

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**POSSIBILIDADES DO USO DE PORTFÓLIOS NA
APRENDIZAGEM DA LÍNGUA MATERNA NA ESCOLA**

Maria Cecília Cerminaro

**SÃO CARLOS
2013**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**POSSIBILIDADES DO USO DE PORTFÓLIOS NA
APRENDIZAGEM DA LÍNGUA MATERNA NA ESCOLA**

Maria Cecília Cerminaro

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

**Orientadora: Prof^a Dr^a Emília
Freitas de Lima**

**SÃO CARLOS
2013**

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

C415pp

Cerminaro, Maria Cecília.

Possibilidades do uso de portfólios na aprendizagem da língua materna na escola / Maria Cecília Cerminaro. -- São Carlos : UFSCar, 2013.

113 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2013.

1. Avaliação educacional. 2. Porta-fólios em educação. 3. Língua materna. I. Título.

CDD: 371.26 (20ª)



Programa de Pós-Graduação em Educação
Comissão Julgadora da Dissertação de mestrado de
Maria Cecília Cerminaro

São Carlos 28/06/2013

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Emilia Freitas de Lima

Prof^ª. Dr^ª. Cláudia Raimundo Reyes

Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado

Three handwritten signatures in blue ink, each written on a horizontal line. The signatures are: Emilia Freitas de Lima, Cláudia Raimundo Reyes, and Guilherme do Val Toledo Prado.

Dedico à minha mãe, Regina, que no decorrer da minha trajetória – pessoal e profissional – é minha base, minha companheira de todos os momentos, por estar ao meu lado para me segurar a mão, apoiar, aconselhar e começar ou recomeçar quantas vezes preciso for. Sábias suas palavras quando diz: “aprendemos pelo exemplo”, e você é o meu. Obrigada, mãe!

AGRADECIMENTOS

À professora Emília Freitas de Lima, orientadora deste trabalho, pela alegria que me proporcionou por este nosso encontro, pela paciência de todos os momentos, o companheirismo ímpar, o estímulo sempre presente, pela confiança e a leveza com que me segurou pelas mãos em todo este caminhar, pela forma como me levou a enfrentar os desafios, recorreger os passos e, sempre que necessário, começar de novo. Pela sabedoria que representa para mim, em toda a trajetória deste aprender e desta transformação. Por ser sinônimo de aprendizagem, confiança e afeto, por ser, para mim, tão especial.

Ao professor Guilherme do Val Toledo Prado, por sua constante presença em minha trajetória acadêmica e profissional. Por ser a pessoa a quem sempre me remeto quando penso “qual profissional desejo ser”. Por despertar em mim a confiança de que as transformações em nossa área se iniciam “no chão da escola”, por me ensinar o valor desta prática. Pelas valiosas contribuições feitas em meu exame de qualificação e por mais uma vez estar presente contribuindo imensamente com minha formação assim como o fez em todos os momentos que a perpassou.

À professora Cláudia Raymundo Reyes pelas significativas contribuições durante o exame de qualificação e defesa da dissertação.

À toda equipe da EMEB Arthur Natalino Deriggi, especialmente à diretora Shirley Gava e às professoras Leidiane Bertolazo e Rosana Arroyos, apoios fundamentais durante toda a intervenção realizada.

À minha mãe, Regina, eterna companheira de vida e de profissão, referência primeira que, ao dedicar sua vida à educação, inspirou-me a seguir os mesmos passos. Por me apoiar em toda esta caminhada, me amparar, corrigir, instigar, dividindo comigo as dúvidas, angústias, certezas e incertezas desta nossa profissão. Pelo apoio e incentivo, sinceros e incondicionais, pela presença marcante em minha trajetória acadêmica.

À Renata que pela nossa opção afetiva a qual nos une enquanto família - num laço que muitas vezes fala mais alto que qualquer ligação consanguínea – faz parte do ser humano que hoje sou.

Ao meu pai, Antônio que, na ausência ou na presença é, sem dúvida, parte fundamental da pessoa que me tornei.

À Taiane e Ana Clara minhas irmãs amadas, pelo apoio emocional e incondicional nos momentos de fraqueza e nas alegrias que fizeram parte deste caminhar.

À Kayra, Raysa, João, Diego e Pedro, a mais nova geração de minha família e aos quais dedico o maior amor que me habita.

À minha amiga Gisele Rocha pelas conversas, pelas risadas, pelo compartilhamento de informações, por me lembrar de fazer a matrícula semestral, por levar minhas fichas para nossa orientadora assinar. Por me ajudar na elaboração dos meus roteiros, por ler e reler o que eu escrevo, comentando e ajudando nos momentos de pane geral. Por dividir comigo tantos e tantos momentos de angústias e de alegrias que foram fundamentais para a efetivação deste estudo.

Ao meu incomparável namorado Cesar Derisso que chegou em meio a este tumultuado caminho e aceitou minhas escolhas, entendeu minha ausência, minhas crises e incentivou minha caminhada. Pela paciência quando me fiz ausente ou insuportavelmente presente, pelo conforto quando me tornei frágil, pelo amor incondicional que me dá, pelo apoio afetivo e emocional, essencial, sobretudo na reta final, onde todas minhas fragilidades se fizeram latentes.

Agradeço especialmente às crianças que participaram desta pesquisa. Do lugar que é esperado o ensinar, aprendi muito. Aprendi a vê-las enquanto sujeitos de suas histórias, em seus receios e suas conquistas, nesta trajetória de construção do saber. Aprendi a me ver enquanto parte fundamental deste percurso e o quanto reconheciam em mim a segurança de suas trajetórias. Aprendi, neste estudo, que o trabalho docente se faz e refaz em seu cotidiano e todas estas indicações me foram dadas por elas, cada qual à sua maneira, através de seus portfólios.

(...) A condição humana perde substância e energia vital toda vez que se sente plenamente confortável com a maneira como as coisas já estão, rendendo-se à sedução do repouso e imobilizando-se na acomodação. (...) A advertência é preciosa: não esquecer que a satisfação conclui, encerra, termina; a satisfação não deixa margem para a continuidade, para o prosseguimento, para a persistência, para o desdobramento. A satisfação acalma, limita, amortece (...) não nascemos prontos e acabados. Ainda bem, pois estar satisfeito consigo mesmo é considerar-se terminado e constringido ao possível da condição do momento. (...) Por que a gente já não nasce pronto, sabendo todas as coisas? Bela e ingênua perspectiva. É fundamental não nascermos sabendo nem prontos; o ser que nasce sabendo não terá novidades, só reiteraões. Somos seres de insatisfação e precisamos ter nisso alguma dose de ambição. (...) Nascer sabendo é uma limitação porque obriga a apenas repetir e, nunca, a criar, inovar, refazer, modificar. Quanto mais se nasce pronto, mais se é refém do que já se sabe e, portanto, do passado; aprender sempre é o que mais impede que nos tornemos prisioneiros de situações que, por serem inéditas, não saberíamos enfrentar. (...).

Mário Sérgio Cortella

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo geral compreender quais as possibilidades do uso dos portfólios reflexivos como estratégia de formação e avaliação para a aprendizagem da língua materna no 1º ciclo do ensino fundamental. O estudo foi construído a partir de uma intervenção, realizada com o conteúdo curricular de Língua Materna em uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal, tendo como objetivos: a) escrever e analisar a experiência de utilizar os portfólios reflexivos como possibilidade de avaliação da aprendizagem da Língua Materna analisando as potencialidades e dificuldades do uso deste instrumento para a avaliação formativa; b) analisar a potencialidade do uso do portfólio como um instrumento de avaliação, identificando as potencialidades desta prática da avaliação formativa na turma investigada; c) analisar a potencialidade formativa de uso do instrumento na apropriação da Língua Materna; d) investigar as formas de apropriação/utilização deste instrumento no trabalho pedagógico em sala de aula e sua influência nas formas de avaliação do professor e no processo de desenvolvimento do aluno. Trata-se de uma situação peculiar em que a professora torna-se pesquisadora e adota como corpus de análise os portfólios que foram construídos pelos alunos. Os procedimentos metodológicos utilizados no estudo pautam-se nos princípios da pesquisa qualitativa. A hipótese inicial da pesquisa, acerca das possibilidades do uso de portfólios na aquisição da Língua Materna se confirma, no sentido de que ficou demonstrado que houve essa apropriação, do ponto de vista da expressão de ideias e da valorização da língua da forma como ela é socialmente utilizada por estes alunos em suas vidas. Dessa forma, respondendo à questão de pesquisa, foi identificado que as possibilidades do uso de portfólios consistem justamente no desenvolvimento da reflexão dos alunos sobre seu processo de aprendizagem, colocando-se como sujeitos participativos e responsáveis por sua trajetória, respeitando seu tempo de aprendizagem e possibilitando o desenvolvimento de sua criticidade e argumentação sobre este processo. Do ponto de vista da norma culta da língua, no período da pesquisa não pudemos observar a superação de muitas dificuldades de ordem gramatical que foram recorrentes durante todo o processo, neste aspecto devemos ressaltar que possivelmente essa dificuldade decorra do tipo de língua falada por aquelas pessoas, e que a progressão continuada, ao cumprir efetivamente seus pressupostos, deve prosseguir com essa aprendizagem. Acrescenta-se a isso o fato de que o objetivo do uso do portfólio nesta pesquisa não consistia em diminuir ou debelar os erros gramaticais, e sim incentivar a produção escrita destes alunos que passaram a escrever muito e com muito prazer e empenho. Não pretendemos desvalorizar a aprendizagem da norma padrão da Língua Materna, mas defender a necessidade de, dentro da escola, valorizarmos os saberes dos nossos alunos e incentivarmos a produção de novos saberes que façam sentido também em sua vida fora do ambiente escolar e nesse sentido o portfólio foi um grande facilitador do desenvolvimento do processo de escrita destes alunos.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Hellem produção de texto do mês de agosto	49
Figura 2: Hellem produção de texto do mês de setembro	52
Figura 3: Hellem produção de texto do mês de outubro	57
Figura 4: Hellem produção de texto do mês de novembro	62
Figura 5: Moisés produção de texto do mês de agosto	67
Figura 6: Moisés produção de texto do mês de setembro	70
Figura 7: Moisés produção de texto do mês de outubro	74
Figura 8: Moisés produção de texto do mês de novembro	77

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Desempenho dos alunos de acordo com o currículo oficial	43
--	----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
CAPÍTULO 1 - PORTFÓLIO E AVALIAÇÃO: CONCEITOS CENTRAIS	07
1.1 - A AVALIAÇÃO NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS.....	07
1.2 - OS PORTFÓLIOS COMO ESTRATÉGIA DE AVALIAÇÃO	11
1.3 - OS PORTFÓLIOS – UM BREVE HISTÓRICO	12
CAPÍTULO 2 - A CONSTRUÇÃO DO ESTUDO	22
2.1 - A UNIDADE ESCOLAR	22
2.1.1 - PUBLICAÇÕES LEGAIS	23
2.1.2 - A ESTRUTURA FÍSICA	23
2.1.3 - A ESTRUTURA TÉCNICO-ADMINISTRATIVA E O CORPO DOCENTE.....	24
2.1.4 - BAIRRO ANTENOR GARCIA E A GRANDE CIDADE ARACY.....	24
2.2 - O PERCURSO DA INTERVENÇÃO	27
2.3 - A PESQUISA SOBRE A INTERVENÇÃO	39
CAPÍTULO 3 - APRESENTAÇÃO DOS DADOS	42
3.1 - VISÃO GERAL DOS DADOS	42
3.2 - DOIS CASOS REPRESENTATIVOS	44
3.2.1 - HELLEM	46
3.2.2 - MOISÉS	64
CONSIDERAÇÕES FINAIS	79

REFERÊNCIAS	85
APÊNDICE 1	90
APÊNDICE 2	91
APÊNDICE 3	93
APÊNDICE 4	94
APÊNDICE 5	96
APÊNDICE 6	97
APÊNDICE 7	99
APÊNDICE 8	100
APÊNDICE 9	101
APÊNDICE 10	103
APÊNDICE 11	104
APÊNDICE 12	105
APÊNDICE 13	106
APÊNDICE 14	108
ANEXO 1	109
ANEXO 2	113

INTRODUÇÃO

*Sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino.
A educação necessita tanto de formação técnica e científica como de sonhos e utopias.
Paulo Freire*

Esta pesquisa resulta de uma longa trajetória de estudos, de vivências e de experiências envolvendo a temática “portfólios”. Não tenho¹ como falar deste estudo sem falar da minha trajetória acadêmica e pessoal que se iniciou no ano de 2004, quando ingressei no curso de graduação em Pedagogia na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Esta foi a terceira graduação em que ingressei e minha mãe avisou: “só espero que esta você termine”. Até hoje questiono se a vontade dela era que eu terminasse por estar já há alguns anos passeando pelas universidades ou se esta vontade devia-se ao fato de eu estar seguindo seus passos. Não posso falar de minhas escolhas profissionais e acadêmicas sem falar da minha mãe.

Mulher forte e determinada, de uma coragem ímpar e uma garra que me motiva a cada dia, minha mãe fez o antigo curso de magistério e logo começou a lecionar, parou seus estudos, pois engravidou cedo e somente sentou nos bancos de uma universidade quase vinte anos depois. cursou pedagogia nesta universidade em que hoje faço meu mestrado – UFSCar – e eu ingressei neste mesmo curso na Unicamp, quando ela se encontrava em meados de sua graduação. Desde que optei por esta carreira tinha o objetivo claro de cursar a pós-graduação na área e, para tanto, já no primeiro ano de faculdade sabia que deveria me dedicar à pesquisa. Mas, como todo aluno ingressante, tinha mil sonhos, tantas e tantas vontades e quase nenhuma ideia de por onde deveria começar. E nisso, novamente, contei com a ajuda de minha mãe.

Logo nos primeiros meses de curso soube da possibilidade de desenvolver um trabalho de iniciação científica. Para isso precisaria de duas coisas: um tema para pesquisar que fosse de interesse para a academia e um orientador para o

¹ Faço a opção pelo uso da primeira pessoa do singular em todo o texto por acreditar na compatibilidade desta com a própria metodologia da pesquisa e por esta ser produto de uma experiência pessoal, onde trago para o texto meus sentimentos, minhas expectativas e minhas reações pessoais diante do objeto de estudo.

desenvolvimento do trabalho. Minha mãe, nesta época, além de estar cursando a graduação exercia a função de coordenadora pedagógica em uma escola estadual e recorri a ela, solicitando ajuda para um possível tema a ser pesquisado. E foi esta a primeira vez que eu ouvi a palavra “portfólio”. Minha mãe me explicou, naquele momento, que esta era uma nova metodologia avaliativa que vinha se implantando nas escolas estaduais e que na escola onde ela trabalhava, os portfólios estavam sendo feitos pelas professoras como uma forma de avaliação contínua dos alunos, com a supervisão da coordenação pedagógica na tentativa de superar as tradicionais formas de avaliação. Entretanto, por se tratar de um tema ainda pouco estudado naquele momento, sugeri que eu realizasse uma pesquisa sobre esta experiência que vinha sendo realizada na escola. Sentamos, elaboramos um esboço com uma questão de pesquisa e algumas hipóteses e foi com este papel e uma missão que retornei à faculdade: encontrar um orientador!

Fiz um levantamento dos currículos Lattes dos professores da FE a fim de localizar aqueles que trabalhavam com a temática “avaliação” e identifiquei três. Sem ter critérios pré-estabelecidos para fazer a escolha, optei por uma professora que carregava como segundo nome, o de minha mãe: Prof^a Dr^a Mara Regina Lemes de Sordi. E posso dizer que este foi meu primeiro grande e maravilhoso encontro na graduação. Com ela desenvolvi duas iniciações científicas no decorrer da graduação.

A primeira teve origem a partir da conversa inicial com minha mãe e nela estudei como o portfólio, como um procedimento de avaliação, se inseriu em uma escola estadual de ensino fundamental, identificando sua potencialidade como alternativa à avaliação formal, sua articulação no projeto político pedagógico e na forma de organização do trabalho pedagógico. Como principais resultados dessa pesquisa posso inferir que a aproximação com o cotidiano da escola permitiu visualizar que seu projeto pedagógico era construído coletivamente entre coordenação e professores, e que os portfólios, por sua vez, foram adotados por apresentar potencialidades na organização do trabalho pedagógico e possibilitar o acompanhamento de todo o processo de aprendizagem dos alunos. As maiores dificuldades em realizá-los centravam-se na falta de tempo das professoras que cumprem dupla jornada e no elevado número de crianças em sala de aula, o que prejudica o acompanhamento individual dos alunos, que este recurso reclama. Este primeiro estudo com os portfólios despertou o fascínio pelo tema e por sua potencialidade para a avaliação formativa e o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

À época de finalizar este primeiro estudo eu me encontrava no início do terceiro ano de graduação, quando tive meu segundo grande encontro, dessa vez com o Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado que, no primeiro semestre do ano letivo, era responsável pela disciplina Prática de Ensino nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Esta disciplina foi desenvolvida de maneira integrada com outras duas no mesmo semestre: Fundamentos do Ensino de Matemática e Fundamentos do Ensino de Ciências e o objeto de integração delas era justamente a elaboração de um portfólio reflexivo que foi o instrumento avaliativo conjunto das disciplinas.

Surgiu, então, a partir das reflexões sobre a formação docente e inquietações que a temática da avaliação me suscitava, o interesse em pesquisar como os portfólios – um instrumento reflexivo de avaliação e formação – se configuravam no curso de formação docente a partir da ótica daqueles que avaliavam e também daqueles que eram avaliados. Dessa forma, essa segunda pesquisa buscou responder como alunos e professores do curso de Pedagogia compreendiam e vivenciavam a experiência de utilização dos portfólios. Os resultados dessa pesquisa indicaram que se estabeleceu uma parceria na avaliação, na qual o professor deixou de ser o único avaliador e o aluno, o único avaliado, e os portfólios, neste contexto, possibilitaram a avaliação pelos parceiros da tarefa de aprendizagem, professor e aluno avaliaram todas as atividades desenvolvidas durante o período de trabalho, levando em conta a trajetória percorrida. Tratou-se, portanto, de uma avaliação processual que provocou mudança do olhar sobre a avaliação. Esta tentativa de inovação se deparou com dificuldades, sendo as maiores fragilidades identificadas decorrentes da inexperiência com o uso e da falta de tempo para a elaboração e acompanhamento do material produzido. Entretanto, o que se destacou foi justamente o significado desse processo para alunos e professores que mostraram aprender a partir dos portfólios, que pensaram e repensaram suas práticas através das produções neles constantes, o que melhorou seu compromisso profissional com a formação docente. Este segundo estudo resultou no meu trabalho de conclusão de curso, pelo qual tenho especial carinho.

O término da graduação se deu no final do ano de 2007, quando prestei o processo seletivo para ingresso no mestrado e, no início do ano de 2008, ingressei na pós-graduação na Universidade Estadual Paulista – UNESP/ Araraquara. Naquele momento dei continuidade aos meus estudos sobre portfólios. O município de São Carlos – SP, onde resido e, à época, atuava como professora das séries iniciais na rede municipal de ensino, havia recentemente adotado o portfólio como uma política pública de avaliação, sendo que este se tornou uma obrigatoriedade em todas as turmas de

ensino fundamental. A pesquisa desenvolvida buscava responder se os portfólios, neste contexto, figuravam como um instrumento formativo e reflexivo ou de controle burocrático. O trabalho não foi desenvolvido em sua totalidade, pois não terminei o curso. Entretanto, os apontamentos decorrentes de sua coleta de dados mostraram que a maneira como esta política foi implementada apontou uma grande desarticulação entre o proposto e a realidade das escolas, sua proposta pedagógica e seu Projeto Político Pedagógico, o que implicava a condenação do instrumento ao cumprimento de uma burocracia, desperdiçando, desta forma, todo seu potencial formativo.

Minha trajetória acadêmica indica o quanto a temática me toca e o quanto acredito na potencialidade da avaliação formativa – por meio dos portfólios – em melhorar significativamente as aprendizagens dos alunos. Foi com estas pistas que ingressei, no ano de 2011, na Universidade Federal de São Carlos para cursar o mestrado e desenvolver o trabalho que agora apresento.

Já nas primeiras reuniões de orientação eu e minha orientadora apontamos para a intenção de distanciarmos do tipo de pesquisa denunciadora que insiste em mostrar aquilo que está errado ou o que não está dando certo em nossa área de pesquisa, e de tentarmos mostrar boas práticas que possam contribuir positivamente para o nosso campo de atuação, nosso interesse. Desse modo, surgiu a necessidade de buscar alternativas de avaliação capazes de superar as formas tradicionais que, além de classificatórias, são excludentes nos diversos níveis e modalidades de ensino. Dessa forma, nossa opção foi por aproveitar meu percurso de estudos sobre os portfólios e minha prática profissional nos anos iniciais do ensino fundamental e realizar uma intervenção na sala de aula onde eu atuava naquele ano letivo. Assim, este trabalho resulta desta intervenção que procurou fazer uso dos portfólios como um instrumento de avaliação dos processos de ensino e aprendizagem, bem como de busca do desenvolvimento da criticidade e reflexão dos educandos, estabelecendo padrões em busca da qualidade e assertividade nos processos de ensino e aprendizagem.

A partir desta intervenção, foi realizada a pesquisa sobre ela, procurando responder “*Quais as possibilidades do uso dos portfólios reflexivos como estratégia de formação e avaliação para a aprendizagem da língua materna no 1º ciclo do ensino fundamental?*”. Nesta procurei descrever e analisar a experiência de utilizar os portfólios reflexivos como possibilidade de avaliação da aprendizagem da Língua Materna, analisando as potencialidades e dificuldades deste instrumento como um instrumento de avaliação formativa. Vale ressaltar que existem poucas produções acerca do uso de portfólios e suas relações com a avaliação e a aprendizagem.

A análise das políticas públicas educacionais vigentes, sobretudo a partir da década de 1980, nos permite vislumbrar avanços na maneira de se conceber e tratar a avaliação na educação fundamental. Ao nível do discurso político e da legislação, os avanços se fazem sentir na adoção explícita de uma concepção de avaliação com função formativa e diagnóstica. Dessa forma, esta investigação se faz necessária à medida que a estratégia de seu uso pode ser importante contribuição aos anseios de uma avaliação comprometida com a aprendizagem de todos os participantes do processo educacional. O estudo se justifica, pois, dentro dessa realidade específica, em que as orientações para o uso dos portfólios emanam da Secretaria de Educação Básica do MEC e inexistem estudos que analisem as possibilidades de suas apropriações no interior da escola.

O projeto de intervenção foi desenvolvido no contexto de uma sala de aula do Ensino Fundamental, em uma escola pública do interior paulista. A pesquisa fundamentou-se na análise das reflexões suscitadas durante a vivência de alunos e alunas participantes a partir dos portfólios produzidos por eles. A dissertação está organizada em quatro capítulos.

No primeiro capítulo trago a discussão sobre os conceitos teóricos centrais que embasam o estudo: portfólios e avaliação. Nele apresento o referencial teórico que sustenta a pesquisa, apresentando a avaliação dentro do contexto das políticas públicas educacionais e, na sequência, um breve histórico sobre os portfólios, acompanhado de uma discussão destes como uma estratégia de avaliação.

No segundo capítulo apresento a forma como este estudo foi construído, a metodologia que foi utilizada na pesquisa. Inicialmente apresento o contexto onde a pesquisa foi realizada, por meio da caracterização da escola e de seus arredores. Na sequência descrevo a forma como se desenvolveu a intervenção e apresento a pesquisa que foi feita sobre esta.

O terceiro capítulo é dedicado à apresentação e análise dos resultados. Num primeiro momento, apresento o que o conjunto dos dados, de um modo geral, evidenciou sobre o processo vivenciado por toda a turma de alunos. Posteriormente me debruço sobre dois casos considerados representativos do trabalho desenvolvido, a fim de elucidar o processo através do qual estes alunos se tornaram mais ativos em seus percursos de aprendizagem, através de suas produções textuais, das reflexões que fazem de seus progressos, conquistas e limitações.

Nas considerações finais, retomo sinteticamente o estudo como um todo, problematizo a questão de pesquisa, os objetivos e a hipótese que estabeleci inicialmente. Indico os resultados obtidos, minhas observações pessoais e, ainda,

algumas considerações e possíveis soluções para os problemas diagnosticados inicialmente e lançados na questão à qual procurei responder com o estudo.

CAPÍTULO 1

PORTFÓLIOS E AVALIAÇÃO – CONCEITOS CENTRAIS

A avaliação não é o ato pelo qual A avalia B. É o ato por meio do qual A e B avaliam juntos uma prática, seu desenvolvimento, os obstáculos encontrados ou os erros ou equívocos porventura cometidos. Daí o seu caráter dialógico.
Paulo Freire

Este capítulo apresenta o referencial teórico da pesquisa, com ênfase nos conceitos de portfólio e avaliação, delimitando-os no campo da Didática. Assim, os conceitos aqui expostos são descritos de maneira a contextualizá-los e apresentá-los do modo que melhor atendam àquilo em que acredito, bem como às temáticas que serão trabalhadas no contexto desta pesquisa.

1.1 - A AVALIAÇÃO NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

A partir da década de 1980 desencadeou-se no Brasil um processo de redefinição do papel do Estado na gestão das políticas educacionais, as quais se centram, sobretudo, em iniciativas de avaliação direcionadas aos diversos níveis de ensino. Dessa forma, a avaliação vem ocupando lugar central nas políticas educacionais em curso em nosso país, constituindo-se, de acordo com Sousa (2003), em um dos elementos estruturantes de sua concretização.

A perspectiva neoliberal, pautada na lógica mercantilista no campo econômico e no redirecionamento do papel do Estado na economia, tem apontado novos modos de organização e ofertas de serviços sociais e, dentre eles, os educacionais. A avaliação, como centro das novas políticas educacionais que vêm se implementando sob esta perspectiva, tem grande potencial para concretizar a transformação do papel do Estado na gestão da educação pública.

Esse movimento de redefinição do papel do Estado possibilita-nos a explicitação de princípios que têm norteado as iniciativas de avaliação educacional em nosso país que se pautam, sobretudo, em propostas e práticas não mais focadas na avaliação da aprendizagem e do aluno, mas sim na avaliação do desempenho docente e discente, avaliação de curso, institucional, avaliação do sistema educacional, abrangendo todos os níveis de ensino (Sousa, 2003). Afonso (1998) utiliza a expressão “Estado avaliador” em referência a este movimento de redefinição do Estado.

A avaliação educacional, impulsionada pelas políticas públicas neoliberais, está, de acordo com Freitas (2004) na ordem do dia. Esse mesmo autor, a respeito dos anos 1990, diz que:

(...) desmontado o nível socioeconômico, o que restava era percebido como sendo de responsabilidade da escola e de seus recursos pedagógicos. Bastava treinar (ou credenciar) os professores, mandar livros didáticos, criar parâmetros curriculares, eliminar os tempos fixos como nos ciclos ou na progressão continuada e, sobretudo, inserir avaliação externa. Este tem sido o cotidiano dos sistemas educativos sob o impacto das políticas públicas mais recentes. (...) A filosofia do controle como arma para gerar competência e qualidade tomou conta da maioria das políticas públicas conduzidas. No plano federal, assistimos, desalentados, à manutenção destas teses ainda hoje.
(FREITAS, 2004, p.51)

No estado de São Paulo, estas políticas públicas neoliberais se fizeram sentir mais fortemente, a partir de 1995, com o governo Mário Covas. As questões da política educacional passam a girar em torno de dois eixos principais: a ineficácia e ineficiência do sistema e as medidas mais marcantes desse governo, de acordo com Garita (1999) se fizeram sentir justamente na área da avaliação, englobando a avaliação do desempenho escolar dos alunos e do sistema escolar, incluindo a avaliação de seus profissionais. Dentre as principais mudanças introduzidas podemos destacar a implantação do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP² (resolução

² O SARESP - Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo - é uma avaliação de múltipla escolha, aplicada pela Secretária da Educação do Estado de São Paulo para alunos da rede estadual de ensino que estão na 2ª, 4ª, 6ª e 8ª série (3o., 5o., 7o., e 9o. ano) do Ensino Fundamental, e 3º ano do Ensino Médio. É aplicado no final de cada ano letivo. Além dos alunos responderem as questões relativas à língua portuguesa, matemática e ciências humanas (Geografia e História), eles também devem preencher um questionário com as informações sobre as suas características pessoais, socioeconômica, cultural e situação escolar. Além disso, os professores, coordenadores e diretores também são solicitados a fornecer dados relacionados ao processo de aprendizagem do aluno, à gestão da escola e à implantação de propostas pedagógicas. Esta avaliação também fornece dados ao IDESP, índice consultado para distribuição de bônus aos os professores.

