

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
UNIDADE ACADÊMICA DE GARANHUNS
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Maria Suelane Veloso da Silva

**A AVALIAÇÃO NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA DOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: MODOS DE FAZER E REFLEXÕES
DE UMA PROFESSORA**

Garanhuns

2019

Maria Suelane Veloso da Silva

**A AVALIAÇÃO NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA DOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: MODOS DE FAZER E REFLEXÕES
DE UMA PROFESSORA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Pedagogia, pelo curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal Rural de Pernambuco – Unidade Acadêmica de Garanhuns.

Orientador: Prof. Dr. Gustavo Henrique da Silva Lima

Garanhuns

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal Rural de Pernambuco
Sistema Integrado de Bibliotecas
Gerada automaticamente, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- S586a Silva, Maria Suelane Veloso da
A avaliação nas aulas de língua portuguesa dos anos iniciais do ensino fundamental: modos de fazer e reflexões de uma professora / Maria Suelane Veloso da Silva. - 2019.
44 f.
- Orientador: Gustavo Henrique da Silva Lima.
Inclui referências, apêndice(s) e anexo(s).
- Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal Rural de Pernambuco,
Licenciatura em Pedagogia, Garanhuns, 2020.
1. professor. 2. avaliação da aprendizagem. 3. língua portuguesa. I. Lima, Gustavo Henrique da Silva, orient. II. Título

CDD 370

Maria Suelane Veloso da Silva

**A AVALIAÇÃO NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA DOS ANOS INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL: MODOS DE FAZER E REFLEXÕES DE UMA PROFESSORA**

Aprovado em: 13/12/2019

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Gustavo Henrique da Silva Lima – UAG/UFRPE (Presidente/Orientador)

Prof^ª Dr^ª. Norma Abreu e Lima Maciel de Lemos Vasconcelos - UAG/UFRPE

(1^º Examinador)

Prof. Esp. Alex de Araújo Lima – Prefeitura Municipal de Garanhuns (2^ª Examinador)

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a minha família, pelo apoio que sempre me deram, por sempre me incentivarem a continuar. Em especial, meus pais, que sempre foram e serão um exemplo para mim. Tudo que eu sou e que consegui, foi graças a vocês.

Agradeço aos meus amigos, sem o apoio diário de vocês eu não teria conseguido suportar tantas coisas e seguido em frente. À minha amiga Leyce Marcelle, obrigada por não me abandonar em nenhum momento.

Agradeço também, a todos os professores que fizeram parte dessa minha formação, cada um com sua contribuição, foram importantes para minha chegada até aqui. Em especial, agradeço a alguns professores que, mesmo com uma passagem muito rápida, me proporcionaram momentos de muito aprendizado. Agradeço também e principalmente ao professor e orientador deste trabalho, Gustavo Lima, que foi um excelente mediador entre mim e esse objeto de estudo.

RESUMO

O presente trabalho buscou compreender e apresentar algumas características funções da avaliação da aprendizagem, tanto a perspectiva da avaliação tradicional quanto a formativa, para chegarmos a essa compreensão, discorreremos sobre as características de cada uma com base em autores como Luckesi (2002), Perrenoud (1999), Suassuna (2007 e 2012), Hoffmann (2001 e 2012), e outros. Além disso, buscamos aporte teórico também nesses autores, para pensarmos sobre questões da avaliação em Língua Portuguesa, a qual, segundo eles, deve propiciar o estudo de quatro eixos de ensino, são eles: a leitura, a produção a oralidade e a análise linguística, assim para termos uma análise mais detalhada e concreta sobre tais eixos, fomos a campo verificar através de entrevista, questionário e observações, quais as concepções e reflexões de uma professora da área sobre tais eixos e como ela os utiliza e avalia seus alunos com relação a esses aspectos. Após a coleta de dados, pudemos concluir que, mesmo sendo realizada praticamente todos os dias, tal avaliação muitas vezes não é bem compreendida, e acaba, assim, sendo mal executada.

Palavras-chave: Professor. Avaliação da Aprendizagem. Língua Portuguesa.

ABSTRACT

The present work is sought to understand and present some characteristics of learning assessment, both the traditional and the formative assessment perspective. To reach this understanding, we will discuss the characteristics of each one based on authors such as Luckesi, Perrenoud, Suassuna, Hoffman and others. In addition, we also seek theoretical support in these authors to think about questions of assessment in Portuguese, which, according to them, should provide the study of four teaching axes. They are: reading, production, orality and linguistic analysis. To have a more detailed and concrete analysis on such axes, we went through the field to verify through interviews, questionnaires and observations, what are the conceptions and reflections of a teacher of the area about such axes and how she uses them and evaluates her students in relation to these aspects. After data collection, we could conclude that even though it is performed practically every day, such evaluation is often not well understood, and thus ends up being poorly performed.

Keywords: Teacher. Learning Assessment. Portuguese Language.

LISTA DE QUADROS

QUADRO I - Síntese das observações.....	32
QUADRO II - Eixos contemplados.....	33
QUADRO III - Atividades realizadas.....	34

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 DA AVALIAÇÃO TRADICIONAL À FORMATIVA: DUAS FACES DA MESMA MOEDA.....	11
3 O COMPONENTE CURRICULAR DE LÍNGUA PORTUGUESA: MUITOS MEIOS, UMA AVALIAÇÃO.	16
A AVALIAÇÃO DA ESCRITA DOS ALUNOS.....	19
AVALIAÇÃO TAMBÉM NA HORA DE FALAR?.....	22
ANÁLISE LINGUÍSTICA E AVALIAÇÃO.....	24
LEITURA E AVALIAÇÃO.....	26
4 METODOLOGIA.....	28
5 AS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: QUAIS EIXOS SÃO PRIORIZADOS?.....	30
6 A AVALIAÇÃO DOS EIXOS DE ENSINO NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: O QUE DIZ A PROFESSORA?.....	33
AVALIAÇÃO DA LEITURA.....	33
AVALIAÇÃO DA ORALIDADE.....	34
AVALIAÇÃO DA ESCRITA.....	35
AVALIAÇÃO DOS CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS	36
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	37
REFERÊNCIAS	39

1 INTRODUÇÃO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, em seu artigo 13, define que: entre outras, “é função dos docentes zelar pela aprendizagem dos alunos, e estabelecer estratégias de recuperação para os que estiverem com menos rendimento”. Já no artigo 24, é definido que “a verificação do rendimento escolar observará critérios como: avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais” (BRASIL, 1996, p. 7).

Dessa forma, avaliação da aprendizagem é utilizada como um instrumento de medição do que os alunos “aprenderam”, ou seja, do quanto se aproximaram da expectativa de aprendizagem que o professor propôs. É um processo que permite ao professor verificar o aprendizado, geralmente atribuindo uma nota a cada aluno, de acordo com a quantidade de conhecimento adquirido. Sob esse viés, a avaliação é feita em forma de prova escrita ou oral, trabalhos em grupo, testes, etc. Entretanto, o ato de avaliar não deveria ficar restrito a isso, uma vez que sua função deveria ser também a de orientar a prática do professor, se ele, por exemplo, deve ou não continuar o conteúdo, de acordo com as notas obtidas pelos alunos. Desse modo, se a turma, em geral, teve um baixo rendimento, seria necessário o professor retomar todo o assunto até que os alunos possam assimilá-lo.

O que acontece na maioria das vezes, é a persistência de um paradigma somativo nas práticas avaliativas escolares (SUASSUNA, 2007), que podem, dentre outras razões, ser explicada pela formação do professor, tanto na vida acadêmica quanto em sua vida escolar, o que faz com que ele, muitas vezes, seja levado a pensar de forma mais quantitativa, o que o leva a avaliar o aluno de forma classificatória. Há também outros fatores que podem explicar o motivo disso acontecer. Um deles é a disputa entre as escolas, uma vez que, entre elas, pode existir uma certa competitividade para se ter os melhores alunos, as melhores notas, os melhores resultados nos vestibulares, etc.

A escolha do tema Avaliação da Aprendizagem em Língua Portuguesa surgiu durante as aulas de uma disciplina do curso chamada *Pesquisa Qualitativa em Educação*, no âmbito do curso de Licenciatura em Pedagogia da UAG/UFRPE, na qual foi proposto um trabalho direcionado a tal tema, a partir daí quando surgiu um interesse pelo tema da avaliação e uma necessidade de um maior aprofundamento acerca dele. Percebemos a importância de o professor ter consciência sob o peso que a avaliação tem na escola, tanto para o aluno quanto para o próprio professor, pois é ela que deveria orientar a sua

prática diariamente e também as aprendizagens dos alunos. Para tal, partimos aqui do seguinte questionamento: quais os modos de fazer e quais os sentidos atribuídos pelo professor dos anos iniciais à avaliação em língua portuguesa? Desse modo, o nosso objetivo geral foi compreender os modos de fazer e os sentidos atribuídos por uma professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental à avaliação em Língua Portuguesa. E, para isso, verificamos: a) quais eixos de ensino são priorizados nas aulas de Língua Portuguesa; e, sob a ótica docente, b) quais são os critérios e as formas de avaliação dos diferentes eixos de ensino.

Ao falar sobre eixos de ensino, falamos sobre, de acordo com a perspectiva de Suassuna (2007), a qual diz que esses eixos são: a leitura, a produção, a oralidade e os conhecimentos linguísticos. A leitura e o estudo sobre os conhecimentos linguísticos são os eixos mais presentes na maioria das salas de aula, isso porquê um dos principais objetivos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, é ensinar os alunos a lerem e escreverem corretamente, e os outros dois eixos, pouco aparecem, e quando aparecem, é de maneira descontextualizada, como por exemplo a escrita, os alunos geralmente recebem um tema e poucas orientações para escreverem sobre ele, e além disso, muitas vezes essa produção fica apenas na sala de aula, ou seja, os alunos escrevem apenas para o professor e muitas vezes, apenas para ele procurar erros. Já a oralidade quase sempre é confundida com a leitura, e por ser mal compreendida, quase nunca é realizada da maneira correta.

No entanto, dependendo da força de vontade do professor em aprender mais, ele pode estar disposto e ir atrás de novas metodologias e formas de avaliar os alunos contemplando todos esses eixos. O que ele talvez não tenha aprendido em sua formação acadêmica, terá, se assim desejar, oportunidades de buscar enquanto lidar com as especificidades de suas turmas. Assim como os alunos aprendem com ele, ele também aprenderá com seus alunos, e essa relação de aprendizados acontecerá diariamente.

2 DA AVALIAÇÃO TRADICIONAL À FORMATIVA: DUAS FACES DA MESMA MOEDA

Juntamente ao surgimento dos colégios, por volta do século XVII, nasceu também uma necessidade de se avaliar o que os alunos estavam estudando, assim, foram pensadas e criadas as primeiras ferramentas e instrumentos de avaliação, entre eles,

principalmente a prova escrita e os testes, os quais se tornaram indissociáveis do processo de ensino-aprendizagem desde o século XIX.

