” de escrever e não sabe como começar. Na realidade, ele não sabe começar, como fazer o meio e como terminar. Recorda-se confusamente de duas noções que lhe foram transmitidas pela escola e pelos mais velhos: escrever é um dom e escrever é questão de técnica. Não sabe com qual das duas fica. Se escrever é um dom, se ele não tem o dom, e não deve ter porque não baixa nenhuma inspiração na hora h, não adianta técnica. Se escrever é questão de técnica, por que uns pegam logo a tal técnica e ele não? Então ele, além de desinspirado e sem dom, é burro. Logo, não tem mesmo jeito, o negócio é se conformar e enganar, escrevendo as frases do mestre em qualquer ordem para ver se o dito cujo “cai nessa”.

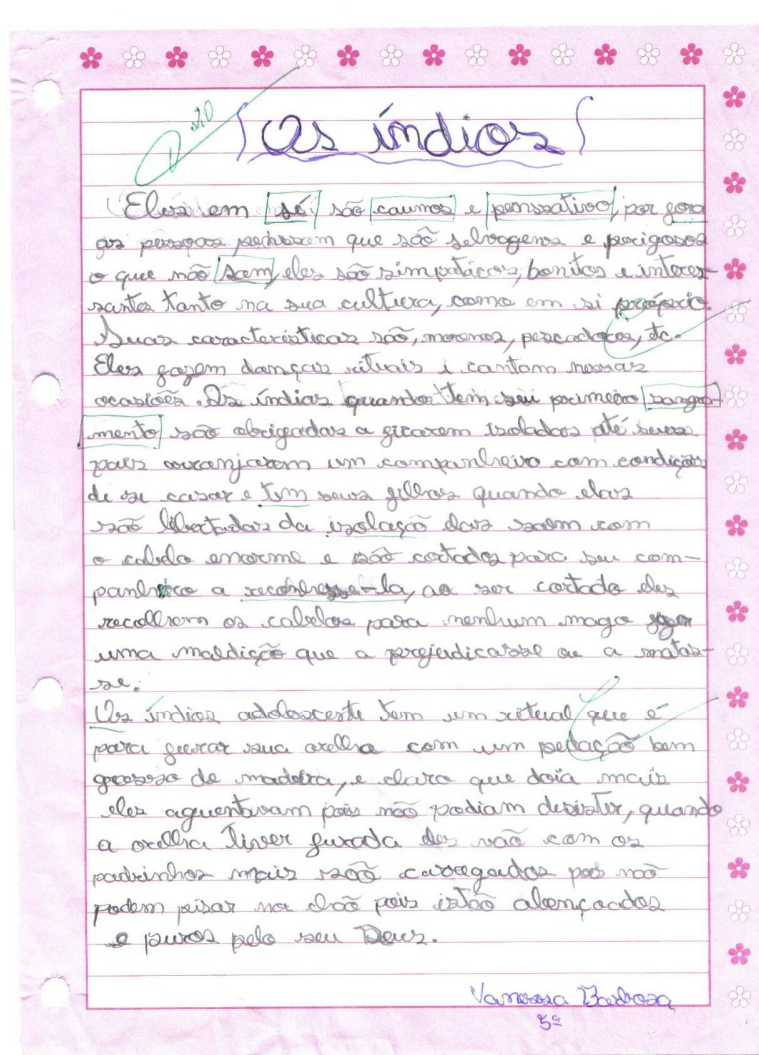
E o professor, por sua vez, reproduz as frases e atitudes do livro texto ou de seus mestres do passado. Parece ter esquecido todo trabalho desenvolvido em sala com tanto aprimoramento, interação, pesquisa, troca, crescimento.

Não quero com isso, dizer que as intenções do professor não tenham sido as melhores possíveis, mas como intenção somente, não é solução...

Na escola D, a professora que trabalha com a língua materna, é também a que trabalha com as produções em sala, ou melhor, com possíveis produções que surjam. A prioridade que é dada a gramática, ao livro-texto e ao programa que o acompanha é surpreendente. As aulas são tão asséptica, organizadas e apresentadas, que a impressão que se tem é que se um dos atores desse processo, não estivesse presente, ele aconteceria assim mesmo. As produções são baseadas em temas culturais como dia do índio, folclore, ou temas de campanhas.

O trabalho é bastante semelhante ao que era feito nos tempos do antigamente. “Escreva sobre as suas férias, ou sobre o índio”, e nada do que é posto no papel de conhecimento sobre o tema, ou vivências, é de fato levado em conta, a não ser, a posição do verbo junto ao substantivo e as possíveis concordância aí apresentadas.





Em uma leitura prévia do planejamento da aula, observando a forma de abordar o tema, a intenção citada pela professora, os recursos que serão utilizados, o dinamismo, pode-se ter a impressão métodos inovadores, e se fazer projeções de uma prática mais criteriosa. Mas na hora da correção, o tradicionalismo mostra-se bem arraigado, e só serão destacadas, pela professora, as falhas que o aluno apresentou em sua escrita. Toda a dinâmica, criatividade, cor, contextualização, são esquecidas e quantificadas em uma nota vermelha se ruim, verde se boa.

### 3.3. Analisando as marcas lingüísticas deixadas nas produções

Sobre as marcas do professor, deixadas nas produções analisadas esperamos que a nossa análise contemple o objetivado.



3.º  
(Mês)

Segunda

## Investigação Perigosa 26 5/8

Haveria um concurso no dia 24 de março, concurso de dança.

E três lindas meninas se ~~apre-~~ <sup>apre-</sup>sentaram, uma chama-se Ana, outras Mônica e Paula. Elas esperaram muito para esse grande dia, até que chegou.

Muito nervosas, se apresentaram e esperaram o resultado final. E elas ganharam em primeiro lugar.

Mas aconteceu uma coisa que ninguém esperava, o troféu foi roubado.

Mônica, a mais esperta, decidiu que iriam investigar o caso. Elas procuraram nos mínimos cantos, quem estava no evento foi interrogado.

Cite que as culpadas, foram em entradas. Mônica, dois dias antes, recebeu uma carta, e ela dizia que os três teriam uma surpresa inesperada e as letras que estavam na carta eram de Juliana e Carol. Porque Carol e Juliana perderam o concurso.

Os três deram o caso encerrado.

Uma: Flávia Anne do Nascimento  
Ferreira

VIRE

superfície

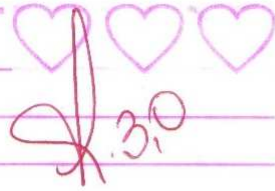
no decorrer da história

Obs: Texto bom, porém  
é necessário concordar o  
verbo com o sujeito.



Dayane

Título: O dia em que minha vida mudou.



Era um menino, que se chamava Sergio. Ele tem 10 anos, mora com seu pai em Caruaru. Mas há muito tempo que seu pai está desempregado, e só vive fazendo alguns serviços para se sustentar e também sustentar seu filho. Mas depois um tempo ele foi para Recife para ver se sua vida melhorava.

Seu filho ficou muito triste, pois tinha que ir com seu pai, e deixar os seus melhores amigos.

Logo na primeira semana ele teve uma grande surpresa.

Logo chegou lá ele participou de um ~~concurso~~ curso de informática e ganhou! Ao passar do tempo ele se tornou em Professor de informática. Vendeu-se para o seu pai e falou: - o senhor já me sustentou demais agora chegou a minha vez de ~~ajudá-lo~~ ajudá-lo.

Voltei para Caruaru para encontrar os meus amigos. contei tudo o que aconteceu, e disse se ele não tivesse ido para Recife a sua vida não tinha mudado e o seu sonho não teria se realizado.

→ VIRE

BRUNO

kajoma

OBS: TEXTO MUITO CURATIVO

PRECISA MANTER-SE EM ALGUNS  
PENSOS:

- MARCACA OS DISCURSOS

DIRETOS E INDIRETOS

- CONCORDANCIA VERBAL

(CONCORDAR OS VERBOS)

- TER MAIS CONHECIMENTO

SOBRE O ASSUNTO COMENTADO!



Bat: carolina aluno: Alexandre N: 1

Serie: 5: A Turma: Manhã

Lucas e Sansão

2,5  
(2013-14)  
M007

3. Era uma vez, um menino chamado Lucas  
que tinha, um cachorro chamado Sansão.  
Ele era o rei do quintal era querido por  
todos. e pela vizinhança, ele brincava com  
Lucas. Ele comprou um gato ele colocou o  
nome xereta, quando o gato saiu pro quin-  
tal Sansão citava xereta, Lucas separou  
cibrita. Xereta quemeu e deixou de man-  
são o gato saiu dinovo Sansão foi para  
cima de xereta. Sansão <sup>começou</sup> quemeu e falou por  
que você não vai em casa Sansão falou e

xereta falou ~~tão~~ bem, por que ~~vão~~ num vai.  
 falou xereta. Lucas chegou da escola foi logo  
 brincar com xereta e com samoa, se divertiram,  
 tanto mais tanto que acabaram  
 dormindo, quando eles acordaram xereta  
 estava em cima de samoa dormindo Lucas  
 só foi para a escola samoa pegou xereta  
 com a boca e deitou o gato em cima da  
 sua almofada, ~~proprida~~. xereta acordou  
 e viu samoa olhando para ele, xereta ~~deu~~  
 um susto e os dois começaram  
 a brigar quando Lucas chegou dentro  
 de casa ~~viu~~ xereta brincando com samoa  
 e os dois ficaram felizes.

Tim.

Obs.: MAIS ATENÇÃO NA  
 CORTA DAS PALAVAS, PONTUAÇÃO,  
 ACENTUAÇÃO E UTILIZAÇÃO DE  
 LETRAS MAIÚSCULAS

As produções escritas analisadas, pertencentes aos alunos das escolas públicas, A e B, traziam em seu bojo marcas semelhantes. A professora circulou em vermelho

as palavras que apresentavam algum tipo de inadequação, de ordem ortográfica ou de concordância, acrescidas de uma interrogação. Em algumas palavras as professoras sobrepunha a palavra correta, ou simplesmente acrescentava uma letra maiúscula quando em início de frases ou nomes próprios. Percebemos, pelas marcas deixadas, uma supervalorização de fenômenos na superfície textual. A professora parece acreditar que o simples apontar do erro será suficiente para que a aprendizagem aconteça.

No pé da página, a palavra VIRE e no verso a observação. Parecia que ambas haviam frequentado a mesma escola, tiveram os mesmos ensinamentos, tamanha a semelhança de correção.

Dentre as observações destacamos:

- Mais atenção na grafia das palavras, pontuação acentuação e utilização de letras maiúsculas.
- Obs.: Texto muito criativo, precisa melhorar em alguns pontos; marcação dos discursos direto e indireto; concordância verbal (conjugação dos verbos); Ter mais conhecimento sobre o assunto comentado.
- Obs.: Texto bom, porém é necessário concordar o verbo com o sujeito;

*(escritos dos professores nas produções discentes)*

Nenhum comentário sobre o conteúdo, sobre as idéias apresentadas, sobre o encadeamento lógico. Nenhum questionamento, nem sinal positivo.

As aulas de produção textual não têm levado os alunos à construção do conhecimento porque há o predomínio da voz do professor em detrimento das vozes dos alunos. A aula repousa no saber já cristalizado, isto é, há uma grande dependência em relação às informações contidas no texto didático levado para a sala de aula.