SE/SP 27/96), o Projeto Reforço e Recuperação de Alunos (resolução SE/SP 34/00)³, o Projeto Classes de Aceleração (Parecer CEE/SP 170/96)⁴, e o Regime de Progressão Continuada no Ensino Fundamental (Deliberação CEE/SP 9/97)^{5,6}.

No atual governo Alckmin, podemos notar que a centralidade da avaliação educacional permanece. A ênfase dada às questões da qualidade e do desempenho insatisfatório evidenciado pelos resultados das avaliações externas (SARESP, SAEB) faz com que estas políticas, centradas nos resultados, voltem sua atenção fortemente para a avaliação. Isso pode ser evidenciado, por exemplo, pela criação do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo – IDESP. Este índice de educação é baseado na avaliação dos alunos (SARESP) e do fluxo escolar em cada nível de ensino das escolas, ou seja, para atingir a meta do IDESP é preciso melhorar a avaliação dos alunos e o tempo para a conclusão do ciclo. A criação do “Dia do SARESP e do IDESP”, um dia em que as escolas estaduais dispensam os alunos das aulas com o objetivo de reunir os professores a fim de definir melhorias e discussões internas, estudando o dia-a-dia para a melhoria da aprendizagem dos alunos, com o intuito de atingir as metas estipuladas no começo do ano, também evidencia a centralidade do governo em torno das questões de avaliação.

Não nos deteremos aqui na discussão acerca das medidas e dos atos legais centrados na avaliação que caracterizam os últimos governos no Estado de São Paulo, como também em âmbito nacional. No entanto, sua análise nos permite evidenciar mudanças na maneira de se conceber e tratar a avaliação na educação fundamental, no que se refere ao discurso político e à legislação, as mudanças se fazem sentir na adoção explícita de uma concepção de avaliação com função formativa e diagnóstica, fundamentada em uma abordagem construtivista.

³ Dispõe sobre estudos de reforço e recuperação paralela na rede estadual de ensino considerando a importância que representam os estudos de reforço e recuperação no processo de consolidação de uma aprendizagem efetiva e bem sucedida para todos os alunos e a necessidade de se assegurar condições que favoreçam a elaboração, implementação e avaliação de atividades de reforço e recuperação paralela significativas e diversificadas que atendam à pluralidade das demandas existentes em cada escola.

⁴ Institui Classes de Aceleração para os alunos com defasagem entre série e idade regular de matrícula ou seja, alunos que ultrapassarem em dois anos ou mais a idade prevista para a série em que se encontram matriculados e que não tiveram suas necessidades de aprendizagem atendidas. Não se trata, assim, de alunos com "necessidades especiais", como no caso de deficientes auditivos, visuais e/ou portadores de deficiência mental moderada e sim daqueles que foram penalizados com repetência, por ensino inadequado.

⁵ Institui, no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, o regime de progressão continuada no ensino fundamental.

A este respeito podemos citar o Parecer CNE/CEB nº 4/2008 que dá orientação em relação aos três anos iniciais do ensino fundamental de nove anos. Ao referir-se à avaliação, dispõe o seguinte:

9 – A **avaliação**, tanto no **primeiro ano** do Ensino Fundamental, com as crianças de seis anos de idade, quanto no **segundo e no terceiro anos**, com as crianças de sete e oito anos de idade, tem de observar alguns **princípios essenciais**:

9.1 – A **avaliação** tem de assumir forma **processual, participativa, formativa, cumulativa e diagnóstica e, portanto, redimensionadora da ação pedagógica**;

9.2 – A avaliação nesses três anos iniciais **não** pode repetir a prática tradicional limitada a avaliar apenas os **resultados finais** traduzidos em **notas ou conceitos**;

9.3 – A avaliação, nesse bloco ou ciclo, **não** pode ser adotada como mera **verificação de conhecimentos** visando ao **caráter classificatório**;

9.4 – É indispensável a **elaboração de instrumentos e procedimentos de observação, de acompanhamento contínuo, de registro e de reflexão permanente** sobre o processo de ensino e de aprendizagem;

9.5 – A **avaliação**, nesse período, constituir-se-á, também, em um momento necessário à **construção de conhecimentos** pelas crianças no processo de **alfabetização**. (parecer BRASIL, CNE/CEB 04/04, p. 2, grifos do documento).

Em função desta política os portfólios, como um instrumento de avaliação, vêm sendo adotados nas escolas de ensino fundamental a partir das orientações da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação que dispõe:

O uso de *portfólios*, por exemplo, pode ser útil para que os estudantes, sob orientação dos professores, possam analisar suas próprias produções, refletindo sobre os conteúdos aprendidos e sobre o que falta aprender, ou seja, possam visualizar seus próprios percursos e explicitar para os professores suas estratégias de aprendizagem e suas concepções sobre os objetos de ensino.

Tal prática é especialmente relevante por propiciar a idéia de que não cabe apenas ao professor avaliar o processo de aprendizagem e de ensino. Tal concepção é contrária às orientações dadas em uma perspectiva tradicional, com seus fins excludentes de classificar e selecionar estudantes aptos e não-aptos, que sempre foi promotora de heteronomia: como só o professor julgava os produtos do estudante, esse último introjetava a ideia de que era incapaz de avaliar o que fazia, pois só o adulto-professor sabia o certo. Se queremos que crianças e adolescentes sejam cada vez mais autônomos, precisamos promover, no cotidiano, situações em que os estudantes reflitam, eles próprios, sobre seus saberes e

atitudes, vivenciando uma avaliação contínua e formativa da trajetória de sua aprendizagem. (BEAUCHAMP *et al*, 2007, p.103)

Assim, a partir destas orientações, a estratégia de uso dos portfólios como um instrumento de avaliação vem ganhando espaço nos mais diferentes níveis de ensino e sua utilização vem ganhando espaço dentro das escolas.

1.2 - OS PORTFÓLIOS COMO ESTRATÉGIA DE AVALIAÇÃO

Durante décadas a avaliação constituiu-se em um instrumento ameaçador e autoritário; contudo, nos dias atuais, novas perspectivas surgem e este cenário começa a se modificar. Nos últimos tempos, sobretudo na última década, uma série de mudanças nas concepções de ensino e aprendizagem vem ocorrendo, resultando em importantes repercussões no campo das práticas avaliativas. Algumas propostas surgem com um caráter inovador e voltam sua atenção para os processos de ensino e aprendizagem, dessa forma, trabalhar com avaliação é importante no sentido de que a entendamos vinculada a uma prática educacional que envolve para pais, alunos e professores.

A alternativa a esta concepção pode estar numa avaliação que, diferentemente de apenas medir ou julgar, se preocupe em formar melhor. Ou seja, que agregue à medição – uma das etapas da avaliação – algum outro sentido, de modo a produzir efeitos educativos. O conceito de avaliação formativa implica a defesa de que se passe a valorizar outras esferas importantes dos processos de ensino e aprendizagem, como a relação de parceria entre aluno e professor na construção do conhecimento e, dessa forma, se deixa de priorizar o único aspecto considerado pela avaliação somativa tradicional: a atribuição de um “juízo de valor” ao conhecimento do aluno. Por meio de um acompanhamento contínuo e diferenciado, através da avaliação formativa pretende-se considerar o processo de aprendizagem do estudante em sua forma plena e, além disso, permitir que o próprio professor aprimore continuamente suas estratégias de ensino de modo que venham a ser geradoras de aprendizagens (VILLAS-BOAS, 2004). Outra diferença em relação à avaliação tradicional, dessa forma, consiste nessa potencialidade de avaliar também o ensino e não somente a aprendizagem.

Neste contexto, a avaliação formativa se firma como uma proposta de avaliação que não tem como objetivo selecionar ou classificar, mas que se fundamenta nos processos de aprendizagem que se aplicam em diversos contextos e se atualizam o

quanto for preciso para que se continue a aprender. Este enfoque tem um princípio fundamental: deve-se avaliar o que se ensina, encadeando a avaliação aos processos de ensino e aprendizagem como um todo. De acordo com Villas Boas (2004), a avaliação formativa, fugindo às formas tradicionais que visam, sobretudo, à aprovação e reprovação, promove a aprendizagem do aluno e do professor, assim como o desenvolvimento da escola. Este tipo de avaliação é encarado como grande aliado dos atores envolvidos no processo no qual a avaliação e a aprendizagem caminham de mãos dadas, em mútua colaboração. Neste tipo de avaliação o trabalho pedagógico de toda a escola e o da sala de aula são avaliados, com o propósito de verificar seu desenvolvimento.

Dentre estas concepções avaliativas e seus pressupostos no que diz respeito aos processos de ensino e aprendizagem, surge como proposta uma modalidade de avaliação advinda do campo da arte: o portfólio.

1.3 – OS PORTFÓLIOS – UM BREVE HISTÓRICO

Buscaremos, inicialmente, contextualizar como os portfólios – como um instrumento avaliativo – entraram no campo da educação e refletir acerca de sua constituição como um instrumento com potencialidades de ressignificação da avaliação. A educação não se constitui como uma área autônoma e não acontece de maneira ingênua; dessa forma, faz-se necessário localizar como este instrumento se propõe a adentrar este campo e suas implicações nele.

O portfólio, palavra de língua inglesa, é uma modalidade de avaliação advinda do campo das artes e que aparece com o objetivo de criar novas formas de avaliação para o desenvolvimento das inteligências artísticas (ALVES, 2008).

De acordo com Winsor (1998), os portfólios são instrumentos tradicionalmente utilizados por arquitetos e artistas com a finalidade de apresentarem amostras de seu trabalho ou demonstrar suas potencialidades e capacidades a possíveis empregadores. Para estes profissionais, os portfólios constituem-se como uma forma de registro e demonstração dos objetivos alcançados e dos atributos profissionais desenvolvidos ao longo do tempo e em colaboração com outros. Nesse caso, é um instrumento útil pela possibilidade de comprovar os trabalhos individuais exemplares, as suas capacidades criadoras e artísticas.

Desta forma, trata-se de um instrumento originalmente utilizado no campo das artes e que foi apropriado por outros campos do conhecimento, dentre eles a educação. Nesta apropriação, o portfólio passou por profundas alterações e sua aplicação nos contextos educacionais, mais especificamente na avaliação, teve seu início na década de 70, no Canadá, onde era inicialmente utilizado com a finalidade de avaliar o desempenho dos professores, sendo chamados de “teaching dossier”.

Entretanto, foi no início da década de 1990, que o portfólio começou a difundir-se em âmbito escolar e universitário, especialmente nos Estados Unidos. Pesquisadores como BARTON e COLLINS (1993) encontraram mais de 200 artigos referentes ao uso desse procedimento em distintas áreas nos Estados Unidos. Assim, o movimento de utilização dos portfólios no campo educativo ganhou força, sobretudo a partir dos trabalhos desenvolvidos por Lee Shulman e demais integrantes do Teacher Assessment Project (TAP), um projeto de avaliação de professores, do Institute for Research Teaching, da Universidade de Michigan. Do trabalho deste grupo resultaram importantes contribuições teóricas sobre o assunto, tendo sido gerados nele os primeiros textos acerca da temática.

Desde então, o instrumento e a prática de seu uso ganharam notoriedade e destaque, passando a ser utilizado, sobretudo, nos países anglo-saxões, com relevância para os Estados Unidos. Atualmente, neste país o uso dos portfólios tem ganhado destaque em diferentes âmbitos, sendo utilizado em alguns estados como o instrumento de avaliação da aprendizagem da totalidade dos alunos. São, ainda, utilizados na avaliação de professores em formação e também na certificação de professores já formados; na avaliação de professores universitários; como forma especial e diferenciada de Curriculum Vitae, demonstrando determinadas capacidades e competências para um emprego ou função.

Segundo MacLaughlan e Mintz (*apud* SOUZA, 2000, p.51) mais de quinhentas faculdades e universidades nos Estados Unidos começaram, a partir de 1990, a utilizar portfólios de ensino para a avaliação, tanto formativa como somativa. Na Europa essa questão vem sendo discutida intensamente nos últimos anos e, em algumas universidades, ele está sendo usado como instrumento de acompanhamento e melhoria do ensino.

Em Portugal, Sá-Chaves (2000, p.9) afirma que estão a “refletir sobre as vantagens e sobre as limitações que a estratégia do portfólio reflexivo apresenta em múltiplos aspectos e dimensões da aprendizagem, enquanto construção do conhecimento e, desta, enquanto condição de desenvolvimento pessoal e profissional

dos participantes”. O acréscimo do aspecto reflexivo, no campo da educação, diferencia e singulariza a apropriação do portfólio nesta área do conhecimento. Seldin (1997) aponta que o portfólio baseia-se no detalhamento documentado dos conhecimentos adquiridos pelos envolvidos. Tais conhecimentos são construídos, focando o objetivo e as habilidades desenvolvidas no curso.

No Brasil, há escolas de Educação Básica fazendo uso desse tipo de instrumento para acompanhamento do desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes, especialmente na Educação Infantil. A Secretaria de Educação do Município de São Carlos, desde o ano de 2007 adotou a utilização dos portfólios em todas as escolas da rede municipal de ensino, como uma prática avaliativa que reflita o trabalho desenvolvido nas escolas. No entanto, não existem pesquisas que apontem o seu uso levando em consideração o acompanhamento do desempenho do professor, como também não há muitas publicações dos resultados obtidos.

Nota-se, com isso, que o instrumento popularizou-se no campo educativo, sendo uma forma de avaliar os processos de ensino e aprendizagem nas mais diversas modalidades e etapas de ensino.

A análise crítica destes aspectos será feita no decorrer deste capítulo que apresenta, na sequência, o portfólio como uma estratégia de avaliação no campo da educação.

De acordo com Sá - Chaves (2000) o uso do portfólio no meio educativo estadunidense adquiriu tão importante significado que levou a Association for Supervision and Curriculum a considerá-lo como uma das três metodologias de topo atualmente em uso naquele país. Os portfólios podem ser utilizados tanto na avaliação do processo de ensino e aprendizagem como na formação de professores. Na primeira é utilizado como um instrumento de avaliação, na segunda perspectiva o portfólio é utilizado como uma metodologia de formação. Adotarei neste estudo a perspectiva de utilização do portfólio como um instrumento de avaliação do processo de ensino e aprendizagem de alunos do primeiro ciclo do ensino fundamental.

Alarcão (2003) define os portfólios, em sua modalidade de uso na educação, como um conjunto coerente de documentação refletidamente selecionada, significativamente comentada e sistematicamente organizada e contextualizada no tempo, reveladora do percurso do estudante. Dessa forma, os portfólios representam uma maneira de se refletir sobre a aprendizagem. Não se trata de um “lugar” onde se coloca tudo o que se fez durante o processo de aprendizagem como se fosse um repositório, mas serve para organizar o que se aprendeu e dar conta de como se

aprendeu. O portfólio, dentro de uma aprendizagem contextualizada, favorece o pensamento complexo, que mostra o que foi aprendido. Dessa forma, não avalia a aprendizagem em seu fim ou os seus resultados, sendo um instrumento de avaliação para a aprendizagem, avaliando esta em seu processo, o que significa que ele faz parte da aprendizagem dentro do aprender para tomar consciência, sendo um veículo para mostrar como o indivíduo aprende.

O uso do portfólio como instrumento de avaliação e, ao mesmo tempo, estratégia de formação, tem sido corrente desde a última década (SÁ-CHAVES, 2004, 2005; CURTIS, 2000; NUNES, 2000). Podemos inferir que uma das razões para a defesa de seu uso consiste no fato de se atribuir a ele uma dimensão reflexiva, como nos propõe Sá-Chaves (2004). Esta compreensão implica considerar a relação existente entre as dimensões de processo e produto que o portfólio encerra e, assim, ele é compreendido como instrumento facilitador dos processos de avaliação. Podemos ainda refletir acerca da formação docente em serviço, na qual se defende que a reflexão sistemática das práticas desenvolvidas, por meio do portfólio, possibilita ao professor conscientizar-se do conhecimento que emerge do cotidiano, configurando-se em instrumento tanto organizador como revelador da aprendizagem, além de ter potencialidade para desenvolver os níveis de originalidade e criatividade profissionais.

Percebendo a ação avaliativa em sua complexidade, Hoffmann (2002) sugere alguns pontos referenciais estabelecidos como indicadores de aprendizagem como, em primeiro lugar, o diálogo entre professor e aluno, necessário ao repensar das hipóteses, à reformulação de alternativas de solução. Por outro lado, os portfólios dinamizam a reflexão do professor e professora sobre seus próprios posicionamentos metodológicos, na elaboração de questões e na análise de respostas dos estudantes. Portanto, é a partir da análise de situações vividas pelos professores e professoras no seu cotidiano, por meio da expressão e manifestação de suas dúvidas e análises, que podemos verificar a prática da avaliação formativa.

Referindo-se ao processo de avaliação formativa, Villas Boas (2005), sugere o uso do portfólio como um instrumento condizente e eficaz para a realização de tal avaliação, uma vez que reúne as produções de alunos e professores para que eles próprios e outras pessoas conheçam seus esforços, progressos e necessidades em uma determinada área. De acordo com a autora:

(...) o professor e o próprio aluno avaliam todas as atividades executadas durante um largo período de trabalho, levando em conta toda a trajetória percorrida. Não é uma avaliação

classificatória nem punitiva. Analisa-se o progresso do aluno. Valorizam-se todas as suas produções: analisam-se as últimas comparando-as com as primeiras, de modo que se perceba o avanço obtido. Isso requer que a construção do portfólio se baseie em propósitos de cuja formulação o aluno participe, para que se desenvolva o sentido de 'pertencimento'. (VILLAS BOAS, 2005, p.295).

A organização de um portfólio torna-se significativa pelas intenções de quem o organiza. Não há sentido em coletar trabalhos dos alunos e alunas somente como instrumento burocrático. Ele precisa constituir-se em um conjunto de dados que expresse avanços, mudanças conceituais, novos jeitos de pensar e de fazer, alusivos à progressão do estudante. Sua importância reside justamente em constituir-se como uma ferramenta de aprendizagem que permite refletir sobre este processo, bem como desenvolver atitudes, habilidades e hábitos de reflexão crítica. Trata-se de laboratórios nos quais os estudantes constroem significados a partir de sua experiência acumulada, contendo o trabalho que o aprendiz tem reunido, refletido, selecionado e apresentado para mostrar o seu crescimento e sua mudança em um determinado período de tempo.

Sá-Chaves (2000) refere-se ao portfólio reflexivo como um instrumento de diálogo entre educador e educando, que não é produzido somente ao término do período para fins avaliativos. A autora também compreende o portfólio como sendo um instrumento de estimulação do pensamento reflexivo, facilitando oportunidades para documentar, registrar e estruturar os procedimentos e a própria aprendizagem. O portfólio evidencia, ao mesmo tempo, tanto para educando quanto para educador, processos de auto-reflexão. Com isso ele tem potencialidade para possibilitar o sucesso do estudante que, em tempo, pode transformar, mudar, (re)equacionar sua aprendizagem, em vez de simplesmente saber sobre ela, ao mesmo tempo em que permite ao professor repensar sua prática e suas condutas pedagógicas em vez de somente fazer algum juízo, avaliar ou classificar o processo de ensino-aprendizagem do aluno. Esta autora trata o uso dos portfólios na formação de professores, entretanto, suas propostas podem ser utilizadas para o uso do instrumento nos processos de ensino e aprendizagem na escola.

Ainda de acordo com Sá-Chaves (2000), o uso desta estratégia decorre de uma nova filosofia de formação, a qual também pressupõe uma nova filosofia de avaliação. Nesta destaca-se, sobretudo, o reconhecimento da reflexão como um processo indispensável no processo de ensino e aprendizagem. O portfólio, neste contexto, possibilita ao aluno ter voz, bem como aprender, no decorrer de sua auto-implicação no processo e na complexa e múltipla interação que a relação entre aprender e ensinar

pressupõe. A avaliação, desta forma, é uma estratégia de contínua que se dá em tempo útil para possibilitar aos formandos o reencaminhamento de seu processo de desenvolvimento.

Hernández (1998), que em seus estudos trata dos portfólios tanto na perspectiva da avaliação quanto da formação, destaca que a proposta de avaliação por meio de portfólios fundamenta-se na intenção de desenvolver uma avaliação que esteja em consonância com a natureza evolutiva do processo de aprendizagem. Isso pode ser referendado por Sordi (2000) quando apresenta o portfólio como uma interessante possibilidade para realizar a avaliação da aprendizagem do estudante de forma contínua e processual, uma vez que reúne sistematicamente as diferentes produções dos alunos e os estimula às mais diversas formas de expressão de suas qualidades.

Villas Boas (2005), ao estudar os portfólios como um instrumento de avaliação e formação, nos mostra que o portfólio constitui um procedimento avaliativo cujos princípios nos quais se apóia não costumam fazer parte do trabalho pedagógico das escolas e dos cursos de formação dos profissionais da educação. A autora escreve que:

(...) de modo geral, o trabalho pedagógico visa à aquisição da aprendizagem do aluno, mas não se prevê, ao mesmo tempo, o desenvolvimento do professor e da escola. A organização do trabalho pedagógico baseado na concepção de que professores e alunos executem o que os outros pensaram continua fortemente presente nas escolas de todos os níveis. (*ibid*, p.296-297).

O portfólio é um instrumento de avaliação que possibilita a identificação da qualidade dos processos de ensino e aprendizagem mediante a avaliação do desempenho do aluno bem como do trabalho do professor. De maneira geral, compreende a compilação dos trabalhos realizados por um determinado período de tempo, durante um curso, ano letivo ou uma disciplina. O objetivo de seu uso, contudo, vai além da simples compilação de trabalhos realizados e permite desenvolver nos estudantes a habilidade de avaliar seu próprio trabalho e desempenho, articulando-se com a trajetória do seu desenvolvimento, além de oportunizar a documentação e registro de forma sistemática e reflexiva.

Através dos portfólios, o professor instaura o diálogo com cada aluno de forma individualizada, pois os alunos devem sempre estar com seus portfólios atualizados documentando suas aprendizagens. Trata-se, portanto, de um instrumento dialógico, onde professor e aluno estabelecem vínculos didáticos acerca dos processos de ensino e aprendizagem. Desta forma, instaura-se a possibilidade de o aluno refletir sobre seu

próprio aprendizado e avaliá-lo juntamente com o professor. O estudante, nesta experiência, passa a ter voz sobre sua própria aprendizagem, uma vez que lhe é possibilitada a explicação da natureza do trabalho realizado e que tipo de desenvolvimento esta tarefa possibilitou, por meio do fornecimento de retroinformação (feedback) para os estudantes pelo professor. Surge, com isso, a possibilidade de reflexão e construção de novos significados para o aluno e, para o professor, a possibilidade de melhorar suas práticas, bem como sua habilidade de avaliar seus alunos.

A dinâmica de organização e acompanhamento do portfólio permite aos alunos envolvidos no processo: melhorar sua habilidade de redigir textos e posicionar-se frente aos temas abordados; revisar seus trabalhos de maneira organizada; melhorar sua habilidade de comunicação através do relato de experiências e realizações; aprender a tomar posse do seu aprendizado, ao envolverem-se ativamente na elaboração de seus portfólios pessoais, entre outros. Dessa forma, o que é importante não é o portfólio em si, mas o que o estudante aprendeu ao criá-lo ou, dito de outro modo, é um meio para atingir um fim e não um fim em si mesmo. Constata-se, conforme Sá-Chaves (2000), que o portfólio é, simultaneamente, uma estratégia que facilita a aprendizagem e permite a avaliação dela.

A elaboração do portfólio deve levar em conta, contudo, alguns cuidados em seu desenvolvimento, sua elaboração necessita ser refletida e ajustada às necessidades e características dos alunos com os quais se trabalha para que não se comprometa o processo. Sendo assim, no processo de construção precisamos, em primeiro lugar, saber claramente quais os papéis de aluno e professor nestes processos de ensino e de aprendizagem, a participação de cada um dos envolvidos e o diálogo que se estabelece por meio do instrumento, uma vez que isso determina o tipo de portfólio que será construído.

A implementação do processo de uso deve, antes de tudo, ser negociada com os alunos, estes necessitam que todo o processo seja esclarecido para que possam perceber as particularidades que a metodologia lhes exige, ou seja, novas posturas em suas maneiras de estar, pensar e atuar em relação ao seu processo de ensino e aprendizagem, contrárias à tradicional estaticidade à qual estão habituados. Neste sentido, faz-se necessário que os alunos tenham claros para si os objetivos e a organização do instrumento com a finalidade de desenvolver o sentido de pertença ao processo. Assim, começar lentamente e de maneira negociada faz com que os alunos percebam-se dentro deste processo e auxilia, ainda, na aceitação e entendimento por parte dos demais

envolvidos, sejam estes colegas, pais e demais sujeitos participantes do processo educativo.

O portfólio pode ser um procedimento capaz de integrar os demais procedimentos utilizados em sala de aula, podendo vir a ser o fio condutor de toda a prática docente, mas antes disso, precisamos encará-lo como uma estratégia a ser articulada com as demais, todas elas importantes, uma vez que a diversidade e riqueza de experiências educativas vêm a contribuir para os processos de ensino e aprendizagem como um todo. Vale ressaltar que a sua utilização é sempre um processo inacabado, uma construção contínua. Devemos refletir continuamente sobre o impacto que o portfólio tem em nossa prática e na aprendizagem dos nossos alunos e ajustar, modificar, introduzir alterações ou novidades de modo a tirar o melhor proveito desse procedimento.

Sua utilização, dessa forma, faz-se com a finalidade de documentar ações e reflexões, sendo usado como uma ferramenta facilitadora da resignificação dos processos de ensino e aprendizagem. A estratégia de seu uso apresenta a propriedade de ponderar sobre a melhoria e qualidade da aprendizagem dos estudantes, e concomitantemente propicia inserir reelaborações de ações indispensáveis para o sucesso do processo.

De acordo com Hernández (2000, p.166) o portfólio é

um continente de diferentes tipos de documentos (anotações pessoais, experiências de aula, trabalhos pontuais, controles de aprendizagem, conexões com outros temas fora da escola, representações visuais, etc.) que proporciona evidências dos conhecimentos que foram sendo construídos, as estratégias utilizadas para aprender e a disposição de quem o elabora para continuar aprendendo.

A serviço da educação, esta ferramenta tem como finalidade primordial proporcionar uma visão integral do conhecimento formal do educando e sua atuação na aprendizagem das diferentes áreas curriculares bem como sua evolução nos domínios pessoal e educacional.

Os portfólios são instrumentos coerentes com a concepção de avaliação pautada na cooperação e participação, havendo interação entre professor e aluno. Em sua organização e desenvolvimento, ambos escolhem os trabalhos mais expressivos e significativos do educando, através da criticidade e reflexão, estabelecendo padrões em busca da qualidade e assertividade. Pode haver, ainda, um processo de integração com

professores de outras áreas, que opinam em relação ao trabalho do aluno, fornecendo opiniões e depoimentos relativos à melhoria e qualidade do ensino e da aprendizagem.

A articulação entre avaliação e organização do trabalho pedagógico é bastante estreita, uma vez que a categoria avaliação norteia a organização do trabalho pedagógico, sendo aliada de alunos e professores, tendo como propósito identificar e analisar o que foi aprendido e o que não foi, para que se reorganize o trabalho de modo que a aprendizagem ocorra. A expressão “trabalho pedagógico” não deve ser entendida como “processo ensino e aprendizagem” em que apenas o professor ensina e apenas o aluno aprende. Deve, ao contrário, referir-se ao trabalho desenvolvido pela escola como um todo e ao realizado nos diversos espaços de aprendizagem, por meio da interação de professores e alunos, assim, é o trabalho de cuja responsabilidade ambos participam.

