

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM

**“AQUISIÇÃO DA LÍNGUA MATERNA: ESTUDO DO PROCESSO DA AVALIAÇÃO DAS
CRIANÇAS DO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL
EM COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM”**

Ana Lucia Masson Lopes

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Claudia Raimundo Reyes

**SÃO CARLOS - SP
2009**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM

**“AQUISIÇÃO DA LÍNGUA MATERNA: ESTUDO DO PROCESSO DA AVALIAÇÃO DAS
CRIANÇAS DO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL
EM COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM”**

Ana Lucia Masson Lopes

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre

**SÃO CARLOS - SP
2009**

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

L864al

Lopes, Ana Lucia Masson.

Aquisição da Língua Materna : estudo do processo da avaliação das crianças do primeiro ano do ensino fundamental em comunidades de aprendizagem / Ana Lucia Masson Lopes -- São Carlos : UFSCar, 2010.
195 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2009.

1. Avaliação educacional. 2. Instrumentos de avaliação. 3. Leitura e escrita. I. Título.

CDD: 371.26 (20ª)

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Claudia Raimundo Reyes

Profª Drª Hilda Maria Monteiro

Profª Drª Fabiana Marini Braga

Claudia Reyes
Hilda Monteiro
Fabiana Marini Braga

*Dedico este trabalho à minha mãe que com amor mostrou um caminho possível.
Ao Toni e à minha Cecília, pelo carinho e pela alegria.*

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, pela oportunidade de vencer mais uma etapa e ser um exemplo a ser seguido.

À orientadora, Claudia Raimundo Reyes, pelos ensinamentos profissionais e pela força que transmite com seus lindos olhos.

Às professoras Fabiana Marini Braga e Hilda Maria Monteiro, pela significativa contribuição para o aprimoramento desta dissertação.

Às professoras participantes, que aprendiam e ensinavam a sermos professoras.

Às amigas do grupo de pesquisa “Aquisição da Escrita e da Leitura: processo de ensino e aprendizagem” e do NIASE, pela colaboração, pelo companheirismo e pelos papos que de furados não têm nada.

Às amigas um pouco distantes, mas não esquecidas: Kathe, Sandra e Viviane, pela colaboração e ensinamentos de vida.

Às amigas presentes, Gi, Dani, Ester, Vania, Vivian, Fer, Li, Ju, Piu, Lu, pela amizade e pelos momentos alegres que vivenciamos.

Às companheiras da escola “Profª Angelina Dagnone de Melo”, pelo carinho e amizade.

À minha irmã e minha família, pelas palavras de incentivo e pelos momentos de descontração.

À minha família de Cerquilha: Rosana, Renato e Rodolfo, pela força e carinho.

Ao meu amigo e companheiro Toni, pela força e carinho.

À minha Cecília, pelas “artes” que me fazia rir muito.

RESUMO

Esta dissertação foi desenvolvida na linha de pesquisa “Processos de Ensino e de Aprendizagem” e tinha como objetivo investigar a contribuição do processo de elaboração coletiva de instrumentos de avaliação em Comunidades de Aprendizagem na aprendizagem de estudantes do primeiro ano do Ensino Fundamental, em relação a aquisição da leitura e da escrita. A metodologia utilizada foi a Comunicativa Crítica, desenvolvida pelo Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades (CREA) na Universidade de Barcelona, e está pautada na Ação Comunicativa de Habermas e no conceito de Dialogicidade de Freire. A coleta de dados foi realizada durante a Atividade Curricular de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão (ACIEPE) “Comunidades de Aprendizagem – Articulação entre escola e comunidade” no ano de 2008, a partir de instrumentos avaliativos construídos coletivamente com professoras e pesquisadoras. Durante o processo de construção dos mesmos, as participantes tiveram contato sistemático com os conteúdos da língua a serem ensinados no primeiro ano e com os descritores presentes em documentos oficiais sobre Avaliação, especificamente, com o *Provinha Brasil*. Os dados foram tabulados e analisados juntamente com as professoras a partir de relatórios entregues ao final das avaliações. Nas análises intersubjetivas, os dados examinados eram referentes a primeira e terceira avaliações, possibilitando uma comparação entre os mesmos. Estas ocorreram em dois momentos distintos, sendo um coletivamente e o outro com uma das professoras que participaram deste processo. Os resultados indicaram como elementos transformadores, o estudo da língua e dos descritores, além da importância de um trabalho voltado à leitura e, como obstáculos, a limitação dos instrumentos avaliativos em relação à correção dos mesmos e a participação parcial das turmas nas. A partir de todo processo de construção e análise dos dados houve um (re)planejamento das ações das professoras em sala de aula. A reflexão sobre a prática didática, possibilitou uma aprendizagem mais bem sucedida dos/as estudantes, além de uma reorganização no trabalho pedagógico das próprias Comunidades de Aprendizagem, visando uma educação de qualidade a todos/as.

Palavras-chave: Apropriação da leitura e da escrita. Instrumento avaliativo. Comunidade de Aprendizagem.

ABSTRACT

This dissertation was developed based on the research line “Teaching and Learning Processes” and aimed to investigate the contribution of the collective-elaboration process of evaluation instruments in Communities of Learning to the first-year elementary school students’ learning, regarding reading and writing abilities. The utilized Comunicativa Crítica methodology, which was developed by the Special Centre of Investigation into Inequality-Surpassing Theories and Practices (CREA) at the University of Barcelona, is based on the Habermas’ Communicative Action and Freire’s Concept of Dialogicity. The data were collected during the Curricular Activity of Integration, Teaching, Research and Extension (ACIEPE) “Communities of Learning – Articulation between school and society” in 2008, using evaluative instruments produced in conjunction with teachers and researchers, who had systematic access to the topics of the language to be taught in the first year and to the contents present in official documents on Evaluation, specifically the *Provinha Brasil*. In the end of the evaluations the reports were turned in and provided the data to be analysed with the participation of the teachers. In respect of the intersubjective analyses, the examined data were related to the first and third evaluations, which allowed their comparison. These intersubjective analyses took place in two different occasions, one collectively and the other with one of the teachers who participated in this process. The results indicated some transforming elements such: the conception of the language and of the describers by the teachers and the importance of a work drawn to the reading and, as obstacles, the limitation of the evaluative instruments regarding their own correction and the partial students’ involvement. Taking into consideration the whole process of construction and analysis of the data there was a (re)planning of the teacher’s actions in the classroom. Reflection about the didactic method enabled the students to learn more effectively and promoted pedagogical work reorganization in the Communities of Learning, seeking the improvement of the education quality for all.

Keywords: Appropriation of reading and writing. Evaluative instrument. Communities of Learning.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	3
Capítulo 1 – CONTEXTUALIZANDO UMA PRÁTICA QUE BUSCA A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL.....	20
1.1.Comunidades de Aprendizagem: vivência e teoria.....	20
1.2. Linguagem.....	27
1.3.Instrumentos avaliativos e avaliação: quais são os caminhos a serem traçados?.....	36
Capítulo 2 - METODOLOGIA.....	45
2.1. Quando tudo começou.....	45
2.2. A Pesquisa Comunicativa Crítica: pressuposto metodológico de pesquisa.....	47
2.3. A ACIEPE - Comunidades de Aprendizagem – Articulação entre escola e comunidade: o trabalho desenvolvido.....	50
2.4. Construção dos instrumentos avaliativos: participantes, conteúdos e delineamento do processo.....	53
2.4.1. O primeiro instrumento elaborado: uma avaliação diagnóstica.....	55
2.4.2. O segundo instrumento elaborado: uma produção textual.....	69
2.4.3. O terceiro instrumento elaborado: não é o fim.....	72
2.5. Aplicação dos instrumentos.....	78
2.6. A correção dos instrumentos avaliativos.....	79
2.7. Discussão sobre o desempenho dos/as alunos/as apresentado nos instrumentos.....	80
2.8. A análise intersubjetiva.....	81
Capítulo 3 – ANÁLISE DOS DADOS.....	83
3.1. Provinha Brasil: semelhanças e diferenças.....	83
3.2. Dados e análise: apropriação do sistema da escrita.....	90
3.2.1. Escola A.....	90
3.2.2. Escola B.....	92

3.2.3. Escola C.....	93
3.2.4. Geral.....	96
3.3. Dados e análise: leitura.....	98
3.3.1. Escola A.....	99
3.3.2. Escola B.....	99
3.3.3. Escola C.....	100
3.3.4. Geral.....	102
3.4. Dados e análise: escrita.....	105
3.4.1. Escola A.....	105
3.4.2. Escola B.....	110
3.4.3. Escola C.....	112
3.4.4. Geral.....	115
3.5. Análise intersubjetiva.....	117
3.5.1. Obstáculos.....	118
3.5.2. Transformadores.....	119
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	121
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	126
ANEXOS.....	132
APÊNDICES.....	137

INTRODUÇÃO

Antes de relatar sobre a pesquisa realizada, sinto necessidade de dizer o significado da pesquisa em educação para mim, sua relação com a ciência, além de revelar um pouco sobre minha vida, pois a partir destas referências e vivências é que esta investigação se configurou.

Pesquisa em educação: um momento de reflexão

Segundo Silva (2003, p. 27) a pesquisa, a ciência considerada branca, ignora a diversidade de origem étnico-racial, de classe social, de condições e de experiências de vida, de escolhas identitárias, de lutas de reconhecimento e direitos de diferentes grupos atuantes na sociedade.

Os europeus acreditavam-se mais humanos por serem cristãos e, assim, deveriam salvar a humanidade. Mas o salvar era tornar os outros iguais a eles, sem respeitar as diversidades existentes entre os povos, pois se a pessoa não estivesse de acordo com este sistema mundo, era desqualificada. Será que este sistema mundo, o sistema dos conquistadores do século XVI, ainda não é reproduzido hoje?

O processo de aculturação ainda está atuando e este sistema pode ser visto em muitos fatos e nas relações pessoais. As pessoas interpretam o mundo de acordo com seus princípios e o entendimento do mundo inspira as ações política, econômica e educacional. Muitas vezes, as pessoas que se acham superiores, desqualificam os outros por serem/estarem diferentes.

Este sistema mundo não nos favorece e é preciso romper com isso. Como?

Silva (2003) sinaliza que as pesquisas se constituem em possibilidades de luta quando, de um lado, levam em conta os objetivos e prioridades de um grupo social e de quando são desenvolvidas com a intenção de oferecer suporte para a solução de problemas das comunidades.

Para desenvolver uma pesquisa que seja suporte para solução de problema e possibilidade de luta, é importante utilizar os conceitos destacados por Freire (1987), os quais

buscam a transformação da educação: dou meios aos/as estudantes para que eles/as aprendam, por exemplo, a ler e a escrever para compreender seus direitos e lutar por eles.

A ação dialógica criada por Freire (1996) não desvincula estrutura de sujeito e nem o contrário. O sujeito é capaz de mudar a realidade, pois não é visto como único, mas sim, enquanto totalidade.

Há uma academia que diz produzir conhecimentos válidos, mas acredito que é a realidade social que produz e valida o conhecimento.

Ao relacionar o que a pesquisa poderá trazer à sociedade, penso na concepção de comunidade dada por Silva (2003), pois ao refletir sobre educação, ela deve buscar o fim das desigualdades sociais e construir uma comunidade: um território do movimentar-se; do ouvir, do falar e do agir; do guardar na memória e do transmitir com a boca e os gestos; da edificação; do pôr sentido no mundo, e em si mesmo; do uso de palavras; um território do livrar-se do sofrimento causado pela opressão e pelo descrédito, do partir e do ficar; do encontrar o elo e da defesa de direitos.

Quando falo de um território do ouvir, do falar e do agir quero dizer que é necessário que a “comunidade escola” seja um espaço para aprender, entender, analisar o que dizer, o que fazer e como fazer, sendo necessário, ouvir, olhar e sentir.

O do guardar na memória e do transmitir com a boca e os gestos, corresponde à memória no jeito de trabalhar, de orientar as crianças, na mania de contar histórias que vão ensinando coisas da vida

O do edificar a nós mesmos significa que as pessoas devem pôr sentido no mundo e em si mesmo. “É preciso aprender a usar as estruturas cognitivas da cultura do seu povo, da sua comunidade, da sua “raça” no dizer de brasileiros, para interpretar o ouvido, o visto, o vivido” (SILVA, 2003, p. 189).

Na construção do si mesmo, o uso de palavras deve ser aprendido. “É preciso paciência para chegar à boa palavra, para distinguir o que as palavras escondem” (SILVA, 2003, p. 189). O cuidado com as palavras é fundamental, pois as palavras podem produzir o que existe, o que pode acontecer, além de serem signos que podem estar carregados de ideologias.

Uma educação também deve pensar em ser um território que seja possível o livrar-se do sofrimento causado pela opressão e pelo descrédito.

O partir e o ficar estão vinculados ao posicionar-se na sociedade. Eu devo ensinar minha criança a estar no hospital, no shopping, na praia, quer dizer, no mundo; convivendo com todos/as em busca de uma sociedade mais igualitária.

“A escola não tem de ensinar o desprezo pelas nossas coisas. Tem de dar valor para as mãos com calo do menino que trabalha com a enxada. Tem de ensinar o que ele precisa para os contatos da cidade, se vive na comunidade [...]. Tem de ensinar o que ele precisa se for morar e trabalhar na cidade” (participante quilombola do vale da Ribeira citado por SILVA, 2003, p. 191-192).

A escola não deve desprezar o que é importante para a comunidade, pois muitas crianças poderão achar melhor deixar sua comunidade. “O pior de tudo é quando partir faz renunciar a ser da comunidade, isto é a morte. Quem renega os seus desaparece e ninguém mais fala nele” (Participante de Mali citado por SILVA, 2003, p. 192).

A defesa dos direitos é algo essencial para a condução de vidas. “ Penso que para defender nossos direitos temos de aprender a negociar, a explicar nossos pontos de vista, a tentar persuadir com provas e argumentos” (jovem brasileira participante citada por SILVA, 2003, p. 192). “ A questão é que eles estão convencidos que nós somos ignorantes, que eles precisam pensar por nós. A escola também pensa assim.” (participante de Porto Rico citado por SILVA, 2003, p. 192). Com isso, é importante que o pensamento “do saber mais” como o de pensar pelos outros, deixe de existir.

Eu considero que esta pesquisa seja validada pela comunidade, não só a acadêmica mas, principalmente, pela a qual ela está inserida e vinculada ao respeitar o que se é feito na escola, o que os/as professores/as sabem e querem aprender e, ao pensarmos, juntos/as, nos caminhos que deveremos trilhar.

Assim, me preocupo com a qualidade da pesquisa em educação, pois vejo nela um espaço para pensarmos e agirmos em busca de um futuro promissor porque pesquisar em educação é acreditar nela e buscar a possibilidade de uma educação de qualidade para todos/as.

Finalizando, repito uma pergunta que ouvi algumas vezes e nunca me esqueci, e que sempre norteou minha vida profissional: Que tipo de educação gostaria de oferecer ao meu filho ou a minha filha? A mesma educação deve ser dada a todos e a todas. A educação construída, a educação respeitosa, a educação da diversidade.

Um pouco sobre minha vida

Minha vida escolar, enquanto aluna, não foi um “caminho suave” como a cartilha utilizada em minha alfabetização. Minha relação com os conteúdos durante o Ensino Fundamental, também não foram significativos. Ao me lembrar deste período apenas sei o que eu não farei com meus alunos e minhas alunas.

Abaixo apresento um texto que escrevi durante uma disciplina cursada na Universidade Federal de São Carlos no ano de 2008 e que me fez voltar para um tempo que já havia feito questão em esquecer.

Um pouco da minha história

Minha vida escolar como aluna não me traz boas lembranças principalmente, em relação ao meu processo de alfabetização.

Iniciei meu primeiro ano escolar aos seis anos na pré-escola onde tudo era muito bom: os amiguinhos e as amiguinhas, o parque e a maioria das atividades, além das participações teatrais que eram muito divertidas.

Infelizmente, fui para a primeira série em uma escola considerada tradicional da cidade de São Carlos, aos sete anos. Meus pais eram separados e já fui discriminada desde o início. Era vista pela professora e pela turma como a “coitadinha”. Isso me deixava muito mal.

O livro que usávamos se chamava Caminho Suave e a professora o transformava em um caminho árduo. Os “textos” da cartilha deveriam ser lidos em voz alta e quando errássemos tínhamos que “ler” em casa até acertarmos.

As reproduções eram uma prática constante: a professora colava na lousa uma figura bonita de praia, campo, bichinhos, crianças com a família e pedia que fizéssemos uma história sobre. Eu nunca tinha muito que escrever, pois nunca havia conhecido uma praia, não tinha a família mostrada pela professora, nem havia conhecido uma fazenda.

As aulas eram desenvolvidas para a maioria da turma. Eu não fazia parte desta.

Mesmo sem estímulo na escola, consegui me alfabetizar. Não me lembro quando escrevi minha primeira palavra e nem quando li. Acho que fiz questão em esquecer, mas sei que sempre fiquei pensando que poderia ter sido diferente a minha experiência com as letras. Assim, fui crescendo, estudando e me tornei professora e pedagoga.

Hoje sou professora efetiva da rede municipal da cidade de São Carlos há nove anos e iniciei minha carreira como professora do ensino infantil (um ano) depois fui professora da antiga primeira série por dois anos, dei continuidade ao trabalho no ano de 2001 seguindo a turma na segunda série, dando seqüência ao ciclo. Em 2002 fui convidada e aceitei a proposta para trabalhar na secretaria de educação em uma equipe que cuidava da alfabetização nas escolas municipais. Por estar nesta função, tive a oportunidade de

conhecer todas as escolas e as ansiedades e dificuldades das professoras alfabetizadoras e, em muitas vezes, pude me ver nas mesmas.

Em 2003 voltei para a sala de aula e continuei meu trabalho na alfabetização sempre com a série inicial. Em 2006 foi implantado na rede o novo Ensino Fundamental de nove anos e me atrevi a trabalhar com o primeiro ano, onde as dificuldades eram enormes, além das dúvidas sobre o como ensinar dos professores e professoras, da direção da escola e, principalmente, das famílias.

Portanto, meu interesse pelo processo de alfabetização é antigo e, como professora, tento a cada ano ser diferente da minha professora que tanto me fez sofrer.

Por que o ensino não pode ser prazeroso e construído com as crianças, considerando suas vivências e expectativas?

A partir da minha vivência tracei um caminho de reflexões e hoje tenho a oportunidade de estudar mais sobre o assunto e, se possível, traçar novos caminhos junto a alfabetizadores e alfabetizadoras.

No ensino médio iniciei minha formação como professora desde o magistério realizado na escola estadual de 2º grau Dr. Álvaro Guião na cidade de São Carlos e tive oportunidade de iniciar meu aprendizado em “estar” professora.

Ao dizer que “estou” professora quero relacionar que, durante o meu caminhar inicial na profissão, muitas vezes, me senti sozinha e em busca do tornar-me uma professora: tomar decisões relacionadas à sala de aula e à escola, seguindo meus princípios e minha formação. Como diz Mariano (2005) “embora trabalhando em um ambiente coletivo, isolado, passando por uma solidão que parece tornar ainda mais difícil esse início de carreira” (p.2).

Eu não conseguia “ser” professora. Quando iniciei minha carreira, por muitas vezes, algumas decisões tomadas foram impostas pela direção escolar e, por falta de experiência, por ainda não me considerar uma professora, aceitava todas as decisões sem me expor e dizer o que realmente eu pensava sobre o que estava sendo discutido.

Segundo Huberman (2000) este início da docência é caracterizado pelos estágios de sobrevivência e descoberta. Neste momento de sobrevivência o professor passa por um tatear constante, percebe distância entre os seus ideais e as realidades cotidianas da sala de aula, oscila entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes.

Muitas dúvidas me levaram ao curso de Pedagogia realizado na Universidade Federal de São Carlos e conhecimentos foram construídos com os conteúdos e com a prática (estágio supervisionado). Mesmo assim, com tudo o foi adquirido e vivenciado, a prática não foi fácil como imaginamos enquanto futuras professoras.

No ano de 1999 iniciei minha carreira de professora em uma escola pública do município de São Carlos enquanto terminava meu curso de Pedagogia. Não foram momentos agradáveis, pois tudo o que estudava não estava relacionado com a prática escolar que eu

estava vivenciando. Minhas dúvidas aumentavam e nem sempre a teoria colaborava com possíveis respostas. Meu dia iniciava-se com as disciplinas durante as manhãs, “estar” professora a tarde e, muitas noites, voltava às disciplinas. Muitas dúvidas, incertezas, críticas ao curso e a prática eclodiam em minha mente.

Os anos se passaram e há dez sou professora atuante em escola pública na área de alfabetização. Sinto a “prática escolar” todos os dias e, o contato com estudantes e familiares é sempre uma relação intensa que me faz refletir sobre a mesma, os conteúdos e a escola, a todo momento.

Muitos foram os obstáculos e satisfações da minha caminhada pela profissão professora. Em muitos momentos pensava em como a pesquisa poderia colaborar com minha formação e atuação. Assim, após um tempo considerável “estando” professora, decidi que poderia aprofundar meus estudos com a pesquisa.

Durante o processo de tornar-me professora, foi possível me ver como uma pesquisadora. Acredito que nunca deixarei de pensar como uma, pois já faz parte da professora ser uma pesquisadora atuante e me orgulho de ser uma professora-pesquisadora. Portanto, ser professora-pesquisadora me levou à reflexão sobre minhas práticas e à mudança da mesma.

Quando nasceu a pesquisa

Aprofundando minhas inquietações sobre a alfabetização que é minha área de atuação e interesse, pensei em realizar uma investigação sobre o primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos.

O Governo Federal, desde 1996, com a Lei nº 9.394, sinalizou para um ensino obrigatório de nove anos, onde as crianças com seis anos de idade poderiam ser matriculadas no Ensino Fundamental, o que era uma meta da educação nacional pela Lei nº 10.172/2001, que aprovou o Plano Nacional de Educação. Em 2005, a Lei nº 11.114, torna obrigatória a matrícula das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental e, com a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.494/96), há a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração, com a matrícula de crianças de seis anos de idade e estabelece prazo de implantação, pelos sistemas, até 2010. (MEC, 2005).

Com isso, as escolas brasileiras iniciaram um processo de mudança no qual as crianças passaram a frequentar a educação obrigatória aos seis anos de idade e não mais aos sete, como antes. Dessa maneira, o ensino distribuiu-se em cinco anos iniciais (1º ao 5º ano) e quatro anos finais (6º ao 9º ano).

A lei que promulga esta modificação ainda é recente e, por isso, os documentos oficiais disponibilizados pelo Ministério da Educação e Cultura (BRASIL, 2006b) não estabelecem diretrizes e conteúdos a serem ensinados no primeiro ano do Ensino Fundamental, sugerindo que as escolas se organizem, junto a sua equipe pedagógica, para elaboração dos conteúdos a serem trabalhados com os/as estudantes.

Esta ampliação para nove anos requer novas diretrizes curriculares e o Conselho Nacional de Educação já iniciou um processo de discussão para a elaboração das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e para a Educação Infantil, mas no cotidiano escolar o tempo é diferente, as crianças estão na instituição de Ensino Fundamental e os profissionais da educação não sabem, muitas vezes, com segurança, como possibilitar um ensino de qualidade.

Considerando minhas vivências escolares e teóricas, para possibilitar o ensino de qualidade referido acima, acredito que os familiares deveriam ter conhecimento sobre esta mudança, a estrutura física da instituição/sala de aula deveria ser modificada, aos/as professores/as deveria ser oferecido um estudo sobre as leis e suas mudanças, além de uma formação continuada.

O Governo Federal nos indica a necessidade de haver, de forma criteriosa, com base em estudos e debates no âmbito de cada sistema de ensino, a reelaboração da proposta pedagógica das Secretarias de Educação e dos projetos pedagógicos das escolas, assegurando que as crianças de seis anos de idade desenvolvam-se plenamente nos aspectos físico, psicológico, intelectual, social e cognitivo, mas esta reelaboração pedagógica, após quatro anos de implantação nas escolas municipais de São Carlos, ainda não foi feita efetivamente.

Como professora do Ensino Fundamental e Infantil, já que atuei por alguns anos nesta modalidade de ensino, preocupo-me com esta implantação, pois participei deste processo na Prefeitura Municipal de São Carlos no ano de 2006.

As condições para tal não eram boas: não havia sala, materiais pedagógicos, espaço físico para receber as crianças na instituição do Ensino Fundamental. Mesmo assim, elas foram incluídas e, por um semestre, frequentaram a biblioteca da escola em que trabalhava como sala de aula.

Familiares, crianças, professores/as e direção escolar não sabiam realmente o que deveria ser ensinado e como se daria o processo de avaliação.

O Governo Federal também diz sobre a necessidade de se estabelecer uma política de formação continuada para professores/as, gestores/as e profissionais de apoio e, indo ao encontro de algumas solicitações, quando o Ensino Fundamental de nove anos foi implementado na cidade de São Carlos, houve uma pesquisa entre os/as professores/as para selecionar os/as que gostariam de atuar e tinham um perfil para um trabalho neste novo ano escolar, além da necessidade dos/as mesmos/as terem cursos específicos sobre o processo de alfabetização, como por exemplo, o PROFA (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores).

Após esta fase, nós (me coloco como participante deste processo, pois fui uma das professoras que aceitou trabalhar com o primeiro ano), professores/as interessados/as e capacitados/as, tivemos uma pequena formação: um curso de dois dias com uma pesquisadora de Rio Claro e alguns encontros organizados pela Secretaria Municipal de Educação somente entre os/as professores/as do primeiro ano e representantes da própria secretaria. Nestes foram debatidos temas, como: currículo, processo de ensino-aprendizagem, avaliação entre outros e foi construída uma ficha avaliativa que nortearia o trabalho realizado.

As discussões realizadas nortearam o início da implantação do primeiro ano na rede municipal da cidade de São Carlos, sendo que, naquele momento, foi feito o que poderia ter sido realizado. Mas destaco que, nos anos posteriores, as discussões poderiam ter sido aprofundadas teoricamente, bem como, os encontros entre os/as professores/as do primeiro ano deveriam ter continuado.

Segundo Bertini et al.(2007), as questões sobre o conteúdo a ser ensinado nessa nova “série” precisam ser pensadas e discutidas com seriedade, pois destas depende o sucesso ou não da implementação dessa política.

Faz-se necessário então, discutir o que trabalhar no primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos, qual é o currículo e se o currículo para o primeiro ano será o mesmo da antiga primeira série ou será como o do último ano do Ensino Infantil, para caminharmos para o processo de avaliação. Os dados apresentados nesta pesquisa são importantes para repensarmos estas questões e serão retomadas posteriormente.

Segundo Oliveira (2007, p. 36), o MEC aponta que o currículo do primeiro ano do novo Ensino Fundamental não deve ser a mistura dos conteúdos da Educação Infantil (último ano) com os da antiga primeira série. Ainda sinaliza alguns documentos oficiais para serem seguidos na construção do currículo e, em um deles (BRASIL, 2006b, p. 10) há uma

preocupação em dizer que o Ensino Fundamental de nove anos não se destina, exclusivamente, à alfabetização, especificamente em relação ao ensino da língua materna.

Destaca-se que:

mesmo sendo o primeiro ano uma possibilidade para qualificar o ensino e a aprendizagem dos conteúdos da alfabetização e do letramento, não se deve priorizar essas aprendizagens como se fossem as únicas formas de promover o desenvolvimento das crianças dessa faixa etária.

Portanto, é fundamental compreendermos que “o currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente o currículo” (SILVA, 2007, p. 15). Há várias indagações, quanto ao conteúdo que se deve selecionar em face do acúmulo de produções e informações a que estamos sujeitos e às suas transformações. Que conhecimentos são fundamentais e indispensáveis à formação da criança? Quais conteúdos da língua materna serão desenvolvidos?

Sobre este assunto há uma pesquisa realizada por Silva¹ (2008) que foi desenvolvida com professoras atuantes em primeiros anos (rede pública e particular) e, a partir dos conhecimentos, expectativas e experiências das mesmas, foi possível observar quais conteúdos seriam necessários ensinar (currículo) no primeiro ano.

Eu fui uma das professoras que participaram desta pesquisa e, de fato, não é simples selecionar o que ensinar, mas foi importante e necessário refletir sobre quais saberes, entre eles a importância do desenho, a leitura diária do/a professor/a, o contato com vários gêneros textuais entre outros, poderão ser mais relevantes para o convívio e para a inserção, cada vez mais plena, das crianças na sociedade letrada. A partir de estudos teóricos e da “troca” de conhecimentos entre minhas colegas de profissão, além de indicarmos um currículo para o primeiro ano, também refletimos sobre um novo processo de avaliação, onde construímos juntas alguns instrumentos avaliativos para observarmos se o que estávamos ensinando estava sendo aprendido pelos/as estudantes.

¹ SILVA, Danitza Dianderas da. **Construção dos conteúdos para o primeiro ano do ensino fundamental de nove anos a partir da base de conhecimento sobre língua materna de professoras em exercício e de postostas governamentais**. São Carlos: UFSCar, 2008. 168 p. Mestrado (Educação)-UFSCar.

A importância do pensar sobre os instrumentos avaliativos foi tema de uma pesquisa, dando continuidade ao trabalho iniciado por Silva. Nesta, Helmer² (2009) investigou como as mesmas professoras desenvolveram e aplicaram instrumentos avaliativos.

Ao construírem os instrumentos, as professoras foram repensando sua prática e se formando professoras. Este estudo pode ser visto no trabalho investigativo de Pedrino³ (2009).

Contudo, a discussão sobre avaliação é muito importante, pois como foi dito anteriormente, é o grande norteador do processo de ensino-aprendizagem. Digo isso, baseada em conhecimentos e vivências da prática, considerando que a avaliação não é realizada para dizer apenas quais conhecimentos o/a estudante consolidou ou não. O trabalho do/a professor/a também é avaliado e o que ele/a fará com os resultados das avaliações, é um caminho a ser traçado.

O documento “Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade” (BRASIL, 2006b), afirma que é necessário compreender:

a ampliação do Ensino Fundamental, também, como uma oportunidade de rever concepções e práticas de avaliação do ensino-aprendizagem, partindo do princípio de que precisamos, na educação brasileira, de uma avaliação inclusiva. Para isso, tornam-se urgentes a revisão e a mudança de determinadas concepções de avaliação que se traduzem e se perpetuam em práticas discriminatórias e redutoras das possibilidades de aprender (p. 11).

Nos documentos oficiais do Governo Federal há a preocupação de enfatizar que a escola deve assegurar uma aprendizagem de qualidade para todos/as e que o processo avaliativo não deve se limitar a resultados finais traduzidos em notas ou conceitos. A escola deve elaborar:

outros procedimentos e instrumentos além da prova exercício de verificação, porque ela entende que o ser humano – seja ele criança, adolescente, jovem ou adulto – é singular na forma, na "quantidade" do aprender e em demonstrar suas aprendizagens, por isso precisa de diferentes oportunidades, procedimentos e instrumentos para explicitar seus saberes. É nessa perspectiva de avaliação que

² HELMER, Ester Almeida. **A construção de instrumentos avaliativos para compreensão do processo de aquisição da língua materna em crianças do 1º ano de ensino fundamental**. São Carlos: UFSCar, 2009. 139 p. Mestrado (Educação)-UFSCar.

³ PEDRINO, Mariana Cristina. **Processos de formação de professoras alfabetizadoras: construção de saberes docentes**. São Carlos: UFSCar, 2009. Mestrado (Educação) –UFSCar.

reafirmamos um movimento que procura romper com o caráter meramente classificatório e de verificação dos saberes, que busca constituir nos tempos e espaços da escola e da sala de aula uma prática de avaliação ética e democrática (BRASIL, 2006b, p. 11).

Na concepção de avaliação explicitada acima imaginamos também qual é a concepção de aquisição da língua materna que está fundamentada nas propostas do Governo Federal e, nos faz refletir que a mesma deverá estar relacionada com as propostas de avaliação.

Neste momento, ressalto que durante os encontros entre os/as professores/as do primeiro ano, um instrumento avaliativo foi construído, como já disse anteriormente, e este não era classificatório e tão pouco limitava-se a notas e/ou conceitos, pois tratava-se de uma ficha avaliativa de habilidades relacionadas à língua, aos conceitos matemáticos, entre outros.

Assim, é muito importante discutirmos sobre o processo de avaliação e o MEC nos diz que devemos assumir o mesmo 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. E, esclarece ainda, que o registro da aprendizagem em notas, conceitos e 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 da Educação Nacional 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” (Brasil, 1996, p.12)

As Políticas Públicas então sinalizam que este novo ano escolar do Ensino Fundamental, não pode ser visto como uma sala de primeira série e tão pouco como uma sala de Educação Infantil, mas não indicam o que é para ser feito. Assim, como professora de uma turma de primeiro ano, senti uma grande insegurança no desenvolvimento das atividades, nos encaminhamentos do processo de aprendizagem e, principalmente, na ação de avaliar o processo de aquisição da língua materna, mesmo com a utilização de uma ficha avaliativa construída com a minha colaboração.

No ano de 2008 os/as estudantes que cursaram o primeiro ano do Ensino Fundamental foram avaliados/as no mês de maio por meio da Provinha Brasil (Quadro - Matriz de Referência de Avaliação em Alfabetização e Letramento – citado nos procedimentos metodológicos desta pesquisa. BRASIL, 2008).

A Provinha Brasil, apesar de ter sido aplicada em diferentes municípios do Brasil, não tinha o intuito de divulgar os dados, mas exerceu um papel fundamental em direcionar os conteúdos que deveriam/devem ser ensinados no primeiro ano.

O objetivo principal da avaliação era averiguar a aprendizagem dos/as estudantes e auxiliar o/a professor/a em sua sala de aula, a desenvolver um trabalho sistematizado para que os/as mesmos/as, até o final do segundo ano, soubessem ler e escrever. Para tanto, o Ministério da Educação (2008) junto com a distribuição da Provinha Brasil, forneceu um caderno a/ao professor/a contendo a forma como deveria corrigi-la e averiguar os conteúdos ainda não apreendidos pelos/as estudantes, bem como, um caderno com dicas de como fazer com que os/as mesmos/as lessem e escrevessem até o final do ano letivo.

Nesse contexto, fui convidada a participar de um trabalho colaborativo entre pesquisadoras e um grupo de professoras do primeiro ano do Ensino Fundamental, de diferentes instituições do município São Carlos (SP), para discussão sobre os conteúdos a serem ensinados, que se realizou no segundo semestre de 2007. Este trabalho estava vinculado à pesquisa de Silva (2008), Helmer (2009), também resultou em uma pesquisa de iniciação científica⁴ e no trabalho de Pedrino (2009), que já foram citados anteriormente.

Neste trabalho colaborativo discutimos os conteúdos que estávamos desenvolvendo na escola e enfatizamos a importância da brincadeira e do brincar, do desenho e da oralidade e da leitura e da escrita.

Neste mesmo ano (2007) participei da seleção do mestrado em Metodologia da Educação na área de ensino aprendizagem, com intuito de investigar o primeiro ano do Ensino Fundamental: estava iniciando meu processo de professora-pesquisadora acadêmica.

O grupo de estudo no qual me inseri, “Aquisição da Escrita e da Leitura: processos de Ensino e Aprendizagem”, investiga diferentes aspectos da linguagem e da língua em crianças, jovens e adultos e, por seu trabalho, recebeu um convite para empenhar-se, em conjunto com o Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa⁵ (NIASE), na pesquisa

⁴ VIEIRA, Larissa. **Base de conhecimento sobre o ensino**: conteúdos da língua materna, nas salas de 1º ano do ensino fundamental. São Carlos: UFSCar/ CNPq/PIBIQ, 2007.

⁵ O Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa desenvolve pesquisa, extensão e ensino e está vinculado à Universidade Federal de São Carlos. Foi criado em 2002 por seus coordenadores e está registrado no diretório de grupos de pesquisa do CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico).

denominada “*Comunidades de Aprendizagem*”⁶: aposta na qualidade de aprendizagem, na igualdade de diferenças e na democratização da gestão da escola” – financiada pela FAPESP⁷.

O grupo ficou responsável pelo eixo Leitura e Escrita e tinha como objetivo descrever e analisar o impacto da transformação das Comunidades de Aprendizagem (CA) na aprendizagem da leitura e da escrita, em turmas de cada ano/série do Ensino Fundamental das três escolas participantes - tanto por meio da percepção de professores/as, estudantes e familiares, como pelo acompanhamento, mês a mês, do desempenho dos/as estudantes nas atividades destacadas, durante um ano letivo de 2008.

Como instrumentos iniciais, para termos acesso aos parâmetros para a visibilidade da evolução da aprendizagem dos/as estudantes, seriam consideradas a escrita livre de um texto pelos/as estudantes das turmas (escrita) e a leitura de um pequeno texto (leitura).

No decorrer da pesquisa houve uma mudança significativa: não foi realizada a avaliação inicial dos/as estudantes a partir da escrita de um texto e da tomada da leitura deles/as; também não foi possível realizar avaliações mensais junto às turmas; foram, sim, realizadas apenas três avaliações no decorrer do ano.

Tal alteração ocorreu a pedido dos/as professores/as em função de dois fatores: mudanças governamentais, por questão da implantação do Ensino Fundamental de oito para nove anos, e pelas políticas públicas, sendo este fator relacionado aos documentos Prova Brasil e Provinha Brasil⁸.

Os/as professores/as, com isso, manifestaram a preocupação em aprofundar seus conhecimentos sobre essa temática, pois sentiram-se inseguros/as em relação ao que ensinar em cada ano escolar. Em função disso, nós precisamos, enquanto grupo, reorganizar todo nosso planejamento para realizarmos uma formação aos/às professores/as para traduzir o que era política pública em conteúdos que seriam trabalhados.

Durante a elaboração dos instrumentos avaliativos, as discussões giravam em torno das avaliações do governo e essas reflexões suscitaram a necessidade de um estudo

Seus membros atuam em pesquisa, ensino e extensão buscando construir e fortalecer redes entre conhecimentos, instituições, movimentos e grupos para superação de desigualdades sociais, culturais e escolares.

⁶ As Comunidades de Aprendizagem foram criadas pelo Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades (CREA), da Universidade de Barcelona, Espanha. Os trabalhos nelas desenvolvidas dedicam-se à transformação social e cultural da escola, na busca de construir aprendizagem de alta qualidade para todos/as e convivência respeitosa na diversidade (BRAGA, 2007).

⁷ MELLO, R.R. (org.); BENTO, P.E.G.; CONTI, C.L.A.; LOGAREZZI, A.J.M.; LUIZ, M.C.; REYES, C.R. **Comunidades de aprendizagem**: aposta na qualidade de aprendizagem, na igualdade de diferenças e na democratização da gestão da escola. Projeto de Pesquisa apresentado à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, 2007.

⁸ A Prova Brasil está vinculada a/ao 4ª série/5º ano e a Provinha Brasil a/ao 1ª série/2º ano.

aprofundado sobre os descritores presentes nos documentos oficiais destas avaliações (Provinha Brasil e Prova Brasil - Saeb⁹).

Tal estudo demandou um semestre de leituras e discussões para se criar o primeiro instrumento avaliativo, os critérios de correção, sua aplicação e a tabulação dos dados. Apenas no semestre seguinte é que houve a discussão dos resultados e a elaboração, aplicação e análise de mais dois instrumentos avaliativos.

Contudo, a pesquisa que será aqui apresentada está vinculada às Comunidades de Aprendizagem, sendo que toda coleta de dados e seu desenvolvimento aconteceu durante a Atividade Curricular de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão - ACIEPE¹⁰ - Comunidades de Aprendizagem – Articulação entre escola e comunidade.

Na ACIEPE, participaram semanalmente, professores e professoras da rede municipal do Ensino Fundamental de São Carlos, assim como, alunos e alunas, professores e professoras da Universidade envolvidos/as, pesquisadores/as e pessoas interessadas em conhecer sobre as Comunidades de Aprendizagem.

A ACIEPE tinha como objetivos divulgar as Comunidades de Aprendizagem, desenvolvidas pelo Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE/UFSCar) como uma alternativa de articulação entre escola e comunidade, de maneira dialógica; realizar estudos das teorias que dão base às mesmas; favorecer a troca de experiências entre educadores e educadoras de ensino básico e de futuros e futuras professores e professoras; oferecer o conhecer e possibilitar a atuação em dinâmicas que estão envolvidas em processos de transformação e consolidação de uma escola em Comunidade de Aprendizagem.

Portanto, considerando a importância e a necessidade de se estudar sobre o processo de avaliação do primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos, esta está inserida em uma pesquisa maior, relatada acima, sobre a avaliação da língua materna em crianças de periferia urbana e, questiona-se:

Qual a contribuição do processo de elaboração coletiva dos instrumentos de avaliação, da leitura e da escrita, em turmas de primeiro ano do Ensino Fundamental, em três Escolas que são Comunidades de Aprendizagem?

⁹ O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), é desenvolvido a partir da Prova Brasil e da Provinha Brasil, que são realizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), autarquia do Ministério da Educação (MEC).

¹⁰ A ACIEPE é oferecida pela Universidade Federal de São Carlos e é uma Atividade Curricular de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão voltada aos alunos e alunas da Universidade como também a toda comunidade externa.

Assim, a meta deste trabalho investigativo foi verificar a aprendizagem dos/as estudantes do primeiro ano do Ensino Fundamental, no que diz respeito à aquisição da língua materna, para que as escolas refletissem e iniciassem um trabalho de implantação de ações para aumentar as possibilidades de uma aprendizagem mais bem sucedida, por parte desses/as estudantes da periferia urbana da cidade de São Carlos, considerando a importância de um processo de contribuição coletiva na realização de instrumentos avaliativos.

Os instrumentos avaliativos foram aplicados no final do primeiro semestre e durante o segundo de 2008, para o acompanhamento da aprendizagem dos/as estudantes, ao longo do ano.

Estas avaliações foram utilizadas como indicadoras dos conteúdos que os/as estudantes dominavam ou estavam em processo de aquisição, para que os/as coordenadores/as, professores/as e voluntários/as das Comunidades de Aprendizagem, pudessem trabalhar com as dificuldades apresentadas de forma a superá-las. Nesse sentido, os instrumentos avaliativos, elaborados coletivamente, tinham como finalidade diagnosticar a situação de aprendizagem em que os/as estudantes se encontravam com base em objetivos e critérios previamente estabelecidos pelo grupo.

A partir da inserção na pesquisa maior, demonstrarei nesta, como se configurou este processo avaliativo nas salas de primeiro ano de escolas que são Comunidades de Aprendizagem, observando (quantitativamente/qualitativamente) e destacando os conteúdos que os/as estudantes conseguiram ou não consolidar em relação à aquisição da língua materna, durante o ano de 2008.

Demonstrarei ainda, a evolução do processo da aquisição da linguagem escrita e da leitura nos/as estudantes avaliados/as, além de discutir os dados coletados.

Portanto, esta pesquisa, sob tais pressupostos, teve como objetivo especificamente, desenvolver um trabalho dialógico entre pesquisadoras e professoras, para contribuir com a aprendizagem dos/as estudantes de periferia urbana que frequentavam as salas de primeiro ano do Ensino Fundamental de três escolas da rede municipal da cidade de São Carlos, que são Comunidades de Aprendizagem.

Para isso, traço como objetivo geral a análise, através dos dados coletados sobre a avaliação dos/as estudantes em relação à aquisição da língua materna, de como os/as mesmos/as evoluíram em seu processo de apropriação da língua.

Já os objetivos específicos centram-se em:

- Auxiliar a equipe das Comunidades de Aprendizagem, na elaboração dos instrumentos avaliativos;

- Tabular os dados das avaliações dos/as estudantes do primeiro ano do Ensino Fundamental para o acompanhamento dos/as mesmos;
- Verificar, através do banco de dados, a aprendizagem dos/as estudantes em relação aos descritores da língua materna;
- Analisar os dados coletados, descrevendo quais conteúdos foram ou não contemplados pelos/as estudantes nas avaliações;
- Indicar onde ocorreram os maiores índices de não-contemplação dos descritores, para que coordenadores/as, professores/as e voluntários/as, pudessem definir novas ações na busca da melhoria do processo de ensino e de aprendizagem.

Esta pesquisa fundamentou-se na ação comunicativa de Habermas e na dialogicidade de Paulo Freire; para concepção de linguagem, em Vygotsky e Bakhtin, além de Macedo e Freire e, em relação aos instrumentos de avaliação e processo avaliativo, em Barreto, Luckesi entre outros.

A coleta dos dados realizada a partir da construção dos instrumentos avaliativos pelas pesquisadoras e professoras e a análise dos mesmos, foram apoiadas na metodologia comunicativa crítica, possibilitando uma reflexão e ação em busca da máxima aprendizagem dos/as estudantes.

Esta dissertação está organizada em três capítulos que sintetizam o caminho percorrido para a realização deste estudo.

No primeiro capítulo, “Contextualizando uma prática que busca a transformação social”, apresento o que são Comunidades de Aprendizagem, como a linguagem é compreendida por alguns autores e finalizo com um histórico de como foi entendida a avaliação durante estes anos no Brasil, além de uma breve diferenciação entre avaliação e instrumentos avaliativos.

No segundo capítulo, “Metodologia”, descrevo todas as etapas pela qual esta investigação perpassou: os encontros com as professoras, coordenadoras, pesquisadoras durante a ACIEPE, a elaboração dos instrumentos avaliativos e dos critérios para correção dos mesmos, a aplicação dos instrumentos e como foi realizada a análise intersubjetiva¹¹.

O dados coletados nos grupos comunicativos¹² a partir dos resultados das avaliações são apresentados e analisados, além de ser feita uma breve diferenciação entre a

¹¹ É importante ressaltar que no agir comunicativo, a comunicação intersubjetiva contribui com a produção de uma vida social solidária, dialógica, ética e emancipada. Assim, entende-se por análise subjetiva, um momento de comunicação dialógico em busca de ações transformadoras.

¹² Grupos comunicativos são espaços de comunicação onde há o afloramento do consenso argumentativo. Durante a ACIEPE, nossos momentos aconteciam nesta perspectiva.

Provinha Brasil (instrumento avaliativo do governo Federal) e os instrumentos que elaboramos coletivamente com professoras, coordenadoras, convidados/as e pesquisadoras, no terceiro capítulo, “Análise dos dados”.

Por último, faço considerações sobre a pesquisa realizada e futuros encaminhamentos para continuidade de um trabalho que busque, realmente, a qualidade da educação para todos/as e, referindo-me a minha vivência escolar enquanto aluna, professora e pesquisadora ainda tento discutir nesta, como nós, professoras do primeiro ano do Ensino Fundamental se formam enquanto tais em escolas que são Comunidades de Aprendizagem, assim como, os instrumentos avaliativos construídos para diagnosticar a aprendizagem dos/as estudantes e a análise dos resultados das avaliações, puderam sinalizar a importância da reflexão sobre a ação das professoras que estavam e estão em busca da máxima aprendizagem dos/as estudantes.