Um dos propósitos dessas avaliações era saber quais desses alunos seriam os capacitados e os que não seriam, os que serviam, e os que não serviam para o mercado de trabalho. Assim, surgiu a primeira “forma de ver e praticar” a avaliação, essa foi denominada de Paradigma Tradicional, o qual, segundo Suassuna (2007, p. 28), “assim denominado por ser aquele que se constituiu como tradição iniciou-se nas primeiras décadas do século XX e foi incorporando novos elementos, ideologias e fundamentos até os anos 90 do mesmo século”.

As ideias que predominavam nesse período eram as de que o aluno era o principal e praticamente o único responsável pelo fracasso ou sucesso do aluno, era ele próprio. De acordo com Perrenoud (1999, p. 14), “a escola ensinava e, se tivessem vontade e meios intelectuais, os alunos aprendiam. A escola não se sentia responsável pelas aprendizagens, limitava-se a oferecer a todos a oportunidade de aprender: cabia a cada um aproveitá-la!”. Nessa percepção, fatores externos, como a condição de vida dos alunos, a qual poderia “causar” dificuldades nos estudos e em sua aprendizagem, não eram levados em consideração no ato de avaliar. Isso não acontecia apenas com os educandos, mas também com os educadores, pois acreditava-se que esses fatores não poderiam interferir em sua prática.

Essa visão tradicional de avaliação não ficou para trás com o século XX, como dito por Suassuna (2007), a ela foram incorporados novos elementos, como, por exemplo, instrumentos de avaliação e outras formas de ver e analisar os resultados obtidos, e a medida que surgia um novo paradigma, o que tinha a avaliação de uma maneira formativa.

Na perspectiva da avaliação tradicional, o ponto mais importante, tanto para o sistema, quanto para a escola, para o professor, e para o próprio aluno é o da aprovação ou reprovação, suas notas, e conquistas ou fracassos, Para Perrenoud (1999, p.11), “a avaliação é tradicionalmente associada, na escola, à criação de hierarquias de excelência. Os alunos são comparados e depois classificados em virtude de uma norma de excelência, definida no absoluto ou encarnada pelo professor e pelos melhores alunos”. Os alunos vão de “bons” a “ruins”, uns ficam no topo da “lista” como “os melhores” e outros ficam no seu final, “os piores”, os que não aprendem, e “não conseguem acompanhar os melhores”.

Nesse paradigma tradicional ou classificatório de avaliação, como denomina Suassuna (2007, p. 27), “as provas são usadas pelo professor para a classificação, o controle e, entre os alunos, para a competição”, “as crianças comparam as tarefas entre

si, o número de entrelinhas, os décimos e os centésimos. Classificam-se, eles mesmos, em burros e inteligentes, e têm sua autoestima abalada a ponto de surgirem bloqueios intransponíveis” (HOFFMAN, 2012, p 100), isso acontece, provavelmente, pelo peso que se é dado à avaliação, àquela que tem data e hora marcada pra acontecer e faz com que os alunos abram seus cadernos e memorizem o máximo de matéria possível, não importando se esse conteúdo é importante e fará falta futuramente, na própria escola ou fora dela. Eles devem dar o seu melhor, pouco importa se o conteúdo foi apenas decorado, pois será a nota alcançada que levará à aprovação e à admiração que se ganha dos professores e dos seus colegas de turma.

Nesse caso, “a função tradicional da avaliação é certificar aquisições em relação a terceiros” (PERRENOUD, 1999, p. 13), isso quer dizer que, por exemplo, quando uma pessoa é aprovada em um curso profissionalizante, ela já pode ser contratada por uma empresa sem passar por uma nova prova. O mesmo acontece com um professor que recebe um aluno aprovado em uma turma anterior. Para a escola, ele aprendeu tudo que precisava ou, pelo menos, o mínimo que precisava para seguir adiante. Ou seja, o professor pode seguir com os conteúdos propostos para essa turma e, dificilmente, ele conseguirá retomar os conteúdos que foram estudados nos anos anteriores.

No entanto, não há a reflexão de que o aluno não conseguiu aprender tudo que estudou no ano anterior e que, muitas vezes, nem aprendeu aquilo mesmo em que foi aprovado. Assim, seguindo com os conteúdos programados, o professor deixará para trás muitas coisas que o aluno ainda precisaria saber para compreender os próximos conteúdos, levando, por vezes, muitos alunos a ficarem “perdidos” na disciplina. Esses estudantes, para não serem reprovados, continuam a seguir o caminho da memorização e da fixação de conteúdos. Talvez, por isso, a maioria dos alunos, ao sair da escola, ou avançar de ano, não lembra quase nada do que “aprendeu” e, para fazer uma nova prova, por exemplo de um concurso, tem que estudar novamente todos os conteúdos solicitados, tendo sido muitos deles estudados em sala de aula, mas que não foram apreendidos pela maioria dos estudantes.

Para Perrenoud (1999, p. 18), “a avaliação tradicional, não satisfeita em criar fracasso, empobrece as aprendizagens e induz, nos professores, didáticas conservadoras e, nos alunos estratégias utilitaristas”. Com isso, o autor quer nos dizer algo que nós mesmos já fizemos em nosso tempo escolar. Ou seja, decoramos muitos assuntos apenas no momento de fazer uma prova, mas, pouco tempo depois, não éramos capazes de nos lembrar o que tínhamos “aprendido” naquele momento. Nesse processo, a nota é o ponto mais importante, pois nela está a aprovação ou não do aluno. Por isso, para a

maioria dos estudantes, o mais importante é tirar notas boas, pois tirar notas ruins é apenas para os “fracos”.

Os alunos são divididos em dois patamares, os que fracassam e os que não, “o aluno que fracassa é aquele que não adquiriu no prazo previsto os novos conhecimentos e as novas competências que a instituição, conforme o programa, previa que adquirisse” (PERRENOUD, 1999, p.25); e o aluno que não fracassa é aquele que adquiriu esses conhecimentos. Sendo assim, a maioria dos alunos se sentem “obrigados” a não fracassar, pois, caso ele não consiga, isso trará consequências para além da sala de aula, em um ciclo contínuo de exclusão que o acompanhará em outros espaços sociais, como por exemplo, em sua vida profissional, a qual dependerá muito da sua vida escolar.

De acordo com Hoffmann (2012, p. 26), as notas e as provas “funcionam como redes de segurança em termos de controle exercido pelos professores sobre seus alunos, das escolas e dos pais sobre os professores, do sistema sobre suas escolas”. Tal aspecto nos faz pensar no fato de que tanto pela escola, quanto pelos pais, o fracasso ou êxito do aluno é, de certa maneira, tão importante quanto para os próprios alunos, e isso faz com que a maioria se cobre ainda mais, pois seu sucesso ou fracasso não trará “consequências” apenas para si, ou para sua vida. Segundo Hoffmann (2012, p. 23):

Para inúmeros professores, pela sua história de vida e por várias influências sofridas, a avaliação se resume à decisão de enunciar dados que comprovem a promoção ou retenção dos alunos. É uma penosa obrigação a cumprir na sua profissão, que deve ser exercida da forma mais séria possível e no menor tempo de que se possa dispor!

Sendo assim, as provas, no sentido tradicional, servem, na maioria das vezes, para mostrar e dar autoritarismo ao professor em sala, o qual não se importa se o aluno conseguiu ou não acompanhar o restante da turma, ou em que nível de aprendizado ele está. É por meio dos instrumentos de avaliação que ele tem o poder de aprovar ou reprovar o aluno, caso “ande na linha ou fora dela”. Sob esse viés, fatores como o próprio comportamento do aluno influenciarão em sua nota final. A esse respeito, Suassuna (2007, p. 35) com base nos estudos de Dias (2002), Esteban (2000) e Deacon e Parker (1994), nos diz que “o exame seria, em última instância, um instrumento dotado de alto poder disciplinador, que oferece resultados homogêneos e minimiza as características particulares das instituições e sujeitos avaliados”. E, dessa mesma forma, “a avaliação classificatória e punitiva serviu (e serve) mais para apontar falhas, discriminar e selecionar do que para apontar encaminhamentos possíveis” (HOFFMANN, 1995 *apud* SUASSUNA, 2007, p. 36). Ou seja, pouco importa quais são os dados que são obtidos nas avaliações, eles não serão utilizados para um diagnóstico, mas sim para uma resposta final; eles não

mostrarão um caminho, apenas uma resposta para a pergunta: “aprendeu o suficiente para ser aprovado?”.

Como percebemos, nesse paradigma, o foco é a nota, o que se busca é o êxito e não o aprendizado, sendo a função do professor, transmitir o conteúdo e a do aluno a de “aprendê-lo”. Assim sendo, cada um é responsável por alcançar o êxito em sua função e, se não alcançá-la, a culpa será somente dele.

Já na avaliação formativa, caracterizada por ser aquela que “deve, necessariamente, gerar juízos de valor e anunciar possibilidades de transformação” (DIAS S., 1996, 1997 e PERRENOUD, 1998 *apud* SUASSUNA, 2007, p. 33), o aluno é visto não como uma tábua rasa, onde o professor deposita os conteúdos, mas como um sujeito possuidor de saberes diversos. Assim, no momento de se avaliar, o professor deve levar em conta não apenas o que ele aprendeu, mas também considerar de que ponto de aprendizagem ele saiu e onde conseguiu chegar. Nesse processo, não só a nota final é importante, mas todo o caminho que o aluno percorreu até alcançar aquela nota, ao contrário do que ocorre na Avaliação Tradicional, a qual “está centrada no processo e no produto, ao mesmo tempo” (LUCKESI, 2011, p.186). Avaliar formativamente não é apenas atribuir uma nota que, mas acompanhar todo o processo de ensino e de aprendizagem. Sob essa ótica, os fatores que influenciaram tal nota são tão importantes quanto a própria nota obtida, pois o mais importante é saber se o que foi avaliado foi aprendido de maneira significativa ou foi apenas de maneira mecanizada. Para Suassuna (2007, p. 113 *apud* De La Taille 1997, e Hoffmann 2001, p. 111),

É legítimo dizer que o conhecimento vai-se construindo por aproximações e reelaborações, e que o papel do professor seria o de fazer conexões entre as formulações dos alunos, suas possibilidades cognitivas e o conhecimento que se pretende que eles construam.

Sendo assim, os erros dos alunos não são punidos, o professor os utiliza para buscar entender o que deu errado no processo de ensino e procurar meios de como melhorar sua prática e alcançar o êxito com a maioria deles. Na avaliação mediadora, o professor é o responsável por:

Analisar teoricamente as várias manifestações dos alunos em situação de aprendizagem para acompanhar as hipóteses que vêm formulando a respeito de determinados assuntos, em diferentes áreas de conhecimento, de forma a exercer uma ação educativa que lhes favoreça a descoberta de melhores soluções ou reformulação de hipóteses preliminarmente formuladas” (HOFFMANN, 2012, p.86).

Desse modo, o trabalho do professor vai além de apenas passar conteúdos e esperar que os alunos os aprendam, ele é o responsável por orientar os alunos a trilhar os

caminhos da aprendizagem e nesse processo, pois ele também é um aprendiz. Nesse caminho, já que a aprendizagem ocorre de maneira frequente, não pode ser avaliada apenas no final, pois nem será possível obter todos os dados possíveis e relevantes apenas com uma avaliação ou prova no final do semestre. Além disso, a avaliação dará respostas também aos próprios alunos, eles saberão qual a situação deles e quais pontos precisam saber para irem melhorando a cada fase do processo, podendo chegar no final dele de maneira mais satisfatória.