Dentro do processo avaliativo, é essencial a criação de situações educativas que provoquem o aluno, intelectualmente, com vistas ao seu desenvolvimento. Para que esse crescimento se dê, é mais efetiva a prática docente de perguntar do que

responder. Também é esperado que isso se dê a partir do aluno para o educador. Na avaliação classificatória (modelo vigente), o comportamento é unilateral onde o professor ensina e depois faz perguntas. Hoffmann diz que “avaliar é essencialmente questionar”, e com isso ela quer dizer que uma prática dialética deve permear a relação entre professor e aluno, a saber: um questionando o outro para construir conceitos que favoreçam o crescimento do aluno, e porque não dizer, do professor também.

Com as escolas C e D, o quadro não foi muito diferente. O aluno recebe uma folha elaborada, toda arrumadinha, para a redação, com informações, no rodapé, do que será corrigido em seu texto, por exemplo:

- ( ) Fuga parcial ou total
- ( ) introdução incompleta
- ( ) coesão falha
- ( ) falta de cuidado com a apresentação visual
- ( ) ausência de título ou título mal posicionado
- ( ) falta de continuidade ou de articulação entre os parágrafos
- ( ) contradição

Dentre outros critérios apontados, isso na escola D. Mas na hora da correção, a única observação feita, além das correções, em vermelho para não fugir a regra, semelhantes as das escolas públicas, é atenção à organização do texto, a pontuação, espaços desnecessários. E todos os itens elencados, são esquecidos. Priorizando-se a forma de apresentação, esquecendo-se além dos critérios elencados, as estratégias de escrita, os conhecimentos demonstrados pelo aluno.

Vale destacar que os alunos precisam perceber que escrever é, antes de tudo, um trabalho em que eles se constituam como autores. Portanto, o professor não só deve respeitar as experiências de vida de seus alunos, para depois trabalhar a produção textual, como também atentar para a finalidade do texto proposto.



NOME: Gabriel Rolim

NOTA: 6,0 PROF.  DATA: 16 / 06 / 08

TÍTULO: Caminho das Dragas

Quando somos pequenos nossos pais prestam muita atenção na gente com medo <sup>de</sup> que nos entegamos com facilidade e com fome.

Quando crescemos nossos pais não prestam mais atenção na gente por conta de negócios, etc.

É nós nos sentimos sozinhos e sem carinho e atenção. Daí a nossa principal alegria são os nossos amigos.

Dai nasce os meus amigos consumindo dragas e achando muito legal. Então chamamos eles para provar. Também a nós gostamos e nos sentimos felizes com isso e ficamos viciados nas dragas. Dai nossos amigos nos mostram onde eles compram as dragas e ficamos viciados pelo resto de nossas vidas.

Atenção à organização do texto.

Seu texto apresenta...

- |                                                                     |                                                                                               |                                                                               |
|---------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> fuga parcial ou total                      | <input type="checkbox"/> ausência de título ou título mal posicionado                         | <input type="checkbox"/> introdução vaga                                      |
| <input type="checkbox"/> introdução incompleta                      | <input type="checkbox"/> falta de continuidade ou de articulação entre os parágrafos          | <input type="checkbox"/> falta de progressão                                  |
| <input type="checkbox"/> informatividade superficial                | <input type="checkbox"/> contradição                                                          | <input type="checkbox"/> excesso de erros gramaticais ou desvios ortográficos |
| <input type="checkbox"/> coesão falha                               | <input type="checkbox"/> períodos longos demais que comprometem a força ou a clareza da idéia | <input type="checkbox"/> conclusão parcial ou vaga                            |
| <input type="checkbox"/> falta de cuidado com a apresentação visual | <input type="checkbox"/> argumentação insuficiente para comprovar a tese                      | <input type="checkbox"/> número inadequado de linhas                          |

**AVALIAÇÃO DE REDAÇÃO – A2**  
**1º SEMESTRE**

Freqüentemente ocorrem fatos que nos fazem lembrar a dificuldade dos homens para, ainda hoje, conviver com as diferenças raciais, étnicas, sociais, religiosas, etc. São árabes e judeus que se odeiam, paulistas que querem expulsar nordestinos, num quadro de exacerbada intolerância.

Redija uma **CRÔNICA** em que esse assunto seja analisado, partindo do artigo 2º da declaração Universal dos Direitos Humanos.

*Todo homem tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidas nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição.*

**TÍTULO:** Li morena

Num belo dia eu estava numa lan-cha quando encontro um amigo meu que trabalha com uma revista na bate-papo, pela que eu vi a revista era muito interessante, mas daí começa o problema quando ele pergunta:

- De onde trabalhas?

E ele responde:

- De João Pessoa.

Meu amigo logo pensa que deve ser uma daquelas matutas que insistem de entrar na bate-papo, e me fala:

- Caramba, eu estou pensando muito seriamente em continuar trabalhando com ela.

Mas eu respondo:

- E se ela for uma coqueira?

Mas daí ele fala:

- E se a pessoal da lan-cha?

começo a rir com o amigo porque eu estou trabalhando com uma menina de João Pessoa.

Então respondo:

- Manda eles se danarem, só porque ela é de João Pessoa que ela não vai ser legal nem interessante de se trabalhar?

E ele fala:

- É né, não vou perder nada com isto né.

*Atenção à organização do texto.  
Pontuação*

Hoffmann (2004), ressalta que na perspectiva da avaliação mediadora, não há uma preocupação com critérios exatos e definidos.

Ela opõe-se à teoria de alguns teóricos que dizem ser necessário comunicar aos alunos quais os critérios avaliativos serão usados para aquilatar uma determinada

tarefa. Para ela, a coerência de argumentos – entre outros – não pode ser adotada como um critério porque o aluno não aprende sobre coerência de argumentos simplesmente porque o professor o anuncia como um critério avaliativo, mas, ele irá aprender a dar sentido às suas idéias escritas ou faladas pela ininterrupção de todo labor pedagógico.

A autora entende que o instrumento de avaliação serve como um questionamento à espera do imprevisível, do diferente, do novo, da reação de sujeitos diferentes, com suas respostas diferentes à uma pergunta comum a todos. Por isso, a rigor, na tarefa avaliativa, segundo a visão mediadora, não existem critérios precisos (re)pensados de antemão.

A escola C, também fornece uma folha apropriada para a redação, observando que o aluno deverá narrar, descrever e argumentar sobre a vivência do assunto na sala de aula, respeitando a estrutura do texto de 1º parágrafo para introdução, 2º para o desenvolvimento e o 3º para a conclusão. E, no pé da página vem uma ficha de auto-avaliação, mas que é preenchida pela professora. Na ficha consta como critérios de auto-avaliação:

“As características e as ações selecionadas permitem ao leitor imaginar a personagem?  
 Constrói frases completas e claras?  
 Escreve sem repetir as mesmas palavras?  
 Faz parágrafos  
 Usa letra maiúscula no começo das frases?  
 Usa corretamente os sinais de pontuação?  
 As palavras estão escritas corretamente?  
 O leitor consegue entender a sua letra?”

Ao término, a professora é quem preenche a ficha com um  ou  ou ainda um *não*. Além, das tradicionais correções sobrepostas no texto do aluno em caneta diferente da dele, e da observação escrita “organize sua letra”.



|                                 |                    |                  |    |        |             |         |            |
|---------------------------------|--------------------|------------------|----|--------|-------------|---------|------------|
| Educador:                       | Maria Jose Barbosa |                  |    |        | Disciplina: | Redação |            |
| Série:                          | 5ª                 | Turma:           | A  | Turno: | manhã       | Data:   | 20/06/2008 |
| Total de Acertos:               | 35                 | Acertos Obtidos: | 22 |        | Pontuação:  | 15pts   |            |
| Crescendo com você e para você. |                    |                  |    |        | Rubrica:    |         |            |

### Verificação de aprendizagem II Período - Tipo A

#### Texto – Narrativa

Leia atentamente o texto a seguir para responder às questões de 1 a 3.

## Um Lobo Instruído

O Lobo espiou por cima da cerca da fazenda e viu um porco, um pato e uma vaca, lendo e tomando sol.

Era a primeira vez que ele via bicho ler.

(...) Tomou impulso, respirou fundo e... avançou para cima dos animais com um urro:

“Aaa-OOO()O-ooo!”

Galinhas e coelhos saíram correndo para todo lado, mas o Pato, o Porco e a Vaca nem se mexeram.

– Que barulho foi esse? – a Vaca indagou. – Desse jeito não posso me concentrar no meu livro.

– É só não dar bola – disse o Pato. – Ignore!

O Lobo não gostava de ser ignorado.

– O que foi que deu em vocês? – ele perguntou. – Não estão vendo que sou um lobo enorme e perigoso?

– Claro que é – respondeu o Porco. – Mas será que não daria para ser enorme e perigoso num outro lugar? Nós queremos... Esta é uma fazenda de animais cultos. Agora seja bonzinho e vá embora – o Porco pediu, e foi empurrando o Lobo.

O Lobo nunca tinha sido tratado daquele jeito.

– Animais cultos... Animais cultos! – o Lobo foi repetindo baixinho.

– Pois muito bem, também vou aprender a ler!

E lá se foi ele para a escola.

Pontuação:  $0 + 3,5 + 3,0 + 3,0 + 15,0 = 24,5 \text{ pts}$

As crianças acharam estranho ter um lobo na classe, mas, como ele não tentou devorar ninguém, logo elas se acostumaram. O Lobo era sério e estudioso, e depois de muito esforço aprendeu a ler e a escrever. Logo ele se tornou o primeiro aluno da classe.



(...) Ele estudou muito, leu um monte de livros velhos e poeirentos, treinou, treinou, até conseguir ler sem interrupção.

"Agora acho que estou no ponto de falar com eles de novo", o Lobo imaginou.

O Lobo andou até a fazenda, bateu e entrou pela porteira.

"Com certeza isso vai impressioná-los", ele pensou.

O Lobo abriu a *História dos três porquinhos* e começou a ler:

**"Era uma vez três porquinhos. Um dia a mãe deles chamou os três e disse..."**

Becky Bloom, Monica Stahel (trad.).  
Um Lobo Instruído. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

1. Pesquise no texto:

a) Quantos parágrafos? 14 e 20 (1ac.)

b) Para indicar quem está falando, o narrador emprega verbos de elocução. Retire do texto, a participação do narrador, marcada em diferentes posições. (3ac.)

O lobo abriu a História dos três porquinhos e começou a ler:

arranhamado para cima dos animais com um urro X

2. Informe no quadro abaixo, os elementos da narrativa apresentados no texto. (5ac.)

| ELEMENTOS DA NARRATIVA |                                          |
|------------------------|------------------------------------------|
| Tipo de narrador:      | <u>o narrador observador</u> (2)         |
| Personagens:           | <u>lobo, porco, vovó, rato, crianças</u> |
| Espaço:                | <u>Fazenda e escola</u>                  |
| Tempo:                 | <u>passado</u> <u>Indeterminado</u> (3)  |
| Fato:                  | <u>lobo quer ler</u>                     |



## 3. Responda:

- a) Você achou a história do lobo instruído parecida com a história dos Três Porquinhos? Por quê? (2ac.)

Sim, porque o lobo dos três porquinhos não conseguiu.

- b) O que significa ser "um lobo instruído"? (2ac.)

um lobo afastado de pessoas ou coisas

- c) Descreva o lobo que aparece na história: (2ac.)

física: peludo, grande, um marigão, e perigoso

psicologicamente: confuso e com poucos ideias

- d) Você acha que está faltando alguma parte da história? Por quê? (2ac.)

Sim, porque termina só com o lobo morto

- e) Que você acha que aconteceu no final da história? Faça o desfecho. (4ac.)

As onças foram para ele e ele está morto sem a pontuação. Eu, ele estava morto e conseguiu ler direito e ficou amigo dos amigos.

- f) Releia a última linha do trecho da história.