Vale lembrar que ainda há um tópico com documentos anexados e outro com apêndices. Nestes disponibilizarei os materiais que utilizamos e que construímos durante o processo da pesquisa.

Finalizando, ao refletir sobre minha vida de professora e pesquisadora fico satisfeita em ter realizado um trabalho em que o cotidiano escolar está relacionado diretamente com uma pesquisa acadêmica, sendo que os instrumentos avaliativos, neste caso, relacionados à língua materna, foi uma forma de continuar refletindo e atuando sobre uma prática que nos levará a educação que queremos: uma educação igualitária e de qualidade.

Capítulo 1 – CONTEXTUALIZANDO UMA PRÁTICA QUE BUSCA A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

Neste capítulo apresentarei o que são Comunidades de Aprendizagem, pois o trabalho investigativo relatado está inserido nas mesmas. Assim, para uma melhor compreensão desta investigação, é importante que esta proposta educativa seja explicitada como a teoria em que está fundamentada.

A pesquisa busca compreender a aquisição da língua nos primeiros anos do Ensino Fundamental e, para isso, é necessário que sejam expostas concepções teóricas sobre a linguagem.

A relação entre a linguagem e a importância do refletir sobre os instrumentos avaliativos e a avaliação, também serão relacionados neste capítulo, sendo que, uma contextualização e indicação de algumas diferenças entre eles, baseando-me em alguns autores, serão realizadas.

Portanto, iniciarei este capítulo apresentando as Comunidades de Aprendizagem e a teoria que a fortalece.

1.1. Comunidades de Aprendizagem: vivência e teoria

*É certo que o pensamento insistente não é suficiente.
Porém, sem ele, as coisas andam menos
ainda. (Habermas, 1993, p. 111)*

Na década de 80 as Comunidades de Aprendizagem surgem nos Estados Unidos e na Espanha a fim de sanar lacunas da escola tradicional principalmente, nos bairros periféricos e com índices de fracasso escolar de estudantes.

Na Espanha, as Comunidades de Aprendizagem foram criadas e são desenvolvidas pelo Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdade (CREA) da Universidade de Barcelona/Espanha e, no Brasil, pelo Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE) da Universidade Federal de São Carlos.

Comunidade de Aprendizagem é uma proposta educativa que busca a inclusão

de todos/as na atual sociedade (Sociedade da Informação¹³). Segundo Valls (apud ELBOJ et al., 2002, p. 9)

Una comunidad de aprendizaje es un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno, para conseguir una sociedad de la información para todas las personas, basada en el aprendizaje dialógico, mediante la educación participativa de la comunidad que se concentra en todos sus espacios incluida el aula.

Para tanto, há articulação de diferentes agentes escolares, como: professores/as, funcionários/as, familiares, estudantes, comunidade da escola (entorno), voluntários/as, na busca da qualidade na educação.

A escola torna-se um espaço de e para todos/as, pois a participação e o diálogo fazem parte do dia a dia da mesma.

A aprendizagem dialógica¹⁴, conceito desenvolvido pelo CREA, com base na Teoria da Ação Comunicativa de Habermas e no conceito de dialogicidade de Freire, é o princípio norteador de Comunidades de Aprendizagem.

As idéias de Freire (1987 e 2001) tem sido fundamental para a formulação dos princípios elencados abaixo, em especial o do diálogo igualitário, sinalizando ao/a leitor/a a importância de lutar por um diálogo em situações de desigualdade, uma vivência muito comum na nossa realidade latino-americana.

Os princípios da aprendizagem dialógica: Diálogo Igualitário, Inteligência Cultural, Transformação, Criação de Sentidos, Dimensão Instrumental, Dimensão Solidária e Igualdade na Diferença, que serão discutidos a seguir, são norteadores das Comunidades de Aprendizagem e fundamentais para se pensar em um espaço de uma educação na perspectiva de uma transformação social.

O diálogo igualitário é tido como tal, quando considera as argumentações das pessoas e não pela posição de poder que a pessoa que fala ocupa.

¹³ Segundo Castells apud BRAGA (2008), Sociedade da Informação é uma forma específica de organização social em que gestão, a transmissão de informações e o processamento tornam-se as principais fontes de produção e poder devido às novas condições tecnológicas surgidas nessa nova era histórica. Assim, quando Valls relata que um dos objetivos das Comunidades de Aprendizagem é que todos/as tenham acesso a Sociedade de Informação, nos indica o caminho para a transformação deste mundo, onde deva ocorrer a superação de desigualdades sociais trazendo a discussão sobre o modo de vida das classes “dominantes”.

¹⁴ A aprendizagem dialógica é um conceito que se refere à maneira de compreender a aprendizagem. Segundo Mello (2006, p. 9), “é composta por princípios que se articulam nas formulações teóricas para permitir descrever o que, na prática, se dá como uma unidade”.

Assim, segundo Flecha (1997), no diálogo igualitário aprendem estudantes e professores/as, assim como, todas as pessoas que constroem suas interpretações com base no que foi argumentado. Nada fica concluído, pois as afirmações poderão propor novos questionamentos.

A inteligência cultural diz respeito à inteligência que todos/as temos que é elaborada pelo contexto em que vivemos. Flecha (1997, p. 20) diz que “todas as pessoas têm as mesmas capacidades para participar de um diálogo igualitário, ainda que cada uma possa demonstrá-las em ambientes distintos”.

Este conceito é um marco em relação à superação de déficits culturais, pois todos/as seguem por toda vida aprendendo.

O princípio de transformação nos diz que a aprendizagem dialógica transforma as relações entre as pessoas e seu entorno (FLECHA, 1997). Para elas que passam por experiências de exclusão e se vêem “criando” cultura, faz com que suas relações com o mundo e com todas as pessoas do seu entorno, modifiquem-se.

A dimensão instrumental está relacionada à aprendizagem de conhecimentos acadêmicos e instrumentais, pelo diálogo.

Segundo Flecha (1997), a aprendizagem instrumental se intensifica e aprofunda quando há uma fala dialógica, assim, a capacidade de seleção e processamento da informação são os adequados instrumentos cognitivos para o desenvolvimento da sociedade atual e, são o diálogo e a reflexão, que fomentam o desenvolvimento desta capacidade.

É importante destacar que “quando o diálogo é igualitário fomenta uma intensa reflexão, ao ter que compreender os argumentos alheios e contribuir com os próprios”. (FLECHA, 1997, p. 33).

O princípio da criação de sentido está relacionado ao fato das pessoas criarem um novo sentido a suas vidas por meio da vivência da aprendizagem dialógica, pois esta é capaz de gerar a transformação.

A solidariedade é outro princípio colocado por Flecha (1997) o qual as pessoas aprendem coletivamente por meio da participação. E, “para fomentar a solidariedade, não vale refugir-se no ecletismo, tem que atrever-se a rejeitar radicalmente as teorias e práticas antisolidárias. Ninguém é neutro e menos ainda quem não reconhece que é”. (FLECHA, 1997, p. 39).

Por último, temos a igualdade de diferenças. Todos/as temos o direito de ser diferentes.

As reformas da diversidade criam desigualdades educativas e para superá-las, se buscamos reorientações no ensino, temos que modificar o objetivo da diversidade para a igualdade de diferenças e passar de uma concepção antiga de aprendizagem significativa para uma aprendizagem dialógica (FLECHA, 1997). Com isso, as pessoas terão voz onde antes ficariam silenciadas.

Para explicitar o pensamento de Habermas (1987) sobre a ação comunicativa é o importante dizer que para ele

el concepto de acción *comunicativa* se refiere a la interacción de a lo menos dos sujetos capaces de lenguaje y de acción que (ya sea con medios verbales o con medios extraverbales) entablan una relación interpersonal. Los actores buscan entenderse sobre una situación de acción para poder así coordinar de común acuerdo sus planes de acción y con ello sus acciones. El concepto aquí central, el de *interpretación*, se refiere primordialmente a la negociación de definiciones de la situación susceptibles de consenso (p. 124).

Esta conexão entre linguagem e ação é um ponto essencial da teoria da ação comunicativa que tem implicações sobre ensino (AUBERT et al, 2008, p. 99), pois possibilita o desenvolvimento de ações emancipadoras.

É importante destacar que Habermas (1987), na base do pensamento moderno, segundo Mello (2003a) descreve quatro tipos de ações, sendo elas: a ação teleológica, em que um ator escolhe, entre alternativas, os melhores meios para conseguir um fim no mundo objetivo; a ação regulada por normas, em que os membros de um grupo social orientam suas ações segundo umas normas comuns do mundo social; a ação dramaturgica, em que as pessoas se comportam como se as outras fossem seu público, havendo a necessidade de encenar, de construir uma certa imagem e, a ação comunicativa, na qual a interação ocorreria entre sujeitos capazes de linguagem e de ação, com fins de entendimento.

Na teoria comunicativa em relação à sociedade, é importante destacar ainda alguns conceitos como: mundo da vida e mundo do sistema.

O mundo do sistema refere-se à organização da sociedade em relação ao mundo formal, das regras, leis etc. É um mundo criado pelos homens visando um poder sobre o mesmo.

Já o conceito de mundo da vida está relacionado às necessidades reais dos sujeitos, suas percepções e sentimentos. Segundo Habermas (1987) o mundo da vida “constitui o horizonte de processos de entendimento com que os implicados chegam a um

acordo ou discutem sobre algo pertencente ao mundo objetivo, ao mundo social que compartilham, ou ao mundo subjetivo de cada um.” (p.184). Assim, podemos notar que o mundo da vida faz parte e completa a ação comunicativa, pois

“enquanto o falante e o ouvinte se entendem frontalmente a cerca de algo num mundo, eles movem-se dentro do horizonte do seu mundo de vida comum e este continua a ser para os intervenientes como um pano de fundo intuitivamente conhecido, não problemático, indismembrável e holístico” (HABERMAS, apud IAROSZINSKI, 2000 p. 35).

Os conceitos apresentados acima são importantes para compreendermos as Comunidades de Aprendizagem, assim como, o conceito de dialogicidade desenvolvido por Freire.

Para o autor todas as pessoas possuem capacidade de dialogar e não há comunicação sem dialogicidade, pois a comunicação é entendida como vida. Através do diálogo é possível haver a utilização dos conhecimentos e habilidades para tomada de decisões e de situações de aprendizagens, possibilitando o desenvolvimento de novos conhecimentos e criações de significados.

Para Freire (1987) a palavra significa ação e reflexão, pois a palavra verdadeira está relacionada à transformação do mundo. Assim,

“Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. Mas, se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isso, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros [...]” (p.44).

Segundo Mello (2003a) a comunicação, o diálogo e a educação apresentam-se como uma tríade transformadora das desigualdades sociais que está presente nas investigações e nas ações desenvolvidas pelo CREA que, por sua vez, inicia o trabalho de Comunidades de Aprendizagem.

Portanto, a transformação de uma escola em Comunidade de Aprendizagem, por meio da aprendizagem dialógica, só é possível pela participação de todos/as na busca de

uma educação de qualidade na sociedade da informação, orientada pela comunicação e pelo diálogo. Com isso, é possível buscar a garantia da qualidade na educação de todos/as.

Em São Carlos, vi todo o processo acontecer no ano de 2002 quando a professora Dra. Roseli Rodrigues de Mello, após sua volta da Espanha e de conhecer o que é Comunidade de Aprendizagem e suas fundamentações teóricas, relatou à Secretaria Municipal de Educação, em uma reunião com diretores/as das unidades de Ensino Fundamental, esta proposta educativa.

Lembro-me que algumas diretoras demonstraram interesse em conhecer um pouco mais sobre esta proposta e apresentá-la a sua comunidade escolar. Em 2003, uma escola iniciou o processo para tornar-se uma Comunidade de Aprendizagem.

Para uma escola tornar-se Comunidade de Aprendizagem são necessárias duas etapas: o processo de ingresso e o processo para a sua consolidação (BRAGA, 2008).

Após uma solicitação ao Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE) para uma apresentação sobre Comunidade de Aprendizagem, a escola e a comunidade decidem juntas se aceitam ou não a proposta na unidade escolar e, para que esta decisão seja tomada, há várias fases para serem perpassadas, buscando a sensibilização dos/as professores/as e dos familiares.

Todos/as passam por este período de sensibilização e a maioria deve ser favorável. Segundo Braga (2008) as duas partes (familiares e escola) devem aceitá-la, caso uma das partes não seja favorável, este é encerrado.

Quando a escola e seu entorno aceitam a Comunidade de Aprendizagem, inicia-se a fase dos sonhos. Nesta, todos/as, inclusive as crianças (estudantes), desvelam todos os sonhos em relação à escola através de um diálogo igualitário. Braga (2008) que escreveu sobre o processo do início das Comunidades de Aprendizagem no Brasil, relata que a maioria dos sonhos é referente à aprendizagem dos/as estudantes visando sua melhora; boas condições físicas e materiais escolares; melhoria e ampliação das atividades educativas (biblioteca, reforço, informática), colaboradores/as em sala de aula, atividades de formação aos familiares e aos/as professores/as entre outros.

A partir dos sonhos, há o momento de seleção de prioridades e planejamento para que alguns possam se tornar realidade e, para isso, comissões são formadas entre professores/as, familiares, voluntários/as etc.

Após a fase de ingresso, vem a etapa de consolidação e nesta há um intenso processo de investigação, formação e avaliação.

Uma comissão gestora composta pela direção da escola, coordenação, familiares, integrantes do NIASE, associações, representantes da escola ao poder público, no caso a Secretaria da Educação, reúnem-se, mensalmente, para conversar sobre o que está sendo realizado, além de serem discutidas ações para dar continuidade ao trabalho iniciado.

Durante o primeiro ano a escola recebe total apoio da equipe do NIASE (no caso do Brasil) e depois a escola caminha independentemente potencializando seus recursos.

Como disse, no Brasil, a Comunidade de Aprendizagem teve início em julho de 2003, numa escola municipal na periferia de São Carlos e, atualmente, este se desenvolve em três escolas da cidade, sendo duas de Ensino Fundamental de 1º ao 5º ano e uma do 1º ano até a 8ª série.

Nestas escolas desenvolvem-se a Biblioteca Tutorada¹⁵ e os Grupos Interativos¹⁶, além de diversas outras atividades, como: gestão compartilhada, cursinho pré-vestibular, tertúlia literária dialógica, aulas de inglês para adultos e crianças, aulas de dança, aulas de espanhol para a comunidade, aulas de informática para adultos e crianças, entre outras atividades¹⁷.

Quando a escola se transforma em Comunidade de Aprendizagem, segundo Braga (2008) há uma grande quantidade e diversidade de pessoas na escola e uma profunda ligação entre elas acontece, pois partilham experiências e conhecimentos. Todos/as podem ser escutados e escutadas. A igualdade de diferenças, a inteligência cultural e o diálogo igualitário são vivenciados. As pessoas sonham sem medo e têm a oportunidade de dialogar e refletir sobre a construção de uma vida em transformação.

Finalizando esta breve explicação sobre Comunidades de Aprendizagem, suas teorias norteadoras e o início das mesmas na cidade de São Carlos, é essencial dizer que não podemos fundamentar as reformas educacionais em experimentos que apenas partem de ideais inovadores, sem fundamentos científicos que assegurem a aprendizagem a todos/as e a superação do fracasso escolar. Comunidades de Aprendizagem não é um experimento é uma realidade, pois tem demonstrado bons resultados em suas práticas educativas (ELBOJ et al, 2002).

¹⁵ A Biblioteca Tutorada é uma atividade que acontece no espaço escolar (biblioteca) onde uma pessoa que tenha mais conhecimento sobre o assunto, colabora com a outra que busca informações.

¹⁶ O grupo interativo é uma atividade que acontece no cotidiano escolar sendo que o/a professor/a passa a ter colaboradores/as durante as aulas. O/a colaborador/a ajuda um grupo de estudantes nas atividades propostas pelo/a professor/a. Depois de ajudar um grupo ele/a ajuda outros grupos formados, anteriormente. Normalmente, montam-se cinco grupos com aproximadamente cinco estudantes e, em cada grupo, há um/a colaborador/a. Cada colaborador/a auxilia os/as estudantes com uma atividade diferente sugerida pelo/a professor/a.

¹⁷ Para maiores informações sobre o trabalho desenvolvido nas três Comunidades de Aprendizagem, visitem o site: <http://www.ufscar.br/~niase/>.

Reconhecendo que a Comunidade de Aprendizagem é uma realidade e que poderemos possibilitar sim qualidade no ensino, destaco, a seguir, quais foram os conceitos de linguagem que basicamente fundamentaram o trabalho com as professoras e as vivências, que foram o foco desta investigação.

1.2. Linguagem

"O aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer" (VIGOTSKY, 2001, p.101).

A história brasileira sobre o ensino da leitura e da escrita não é um bom exemplo de estrutura educacional. Até o final da segunda guerra mundial, poucas pessoas tinham acesso ao ensino da língua e a maioria das pessoas era analfabeta.

Segundo Carvalho (2005) estamos no século XXI com, aproximadamente, vinte milhões de analfabetos/as e cidadãos/ãs que possuem conhecimentos rudimentares sobre a leitura e escrita.

No entanto, espera-se que os trabalhadores urbanos das funções modernas tenham no mínimo condições de ler e entender avisos, ordens, instruções. Para as funções qualitativas, exigem-se pessoas capazes de usar a leitura e a escrita para obter e transmitir informações, para comunicar-se, para registrar fatos. Daí a responsabilidade da escola, especialmente da escola pública, de oferecer oportunidade de alfabetização e letramento a todos (CARVALHO, 2005, p.16).

Compartilho do pensamento de Carvalho e reitero que é responsabilidade sim, da escola garantir o máximo de entendimento sobre a leitura e escrita para que todos/as tenham as mesmas oportunidades.

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística divulgou no dia 18 de setembro de 2009 que a taxa de analfabetismo no país ficou praticamente estagnada em 10,1% por cento no ano de 2008, enquanto que, em 2007, tínhamos 10%. Temos então, mais de 14,2 milhões de brasileiros/as analfabetos/as.

Pelos cálculos do IBGE, ainda temos 30 milhões de analfabetos/as funcionais: um quinto da população é analfabeta funcional, tendo mais de 15 anos de idade e menos de quatro anos de estudo.

Os dados são muito parecidos com os da década de 40, onde a população era menor, mas a taxa de analfabetismo também era alta.

Pensando um pouco sobre isso, o governo diz que as crianças que ingressam antes dos sete anos nas escolas, tem a possibilidade de ter um desempenho escolar melhor do que as que ingressam com sete. Assim, vemos neste argumento um vínculo com o Ensino Fundamental de nove anos, além de observar que o governo coloca sobre a alfabetização, aspectos positivos para o país que está em crescimento, pois

a alfabetização seria o passo decisivo para que grandes massas mergulhadas nas culturas orais abandonassem valores e formas de comportamento 'pré-industrial', se tornassem mais disponíveis para processos de industrialização e cooperassem de forma ativa no processo de expansão do poder do Estado. A aceitação básica do valor indiscutivelmente positivo da escrita foi intocável durante décadas (GNERRE, 1991, p.45).

A escrita e a leitura, sendo fontes para o crescimento econômico, como colocado acima, devem ser direcionadas também à transformação. Se todos/as tiverem a oportunidade de serem leitores/as e escritores/as de verdade, teremos uma sociedade diferente. Com isso, a escola torna-se muito importante ao ser um espaço onde muitos/as estão em busca da aquisição da língua.

Apesar de todos/as sermos declarados/as perante a lei como iguais, segundo Gnerre (1991, p. 10) já somos discriminados/as na base do mesmo código em que a lei é redigida. Nem todos/as tem acesso ao código escrito e quando o tem, é de forma reduzida. Assim, justifico a importância da escola no processo de alfabetização dos/as estudantes.

Deixando de lado a questão política da aquisição da língua, mas não esquecida, trago para o centro o ensino da língua. O ensino da língua materna tem sido uma preocupação de especialistas de várias áreas. Ele vem sendo discutido por linguistas, pedagogos e outros profissionais que estudam ou criticam segundo suas áreas de atuação.

Os linguistas entraram no debate e apontam o modo como a escola vem tratando o ensino da língua, contribuindo ao demonstrar como a escola tradicional não trata as

diferenças culturais e nem as linguísticas dos/as estudantes que integram a escola pública brasileira, por conta de sua expansão nos governos militares (FARACO; CASTRO, 2000).

Com isso, neste momento é importante apresentar o conceito de linguagem para alguns estudiosos, já que é um tema que envolve muitos significados, mas que se diferem conforme seus enfoque e ênfases.

Para colaborar com este momento de reflexão inicialmente, coloco em pauta a linguagem para Vygotsky (2001).

Para ele a linguagem é tida como um sistema simbólico fundamental. Ela organiza os signos em estruturas complexas e desempenha um papel determinante na formação das características psicológicas humanas, possibilitando três fatores no desenvolvimento do processo psicológico humano, sendo eles: a transmissão de uma idéia independente do tempo e espaço; a abstração e a generalização, onde temos a análise, abstração, generalização, categorização, conceituação; e, a comunicação entre os homens, que garante a transmissão e preservação de informações e experiências adquiridas pela humanidade ao longo de sua história.

Segundo Vygotsky (2001) a relação entre o pensamento e a fala passa por várias mudanças e vai se desenvolvendo ao logo da vida. Mesmo tendo origens e se desenvolvendo independentemente, há um momento em que fala e pensamento se encontram e dão origem ao funcionamento psicológico complexo.

Para a criança o contato com o social e com as pessoas se dá pelas palavras e pelos signos. Antes do aprendizado da fala, a criança encontra-se no estágio pré-linguístico do desenvolvimento do pensamento e, é através das interações com o social que ela vai aprendendo a utilizar a linguagem como instrumento do pensamento e como meio de comunicação. Quando a criança faz o uso deste instrumento, o pensamento e a linguagem se associam e o pensamento torna-se verbal e a fala racional.

Vygotsky (2001) observou ainda que o desenvolvimento da relação entre a linguagem e o pensamento segue uma seqüência: da fala exterior para a fala egocêntrica e chegando a uma fala interior.

No processo de construção do conhecimento, no referencial histórico-cultural, há uma relação entre sujeito e objeto e este sujeito não é passivo, ele é ativo e interativo, pois se constitui a partir de relações intra e interpessoais. Na troca com outros e consigo os conhecimentos vão se internalizando, assim como, as funções sociais.

Desde o seu nascimento a criança se integra a uma história e a uma cultura que são essenciais para a construção do seu desenvolvimento. Junto com esta estão presentes as

vivências, hábitos, atitudes, valores e a linguagem daqueles que convivem com elas, assim, a escola, bairro, comunidade etc. também estão presentes na construção de vida de todos/as.

Neste processo a criança absorve alguns comportamentos, participando da construção da sua própria história e cultura, modificando-se e transformando também os sujeitos que interagem com ela.

Vigotsky ainda nos diz que o pensamento e a linguagem são a entrada para a compreensão da natureza da consciência humana, sendo assim, é todo “um conjunto de consciência que está vinculada ao desenvolvimento da palavra” (2001, p. 486).

Helmer (2009), em seu estudo, relata que é possível dizer que a linguagem é um meio de comunicação social, de enunciação e compreensão e que sua função comunicativa é que a diferencia da comunicação primitiva dos animais.

Em relação a isso, Vigotsky (2001, p. 11) diz que:

A comunicação, estabelecida com base em compreensão racional e na intenção de transmitir ideias e vivências, exige necessariamente um sistema de meios cujo protótipo foi, é e continuará sendo a linguagem humana, que surgiu da necessidade de comunicação no processo de trabalho.

Com isso, é possível dizer que Vigotsky coloca a linguagem em destaque no que se refere às questões humanas, assim como, Bakhtin.

Para Bakhtin (1997) a fala está vinculada ao ser social e não apenas ao sujeito. Assim, não lemos só as palavras, lemos todo o social, toda mensagem que o autor ou autora pretendia sinalizar. Ele nos diz que “não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental, que a modela e determina sua orientação” (p. 112).

A partir da leitura de Bakhtin (1997) sobre a linguagem, é importante destacar que a vida se constitui de fenômenos históricos-sociais, pois sem isso, não há língua, sujeito e cultura. Portanto, a língua só existe porque há pessoas e elas não podem ser vistas isoladamente.

O importante não é a palavra, mas o discurso social, pois todo discurso é social e não é individual. Sobre isso ele afirma que

A experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros. Em certo sentido, essa experiência pode ser caracterizada como processo de assimilação – mais ou menos criador – das palavras do outro (e não das palavras da língua). Nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados (inclusive as obras criadas) é pleno de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou de assimilidade, de um grau vário de aperceptibilidade e de relevância. Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos e reacentuamos (BAKHTIN, 2003, p. 294).

Toda análise do discurso também está relacionada ao contexto social (do sujeito que fala e do sujeito que escreve), com isso, a língua é um fenômeno social, sendo o contexto social o que determina o sentido da palavra.

Na realidade, o ato da fala, ou, mais exatamente, seu produto, a enunciação, não pode de forma alguma ser considerado como individual no sentido escrito do termo; não pode ser explicado a partir das condições psicofisiológicas do sujeito falante. A enunciação é de natureza social (BAKHTIN, 1997, p.109).

Ribeiro (2006) tenta apresentar o que é linguagem para Bakhtin e faz uma comparação com o linguista tradicional Ferdinand de Saussure, pois este, ao aproximar-se do fenômeno da linguagem, assim se expressa:

Mas, o que é a língua? Para nós ela não se confunde com a linguagem, ela é apenas uma parte dela, essencial, é verdade. É, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para possibilitar o exercício de tal faculdade pelos indivíduos. Considerada em sua totalidade, a linguagem é multiforme e heteróclita; cavalgando sobre diferentes domínios, ao mesmo tempo físico, fisiológico e psíquico, ela pertence ainda ao domínio individual e ao domínio social; ela não se deixa classificar em nenhuma categoria dos fatos humanos, e é por isso que não sabemos como determinar sua unidade.

A língua, ao contrário, é um todo em si mesmo e um princípio de classificação. Uma vez que nos lhe atribuímos o primeiro lugar entre os fatos da linguagem, introduzimos uma ordem natural num conjunto que não se presta a nenhuma outra classificação (SAUSSURE apud Ribeiro, 2006, p. 1).

Com isso, Saussure descarta a possibilidade de um conhecimento científico da linguagem humana e sinaliza um estudo apenas da língua.

Bakhtin não concorda com Saussure e escolhe a linguagem e seus fundamentos para seus estudos. Para ele, para entendermos a linguagem humana devemos compreender a fala em sociedade: em casa, nas feiras, na escola, na rua, nos bares etc.

Vale ressaltar que Bakhtin trabalha com um mundo em movimento e em transformação, sendo que seu objeto está sempre em processo.

Assim, a unidade básica para ele não era o signo, mas sim, o enunciado. O signo faz parte de uma construção teórica que dispensa os sujeitos reais do discurso. Já, o enunciado não é um conceito meramente formal, é um acontecimento. Ele demanda uma situação histórica definida, atores sociais plenamente identificados, o compartilhamento de uma mesma cultura e o estabelecimento necessário de um diálogo. Todo enunciado demanda outro a que responde ou outro que o responderá. É este enunciado a unidade básica do conceito de linguagem de Bakhtin (Ribeiro, 2006).

Acredito que seja importante ainda destacar o que seja linguagem para mais alguns importantes estudiosos, mas antes deixo registrado o que Geraldi (2004) diz em relação a Bakhtin, Vigotsky e Freire.

Para o autor, eles atribuem à linguagem a função constitutiva dos sujeitos. Eles compartilham da dialogia como espaço de construção do humano.

Como cito Freire (1990), digo resumidamente que linguagem para ele é algo que está relacionado à leitura do mundo. É anterior a leitura da palavra. Ela não ocorre no vazio, mas sim, na experiência social, no convívio social e com os outros.

Macedo (2006) reafirma o que diz Freire, sinalizando um caminho social para a prática da linguagem verdadeira ao dizer que “a linguagem jamais deve ser compreendida como mera ferramenta de comunicação”. E continua, “linguagem vem em volta com a ideologia e, por essa razão, tem-se que lhe dar proeminência em qualquer pedagogia radical que se proponha propiciar espaço para emancipação do aluno” (p. 76).

Ressaltando o diálogo na construção do ser humano, é importante dizer como Habermas entende a linguagem, já que a pesquisa que foi desenvolvida se consolidou na teoria comunicativa.

Para Habermas (1993) é através do diálogo que o homem retoma seu lugar de sujeito e propõe um modelo de ação comunicativa em que a linguagem é o grande eixo para as pessoas se interagirem e organizarem-se socialmente.

Os indivíduos socializados, quando no seu dia-a-dia se comunicam entre si através da linguagem comum, não têm como evitar que se empregue essa linguagem também num sentido voltado ao entendimento. E ao fazerem isso, eles precisam tomar como ponto de partida determinadas pressuposições pragmáticas, nas quais se faz valer algo parecida com uma razão comunicativa (HABERMAS, 1993, p. 98).

Para ele, o discurso é uma das formas da comunicação que poderá validar opiniões e é a situação linguística ideal para que isso ocorra.

Assim,

O processo de comunicação que visa ao entendimento mútuo está na base de toda a interação, pois somente uma argumentação em forma de discurso permite o acordo de indivíduos quanto à validade das proposições ou à legitimidade das normas. Por outro lado, o discurso pressupõe a interação, isto é, a participação de atores que se comunicam livremente e em situação de simetria (GONÇALVES, 1999, p.133).

As experiências, vivências, o senso comum são valorizados por Habermas, pois as realidades diferentes se aproximam e o diálogo deve ocorrer para que argumentos sejam aceitos ou não, por sua validade e, não por quem eles estão sendo ditos.

Retomando os quatro conceitos sociais de Habermas: a ação teleológica, a ação regulada por normas, a ação dramaturgica e a ação comunicativa, é essencial sinalizar qual é a linguagem existente no interior destas ações.

Na ação teológica, “a ação que articula meios a fins, de um modo que toma como dada a determinação dos fins em si mesmos” (MELLO, 2004, p. 2) a linguagem é apenas um meio para que agentes sociais tentem agir de forma influente frente aos outros.

No modelo de ação normativa, ação regulada por normas pressupondo um contexto que dita quais formas de interação são legítimas, “a linguagem é concebida como um meio de transmissão da herança cultural, que possibilita a formação de consensos” (MELLO, 2004, p. 4).

A linguagem na ação dramaturgica, derivada de interações da vida cotidiana sob a representação teatral, “é tomada como um meio expressivo por excelência, ressaltando-se assim, os seus aspectos estilísticos e estéticos” (MELLO, 2004, p. 5).

Já na ação comunicativa, a linguagem tem o seu uso pleno. Se nos conceitos anteriores ela era entendida na perspectiva de um observador, nesta a linguagem é um meio de entendimento compartilhado.

Após esta breve caminhada teórica sobre alguns conceitos importantes para entendermos a linguagem, Geraldi (2001) nos apresenta três concepções da mesma que são essenciais para conduzirmos os entrelaces desta investigação.

Uma está relacionada aos estudos linguísticos da gramática tradicional, sendo que a linguagem é vista como “expressão de pensamento” (GERALDI, 2001): a pessoa que não se expressa de forma correta não pensa. Esta não foi a concepção utilizada nesta pesquisa, pois vai de encontro ao que nos faz referência Habermas.

A segunda concepção considera a linguagem como um “instrumento de comunicação”, ligada à teoria da comunicação, onde entende a língua como um código que transmite ao receptor uma mensagem.

A terceira é a linguagem como “forma de interação”, ligada a linguística da enunciação, em que além de transmitir informações, há um espaço para interação entre os sujeitos.

Acredito que Habermas tenha seu conceito relacionado a esta última concepção, pois ele também vê na linguagem uma forma de interação e vai além, pois estabelece a importância de uma ação¹⁸.

A linguagem é uma forma de interação: mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana. Por meio dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala (GERALDI, 2001, p.41).

Vale destacar que por interação Habermas entende que em âmbito social as normas da sociedade constituem-se a partir da interação entre os sujeitos que se comunicam e são capazes de agir, prevalecendo uma ação comunicativa, orientando-se “segundo normas de vigência obrigatória que definem as expectativas recíprocas de comportamento e que têm de ser entendidas e reconhecidas, pelo menos, por dois sujeitos agentes” (HABERMAS apud GOLÇALVES, 1999, p. 129).

Neste momento, é importante ressaltar Almeida (2001) que nos faz um alerta.

¹⁸ Este assunto sinaliza a importância de outros estudos para que um aprofundamento seja realizado sobre estes conceitos.

Conseguir falar, hoje, já é uma proeza fantástica para a multidão que não desfruta das riquezas econômicas (que ela mesma produz). Agora, as perguntas se seguem: esses sobreviventes conseguem mesmo falar? Não meramente grunhir uns sons para suprir necessidades básicas; falar mesmo, dizer o mundo, suas vidas, seus desejos, prazeres; dizer coisas para transformar, dizer o seu sofrimento e suas causas, dizer o que fazer para mudar, lutar (ALMEIDA In: GERALDI, 2001, p. 15).

Essa fala me deixou muito emocionada ao refletir sobre a situação das pessoas que tem sua verdadeira fala calada. Muitas famílias sabem disso, pode ser inconscientemente, mas sente ao estar no mundo e, muitas vezes, vê a escola como a única “salvação” para seus/as filhos/as. Digo isso pela prática de dez anos lecionando em escolas públicas do município de São Carlos. Elas querem que eles/as tenham voz para dizer o que sabem e o que querem. Não querem migalhas. Habermas, com a teoria comunicativa, nos diz que todos/as devem ser ouvidos/as e integrados no processo de entendimento da sociedade e na busca de ações para sua transformação. É esse um dos caminhos para a luta.

Assim, fiquei honrada em poder fazer parte deste processo, buscando junto com professores/as ações para que todos/as estudantes tivessem e tenham acesso a uma educação que foi, ou seja, permitido falar. O respeito não foi ou será imposto, mas compartilhado.

Este pequeno registro sobre linguagem foi muito importante para fundamentar esta pesquisa, pois ao elaboramos os instrumentos avaliativos, qualquer atividade que seja, estamos articulando-os com uma opção política.

Segundo Geraldi (2001) os conteúdos que ensinamos, o enfoque que damos a eles, as estratégias utilizadas, a teoria utilizada para fundamentar nosso trabalho, o sistema avaliativo, nossa relação com os/as estudantes, fazem parte de uma opção política. Por que ensino isso e não aquilo? Para quem estou ensinando? Para quê?

Refletindo sobre a questão de pesquisa: *“Qual a contribuição do processo de elaboração coletiva dos instrumentos de avaliação, da leitura e da escrita, em turmas de primeiro ano do Ensino Fundamental, em três Escolas que são Comunidades de Aprendizagem?”* que buscava reconhecer a contribuição de um processo coletivo na elaboração de instrumentos avaliativos, os/as estudantes das três Comunidades de Aprendizagem foram avaliados/as e os instrumentos avaliativos foram elaborados com as professoras que estão na realidade escolar, vivenciando o dia de uma escola que é Comunidade de Aprendizagem e compartilhando com os/as estudantes os conhecimentos.

Portanto, esta pesquisa está relacionada diretamente com a construção de instrumentos avaliativos e, a partir da aplicação dos mesmos, temos estabelecido um processo de avaliação e, neste capítulo, é essencial resgatar, teoricamente, como os processos avaliativos se configuram.

1.3. Instrumentos avaliativos e avaliação: quais são os caminhos a serem traçados?

A questão que se coloca a nós, enquanto professores e alunos críticos e amorosos da liberdade, não é naturalmente, ficar contra a avaliação, de resto necessária, mas resistir aos métodos silenciadores com que ela vem sendo às vezes realizada. A questão que se coloca a nós é lutar em favor da compreensão e da prática da avaliação enquanto instrumento de apreciação do que-fazer de sujeitos críticos a serviço, por isso mesmo, da libertação e não da domesticação. Avaliação em que se estimule o falar a como caminho do falar com.
(FREIRE, 1996, p. 116)

Ao se tratar do tema avaliação é impossível não se perguntar qual a diferença entre avaliação e instrumento avaliativo.

Luckesi (2004), em uma entrevista, ao ser perguntado sobre provas e novas formas de avaliação, foi categórico em responder que é necessário distinguir o que significa prova e avaliação. Para ele, as provas “são recursos técnicos vinculados aos exames e não à avaliação”. Continuando, “os exames são pontuais, classificatórios, seletivos, anti-democráticos e autoritários; a avaliação, por outro lado, é não pontual, é diagnóstica, inclusiva, democrática e dialógica” (LUCKESI, 2004, p. 1). Assim,

Avaliar significa subsidiar a construção do melhor resultado possível e não pura e simplesmente aprovar ou reprovar alguma coisa. Os exames, através das provas, engessam a aprendizagem; a avaliação a constrói fluidamente.

Com isso, o autor nos chama atenção quando sinaliza que não podemos confundir exames e avaliação com instrumentos de exames e/ou de avaliação. Exames ou avaliação compõem modos de ser, ao passo que os instrumentos são recursos. O que muda é o

“para quê” ele é utilizado: para examinar ou para avaliar? Se for utilizado para examinar, ele terá um uso classificatório e seletivo; porém, se for utilizado para avaliar, terá um uso diagnóstico e inclusivo. Então, a questão não é o instrumento em si, mas sim a filosofia com a qual esse instrumento é utilizado, pois

“a dinâmica do ato de verificar encerra-se com a obtenção do dado ou informação que se busca, isto é, “vê-se” ou “não se vê” alguma coisa. E pronto! Por si, a verificação não implica que o sujeito retire dela consequências novas e significativas” (LUCKESI, 1995, p. 92).

Com isso, esclareço que os instrumentos construídos durante esta pesquisa foram peças fundamentais para que a avaliação diagnóstica e inclusiva fosse realizada, pois segundo Luckesi (2006), com instrumentos adequados e cientificamente elaborados, a avaliação poderá ser praticada com qualidade.

No trabalho de estudo da arte de Barreto (2001) realizado sobre a produção acadêmica da avaliação na educação básica no Brasil, foram analisados dez periódicos nacionais entre 1990 e 1998 (BARRETTO; PINTO, 2000) e constatou-se que muitos textos demonstraram a preocupação de apresentar significados de avaliação no contexto brasileiro.

Para embasar teoricamente as reflexões abaixo tive o cuidado de estudar alguns dos artigos que a autora utilizou para realizar o seu trabalho e, por achar o mesmo de extrema importância, o utilizei como referência para a discussão sobre este tema.

Segundo o estudo realizado por Barreto (2001), dos artigos lidos, pode-se dizer que a avaliação possui dois modelos: um da qualidade do ensino com pressupostos multi-referenciados, demonstrando a pouca existência de teorias sobre avaliações, mas com a preocupação de várias áreas do conhecimento com este tema; e, o outro modelo refere-se a um discurso positivista em expansão que aborda a avaliação educacional em grande escala implementando as políticas públicas.

As teorias do primeiro modelo apresentado acabam por criticar a vertente positivista que ainda predomina nos modelos de avaliação brasileiro e indicam caminhos para uma nova avaliação, segundo Barreto (2001).

Elas passam pela defesa de uma abordagem historicamente situada, que, em relação ao aluno, leve em conta não apenas a dimensão cognitiva, mas a social, a afetiva,

seus valores, motivações e até mesmo a sua própria história de vida. A busca da possibilidade de avaliar a qualidade do ensino faz recair a ênfase nas variáveis do processo, muito mais do que no produto da educação, sendo que a sua natureza deve ser eminentemente dialógica e dialética, voltada para a transformação, tanto no plano pessoal como no social. A avaliação deve ter um caráter contínuo, que supõe trocas constantes entre avaliador e avaliado, o que pode implicar, dependendo do nível de ensino, maior interação com as próprias famílias dos educandos, especialmente no caso das crianças menores. As mudanças em relação ao indivíduo apontam na direção da autonomia e, em relação ao social, na direção de uma ordenação democrática e, portanto, mais justa da sociedade (BARRETO, 2001, p. 49).

Continuando, a avaliação “deixa de girar exclusivamente em torno do aluno e da preocupação técnica de medir o seu rendimento” (BARRETO, 2001, p. 49). O ensino, a formação do professor, suas condições de trabalho, currículo, cultura e organização da escola e, ainda, a postura de seus dirigentes e demais agentes educacionais, passam a ser importantes.

Nesta perspectiva, as avaliações construídas com as professoras, coordenadoras e pesquisadoras, objetivava uma reflexão sobre o ensino e, conseqüentemente, colaborou com a minha formação e das mesmas.

Esta investigação não utilizará os instrumentos avaliativos como denúncia, mas procurará mostrar caminhos possíveis. O enfoque da utilização dos instrumentos avaliativos é para, a partir dos resultados dos mesmos, avaliar como os/as estudantes estão no seu processo da leitura e da escrita e, com isso, buscar caminhos para que todos/as alcancem a máxima aprendizagem.

A pesquisa vai ao encontro do que nos diz Barreto (2001) ao se referir a um tipo de avaliação que possui outros focos além da manutenção da ordem social.

Entre os textos que trazem o foco da avaliação para a escola e, em menor proporção, para o professor e outros atores educacionais, incluem-se algumas proposições acerca das análises institucionais. Assim como em relação ao aluno e aos agentes educacionais, a proposta de avaliação institucional enfatiza o diálogo, a participação, a elaboração coletiva das propostas de mudança, o estabelecimento de relações menos fortemente hierarquizadas e mais democráticas entre as instâncias (BARRETO, 2001, p. 50).

Contudo, este paradigma que cresce na avaliação qualitativa não possui uma teia teórica própria, pois se utiliza de elementos da psicologia, filosofia, antropologia, para orientar ações genéricas que necessitam ser adotadas.

E o que nos dizem os pesquisadores sobre avaliação?

Ao entrar em contato com o tema, foi possível observar diferentes maneiras de se pensar sobre o mesmo e, fazendo referência novamente a Barreto (2001), destaco que a autora diz que Luckesi (1991) é muito citado por vários professores e, basicamente, contribui com o tema fazendo uso de pressupostos filosóficos e educacionais, demonstrando a necessidade de

qualificar a avaliação não em função dela mesma, mas do fim a que se destina, e mostrando que esta, ao conquistar ao longo dos tempos espaço tão amplo nos processos de ensino, condicionou a prática pedagógica ao que ele chama *pedagogia do exame*. Discute ainda a relação entre planejamento, avaliação e projeto pedagógico da escola, ressaltando a dimensão política que possuem essas atividades e preconizando um trabalho de equipe em que todos decidem o que e como fazer para elaborar uma proposta coerente com as necessidades da clientela (BARRETO, 2001, p.50).

Compartilho do pensamento de Luckesi (2004) ao se referir a avaliação não como fim, mas como um momento para refletirmos sobre a prática. Para ele o ato de avaliar implica em acompanhar e reorientar permanentemente a aprendizagem. A avaliação

se realiza através de um ato rigoroso e diagnóstico e reorientação da aprendizagem tendo em vista a obtenção dos melhores resultados possíveis, frente aos objetivos que se tenha à frente. E, assim sendo, a avaliação exige um ritual de procedimentos, que inclui desde o estabelecimento de momentos no tempo, construção, aplicação e contestação dos resultados expressos nos instrumentos; devolução e reorientação das aprendizagens ainda não efetuadas. Para tanto, podemos nos servir de todos os instrumentos técnicos hoje disponíveis, contanto que a leitura e interpretação dos dados seja feita sob a ótica da avaliação, que é de diagnóstico e não de classificação. O que, de fato, distingue o ato de examinar e o ato de avaliar não são os instrumentos utilizados para a coleta de dados, mas sim o olhar que se tenha sobre os dados obtidos: o exame classifica e seleciona, a avaliação diagnostica e inclui (LUCKESI, p.1).

É importante dizer que a avaliação inclui e, acredito que ao construirmos junto com as professoras instrumentos avaliativos, possibilitamos que a partir da análise dos dados, ações fossem traçadas para a melhora da qualidade do ensino da língua. E, com a melhora do ensino há a inclusão destas crianças na sociedade de maneira que elas possam ter oportunidades sociais como todas as outras.

Ao me referir a oportunidades sociais, vale lembrar que Franco (1990) destaca a importância de refletirmos sobre a avaliação vendo-a como uma ação que se dá na unidade do indivíduo-sociedade numa dimensão histórica.

Demo (1990), apoiando-se nos referenciais de Habermas, também propõe uma avaliação direcionada ao social e sinaliza que a mesma deve ser emancipatória num paradigma dialético, admitindo que aspectos políticos da educação estejam relacionados com o exercício da cidadania, a construção de sua emancipação política e econômica, assim como, no desenvolvimento social.

Uma avaliação emancipatória também é proposta por Saul (1992) e esta se realiza através de três eixos: avaliação democrática, crítica institucional e construção coletiva.

A avaliação democrática visa o direito à informação e à utilização dos resultados para melhorar ou redirecionar atividades. Já a crítica institucional e a coletiva concretizam-se pela expressão e descrição da realidade, crítica do material expressa pela análise do projeto pedagógico da instituição e delineamento das novas ações da equipe de trabalho. O novo paradigma permitiria ao avaliador assumir o papel de coordenador dos trabalhos de avaliação, de um orientador dessas ações, favorecendo o diálogo, a discussão, a busca e a análise crítica sobre o funcionamento de um programa (SAUL, 1992).

Há ainda autores que se baseiam nas implicações sociais e da relação entre educação e sociedade, como é o caso de Nóvoa, Perrenoud e Sacristán, segundo Barreto (2001). Ainda ela cita André ao dizer que a autora

toma como ponto de partida o conceito de fabricação da excelência escolar de Perrenoud, segundo o qual as normas e os critérios definidos pela escola como de excelência, a despeito de serem frutos de uma dada construção social, são difundidos como a única forma de conceber a realidade. Trabalhar no sentido de uma avaliação mais democrática implica trabalhar simultaneamente nos campos da didática, da relação professor-aluno e da organização pedagógica da escola (BARRETO, 2001, p. 53).

Deste modo, para André (1996), a avaliação deve adotar uma pedagogia que possibilite que o/a estudante seja reconhecido/a pelo grupo sem considerar seus conhecimentos escolares e culturais, e sim, pelo seu processo de aprendizagem. Assim, o papel desse tipo de avaliação é o de contribuir para esboçar um plano de atuação.

Abordando mudanças necessárias nas concepções da avaliação no processo de ensino-aprendizagem e nas relações de poder nas ações presentes no ato de avaliar, temos

Lüdke (1995) que parte da discussão crítica dos modelos de avaliação que se dizem comprometidos com a descoberta de instrumentos relacionados com uma concepção de avaliação integrada ao processo de ensino aprendizagem vinculada às necessidades dos/as estudantes e professores/as.

A avaliação deve estar integrada ao próprio processo de ensino e de aprendizagem, para que propostas surjam para a melhoria do ensino indo ao encontro das necessidades de estudantes e de professores/as. Refere-se ainda à maior confiança que deve ser atribuída à avaliação feita pelos/as professores/as e pelos/as próprios/as estudantes. Ao admitir a maior carga de trabalho envolvida nesse tipo de avaliação, Lüdke (1995) reconhece que ela constitui um fator de crescimento que, contudo, não substitui a avaliação baseada em testes que permitem a comparação de estudantes e de instituições, possibilitando a visualização de problemas não apreendidos no nível da sala de aula.