A principal função da avaliação é auxiliar aluno e professor ao longo do processo ensino-aprendizagem, por intermédio da relação que se estabelece entre ambos. Para isso é preciso que a avaliação não se dê apenas sobre a aprendizagem do aluno, mas também sobre o desenvolvimento do trabalho pedagógico realizado. A prática da avaliação deve ajudar na identificação e superação de dificuldades nos processos de ensino e aprendizagem tanto do estudante quanto do professor. Assim, as práticas avaliativas devem contribuir para a efetivação da função da avaliação escolar hoje requerida: avaliação do trabalho realizado pela escola, pelo professor e pelo aluno.

Para que a avaliação ocupe espaços, tempos e formas relevantes do ponto de vista reflexivo, dialógico e criador no processo de formação escolar, suas atividades específicas devem ser pertinentes, adequadas e, sobretudo, significativas para não somente interessarem, como também desafiem os alunos a mostrarem suas aprendizagens construídas e, para além disso, avancarem no processo de construção do conhecimento (HADJI, 2001). Os portfólios, tendo a potencialidade de romper com as formas tradicionais de avaliação que são, sobretudo, classificatórias, unilaterais, seletivas e excludentes, permitem a reorganização do trabalho pedagógico escolar tendo em vistas a formação de cidadãos críticos e aptos à tomada de decisões. A proposta de sua utilização é inovadora, visto que procura eliminar o autoritarismo ainda presente na avaliação e na organização do trabalho pedagógico (VILLAS BOAS, 2005).

Estas características do instrumento permitem que ele seja fundamental para o trabalho com crianças e isso pode ser visto a partir dos documentos da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, citados anteriormente.

Os avanços na maneira de se conceber e tratar a avaliação na educação fundamental, ao nível do discurso político e da legislação, se fazem sentir nesta adoção

explícita de uma concepção de avaliação com função formativa e diagnóstica, fundamentada em uma abordagem construtivista.

De acordo com Garita (1999, p.117), no entanto:

(...) a forma impositiva com que os procedimentos, embasados nessa nova concepção metodológica, foram implantados na rede pública, coloca em questão a existência de similar avanço na prática avaliativa das escolas, parecendo indicar uma tendência a uma desarticulação entre a avaliação legalmente proposta e a avaliação real efetivada.

Sá-Chaves (2000, p.76) infere que “têm vindo a ser desenvolvidos esforços no sentido de uma melhor compreensão das implicações positivas que possam decorrer da sua utilização como estratégia de formação, de investigação, de avaliação e ainda como estratégia de investigação ao serviço da qualidade da formação”.

Sobre o cenário educacional Freitas (2004) nos fala:

No cenário dos anos de 1990, era de se esperar que alterações na organização pedagógica das escolas fossem implementadas, não raramente de cima para baixo, como a progressão continuada acoplada à recuperação paralela e à correção de fluxos, os sistemas híbridos de combinação de avaliação formativa com avaliação somativa etc. A escola é, ela mesma, um reflexo do seu tempo.

Superar esta desarticulação implicaria a abertura de um espaço de debate destas novas propostas, criando condições efetivas para que os agentes educativos participem das decisões sobre os modos de implementá-las e dar-lhes expressão no interior das escolas e criar condições diferentes para a carreira docente. Vale ressaltar que estamos ainda a dar os primeiros passos na utilização e desenvolvimento que esta estratégia de avaliação e formação possibilita e requer.

No próximo capítulo faço a descrição dos procedimentos metodológicos que nortearam a pesquisa, descrevendo a intervenção que foi realizada e a pesquisa acerca desta.

CAPÍTULO 2

A CONSTRUÇÃO DO ESTUDO

É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática.
Paulo Freire

O estudo foi construído a partir de uma intervenção, realizada com o conteúdo curricular de Língua Materna em uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal, na qual eu era a professora da sala regular. A intervenção é que deu origem à questão de pesquisa sobre a qual se construiu o estudo.

Este capítulo está organizado da seguinte forma: primeiro são apresentados os dados básicos de caracterização da escola na qual a intervenção se realizou, bem como de seu contexto; em seguida é descrita a forma como se desenvolveu a intervenção e, finalmente, é explicitada a pesquisa sobre a intervenção.

2.1 – A UNIDADE ESCOLAR

A intervenção foi realizada nas dependências da Escola Municipal de Educação Básica Arthur Natalino Deriggi, onde atuo como professora efetiva dos anos iniciais do ensino fundamental (ciclo I) há cinco anos. De acordo com os dados do Projeto Político Pedagógico do ano de 2010, a escola localiza-se na região periférica da cidade de São Carlos, é mantida pela Prefeitura Municipal de São Carlos, atendendo às crianças do Bairro Antenor Garcia e Cidade Aracy 2 e jovens e adultos de toda a região Cidade Aracy. Ministra o ensino fundamental de 1º ano até 5º ano no período diurno e, no período noturno, o curso de Educação de Jovens e Adultos ciclos I e II.

A escola atende aos alunos de 1º ano até 5º ano no horário das 7h00min às 12h00min e das 12h30min às 17h30min. Os alunos do curso de Educação de Jovens e Adultos são atendidos no horário das 19h às 22h35min. O ensino fundamental, com duração de nove anos, é oferecido em regime de progressão continuada organizada em quatro ciclos tendo dois anos cada. O ensino fundamental de nove anos é organizado por legislação específica. A Educação de Jovens e Adultos, com a duração de quatro

anos, é organizada em regime anual para os termos do ciclo I e semestral para os termos do ciclo II.

A fim de nos aproximarmos do contexto onde a pesquisa foi realizada apresento, a seguir uma breve caracterização da unidade escolar.

2.1.1 – PUBLICAÇÕES LEGAIS

1) Autorizada a funcionar pela Portaria da Dirigente Regional de Ensino de 27-04-98, publicada no Diário Oficial de 28-04-98.

2) Ato de Autorização de Denominação – Lei Municipal nº 1149 de 27-03-98.

3) Regimento Escolar – Diário Oficial de 17-04-99

4) Ato de autorização de funcionamento do Curso de Educação de Jovens e Adultos, correspondente às quatro últimas séries do Ensino Fundamental – Portaria da Dirigente Regional de Ensino 02-02-2001 – Processo 011-0076-01, publicada no Diário Oficial de 03-02-2001.

2.1.2 - A ESTRUTURA FÍSICA

A Unidade Escolar conta com 16 salas de aulas permanentes, uma sala onde funcionam secretaria e direção, sala de funcionários e professores, dois sanitários femininos dentro do prédio – para uso dos professores e funcionários e dois sanitários masculinos dentro do prédio – para uso dos professores e funcionários, um pátio coberto, cozinha com depósito de alimentos, refeitório, um sanitário feminino dentro do prédio– para uso das alunas e um sanitário masculino dentro do prédio – para uso dos alunos, almoxarifado, gabinete dentário, quadra de esporte coberta, sala multifuncional, sala de leitura. A Escola do Futuro⁶, estrutura anexa à unidade, é composta por laboratório de informática, sanitários masculino e feminino adequado à pessoas com necessidades especiais e sala de multiuso.

⁶ As Escolas do Futuro são bibliotecas escolares comunitárias criadas pelo poder público municipal de São Carlos no ano de .2004., que atendem alunos, professores e funcionários das EMEB – Escolas Municipais de Educação Básica -, pois estão instaladas junto a elas, e também toda a comunidade em seu entorno; assim, todos os cidadãos podem utilizar o acervo de livros, revistas e jornais, os computadores com acesso à internet, fazer pesquisas e, aos sábados, frequentar cursos de informática básica. Fonte: <http://www.saocarlos.sp.gov.br/index.php/educacao/115329-escolas-do-futuro.html>

2.1.3 - A ESTRUTURA TÉCNICO-ADMINISTRATIVA E O CORPO**DOCENTE**

Os professores (70) que compõem o corpo docente desta escola são titulares de cargo (48,6%), classificados por concurso público municipal de provas e títulos, e contratados por prazo determinado (51,4%), sendo que a classificação destes é feita pela Secretaria Municipal de Educação e pela Secretaria Municipal de Administração e Gestão de Pessoas. Os números são: 36 professores P-II (15 ACT); 32 Professores P-III (19 ACT); e 02 professores P-IV (ACT).

Os funcionários que compõem o quadro da escola são concursados pela Prefeitura Municipal de São Carlos, obedecendo à seguinte estrutura: 01 Diretor de Escola; 02 Assessores de Direção; 02 Auxiliares Administrativos Educacionais; 06 Serventes Merendeiras; 02 Serviços Gerais; 04 Agentes Educacionais; e 01 Bibliotecária. Há, também, os funcionários de portaria e vigilância (02) de empresa terceirizada e cooperados que auxiliam na limpeza da unidade (04).

2.1.4 – BAIRRO ANTENOR GARCIA E A GRANDE CIDADE ARACY

Estes bairros surgiram na periferia urbana da cidade de S. Carlos-SP na década de 80, e têm como principal característica a presença de pessoas que abandonaram a zona rural em busca de melhores condições de vida na cidade. Entretanto, devido ao baixo grau de escolaridade, essas pessoas encontram muitas dificuldades de inserção nos setores secundários e terciários, e lhes resta como alternativa trabalhar como “boias-frias” na zona rural.

O Bairro Antenor Garcia, assim, é um bairro novo, localizado às margens de um talude. Tem como vegetação natural o Cerrado. Devido ao seu tipo de rocha aí encontrada, formação Botucatu, trata-se de uma das áreas de recarga dos mais importante aquífero da América Latina – o aquífero de Botucatu.

Possui cerca de 3200 habitantes. Suas ruas são numeradas de 1 a 7 e outras receberam nomes. São sinalizadas e possuem indicações de trânsito.

Quanto ao saneamento básico, observa-se:

- **ABASTECIMENTO DE ÁGUA:** é garantido para a comunidade por rede de água, abastecido pelo SAAE – SÃO CARLOS.

- ASFALTAMENTO E ESGOTO: o esgoto no bairro Antenor Garcia é canalizado e lançado diretamente no Córrego Água Quente, com exceção de algumas casas situadas próximas ao córrego, cujo esgoto corre a céu aberto. O bairro possui 90% das ruas asfaltadas.
- COLETA E TRATAMENTO DE RESÍDUOS SÓLIDOS DOMÉSTICOS: há coleta regular de lixo, realizada por empresa contratada pela prefeitura.

Essas melhorias, junto com a energia elétrica e iluminação pública, vieram a partir da instalação da EMEB Artur Natalino Deriggi no bairro Antenor Garcia.

A maioria das moradias é de alvenaria, verificando-se ainda algumas residências em construção de alvenarias sem acabamento. Em alguns pontos verifica-se a construção de casas inteiras com restos de materiais da construção civil.

A comunidade é servida por linhas de ônibus da empresa Athenas Paulista, os moradores utilizam outros meios de transportes automotivos particulares, mas a grande maioria dos moradores do bairro utiliza transporte coletivo urbano e outros meios alternativos como cavalos, carroças e bicicletas.

A situação econômica da comunidade baseia-se no trabalho rural (lavoura, colheita da cana-de-açúcar e colheita de laranja), tendo como renda média per capita menos que meio salário mínimo.

Atualmente exercem atividades profissionais ligadas à lavoura e a colheita da laranja e cana-de-açúcar, empregadas domésticas, diaristas, produção em fábrica, autônomos, pedreiros, vendedores etc.

O nível de escolaridade dos pais é variado. Alguns concluíram o ensino fundamental – em virtude da construção de escolas no bairro – e poucos o ensino médio.

A comunidade é atendida pelo Programa de Saúde da Família⁷.

Durante os últimos anos, a região da Cidade Aracy – Collor de Mello, Cidade Aracy I e II e Bairro Antenor Garcia – sofreu uma expansão populacional grande em virtude da melhoria da infraestrutura da região. Esta expansão ficou registrada através de dados efetuados pela Secretaria Municipal de Saúde, que registrou a média de 02 nascimentos por dia na Região da Cidade Aracy. Hoje os dados do censo educacional

⁷ O Programa Saúde da Família é um programa de atenção básica à saúde voltado para a promoção, prevenção, cuidados e reabilitação, da saúde das famílias. Os atendimentos são realizados nas unidades de saúde e por meio de visitas domiciliares pelos membros da equipe de saúde, em atuação interdisciplinar (médico, enfermeiro, auxiliares de enfermagem, cirurgião dentista, auxiliar de consultório dentário e agentes comunitários de saúde). São atendidas pelo Programa, aproximadamente 39.768 habitantes. Fonte: <http://www.saocarlos.sp.gov.br/index.php/saude/115417-programa-saude-da-familia-psf.html>

realizado pela Secretaria de Educação apontam para uma população de cerca de 16.000 habitantes.

Os bairros Antenor Garcia e Cidade Aracy II, com poucas opções de lazer para a comunidade (parques, praças, áreas de lazer etc.), têm na escola, no campo de areia e no campo de futebol, inaugurados em 2003, opções de áreas de lazer para a comunidade. Além destes, no ano de 2010 foram inauguradas uma pista de skate e uma piscina comunitária. Na área cultural, a unidade escolar também é referência de atividades para a comunidade com as ações do Programa Escola Nossa⁸ e da Escola do Futuro. Estes bairros configuram-se entre os mais carentes da cidade de São Carlos, em relação à educação, saúde, segurança, renda familiar e inserção no mercado de trabalho do município, razão pela qual sua população sofre do estigma da pobreza, que leva à exclusão social.

Assim, nesta comunidade a escola, cuja função social é sistematizar e disseminar os conhecimentos historicamente elaborados e compartilhados por uma determinada sociedade, constitui o veículo primordial de acesso à cultura letrada por esta população.

A intervenção que foi realizada junto aos alunos tem como base uma concepção de educação que privilegia os processos educativos que tenham como objetivo formar cidadãos críticos e atuantes na sociedade. Tal concepção de educação não discrimina, promove o diálogo e, sobretudo, a autonomia, o desenvolvimento do senso crítico e a emancipação dos sujeitos envolvidos. A escola constitui-se no lugar privilegiado para o desenvolvimento de um conjunto de atividades que, de forma metódica, continuada e sistemática, responde pela formação inicial da pessoa, permitindo-lhe posicionar-se criticamente frente ao mundo. Somando-se o contexto social onde a pesquisa foi realizada e os objetivos da mesma, evidencia-se que as interações sociais que se desenvolvem neste espaço formativo ajudam crianças e adolescentes a compreenderem-se a si mesmos e aos seus outros sociais, enquanto sujeitos sociais e históricos, produtores de cultura e, assim, oportuniza a construção da base inicial para a vivência efetiva de sua cidadania.

⁸ A Secretaria Municipal de Educação de São Carlos desenvolve nas 52 escolas municipais o **Programa Escola Nossa**, que visa fortalecer o vínculo entre a escola e a comunidade por meio de parcerias com órgãos públicos e ONGs, oferecendo atividades, como cursos, oficinas, palestras etc. Dentro do Programa, também é realizado o **Projeto Escola Nossa**, que utiliza o espaço físico das escolas para desenvolver atividades físicas e diversas oficinas para a comunidade em geral. O projeto acontece todos os sábados, das 9h às 12h e das 14h às 17h. Fonte: <http://www.saocarlos.sp.gov.br/index.php/educacao/153989-programa-e-projeto-escola-nossa.html>

2.2 – O PERCURSO DA INTERVENÇÃO

O objetivo da intervenção consistiu em promover nos discentes reflexões acerca de seu próprio processo de aprendizagem, bem como desenvolver suas capacidades crítico-reflexivas acerca deste processo na disciplina de Língua Materna. O portfólio, nesse processo, foi o instrumento que possibilitou aos alunos expressarem suas opiniões, dúvidas, dificuldades, reações aos conteúdos estudados, sentimentos e situações vividas nas relações interpessoais. Além disso, ofereceu subsídios para a avaliação tanto dos estudantes quanto do educador, dos conteúdos e das metodologias de ensino e aprendizagem. O portfólio apresenta várias possibilidades, tendo como mais significativo fator de aprendizagem o fato de a construção ser feita pelos próprios alunos.

Os procedimentos metodológicos, assim, consistiram na elaboração de um portfólio reflexivo individual pelos alunos do 5º ano. Semanalmente eu solicitava aos alunos a elaboração de uma produção de texto dos mais diversos gêneros, os quais eram selecionados tendo como referência os conteúdos definidos pela Secretaria Municipal de Educação, a ser seguido por todas as escolas. Após a realização da produção pelos alunos, eu fazia a correção individual, colocando as devidas anotações no corpo do texto, e a retornava aos alunos. Em alguns momentos eles faziam uma segunda versão, em outros não, dependendo da finalidade didática do trabalho realizado. Após receberem a versão corrigida, os alunos a colocavam em seu portfólio e faziam a releitura dele, a fim de preencher uma ficha de autoavaliação, na qual faziam a reflexão sobre o texto produzido. Esta ficha era anexada ao portfólio, logo na sequência da produção de texto. Posteriormente à reflexão do aluno, eu também preenchia uma ficha individual de avaliação e anexava ao portfólio do aluno; esta não era feita antes, a fim de não influenciar os discentes no momento de sua análise.

Ao longo do mês, cerca de quatro a cinco produções eram incluídas no portfólio e, ao final deste período, os alunos faziam uma reflexão acerca do processo de desenvolvimento do mês, no qual deveriam comparar as primeiras produções com as últimas, analisando e refletindo sobre seu processo de aprendizagem. Na sequência a esta reflexão mensal eu também fazia uma análise acerca do período, a fim de diagnosticar os avanços e as necessidades de cada aluno para trabalho posterior, e incluía no portfólio de cada aluno.

Estas produções textuais seguiam os conteúdos curriculares delimitados para a disciplina de Língua Materna, desta forma, ao longo da semana eram trabalhadas

revisões textuais, com diferentes objetivos – estruturação textual, ortografia, concordância e coesão, entre outros. O gênero textual proposto era definido hora pelo currículo da escola, hora pelos apontamentos da própria. As atividades visavam o desenvolvimento das competências leitora, interpretativa e argumentativa e escritora na disciplina de Língua Materna. Os procedimentos citados incluíram, ainda, atividades de paragrafação, pontuação, ortografia, técnicas de coesão e coerência textual, análise de elementos constitutivos de narrativas e outros gêneros textuais, estudos morfológicos e sintáticos que integram a proposta pedagógica do citado componente curricular. Dessa forma, portanto, as atividades desenvolvidas sempre visavam a possibilitar que os alunos praticassem a leitura e escrita de textos.

A equipe gestora da EMEB Arthur Natalino Deriggi estava ciente da metodologia empregada⁹, a qual apenas previu um modo diferenciado para o ensino de conteúdos que já devem ser tratados no referido período escolar, no que se refere ao ensino de Língua Portuguesa. A coordenadora pedagógica, inclusive, acompanhou o projeto de perto na crença da possibilidade de avanços significativos da turma.

Os procedimentos descritos anteriormente tiveram a duração de um semestre letivo, aproximadamente cinco meses – de agosto a de dezembro – correspondendo ao uso de três a quatro horas-aula semanais durante este período. Foram obedecidos os conteúdos do componente de Língua Materna previstos para serem trabalhados, visto que a metodologia que esta pesquisa anuncia está associada a estes conteúdos a serem estudados no ano/série em questão, aos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) e à Proposta Pedagógica elaborada pela escola para a disciplina de Língua Materna para o período em que se realizou o projeto.

O processo foi combinado entre mim e os alunos logo no retorno das férias escolares, no mês de julho. Expliquei aos alunos o que era um portfólio, como ele era realizado e quais funções teria em seus processos de ensino e aprendizagem. Ficou estabelecido que sua realização seria semanal, a partir de uma produção de texto.

A forma física definida para o portfólio foi um caderno do tipo “brochurão” – disponibilizado pela escola – que foi encapado com papel colorido. A abertura do

⁹ Embora os portfólios fossem uma exigência da Secretaria Municipal de Educação, sua elaboração nos termos em que foi feita a presente intervenção fugia às orientações dadas e à forma como este era cobrado pela equipe gestora da rede municipal de ensino da cidade de São Carlos. No portfólio exigido pela SME, nós professores devíamos anexar, sequencialmente, as avaliações diagnósticas de Língua Materna e Matemática (realizadas logo no início do ano letivo) e as avaliações bimestrais padronizadas destas disciplinas (as quais eram elaboradas pela coordenação pedagógica, sendo idênticas para todas as turmas da escola), todas seguidas de uma ficha preenchida na qual assinalávamos os conteúdos curriculares que o aluno dominava ou não ao longo do ano. Os alunos, ao longo do ano, não tinham contato com este material e ele servia, na realidade, somente para documentação do trabalho docente.

portfólio traz uma foto de cada aluno e duas páginas nas quais o aluno se apresenta, fala um pouco de si, de sua vida, suas preferências, o que gosta de fazer, entre outros aspectos (APÊNDICE 1) O roteiro de abertura foi elaborado por mim. Na sequência vem uma pequena descrição do aluno feita por mim, onde escrevo sobre a trajetória escolar dele até o presente ano letivo e teço considerações acerca do aluno em sala de aula – comportamento, desenvolvimento, rendimento, entre outros.

No início do período de intervenção conversei com os alunos, expondo os objetivos do trabalho que seria desenvolvido. Dessa forma, as crianças sabiam que era uma pesquisa e seus pais foram informados a respeito da mesma e, em sua totalidade assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, documento que informava e esclarecia sobre a participação dos alunos no projeto de pesquisa (APÊNDICE 2). Todas as semanas – no período de julho a novembro – os alunos fizeram uma produção textual, de gênero diferente. A escolha destes se deu ora pelo currículo escolar, ora pela necessidade ou interesse dos alunos¹⁰. A cada texto produzido foi realizado um trabalho de revisão e correção coletiva. Após este trabalho cada aluno retornava à sua produção a fim de fazer uma análise crítica da mesma, através do preenchimento de uma ficha (APÊNDICE 3). A professora, na sequência, também preenchia uma ficha de análise da produção do aluno (APÊNDICE 4). Ao encerrar o período de um mês (cerca de 4 ou 5 produções textuais) os alunos realizavam uma metarreflexão de todo o período (APÊNDICE 5). Ao final do semestre letivo, houve uma avaliação de todo o período, por meio de uma metarreflexão do processo, em que cada aluno preenchia uma ficha mais detalhada (APÊNDICE 6). No final de cada mês o aluno ainda escolhia a produção que considerou representativa de seu processo naquele período e foi com base nesta escolha que fiz a descrição dos dados da pesquisa. É importante destacar que o processo de trabalho da professora foi orientado pelo trabalho da pesquisadora durante toda a intervenção.

O portfólio completo do aluno, desta forma, contou com 17 produções textuais, sendo a primeira datada de 28 de julho e a última de 29 de novembro de 2011. Cada produção era acompanhada por uma análise do próprio aluno sobre seu texto e uma análise da professora sobre o mesmo. Contou, ainda, com 4 reflexões acerca das produções realizadas nos meses – agosto, setembro, outubro e novembro – que eram elaboradas ao final de cada um destes, e uma com metarreflexão acerca de todo o

¹⁰ A concepção de linguagem que adoto no estudo se baseia nas abordagens teóricas de Bakhtin e Vygotsky. Dessa forma, considero esta como uma forma de interação social, incentivando a função social da mesma mais que suas formalidades. Assim, a linguagem é entendida como um instrumento de comunicação, que envolve um interlocutor e uma mensagem que precisa ser compreendida, sendo percebida como interatividade entre os sujeitos que com ela praticam ações em seus “diferentes falares”.

processo, realizada ao final do ano, no mês de dezembro. Além das produções textuais comuns, cada aluno tinha a liberdade de inserir outros materiais em seu portfólio, desenhos, bilhetes, outras produções, cartas, entre outros.

A seguir descreveremos a forma como se deu a intervenção semanalmente na sala de aula. Vale ressaltar que todas as atividades mencionadas sempre se davam ao longo da semana e não em um só dia, devido à demanda de tempo para a realização de todo o processo.

Parte do procedimento era comum a todas as semanas, razão pela qual não será repetido na descrição, feita a seguir, das atividades semanais. Cada produção era corrigida individualmente por mim e acrescida de anotações e observações. Na sequência, eu as devolvia aos alunos e estes as colavam em seu portfólio para, posteriormente, preencher sua análise individual acerca do texto produzido. Após esta etapa cumprida eu retomava o trabalho no portfólio dos alunos, preenchendo uma ficha onde fazia a análise do desempenho e do desenvolvimento do processo de aprendizagem do aluno a partir do texto produzido. Ao final da semana os alunos tinham contato com seu portfólio, podendo observar o trabalho completo realizado ao longo da semana.

- **Semana 1 – de 25 a 29 de julho**

A produção textual realizada foi do gênero textual diário, em que as crianças deveriam produzir uma página de diário relatando um dia de suas férias, sendo que este deveria ser escolhido de acordo com o seguinte critério: o melhor ou pior dia deste período. O trabalho deu-se por meio de uma correção coletiva, em que foi escolhida por mim a produção de um aluno que apresentou muita dificuldade nas questões de estruturação textual, que era o objetivo de avaliação desta atividade. Vale ressaltar que sempre que uma produção é escolhida para a correção coletiva, o nome de seu autor é preservado a fim de evitar constrangimento para o aluno, ficando a critério deste expor ou não sua autoria.

Na correção coletiva foram enfatizados os aspectos estruturais do texto: utilização e divisão dos parágrafos, estruturação de diálogos, ordenação e sequência dos fatos, coerência e coesão textuais. Após a correção coletiva os alunos reescreveram suas produções fazendo as modificações que julgaram necessárias a partir dos conteúdos trabalhados em sala de aula.

- **Semana 2 – de 01 a 05 de agosto de 2011**

Nesta segunda semana a produção textual solicitada aos alunos foi um texto do gênero narrativo. A partir da leitura de um conto que tratava da história de um menino que se esquecia de tudo, os alunos deveriam produzir um texto narrativo – real ou fictício – em que contassem uma história na qual o personagem principal tivesse uma memória muito ruim. O trabalho de correção em sala de aula se deu em duplas, em que cada um deveria ler o texto do colega e, a partir da discussão entre os pares reescreverem as produções de acordo com as conclusões a que cada dupla tivesse chegado.

Na sequência houve a correção individual de cada produção por mim junto com o aluno, a fim de discutirmos acerca dos erros e acertos. Os aspectos priorizados nesta correção referem-se à estruturação textual, ortografia e desenvolvimento do enredo do texto. Em seguida foi realizado o procedimento comum a todas as semanas, descrito anteriormente. O retorno dos portfólios aos alunos neste momento permitiu que pudessem visualizar o trabalho realizado ao longo da semana, já num primeiro exercício de visualização do processo de ensino e aprendizagem, comparando as atividades desenvolvidas na semana anterior com as da presente semana.

- **Semana 03 – de 08 a 12 de agosto de 2011**

Na produção textual desta semana os alunos leram o início de uma história e sua tarefa era dar sequência a esta, ou seja, continuar a história de onde ela parou. Tratava-se de um texto narrativo que se passava na escola e sua sequência deveria ser dada a partir de um diálogo, a fim de analisar e trabalhar a estruturação de diálogos com a turma.

A correção de cada produção deu-se individualmente por mim, com cada criança, a fim de apontar as dificuldades e mostrar de que maneira elas podiam ser superadas. Houve, ainda, uma correção coletiva, a partir do texto de um aluno que não fez a estruturação adequada, a fim de as crianças visualizarem esta atividade - passagem de um texto sem estruturação para um texto estruturado. Os aspectos priorizados, tanto na correção individual quanto na coletiva referiam-se, sobretudo, à estruturação textual, estruturação de diálogos, ortografia e pontuação.

O procedimento comum a todas as semanas foi realizado e houve a devolutiva dos portfólios aos alunos a fim de visualizarem o trabalho desenvolvido até então.