O que você achou estranho nessa frase?

Como ela deveria estar escrita? Escreva-a, fazendo as mudanças necessárias. (2ac.)

Ela está com o nome errado. Era uma vez, três porquinhos. Um dia os três porquinhos foram para a escola e o lobo foi lá e disse: "..."

- g) Na sua opinião, o gênero do texto lido é um conto maravilhoso ou uma fábula? Explique. (2ac.)

Fábula, porque mostra a ser esforcada.

ensina

## Proposta de Redação: (10 ac.)

Os textos abaixo foram retirados da pesquisa de Alexia e Maria Eduarda Andrade, alunas da 5ª A.

Narre, descreva e argumente sobre a vivência desse assunto na sala de aula, o nosso objetivo de conscientizar os alunos da escola da necessidade de separar o lixo para reciclagem.

## Estrutura do texto:

## 1º parágrafo:

Introdução: como surgiu a idéia, para quê, as pessoas envolvidas; onde foi, quando foi;

## 2º parágrafo:

Desenvolvimento: como foi feito, desde a leitura do paradidático Judy Moody até a colocação das caixas no pátio;

## 3º parágrafo:

Conclusão: o que aprendeu, as mudanças de comportamento sobre o assunto, a importância de reciclar o lixo; sugestões de outros trabalhos para conscientização humana.

### Você também pode contribuir com o meio ambiente.

- Evitando desperdício de água
- Evitando desperdício energia elétrica
- Destinando corretamente o lixo



### O Tempo médio que alguns resíduos levam para se decompor na natureza:



Vidro  
Indeterminado



Pneus  
Indeterminado



Pilhas  
Até 500 anos



Isopor  
Indeterminado

Casca de frutas  
3 meses



Pontas de Cigarro  
5 anos



Nylon  
30 anos



Sacos e  
copos  
plásticos  
De 200 a  
450 anos



Palito de  
Fósforo  
De 6 a 12 anos



Lata de Aço  
10 anos



Jornais  
De 2 a 6  
semanas

Alxia

Maria Eduarda



### A coleta

A Prefeitura da Cidade do Recife tem um trabalho de coleta seletiva que faz esse trabalho com 45 bairros. Mas nos locais que a Prefeitura não oferece esse serviço, os moradores podem entrar em contato com as associações e organiza-

no todos os bairros do Recife devem estar com a coleta seletiva, que, atualmente, acontece, dependendo do local, pela manhã ou à tarde. É a quantidade de vezes por semana que irá acontecer também vai depender da quantidade de ma-

### Separe os materiais

No prédio, em cada andar, devem ter dois lixeiros: um reservado para o lixo orgânico (ou úmido, como restos de comidas e papéis sanitários) e outro para o lixo reciclável (ou seco, como plástico, papel, metal e vidro). Já quando você utilizar algum produto que venha numa embalagem reciclável, você aí coloca a embalagem no lixo reciclável. Agora, antes de fazer isso, é preciso lavar a embalagem. Por exemplo, a garrafinha do iogurte é reciclável, mas antes de ela ir ao lixo, ela deve ser lavada porque sempre fica um resíduo da bebida dentro da garrafa e, se for jogada direto no lixo, pode atrair insetos, além do mal-cheiro.

Já quando for papel, o presidente da Amape, Sérgio Nascimento, diz que o ideal é juntar todos os papéis que vai para o lixo e colocá-lo dentro de um saco plástico e aí então colocá-los na lixeira.

Se você mora em casa, você deve fazer as mesmas coisas. Mas o ideal é que você converse com os seus vizinhos para que todos eles separem o material reciclável do não reciclável.



(6)

↓ ~~Algo mudou o lito~~

A ideia surgiu lendo o livro Judy Moody, teve muita gente para ajudar, e fomos na escola.

Foi muito bem elaborada pela professora com ajuda dos alunos e foi muito legal.

Esperando que tenham sido de lito para não ter ideias melhores, por que se as pessoas não rejeitam muito lito porquê, não.

Organize sua letra.

**FICHA DE AUTO-AVALIAÇÃO**

1. As características e as ações selecionadas permitem ao leitor imaginar a personagem? ☒
2. Constrói frases completas e claras? ☒
3. Escreve sem repetir as mesmas palavras? ☒
4. Faz parágrafos? ☒
5. Usa letra maiúscula no começo das frases? ☒
6. Usa corretamente os sinais de pontuação? ☒
7. As palavras estão escritas corretamente? ☒
8. O leitor consegue entender a sua letra? ☒

Como pode ser facilmente percebido, a avaliação (marcas deixadas na produção discente) realizada pela professora aponta os problemas encontrados, segundo ela, no texto do aluno. Mas, em nenhum momento a ela estimula a reescrita, nem



oferece contribuições à superação das dificuldades apontadas em toda a produção do aluno. O conteúdo do texto elaborado pelo aluno, parece ser apenas ilustrativo. Resposta à uma questão apresentada, mas não estabelece nenhum espécie de dialogo entre os interlocutores professor – aluno.

Creemos que, muitas vezes, em nossa fase de aluno, também experimentamos a frustração de receber observações iguais a estas ou como: melhore seu texto, ele está pouco claro, seu texto está truncado ou desenvolva mais o conteúdo. Mas, desenvolver o quê? Não parece óbvio que, se soubéssemos como fazer, teríamos feito no momento de escrever a redação? Ninguém erra voluntariamente, ainda mais quando sabe que o resultado do erro será traduzido por uma nota baixa. Os tempos mudaram, porém as marcas deixadas pelos professores continuam a não dizer de fato o que o aluno deve modificar em seu texto.

Ter mais conhecimento sobre o assunto comentado, não parece ser elucidativo para o problema que o aluno apresentou. Foi dado a ele mais conhecimento do tema abordado? Mandar escrever uma narrativa sobre o tema desemprego, ou dança, sem maiores esclarecimentos e/ou delimitações dos mesmos é diferente das redações sobre as férias, na volta destas?

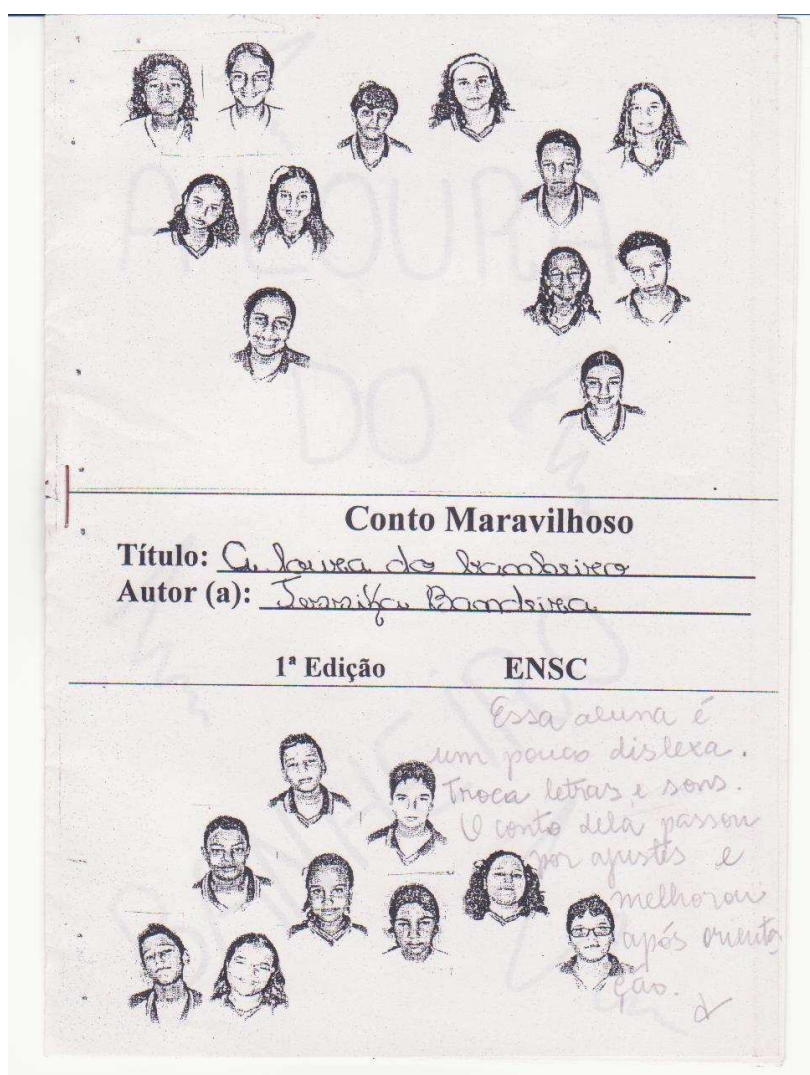
É evidente que existem textos cujo conteúdo precisa mesmo ser mais bem desenvolvido, e o objetivo do professor de redação é conseguir que seu aluno, em uma próxima produção, resolva o problema. A inadequação está porém, na maneira como a observação é feita, porque não oferece nenhuma referencia mais precisa sobre quais aspectos de formas e/ou de conteúdo devem ser modificados para que o texto melhore.

Pode-se fazer referências diretas aos problemas identificados no texto, se dispusermos de critérios de correção, e principalmente se nossos alunos conhecerem previamente os parâmetros a serem utilizados durante sua avaliação. Mas, mais do que elencar critérios, se os utilizarmos de fato. E não deixarmos eles apenas como elementos ilustrativos no pé da pagina.

O resultado da adoção de critérios não significará somente uma avaliação de textos mais objetiva por parte do professor; representará a possibilidade de solucionar melhor os problemas identificados com os alunos, durante as aulas de redação.

Devemos ser capazes de dizer algo mais específico do que desenvolva mais o conteúdo, tenha mais conhecimento sobre o assunto comentado, organize a sua letra, ao comentar uma redação. Como podemos esperar que os alunos escrevam com clareza se nós, seus professores, não demonstramos fazê-lo nas poucas linhas que a eles dirigimos?

A professora da escola C, faz um trabalho específico de redação, como mencionamos anteriormente. Portanto, faz-se necessário apresentarmos aqui, outros momentos de produção em suas aulas.



Capa do conto da aluna

No trabalho com os gêneros, elaborado pela professora, escolhemos dois exemplos, para ilustrar a nossa dissertação.

O trabalho com conto, a executado em sala de aula, explora as características estruturais de apresentação do gênero, e passa pelo processo de reescrita, mas uma reescrita ainda presa a forma, sem preocupação com o conteúdo. Infelizmente, não nos foi disponibilizado os trabalhos antes dos ajustes. A observação feita pela professora, neste exemplar, é apenas para nos tornar ciente da competência com a escrita da aluna. No entanto, não pudemos fazer uma análise comparativa entre a escrita inicial e esta que se apresenta como a final. Nos chamou a atenção, a observação ter sido feita a lápis, como uma forma de não comprometimento real, com o que é dito. O conto na íntegra está nos anexos.

O outro exemplo, veio através da avaliação de recuperação do semestre. Na qual, serão retomadas algumas questões sobre o gênero fábula. E nova constatação de que se vem priorizando a forma em detrimento do conteúdo. Há uma preocupação muito grande com os elementos da narrativa, com o número de parágrafos, com os verbos de elocução. Uma questão que chamou nossa atenção, foi a “proposta de Redação”. Na qual é solicitado ao aluno que conte a história do “lobo e o cordeiro” como se fosse fábula. Deixando implícito que, por ter sido utilizada na avaliação em questão sem levar o nome de fábula e para preenchimento de lacunas, ou ainda, por não apresentar uma moral explícita, tal texto não era uma fábula.