Continuando a discussão sobre o tema, o estudo de Barreto (2001) apresenta também a avaliação holística do/a estudante, procurando contemplar a condição existencial, sentimentos, motivações, valores, além dos aspectos cognitivos e esta abordagem pode ser encontrada em Abramowicz (1995), Souza (1994) e Werneck (1996), segundo a autora.

Os referenciais psicológicos também contribuem com o tema. Gardner com a Teoria das Inteligências Múltiplas possibilita a avaliação oferecendo opções aos/as estudantes de serem avaliados/as em várias áreas do saber. Gama (1994), segundo Barreto, diz que esta teoria

apresenta alternativas para algumas práticas educacionais, especialmente quanto a métodos de avaliação que considerem as inteligências avaliadas, a cultura dos alunos e o desempenho adulto a que se quer chegar. Nesse sentido, seria possível mudar o foco nas escolas: de testagem para avaliação; da classificação de alunos para a colaboração com eles na construção de habilidades, com um aproveitamento ideal da variedade de oportunidades educacionais (BARRETO, 2001, p. 55).

É possível notar que os enfoques psicopedagógicos contribuem para uma avaliação de como se dá a construção do conhecimento pelo/a estudante. O eixo desloca-se do produto para o processo da aprendizagem, dando elementos para entender e trabalhar o papel do erro na escola, o caráter diagnóstico da avaliação; a auto-reflexão do/a aluno/a sobre como aprende e o que se aprende; a consideração de outras dimensões da avaliação que não a exclusivamente cognitiva; a interatividade no processo avaliativo (BARRETO, 2001).

Em contrapartida com estas visões da avaliação mais abrangente e envolvida com o processo, temos o modelo tradicional que introduz moldes e metodologias de avaliação em larga escala, a fim de delinear o perfil cognitivo da população

permitindo reconstituir detalhes da trajetória escolar de populações que freqüentam a escola, bem como identificar a transição de um estágio cognitivo dos sujeitos para outro. Podem ser utilizados também para estabelecer relações entre o perfil cognitivo e cultural de segmentos da população com os novos modelos de organização da produção, bem como com os novos pleitos de participação nas sociedades contemporâneas (BARRETO, 2001, p. 56).

A avaliação de monitoramento, entendida como uma avaliação de ensino monitorada pelos governos federal e/ou estaduais, pode ser encontrada em estudos realizados por Ribeiro (1991), Klein e Ribeiro (1995) e por Fletcher e Castro (1993), segundo Barreto (2001). Estes sistemas padronizados de avaliação, embora busquem associar essa prática ao esforço de melhoria de ensino, é um terreno ainda muito sujeito a ensaios e erros, a avanços e retrocessos e a controvérsias de toda a ordem (id. *ibid.*)

Este modelo de avaliação possibilitou o controle do Estado sobre o currículo e as formas de regulação dos ensinos, além da autonomia vigiada das escolas. No Brasil, este processo teve início em 1990 com o Saeb (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) que objetiva em última instância, a manutenção do modo de produzir regido pelo capital, para o qual a meritocracia se mostra enquanto possibilidade de mascarar as desigualdades sociais que lhe são imanentes e no seu bojo irredutíveis. Dessa forma compreende-se a função social exercida por tais testes (ZANARDINI, 2008).

Embora este caráter avaliativo seja um meio de enfatizar um papel compensatório do governo, é possível ter um panorama geral da educação no país. Ao mesmo tempo que possibilita uma equivocada competição entre escolas, “força” as mesmas a ensinar, pelo menos, os conteúdos que serão solicitados nas avaliações.

Não estou dizendo que concordo com esta maneira de avaliar, mas concordo com a garantia de conhecimentos a todos/as. Por que apenas algumas crianças podem ter acesso ao conhecimento historicamente construído? O que se deve ser ensinado, deve ser ensinado para todas.

Um grupo de pesquisadores chilenos propôs no ano de 90, quando o país estava passando por um processo de redemocratização, um sistema de avaliação que medisse a

qualidade da educação básica para intervir onde fosse necessário, em busca de uma educação de qualidade (FILP, 1990).

Eles tinham como objetivo a transformação da avaliação em um instrumento de mudança da realidade educacional do país, pactuando com o pensamento de Nagel (apud ZANARDINI, 2008, p. 14) quando diz que

A avaliação só tem função social quando está intimamente vinculada a um projeto de vida para os homens. Educa-se, ensina-se, para a sociedade que se deseja ver transformada (ou não). Se não existe projeto de vida para os homens obterem o que ainda não foi alcançado, não há necessidade social de avaliação a não ser a de preencher com notas os boletins curriculares individuais. A avaliação em si mesma, tomada como operação técnica, não tem sentido, nem significado. A avaliação tem – enquanto técnica – a função de prover informações úteis aos homens. E é nos limites dessa possibilidade técnica de prover informações úteis, importantes, necessárias aos homens, que a questão básica se impõe: O que é útil, importante e necessário para os homens?

Ao encontro do que está colocado acima, o trabalho desenvolvido nesta pesquisa, com a indicação da importância das professoras construírem suas “avaliações”, visava também a mudança da realidade educacional e, conseqüentemente, a possibilidade de uma mudança social. Ao oferecer um ensino em que há qualidade, abrem-se portas para todos/as.

Assim, avaliação é

“um processo abrangente da existência humana, que implica uma reflexão crítica sobre a prática, no sentido de captar seus avanços, suas resistências, suas dificuldades e possibilitar a tomada de decisão sobre o que fazer para superar os obstáculos” (VASCONCELLOS, 1992, p. 43).

Finalizando, ao refletirmos sobre ação avaliativa, pode-se dizer que durante as aprendizagens e “desaprendizagens” do processo que foi estabelecido nesta, fomos capazes de interagir verdadeiramente, sinalizando possíveis mudanças para uma melhor atuação enquanto professoras. Sobre isso, Freire (1996) diz que: “o trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo” (p.64).

Acredito que isso foi/seja o que buscamos/buscaremos durante todo processo de ensino e aprendizagem e poderá ser visto no decorrer da metodologia que foi traçada para esta pesquisa.

Capítulo 2 - METODOLOGIA

Neste capítulo apresentarei a metodologia utilizada nesta investigação e dividirei o mesmo em alguns tópicos para esclarecer ao/a leitor/a quais foram os passos da pesquisadora.

No primeiro item relatarei como a pesquisa foi se configurando no decorrer do processo de investigação.

O segundo tópico está relacionado ao tipo de pesquisa realizada e ao seu pressuposto teórico.

A seguir, apresento a ACIEPE e como o trabalho desta investigação foi realizado na mesma.

E, por fim, no item “Construção dos instrumentos avaliativos”, detalho todo o processo de construção dos três instrumentos avaliativos, sua aplicação, correção e como os dados foram apresentados e analisados pelas professoras, coordenadoras, e pesquisadoras.

2.1. Quando tudo começou

Esta pesquisa teve como procedimentos metodológicos o uso de um diário de campo, coleta e análise de dados, análise documental, assim como, um estudo bibliográfico sobre o tema.

A coleta de dados se deu na ACIEPE Comunidades de Aprendizagem – Articulação entre escola e comunidade e a análise de dados durante boa parte da pesquisa, já que alguns dados deveriam estar analisados para que outras etapas fossem concretizadas.

Para realizar esta investigação, foi essencial que, paralelamente a todos os procedimentos, houvesse um levantamento bibliográfico para fundamentar o que foi estudado.

Os procedimentos metodológicos foram vinculados aos objetivos propostos e citados anteriormente na introdução deste, para auxiliar a equipe de Comunidades de Aprendizagem, na elaboração dos instrumentos avaliativos e, para isso, foi necessário acompanhar todos os encontros realizados.

Anteriormente ao trabalho iniciado com os/as professores/as durante a ACIEPE, as pesquisadoras do eixo de Leitura e Escrita realizaram, durante 19 encontros,

estudos sobre conteúdos gramaticais, definição dos mesmos, revisão da literatura dos documentos de avaliação das políticas públicas, confecção de uma planilha sobre os descritores da língua e conteúdos relacionados e a preparação do primeiro encontro, de acordo com a pesquisa maior citada anteriormente.

Após o primeiro encontro no dia 9 de abril de 2008, o grupo do eixo Leitura e Escrita realizou mais 8 encontros, dando continuidade ao trabalho de preparação do material com conteúdos a serem enfatizados nas séries/anos¹⁹.

Já os encontros das pesquisadoras do eixo com os/as participantes da ACIEPE, realizaram-se entre os meses de abril e maio do ano de 2008, com duração de duas horas cada encontro.

No segundo semestre, os encontros ocorreram entre os meses de agosto a dezembro²⁰.

Em 2009 o grupo do eixo de Leitura e Escrita também participou de um encontro realizado no dia 6 de maio, onde apresentou e discutiu todo o processo de pesquisa que foi realizado com os/as professores/as²¹.

No total foram 13 encontros realizados, sendo 7 no ano de 2008 nos meses de abril e maio, 5 entre os meses de agosto a dezembro e 1 no ano de 2009, no mês de maio.

Na fase instrumental da confecção das avaliações, foram utilizados recursos de editor de texto, bem como de figuras e imagens²².

O trabalho de inserção dos dados no banco foi realizado pela própria e outras pesquisadoras do grupo de pesquisa.

Foram construídos três instrumentos avaliativos, como já foi dito e, as análises quantitativa e qualitativa dos dados foram realizadas sob os mesmos. Esta etapa foi executada pelas pesquisadoras do grupo. Esta análise e a análise qualitativa serão apresentadas, posteriormente.

Como a pesquisa estava relacionada aos sistemas de avaliação das Políticas Públicas, foi realizado um estudo bibliográfico e uma análise documental, direcionado à apresentação de algumas semelhanças e diferenças com a Provinha Brasil, já que a Matriz de Referência utilizada por esta também foi utilizada por nós neste trabalho.

¹⁹ Todos os encontros citados estão anexados ao trabalho.

²⁰ É importante ressaltar que todo o trabalho realizado durante os mesmos está relatado nesta pesquisa.

²¹ Vale destacar que uma parte da análise intersubjetiva dos dados desta pesquisa ocorreu durante este encontro. A apresentação realizada está anexada na dissertação.

²² As imagens e figuras utilizadas nos instrumentos avaliativos foram desenhadas pelas pesquisadoras, retiradas da internet e de livros didáticos diversos.

Assim, no próximo tópico será apresentado o pressuposto teórico da metodologia utilizada nesta pesquisa. Este esclarecimento se torna essencial para indicar, desde esta escolha, o papel da pesquisadora enquanto tal, professora e sujeito social, sendo esta uma questão política, além de metodológica pois, ao entrelaçar este trabalho à metodologia comunicativa crítica, há/houve a possibilidade de transformação da realidade ao investigá-la.

2.2. A Pesquisa Comunicativa Crítica: pressuposto metodológico de pesquisa

O Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades (CREA) da Universidade de Barcelona, a partir da Teoria da Ação Comunicativa de Habermas e do conceito de dialogicidade de Freire, vem desenvolvendo a metodologia de investigação comunicativa crítica.

Esta é a metodologia utilizada nesta pesquisa de cunho quantitativo/qualitativo que considerou os princípios de Aprendizagem Dialógica, o Diálogo Igualitário, a Inteligência Cultural, a Transformação, a Criação de Sentidos, a Dimensão Instrumental, a Dimensão Solidária e a Igualdade na Diferença, formulados a partir das idéias de Flecha (CREA).

Na metodologia comunicativa de investigação, a pesquisa parte do princípio de que “é possível conhecer cientificamente a realidade social de maneira objetiva” (CREA apud Mello, 2006, p. 4).

Nesta perspectiva, a realidade é entendida como sendo composta por três mundos: pelo mundo objetivo, “definido como totalidade dos estados de coisas que existem ou que podem apresentar-se ou ser produzidas mediante uma adequada intervenção no mundo” (Habermas, 1987, p. 125); pelo mundo social, que “consta de um contexto normativo que fixa que interações pertencem à totalidade de relações interpessoais legítimas” (id. *ibid.*, p. 128), e pelo mundo subjetivo, que se caracteriza como a “totalidade de vivências subjetivas às quais o agente tem acesso privilegiado frente aos demais” (id. *ibid.*, p. 132). Assim, um sujeito ao se posicionar sobre um tema, o faz dentro das referências do mundo objetivo, do mundo social e do mundo subjetivo, sendo este último constituído a partir dos primeiros.

Segundo Habermas (1987), na ação comunicativa, a linguagem pode ser um meio de entendimento,

em que falantes e ouvintes se referem, desde o horizonte preinterpretado que seu mundo da vida representa, simultaneamente a algo no mundo objetivo, no mundo social e no mundo subjetivo, para negociar definições da situação que possam ser compartilhadas por todos (p. 137).

Entende-se, portanto, que no processo de investigação, há uma experiência comunicativa entre falante e ouvinte e esta compreensão é evidenciada e aprofundada em dois conceitos presentes na metodologia de investigação comunicativa: o de postura realizativa e o de ruptura do desnível interpretativo.

Mello (2006), ao referir-se à postura realizativa (diferença de função e não de estrutura), cita Flecha (2004) que explica que na perspectiva comunicativa entende-se que o/a investigador/a toma posição diante dos temas discutidos, não omitindo sua visão. Porém, seu posicionamento não ocupa lugar de destaque ou domínio. Sua palavra não é a de um/a especialista, no sentido de ter valor em si pela posição social ocupada. O/a pesquisador/a está em relação de igualdade com os demais: sua palavra é apresentada e tomada pela validade dos argumentos, como ocorre com todas as falas:

Estas características não implicam nenhuma renúncia (por parte da pessoa que pesquisa) de seus conhecimentos, mas a sua apresentação e compartilhamento com o grupo. A equipe de pesquisadores/as tem a responsabilidade científica de cumprir os critérios estabelecidos pela comunidade científica internacional. A relação igualitária não é entendida no sentido de possuir conhecimentos iguais, mas sim de compartilhar o que cada um possui baseando-se em argumentos e conhecimentos apresentados e não na posição de poder (p. 6).

Em relação à ruptura do desnível interpretativo, parte-se da compreensão de que todos somos capazes de interpretar e explicar as situações vivenciadas, havendo uma diferença de função da interpretação entre participantes e pesquisadores ou pesquisadoras.

A distinção entre a interpretação dos/as participantes e do/a observador/a é uma diferença de função e não de estrutura. Os/as participantes são sujeitos ativos e que também colaboram com a construção do conhecimento. Este não é construído somente sob o olhar do/a investigador/a, sendo importante a criação de momentos dialógicos. Para isso, será preciso que a postura do/a investigador/a não esteja repleta de pretensões de poder (HABERMAS, 1987) em busca do seu êxito pessoal.

Habermas (1987) indica que os/as participantes precisam se envolver na interpretação com a intenção de chegar a um consenso para a coordenação de suas ações,

enquanto que o pesquisador ou a pesquisadora se põe na conversação para descrever e interpretar, em busca de ações para seus ideais (MELLO, 2006). A compreensão, o entendimento, pressupõe a intersubjetividade no próprio cotidiano, já que:

A geração de descrições de atos pelos atores cotidianos não é algo acessório à vida social e prática em curso, senão que é parte absolutamente essencial da produção dessa vida e dela inseparável, já que a caracterização do que os outros fazem, ou mais exatamente, de suas intenções e das razões que têm para fazê-lo é o que faz possível a intersubjetividade, por meio da qual tem lugar a transmissão do propósito de comunicar-se (HABERMAS, 1987, p. 154).

Neste momento, cabe destacar que, ao formular a compreensão sobre a relação entre os três planos do mundo da vida (cultura, sociedade e personalidade) e os três processos de reprodução funcionalmente realizados pelos subsistemas sociais: reprodução cultural, integração social e socialização, Habermas (1987) põe o diálogo no centro da construção de consensos democráticos, pautados na validade de argumentos. É por isso que, à perspectiva comunicativa de Habermas, articula-se nas construções do CREA, e à perspectiva dialógica de Freire (MELLO, 2006).

Quando os sujeitos são considerados como participantes que são capazes de refletir e interpretar suas vivências e relações sociais, iniciamos um trabalho de rompimento metodológico: o/a pesquisador/a não é o/a construtor/a do conhecimento.

A postura de coleta e análise de dados na perspectiva desta metodologia dá-se coletivamente em vários momentos e através do diálogo crítico; pela utilização de processos dialógicos, busca-se afirmar, contradizer ou reformular a situação, de forma consensual, como foi dito anteriormente.

A metodologia comunicativa crítica que busca a transformação social realiza suas análises considerando duas categorias: dimensões exclusora e transformadora.

Na categoria exclusora identifica-se as barreiras (obstáculos) que impedem a transformação e, na transformadora (elementos transformadores) há identificação de ações que buscam superar os obstáculos.

Esclarecendo,

Las dimensiones excluseras son aquellas barreras que algunas personas o colectivos encuentran y que les impeden incorporarse a una práctica o beneficio social como,

por ejemplo, el mercado laboral, el sistema educativi, etc. Si no existieran tales barreras, esas prácticas o beneficios sociales estarían a disposición de cãs personas o colectivos excluídos (GÓMEZ, 2006, p. 95).

Já as dimensões transformadoras “son las que contribuyen a superar las barreras que impeden la incorporación de lãs personas y/o colectivos excluídos a prácticas o beneficios sociales” (GÓMEZ, 2006, p.96).

Nesta metodologia parte-se do pressuposto que as pessoas sabem interpretar suas próprias ações e atuar em sua melhoria.

A seguir apresentarei a ACIEPE, um local de estudo, convivência, reflexões, onde tudo começou e se concretizou.

2.3. A ACIEPE - Comunidades de Aprendizagem – Articulação entre escola e comunidade: o trabalho desenvolvido

Os/as responsáveis pela ACIEPE²³ foram a/o Prof^a Dra. Roseli Rodrigues de Mello, Prof. Dr. Amadeu J. M. Logarezzi, Prof. Dr. Paulo Eduardo Gomes Bento, Prof^a Dra. Claudia Raimundo Reyes, Prof. Dr. Celso Conti e a Prof^a Dra. Maria Cecília Luiz.

Participaram da mesma professores/as da rede municipal do Ensino Fundamental de São Carlos, assim como, alunos/as de graduação, professores/as da Universidade envolvidos/as no projeto e outras pessoas interessadas em conhecer o mesmo.

Entre os períodos de 05 de março a 25 de junho de 2008 e 06 de agosto a 03 de dezembro de 2008, ocorreram os encontros semanais de duas horas cada.

A ACIEPE tinha como objetivos: a) divulgar as Comunidades de Aprendizagem desenvolvidas pelo NIASE/UFSCar²⁴ como uma alternativa de articulação entre escola e comunidade, de maneira dialógica; b) realizar estudos das teorias que dão base às mesmas; c) dar a conhecer e possibilitar atuar em dinâmicas que estão envolvidas em processos de transformação e consolidação de uma escola em Comunidade de Aprendizagem;

²³ A ACIEPE é oferecida pela Universidade Federal de São Carlos e é uma Atividade Curricular de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão voltada a alunos e alunas da Universidade como também a toda comunidade externa.

²⁴ O Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa desenvolve pesquisa, extensão e ensino e está vinculado à Universidade Federal de São Carlos. Foi criado em 2002 por seus/as coordenadores/as e está registrado no diretório de grupos de pesquisa do CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico).

e, d) favorecer troca de experiências entre professores/as de ensino básico e deles com futuros/as professores/as.

Além dos objetivos citados acima, o grupo de pesquisa “Aquisição da Escrita e da Leitura: processos de Ensino e Aprendizagem”²⁵, coordenado pela Profa. Dra. Claudia Raimundo Reyes, responsável pelo eixo de Leitura e Escrita na pesquisa maior sobre Comunidades de Aprendizagem, tinha como objetivo desenvolver estudos aprofundados sobre o ensino da Língua Materna para os anos iniciais do Ensino Fundamental juntamente com professores/as das escolas participantes, bem como, auxiliar na elaboração de instrumentos de avaliação para a verificação da aprendizagem dos/as estudantes.

O Grupo de Estudo iniciou sua atividade do processo na pesquisa maior já mencionada, quando a Prof^ª Dr^ª Roseli Rodrigues de Mello teve um encontro com a Prof^ª Dr^ª Claudia Raimundo Reyes e suas orientandas para apresentar as “*Comunidades de Aprendizagem: aposta na qualidade de aprendizagem, na igualdade de diferenças e na democratização da gestão da escola*”.

A partir deste contato houve um acordo sobre os dias em que o grupo de estudo ficaria responsável pelo trabalho com os/as participantes da ACIEPE.

Todo processo de parceria entre o grupo de estudo e as Comunidades de Aprendizagem, iniciou-se no ano de 2007, com os estudos exploratórios de HELMER; VIEIRA; SILVA; PEDRINO, sendo que estes se constituíram a partir do curso de extensão: *Letramento: reflexões sobre os saberes no primeiro ano do Ensino Fundamental*”, ministrado pela Prof.^a Dr.^a Claudia Raimundo Reyes.

O trabalho de SILVA (2008) foi um dos utilizados como referência nos estudos que se realizaram durante o primeiro semestre de 2008 na ACIEPE. Além deste, foram apresentados outros estudos e materiais específicos sobre a língua materna²⁶, como: gêneros para o 1º ano e discussão dos descritores presentes na Provinha Brasil; questões da ortografia; conteúdos a serem enfatizados no 2º, 3º, 4º e 5º anos (Procedimentos de leitura; Implicações do suporte, do gênero e/ou enunciador na compreensão do texto; Relação entre textos, presente no Prova Brasil; Relação entre recursos expressivos e feitos de sentido; Variação lingüística e Coerência e coesão no processamento de textos) associados com discussões e exemplos.

²⁵ Cujos trabalhos se centram em processos e práticas pedagógicas relacionadas ao ensino e à aprendizagem da língua materna, em diferentes níveis, modalidades de ensino, contextos educacionais e diferentes participantes desse processo.

²⁶ Todo cronograma desenvolvido durante a ACIEPE está em anexo e dividido por semestres.

É importante destacar que um trabalho a partir da construção de uma lista de gêneros, foi realizado pelo grupo de estudo. Esta lista foi apresentada na ACIEPE no primeiro semestre de 2008 e os/as professores/as, além de terem acesso, discutiram sobre a proposta de um trabalho com gêneros nos/as diferentes anos/séries²⁷.

Paralelamente às apresentações, foram realizadas discussões teóricas sobre o ensino da língua e, somente após esta etapa, os encontros seguintes foram destinados à elaboração de um dos instrumentos de avaliação para o primeiro ano, segundo ano, terceiro ano, terceira série e quarta série do Ensino Fundamental.

Para cada ano escolar, os/as professores/as foram separados/as em grupos relativos ao ano em que lecionavam ou eram responsáveis. Nesta dissertação, apenas será apresentado o processo que ocorreu no primeiro ano, pois é a parte que cabe a esta pesquisa. Assim, fiquei responsável por acompanhar o grupo, composto (no primeiro semestre) também por mais uma pesquisadora do eixo Leitura e Escrita, uma integrante do NIASE, uma colaboradora, uma convidada, uma coordenadora de uma das escolas e três professoras de primeiro ano.

Contudo, os encontros do primeiro semestre de 2008 foram destinados à discussão e elaboração do instrumento de avaliação, como também, para elaboração dos critérios de correção e de aplicação das mesmas.

No segundo semestre de 2008, foram apresentados os dados da primeira avaliação e elaborados mais dois instrumentos avaliativos, sendo uma produção textual e uma avaliação com os mesmos objetivos da primeira. Após a elaboração e aplicação dos novos instrumentos, as pesquisadoras escreveram relatórios sobre o desempenho dos/as estudantes na avaliação, indicando descritores que estavam contemplados, em andamento e não contemplados. Estes relatórios foram entregues às professoras e coordenadoras das escolas, sendo que cada professora recebeu o seu relatório e a escola recebeu o relatório de todas as salas de aula que participaram da pesquisa.

O trabalho neste semestre continuou intenso, mas os encontros entre pesquisadoras e participantes da ACIEPE tiveram um intervalo de dias maior do que no primeiro. No primeiro semestre foram sete encontros e no segundo, cinco.

As pesquisadoras continuaram a se encontrar semanalmente e os objetivos dos mesmos estavam restritos a correção das avaliações, preenchimento das planilhas Excell, confecção de gráficos, redação de relatórios por cada sala avaliada e um geral por escola,

²⁷ Este material está nos apêndices.

além de preparar as apresentações que foram feitas durante nossos encontros com os/as participantes da ACIEPE.

Em 2009, foi realizada uma apresentação sobre todo o trabalho do grupo de pesquisa e as professoras²⁸. Nesta foi feita uma análise de todo trabalho realizado e dos resultados das avaliações.

Neste apenas relatei uma parte do trabalho que foi realizado, sendo assim, no item ulterior apresentarei como os instrumentos avaliativos foram construídos, identificando seus sujeitos e suas etapas.

2.4. Construção dos instrumentos avaliativos: participantes, conteúdos e delineamento do processo

Para iniciar este tópico, reitero a importância de delinear todo percurso construído pelos/as participantes da pesquisa e pela pesquisadora. Para isso, apresento como os encontros se configuraram, quais conteúdos foram utilizados nas avaliações e, por último, a construção de cada um dos instrumentos.

Participaram desta pesquisa três escolas que são Comunidades de Aprendizagem, três professoras do primeiro ano e uma coordenadora, além de trinta e sete estudantes de primeiro ano²⁹, sendo 10 da Escola A, 15 da Escola B e 12 da Escola C.

Na formação do grupo para elaboração dos instrumentos avaliativos havia ainda, integrantes do NIASE, colaboradores/as convidados e as pesquisadoras do eixo de Leitura e Escrita.

Os descritores avaliados foram os mesmos apresentados na matriz de referência da Avaliação em Alfabetização e Letramento: Provinha Brasil. Foi um pedido das professoras que estes descritores fossem apresentados e avaliados no primeiro ano.

²⁸ Falo em alguns momentos no feminino pelo fato do grupo do primeiro ano ser composto por professoras.

²⁹ Estes/as estudantes foram autorizados por responsáveis para participarem das avaliações. Com isso, não foram todos/as estudantes das turmas de primeiro ano que participaram das mesmas.

Matriz de Referência de Avaliação em Alfabetização e Letramento: Provinha Brasil

Eixo	Descritores de Habilidades
Apropriação do sistema da escrita	D1. Diferenciar letras de outros sinais gráficos, como os números, sinais de pontuação ou de outros sistemas de representação.
	D2. Identificar letras do alfabeto.
	D3. Reconhecer palavras como unidade gráfica.
	D4. Distinguir diferentes tipos de letras.
	D5. Identificar sílabas de palavras ouvidas e/ou lidas.
	D6. Identificar relações fonema/grafema (som/letra).
Leitura	D7. Ler palavras.
	D8. Localizar informação em textos.
	D9. Inferir informação.
	D10. Identificar assunto de um texto lido ou ouvido.
	D11. Antecipar assunto do texto com base em título, subtítulo, imagens.
	D12. Identificar finalidades e funções da leitura em função do reconhecimento do suporte, do gênero e da contextualização do texto.
	D13. Reconhecer a ordem alfabética.
	D14. Estabelecer relações de continuidade temática.
Escrita	D15. Escrever palavras.
	D16. Escrever frases.
	D17. Escrever textos.*
* Por questões operacionais, o descritor D17 não foi contemplado na primeira edição da Provinha Brasil (Nota do MEC).	

Quadro 1 - Matriz de Referência de Avaliação em Alfabetização e Letramento: Provinha Brasil

Os instrumentos avaliativos, como já foi dito, foram construídos durante a ACIEPE, sendo um no primeiro semestre e os outros dois, no segundo semestre.

As professoras, coordenadora, pesquisadoras do eixo de Leitura e Escrita, integrante do NIASE e colaboradora convidada, durante o primeiro semestre, construíram o primeiro instrumento avaliativo, o guia de aplicação e critérios para correção do mesmo.

No segundo semestre, as professoras, pesquisadoras do eixo de Leitura e Escrita, integrante do NIASE e um colaborador convidado, realizaram a elaboração de mais dois instrumentos: um de produção de texto e o outro seguindo os mesmos descritores do primeiro instrumento, assim como, guias de aplicação e critérios para correção e, no caso da

IN para integrante do NIASE e CC colaborador/a convidado/a e os nomes dados serão fictícios.

A seguir apresentarei como ocorreu a construção dos instrumentos avaliativos.

2.4.1. O primeiro instrumento elaborado: uma avaliação diagnóstica

O primeiro instrumento começou a ser elaborado no dia 28 de maio de 2008. Estávamos com os descritores da língua e uma cópia da Provinha Brasil, para decidirmos quais seriam utilizados para avaliarmos os/as estudantes.

O grupo de discussão para a elaboração do primeiro instrumento avaliativo era formado por Amanda (P), Daniele (P), Luma (D), Fabíola (D), Marta (D), Joana (D), Miriam (CC) e Valéria (IN).

Iniciamos lendo os materiais e destacando quais seriam avaliados, analisando as questões da Provinha e as participantes decidiram que no eixo “Apropriação do sistema da Escrita”, que os D1 (Diferenciar letras de outros sinais gráficos, como os números, sinais de pontuação ou de outros sistemas de representação), D2 (Identificar letras do alfabeto) e D3 (Reconhecer palavras como unidade gráfica) seriam possíveis de serem contemplados neste primeiro instrumento de avaliação.

No descritor D4 (Distinguir diferentes tipos de letras), Luma (D) citou sua experiência sobre o assunto. Ela relatou que estava sendo cobrada pela família de crianças que queriam que elas escrevessem com a letra cursiva. Para Marta (D) a preocupação estava na letra de forma minúscula: “As crianças estão na escola e no contato com livros ou outros suportes e este processo torna-se limitado”.

Ambas disseram que iriam trabalhar com os tipos diferentes de letras que sentem necessidade, mesmo tendo da Secretaria Municipal de Educação, uma orientação diferente.

A Secretaria da Educação orienta os/as professores/as a iniciarem o processo de alfabetização com a letra de imprensa maiúscula e quando os/as estudantes já apresentarem a escrita alfabética, os outros tipos de letras (imprensa minúscula, cursiva) poderão ser ensinados.

Portanto, foi decidido pelo grupo de discussão que, em junho, o descritor D4 (Distinguir diferentes tipos de letras) não seria contemplado.

Os descritores D5 (Identificar sílabas de palavras ouvidas e/ou lidas) e D6 (Identificar relações fonema/grafema) também foram analisados e todas decidimos avaliá-los.

O descritor D7 (Ler palavras) que diz respeito à leitura, trouxe para o grupo uma discussão e reflexão norteadoras. O que é leitura? Como avaliar? A avaliação seguiria a linha da “provinha”? Marta (D) e Fabíola (D) disseram que a maioria dos/as seus/as alunos/as estava lendo. Então, não seria novidade a inclusão deste item. Já, Joana (C) e Luma (D) disseram que apenas dois estudantes estavam lendo em sua sala de aula. Por ter um número reduzido de estudantes que estavam lendo, as mesmas não aceitaram este descritor para a primeira avaliação.

A discussão iniciada sobre esse assunto, fez com que pensássemos em concepções de leitura diferentes e, com consenso, o grupo decidiu após a fala da Cintia (P), sobre a importância de contemplar o mesmo.

Seguindo os descritores, o grupo de discussão decidiu que o descritor D8 (Localizar informação em textos) seria contemplado, mas o D9 (Inferir informação) não seria pelo fato do grupo achar que os/as estudantes ainda não seriam capazes de realizar inferências.

Os descritores D10 (Identificar assunto de um texto lido ou ouvido) e D11 (Antecipar assunto do texto com base em título, subtítulo, imagens) também seriam contemplados no instrumento de avaliação do mês de junho e, discutimos um pouco, sobre o descritor D12 (Identificar finalidades e funções da leitura em função do reconhecimento do suporte, do gênero e da contextualização do texto) em relação aos gêneros textuais. A maioria das professoras disse que o/a estudante seria capaz de identificar o suporte textual, a finalidade do texto e sua contextualização.

Vale destacar que a todo momento as professoras se reportavam ao documento avaliativo Provinha Brasil e diziam que deveriam ter cuidado para não serem repetidos os erros que estavam sendo observados naquele instrumento.

Neste encontro as professoras relataram que não iriam mudar o jeito de conduzir as aulas para que os/as estudantes realizassem avaliação satisfatoriamente e, que ainda, não iriam trabalhar com as finalidades textuais. Este argumento foi feito por ainda não terem iniciado um trabalho com gêneros.

Elas disseram que os descritores seriam avaliados então, de maneira diagnóstica, já que estávamos no início do ano e gostariam de saber o que os/as estudantes sabiam sobre a língua.

Durante a semana, as professoras e as outras pessoas do grupo deveriam procurar materiais e pensar sobre algumas atividades que poderiam ser colocadas em nosso instrumento.

Contudo, a discussão do dia ficou centrada em como poderíamos formular a questão para saber realmente, se o/a estudante havia contemplado ou não o descritor avaliado. Assim, neste dia fomos embora refletindo sobre o nosso primeiro instrumento e destaque a preocupação de todas com os/as estudantes.

No dia 04 de junho o grupo de discussão reuniu-se novamente e, com base em algumas dúvidas do encontro passado, Cíntia (P), no início deste encontro, aportou algumas questões de relevância:

- 1) A avaliação não seria considerada como classificatória e nem pretendia avaliar a maneira como a professora trabalhava em sala de aula, o que se pretendia era diagnosticar as aprendizagens adquiridas ou não pelos/as estudantes;
- 2) Na avaliação não deveríamos considerar apenas os descritores e conteúdos que as professoras já ensinaram aos/às estudantes até o momento, pois esta seria uma boa oportunidade para que outros conteúdos fossem contemplados.

Então, de acordo com o objetivo deste encontro, indicamos quais eram os descritores que seriam avaliados e iniciamos, de fato, a construção do primeira avaliação.

Anteriormente, o grupo havia decidido que não seriam avaliados os descritores D4 (Distinguir diferentes tipos de letras) e D9 (Inferir informação), mas depois da consideração colocada por Cíntia (P), passariam a ser.

Em relação ao D12 (Identificar finalidades e funções da leitura em função do reconhecimento do suporte, do gênero e da contextualização do texto) as professoras demonstraram preocupação em realizar um trabalho bem coerente e sério.

Joana (C) mostrou uma questão da Provinha Brasil, relatando que deveríamos escolher figuras e textos que fizessem sentido à criança, já que uma das questões desta avaliação falava sobre a questão do lixo, mas a imagem poderia confundir os/as estudantes que não sabiam ler.

Após esta reflexão, seguimos para os descritores: D13 (Reconhecer a ordem alfabética), D14 (Estabelecer relações de continuidade temática), D15 (Escrever palavras), D16 (Escrever frases) e as professoras não fizeram qualquer tipo de comentário, decidindo inseri-los na avaliação.

Já no descritor D17 (Escrever textos) Joana (C) disse que tinha dúvida se este descritor deveria entrar nesta avaliação. Luma (D) disse que para ela não deveria “entrar” e

Joana (C) argumentou que se fosse uma reescrita os/as estudantes seriam capazes de realizá-lo. Fabíola (D) concordou e disse que poderia ser uma música, como “Parabéns para você”. Marta (D) afirmou que poderia ser dada uma seqüência de imagens para que os/as estudantes inventassem uma história. Daniele (P) então, sugeriu que também indicássemos quais conteúdos textuais deveriam ser avaliados. Elas disseram que seria interessante avaliarmos a segmentação do texto e estrutura do gênero, mas Luma (D) insistia em alertar que apenas dois estudantes de sua sala apresentavam a escrita alfabética e, que por isso, discordava da contemplação deste descritor no momento. Em contraposição, Miriam (CC) afirmou que para ela todos/as deveriam realizar a escrita e referiu-se a fala de Cíntia (P) que relacionava o momento como verificação: “se sabem ou não determinado conteúdo, tudo bem”.

Joana (C) concordou e afirmou que, em muitos casos, há professores/as que não permitem que estudantes escrevam textos antes de estarem alfabéticos/as e que isso é uma perda para a aprendizagem deles/as.

Para se justificar Luma (D) afirmou que ela “dava” texto para seus alunos e alunas mas, que geralmente, eles realizavam os mesmos oralmente e ela era a escriba deles/as. Afirmou ainda que conhecia uma escola em que as crianças só escreviam textos e que para ela, isso deixava as crianças bem confusas. Miriam (CC), continuando a reflexão coletiva, afirmou que como não seria uma avaliação que valeria nota, “não há obrigatoriedade da criança saber escrever texto”, que esta seria mais uma chance do/a estudante escrever.

Esta discussão foi muito reflexiva e muitas concepções de escrita foram “colocadas à mesa”: a escrita como algo possível apenas após um conhecimento sistemático e outra espontânea, o processo é iniciado com os conhecimentos que a criança já possui sobre a língua. Contudo, foi decidido que haveria a escrita de um texto.

Após, este diálogo, iniciamos a construção do instrumento. Para isso, Miriam (CC) chamou nossa atenção para um posicionamento anterior dado por Amanda (P), de que seria interessante que a avaliação fosse contextualizada. Assim, ela propôs que escolhêssemos uma figura e que dela toda a prova fosse elaborada. As professoras passaram a conversar sobre as imagens que conheciam de livros e/ou de textos. Após a verificação das imagens ficou decida que a seguinte seria utilizada:



O encontro já estava chegando ao seu término e ficou decidido que todas as questões deveriam estar prontas para o próximo encontro.

Então, no grupo do primeiro ano, ficou decidido que cada professora, pesquisadora e convidada elaborariam uma questão para cada um dos descritores, baseando-se na imagem escolhida. Daniele (P) ficou responsável por escanear a imagem e enviar por correio eletrônico ao grupo.

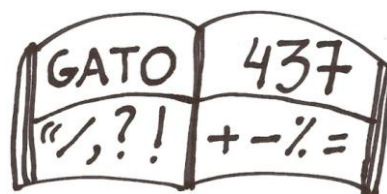
O terceiro encontro aconteceu no dia 11 de junho e foi na Secretaria de Informática na área norte da UFSCar, pois trabalhamos com os computadores. Todos/as participantes estavam presentes e, compartilhando as atividades realizadas, começamos a dar “corpo” ao nosso instrumento avaliativo.

Discutimos questão por questão e “formou-se” nosso primeiro instrumento.

Modelo de atividades para 1ª avaliação do primeiro ano

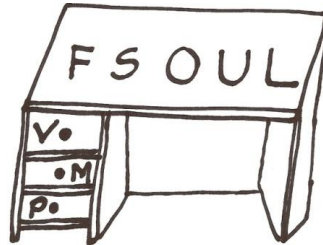
D1. Diferenciar letras de outros sinais gráficos, como os números, sinais de pontuação ou de outros sistemas de representação.

1) Marque com X o quadradinho com números/circule/pinte o quadradinho onde está escrito o nome de um animal.



D2. Identificar letras do alfabeto.

1) Pinte as letras que o professor ditar:

**D3. Reconhecer palavras como unidade gráfica**

1) A gatinha de Vivi é muito brincalhona! Enquanto Vivi estava escrevendo, sua gatinha puxou o lápis de Vivi várias vezes e olha o resultado:

M2B10
 llllll
 MAMÃE
 / \ . - .

Em que lugar Vivi conseguiu escrever uma palavrinha? Pinte a palavra.

D4. Distinguir diferentes tipos de letras.

1) Marque um X onde está escrita a palavra GATO:



D5. Identificar sílabas de palavras ouvidas e/ou lidas.

1) Quantas vezes abrimos a boca para falar: (pinte os quadradinhos):



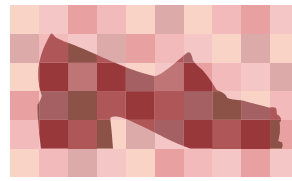
--	--	--	--



--	--	--	--



--	--	--	--	--



--	--	--	--	--

D6. Identificar relações fonema/grafema (som/letra)

1) Ligue os desenhos (as figuras) com as letras iniciais:



- R
- T
- M



- A
- L
- F

D7. Ler palavras.

1) Ligue as palavras nos objetos:

MESA •

GAVETA •



• CADEIRA

• GATINHO

D8. Localizar informação em textos

Na parte do diário, identifique as palavras citadas pelo professor:

**D9. Inferir informação.**

Vivi disse a sua mãe o seguinte:

- Mamãe, não tem mais nada para ela comer!

Sua mãe respondeu:

- Não se preocupe Vivi, logo passarei no mercado da Dona Quiqui!

Quem não tinha mais nada para comer?

D10. Identificar assunto de um texto lido ou ouvido.

a) Onde a Vivi foi? _____

b) O que ela foi fazer? _____

MAMÃE,
 VOU BRINCAR NA
 CASA DA JULIANA.
 VOLTO LOGO.
 vivi

D11. Antecipar assunto do texto com base em título, subtítulo, imagens.

A VIVI ADORA LER ACOMPANHADA DE SUA GATINHA. VIVI ESTAVA LENDO A SEGUINTE POESIA:



D12. Identificar finalidades e funções da leitura em função do reconhecimento do suporte, do gênero e da contextualização do texto.

1) Com base no texto abaixo, peça para que a criança diga do que se trata:



JU,

MINHA GATINHA FARÁ ANIVERSÁRIO. VOU FAZER UMA FESTA NO SÁBADO.

VOCÊ ESTÁ CONVIDADA. SERÁ DIA 06 DE MAIO DE 2008.

ABRAÇOS, VIVI.



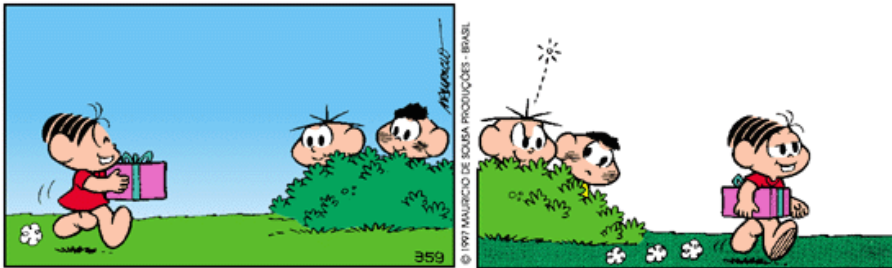
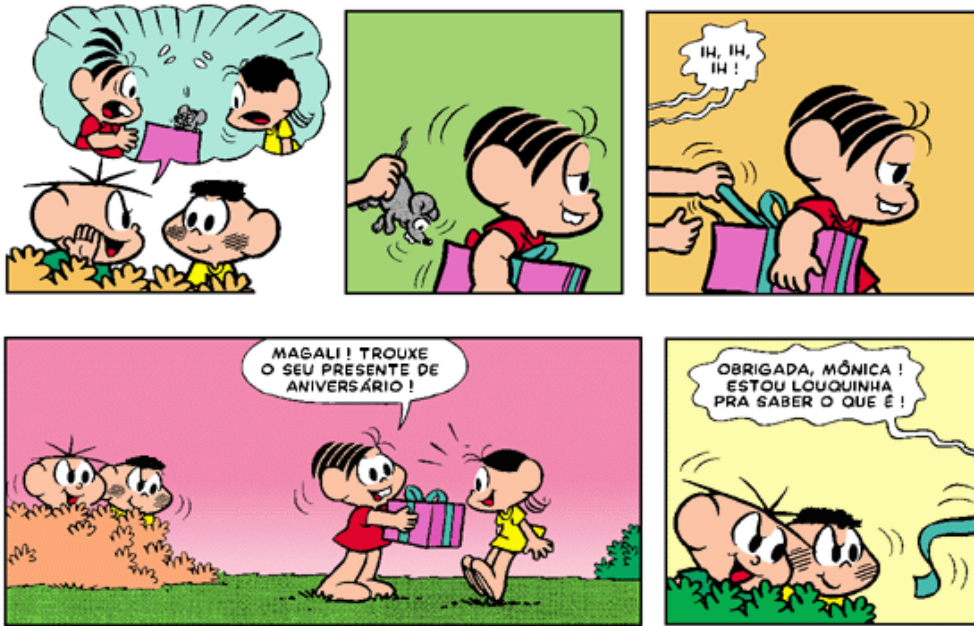
D13. Reconhecer a ordem alfabética.



A		C		E			H
---	--	---	--	---	--	--	---

D14. Estabelecer relações de continuidade temática.

1) Coloque em ordem de acontecimentos!



D15. Escrever palavras.

1) Escreva o nome das figuras:

**D16.** Escrever frases.

1) Peça para as crianças escreverem:

TODOS OS DIAS FAÇO A TAREFA JUNTO COM A MINHA GATA. (frase ditada pela aplicadora)

D17. Escrever textos:

1) Crianças, você viram que Vivi gosta de escrever e de estar junto com sua gatinha. Como Vivi poderia escrever um bilhete dizendo à sua mãe que ela precisa comprar comida para sua gatinha.

Após o instrumento ter sua primeira versão, o grupo de discussão decidiu sobre o que deveríamos manter ou modificar. Os descritores abaixo estão elencados com as opiniões do grupo:

D1 – Diferenciar letras de outros sinais gráficos, como os números, sinais de pontuação ou de outros sistemas de representação – o grupo decidiu que deveria ser contemplada.

D2 – Identificar letras do alfabeto – todas concordaram com a questão elaborada, enfatizando que o desenho precisaria ser melhorado.

D3 – Reconhecer palavras como unidade gráfica – o grupo considerou que já estava contemplado na primeira questão, sugerindo então que esta fosse retirada da avaliação.

D4 – Distinguir diferentes tipos de letras – as professoras optaram por adicioná-la enfatizando que as letras deveriam ser desenhadas novamente.

D5 – Identificar sílabas de palavras ouvidas e/ou lidas – o grupo considerou a questão relevante, mas afirmou que poderiam ser utilizadas partes da figura selecionada para guiar a prova. Vale destacar que a avaliação também foi vista Cíntia (P) e ela sugeriu que os/as estudantes colocassem os números da quantidade de sílabas ao invés de pintá-las e o grupo aceitou a sugestão.

D6 – Identificar relações fonema/grafema (som/letra) – Amanda (P) sugeriu que nós dêssemos importância ao desenho. Assim as professoras discutiram sobre o assunto e decidiram que nesta questão as crianças deveriam fazer dois desenhos que tivessem o mesmo som inicial do nome de Lúcia (nome escolhido para a personagem do texto).

D7 – Ler palavras – as professoras consideraram boa a questão que foi proposta pelas pesquisadoras, mas enfatizaram que a palavra GATINHO, deveria ser trocada por GATO.

D8 – Localizar informação em textos – o grupo considerou que seria interessante que houvesse um texto junto à figura. Daniele (P) propôs que partíssemos de um texto já pronto. Assim, Valéria (IN), produziu um texto de acordo com a figura. Nesta questão então, foi acordado que os/as estudantes pintariam o local em que estaria escrito a idade da personagem.