- **Semana 04 – de 22 a 26 de agosto de 2011**

A produção textual solicitada aos alunos nesta semana foi uma retextualização, na qual os alunos poderiam desenvolver a habilidade de escrever textos a partir de outros textos, com vistas a efetuar modificações no gênero, no discurso, no conteúdo comunicativo, no registro. Para tanto, foi-lhes dada uma história em quadrinhos da Turma da Mônica, a qual deveria ser transformada em um texto narrativo, tendo em vista que seus leitores não teriam acesso à história, razão pela qual ela deveria ser contada em riqueza de detalhes.

O foco de análise nesta produção consistiu na paragrafação, estruturação de diálogos e organização do texto. A correção se deu de maneira coletiva, em duplas, em que as crianças deveriam ler e discutir o trabalho realizado a fim de refazê-lo a partir das aulas e conclusões às quais tivessem chegado em conjunto.

O trabalho da semana se encerrou com os procedimentos comuns a todas as semanas e, após estes, retornei os portfólios aos alunos a fim de que visualizassem o trabalho desenvolvido ao longo da semana.

- **Semana 05 – de 29 de agosto a 02 de setembro de 2011**

Nesta semana a produção realizada pelos alunos consistiu em uma carta direcionada à diretora da escola. Esta idéia surgiu da necessidade exposta pelas crianças de conversarem com ela a respeito de um fato que as estava incomodando: na sala de aula havia um aluno que não podia ingerir sal por um problema de saúde, razão pela qual as merendeiras, separavam sua comida antes de acrescentarem sal à dos demais. Entretanto por vezes, ao esquecerem, elas precisavam servir ao aluno uma comida diferente da dos demais e isso causava insatisfação nos alunos. Estes recorreram à mim e lhes expliquei ser um problema que fugia da minha alçada de resolução e sugeri que o mesmo fosse encaminhado à direção da escola.

Aproveitando o fato, foi decidido coletivamente que os alunos escreveriam à direção da escola a fim de tratarem este e outros fatos que gostariam de relatar. Os objetos de análise na correção foram o domínio do gênero textual, estruturação, desenvolvimento de ideias e argumentação. A correção foi feita pela por mim, dei o retorno a cada aluno individualmente, explicando e discutindo as correções necessárias.

Após os procedimentos comuns a todas as semanas, a finalização do trabalho no mês de agosto se deu através do primeiro exercício de meta reflexão dos alunos. Neste, eles deveriam observar todo o trabalho realizado ao longo do mês e fazer uma

comparação das primeiras produções com as últimas, a fim de preencher a ficha de autoavaliação de todo o período.

- **Semana 06 – de 05 a 09 de setembro de 2011**

Em uma atividade em sala de aula nesta semana, foi realizada a leitura do poema “Meus Errinhos”, de Pedro Bandeira e, a partir deste, solicitei a produção textual para os alunos, na qual eles deveriam escrever um texto narrativo em que contassem sobre o maior erro que já cometeram, caso preferissem, poderiam ainda inventar uma história com esta temática.

O trabalho desenvolvido a partir desta atividade consistiu na correção coletiva a partir da escolha que fiz do texto de um aluno. Os aspectos priorizados para esta correção foram a análise do desenvolvimento de idéias, estruturação textual, concordâncias nominal, verbal e ortografia. Nesta, cada aluno recebeu uma cópia do texto do aluno – cujo seu autor foi preservado – e a correção foi feita a partir das considerações da turma acerca do texto em questão.

Nas aulas da disciplina de língua portuguesa foram realizados exercícios de concordância nominal e verbal, além do estudo da ortografia – sons da letra “s”, a partir de portadores textuais.

Os procedimentos comuns foram realizados e posteriormente dei o retorno dos portfólios aos alunos para que tivessem contato com seu processo de aprendizagem, não apenas desta semana, como de todo o período.

- **Semana 07 – de 12 a 16 de setembro de 2011**

A produção textual desta semana consistiu em um texto narrativo que deveria ser escrito a partir da escolha de um entre os três seguintes temas: escola, zoológico ou consultório médico. Estes temas, ao longo da semana, apareceram nas leituras diárias que foram realizadas na sala de aula na “Hora do Conto”. A orientação aos alunos foi de que este texto fosse emocionante, com a finalidade de avaliar a criatividade ao produzir textos de autoria. A avaliação e, conseqüentemente, a correção do texto priorizou os seguintes aspectos: desenvolvimento de idéias, criatividade, estruturação textual, acentuação e pontuação.

A correção desta produção foi feita individualmente com cada aluno, chamei cada um à minha mesa, a fim de discutir sobre seu texto, apontando as correções bem como os acertos em suas escritas. Ao final desta eles retornavam com suas produções e as colavam em seu portfólio para fazerem sua autoanálise, preenchendo a ficha.

Após os procedimentos comuns realizados em todas as semanas, os portfólios foram entregues aos alunos a fim de observarem as atividades desenvolvidas bem como seu processo de aprendizagem.

Nas aulas da disciplina de Língua Materna ao longo desta semana foram revistos os sinais de pontuação e sua utilização, bem como atividades de acentuação de palavras.

- **Semana 08 – de 19 a 23 de setembro de 2011**

A produção textual solicitada aos alunos nesta oitava semana de intervenção consistiu na elaboração de um texto do gênero narrativo a partir de um início previamente dado por mim. Novamente o objetivo da atividade foi incentivar a estruturação de textos com diálogos, uma vez que esta é uma dificuldade recorrente nas produções dos alunos. Dessa forma, lhes foi dado o início de uma história e o ponto onde esta parou fazia com que, necessariamente, sua continuidade fosse dada através de um diálogo.

A correção desta atividade deu-se coletivamente, através da seleção do texto de um aluno, o qual foi disponibilizado para toda a turma, que realizou, em conjunto comigo, a reescrita coletiva do texto a partir das necessidades que a própria turma observou. Nas aulas de Língua Materna no decorrer da semana foram trabalhados exercícios de reestruturação de diálogos e de pontuação.

Os procedimentos de auto avaliação comuns a todas as semanas foram realizados na sequência. Vale ressaltar que este processo de auto-avaliação, através do preenchimento das fichas, estabelece um diálogo entre professora e aluno acerca de sua aprendizagem e, por isso, a importância de, a cada final de semana, os portfólios retornarem aos alunos para que possam visualizar tudo que foi desenvolvido ao longo da semana.

- **Semana 09 – de 26 a 30 de setembro de 2011**

Nesta semana foi solicitada aos alunos sua primeira produção do gênero textual “cartas de leitor” com a finalidade de anexá-la ao portfólio. Este gênero textual vem sendo trabalhado com as crianças, pois será cobrado dos alunos na avaliação do Saresp a ser realizada no mês de novembro. Dentro do trabalho com o gênero, diversas atividades vêm sendo realizadas com os alunos, dentre as quais as rodas de jornal são as mais frequentes e visam dar repertório aos alunos para o momento de elaboração deste tipo de texto.

Para a produção semanal do portfólio foi realizada a leitura compartilhada da matéria “Crack começa a substituir bebidas alcoólicas, diz pesquisa”, publicada no Jornal Folha de São Paulo, na data de 07 de setembro de 2011. A partir da leitura houve a discussão na sala de aula sobre o que foi lido e, na sequência, cada aluno produziu uma carta destinada à redação do jornal acerca da matéria lida. O objetivo da atividade foi analisar o domínio do gênero textual, a estruturação do texto e o desenvolvimento das idéias e argumentação.

Dessa forma, após os procedimentos comuns realizados toda semana, terminaram as produções semanais do mês de setembro e foi feita a metarreflexão do período, onde os alunos puderam observar todas as produções e realizar uma análise crítica de seu desenvolvimento ao longo do período, formalizando, na ficha de auto-avaliação esta análise. Para finalização dos trabalhos neste mês fiz a avaliação do desempenho do aluno durante este mês, sistematizando na ficha final do mês.

- **Semana 10 – de 03 a 07 de outubro de 2011**

A primeira semana do mês de outubro teve como produção inicial, novamente, uma retextualização, atividade na qual os alunos podem demonstrar a habilidade de escrever textos a partir de outros textos, com vistas a efetuar modificações no gênero, no discurso, no conteúdo comunicativo, no registro. Cada aluno recebeu uma história em quadrinhos da Turma da Mônica, a qual deveria ser transformada em um texto narrativo, observando os detalhes desta a fim de transmitir aos leitores a história em seus detalhes. O objetivo foi analisar estruturação textual, paragrafação, estruturação de diálogos, acentuação e pontuação.

A correção desta atividade se deu com cada aluno individualmente, nesta apontei as dificuldades bem como os acertos de cada aluno para na sequência os finalizarmos o trabalho da semana com os procedimentos comuns a todas.

- **Semana 11 – de 10 a 14 de outubro de 2011**

A produção de texto realizada pelos alunos nesta semana consistiu em uma reescrita da história da Chapeuzinho Vermelho. Entretanto, ao reescrever a história, os alunos deveriam incorporar a esta as tecnologias hoje existentes, usando sua imaginação a fim de tornar a história bem atualizada. O objeto de avaliação nesta produção dos alunos consistiu na análise da estruturação textual, paragrafação, desenvolvimento de idéias e criatividade dos alunos.

As intervenções realizadas por mim ao longo das aulas a fim de colaborar na realização desta atividade foram revisões de textos coletivas ao longo da semana e incentivo à leitura. Durante as aulas de Língua Materna foram trabalhados exercícios de estruturação textual, com foco na paragrafação, a fim de dar subsídios aos alunos nas suas produções.

A correção da atividade foi feita por mim e após foi dado o retorno, individualmente, a cada aluno, apontando as anotações e correções feitas com cada um e, na sequência, foram feitos os procedimentos de todas as semanas para finalização do trabalho no portfólio.

- **Semana 12 – de 17 a 21 de outubro de 2011**

Nesta décima segunda semana da intervenção os alunos voltaram a fazer o tipo de produção que consiste em elaborar um texto narrativo a partir da escolha de um dos três temas que lhes foram propostos: natureza, amor ou terror. Este tipo de solicitação desperta nos alunos um grande interesse, e isso se reflete em suas produções, as quais são muito bem elaboradas, longas e ricas em detalhes, o que possibilita uma boa identificação dos aspectos que se deseja analisar durante a tarefa de correção.

Para a avaliação e correção coletiva foram priorizados os seguintes aspectos: estruturação textual, paragrafação, acentuação e pontuação, desenvolvimento de idéias e criatividade. Durante as últimas semanas estas atividades vêm sendo desenvolvidas sistematicamente em sala de aula a fim de subsidiar os alunos em suas produções de texto.

A correção dos textos foi feita de maneira coletiva, os alunos receberam uma cópia de um texto de aluno previamente selecionado por mim, texto este que apresenta problemas nos aspectos que se pretende analisar durante a correção. Em duplas as crianças deveriam analisar, discutindo as necessárias correções deste texto e fazer as anotações para serem socializadas na correção coletiva com toda a turma. Durante a correção coletiva foi feita a reescrita deste texto a partir das indicações dos alunos.

- **Semana 13 – de 24 a 28 de outubro de 2011**

Nesta semana finalizou-se o terceiro mês da intervenção, para a produção semanal solicitei aos alunos um gênero textual que ainda não havia aparecido nos portfólios: relatório. Nessa semana os alunos visitaram a Feira do Conhecimento do município, na qual os melhores trabalhos de cada escola são expostos e todos os alunos

da rede municipal do ensino são levados a conhecê-los. Aproveitando esta visita solicitei aos alunos que produzissem um relatório sobre ela.

O relatório é um gênero textual que faz parte do currículo do 5º ano a ser trabalhado como gênero complementar, ou seja, não existe um trabalho sistemático, com orientações e, conseqüentemente, cobrança por parte dos conteúdos curriculares deste ano escolar. Ele deve ser apresentado aos alunos no decorrer do ano letivo. Dessa forma, antes de solicitar a produção aos alunos fiz a leitura compartilhada de dois relatórios de visita, a título de exemplo, e a discussão acerca do gênero.

Para a avaliação desta produção foram priorizadas a estruturação textual, paragrafação, domínio do gênero, acentuação e pontuação. Após os procedimentos semanais, a finalização dos trabalhos do mês se deu com a avaliação realizada por mim sobre o trabalho realizado.

- **Semana 14 – de 07 a 11 de novembro de 2011**

O último mês de intervenção foi iniciado com a produção de um texto do gênero “cartas”. Há cerca de dois meses uma aluna da turma voltou para seu estado de origem – Alagoas e este fato foi aproveitado para que os alunos produzissem uma carta para a colega contando as novidades da escola.

O gênero textual cartas vem sendo priorizado ao longo deste semestre letivo devido à cobrança de uma carta de leitor na avaliação do SARESP. Entretanto, ao serem solicitados a escrever uma carta pessoal, percebemos que os alunos têm muito mais interesse na realização da atividade, escrevendo textos bastante longos e detalhados, o que permite uma melhor análise dos objetos de avaliação da semana, sendo eles: estruturação textual, domínio do gênero e desenvolvimento de ideias.

- **Semana 15 – de 14 a 18 de novembro de 2011**

Nesta semana os alunos tiveram o encerramento das aulas do PROERD – Programa Educacional de Resistências Às Drogas, que é realizado pela Polícia Militar uma vez por semana, junto aos alunos de 5º ano em sala de aula durante cerca de três meses. Com o término das aulas, eles deveriam produzir um texto descritivo relatando a experiência destas aulas. Dentre as produções da turma uma foi selecionada para concorrer com as produções de outras escolas como o melhor texto e o vencedor seria premiado durante o evento de formatura do PROERD, quando se realizou um evento comemorativo para simbolizar o final das aulas convencionais deste programa. Este

incentivo fez com que os alunos se dedicassem muito à escrita, preocupando-se em realizar ótimos textos.

A correção destes textos foi feita por mim com o auxílio da Policial Militar que ministrou as aulas para a turma a fim de selecionar um deles. Os aspectos priorizados foram: estruturação textual, ortografia, acentuação, pontuação e desenvolvimento de ideias.

- **Semana 16 – de 21 a 25 de novembro de 2011**

Esta semana antecedeu a realização da avaliação do SARESP e, devido à proximidade da prova, o gênero textual trabalhado em sala durante toda a semana foi “cartas do leitor”, razão pela qual a produção textual do portfólio foi uma carta do leitor realizada a partir da leitura de uma matéria publicada no jornal Folha de São Paulo, intitulada “Cai lei que proíbe sacolas plásticas no varejo de São Paulo”. Foi realizada uma leitura compartilhada da matéria e, na sequência, uma roda de discussão acerca do conteúdo. Posteriormente cada aluno produziu sua carta individualmente.

Para a correção, que se deu individualmente, eu sentei com cada aluno e fiz a correção, apontando suas dificuldades e também seus acertos na escrita. Os aspectos priorizados foram o domínio do gênero, a estruturação textual, o desenvolvimento de ideias e a argumentação. Após esta correção solicitei aos alunos que reescrevessem suas cartas de acordo com a correção feita. Para finalizar o trabalho, realizamos os procedimentos de reflexão comuns a todas as semanas.

- **Semana 17 – de 28 de novembro a 02 de dezembro de 2011**

Nesta última semana da intervenção a proposta textual solicitada aos alunos foi a escrita de uma carta destinada a mim, pois entrei em licença médica após um problema de saúde. Os trabalhos foram encaminhados pela professora de apoio da turma, sob minha orientação. A professora de apoio fazia trabalho individualizado com os alunos que enfrentavam maiores dificuldades além de acompanhar muitas aulas durante o período letivo, dessa forma, tinha familiaridade com os alunos e o trabalho de intervenção desenvolvido.

A correção coletiva realizada pela professora de apoio em sala de aula priorizou a análise da estrutura textual, domínio de gênero, paragrafação, acentuação e pontuação e ortografia e foi realizada em duplas, pelos alunos e posteriormente lhes foi dada a oportunidade de reescreverem seus textos.

Mesmo afastada, realizei a correção individual de cada texto produzido e dei retorno desta correção aos alunos para que pudessem fazer sua auto-avaliação. Na sequência os materiais me foram retornados para fazer a análise individual do desempenho de cada aluno em conjunto com a professora de apoio. Os portfólios retornaram aos alunos que puderam visualizar a finalização dos trabalhos realizados ao longo de todo o semestre letivo.

Com a finalização das produções os portfólios retornaram aos alunos a fim de revisitem todo seu processo de aprendizagem e fizessem, a partir disso, uma análise dele. Esta metarreflexão final foi guiada por um questionário (APÊNDICE 5) a fim de que os alunos pudessem refletir sobre os mais diversos aspectos de sua aprendizagem. A finalização da intervenção deu-se com esse mesmo trabalho de reflexão acerca de todo o período, feita, desta vez, pela professora a respeito de cada aluno. Com isso, os portfólios retornaram aos alunos para que tivessem esse feedback de seu processo.

2.3 – A PESQUISA SOBRE A INTERVENÇÃO

A partir da intervenção aqui relatada, foi elaborada a pesquisa que pretende responder a seguinte questão: *quais as possibilidades do uso dos portfólios reflexivos como estratégia de formação e avaliação para a aprendizagem da língua materna no 1º ciclo do ensino fundamental?* Foi realizada em uma sala de aula com 32 alunos, todos figurando como participantes dela, mediante um termo consentimento prévio assinado por seus responsáveis legais.

Dentre os objetivos pretendeu-se:

1. Descrever e analisar a experiência de utilizar os portfólios reflexivos como possibilidade de avaliação da aprendizagem da Língua Materna analisando as potencialidades e dificuldades do uso deste instrumento para a avaliação formativa;
2. Analisar a potencialidade do uso do portfólio como um instrumento de avaliação, identificando as potencialidades desta prática da avaliação formativa na turma investigada;
3. Analisar a potencialidade formativa de uso do instrumento na apropriação da Língua Materna;

4. Investigar as formas de apropriação/utilização deste instrumento no trabalho pedagógico em sala de aula e sua influência nas formas de avaliação do professor e no processo de desenvolvimento do aluno.

Os procedimentos metodológicos utilizados no estudo pautam-se nos princípios da pesquisa qualitativa. Os dados foram oriundos do portfólio reflexivo da Língua Materna, conforme foi explicado no item “O Percurso da Intervenção” desta dissertação. A opção pelo estudo qualitativo justifica-se por sua potencialidade de permitir centrar o enfoque no cotidiano da escola e também buscar compreender como o estudo de um fenômeno educativo em nível micro-social permite a compreensão das relações em seu interior e destas com a estrutura macro-social.

Com vistas a resolver o problema proposto, acredito que a abordagem qualitativa é a que melhor atende aos propósitos do estudo, pois permite a exploração com maior profundidade do complexo campo das relações estabelecidas entre professores e alunos no contexto escolar, sobretudo no que se refere à avaliação – que não se restringe à simples quantificação, atribuição de valores sobre desempenhos e resultados, mas a um amplo processo de acompanhamento da prática pedagógica. Mediante a problemática e por meio de uma metodologia de caráter qualitativo, busco compreender um pouco das experiências e das práticas da avaliação realizadas por meio dos portfólios na sala de aula pesquisada.

De acordo com Minayo (2010), a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilha com seus semelhantes.

Godoy (1995, p.58) explicita algumas características principais da pesquisa qualitativa, as quais embasam também este trabalho:

1. Considera o ambiente como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento chave;
2. Possui caráter descritivo; o processo é o foco principal de abordagem e não o resultado ou o produto;
3. A análise dos dados é realizada de forma intuitiva e indutivamente pelo pesquisador; não requer o uso de técnicas e métodos estatísticos;

4. Tem como preocupação maior a interpretação de fenômenos e a atribuição de resultados.

A pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo (GODOY, 1995 p. 58).

Tendo em vista essas considerações, depois de concluída a intervenção defrontei-me com a análise dos dados oriundos dela. Depois de realizar a leitura exaustiva de todo o material, organizei os dados de modo a analisar, inicialmente, o conjunto deles, representativo de toda a turma, a partir das recorrências e discrepâncias que puderam ser percebidas. Para elucidar o processo vivenciado na elaboração dos portfólios, com vistas a responder à questão de pesquisa, optei por fazer, em seguida, a análise detalhada de dois portfólios de alunos, sendo um representativo do aluno com melhor desempenho e um do aluno com mais baixo desempenho, a julgar pelos critérios adotados pelo currículo estabelecido pela SME¹¹. Esta escolha se justifica por possibilitar uma análise mais minuciosa dos dados não apenas nos aspectos referentes ao domínio da Língua Materna, como também no desenvolvimento pessoal dos alunos, pela demonstração de autonomia e criticidade que o uso do instrumento propicia.

Os dados oriundos da intervenção foram organizados da seguinte maneira: num primeiro momento descrevi a comanda da atividade, os objetivos pretendidos com ela, o motivo que levou à escolha desta atividade e as minhas percepções em relação aos alunos durante e após a realização da atividade. Apresentei, na sequência, um texto representativo de cada mês do período de intervenção, texto este escolhido pelo aluno como mais significativo de seu percurso naquele período. Apresentei a produção original do aluno e, na sequência, fiz a análise de sua produção textual a partir das considerações minhas e do aluno, elucidadas no portfólio. Procurei, ainda, cotejar os dados com o referencial teórico da dissertação.

Finalmente, apresentei as reflexões dos alunos durante este período, demonstrando se existe ou não relação entre estas e uma possível superação dos erros e se houve outros avanços advindos dos processos de ensino e aprendizagem, em termos do desenvolvimento reflexivo e da construção de autonomia discente. Pretendi, ainda, contrapor a reflexão realizada pelo aluno ao final de todo o período (metarreflexão do processo) frente aos aspectos observados no seu desenvolvimento durante este processo.

¹¹ Critérios estes focados no domínio dos aspectos gramaticais da Língua Materna.

CAPÍTULO 3

APRESENTAÇÃO DOS DADOS

*A alegria não chega apenas no encontro do
achado, mas faz parte do processo da busca.
E ensinar e aprender não pode dar-se fora
da procura, fora da boniteza e da alegria.
Paulo Freire*

Neste capítulo apresentarei os dados oriundos do processo de intervenção que foi realizado. Apresentarei, num primeiro momento, um quadro demonstrativo da visão geral da turma, tendo como critério de organização os conteúdos que são exigidos pelo currículo oficial da escola, ao final do 5º ano do ensino fundamental – ciclo I, de acordo com documento em anexo. Na sequência, faço a discussão dos dados referentes ao desempenho geral dos alunos em consonância com a metodologia utilizada no estudo. Por fim serão apresentados os dados detalhados das produções dos dois alunos conforme explicitado no capítulo anterior.

3.1 – VISÃO GERAL DOS DADOS

No Quadro 1 podemos ter uma visão global da turma que foi acompanhada, no que se refere à Língua Materna, nos aspectos da escrita, leitura e interpretação textual, conforme as determinações do currículo oficial definido pela unidade escolar.

Ao fazermos uma análise isolada destes dados, através do olhar e das expectativas da professora, observando a potencialidade formativa de uso do instrumento na apropriação da Língua Materna, os dados revelam que os alunos com maiores dificuldades na aquisição do sistema convencional de escrita tiveram poucos avanços no que concerne a este aspecto, insistindo nos mesmos erros, sobretudo nas questões ortográficas e na transposição de falas aos textos. Nesse ponto, ao analisarmos toda a intervenção realizada, percebemos que a questão “como ensinar estes alunos?” se sobressai de maneira latente e podemos afirmar que o portfólio, no período a que se delimitou a pesquisa não foi suficiente para diagnosticarmos avanços significativos nestes alunos no que se refere às expectativas do trabalho pedagógico cobrado pela escola, os quais se centram nos aspectos gramaticais e normativos da Língua Materna.

Quadro 1 – Desempenho dos alunos de acordo com o currículo oficial

5º ano D		Escrita											Leitura			Oralidade		Interpret.	
Quantidade de alunos em cada situação, por bimestre		Escreve com coerência	Escreve com coesão	Domina a concordância nominal	Domina a concordância verbal	Emprega letra maiúscula	Emprega a paragrafação	Emprega a pontuação	Apresenta hiposegmentação	Apresenta hipersegmentação	Escreve com marcas de oralidade	Domina o gênero proposto	Lê fluentemente e compreende	Lê fluentemente, mas não compreende	Lê silabando	Reconta histórias	Interpreta na oralidade	Localiza informações explícitas	Localiza informações implícitas
Av. Diag.	0 - Não utiliza ou domina	8	12	12	14	10	13	15	2	3	11	8	8	4	4	1	4	12	19
	1 - Utiliza e domina	21	17	17	15	19	16	14	1	27	26	18	21	21	0	0	28	28	17
1º Bim.	0 - Não utiliza ou domina	6	9	9	10	7	8	11	2	3	9	6	6	5	1	0	3	8	13
	1 - Utiliza e domina	23	20	20	19	22	21	18	27	26	20	23	23	0	0	29	26	21	16
2º Bim.	0 - Não utiliza ou domina	5	7	6	7	5	5	8	1	1	7	4	4	3	1	0	1	6	9
	1 - Utiliza e domina	24	22	23	22	24	24	21	28	28	22	25	25	0	0	29	28	23	20
3º Bim.	0 - Não utiliza ou domina	4	5	4	6	4	2	5	1	1	5	3	2	2	1	0	0	3	6
	1 - Utiliza e domina	25	24	25	23	25	27	24	28	28	24	26	27	0	0	29	29	26	23
4º Bim.	0 - Não utiliza ou domina	2	3	2	3	3	1	4	0	0	4	3	2	2	0	0	0	1	4
	1 - Utiliza e domina	27	26	27	26	26	28	25	29	29	25	26	27	0	0	29	29	28	25

A contradição que se coloca, dentro da realidade onde a pesquisa foi realizada, centra-se na cobrança que é feita, através do currículo oficial, dos comportamentos finais dos alunos (descritos no anexo 1). Nesta visão, expressa no Quadro 1, denota-se o produto, uma vez que estas orientações enfatizavam este, enquanto, o presente estudo, tem como foco o processo. Dessa forma, a apresentação e análise dos dados será feita coerentemente com a metodologia qualitativa, a qual embasa este estudo e enfatiza o processo percorrido pelos alunos durante a intervenção.

Nossa hipótese inicial acerca do uso do portfólio consiste na crença, com base no referencial teórico adotado na pesquisa, de que este é um instrumento que possibilita ao aluno revelar-se e descobrir-se em seu processo de aprendizagem, possibilitando uma reflexão acerca deste processo, expressando-se criticamente acerca daquilo que produz, identificando seus avanços, bem como os aspectos em que ainda precisa evoluir. Além disso, apostamos no instrumento, como um possibilitador de diálogo entre alunos e professora, onde os envolvidos no processo registram suas percepções, conquistas, desafios e estabelecem um diálogo acerca de todos os fatores envolvidos neste processo.

Nesta perspectiva, antes do detalhamento dos casos selecionados como exemplos, apresento uma análise geral dos portfólios da turma. O olhar lançado para o conjunto dos trinta e dois chamou a atenção em diversos aspectos, assim, no conjunto

geral dos dados, muitas coisas podem ser percebidas. Os alunos, no decorrer do ano letivo, tinham como rotina semanal a atividade de produção textual, entretanto, durante a intervenção, o processo de revisitar estas produções e refletir sobre elas possibilitou um visível desenvolvimento destas produções no que diz respeito à expressão de ideias e desenvolvimento textual. Isso se verifica ao fazer a comparação dos primeiros textos produzidos com os últimos, no geral os alunos passaram a escrever textos maiores, desenvolvendo suas ideias de maneira mais articulada, se mostrando enquanto autores de suas produções, avanços estes valorizados enquanto produto de pesquisa.

A motivação para escrever surge da necessidade de expressar-se. Para que isso ocorra, o aluno precisa se sentir à vontade, não pode ter medo de correções e só necessita da crítica se ela for construtiva, a intervenção, neste aspecto possibilitou aos alunos que perdessem o receio de produzir textos, eles se tornaram mais participativos, opinando na escolha dos temas que gostariam de desenvolver e produzindo com maior autonomia e criatividade. O diálogo estabelecido entre professora e alunos permitiu a estes uma superação das suas maiores dificuldades estruturais, de organização e expressão em seus textos, ainda que os problemas gramaticais permanecessem recorrentes.