Tanto na Avaliação Tradicional quanto na Formativa, o professor poderá usar vários instrumentos para coletar os dados que precisa para saber qual a situação de cada aluno, tanto em uma quanto na outra podem ser utilizados os mesmos instrumentos, o que as diferenciará será a forma como o professor utilizará os dados que coletou.

Na avaliação formativa, esses dados serão utilizados para dar respostas ao professor sobre sua prática, sobre a aprendizagem dos alunos e sobre quais caminhos ele deve utilizar a partir daí. Nesse tipo de avaliação, a nota será utilizada para o diagnóstico e não para a classificação de alunos em bons ou ruins. O objetivo é ajudar o professor a entender a situação e traçar um caminho para seguir. Nessa perspectiva, “a avaliação formativa não exclui como a tradicional, ela é inclusiva” (LUCKESI, 2011, p.198), ou seja, ela busca atingir todos os alunos, os que precisam de mais atenção e os que já estão mais avançados, ninguém é deixado de lado, ninguém é excluído, todos avançam juntos. Assim como nos diz Suassuna (2007, p. 41):

A avaliação formativa é comprometida com uma educação democrática; consiste em fazer apreciações críticas; busca qualificar o ensino e a aprendizagem; tem função diagnóstica e exige a participação ampla das instituições e sujeitos envolvidos; enfatiza aspectos qualitativos; considera resultados e também os processos de produção desses resultados; favorece uma leitura dos diversos aspectos e dimensões dos processos e fenômenos educativos. A natureza formativa da avaliação remete não para a correção do rumo e a homogeneidade, mas para o movimento próprio das relações pedagógicas e da linguagem.

Dessa forma, os resultados de um professor em uma turma não são importantes para ele, mas para a escola como um todo, assim como para a comunidade em geral. Os resultados não ficam apenas dentro dos muros da escola, pois os alunos são também sujeitos constituintes da sociedade e interferem em tudo que acontece nela.

3 O COMPONENTE CURRICULAR DE LÍNGUA PORTUGUESA: MUITOS MEIOS, UMA AVALIAÇÃO.

A avaliação escolar, de modo geral, e isso inclui a disciplina de Língua Portuguesa, defendeu, por muito tempo, a perspectiva de que a escola deve verificar se os alunos aprenderam tais conteúdos ao final de um período letivo. Tal perspectiva avaliativa ainda se faz presente hoje na maioria das escolas por meio de um período definido para os professores realizarem suas “avaliações”, as quais quase sempre se materializam em provas. Assim, parece não haver uma compreensão de que “a avaliação é também ensino e, se o ensino é diário, a avaliação não pode ser eventual” (BESERRA, 2007, p. 59).

O professor é responsável por pensar e realizar a avaliação dos seus alunos e, dependendo de suas concepções, a realiza da maneira que acredita ser a mais adequada. Assim, o docente deve acompanhar o desenvolvimento cognitivo dos seus alunos de maneira contínua, no dia a dia, e não apenas no final de um bimestre letivo. Para isso, ele pode lançar mão de vários instrumentos de avaliação, não somente a prova. O professor é o responsável por criar situações de aprendizagem na sala de aula e, dependendo de suas concepções, essas situações podem contribuir na produção de conhecimentos ou apenas induzir os alunos a decorarem conteúdo. No que concerne à avaliação em língua portuguesa, Suassuna (2007, p. 114) afirma que esta:

[...] dependerá: a) de um lado, da visão geral que se tem de avaliação (seus fundamentos, métodos, finalidades,... etc.); b) de outro lado, da concepção de linguagem e, mais especificamente, das concepções de leitura, escrita, análise linguística e oralidade adotadas pelo professor.

Assim, nas aulas de língua materna, o que se vê são momentos voltados à “transmissão” de regras gramaticais, ou seja, ensina-se mais ao aluno o que e quais são as regras gramaticais do que onde, como e por que utilizá-las. A maioria das aulas tornam-se momentos de aprendizagem sem significado, o aluno não associa isso a sua vida social, pois não há essa “explicitação de elo”, visto que as aulas servem, na maioria das vezes, apenas para os alunos decorarem conteúdos que precisarão saber na hora da prova. A questão é que alguns professores esquecem de que o uso da língua não se dá apenas na escola, que seu uso é principalmente social, que esses conteúdos acompanharão os alunos por toda sua vida. Por isso, Ferreira e Leal (2007, p. 25) concordam que:

ler e escrever envolvem uma gama variada e multidimensional de capacidades. É necessário que o indivíduo tenha conhecimentos relativos a diferentes práticas sociais em que a escrita está presente; que ele se aproprie das características sociodiscursivas dos gêneros textuais que circulam na nossa sociedade; que ele esteja alfabetizado, ou seja, tenha se apropriado dos princípios do nosso sistema de escrita; que ele desenvolva estratégias de leitura e de organização textual. Assim, ensinar a ler e escrever, levando o aluno a lidar com a escrita em diferentes

contextos, incluindo os contextos escolares, requer um tempo pedagógico ampliado e professores qualificados.

Ou seja, na sala de aula, o trabalho de professor de Língua Portuguesa deve envolver, dentre outras coisas, atividades de leitura e de produção de textos que perpassam os muros da escola, já que um de seus principais objetivos, como nos diz Suassuna (2007, p. 13), é “formar cidadãos leitores e produtores de textos”. Assim, a autora ainda destaca que:

em termos da avaliação em Língua Portuguesa, importa termos em mente que o fim último do ensino é formar cidadãos leitores e produtores de textos, em suas mais diversas configurações, através de três práticas articuladas, de acordo com a sugestão de Geraldi (1996, 1997c): leitura, produção de textos e análise linguística. A leitura seria entendida como possibilidade de interlocução com o autor/texto, compreendendo, avaliando e criticando sua visão de mundo. A escrita diz respeito à capacidade de colocar-se como alguém que registra sua visão de mundo para ser lido por outros. Já a atividade de análise linguística teria como ponto de partida o uso da língua, enfocando aspectos linguísticos e discursivos desse uso, para, em seguida, permitir o retorno, com conhecimentos ampliados, às práticas linguísticas de leitura e escrita (SUASSUNA, 2007, p. 13)

Sendo assim, nas aulas de Língua Portuguesa, “seu ensino não se reduziria à descrição e memorização de regras de funcionamento da modalidade escrita padrão; tampouco a avaliação se reduziria ao cotejo da produção do aluno com um modelo de língua considerado ideal e correto” (SUASSUNA, 2007, p. 11). Nesse contexto, a avaliação deveria auxiliar no processo de ensino e aprendizagem e não ser confundida com um instrumento (em geral, a prova) usado apenas para medir e classificar os alunos sobre o que eles sabem ou não.

Entendemos que, mesmo sem conhecer regras de gramática, todos os alunos já chegam na escola possuindo uma forma de se comunicar, na maioria das vezes, é a linguagem oral, que têm suas variações, as quais os professores não podem desconsiderar totalmente em prol de um ensino voltado à norma culta da língua. Esse ensino deve abarcar toda a heterogeneidade que transparecer em sala de aula. Ao pensar sobre avaliação em sua turma, o professor deve considerar diversos aspectos que foram vistos em sala de aula, e não somente dar foco a alguma coisa que foi estudada. Ou seja, tudo que ele considerar importante de aprendizado deve ser considerando na hora de avaliar os alunos, caso contrário, ele poderá fazer uma avaliação equivocada e acabar avaliando os alunos em conteúdos que, talvez, eles tenham mais carência, deixando de lado conteúdos que eles tenham mais domínio.

A nossa proposta para avaliação em Língua Portuguesa tem como fundamento o fato de que não se deve ter apenas um método ou instrumento de avaliação, mas que se

usem várias formas para se avaliar, sendo consideradas a leitura, a produção de textos, a linguagem oral e também a análise linguística, tal como sugere Suassuna (2007, p. 124-125):

Defendemos que: a) as questões de **leitura** permitam ao aluno construir os caminhos pelos quais ele atribui sentido ao dizer do outro; b) que as propostas de **produção de texto escrito** levem o aluno a expressar sua visão de mundo; c) que as atividades de **linguagem oral** deem margem a que o aluno participe, enquanto cidadão, do debate social; d) e, finalmente, que as práticas de **análise linguística** contribuam para que ele, refletindo sobre a língua, busque e construa explicações cada vez mais sistemáticas e articuladas sobre seu funcionamento.

Ou seja, o estudo da Língua Portuguesa não se resume ao estudo de apenas uma disciplina do currículo escolar, por meio da qual se aprendem coisas isoladas, como, por exemplo, normas de gramática ou escrever corretamente, mas se trata de uma disciplina na qual os alunos aprendem, além de outras coisas, como a usar a língua no seu dia a dia. Por isso, não se pode desconsiderar os conhecimentos que os alunos já possuem, sendo eles sujeitos que vivem em sociedade e têm uma forma de se comunicar com os demais. Muitas vezes, por esse saber ser desconsiderado e o ensino ser feito de maneira descontextualizada, os alunos não se interessam por tal disciplina e a classificam como “difícil”. Isso tem como efeito o fato de que muitos alunos concluem os anos iniciais do Ensino Fundamental sem saber ler e escrever e vários desses chegam até o Ensino Médio sem conseguir escrever corretamente ou se expressar oralmente de maneira adequada.

Em casos como esses, os erros dos alunos são e foram apontados quase que sempre (inclusive por professores de outras disciplinas), mas talvez esses não foram trabalhados de maneira que o aluno poderia ter compreendido como fazer de outra maneira, ou seja, apontar o erro não é suficiente para que o aluno aprenda como fazer “certo”.

A AVALIAÇÃO DA ESCRITA DOS ALUNOS

Quando se fala em escrever em sala de aula, pensa-se logo na famosa redação, aquela que o professor de Língua Portuguesa no Ensino Médio usa constantemente para treinar os alunos para serem aprovados em futuros testes. No entanto, a produção textual não aparece apenas no Ensino Médio, é possível encontrar problemas nas produções de alunos desde os primeiros anos do Ensino Fundamental, muitas das vezes feitas em condições de produção artificializadas, como, por exemplo, as de título pronto: “Minhas Férias”, por exemplo.

Na escola, geralmente, quando se propõe a produção de um texto, na verdade, o que o professor quer é verificar se o aluno sabe escrever corretamente, normas de grafia, padrão de escrita, coerência, coesão, parágrafos, e etc, e pouco se investe no caráter social da escrita. Não há muito incentivo por parte do professor quando ele propõe a escrita ao aluno, o qual, na verdade, sabe que seu texto será lido apenas na intenção de procura de erros, ou seja, pouco ou quase não se elogia os acertos. Sob esse viés, o que mais chama a atenção e merece comentários são os erros cometidos e o aluno sabe que é isso que o professor buscará no que ele escreveu, por isso, na maioria das vezes, escreve apenas por obrigação e não sente o mínimo de prazer em realizar tal atividade. Além disso, pouco se diz sobre como o aluno escrever, dá-se um tema e pede-se que ele escreva sobre, às vezes até mesmo, temas que não fazem o menor sentido para ele e nem mesmo para o próprio professor. Para Marcuschi (2007, p. 69),

se, para o professor, o principal o 'valor' de uma redação estiver, sobretudo, na escrita correta das palavras, na obediência às regras da gramática normativa, o texto que respeitar essas características obterá uma avaliação favorável, mesmo quando esse texto se configurar como estereotipado e reproduzir o discurso escolar; se, por sua vez, o 'valor' da redação estiver direcionado para a construção de sentidos do texto, a redação será avaliada principalmente em função da adequação à situação sociocomunicativa, ou seja, em função do objetivo pretendido; serão observadas a pertinência do gênero, do suporte, do registro, sem se descuidar, naturalmente, do emprego da norma-padrão. Com isso, se está dizendo que as categorias avaliativas do 'bom texto' são sóciohistoricamente situadas, mutáveis, dinâmicas, e podem ser vistas como fortes indicadores das concepções assumidas pelo professor a respeito da linguagem, do texto e da avaliação.