D9 – Inferir informação – o grupo considerou que seria melhor que nesta questão houvesse outro gênero textual, como uma poesia. Então, houve a sugestão de buscarmos na internet parte de uma poesia de Vinícius de Moraes – Gato – e que fosse questionado aos/as estudantes sobre o assunto da poesia (não colocaríamos o título da poesia para não identificar o tema).

D10 – Identificar assunto de um texto lido ou ouvido – as professoras consideraram interessante a atividade proposta pelas pesquisadoras, considerando a troca do nome da personagem.

D11 – Antecipar assunto do texto com base no título, subtítulo, imagens – a questão propostas pelas pesquisadoras foi mantida.

D12 – Identificar finalidade e funções da leitura em função do reconhecimento do suporte, do gênero e da contextualização do texto – as professoras consideraram a proposta das pesquisadoras boa, entretanto, ao longo da discussão, foi enfatizado que ainda o convite precisava ter mais características deste gênero textual e que fossem acrescentadas as alternativas para os/as estudantes assinalarem.

D13 – Reconhecer a ordem alfabética – as professoras afirmaram que a questão seria a elaborada. Depois Cíntia (P) sugeriu que as quatro primeiras letras ficassem na ordem e que demais ficassem para os/as estudantes completarem. O grupo aceitou a sugestão.

D14 – Estabelecer relações de continuidade temática – as professoras consideraram que deveria ser uma sequência de quadrinhos e sugeriram que algumas das figuras permanecessem e não todas. Cíntia (P) e outras pesquisadoras do grupo do eixo de Leitura e Escrita, sugeriram que fosse trocada a história em quadrinho.

D15 – Escrever palavras – as professoras consideraram boas as figuras selecionadas, enfatizando que para a primeira o/a estudante deveria escrever: FOTOGRAFIA e para a

segunda VASO. Disseram que preferiam a palavra FOTOGRAFIA à FOTO, pelo fato da palavra VASO já ter duas sílabas e, que portanto, seria importante trocar a quantidade de sílabas das mesmas.

D16 – Escrever frases – as professoras preferiram trocar a frase por: MEU GATO NÃO TOMA LEITE.

D17 – Escrever textos – decidiram que deveria ser produzido um texto em que os/as estudantes deveriam escrever um bilhete dizendo que a personagem relata à sua mãe que ela precisava comprar comida ao gato.

Finalizando o encontro, Amanda (P) e Daniele (P) ficaram responsáveis por realizar as modificações sugeridas. A versão final do instrumento está nos apêndices.

No dia 18 de junho todos os critérios para a correção da avaliação foram elaborados, além de um guia de como o instrumento deveria ser aplicado. Estes materiais também estão nos apêndices desta dissertação.

Para a elaboração dos critérios de correção, houve muitas sugestões do grupo todo e decidimos que, para o:

- Descritor D2 (Identificar letras do alfabeto) os/as estudantes precisariam reconhecer no mínimo duas letras.
- Descritor D13 (Reconhecer a ordem alfabética), o/a estudante para reconhecer a ordem alfabética deveria, minimamente, acertar três sequências de letras.
- Descritores D15 (Escrever palavras), D16 (Escrever frases) e D17, fossem acrescentados os níveis conceituais da escrita propostos por Ferreiro e Teberosky (1990), incluindo inclusive outras categorias, como silábico com valor em vogais, silábico com valor em consoantes; e silábico com valor em vogais e consoantes.
- Especificamente em relação ao descritor D17 (Escrever textos) houve a proposta de que fossem verificadas além da escrita por meio do nível conceitual de Ferreiro e Teberosky (1990), já descrito anteriormente, a segmentação do texto (correta, hipossegmentação, hipersegmentação), as características do gênero textual (se usou o vocativo – para quem dirige a mensagem – mãe, e se seguiu a temática³⁰).

No final do encontro as provas foram entregues às professoras presentes, assim como, os critérios de correção.

³⁰ Nesta não analisarei os dados textuais sobre suas características.

Analisando a construção do primeiro instrumento avaliativo foi interessante ver como ele se modificou com as discussões e como algumas idéias colocadas no início foram “modificadas” com argumentos consistentes do grupo de discussão.

A seguir apresentarei o segundo instrumento elaborado dando continuidade ao trabalho que foi realizado.

2.4.2. O segundo instrumento elaborado: uma produção textual

Ao retomarmos nossos encontros durante a ACIEPE no segundo semestre de 2008 (17/09), as professoras demonstraram interesse em avaliar os/as estudantes em relação à produção textual.

Elas disseram ser importante esta avaliação e, juntas, pensamos qual o gênero seria mais indicado ao primeiro ano. Vale dizer que, neste momento, compunham o grupo de discussão Luma (D), Fabíola (D), Marta (D), Joana (C), Amanda (P), Daniele (P) e Alex (CC).

A discussão iniciou-se destacando qual seria o gênero avaliado e surgiram algumas sugestões, como: uma música, fábula, parlenda, conto, poesia, quadrinhas (Marta-D). Já Fabíola (D) disse que poderia ser a escrita de um bilhete, fábula, frases feitas, também parlendas ou música. Luma (D) não estava presente. Após algumas colocações sobre os gêneros, ficou decidido que seria uma reescrita de uma fábula, pois o argumento maior foi que a reescrita seria mais adequada naquele momento.

O grupo demonstrou um pouco de preocupação em escolher a fábula: Fabíola (D) e Marta (D) sugeriram *O osso e a carne* e Joana (C) sugeriu *A menina do leite*³¹. Ao relatar a fábula, todas nos encantamos com a mesma, assim como, o convidado e decidimos por esta.

Fabíola (D) nos alertou que seria interessante que alguns passos fossem perpassados antes da aplicação do instrumento e, assim, elaboramos procedimentos para aplicação do nosso segundo instrumento avaliativo.

- 1) Primeiro dia: leitura da fábula pela professora e desenhos dos/as estudantes.

³¹ Está em anexo a fábula que utilizamos na avaliação (Anexo B).

- 2) Segundo dia: leitura da fábula pela professora e reconto coletivo realizado pelos/as estudantes.
- 3) Terceiro dia: leitura da fábula pela professora e reescrita dos/as estudantes, individualmente.

Estes “passos” foram muito importantes para a aplicação deste instrumento, pois as professoras sentiram que a atividade não seria feita apenas por um momento, sendo a mesma, contextualizada.

Como neste instrumento os/as estudantes estariam “livres” em suas escritas, conversamos sobre a necessidade do/a aplicador/a escrever logo após o registro do/a estudante. Esta prática seria utilizada com os/as que ainda não estavam escrevendo alfabeticamente.

O próximo passo foi discutir sobre o que iríamos avaliar neste instrumento. Em relação às características do gênero, as/o participantes iniciaram dizendo da importância de observar se o/a estudante escreveu ou não o título da fábula, citou as personagens (menina e vaquinha), escreveu o conflito da fábula, assim como, o ensinamento e conselho, além de avaliar se houve a escrita e a compreensão da moral da mesma.

As planilhas ficaram elaboradas da seguinte maneira:

CARACTERIZAÇÃO DO GÊNERO

	Presença de título	Apresentação dos personagens		Moral da fábula		Presença de conflito	Ensinamento e conselho	Total
		Vaquinha	Menina	Compreendeu	Escreveu			
Aluno/a								

Planilha 1- Caracterização do gênero

O grupo de discussão também achou necessário avaliar alguns fatores de coerência e coesão como segmentação (hipersegmentação e hipossegmentação), marcas de oralidade, como daí, né, aí e o uso da transcrição da fala (faiz, vocês entre outros).

Em relação à ortografia Fabíola (D) relatou que não seria necessário avaliarmos as regularidades e as irregularidades da língua. Assim, todas/o concordamos que avaliaríamos apenas as regularidades diretas (trocas das letras P/B, V/V e T/D).

A tabela abaixo foi elaborada por outro grupo de discussão e a utilizamos para a avaliação de poucos itens, como é possível observar.

ORTOGRAFIA

	Regulares diretas			Total
	P B	T D	F V	
Aluno				

Planilha 2- Ortografia

A planilha abaixo também foi elaborada por outro grupo durante a ACIEPE e a utilizamos para avaliarmos a coesão e coerência dos textos dos/as estudantes. Destaco que os itens hipo (hipossegmentação) e hiper (hipersegmentação) foram acrescentados pelo grupo do primeiro ano.

COESÃO E COERÊNCIA

	Segmentação			Marcas da oralidade (da/ai/né)	Ditongação (faiz/vocês/nóis/luiz)	Total
Aluno	Segmenta	Hipo	Hiper			

Planilha 3- Coesão e coerência

Finalizando, foi mantida neste instrumento, a avaliação das hipóteses de escrita e a planilha para esta avaliação, ficou assim estabelecida:

HIPÓTESES DE ESCRITA

	Pré-silábica	Silábica sem valor sonoro	Silábica com valor sonoro nas vogais	Silábica com valor sonoro em consoantes	Silábica com valor sonoro em vogais e consoantes	Silábica-alfabética	Alfabética	Alfabética ortográfica	Total
Aluno									

Planilha 4 – Hipóteses de escrita

A partir das instruções e planilhas elaboradas, as professoras aplicaram a avaliação durante o mês de setembro de 2008 e decidiram que alguns itens elas mesmas iriam corrigir; entregariam às pesquisadoras as planilhas já preenchidas e as avaliações textuais para observarmos as escritas dos/as estudantes.

A seguir, relatarei como foi a construção do terceiro instrumento avaliativo.

2.4.3. O terceiro instrumento elaborado: não é o fim

O terceiro instrumento avaliativo foi realizado em apenas dois dias. Acredito que isso possa ter ocorrido pelo fato da aquisição de experiência na construção de instrumentos avaliativos, além de já ter sido estabelecido um conhecimento sobre os conteúdos que seriam avaliados.

No dia 12 de novembro o grupo se reuniu novamente durante a ACIEPE e tinha como objetivo pensar sobre o último instrumento avaliativo: quais descritores iriam ser avaliados e qual seria o gênero solicitado no descritor D17 (Escrever textos).

O grupo de discussão e, em princípio as próprias professoras, decidiram que todos os descritores seriam avaliados novamente, mas os critérios de correção seriam mais rigorosos.

Assim, com o nosso primeiro instrumento em mãos, as atividades foram analisadas, modificadas e digitadas, pois estávamos com um computador e com acesso a internet.

Um a um dos descritores foram lidos e as atividades elaboradas. Como gostaríamos que a avaliação fosse contextualizada como a primeira, foi discutido qual seria o tema da mesma.

Algumas professoras pensaram no tema Natal e/ou no encerramento do ano, pois estávamos no final do ano letivo. O tema acordado então, foi o encerramento do ano e as atividades ficaram vinculadas ao tema festas.

A escrita de palavras (D15) e a de frase (D16) também estavam ligadas ao tema e o texto (D17) solicitado para escrita dos/as estudantes foi um convite onde eles/as deveriam convidar um/a amigo/a ou parentes para a festa de encerramento do ano.

Durante as duas horas de encontro não foi possível terminar a elaboração do instrumento e necessitamos de mais um encontro que ocorreu no dia 19 de novembro. Neste, finalizamos as atividades, construímos os critérios de correção e o nosso guia de aplicação.

No final do encontro a pesquisadora ficou com a tarefa de formatar a avaliação, os critérios e as orientações para aplicação e enviar por correio eletrônico às professoras para novos ajustes, se fossem necessários.

Nenhum ajuste foi solicitado e, no dia seguinte, as avaliações foram impressas e entregues às escolas para serem aplicadas pelas professoras.

Assim, nosso terceiro instrumento avaliativo configurou-se da seguinte maneira:

AVALIAÇÃO DE LÍNGUA PORTUGUESA (ALUNO/A)

EMEB _____

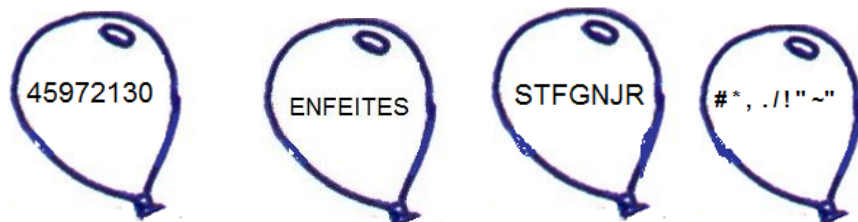
NOME _____

PROFESSORA _____

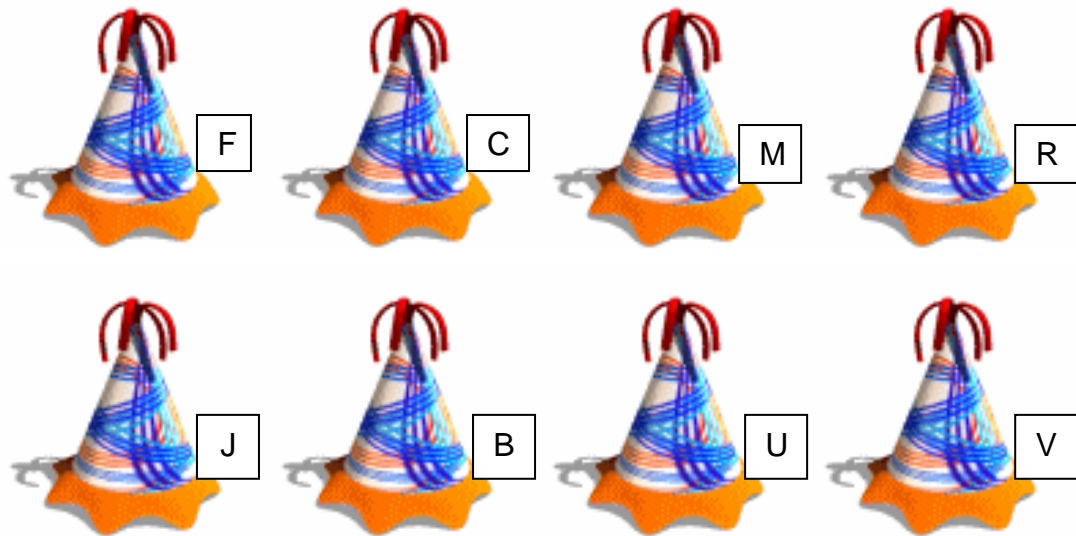
PRIMEIRO ANO _____ DATA _____

1) OLÁ CRIANÇAS, NÓS VAMOS REALIZAR UMA FESTA PARA ENCERRARMOS O ANO COM MUITA DIVERSÃO.

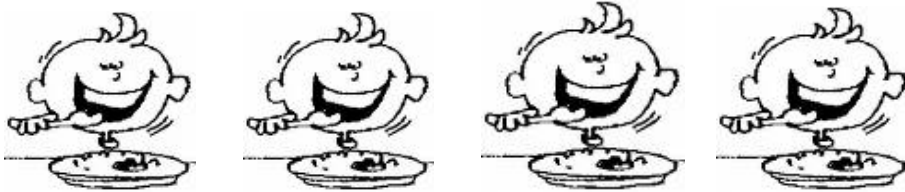
MARQUE COM X ONDE TEM APENAS NÚMEROS E PINTE ONDE ESTÁ ESCRITO O NOME DE ALGO QUE TEM EM UMA FESTA:



2) A PROFESSORA DITARÁ ALGUMAS LETRAS PARA VOCÊ. CIRCULE A LETRA QUE ELA PEDIR:



3) VAMOS ENCONTRAR ONDE ESTÁ ESCRITA A PALAVRA BEXIGA? PINTE A PALAVRA:



bexiga

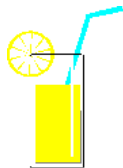
Belinda

beliscar

BALA

4) QUANTAS VEZES VOCÊ ABRE A BOCA PARA FALAR CADA UMA DAS FIGURAS ABAIXO?









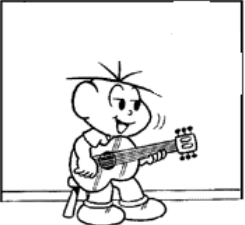



5) FAÇA DOIS DESENHOS QUE TENHAM O MESMO SOM DO INÍCIO DA PALAVRA **BOLO**:

6) COLOQUE AS LETRAS NA ORDEM ALFABÉTICA:

M	P	Q	R	N	S	T	O

7) LIGUE AS PALAVRAS AOS DESENHOS:

<div data-bbox="247 734 544 801" data-label="Text"> <p>BALÕES</p> </div> 	<div data-bbox="743 712 1038 779" data-label="Text"> <p>BRINCADEIRA</p> </div> 	
<div data-bbox="336 1189 632 1256" data-label="Text"> <p>BOLO</p> </div> 	<div data-bbox="1098 1189 1393 1256" data-label="Text"> <p>MÚSICA</p> </div>	

8) EXISTE UMA REVISTA QUE SE CHAMA RECREIO QUE FEZ AOS PROFESSORES E PROFESSORAS A SEGUINTE PERGUNTA: **EM DIAS DE FESTA NA ESCOLA, VOCÊ:**

- 1) DEIXARIA A TURMA MAIS À VONTADE PARA BRINCAR E SE DIVERTIR.
- 2) FICARIA NA COLA DOS ALUNOS MAIS BAGUNCEIROS.
- 3) ENTRARIA NA BRINCADEIRA COM O PESSOAL.



A MAIORIA DOS PROFESSORES E DAS PROFESSORAS RESPONDERAM QUE ENTRARIAM NA BRINCADEIRA. MARQUE A RESPOSTA QUE ELES E ELAS DERAM.

9) LEIA O TEXTO ABAIXO E RESPONDA:

INGREDIENTES:

- 3 COLHERES DE CHOCOLATE
- 1 COLHER DE MANTEIGA
- 1 LATA DE LEITE CONDENSADO



MODO DE PREPARO:

MISTURE TODOS OS INGREDIENTES EM UMA PANELA E MEXA ATÉ DESGRUDAR DO FUNDO.

A) ESTE TEXTO É UMA:

- 1) RECEITA
- 2) BULA DE REMÉDIO
- 3) FÁBULA
- 4) MÚSICA

B) SE JUNTARMOS TUDO O QUE ESTÁ ESCRITO ACIMA, TEREMOS:

- 1) ARROZ
- 2) BEIJINHO
- 3) BRIGADEIRO
- 4) COCADA

10) A PROFESSORA PENSOU EM ALGUMAS BRINCADEIRAS PARA FAZERMOS DURANTE A FESTA. ESTA SE CHAMA **SAPATEANDO NA BEXIGA**.

LEIA COMO SE BRINCA:

1 DIVIDA A TURMA EM DUAS EQUIPES. ENCHA VÁRIAS BEXIGAS E AMARRE NOS PÉS DOS COLEGAS.



2 TENTE PISAR NAS BEXIGAS PRESAS NOS PÉS DOS COLEGAS PARA ESTOURÁ-LAS. VENCE A TURMA QUE ESTOURAR PRIMEIRO TODOS OS BALÕES.

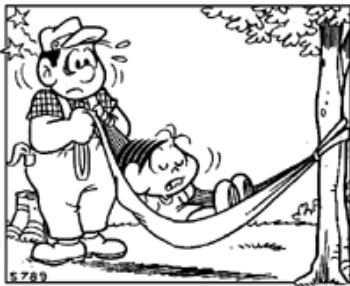


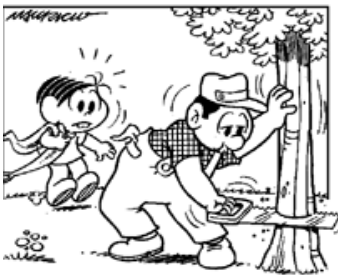
O QUE EU PRECISO FAZER NESTA BRINCADEIRA?

- 1) AMARRAR O TÊNIS DO MEU AMIGO.
- 2) TENTAR PISAR NAS BEXIGAS PARA ESTOURÁ-LAS.
- 3) ENCHER AS BEXIGAS ATÉ ESTOURAREM
- 4) AGARRAR O TÊNIS DO MEU AMIGO.

11) ENUMERE A ORDEM CORRETA DAS CENAS ABAIXO:







12) ESCREVA AS PALAVRAS:









13) ESCREVA A FRASE QUE A PROFESSORA DITAR:

14) NO FINAL DO ANO FAREMOS UMA FESTA DE ENCERRAMENTO. SE FIZÉSSEMOS ESTA FESTA E VOCÊ PUDESSE CONVIDAR ALGUÉM, QUEM VOCÊ CHAMARIA?

ESCREVA UM CONVITE PARA ESSA PESSOA:

A seguir relatarei como as aplicações dos instrumentos avaliativos se configuraram.

2.5. Aplicação dos instrumentos

A aplicação foi realizada no ano de 2008 e na maioria das escolas pela própria professora da sala.

No primeiro instrumento avaliativo, nas escolas A e B, as professoras foram as responsáveis pela aplicação e, na escola C, a aplicação foi realizada pelas coordenadoras.

O segundo instrumento, assim como o terceiro, foram aplicados por todas as professoras participantes e, na escola C, a professora teve o apoio da coordenadora para o registro da escrita dos/as estudantes na última avaliação.

A primeira avaliação foi realizada nos meses de junho e julho, a segunda no mês de setembro e a terceira nos meses de novembro e dezembro.

Como foi dito anteriormente, as avaliações foram impressas e realizadas individualmente pelo/a estudante e, na primeira a maioria das questões e alternativas foi lida pela professora/aplicadora. Na segunda avaliação a aplicadora seguiu alguns procedimentos elaborados pelo grupo (leitura, desenho, reconto e escrita) e, na terceira, as professoras decidiram que nem todas as alternativas deveriam ser lidas por elas, pois acreditavam que o/a estudante, no final do ano, já deveria ter conhecimento sobre alguns elementos da língua para realizarem algumas atividades, independentemente.

Os guias de aplicação das primeira e terceira avaliações para consulta, assim como, os critérios de correção, estarão nos apêndices (A,B,D e E).

No próximo item será explicitado como as correções dos instrumentos foram realizadas.

2.6. A correção dos instrumentos avaliativos

A correção dos instrumentos contou com a participação das pesquisadoras que colaboraram com a construção e análise dos instrumentos.

No primeiro instrumento as professoras também corrigiram as questões objetivas e as pesquisadoras, o eixo Escrita do mesmo. Vale lembrar que Marta (D) também havia feito a correção do eixo Escrita.

No segundo instrumento, as produções textuais foram entregues às pesquisadoras e as mesmas já estavam tabuladas pelas professoras.

Também, no último instrumento, as professoras corrigiram apenas as questões objetivas e a pesquisadora corrigiu o eixo de Escrita.

No apêndices apresentarei as planilhas de correção utilizadas nos três instrumentos avaliativos.

Após a aplicação e correção das avaliações, o passo seguinte foi tabular os dados e iniciar a discussão dos resultados. Abaixo esclareço como estas aconteceram.

2.7. Discussão sobre o desempenho dos/as estudantes apresentado nos instrumentos

Ao final de cada correção das avaliações, o preenchimento das planilhas era feito pelas pesquisadoras, além da escrita de um relatório por escola e por professora sobre o desempenho dos/as estudantes³².

As discussões eram feitas durante a ACIEPE, assim como as apresentações dos dados para as participantes da mesma.

Os resultados gerais da primeira avaliação foram apresentados no dia 27 de agosto para todos/as participantes da ACIEPE e, no dia 17 de setembro entregamos para cada professora o relatório de sua sala com as planilhas preenchidas e os descritores que estavam consolidados e os que não estavam. Com estes dados as professoras puderam ter uma visão melhor de sua sala de aula e pensar sobre algumas atividades que poderiam ser propostas para melhorar o desempenho dos/as estudantes em alguns dos descritores.

Esta análise pelas professoras foi individual inicialmente, pois as professoras não comentaram com as outras os resultados. Mas, no decorrer do trabalho, comentaram, que o descritor D9 (Inferir informação), por exemplo, deveria ser melhor trabalhado em sala e o vínculo entre elas foi se tornando maior.

O segundo instrumento também passou pelo processo de preenchimento de planilhas e estas foram entregues às professoras no encontro do dia 12 de novembro. A discussão sobre os resultados não foi extensa, pois para as análises realizadas durante a pesquisa, somente os dados relacionados à fase de escrita apresentadas no texto dos/as estudantes e a segmentação da mesma, seriam utilizados.

Já para a análise do terceiro instrumento, foi entregue um relatório para cada professora via correio eletrônico e/ou escola, ainda no mês de dezembro. A discussão do grupo todo não foi realizada sobre o último instrumento, pois os encontros durante a ACIEPE havia terminado. Mas, estes resultados foram utilizados em nova análise (intersubjetiva) que seria realizada individualmente entre professora e pesquisadoras do eixo de Leitura e Escrita.

Os dados da primeira avaliação, como foi diagnóstica, foram analisados comparativamente com os resultados do terceiro instrumento. Assim, essa análise, que chamamos de intersubjetiva, foi realizada apenas com a professora Fabíola – (Escola A), pois as outras não tinham disponibilidade para o encontro que seria realizado com o objetivo de

³² Exemplos destes relatórios estão no Apêndices (C e F).

analisar os dados. É importante destacar que esta única professora representa o grupo de discussão onde todo o processo aqui relatado aconteceu.

A seguir esta análise será apresentada.

2.8. A análise intersubjetiva

A análise intersubjetiva, momento de comunicação dialógico em busca de ações transformadoras, foi realizada em dois momentos. O primeiro momento ocorreu durante a ACIEPE no dia 6 de maio de 2009, onde o grupo de pesquisa “Aquisição da Escrita e da Leitura: processos de Ensino e Aprendizagem”, responsável pelo eixo Leitura e Escrita da pesquisa maior sobre Comunidades de Aprendizagem, apresentou aos/as participantes da mesma, todo o processo de elaboração dos instrumentos avaliativos e a discussão de dados que foi realizado pelo grupo e alguns resultados.

Após a apresentação, participantes (professoras, estudantes, representantes do NIASE, professores/as ligados/as às Comunidades) esclareceram dúvidas e, principalmente, iniciaram um trabalho de análise.

Vários fatores de transformação e obstáculos foram sinalizados a partir do trabalho realizado pelo grupo. As falas das participantes estavam carregadas de expectativas, esperança e emoção ao reportarem a importância do trabalho à aprendizagem de qualidade dos/as estudantes.

O segundo momento ocorreu em uma Comunidade de Aprendizagem com a participação de uma das professoras participantes da pesquisa, no dia 04 de junho de 2009. Neste, estavam presentes a pesquisadora (Amanda), a doutoranda (Daniele) que acompanhou e colaborou com todo o percurso realizado e a professora (Fabíola) de uma das Comunidades de Aprendizagem.

A professora teve acesso aos dados da primeira e da terceira avaliação, anteriormente, por um relatório entregue a todas participantes da pesquisa sobre os dados das avaliações, de forma comparativa. Mesmo as outras participantes não fazendo ou não tendo feito parte desta análise individual, receberam os dados de sua sala de aula.

Para a discussão coletiva levamos os dois instrumentos elaborados, os critérios de correção que foram utilizados, o relatório comparativo e as avaliações de todos/as estudantes.

O grupo comunicativo, espaço de comunicação onde há o afloramento do consenso argumentativo, iniciou o trabalho com a leitura dos descritores e, observou os dados da primeira e da terceira avaliações. A partir desta prática, tecíamos comentários sobre os resultados alcançados pelos/as estudantes.

Em alguns momentos voltávamos ao descritor, ao instrumento avaliativo para verificarmos a questão elaborada e a resposta correta, assim como, voltávamos às avaliações dos/as estudantes para conferência dos dados.

Após aproximadamente uma hora o grupo comunicativo encerrou a discussão com muita satisfação pelo trabalho realizado naquele momento, além do sentimento de “trabalho cumprido” pelo processo que desenvolvemos e pelos caminhos que compartilhamos para chegarmos até este encontro.

Capítulo 3 – ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo farei uma análise dos resultados das avaliações de acordo com os eixos e descritores avaliados seguindo a Matriz de Referência da Provinha Brasil. Para isso, apresentarei a Provinha Brasil e farei uma análise entre este instrumento do governo federal e os que elaboramos. Acredito que esta análise seja interessante, pois possibilita a observação de algumas diferenças e semelhanças entre eles, já que a matriz de referência foi a mesma utilizada nesta pesquisa.

Em seguida, os dados da primeira e da terceira avaliações das três Comunidades de Aprendizagem serão apresentados e analisados por escola e por eixo (Apropriação do sistema de escrita, Leitura e Escrita). Os dados gerais das três Comunidades de Aprendizagem também serão apresentados ao final de cada eixo e por descritor.

A segunda avaliação aplicada será analisada no eixo de Escrita, já que se trata de uma rescrita de uma fábula (produção textual).

Para finalizar, a análise dos dados feita coletivamente entre as professoras durante a ACIEPE, assim como, a análise intersubjetiva, que foi realizada com uma professora, também será discutida no final deste capítulo.

3.1. Provinha Brasil: semelhanças e diferenças

*Ministério da Educação - Secretaria de Educação Básica
OFÍCIO CIRCULAR Nº 262/2008/MEC/SEB/DCOCEB/COEF
Brasília, 20 de março de 2008.*

Assunto: Provinha Brasil: Avaliação da Alfabetização Infantil

*Senhor (a) Diretor (a),
O Ministério da Educação (MEC), por meio do Instituto de Pesquisa Anísio Teixeira (Inep),
e da Secretaria de Educação Básica (SEB) organizou a Provinha Brasil. Ela é uma das ações do Plano de
Desenvolvimento da Educação (PDE) e vai oferecer às redes de ensino um instrumento para que possam
acompanhar, avaliar e melhorar a qualidade da alfabetização de cada escola pública brasileira [...](UNDIME,
2008, p.1)*

Uma concepção de avaliação fortemente integrada ao próprio processo de ensino/aprendizagem é ponto básico para permitir o desenvolvimento de propostas que venham ao encontro das necessidades de nossos alunos e professores [...] (LÜDKE, 1995, p.52)

Como disse anteriormente, no primeiro semestre do ano de 2008, o grupo de pesquisa realizou estudos sobre os conteúdos específicos da língua materna a pedido dos/as professores/as em função das mudanças governamentais e das políticas públicas pois, com a implantação do Ensino Fundamental de nove anos, eles/as sentiram necessidade de um estudo aprofundado sobre os descritores presentes nos documentos oficiais de avaliação.

O Ministério da Educação no primeiro semestre de 2008 tomou a iniciativa de oferecer às redes públicas (estaduais e municipais) de ensino um instrumento diagnóstico, concebido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), do nível de alfabetização dos/as estudantes com idade entre seis e oito anos. Esta foi criada “em consonância com o objetivo do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do MEC de viabilizar ações que contribuam para a equidade e qualidade da educação pública brasileira” (MEC, 2008. p.1).

Anualmente, o Inep/MEC disponibiliza duas versões da Provinha Brasil. Uma, no início do ano para uma avaliação diagnóstica e, a segunda, para ser aplicada no final do ano letivo, possibilitando uma avaliação do processo de alfabetização.

O objetivo da Provinha Brasil, segundo o governo federal, é disponibilizar aos gestores públicos, diretores/as, coordenadores/as e aos/as professores/as informações sobre o nível de alfabetização dos/as estudantes, permitindo com esta análise diagnóstica, possíveis intervenções para melhoria da escrita e leitura. Assim,

em termos imediatos, a Provinha Brasil tem dois objetivos básicos, que trarão conseqüências diretas:

- Avaliar o nível de alfabetização dos estudantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental.
 - Conseqüência:
 - Correção de possíveis distorções;
 - Investimento em medidas que garantam melhor aprendizado;
 - Melhoria da qualidade de ensino e redução das desigualdades.
- Diagnosticar precocemente possíveis insuficiências das habilidades de leitura e escrita.
 - Conseqüência:
 - Desenvolvimento de ações imediatas para a mudança desse quadro (MEC, 2008, p.1).

Para o Ministério da Educação,

Essa avaliação diferencia-se das demais que vêm sendo realizadas pelo Inep porque poderá fornecer respostas diretamente aos professores e gestores da escola, reforçando assim uma de suas características, que é a de um instrumento pedagógico sem finalidades classificatórias (MEC, 2008, p.1).

Segundo o MEC (2008), os dados coletados por meio deste instrumento poderão contribuir com o planejamento pedagógico dos/as professores/as que trabalharão com os/as estudantes no terceiro ano do Ensino Fundamental e o governo federal faz questão em afirmar que não serão avaliados/as os/as professores/as, mas sim, o desempenho dos/as estudantes, como podemos ver neste comunicado:

Prezado professor ou prezada professora,

O processo educacional só terá sucesso com a sua participação. Por melhores que sejam as políticas desenvolvidas, por mais capacitados que sejam os especialistas que elaboram os projetos, sabemos que a peça chave no processo educacional é você, professor.

Por isso precisamos dizer como é importante sua participação na Provinha Brasil – mesmo que a decisão de aplicá-la a seus alunos não seja sua, mas do gestor de sua rede, ou seja, da secretaria estadual de educação (se sua escola for estadual) ou da secretaria municipal de educação (se sua escola for municipal).

Se você é professor (a) do segundo ano do Ensino Fundamental seus alunos farão uma prova para que você saiba em que nível está o processo de alfabetização dele. Por isso, essa prova deverá ser aplicada no mês de abril. No final do ano iremos disponibilizar outra prova, comparável com essa primeira. Aí, você a aplica e compara a diferença – avaliando, dessa forma, o que os alunos agregaram de conhecimento, ou seja, o quanto melhoraram.

O objetivo da Provinha Brasil não é o de avaliar os professores, mas sim diagnosticar o nível de aprendizado dos estudantes logo no início do processo de alfabetização pois quanto mais cedo forem identificados problemas, mais fácil será a solução.

Você irá receber um guia (Caderno do professor/aplicador) com orientações específicas para a aplicação e a correção das provas, além de comentários pedagógicos sobre ela. Você receberá também um manual (Como entender os resultados), que explica como interpretar os resultados da avaliação.

A aplicação da prova aos alunos será feita pelo próprio professor ou pelo professor de outra turma, a critério da direção da escola, seguindo orientação da secretaria de educação.

Agradecemos, desde já, sua participação (MEC, 2008, p.1).

A adesão à Provinha Brasil é voluntária, mas está ligada indiretamente com PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação), ao qual já aderiram aproximadamente 3 mil e 800 municípios de todos estados brasileiros e do Distrito Federal.

É interessante estabelecer semelhanças e diferenças deste instrumento com os instrumentos que foram construídos com as professoras, coordenadoras e pesquisadoras, já que para a construção dos mesmos, foram utilizados os descritores da Matriz de Referência de Avaliação em Alfabetização e Letramento³³ (Provinha Brasil).

Esta matriz, segundo o MEC (2008), foi realizada seguindo algumas habilidades que poderiam fornecer informações relevantes em função dos objetivos propostos e das condições impostas no âmbito desta avaliação.

As habilidades constantes na Matriz de Referência estão fundamentadas na concepção de que alfabetização e letramento são processos a serem desenvolvidos de forma complementar e paralela, entendendo-se a alfabetização como o desenvolvimento da compreensão das regras de funcionamento do sistema de escrita alfabética e letramento como as possibilidades de usos e funções sociais da linguagem escrita, isto é, o processo de inserção e participação dos sujeitos na cultura escrita (MEC, 2008, p. 1).

Partindo do princípio de que todos devam ser contemplados pelos/as estudantes no final do processo de alfabetização, justifica-se a utilização dos mesmos. O que o governo federal espera para todos/as, pensando na máxima aprendizagem das crianças, é o que devemos, enquanto Comunidades de Aprendizagem, garantir que as mesmas alcancem no final da sua alfabetização.

As professoras decidiram conhecer o que seus alunos e suas alunas já sabiam e/ou não e, a partir das avaliações (construção), iniciaram um processo de repensar sua prática. Conseqüentemente, com os resultados comparativos, planejaram possíveis ações para uma alfabetização mais bem sucedida.

A Provinha Brasil realizada no início do ano de 2008 era composta por 24 questões de múltipla escolha (Apropriação do sistema de escrita e leitura), cada uma com quatro opções de resposta. Algumas dessas questões deveriam ser lidas pelo/a aplicador/a da prova – na íntegra ou em parte – e outras questões deveriam ser lidas apenas pelos/as estudantes (MEC, 2008). Já o eixo escrita foi avaliado com três questões (escrita de palavras e frases).

³³ A Matriz de referência é um documento que contém uma referência curricular básica comum para basear a construção do teste de maneira que eles correspondam ao que é ensinado nas salas de aula do País (MEC, 2008, p.1).

Em contrapartida, os instrumentos elaborados durante a ACIEPE, possuíam dezesseis questões no primeiro instrumentos e as mesmas foram lidas aos/as estudantes, mas nenhuma precisou ser lida apenas por eles/as.

O eixo escrita foi avaliado com a escrita de palavras, uma frase ditada pela professora e a uma produção textual: escrita de um bilhete (primeiro instrumento). A produção textual não foi realizada na Provinha Brasil por questões operacionais, como esclareceu o MEC, mas as professoras participantes acharam que deveria ser um item avaliado pela importância do mesmo e, assim fizemos.

As professoras ainda sinalizaram o interesse de elaborarem um segundo instrumento avaliativo, mas restrito apenas à produção textual. Assim, em dois encontros o grupo comunicativo refletiu sobre qual o melhor gênero para ser avaliado no primeiro ano, como poderia ser feito (livre, reescrita, reprodução etc.) e, quais seriam as etapas para a aplicação.

Destaco que no Capítulo 2 (Metodologia), estes procedimentos já foram relatados. Mas vale dizer o quanto as professoras demonstraram uma preocupação com a aquisição da língua dos/as estudantes, pois acreditavam que o processo de alfabetização “passa” pela escrita de textos. A criança, mesmo que não esteja no “nível alfabético”, pode/rá construir textos e saber a importância e caminhos desta prática.

Na segunda avaliação (Provinha Brasil) realizada entre novembro e dezembro também do ano de 2008, segundo o MEC, a mesma seguiu os mesmos moldes do teste aplicado no início do ano. A diferença estava no

“maior grau de complexidade das habilidades medidas, possibilitando ao professor a verificação dos avanços de seus alunos, no domínio dos códigos e compreensão da leitura e escrita, no período posterior ao diagnóstico realizado por meio do primeiro teste, em abril de 2008” (MEC, 2008, p. 1).

Já nos instrumentos elaborados pelo grupo de discussão, os mesmos descritores avaliados no primeiro instrumento foram revistos no terceiro, mas o grau de complexidade não foi o eixo principal, como na Provinha Brasil. O fator que diferenciou o terceiro instrumento do primeiro, foi sua correção. Os critérios de correção foram mais rigorosos no último instrumento, pois as professoras destacaram que os/as estudantes haviam evoluído no processo da aquisição da leitura e da escrita.

A partir da análise dos resultados do processo avaliativo, o MEC sinaliza possíveis ações, como: colaborar com gestores/as e professores/as a melhorar a qualidade da educação do Brasil, auxiliar os/as estudantes a superarem as dificuldades iniciais no processo de alfabetização e seguir os estudos melhores preparados/as, diminuindo também a chance de os abandonarem.

Detalhadamente, aos/as gestores/as esta ação avaliativa é importante por permitir que o conhecimento das dificuldades dos/as estudantes, facilite a gestão da instituição escolar, além de incrementar o planejamento do currículo e os programas de formação continuada dos/as professores/as que trabalham com alfabetização (MEC, 2008).

Já para os/as professores/as, este processo é importante para conhecerem as dificuldades dos/as alunos/as, propiciando um planejamento das aulas com a priorização de alguns assuntos, além dos documentos da Provinha contribuírem com a formação docente.

Indicando uma possível diferença entre os instrumentos aqui apresentados, digo que durante a construção, aplicação e análise dos dados dos instrumentos elaborados pelas professoras, também foram indicados caminhos para a melhoria do ensino. Mas, a diferença é que ocorreu coletivamente e em uma relação igualitária, sendo que cada um com seus conhecimentos, colaborou com a reflexão sobre o ensino.

Com esta pequena comparação entre as avaliações, sinalizo alguns pontos diferentes e importantes no que fazer com os resultados obtidos. Por exemplo, enquanto a recomendação do MEC é de que os/as professores/as do terceiro ano do Ensino Fundamental tenham acesso aos resultados das avaliações para pensar sobre como dar continuidade ao processo de alfabetização, durante o planejamento pedagógico, nós, refletimos sobre ações para mudança de prática, enquanto escola, professor, coordenador e comunidade durante o próprio ano em que as avaliações foram realizadas.

Outra questão a ser destacada é o fato da avaliação do governo ocorrer no segundo ano do Ensino Fundamental, demonstrando com isso, que os/as estudantes terão dois anos para se apropriarem da escrita e da leitura. Já, as professoras participantes da pesquisa demonstraram a preocupação em verificar ainda no primeiro ano como os/as estudantes estavam se apropriando da língua materna. Assim, a primeira avaliação foi diagnóstica e, a partir desta foi possível discutir como aprimorar este processo até o final do primeiro ano. Como disse anteriormente, o pensar sobre a qualidade e qual educação queremos para crianças de escolas públicas de periferia, estava inserido na ação das professoras em promoverem esta prática de reflexão sobre “o que” e “como ensinar”.

No site do MEC, no item perguntas e respostas sobre a Provinha Brasil, há uma questão sobre o porquê avaliar e a resposta é a seguinte:

Para saber, a tempo de sanar eventuais problemas, quais capacidades de leitura os alunos possuem e quais capacidades eles não possuem. Foram identificados, em alunos da 4ª série, problemas como baixa proficiência nas provas de leitura - e a falta de domínio de leitura pode inviabilizar o bom prosseguimento dos estudos. Assim, para atuar preventivamente, é necessário detectar dificuldades e defasagens dos alunos na fase inicial de modo que as intervenções possam acontecer no momento certo (MEC, 2008, p. 1).

Relacionando com a ação que foi realizada com as Comunidades de Aprendizagem, não é possível dizer que avaliamos os/as estudantes do primeiro ano com o mesmo intuito. Acredito que as professoras também gostariam de saber quais eram as dificuldades dos/as mesmos/as, mas a intenção era de ir além e fazer uma discussão sobre os descritores contemplados e/ou não e, quais atitudes pedagógicas e políticas iriam e/ou irão assumir para dar continuidade ou reverter o quadro apresentado com a análise dos resultados, vivenciando uma ação transformadora.

Os testes do governo federal, assim como este trabalho, possibilitaram a comparação dos dados dos mesmos aplicados no mesmo ano e o intuito era o de avaliar o progresso dos/as estudantes, tanto na visão geral da sala como no desenvolvimento de cada um/a.

Finalizando, outro ponto interessante para destacar está relacionado aos benefícios de participar deste processo. Para o MEC, são:

- Os alunos poderão ter suas necessidades melhor atendidas mediante o diagnóstico realizado e, assim, espera-se que o seu processo de alfabetização aconteça satisfatoriamente.
- Os professores alfabetizadores contarão com um instrumental valioso para identificar de forma sistemática as dificuldades de seus alunos, possibilitando a reorientação do que ensinar e de como ensinar. Além disso, as análises e interpretações dos resultados e os documentos pedagógicos a eles relacionados poderão constituir uma fonte de formação.
- Os gestores poderão fazer escolhas bem fundamentadas em sua gestão, ganhando elementos para o planejamento curricular e subsidiar a formação continuada dos professores alfabetizadores, a fim de melhorar a qualidade do ensino em sua rede (MEC, 2008, p. 1)

Além dos benefícios citados acima, os da ação avaliativa realizada neste estudo, “ultrapassam” os muros escolares. Trata-se de Comunidades de Aprendizagem: estas projetam o/a aluno/a socialmente.

Todas as “vantagens” da avaliação federal ficam restritas apenas ao campo escolar. Infelizmente, não se falou na vida social destas crianças. Será que está tão subentendida a possibilidade da mudança social ou eles querem apenas dados/resultados? Deixo esta questão para refletirmos.

A seguir os resultados e as análises das avaliações das três Comunidades de Aprendizagem e a visão geral das mesmas serão apresentadas, iniciando pelo eixo de apropriação do sistema da escrita.

3.2. Dados e análise: apropriação do sistema da escrita

Para iniciarem a compreensão sobre a leitura e a escrita, os/as estudantes precisam organizar alguns conhecimentos, saberes, capacidades e atitudes sobre a nossa língua, como: identificar letras do alfabeto, reconhecer palavras como unidade gráfica, diferenciar letras de outros sinais gráficos, distinguir diferentes tipos de letras, identificação de sílabas de palavras lidas ou ouvidas, identificação das relações grafemas/fonemas.

Apresentarei portanto, os resultados da primeira e terceira avaliações das três Comunidades de Aprendizagem, separadamente, pois acredito ser importante ao/a leitor/a observar o desempenho dos/as estudantes por escola. Para finalizar a análise do eixo, serão expostos os dados gerais entre as escolas.

3.2.1. Escola A

Os dados apresentados e sistematizados abaixo correspondem às avaliações que foram elaboradas no primeiro semestre de 2008 e aplicada nos meses de junho (primeira avaliação), novembro e dezembro (terceira avaliação). As questões de um a cinco contemplavam os descritores D1 ao D6, do eixo aqui descrito.

Ressalta-se novamente que os critérios para correção da primeira avaliação não foram os mesmos construídos para a terceira. As professoras e pesquisadoras decidiram que as questões do terceiro instrumento avaliativo só seriam consideradas corretas e, assim, o descritor contemplado, se estivesse completamente realizada como foi estipulado.

Dentro desse contexto, os dados coletados serão analisados a partir da primeira e da terceira avaliações do eixo de apropriação do sistema de escrita apenas dos/as estudantes que participaram das mesmas (10). A partir dos resultados será possível constatar possíveis avanços e superação de conteúdos da língua.

EIXOS	DESCRIPTOR	DESCRIÇÃO DO DESCRIÇÃO	1ª avaliação %	3ª avaliação %
Apropriação do sistema de escrita	D1	Diferenciar letras de outros sinais gráficos, como os números, sinais de pontuação ou de outros sistemas de representação.	90	100
	D2	Identificar letras do alfabeto.	80	100
	D3	Reconhecer palavras como unidades gráficas.	90	80
	D4	Distinguir diferentes tipos de letras.	60	90
	D5	Identificar sílabas de palavras ouvidas e/ou lidas.	90	80
	D6*	Identificar relações fonema/grafema (som/letra).	-	-

Quadro 1 - Apropriação do sistema de escrita (escola A)

Pode-se observar que no eixo de Apropriação do Sistema de Escrita ocorreu um aumento nos índices de D1 (Diferenciar letras de outros sinais gráficos, como os números, sinais de pontuação ou de outros sistemas de representação), D2 (Identificar letras do alfabeto) e D4 (Distinguir diferentes tipos de letras), o que revela que os/as estudantes até o final de 2008, eram capazes de discriminar letras de outros sinais gráficos, bem como melhoraram o desempenho na identificação letras e na distinção de diferentes tipos de letras. Mesmo com uma correção mais rigorosa das questões, os/as estudantes demonstraram conhecimento sobre os descritores.