O que se pode verificar, no conjunto geral dos dados, foi o desenvolvimento da autonomia, da expressão e da criatividade destes alunos que, apesar dos problemas de ordem gramatical, tornaram-se exímios produtores de textos, sendo capazes de se expressar e assumir a autoria de suas produções, elaborando textos articulados, coesos e ricos do ponto de vista da autonomia e da expressão quando levamos em consideração o lugar de onde estas crianças falam, crianças que vivem em um contexto onde sua cultura não é valorizada e suas condições sociais lhes excluem e estigmatizam.

A seguir são apresentados os dois casos escolhidos como exemplos, conforme justificado no capítulo da metodologia.

3.2 – DOIS EXEMPLOS

No contexto de ensino de Língua Materna, utilizei o portfólio como parte da avaliação do ensino e aprendizado, permitindo, assim, uma visão global desse processo, elucidando o desenvolvimento da competência comunicativa, da autonomia e da capacidade de reflexão. Apresento este processo a partir da escolha de dois casos – Hellem e Moisés – a título de exemplo. A partir de tais casos possível acompanhar o

processo através do qual estes alunos se tornaram mais ativos em seu percurso de aprendizagem, através da reflexão que fazem de seu progresso, conquistas e limitações. A escolha foi realizada a partir da análise dos diferentes patamares de possibilidades de escrita em que os alunos se encontravam. Assim, selecionei dois alunos que iniciaram o processo com diferentes possibilidades: um com a escrita bastante avançada e o outro com a escrita pouco desenvolvida para o ano/série em que se encontrava.

Dois portfólios nunca são iguais, porque os alunos são diferentes e, sendo assim, suas atividades e interesses também, embora possam utilizar os mesmos princípios e os mesmos recursos de montagem do material. Na apresentação de cada caso, procuro descrever o aluno em suas particularidades, seu comportamento, suas características pessoais e, na sequência trazer as produções de texto relativas a cada mês, as quais foram selecionadas pelo (a) próprio (a) aluno (a) como as que melhor representaram sua aprendizagem ao longo daquele período. A finalidade é apresentar fielmente estes dados, trazendo para o texto o próprio aluno, dando-lhes voz, mostrando sua produção textual e evidenciando suas reflexões e percepções acerca de sua aprendizagem, concomitante a isso se revela o processo de aulas e intervenções feitas por mim na condução do processo. Em meio a esta apresentação teço a análise destes dados com base no referencial teórico.

3.2.1 – HELLEM

Hellem me encantou desde o primeiro dia de aula: sentada na primeira carteira, bem de frente à minha mesa, me olhava fixamente e prestava atenção a tudo que eu dizia, seu olhar atento demonstrava a fome de saber que, posteriormente, se confirmou ao longo do ano letivo. Sempre foi muito atenta e, embora tivesse muitas amigas na mesma turma e se desse bem com todos, durante as aulas, dificilmente se envolvia em conversas paralelas. Sempre se dedicou muito a qualquer coisa que se dispusesse a fazer.

Menina muito bonita, de longos cabelos pretos cacheados e sorriso tímido, Hellem tinha 10 anos, nasceu e sempre morou na cidade de São Carlos. Tinha dois irmãos, um mais novo e o outro mais velho. Na escola, Hellem afirmava que gostava muito de estudar e que nunca foi uma aluna chegada a bagunça. Suas melhores amigas eram da turma e, mesmo assim, dificilmente ela se rendia a bate-papos ou afins.

Sua cor preferida era o lilás, sua brincadeira, cabra cega. Hellem gostava de comer pizza e ficar em casa com sua família, nas horas vagas sua distração predileta era brincar e afirmava não suportar desobediência. Na escola sua matéria preferida era matemática e não havia qualquer matéria de que ela não gostasse. Na TV gostava de assistir à novela Rebelde e, no rádio, de ouvir Fernanda Brum e Aline Barros. Seu filme predileto era Camp Rock e, quando crescesse, sonhava em ser arquiteta.

Hellem era uma criança sonhadora, sonhava com seu futuro, demonstrava interesse constante em me questionar sobre assuntos relacionados aos cursos superiores e profissões das mais diversas áreas. Na biblioteca, sempre procurava tomar emprestados livros com um grau de dificuldade elevado, realizava a leitura e comumente fazia indicações às amigas e à turma.

Desde o início do ano letivo a aluna sempre procurou informações a respeito de vestibulinhos¹² em escolas particulares, devido ao fato de a irmã de uma colega de turma, que era muito sua amiga, alguns anos atrás ter feito uma prova para conseguir desconto na mensalidade de uma escola particular. Essa menina, que também era aluna regular da escola Deriggi, conseguiu uma bolsa de 100% e, com isso, estudava de graça em uma escola particular. Hellem sempre disse que gostaria de fazer essa prova.

¹² Vestibulinho é um exame que visa a selecionar alunos através de seus conhecimentos anteriormente acumulados. Diferentemente do vestibular, costuma ser aplicado para ingressantes de escolas de Ensino Fundamental e Médio. As escolas oferecem descontos nos valores das mensalidades e até mesmo mensalidades gratuitas para aqueles que conseguirem uma boa nota nesta prova.

Com a proximidade do fim do ano letivo, eu e a coordenadora da turma buscamos informações sobre todos os vestibulinhos que seriam realizados pelas escolas para ingresso no 6º ano. Fizemos a inscrição da aluna em cada uma delas e os pais se responsabilizaram por levá-la para prestar as provas. Hellem fez a prova em três escolas e, no final do ano, uma destas telefonou para a nossa escola informando à diretora que a aluna havia sido a melhor classificada dentre os alunos de escolas públicas que prestaram a prova e lhe concedendo uma bolsa de 70% de desconto. Infelizmente, os pais da aluna não tinham condições financeiras de assumir o pagamento de 30% da mensalidade e, com isso, ela prosseguiu seus estudos em uma escola estadual do bairro.

Hellem sempre encantou, por sua responsabilidade precoce, por seu jeito doce, por sua autocobrança e sua paciência. Sempre trouxe nos olhos o brilho pelos estudos, pelos livros, pela escola. Menina dedicada, empenhada em tudo que fazia, através de seu portfólio, quer seja por seus textos, quer por suas reflexões, podemos mergulhar em seu mundinho, sua mente de criança inquieta que expressa em suas palavras toda sua ansiedade por saber.

A seguir são apresentadas as produções textuais selecionadas a cada mês de intervenção a partir da escolha feita pela própria aluna como representativa do período, acompanhadas das análises dos dados que estas produções evidenciam.

AGOSTO

Para representar seus trabalhos do mês de agosto, Hellem selecionou o texto em que teve que produzir uma página de diário, no qual era possível escolher o tema e ela optou por fazer o relato de um dia das suas férias, fosse este dia importante por algo bom que aconteceu, ou por algo desagradável. A ideia desta produção surgiu a partir de uma roda de conversa que realizamos logo que as aulas retornaram. Nesta todos os alunos pediram a fala, relataram experiências vivenciadas nas férias, envolveram-se nas falas dos colegas e mostraram grande interesse no bate papo. A partir daí, pedi a eles que fizessem este relato por escrito a fim de produzirem um texto a partir da experiência vivida. Trabalhamos durante algumas aulas com estes relatos, mostrando as características do gênero textual. Devido ao interesse demonstrado pelas crianças, quando lhes foi solicitada a produção textual, surgiram produções muito bem desenvolvidas, nas quais elas fizeram narrações bastante completas, descrevendo em detalhes suas vivências.

Grande parte dos alunos selecionou esta produção como sendo a melhor do período. Isso demonstra que quando os alunos possuem interesse no que estão escrevendo, os textos produzidos apresentam desenvoltura e entusiasmo. É possível que isso se deva à familiaridade dos alunos com o gênero “diário”, já que costumam escrevê-lo em casa, como forma de desabafo sobre algo que lhe aconteceu ou até mesmo seus sonhos. Assim eles revelavam a predileção por textos narrativos – o por estimularem o pensamento e a imaginação – quando comparados aos dissertativos. Podemos ainda inferir que, muitas vezes, a escrita imposta na escola gera rejeição e desinteresse. Os alunos resistem à escrita obrigatória e demonstram preferência pela escrita de textos com temas livres em detrimento dos temas propostos ou das tipologias textuais.

Hellem se mostra em seu texto, é possível reconhecê-la em sua produção. Ela escreve de acordo com a sua própria leitura de mundo, construindo um relato em que se revela preocupada em mostrar aquilo que viveu e seus sentimentos em relação ao dia narrado, apresentando ao leitor um relato fiel que nos permite mergulhar em seu dia.

Na sequência apresento o texto selecionado pela aluna como representativo do mês de agosto, o mesmo conta com as correções feitas por mim durante a intervenção realizada¹³.

¹³ A apresentação dos textos ocorrerá sempre da seguinte forma: no corpo do texto apresento sua versão original e, como apêndice a transcrição do mesmo.

Figura 1: Hellem produção de texto mês de agosto (APÊNDICE 7)

nome: Hellem de Hela Guimarães 5ª ano D 28/09/2011
 João Carlos, 28 de julho de 2011.

O mês pior dia de férias

Olá querido diário, na começo das minhas férias eu tive um dia horrível, parecia que tudo tinha combinado para dar errado, tudo começou quando eu acordei e tomei café da manhã, depois de algumas horas, eu fui arrumando e meu pai deu a ideia de irmos ao Parque Ecológico. Já estávamos arrumados e levei quando vamos sair meu tio liga pro meu pai, pedindo ajuda pois a casa da meu tia Tula quebrada, e não deu para nós sairmos.

Neste mesmo dia minha prima foi em casa e meu duas brincadeiras de várias brincadeiras, fomos na casa da minha tia pedir para ela deixar minha prima passar em casa, minha tia deixou e quando chegamos em casa já era quase seis e meia da noite, minha mãe começou a fazer jantar e meu pai foi trabalhar.

Minha mãe pois um frango para assar, infelizmente minha mãe se destruiu e a frango destruiu queimou, eu comentei com as pessoas de casa a diária

digendo minha mãe falta mais nada para passar nesse dia, depois eu e minha mãe arrumamos uma bacia estroada, e fomos ler o que era, e vimos que a casa de água tinha quebrado e minha mãe disse: ligar e minha mãe não vai ter encanador uma hora dessas amanhã eu ligo para um encanador.

Boa noite, até amanhã!

O texto da Hellem destaca-se pela estruturação e organização de ideias. Os erros cometidos centram-se nos aspectos ortográficos, de acentuação e pontuação. Entretanto, ao observarmos suas considerações na ficha de autoanálise, percebemos a extrema cobrança que faz de si: *“Não gostei de nada dele porque eu não tive criatividade e errei muitas palavras”*. A exigência que faz de si mesma se reflete em toda sua percepção acerca do que produziu, o que podemos notar em sua afirmação de que gostaria de refazer o texto todo, uma vez que *“ficou muito ruim”*. Neste sentido podemos observar que o portfólio apresenta o trabalho que a estudante tem compilado, refletido, selecionado e apresentado para mostrar o seu crescimento e sua mudança em um determinado período de tempo, como diálogo reflexivo, aberto, amplo, que mantém consigo mesmo, a respeito de uma determinada situação, coerentemente com o que propõe Alvarenga (2001).

A aluna, ao observar as correções de seu texto aponta que elas despertaram sua vontade de aprender mais: *“fiquei com vontade de aprender mais palavras que se escreve com uma letra e tem som de outra”*. Assim, podemos inferir que realiza uma análise criteriosa de seu processo de aprendizagem, demonstrando os aspectos nos quais apresentou falhas e sua vontade de melhorar, o que corrobora a percepção de que a avaliação baseada em portfólios estimula o questionamento, a discussão, a suposição, a proposição, a análise e a reflexão por parte do educando.

A aluna mostrou-se muito concentrada durante a realização da atividade, incomodava-se com as conversas alheias, demorou, em média, um pouco mais de tempo que a turma, relendo sua produção ao final e fazendo as alterações que julgou necessárias. Ao fazer a análise de seu texto após a correção, demonstrou grande cobrança diante de suas dificuldades e não valorizou os aspectos positivos do trabalho realizado, de modo que, ao fazer a reflexão crítica de seu trabalho, aponta a percepção sobre seu desempenho.

No decorrer da semana em que esta atividade foi feita, realizamos, em sala de aula, a correção coletiva da mesma. Foi selecionado o texto de um aluno (mantido em anonimato) para a correção, que teve como foco a questão ortográfica. Como este texto não exigia um conhecimento mais profundo das questões estruturais, uma vez que não requeria estruturação de diálogos – aspecto que dificulta a produção para os alunos – a ortografia foi, de forma geral, o maior problema apresentado pela turma em sua elaboração. Assim, na correção coletiva, revisitamos alguns aspectos da ortografia regular e irregular, retomando regras e discutindo a forma correta de escrever as palavras. Os erros de natureza ortográfica são os mais frequentes em relação aos de

natureza fonológica e por este motivo são temas tratados frequentemente nas aulas de Língua Materna semanais.

SETEMBRO

Hellem selecionou, para representar o mês de setembro, um texto narrativo produzido a partir do trabalho com o poema “Meus Errinhos” de Pedro Bandeira. Naquele bimestre, o gênero textual a ser priorizado era “Cartas do Leitor”, devido à cobrança deste no SARESP. Entretanto, paralelamente a este gênero, trabalhei em sala alguns gêneros considerados secundários no bimestre, dentre eles a poesia. No trabalho com este gênero textual, realizamos a leitura e discussão do poema de Pedro Bandeira. A partir deste, foi solicitado aos alunos que produzissem um texto narrativo contando sobre o maior erro que eles cometeram em suas vidas. O texto poderia ser real ou fictício, sendo caracterizado por uma narrativa, tal como foi explicado no capítulo 2, item 2.2.

Novamente, a aluna escolheu um texto narrativo como representativo de sua melhor produção no período. Tal escolha permite reiterar a análise já feita de que há preferência dos alunos por textos narrativos. A escolha por temas verídicos ou que permitem aos alunos o uso da imaginação na composição de sua história possibilitam, também, uma maior facilidade de expressão.

A narrativa elaborada por Hellen foi feita em primeira pessoa, aquela que tem a voz concentrada em apenas um personagem. Nesse caso, a aluna era a parte principal da história participando dos acontecimentos. Ela optou pela escrita de um texto não verídico; entretanto, por sua criatividade e facilidade em escrever, eu somente soube que se tratava de uma invenção pela sinalização da aluna, feita ao final da narração. O que faz o texto da aluna ser interessante, prender a nossa atenção e nos mostrar que constitui um todo é a forma como ela apresenta a sequência de fatos que vão sendo costurados uns aos outros formando o que chamamos de "todo" narrativo. O enredo vai se fazendo aos poucos, passo a passo, alinhavado nos acontecimentos, entretido de pequenas partes que convergem para um só núcleo, amparado no tempo e seu fluxo de continuidade.

A seguir apresento o texto na íntegra, com as minhas correções e na sequência, sua transcrição.

Figura 2: Hellem produção de texto mês de setembro (APÊNDICE 8)

Nome: Hellem de Melo Guimarães data: 05/09/2011 6

Produção de texto a partir
do poema "Meus Escrinhos" de Pedro Bandeira

Coímplice de roubo

Um dia eu estava em casa sozinho e meus pais tinham saído, eles falaram que não iam sair de casa, mas me deu vontade de ir brincar com minha amiga, quando cheguei na casa dela ela me chamou para brincar de polícia e ladrão e eu aceitei, depois nós fomos brincar na rua e apareceram alguns amigos dela que chamaram agente para uma brincadeira, mas não era brincadeira nenhuma eles iam roubar uma loja.

Quando chegamos meio perto do mercadinho eles mandaram agente os esperar, eles mostraram uma arma de mentira para nós duas e disseram que iam roubar a loja e que se chegasse a polícia era para nós gritarmos. Quando eles entraram no mercado eles roubaram o dinheiro de lá e eles deram dinheiro para nós e disseram:

— Paga esse dinheiro e voltam com agente roubar outra loja e é a mesma esquema: se a polícia chega vocês gritam.

Nós fomos em uma loja mais chique que não tinha polícia por perto, mas quando eles estavam saindo da loja com o dinheiro a polícia estava passando e nós não vimos, a polícia viu os ladrões e algemou-os e dando risada um policial disse:

Que ladrões lixotes vocês são, sem uma de verdade vocês tem, é de mentira, e agora estão aqui no caso a toda festa esperando vocês!

E enquanto a polícia prendia eles, mas fugimos correndo e eu me surpreendi disse pois é muita feio e as consequências são piores ainda, esse foi meu super mega erro!

Eu agradeço a Deus por esse teste ser uma grande mentira!

Ufa Shalom! Que susto!

Shalom,

Seu teste está ótimo! Parabéns! Observe as palavras que corrigi para ajudar a escrevê-las corretamente.

Meus errinhos

Está bem, eu confesso que errei.
Eu errei, está bem, me dê zero!
Me dê bronca, castigo, conselho.
Mas eu tenho o direito de errar.

Só o que eu peço é que saibam que eu necessito errar.
Se eu não errar vez por outra,
como é que eu vou aprender.
Como se faz pra acertar?

Pais, professores, adultos
também já erraram à vontade,
já fizeram sujeira e borrão.
Ou vai dizer que a borracha
surgiu só nesta geração?

Vocês, que errando aprenderam,
ouçam o que eu tenho a falar:
Se até hoje cometem seus erros,
só as crianças não podem errar?

Concordem, eu estou aprendendo.
Comparem meus erros com os seus.
Se já cometeram os seus erros,
deixem-me agora com os meus!

Mais respeito, Eu sou criança!

Os meus errinhos Pedro Bandeira Ed.
Moderna p. 17

Shalom

A aluna apresenta em seu parágrafo inicial, erros de concordância, sobretudo troca ãO/AM e destaca em sua autoanálise a dificuldade no uso destes: “*Quero aprender palavras com M no fim e palavras com ãO no fim*”. Nota-se a reflexão da aluna acerca da própria aprendizagem ao observar sua produção textual e identificar nas correções as trocas apresentadas. O portfólio, como uma proposta que convida o aluno a retomar suas produções, analisá-las, para em seguida assumir um compromisso com o aprender, permite que os professores tenham clareza do que os alunos realmente aprenderam e que os alunos tenham uma referência do que necessitam aprender. É um instrumento de avaliação capaz de organizar os processos de ensino e aprendizagem.

Percebe-se na escrita da aluna o interesse em produzir textos com uma linguagem mais complexa, fazendo uso da língua materna tendo como referência suas leituras e aprendizagens dentro e fora da escola. Nas leituras realizadas em sala de aula, nas rodas de conversa sempre existe a minha preocupação em apontar a construção dos textos, evidenciando o uso que é feito da língua, mostrando aos alunos a elaboração formal de um texto escrito. A experiência de trabalho com esta faixa etária permite afirmar que as melhores maneiras de ampliar a imaginação das crianças são a contação de histórias e o estímulo à leitura. Permitir que as crianças conheçam histórias diferentes das suas, que viagem por lugares nunca vistos antes pelos próprios olhos e sentir emoções junto aos personagens dão asas à imaginação. Hellem, sempre participativa e atenta, mostra em seus textos suas apropriações e também preocupações concernentes a este aspecto, produzindo textos cada vez mais bem elaborados.

Neste mês de setembro começamos a identificar uma mudança de postura na aluna: sua autocrítica aponta uma auto-cobrança menos negativa e ela, em sua autoanálise, já consegue apontar aspectos positivos em suas produções: “*Acredito que atende o que foi pedido pois fiz com calma, devagar e criatividade*”. Ela aponta, mais de uma vez, que se mostrou bastante satisfeita com sua criatividade nesta produção: “*Percebo que tenho melhorado em criatividade*”. O portfólio, com isso, propiciou à aluna oportunidades de reflexão, diagnóstico de suas dificuldades, o que lhe permitiu auto-avaliar o seu desempenho e produção, auto-regulando a sua aprendizagem, bem como o desenvolvimento da sua competência comunicativa.

A estruturação textual da produção merece destaque. Hellem foi uma das poucas alunas da sala que não apresentou problemas neste aspecto. Os aspectos ortográficos e de pontuação, entretanto, foram apontados pela própria aluna como itens que necessitavam ser aprimorados: “*Acredito que ainda preciso melhorar em pontuação e*

ortografia”, indicando ainda sua insatisfação: “*Eu não gostei dos meus erros de pontuação e ortografia nessa história*”. Os erros ortográficos das crianças expressam o que já sabem sobre o sistema ortográfico, bem como o que ainda não sabem. Dessa forma, os erros passam a ser uma importante fonte de conhecimento sobre o processo de aprendizado da linguagem escrita pela criança. A ortografia é o principal entrave dos textos da aluna. Ao aprender a escrever a criança tem de refletir sobre a língua escrita a fim de compreender seus diferentes aspectos: fonológicos, morfológicos, sintáticos, semânticos e pragmáticos. Aos poucos irá perceber que não podemos escrever exatamente da mesma forma que as palavras são pronunciadas, o que a fará refletir sobre as irregularidades da Língua Portuguesa. É importante ressaltar que o ensino da ortografia em sala de aula esteve sempre associado à leitura e produção de textos. Isto porque ao ler e ao escrever seus textos, a criança estará utilizando de forma significativa a ortografia e compreendendo claramente uma das principais funções desta: facilitar a comunicação por meio da normatização da grafia. Este ensino também procurou ser sistematizado de acordo com os objetivos que se deseja alcançar com o grupo de alunos e suas dificuldades apresentadas ao longo do processo de ensino e aprendizagem.

A aluna realiza a atividade sem intervenção, demonstra nervosismo durante a explicação da comanda e também no decorrer da atividade quando existem barulhos internos ou externos à sala. Não solicita ajuda da professora, relê o texto ao finalizar e faz os ajustes que julga necessários. Isso demonstra a autonomia discente, colocando-se como sujeito ativo na construção de sua aprendizagem.

OUTUBRO

Hellem inseriu em seu portfólio, no mês de outubro, quatro produções, sendo elas: 1 - transformar uma história em quadrinhos em um texto narrativo; 2 - a reescrita do conto da Chapeuzinho Vermelho, incorporando a este as novas tecnologias; 3 - o relatório de uma visita feita à Feira do Conhecimento ocorrida em São Carlos e 4 - produção de um texto narrativo a partir da escolha de um entre três temas (natureza, amor e terror). Como a produção representativa do mês a aluna escolheu novamente o texto narrativo. A comanda da atividade fazia a seguinte solicitação:

Ao escrever uma história é importante que ela se torne emocionante e intrigante. Você deve utilizar palavras que demonstrem os sentimentos dos personagens. Escolha um dos temas abaixo e desenvolva uma boa história sobre ele:

NATUREZA

AMOR

TERROR

Hellem produziu uma narrativa a partir do tema “terror”, uma história cheia de detalhes, envolvente e que demonstra a segurança da aluna ao escrever. Como a tarefa de escrever não é simples, esta aluna, para conseguir escrever, necessita de grande concentração e um ambiente de silêncio precisa ser criado para a produção de texto. A facilidade é gerada, ainda, pela familiaridade com o assunto proposto. Para a solicitação desta produção, foram trabalhadas, ao longo de duas semanas, a leitura e análise de textos narrativos de temas diversos, com a finalidade de aprofundar o estudo da estruturação textual. Esse trabalho familiarizou os alunos com o que lhes foi posteriormente solicitado e este conhecimento prévio sobre o assunto e suas experiências permitiu o desenvolvimento de textos muito bem escritos, criativos e detalhados.

Neste sentido, podemos afirmar que o desenvolvimento da habilidade nos alunos de produzirem textos com originalidade, clareza e segurança é uma das tarefas mais difíceis a que os professores se propõem. De acordo com Meneses e Tavares (2010) Escrever bem é motivo de satisfação pessoal, redigir com criatividade é tão importante para a vida quanto saber ler, escrever ou calcular. Em termos práticos, a palavra escrita influi na conduta das pessoas, no melhoramento das relações humanas e é indispensável para o trabalho coletivo e promoção da atividade de grupo.

Apresento a seguir o texto produzido pela aluna com as devidas correções realizadas e sua transcrição.

Figura 3: Hellem produção de texto mês de outubro (APÊNDICE 9)

nome: Hellem de Melo Guimarães 18/10/2011

Parabéns! Produção de Texto

É importante que ela se torne emocionante e interessante. Você deve utilizar palavras que demonstrem os sentimentos dos personagens. Escolha um dos temas abaixo e desenvolva uma boa história sobre ele.

NATUREZA AMOR TERRORES

Dia do terror

Um dia uma mulher chamada Bruna estava dormindo. Ela morava em frente ^{ao} do ³ cimitério, era sexta-feira tarde, noite de lua cheia e quando deu escatamente meia noite, ^{começaram} começaram a sair muitos zumbis do chão do cimitério, eles começaram a andar em direção da casa de Bruna que era a única casa perto do cimitério, quando chegaram na casa dela, ² arrastaram a porta da sala, mas ela não abriu e, quando arrastaram a porta do seu quarto, ela acordou totalmente assustada, e gritou mas ninguém morava por perto para ir socorrê-la, então ela começou a correr e os zumbis foram atrás ⁴ dela, ela não tinha para onde correr, então ela atravessou a rua que não passava uma pessoa se quer, ela não entrou no cimitério e veeu, que do chão de lá não paravam ² de sair zumbis.

Elle entrou no cimiterio e, discretamente, foi para atrás de uma pedra linda alta que era mais ou menos pequena caverna, ela veio zumbis de todos lados, ela estava apavorada e tremendo de medo quando abriu para o lado e veio um morcego e tremendo ela disse um voz baixa: — Temera que esse morceguinho não chupe meu sangue.

Ela estava alheia para o morcego e, num piscar de olhos, o morcego tão pequeno se transformou em um tremendo e feroz vampiro, ela começou correr e ele veio mas não a alcançou, então ele começou correr atrás dela e com uma voz horrível e assustadora gritou: —

Você pode até fugir mas eu vou te pegar! Então o vampiro chamou os zumbis do cimiterio e todos começaram correr atrás dela.

Os zumbis iam atrás dela e ela desistia e eles batiam em pedras, em árvores, tinha vezes que ela ficava parada e vinha um zumbi de um lado e outro do outro lado em direção dela e ela via e um batia no outro mas, infelizmente, os zumbis caíram e deram ela para o vampiro, pois o plano deles era que o vampiro chupasse todo sangue dela até que ela morresse e virasse outra zumbi.

O plano estava quase dando certo, pois o vampiro já tinha tomado um bom tanto de sangue, ela estava quase sem sangue quando, de repente, o sol começou a nascer e o vampiro

Helena

e os zumbis começaram a zingar por ela. Bruna começou a andar em direção ao hospital que fica mais próxima que era uns 20 km de distância, ela sobreviveu, e quando chegou a casa de uma família e contou o que aconteceu com ela, e mesmo assim a família comprou a casa e, no sábado 14, eles não estavam lá, não tiveram a mesma sorte e vampiro chupou todo sangue deles e zingaram zumbis.

Helena,

Que ótimo seu texto! Está bem criativo, parabéns!

Helena

Hellem, como a maioria dos alunos da turma escolheu o tema “terror” para desenvolver sua história. O parágrafo inicial do texto da aluna nos aponta avanços em sua maneira de escrever, a riqueza de detalhes explicita a preocupação em construir uma história que atenda às exigências da comanda e demonstra que a aluna que já produzia bons textos, vem aprimorando os mesmos ao se atentar à aulas e também às leituras realizadas em sala de aula. Isso é apontado pela própria aluna: *“O que eu mais gostei nessa produção foi minha criatividade e que eu evolui em geral quando olho os textos de antes”*. O portfólio reflete a trajetória desse saber construído e também possibilita aos alunos e professores uma compreensão maior do que foi ensinado (Vieira, 2002).

As dificuldades em relação à pontuação e ortografia continuam presentes nos textos da aluna, entretanto, são conteúdos de trabalho contínuo. Em sua autoavaliação, Hellem demonstrou insatisfação e já uma impaciência quanto aos recorrentes erros: *“Não gosto dos meus erros quando escrevo as palavras e também esqueço dos pontos. Preciso ainda melhorar em pontuação e ortografia”*. Essa é mais uma evidência de que o uso adequado do portfólio é capaz de estimular o questionamento, a discussão, a suposição, a proposição, a análise e a reflexão.