Se, para o aluno, esse tipo de atividade não faz sentido, para o professor, o sentido quase sempre está em apontar erros e nada mais, como se apontar erros ajudasse muito o aluno a aprender o que ele ainda não sabe. Quase não se fala em revisão e reescrita e a nota é atribuída ao aluno já na primeira versão do que escreveu, não são admitidos erros. Todavia, o que tais professores se esquecem é que, no processo de aprendizagem, os alunos cometem erros, mas que, quando esses são devidamente apontados e estudados, os alunos podem aprender com eles. Outrossim, é cobrado do aluno a autonomia em tudo que escreve, não se pode colocar palavras de outras pessoas em seu próprio texto, quando, na verdade, colocar palavras de outros autores só dão mais peso ao que qualquer pessoa escreve.

Para o aluno, escrever em sala de aula é apenas colocar palavras no papel e o mais indicado é que sejam palavras que o professor queira ler, não necessariamente fazendo sentido para quem escreve. O mais importante é conseguir a nota que se precisa e ser aprovado como um "bom aluno". Segundo Marcuschi (2007, p. 65), "é importante também não perder de vista que aprender a escrever um texto

não é apenas saber representar graficamente as palavras, mas implica, sobretudo, aprender estratégias de produção de texto”. Outra questão a ser levantada é que as produções dos alunos são avaliadas e comparadas entre si, como se todos tivessem o mesmo nível de conhecimento e fossem capazes de escrever da mesma forma. O processo de escrita não é levado em consideração, apenas o produto final, não importa saber o que o aluno sabia antes de se colocar no texto, e se aprendeu algo no caminho, importa apenas onde ele conseguiu chegar, se chegou com mais acertos ou mais erros, dependendo da quantidade, um irá se sobressair ao outro. Para Marcuschi (2007, p. 73),

avaliar uma redação não é simplesmente observar se ela está escrita de modo correto, não é acionar a gramática como árbitro absoluto, mas é observar os fenômenos em uso (inclusive os relacionados à análise linguística) e os efeitos de sentido provocados pelo texto, tendo em vista seu espaço de circulação. Isso significa que a avaliação de redações só exercerá uma função formativa se, efetivamente, contribuir para que os alunos construam, consolidem e ampliem sua capacidade como escritores letrados, autônomos, críticos e historicamente situados.

Além de analisar a grafia e aspectos do texto, o professor precisa levar em consideração outros fatores que fazem parte do processo de produção, entre eles está o contexto, ou seja, para quem escrever e com qual objetivo, escrever um convite para outra turma participar de alguma coisa em sua turma, com certeza é mais empolgante do que escrever para o professor e, além disso, conhecer e aprender sobre gêneros textuais que fazem parte da sua própria vida social faz com que ele tenha maior interesse e facilidade em escrever, levando a um processo de produção autônomo, tanto na escola quanto em sua própria casa, ou em qualquer lugar que desejar.

As aulas de Língua Portuguesa se tornariam mais prazerosas caso o professor trouxesse para a sala de aula textos que fazem parte do cotidiano dos alunos, como, por exemplo, receitas, as quais facilmente eles encontram até mesmo em sua própria casa. Outro exemplo desses textos poderia ser poemas, geralmente eles não encontram em suas casas, nem mesmo em seu dia a dia na escola ou na rua, no entanto, esses textos podem tratar de coisas e sentimentos que todos conhecem, o que provoca interesse nas pessoas, inclusive nos próprios alunos. Além desses, existem muitos gêneros textuais que o professor pode trazer para a sala de aula e aprimorar e facilitar seu trabalho de construção de conhecimento.

O trabalho com textos na escola deve considerar, em primeiríssimo lugar, a diversidade. Diversidade de gêneros textuais e, nesses, a diversidade de ideologias que, de resto, traduzem a diversidade do nosso próprio cotidiano; diversidade de suportes e usos sociais; diversidade de situações

didáticas e de material didático. Em que pese o livro didático ser o material mais comum na escola, e por mais que tenha evoluído tanto em qualidade gráfica quanto em variedade de gêneros textuais e de temas, é essencial tornar o professor autônomo no uso de outros recursos. Isso, além de ampliar os horizontes de sua prática, contribuirá, inclusive, para que ele possa tirar melhor proveito do livro didático, usando-o de maneira mais eficaz e crítica. (BESERRA, 2007, p. 46).

Ainda para Beserra (2007, p. 49), textos são manifestações do mundo, e ao ler ou escrever, estamos também nos manifestando sobre ele:

as representações do mundo manifestam-se em textos, concretizados nos diferentes gêneros textuais, então compreender textos é compreender o mundo, embora essa não seja a única maneira de fazê-lo; produzir textos é manifestar-se sobre o mundo, mesmo que haja outras formas de exprimir-se

Então, além de desfrutar do que o mundo nos oferece, é bom e essencial também produzir nele, e ajudar outras pessoas a também fazê-lo.

AVALIAÇÃO TAMBÉM NA HORA DE FALAR?

Muitos professores têm dificuldade em trabalhar a oralidade em sala de aula, isso porque pouco se sabe sobre o assunto, o que leva a crença de que ensinar oralidade é ensinar o aluno a falar, mas isso eles aprendem mesmo sem nunca terem ido a uma escola; ou apenas conversar; outros pensam que esse ensino consiste apenas em ler textos em voz alta etc. No entanto, não são todos os professores que pensam assim, isso depende da formação que cada um recebeu. Mais do que ensinar a falar, o ensino do oral na escola ajuda o aluno a se posicionar enquanto cidadão em situações do seu dia a dia, como, por exemplo, a participar de um debate ou de uma entrevista de emprego. Para Suassuna (2007, p. 122):

a avaliação da fala deve contemplar não apenas a leitura em voz alta, mas as capacidades interativas necessárias à realização da chamada “fala pública”, ou seja, no ambiente escolar, o aluno teria oportunidades de vivenciar, além da conversação espontânea do dia a dia ou da leitura em voz alta, situações em que a fala seria planejada para atingir certos fins e organizada na confluência de outras linguagens, entre elas a escrita (é o caso, por exemplo, das anotações que ele teria que fazer na atividade como apoio à apresentação oral da equipe).

Quando se fala em “oral” ou “oralidade”, a maioria pensa que é só o falar, um falar dirigido por um texto, ou o simplesmente falar por falar, falar qualquer coisa. Poucos compreendem que oralizar um texto escrito não é a mesma coisa que trabalhar a oralidade (MARCUSCHI, 2005). Ao propor um trabalho voltado a tal “tema”, o professor deve ter consciência que o aluno terá, principalmente, voz na produção.

Dependendo do trabalho proposto, esse poderá ter mais voz do aluno do que de qualquer outra pessoa. Por isso, o aluno também deve ter consciência acerca da importância de se estudar o oral, de que ele precisará disso não apenas em seus dias escolares, mas em sua vida como um todo. É importante, ainda, que ele tenha consciência da diversidade de gêneros em que a oralidade está presente, que vai de tanto a um debate, quanto a uma entrevista, e esses não acontecem somente na escola. Segundo Cavalcante e Melo (2007, p. 81):

O segundo grupo de gêneros orais públicos citado por Dolz & Schneuwly (2004, p.175) são aqueles tradicionais da vida pública (debate, entrevista, negociação, testemunho diante de uma instância oficial etc.). Conhecer e dominar o funcionamento desses gêneros é importante na vida do aluno, pois são gêneros que estão intimamente relacionados ao exercício da cidadania. (CAVALCANTE e MELO, 2007, p. 81)

E, para trabalhar a oralidade em sala de aula, é necessário que o professor a compreenda e busque formas adequadas para trabalhá-la com cada aluno, pois não adianta submeter os alunos as mesmas condições e se esperar que, ao final, eles apresentem o mesmo resultado, principalmente quando se fala em oralidade, já que cada aluno tem uma forma de se expressar, trazem consigo traços de variações linguísticas e podem apresentar resultados diferentes quando sujeitos a situações nas quais não se sentem ou se sentem pouco confortáveis. Portanto, as observações e estratégias do professor nessa questão são, de fato, importantes.

Até mesmo com a oralidade, as situações e atividades propostas pelo professor também não podem ou não devem ter apenas um foco, ou seja, não se pode avaliar o aluno em apenas um aspecto, mas como um todo, não considerando apenas o resultado final, como, por exemplo, em uma apresentação de seminário não avaliar apenas o que o aluno apresentou, mas considerar todo o caminho que ele percorreu, como ele se saía antes e o que mudou no resultado final, o que ele aprendeu, mesmo que não tenha chegado ao que o professor esperava. O mais importante é observar se houve progressos ou não, e considerar isso na hora de fazer as avaliações. Para Cavalcante e Melo (2007, p. 83),

o estudo da fala deve abordar questões relacionadas a situações comunicativas, estratégias organizacionais de interação próprias de cada gênero, processos de compreensão etc. É na perspectiva de um trabalho de reflexão que articule todos esses aspectos que a oralidade deve ser alçada à condição de objeto de ensino.

Sendo assim, o trabalho do professor não será apenas “passar” os trabalhos e esperar que os alunos os apresentem, ele deve acompanhar o trabalho de produção deles e, também nesse momento, ajudá-los a compreenderem o gênero e

terem uma aprendizagem mais significativa, para que, assim, apresentem um melhor resultado tanto na escola, quanto em oralizações fora dela. Por isso,

Ao elaborarmos instrumentos de avaliação, devemos ter em mente que as questões postas para os alunos precisam ser instigantes, mobilizadoras; levar à solução de problemas, à tomada de decisões, à elaboração de justificativas, ao desequilíbrio cognitivo, a desacordos intelectuais, enfim, à ampliação da aprendizagem. (SUASSUNA, 2007, p. 113)

ANÁLISE LINGUÍSTICA E AVALIAÇÃO

Por muito tempo, se pensou que a aprendizagem acontecia quando o sujeito era submetido a exercícios de memorização, acreditava-se que quando mais se repetia uma coisa, mais fácil seria dela ser aprendida. Com o ensino de Língua Portuguesa não era diferente. Os alunos eram submetidos a longos exercícios sobre gramática e/ou norma culta, estudavam palavras que jamais chegaram a usar em outros momentos de sua vida, palavras (e frases) enormes e que, geralmente, eram complexas, se falando em grafia. Dava-se foco ao “exótico” e esquecia-se de assuntos que eram mais importantes à formação dos alunos enquanto cidadãos. O trabalho de alfabetização era feito a partir da palavra e não do texto como um todo, e quando se usava o texto, esses eram bem selecionados e tratavam exatamente do conteúdo que o professor estava trabalhando. Geralmente, não tinham um sentido lógico e haviam sido escritos apenas para abordar tal conteúdo e, na maioria das vezes, era apenas disso que falava. Um exemplo disso é quando o conteúdo abordado era os encontros vocálicos e o professor procurava um texto em que quase todas as palavras tinham essa ocorrência. Esperava-se que assim, os alunos aprendessem o que eram encontros vocálicos, não seria necessário o professor retomar tal conteúdo, já que também não havia tempo para isso. Quase todos os conteúdos eram vistos apenas uma vez.