O decréscimo nos índices de D3 (Reconhecer palavras como unidades gráficas) e D5 (Identificar sílabas de palavras ouvidas e/ou lidas) pode ter ocorrido pelo fato de:

- a) Na primeira avaliação, das quatro alternativas, apenas uma era a escrita de uma palavra, enquanto na terceira havia uma alternativa com uma palavra escrita e outra com várias letras sem sentido, o que talvez possa ter dificultado a resolução da questão para aqueles/as que ainda não utilizavam o sistema convencional de escrita. Há a coincidência entre o resultado desse

* O D6 não foi analisado no primeiro ano, uma vez que as questões elaboradas nas avaliações não contemplaram a grafia da palavra.

descriptor, com a porcentagem de estudantes que se encontravam no nível de escrita alfabético em palavras (75%).

- b) Na primeira avaliação os/as estudantes deveriam colocar o número de sílabas corretas em três ou quatro figuras para ter a questão como correta. Já na terceira avaliação, os/as estudantes deveriam colocar corretamente o número de sílabas em todas as figuras (4). Assim, o decréscimo deste descriptor pode ter ocorrido pelo fato do critério de correção ter sido mais rigoroso na terceira avaliação.

Para o descriptor D6 (Identificar relações fonema/grafema) havíamos pensado em uma atividade que os/as estudantes deveriam desenhar de acordo com o som inicial de uma palavra e, analisando melhor a questão, a pesquisadora e o grupo de estudo, após as aplicações das avaliações, notou que o descriptor não foi contemplado. A relação fonema/grafema não foi vista com este tipo de atividade. Talvez o descriptor fosse contemplado em uma atividade em que o som fosse representado por um grafema, como por exemplo, em uma atividade em que o aluno deveria indicar uma palavra que tivesse o mesmo som inicial de uma figura. Este aspecto poderia ter sido visto anteriormente para contemplarmos o descriptor na terceira avaliação, mas infelizmente, isso não correu.

3.2.2. Escola B

Os dados apresentados referem-se à primeira e terceira avaliações, sendo o primeiro instrumento aplicado nos dias 23 e 24 de junho e o terceiro nos dias 24 e 25 de novembro de 2008.

Como a análise é comparativa entre os instrumentos, os dados serão apenas dos/as estudantes que participaram dos mesmos (15).

EIXOS	DESCRITOR	DESCRIÇÃO DO DESCRITOR	1ª avaliação %	3ª avaliação %
Apropriação do sistema de escrita	D1	Diferenciar letras de outros sinais gráficos, como os números, sinais de pontuação ou de outros sistemas de representação.	100	100
	D2	Identificar letras do alfabeto.	100	100
	D3	Reconhecer palavras como unidades gráficas.	100	100
	D4	Distinguir diferentes tipos de letras.	93	100
	D5	Identificar sílabas de palavras ouvidas e/ou lidas.	93	93
	D6	Identificar relações fonema/grafema (som/letra).	-	-

Quadro 2 - Apropriação do sistema de escrita (escola B)

É possível notar que no eixo de Apropriação do Sistema de Escrita ocorreu um aumento nos índices de D4 (Distinguir diferentes tipos de letras) e se mantiveram os índices de D1 (Diferenciar letras de outros sinais gráficos, como os números, sinais de pontuação ou de outros sistemas de representação), D2 (Identificar letras do alfabeto), D3 (Reconhecer palavras como unidades gráficas) e D5 (Identificar sílabas de palavras ouvidas e/ou lidas), o que revela que os/as estudantes até o final de 2008, eram capazes de discriminar letras de outros sinais gráficos, bem como melhoraram o desempenho em identificar diferentes tipos de letras.

Na identificação de sílabas das palavras lidas ou ouvidas houve a manutenção do mesmo índice apresentado na primeira avaliação (93%) e isso pode ter ocorrido pelo fato de termos 20% dos/as estudantes com a escrita silábica alfabética. Nesta fase de escrita o/a estudante ainda não faz correspondência a todos grafemas e fonemas, assim, dificultando a correspondência da fala com a quantidade de sílabas que seriam utilizadas para a escrita.

Mesmo assim, é importante dizer que com uma correção mais rigorosa das questões, os/as estudantes demonstraram conhecimento sobre os descritores.

3.2.3. Escola C

Os dados apresentados e sistematizados abaixo correspondem à primeira avaliação que foi realizada nos dias 30 de junho e 01 de julho de 2008 e possuía cinco questões relacionadas à apropriação da escrita (contemplando os descritores D1 ao D6). A terceira avaliação também possuía cinco questões relacionadas ao eixo (contemplando os descritores D1 ao D6).

O primeiro instrumento foi aplicado pelas coordenadoras da escola e o terceiro instrumento foi aplicado pela professora da sala e foi realizada por dezesseis (16) estudantes, nos dias 26 de novembro e 02 de dezembro de 2008.

Os dados coletados foram analisados a partir da primeira e da terceira avaliações dos/as estudantes que participaram das mesmas (12).

EIXOS	DESCRIPTOR	DESCRIÇÃO DO DESCRIPTOR	1ª avaliação %	3ª avaliação %
Apropriação do sistema de escrita	D1	Diferenciar letras de outros sinais gráficos, como os números, sinais de pontuação ou de outros sistemas de representação.	91	100
	D2	Identificar letras do alfabeto.	100	91
	D3	Reconhecer palavras como unidades gráficas.	91	75
	D4	Distinguir diferentes tipos de letras.	25	25
	D5	Identificar sílabas de palavras ouvidas e/ou lidas.	66	75
	D6	Identificar relações fonema/grafema (som/letra).	-	-

Quadro 3 - Apropriação do sistema de escrita (escola C)

É possível observar que no eixo de Apropriação do Sistema de Escrita ocorreu um aumento na apropriação dos descritores D1 e D5, demonstrando um avanço importante no processo de alfabetização, pois é importante que os/as estudantes diferenciem diferentes sinais gráficos de letras, assim como, identifiquem a quantidade de sílabas que é necessária para a escrita de palavras.

Nos descritores D2 (Identificar letras do alfabeto) e D3 (Reconhecer palavras como unidades gráficas) o número de acerto decresceu em relação à primeira avaliação. Acredito que em relação à identificação de letras, pode ter ocorrido um decréscimo pelo fato dos critérios de avaliação terem sido mais rigorosos no terceiro instrumento, pois a/o estudante deveria reconhecer todas as letras solicitadas. Já, em relação ao D3, pode ter sido um indício de que alguns/as estudantes ainda não haviam compreendido a palavra como uma unidade.

O D4 (Distinguir diferentes tipos de letras) manteve a mesma porcentagem (25%). Isso ocorreu possivelmente, ao considerarmos a fala da professora que durante os encontros na ACIEPE disse que não ensinaria outras letras além da letra de forma maiúscula, pois a alfabetização deveria ser feita apenas com este tipo de letra e a indicação da Secretaria da Educação era que apenas os/as estudantes alfabetizados/as deveriam iniciar a prática de outros tipos de letra.

Compreendo que a sala estava em processo de alfabetização e que a letra de forma minúscula e a letra cursiva não seriam ensinadas, mas a sua apresentação poderia ser realizada. A professora relatou que o alfabeto que havia em sala já apresentava os “quatro tipos de letras” (letras bastão maiúscula, minúscula e letras cursiva maiúscula e minúscula) e o contato existia.

A discussão sobre os tipos de letras que devem ser utilizadas na alfabetização é frequente entre professores/as, coordenadores/as, especialistas.

Alguns/as professores/as acreditam que seja importante apresentar e ensinar apenas a letra bastão maiúscula enquanto outros dizem que as crianças devam ter contato e conhecer as letras de imprensa minúscula e a cursiva.

Segundo Tôres et al. (2007), alguns métodos de alfabetização ensinam a escrever apenas com a letra cursiva, chegando mesmo a proibir a escrita de forma. A razão dada por especialistas é que alegam que o/a estudante que aprende a escrever com letras de forma tem que aprender depois a fazê-lo com letras cursivas e isso representa um trabalho a mais, possibilitando que o/a estudante confunda esses dois modos de escrever.

Outros métodos já acreditam que letra de forma maiúscula seja mais fácil de traçar e de compreender.

Para uma criança que está iniciando a escrita e a leitura, ler o que escreveu ou mesmo ler o que o colega escreveu é um obstáculo difícil até mesmo para alguém já prático a leitura, pois os diferentes modos de traçar, que são individuais, exigem um conhecimento prévio do leitor.

Seria mais fácil e simples o aprendizado através da escrita de forma maiúscula. Sem dúvida a escrita cursiva tem seu papel na nossa cultura, mas a criança poderia aprendê-la em outra fase, mais à frente quando já estiver interpretando a escrita, ou seja, quando for capaz de contextualizar o que leu (TORRES et al, 2007, p.76)

Realmente os/as professores/as enfrentam este dilema ao alfabetizar: qual tipo de letra utilizar?

A letra é só um instrumento material, ou seja, um recurso. Quando o/a professor/a opta pela letra de forma, deixa de lado os problemas com o traçado das letras cursivas e ao optar pela letra cursiva, exige uma habilidade motora maior dos/as estudantes. Mas, acredito que o tipo de letra que ensinamos na escola também esteja relacionada a uma postura política. Concordo que a maioria dos escritos que lemos e temos contato, possuem as letras de forma, mas não apenas na forma maiúscula e, ao privarmos os/as estudantes de conhecer e utilizar os diferentes tipos de letras, estamos deixando de atender as expectativas das famílias que esperam que seus filhos e suas filhas, escrevam também com a letra cursiva e que leiam qualquer material impresso com facilidade.

Ao iniciarmos o trabalho de alfabetização temos que ter claro para nós, professores/as, a importância que tem o acesso dos/as estudantes aos conhecimentos, pois poderemos colaborar ou não com seu êxito escolar e social. Ao mesmo tempo é importante também considerar as experiências dirigidas dos/as estudantes com a leitura e a escrita feitas

no ambiente familiar. Para uma criança que não teve oportunidade de interagir orientadamente com materiais escritos, a exigência dos vários tipos de letras ao mesmo tempo em que faz um grande esforço para compreender o funcionamento da escrita alfabética pode ser conhecimento demais.

3.2.4. Geral

Para melhor entendimento apresentarei os dados do eixo contemplando as três Comunidades de Aprendizagem juntas.

EIXOS	DESCRITOR	DESCRIÇÃO DO DESCRITOR	1ª avaliação %	3ª avaliação %
Apropriação de sistema de escrita	D1	Diferenciar letras de outros sinais gráficos, como os números, sinais de pontuação ou de outros sistemas de representação.	95	100
	D2	Identificar letras do alfabeto.	95	97
	D3	Reconhecer palavras como unidades gráficas.	95	86
	D4	Distinguir diferentes tipos de letras.	62	73
	D5	Identificar sílabas de palavras ouvidas e/ou lidas.	84	84
	D6 ³⁴	Identificar relações fonema/grafema (som/letra).	-	-

Quadro 4 – Apropriação do sistema de escrita (geral)

A partir do quadro 4, observa-se que no eixo de Apropriação do Sistema de Escrita ocorreu um aumento nos índices de D1 (Diferenciar letras de outros sinais gráficos, como os números, sinais de pontuação ou de outros sistemas de representação), D2 (Identificar letras do alfabeto), D4 (Distinguir diferentes tipos de letras) e o D5 (Identificar sílabas de palavras ouvidas e/ou lidas) manteve-se com 84%, o que revela que os/as estudantes até o final de 2008, eram capazes de discriminar letras de outros sinais gráficos, bem como melhoraram o desempenho na identificação de sílabas das palavras lidas ou ouvidas. Por outro lado, o decréscimo na porcentagem de D3 pode ter ocorrido em função de: na primeira avaliação das quatro alternativas, apenas uma era a escrita de uma palavra, enquanto na terceira havia uma alternativa com uma palavra escrita e outra com várias letras

³⁴ O D6 não foi analisado no primeiro ano, uma vez que as questões elaboradas nas avaliações não contemplaram a grafia da palavra.

sem sentido, o que talvez possa ter dificultado a resolução da questão para aqueles/as que ainda não utilizavam o sistema convencional de escrita

De acordo com o Quadro 5, os dados comparativos entre as duas avaliações com o desempenho dos/as estudantes das Escolas A, B e C, serão apresentados.

Como já destaquei anteriormente, os dados são apenas dos/as estudantes que participaram dos dois instrumentos, assim, serão apresentados os dados de 37 estudantes, sendo 10 da Escola A, 15 da Escola B e 12 da Escola C.

EIXOS	DESCRITORES	DESCRIÇÃO DO DESCRITOR	ESCOLA A		ESCOLA B		ESCOLA C	
			1ª av %	3ª av %	1ª av %	3ª av %	1ª av %	3ª av %
Apropriação do sistema de escrita	D1	Diferenciar letras de outros sinais gráficos, como os números, sinais de pontuação ou de outros sistemas de representação.	90	100	100	100	91	100
	D2	Identificar letras do alfabeto.	80	100	100	100	100	91
	D3	Reconhecer palavras como unidades gráficas.	90	80	100	100	91	75
	D4	Distinguir diferentes tipos de letras.	60	90	93	100	25	25
	D5	Identificar sílabas de palavras ouvidas e/ou lidas.	90	80	93	93	66	75
	D6	Identificar relações fonema/grafema (som/letra).	-	-	-	-	-	-

Quadro 5 - Apropriação do sistema de escrita (escolas A, B e C)

No eixo analisado, a Escola A apresentou um aumento do índice de acerto em 3 descritores. A Escola B manteve o índice de 100% nas duas avaliações e aumentou o índice em um descritor. Já a Escola C, apresentou uma melhora em apenas 2 descritores, enquanto que um manteve-se em 25% de acerto nas duas avaliações e em outro houve um decréscimo de 91% para 75%. Esses dados revelam que a maioria dos/as estudantes demonstrou um avanço satisfatório. No entanto, a Escola C necessita iniciar um trabalho voltado a distinção de diferentes tipos de letras.

O decréscimo na porcentagem do D3 (Reconhecer palavras como unidades gráficas) nas Escolas A e C, pode ter ocorrido em função de que na primeira avaliação das quatro alternativas, apenas uma era a escrita de uma palavra, enquanto na terceira havia uma alternativa com uma palavra escrita e outra com várias letras sem sentido, o que talvez possa ter dificultado a resolução da questão para aqueles/as que ainda não utilizavam o sistema convencional de escrita.

3.3. Dados e análise: leitura

No eixo de Leitura foram avaliadas capacidades como a localização de informações em textos, a inferência de informações e a identificação da finalidade de um texto pelo suporte, gênero e características gráficas, assim como, a leitura de palavras, antecipar assunto de um texto, baseando-se em título, subtítulo e imagens, reconhecimento da ordem alfabética e o estabelecimento de relações de continuidade temática.

A seguir apresentarei os dados das três escolas referentes a este eixo, assim como, os dados gerais das mesmas juntas e, separadamente.

3.3.1. Escola A

O eixo de Leitura foi avaliado nos dias 24 de junho (primeiro instrumento) e 25 de novembro e 01 de dezembro (terceiro instrumento). Em relação a este eixo, oito questões foram elaboradas (D7 ao D14) no primeiro instrumento avaliativo e sete no terceiro.

EIXO	DESCRITOR	DESCRIÇÃO DO DESCRITOR	1ª avaliação %	3ª avaliação %
Leitura	D7	Ler palavras.	70	90
	D8	Localizar informação em textos.	20	90
	D9	Inferir informação.	0	80
	D10	Identificar assunto de um texto lido ou ouvido.	40	90
	D11	Antecipar assunto do texto com base em título, subtítulo, imagens.	90	90
	D12	Identificar finalidades e funções da leitura em função do reconhecimento do suporte, do gênero e da contextualização do texto.	70	80
	D13	Reconhecer a ordem alfabética.	90	80
	D14	Estabelecer relações de continuidade temática.	30	50

Quadro 6 - Leitura (escola A)

Analisando os dados acima, pode-se afirmar que o mesmo foi muito significativo em termos de apropriação por parte dos/as estudantes, uma vez que houve a melhora no desempenho de seis dos oito descritores do eixo (D7, D8, D9, D10, D12 e D14), assim como, o mesmo índice (90%) no D11 (Antecipar assunto do texto com base em título, subtítulo, imagens). O decréscimo no índice de D13 (Reconhecer a ordem alfabética) pode ter ocorrido em função de que: na primeira avaliação as letras para serem colocadas em ordem

alfabética eram apenas quatro e a criança poderia sequenciar apenas 3 letras para ter a questão considerada correta. Já na terceira, o número de letras para serem colocadas na sequência alfabética era maior (8 letras) e os/as estudantes deveriam acertar todas.

O descritor D14 (Estabelecer relações de continuidade temática), mesmo tendo aumentado seu índice de acerto entre os/as estudantes, deve ser visto com atenção. Atividades que estimulem o estabelecimento das relações de continuidade temática, por exemplo, a utilização das histórias em quadrinhos, devem ser realizadas constantemente para que este descritor seja contemplado pela maioria dos/as estudantes.

3.3.2. Escola B

O primeiro instrumento foi aplicado nos dias 23 e 24 de junho e terceiro nos dias 24 e 25 de novembro.

O quadro de dados nos apresenta alguns pontos importantes para discussão.

EIXO	DESCRITOR	DESCRIÇÃO DO DESCRITOR	1ª avaliação %	3ª avaliação %
Leitura	D7	Ler palavras.	80	100
	D8	Localizar informação em textos.	87	87
	D9	Inferir informação.	40	93
	D10	Identificar assunto de um texto lido ou ouvido.	80	87
	D11	Antecipar assunto do texto com base em título, subtítulo, imagens.	100	100
	D12	Identificar finalidades e funções da leitura em função do reconhecimento do suporte, do gênero e da contextualização do texto.	73	100
	D13	Reconhecer a ordem alfabética.	100	93
	D14	Estabelecer relações de continuidade temática.	60	27

Quadro 7 - Leitura (escola B)

Pode-se afirmar que o este eixo foi muito significativo em termos de apropriação por parte dos/as estudantes, uma vez que houve a melhora no desempenho de quatro dos oito descritores do eixo (D7, D9, D10 e D12). O decréscimo nos índices de D13 (Reconhecer a ordem alfabética) e D14 (Estabelecer relações de continuidade temática) pode ter ocorrido em função de que:

- a) Na primeira avaliação as letras para serem colocadas em ordem alfabética eram apenas quatro e o/a estudante poderia sequenciar apenas 3 letras para ter a questão considerada correta. Já na terceira, o número de letras para

serem colocadas na sequência alfabética era maior (8 letras) e o/a estudante deveria acertar todas.

- b) O descritor D14 (Estabelecer relações de continuidade temática), na primeira avaliação, foi um dos que representou mais dificuldade aos/as estudantes e, na terceira avaliação também, sinalizando a necessidade de um trabalho voltado ao estabelecimento de continuidade temática.

Segundo Cafiero (2002) não são anos a mais na escola que serão responsáveis em fazer com que a criança faça essa relação de continuidade temática, mas sim a experiência com a leitura que a mesma possui.

a escola não pode se omitir, não pode negar o seu papel de ensinar a ler os textos, a ler o mundo. Por conseguinte, a escola não pode se omitir de ajudar crianças e adultos a se constituírem como cidadãos em suas interações, pelo uso da linguagem (CAFIERO, 2002, p. 160).

Já que a experiência com a leitura é um bom caminho para desenvolvermos a relação de continuidade temática, ela deve fazer parte do dia a dia da sala de aula, pois compartilho com o que Cafiero (2002) diz acima.

3.3.3. Escola C

A primeira avaliação foi realizada nos dias 30 de junho e 01 de julho e a terceira nos dias 26 de novembro e 02 de dezembro.

EIXO	DESCRITOR	DESCRIÇÃO DO DESCRITOR	1ª avaliação %	3ª avaliação %
Leitura	D7	Ler palavras.	33	83
	D8	Localizar informação em textos.	33	83
	D9	Inferir informação.	50	58
	D10	Identificar assunto de um texto lido ou ouvido.	50	66
	D11	Antecipar assunto do texto com base em título, subtítulo, imagens.	91	66
	D12	Identificar finalidades e funções da leitura em função do reconhecimento do suporte, do gênero e da contextualização do texto.	66	58
	D13	Reconhecer a ordem alfabética.	91	91
	D14	Estabelecer relações de continuidade temática.	41	41

Quadro 8 - Leitura (escola C)

O quadro 8 releva que os descritores D7, D8, D9 e D10, tiveram um aumento em seus índices de acerto na terceira avaliação. Já o descritor D11 (Antecipar assunto do texto com base em título, subtítulo, imagens), que correspondia a antecipar assunto de um texto com base em título, imagem e/ou subtítulo, na primeira avaliação, 91% dos/as estudantes contemplaram o mesmo e, na terceira, apenas 66% conseguiram.

Essa diferença pode ter ocorrido pelo fato de que no primeiro instrumento a questão elaborada estava mais evidente à resposta, pois havia uma imagem bem clara do que poderia se tratar o texto. Já no terceiro instrumento, a imagem não estava dizendo claramente a resposta correspondente e o/a estudante deveria ler o texto para também compreender o que estava solicitando a questão.

O Descritor D12 (Identificar finalidades e funções da leitura em função do reconhecimento do suporte, do gênero e da contextualização do texto) também demonstrou um decréscimo entre as duas avaliações: 66% de acerto na primeira avaliação e 58%, na terceira. Este dado demonstra que os/a estudantes demonstraram dificuldade em identificar finalidade e funções da leitura em relação ao reconhecimento do suporte, gênero e contextualização do texto. Com isso, estes dados sinalizam a importância do trabalho com diferentes gêneros e suportes textuais.

A prática da leitura diária, do/a professor/a e do/a estudante, deve ser enfatizada. Quanto mais o/a estudante tem contato com a mesma (portadores, diferentes gêneros, contextualização), a probabilidade de se tornar um/a leitor/a também será maior. Assim, atividades de leitura devem fazer parte da rotina em uma sala de aula, neste caso na de primeiro ano, e não ser utilizada como um passatempo.

A discussão vai além quando falamos que a leitura não pode ser vista apenas como decodificadora. É importante decodificar a palavra, mas o/a leitor/a deve avançar nesta ação.

Kleiman (2004) diz que o autor

deve deixar suficientes pistas em seu texto a fim de possibilitar ao leitor a reconstrução do caminho que ele percorreu. [...] Já o leitor deve acreditar que o autor tem algo relevante a dizer no texto, e que o dirá clara e coerentemente. Quando obscuridades e inconsistências aparecem, o leitor deverá tentar resolvê-los, apelando ao seu conhecimento prévio de mundo, lingüístico, textual, devido a essa convicção de que deve fazer parte da atividade de leitura de que o conjunto de palavras discretas forma um texto coerente, isto é, uma unidade que faz com que as partes se encaixem umas nas outras para fazer um todo (KLEIMAN, 2004, p.66)

Esse movimento do texto em deixar pistas ao/a leitor/a não é suficiente para que o texto seja entendido e interpretado. Segundo Kleiman (2004) a posição do leitor também é importante sobre o sentido que lhe é atribuído sobre o que se lê. Este sentido é determinado também pelo processo de vida do/a estudante.

Segundo Kleiman (1996), “a legibilidade de um texto, num sentido amplo, tem a ver com a estruturação do texto, tanto no desenvolvimento quanto na apresentação de relações, para permitir ao leitor seguir, avaliar”. (p. 42)

Portanto, o trabalho com a leitura em sala de aula é essencial e, para isso, não precisamos “esperar” o/a estudante se alfabetizar para iniciar este processo de entendimento e de construção de sua cidadania.

Podemos dizer que a atividade de leitura em sala de aula deve ser vista como um acontecimento em que haja um relacionamento entre o leitor e o texto. Portanto, a leitura não deve ser uma atividade específica, mas uma formação contínua do indivíduo no seu processo de conhecimento. Nas Comunidades de Aprendizagem há um trabalho voltado à leitura nos Grupos Interativos, na Biblioteca Tutorada e, principalmente, nas Tertúlias Literárias³⁵

Os descritores D13 (Reconhecer a ordem alfabética) e D14 (Estabelecer relações de continuidade temática) mantiveram os mesmos resultados, 91% e 41%, respectivamente.

Como disse anteriormente, acredito que o D13 tenha mantido a mesma porcentagem de acerto pelo critério de correção ter sido mais rígido na terceira avaliação e, em relação ao D14, volto a sinalizar a importância de atividades de leitura.

3.3.4. Geral

Inicialmente, para facilitar a visualização do caminho percorrido pelas três Comunidades de Aprendizagem, faz-se necessário apresentar os dados das mesmas juntas.

³⁵ Tertúlia Literária Dialógica é “uma atividade cultural e educativa desenvolvida a partir da leitura de livros da literatura clássica universal fazendo referências a episódios vividos” pelos/as participantes (MELLO, 2003b, p. 449)

EIXOS	DESCRIPTOR	DESCRIÇÃO DO DESCRIPTOR	1ª avaliação %	3ª avaliação %
Leitura	D7	Ler palavras.	62	91
	D8	Localizar informação em textos.	78	86
	D9	Inferir informação.	32	78
	D10	Identificar assunto de um texto lido ou ouvido.	59	81
	D11	Antecipar assunto do texto com base em título, subtítulo, imagens.	95	86
	D12	Identificar finalidades e funções da leitura em função do reconhecimento do suporte, do gênero e da contextualização do texto.	70	81
	D13	Reconhecer a ordem alfabética.	95	89
	D14	Estabelecer relações de continuidade temática.	46	38

Quadro 9 – Leitura (Geral)

Em relação ao eixo Leitura, pode-se afirmar que o mesmo foi muito significativo em termos de apropriação por parte dos/as estudantes, uma vez que houve a melhora no desempenho de cinco dos oito descritores do eixo (D7, D8, D9, D10, D12).

A análise intersubjetiva nos sinaliza que isso possa ter ocorrido pela preocupação das professoras pelos descritores de leitura. Segundo a professora participante da análise, seus alunos e suas alunas haviam alcançado, na primeira avaliação, índices de acerto melhores nos descritores relacionados à apropriação da escrita do que nos da leitura, o que a fez refletir sobre isso e indicar uma discussão no momento de estudo coletivo da escola para que todos/as pensassem sobre o assunto.

Essa atitude nos indica um futuro encaminhamento para uma ação coletiva desta escola participante da pesquisa, pois na terceira avaliação, como podemos observar, o número de acerto das crianças aumentou.

O decréscimo nos índices de D11 (Antecipar assunto do texto com base em título, subtítulo, imagens) e D13 (Reconhecer a ordem alfabética) ocorreu, como já explicitiei anteriormente, em função de que na primeira avaliação a aplicadora leu aos/as estudantes o texto e as alternativas, enquanto que na terceira, apenas os textos foram lidos e não as alternativas das questões, demonstrando o rigor de correção na terceira avaliação. Já o D14 (Estabelecer relações de continuidade temática), não apresentou uma evolução, mas sim um decréscimo. A professora que participou da análise dos dados, sinalizou a necessidade de um trabalho mais efetivo em relação ao gênero textual gibi.

Este descritor está relacionado a continuidade temática e a sequência de fatos que vemos nos gibis. Assim, a professora disse que o trabalho com este gênero não é frequente em sala de aula e isso poderia ter prejudicado o resultado do mesmo. Ela relata

ainda, a mudança de sua prática quando diz que nos próximos anos trabalhará mais com este gênero textual.

Os dados das três escolas que são Comunidades de Aprendizagem estão no Quadro 10 e, a partir do mesmo é possível afirmar que houve uma significativa melhora no desempenho dos descritores D7, D8, D9 e D10. No entanto, a Escola C apresentou resultados que sinalizam a importância de um trabalho voltado à inferência de informação de um texto, identificar assunto de um texto lido e/ou ouvido, a antecipação de um assunto com base em título, subtítulo, imagens, assim como, um trabalho das professoras em relação ao estabelecimento de continuidade temática. Este último também deve ser trabalhado na Escola B.

EIXOS	DESCRIPTORES	DESCRIÇÃO DO DESCRITOR	ESCOLA A		ESCOLA B		ESCOLA C	
			1ª av %	3ª av %	1ª av %	3ª av %	1ª av %	3ª av %
Leitura	D7	Ler palavras.	70	90	80	100	33	83
	D8	Localizar informação em textos.	20	90	87	87	33	83
	D9	Inferir informação.	0	80	40	93	50	58
	D10	Identificar assunto de um texto lido ou ouvido.	40	90	80	87	50	66
	D11	Antecipar assunto do texto com base em título, subtítulo, imagens.	90	90	100	100	91	66
	D12	Identificar finalidades e funções da leitura em função do reconhecimento do suporte, do gênero e da contextualização do texto.	70	80	73	100	66	58
	D13	Reconhecer a ordem alfabética.	90	80	100	93	91	91
	D14	Estabelecer relações de continuidade temática.	30	50	60	27	41	41

Quadro 10 – Leitura (Escolas A, B e C)

O decréscimo nos índices de D11 (Antecipar assunto do texto com base em título, subtítulo, imagens) e D13 (Reconhecer a ordem alfabética) pode ter ocorrido em função de que na primeira avaliação houve a leitura do texto e das alternativas pelas aplicadoras, enquanto que na terceira, apenas os textos foram lidos e não as alternativas das questões, demonstrando o rigor de correção na terceira avaliação, como já foi sinalizado anteriormente.

3.4. Dados e análise: escrita

No eixo Escrita serão comparados e analisados os dados relativos à escrita de palavras, frases e textos.

Serão apresentados também os dados sobre a segmentação de palavras no texto, assim como, os textos escritos no segundo instrumento de avaliação (produção textual/reescrita de uma fábula).

Como foi feito anteriormente, apresentarei os dados comparativos entre a primeira e terceira avaliações por escola. Os dados da segunda avaliação também serão apresentados por escola, mas não de forma comparativa, já que só realizamos uma avaliação desta maneira. Para finalizar, os dados comparativos das escolas no geral, juntas e separadamente.

3.4.1. Escola A

O eixo Escrita foi avaliado a partir da escrita de palavras, frases e textos (bilhete na primeira e convite na terceira avaliação).

A pedido das professoras, os descritores foram relacionados de acordo com os níveis de escrita elaborados por Ferreiro e Teberosky (1990), pois as orientações, assim como, a maioria dos cursos de capacitação que são oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação, indicam que conheçamos e utilizemos os níveis conceituais de escrita das pesquisadoras citadas acima. Assim, acredito que seja interessante que uma pequena explicação sobre eles seja feita neste momento para contextualizar o/a leitor/a.

Ferreiro e Teberosky (1990) ao buscar uma maneira de conhecer o problema de que muitas crianças no início de sua alfabetização já fracassavam, estudou como estas construam seu conhecimento sobre a língua.

A partir da escrita das crianças então, definiu cinco níveis sucessivos para demonstrar como as mesmas constroem sua escrita.

No nível 1 “escrever é reproduzir os traços típicos da escrita que a criança identifica como forma básica de escrita” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1990, p. 183). Resumidamente, as crianças utilizam quantidade de letras proporcional a relação ao tamanho do que se está

escrevendo, representação de escrita por desenho, letras e números são utilizados para escrever uma palavra e, uma das principais características deste nível é a não representatividade sonora das sílabas.

A escrita é uma escrita de nomes, mas os portadores desses nomes têm além disso outras propriedades que a escrita poderia refletir, já que a escrita do nome não é ainda a escrita de uma determinada forma sonora (FERREIRO; TEBEROSKY, 1990, p. 184).

No nível 2 o grafismo apresentado é parecido com letras, há um mínimo de letras para a escrita, ainda não há relação sonora com as sílabas, mas o desenho não aparece como substituto da palavra, como no nível anterior.

Podemos dizer que o nível pré-silábico colocado pelas professoras e pelo restante do grupo compreende os níveis 1 e 2 colocados por Ferreiro e Teberosky (1990).

O nível 3 (silábico) é visto como um grande salto qualitativo, pois “está caracterizado pela tentativa de dar valor sonoro a cada uma das letras que compõem uma escrita [...] cada letra vale por uma sílaba” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1990, p. 193).

Os níveis silábico sem valor e com valor sonoro em vogais, consoantes e vogais e consoantes, é uma subdivisão muito utilizada, mas não está na Psicogênese da Língua Escrita. Para Ferreiro e Teberosky (1990), o nível 3 está relacionado às escritas silábicas no geral, sem estas subdivisões.

O nível 4 é, como diz Ferreiro e Teberosky (1990) a passagem da hipótese silábica para a alfabética. A criança deixa suas hipóteses anteriores para um novo modo de escrita. Assim,

A criança abandona a hipótese silábica e descobre a necessidade de fazer uma análise que vá “mais além” da sílaba pelo conflito entre a hipótese silábica e a exigência de quantidade mínima de grafias [...] e o conflito entre as formas gráficas que o meio lhe propõe e a leitura dessas formas em termos de hipótese silábica (FERREIRO; TEBEROSKY, 1990, p. 209).

Finalmente, temos o nível 5: a escrita alfabética. Neste a criança já compreendeu que “cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores

que a sílaba, e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1990, p. 213).

As professoras tinham conhecimento sobre as hipóteses de escrita e acredito que sentiam-se seguras em relacioná-las com algo que elas conheciam e poderiam “ver” o avanço ou não dos/as estudantes.

Iniciando nossa análise sobre o eixo escrita, há o quadro 11 que representa os dados dos descritores D15, D16 e D17 da escola A.

Níveis de escrita / descritores	D15 – Escrita de palavras		D16 – Escrita de frases		D17 – Escrita de textos	
	1ª av. %	3ª av %	1ª av %	3ª av %	1ª av %	3ª av %
Pré-silábico	20	0	20	0	40	0
Silábico sem valor sonoro	0	0	0	0	0	0
Silábico com valor sonoro para vogais	0	0	0	0	0	0
Silábico com valor sonoro para consoantes	0	0	0	0	0	0
Silábico com valor sonoro para vogais e consoantes	30	10	30	10	10	0
Silábico alfabético	0	10	0	10	0	20
Alfabético	50	80	50	80	50	80

Quadro 11 – Hipóteses de Escrita (Escola A)

Podemos observar que na primeira avaliação, em relação à escrita de palavras a partir de figuras, 20% da sala apresentou a escrita pré-silábica, 30% a escrita silábica com valor sonoro em vogais e consoantes e 50% a escrita alfabética. Na terceira avaliação apenas 10% apresentou a escrita silábica com valor sonoro em vogais e consoantes e 10% a escrita silábica-alfabética, sinalizando a evolução da escrita dos/as estudantes.

O descritor 16 (D16) está relacionado a escrita de uma frase e, na primeira avaliação, o/a estudante deveria escrever: **Meu gato não toma leite** e na terceira, **A nossa festa será muito divertida**. As fases de escrita citadas acima também foram utilizadas para análise destes dados. Vale destacar a importância das professoras/aplicadoras em anotar a escrita dos/as estudantes quando não fosse possível realizar a leitura.

Na escrita de frases 20% apresentou a escrita silábica pré-silábica, 30% a escrita silábica com valor sonoro em vogais e consoantes e 50% a escrita alfabética, na primeira avaliação.

Já na terceira avaliação, 10% apresentou a escrita silábica com valor sonoro em vogais e consoantes, 10% a escrita silábica-alfabética e 80% dos/as estudantes apresentou a escrita alfabética. Com estes dados é possível observar a evolução da escrita dos/as mesmos/as.

Na escrita de um bilhete temos 50% dos/as estudantes com a escrita alfabética e na terceira avaliação esse número cresceu para 80% (escrita de um convite). Todos/as

evoluíram em suas escritas e, estudantes que apresentavam a escrita pré-silábica na primeira avaliação, na terceira, não apresentavam mais esta hipótese.

É possível ainda verificar que houve um aumento no número dos/as estudantes que passaram a apresentar a escrita alfabética em palavras, frase e texto.

Na segunda avaliação, de acordo com os itens elaborados a pedido das professoras, foi possível notar que em relação às regularidades diretas, apenas 20% apresentaram trocas de letras T/D.

Em relação à coesão e coerência, além da segmentação que será citada posteriormente, temos marcas de oralidade e ditongação, sendo que 10% dos/as estudantes apresentaram o item ditongação e nenhum/a estudante apresentou marcas de oralidade em seus textos.

As características do texto também foram avaliadas, segundo havia dito e temos os seguintes dados da Escola A.

Presença de título	Início da narrativa	Apresentação dos personagens		Conflito	Desfecho	Presença de Moral
		Vaquinha	Menina			
100%	60%	20%	100%	100%	90%	60%

Quadro 12 – Características do texto (Escola A)

É possível verificar que todos/as estudantes escreveram o título da fábula, 60% apresentaram o início de uma narrativa, 90% o desfecho, todos/as escreveram o conflito e 60% apresentaram em suas reescritas a moral da fábula. Em relação à apresentação das personagens, todos/as escreveram sobre a menina e apenas 20% sobre a vaquinha.

Já em relação às hipóteses de escrita, temos o seguinte quadro:

Pré-silábica	Silábica sem valor sonoro	Silábica com valor sonoro nas vogais	Silábica com valor sonoro em consoantes	Silábica com valor sonoro em vogais e consoantes	Silábica-alfabética	Alfabética	Alfabética ortográfica
0%	0%	0%	0%	10%	30%	60%	0%

Quadro 13 – Hipóteses de Escrita/Reescrita (Escola A)

Comparando os dados apresentados nos quadros 11 e 13 (Hipóteses de Escrita) é possível notar que os/as estudantes já demonstraram um avanço em suas escritas na segunda avaliação, pois na primeira havia 40% que escreviam de acordo com o nível pré-silábico e na reescrita da fábula, nenhuma criança apresentou esta hipótese.

É um avanço nas escritas dos/as estudantes, pois a reescrita de uma fábula, no caso, é mais complexa do que a escrita de um bilhete.

A segmentação de texto foi avaliada a pedido das professoras e consideramos importante que a mesma fosse analisada. Assim, no Quadro 14, temos o desempenho dos/as estudantes, comparativamente entre os instrumentos (primeiro, segundo e terceiro).

Segmentação								
1ª avaliação %			2ª avaliação %			3ª avaliação %		
Segmenta	Hipo	Hiper	Segmenta	Hipo	Hiper	Segmenta	Hipo	Hiper
50	40	10	20	80	0	100	0	0

Quadro 14 - Segmentação de texto (Escola A)

Segundo Goulart (2000) os critérios de segmentação das palavras no texto partem da observação dos textos escritos a que os/as estudantes têm acesso pela análise morfológicas que realizam juntamente com os seu próprio conhecimento sobre a língua escrita.

A categorização das palavras como unidades autônomas, do ponto de vista gráfico, vai dando-se aos poucos pela criança. As formas dependentes (como as preposições, p.ex.), por serem passíveis de, graficamente e, muitas vezes, semanticamente, estarem contidas em outras formas, mostraram-se mais resistentes a ser consideradas como palavras (GOULART, 2000, p. 170).

Com isso, a hipossegmentação (segmentação a menos) surge, assim como, as hipersegmentações (segmentação a mais) apareceram nos textos dos/as estudantes e estas explicam-se pela observação dos/as mesmos/as não ser direcionada a um só sentido, pois “ao desenvolverem critérios para a constituição do conceito de palavra, em geral, procuram dar conta das unidades que ficam fora da categorização por elas organizada”. (GOULART, 2000, p. 171).

É possível observar no quadro 14 que os/as estudantes que segmentaram o texto corretamente na primeira avaliação apresentaram maior dificuldade na segunda. Este fato pode ter ocorrido pela segunda avaliação apresentar uma dificuldade maior por se tratar de uma reescrita.

Para se fazer um bilhete (primeira avaliação) é preciso pensar sobre o que se irá escrever e quais letras serão utilizadas, assim como, onde separarei as letras para ter palavras. Já na reescrita era preciso lembrar-se da fábula lida, organizar o texto (começo, meio e fim),

além de pensar com que letras escrever etc. Na escrita de um bilhete, um texto curto, houve menos chance de “errar” do que na reescrita de uma fábula.

Já na terceira avaliação, o texto também era um texto curto (convite), mas com as características parecidas com a escrita de um bilhete, e os/as estudantes demonstraram uma melhora significativa em relação à segmentação.

3.4.2. Escola B

Como foi dito anteriormente, o eixo escrita foi avaliado a partir da escrita de palavras, uma frase e um texto. Abaixo, os descritores estão relacionados de acordo com os níveis de escrita dos/as estudantes.

Níveis de escrita / descritores	D15 – Escrita de palavras		D16 – Escrita de frases		D17 – Escrita de textos	
	1ª av. %	3ª av %	1ª av %	3ª av %	1ª av %	3ª av %
Pré-silábico	0	0	0	0	0	7
Silábico sem valor sonoro	0	0	0	0	0	0
Silábico com valor sonoro para vogais	0	0	0	0	0	0
Silábico com valor sonoro para consoantes	0	0	7	0	0	0
Silábico com valor sonoro para vogais e consoantes	13	7	7	7	13	0
Silábico alfabético	7	0	13	0	13	0
Alfabético	80	93	73	93	73	93

Quadro 15 – Hipóteses de Escrita (Escola B)

Podemos observar que na primeira avaliação 13% dos/as estudantes apresentou a escrita silábica com valor sonoro em vogais e consoantes, 7% a escrita silábica-alfabética e 80% a escrita alfabética. Na terceira avaliação apenas 7% apresentou a escrita silábica com valor sonoro em vogais e consoantes enquanto que o restante dos/as estudantes a escrita alfabética.

Na escrita de frases, 7% apresentou a escrita silábica com valor em consoantes, também 7% a escrita silábica com valor em vogais e consoantes, 13% a escrita silábica-alfabética e 73% a escrita alfabética, na primeira avaliação. Já na terceira, 93% apresentou a escrita alfabética. O que nos sinaliza o quanto os/as estudantes evoluíram em seu processo de escrita.

Na escrita do bilhete na primeira avaliação, 73% dos/as estudantes apresentou a escrita alfabética e na terceira esse número cresceu para 93%. É importante destacar que 7%

dos/as estudantes avaliados/as não havia apresentado a escrita pré-silábica nas primeiras avaliações, mas apresentou na terceira, na escrita do convite.

Em relação a segunda avaliação, apenas 13% dos/as estudantes apresentou marcas de oralidade, 33% apresentou a ditongação, 20% apresentou trocas de letra entre T/D, 13% trocas das letras P/B e 7% fez a troca entre as letras F/V. É importante dizer que alguns/mas estudantes apresentaram trocas de letras em mais de uma categoria aqui mencionada.

No quadro 16 podemos ver o desempenho dos/as estudantes em relação às características do texto e foi possível verificar que os/as mesmos/as demonstraram um entendimento do gênero textual solicitado.

Presença de título	Início da narrativa	Apresentação dos personagens		Conflito	Desfecho	Presença de Moral
		Vaquinha	Menina			
100%	100%	100%	100%	100%	100%	67%

Quadro 16 – Características do texto (Escola B)

Em relação às hipóteses de escrita encontradas no texto, pode-se afirmar que todos/as avaliados/as apresentaram a escrita alfabética, conforme vemos no quadro 17, demonstrando um avanço na escrita, em relação a primeira avaliação. Mas, ao observarmos os dados da terceira avaliação no descritor 17 (escrita de texto), há uma diferença entre algumas fases de escrita.

Na reescrita da fábula todos/as estudantes apresentaram a escrita alfabética e na escrita do convite (terceira avaliação) há uma porcentagem de estudantes ainda escrevendo de acordo com o nível pré-silábico, assim como, na escrita de frase há a escrita silábica com valor sonoro em vogais e consoantes, como é possível observar no quadro 11.

Este fato pode ter ocorrido pelos/as estudantes não estarem realmente na fase que apresentaram na segunda avaliação. Os/as estudantes não regridem em suas hipóteses, mas podem oscilar entre elas por um tempo. De acordo com Ferreiro e Teberosky (1990) quando as crianças estão na escrita silábica alfabética seus registros poderão oscilar entre registros de escritas silábica e a alfabética.

Pré-silábica	Silábica sem valor sonoro	Silábica com valor sonoro nas vogais	Silábica com valor sonoro em consoantes	Silábica com valor sonoro em vogais e consoantes	Silábica-alfabética	Alfabética	Alfabética ortográfica
0%	0%	0%	0%	0%	0%	100%	0%

Quadro 17 – Hipóteses de Escrita/Reescrita (Escola B)

Em relação à segmentação do texto, é possível verificar que na reescrita da fábula, os/as estudantes apresentaram mais dificuldade para segmentar as palavras do texto (quadro 18). Vale lembrar que algumas escritas foram compatibilizadas em dois itens da segmentação, pois em alguns momentos sua escrita estava hipossegmentada (segmentação a menos) e em outros hipersegmentada (segmentação a mais).

Segmentação								
1ª avaliação			2ª avaliação			3ª avaliação		
%			%			%		
Segmenta	Hipo	Hiper	Segmenta	Hipo	Hiper	Segmenta	Hipo	Hiper
87	7	7	47	20	33	80	7	13

Quadro 18 - Segmentação de texto (Escola B)

É importante ressaltar que os/as estudantes vão resolvendo os “problemas” na escrita quando os mesmos surgem e suas estratégias devem ser consideradas como tal e não como erros. Quando eles surgem, o trabalho com a língua deve continuar e ser mostrada a forma correta. Não podemos deixar que ele/a encontre o caminho sozinho/a, pois é dever da escola ensinar a forma aceita socialmente.

3.4.3. Escola C

O quadro 19 apresenta as escritas dos/as estudantes primeiramente, nos dois momentos de escrita de texto em que foram avaliados/as (primeiro e terceiro instrumentos).

Níveis de escrita / descritores	D15 – Escrita de palavras		D16 – Escrita de frases		D17 – Escrita de textos	
	1ª av. %	3ª av %	1ª av %	3ª av %	1ª av %	3ª av ³⁶ %
Pré-silábico	25	0	25	0	25	-
Silábico sem valor sonoro	0	8	0	8	0	-
Silábico com valor sonoro para vogais	16	0	16	0	25	-
Silábico com valor sonoro para consoantes	0	0	0	0	0	-
Silábico com valor sonoro para vogais e consoantes	16	8	16	8	16	-
Silábico alfabético	16	8	16	25	16	8
Alfabético	25	75	25	58	16	33

Quadro 19 – Hipóteses de Escrita (Escola C)

³⁶ Na terceira avaliação a coleta dos dados em relação a escrita de textos, não foi analisada em sua totalidade, pois a leitura do/a estudante, acompanhada pela professora, não foi realizada. Portanto, os resultados registrados foram dos/as estudantes que realizaram a leitura após sua escrita.

Podemos observar que na primeira avaliação, em relação à escrita de palavras a partir de figuras, 25% da sala apresentou a escrita pré-silábica, 16% a escrita silábica com valor sonoro em vogais, 16% apresentou a escrita silábica com valor sonoro em vogais e consoantes, 16% a escrita silábica-alfabética e 25% a escrita alfabética.

Na terceira avaliação apenas 8% apresentou a escrita silábica sem valor sonoro, 8% a escrita silábica com valor sonoro em vogais e consoantes e, 8% a escrita silábica-alfabética. O restante da sala (75%) apresentou a escrita alfabética.