A aluna demonstrou, ainda, vontade de aprimorar ainda mais seus textos ao afirmar: *“Fiquei com mais vontade de aprender novas palavras difíceis”*. Dessa forma, a aluna apontava que, embora reconhecesse seus avanços, acreditava que pode aperfeiçoar ainda mais sua escrita.

Novamente é notório o esforço de Hellem em usar a Língua Materna de modo formal e, ainda, a movimentação que ela imprime ao seu texto, tornando a narrativa dinâmica e emocionante, atendendo às exigências do que foi solicitado. Esse êxito foi identificado por ela: *“Acredito que atendi o que foi pedido pois fiz com criatividade, silêncio, calma e atenção”*.

A aluna comumente demonstrava receio ao ouvir a comanda da atividade, costumava ficar apreensiva, mas prestava bastante atenção ao que lhe era solicitado. Ao realizar a atividade, o fazia sem auxílio da professora, demonstrava grande concentração e produzia textos muito bons, relendo-os no final e fazendo as correções que julgava necessárias antes de entregá-lo.

NOVEMBRO

O último texto selecionado por Hellem, para representar o mês de novembro, consiste em uma carta pessoal, definida como aquela que escrevemos para amigos, parentes, namorados (a), sendo o remetente a própria pessoa que a assina. Estas cartas não têm um modelo pronto, são escritas de uma maneira particular e caracterizam-se por uma escrita destinada a nos comunicarmos com alguém próximo de nós. Soma-se a isso, o fato de as características desse tipo de gênero textual serem simples, ou seja, não possuírem muitas regras e estrutura para serem seguidas, tendo assunto livre, tamanho variado entre médio e grande e possibilidade de o tipo de linguagem acompanhar o grau de intimidade entre remetente e destinatário, permitindo ao escritor saber se pode usar termos coloquiais ou mesmo gírias e dando a liberdade ao aluno para se expressar de maneira informal, e se colocando de maneira pessoal em seu texto.

Os dados revelaram que quando o aluno se vê diante de propostas distantes da sua realidade, sente maior dificuldade no processo de elaboração da escrita. O despertar para a produção textual está na vontade de interagir com a atividade proposta. O gênero textual carta, neste contexto, consiste em uma atividade prazerosa, uma vez que possibilita proximidade com uma pessoa por quem se tem apreço. Assim, escrever uma carta é produzir um texto elaborado de acordo com as relações existentes entre os sujeitos e o seu propósito de comunicação. Por este motivo, a escrita desta carta possibilitou uma maior integração entre o cotidiano do aluno e o que é efetivamente aprendido na escola.

Hellem escreveu para sua amiga Karolayne. Karol, como era conhecida, era aluna da turma e no mês de agosto voltou para seu estado de origem: Alagoas. Hellem e Karolayne sempre foram muito próximas, sentavam-se lado a lado na sala de aula, faziam as tarefas em dupla e passavam o intervalo juntas. Esta foi a primeira produção selecionada pela aluna que foge ao gênero narrativo e acredito que sua escolha se deve à ligação pessoal que tinha com a colega de classe e à satisfação que teve em poder lhe escrever uma carta. Essa produção, após sua correção e reescrita, foi redigida duas vezes pelos alunos que manifestaram a vontade de que ela fosse realmente enviada para Karolayne. Hellem foi uma destas alunas e pessoalmente postei a carta para Karol, que em seguida respondeu e elas permaneceram trocando correspondências até o final do ano letivo.

O texto produzido pela aluna com as correções que foram realizadas é apresentado na sequência.

Figura 4: Hellem produção de texto mês de novembro (APÊNDICE 10)

n.º: Hellem de Melo Guimarães 10/11/2011

Produção de texto: Último texto!
 conta à Karolayne Paralelôv!!

Olá Karol, 10 de novembro de 2011.

Olá Karol, tudo bem com você? Eu estou sentindo muitas saudades, você é muito legal e está fazendo falta e eu queria que você voltasse pois você é uma das minhas melhores amigas, nunca vou encontrar ninguém como você, porque você é muito especial para mim e você sempre esteve comigo quando precisei.

Desde que te conheci sei que você seria uma amiga muito especial e você é. Eu quero muito que você volte, aqui na escola parece que fico um pouco sem você, quando tu estiver aqui eu sempre podia contar e confiar em você, eu me lembro que quando eu precisava das aulas, eu contava o que estava acontecendo para minhas amigas e principalmente para você.

Karol, existem coisas que com palavras e ser humano não consegue se expressar, amiga é assim pois com palavras eu não consigo dizer como estou com saudades, como eu gosto muito legal e gosto de você, existe um resumo que eu sempre digo para pessoas especiais como você, a gente diz assim:

Você é uma semente que foi plantada no meu coração, essa semente cresceu e hoje está linda no meu coração e que nunca morre.

Mesmo você estando longe, você nunca sairá do meu coração.

Com todo carinho de sua amiga Hellem

O texto mostra que a aluna apresenta menos problemas relacionados à pontuação, quando comparamos com suas produções anteriores. Esta constatação é feita pela própria aluna: “*O que eu mais gostei nesta produção que minha pontuação está quase toda correta*”. Os erros de ortografia, por sua vez, passaram a ser pontuais e foram assim identificados pela aluna: “*O que eu não gostei nessa produção foi algumas palavras que eu errei, pois confundi as letras Z, S, X e CH*”. Notamos que, chegando ao final do processo de elaboração do portfólio, este consegue fornecer evidências sobre o grau de sucesso e insucesso da estudante, permitindo-lhe fluir o pensamento à medida que se torna capaz de analisar criticamente as suas práticas. A autoanálise, por sua vez, outro fator importante neste tipo de avaliação, transforma o sujeito em participante ativo de seu processo de formação.

A aluna mostra autonomia e segurança ao estruturar seu texto, apresentou suas ideias de forma clara e conseguiu expressar seus sentimentos no decorrer dele. Apresentou pouquíssimos erros, mostrando que evoluiu em sua escrita ao longo do período acompanhado. Sua autocrítica e exigência constantes, de melhor desempenho, produziram resultados cujo processo de melhora culminou nesta última produção. A reflexão dela mostra que se colocava em situação de assumir a própria aprendizagem, cobrando de si mesma a responsabilidade em construir seus conhecimentos, além de avaliar seu grau de envolvimento nas atividades, situando-o no seu próprio aprendizado, em termos daquilo que já adquiriu ou ainda não.

A aluna registrou as aprendizagens mais significativas dos conteúdos abordados, evidenciando reflexões sobre a sua construção, isto é, ampliou seu conhecimento sobre sua própria aprendizagem. Neste aspecto podemos inferir as possibilidades de utilização do portfólio, tendo como referencial Villas-Boas (2004) foram confirmadas na experiência com Hellem, uma vez que o portfólio não se referiu apenas a uma pasta onde a estudante guardou e organizou simplesmente os seus trabalhos produzidos durante o curso, mas alcançou um caráter pedagógico, pois a aluna participou, em parceria com a professora, desde o entendimento do conteúdo, da execução, da revisão, da análise crítica e autocrítica do processo de produção dos trabalhos durante o curso.

No caso de Hellem ficou evidenciado que a avaliação formativa permitiu à aluna “olhar” aquilo que fez, de forma a tomar consciência do processo e do resultado e a melhorar sua aprendizagem. Desenvolver a capacidade de autoavaliar os conhecimentos e esforços, ajustando-os, quando necessário, a situações novas e à resolução de problemas foi uma possibilidade que se abriu. A autoavaliação capacitou a estudante a monitorar a própria aprendizagem, buscando superar suas dificuldades e valorizar seus acertos.

3.2.2 – MOISÉS

Moisés, menino tímido e de pouca conversa era corinthiano, tinha nove anos de idade, morava com seus pais e tinha três irmãos: Max, Mathias e Maria Eduarda. Na escola as aulas de que mais gostava eram as de informática, por outro lado, não gostava das aulas de música. Adorava fazer lição e não gostava de desenhar. Sua matéria preferida era matemática e não gostava de estudar história. Seus melhores amigos, diferentemente do que se observa comumente, não eram colegas da escola, eram seus primos e amigos que moravam na mesma rua. Gostava de brincar de pega-pega com os amigos e comer lasanha. No rádio adorava ouvir Luan Santana e na televisão gostava de assistir a jornais. O filme de que mais gostou de assistir até a data de preenchimento deste questionário foi Piratas do Caribe e nas horas vagas gostava de brincar. A profissão que Moisés pretendia seguir era a medicina.

Moisés chegou à turma no ano letivo de 2011, veio de outra escola e desde o primeiro dia de aula mostrou-se um aluno quieto e envergonhado. De muito pouca conversa, interagiu pouco com os colegas de turma, sentava-se próximo à minha mesa e sempre que ia se dirigir a mim falava muito baixo e baixava os olhos.

Durante todo o ano foi um dos poucos alunos da turma que não se envolveu em qualquer tipo de confusão, sempre apresentou excelente comportamento e mostrou-se preocupado com sua aprendizagem. Recorria a mim para tirar todas as dúvidas e sempre demonstrava necessidade de aprovação ao terminar qualquer atividade.

No início do ano Moisés apresentava uma dificuldade muito grande nas disciplinas básicas do currículo. Português e Matemática. Especificamente em Língua Materna – objeto do portfólio –, noto que seus textos não possuíam estruturação adequada, pontuação e acentuação. Os erros de ortografia eram frequentes e as histórias pouco criativas e desenvolvidas. As dificuldades de expressão do aluno estendiam-se à expressão oral; pouco comunicativo e envergonhado, o acesso ao aluno sempre foi bastante difícil. O processo que se evidencia a seguir mostra uma criança em transformação, deste aluno quieto e de poucas palavras, vemos brotar um aluno participativo, que se coloca, discute e reflete sobre sua aprendizagem.

No decorrer da elaboração deste trabalho, no final do ano seguinte ao processo de intervenção, soube que o aluno, no término de seu sexto ano do ensino fundamental, teve sua redação selecionada para compor um livro (ANEXO 2), chamado “Cartilha da

Justiça”, que foi lançado a partir do trabalho feito pela Secretaria Estadual de Educação, no projeto “Justiça nas Escolas”¹⁴.

Apresento a seguir as produções textuais selecionadas a cada mês de intervenção pelo aluno, acompanhadas das análises dos dados que estas produções evidenciam.

AGOSTO

Moisés, assim como Hellem, escolheu como sua melhor produção no mês de agosto, a escrita de uma página de diário, na qual ele deveria relatar um dia das suas férias, sendo que este deveria se caracterizar por ser o melhor ou o pior dia que teve. O texto de Moisés não deixou claro se o dia escolhido foi o melhor, embora não tivesse aparecido nada de ruim em seu relato; aparentemente foi um dia comum. Isso revela que, o aluno não atentou à solicitação feita para a realização da atividade.

As dificuldades de Moisés com a escrita eram evidentes desde o início do ano letivo. Era comum vê-lo sentado diante do papel em branco por um longo período de tempo. Seus textos, neste momento, apresentavam-se pouco criativos, revelando uma dificuldade que transcende as questões de pontuação e ortografia: a dificuldade em escrever textos autorais, caracterizados pela espontaneidade e a elaboração de ideias afetivas e cognitivas por meio da escrita.

Assim como Moisés, tantos outros alunos da turma apresentavam esta dificuldade de se expressar por meio de seus textos. Nesse sentido, o trabalho com o gênero diário foi escolhido por possibilitar compartilhar sentimentos e reflexões com uma linguagem semiformal, marcada pela personalidade e pela franqueza (LUCAS, 2011).

¹⁴ Com o objetivo de aproximar o Judiciário e as instituições de ensino do país no combate e na prevenção dos problemas que afetam crianças e adolescentes, o Conselho Nacional de Justiça (CNJ) coordena o Justiça nas Escolas em parceria com as Coordenadorias de Infância e Juventude dos Tribunais de Justiça de todo o país, associações de magistrados e órgãos ligados à educação. A proposta do programa é debater temas como combate às drogas, *bullying*, violência nas escolas, evasão escolar, prevenção de doenças sexualmente transmissíveis e cidadania, com a participação de juízes, professores, educadores, técnicos em psicologia e serviço social, alunos e pais e demais interessados. Por meio dessas discussões, busca-se estimular o trabalho articulado entre as instituições de Justiça e de Educação e produz-se um livro ao final do trabalho com as melhores redações selecionadas na cidade onde se desenvolveu.

A produção de um texto mais íntimo pode revelar diferenças nas próprias escolhas linguísticas e lexicais. A correção desta produção foi uma boa oportunidade para trabalhar com as exigências da gramática normativa. Além do mais, por ter sido realizada logo após as férias, permitiu o aproveitamento da volta às aulas que possibilitou um estreitamento do vínculo entre os colegas e também entre alunos e professora, já que, a partir da produção de um texto deste gênero, todos podem revelar alguns segredos e compartilhar histórias engraçadas e curiosas.

Vale ressaltar que apesar da familiaridade com o gênero diário, uma produção textual nunca deve ser solicitada sem o trabalho detalhado e minucioso com o gênero, desta forma, para um melhor aproveitamento dos alunos, o trabalho com o gênero deu-se ao longo de cinco aulas, a fim de aproximá-los do gênero e garantir o suporte para a produção autônoma.

A seguir apresento o texto do aluno com as correções que foram feitas.

Figura 5: Moisés produção de texto mês de agosto (APÊNDICE 11)

Nome: Moisés Silva Santana 5º ano 20 28/07/2011

São Carlos, 28 de julho de 2011

meu diário
Diário

No dia 23 de julho de 2011 eu acordei 08 horas e fui tomar café, depois eu fui para saltar pipa com os meus amigos no campo e depois nós fomos na pista de esportes e já era 10 horas e 10:40 eu e meus amigos fomos ao mercado comprar 5 pipas e um disse: foi ao mercado comprar 5 pipas e um disse:

— Já é hora de almorçar, vocês não acham?

— E já deve ser hora do almoço, disse o meu outro amigo. E nós fomos para a minha almorçar e depois nós assistimos um filme assistimos já era 01 hora e o filme acabou 01:47 os meus amigos foram para suas casas e eu fui dormir e acordei 02:31 e eu falei para minha mãe.

— Eu vou saltar pipa com os meus amigos tá? minha mãe disse:

— Pode ir, mãe é prontar em casa 03 horas e eu fui saltar pipa com os meus amigos e 03 horas eu já estava em casa e 05:40 eu fui tomar meu banho e assisti a novela das 09 horas e fui dormir.

FIM

O parágrafo inicial demonstra que o texto apresenta problemas referentes à pontuação, acentuação, uso de letras maiúsculas e ortografia. Moisés, ao refletir sobre a realização deste trabalho afirma: *“Eu fiz esse trabalho com calma, mas errei muito e acho que devo melhorar na próxima”*. Sua reflexão indica ainda uma autocrítica a partir da correção de seu texto ao afirmar: *“Eu gostaria de mudar nele as palavras que eu errei, porque errei quase tudo”*.

Percebemos, ainda, que o texto apresentou problemas concernentes à estruturação. O aluno iniciou um diálogo corretamente mas não deu sequência a ele de maneira adequada, sinalizando a necessidade de aprimoramento neste aspecto. Além da estruturação, houve dificuldades, sobretudo ortográficas e de pontuação. O aluno, em sua autoanálise, demonstrou que, a partir da revisão de seu texto, enxergou as questões que necessitava revisar: *“Eu fiquei com vontade de aprender mais sobre os lugares de travessão, letra maiúscula e pontuação”*. O aluno, por outro lado, aponta: *“Eu aprendi que tenho que prestar mais atenção nas palavras que eu escrevo e também a fazer um diálogo”*. O portfólio do aluno, dessa forma, evidencia o processo de autorreflexão, tanto para o aluno quanto para a professora e, a partir deste, o aluno pode rever sua aprendizagem em tempo, assim como a professora pode repensar sua prática e suas condutas pedagógicas em vez de somente fazer algum juízo, avaliar ou classificar o processo de aprendizagem do aluno (Sá-Chaves, 2000).

O aluno não sentiu dificuldade em expressar sua autoavaliação ao longo do processo. Dessa forma, a concepção de revisão de princípios, reposicionamento e construção de um novo olhar sobre a avaliação, não causou estranhamento ao aluno, que conseguiu refletir e expressar a análise sobre seu processo de ensino e aprendizagem.

Moisés realizava sua atividade sozinho, demonstrava bastante concentração, demorava um pouco mais que a turma, em média, para finalizar o que era proposto. Durante sua produção, solicitava algumas intervenções minhas, sobretudo em dúvidas referentes à ortografia de algumas palavras. Ao terminar, vinha até minha mesa solicitando aprovação desta quanto ao tamanho e à qualidade de seu texto.

O aluno, a partir da análise de seus textos produzidos ao longo do mês de agosto, demonstrou que estava no processo de desenvolvimento de sua escrita, conseguindo realizar o que era solicitado, com minha intervenção. Mostrava-se bastante interessado em aprender, aproveitava os momentos de correção coletiva, os quais são muito importantes para a própria criança fazer uma nova sondagem na linguagem escrita, enxergar seus próprios erros e perceber que é capaz de identificá-los. Além disso, o

aluno concebe a importância da revisão de um texto quando escrito e tende a se apropriar das considerações que lhe são feitas.

SETEMBRO

Para representar o mês de setembro, Moisés escolheu uma produção textual do gênero narrativo. A comanda da atividade fazia a seguinte solicitação: escolha um dos temas – escola, zoológico, consultório médico – e escreva uma história emocionante que se passe neste ambiente. O texto narrativo possibilita ao aluno contar uma história por meio de um narrador que pode ou não ser personagem da história, por se tratar de um texto livre e que pode ser organizado de diferentes formas, possibilitando o uso da criatividade em seu desenvolvimento. A narração é um gênero muito fecundo e o seu principal objetivo é contar algum fato que sirva como informação, aprendizado ou entretenimento. A narração, portanto, visa sempre um receptor.

Apesar da aparente facilidade de produção desse tipo de texto, muitas vezes os alunos têm dificuldades devido ao pouco contato que têm com livros ou mesmo com alguém que lhes conte histórias. Sabe-se da importância do contato com a leitura para o desenvolvimento da capacidade de escrever. As dificuldades que os alunos demonstram quando escrevem textos narrativos são, geralmente relativas à escassez de conhecimento e uso do esquema narrativo e também as que se devem ao domínio dos mecanismos de organização da informação num texto (sequência dos eventos, relações de dependência entre eles, entre outros). Encontramos, ainda, os problemas relativos às concordâncias, utilização de preposições, etc.

Moisés, assim como Hellem, optou mais de uma vez por um texto narrativo como sendo sua melhor produção ao longo do mês. Neste texto, apresentado a seguir, podemos perceber que o aluno superou algumas dificuldades em sua escrita, organizou e estruturou melhor sua produção.

Figura 6: Moisés produção de texto mês de setembro (APÊNDICE 12)

nome: moisés silva santana data: 14/09/2011

Produção de Texto

Escolha um dos temas e escreva uma história emocionante que se passe neste ambiente.

Escola [redacted] Consultório médico

Emasões no zoológico

Um dia um menino e seu pai foram ao zoológico, quando eles chegaram, o menino logo viu ^{um} pato nadando e disse aos seus pais:

— Olha que gracinha de pato, vamos lá, vamos ver eles mais perto mãe.

— Então vamos ver os patos, mas só depois de eu e seu pai pagarmos, aí sim podemos ^{ir lá} ir para vermos os patos.

E então eles viram os patos e foram andando, andando, quando eles passaram pelas pinguins o garoto chegou mais perto das pinguins e um das pinguins, deu um salto e entrou dentro da água, e os outros ficaram ali só olhando o garoto e seus pais, mais na frente o garoto olhou para o lado e viu um parque, e ele falou:

— Mãe, olha lá um parque! Eu posso brincar lá com aqueles meninos, a ^{deveria} embora ^{deveria} idêntica?

— Sim, filho, pode ir brincar no parque, mas tome cuidado pra não se sugar, também filho?

— Lá pode deixar mãe, eu não me sugo.

E o menino foi brincar com os outros garotos no parque ficou lá no parque brincando 2 horas e meia, e ele perguntou para o seu pai:

— Pai você não vai levar nós para ver ^{ver} as macacas?

— Sim, eu vou, espere um pouco filho que já vamos ver as macacas.

É a mãe do menino se emocionou quando eles passaram pelas engas pintadas e ela falou:

— Eu me emocionei quando passamos pelas engas pintadas.

É o menino viu os macacos, e eles foram embora para casa.

FIM

meirês

Momês, seus textos têm milhares muito!

Parabéns! Continue se esforçando sempre!!

Moisés escolheu o zoológico para ambientar sua produção e desenvolveu um texto que explicitava claramente os avanços em sua forma de escrever quando comparado às produções anteriores.

O início de seu texto já demonstrava a superação das dificuldades em estruturar diálogos, bem como os avanços relativos à pontuação, acentuação e ortografia. O próprio aluno, em sua autoavaliação, sinalizou isso: *“O que mais gostei nessa produção foram os parágrafos, letra maiúscula e ponto final”*. Ao deixar um recado para a professora em seu portfólio, ele escreveu: *“Professora, você viu como eu melhorei para desenvolver o assunto e também nos pontos finais?”*. Com isso, Moisés demonstrou sua satisfação ao ver que vinha produzindo cada vez melhor e superando suas dificuldades. Isso confirma que o portfólio, ao individualizar as experiências de aprendizagem, permite que cada criança possa crescer no seu próprio potencial máximo; possibilita a cada professor acompanhar o trabalho da criança através de diferentes domínios de aprendizagens (Shores e Grace 2001).

Moisés apresentava, ainda, algumas poucas trocas de letras (g/j, t/d) bem como algumas marcas de oralidade em sua escrita e demonstrou sua preocupação com isso ao afirmar: *“Eu aprendi que tenho que fazer com mais cuidado com as letras que vou escrever”*. Por outro lado, novamente ele conseguiu apontar seus avanços: *“Percebo que tenho melhorado em vírgulas e letra maiúscula e minúscula”*. Novamente se confirma a ideia de que o portfólio é um elemento de autorreflexão e avaliação segundo Gardner (1994), visto que faz com que o estudante tenha um compromisso com as atividades que acontecem durante um período de tempo significativo.

Os textos estavam visivelmente mais bem estruturados, demonstrando que ele vinha se apropriando dos conteúdos desenvolvidos nos trabalhos realizados em sala de aula, nas aulas de revisão de textos, bem como nas referentes aos aspectos ortográficos, de acentuação e pontuação. Ao realizar sua atividade já apresentava autonomia, solicitando poucas intervenções minhas, mostrava-se concentrado, não se preocupava em terminar rapidamente e apontava isso em seu favor: *“Eu atendi o que foi pedido pela professora porque fiz com cuidado, atenção e devagar”*. O aluno, ao compreender e se comprometer com a organização de seu portfólio, desenvolve um processo de construção de autonomia para refletir sobre sua caminhada na formação tendo consciência dos obstáculos presentes em seu percurso.

OUTUBRO

Moisés escolheu como produção para representar o mês de outubro, uma adaptação da história da Chapeuzinho Vermelho. Nesta atividade, os alunos deveriam recontar a história incorporando a ela as novas tecnologias que estão presentes em seu cotidiano, usando sua imaginação para que a história fique bem atualizada.

Produziu um texto bastante longo, demonstrando que sua insegurança inicial havia sido superada e que se sentia à vontade escrevendo. Para que o aluno produza bons textos, precisa se sentir motivado, estar à vontade para que consiga realizar a atividade de maneira autônoma e espontânea. Ao longo desta intervenção com os portfólios, a valorização de toda a escrita produzida foi o objetivo central, a fim de levar os alunos a discutirem, mostrarem seus pontos de vista, valorizando seus trabalhos para motivá-los a escrever e a refletir sobre seu processo de aprendizagem sobre a língua materna. A produção oral, a utilização de recursos lúdicos como o teatro, os jogos e brincadeiras, as discussões coletivas sempre foram recursos que precederam a produção escrita a fim de incentivar a turma, uma vez que a utilização de recursos variados e adequados facilita na tarefa de produzir textos. Ao observar o processo de Moisés, fica claro que ele conseguiu se apropriar dos recursos oferecidos e a cada texto que produzia demonstrava um maior domínio do que lhe era proposto.

O portfólio deste aluno nos mostra que esse tipo de avaliação formativa da aprendizagem é capaz de promover a autonomia, possibilitar a reflexão, estimular o progresso, a criatividade, o desenvolvimento individual e a superação de dificuldades dos alunos, que passam a acompanhar seu processo e a refletir sobre ele, identificando suas falhas que precisam ser corrigidas, bem como seus avanços e potencialidades. Neste sentido, Sousa C. (1994) acredita que a avaliação da aprendizagem, quando transparente e participativa, leva em conta não só as diferenças culturais dos alunos, sem limitar suas singularidades, como também procura colocá-los diante de situações de aprendizagens.

Com o texto do aluno, apresentado a seguir, podemos visualizar o que ele aprendeu.

Figura 7: Moisés produção de texto mês de outubro (APÊNDICE 13)

Nome: Moisés Silva Santana Data: 11/10/2011

Produção de Texto

Reescreva a história da Chapeuzinho Vermelho de acordo com as tecnologias que temos hoje. Use sua imaginação e a história ficará bem atualizada!

Chapeuzinho Vermelho e as tecnologias

Era uma vez uma menina que levava doces para sua vovó, e essa menina é a Chapeuzinho Vermelho, e um dia sua mãe ligou para falar que ela fosse para casa logo, e foi isso que Chapeuzinho Vermelho fez, chegando em sua casa sua mãe falou:

— Chapeuzinho, eu quero que você vá até a casa da sua vovó, para levar aqueles doces gostosos que sua vovó adora, porque ela está muito doente. Pode ser?

— Sim, pode — respondeu Chapeuzinho.

— Mas tome muito cuidado, vá pelo caminho ^{certo} pelo rio, não vá pelo caminho da mata porque dizem ^{que} lá dentro da mata tem um lobo mal. — falou a sua mãe.

E Chapeuzinho pegou os doces, manteu em sua biccheta e foi pelo caminho que sua mãe falou, e Chapeuzinho viu umas flores tão bonitas, foi pegando na mão e se distraiu ^{quando} quando ^{de} de repente ela já estava no caminho da mata, e chegou o lobo mal e Chapeuzinho Vermelho perguntou para o lobo:

— Quem é você?

— Eu, sou um amigo — respondeu o lobo.

— E para onde você vai? — Perguntou o lobo.

— Vou para casa da vovó — respondeu Chapeuzinho Vermelho.

E o lobo falou:

— Então me diga, ^{deixa} idosa que eu vol no frente para qualquer bicho que eu ver na frente vou matar para li paratiger.

— Então está bem - respondeu Chapeuzinho Vermelho

E eles foram para casa da vovó, chegando na casa da vovó Chapeuzinho Vermelho deixou sua bicicleta encostada na pared e bateu na porta, e sua vovó perguntou:

— Quem é?

— Sou eu, sua netinha querida - respondeu Chapeuzinho.

— Pode entrar, puche o trinco da porta que ela abre - falou sua vovó

E Chapeuzinho Vermelho entrou e falou:

— Minha mãe mandou eu trazer essas idades para a senhora.

— Que idades grandes que você tem vovó. - Perguntou Chapeuzinho

— É para te encher melhor, minha netinha querida - respondeu sua vovó.

— E que orelhas grandes que a senhora tem - Perguntou Chapeuzinho.

— É para te excitar melhor - respondeu a vovó.

— E que nariz grande que a senhora tem - Perguntou Chapeuzinho.

— É para te cheirar melhor - respondeu a vovó.

— E que dentes grandes a senhora tem - Perguntou Chapeuzinho.

— É para te idrogar

— Acorno, acorno, acorno!