Pode-se dizer que essa concepção de alfabetização não ficou totalmente no passado, mas que, aos poucos, a sua credibilidade vem diminuindo. Atualmente e com a maioria dos professores alfabetizadores, o trabalho de alfabetizar as crianças têm se dado, na maioria das vezes, a partir de textos e esses, ao contrário dos anteriores, veem de maneira contextualizada e sem palavras “inapropriadas” para os alunos nos primeiros anos escolares.

Ao contrário da concepção anterior, nessa mais atual, o foco principal não é inserir os alunos na norma padrão da língua, e seu principal meio de alfabetizar, é através de palavras estáveis e dos gêneros textuais. Além disso, há uma valorização

dos conhecimentos prévios dos alunos e, em muitos casos, esses são o ponto de partida para o trabalho do professor. Acreditamos que a norma-padrão não deva ser o foco do ensino, mas o ensino deve ocorrer de forma que o aluno seja capaz de alcançá-la, mas não de maneira forçada. Para Mendonça (2007, p. 107), “ao contrário do que ocorre no ensino de gramática, a norma deve ser vista como objeto de reflexão e não como objeto de memorização”. O ponto de chegada deve ser a alfabetização do aluno, que é umas das principais funções dos anos iniciais da escolarização. Para Mendonça (2007, p. 104);

as séries iniciais têm uma característica que as diferencia das demais: elas são o momento em que os alunos devem se apropriar do sistema de escrita alfabética (SEA). Por isso, as questões relativas ao processo de alfabetização têm um lugar de destaque no EFI. Nesse âmbito, a Análise Linguística contribui bastante, proporcionando momentos de reflexão sobre o funcionamento de nossa escrita, por meio de atividades diversas.

Trabalhar Análise Linguística (AL) é diferente de trabalhar gramática. Na gramática, basicamente só se estudam as normas de escrita e padrões e, na perspectiva da Análise Linguística, o ensino se dá de maneira mais contextualizada, usa-se a palavra, mas como parte de um contexto, e não de uma atividade isolada. Além disso, reflete-se também sobre o uso social da língua. Segundo Santos, Albuquerque e Mendonça (2005, p. 123 *apud* Mendonça, 2007, p. 123),

Nisso reside a grande diferença entre fazer análise linguística e ter aula de gramática (numa perspectiva normativa e estrutural): na primeira, a reflexão está a serviço dos demais eixos do ensino de língua, enquanto que, na segunda, o foco do ensino está na aprendizagem de nomenclaturas e regras, desvinculadas de situações de uso da língua.

Como dito anteriormente, no trabalho de alfabetização, por meio da gramática, o ensino tinha foco no incomum, quase diariamente haviam exercícios de fixação, e os de preencher lacunas em palavras que são pouco convencionais em nossa língua, como, por exemplo, em “dar-te-ei”, que geralmente em nosso cotidiano não vemos as pessoas falando ou mesmo escrevendo dessa forma. Assim, era quase impossível fazer com que os alunos se dedicassem a tais conteúdos e os aprendessem. Para a maioria deles, era preciso apenas memorizar o que acreditava que seria perguntado na prova, pois esses conteúdos não pareciam estar presentes em suas vidas ou que mais tarde eles precisariam deles. Nesse sentido, não havia um aprendizado ou uma reflexão sobre a língua, o que havia era apenas a memorização de conteúdos para a realização de uma prova. Para Mendonça (2007, p. 103)

conclui-se que a avaliação da prática de AL deve considerar a construção de competências e habilidades de linguagem, o que não pode ser atingido por meio de avaliações pontuais, que enfoquem apenas ou principalmente aspectos estruturais e normativos. Faz-se necessário um trabalho constante em que o aluno seja levado a refletir sobre a linguagem e, especialmente, a pensar sobre os caminhos que percorre para analisar os fenômenos discursivos (metacognição).

No trabalho de alfabetização por meio da Análise linguística, o professor não terá foco apenas na gramática e, assim, seu “trabalho” poderá ser feito de várias maneiras, podendo ele utilizar muitos instrumentos e métodos para a construção da aprendizagem dos alunos, dependendo sempre do que ele quer alcançar no momento e com tal atividade. Para Mendonça (2007, p.104)

a avaliação desse trabalho deverá, como nos eixos de leitura e produção, considerar o progresso dos alunos, numa dimensão processual e não pontual. A atenção se volta para a compreensão dos aprendizes sobre como funciona o nosso sistema de escrita: é de base alfabética, apresenta correspondências grafofônicas, certos padrões silábicos, certas regularidades ortográficas e também irregularidades, etc. Assim, nas séries iniciais, todo o trabalho com a alfabetização propriamente dita se insere no âmbito da AL.

LEITURA E AVALIAÇÃO

Muitos professores acreditam que ensinar o aluno a ler e escrever deve ser o principal objetivo nos anos iniciais de escolarização, isso porque, tendo esses conhecimentos, o estudo e aprendizado nas outras disciplinas se tornaria mais fácil. Segundo Ferreira e Leal (2007, p. 22), “desde o início da escolarização, portanto, a aprendizagem relativa à leitura e à escrita torna-se prioridade. O que muitos professores advogam é que as crianças que leem e escrevem com fluência tendem a ter maior facilidade de atender às exigências escolares,” como, por exemplo, no trabalho realizado nas demais disciplinas o professor poderá priorizar o ensino oral e atingir a todos os alunos. No entanto, se ele não tiver conhecimento sobre outras formas de avaliar seus alunos que não sejam por uma prova escrita, tais alunos poderão ser prejudicados com relação aos demais, sendo assim a avaliação não ocorreria de forma justa, esses alunos seriam avaliados em sua carência e não de acordo com o que ele aprendeu.

Nesse sentido, se o professor conhece outras maneiras de avaliar seus alunos e pensa uma avaliação justa que inclua todos os alunos, ainda assim ele pode ter dificuldades em pensar uma ou mais formas de se obter os dados que necessita, pois ele

pode estar, como dito antes, avaliando os alunos em outras de suas carências e deixando escapar o que ele aprendeu de fato. A leitura em sala de aula não precisa ser algo mecanizado e chato, se esses momentos de leituras acontecerem de maneira “contextualizada”, poderá fazer com que os alunos aprendam a ver a leitura como algo em que eles encontram prazer e satisfação. Todavia, se nesses momentos os alunos tiverem acesso apenas a textos sem sentido e que não fazem parte do seu cotidiano ou sua vida social, dificilmente esses alunos tomarão gosto pela leitura e se interessarão por esses momentos. A leitura, mesmo em sala de aula, deve nos proporcionar prazer, como diz Beserra (2007, p. 47):

A leitura, a discussão, a escrita, a avaliação (do tema, da participação, da adequação dos procedimentos, do aluno, da aula, da prova, do livro, do filme,...), tudo são práticas textuais/discursivas que podem gerar aprendizado escolar e humano. Se leitura é para ser avaliada? Pensamos que sim. Mas não só isso. É, sobretudo, para ser praticada; e também discutida, curtida, vivida. Viver leitura.

Ao trabalhar com a leitura em suas aulas, o professor deve ter em mente que esse momento pode ser, sim, apenas para o deleite, e que, além disso, pode ser um momento de deleite e aprendizagem e/ou até mesmo um momento de deleite, aprendizagem e avaliação. No entanto, apenas o professor precisa compreender isso, para o aluno, poderá ser apenas um momento de deleitar-se com a leitura de um bom texto. Como nos mostra Beserra (2007, p. 48)

O professor que olha para além do programa escolar e que tem interesse em fazer com que seu aluno descubra o prazer da leitura deve prever momentos nos quais, após a partilha da leitura de um bom texto, não sejam esperadas do aluno mais do que manifestações de apreço, emoção, o riso fácil ou, quando muito, um simples comentário, se assim o aluno leitor o desejar. A leitura na escola não precisa necessariamente estar atrelada a exercícios e pode pretender, também, o prazer, o gosto de apreciar um jeito afável, sensível, hilário, surpreendente, comovente, doloroso etc. etc. de dizer algo que todos nós, em algum momento, gostaríamos de dizer ou de ter dito, e que o autor disse (e publicou) antes de nós.

Então, dependendo da abordagem do professor, será ele um grande incentivador no gosto ou no “desgosto” do aluno pela leitura. Além disso, a leitura do aluno pode e deve ser observada, analisada e avaliada pelo professor responsável, cabe a ele verificar se o aluno consegue ler e entender o que cada texto aborda. Isso é importante porque não basta apenas ler, é necessário compreender o que o autor quis passar para o leitor, e isso muitas vezes se dá de maneira implícita. Sendo assim, é necessário um trabalho de interpretação na sala de aula por meio do professor, que será o responsável por verificar se essa interpretação de fato ocorreu, e de maneira cabível, no

entanto, não se deve apenas pedir respostas fáceis de dadas no texto. Para Beserra (2007, p. 55):

uma boa atividade de compreensão leitora deve, em primeiro lugar, promover a análise de aspectos relevantes do texto. Além disso, a sua formulação deve ser clara o suficiente para prescindir de maiores esclarecimentos. Deve também permitir que, para respondê-la, o aluno exercite a análise, a argumentação, a síntese, através da expressão oral ou escrita. Exercícios de leitura em formato de múltipla, quando bem formulados, podem também ser úteis para desenvolver a análise e a argumentação.

Tais atividades referentes à leitura devem ter como princípio a reflexão sobre o texto, buscando compreender o que os alunos entenderam sobre o que leram, o professor estará também fazendo uma avaliação sobre o nível de compreensão de cada aluno. Para Beserra (2007, p. 56), no dia a dia em sala de aula

O professor deve propor atividades de formato variável com possibilidades de respostas curtas ou mais longas, mas, sobretudo, que permitam ao aluno a reflexão sobre a coerência global do texto. As questões que envolvem título e organização do texto costumam atender a esse critério, porque ajudam a identificar os tópicos e argumentos principais, levando o leitor a formular hipóteses.

Como vimos em Beserra, pedir aos alunos respostas que são facilmente localizáveis no texto também é importante quando se conhece um texto, ou até mesmo um autor em específico. Tais atividades devem fazer parte no processo de avaliação do professor, e como Beserra (2007, p. 59) afirma, avaliação e ensino devem ocorrer diariamente, isso porque

avaliação é também ensino e, se o ensino é diário, a avaliação não pode ser eventual. Se admitirmos que a avaliação não deva estar a serviço da classificação, mas da aprendizagem, precisamos também utilizá-la no campo da leitura, diária e continuamente. E então é necessário avançar na reflexão sobre as pistas que a avaliação da compreensão leitora vai nos deixar para descobrir e propor soluções de superação, avanço e ampliação da aprendizagem.