Esses dados demonstram o quanto os/as estudantes avançaram nos níveis de escrita, pois de 25% escrevendo de acordo com o nível pré-silábico na primeira avaliação, na terceira nenhum/a estudante apresentou o mesmo nível de escrita.

Na escrita de frases 25% apresentou a escrita pré-silábica, 16% a escrita silábica com valor em vogais, 16% a fase silábica com valor em vogais e consoantes, 8 a silábica-alfabética e 25% a escrita alfabética, na primeira avaliação. O que demonstra que os/as estudantes na escrita de frase apresentaram os mesmos níveis de escrita utilizados ao escreverem palavras.

Já na terceira avaliação, não havia estudantes com a escrita pré-silábica, mas 8% com a escrita silábica sem valor sonoro, o que já é possível dizer que os/as mesmos/as que apresentavam a escrita pré-silábica avançaram em seu processo de alfabetização. Isso é constatado também ao verificarmos que 25% apresentaram a escrita silábica-alfabética e 58% a alfabética.

Finalizando o eixo de escrita, temos o descritor D17 (Escrita de textos) que refere-se a escrita de um texto e é possível verificar que na primeira avaliação, 16% dos/as estudantes apresentou a escrita alfabética, também 16% a escrita silábica-alfabética, 16% a escrita silábica com valor sonoro em vogais e consoantes, 25% a escrita silábica com valor sonoro em vogais e 25% a escrita pré-silábica. Já na terceira avaliação, destaco que algumas avaliações não foram possíveis avaliar, pois as aplicadoras não solicitaram a leitura do material escrito pelos/as estudantes. Assim, para ser realizado o cálculo de porcentagem, foram considerados dez participantes da avaliação, pois em algumas atividades era impossível entendermos a escrita dos/as estudantes e, destes/as, 8% apresentou a escrita silábica-alfabética e 33% a escrita alfabética o que nos revela um número maior deles/as escrevendo textos alfabeticamente.

Portanto, através do quadro 19 é possível verificar que houve um aumento no número de estudantes que passaram a apresentar a escrita alfabética, tanto em palavras quanto

em frase. No entanto, em relação à produção textual a análise desse item ficou comprometida, pois não foi possível pedir a leitura dos textos produzidos, como já alertei anteriormente.

Na segunda avaliação as hipóteses de escrita podem ser observadas no quadro a seguir.

Pré-silábica	Silábica sem valor sonoro	Silábica com valor sonoro nas vogais	Silábica com valor sonoro em consoantes	Silábica com valor sonoro em vogais e consoantes	Silábica-alfabética	Alfabética	Alfabética ortográfica
8%	0%	16%	0%	25%	33%	16%	0%

Quadro 20 – Hipóteses de Escrita/Reescrita (Escola C)

Se observarmos a escrita alfabética poderemos imaginar que não houve avanço ao compararmos com a primeira avaliação (D17 – Escrita de Textos), mas o índice de escrita pré-silábica diminuiu em relação a primeira avaliação e, já na terceira avaliação, nenhuma escrita desta fase foi registrada.

Para apresentar os dados relacionados à segmentação textual, já que as professoras acharam importante o conteúdo, ressalto que, para calcularmos a porcentagem da terceira avaliação, é considerado o número de oito estudantes, pois não foi possível avaliarmos este tópico em alguns textos tanto nas primeira, segunda e terceira avaliações.

Segmentação								
1ª avaliação %			2ª avaliação %			3ª avaliação %		
Segmenta	Hipo	Hiper	Segmenta	Hipo	Hiper	Segmenta	Hipo	Hiper
0	100	0	13	87	0	13	87	0

Quadro 21 - Segmentação de texto (Escola C)

Analisando o quadro acima, os/as estudantes apresentaram textos sem segmentação na primeira avaliação e, nas outras apenas 13% realizou a segmentação e 87% continuaram hipossegmentando. Infelizmente, não houve um significativo avanço neste tópico e sinalizo a importância do trabalho com produção de textos e a apresentação da segmentação textual a partir de experiências de leitura e escrita.

Além de analisar a segmentação textual e as fases de escrita, na segunda avaliação, elementos como ortografia e coesão/coerência também foram avaliados: trocas de letras (nenhuma, entre nove estudantes³⁷ avaliados/as, apresentou trocas de letras), marcas de oralidade e ditongação (11%, respectivamente).

Em relação às características do texto, é necessário observar o quadro a seguir.

³⁷ Os dados dos itens relacionados a ortografia, coesão/coerência foram relacionados apenas ao número de produções que foi possível avaliar (nove).

Presença de título	Início da narrativa	Apresentação dos personagens		Conflito	Desfecho	Presença de Moral
		Vaquinha	Menina			
100%	83%	58%	100%	83%	42%	17%

Quadro 22 – Características do texto (Escola C)

Para a apresentação destes dados foram consideradas doze estudantes, pois a oralidade foi considerada ao “lerem” o que foi escrito. Assim, 100% dos/as mesmos/as escreveu o título e apresentou a menina como personagem; 83% iniciaram o texto como uma narrativa, 58% apresentaram a personagem vaquinha, 83% o conflito da fábula, 42% o desfecho e, apenas, 17% apresentou a moral da mesma. Os/as estudantes, mesmo que oralmente, conseguiram manter as características de uma narrativa, neste caso, da fábula. Mas, uma das características principais (moral), nem todos/as a apresentaram.

Portanto, sinalizo novamente a importância de um trabalho relacionado ao gênero textual avaliado.

3.4.4. Geral

Para este tópico apresentarei os dados das três Comunidades de Aprendizagem juntas e, após uma pequena análise, os resultados estarão dispostos, em um único quadro, separados por escolas.

Níveis de escrita / descritores	D15 – Escrita de palavras		D16 – Escrita de frases		D17 – Escrita de textos	
	1ª av. %	3ª av %	1ª av %	3ª av %	1ª av %	3ª av ³⁸ %
Pré-silábico	14	0	14	0	19	3
Silábico sem valor sonoro	0	3	0	3	0	0
Silábico com valor sonoro para vogais	5	0	5	0	8	0
Silábico com valor sonoro para consoantes	3	0	3	0	0	0
Silábico com valor sonoro para vogais e consoantes	16	5	16	5	38	0
Silábico alfabético	11	5	8	8	11	8
Alfabético	51	86	51	81	49	70

Quadro 23 – Escrita (Geral)

³⁸ Na terceira avaliação a coleta dos dados em relação a escrita de textos, não foi analisada em sua totalidade, pois a leitura do aluno, acompanhada pela professora, não foi realizada. Portanto, os resultados registrados foram dos alunos que realizaram a leitura após sua escrita.

Por meio desse quadro é possível verificar que houve um aumento no número de estudantes que passaram a apresentar a escrita alfabética em palavras, frase e em textos. Apesar de 3% deles/as apresentar a escrita pré-silábica na produção de texto na terceira avaliação, o que não aconteceu em palavra e frase. Acreditamos que isso tenha ocorrido pelo grau de dificuldade de escrita de um texto, pois ao mesmo tempo que o/a estudante deverá pensar sobre acontecimentos, personagens entre outros elementos, deverá pensar também no sistema de escrita.

Para a professora que participou do grupo comunicativo (análise intersubjetiva), o fato dos/as estudantes evoluírem na apropriação do sistema convencional de escrita, ocorreu por causa da intervenção diária e constante da mesma. Os/as estudantes que apresentaram dificuldade no processo de alfabetização receberam uma atenção especial da professora, acompanhando-os/as de perto durante o segundo semestre do ano de 2008. Portanto, o fato do professor e da professora intervir quando seus/as alunos/as apresentam dificuldade, demonstra que é possível caminhar para uma educação para todos/as.

Neste momento apresentarei os dados gerais das três Comunidades de Aprendizagem sobre o eixo Escrita. Mas, somente da primeira e terceira avaliações, pois os dados já indicam a evolução dos/as estudantes em relação a aquisição da língua escrita.

Níveis de escrita / descritores	D15 – Escrita de palavras						D16 – Escrita de frases						D17 – Escrita de textos					
	ESCOLA A		ESCOLA B		ESCOLA C		ESCOLA A		ESCOLA B		ESCOLA C		ESCOLA A		ESCOLA B		ESCOLA C	
	1ª av. %	3ª av. %	1ª av. %	3ª av. %	1ª av. %	3ª av. %	1ª av. %	3ª av. %	1ª av. %	3ª av. %	1ª av. %	3ª av. %	1ª av. %	3ª av. %	1ª av. %	3ª av. %	1ª av. %	3ª av. %
Pré-silábico	20	0	0	0	25	0	20	0	0	0	25	0	40	0	0	7	25	-
Silábico sem valor sonoro	0	0	0	0	0	8	0	0	0	0	0	8	0	0	0	0	0	-
Silábico com valor sonoro para vogais	0	0	0	0	16	0	0	0	0	0	16	0	0	0	0	0	25	-
Silábico com valor sonoro para consoantes	0	0	0	0	0	0	0	0	7	0	0	0	0	0	0	0	0	-
Silábico com valor sonoro para vogais e consoantes	30	10	13	7	16	8	30	10	7	7	16	8	10	0	13	0	16	-
Silábico alfabético	0	10	7	0	16	8	0	10	13	0	16	25	0	20	13	0	16	8
Alfabético	50	80	80	93	25	75	50	80	73	93	25	58	50	80	73	93	16	33

Quadro 24 – Escrita (Escolas A, B e C)

Na Escola A é possível verificar que houve um aumento no número dos/as estudantes que passaram a apresentar a escrita alfabética em palavras, frase e texto, assim como, na Escola B. No entanto, em relação à produção textual (Escola B), 7% dos/as estudantes apresentou a escrita pré-silábica, o que não foi apresentado na primeira avaliação. Isso pode ter ocorrido pelo fato de ser mais difícil a escrita de um texto, já que na primeira avaliação o/a

estudante apresentou a escrita silábica com valor sonoro em vogais e consoantes. Fato que também se apresentou na escrita de palavras e frase nas duas avaliações.

Na Escola C também é possível verificar que houve um aumento no número de estudantes que passaram a apresentar a escrita alfabética, tanto em palavras quanto em frase. No entanto, com relação à produção textual a análise desse item ficou comprometida, pois não foi possível pedir a leitura dos textos produzidos por todos/as estudantes.

3.5. Análise intersubjetiva

A análise intersubjetiva dos dados foi feita em momentos distintos, sendo o primeiro momento, o que ocorreu no encontro onde apresentamos aos/as participantes da ACIEPE todo o percurso de desenvolvimento da pesquisa, desde os estudos exploratórios até a análise da terceira avaliação. Após a explanação das pesquisadoras do grupo de estudo “Aquisição da Escrita e da Leitura: processos de Ensino e Aprendizagem” houve um diálogo entre as participantes do eixo leitura e escrita com os/as demais. Nesta ocasião, integrantes do NIASE e das equipes escolares fizeram colocações e as consideraram como sendo parte das análises intersubjetivas.

Em um segundo momento as pesquisadoras do Eixo Leitura e Escrita reuniram-se com uma professora para dar prosseguimento às análises, considerando os resultados comparativos da primeira e terceira avaliações.

O objetivo deste segundo encontro era, com base nos resultados, discutir quais foram os elementos transformadores ou obstáculos para a máxima aprendizagem dos/as estudantes.

Dentro desse contexto analisamos os dados coletados nas duas avaliações, sinalizando os possíveis avanços e superação na aprendizagem de conteúdos da língua que foram considerados como geradores de exclusão e de transformação.

Assim, temos o que as professoras consideraram no primeiro e segundo encontros que foram indicados como obstáculos para aprendizagem dos/as estudantes.

3.5.1. Obstáculos

Para as professoras, os motivos que não possibilitaram o desenvolvimento esperado das Comunidades de Aprendizagem, estão relacionados com os seguintes obstáculos:

- Limitação dos instrumentos avaliativos (grau de dificuldade diferente na elaboração de critérios de correção entre a primeira e a terceira avaliações; provas aplicadas nos finais dos semestres – o que gerou cansaço nos/as estudantes);
- Falta de atenção dos/as estudantes, o que não significa desconhecimento dos conteúdos por parte dos/as mesmos/as.

Sobre isso Fabíola (D) comenta: “Comparando a primeira e a última, no geral, melhoraram, apesar que vi que em alguns descritores abaixou a porcentagem, fiquei imaginando que foi por distração, as crianças que erraram. De fato dominavam, mas acho que na avaliação por algum motivo...”.

- Participação parcial da turma: nem todos os/as estudantes tinham autorização para participar da pesquisa, dificultando a percepção do desempenho total da turma, como foi dito anteriormente;
- Necessidade de maior articulação entre os princípios das Comunidades de Aprendizagem, Escolas e Secretaria Municipal de Educação.

Fatores de transformação também foram indicados pelas professoras durante os encontros mencionados e eles estão relacionados a seguir.

3.5.2. Transformadores

Como fatores de transformação em relação ao trabalho desenvolvido nas Comunidades de Aprendizagem, as professoras indicaram os seguintes elementos:

- Após apresentação da tabela de gêneros textuais elaborada pelo grupo de pesquisadoras do Eixo de Leitura e Escrita, as professoras iniciaram uma discussão

sobre quais deles os/as estudantes deverão ter contato em cada etapa do Ensino Fundamental (apoio à prática pedagógica);

- Com a elaboração dos instrumentos avaliativos houve a percepção da importância de potencializar o trabalho com a leitura: “no resultado da primeira avaliação eles tinham ido muito bem nas atividades que envolviam escrita, mas nem tanto nas atividades de leitura. Aí é o foco que a gente coloca, né? Temos que trabalhar mais atividades pra leitura e planejar mesmo estas atividades”;
- O estudo dos descritores e conteúdos causou a necessidade de socializar, aprofundar e reelaborar as discussões em HTPCs;
- A partir do delineamento dos descritores as professoras iniciaram um trabalho de discussão, em relação às atividades desenvolvidas em sala de aula. Sobre isso destaco a fala da professora Fabíola: “O trabalho com outras professoras ajudou muito. As atividades eram trocadas e havia liberdade em alterar as atividades. A discussão foi muito boa e é muito bom encontrar alguém parceiro. Senão o trabalho fica solitário e sem referência”.
- Professoras começaram a estudar mais sobre a língua, pois a partir dos descritores era necessário pensar sobre quais textos, questões e demais atividades de ensino deveriam ser formuladas para contemplar os mesmos;
- A possibilidade deste trabalho desenvolvido no eixo Leitura e Escrita estender-se as demais disciplinas do currículo escolar;
- A sistematização dos conteúdos presentes nas produções textuais dos/as estudantes auxiliou as professoras na análise do desempenho dos/as estudantes em suas produções textuais;
- Aumento da expectativa das professoras em relação à aprendizagem dos/as estudantes.

Durante o encontro entre as pesquisadoras e professora, foi possível fazer algumas relações importantes colocadas pelo grupo comunicativo.

Os obstáculos sinalizados indicam possíveis ações que devem ser consideradas para um próximo trabalho como este, mas também a continuidade do mesmo. O/a professor/a ao elaborar seus instrumentos avaliativos deverá refletir sobre os obstáculos apresentados e fazer as mudanças necessárias.

Em relação a articulação que os/as professores/as indicaram entre as Comunidades de Aprendizagem e a Secretaria de Educação, neste ano (2009) houve a indicação de uma pessoa que será responsável por esta articulação. Este fato indica que o caminho não será, em alguns

momentos, solitário e, os princípios das Comunidades, serão respeitados em seus âmbitos de atuação.

Os fatores de transformação foram citados em maior número do que os obstáculos, o que já demonstra que ações estavam sendo tomadas durante toda a pesquisa.

Este momento de análise foi decisivo para mim enquanto pesquisadora, pois pude notar como, com a metodologia utilizada nesta investigação, o diálogo igualitário esteve presente. Ninguém tem medo de falar e todos/as se fazem ouvir.

A partir destes momentos de reflexão algumas ações nos sinalizaram um alerta e outras, caminhos para a melhoria do que acreditamos: uma educação de e com qualidade para todos/as.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho investigativo foi possível socializar as discussões que ocorreram durante o processo de construção de instrumentos avaliativos, da tomada de conhecimento sobre os conteúdos relativos à língua materna e, conseqüentemente, do (re)pensar sobre a prática das professoras que lecionam em Comunidades de Aprendizagem, sinalizando a tomada de ações em busca de uma educação de qualidade.

O início deste enfatiza o que são Comunidades de Aprendizagem e seus pressupostos teóricos; como o grupo de pesquisa que esta está inserida se colocou dentro da pesquisa maior sobre Comunidades com o intuito de colaborar com a máxima aprendizagem dos/as estudantes e, quais foram as ações tomadas para alcançarmos os objetivos traçados.

Foi essencial para a fundamentação desta investigação o estudo sobre os conceitos de linguagem que foram apresentados, assim como, alguns caminhos que eram/são trilhados sobre o processo avaliativo.

A construção dos três instrumentos avaliativos foi relatada minuciosamente, através de todas as etapas que sucederam a análise intersubjetiva dos dados, sendo ela feita a partir das primeira e terceira avaliações, comparativamente.

Refletindo sobre tudo o que foi vivenciado é possível dizer que um novo olhar sobre o processo avaliativo em busca de uma melhor sistematização de seus instrumentos, superando a idéia de que elaborá-los é algo meramente técnico, procedimental e objetivo, está sendo construído. Sendo assim, organizar, planejar e elaborar instrumentos avaliativos significa buscar ferramentas para compreender o processo de aquisição do conhecimento adquirido pelo sujeito para além de seu diagnóstico, possibilitando uma reorganização da prática docente para que os/as estudantes avancem e desenvolvam as suas máximas potencialidades.

Nessa perspectiva, durante todo o processo de pesquisa eu e as professoras refletimos sobre as atividades que seriam propostas para os descritores da língua, assim como, sobre os critérios para a correção das mesmas. Foi possível observar que nestes momentos de diálogo e estudo, nossa prática era evidenciada e todas compartilhávamos na formação de sermos professoras de uma escola pública de um bairro periférico da cidade, buscando uma educação de qualidade.

Considerando todo o processo que foi realizado e os momentos de discussão e análise com as professoras e pesquisadoras, sinalizo que a aprendizagem das crianças pôde ser visualizada a partir da melhoria no índice de apropriação da maioria dos descritores.

Este fato ocorreu, de acordo com o que as professoras relataram e com o que foi categorizado como elementos transformadores, pelo fato das mesmas iniciarem um processo de entendimento dos descritores, pois no início do trabalho de elaboração e discussão dos mesmos, as professoras não se sentiam seguras sobre os conteúdos que eram indicados pelas políticas públicas, assim como eu, enquanto professora.

A partir disso, ao iniciarmos a elaboração dos instrumentos avaliativos, refletindo sobre quais conteúdos deveriam ser ensinados para que os/as estudantes conseguissem realizar as avaliações, percorremos um caminho diferencial, pois de acordo com os descritores, elaboramos a avaliação. Eles foram transformados em conteúdos que deveriam ser ensinados e este processo colaborou muito para a aprendizagem dos/as estudantes.

Durante a ACIEPE, ao apresentarmos e estudarmos os descritores, as professoras iniciaram um (re)planejamento de suas práticas e de conteúdos a serem desenvolvidos. Como é possível observar nas análises intersubjetivas, um trabalho de continuidade do estudo sobre descritores/conteúdos iniciou-se nas escolas durante os HTPCs (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo) e a discussão se alongou em todas as séries/anos, direcionando quais conteúdos deveriam ser ensinados em cada uma/um.

Assim, no início elas relataram que não sabiam muito bem o que se esperavam delas frente aos descritores e que nem os conheciam. Confesso que eu também não os conhecia e, partir do momento em que iniciamos um trabalho de reconhecimento sobre os mesmos e reflexão sobre nossas ações pedagógicas, houve uma transformação.

Essa ação transformadora foi essencial para que os índices de muitos descritores fossem aumentados consideravelmente entre as escolas participantes desta pesquisa.

Contudo, esse aumento foi alcançado ao iniciarmos a discussão e reflexão sobre a base do conhecimento pedagógico do conteúdo específico, pois elas passaram a transformar o conteúdo ensinado em conteúdo aprendido.

Ao discutirem sobre os gêneros escolhidos para serem utilizados nos instrumentos avaliativos, as questões a serem desenvolvidas, a construção das planilhas que aqui estão incluídas, assim como, os conteúdos da língua, elas e eu, iniciamos um trabalho de (re)leitura sobre o currículo.

Esse trabalho coletivo que foi desenvolvido mobilizou as ações das professoras, discutindo sobre até onde os/as estudantes poderiam avançar de acordo com as/os séries/anos. O mais interessante é que as próprias professoras, no seu ambiente escolar, sentiram a necessidade de continuar este trabalho de reflexão.

Conforme afirma Freire (1996), a prática do educador precisa ser tomada como objeto de reflexão a favor da autonomia dos/as estudantes. Neste contexto, as professoras desenvolveram maior confiança acerca dos conteúdos da língua materna a serem desenvolvidos, o que pode ter ocasionado maior aprendizagem dos/as estudantes, comprovados pelos índices positivos presentes no terceiro instrumento avaliativo.

Nesse sentido, é possível afirmar que houve um salto qualitativo no trabalho desenvolvido pelas professoras, ao comparar a elaboração do primeiro e do terceiro instrumentos. Percebemos assim, um elevado grau de envolvimento na elaboração das questões que contemplavam os descritores, bem como um conhecimento maior destes. Acreditamos que essa prática, a de elaboração de instrumentos avaliativos, pode ter continuidade, mesmo com o término desta pesquisa, uma vez que o resultado das aprendizagens dos/as estudantes deixou indícios do impacto positivo deste trabalho coletivo nas Comunidades de Aprendizagem.

Com base nessas considerações, vislumbramos que o trabalho desenvolvido nesta sinaliza ações a serem desenvolvidas em âmbitos governamental, acadêmico e escolar que estão sinalizadas a seguir.

A necessidade de repensar políticas públicas de educação que superem o distanciamento entre os parâmetros curriculares e o sistema de avaliação, indica a mudança governamental.

Em âmbito acadêmico, é possível dizer que a formação de professores/as desenvolvida nos moldes desta ACIEPE, cuja metodologia utilizada foi a comunicativa crítica, representou um forte impacto na formação dos/as mesmos/as, sinalizando à academia que é possível realizar pesquisa científica cuja transformação da realidade pesquisada se dá concomitante a sua execução, ou seja, não é preciso que se tenha a pesquisa terminada para iniciar o processo de transformação da realidade investigada.

Por último, em âmbito escolar, há necessidade de que a escola elabore seu Projeto Político Pedagógico, considerando o conhecimento sobre sua comunidade e seu entorno, não se restringindo a ele, mas criando condições de acesso ao conhecimento construído historicamente, promovendo assim, a máxima aprendizagem dos/as estudantes.

Além disso, aos/as professores/as esta direciona uma atitude de reflexão, estudo e compartilhamento de conhecimentos e práticas educacionais.

Como foi feito no início deste trabalho, ao relatar minha vida de estudante, professora e pesquisadora, acredito ser fundamental elucidar como foi esta experiência de praticar a pesquisa.

Da minha sala de aula, sou convidada a participar de um curso de extensão e, ao conversarmos claramente sobre o que deveria ser ensinado ou não, parto para uma nova experiência, sendo importante, segundo muitos acadêmicos, a distância entre “sujeitos” e “pesquisadora”.

Eu sou professora-pesquisadora, é impossível me dissociar de uma ou de outra. Assim, ao interagir com as participantes da pesquisa, em especial com as professoras, pude aprender como elas e com elas.

Enquanto refletia com elas durante a construção dos instrumentos, das análises, das novas ações que possibilitaram uma aprendizagem maior dos/as estudantes, pude modificar também minha própria prática enquanto professora do primeiro ano do Ensino Fundamental.

Retomando uma pergunta realizada no início do trabalho: “por que o ensino não pode ser prazeroso e construído com as crianças, considerando suas vivências e expectativas?”, descobri que este processo pode sim ser prazeroso e relacionado às suas expectativas quando consideramos os/as estudantes como sujeitos de transformação.

Acredito que fui deixando de “estar” professora para “ser” uma professora, a partir do momento que me apropriei dos elementos necessários para ser uma: conhecimento sobre o que ensinar, como ensinar, a importância de um trabalho coletivo com meus pares e de me tornar também, um sujeito de transformação. Enfim, quando refletimos sobre os conhecimentos que temos, nos tornamos professora. Inserida neste processo, eu fui aprendendo, e acredito que elas também, a ser professora com professoras.

Estou muito satisfeita em ter realizado um trabalho em que o cotidiano escolar esteve relacionado diretamente com uma pesquisa acadêmica, sendo que os instrumentos avaliativos, neste caso, relacionados à língua materna, foi uma maneira de continuar refletindo e atuando sobre uma prática que nos levou/levará a uma educação que queremos/buscamos: uma educação igualitária e de qualidade.

Retomando a questão de pesquisa: *Qual a contribuição do processo de elaboração coletiva dos instrumentos de avaliação, da leitura e da escrita, em turmas de primeiro ano do Ensino Fundamental, em três Escolas que são Comunidades de*

Aprendizagem? Acredito que já iniciei sua resposta nas considerações realizadas anteriormente e finalizo que a grande contribuição deste trabalho foi o relato da força de um pensar coletivo e da transformação das professoras a partir desta base de conhecimento que as mesmas construíram. Assim, ser parte de uma Comunidade de Aprendizagem propiciou uma reflexão de professoras com professoras.

Com este trabalho foi possível, a partir de um novo direcionamento da avaliação, não só potencializar condições para um efetivo aprendizado dos/as estudantes, como também, dar novos rumos para uma nova vida. Uma vida da e para a transformação e, faço minhas as palavras de Freire

“não há transformação sem sonho, sem utopia ou sem projeto. Os sonhos são projetos pelos quais se luta. Sua realização não se verifica facilmente, sem obstáculos. Implica, pelo contrário, avanços, recuos, marchas às vezes demoradas” (FREIRE, 2000, p.26)

As marchas poderão ser demoradas, assim como, os avanços, mas não são impossíveis.

De uma menina que iniciou sua alfabetização em uma escola estadual de São Carlos, onde era vista com pena por ser filha de pais separados e pobre, caminhei para me formar professora com muito sacrifício, meu e de minha família. Com isso, o sonho de mãe, formar a filha em uma Universidade, foi realizado. Mas não bastava estar formada, gostaria de “ser” uma professora: uma professora pesquisadora.

“Ser” uma professora após todo processo de deixar de “estar”, confirma que a minha realização não se deu facilmente e, retomando Freire (2000), muitos foram os momentos de recuar, mas muitos também foram os de marchar.

Marchei quando percebi que poderia fazer parte de um processo que buscava/busca uma educação de qualidade para todos/as. Assim, inserida neste processo coletivo, enquanto professora do primeiro ano do Ensino Fundamental e pesquisadora, fui me tornando uma professora.

Portanto, digo que não sou mais a mesma sem deixar de ser a mesma. Não sou a mesma professora, a mesma mulher. Mas sou sim, a mulher, a professora que se lembra de onde veio e que busca os sonhos que não acredita serem impossíveis.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Milton José de. Ensinar português? In: GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. Campinas: Mercado das Letras, 2001, p. 10-16.

Analfabetismo segue, mas acesso a água e esgoto melhora—IBGE. Disponível em: <http://br.reuters.com/article/domesticNews/idBRSPE58H0AB20090918>. Acessado em: 09/2009.

AUBERT, Adriana et al. **Aprendizaje dialógico em La Sociedad de La Información**. Hipatia: Barcelona, 2008, 255 p.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. A avaliação na escola e da escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, ago. 1990, nº 74, p. 68-70.

_____. Avaliação escolar: Além da meritocracia e do fracasso. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, nov. 1996, nº 99, p.16-20.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich 1895-1975. **Estética da criação verbal**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. 476 p.

_____. 1895-1975. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Michel Lahud (Trad.). 8ª ed. São Paulo: Hucitec, 1997.196 p.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. A avaliação na educação básica entre dois modelos. **Educação & Sociedade** [online]. 2001, vol.22, n.75, p. 48-66.

_____; Regina Pahim Pinto. (Coords.). **Estado da arte**: Avaliação na educação básica. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Brasília: Inep/ Comped/PNUD, 2000. 220 p.

BRAGA, Fabiana Marini. **Comunidades de aprendizagem**: uma única experiência em dois países (Brasil e Espanha) em favor da participação da comunidade na escola e da melhoria da qualidade de ensino. São Carlos: UFSCar, 2008. 236 p. Doutorado (Metodologia de Ensino)-UFSCar. CECH-Centro de Educação e Ciências Humanas.

BRASIL. **Lei n. 11.114, 16 de maio de 2005**. Disponível em:

<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=230091>. Acessado em: 03/2008

_____. **Lei n. 11.274, 06 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29,30,32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 07 de fevereiro de 2006a. Disponível em: www.senado.gov.br. Acessado em: 03/2008.

_____. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acessado em 03/2009.

_____. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: FNDE, Estação gráfica, 2006b. p.135.

_____. **Provinha Brasil**. Disponível em: <http://provinhabrasil.inep.gov.br/>. Acessado em: 07/2008.

BERTINI, Luciana de Fátima et al. **Ampliação do ensino fundamental: entre a teoria incompleta e a prática intempestiva**. In: IV Congresso de Pós-Graduação, 2007, São Carlos. Anais de eventos da UFSCar - 2007. São Carlos : UFSCar, 2007. v.3. p. 1592-1593.

CAFIERO, Delaine. **A construção da continuidade temática por crianças e adultos compreensão de descrições definidas e de anaforas associativas**. Campinas: Unicamp, 2002, 168 p. Doutorado. Linguística – Unicamp.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar: um diálogo entre teoria e prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. 142 p.

DEMO, Pedro. Qualidade da educação: Tentativa de definir conceitos e critérios de avaliação. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, jul./dez. 1990, n° 2, p.11-26. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1187/1187.pdf>. Acessado em: 08/2009.

ELBOJ, Carmen Saso et al. **Comunidades de aprendizaje: transformar la educación**. Barcelona: Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L., 2002. 153 p.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 3ª ed., 1990. 284 p.

FILIP, Johanna et al. Sistema de mediación de la calidad de la educación básica: Una propuesta. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, jul./dez. 1990, nº 2, p. 49-90. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1194/1194.pdf> Acessado em: 08/2009.

FLECHA, Ramón. **Compartiendo palabras**. Barcelona/Espanha; Paidós, 1997. 157 p.

FARACO, Carlos Alberto; CASTRO, Gilberto de. **Por uma teoria lingüística que fundamente o ensino de língua materna** (ou de como apenas um pouquinho de gramática nem sempre é bom). Disponível em: http://www.educaremagazine.ufpr.br/arquivos_15/faraco_castro.pdf. Acessado em: 09/2009.

FRANCO, Maria Laura Barbosa Puglisi. Pressupostos epistemológicos da avaliação educacional. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, ago. 1990, nº 74, p. 63-67.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 165 p.

_____, 1921-1997. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 24 ed. São Paulo: Cortez, 1990. 80 p.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 184 p.

_____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000. Disponível em: http://www.4shared.com/get/22089451/c441fc65/Pedagogia_da_Indignao.html. Acessado em: 07/2009.

_____; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura da palavra leitura de mundo**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006. 167 p.

GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. Campinas: Mercado das Letras, 2001. 136 p.

_____. **A linguagem em Paulo Freire**. Disponível em: <http://www.ipfp.pt/cdrom/Confer%EAncias%20Plen%EIrias/wanderleygeraldi.pdf> . Acessado em: 08/2009.

GNERRE, Maurízio. **Linguagem, escrita e poder**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991. 115 p.

GÓMEZ, Jesús et. al. **Metodología Comunicativa Crítica**. Barcelona: El Roure, 2006. 149 p.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. Teoria da ação comunicativa de Habermas: possibilidades de uma ação educativa de cunho interdisciplinar na escola. **Educação & Sociedade**. [online]. 1999, vol.20, n.66, p. 125-140. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n66/v20n66a6.pdf>. Acessado em: 09/2009.

GOULART, Cecília Maria. A apropriação da linguagem escrita e o trabalho alfabetizador na escola. **Caderno de Pesquisa**. [online]. 2000, n.110, p. 157-175. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-5742000000200007&script=sci_arttext. Acessado em: 9/2009.

HABERMAS, Jürgen. 1929-. **Passado como futuro**. Flávio Beno Siebeneichler (Trad.): entrevistador, Michael Haller. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1993. 112 p. (Coleção Biblioteca Tempo Universitário; nº 94; Série Estudos alemães).

_____. **Teoria de la Acción Comunicativa**. Vol.1. Racionalidad de la acción y racionalización social. Madrid. Editora Taurus, 1987. 517 p.

HELMER, Ester Almeida. **A construção de instrumentos avaliativos para compreensão do processo de aquisição da língua materna em crianças do 1º ano de ensino fundamental**. São Carlos: UFSCar, 2009. 139 p. Mestrado (Educação)-UFSCar.

HUBERMAN, Michel. O ciclo de vida profissional dos professores. IN: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2ª ed. Porto, Portugal: Porto Ed., 2000. p. 31-61.

IAROSINSKI, Maristela Heidemann. Contribuições da teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas para a educação tecnológica. Curitiba: CFET, 2000. 109 p. Mestrado (Educação Tecnológica) - CEFET.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor**. 9ª ed. Campinas: Pontes, 2004. 82 p.

_____. **Leitura: ensino e pesquisa**. Campinas: Pontes, 1989. 213 p.

LUCKESI, Carlos Cipriano. **Considerações gerais sobre avaliação no cotidiano escolar**. Disponível em: <http://www.luckesi.com.br/artigosavaliacao.htm>. Acessado em: 5/2009.

_____. **Folha Dirigida**. Disponível em:

http://www.luckesi.com.br/textos/entrevista_folha_dirigida_outubro2006.pdf. Acessado em: 08/2009.

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo, Cortez, 1995. 180 p.

LÜDKE, Menga. O administrador escolar entre o mito da avaliação e os desafios de sua prática. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, jul./dez. 1995, n° 12, p. 51-57. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1122/1122.pdf>. Acessado em: 9/2009.

MARIANO, André Luiz Sena. Aprendendo a ser professor no início da carreira: um olhar a partir da ANPED. In: **ANPED**, 28, 2005, Caxambu – MG. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/28/gt08.htm>. Acessado em: 11/2009.

MELLO, José Luiz Pastore. Quatro conceitos de ação social em Habermas. In: Nilson José Machado e Marisa O. Cunha. (Org.). **Linguagem, Conhecimento e Ação - ensaios de epistemologia e didática**. : Escrituras, 2004. Disponível em: <http://www.nilsonmachado.net/lca4.pdf> . Acessado em: 11/2009.

MELLO, Roseli Rodrigues. Metodologia de investigação comunicativa: contribuições para a pesquisa educacional na construção de uma escola com e para todas e todos. In: **Anais...** Rio de Janeiro: ANPED, 2006. v. 1, p.1-17.

_____. **Aprendizagem Dialógica: base para a alfabetização e para a participação**. **14º Congresso de Leitura**. 1.º Seminário de Educação de Jovens e Adultos. Campinas: ABL e UNICAMP, 2003a. Disponível em: http://74.125.95.132/search?q=cache:nUO8_OG6T1OJ:www.alb.com.br/anais14/Sem01/CO1O28.doc+escenifica%C3%A7%C3%A3o&cd=5&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br&client=firefox-a. Acessado em: 11/2009.

_____. Tertúlia Literária Dialógica: espaço de aprendizagem dialógica. **Revista Contrapontos**. Vol. 3, n° 3 2003b. Disponível em: <http://siaiweb06.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/740/0> Acessado em: 11/09.

OLIVEIRA, Cida de. Uma nova abordagem. **Revista Pátio**, ano XI, n. 41, p. 36, fevereiro/abril 2007.

PEDRINO, Mariana Cristina. **Processos de formação de professoras alfabetizadoras: construção de saberes docentes**. São Carlos: UFSCar, 2009. Mestrado (Educação) –UFSCar.

RIBEIRO, Luis Filipe. **O conceito de linguagem em Bakhtin**. Disponível em <http://www.filologia.org.br/anais/anais%20III%20CNLF%2015.html>. Acesso em 09/2009.

SAUL, Ana Maria. Avaliação emancipatória: Uma abordagem crítico-transformadora. **Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, jan./fev. 1992, vol. 21, nº 104, p. 24-31.

SILVA, Danitza Dianderas da. **Construção dos conteúdos para o primeiro ano do ensino fundamental de nove anos a partir da base de conhecimento sobre língua materna de professoras em exercício e de propostas governamentais**. São Carlos: UFSCar, 2008. 168 p. Mestrado (Educação)-UFSCar.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender a conduzir a própria vida: dimensões do educar-se entre afrodescendentes e africanos. In: BARBOSA, Lucia Maria. de Assunção.; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; SILVÉRIO, Valter Roberto. (orgs.) **De preto a afro-descendente: trajetos de pesquisa sobre o negro, cultura negra e relações étnico-raciais no Brasil**, São Carlos: EDUFSCar, 2003. p. 181-198.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 154.

TÔRRES, Viviane Costa et. al. Aquisição da Escrita – O desenvolvimento da Escrita Infantil. In: DONADON-LEAL, José Benedito (Org.). **Reflexões: a linguística na sala de aula**, 2007. Disponível em: http://www.jornalaldrava.com.br/Doc/livro_reflexoes.pdf. Acessado em: 08/2009.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Construção do conhecimento em sala de aula. São Paulo: **Cadernos Pedagógicos do Libertad 2**, 1994. 141 p.

VIGOTSKY, Lev Semenovich 1896-1934. **A construção do pensamento e da linguagem**. Paulo Bezerra (Trad.). São Paulo: Martins Fontes, 2001. 496 p. (Psicologia e pedagogia).

ZANARDINI, João Batista. **Reflexão acerca dos instrumentos avaliativos da educação básica nacional materializados no saeb e no enem: avaliação ou verificação?** Disponível em: <http://www.gepeto.ced.ufsc.br/arquivos/jo%20Zanardini.pdf>. Acessado em: 08/2009.

ANEXOS

ANEXO A – Cronograma da ACIEPE

1º Semestre de 2008

I - Encontros entre o Grupo de Estudo: “Aquisição da Escrita e da Leitura: processo de ensino e aprendizagem”

- 1) 15/02/2008 – Encontro com a Profª Drª Roseli Rodrigues de Mello e Profª Drª Claudia Raimundo Reyes e suas orientandas: apresentação das “Comunidades de aprendizagem: aposta na qualidade de aprendizagem, na igualdade de diferenças e na democratização da gestão da escola”. Definição das datas em que atuaremos na ACIEPE.
- 2) 28/02/2008 – Encontro entre Profª Drª Claudia Raimundo Reyes e suas orientandas (Grupo: “Aquisição da Escrita e da Leitura: processo de ensino e aprendizagem”): Divisão de estudo dos conteúdos da gramática de acordo com o autor Cegalla³⁹: Fonética e Morfologia Procura de gêneros textuais de acordo com ao proposto por Shneuwly⁴⁰ e definição dos portadores de textos a serem trabalhados no projeto.
- 3) 06/03/2008 – Teste para usar a vídeo conferência.
- 4) 08/03/2008 – Comparação entre os conteúdos da gramática de Cegalla, Bechara⁴¹ e Faraco⁴².
- 5) 15/03/2008 – Após a definição de cada conceito dos conteúdos da gramática, na etapa seguinte, os conteúdos foram salvos como páginas na internet (links).
- 6) 17/03/2008 – Término da etapa anterior.
- 7) 19/03/2008 – Definição do gênero a ser trabalhado no projeto (reestruturação), definição dos conteúdos da gramática: pontuação e figuras de linguagem.

³⁹ CEGALLA, Domingos Paschoal. **Novíssima gramática da língua portuguesa**. 36 ed. São Paulo: Editora Nacional, 1993. 587 p.

⁴⁰ SCHNEUWLY, B. Gêneros e Tipos de Discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In Y. Reuter (ed.) **Les Interactions Lecture-Écriture** (actes du Colloque Théodile-Crel): 155-173. Bern: Peter Lang. (1994) Tradução provisória de Roxane Helena Rodrigues Rojo (LAEL/PUC-SP)

⁴¹ BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**: cursos de 1ª e 2ª graus. 31 ed. São Paulo: Nacional, 1987. 374 p.

⁴² FARACO, Carlos Alberto. **Escrita e alfabetização**: características do sistema gráfico do português. Ataliba Teixeira de Castilho (Coord.). 2 ed. , Dificuldades ortográficas, o domínio da linguagem escrita, variedades dialetais e alfabetização São Paulo: Contexto, 1994. 69 p.

- 8) 27/03/2008 – Revisão da literatura dos documentos de avaliação das políticas públicas: Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), Prova Brasil e Provinha Brasil.
 - 9) 29/03/2008 – Junção dos descritores do Saeb.
 - 10) 30/03/2008 – Confeção de uma planilha para compor os descritores para o 1º, 2º, 3º, 4º e 5º e conteúdos relacionados a estes descritores.
 - 11) 31/03/2008 – Preenchimento da planilha da etapa anterior.
 - 12) 01/04/2008 – Preenchimento da planilha.
 - 13) 02/04/2008 – Preenchimento da planilha.
 - 14) 03/04/2008 – Discussão e verificação de compatibilidade dos descritores da Provinha Brasil com os conteúdos.
 - 15) 04/04/2008 – Análise da Provinha Brasil quanto aos eixos de apropriação da escrita e leitura.
 - 16) 05/04/2008 – Análise da Provinha Brasil quanto aos eixos de leitura e escrita. Relações do eixo de apropriação da escrita com os conteúdos da gramática referentes à oralidade. Montagem de material com os gêneros textuais mais propícios de serem trabalhados no 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos.
 - 17) 06/04/2008 – Link dos conteúdos referentes ao 1º, 2º, 3º, 4º e 5º anos.
 - 18) 07 /04/2008 – Link dos conteúdos referentes ao 1º, 2º, 3º, 4º e 5º anos.
 - 19) 09/04/2008 – Preparo do material para a apresentação na ACIEPE do estudo exploratório, realizado no 2º semestre de 2007 e material confeccionado por meio dos descritores da Provinha Brasil (a pedido das professoras).
- Após o primeiro encontro com as professoras, o trabalho do grupo continuou e as atividades foram as seguintes:
- 20) 11/04/2008 – Preparação do material com descritores e conteúdos para o 2º ano.
 - 21) 17/04/2008 – Preenchimento dos conteúdos para o 2º ano (reestruturação).
 - 22) 21/04/2008 – Retomada na confecção dos descritores para o 2º ano.
 - 23) 23/04/2008 – Finalização da confecção dos descritores para o 2º ano.
 - 24) 25/04/2008 – Preparar material com conteúdos a serem enfatizados no 2º, 3º, 4º e 5º anos.
 - 25) 06/05/2008 – Preparação de material para contemplar tópico I – Procedimentos de leitura, II – Implicações do suporte, do gênero e/ou enunciador na compreensão do texto e tópico III – Relação entre textos, presentes no Prova Brasil. Associação destes tópicos com os conteúdos para os 3º, 4º e 5º anos.

26) 08/05/2008 – Preparação do material presente no Prova Brasil quanto aos tópicos V – Relação entre recursos expressivos e feitos de sentido e VI – Variação linguística. Associação destes tópicos com os conteúdos para os 3º, 4º e 5º anos.

27) 15/05/2008 - Preparação do material presente no Prova Brasil quanto ao tópico IV – Coerência e coesão no processamento de textos. Associação destes tópicos com os conteúdos para os 3º, 4º e 5º anos.

28) 29/05/2008 – Discussão sobre encontro com docentes.

II - Encontros com o Grupo de Professoras na Atividade Curricular de Integração entre Ensino, Pesquisa e Extensão (ACIEPE) "Comunidades de Aprendizagem: articulação entre escola e comunidade".

1) 09/04/2008 – Apresentação do estudo exploratório realizado no 2º semestre de 2007 e do material confeccionado por meio dos descritores da Provinha Brasil.

2) 16/04/2008 – Apresentação dos gêneros para o 1º ano e discussão dos descritores presentes na Provinha Brasil, questões da ortografia.

3) 30/04/2008 – Apresentação dos conteúdos a serem enfatizados no 2º, 3º, 4º e 5º anos.

4) 07/05/2008 – Apresentação dos conteúdos relacionados ao tópico I – Procedimentos de leitura, II – Implicações do suporte, do gênero e/ou enunciador na compreensão do texto e tópico III – Relação entre textos, presentes no Prova Brasil. Associação destes tópicos com os conteúdos para os 3º, 4º e 5º anos. (exemplos e discussão).

5) 14/05/2008 – Apresentação dos conteúdos relacionados a Prova Brasil quanto aos tópicos V – Relação entre recursos expressivos e feitos de sentido e VI – Variação linguística. Associação destes tópicos com os conteúdos para os 3º, 4º e 5º anos.

6) 21/05/2008 Apresentação dos conteúdos relacionados a Prova Brasil quanto ao tópico IV – Coerência e coesão no processamento de textos. Associação destes tópicos com os conteúdos para os 3º, 4º e 5º anos.

7) 28/05/2008 – Discussão sobre a avaliação, separação do grupo de professores (as) em anos (1º, 2º, 3º, 4º e 5º). Discussão sobre os descritores e conteúdos que serão avaliados na avaliação.

2º Semestre de 2008

Encontros com o Grupo de Professoras na Atividade Curricular de Integração entre Ensino, Pesquisa e Extensão (ACIEPE) "Comunidades de Aprendizagem: articulação entre escola e comunidade".

- 1) 27/08/2009 – Apresentação dos dados de todos/as anos/séries das avaliações para todos/as participantes da ACIEPE.
- 2) 17/09/2008 – Entrega dos relatórios da primeira avaliação cada ano/série para cada professora (relatório da turma) e escola (relatório geral). Elaboração da avaliação textual. Entrega de uma planilha sobre a correção da produção textual para que as professoras preencham com os dados da 2ª avaliação.
- 3) 12/11/2008 – Início das discussões sobre elaboração dos instrumentos avaliativos (3ª avaliação). Trabalho em grupo dividido entre os cinco anos das séries iniciais. Discussão dos conteúdos e descritores a avaliar neste segundo semestre. Início da elaboração do terceiro instrumento avaliativo. Discussão sobre os descritores que deveriam ser avaliados, qual seria o gênero textual avaliado, assim como, quais seriam os critérios de correção.
- 4) 19/11/2008 – Continuação da elaboração do 3º instrumento avaliativo: digitação do mesmo, escolha dos textos, elaboração dos critérios de discussão, discussão sobre a aplicação. As avaliações finalizadas, já foram entregues às professoras. Infelizmente, algumas não foram impressas neste dia, mas na mesma semana, foram entregue nas escolas.
- 5) 03/12/2008 – No último encontro do ano, as professoras comentaram sobre o trabalho realizado pelo eixo: elaboração de dois instrumentos avaliativos, elaboração dos critérios de correção dos mesmos, discussão sobre os dados da primeira avaliação, assim como, a aplicação do terceiro instrumento. Discussão sobre os encaminhamentos do próximo ano (2009).