E a sorte de Chapeuzinho Vermelho é que três casador-nes que excusaram os gritos de Chapeuzinho e um deles disparou um tiro, e o lobo caiu no chão e eles vis a baniga do lobo se movendo, e outro casador pegou uma faca grande, e começou a cortar a baniga do lobo de cima abaixo e era a vovó que estava dentro da baniga do lobo, e a Chapeuzinho Vermelho ligou para sua mãe e falou tudo que tinha acontecido

FIM

maiores maiores

O início do texto de Moisés aponta que persistiam alguns problemas referentes à ortografia, pontuação e uso de letra maiúscula no início de substantivos próprios. Quando à estruturação de seus parágrafos, por outro lado, o texto demonstrava que ele havia se apropriado deste aspecto. O aluno apontou isso em seu portfólio: *“Acredito que ainda preciso melhorar em vírgulas, ponto final e ponto de interrogação. As letras maiúsculas eu também preciso usar direito”*.

O desenvolvimento do texto do aluno demonstra seu crescente domínio ao produzir uma história, sendo que os erros pontuais não comprometem a compreensão do texto como um todo e são aspectos trabalhados frequentemente em sala de aula. Mesmo sendo erros pontuais, o aluno os percebia e demonstrava insatisfação quanto a eles: *“Eu não gostei das vírgulas e dos pontos finais que coloquei nesse texto, ficou muito errado... ainda to errando as letras que a professora ensinou porque eu confundo”*. Fica mais uma vez evidente que por meio da construção do portfólio o aluno reflete sobre o ensino e a aprendizagem tornando-se investigador sobre o próprio conhecimento, reconhecendo seus avanços e suas dificuldades.

A estruturação deste longo diálogo que se inicia no sexto parágrafo refletia o domínio do aluno no que se refere ao aspecto da estruturação textual e ele demonstrou sua satisfação ao afirmar em sua autoavaliação: *“Professora, os meus textos ficaram muito mais bons depois que eu aprendi a escrever os diálogos”*. Ele apontou, ainda, que isso se devia à sua dedicação: *“Eu vejo as coisas que a professora dá nas aulas e aí quando vou escrever eu tento lembrar e fazer com mais cuidado e atenção”*. O portfólio apresenta-se, dessa forma, como instrumento que pode favorecer a reflexão contínua do aluno e do professor sobre a qualidade das práticas educativas realizadas e em realização no contexto escolar.

O aluno apresentou nesta produção uma escrita bem mais desenvolvida em comparação com seus primeiros trabalhos. Demonstrava segurança ao escrever, fazia a atividade concentrado e solicitava a minha intervenção, apenas em situações envolvendo algumas dúvidas ortográficas. Mostrava-se atencioso às aulas e solicitações e isso se refletia em sua aprendizagem.

Fica de novo demonstrado que ao individualizar as experiências da aprendizagem, o portfólio permite que cada criança, a partir da consciência sobre suas dificuldades e potencialidades, possibilitando, a partir da determinação do seu próprio ritmo, avanços significativos em sua aprendizagem.

NOVEMBRO

O mês de novembro foi representado por Moisés, assim como pela Hellem, pela carta que ele escreveu à professora que estava afastada por licença médica.

Figura 8: Moisés produção de texto mês de novembro (APÊNDICE 14)

nome: Moisés Silva Santana data: 29/11/2011

Produção de texto: Carta para a professora Maria Cecília.

São Carlos, 29 de novembro de 2011.

Olá professora Maria Cecília, eu sou o moisés e quero falar que
 estou com muita saudade de você, quando você vai vir não dar
 um beijo? E eu também quero convidar você para a festinha de
 despedida, na quarta feira dia 08/12/2011.

E ficar com a professora Lidianege é muito legal, e ela faz
 todas as lições que você passa para ela passar para nós, e tem
 alunos que ficam bagunçando, é uma pena que você perdeu o
 seu bebê, e está sendo muito bom ficar com a professora Li-
 diane, e o rorasp está um pouco divicis, mas ainda falta a de
 matemática.

Professora Maria Cecília tomara que você fique boa logo
 porque você perdeu o seu bebê, e quero falar também que o Luiz
 Luciano, Gabriel e Manoel, e Wesley faltaram faltaram no rorasp na
 prova de português, eles vão reprovar reprovar se passar de ano, professora
 Maria Cecília, é isso que eu tenho para falar.

Tchau, Tchau, professora Maria Cecília

ASS: Moisés Silva Santana

Bom dia carta, moisés!
 Parabéns!!
 Um beijo!

Moisés, no início de sua carta, conseguiu expressar o que estava sentindo em relação àquele momento e isso é muito significativo tendo em vista o aluno tímido, que nunca falava e pouco demonstrava reações de sentimento. Em seu portfólio o aluno apontou: *“Eu gostei de escrever pra professora porque eu to com saudades dela e é mais legal escrever essas coisas do que as cartas do leitor”*.

Vemos aí uma mostra de que a elaboração do portfólio possibilita sua organização de modo a refletir suas estratégias pessoais para a resolução de problemas e também expressar pensamentos e sentimentos nas reflexões e críticas que o integram. Nesse sentido, e superando medos e angústias de um aluno tímido, podemos visualizar, no texto de Moisés, para além da aprendizagem da Língua Materna o crescimento do aluno como ser humano.

Com relação à aprendizagem do conteúdo, percebemos que as questões relativas ao domínio da língua escrita permaneciam sendo pontualmente referentes à pontuação, acentuação e algumas trocas ortográficas. *“O que eu não gostei nessa produção foi que esqueci de colocar vírgulas para ficar mais arrumado, eu queria aprender mais sobre usar a vírgula em seus devidos lugares”*. O aluno escreveu, ainda, um recado para a professora: *“O meu texto melhorou muito mais e ficou cada vez mais legal”*.

Sendo o portfólio uma proposta que convida o aluno a retomar suas produções, analisá-las, para em seguida assumir um compromisso com o aprender, percebemos que Moisés obteve sucesso neste movimento, uma vez que revisitava seu processo e assumia uma postura crítica sobre o mesmo. Os estudos sobre o uso de portfólios, evidenciados por nosso referencial, revelam que ao possibilitar aos alunos e ao professor uma avaliação processual, o instrumento pode levar à reflexão e ao desenvolvimento da autonomia do aprendiz e podemos observar esta trajetória ao acompanharmos Moisés desde o início de seu processo, revelando que o uso do portfólio permitiu ao aluno um maior grau de envolvimento em sua aprendizagem e avaliação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Gosto de ser gente porque, inacabado, sei
que sou um ser condicionado mas,
consciente do inacabamento, sei que posso
ir mais além dele.
Paulo Freire*

Neste capítulo apresento uma síntese das principais conclusões do estudo, seguida de uma reflexão final. Início retomando o objetivo do uso dos portfólios reflexivos como estratégia de formação e avaliação para a aprendizagem da língua materna no 1º ciclo do ensino fundamental.

A intervenção realizada priorizou o momento de produzir textos na sala de aula. Acredito que este deve necessariamente compreender: prazer, motivação, trabalho e formalidade. Penso que seja imprescindível em sala de aula incentivar o prazer de escrever, por meio de propostas que privilegiem a vivência do aluno, ampliando assim suas possibilidades de expressão. Dessa forma, as propostas feitas aos alunos durante a intervenção procuraram fugir das velhas concepções de produção textual centradas no discurso do professor. Nestas o aluno escreve para o seu único leitor – o professor –, tentando responder o que lhe é pedido: escrever textos a partir do nada e que tenham clareza, coesão, coerência, etc. e, acima de tudo, rigor gramatical, aspecto em geral excessivamente cobrado e valorizado no currículo escolar. O resultado disso, comumente, são textos vazios e pobres, produzidos a partir de autores que se sentem angustiados e temerosos diante desta atividade.

Diante disso, na intervenção realizada priorizei ensinar aos alunos que o texto existe dentro de um contexto que exige determinadas adequações em suas situações de produção e busquei estimulá-los a escrever os mais diversos gêneros textuais, assim como a manifestar-se diante das propostas e na elaboração e reflexão sobre estas, por meio das potencialidades da avaliação realizada pelo portfólio. A motivação para escrever surge da necessidade de expressar-se. Para que isso ocorra, o aluno precisa se sentir à vontade, não pode ter medo de correções e só necessita da crítica se ela for construtiva.

Na análise do resultado deste processo, do ponto de vista das formalidades gramaticais exigidas pela escola como comportamentos finais manifestados pelos

alunos, poderia haver um olhar aparentemente negativo, uma vez que algumas recorrências são verificadas durante todo o processo e não são superadas ao longo deste. Estas se referem, sobretudo, às dificuldades dos alunos na formalização das normas da língua padrão. O que se observa nas escolas é que grande parte do vocabulário e da estrutura gramatical do material didático utilizado para ensinar a Língua Materna – e conseqüentemente este conteúdo é cobrado – podem ser estranhos aos alunos por não se constituírem das vivências que estes têm fora deste ambiente.

Institui-se, dessa forma, uma competição desleal da escola com a vida, onde a fala é o elemento que estigmatiza, pois a linguagem utilizada dentro da escola difere daquela que se faz presente em todos os outros ambientes de socialização destas crianças. Traz-se para a escola esta fala e a mesma é desqualificada e desprestigiada e, desde cedo estes alunos são levados a acreditar que sua fala é feia e incorreta e isso tem resultado em discriminação em vários níveis. Professores e currículo tentam, com frequência, eliminar o que consideram como marcas de oralidade destas crianças, advindas de grupos urbanos periféricos e isso, de forma velada, acaba por justificar o exercício do preconceito e da discriminação linguística que provocam nestes indivíduos.

Possenti (2005) ao fazer esta discussão, afirma que como não se costuma pensar sobre a língua, atribui-se o fracasso escolar ao fato de o aluno não saber escrever e nunca ao fato de o professor não saber ler variantes linguísticas e não reconhecer diferenças dialetais. Note-se que esta questão não é somente linguística, mas também pedagógica e política. Este mesmo autor argumenta que:

O fracasso dos alunos em provas que exigem escrita não é só o fracasso da escola, mas o de uma sociedade que valoriza o que tem pouco valor – escrever sempre as mesmas palavras e frases – e não valoriza o que tem muito valor – a capacidade de alguém ser sujeito de um texto, de defender ideias que se articulem, mesmo que haja pequenos problemas de escrita. (...) Somos uma sociedade que valoriza ortografia e casuísticas medievais sobre correção gramatical. Mas que diz querer textos criativos e coerentes. (POSSENTI, 2005, p.55)

Não pretendo aqui desconsiderar a importância e o valor da aprendizagem da norma padrão da Língua Materna, mas defender a ideia da necessidade de, no ambiente escolar, passarmos a valorizar os saberes dos nossos alunos, uma vez que estes conhecimentos estão diretamente relacionados às suas práticas sociais e são estas práticas que norteiam não somente os saberes cotidianos, como também os saberes adquiridos na escola. A aprendizagem escolar, desse modo, ao promover um

conhecimento legitimado pela sociedade, só se torna significativa ao possibilitar ao aluno fazer uso e valorizar seus conhecimentos prévios, produzindo novos saberes que façam sentido também na vida fora da escola.

O trabalho com a Língua Materna dentro da escola comumente coloca os alunos frente a situações nas quais o professor insiste em iniciá-los nesse estudo, anulando toda a vivência linguística que trazem de suas experiências de vida. A não valorização destas experiências pode favorecer que crianças que não apresentam dificuldades de expressão passem a se inibir e tornem-se alunos com dificuldades para a aquisição da leitura e da escrita – em sua norma padrão. De acordo com Pessoa (2010), neste processo o aluno compreende essas outras linguagens, mas a escola não compreende a sua e tenta substituí-la, colaborando para a perda da sua identidade e da sua liberdade linguística. Na escola camuflam-se os preconceitos sociais desvalorizando a expressão verbal. De acordo com Pessoa (2010, p.15):

Nossos alunos não eliminarão as construções que classificamos como ‘erradas’, de fala ou de escrita, simplesmente com o trabalho bem intencionado do professor em expor nomenclaturas gramaticais e sistematizar “regras” para o bem falar e o bem escrever.

Consideramos que num sistema onde a Progressão Continuada fosse efetiva, o letramento seria um processo contínuo, para o qual não se pode determinar um final previsível e absoluto; além disso, este é um processo individual. Assim, sua continuidade e eficácia se dão ao longo dos anos, priorizando a efetividade do ensino, em lugar da aprovação ou reprovação no ano escolar – momento este em que não se prevê uma classificação dos alunos.

Nesta perspectiva o olhar que lanço para os dados oriundos da intervenção afasta-se da excessiva valorização das formalidades gramaticais exigidas pelo currículo escolar e aproxima-se de uma concepção que valoriza os saberes destes alunos e reconhece, em seus processos de aquisição da Língua Materna, que suas dificuldades não consistem em se expressar, mas sim em obedecer às exigências e formalidades que a escola reclama.

A tarefa de utilização dos portfólios como um instrumento de avaliação formativa, embora não seja simples, é gratificante e prazerosa, sobretudo pelas aprendizagens que as crianças evidenciaram no decorrer deste processo. Dentre estas, destaco: oferecer a educador e educando uma perspectiva longitudinal e processual, o que possibilita o reconhecimento das dificuldades de aprendizagem dos alunos no decorrer do processo, permitindo que estas sejam equacionadas em tempo; favorecer à

professora uma apreciação mais ampla e completa das trajetórias de aprendizagem; possibilitar que seja feito replanejamento das ações visando assegurar as aprendizagens pretendidas; permitir mapear as aprendizagens alcançadas e as que estão em curso, visando assegurar a constante e progressiva regulação do ensino, entre outras.

No entanto, a perspectiva que pretendo enaltecer neste estudo refere-se às evidências que o uso do instrumento demonstrou no processo de aprendizagem tendo como foco o aluno, estimulando-o ao questionamento, à discussão, à suposição, à proposição, à análise e à reflexão de suas aprendizagens. Acredito que, através de práticas docentes que respeitam os saberes dos alunos, podemos contribuir para valorizar o processo de construção de alunos críticos, éticos, participativos, curiosos, investigativos e reflexivos. O uso dos portfólios certamente não resolverá todos os problemas que sabemos assolar o processo de avaliação dentro das escolas, mas seu uso evidencia a potencialidade deste para trazer contribuições positivas à avaliação em sua perspectiva formativa e mediadora.

Os portfólios destes alunos evidenciaram que alguns chegaram ao início deste processo com dificuldades, inclusive de se expressar, e os portfólios contribuíram significativamente para o progresso nesse sentido. A comparação das autoavaliações realizadas ao longo do semestre evidencia essa evolução demonstrando que o objetivo, nesta perspectiva, foi alcançado, uma vez que a totalidade dos alunos demonstrou, ao final do processo, estar alfabetizada do ponto de vista da expressão das ideias, o que não implica, necessariamente, que estejam alfabetizados do ponto de vista formal da Língua. Seus portfólios demonstram a apropriação crítica de seu processo de aprendizagem, o desenvolvimento da reflexão e da capacidade de exposição de ideias e argumentos sobre a experiência vivenciada.

A relação de confiança estabelecida entre professora e alunos durante este processo evidencia-se ao observarmos que mesmo diante da correção dos textos produzidos e do apontamento dos erros nestes, os alunos não se intimidaram a escrever; ao contrário, no decorrer da intervenção, eles foram sendo conquistados para usar a língua materna, e isso se reflete em suas produções textuais.

Priorizando a avaliação formativa, o portfólio é um instrumento que auxilia a levar alunos à reflexão e ao aprendizado. Esse objetivo foi alcançado pelos participantes do estudo, que experimentaram uma nova forma de avaliação de sua aprendizagem e suas implicações para a prática da reflexão sobre seu próprio processo, afastando-se de práticas avaliativas que pouco avaliam, buscando apenas a classificação. A avaliação formativa permite ao aluno “visitar” seus trabalhos de modo a conscientizar-se sobre seu processo, analisando-o e refletindo sobre sua aprendizagem em tempo de melhorar a eficácia de suas ações. Nesta experiência, os alunos

conseguiram desenvolver a capacidade de autoavaliar seus conhecimentos e esforços, fazendo os ajustes necessários.

A autoavaliação, por sua vez, capacita o estudante a monitorar a própria aprendizagem, sendo uma atividade formadora, quando feita com responsabilidade pelos envolvidos no processo. O processo desenvolvido na intervenção conferiu esse *status* diferente aos alunos, pois eles puderam manipular seus saberes, identificando a evolução de suas aprendizagens e percebendo-se como sujeitos destas, em vez de limitar-se a receber a informação sobre esta.

O portfólio, neste contexto, utilizado como uma ferramenta de avaliação formativa possibilitou ao aluno se orientar no processo de aprendizagem, percebendo seus êxitos e quais obstáculos precisavam ser vencidos, refletindo, criticando e colocando-se como sujeitos de sua aprendizagem. A proposta de seu uso, assim, mostrou-se coerente com o entendimento de uma avaliação da aquisição da Língua Materna, colocada a serviço da aprendizagem, conectada no processo e não apenas como uma atividade restrita e isolada das situações escolares.

Diante de tudo o que foi analisado aqui, a hipótese inicial da pesquisa, acerca das possibilidades do uso de portfólios na aquisição da Língua Materna se confirma, no sentido de que ficou demonstrado que houve essa apropriação, do ponto de vista da expressão de ideias e da valorização da língua da forma como ela é socialmente utilizada por estes alunos em suas vidas. Dessa forma, respondendo à questão de pesquisa, foi identificado que as possibilidades do uso de portfólios consistem justamente no desenvolvimento da reflexão dos alunos sobre seu processo de aprendizagem, colocando-se como sujeitos participativos e responsáveis por sua trajetória, respeitando seu tempo de aprendizagem e possibilitando o desenvolvimento de sua criticidade e argumentação sobre este processo. Do ponto de vista da norma culta, no espaço de tempo em que foi realizada a intervenção, não foi possível observar a superação de muitas dificuldades de ordem gramatical que foram recorrentes durante todo o processo. Neste aspecto devemos ressaltar que possivelmente essa dificuldade decorra do tipo de língua falada por aquelas pessoas, e que a progressão continuada, ao cumprir efetivamente seus pressupostos, deve prosseguir com essa aprendizagem.

Pautado na avaliação formativa, o estudo confirmou a hipótese inicial, pois conduziu estes alunos à reflexão e ao aprendizado através de uma nova forma de avaliação. As produções de textos dos alunos revelaram ganhos na autonomia destes em se expressar, em reconhecer suas dificuldades, valorizar suas conquistas, refletindo assim, sobre todo seu processo de aprendizagem. A possibilidade de ganho de voz, assim, corrobora com os pressupostos desta estratégia que presumem o desenvolvimento de competências crítico-reflexivas e o reconhecimento da individualidade e da singularidade de cada sujeito que “aprende a aprender” e que

aprende a desenvolver a sua autonomia num processo de supervisão contínua, dialogada e partilhada.

A realização desta pesquisa por uma professora do ensino público evidencia a possibilidade de que atividades como essa sejam realizadas, apesar das dificuldades que se colocam em escolas dessa natureza, principalmente quanto ao grande número de alunos em sala de aula.

As tentativas de melhorias no campo da avaliação objetivam a melhoria do campo da educação como um todo; nesse sentido, espero que este estudo possibilite vislumbrar novas possibilidades de práticas pedagógicas comprometidas com a realidade onde se efetivam. Alterações e reconsiderações certamente se farão necessárias, entretanto acredito ter dado o primeiro passo no trilhar de um longo caminho.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. **Políticas educativas e avaliação educacional**: para uma análise sociológica da reforma educativa em Portugal (1985-1995). Minho: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 1998.

ALARCÃO, I. **Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2003 (Coleção questões da Nossa Época: 103).

ANDRÉ, M. E. D.. Estudo de caso: seu potencial na educação. **Cadernos de Pesquisa**. 1984, n. 49, p. 51-54.

ALVARENGA, G. M. “Portfólio: o que é e a que serve?”, em: **Revista Olho Mágico**, vol. 8, n.º 1, pp. 19-21. Londrina, 2001.

BAKHTIN, M (V.N. Volochinov) **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lauch e Iara Frateschi Vieira. 6.ed. São Paulo: Editora Huritec 1992.

BARTON, J., & COLLINS, A. **Portfolios in teacher education**. Journal of Teacher Education, 1993, 44:3, 200-211.

BEAUCHAMP J., PAGEL S. D., NASCIMENTO, A. R. do. (Orgs.) **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

BODGAN, R.C. e BIKLEN, S.K. **Investigação qualitativa em Educação**. Porto/Portugal: Porto, 1994.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB n. 4**, 20 fev 2008. Trata da Orientação sobre os três anos iniciais do ensino fundamental de nove anos. In: Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação.

_____. 1997. **Parâmetros Curriculares Nacionais** (1ª a 4ª séries). Brasília: MEC/SEF, 10 volumes.

FREITAS, L. C. de. **A avaliação e as reformas dos anos de 1990: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação.** *Educ. Soc.*, Abr 2004, vol.25, no.86, p.131-170.

_____. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática.** Campinas: Papirus, 1995

_____. **Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas.** São Paulo: Moderna, 2003.

GARDNER, H. **Educación artística y desarrollo humano.** Barcelona: Paidós, 1994

GARITA, R. M. S. **Avaliação para a formação: o cotidiano da escola e a proposta legal.** ese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 1999.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. In: **Revista de Administração de Empresas - RAE**, v.35, n.2, mar./abr., 1995, p.57-63.

HADJI, C. **Avaliação Desmistificada.** Trad. Patrícia C. Ramos. Porto alegre: Artmed, 2001.

HARGREAVES, Andy et al. **Learning to change.** San Francisco: Jossey-Bass (2001).

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

HOFFMANN, J. **Avaliar para promover.** 2 ed. Porto Alegre: editora Mediação, 2002.

LIMA, L. C. **A escola como organização e a organização escolar**. 2 ed. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, 1998.

LUCAS, G. L. da C. **Querido diário, seja no papel ou no mundo virtual dos blogs, manter um diário estimula a escrita e reflexões sobre o "internetês" e a gramática normativa**. Disponível em: <http://revistaguiafundamental.uol.com.br/professores-atividades/87/imprime225010.asp>. Acesso em 01/06/2013.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACLAUGHLAN & MINTZ (1994) in: SOUZA, Eda C.B. Machado de (org). **Avaliação de disciplinas**. 2ª ed. Brasília : universidade de Brasília, 2000.

MENESES, V. P. R. & TAVARES H.M. Novas Perspectivas para melhorias no ensino da leitura, escrita e produção de texto na educação básica I. **Revista da Católica**, Uberlândia, v. 2, n. 3, p. 264-276, 2010

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. (Coleção temas sociais)

OLIVEIRA, M, K de Vygotsky. **Aprendizado e desenvolvimento: um processo sóciohistórico**. São Paulo: Scipione, 1997.

PERRENOUD, P. Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistêmica da mudança pedagógica. In: ESTRELA, A., NÓVOA, A. (Org.) **Avaliações em educação: novas perspectivas**. Portugal: Porto, 1993. p.171-191.

SÁ – CHAVES, I. **Portfólios Reflexivos: estratégias de formação e de supervisão**. Aveiro: Universidade, 2000.

SACRISTÁN, J.G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Resolução SE n. 27, 29 mar 1996^a. Dispõe sobre o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo. *DOE* de 02 abr 1996, p.06.

_____. Secretaria da Educação. Resolução SE n. 49, 10 mai 1996^b. Dispõe sobre projetos de reforço e recuperação de alunos das unidades escolares da rede estadual de 1º e 2º graus. *DOE* de 11 mai 1996, p.11.

_____. Secretaria da Educação. Parecer CEE n.170, 24 abr 1996^c. Projeto de reorganização escolar do ensino fundamental – classes de aceleração. *DOE* de 01 mai 1996, p. 30-1 (normatizado pela Resolução SE n. 77 de 03 jul 1996).

_____. Secretaria da Educação. Resolução SE n. 183, 17 dez 1996^d. Dispõe sobre estudos de recuperação e avaliação nas férias escolares. In: SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Legislação de Ensino de 1º e 2º Graus; Estadual. São Paulo: SE/CENP, 1996, v.XLII. p. 109-11.

_____. Conselho Estadual de Educação. Deliberação CEE n. 09, 30 jul 1997^b. Institui no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, o regime de progressão continuada no ensino fundamental. *DOE* de 05 ago 1997, p. 12.

SELDIN, P. **The teaching portfolio**: a practical guide to improved performance and promotion/tenure decisions. Boston, MA : Anker Publishing Company, 1997.

SHORES, E. E. e GRACE, C. **Manual de Portfólio: um guia passo a passo para professores**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SORDI, M. R. L. de. Avaliação da aprendizagem universitária em tempos de mudanças: a inovação ao alcance do educador comprometido. In: VEIGA, I.P.A. & CASTANHO, M.E.L.M. (orgs) **Pedagogia universitária**: a aula em foco. Campinas: Papyrus, 2000.

SOUSA, C. P. (et al) **Avaliação do rendimento escolar**. São Paulo: FDE 1994.

SOUSA, S. M. Z. L. Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. **Cadernos de Pesquisa**, 2003, n. 119, p. 175-190.

VEIGA, I. P. A. (Org.) **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 23. ed. Campinas: Papirus, 2001.

VIEIRA, V.M de O. Portfólio: uma proposta de avaliação como reconstrução do processo de aprendizagem. **Revista de Psicologia Escolar Eduacional**. 2002, vol.6, n.2 p. 149-153 .

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998^a

VILLAS BOAS, B.M.F. Avaliação formativa: em busca do desenvolvimento do aluno, do professor e da escola. In: VEIGA, I.P.A.; FONSECA, M. (Org.). **As dimensões do projeto político-pedagógico: novos desafios para a escola**. Campinas: Papirus, 2001. p. 175-212.

_____. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. Campinas, SP: Papirus, 2004.

_____. **O Portfólio no Curso de Pedagogia: ampliando o diálogo entre professor e aluno**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 26, n. 90, p. 291-306, 2005.

WINSOR, P. **A Guide do Development of Professional Portfolios, Field Experiences Office in the Faculty of Education**, PH.D. Faculty of Education, University of Lethbridge, Alberta.

APÊNDICE 1 - Abertura dos portfólios

Um pouquinho sobre mim...

Meu nome é _____, mas todos me chamam de _____, tenho ____ anos de idade.

Eu nasci na cidade de _____, sou filho de _____ e de _____.

Tenho _____ irmãos, ele se chamam _____.

Neste ano de 2011 eu estou no 5º ano D na Escola Municipal de Educação Básica Arthur Natalino Deriggi, minha professora se chama Maria Cecília e o que eu mais gosto na escola é _____ e, na escola, não gosto de _____.

A lista abaixo fala um pouquinho mais sobre mim, meus gostos, minhas preferências...

- Meus melhores amigos são _____
- Eu torço para o _____
- Minha cor favorita é _____
- Minha brincadeira preferida é _____
- Minha comida predileta é _____
- O que eu mais gosto de fazer _____
- O que eu não gosto de fazer _____
- Minha matéria preferida é _____
- A matéria que eu menos gosto é _____
- No rádio, gosto de ouvir _____
- Na TV gosto de assistir _____
- A profissão que eu pretendo seguir é _____
- O filme que eu mais gostei até hoje foi _____
- Nas horas vagas eu gosto de _____

APÊNDICE 2 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Seu (a) filho (a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa "As Contribuições do portfólio reflexivo para a aprendizagem da língua materna no 1º ciclo do ensino fundamental".

Ele foi selecionado por ser aluno regularmente matriculado na turma do 5º ano D da EMEB Arthur Natalino Deriggi, na qual a pesquisadora leciona no presente ano letivo, ou seja, é professora da turma.

Os objetivos deste estudo são: descrever e analisar a experiência de utilizar os portfólios reflexivos como possibilidade de avaliação e formação da aprendizagem da língua materna analisando as potencialidades e dificuldades deste instrumento como um instrumento de avaliação formativa.

Informamos que a participação de seu filho na presente pesquisa não acarretará ao mesmo qualquer desconforto ou possível risco, uma vez que, a coleta de dados da mesma consiste em um procedimento habitual (uso do portfólio) do presente ano letivo e, a utilização dos mesmos nesta coleta de dados permitirá o aperfeiçoamento de seu uso nas séries iniciais do ensino fundamental.

Informamos ainda, que não existe qualquer tipo de risco ao (a) seu(a) filho(a) ao concordar com sua participação nesta pesquisa.