4 METODOLOGIA

A pesquisa realizada foi de campo, do tipo etnográfica. Segundo Gonsalves (2001, p. 67), é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Neste caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas; e etnográfica porque é a pesquisa em que, segundo Ludke e André (2012, p.13-14), tem um sentido próprio: é a descrição de um sistema de significados culturais de um determinado grupo. A nossa abordagem é de cunho qualitativo, pois é a que, de acordo com Goldenberg (1997, p.34), não se preocupa com representatividade numérica, mas

sim com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc. [...] os pesquisadores qualitativos recusam o modelo positivista aplicado ao estudo da vida social, uma vez que o pesquisador não pode fazer julgamentos nem permitir que seus preceitos e crenças contaminem a pesquisa. É também um estudo de caso, pois teremos apenas um sujeito na coleta de dados. Segundo *Cordeiro (1999, p. 55), apud Motta-Roth e Hendges (2010, p.14)*, esse tipo de estudo “possibilita o estudo intensivo de um indivíduo (um ser humano) ou grupo, com vistas a obter generalizações a partir de uma análise abrangente do tópico de pesquisa como um todo”.

Como dito anteriormente, esta pesquisa buscou compreender quais os sentidos atribuídos por uma professora dos anos iniciais sobre a avaliação em Língua Portuguesa. Os critérios para seleção do sujeito de pesquisa foram: a) professora deveria ser efetiva; b) formada em Licenciatura em Pedagogia; c) atuar no terceiro, quarto ou quinto ano do ensino fundamental; e c) ter disponibilidade para a pesquisa. Com o objetivo de preservar a integridade da professora participante, foi assinado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.

A coleta dos dados aconteceu entre os meses de setembro e novembro de 2019, na Escola Municipal Maria Tavares do Nascimento, situada na zona urbana do município de Garanhuns-PE. As etapas de coleta dos dados foram divididas em três partes: na primeira, houve a aplicação de um questionário ao professor. Segundo Lakatos (2010, p.184), “questionário é definido como um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”. Na segunda etapa, foram realizadas observações de 10 aulas, de 1 hora cada, totalizando 10 horas de observação. O objetivo era de obter uma amostra de quais eixos de ensino possivelmente eram mais priorizados nas aulas de língua portuguesa. A princípio, a ideia era realizar as observações em 5 dias consecutivos. No entanto, ocorreram alguns imprevistos tais como a ausência da professora, a semana de provas na escola e a comemoração do dia das crianças. Em função disso, as aulas foram observadas em dias alternados. Segundo Lüdke e André (2012, p.26), “a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens”, sendo assim, foi através das observações que pudemos verificar e conhecer os pontos de vista acerca da concepção de avaliação da aprendizagem adotada pela professora e questão. Por fim, foi realizada uma entrevista semiestruturada com a professora e modo a compreender como se dava os processos avaliativos nos diferentes eixos de ensino de língua, com base nas aulas observadas. De acordo

com Lüdke e André (1986, p. 34), é o tipo de entrevista que se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rapidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações.

A professora participante da pesquisa se formou em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade de Pernambuco (UPE) no ano de 2012, tem especialização em psicopedagogia, a qual fez na Universidade Cândido Mendes, no ano de 2015 e trabalha como efetiva na atual escola desde esse mesmo ano, 2019. A mesma foi escolhida para a pesquisa, por trabalhar em um local de fácil acesso e próximo ao local de trabalho do pesquisador, o qual se tinha que se deslocar de um local a outro em questão de minutos para não se atrasar para a coleta nem para o próprio trabalho.

A turma tem um total de 25 alunos matriculados, mas apenas 24 estavam frequentando. A maioria dos alunos estão na faixa dos 10 e 11 anos, apenas dois deles são repetentes e tem 12 e 13 anos, há também duas alunas portadoras de deficiência, e elas têm 27 e 28 anos.

A professora segue com a turma a rotina do programa “*Educar pra valer*”¹, no qual, a prioridade é alfabetizar os alunos principalmente das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Sendo assim, todos os dias as duas primeiras aulas eram dedicadas à disciplina de Língua Portuguesa. E nessas aulas, a proposta era se trabalhar, principalmente, a leitura e interpretação de textos e também a gramática. Além da rotina do programa, fatores como avaliações externas também tiveram grande contribuição/interferência no que os alunos estavam estudando no momento das observações.

5 AS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: QUAIS EIXOS SÃO PRIORIZADOS?

Como já dito na seção de metodologia, as observações foram realizadas entre os meses de setembro e novembro de 2019. As três primeiras aulas ocorreram de forma complementar, pois a base das três foi uma atividade de produção escrita. As aulas seguintes tiveram mais foco em atividades de leitura e compreensão e atividades envolvendo conhecimentos linguísticos. Vejamos o quadro com a síntese das observações realizadas:

¹ É um programa de associação Bem Comum, uma organização sem fins lucrativos. A missão do Educar pra Valer é prestar cooperação técnica aos municípios brasileiros com a finalidade de apoiá-los na implementação de boas práticas de gestão, tendo por base as evidências e resultados referenciados na experiência do município de Sobral e no Programa PAIC do Estado do Ceará.

QUADRO I: Síntese das observações

Aula 1	A professora deu uma introdução e pediu para os alunos escreverem um pequeno texto sobre o meio ambiente.
Aula 2	Os alunos fizeram a leitura individual do texto que produziram na presença da professora.
Aula 3	Houve a reescrita e correção (no quadro) de um dos textos produzidos, na intenção de encontrar os erros que o aluno cometeu.
Aula 4	A professora passou um exercício sobre "sujeito" para lembrar os alunos um assunto já visto.
Aula 5	Os alunos tiveram um momento para ensaiar umas mágicas que seriam apresentadas na festa do dia das crianças.
Aula 6	Houve a leitura individual e compartilhada de um texto e um exercício de interpretação.
Aula 7	Houve a leitura individual e compartilhada de três textos e depois exercícios de interpretação
Aula 8	A professora explicou o uso das palavras "onde" e "aonde" e passou um exercício sobre.
Aula 9	Os alunos fizeram a leitura e responderam um exercício de interpretação.
Aula 10	Os alunos fizeram a leitura e responderam um exercício de interpretação

Nesse quadro, podemos perceber o lugar de destaque que a leitura e as atividades envolvendo conhecimentos linguísticos têm na prática dessa professora. Em todos os dias de observações, as leituras tanto individuais quanto compartilhadas estiveram presentes. Todavia, notamos, por exemplo, que um desses eixos quase não foi explorado: o a oralidade, que apareceu em apenas uma aula e não durou mais que 20 minutos. Já a produção textual escrita ocupou três das dez aulas, e foi bem executada. Os eixos de leitura e de conhecimentos linguísticos estiveram presentes em quase todas as aulas. Vejamos:

Quadro II: Eixos contemplado:

EIXOS	AULAS									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
LEITURA	X	X	X			X	X		X	X
ESCRITA	X	X	X							
ORALIDADE					X					
CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS		X	X	X	X			X		

No quadro acima, podemos notar que os principais eixos contemplados nas aulas observadas são os de leitura e de conhecimentos linguísticos, este último contemplado apenas por meio de atividades gramaticais. Um possível fator para explicar isso talvez seja o município ter adquirido e "implantado" o programa *Educar pra Valer*, no qual o principal objetivo das aulas de Língua Portuguesa é alfabetizar o educando.

Portanto, considerando o nível de ensino da turma observada (5º ano), acreditamos que, ao fazer as leituras individuais e compartilhadas, a professora em questão estava tentando ampliar as habilidades de leitura dos seus alunos. É importante também destacar outro fator importante: os alunos estavam sendo preparados para serem avaliados externamente e as aulas tinham um foco principal atividades de leitura e interpretação de textos. Por outro lado, a oralidade foi praticamente negligenciada durante as aulas observadas, possivelmente porque o seu ensino não é bem compreendido por muitos professores, tal como apontou Suassuna (2007). Abaixo, apresentamos um quadro síntese das atividades realizadas em sala pela professora durante o período de coleta de dados:

Quadro III: atividades realizadas:

ATIVIDADES DE LEITURA	ATIVIDADES DE ESCRITA	ATIVIDADES DE ORALIDADE	ATIVIDADES DE GRAMÁTICA
•Leituras individuais;	•Produção de um texto sobre o meio ambiente;	•Ensaio para escolha do mágico da festa do dia das crianças.	•Coesão/coerência;
•Leituras coletivas.	•Produção/correção oral de texto escrito no quadro;		•Pontuação;
			•Ortografia;
			•Sujeito;
			•Tipo de frases;
			•Uso do "onde" e "aonde";

Em relação às atividades de leitura, verificamos que foram feitas de forma individual e coletiva. Ou seja, num primeiro momento, alguns alunos eram selecionados individualmente um após o outro para fazer a leitura. Após a leitura de todo o texto, ela era refeita, no entanto, dessa vez em grupo, sendo a turma era dividida em dois ou três grupos e todos eles faziam a leitura de uma parte do texto.

As aulas sobre conhecimentos linguísticos aconteciam geralmente na forma de exercícios para "checar" se os alunos tinham aprendido o que já havia sido estudando em outras aulas, no entanto, percebemos que não havia uma real necessidade de o aluno ter aprendido, já que ele podia facilmente consultar o caderno para ver exemplos e exercícios já feitos anteriormente e se "basear" neles. Assim, esses exercícios eram de fixação ou memorização.

Quanto à produção textual feita nas primeiras aulas foi, talvez, o momento de maior aprendizado observado na coleta dos dados. Nessas aulas, os alunos foram levados a produzir um pequeno texto, partindo de uma introdução sobre o meio ambiente. Eles deveriam expor suas ideias e produzir um texto de acordo com o conhecimento que possuíam. Após a produção, os alunos trocaram os cadernos a fim de um localizar os erros do outro e ajudá-lo a compreender tal erro antes que a

professora também fizesse a sua correção. Na aula seguinte, houve a devolutiva dos textos produzidos e a correção e reescrita de um novo com a participação da turma toda. No breve momento que tratou da oralidade, os alunos (que se ofereceram) foram incumbidos de trazer mágicas para a sala e apresentá-las para os seus colegas, eles mesmos foram os responsáveis por pensar e elaborar sua apresentação.

6 A AVALIAÇÃO DOS EIXOS DE ENSINO NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: O QUE DIZ A PROFESSORA?

Nesta seção, apresentaremos algumas reflexões da professora acerca da avaliação nos diferentes eixos de ensino durante as aulas observadas.

AVALIAÇÃO DA LEITURA

Por ser um dos principais objetivos dos anos iniciais, a leitura está muito presente nos planejamentos dos professores e em muitos momentos das aulas. O que se espera com isso é que os alunos sejam capazes de ler textos diversos, o que facilitaria também o estudo de outras disciplinas nas quais a leitura é essencial. No entanto, muitas vezes essas leituras são feitas de forma mecanizada e descontextualizadas, ou seja, os textos que os alunos leem não fazem sentido algum para eles, o que faz com que esses alunos não encontrem prazer na leitura e, conseqüentemente, não se interessem por ela.