1º Semestre de 2009

- 1) 06/05/2009 – Encontro para apresentação e discussão do processo de pesquisa do Eixo Leitura e Escrita.

ANEXO B – Fábula utilizada no segundo instrumento avaliativo



A menina do leite

A menina não cabia em si de felicidade. Pela primeira vez iria à cidade vender o leite de sua vaquinha. Trajando o seu melhor vestido, ela partiu pela estrada com a lata de leite na cabeça.

Enquanto caminhava, o leite chacoalhava dentro da lata.

E os pensamentos faziam o mesmo dentro da sua cabeça.

"Vou vender o leite e comprar uma dúzia de ovos."

"Depois, choco os ovos e ganho uma dúzia de pintinhos."

"Quando os pintinhos crescerem, terei bonitos galos e galinhas."

"Vendo os galos e crio as frangas, que são ótimas botadeiras de ovos."

"Choco os ovos e terei mais galos e galinhas."

"Vendo tudo e compro uma cabrita e algumas porcas."

"Se cada porca me der três leitõezinhos, vendo dois, fico com um e ..."

A menina estava tão distraída que tropeçou numa pedra, perdeu o equilíbrio e levou um tombo.

Lá se foi o leite branquinho pelo chão.

E os ovos, os pintinhos, os galos, as galinhas, os cabritos, as porcas e os leitõezinhos pelos ares.

Não se deve contar com uma coisa antes de consegui-la.

Do livro: [Fábulas de Esopo](#) - Jean de La Fontaine

Adaptação: Lúcia Tulchinski - Scipione

APÊNDICES

APÊNDICE A – Primeiro instrumento avaliativo/estudantes/professoras

AVALIAÇÃO DE LÍNGUA PORTUGUESA

EMEB _____

NOME _____

PROFESSORA _____

PRIMEIRO ANO _____ DATA _____

OLÁ CRIANÇAS, VAMOS CONHECER UM POUQUINHO SOBRE AS COISAS QUE LÚCIA FAZ? PARA ISSO, A PROFESSORA LERÁ O TEXTO ABAIXO:



ENTRE MIADAS E GARGALHADAS

DEZ ANOS DE IDADE, CABELOS COR DE MEL, FEITO MOLA. QUEM NÃO CONHECE LÚCIA NÃO IMAGINA QUANTA IDÉIA E AVENTURA ELA

GUARDA NA CABEÇA. E ONDE SERÁ QUE ELA COLOCA TANTA IDÉIA? AH! MAS ISSO NÃO SERÁ MUITO DIFÍCIL DESCOBRIR...

LÚCIA GOSTA DE TRANSFORMAR SUAS CRIATIVAS IDÉIAS EM FANTÁSTICAS HISTÓRIAS DE AVENTURAS, POESIAS, TRAPALHADAS, DOR E AMOR. ALGUMAS DESSAS HISTÓRIAS ELA FAZ SOZINHA, OUTRAS ELA OUVI OS CONSELHOS DO SEU AMIGO E FIEL GATO MIMADO.

O ESPAÇO ONDE ELA GOSTA DE FICAR NÃO É NEM MUITO GRANDE, NEM MUITO PEQUENO, É DO TAMANHO CERTO PARA CABER LÚCIA, SEU GATO E SUAS IDÉIAS. LÁ HÁ UMA CADEIRA MARROM, FEITA COM GALHOS SECOS DE JACARANDÁ, ALGUNS PEQUENOS OBJETOS COLORIDOS EM CIMA DE UMA MESA QUE NÃO É DE VIDRO.

APROVEITANDO OS CARINHOS DE LÚCIA, O GATO MIMADO, QUE ADORA APRONTAR, DEITA EMBAIXO DA MESA, E ESPERA OS PÉS DE LÚCIA FICAREM SEM SAPATOS, COISA QUE NÃO É DIFÍCIL, JÁ QUE ELA ADORA TIRAR SEUS SAPATINHOS VERMELHOS, SEMPRE UM NÚMERO MAIOR QUE O PRÓPRIO PÉ. DEPOIS DESSE CARINHO, O GATO SOBE SOBRE A MESA PARA OUVI-LA E AJUDA-LA A CRIAR!

O PORTA-RETRATO DE LÚCIA E DE SEU GATO FICA SEMPRE AO LADO DO VASO DE PLANTA. PORÉM, ESSE NÃO É UM VASO QUALQUER, FOI UM PRESENTE DE LÚCIA PARA O SEU LINDO FELINO, NO ANO PASSADO, QUANDO ELE COMPLETOU 2 ANOS DE ANIVERSÁRIO.

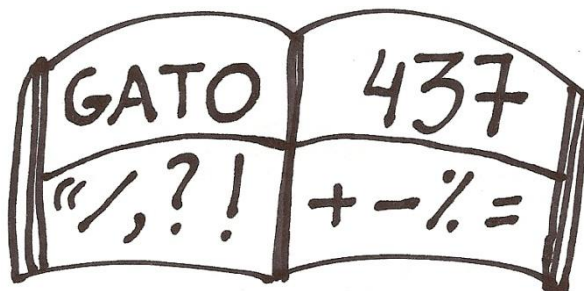
ENTRE MIADAS E GARGALHADAS, INVENTAM GRANDES HISTÓRIAS. MISTURAM UM POUQUINHO DE INVENÇÃO, MAIS UM ISSO E UM AQUILO, DAÍ PRONTO... A CADA DIA CRIAM EM SUAS VIDAS, OUTRAS VIDAS.

O QUE SERÁ QUE LÚCIA ESCREVE AGORA? SERÁ UMA MIADA OU UMA GRANDE GARGALHADA, AHAHAHA. ISSO É O QUE VAMOS DESCOBRIR!

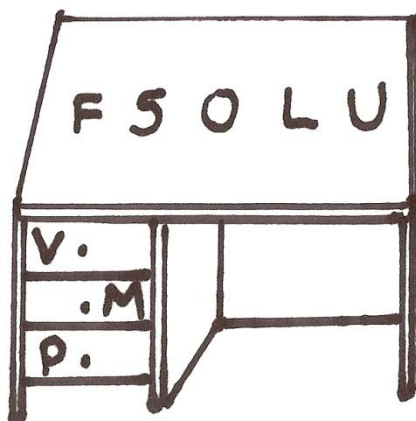
VANESSA PIU (PSEUDÔNIMO)

VOCÊS VIRAM COMO LÚCIA ADORA LER, ESCREVER E ESTAR COM SEU GATINHO. VAMOS VER O QUE VOCÊS JÁ SABEM SOBRE LER E ESCREVER.

PROFESSORA, PEÇA QUE AS CRIANÇAS MARQUEM COM X ONDE TEM APENAS NÚMEROS E PEÇA PARA ELES PINTAREM ONDE ESTÁ ESCRITO O NOME DE UM ANIMAL.

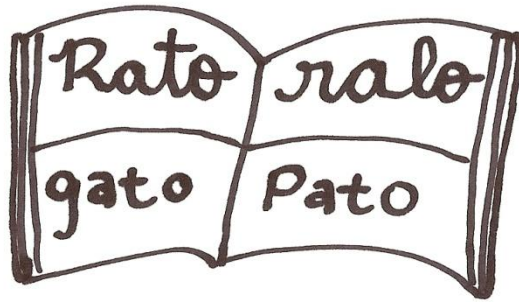


PROFESSORA DITE AS LETRAS ÀS CRIANÇAS E PEÇA QUE PINTEM AS LETRAS QUE DITAR: F (PINTAR DE VERMELHO), P (PINTAR DE AZUL) e O (PINTAR DE AMARELO).



PROFESSORA LEIA PARA AS CRIANÇAS:

AJUDE A LÚCIA A ACHAR ONDE ESTÁ ESCRITO A PALAVRINHA GATO,
MARQUE UM X QUANDO ACHAR A PALAVRINHA:

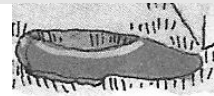


PROFESSORA DITE AS PALAVRAS DAS FIGURAS ABAIXO (LÁPIS, CADEIRA,
PÉ E SAPATO) E PEÇA PARA AS CRIANÇAS ESCREVEREM QUANTAS VEZES
ABREM A BOCA PARA FALAR CADA PALAVRA.









PROFESSORA PEÇA PARA QUE AS CRIANÇAS FAÇAM DOIS DESENHOS QUE
TENHAM O MESMO SOM DO INÍCIO DO NOME DE LÚCIA.

PROFESSORA PEÇA ÀS CRIANÇAS PARA LIGAREM AS PALAVRAS AOS OBJETOS (NÃO LEIA AS PALAVRAS PARA ELAS).

MESA •

GAVETA •



• GATO

• CADEIRA

PROFESSORA LEIA O TRECHO ABAIXO E PEÇA PARA AS CRIANÇAS PINTAREM ONDE ESTÁ ESCRITA A IDADE DE LÚCIA

DEZ ANOS DE IDADE, CABELOS COR DE MEL, FEITO MOLA. QUEM NÃO CONHECE LÚCIA NÃO IMAGINA QUANTA IDÉIA E AVENTURA ELA GUARDA NA CABEÇA. E ONDE SERÁ QUE ELA COLOCA TANTA IDÉIA? AH! MAS ISSO NÃO SERÁ MUITO DIFÍCIL DESCOBRIR...

PROFESSORA DIGA QUE LÚCIA ADORA LER POESIAS E QUE NUM DIA DESSES LEU UMA MUITO ESPECIAL, A DE VINÍCIUS DE MORAES. LEIA DUAS VEZES A POESIA ÀS CRIANÇAS.

CUIDADOSO, DE MANSINHO
 PEGA E CORRE, SILENCIOSO
 ATRÁS DE UM POBRE PASSARINHO
 E LOGO PÁRA
 COMO ASSOMBRADO
 DEPOIS DISPARA
 PULA DE LADO
 SE NUM NOVELO
 FICA ENROSCADO
 OURIÇA O PÊLO, MAL-HUMORADO
 UM PREGUIÇOSO É O QUE ELE É

PROFESSORA LEIA TODAS AS ALTERNATIVAS PARA AS CRIANÇAS E PEÇA PARA QUE ELAS PINTEM ONDE ESTÁ O NOME DO ANIMAL DE QUE TRATA A POESIA DO TEXTO ACIMA

PERIQUITO

GATO

GRILO

COBRA

PROFESSORA LEIA O BILHETE PARA AS CRIANÇAS DUAS VEZES:

MAMÃE,
VOU BRINCAR NA
CASA DA JULIANA.
VOLTO LOGO.
LÚCIA

PROFESSORA **NÃO LEIA** AS ALTERNATIVAS PARA AS CRIANÇAS. PEÇA PARA ELAS PINTAREM A RESPOSTA QUE INDICA O QUE LÚCIA FOI FAZER:

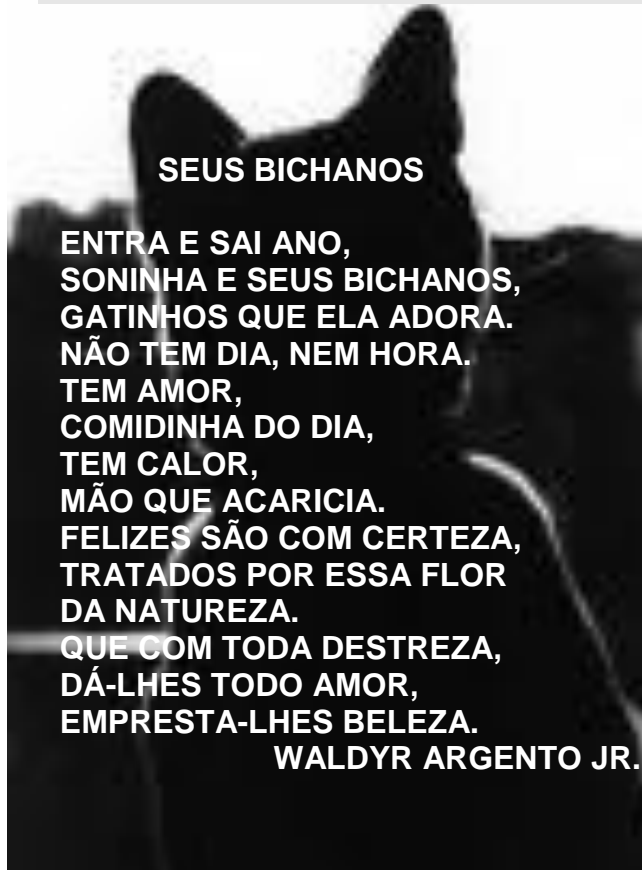
PASSEAR NO ZOOLOGICO

CONHECER O PARQUE

BRINCAR COM A JULIANA

LEVAR O GATO NO VETERINÁRIO

DIGA ÀS CRIANÇAS QUE LÚCIA ADORA LER ACOMPANHADA DE SEU GATINHO. PEÇA PARA ELAS OBSERVAREM A FIGURA E O TÍTULO. DEPOIS, PEÇA PARA PINTAREM A ALTERNATIVA QUE MOSTRA DO QUE SE TRATA O TEXTO. EM SEGUIDA, LEIA AS ALTERNATIVAS.





GIRASSOL

BOLO

LUA

GATO

PROFESSORA LEIA O TEXTO PARA AS CRIANÇAS (**NÃO** DIGA SOBRE O QUE O TEXTO TRATA)

	<div style="text-align: right;">  </div> <p style="text-align: center;"><u>JULIANA</u></p> <p style="text-align: center;">VENHA COMEMORAR O ANIVERSÁRIO DE <u>MIMADO</u>.</p> <p>DIA: <u>03 DE MAIO DE 2008</u></p> <p>LOCAL: <u>MINHA CASA</u></p> <p>HORÁRIO: <u>10H</u></p> <p>ESPERO POR VOCÊ!</p> <p style="text-align: right;">LÚCIA</p>
-----------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

PEÇA ÀS CRIANÇAS QUE PINTEM ONDE ESTÁ DIZENDO QUE TIPO DE TEXTO É ESSE:

- POESIA
- CONVITE
- LISTA
- CARTA

PROFESSORA DIGA ÀS CRIANÇAS QUE LÚCIA ESTÁ ESCRREVENDO O ALFABETO E PRECISA TERMINÁ-LO. PEÇA PARA AS CRIANÇAS ESCREVEREM AS LETRAS QUE ESTÃO FALTANDO PARA AJUDÁ-LA.



A	B	C	D				
---	---	---	---	--	--	--	--

PROFESSORA INFORME QUE LÚCIA GOSTA DE HISTÓRIAS QUE TENHAM GATINHOS COMO PERSONAGENS, E QUE ELA ADOROU ESTA QUE ELA ENCONTROU NUM GIBI. MAS, A HISTÓRIA EM QUADRINHO ESTAVA MUITO CONFUSA PORQUE NÃO ESTAVA NA ORDEM CERTA, PEÇA PARA AS CRIANÇAS ENUMERAREM A ORDEM CORRETA DOS FATOS:



PROFESSORA PEÇA PARA AS CRIANÇAS ESCREVEREM AS PALAVRAS DAS FIGURAS ABAIXO: (FOTOGRAFIA E VASO):





PROFESSORA PEÇA PARA QUE AS CRIANÇAS ESCREVAM A SEGUINTE FRASE: MEU GATO NÃO TOMA LEITE

16) PROFESSORA DIGA ÀS CRIANÇAS QUE LÚCIA PRECISA ESCREVER UM BILHETE À SUA MÃE DIZENDO QUE ELA PRECISA COMPRAR COMIDA PARA O GATO.

<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

APÊNDICE B – Quadro de respostas do primeiro instrumento avaliativo

QUESTÃO	DESCRITOR	DESCRIÇÃO DO DESCRITOR	RESPOSTA
1	D1	Diferenciar letras de outros sinais gráficos, como os números, sinais de pontuação ou de outros sistemas de representação.	Número: 437
1	D3	Reconhecer palavras como unidade gráfica.	Palavra: gato
2	D2	Identificar letras do alfabeto.	Correta: 2 ou 3 letras identificadas.
3	D4	Distinguir diferentes tipos de letras.	Gato
4	D5	Identificar sílabas de palavras ouvidas e/ou lidas.	Lápis: 2 Cadeira: 3 Pé: 1 Sapato: 3 Correta: acertar 3 ou 4 palavras.
5	D6	Identificar relações fonema/grafema (som/letra).	Desenho com inicial LU (Professora pergunte e escreva ao lado do desenho o que a criança desenhou).
6	D7	Ler palavras.	Ligar palavras ao desenho (mesa, gaveta, gato cadeira)
7	D8	Localizar informação em textos.	Dez
8	D9	Inferir informação.	Gato
9	D10	Identificar assunto de um texto lido ou ouvido.	Levar o gato no veterinário
10	D11	Antecipar assunto do texto com base em título, subtítulo, imagens.	Gato
11	D12	Identificar finalidades e funções da leitura em função do reconhecimento do suporte, do gênero e da contextualização do texto.	Convite
12	D13	Reconhecer a ordem alfabética	Correta: acertar uma seqüência com 3 ou 4 letras. Por exemplo: E, F,G ou F, G. H.
13	D14	Estabelecer relações de continuidade temática	3,2,1
14*	D15	Escrever palavras	Fotografia Vaso <input type="checkbox"/> Pré-silábica; <input type="checkbox"/> Silábica em vogais; <input type="checkbox"/> Silábica em consoantes; <input type="checkbox"/> Silábica em vogais e consoantes;

			<input type="checkbox"/> Silábico-alfabética; <input type="checkbox"/> Alfabética.
15*	D16	Escrever frases	Meu gato não toma leite <input type="checkbox"/> Pré-silábica; <input type="checkbox"/> Silábica em vogais; <input type="checkbox"/> Silábica em consoantes; <input type="checkbox"/> Silábica em vogais e consoantes; <input type="checkbox"/> Silábico-alfabética; <input type="checkbox"/> Alfabética.
16*	D17	Escrever textos	Ver indicações abaixo

*(Professora solicite a leitura dos/as alunos/as quando não for possível entender sua escrita. Por exemplo: nas escritas pré-silábica e silábica).

16 – Produção de texto:

Verificar:

- a) Segmentação do texto
 - Segmenta corretamente (separa as palavras corretamente);
 - Realiza hipossegmentação (junta as palavras);
 - Realiza hipersegmentação (separa as palavras).
- b) Escrita:
 - Pré-silábica;
 - Silábica em vogais;
 - Silábica em consoantes;
 - Silábica em vogais e consoantes;
 - Silábico-alfabética;
 - Alfabética.
- c) Características do gênero bilhete:
 - Uso do vocativo (para quem dirige a mensagem – mãe);
 - Seguiu a temática.

APÊNDICE C – Relatório da primeira avaliação entregue a professora

- Escola C -

Neste relatório apresentamos os dados referentes à primeira avaliação realizada nos dias XX de junho e XX de julho de 2008. Esta se constituiu de dezesseis (16) questões, sendo: cinco (05) relacionadas à **apropriação da escrita** (contemplando os descritores D1 ao D6); oito (08) à **leitura** (D7 ao D14); e três (03) à **escrita** (D15 ao D17).

Foram avaliadas treze (13) crianças, sendo que no descritor D16 (frase) não foi possível diagnosticar o nível de escrita de uma criança, pois ela copiou uma palavra da comanda da atividade.

A avaliação nos dois dias não foi aplicada pela professora da turma, pois estava de licença saúde. Assim, as coordenadoras da escola ficaram responsáveis pela aplicação.

No descritor D17 (Textos) não foi possível fazer o diagnóstico dos níveis de escrita, nem verificar a segmentação e características do gênero (bilhete) dos alunos e alunas, pois após a produção escrita não foi realizada a leitura do que a criança havia produzido.

A seguir apresentaremos os resultados da avaliação, separados pelos eixos: **apropriação da escrita** (contemplando os descritores D1 ao D6); **leitura** (D7 ao D14); e **escrita** (D15 ao D17).

Sendo o total de treze (13) alunos e alunas avaliados (as), consideramos que se num determinado descritor um número igual ou inferior a seis (06) de crianças acertaram a questão, o conteúdo referente a esta questão ainda **não foi consolidado**, devendo os mesmos receber uma atenção maior pelos (as) responsáveis da escola. Se os acertos forem entre sete (07) e dez (10) os conhecimentos referentes à questão também deverão **ser desenvolvidos**. Se os acertos forem igual ou superior a onze (11) o conteúdo pode ser considerado **consolidado**, o que não significa, entretanto, que o mesmo não deva mais ser trabalhado em sala de aula, mas que possa haver um maior grau de aprofundamento (Vide Quadro 1).

ACERTOS	DESENVOLVIMENTO DO CONTEÚDO
0 a 6	Conhecimento não consolidado
7 a 10	Conhecimento em desenvolvimento
11a 13	Conhecimento consolidado

Quadro 1: Número de acertos e categoria de desenvolvimento do conteúdo

Tópico I – Apropriação da Escrita e Leitura (D1 ao D14):

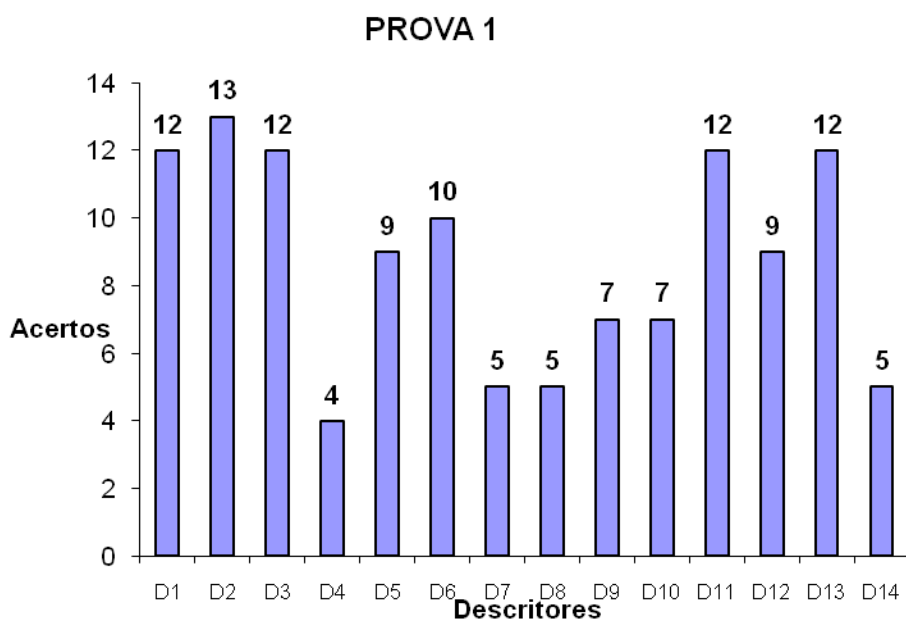
Apresentaremos os resultados dos eixos de Apropriação da Escrita e Leitura, da Escola C, observando na tabela 1 abaixo o desempenho por aluno/a, considerando 0 para quem não acertou a questão e 1 para quem acertou a questão.

Tabela 1- Desempenho por aluno/a da apropriação da escrita e leitura

Aluno (a)	Descritor													
	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	D9	D10	D11	D12	D13	D14
1	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	0	0
2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0
3	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	1	1
4	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	1	1	1
5	1	1	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0
6	1	1	1	0	1	0	0	1	0	1	1	1	1	0
7	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0
8	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1
9	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	0
10	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1
11	1	1	1	0	0	1	0	0	0	0	1	1	1	0
12	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	1	0	1	0
13	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1

Dos dados da tabela 1 pudemos constatar que o desempenho geral fora o seguinte:

Gráfico 1: Apropriação da Escrita e da Leitura



A – Apropriação da Escrita (D1 ao D6):

No eixo Apropriação da Escrita treze (13) alunos e alunas foram avaliados (as). Constatamos que os:

- Descritores Consolidados (11 a 13 acertos) foram:

D1 - Diferenciar letras de outros sinais gráficos, como os números, sinais de pontuação ou de outros sistemas de representação.

D2 - Identificar letras do alfabeto.

D3 - Reconhecer palavras como unidade gráfica.

• Descritores em Desenvolvimento (7 a 10 acertos):

D5 - Identificar sílabas de palavras ouvidas e/ou lidas.

D6 - Identificar relações fonema/grafema (som/letra).

• Descritores não Consolidados (0 a 6 acertos):

D4 - Distinguir diferentes tipos de letras.

B – Leitura (D7 ao D14):

No eixo Leitura, treze (13) alunos e alunas foram avaliados (as) e observamos que os:

• Descritores Consolidados (11 a 13 acertos) foram:

D11 - Antecipar assunto do texto com base em título, subtítulo, imagens.

D13 – Reconhecer a ordem alfabética.

• Descritores em Desenvolvimento (7 a 10 acertos):

D9 - Inferir informação.

D10 - Identificar assunto de um texto lido ou ouvido.

D12 – Identificar finalidades e funções da leitura em função do reconhecimento do suporte, do gênero e da contextualização do texto.

• Descritores não Consolidados (0 a 6 acertos):

D7 - Ler palavras.

D8 - Localizar informação em textos.

D14 - Estabelecer relações de continuidade temática.

Tópico II – Escrita (D15 ao D17):

Apresentaremos os resultados do eixo de Escrita subdivididos entre os descritores D15 (palavras), D16 (frases) e D 17 (textos). A seguir, observaremos o resultado do D15 no gráfico 2:

- Escrita – D 15 – Palavras:

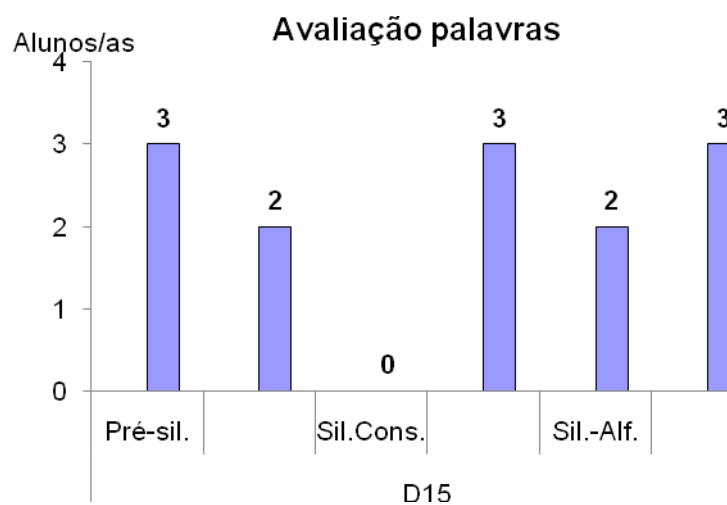
Pudemos observar na tabela 2 que o desempenho de cada criança foi:

Tabela 2: Escrita de palavras

Aluno (a)	D15					
	Pré-sil.	Sil. Vog.	Sil.Cons.	Sil.Vog. e/ou Con.	Sil.-Alf.	Alfabético
1	1	0	0	0	0	0
2	0	0	0	1	0	0
3	0	0	0	0	0	1
4	0	0	0	0	0	1
5	1	0	0	0	0	0
6	0	0	0	1	0	0
7	0	0	0	0	1	0
8	0	0	0	0	0	1
9	0	0	0	1	0	0
10	0	1	0	0	0	0
11	0	1	0	0	0	0
12	1	0	0	0	0	0
13	0	0	0	0	1	0

Da tabela 2 observamos o seguinte desempenho geral:

Gráfico 2: Escrita de palavras



Na escrita de palavras, treze (13) alunos e alunas foram avaliados (as) e observamos que quanto aos níveis conceituais de escrita tínhamos:

- Pré-silábico: 3
- Silábico com valor sonoro em vogais: 2
- Silábico com valor sonoro em consoantes: 0
- Silábico com valor sonoro em vogais e/ou consoantes: 3
- Silábico-alfabético: 2
- Alfabéticos: 3

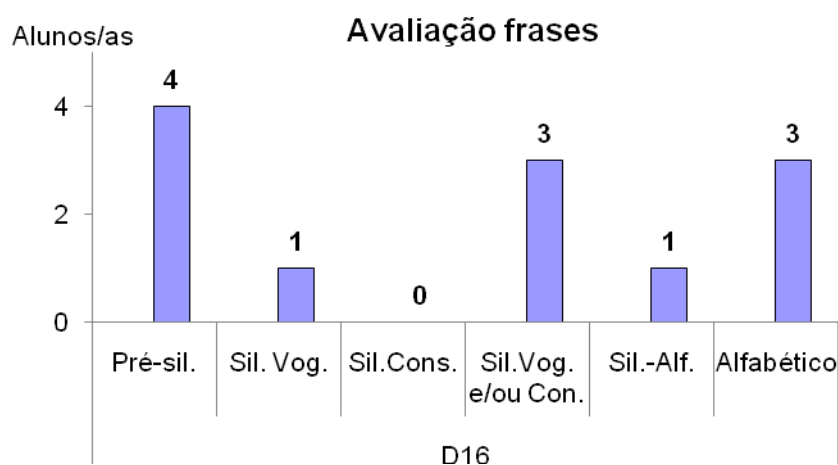
- Escrita – D 16 – Frases:

Neste tópico constatamos o seguinte desempenho individual, como podemos observar na tabela 3:

Tabela 3 – Escrita de frases

Aluno (a)	D16					
	Pré-sil.	Sil. Vog.	Sil.Cons.	Sil.Vog. e/ou Cons.	Sil.-Alf.	Alfabético
1	1	0	0	0	0	0
2	0	0	0	1	0	0
3	0	0	0	0	0	1
4	0	0	0	0	0	1
5	1	0	0	0	0	0
6	0	0	0	1	0	0
7	0	0	0	0	0	0
8	0	0	0	0	0	1
9	0	0	0	1	0	0
10	1	0	0	0	0	0
11	0	1	0	0	0	0
12	1	0	0	0	0	0
13	0	0	0	0	1	0

Gráfico 3: Escrita de frases



Na escrita de palavras, doze (12) alunos e alunas foram avaliados (as). Não foi possível diagnosticar a escrita de uma criança nesta atividade, pois ela copiou uma palavra da comanda da atividade. Averiguamos que quanto aos níveis conceituais de escrita na frase os níveis conceituais de escrita foram:

- Pré-silábico: 4
- Silábico com valor sonoro em vogais: 1
- Silábico com valor sonoro em consoantes: 0
- Silábico com valor sonoro em vogais e/ou consoantes: 3
- Silábico-alfabético: 1
- Alfabéticos: 3

- Escrita – D 17 – Texto:

Como já exposto anteriormente, no descritor D17 (Textos) não foi possível fazer o diagnóstico dos níveis de escrita, nem verificar a segmentação e características do gênero (bilhete) dos alunos e alunas, pois após a produção escrita não foi realizada a leitura do que a criança havia produzido. Desde já, aconselhamos que numa próxima avaliação, os (as) responsáveis pela aplicação, peçam para que as crianças, logo após produzirem a escrita, leiam as mesmas e, ainda, que os (as) aplicadores se responsabilizem por anotarem/registrarem o que foi lido pelas crianças.

APÊNDICE D – Instruções para aplicação terceira avaliação

- 1) Professora, peça que as crianças marquem com x onde tem apenas números e peça para eles pintarem onde está escrito o nome de um animal.
- 2) Professora dite as letras para as crianças e peça a eles que circulem as letras que ditar: f , r, u, v.
- 3) Professora leia para as crianças:
- 4) Professora dite as palavras das figuras abaixo (boneca/menina, suco, pirulito, docinhos) e peça para as crianças escreverem quantas vezes abrem a boca para falar cada palavra.
- 5) Professora peça para que as crianças façam dois desenhos que tenham o mesmo som do início do nome de bolo.
- 6) Peça para as crianças organizarem as letras na coluna que está abaixo.
- 7) Professora peça para as crianças ligarem as palavras aos objetos (não leia as palavras para elas).
- 8) Professora leia o texto para as crianças e peça para que elas pintem ou marquem com um x a resposta (não leia as alternativas).
- 9) Professora diga para as crianças que nesta questão elas deverão responder a duas perguntas. Leia o texto e não leia as alternativas Após as crianças responderem a primeira questão(A), leia o texto novamente e diga para eles responderem a outra questão(B). não leia as alternativas.
- 10) Professora leia o texto para as crianças e peça para que elas pintem ou marquem com um x a resposta.
- 11) Professora leia o texto para as crianças e peça para que elas pintem ou marquem com um x a resposta.
- 13) Professora peça para as crianças escreverem as palavras das figuras abaixo: (bolo, refrigerante, coxinhas, brigadeiro)
- 14) Professora peça para que as crianças escrevam a seguinte frase: A nossa festa será muito divertida.
- 15) Professora diga às crianças que elas farão um convite para algum amigo ou amiga que gostariam de convidar para a festa do final de ano.

APÊNDICE E – Quadro de respostas do terceiro instrumento avaliativo

QUESTÃO	DESCRIPTOR	DESCRIÇÃO DO DESCRIÇÃO DO DESCRIÇÃO DO DESCRIÇÃO DO DESCRIÇÃO DO	RESPOSTA
1	D1	Diferenciar letras de outros sinais gráficos, como os números, sinais de pontuação ou de outros sistemas de representação.	Número: 45972130
1	D3	Reconhecer palavras como unidade gráfica.	Palavra: enfeites
2	D2	Identificar letras do alfabeto.	Correta: as crianças deverão acertar todas as letras ditadas (F, R, U, V)
3	D4	Distinguir diferentes tipos de letras.	Correta: bexiga
4	D5	Identificar sílabas de palavras ouvidas e/ou lidas.	Boneca/menina: 3 Suco: 2 Docinhos: 3 Pirulito: 4 Correta: as crianças deverão acertar todas as palavras da atividade.
5	D6	Identificar relações fonema/grafema (som/letra).	Desenho com inicial BO (Professora pergunte e escreva ao lado do desenho o que a criança desenhou).
6	D13	Reconhecer a ordem alfabética.	Correta: acertar toda a sequência alfabética.
7	D7	Ler palavras.	Ligar palavras ao desenho (balões, música, brincadeira, bolo) Correta: acertar 3 ou 4 palavras.
8	D8	Localizar informação em textos.	Questão: Entraria na brincadeira com o pessoal.
9	D9	Inferir informação.	Brigadeiro
9	D12	Identificar finalidades e funções da leitura em função do reconhecimento do suporte, do gênero e da contextualização do texto.	Receita
10	D10	Identificar assunto de um texto lido ou ouvido.	Questão: Tentar pisar nas bexigas para estourá-las.
11	D11	Antecipar assunto do texto com base em título, subtítulo, imagens.	Festa
12	D14	Estabelecer relações de continuidade temática.	1,3,2
13	D15	Escrever palavras.	Brigadeiro Coxinha Refrigerante Bolo <input type="checkbox"/> Pré-silábica; <input type="checkbox"/> Silábica em vogais; <input type="checkbox"/> Silábica em consoantes; <input type="checkbox"/> Silábica em vogais e consoantes; <input type="checkbox"/> Silábico-alfabética; <input type="checkbox"/> Alfabética.
14	D16	Escrever frases.	A nossa festa será muito

			divertida. <input type="checkbox"/> Pré-silábica; <input type="checkbox"/> Silábica em vogais; <input type="checkbox"/> Silábica em consoantes; <input type="checkbox"/> Silábica em vogais e consoantes; <input type="checkbox"/> Silábico-alfabética; <input type="checkbox"/> Alfabética.
15	D17	Escrever textos.	Ver indicações abaixo ESCRITA DE UM CONVITE

*(Professora solicite a leitura dos (as) alunos (as) quando não for possível entender sua escrita. Por exemplo: nas escritas pré-silábica e silábica).

16 – Produção de texto:

Verificar:

- a) Segmentação do texto
 - Segmenta corretamente (separa as palavras corretamente);
 - Realiza hipossegmentação (junta as palavras);
 - Realiza hipersegmentação (separa as palavras).
- b) Escrita:
 - Pré-silábica;
 - Silábica em vogais;
 - Silábica em consoantes;
 - Silábica em vogais e consoantes;
 - Silábico-alfabética;
 - Alfabética.
- c) Características do gênero convite:
 - Uso do vocativo (para quem dirige a mensagem);
 - Uso do emissor;
 - Uso do chamamento;
 - Uso de data;
 - Uso de hora;
 - Uso de local;
 - Seguiu a temática.

APÊNDICE F – Relatório da terceira avaliação entregue à professora

- Escola B -

Neste relatório apresentamos os dados referentes à terceira avaliação realizada nos dias 24 e 25 de novembro de 2008. Essa avaliação foi composta por quinze (15) questões, sendo: cinco (5) relacionadas à **apropriação da escrita** (contemplando os descritores D1 ao D6); sete (7) à **leitura** (D7 ao D14); e três (03) à **escrita** (D15 ao D17).

A avaliação foi aplicada pela professora da turma e dezoito (18) crianças foram avaliadas.

A seguir apresentaremos os resultados da avaliação, separados pelos eixos: **apropriação da escrita** (contemplando os descritores D1 ao D6); **leitura** (D7 ao D14); e **escrita** (D15 ao D17). Também apresentaremos os resultados dos seguintes itens: segmentação do texto, caracterização do gênero (convite), ortografia (regularidades diretas) e marcas da oralidade e transcrição da fala.

Em relação aos critérios, as professoras e pesquisadoras decidiram que as questões só seriam consideradas corretas e, assim, o descritor contemplado, se estivesse completamente realizada.

Tópico I – Apropriação da Escrita e Leitura (D1 ao D14):

Apresentaremos os resultados dos eixos de apropriação da escrita e leitura, da Escola B, observando no quadro 1 abaixo o desempenho por aluno/a, considerando 0 para quem não acertou a questão e 1 para quem acertou a questão.

Aluno (a)	D1	D2	D3	D4	D5	D7	D8	D9	D10	D11	D12	D13	D14
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0
2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0
4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1
5	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	0
6	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0
7	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0
8	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0
9	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0
10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
11	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0
12	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0
13	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0
14	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0
15	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0
16	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1
17	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0
18	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0

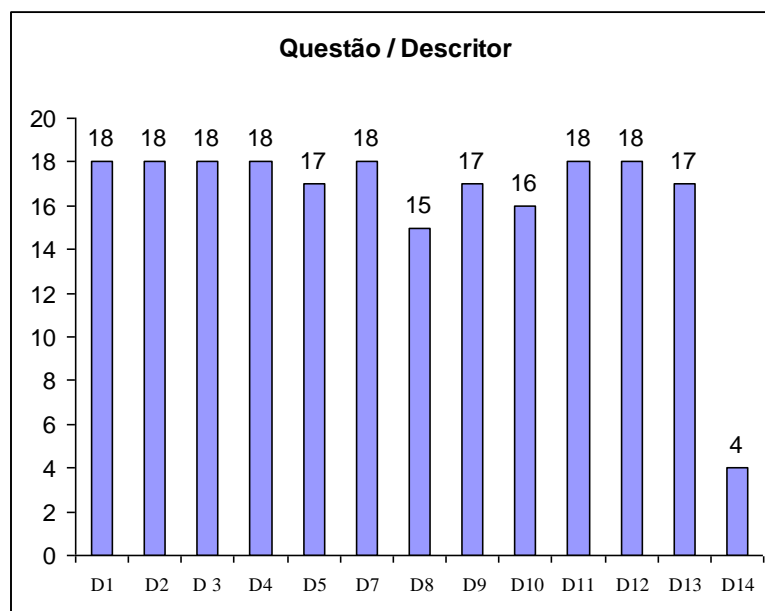
Quadro 1 – Desempenho dos alunos e alunas nos eixos de apropriação da escrita e leitura.

O Descritor 6 (D6) busca verificar se a criança identifica as relações fonema/grafema (som/letra). Entretanto, para representar este descritor de forma correta, seria necessário que o fonema

fosse grafado, o que não ocorreu, pois a comanda foi outra. Portanto, este não será considerado neste relatório.

Do quadro 1 pudemos obter o seguinte gráfico 1:

Gráfico 1: Apropriação da Escrita e Leitura



A – Apropriação da Escrita (D1 ao D5):

No eixo Apropriação da Escrita dezoito (18) alunos e alunas foram avaliados (as). Constatamos que os:

- Descritores Consolidados em 100% foram:

D1 - Diferenciar letras de outros sinais gráficos, como os números, sinais de pontuação ou de outros sistemas de representação.

D2 - Identificar letras do alfabeto.

D3 - Reconhecer palavras como unidade gráfica.

D4 - Distinguir diferentes tipos de letras.

- Descritor Consolidado em 94,44% foi:

D5 - Identificar sílabas de palavras ouvidas e/ou lidas.

B – Leitura (D7 ao D14):

No eixo Leitura, dezoito (18) alunos e alunas foram avaliados (as) e observamos que os:

- Descritores Consolidados em 100%:

D7 - Ler palavras.

D11 - Antecipar assunto do texto com base em título, subtítulo, imagens.

D12 – Identificar finalidades e funções da leitura em função do reconhecimento do suporte, do gênero e da contextualização do texto.

• Descritores Consolidados em 94,44%:

D9 - Inferir informação.

D13 – Reconhecer a ordem alfabética.

• Descritor Consolidado em 88,88%:

D10 - Identificar assunto de um texto lido ou ouvido.

• Descritor Consolidado em 83,33%:

D8 - Localizar informação em textos.

• Descritor não consolidado:

D14 - Estabelecer relações de continuidade temática.

Tópico II – Escrita (D15 ao D17):

Apresentaremos os resultados do eixo de Escrita subdivididos entre os descritores D15 (palavras), D16 (frases) e D 17 (textos). Também apresentaremos os resultados dos seguintes itens: segmentação do texto, caracterização do gênero (convite), ortografia (regularidades diretas) e marcas da oralidade e transcrição da fala.