Tal qual as outras produções discentes, esta, priorizou-se as correções ligadas a um critério ortográfica e gramatical - a pontuação e o travessão. Nenhuma alusão ao conteúdo ou aos aspectos relativos ao uso dos recursos lingüísticos e à organização estrutural do texto. A não ser um “*Você é capaz de melhorar*”. Mas melhorar o quê?

*Aprovado*

|                              |  |  |  |                     |  |
|------------------------------|--|--|--|---------------------|--|
| Educador: Maria José Barbosa |  |  |  | Nº: 25              |  |
| Série: 5ª                    |  |  |  | Disciplina: Redação |  |
| Turma: A                     |  |  |  | Data: 28/07/2008    |  |
| Turno: Manhã                 |  |  |  | Rubrica:            |  |

75 acertos

Crescendo com você e para você.

Recuperação do I semestre

52 acertos = 69 pts

Leia e depois complete o texto com os verbos de elocução que faltam para indicar a fala da personagem. (5ac.)

**O lobo e o cordeiro**

Um lobo estava bebendo água num riacho.

Um cordeirinho chegou e também começou a beber, um pouco mais para baixo.

O lobo arreganhou os dentes e perguntou ao cordeiro:

– Como é que você tem a ousadia de vir sujar a água que eu estou bebendo?

– Como sujar? – respondeu o cordeiro. – A água corre daí pra cá, logo eu não posso estar sujando sua água.

– Não me responda! – falou o lobo furioso. – Há algum tempo, seu pai me fez a mesma coisa!

– Que tempo? Eu nem tinha nascido, como é que eu posso ter culpa disso? – falou o cordeiro.

– Mas você estragou todo o meu pasto. – respondeu o lobo.

– Como é que eu posso ter estragado seu pasto se nem dentes eu tenho?

O lobo, não tendo mais como culpar o cordeiro, não disse mais nada, pulou sobre ele e o comeu.



2. Responda de acordo com o texto lido:

- a) Quantos parágrafos? 10 (1ac.)  
 b) Para indicar quem está falando, o narrador emprega verbos de elocução. Retire do texto, a participação do narrador, marcada em diferentes posições. (3ac.)

~~afirmação~~ respondeu e falou e respondeu

- c) Por que no texto acima apareceram os sinais de pontuação chamados de dois-pontos e travessão, várias vezes? Explique. (2ac.)

afirmação para iniciar a fala do personagem

- d) Qual o sentido da palavra "ousadia" no texto? (2ac.)

~~ousadia~~ a ousadia é a liberdade de expressão ~~alguma~~ alguma coisa

- e) Você acha que esse texto pertence ao gênero fábula? Explique. (2ac.)

~~sim, porque ele tem uma moral~~  
não, porque não tem uma moral

3. Informe no quadro abaixo, os elementos da narrativa apresentados no texto. (10ac.)

#### ELEMENTOS DA NARRATIVA

Tipo de narrador: afirmador  
 Personagens: lobo e o cordeiro  
 Espaço: em um rio  
 Tempo: indeterminado  
 Fato: o lobo tenta enganar o cordeiro

#### Proposta de Redação: (50 ac.)

Uma mesma história pode ser contada de diferentes maneiras. Propomos que você conte a história "O lobo e o cordeiro" como se fosse uma fábula.



(35)

## O lobo e o cordeiro

O lobo estava na rio ~~esperando~~ bebendo água, até o cordeiro chegar, o lobo não gostou do cordeiro beber água ~~perto dele~~ <sup>e</sup> ele respondeu:

- Como ousa sujar minha água?

\* O cordeiro responde:

~~Mas~~ eu não estou suando - água corre daí para cá o lobo furioso grita:

- ~~me~~ <sup>me</sup> não ~~mim~~ <sup>me</sup> responde! - já há algum tempo seu pai fez a mesma coisa.

O cordeiro:

- mas eu não tinha nem pai.

O lobo:

- mas você estragou o meu pasto.

e o cordeiro fala:

- como ~~pode~~ estragar se nem dentes eu tenho.

O lobo sem poder culpar o cordeiro pulou e comeu-o.

Moral: não impute um lobo mesmo sendo inocente.

| Ficha de Auto-Avaliação                                                                     |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 1. Você conta no texto os fatos mais interessantes da história?                             | Sim |
| 2. Tudo o que acontece na história está ligado ao problema das personagens?                 | Sim |
| 3. Você conta o que os personagens falam, sentem e pensam?                                  | Sim |
| 4. Você usa corretamente os dois-pontos e travessão para reproduzir a fala das personagens? | Sim |
| 5. As palavras estão escritas corretamente?                                                 | Sim |
| 6. O leitor consegue entender a sua letra?                                                  | nao |
| 7. Na sua fábula tem uma moral?                                                             | Sim |

*Você é capaz de melhorar.*

*água, posso, inocente, culpar, estou.*

O aluno, por um lado, é levado a escrever segundo a temática sugerida e o docente, por outro, não aceita o que seu aluno escreveu, preocupando-se, apenas, com os erros gramaticais. Então, opacifica-se o texto, pois não se valorizam as intenções do

aluno ao trabalhar com a linguagem. A correção do texto do aluno, realizada pelo professor, deve atingir realmente as necessidades desse texto. A não observância ao que o aluno escreve pode levar a equívocos que poderiam ser desfeitos com perguntas direcionadas ao próprio texto, na tentativa de preenchimento de lacunas deixadas

Na realidade, alguns professores fazem uso da avaliação, cobrando conteúdos aprendidos de formas mecânicas, sem muito significado para o aluno. Chegam até mesmo a utilizar a ameaça, vangloriam-se de reprovar a classe toda e/ou realizar vingança contra os alunos inquietos, desinteressados, desrespeitosos, levando estes e seus familiares ao desespero, e infelizmente, para estes, a produção textual é uma das formas de punição, pois a sua correção é completamente subjetiva.

A essência do trabalho do professor é a epistemologia, em sala de aula tem-se três elementos: o aluno, o professor e o conhecimento, estes três elementos se inter-relacionam. Quando o professor de posse de seu conhecimento específico coloca seus alunos a par dos mesmos, ele com certeza não sabe de tudo sobre o assunto, assim por ser apresentado em sala de aula aos alunos determinado assunto não quer dizer que os mesmos não tenham nenhum conhecimento a respeito.

Professor e aluno em sala de aula têm papéis diferentes, o professor como um parceiro mais experiente tem como tarefa proporcionar ao aluno o acesso ao conhecimento.

Aqui, não se fez uma análise lingüística isolada dos textos escritos dos alunos; porém sempre considerando os agentes discursivos; tem-se a intenção de realizar uma busca coerente entre os segmentos lingüísticos utilizados, analisando-os como parte de uma planificação colaborativa em que o contexto e as características específicas do tema em estudo também são aspectos que devem ser considerados quando se pensa nos enunciadores (BAKHTIN, 1976/1992). Inter-relacionando os resultados de análises de diferentes aspectos (lingüísticos, situacionais, temáticos, etc.).

Pretende-se intervir na fala do professor, ou seja, propor-lhe que compreenda a importância de modificar o seu discurso para um continuum de perguntas, deixando aos alunos a continuidade do discurso e voltando a questioná-los sempre que conclua como necessário que eles incluam mais explicações sobre o que estejam dizendo ao grupo com referência ao conteúdo de seus escritos, sobre como estão escrevendo ou sobre seus destinatários. Assim terá, no seu 'discurso pedagógico' ou docente, contemplado os aspectos temáticos adequadamente expostos através de um gênero discursivo socialmente instituído, os aspectos lingüísticos e os comunicativos.

Assim, entendemos que muitas dessas dificuldades do ensino/aprendizagem do texto escrito e sua avaliação se explicam pelo fato de o professor operar com um modelo de língua que retira as marcas lingüísticas da subjetividade, como: a dialogicidade, a intersubjetividade e a historicidade do texto. O professor tem trabalhado com artificialidades, com estratégias de preenchimento, onde a organização do discurso não resulta da reflexão sobre o tema, porém de uma matriz ou esquema pré-estabelecido. Nesse caso, segundo Geraldi, ocorre uma perda da dimensão discursiva durante a produção do texto pela interferência da imagem do professor.

Dessa forma, o aluno nunca se torna sujeito do seu dizer, e as práticas de ensino de redação não dão conta das suas condições concretas de produção, ficando as avaliações completamente esvaziadas de sentido. Por isso não pode haver domínio da escrita sem domínio da língua de modo interativo em que o aluno diz algo de alguém para outro alguém, que tenha uma função social representativa de um autor sobre seu mundo e que se justifique como prática histórica.

Em se tratando de avaliar as produções dos alunos, torna-se mais cômodo e até mais fácil considerar os casos de desvios, erros, inadequações, etc.; no entanto, o mais urgente e árduo é superar os limites dessa confortável posição e buscar os motivos destes, numa perspectiva interacional, professor e alunos juntos numa cumplicidade que comporte o diálogo e a troca.



Para que isso aconteça, sugerimos, aos professores, abandonar a idéia de que a competência textual resulta de dons como criatividade e inspiração. Também deve ser rejeitada a idéia de que a redação não se ensina nem se aprende (espontaneísmo), pois isto afasta a escola e o professor do seu papel de interventor na ação educativa, especialmente em se tratando de ensino de produção de textos. Ao nosso ver, o ato de passar a palavra ao aluno para ele se exhibir em suas histórias, aceitando-as, é uma exigência do próprio objeto de ensino e não só um compromisso com a ideologia das classes populares. Nesse ponto, concordamos com Geraldi quando afirma ser esse proceder já uma metodologia.

Bakhtin, em *Marxismo e Filosofia da Linguagem* expõe a necessidade de passar a palavra ao outro/aluno para ele se exhibir em suas histórias, numa abordagem em linguagem e em todos os domínios das ciências humanas, como psicologia cognitiva, a etnologia, a pedagogia das línguas, a comunicação, a estilística, a crítica literária, e coloca, de passagem os fundamentos da semiologia moderna. Enfim, faz uma análise sobre as relações entre linguagem e sociedade, do ponto de vista da dialética acerca das estruturas sociais.

As transformações verificadas na sociedade impõem ao professor a necessidade de rever o seu trabalho e, conseqüentemente, as práticas avaliativas adotadas por ele em relação à aprendizagem dos seus alunos.

O professor deve conceber a avaliação como ajuda ao desenvolvimento mental dos alunos, à medida que mostra evidências concretas da realização dos objetivos propostos. Agindo assim, combate imagens negativas comumente associadas às suas práticas avaliativas.

Em uma perspectiva transformadora, a avaliação escolar precisa considerar a história de vida e escolar dos alunos, seus interesses e suas formas de relação socioculturais como indicadores significativos da aprendizagem e da formação dos indivíduos.

E mais, é importante ressaltar que a avaliação da aprendizagem deve ter como propósito mais amplo: localizar as dificuldades e necessidades do aluno e se

comprometer a ajudar a superá-las. Orientando o seu trabalho por esse princípio, os professores podem garantir uma avaliação mais democrática e participativa aos alunos e escolher instrumentos adequados às diversas situações de ensino que organizarem em suas salas de aula

Demo em seu livro “Avaliação Qualitativa” (1988), no capítulo que ele nomeou de ‘algumas pegadas – abusos’, deixa bem claro discordar do estudante de pós-graduação que quer fazer sua dissertação de mestrado escolhendo como tema uma avaliação qualitativa na área de ciências sociais.