Nas aulas observadas, os textos lidos eram sempre tirados do livro didático de Língua Portuguesa e pareciam, na maioria das vezes, interessantes para os alunos. Todavia, as leituras eram feitas da mesma maneira: primeiro havia a leitura coletiva, depois em grupos e, às vezes, ainda tinha a individual, o que, de certa forma, tornava esse momento cansativo. Para a professora, todos esses momentos de leitura eram considerados na hora da avaliação, como podemos ver no exemplo abaixo:

Exemplo 1:

P - "Bom, é:: *Eu sempre nas aulas... Nas aulas eu sempre pretendo avaliar a compreensão do aluno, no momento que ele faz a leitura, eu me detenho muito ao que ele compreendeu, se ele realmente compreendeu o que está lendo, né?"*

Para isso, após a leitura dos textos, eram feitos exercícios de compreensão, os quais os alunos respondiam individualmente e, em seguida, faziam a correção junto com a professora. Segundo a professora:

Exemplo 2:

P - "Principalmente nas atividades coletivas em que o aluno lê e passa pra outro, que eu chamo de leitura compartilhada, eu pretendo avaliar o ritmo, de um passando pra outro, entonação, coerência, pontuação na leitura, principalmente esses pontos aí".

Observamos que há uma preocupação da docente com aspectos paralinguísticos da leitura, tais como entonação, ritmo, elocução etc. Além dessas leituras, a professora ainda utiliza como instrumento de avaliação a leitura cronometrada, na qual ela define um tempo e os alunos têm que ler o texto, o qual depois também terá um exercício de compreensão.

AVALIAÇÃO DA ORALIDADE

Observamos, durante as aulas que a oralidade é confundida com outro eixo da Língua Portuguesa: a leitura. Esse tipo de confusão deve-se ao fato de que muitos professores acreditam que ao realizar atividades de oralização de textos estão trabalhando a oralidade. No entanto, acreditamos que não é apenas a falta de compreensão que faz com que o professor não trabalhe a oralidade com os alunos, geralmente também há uma falta de preparo no como ensiná-la nem tampouco avaliá-la. Sobre o que considerava importante avaliar nesse eixo de ensino a professora afirmou que é importante que seja avaliado:

Exemplo 3:

P - "o domínio que o aluno possui em relação a determinados temas, de argumentar, de questionar, de se posicionar, é mais isso."

Como podemos perceber, ela parece compreender que um dos princípios básicos do ensino da oralidade é o aluno saber como se posicionar oralmente diante de temas controversos. Outro aspecto que ela afirmou ter avaliado foi o que ela denominou de "desenvoltura dos alunos", o que, ao nosso ver, denota certa imprecisão acerca do que de fato foi avaliado. Vejamos:

Exemplo 4:

"É, eu avaliei a desenvoltura dos alunos, em se apresentar em público, o domínio de palco ((risos))"

Em uma apresentação em público, vários aspectos linguísticos, paralinguísticos e cinésicos² do oral poderiam ser observados, mas a docente opta por fazer referência a termos como “desenvoltura”, revelando não ter muita certeza acerca do que realmente seria avaliado nesse momento.

AVALIAÇÃO DA ESCRITA

As atividades de escrita em sala de aula podem ser, para os alunos, momentos de muito aprendizado, mas, para que essa aprendizagem seja efetivada, é necessário haver uma conexão do que ele escreve na sala de aula com o seu mundo fora dos muros da escola. Desse modo, escrever um texto sobre o meio ambiente de uma forma ~~descontextualizada~~, tal como aconteceu em uma das aulas observadas, não traz grande oportunidade de aprendizado, pois não há clareza sobre o que realmente os alunos escreverão, com qual finalidade e para quem se destinará a produção. Apesar de ter havido uma troca, em que os alunos puderam os textos uns dos outros, isso acontecia apenas para a busca dos erros, os quais eram "apagados" e corrigidos (pelo menos no caderno, pois não houve como se certificar dessa "aprendizagem" baseada em apontamentos de erros e nada mais.

Quando questionada sobre o que é importante se avaliar na escrita, a professora disse que é a: *"coerência da produção, o assunto abordado, se tem relevância, a gramática em si, os erros de ortografia, pontuação, e essa coerência mesmo, de ter um início, meio, e ter o final do texto"*. Ou seja, o que é avaliado é o texto em si e não o contexto de produção ou o processo ao qual o aluno foi submetido antes de fazer tal atividade. Sobre a escolha do tema da escrita dos alunos e a forma como eles foram avaliados, a professora afirmou:

Exemplo 5:

P - *"A escolha do tema é porque o tema "Meio Ambiente" é relevante em qualquer circunstância, em qualquer [ambi] meio, não é? E a gente tando na escola é necessário que o aluno reflita sobre a situação que o meio ambiente se encontra hoje. Então, eu avaliei os alunos em relação ao... Em relação à*

² Linguística é a ciência que se ocupa em estudar as características da linguagem humana.; Paralinguagem é o estudo da paralinguagem, a parte da linguística que contém os aspectos não-verbais que acompanham a comunicação verbal. Estes aspectos incluem o tom de voz, o ritmo da fala, o volume de voz, as pausas utilizadas na pronúncia verbal, e demais características que transcendem a própria fala.; Na cinésica se analisam os gestos, expressões e posições corporais, em busca dos significados psicológicos destas

avaliação, é justamente essa parte mesmo de coerência do texto, de fundamentação, de ideias, de argumentação, se tava indo bem”.

Ou seja, o processo ao qual o aluno foi submetido até chegar a esse momento de escrita não seria levado em conta na hora dessa avaliação, todos os alunos seriam avaliados da mesma forma, todos receberam as mesmas informações, portanto deveriam produzir um texto semelhante, com coerência, tendo um começo, meio e fim. E, além disso, o texto não tratava do meio ambiente de forma contextualizada, apenas trazia uma pequena introdução sobre a Mônica e o Cebolinha plantarem uma árvore no quintal e pedia que os alunos produzissem um texto a partir disso. Ou seja, uma produção (para o aluno) quase sem finalidade e, para o professor, com a finalidade de ver se o aluno tem coerência ao escrever um texto.

AVALIAÇÃO DOS CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS

Por muito tempo, acreditou-se que o aprendizado ocorria através da repetição, ou seja, quanto mais o aluno fosse submetido a tal exercício, mais fácil seria ele aprender. Isso acontecia principalmente com as normas de gramática, estudava-se as regras a partir das palavras e, principalmente, a partir de palavras fora do contexto dos alunos. Hoje em dia, a proposta é que isso o ensino de língua ocorra a partir de textos autênticos, que circulem em várias esferas sociais da atividade humana. Nas aulas observadas, a professora trabalhou alguns conhecimentos de gramática, entre eles o uso do "onde e aonde", tipos de frases e tipos de sujeitos, segundo ela a sua avaliação ocorreu com o objetivo de ver, por exemplo, *"se o aluno se apropriou do conteúdo aplicando ele na sua escrita, por exemplo, na produção de texto, se ele se apropriou desses assuntos, ele vai saber colocar direitinho no texto e até mesmo na fala, na oralidade"*. Para ela, nesses momentos, é importante avaliar: *"se os alunos estão se /né, se aperfeiçoando, né? Se eles estão é::: se... apropriando das regras, e se eles estão colocando em prática, em suas produções orais ((escritas)) e oralidade"*. Ou seja, primeiro aprende-se a regra para depois colocá-la em prática, o contrário de como deveria ser.

Além da prova escrita, a professora também afirmou utilizar outros instrumentos para avaliar os conhecimentos linguísticos dos alunos, são eles:

Exemplo 6:

"Além das atividades que são aplicadas em sala de aula, as produções de textos, os debates que são feitos em sala de aula, como eles se colocam, usam as palavras e tal",

Como podemos observar, não fica claro como esses conhecimentos linguísticos, no caso da professora, gramaticais, seriam avaliados. Ela faz menção aos possíveis instrumentos avaliativos: "atividades que são aplicadas em sala, as produções de textos, os debates,...", mas não especifica de que forma isso seria feito nem mediante quais critérios avaliativos.

]

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo como o nosso principal objetivo compreender os modos de fazer e os sentidos atribuídos por uma professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental à avaliação em Língua Portuguesa, buscamos, por meio de observações, questionário e entrevista investigar tal fenômeno. Apesar do pouco tempo de pesquisa, pudemos perceber alguns pontos sobre a concepção de avaliação da professora em questão. Particularmente, acredito que para ela a avaliação deva ser feita gradualmente, mas após analisarmos todas as aulas observadas e pensarmos sobre quais eixos de ensino são priorizados nas aulas de Língua Portuguesa chegamos a conclusão que dois desses eixos tinham prioridades em relação aos outros, eram eles a leitura e os estudos sobre os conhecimentos linguísticos, ou seja, nem todos os eixos foram contemplados da mesma forma, sendo assim, nem todos não são avaliados com a mesma intensidade e frequência. Sobre a ótica docente, e os seus critérios e formas de avaliação dos diferentes eixos de ensino, vimos também que, durante as aulas, a professora utilizou vários instrumentos, dentre eles a produção de textos, exercícios, oralização, etc, e que, possivelmente, eles foram considerados na avaliação dos alunos. No entanto, uns quase não apareceram, enquanto outros se repetiram várias vezes, o que nos mostra uma predominância da questão de se ensinar, primeiramente, o aluno a ler e a escrever.

Um fator importante a ser considerado na questão da avaliação é a formação do professor para essa prática. Além da formação enquanto docente, ele também é influenciado pelas práticas às quais foi submetido enquanto discente. Ou seja, assim como em sua formação de professor ele aprende a avaliar seus alunos, ele também aprende enquanto está sendo ou foi avaliado pelos seus próprios professores, fator que influenciará bastante em sua prática em sala de aula. Portanto, para se haver uma mudança ainda maior nas formas que as avaliações acontecem ainda hoje

nas escolas, é necessário haver mais pesquisas sobre tais concepções, sobre como elas estão presentes no dia a dia de todos os alunos em todas as escolas. Além disso, deve haver também um maior interesse em se mudar essas práticas quando acontecem de forma tradicional e um incentivo em aumentar a prática da avaliação e do ensino formativo do aluno. Sendo assim, um estudo mais aprofundado e constante nas questões do professor enquanto aprendiz e futuro avaliador, podem trazer grandes contribuições para as futuras práticas desse professor em sala de aula.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. A.; LUDKE, M. **Pesquisa em educação: abordagem qualitativa**. São Paulo, 1986.
- BESERRA, N. S. **Avaliação da compreensão leitora: em busca da relevância**. 1 ed., 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 24 de dezembro de 1996.
- CAVALCANTE, M. C. B. MELO, C. T. V. **Superando os obstáculos de avaliar a oralidade**. 1 ed., 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- FERREIRA, A. T. B.; LEAL, T. F. **Avaliação na escola e ensino da língua portuguesa: introdução ao tema**. 1 ed., 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**. Rio de Janeiro: Record, 1997.
- GONSALVES, E. P. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. São Paulo: Alínea, 2001.
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mediadora: Uma prática em construção da pré-escola à universidade – 32ª. ed.** - Porto Alegre: Mediação, 2012.
- LAKATOS, E. M.; MARCONE. M. A. **Fundamentos de metodologia científica: técnicas de pesquisa**. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 14ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico – 1. ed.** - São Paulo: Cortez, 2011.
- LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E. P. U., 2012.
- MARCUSCHI, B.; SUASSUNA, L. **Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica**. 1 ed., 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- MARCUSCHI, B. **O texto escolar: um olhar sobre sua avaliação**. 1 ed., 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- MENDONÇA, M. R. S. **Análise linguística: por que e como avaliar**. 1 ed., 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- MOTTA-ROTH, D.; HENDGERS, G. R. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola, 2010.
- PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulamentação das aprendizagens – entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- SUASSUNA, L. **Instrumentos de avaliação em Língua Portuguesa: limites e possibilidades**. 1 ed., 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. **Paradigmas de avaliação: uma visão panorâmica.** 1 ed., 1 reimp.
belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. **Elementos para a prática da avaliação em Língua Portuguesa.**
Florianópolis-2012.