Escrita – D 15 – Palavras:

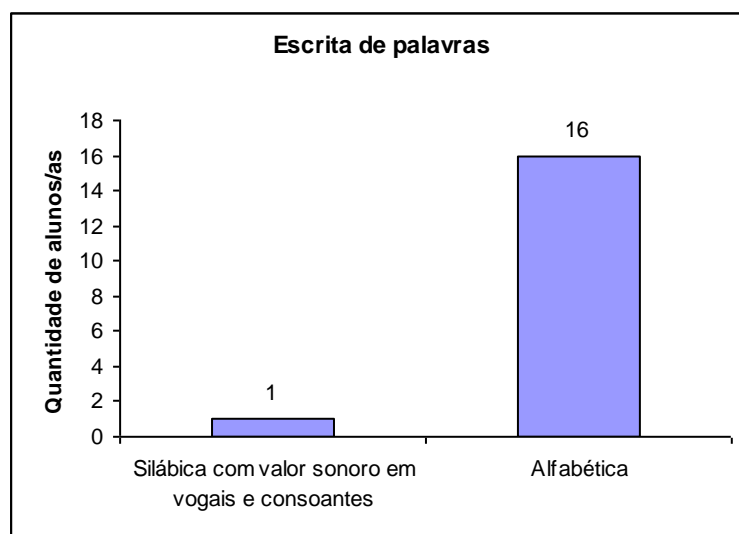
A seguir, observaremos o resultado do D15 – Escrita de palavras:

Aluno (a)	D15						
	Pré-sil.	Silábico sem valor	Sil. Vog.	Sil.Cons.	Sil.Vog. e/ou Cons.	Sil.-Alf.	Alfabético
1	0	0	0	0	0	0	1
2	0	0	0	0	0	0	1
3	0	0	0	0	0	0	1
4	0	0	0	0	0	0	1
5	0	0	0	0	1	0	0
6	0	0	0	0	0	0	1
7	0	0	0	0	0	0	1
8	0	0	0	0	0	0	1
9	0	0	0	0	0	0	1
10	0	0	0	0	0	0	1
11	0	0	0	0	0	0	1
12	Não participou						
13	0	0	0	0	0	0	1
14	0	0	0	0	0	0	1
15	0	0	0	0	0	0	1
16	0	0	0	0	0	0	1
17	0	0	0	0	0	0	1
18	0	0	0	0	0	0	1

Quadro 2 – Escrita das palavras

Dos dados do quadro pudemos obter o seguinte resultado expresso no gráfico 2:

Gráfico 2: Escrita de palavras



Na escrita de palavras, dezessete (17) alunos e alunas foram avaliados (as) e observamos que quanto aos níveis conceituais de escrita tínhamos:

- Pré-silábico: 0
- Silábico sem valor sonoro: 0
- Silábico com valor sonoro em vogais: 0
- Silábico com valor sonoro em consoantes: 0
- Silábico com valor sonoro em vogais e/ou consoantes: 1
- Silábico-alfabético: 0

- Alfabéticos: 16

- Escrita – D 16 – Frases:

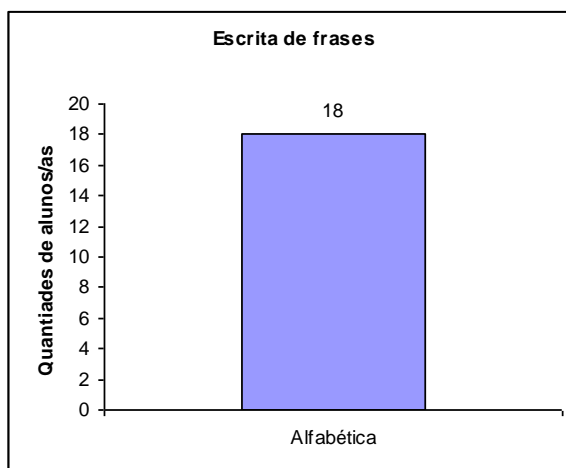
Em relação à escrita de frases observamos o seguinte desempenho das crianças:

Aluno (a)	D16						
	Pré-sil.	Silábico sem valor	Sil. Vog.	Sil.Cons.	Sil.Vog. e/ou Cons.	Sil.-Alf.	Alfabético
1	0	0	0	0	0	0	1
2	0	0	0	0	0	0	1
3	0	0	0	0	0	0	1
4	0	0	0	0	0	0	1
5	0	0	0	0	1	0	0
6	0	0	0	0	0	0	1
7	0	0	0	0	0	0	1
8	0	0	0	0	0	0	1
9	0	0	0	0	0	0	1
10	0	0	0	0	0	0	1
11	0	0	0	0	0	0	1
12	0	0	0	0	0	0	1
13	0	0	0	0	0	0	1
14	0	0	0	0	0	0	1
15	0	0	0	0	0	0	1
16	0	0	0	0	0	0	1
17	0	0	0	0	0	0	1
18	0	0	0	0	0	0	1

Quadro 3: Escrita de frases

Dos dados do quadro obtivemos o seguinte gráfico 3:

Gráfico 3: Escrita de frases



Na escrita de frases, dezoito (18) alunos e alunas foram avaliados (as) e observamos que quanto aos níveis conceituais de escrita tínhamos:

- Pré-silábico: 0
- Silábico sem valor sonoro: 0
- Silábico com valor sonoro em vogais: 0

- Silábico com valor sonoro em consoantes: 0
- Silábico com valor sonoro em vogais e/ou consoantes: 0
- Silábico-alfabético: 0
- Alfabéticos: 18

- Escrita – D 17 – Texto:

A – Nível conceitual de escrita no texto:

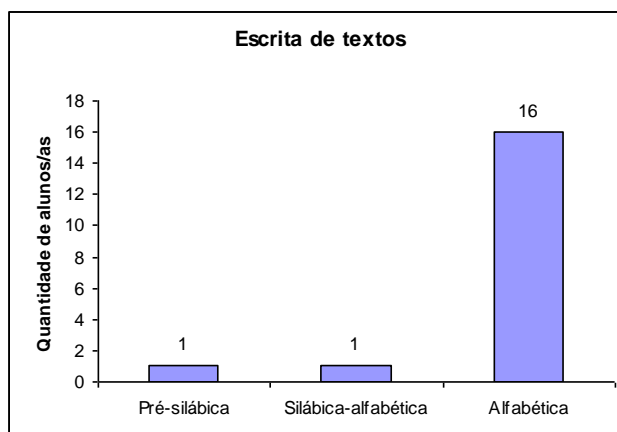
Na escrita do texto, dezoito (18) alunos e alunas foram avaliados (as) e observamos que quanto aos níveis conceituais de escrita tínhamos, como podemos observar no quadro 4:

Aluno (a)	D17						
	Pré-sil.	Silábico sem valor	Sil. Vog.	Sil.Cons.	Sil.Vog. e/ou Cons.	Sil.-Alf.	Alfabético
1	0	0	0	0	0	0	1
2	0	0	0	0	0	0	1
3	0	0	0	0	0	0	1
4	0	0	0	0	0	0	1
5	1	0	0	0	1	0	0
6	0	0	0	0	0	0	1
7	0	0	0	0	0	1	0
8	0	0	0	0	0	0	1
9	0	0	0	0	0	0	1
10	0	0	0	0	0	0	1
11	0	0	0	0	0	0	1
12	0	0	0	0	0	0	1
13	0	0	0	0	0	0	1
14	0	0	0	0	0	0	1
15	0	0	0	0	0	0	1
16	0	0	0	0	0	0	1
17	0	0	0	0	0	0	1
18	0	0	0	0	0	0	1

Quadro 4: Escrita de texto

Desses dados pudemos obter o seguinte gráfico geral de desempenho:

Gráfico 4: Escrita do texto



- Pré-silábico: 1
- Silábico sem valor sonoro: 0
- Silábico com valor sonoro em vogais: 0
- Silábico com valor sonoro em consoantes: 0
- Silábico com valor sonoro em vogais e/ou consoantes: 0
- Silábico-alfabético: 1
- Alfabéticos: 16

B - Segmentação do texto:

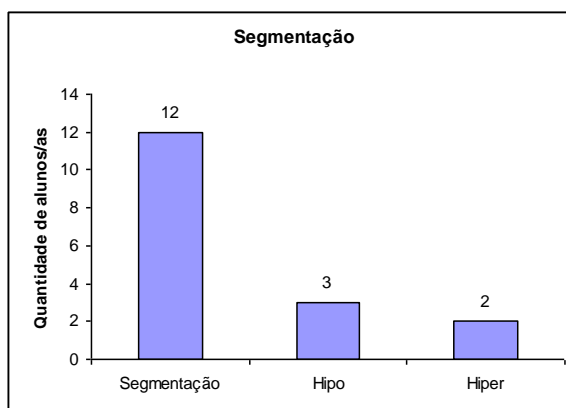
Em relação à segmentação do texto observamos os seguintes dados no desempenho dos alunos e alunas:

Aluno (a)	Segmenta	Hipo	Hiper
1	0	0	1
2	0	1	0
3	0	1	0
4	1	0	0
5	Não foi possível avaliar, pois a sua escrita estava pré-silábica		
6	1	0	0
7	0	1	0
8	1	0	0
9	0	0	1
10	1	0	0
11	1	0	0
12	1	0	0
13	1	0	0
14	1	0	0
15	1	0	0
16	1	0	0
17	1	0	0
18	1	0	0

Quadro 5: Segmentação

Na segmentação do texto, dezessete (17) alunos e alunas foram avaliados (as) e observamos no dado geral:

Gráfico 5: Segmentação do texto



Assim, os alunos e alunas que:

- Segmentam corretamente (separam as palavras corretamente) são: 12
- Realizam hipossegmentação (juntam as palavras): 3
- Realizam hipersegmentação (separam as palavras): 2

C - Características do gênero (convite):

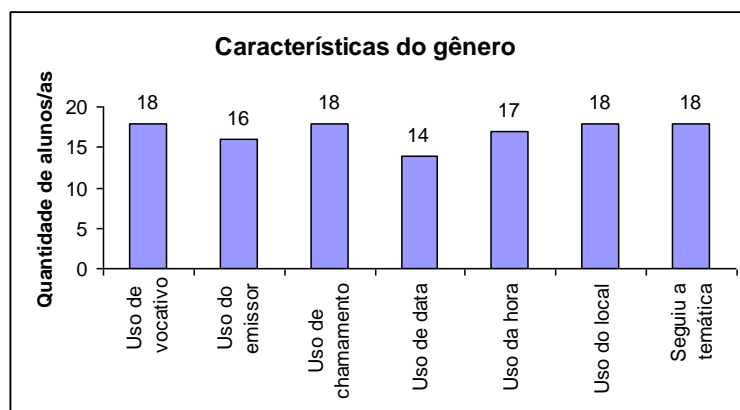
Nas características do gênero, dezoito (18) alunos e alunas foram avaliados (as) e observamos no quadro 6 o desempenho de cada criança:

Aluno	Uso de vocativo	Uso do emissor	Uso de chamamento	Uso de data	Uso da hora	Uso do local	Seguiu a temática
1	1	1	1	0	1	1	1
2	1	1	1	1	1	1	1
3	1	1	1	1	1	1	1
4	1	1	1	1	1	1	1
5	1	1	1	0	1	1	1
6	1	1	1	0	1	1	1
7	1	1	1	0	1	1	1
8	1	1	1	1	1	1	1
9	1	1	1	1	1	1	1
10	1	1	1	1	1	1	1
11	1	1	1	1	1	1	1
12	1	1	1	1	1	1	1
13	1	1	1	1	1	1	1
14	1	1	1	1	1	1	1
15	1	0	1	1	0	1	1
16	1	1	1	1	1	1	1
17	1	0	1	1	1	1	1
18	1	1	1	1	1	1	1

Quadro 6 – Características do gênero textual (convite)

Desses dados observamos que o desempenho geral fora o seguinte:

Gráfico 6: Características do gênero



- Fizeram uso do vocativo: 18 crianças
- Fizeram uso do emissor: 16 crianças
- Fizeram uso de chamamento: 18 crianças
- Fizeram uso de data: 14 crianças
- Fizeram uso da hora: 17 crianças
- Fizeram uso do local: 18 crianças
- Seguiram a temática: 18 crianças

D – Ortografia – Regularidades Diretas

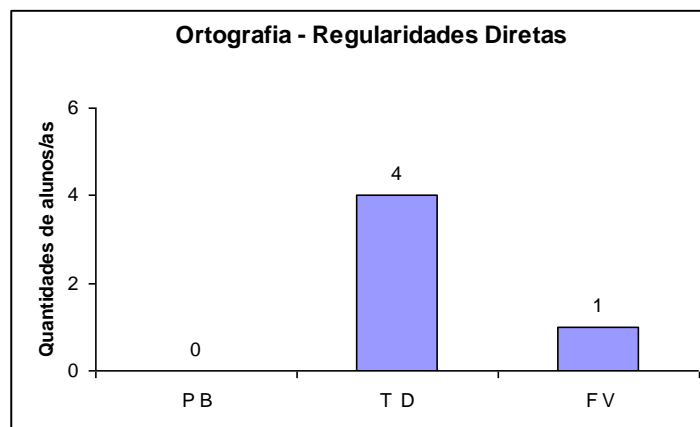
Em relação à ortografia, dezessete (17) alunos e alunas foram avaliados (as) e observamos no quadro 7 o desempenho de cada criança:

Aluno	P/B	D/T	F/V
1	0	0	0
2	0	1	0
3	0	0	0
4	0	0	0
5	0	0	0
6	0	0	0
7	0	1	0
8	0	0	0
9	0	0	0
10	0	0	1
11	0	0	0
12	0	0	0
13	0	0	0
14	0	0	0
15	0	0	0
16	0	0	0
17	0	1	0
18	0	1	0

Quadro 7 – Ortografia – regularidades diretas

Desses dados observamos que o desempenho geral foi o seguinte:

Gráfico 7: Ortografia – regularidades diretas



- Realizam troca de P com B: nenhuma criança
- Realizam troca de D com T: 04 crianças
- realizam troca de F com V: 01 criança

E – Marcas da oralidade e transcrição da fala

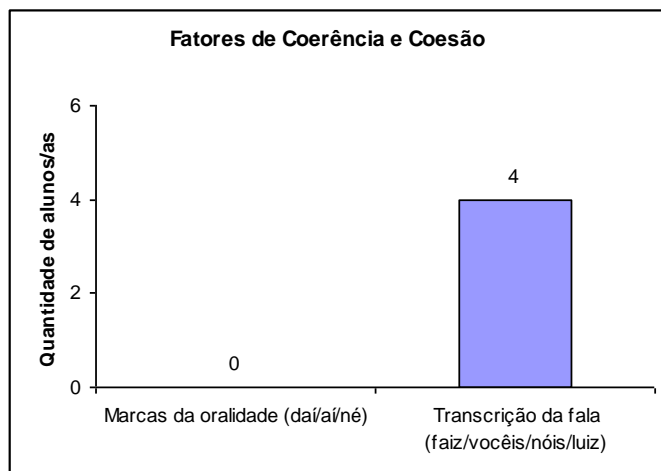
Em relação às marcas de oralidade e transcrição da fala, dezoito (18) alunos e alunas foram avaliados (as) e observamos no quadro 8 o desempenho de cada criança:

Aluno	Marcas de Oralidade (daí, aí, né)	Transcrição da fala (faiz/vocêis/nóis/luíz)
1	0	0
2	0	0
3	0	0
4	0	0
5	0	0
6	0	0
7	0	0
8	0	0
9	0	0
10	0	0
11	0	1
12	0	0
13	0	1
14	0	0
15	0	0
16	0	1
17	0	0
18	0	1

Quadro 8 – Marcas da oralidade e transcrição da fala

Desses dados observamos que o desempenho geral foi o seguinte:

Gráfico 8: Marcas da oralidade e transcrição da fala



- Apresentam marcas de oralidade: nenhuma criança
- Apresentam transcrição da fala: 04 crianças

APÊNDICE G – Relatório comparativo entre o primeiro e o terceiro instrumentos avaliativos

1º ano - 2008

Relatório comparativo 1ª e 3ª Avaliações

Escola A

Os dados apresentados e sistematizados abaixo correspondem a avaliações que foram elaboradas no ano 2008, por educadoras do 1º ano e pesquisadoras do grupo Comunidades de Aprendizagem, do eixo leitura e escrita.

Foram realizadas três avaliações durante o ano 2008: uma no primeiro semestre e duas no segundo semestre. Elas foram elaboradas a partir dos descritores da Provinha Brasil.

Eixo	Descritores de Habilidades
Apropriação do sistema da escrita	D1. Diferenciar letras de outros sinais gráficos, como os números, sinais de pontuação ou de outros sistemas de representação.
	D2. Identificar letras do alfabeto.
	D3. Reconhecer palavras como unidade gráfica.
	D4. Distinguir diferentes tipos de letras.
	D5. Identificar sílabas de palavras ouvidas e/ou lidas.
	D6. Identificar relações fonema/grafema (som/letra).
Leitura	D7. Ler palavras.
	D8. Localizar informação em textos.
	D9. Inferir informação.
	D10. Identificar assunto de um texto lido ou ouvido.
	D11. Antecipar assunto do texto com base em título, subtítulo, imagens.
	D12. Identificar a finalidade do texto pelo reconhecimento do suporte, do gênero e das características gráficas.
	D13. Reconhecer a ordem alfabética.
	D14. Estabelecer relações de continuidade temática.
Escrita	D15. Escrever palavras.
	D16. Escrever frases.
	D17. Escrever textos.*

A primeira avaliação foi realizada no dia 24 de junho de 2008 e possuía dezesseis (16) questões, sendo: cinco (05) relacionadas à **apropriação da escrita** (contemplando os descritores D1 ao D6); oito (08) à **leitura** (D7 ao D14); e três (03) à **escrita** (D15 ao D17).

A avaliação foi aplicada pela professora da turma e onze (11) crianças foram avaliadas.

O segundo instrumento avaliativo contemplou a produção textual do gênero fábula⁴³. Este não será comparado neste relatório.

A terceira avaliação foi composta por quinze (15) questões: cinco (5) relacionadas à **apropriação da escrita** (contemplando os descritores D1 ao D6); sete (7) à **leitura** (D7 ao D14); e três (03) à **escrita** (D15 ao D17).

O terceiro instrumento também foi aplicado pela professora da sala e foi realizada por dez (10) crianças nos dias 25 de novembro e 01 de dezembro de 2008.

Dentro desse contexto, analisaremos os dados coletados a partir da primeira e da terceira avaliações de leitura e escrita, tentando constatar os possíveis avanços e superação de conteúdos da língua que considerávamos geradores de exclusão e os de transformação.

Ressalta-se, no entanto, que os critérios para correção da primeira avaliação não foram os mesmos construídos para a terceira avaliação. As professoras e pesquisadoras decidiram que as questões só seriam consideradas corretas e, assim, o descritor contemplado, se estivesse completamente realizada como foi estipulado.

A seguir apresentaremos quadros comparativos referente a cada descritor, buscando analisar se o mesmo foi contemplado ou não.

Descritor 1		
Aluno (a)	1ª avaliação	3ª avaliação
1	1	1
2	1	1
3	1	1
4	1	1
5	1	1
6	0	1
7	1	1
8	1	1
9	1	1
10	1	1
Totais	9	10
Totais em porcentagem	90%	100%

Com relação ao Descritor 1 (D1) lembramos que se refere a habilidade de diferenciar letras de outros sinais gráficos, como os números, sinais de pontuação ou de outros sistemas de representação. Este descritor está relacionado ao eixo de apropriação do sistema da escrita.

Na primeira avaliação as crianças deveriam marcar com x onde havia apenas números e, na terceira avaliação, a questão era parecida: “marque com x onde tem apenas números”.

⁴³ A fábula escolhida pelas professoras e pesquisadoras foi “A menina do leite”.



Questão 1- 1ª avaliação



Questão 1 – 3ª avaliação

Nas duas avaliações as crianças demonstraram ter conhecimento sobre o descritor, pois a sala obteve um número expressivo de acerto nas avaliações. Apenas a aluna Isabela apresentou dificuldade na primeira avaliação, mas foi sanada na terceira.

O descritor 2 (D2) consistia na identificação de letras do alfabeto e, observando os dados descritos abaixo, é possível dizer que os alunos e as alunas continuaram a ter conhecimentos sobre o alfabeto.

Na primeira avaliação dois estudantes apresentaram dificuldade para contemplar este descritor, mas na última avaliação o contemplaram.

Descritor 2		
Aluno (a)	1ª avaliação	3ª avaliação
1	1	1
2	1	1
3	1	1
4	1	1
5	1	1
6	0	1
7	1	1
8	1	1
9	0	1
10	1	1
Totais	8	10
Totais em porcentagem	80%	100%

Na primeira avaliação as crianças deveriam pintar as letras que a professora ditasse (F,P,O) e, na terceira avaliação, a instrução era a mesma (F , R, U, V). Mas, é importante ressaltar, que o critério para correção da atividade havia mudado. Na primeira avaliação a criança deveria acertar 3 letras para acertar a questão. Já na terceira, a criança deveria acertar todas as letras ditadas, para acertar a questão.

O descritor 3 (D3) estava contemplado na questão de número 1, onde as crianças deveriam marcar palavras, reconhecendo palavras como unidade gráfica.

Descritor 3		
Aluno (a)	1ª avaliação	3ª avaliação
1	1	1
2	1	0
3	1	1
4	1	1
5	1	1
6	0	0
7	1	1
8	1	1
9	1	1
10	1	1
Totais	9	8
Totais em porcentagem	90%	80%

Na primeira avaliação 90% da sala acertou a questão, contemplando o descritor e, na terceira, 80%. A criança que não havia consolidado o descritor na primeira avaliação também não apresentou ter conhecimento sobre o mesmo na última e, o/a aluno/a 2 que havia o contemplado na primeira, não conseguiu na terceira avaliação.

No que se refere ao D4 – (Descritor 4): distinguir diferentes tipos de letras, o educando deveria encontrar onde estava escrito a palavra GATO em letra de imprensa minúscula (primeira avaliação) e a palavra BEXIGA, na terceira avaliação, também escrita em letra de imprensa minúscula.

Este descritor também está relacionado ao eixo de apropriação do sistema da escrita.

Abaixo, podemos observar que o descritor não estava consolidado na primeira avaliação pela turma, pois apenas 60% das crianças havia acertado a questão. Mas, na terceira avaliação, observamos que apenas um/a estudante continuou apresentando dificuldade em contemplar o descritor.

Descritor 4		
Aluno (a)	1ª avaliação	3ª avaliação
1	1	1
2	0	1
3	0	1
4	1	1
5	1	1
6	0	0
7	1	1
8	1	1
9	0	1
10	1	1
Totais	6	9
Totais em porcentagem	60%	90%

Também relacionado ao eixo de apropriação do sistema da escrita, temos o D5 – (Descritor 5) que busca verificar a habilidade de identificar sílabas de palavras ouvidas e/ou lidas.

Tanto na primeira avaliação como na terceira, as crianças deveriam, a partir de figuras, quantificar as sílabas das palavras. Por exemplo, temos algumas figuras utilizadas nos dois instrumentos:



Vale destacar as professoras ditaram as palavras relacionadas as figuras para que as crianças não se confundissem com as mesmas.

Descritor 5		
Aluno (a)	1ª avaliação	3ª avaliação
1	1	1
2	1	1
3	1	1
4	1	1
5	1	1
6	0	0
7	1	1
8	1	0
9	1	1
10	1	1
Totais	9	8
Totais em porcentagem	90%	80%

Uma aluna apresentou dificuldade na primeira avaliação e continuou com dificuldade na terceira. Mas, o/a aluno/a 8 não havia apresentado na primeira e, na terceira, não contemplou o descritor.

O Descritor 6 (D6) busca verificar se a criança identifica as relações fonema/grafema (som/letra). Na primeira avaliação as professoras solicitaram que as crianças fizessem dois desenhos que começassem com o mesmo som do início do nome de LÚCIA. Na terceira avaliação, as crianças deveriam fazer dois desenhos também que começassem com o mesmo som do início da palavra BOLO. Desde a primeira avaliação foi pedido que este descritor fosse representado por desenhos. Entretanto, para representar este descritor de forma correta, seria necessário que o fonema fosse grafado, o que não ocorreu, pois a comanda foi outra. Portanto, este não será considerado neste relatório.

A partir do descritor sete (D7), inicia-se o eixo leitura. Este descritor refere-se a habilidade da criança em relação a leitura de palavras.

A questão utilizada para verificar este descritor, no primeiro instrumento, foi a que está exemplificada abaixo. No terceiro instrumento foi utilizada uma atividade seguindo a mesma referência. As crianças deveriam ligar palavras às figuras e as professoras não poderiam ler as palavras para as crianças.

LIGUE AS PALAVRAS AOS OBJETOS:

MESA

GATO

GAVETA

CADEIRA



1ª Avaliação – D7

Observando o quadro comparativo, 70% das crianças realizou a questão com sucesso. Apenas 3 alunos apresentaram dificuldade. Mas, os critérios para a correção foram diferenciados, pois na primeira avaliação a criança deveria acertar pelo menos três palavras e, na terceira, a criança deveria acertar todas as palavras para ter a questão correta. Mesmo com os critérios mais rigorosos na terceira avaliação, 90% das crianças conseguiu contemplar o descritor. Apenas um não conseguiu contemplar o descritor nas duas avaliações.

Descritor 7		
Aluno (a)	1ª avaliação	3ª avaliação
1	1	1
2	0	0
3	1	1
4	1	1
5	1	1
6	0	1
7	1	1
8	0	1
9	1	1
10	1	1
Totais	7	9
Totais em porcentagem	70%	90%

O Descritor 8 (D8) também foi utilizado nos dois instrumentos avaliativos e buscava verificar se as crianças conseguiriam localizar informação em textos.

Na primeira avaliação apenas 20% das crianças conseguiu contemplar o descritor e, na terceira avaliação, 90%. Apenas uma aluna apresentou dificuldade na primeira e na terceira avaliações.

Descritor 8		
Aluno (a)	1ª avaliação	3ª avaliação
1	0	1
2	0	1
3	1	1
4	0	1
5	1	1
6	0	0
7	0	1
8	0	1
9	0	1
10	0	1
Totais	2	9
Totais em porcentagem	20%	90%

Correspondente a habilidade da criança em inferir informação a partir da leitura, temos o descritor 9 (D9). Na primeira avaliação nenhuma (0%) criança conseguiu contemplar o descritor (a criança deveria marcar o nome do animal que se tratava a poesia). Na terceira avaliação 80% conseguiu. Apenas dois alunos não conseguiram contemplar este descritor nas duas avaliações.

Vale destacar que a professora deveria ler duas vezes a mesma, mas não as alternativas.

O quadro abaixo representa os dados do descritor.

Descritor 9		
Aluno (a)	1ª avaliação	3ª avaliação
1	0	1
2	0	1
3	0	1
4	0	1
5	0	1
6	0	0
7	0	1
8	0	1
9	0	1
10	0	0
Totais	0	8
Totais em porcentagem	0%	80%

No descritor 10 (D10) as crianças deveriam identificar assunto de um texto lido ou ouvido.

Descritor 10		
Aluno (a)	1ª avaliação	3ª avaliação
1	1	1
2	0	1
3	0	1
4	1	1
5	1	1
6	0	0
7	0	1
8	0	1
9	1	1
10	0	1
Totais	4	9
Totais em porcentagem	40%	90%

Na primeira avaliação apenas 4 alunos/as conseguiram contemplar o descritor. Na terceira avaliação, dos alunos/as que apresentaram dificuldade na primeira, apenas 1 estudante não conseguiu acertar a questão.

No eixo de Leitura também avaliamos o descritor 11 (D11) que está relacionado a habilidade de antecipar assunto do texto com base em título, subtítulo, imagens.

Os alunos e as alunas deveriam, a partir do título e da imagem, antecipar do que trataria o texto, sendo a resposta GATO (primeira avaliação). A professora deveria pedir que as crianças lessem o título do texto e observassem a figura e depois assinalassem a resposta. As alternativas foram lidas pelas professoras.

Na terceira avaliação a professora também leu o título para as crianças, mas não as alternativas e a resposta correta era FESTA.

Descritor 11		
Aluno (a)	1ª avaliação	3ª avaliação
1	1	1
2	1	1
3	1	1
4	1	1
5	1	1
6	0	0
7	1	1
8	1	1
9	1	1
10	1	1
Totais	9	9
Totais em porcentagem	90%	90%

Nos dois instrumentos elaborados as crianças conseguiram ter um número parecido de acerto: 90% (1ª avaliação) e 90% (3ª avaliação). Apenas uma não contemplou o descritor nas duas avaliações.

Relacionado a identificação da finalidade do texto pelo reconhecimento do suporte, do gênero e das características gráficas, temos o descritor D12.

Na primeira avaliação 70% conseguiu contemplar o descritor (7 crianças assinalaram a alternativa correta – CONVITE) e, na terceira avaliação, 80% das crianças assinalou a alternativa correta (RECEITA). Dos/as alunos/as que não haviam contemplado o descritor na primeira avaliação, apenas a Isabela não conseguiu na terceira, como podemos ver no quadro comparativo. Também é possível observar que um aluno havia contemplado o descritor na primeira avaliação, mas não conseguiu na terceira.

Descritor 12		
Aluno (a)	1ª avaliação	3ª avaliação
1	1	1
2	0	1
3	1	1
4	1	1
5	1	1
6	0	0
7	1	1
8	0	1
9	1	0
10	1	1
Totais	7	8
Totais em porcentagem	70%	80%

O descritor 13 (D13) estava relacionado ao reconhecimento da ordem alfabética e abaixo os dados demonstram que esta habilidade já estava consolidada para a maioria dos alunos e alunas. Apenas dois não conseguiram contemplar o descritor nas duas avaliações e o outro, que já havia acertado a questão na primeira avaliação, na terceira, não conseguiu.

Descritor 13		
Aluno (a)	1ª avaliação	3ª avaliação
1	1	1
2	1	1
3	1	1
4	1	1
5	1	1
6	0	0
7	1	1
8	1	1
9	1	1
10	1	0
Totais	9	8
Totais em porcentagem	90%	80%

O último descritor do eixo leitura, o descritor 14 (D14), buscava verificar se a criança era capaz de estabelecer relações de continuidade temática.

Descritor 14		
Aluno (a)	1ª avaliação	3ª avaliação
1	1	1
2	0	0
3	0	0
4	0	0
5	1	1
6	0	0
7	0	1
8	1	1
9	0	1
10	0	0
Totais	3	5
Totais em porcentagem	30%	50%

Na primeira avaliação 30% das crianças contemplou o descritor. Já na terceira avaliação, 50%. Mas, 5 alunos/as continuaram a apresentar dificuldade na terceira avaliação.

Os descritores a seguir estão relacionados ao eixo de Escrita e as atividades buscavam observar principalmente, as fases de evolução das escritas das crianças, segundo as fases pré-silábica, silábica (sem valor sonoro, com valor sonoro em vogais, com valor sonoro em consoantes e com valor sonoro em vogais e consoantes), silábica-alfabética e alfabética.

O descritor 15 (D15) está relacionado a escrita de palavras e na primeira avaliação a atividade foi a seguinte:





As professoras não poderiam ajudar as crianças na escrita, mas deveriam dizer as palavras (FOTOGRAFIA/VASO). Quando, com a escrita da criança, não era possível de ser identificada a fase de escrita, dentro das mencionadas por FERREIRO, a professora deveria pedir para criança dizer o que havia escrito.

Na terceira avaliação a atividade seguiu o modelo da avaliação anterior (BOLO/REFRIGERANTE/COXINHA/BRIGADEIRO), assim como, as instruções:









Abaixo o quadro demonstra como as crianças representaram por palavras as figuras acima.

Aluno	1ª avaliação							3ª avaliação						
	Pré-sil.	Sil. sem valor	Sil. Vog.	Sil. Cons.	Sil.Vog. e/ou Cons.	Sil. Alf.	Alfa	Pré-sil.	Sil. Vog.	Sil. sem valor	Sil. Cons.	Sil.Vog. e/ou Cons.	Sil.- Alf.	Alfa
1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
2	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
3	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
4	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
5	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
6	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
7	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
8	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
9	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0
10	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Totais	2	0	0	0	3	0	5	0	0	0	0	1	1	8
Totais em porcentagem	20%	0%	0%	0%	30%	0%	50%	0%	0%	0%	0%	10%	10%	80%

Podemos observar que na primeira avaliação 20% da sala apresentou a escrita pré-silábica, 30% a escrita silábica com valor sonoro em vogais e consoantes e 50% a escrita alfabética. Na terceira avaliação apenas uma criança apresentou a escrita silábica com valor sonoro em vogais e consoantes (10%) e um aluno a escrita silábica-alfabética. Os dois apresentaram evolução em suas escritas.

O descritor 16 (D16) está relacionado a escrita de uma frase. Na primeira avaliação a criança deveria escrever a frase: **Meu gato não toma leite** e na terceira, **A nossa festa será muito divertida**.

As crianças também foram avaliadas seguindo as fases de escrita citadas acima e as professoras também deveriam anotar a escrita da criança quando não fosse possível realizar a leitura.

Aluno	1ª avaliação							3ª avaliação						
	Pré-sil.	Sil. sem valor	Sil. Vog.	Sil. Cons.	Sil.Vog. e/ou Cons.	Sil.Al f.	Alfa	Pré-sil.	Sil. Vog.	Sil. sem valor	Sil. Cons.	Sil.Vog. e/ou Cons.	Sil.- Alf.	Alfa
1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
2	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
3	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
4	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
5	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
6	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
7	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
8	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
9	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0
10	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Totais	2	0	0	0	3	0	5	0	0	0	0	1	1	8
Totais em porcentagem	20%	0%	0%	0%	30%	0%	50%	0%	0%	0%	0%	10%	10%	80%

Na escrita de frases 20% apresentou a escrita pré-silábica, 30% a escrita silábica com valor em vogais e consoantes e 50% a escrita alfabética, na primeira avaliação. Já na terceira avaliação, 10% apresentou a escrita silábica com valor sonoro em vogais e consoantes, 10% a escrita silábica-alfabética e 80% das crianças apresentou a escrita alfabética.

Finalizando o eixo de Escrita, temos o descritor 17 que se refere a escrita de um texto. Na primeira avaliação as crianças deveriam escrever um bilhete e, na terceira, um convite.

Na escrita do bilhete as professoras também gostariam de observar, além da fase da escrita, a segmentação de palavras, uso de vocativo e se a criança seguiu a temática do bilhete. Na terceira avaliação, escrita do convite, as professoras também gostariam de ver a segmentação de palavras, uso do vocativo, uso do emissor, uso do chamamento, uso de data, uso de hora, uso de local e, também se a criança seguiu a temática.

Neste relatório faremos o quadro comparativo da escrita dos textos e da segmentação, dados que poderemos comparar entre os dois instrumentos avaliativos.

Os dados do quadro abaixo estão relacionados a escrita do texto.

Descritor 17	1ª avaliação							3ª avaliação						
	Pré-sil.	Sil. sem valor	Sil. Vog.	Sil. Cons	Sil.Vog. e/ou Cons.	Sil.- Alf.	Alfa	Pré-sil.	Sil. Vog.	Sil. sem valor	Sil. Cons	Sil.Vog. g. e/ou Cons.	Sil.- Alf.	Alfa
1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
2	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
3	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
4	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
5	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
6	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
7	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
8	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
9	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
10	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Totais	4	0	0	0	1	0	5	0	0	0	0	0	2	8
Totais em porcentagem	40%	0%	0%	0%	10%	0%	50%	0%	0%	0%	0%	0%	20%	80%

Na primeira avaliação, 50% das crianças apresentou a escrita alfabética e na terceira avaliação esse número cresceu para 80%. Todas as crianças evoluíram em suas escritas: 4 alunos/as apresentaram a escrita pré-silábica na primeira avaliação e na terceira, nenhuma criança apresentava esta hipótese.

Na terceira avaliação, apenas duas crianças apresentaram a escrita silábica-alfabética, pois o restante apresentou a hipótese alfabética.

As professoras e pesquisadoras acharam importante avaliar a segmentação do texto. Na primeira avaliação onze (11) crianças foram avaliadas e, na terceira, dez (10).

No quadro abaixo podemos ver que 50% segmentou o texto corretamente na primeira avaliação e, na terceira, 100%. Todas as crianças que apresentaram dificuldade na segmentação na primeira avaliação, superaram essa dificuldade na terceira.

Segmentação	1ª avaliação			3ª avaliação		
Aluno (a)	Segmenta	Hipo	Hiper	Segmenta	Hipo	Hiper
1	1	0	0	1	0	0
2	0	1	0	1	0	0
3	1	0	0	1	0	0
4	1	0	0	1	0	0
5	0	0	1	1	0	0
6	0	1	0	1	0	0
7	0	1	0	1	0	0
8	1	0	0	1	0	0
9	0	1	0	1	0	0
10	1	0	0	1	0	0
Totais	5	4	1	10	0	0
Totais em porcentagem	50%	40%	10%	100%	0%	0%

APÊNDICE H – Gêneros propostos para cada ano/série

GÊNEROS PROPOSTOS REPRODUÇÃO ORAL/RECONTO⁴⁴

NARRAR	1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	5º Ano
Adivinhas	X	X			
Biografias romanceadas				X	X
Cantigas (de ninar, roda, populares)	X	X			
Contos (maravilhosos, de fadas, folclóricos/ tradição popular, regionais, assombração/ mistério, terror, esperteza)	X	X	X	X	X
Ditados populares	X	X	X		
Dramáticos (teatrais)	X	X	X	X	X
Fábulas	X	X	X		
Histórias engraçadas	X	X	X	X	X
Lendas (folclóricas e populares)	X	X	X		
Narrativas de aventura	X	X	X	X	X
Narrativas de enigma				X	X
Narrativas de ficção científica				X	X
Parlendas	X	X			
Piadas	X	X	X		
Poemas	X	X	X	X	X
Quadrinhas	X	X			
Trava-línguas	X	X			

RELATAR	1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	5º Ano
Artigos jornalísticos				X	X
Causos			X	X	X
Notícias	X	X	X	X	X
Relatos históricos			X	X	X
Reportagens	X	X	X	X	X

DESCREVER AÇÕES	1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	5º Ano
Instruções de uso	X	X	X	X	X
Instruções de montagem	X	X	X	X	X
Receitas	X	X	X	X	X
Regras de jogo	X	X	X	X	X

⁴⁴ Nesta atividade o professor lê para o aluno (a) e a criança reproduz o mesmo texto oralmente ou reconta o texto.

GÊNEROS PROPOSTOS PARA PRODUÇÃO ORAL COM AUTORIA⁴⁵

RELATAR	1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	5º Ano
Autobiografias	X	X			
Carta	X	X			
Relatos de experiências vividas	X	X	X	X	X
Relatos de viagens	X	X	X	X	X
Testemunhos	X	X	X	X	X

ARGUMENTAR	1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	5º Ano
Debates regrados	X	X	X	X	X
Deliberações informais	X	X	X	X	X
Diálogos Argumentativos	X	X	X	X	X

EXPOR (a partir de materiais produzidos pelas crianças – desenhos - escritas)	1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	5º Ano
Conferências			X	X	X
Entrevistas	X	X	X	X	X
Propagandas				X	X
Relatos de experiência	X	X	X	X	X
Textos expositivos	X	X	X	X	X

GÊNEROS PROPOSTOS PARA ESCRITA COLETIVA: PROFESSOR/ALUNO,
ALUNO/PROFESSOR (DUPLAS, TRIOS, GRUPOS – ALUNO/ALUNO),⁴⁶

NARRAR	1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	5º Ano
Advinhas	X	X			
Biografias romanceadas				X	X
Cantigas (de ninar, roda, populares)	X	X			
Contos (maravilhosos, de fadas, folclóricos/ tradição popular, regionais, assombração/ mistério, terror, esperteza)	X	X	X	X	X
Dedicatórias	X	X	X	X	X
Ditados populares	X	X	X		
Fábulas	X	X	X		
Histórias engraçadas	X	X	X	X	X
Lendas (folclóricas e populares)	X	X	X		
Narrativas de aventura	X	X	X	X	X
Narrativas de enigma				X	X
Narrativas de ficção científica				X	X
Parlendas	X	X			

⁴⁵ A criança produz o texto oralmente sem auxílio dos demais.

⁴⁶ Professor ou aluno parceiro produz texto em conjunto com outra ou outras crianças. Este tipo de atividade em geral é desenvolvida pelo professor como escriba dos alunos, conduzindo a atividade. Também pode ser desenvolvida posteriormente em grupo de alunos.

Piadas	X	X	X		
Poemas	X	X	X	X	X
Quadrinhas	X	X			
Trava-línguas	X	X			
Trovas		X	X		

RELATAR	1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	5º Ano
Autobiografia	X	X			
Biografias	X	X			
Cartas	X	X			
Causos			X	X	X
Diários	X	X			
Notícias	X	X	X	X	X
Relatos de experiências vividas	X	X	X	X	X
Relatos de viagens	X	X	X	X	X
Relatos históricos			X	X	X
Reportagens	X	X	X	X	X
Testemunhos	X	X	X	x	X

ARGUMENTAR	1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	5º Ano
Cartas de reclamações	X	X	X	X	X
Diálogos argumentativos			X	X	X

EXPOR	1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	5º Ano
Anúncios	X	X	X	X	X
Cartazes	X	X	X	X	X
Classificados	X	X	X	X	X
Entrevistas	X	X	X	X	X
Gráficos	X	X	X	X	X
Propagandas		X	X	X	X
Relatos de experiências (científicos)	X	X	X	X	X
Resumos de textos expositivos e explicativos		X	X		
Tabelas	X	X	X	X	X

DESCREVER AÇÕES	1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	5º Ano
Instruções de uso	X	X			
Receitas	X	X			
Regras de jogo	X	X			
Agendas	X	X			
Convites	X	X			
Bilhetes	X	X			

Listas (convidados, supermercado, atividades)	X	X			
Esquemas			X	X	X

GÊNEROS PROPOSTOS PARA REPRODUÇÃO ESCRITA⁴⁷

NARRAR	1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	5º Ano
Advinhas	X	X			
Biografias romanceadas				X	X
Cantigas	X	X			
Contos (maravilhosos, de fadas, folclóricos/ tradição popular, regionais, assombração/ mistério, terror, esperteza)			X	X	X
Fábulas	X	X	X		
Histórias engraçadas	X	X	X	X	X
Lendas	X	X	X		
Narrativas de aventura			X	X	X
Narrativas de enigma				X	X
Narrativas de ficção científica				X	X
Parlendas	X	X			
Piadas	X	X	X		
Poemas	X	X	X		
Quadrinhas	X	X			
Trava-línguas	X	X			
Trovas		X	X		

RELATAR	1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	5º Ano
Causos			X	X	X
Notícias			X	X	X
Relatos de experiências vividas			X	X	X
Relatos de viagens				X	X
Relatos históricos				X	X
Reportagens				X	X
Testemunhos		X	X	X	X

ARGUMENTAR	1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	5º Ano
Cartas de reclamações			X	X	X

⁴⁷ A partir de uma leitura, que pode ser feita pelo professor, a criança deve ser capaz de reescrever o texto com suas próprias palavras.

EXPOR	1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	5º Ano
Anúncios			X	X	X
Cartazes		X	X	X	X
Classificados		X	X	X	X
Entrevistas		X	X	X	X
Gráficos		X	X	X	X
Propagandas		X	X	X	X
Relatos de experiências (científicos)			X	X	X
Resumos de textos expositivos e explicativos			X	X	X
Tabelas		X	X	X	X

DESCREVER AÇÕES	1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	5º Ano
Instruções de uso	X	X			
Receitas	X	X			
Regras de jogo	X	X			
Agendas	X	X			
Convites		X			
Bilhetes		X			
Listas (convidados, supermercado, atividades)	X	X			
Esquemas			X	X	X

GÊNEROS PROPOSTOS PARA ESCRITA INDIVIDUAL⁴⁸

NARRAR	1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	5º Ano
Contos (maravilhosos, de fadas, folclóricos/ tradição popular, regionais, assombração/ mistério, terror, esperteza)			X	X	X
Dedicatórias		X	X	X	X
Fábulas	X	X	X		
Histórias em quadrinhos			X	X	X
Histórias engraçadas			X	X	X
Narrativas de aventura			X	X	X
Narrativas de enigma					X
Narrativas de ficção científica					X
Poemas			X	X	X
Tirinhas				X	X

RELATAR	1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	5º Ano
Autobiografias			X	X	X
Cartas		X	X	X	X
Diários				X	X
Notícias				X	X

⁴⁸ Produção escrita da criança sem o auxílio de outra pessoa.

Relatos de experiências vividas		X	X	X	X
Relatos de viagens		X	X	X	X
Relatos históricos				X	X
Reportagens				X	X

ARGUMENTAR	1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	5º Ano
Cartas de leitores				X	X
Cartas de reclamações				X	X

EXPOR	1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	5º Ano
Anúncios		X	X	X	X
Cartazes	X	X	X	X	X
Classificados			X	X	X
Entrevistas				X	X
Gráficos					X
Propagandas			X	X	X
Relatos de experiências (científicos)			X	X	X
Resumos de textos expositivos e explicativos			X	X	X
Tabelas				X	X

DESCREVER AÇÕES	1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	5º Ano
Instruções de uso			X	X	X
Regras de jogo			X	X	X
Agendas	X	X			
Convites	X	X	X	X	X
Bilhetes	X	X	X	X	X
Listas (convidados, supermercado, atividades)	X	X	X	X	X
Esquemas			X	X	X

APÊNDICE I – Apresentação do Eixo Leitura e Escrita/ACIEPE (2009)



ESCOLAS PARTICIPANTES

EMEB A

EMEB B

EMEB C

Coordenação - Claudia Reyes e Roseli Mello

Equipe de Pesquisadoras: Alessandra M. da Cunha; Ana Lúcia M. Lopes; Danitza D. da Silva; Ester Helmer; Stella Garcia.

Colaboração: Mariana Pedrino

1

- OBJETIVOS

- -Descrever e analisar o impacto do projeto na aprendizagem da leitura e da escrita;
- -Elaborar instrumentos avaliativos;
- -Elaborar de banco de dados (não concluído).

1

Etapas do trabalho



3

Descritores dos 1º e 2º anos

Apropriação do sistema de escrita

- **D1.** Diferenciar letras de outros sinais gráficos, como os números, sinais de pontuação ou de outros sistemas de representação.
- **D2.** Identificar letras do alfabeto
- **D3.** Reconhecer palavras como unidade gráfica.
- **D4.** Distinguir diferentes tipos de letras.
- **D5.** Identificar sílabas de palavras ouvidas e/ou lidas.
- **D6.** Identificar relações fonema/grafema (som/letra).

4



- **Leitura**

- **D7.** Ler palavras.
- **D8.** Localizar informação em textos
- **D9.** Inferir informação.
- **D10.** Identificar assunto de um texto lido ou ouvido.
- **D11.** Antecipar assunto do texto com base em título, subtítulo, imagens.
- **D12.** Identificar finalidades e funções da leitura em função do reconhecimento do suporte, do gênero e da contextualização do texto.
- **D13.** Reconhecer a ordem alfabética.
- **D14.** Estabelecer relações de continuidade temática.

5

- **Escrita**

- **D15.** Escrever palavras.
 - **D16.** Escrever frases.
 - **D17.** Escrever textos.
- ****** Por questões operacionais, o descritor D17 não foi contemplado na primeira edição da Provinha Brasil.

6

Descritores: 3º ano, 3ª e 4ª séries

- TÓPICO I – PROCEDIMENTOS DE LEITURA
- TÓPICO II: [IMPLICAÇÕES DO SUPORTE, DO GÊNERO E/OU ENUNCIADOR NA COMPREENSÃO DO TEXTO](#)
- TÓPICO III – RELAÇÃO ENTRE TEXTOS
- TÓPICO IV – COERÊNCIA E COESÃO NO PROCESSAMENTO DE TEXTO
- TÓPICO V – RELAÇÃO ENTRE RECURSOS EXPRESSIVOS E EFEITOS DE SENTIDO
- TÓPICO VI – VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA

7

Elaboração das [avaliações](#)

Exemplos de [questões e gabaritos](#)



8

- **Tabulação dos dados**

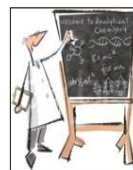
- Exemplos



9

- Tabulação dos dados comparativos das

- 1ª e 3ª avaliações



10



Análise dos dados

A análise de dados ocorrerá pelos grupos de discussão.

Os grupos serão formados pelas pesquisadoras responsáveis pela série/ano, professoras participantes da pesquisa e por uma pessoa do NIASE.

As pesquisadoras disponibilizarão às professoras os dados das primeira e terceira avaliações (documento comparativo entre as questões objetivas/descriptores).

O grupo de discussão terá a duração de aproximadamente, uma hora.

11

Procedimentos:

- Objetivo do encontro;
- Acordo sobre o registro da discussão (gravação);
- Apresentação dos dados (relatório/dados em tabelas comparativas) a partir da leitura dos documentos;
- Realização de esclarecimentos;
- Confirmação dos dados;
- Relação entre os resultados e a elaboração das categorias considerando fatores de transformação ou de obstáculo;
- Elaboração de recomendações pelos participantes.

12

Referências

- BAKHTIN, Mikhail (Volochinóv). *Estética da Criação Verbal*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. (Coleção Biblioteca Universal).
- _____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Editora Hucitec, 2004. 11ª ed.
- CEGALLA, Domingos Paschoal. *Novíssima gramática da língua portuguesa*. 36ª ed. São Paulo: Editora Nacional, 1993
- DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- FERREIRO, Emília. *Reflexões sobre a alfabetização*. 2ª ed. – São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo: 17).
- FRANCHI, Eglê. *E as crianças eram difíceis: a redação na escola*. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1986.
- _____. *Pedagogia da alfabetização: da oralidade à escrita*. São Paulo: Cortez, 1989.
- FREINET, Célestin. *O método natural: I – a aprendizagem da língua*. Lisboa: Editorial Estampa, 1977.
- FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. *Alfabetização: leitura da palavra leitura de mundo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

13

- GERALDI, João Wanderley. *Linguagem e ensino: exercício de militância e divulgação*. Campinas: Mercado das Letras, 1996.
- _____. *O texto na sala de aula*. Campinas: Mercado das Letras, 2001.
- _____. *Portos de Passagem*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. – (Texto e linguagem).
- GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. *Avaliação: Mito e desafio - uma perspectiva construtivista*. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1991.
- KATO, Mary. *No mundo da escrita – uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1986.
- KLEIMAN, Ângela Del Carmen Bustos Romero de. Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre o letramento e interação. In: ROJO, Roxane. *Alfabetização e letramento: perspectivas lingüísticas*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade). (p.173-203).
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaca; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Texto e coerência*. São Paulo: Cortez, 2005. 10 ed.

14

- KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. Ministério da Educação. *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.
- LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correa de; MORAIS, Artur Gomes de. Letramento e alfabetização: pensando a prática pedagógica. In: BRASIL. Ministério da Educação. *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.
- LEMLE, Mirian. *Guia teórico do alfabetizador*. São Paulo: Ed. Ática, 2004.
- MELLO, Roseli Rodrigues. (org); BENTO, Paulo Eduardo Gomes; CONTI, Celso Luiz Aparecido; LOGAREZZI, Amadeu José Montagnini; LUIZ, Maria Cecília; REYES, Claudia Raimundo. *Comunidades de aprendizagem: aposta na qualidade de aprendizagem, na igualdade de diferenças e na democratização da gestão da escola*. Projeto de Pesquisa apresentado à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, 2007.

15

MORAIS, Artur Gomes de. *Ortografia: ensinar e aprender*. São Paulo: Ed.Ática, 2002.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996. (Coleção Leituras no Brasil).

SILVA, Sílvia Maria Cintra da. *Condições sociais da constituição do desenho infantil*. Psicologia USP, vol.9, n.2, São Paulo, 1998.

Consultado em 10/09/2007. <http://scielo.php?script=sciarttext&pid=50103-6564199800020000B>

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2003a.

SOARES, Magda. *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. 26ª Reunião da ANPED. Poços de Caldas, 2003b.

<http://www.anped.org.br> Consultado em fev. de 2005.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo horizonte: Autêntica, 2004.

VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexandr Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 7ª edição. São Paulo: Ícone, 2001.

16