A participação de seu filho nesta pesquisa consistirá em produzir, ao longo de um semestre letivo, textos semanalmente, os quais serão posteriormente analisados pelos próprios alunos e pela professora da turma a fim de avaliar os avanços deste acompanhamento ao longo deste período.

A pesquisa será conduzida e posteriormente analisada pela professora da turma e consiste em uma tarefa habitual dos alunos, diferenciando-se pelo fato de ser, neste momento, uma coleta de dados para a pesquisa de mestrado da professora pesquisadora.

Garantimos quaisquer esclarecimentos que se façam necessário antes e durante o curso da pesquisa a respeito dos procedimentos da mesma.

A qualquer momento, você e/ou seu (a) filho (a) poderá desistir da participação na pesquisa e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a escola.

As informações obtidas através desta pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os dados não será divulgados de forma a possibilitar a identificação de seu (a) filho (a).

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou a qualquer momento.

Maria Cecília Cerminaro
Rua Aristides de Santi, nº 06, casa 13, Residencial Village Paineiras. Jd. Cardinalli,
São Carlos – SP Telefones para contato: (16) 9250 7146 (16) 8123 7627.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação na pesquisa e concordo com a participação de meu(a) filho (a).

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética de Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luís, km 235 – Caixa Postal 676 – CEP13565-905 – São Carlos – SP. Brasil. Fone: (16) 3351 – 8028

Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

São Carlos, 24 de novembro de 2011.

Assinatura do Responsável pelo aluno

Nome do aluno

APÊNDICE 3 – Ficha de auto avaliação semanal dos alunos**Comentário da criança sobre amostra de trabalho****Como fiz esse trabalho :**

O que gosto nele:

O que gostaria de mudar nele:

Quero fazê-lo de novo :

O que aprendi com este trabalho:

O que fiquei com vontade de aprender mais:

Comentários da professora :

APÊNDICE 4 – Ficha de avaliação semanal docente**Comentário da professora sobre amostra do trabalho**

Atividade: _____

Data : ___/___/___

Objetivo :

Quanto ao domínio do conteúdo estudado, a criança apresentou-se:

- () iniciante
- () em desenvolvimento
- () avançado

Ao desenvolver a atividade a criança:

- () apresentou dificuldades
- () conseguiu realizar com intervenção
- () mostrou domínio / autonomia

Quanto ao desenvolvimento da atividade a criança mostrou-se:

- () interessado pela atividade
- () desinteressado pela atividade

Dificuldades apresentadas:

Conhecimentos destacados:

Desenvolvimento da criança durante a atividade:

Intervenções a serem realizadas:

Comentários da professora :

APÊNDICE 5 - Ficha de auto avaliação mensal

Terminamos os nossos trabalhos do mês de _____, agora é hora de revermos tudo que fizemos!

Ao observar os trabalhos realizados até agora, comparando as primeiras produções com as últimas, eu vejo que melhorei em:

Ao observar os trabalhos realizados até agora, comparando as primeiras produções com as últimas, eu vejo que ainda preciso melhorar em:

O que eu mais gostei em todas estas produções foi:

E o que eu menos gostei foi:

Para melhorar minhas produções eu procurei:

Gostaria de trabalhar no próximo mês:

Comentários sobre o meu desempenho durante este mês:

Recado para a professora sobre o mês de _____:

APÊNDICE 6 – Questionário de meta-reflexão do período

O ano acabou, nossos trabalhos no portfólio também, agora é hora de você rever tudo o que fez e refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem que desenvolvemos ao longo desse semestre!! Vamos lá!!

Ao olhar suas produções e as análises feitas, você acredita que tenha melhorado em sua escrita?

Em quais aspectos você acredita que melhorou?

Em quais aspectos acredita que ainda precisa melhorar?

Você gostou de fazer o portfólio? Por quê?

Você acredita que a forma como trabalhamos ajudou na construção de conhecimentos sobre produções de texto? Por quê?

O que você acredita que poderíamos colocar nos portfólios para mostrar ainda mais o que trabalhamos neste semestre?

O que eu mais gostei de aprender ao longo deste tempo foi:

A minha maior dificuldade de aprendizagem ao longo deste tempo foi:

Eu gostaria de aprender mais sobre:

O que eu mais gostei ao fazer o portfólio foi:

O que eu menos gostei ao fazer o portfólio foi:

Para o portfólio ficar ainda mais interessante acredito que poderíamos:

Um recado para mim mesmo sobre o trabalho desenvolvido:

Um recado para a professora sobre o trabalho desenvolvido:

APÊNDICE 7 – Hellem produção de texto mês de agosto*O meu pior dia de férias*

Olá querido diário, no começo das minhas férias eu tive um dia orrível, parecia que tudo tinha combinado pra dar errado, tudo começou quando eu acordei e tomei café da manhã, depois de algumas horas, eu fui aumçar e meu pai deu a ideia de irmos ao Parque Ecológico. Já estávamos arrumados e bem quando íamos sair meu tio liga pro meu pai, pedindo ajuda pois o carro do meu tio tinha quebrado, e não deu para nós sairmos.

Nesse mesmo dia minha prima foi em casa e nois duas brincamos de varias brincadeiras, fomos na casa da minha tia pedir para ela deichar minha prima passar em casa, minha tia deichou, e quando chegamos em casa já era quase seis e meia da noite, minha mãe começou a fazer janta e meu pai foi trabalhar.

Minha mãe pois um frango para assar, enfelismente minha mãe se destraiu e o frango queimou, eu comentei com as pessoas de casa disendo:

- Agora não falta mais nada para piorar nosso dia.

Horas depois eu e minha mãe ouvimos um barulho estranho, e e fomos ver o que era e vimos que o cano de água tinha quebrado e minha mãe disse:

- Agora é muito tardenão vai ter encanador uma hora dessas amanhã eu ligo para um encanador.

Thau diario até amanhã!

APÊNDICE 8 – Hellem produção de texto mês de setembro*Cumplíce de roubo*

Um dia estava em casa sozinha e meus pais tinham saído, eles falaram que não era para mim sair de casa, mas me deu vontade de ir brincar com minha amiga, quando cheguei a casa dela ela me chamou para brincar de polícia e ladrão e eu aceitei, depois nós fomos brincar na rua e apareceu alguns amigos dela que chamou agente para uma brincadeira, mas não era brincadeira nenhuma eles iam roubar uma lojinha.

Quando chegamos meio perto do mercadinho eles mandaram agente os esperar e eles mostraram uma arma de mentira para nós duas e disseram que ia roubar a lojinha e que se chegasse a polícia era para nos gritar, quando eles entraram no mercado eles roubaram o dinheiro de La e eles deram dinheiro para nós e disseram:

- Pega esse dinheiro e venham com agente roubar outra loja e é o mesmo esquema se a polícia chegar vocês gritão.

Nós fomos em uma loja mais chique que não tinha polícia por perto, mas quando eles estavam saindo da loja com o dinheiro a polícia estava passando e nós não vimos, a polícia viu os ladrões e pegaram eles e dando risada um policial disse:

-Que ladrões baratos vocês são nem arma de verdade vocês tem de mentira, e agora entra aqui no carro a cadeia esta esperando vocês!

E enquanto a polícia prendia eles, nos fugimos correndo e eu me arrependi disso pois é muito feio e as consequências são pior ainda, esse foi meu super mega erro!

<i>Eu agradeço a Deus por esse texto ser uma grande mentira!</i>
--

APÊNDICE 9 – Hellem produção de texto mês de outubro*Dia do terror*

Certo dia uma mulher chamada Bruna estava dormindo. Ela morava em frente do cemitério, era sexta-feira treze, noite de lua cheia e quando deu exatamente meia noite, começou a sair muitos zumbis do chão do cemitério, eles começaram a andar em direção da casa de Bruna que era a única casa perto do cemitério, quando chegaram na casa dela arrombaram a porta do seu quarto ela acordou totalmente assustada, e gritou mas ninguém morava por perto para ir socorrê-la, então ela começou correr e os zumbis foram atrás dela, ela não tinha para onde correr então ela atravessou a rua que não passava uma pessoa se quer, ela ia entrar no cemitério e viu que do chão de lá não parava de sair zumbis.

Ela estava no cemitério e descretamente foi para atrás de uma pedra bem alta que era mais ou menos uma pequena caverna, ela via zumbis de todo lado, ela estava apavorada e tremendo de medo quando olhou para o lado e viu um morcego e tremendo ela disse em voz baixa:

- Tomara que esse morceguinho não chupe meu sangue.

Ela estava olhando para o morcego e, num piscar de olhos o morcego tão pequeno se transformou em um tremendo e horroroso vampiro, ela começou correr e ele voou mas não à alcançou, então ele começou correr atrás dela e com uma voz horrível e assustadora gritou:

-Você pode até fugir mas eu vou te pegar!

Então o vampiro chamou os zumbis do cemitério e todos começaram a correr atrás dela.

Os zumbis iam atrás dela e ela desviava e eles batiam em pedras, em árvores tinha vezes que ela ficava parada e vinha um zumbi de um lado e outro do outro lado em direção dela e ela saía e um batia no outro, mas infelizmente os zumbis cataram-a e deram ela para o vampiro, pois o plano deles era que o vampiro chupasse todo sangue dela até que ela morresse e virasse outro zumbi.

O plano estava quase dando certo, pois o vampiro já tinha tomado um bom tanto de sangue, ela estava quase sem sangue quando derrepente o sol começou a nascer e o vampiro e os zumbis começaram a virar pó e Bruna começou andar em direção ao hospital que fica mais

proximo que era uns 20 k de distância, ela sobreviveu, e ela vendeu a casa à uma família e contou o que aconteceu com ela, e mesmo assim a família comprou a casa e no sábado 14 eles não estavam lá, não tiveram a mesma sorte o vampiro chupou todo sangue deles e viraram zumbis.

APÊNDICE 10 – Hellem produção de texto mês de novembro

São Carlos, 10 de novembro de 2011

Olá Karol, tudo bem com você? Eu estou sentindo muitas saudades, você é muito legal e está fazendo falta e queria que você voltasse pois você é uma das minhas melhores amigas, nunca vou encontrar alguém como você, porque você é muito especial para mim e você sempre esteve comigo quando eu precisei.

Desde que te conheci vi que você seria uma amiga muito especial e você é. Eu quero muito que você volte. Aqui na escola parece que fica um vazio sem você, quando tu estava aqui eu sempre podia contar e confiar em você, eu me lembro que quando eu precisava desabafar, eu contava o que estava acontecendo para minhas amigas e principalmente para você.

Karol, existem coisas que com palavras o ser humano não consegue se expressar comigo é assim pois com palavras eu não consigo dizer como estou com saudade e como eu acho você legal e gosto de você, existe um versinho que eu sempre digo para pessoas especiais como você, o verso diz assim:

Você é uma semente que foi plantada no meu coração, essa semente cresceu desabrochou e hoje está linda no meu coração e que nunca morrerá.

Mesmo estando longe, você nunca sairá do meu coração.

Com todo carinho de sua amiga Hellem

APÊNDICE 11 – Moisés produção de texto mês de agosto

São Carlos, 28 de julho de 2011

Meu Diário

No dia 23 de julho de 2011 eu acordei 08 horas e fui tomar café, depois eu sai par soltar pipa com os meus amigos no campo e depois nos foi na Pista de esqueites e já era 10; horas e 10:40 eu e meus amigos foi ao mercado comprar 5 pipas e um disse:

-já é hora de almoço, voces não acham?

É já deve ser hora do almoço, disse o meu outro amigo. e nós foi para a minha casa almoçar e depois nós acistimo um filme já era 01 hora e o filme acabou 01:47 os meus amigos foram para suas casas e eu fui deitar e dormi e acordei 02:31 e eu falei pra minha mãe.

-Eu vou soltar pipa com os meus amigos ta. minha mãe disse:

-pode ir más é pratar em casa 03 horas e eu fui soltar pipa com os meus amigos e 03 horas eu já estava em casa e 05:40 eu fui tomar meu banho e acisti a novela das 09 horas e fui dormir.

APÊNDICE 12 – Moisés produção de texto mês de setembro*Emoções no zoológico*

Um dia um menino, e seus pais foram ao zoológico, quando eles chegaram o menino logo viu um patos nadando e disse aos seus pais:

-Olha que gracinha de patos, vamos lá, vamos ver eles mais de perto mãe.

-Então vamos ver os patos, mas só depois de eu e seu pai pagarmos, ai sim podemos ir lá para vermos os patos.

E então eles viram os patos, e foram andando, andando, quando eles passaram pelos pinguins o garoto chegou mais perto dos pinguins e um dos pinguins, deu um salto e entrou dentro da água, e os outros ficaram ali só olhando o garoto e seus pais, mais na frente o garoto olhou para o lado e viu um parque, e ele falou:

-Mãe, olha lá um parque eu posso brincar lá com aqueles meninos, a senhora dexa.

-Sim, filho pode ir brincar no parque, mas dome cuidado pra não se sugar, tabom filho.

-Tá pode deixar mãe, eu não me sugo.

E o menino foi brincar com os outros garotos no parque ficou lá no parque brincando 2 horas e meia, e ele perguntou para o seu pai:

-Pai voce não vai levar nos para ver os macacos.

-Sim, eu vou espere um pouco filho que já vamos ver os macacos.

E a mãe do menino se emocionou quando eles passaram pelas onças pintadas e ela falou:

- Eu me emocionei quando passamos pelas onças pintadas.

E o menino viu os macacos, e eles foram embora para casa.

APÊNDICE 13 – Moisés produção de texto mês de outubro*Chapeuzinho Vermelho e as tecnologias*

Era uma vez uma menina que levava doces para sua vovó, e essa menina é a chapeuzinho vermelho e um dia sua mãe ligou para falar que ela fosse para casa logo e foi isso que chapeuzinho vermelho fez, Chegando em sua casa sua mãe falou:

-Chapeuzinho eu quero que você vá até a casa da sua vovó, para levar aqueles doces gostosos que sua vovó adora, porque ela esta muito doente. Pode ser.

- Sim pode – respondeu chapeuzinho.

- Mas tome cuidado, vá pelo caminho perto do Rio, não vá pelo caminho do mato porque dizem de lá dentro do mato tem um lobo mal – falou sua mãe.

E chapeuzinho pegou os doces montou em sua bicicleta e foi pelo caminho que sua mãe falou, e chapeuzinho viu uma flores tão bonita, e foi pegando na mão e se-distraiu e de repente ela já estava no caminho do mato, e chegou o lobo mal e chapeuzinho Vermelho perguntou para o lobo:

- Quem é você?

- Eu sou um amjo – respondeu o lobo.

- E para onde você vai – Perguntou o lobo.

- Vou para casa da vovó – Respondeu chapeuzinho Vermelho.

E o lobo falou:

- Então me siga deixo que eu vou na frente para qualquer bico que eu ver na frente vou matar para li proteger,

-Então está bem – respondeu chapeuzinho Vermelho

E eles foram para casa da vovó, chegando na casa da vovó chapeuzinho Vermelho deixou sua bicicleta encostada na parede e bateu na porta, e sua vovó perguntou:

- Quem é

- Sou eu sua netinha querida – Respondeu chapeuzinho.

- Pode entrar, puche o trinco da porta que ela abre – falou sua vovó.

E chapeuzinho vermelho entrou e falou:

- Minha mãe mandou eu trazer esses doces para a senhora.

- Que olhos grandes que você tem vovô. – Perguntou chapeuzinho.

- É para te enchergar melho, minha netinha querida. – Respondeu sua vovó.

- E que orelhas grandes que a senhora tem. – Perguntou chapeuzinho.

- É para te escutar melhor – Respondeu a vovó.

- E que nariz grande que a senhora tem. – Perguntou chapeuzinho.

- É para te cherar melhor – Respondeu a vovó.

- E que dentes grandes a senhora tem – Perguntou chapeuzinho.

- É Para te devorar

- Socorro, Socorro, Socorro

E a sorte da chapeuzinho Vermelho e que três cassadores que escutaram os gritos de chapeuzinho e um deles disparou um tiro, e o lobo caiu no chão e eles vio a barriga do lobo se movendo, e outro cassador pegou uma faca grande, e começou a corta a barriga do lobo de cima a baixo e era a vovó que estava dentro da barriga do lobo, e a chapeuzinho Vermelho ligou para sua mãe e falou que tinha acontecido.

APÊNDICE 14 – Moisés produção de texto mês de novembro

São Carlos, 29 de novembro de 2011

Oi professora Maria Cecília, eu sou o Moisés e quero falar que estou com muita saudade de você, quando você vai vir nós dar um beijo, e eu também quero convidar você para a festinha de despedida, na quarta feira dia 08/12/2011.

E ficar com a professora leidiane, é muito legal, e ela faz todas as lições que você passa para ela passar para nós, e tem alunos que ficam bagunçando, é uma pena que você perdeu o seu bebê, e está sendo muito bom ficar com a professora leidiane, e o saresp esta um pouco diviciu, más ainda falta a de matemática.

Professora Maria Cecília tomara que você fique boa logo porque você perdeu o bebê, e quero falar também que o Luiz, Luciano, Gabriel, e Manoel e o Wesley Primo faltou no saresp na prova de português, eles vai repova ou passar de ano professora Maria Cecília, é isso que eu tenho para falar.

tchau, tchau, professora Maria Cecília



PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO CARLOS

EMEB ARTHUR NATALINO DERIGGI

Rua José Francisco Bicalhetto, 13, Cidade Atacy II

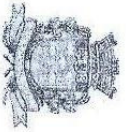
CEP 13.573-140 - São Carlos - SP Telefone: (16) 3375-2609

E-mail: emeb.deriggi@yahoo.com.br



<p>reconhece as informações implícitas e explícitas.</p> <p><u>Média 4:</u> apresenta texto precário: sem título, parágrafo e letra maiúscula.</p>	<p><u>Média 6:</u> apresenta texto: com título; segmentado corretamente; coerente e coeso; na interpretação de texto reconhece as informações implícitas e explícitas.</p> <p><u>Média 5:</u> apresenta texto: com título; segmentado corretamente; na interpretação de texto reconhece as informações explícitas.</p> <p><u>Média 4:</u> apresenta texto precário: sem título, parágrafo e letra maiúscula. Na interpretação de texto não reconhece as informações explícitas.</p>	<p><u>Média 6:</u> apresenta texto: com título; segmentado corretamente; coerente e coeso; na interpretação de texto reconhece as informações implícitas e explícitas.</p> <p><u>Média 5:</u> apresenta texto: com título; segmentado corretamente; na interpretação de texto reconhece as informações explícitas.</p> <p><u>Média 4:</u> apresenta texto precário: sem título, parágrafo, letra maiúscula, com marcas de oralidade, sem coesão e coerência e sem pontuação. Não domina o gênero proposto. Na interpretação de texto não reconhece as informações explícitas e implícitas.</p>	<p><u>Média 6:</u> apresenta texto: com título; segmentado corretamente; coerente e coeso; na interpretação de texto reconhece as informações implícitas e explícitas.</p> <p><u>Média 5:</u> apresenta texto: com título; segmentado corretamente; coerente e coeso; na interpretação de texto reconhece as informações explícitas.</p> <p><u>Média 4:</u> apresenta texto precário: sem título, parágrafo, letra maiúscula, com marcas de oralidade, sem coesão e coerência, sem pontuação e concordância verbal e nominal. Não domina o gênero proposto. Na interpretação de texto não reconhece as informações explícitas e implícitas.</p>
--	---	--	---

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO CARLOS



EMEB ARTHUR NATALINO DERIGGI
Rua José Francisco Bicalotto, 13, Cidade Araçá II
CEP 13.573-140 - São Carlos - SP Telefone: (19) 3375-2809
E-mail: emeb.deriggi@yahoo.com.br



CONTEÚDOS 5º ANOS - 2011

Língua Portuguesa:

1º Bimestre	2º Bimestre	3º Bimestre	4º Bimestre
<p>Gramática: alfabeto/ ordem alfabética; letra cursiva; uso do dicionário; consoante, vogal e semivogal; encontros vocálicos: ditongo, tritongo e hiato; classificação por número de sílabas: monossílabo, dissílabo, trissílabo e polisílabo; sílaba tônica: oxítona, paroxítona, e proparoxítona; sílaba átona;</p> <p>Semântica: sinônimo e antônimos; hífen, onomatopeia; metáfora.</p> <p>Ortografia: regularidades contextuais: o uso do M, N, NH ou til para grafar todas as formas de nasalização de nossa língua; o uso R e RR, S e SS, R inicial, no final de sílaba, entre as vogais (RR), o R brando (pera), R depois de consoante (tenro); S inicial, SS entre vogais, s entre vogais com som de Z, depois de consoante</p>	<p>Gramática: dígrafo; definição de substantivo; substantivos (próprio, comum, coletivo, simples, composto, primitivo, derivado, concreto e abstrato); grau do substantivo: artigo definido e indefinido; adjetivo; conjugação adjetiva; adjetivo pálio.</p> <p>Pontuação: ponto, vírgula, dois pontos, ponto de interrogação, ponto de exclamação, parênteses, reticências, aspas e travessão.</p> <p>Semântica: parônimo; homônimo e assonância.</p> <p>Ortografia: regularidades: substantivos terminados em eza; substantivos coletivos terminados em l; adjetivos terminados em esa ou ês; irregularidades: H inicial; Uso do L e LH; S e Z finais; sons do X.</p>	<p>Gramática: conjunção (porque, visto que...); uso do há (verbo) e a (preposição); advérbio; uso de porque, por que, porquê, por quê; pronomes; pronome pessoal do caso reto; pronome pessoal do caso oblíquo.</p> <p>Semântica: hipônimo; polissemia.</p> <p>Ortografia: nasalização (M, N, NH ou TIL); O ou U no final de palavras; uso de E e I ou O e U em sílabas átonas; L ou U no final de palavras; uso de C ou Ç; GA, GUE, GUI GO, GU, GUA, JÁ, JE, JI, JO, JU; uso do hífen.</p> <p>* Aprimoramento textual:</p>	<p>Gramática: preposição; advérbio; sujeito e predicado; verbos - noção; flexão de pessoa (1ª, 2ª ou 3ª); conjugações verbais (ar, er, ir); tempos verbais - noções.</p> <p>Semântica: sentido próprio; sentido figurado; hiperonímia.</p> <p>Ortografia: uso do G ou J; R e S depois das consoantes; consoantes mudas; R intercalado; L intercalado; Za, Ze, Zi, Zo, Zu; Az, Ez, Iz, Oz, Uz.</p> <p>* Aprimoramento textual:</p> <p>* Leitura e interpretação:</p>



PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO CARLOS

EMEB ARTHUR NATALINO DERIGGI

Rua José Francisco Bicalotto, 13, Cidade Aracy II

CEP 13.573-140 - São Carlos - SP Telefone: (16) 3375-2609

E-mail: emeb_deriggi@yahoo.com.br



<p>(aniversário,urso); irregularidades: uso de F ou V, uso de D ou T; uso de P ou B;</p> <p>* Aprimoramento textual: coerência, coesão, segmentação, marcas de oralidade, transcrição da fala, pontuação, paragrafação, concordância nominal e verbal, letra maiúscula, ortografia regular, ortografia irregular;</p> <p>* Leitura e interpretação: localizar informações explícitas; localizar informações implícitas; interpretação com foco na inferência; distinção entre fato e opinião; intertextualidade.</p>				<p>* Aprimoramento textual:</p>		<p>* Leitura e interpretação:</p>	
<p>Ler e Escrever</p>				<p>1º Bimestre</p>		<p>2º Bimestre</p>	
<p>Projeto Fábulas: páginas: 36 a 72.</p>				<p>Projeto Fábulas: páginas: 74 a 89.</p>		<p>Projeto Meios de comunicação: páginas: 91 a 113.</p>	
				<p>3º Bimestre</p>		<p>4º Bimestre</p>	
				<p>Projeto meios de comunicação: páginas: 114 a 158.</p>			



PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO CARLOS

EMEB ARTHUR NATALINO DERIGGI

Rua José Francisco Bicalotto, 13, Cidade Aracy II

CEP 13.573-140 - São Carlos - SP Telefone: (19) 3375-2509

E-mail: emeb.deriggi@yahoo.com.br



Critérios

1º Bimestre	2º Bimestre	3º Bimestre	4º Bimestre
Média 8: apresenta texto: com título; segmentado corretamente; coerente e coeso; letra maiúscula; paragrafação CORRETA (separando o parágrafo do narrador com as falas dos personagens); com regularidades e irregularidades ortográficas; na interpretação de texto reconhece as informações implícitas e explícitas.	Média 10/9: apresenta texto: com título; segmentado corretamente; coerente e coeso; letra maiúscula; paragrafação CORRETA (separando o parágrafo do narrador com as falas dos personagens); sinais de pontuação: (pelo menos dois pontos e travessão colocados de maneira correta); ortografia que não comprometa o texto; concordância nominal e verbal; na interpretação de texto reconhece as informações implícitas e explícitas.	Média 10/9: apresenta texto: com título; segmentado corretamente; coerente e coeso; letra maiúscula; paragrafação CORRETA (separando o parágrafo do narrador com as falas dos personagens); sinais de pontuação: (pelo menos dois pontos e travessão colocados de maneira correta); ortografia que não comprometa o texto; concordância nominal e verbal; na interpretação de texto reconhece as informações implícitas e explícitas.	Média 10/9: apresenta texto: com título; segmentado corretamente; coerente e coeso; letra maiúscula; paragrafação CORRETA (separando o parágrafo do narrador com as falas dos personagens); sinais de pontuação: (pelo menos dois pontos e travessão colocados de maneira correta); ortografia que não comprometa o texto; concordância nominal e verbal; na interpretação de texto reconhece as informações implícitas e explícitas.
Média 7/6: apresenta texto: com título; segmentado corretamente; coerente e coeso; letra maiúscula; paragrafação (mesmo que utilizado de maneira incorreta); com regularidades ortográficas; na interpretação de texto reconhece as informações implícitas e explícitas.	Média 8/7: apresenta texto: com título; segmentado corretamente; coerente e coeso; letra maiúscula; paragrafação CORRETA (separando o parágrafo do narrador com as falas dos personagens); ortografia que não comprometa o texto; na interpretação de texto reconhece as informações implícitas e explícitas.	Média 8/7: apresenta texto: com título; segmentado corretamente; coerente e coeso; letra maiúscula; paragrafação CORRETA (separando o parágrafo do narrador com as falas dos personagens); ortografia que não comprometa o texto; na interpretação de texto reconhece as informações implícitas e explícitas.	Média 8/7: apresenta texto: com título; segmentado corretamente; coerente e coeso; letra maiúscula; paragrafação CORRETA (separando o parágrafo do narrador com as falas dos personagens); ortografia que não comprometa o texto; na interpretação de texto reconhece as informações implícitas e explícitas.
Média 5: apresenta texto: com título; segmentado corretamente; coerente e coeso; na interpretação de texto			

ANEXO 2

A Escola e a Justiça: trilhando parcerias
Ano II

A visita do juiz

Na escola nós desenvolvemos um projeto chamado Cartilha da Justiça.

Eu gostei de saber sobre o poder judiciário e que ele é formado por juízes que julgam as pessoas. Eu também gostei da visita do juiz na nossa escola, porque ele nos ajudou e esclareceu as nossas dúvidas. Foi muito boa a visita do juiz aqui na nossa escola.

Eu também gostei de saber que é o poder legislativo que executa as leis. E estas são iguais para todas as pessoas.

A cartilha fala sobre os nossos direitos e muitas vezes o povo nem sabe que seus direitos existem. Por exemplo, todo trabalhador tem direito a um salário mínimo e a indenização por acidente de trabalho.

A cartilha fala sobre o promotor da justiça e, aprendi que a justiça é igual para todos! Só que onde tem mais gente, tem mais conflitos. Em geral, os mais pobres vivem em locais com poucos serviços públicos como: polícia, água, esgoto, etc. E isso pode acarretar poucas informações sobre seus direitos.

Eu gostei muito desse projeto, porque ele ensina coisas que não sabemos, agora eu sei mais sobre os nossos direitos e como as leis são importantes.

Autor: Moisés Silva Santana

E. E. Professor Marivaldo Carlos Degan