APÊNDICES E ANEXOS

- ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Objetivo: compreender os critérios/instrumentos de avaliação utilizados pela professora para avaliar os alunos nos diferentes eixos de ensino de língua portuguesa.

Em relação às atividades de leitura realizadas em sala:

O que é importante avaliar na leitura?

1. Durante as aulas observadas você realizou atividades de leitura individual e coletiva de textos. De que forma você avaliou os alunos nessas atividades?
2. Que outros instrumentos você utiliza para avaliar a leitura dos alunos?

No que concerne à atividade com o oral realizada na sala:

1. O que é importante avaliar na oralidade?
2. Em uma das aulas observadas, você realizou um ensaio oral com os alunos para o dia das crianças. De que forma você avaliou os alunos nessa atividade?


Sobre a atividade de escrita:

1. O que é importante avaliar na escrita?
2. Nas primeiras aulas observadas, você solicitou aos alunos que produzissem um texto sobre o meio ambiente e depois realizou uma correção/reescrita coletiva com o auxílio da lousa. Gostaria de saber quais as razões para a escolha desse tema e de que forma você avaliou os alunos nessa atividade?

Sobre as atividades envolvendo conhecimentos linguísticos:


1. Ao longo das aulas observadas, você também trabalhou diferentes conhecimentos linguísticos com os alunos (tipos de frase, uso do “onde” e “aonde”, por exemplo). De que forma você avaliou os alunos nessas atividades?
2. O que é importante avaliar em relação aos conhecimentos linguísticos?
3. Que outros instrumentos de avaliação você utiliza para avaliar os conhecimentos linguísticos dos alunos?

ANEXO I:



UFRPE

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
UNIDADE ACADÊMICA DE GARANHUNS



UAG
UFRPE

CARTA DE ENCAMINHAMENTO

Garanhuns, 17 de setembro de 20 19.

À Escola Maria Tavares do Nascimento

Cumprimentando-o, cordialmente, encaminho a discente **MARIA SUELANE VELOSO DA SILVA**, regularmente matriculada no curso de Licenciatura em Pedagogia desta Universidade, para coleta de dados referente a uma pesquisa de conclusão de curso, sob minha orientação, intitulada "QUAIS SÃO OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS PELO PROFESSOR DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE A AVALIAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA?". Nestes termos, solicitamos que vossa senhoria autorização para que a referida aluna possa coletar os dados para realização da sua pesquisa junto à docente Claudia Daiane Barros Pissoa.

Desde já, colocamo-nos à sua inteira disposição para quaisquer esclarecimentos.

Agradece antecipadamente,

Gustavo Henrique da Silva Lima
Gustavo Henrique da Silva Lima
Professor Orientador
SIAPE 2001514

Vanessa Raquelle F. do Nascimento
Escola Maria Tavares do Nascimento
Ensino Fundamental do 1º ao 5º Ano
CNPJ: 08.048.806/0001-61

Prof. Dr. Gustavo Henrique da S. Lima
UAG/UFRPE
SIAPE 2001514

ANEXO II:

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

Prezado (a) Professor (a)

Vimos, através deste, convidá-la participar da pesquisa intitulada **QUAIS SÃO OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS PELO PROFESSOR DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE A AVALIAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA?** A ser realizada pela aluna **MARIA SUELANE VELOSO DA SILVA**, sob orientação do professor **Dr. Gustavo Henrique da Silva Lima**. Este estudo faz parte de um Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal Rural de Pernambuco, Unidade Acadêmica de Garanhuns, e tem como objetivo compreender quais os sentidos atribuídos pelo professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental sobre a avaliação em Língua Portuguesa. Os procedimentos de coleta de dados incluem a aplicação de questionário, a realização de entrevistas e observações de aulas, as quais serão também registradas em um protocolo de observação. Neste sentido, solicitamos que nos autorize a usar todas as informações coletadas em nossa análise de dados. Outrossim, ressaltamos que os dados coletados ficarão armazenados em segurança em computadores institucionais e pessoais e também em outros dispositivos de armazenamento (pendrive, nuvem, HD externo) e que somente o pesquisador e os bolsistas envolvidos neste projeto terão acesso às informações coletadas. Dados pessoais dos participantes, tais como nome, idade, endereço e contatos não serão divulgados quando da publicação dos resultados deste estudo em um (a) *Monografia de conclusão de curso*.

Informamos que a sua participação é voluntária e que você poderá desistir de participar desta pesquisa a qualquer momento ou fazer quaisquer questionamentos que considerar pertinentes quanto aos objetivos e procedimentos aqui propostos durante o andamento do estudo.

Por fim, após ler este **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido** e aceitar participar do estudo, solicitamos que assine o mesmo em duas vias, ficando uma em seu poder. Qualquer informação adicional ou esclarecimento acerca deste estudo poderão ser obtidos junto ao pesquisador responsável, através do telefone (87) 999846944 e/ou pelo e-mail ghlima.prof@gmail.com ou gustavo.slma@ufrpe.br.

Eu, Sr (ª) Claudia Jaiane Barros Pessoa,
doravante participante, fui informado (a) sobre a pesquisa e concordo em participar da mesma. Sendo assim, autorizo que os dados por mim fornecidos sejam utilizados apenas para os fins desta pesquisa.

Garanhuns 17 de Setembro de 2019.


Claudia Jaiane Barros Pessoa
Professor participante

Dr. Gustavo Henrique da Silva Lima
Professor Responsável pela Pesquisa

Maria Suelane Veloso da Silva
Aluna pesquisadora


ANEXO III:

ANEXO A



UFPRPE

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
UNIDADE ACADÊMICA DE GARANHUNS
 Av. Bom Pastor, s/n – Boa Vista – CEP 55292-270 – Garanhuns, PE
 Telefones: (087) 3764-5500 e 3764-5517



UAG
UFPE

QUESTIONÁRIO

Prezado (a) professor (a),

Este questionário tem como objetivo obter informações que possibilitem ampliar a minha visão sobre sua formação acadêmica inicial, situação funcional, bem como traçar um perfil mais detalhado sobre sua atuação em sala de aula no que se refere ao componente curricular de Língua Portuguesa. As suas respostas serão de grande importância para esta pesquisa. Agradeço, desde já, sua pronta colaboração.

I. NOME: Cláudia Davam Barros Pessoa.

II. SOBRE A SUA FORMAÇÃO ACADÊMICA:

I.

a) Graduação em: Pedagogia Ano de Conclusão: 2012
 Instituição: Universidade de Pernambuco - UPE

b) Especialização em: Psicopedagogia Ano de Conclusão: 2016
 Instituição: Universidade Cândida Mendes.

c) Mestrado em: _____ Ano de Conclusão: _____
 Instituição: _____

d) Doutorado em: _____ Ano de Conclusão: _____
 Instituição: _____

III. SOBRE A ESCOLA ONDE TRABALHA:

a) Escola: Maria Tereza do Nascimento

b) Há quantos anos trabalha nesta escola? _____

c) Qual o seu vínculo com a escola?

efetivo () contratado

d) Em qual turma você leciona? 5º ano A

IV. SOBRE O ENSINO DO COMPONENTE CURRICULAR DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.

a) Assinale as atividades que fazem parte da sua rotina nas aulas de língua portuguesa:

() Atividades de leitura

() Atividades de escrita

() Atividades de oralidade

() Atividades de gramática

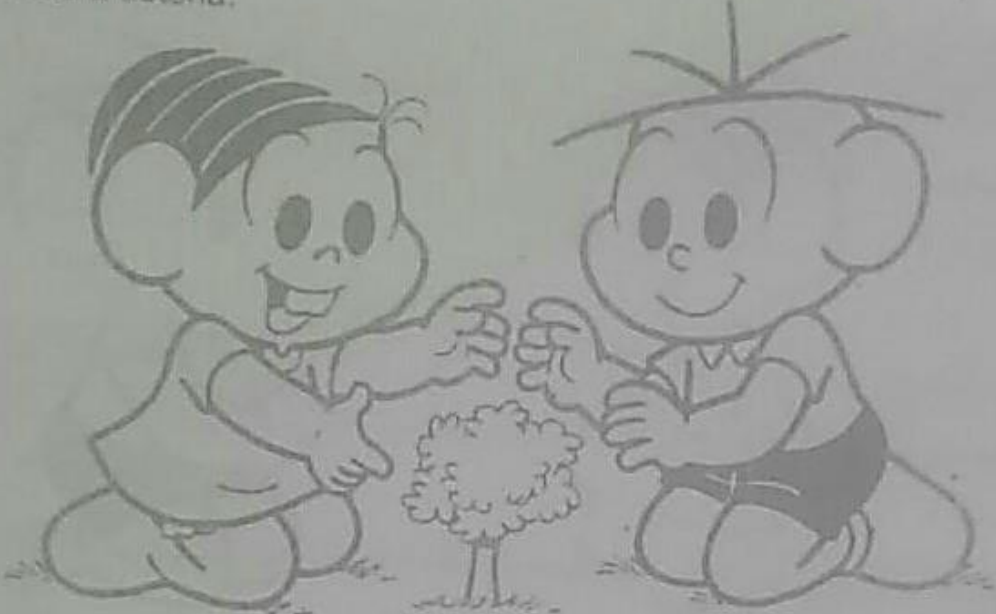
() Outras. Especificar: _____

AGRADECEMOS A SUA COLABORAÇÃO!!!

Fobte: VILELA, Sara Talita Cordeiro. *O ensino da oralidade na proposta curricular e na concepção de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental do município de Jucati-PE.* Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia). UFRPE, 2017.

ANEXO IV:

Continue a estória.



Mônica e Cebolinha se juntaram um dia para plantar uma árvore no quintal da casa de Mônica. *Mônica vibrou muito e disse:*
Cebolinha não sabia muito sobre
as plantas e perguntou:
 — Mônica, *por* que as *árvores*
seco?
 — *As árvores não* muito importantes
 para a gente, *elas* não *servem*
 muito *bem* para *comer*, frutas,
 flores, e mais, e ainda tem
 gente que *mata* a
 natureza, e *isso* *é* muito
 ruim *para* *as* *plantas* *mortas*
na natureza!