Diz ele: “Se qualidade é participação, avaliação qualitativa equivale a avaliação participante, pelo menos como foco central de interesse”. E diz mais:

(...) uma avaliação qualitativa – strictu sensu – não é tema para mestrado, a não ser em casos de relativa maturidade teórica e prática. Primeiro, porque o fenômeno participativo não é de curto prazo, já que sua profundidade exige um conveniente processo de formação. Segundo, por que a vivência participativa do avaliador também não cai do céu por descuido, mas exige, para além de conhecimento teórico exaustivo, prática persistente, paciente, crítica e cuidadosa. Terceiro, porque, fugindo de reduzir o avaliado a objeto, mas tomando-o como consorciado da mesma tarefa política, não cabe colocar esta exigência a quem não esteja disposto a entrar em tal “aventura”.

Do mesmo jeito que o tema ‘avaliação de qualidade’ não se esgota em suas definições, o tema avaliação da produção textual, critérios avaliativos, concepções de avaliação, gênero textual também não se esvaem, por mais que os tentemos dissecar. O que nos dá um certo alívio, pois percebemos que após toda leitura e vivência desse processo diretamente com o aluno há mais de 15 anos, não nos achamos amadurecida o bastante, nem na teoria, nem na prática para fazer uma avaliação qualitativa, no mínimo tentar, mas sem grandes expectativas de êxito. E, vamos continuar buscando um fazer pedagógico cada vez mais interativo, respeitando a história de vida e escolar dos alunos, seus interesses e suas formas de relação socioculturais.

Apesar desse conhecimento, acabamos nos comportando tal qual os alunos diante do papel, na hora da produção para avaliação. Ansiosos, angustiados e de certa forma receosos durante todo o processo da pesquisa. O que de fato é relevante? Tudo parece importante, o tema não se esgota, e a sensação de incompletude parece crescer a cada livro lido, cada autor desvelado, a cada correção observada, a cada questionamento respondido.

Entender a avaliação das produções discentes como um elemento de aprendizagem é uma necessidade imediata. Isso nos parece bem explicitado, e, muito se tem discutido sobre avaliação educacional, qual a melhor forma ou a mais apropriada a ser adotada. Mas, parece que não se leva em conta o porquê ou o quem se avalia. Não se pode avaliar um aluno com parâmetros externos ao seu contexto, nem a suas produções. E os elementos que se levam em conta quando desta avaliação, foi devidamente explicitado para o aluno? E para o professor?

Para Bakhtin, a teoria não pode ficar desvinculada da vida, logo, conceber a língua como única não corresponde a realidade mas, a uma ideologia política. E, é o mesmo Bakhtin que diz que a linguagem é plural, diversificada por causa da sua estratificação, que ela vai ser sempre multiforme, pois a sociedade é assim. Que todo discurso é formado a partir do discurso de outrem, e, é sempre voltado para o outro.

O homem, sujeito plural, constituído pelas várias linguagens que circulam na vida, é plurilíngüe, plurivocal, pluriestilístico, possuidor de várias visões, vozes sociais sobre um mesmo objeto. Ser inacabado, possuidor de uma dialogicidade nata. E o aluno, de repente se vê diante de “palavrinhas” mágicas para a produção de um texto quando, apesar de ser esse ser plural, e não lhe foi ensinado a ler a diversidade. Ou não lhe é permitido ler diferentemente do que está ali sendo mostrado.

Constata-se que a avaliação apresenta melhores resultados quando os propósitos com que ela é aplicada mostram-se claros para alunos mas, é constatado que a avaliação, também, é realizada visando ao alcance de diferentes propósitos, uma vez que ela deve assumir funções diferentes em relação à aprendizagem do aluno.

A sala de aula, assim como qualquer espaço social, apresenta-se como um espaço organizado sociocognitivamente de forma interativa. Dessa maneira, todas as relações que fluem nesse espaço obedecem à mesma ordem. Em se tratando de ensino de língua materna e, conseqüentemente, de produção textual, essa organização do espaço da sala de aula apresenta-se como condições de produção discursivas imediatas, que se refletem no momento de convergência desses dados na configuração textual do produtor, tanto na fala, quanto na escrita. Dependendo da idade do aluno, ele ainda não possui maturidade suficiente para a abstração necessária para a produção textual oral e escrita (as produções textuais escritas e as orais, como a apresentação de seminários, nos revelam isso cotidianamente), e qual foi o desvio que o professor tomou? Pois, a avaliação do professor geralmente não leva em conta a construção progressiva da abstração dos alunos do contexto de produção textual por escrito. Muitas vezes, parte-se do pressuposto de que os alunos não sabem nada, então, têm a obrigação de atingir uma meta escolar tradicionalmente imposta.

Antes de qualquer atitude prática, torna-se imperativo o conhecimento do desenvolvimento da linguagem na criança, suas fases e, sobretudo, do processo de aquisição/desenvolvimento da escrita. Esse processo de aquisição da escrita é muito mais que a aquisição de uma tecnologia, da apropriação da ortografia de uma língua. É um novo processo de aprendizagem que envolve a cognição e novas etapas de desenvolvimento lingüístico comparáveis ao desenvolvimento da fala. A necessidade dos aspectos cognitivos do desenvolvimento da linguagem infantil nos revelará pontos específicos de atuação e mediação na prática de ensino. Mas o que é a linguagem? A resposta pode seguir muitos caminhos, percorrer inúmeras teorias, ciências e momentos históricos, mas, independentemente do ponto de vista que se adote, a linguagem como capacidade de simbolizar, de dizer o mundo, de se expressar e de se comunicar é o que há de mais humano no homem.

A linguagem encontra-se em todas as esferas da atividade humana, interiormente, em nosso pensamento e exteriormente, em nossas relações com os outros, em processos de interação. Pela sua diversidade de formas e manifestações, e por pertencer ao domínio individual e social, tem um caráter multiforme, multifacetada, plural.

A linguagem é chave e fio condutor na constituição do sujeito. Entender a humanização do ser é entender a constituição do sujeito da linguagem. O homem precisa apropriar-se da linguagem como forma de se colocar no mundo e de fundar a sua historicidade, sua história e a de sua coletividade. Sujeito que não apenas diz, mas registra o que vive, pensa e imagina, deixando suas marcas e rompendo o tempo e o espaço do imediatamente vivido. A consciência das normas lingüísticas que controlam o discurso formador desse sujeito se dá na aprendizagem formal em sala de aula.

Para uma concepção de prática pedagógica que contemple a sala de aula como um espaço sociointerativo, incluindo todas as relações e produções textuais nela ocorrentes, necessitamos assumir uma concepção de linguagem. Essa concepção nos guiará o olhar sobre a língua, a sala de aula, a prática pedagógica e as relações entre professor e aluno.

A avaliação é um tema que representa, ao mesmo tempo, grande preocupação e interesse para "as partes envolvidas com o trabalho pedagógico, principalmente, professores e alunos. Em função disso, é importante que todo professor sempre procure aprender mais sobre esse processo, visando transformá-lo em um poderoso instrumento que ajude a melhor avaliar a aprendizagem do aluno.

Nesta intenção de analisar o discurso do aluno e do professor em aula, em que a estrutura das verbalizações, seja quebrada no seu aspecto tradicional (em que o professor seja o primeiro e o terceiro que fala), a intervenção do professor no discurso em sala de aula não pode se resumir no controle do que o aluno sabe, mas deve ser um eixo condutor, ou melhor, desencadeador do desenvolvimento do discurso, em que o próprio aluno, junto com os demais companheiros do grupo e com o professor, vão construindo seu conhecimento sobre seu próprio discurso. Nesta proposta não se justifica uma análise lingüística com o fim em si mesmo, mas que dialoga com teorias lingüísticas, sócio-cognitivas e de interação verbal.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se escrever é um trabalho árduo, maior o é ser avaliado pelo que se escreveu, principalmente se essa avaliação é castradora, punitiva, poda ao invés de acrescentar. Os alunos de 5ª série chegam à escola com todo gás, pois estão em uma fase de descobertas; os vários professores, a escola maior, a diversidade de livros a serem lidos, e os hormônios em ebulição diante de tantas possibilidades.

No trabalho com a escrita, os alunos querem mostrar o quanto já sabem e como estão distanciados do mundo infantil - do qual acabaram de sair - mas, na realidade, ainda não adentraram, de fato, ao mundo adulto, as suas leituras mais densas, as suas cobranças cruéis, e muitos se fecham, se retraem diante da primeira correção feita pelos professores, nos seus escritos.

As dificuldades que os alunos enfrentam quando vão produzir um texto são inúmeras. Na maioria dos casos, eles não apresentam dificuldades em se expressar na oralidade através da linguagem coloquial. Os problemas aparecem quando surge necessidade de produção textual, acontece que, na linguagem oral, o falante se expressa não só através da fala, mas também através de gestos, sinais e expressões, esses recursos não são explorados na modalidade escrita, pois elas têm normas próprias, como regras de ortografia, pontuação que não são reconhecidas na fala.

Não adianta saber que escrever é diferente de falar. É necessário preocupar-se com o sucesso dos objetivos da produção textual, como a interação entre o produtor do texto e o seu receptor. Para que o discurso tenha êxito deve construir um todo significativo. Devem existir elementos que estabeleçam ligação entre as partes, isto é, que confirmem coesão ao discurso.

O “erro” por eles cometidos em seus escritos pressupõe a falta de conhecimento, a inexperiência, a deficiência de sintonia entre o que se propõe a fazer e os meios para a realização do ato. Tal erro deriva de inúmeras causas, que incluem tanto a falta de informação, como a inabilidade em lidar com elas.

Já acertar, obter sucesso constitui-se na exata coordenação entre informação e execução da atividade produtora. É o alinhamento preciso entre o que fazer e como fazer, sendo esses dois pontos indispensáveis e inseparáveis. Estágio que será atingido por eles após muito treino, várias leituras, muitas interações. Essa experiência é fundamental e, na maioria das vezes, é alicerçada em erros anteriores, que ensinarão os caminhos para que cada experiência ruim não mais ocorra.

Assim, um aluno que escreve sua primeira redação nessa nova fase e fracassa pode, a partir do erro, descobrir seus pontos falhos e, aos poucos, aliar seus conhecimentos à capacidade de enfrentar uma situação de nova prova e pressão. Mas para isso, o professor precisa dar o estímulo que o aluno precisa, através de uma avaliação coerente com seus objetivos de ensinamento, para este perceber que seus momentos de fracasso estimularão sua criatividade e maior empenho, o que fatalmente levará a posteriores acertos.

Logo, o aparecimento dos “erros” na escrita dos alunos é inevitável. Porém, é preciso, acima de tudo, saber lidar com eles, conscientizar-se de cada ato falho e tomá-los como desafio, estimulando-os a nunca se conformar, sempre buscar a superação e o sucesso de dizer por escrito, aquilo que ele já faz oralmente.

Quando se pretende formar escritores competentes, é preciso também oferecer condições de os alunos criarem seus próprios textos e de avaliarem o percurso criador. Evidentemente, isso só se torna possível se tiverem constituído um amplo repertório de modelos, que lhes permita recriar, criar, recriar as próprias produções. É importante que nunca se perca de vista que não há como criar do nada: é preciso ter boas referências. Por isso, formar bons escritores depende não só de uma prática continuada de produção de textos, mas de uma prática constante de leitura.

O professor, por sua vez, sabe das dificuldades que terá pela frente ao propor uma produção escrita. Falta-lhe tempo, para uma correção individualizada, falta-lhe segurança na concepção do tema, falta-lhe garantias de que se mudar de postura não será rotulado na escola, sabe-se, também avaliado em seu fazer pedagógico. São cobranças demais e garantias de menos.

