

**UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS  
MESTRADO PROFISSIONAL EM PRÁTICAS DOCENTES NO  
ENSINO FUNDAMENTAL**

**PAULA NETTO TEIXEIRA**

**A AVALIAÇÃO DA LEITURA E OS DESAFIOS DO PROFESSOR – O  
ACOMPANHAMENTO E MELHORIA DO PROCESSO NO 3º ANO DO  
ENSINO FUNDAMENTAL**

**SANTOS  
2017**

**UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS  
MESTRADO PROFISSIONAL EM PRÁTICAS DOCENTES NO  
ENSINO FUNDAMENTAL**

**PAULA NETTO TEIXEIRA**

**A AVALIAÇÃO DA LEITURA E OS DESAFIOS DO PROFESSOR – O  
ACOMPANHAMENTO E MELHORIA DO PROCESSO NO 3º ANO DO  
ENSINO FUNDAMENTAL**

**Dissertação de Mestrado apresentada no curso  
de Mestrado Profissional em Práticas Docentes  
no Ensino Fundamental à Universidade  
Metropolitana de Santos para obtenção do título  
de Mestre em Ensino.**

**Área de Concentração: Ensino**

**Orientação: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Irene da Silva Coelho.**

**SANTOS  
2017**

T268a Teixeira, Paula Netto.

A avaliação da leitura e os desafios do professor : o acompanhamento e melhoria do processo no 3º ano do ensino fundamental. / Paula Netto Teixeira – Santos 2017.

140 f.

Orientadora : Profa. Dra.Irene da Silva Coelho.

Dissertação (Mestrado em práticas docentes no ensino fundamental) – Universidade Metropolitana de Santos, Santos, 2017.

Evaluation of teacher reading and challenges : follow up and improvement of the process in the 3º year of fundamental education.

1. Leitura. 2. Prova Santos 3.Aprendizagem significativa

I. Título.

CDD 370

Dissertação de mestrado intitulada A avaliação da leitura e os desafios do professor – o acompanhamento e melhoria do processo no 3º ano do ensino fundamental, e elaborada por Paula Netto Teixeira, foi apresentada e aprovada em 18/09/2017, perante banca examinadora composta por

Profº. Dr. Fábio Giordano

Profª. Drª. Renata Barrocas

Profª. Drª. Irene da Silva Coelho  
Orientadora e Presidente da Banca Examinadora

Profª. Drª Coordenadora do Programa de Pós-Graduação

Programa: Pós-graduação Strictu Sensu em Práticas Docentes no Ensino Fundamental da Universidade Metropolitana de Santos

Área de Concentração: Práticas Docentes no Ensino Fundamental

Linha de Pesquisa: Ensino Aprendizagem no Ensino Fundamental

## **AGRADECIMENTOS**

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Irene Silva Coelho, que foi sempre uma inspiração pela sua competência, compromisso e dedicação com a sua profissão e que tive o privilégio de ser sua orientanda pela segunda vez, meus sinceros agradecimentos e admiração eterna.

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>.Renata Barrocas e Prof<sup>o</sup>. Dr. Fábio Giordano, pela leitura e apreciação crítica que contribuíram para a conclusão final desse trabalho.

A todas as professoras que com muita dedicação e sabedoria passaram o conhecimento adquirido em anos de estudo e pesquisa.

A Magda e a Shirley, pela paciência e gentileza no atendimento durante toda a trajetória acadêmica.

A todos os meus amigos do curso, que dividiram não apenas momentos de angústia e ansiedade, mas, sobretudo pela troca de experiências e incentivo diário para que fossemos todos vitoriosos nessa jornada.

À Prefeitura Municipal de Santos que, acreditou no meu projeto e oportunizou que esse sonho fosse realizado, através do Programa Mestre-Aluno.

A todos que, embora não tenha mencionado os nomes me ajudaram direta ou indiretamente a concluir esse trabalho, meu sincero agradecimento.

*...Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta mas, a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História.*

*Paulo Freire*

TEIXEIRA, Paula Netto. **A avaliação da leitura e os desafios do professor – o acompanhamento e melhoria do processo no 3º ano do ensino fundamental.** 2017.140fls. Projeto de Dissertação do Programa de Mestrado Profissional em Práticas Docentes no Ensino Fundamental da Universidade Metropolitana de Santos.