Analisando o papel social da escrita, no cotidiano de quem ensina/aprende, acreditamos que o objetivo do ensino de redação na escola é preparar cidadãos conscientes para atuar na sociedade como produtores competentes de textos, nas mais diversas situações, dizendo por escrito o que tem a dizer e não o que se espera que seja dito. E que não sejam punidos, podados, através de avaliações restritivas, quando o fizerem, mas orientados a fazerem de formas mais eficazes. Para isso, é preciso que nela se multipliquem os projetos interdisciplinares, as atividades multidisciplinares e as relações interacionais entre professores e alunos, no uso concreto e efetivo da língua escrita.

Nessa perspectiva e com tais objetivos, as escolas e as professoras, por nós entrevistadas, vêm incorporando eixos básicos e domínio de habilidades, como: a relação entre ler e escrever; os objetivos pragmáticos; os aspectos textuais da língua; a escrita como complemento da oralidade; o texto escrito como espaço de interlocução; o professor como orientador da produção de textos; o texto como ponto de partida e de chegada; o aluno como sujeito do fazer lingüístico através do permanente aprendizado da escrita, muito embora não ampliem tais práticas para a comunidade nas quais estão inseridas.

Após toda a leitura, chegamos à conclusão de que, realmente, existem basicamente dois modelos avaliativos. Aquele de caráter tradicional, que se preocupa fundamentalmente com os resultados quantitativos da avaliação e recorre a esses dados para aprovar ou reprovar os alunos. E, o segundo, que possui uma natureza mais democrática e participativa, prioriza os aspectos mais qualitativos da avaliação e defende a necessidade do trabalho de todos os envolvidos na aprendizagem dos alunos a serem avaliados, mas que ainda é pouco utilizado por ser trabalhoso. Constatamos, também, infelizmente, que ambos circulam nas escolas pesquisadas.

É visível a necessidade de um aprofundamento sobre o tema para alguns professores, suas práticas parecem cristalizadas, resistentes. Mesmo que seus discursos digam o contrário, sua prática continua presa aos seus ensinamentos livrescos, aos seus mestres de outrora. Eles não conseguem se desgarrar do rebanho, têm que seguir a norma pré-estabelecida, falar a mesma língua ou se sentem soltos, perdidos, sem vida.



Alguns professores dizem: “ o problema é de leitura, se o aluno souber ler, vai fazer um texto razoável”. Tendo em vista que ele sabe quem será seu interlocutor - o professor, e o destino da sua escrita – a gaveta, razoável é bom. Apesar de muitos autores discordarem dessa teoria: quem sabe ler, sabe escrever. Uma coisa pode auxiliar a outra, mas não é determinante, já que temos excelentes alunos, com discursos orais muito bons, mas que na hora da produção escrita se perdem, e o inverso também é nosso conhecido.

É preciso considerar na avaliação dos alunos as experiências vividas por eles e pelos professores na escola e na sala de aula. Nesta perspectiva, a avaliação deixa de se centrar exclusivamente nos resultados alcançados pelo aluno e passa a focalizar principalmente o processo de ensino e aprendizagem da turma e de cada um dos estudantes.

A partir da análise das concepções dos professores do Ensino Fundamental sobre o que é avaliar, e sobre a forma como esses trabalham a avaliação da produção em na sala de aula, nos foi possível concluir que a visão dos professores, além de limitada em relação ao conceito de avaliação, é também equivocada, uma vez que eles misturam função com instrumentos e também confundem a noção de processo de aprendizagem com o planejamento.

Equívoco esse que, certamente, advém da falta de embasamento teórico sobre o assunto em discussão. Apesar desse problema, o quadro das concepções demonstra, também, em suas entrelinhas, que os professores já têm a consciência de que é importante trabalhar a avaliação como um processo de aprendizagem, bem como a produção respeitando sua diversidade de textos no espaço da sala de aula, ponto importante para desencadear um trabalho produtivo sobre escrita.

O professor, apenas, parece esquecer que avaliar no processo de ensino aprendizagem, é uma via de mão dupla. Todos envolvidos no processo passam pela avaliação, mesmo que ao final, apenas um, o aluno, receba uma classificação numérica.

As mudanças sociais têm exigido do professor uma profunda reflexão da forma como se estrutura o seu trabalho pedagógico e, conseqüentemente, da maneira como o processo de avaliação da aprendizagem dos alunos tem ocorrido. Cada vez mais, fica evidente a necessidade de se ver o aluno em sua integralidade e avaliar as condições mais abrangentes em que sua aprendizagem se processa.

É preciso saber a intencionalidade que orienta o seu processo avaliativo e as decisões dele decorrentes. É necessário, em qualquer avaliação, explicitar referenciais, crenças, valores e pressupostos em torno do ato de avaliar.

Constata-se que a avaliação, feita nas produções discentes, apresenta melhores resultados quando os propósitos com que ela é aplicada mostram-se claros para os alunos, mas é constatado que a avaliação é realizada visando ao alcance de diferentes propósitos, uma vez que ela deve assumir funções diferentes em relação à aprendizagem do aluno.

À medida que avaliam as produções os alunos, os professores também devem avaliar o próprio trabalho e o dos demais atores envolvidos com a aprendizagem dos alunos. Desta forma, os problemas identificados são corrigidos, com o objetivo de aperfeiçoar o ensino como um todo.

Concluimos, também, que é indispensável, ao professor, reconhecer e valorizar nos textos dos alunos não apenas os aspectos relativos à correção ortográfica e gramatical, mas também, os aspectos relativos ao uso dos recursos lingüísticos e à organização estrutural do texto, mas principalmente, a sua evolução sócio-histórica.

A avaliação das aprendizagens realizadas pelos alunos, durante as suas produções textuais, precisa ser um exercício que promova a aprendizagem, inclusão, interação entre os pares. Nesse processo, os discentes precisam ter voz e participar efetivamente do processo de avaliação. Quando os alunos sabem aonde o professor quer levá-los, quando estão envolvidos num processo de que são os principais beneficiários e/ou prejudicados, podem participar com mais autonomia, segurança, investimentos.

“O importante não ‘é fazer como se’ cada um houvesse aprendido, mas permitir a cada um aprender” (Perrenoud, p. 165, 1999).

Avaliar deve servir para cada vez mais permitir a cada um aprender!

## REFERÊNCIA

- AFONSO, Almerindo Janela. *Avaliação educacional – regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas*. São Paulo: Cortez, 2000.
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, Juan Manuel. *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Tradução de Magda Schwarzhaupt Chaves. Porto Alegre: ArtMed editora, 2002.
- ANTUNES, Celso. *A avaliação da aprendizagem escolar*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- AZEVEDO, Maria Amélia. Avaliação Educacional: medo e poder!!!, In: *Educação e Avaliação*, São Paulo: Cortez, 1980.
- BALLESTER, Margarida, [et, al.]. *Avaliação como apoio à aprendizagem*. Tradução Valério Campos. Porto Alegre : Artmed, 2003
- BERNARDO, Gustavo. *Redação Inquieta*. Belo Horizonte; Formato Editorial, 2000.
- BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de Linguagem, Textos e Discursos: Por um interacionismo sócio-discursivo*. Trad. Anna Rachel Machado & Péricles Cunha. São Paulo, EDUC, 2003.
- CHARLES. *A avaliação desmistificada*. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.
- DEMO, Pedro. *Avaliação qualitativa*. São Paulo: Cortez, 1988.
- \_\_\_\_\_. *A nova LDB: ranços e avanços*. Campinas, SP: Papirus, 2004
- \_\_\_\_\_. *Ser professor é cuidar que o aluno aprenda*. Porto Alegre: Mediação, 2004
- ENGUITA, Mariano. Publicação: *Avaliação e Aprendizagem*. Artigo da Publicação Raízes e Asas n. 8. São Paulo: CENPEC, 1995 p: 23
- EVANGELISTA, Aracy A. M., et al. Professor-leitor, aluno-autor: reflexões sobre a avaliação do texto escolar. Intermédio - Cadernos CEALE. Belo Horizonte: Formato/CEALE (FAE-UFMG), vol. III, ano II, out. 1998. 132 p.
- FREITAS, Luiz Carlos de. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- FURTADO, Júlio. *A aprendizagem significativa passa pela avaliação formativa*. Disponível em <http://www.juliofurtado.com.br/artigos.html> Acesso em Ago, 2007.
- GERALDI, João Wanderley (org.). *O Texto na Sala de Aula*. 3 ed. São Paulo: Ática, 2003.

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

\_\_\_\_\_. *Avaliação : mito e desafio - uma perspectiva construtivista*. Porto Alegre: Mediação, 2005.

\_\_\_\_\_. [et, al.] *Avaliando redações: Da escola ao vestibular*. Porto Alegre: Mediação, 2005.

\_\_\_\_\_. *O jogo do contrário em avaliação*. Porto Alegre: Mediação, 2007.

LEAL, Telma Ferraz. *O ensino da Língua Portuguesa e suas implicações no processo avaliativo: rumo às aprendizagens significativas*. Projeto de Formação Continuada PROEXT/UFPE; PROACAD/UFPE; PIBIC/CNPQ; e FACEPE, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1991.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

MARCUSCHI, Elizabeth & SUASSUNA, Livia. *Avaliação em língua portuguesa: contribuições para uma prática pedagógica*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006

\_\_\_\_\_. *As Categorias de Avaliação da Produção Textual no Discurso do Professor*. Tese de Doutorado. PPGLL – UFPE, 2004.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros Textuais: Configuração, Dinamicidade e Circulação, In: KARWOSKI, Acir Mário et al. (org.). *Gêneros Textuais: Reflexões e Ensino*. União da Vitória – PR: Kaygangue, 2005.

MELCHIOR, Maria Celina. *O Sucesso Escolar Através da Avaliação e da Recuperação*. Novo Hamburgo : sine nomine, 1998.

PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

ROMÃO, J. E. *Avaliação dialógica: desafios e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 1998.

SANT`ANNA, Ilza Martins. *Por que avaliar?: critérios e instrumentos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SER. Human Capital Management. Disponível em : <[www.serhcm.com/noticias](http://www.serhcm.com/noticias)>. Acesso em: 28 de ago. 2008.

SILVA, Janssen Felipe da. *Modelo de formação para professores da educação infantil e dos primeiros anos do ensino fundamental: aproximações e distanciamentos políticos, epistemológicos e pedagógicos*. In: Igualdade e

diversidade na educação. Anais do XI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE). Goiânia, 2002.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Trad. Cláudia Schilling, 6a ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, Sandra Zákia Lean de. *Avaliação do rendimento escolar*. Campinas: Papyrus, 1991.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos *Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. *Pensamento e Linguagem*. 2 ed. São Paulo, Martins Fontes, ([1934]2003).

WEISZ, Telma. *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. 2ª. ed. São Paulo: Ática, 2001.

ZABALA, Antoni. A Avaliação. In: ZABALA, Antoni. *A Prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

## ANEXOS

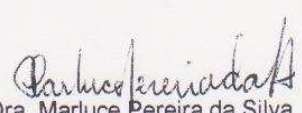
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE  
GLÓRIA MARIA FERREIRA MENDES DA SILVA

Aos vinte e um dias do mês de julho de dois mil e nove (21/07/2009), às dez horas, realizou-se na Sala 515 - CCHLA a sessão pública de defesa de Dissertação intitulada **“As concepções de avaliação de textos escritos de professores do ensino básico”**, apresentada pelo(a) mestrando(a) *Glória Maria Ferreira Mendes da Silva*, Graduada em Letras pela UEFS/BA, que concluiu os créditos para obtenção do título de MESTRE EM LINGÜÍSTICA, área de concentração Teoria e Análise Lingüística, segundo encaminhamento da Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Lingüística da UFPB e segundo registros constantes nos arquivos da Secretaria do Programa. A prof<sup>ra</sup>. Evangelina Maria Brito de Faria (PROLING/UFPB), na qualidade de orientadora, presidiu a Banca Examinadora da qual fizeram parte as Professoras Doutoras Marluce Pereira da Silva (UFRN) e Maria Cristina de Assis (UFPB). Dando início aos trabalhos, a senhora Presidente, prof<sup>ra</sup>. Evangelina Maria Brito de Faria, convidou os membros da Banca Examinadora para compor a mesa. Em seguida, foi concedida a palavra à Mestranda para apresentar uma síntese de sua Dissertação, após o que foi argüida pelos membros da banca Examinadora. Encerrando os trabalhos de argüição os examinadores deram o parecer final sobre a Dissertação, à qual foi atribuído o conceito Aprovada. Após a divulgação do resultado foram encerrados os trabalhos e, para constar, a presente ata foi lavrada e assinada pela Senhora Presidente juntamente com os membros da Banca Examinadora. João Pessoa, 21 de julho de 2009.

  
Prof. Dra. Evangelina Maria Brito de Faria  
(Presidente da Banca Examinadora)

  
Prof. Dra. Maria Cristina Assis  
(Examinadora)

  
Prof. Dra. Marluce Pereira da Silva  
(Examinadora)



|                                                                                   |                                                                                                                                                                                                     |                                                                                     |
|-----------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|
|  | <p align="center"><b>Comitê de Ética em Pesquisa</b></p> <p align="center">Av. Joaquim Nabuco, 171 - Graças Recife-PE<br/>CEP: 52011-000- Tel.: (81) 3182-4771<br/>E-mail: cep_hemope@gmail.com</p> |  |
|-----------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|

# 1 – DADOS SOBRE O PROJETO

## PARECER FINAL Nº. 034/06

**Título do Projeto:** Avaliação Produção Textual no Processo de Aprendizagem na 5ª Série de Escolas de Pernambuco

**Instituição Solicitante:** Universidade Federal da Paraíba-UFPB

**Pesquisadora:** Evangelina Maria Brito de Faria

**Identidade:** 06415046-16

**CPF:** 178.737.464-53

**Endereço:** Rua Ribeiro de Brito - 404/301 - Boa Viagem - CEP 51021-310 - Recife - PE

**Telefone:** 81- 3362-6239

**Finalidade:** Conclusão de Mestrado

**Orientada:** Glória Maria Ferreira Mendes da Silva

**Local de Desenvolvimento do Projeto:** PROLING- Cidade Universitária- João Pessoa - PB

# 2 – COMENTÁRIOS DOS RELATORES

**Objetivo:** Descrever o perfil de crianças portadoras da Anemia Falciforme atendidas em ambulatório de um centro de hematologia da cidade do Recife.

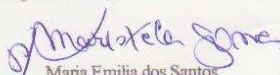
**Objetivo específico:** Identificar a prevalência da Anemia Falciforme em crianças quanto ao sexo, idade, raça, procedência, escolaridade, renda familiar, tempo de diagnóstico, antecedentes familiares; Avaliar o perfil sócio-econômico das crianças portadoras de Anemia Falciforme; Avaliar os fatores de risco; Relacionar os hábitos diários com as complicações da doença; Identificar as principais complicações e frequência de procura pelo ambulatório; Compreender a importância da equipe multiprofissional para o acompanhamento dessas crianças e Enfatizar o papel da em nesta problemática.

**3 - PARECER DO RELATOR:** O Comitê de Ética em Pesquisa do Hemope (CEP), em cumprimento aos dispositivos da Resolução 196/96 e complementares, após acatar as considerações do relator, membro deste Comitê, relativamente às exigências apontadas no Parecer nº. 034/08, considera **APROVADO** o protocolo de pesquisa supracitado, uma vez que este não colide, aparentemente com os princípios básicos da bioética – a não maleficência, a beneficência, a autonomia e a justiça, além do sigilo.

# 4 - INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES:

- O sujeito da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem prejuízo ao seu cuidado (Res. 196/96 – Item IV.1.f), devendo receber uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, por ele assinado (Item IV.2.d).
- O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após serem analisadas as razões da descontinuidade, pelo CEP, que o aprovou (Res. CND Item III. 1.z), exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou, quando constatar a superioridade do regime oferecido a um dos grupos de pesquisa (Item V.3).
- O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Res. CNS Item V.4). É papel do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave, ocorrido – mesmo que tenha sido em outro centro e enviar notificação ao CEP e ANVISA, junto com o seu posicionamento.
- Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projetos do grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-los também à ANVISA, junto com o parecer aprovatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial (Res. 251/97, Item III.2.e).
- **Relatórios parcial e final devem ser apresentados ao CEP, de acordo com os prazos estabelecidos na Resolução CNS-MS 196/96.**

Homologado na Reunião do CEP de 24/9/2008

  
Maria Emilia dos Santos  
Coordenadora



## QUESTIONÁRIO

1. Qual a sua formação?
2. O que é avaliar?
3. Identifique os processos mais recorrentes em sua avaliação da produção textual.
  - ☐ Pontuação
  - ☐ Concordância
  - ☐ Regência
  - ☐ Ortografia
  - ☐ Coesão e coerência
  - ☐ Argumentatividade
  - ☐ Informatividade
  - ☐ Intertextualidade
  - ☐ Situacionalidade
4. Com que frequência você trabalha a refacção textual em sua sala de aula?
5. Como você dá ao aluno a sua avaliação?
6. Com que frequência o aluno faz a auto-avaliação?
7. Com que frequência você faz produção escrita?
  - ☐ 1 vez por semana
  - ☐ 2 vezes por semana
  - ☐ quinzenalmente
  - ☐ 1 vez por mês
  - ☐ 3 vezes por semana
8. Consegue avaliar todas elas?
9. Como a avaliação interfere no planejamento?

## QUESTIONÁRIO

1. Qual a sua formação?

Loic. Letras Vernáculas Inglês / Fato em  
 Línguas Românicas - especialista em Português  
 Especialista em Lit. Brasileira (SOPA - FOLIO (VITE) (FAFIRE)  
 PORTU-PORTUGAL)

2. O que é avaliar?

É a detecção do ponto comum de aprendi-  
 zagem e de ~~de~~ e produção do conheci-  
 mento.

3. Identifique os processos mais recorrentes em sua avaliação da produção textual.

- ☒ Pontuação  
☐ Concordância  
☐ Regência  
☐ Ortografia  
☒ Coesão e coerência  
☒ Argumentatividade  
☐ Informatividade  
☒ Intertextualidade  
☐ Situacionalidade

4. Com que frequência você trabalha a refacção textual em sua sala de aula?

Sempre que aplico a produção.

5. Como você dá ao aluno a sua avaliação?

Individualmente.

6. Com que frequência o aluno faz a auto-avaliação?

Nem sempre consigo este feito.

7. Com que frequência você faz produção escrita?

- ☐ 1 vez por semana
- ☐ 2 vezes por semana
- ☒ quinzenalmente
- ☐ 1 vez por mês
- ☐ 3 vezes por semana

8. Consegue avaliar todas elas?

*Não como deveria, mas sim.*

9. Como a avaliação interfere no planejamento?

*A partir dos resultados apresentados, reviso e reavalio os conteúdos e a prática do ato pedagógico.  
Nem sempre o resultado é o desejado, então, infelizmente, retorno ao ponto que não logrei em mim e nos alunos.*

*Carla*

Respostas, 31/03/08

1. Graduação em Letras/Licenciatura  
Especialização em Língua Portuguesa.
2. Poder estar em sintonia com o aluno, buscando sempre acompanhá-lo de maneira a não perdê-lo de vista em seus progressos e dificuldades. Poder, dessa forma, sempre atualizá-lo em suas dificuldades.
3. Folha.
4. Sempre que houver interpretação e compreensão de texto.
5. Os pontos de partida e objetivos.
6. Em todos os aulas, avaliando-se e também avaliando os alunos, quando possível.
7. Folha.
8. Sim. Faz parte do processo de ensino-aprendizagem, não querendo dizer que seja exclusivamente no mesmo dia em que foi aprendido.
9. De modo direto e subjetivo quando pede uma flexibilidade.

## QUESTIONÁRIO

1. Qual a sua formação?

MESTRE EM TEORIA DA LINGUAGEM  
E GRADUADO EM LETRAS

2. O que é avaliar?

ORIENTAR, ACOMPANHAR E MOSTRAR  
O CAMINHO CERTO

3. Identifique os processos mais recorrentes em sua avaliação da produção textual.

- ☐ Pontuação
- ☐ Concordância
- ☐ Regência
- ☐ Ortografia
- ☒ Coesão e coerência
- ☒ Argumentatividade
- ☒ Informatividade
- ☒ Intertextualidade
- ☐ Situacionalidade

4. Com que frequência você trabalha a refacção textual em sua sala de aula?

PROCURO TRABALHAR TEXTOS EM  
TODAS AS AULAS.

5. Como você dá ao aluno a sua avaliação?

PELO DIA-DIA DAS AULAS, SEMPRE  
MOTIVANDO E FAZENDO APRENDER  
COM OS ERROS.

6. Com que frequência o aluno faz a auto-avaliação?

DIARIAMENTE!

7. Com que frequência você faz produção escrita?

- ☐ 1 vez por semana
- ☒ 2 vezes por semana
- ☐ quinzenalmente
- ☐ 1 vez por mês
- ☐ 3 vezes por semana

8. Consegue avaliar todas elas?

AS PRODUÇÕES SÃO AVALIADAS EM  
SALA, JUNTO COM OS ALUNOS.

9. Como a avaliação interfere no planejamento?

AVALIAÇÃO COM PARTICIPAÇÃO  
DO ALUNO NÃO INTERFERE, ORIENTA!

Caroline Vetter

31/03/08

1. Graduação Letras / Inglês  
Especialização em Linguística  
Especialização em Administração: Supervisão e direção de empresa
2. É o processo contínuo de observação em relação à aprendizagem proposta aos seres à que ela se destina, (a aprendizagem).
3. Todos os termos são de grande importância, claro que cada um deles em sua especificação. No tocante à produção textual, alguns termos são de maior importância: como: (ver página de quest.)
4. Sempre que se estuda a interpretação de texto, bem como sua compreensão. Devendo-se em consideração, é claro, a argumentatividade de modo coletivo.
5. Dentro do contexto abordado e trabalhado em sala de aula. Devendo-se em consideração a situação individual como processo avaliativo.
6. O aluno se auto-avalia a cada momento, pois cada instante para ele é de crescimento e conhecimento qualitativo.
7. Entre duas ou três vezes por semana de acordo com a programação proposta ou pela necessidade de cada tempo.



## QUESTIONÁRIO

1. Qual a sua formação?

licenciatura dupla - Português / Inglês - Letras

2. O que é avaliar?

Perceber e integrar conhecimentos e entendimento do aluno quanto ao conteúdo e suas competências e habilidades.

3. Identifique os processos mais recorrentes em sua avaliação da produção textual.

- ☒ Pontuação
- ☒ Concordância
- ☒ Regência
- ☒ Ortografia
- ☒ Coesão e coerência
- ☒ Argumentatividade
- ☒ Informatividade
- ☒ Intertextualidade
- ☒ Situacionalidade

4. Com que frequência você trabalha a refação textual em sua sala de aula?

Todas as aulas, principalmente, os textos redacionais.

5. Como você dá ao aluno a sua avaliação?

Oralmente e finalmente; discussão, explicação, explicações, comentários de acertos e das dificuldades.

6. Com que frequência o aluno faz a auto-avaliação?

Quase todas as aulas, temos em processo.



7. Com que frequência você faz produção escrita?

- ☐ 1 vez por semana
- ☒ 2 vezes por semana
- ☐ quinzenalmente
- ☐ 1 vez por mês
- ☐ 3 vezes por semana

8. Consegue avaliar todas elas?

Sim, lição e redação e sempre estou avaliando em processo de aprendizagem.

9. Como a avaliação interfere no planejamento?

Auxilia no processo de identificar as dificuldades, as dúvidas e procurar um melhor meio para saná-las.



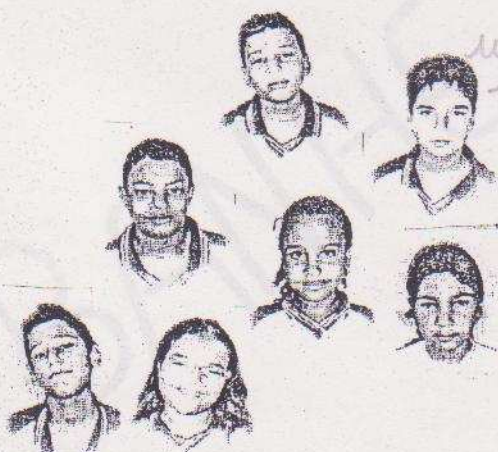
## Conto Maravilhoso

Título: C. Javea do Bambreiro

Autor (a): Jerônimo Bambreiro

1ª Edição

ENSC



Essa aluna é  
um pouco dislexa.  
Troca letras e sons.  
O conto dela passou  
por ajustes e  
melhorou  
após o estudo  
das.

1  
A LOURA

DO 1

1  
BANHEIRO

1



Título: A leveza do bambueiro.

Autora: Teresinha Bandeira.

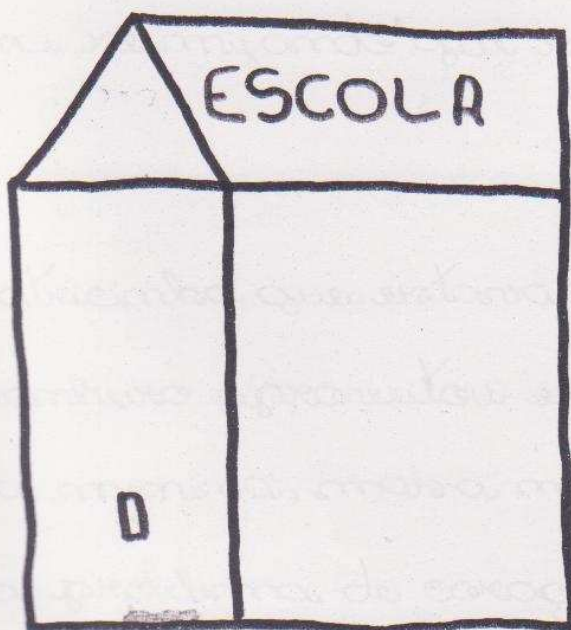
Editora: ENSC.

Ano de publicação: 2008

Revisão: Professora/Marcia José.

S-B-

Existia uma escola no Rio de Janeiro, que era muito boa, diziam que o ensino era ótimo.



Elas decidiram assar a carne os outros,  
tinha uma patricinha que se fez  
de louca do banheiro, tinha uma  
menina que estava com muito  
medo de ir ao banheiro, mas ela  
estava se "mijando" que resolveu  
ir.

A patricinha que estava de louca  
do banheiro apareceu e foi assar  
a menina, mas a menina  
tinha problema de coordenação, e



desmaiou. O namorado da menina  
foi ver se ela estava bem, porque  
ele sabia que tinha problema de  
coração, ele foi ver se ela estava  
bem.

Quando ele chegou, as garcecinhas es-  
tavam lá vendo e a namorada dele  
estava no chão, ele correu e foi chamar  
o diretor da escola. O diretor teve uma  
conversa com as garcecinhas e decidiu  
que elas tinham que ser expulsas da  
escola.

F M.

Dayane

Título: O dia em que minha vida mudou.



Era um menino, que se chamava Sergio. Ele tem 10 anos, mora com seu pai em Caruaru. Mas há muito tempo que seu pai está desempregado, e só vive fazendo alguns serviços para se sustentar e também sustentar seu filho. Mas depois um tempo ele foi para Recife para ver se sua vida melhorava.

Seu filho ficou muito triste, pois tinha que ir com seu pai, e deixar os seus melhores amigos.

Logo na primeira semana ele teve uma grande surpresa.

Depois de chegar lá ele participou de um ~~concurso~~ concurso de informática e ganhou! Depois de passar do tempo ele se formou em Professor de informática. Voltou-se para o seu pai e falou: - o senhor já me sustentou demais agora chegou a minha vez de ~~ajudá-lo~~ ajudá-lo.

Voltou para Caruaru para encontrar os seus amigos. Contou tudo o que aconteceu, e disse se ele não tivesse ido para Recife a sua vida não tinha mudado e o seu sonho não teria se realizado.

→ VIRE

kajoma



Escola Maria Emilia Pimenta Estelita  
 Olinda 30 de Maio de 2008.

Prof: carolina aluno: Alexandre N. S.

Serie: 5-A Turno: Manhã

Lucas e Sansão

2.5  
 (10/15/2008)

1. Era uma vez, um menino chamado Lucas  
 2. que tinha, um cachorro chamado Sansão.

Ele era o rei do quintal era querido por todos, e pela vizinhança, ele brincava com Lucas. Ele comprou um gato ele deu o nome xeta, quando o gato saiu pro quintal Sansão citava xeta, Lucas reparou e ficou bravo. Xeta quis brincar e deu de crânio Sansão o gato saiu dizendo Sansão foi para cima de xeta. Sansão começou a falar por que xeta não vai embora Sansão falou e

xereta falou: ~~Tão~~ bom, por que não vou  
 falar xereta, Lucas chegou da escola foi logo  
 brincar com xereta e com samoa, se divertiram,  
 tanto, mais tanto que acabaram  
 dormindo, quando eles acordaram xereta  
 estava em cima de samoa dormindo Lucas  
 só foi para a escola samoa pegou xereta  
 com a boca e deu um beijo em cima da  
 sua orelha, ~~propriedade~~. xereta acordou  
 e viu samoa olhando para ele, xereta ~~deu~~  
 de um susto e os dois começaram  
 a brigar quando Lucas chegou dentro  
 de casa viu xereta brincando com samoa  
 e os dois ficaram felizes.

Im.

Obs.: Mais atenção na  
 Cópia das palavras, pontuação,  
 Acentuação e utilização de  
 letras maiúsculas

Seg Ter Qua Qui Sex Sáb Dom

28/09/08

Os Índios

Os índios vivem ainda, vivem como seus antepassados, mas a maioria das pessoas acham que os índios são violentos, por causa dos filmes que passam na Televisão, mas os índios não são violentos são gentis e muito civilizados.

mas uma parte dos índios ainda são muito violentos, antes os índios podiam se casar com quantas mulheres eles quissem, mas agora que estão mais civilizados eles só permitem se casar com uma só mulher.

Hoje em dia os índios usam computadores e outros aparelhos, tem empregos e alguns índios até fazem artesanatos para vender nas cidades, nas cidades, pedras perto de seus tribos, para ganhar dinheiro e comprar suas roupas.

mas eles ainda vivem da caça, da pesca e da agricultura, tomam banho de rio. A cada dia estão se modernizando a cada dia, mas eles ainda vivem como seus antepassados.

Modernizando-se, mas vivendo como seus antepassados.

ERRADO Ronaldo 28/09/08

civilizados → civilizados

alguns → alguns

Modernizando → modernizando





Q.20) Las indios

Elas em sé são caumas e persuasivas, por isso  
as pessoas acham que são selvagens e perigosas  
e que não são, elas são simpáticas, bonitas e interes-  
santes tanto na sua cultura, como em si próprias.  
Duas características são, mesmo, pecadoras, etc.

Elas fazem danças rituais e cantam músicas  
ocasionais. As índias quando têm seu primeiro encon-  
tamento são obrigadas a girarem isoladas até suas  
puls marcjam um companheiro com condições  
de se casar e tem suas filhas quando elas  
são libertadas da isolação elas saem com  
o cabelo enorme e são cortadas para seu com-  
panheiro a recalhe-la, as são cortadas das  
recalhem os cabelos para nenhum mago fazer  
uma maldição que a prejudicasse ou a mata-  
se.

Os índios adobeceste tem um ritual que é para guiar sua orelha com um pedaço bem grosso de madeira, e claro que dói muito. eles aguentavam pois não podiam desistir, quando a orelha tiver guida des não com os pavinhos mais são carregados por não podem pisar na dolo pois estão alemeçados e puros pelo seu Deus.

Vanessa Barbosa



**CONTA**  
**Você Faz o Futuro**

**REDAÇÃO**

NOME: Gabriel Rolim

NOTA: 6,0 PROF.  DATA: 16 / 06 / 08

TÍTULO: Lamimho das Dragas

Quando somos pequenos nossos pais prestam muita atenção na gente com medo de que nos entegamos com frio e com fome.

Quando crescemos nossos pais não prestam mais atenção na gente por conta de negócios, etc.

É nós nos sentimos sozinhos e sem carinho e atenção. Daí a nossa principal alegria são os nossos amigos.

Dai você vê seus amigos consumindo drogas e achando muito legal. Então chamamos-lhe para provar. Também a nós gostamos e nos sentimos felizes com isso e ficamos viciados nas drogas. Dai nossos amigos nos mostram onde eles compram as drogas e ficamos viciados pelo resto de nossas vidas.

Atenção à organização do texto.

Seu texto apresenta...

- |                                                                     |                                                                                               |                                                                               |
|---------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> fuga parcial ou total                      | <input type="checkbox"/> ausência de título ou título mal posicionado                         | <input type="checkbox"/> introdução vaga                                      |
| <input type="checkbox"/> introdução incompleta                      | <input type="checkbox"/> falta de continuidade ou de articulação entre os parágrafos          | <input type="checkbox"/> falta de progressão                                  |
| <input type="checkbox"/> informatividade superficial                | <input type="checkbox"/> contradição                                                          | <input type="checkbox"/> excesso de erros gramaticais ou desvios ortográficos |
| <input type="checkbox"/> coesão falha                               | <input type="checkbox"/> períodos longos demais que comprometem a força ou a clareza da idéia | <input type="checkbox"/> conclusão parcial ou vaga                            |
| <input type="checkbox"/> falta de cuidado com a apresentação visual | <input type="checkbox"/> argumentação insuficiente para comprovar a tese                      | <input type="checkbox"/> número inadequado de linhas                          |

3.º (1963)

Segunda

## Investigação Perigosa 26 5/8

Realizou um concurso no dia 24 de março, concurso de dança.

E três lindas meninas se ~~apre-~~ <sup>apre-</sup>sentaram, uma chama-se Ana, outras Mônica e Paula. Elas esperaram muito para esse grande dia, até que chegou.

Muito nervosas, se apresentaram e esperaram o resultado final. E elas ganharam em primeiro lugar.

Mas aconteceu uma coisa que ninguém, esperava, o troféu foi roubado.

Mônica, a mais esperta, decidiu que iriam investigar o caso. Elas procuraram nos mínimos cantos, quem estava no evento foi interrogado.

Cite que as culpas foram em contras. Mônica, dois dias antes, recebeu uma carta, e ela dizia que os três teriam uma surpresa inesperada e as letras que estavam na carta eram de Juliana e Carol. Porque Carol e Juliana perdiam o concurso.

Os três deram o caso encerrado.

Uma: Flávia Anne do nascimento  
Ferreira

VIRE