## RESUMO

Este trabalho tem o objetivo de investigar os resultados da avaliação da leitura nos anos iniciais do ensino fundamental I da Prefeitura Municipal de Santos- resultados da Prova Santos, obtidos na leitura pelos alunos do 3ºano e observar como é realizado o trabalho do professor no acompanhamento da aprendizagem da leitura e quais são as práticas de avaliação realizadas. Os dados foram obtidos por meio de análise documental e por meio do estudo de caso e da técnica de observação não participante. A forma que cada professor utiliza para registrar e organizar seus registros se diferencia, portanto, o que está em jogo, em termos dos registros em avaliação, é a consistência da memória do professor sobre cada aluno, que irá possibilitar ou não uma ação intencional e diferenciada sobre suas manifestações singulares de aprendizagem. O estudo amparou-se nos livros e artigos que tratavam do tema avaliação, como Capelletti, Hoffmann, Perrenoud, entre outros e também na Prova Santos (especificamente, no resultado da mesma em relação à leitura) que foi instituída por meio do Decreto nº 7343/16, de 21 de janeiro de 2016 e normatizada pela Portaria nº 33/2016, de 08 de abril de 2016, elaborada a partir de Matrizes de Referência - documento onde estão descritas as habilidades a serem avaliadas. Matrizes essas, que reúnem os principais conteúdos a serem avaliados na disciplina e no ano, na qual é feita um recorte no currículo com base no que pode ser aferido por meio dos instrumentos utilizados nas avaliações. Os resultados obtidos demonstram que ainda é preciso refletir sobre as práticas avaliativas que vem sendo utilizadas pelos professores e escolas, para que estas estejam mesmo a serviço de uma melhoria da qualidade do ensino no nosso país e favoreçam uma aprendizagem significativa para nossos alunos, contribuindo para sua formação cidadã.

**Palavras-chave:** avaliação, leitura, Prova Santos, aprendizagem significativa.

## ABSTRACT

The objective of this study is to investigate the results of reading evaluation in the initial years of elementary school I of the Municipality of Santos - results of the Santos Test, obtained in reading by the 3rd grade students and observe how the teacher's work is carried out in the follow-up of the learning and what are the assessment practices performed. The data were obtained through documentary analysis and through the case study and non-participant observation technique. The way that each teacher uses to record and organize their records differs, so what is at stake in terms of the records in evaluation is the consistency of the teacher's memory about each student, which will allow or not an intentional and differentiated action about their unique manifestations of learning. The study was based on books and articles that dealt with the evaluation theme, such as Cappelletti, Hoffmann, Perrenoud, among others, and also in the Santos Test (specifically, in the result of the same in relation to reading) that was instituted through Decree nº 7343 / 16, dated January 21, 2016 and regulated by Ordinance No. 33/2016, of April 8, 2016, elaborated from Reference Matrices - a document describing the skills to be evaluated. These matrices, which gather the main contents to be evaluated in the discipline and in the year, in which a curriculum cut is made based on what can be measured using the instruments used in the evaluations. The results show that it is still necessary to reflect on the evaluative practices that are being used by teachers and schools, so that these are in the service of an improvement of the quality of teaching in our country and favor a significant learning for our students, contributing to education.

**Keywords:** evaluation, reading, Santos test, meaningful learning.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Fluxograma do Sistema de Avaliação Básica.....	p.46
Figura 2 – Matriz de Referência – Leitura – Provinha Brasil – 2016.....	p.51-52
Figura 3 – Quadro Matriz de Referência – Leitura - Provinha Brasil 2016.....	p.52-53
Figura 4 – Quadro Matriz de Referência ANA – Língua Portuguesa.....	p.56
Figura 5 – Quadro Objetivos a serem alcançados pelos alunos em cada série segundo o PNAIC.....	p.64
Figuras 6 e 7– Quadro Geral-Prova Santos-1º e 2º Semestre- 3º Ano 2016.....	p.77-78
Figuras 8 e 9 – Gráficos da questão 2.....	p.79
Figuras 10 e 11 – Gráficos da questão 5.....	p.80
Figuras 12 e 13 – Gráficos da questão 8.....	p.81
Figura 14 – Quadro Avaliação Contínua de Habilidades de Oralidade.....	p106
Figura 15 – Quadro Avaliação Contínua de Habilidades de Leitura.....	p107
Figura 16 – Poema “Dias Especiais”.....	p116
Figura 17 – Parlenda.....	p117
Figura 18 – Parlenda – “A galinha do vizinho”.....	p118
Figura 19 – Dobradura.....	p120
Figura 20 – Fantoche de Papel.....	p123
Figura 21 – Fantoche no Palito com Feltro.....	p124
Figura 22 -- Fantoche de Mão.....	p124
Figura 23 – Marionetes Tchecas de Madeira.....	p124
Figura 24 – Escravos de Jó.....	p126
Figura 25 – Paródias: Formas de Apresentação.....	p129
Figura 26 – Paródia sobre a Dengue.....	p130

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

AEE`s – Atendimento Educacional Especializado

ANA – Avaliação Nacional de Alfabetização

ANERSC (Provinha Brasil) – Avaliação Nacional do Rendimento Escolar

ANEB – Avaliação Nacional da Educação Básica

ANPED – Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação

APAIE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

AVP –Atividade da Vida Prática

BNDES – Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social

CEFAM – Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério

CONSED – Conselho Nacional de Secretários da Educação

DEPED – Departamento Pedagógico

EAD – Educação a Distância

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

HEM – Habilitação Específica para o Magistério

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IES – Instituições de Ensino Superior

INEP – Instituto Nacional de Pesquisa e Estudos

LDB – Lei de Diretrizes e Base

MEC – Ministério da Educação

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PDR – Participação Direta nos Resultados

PEB – Professor de Educação Básica

PNAIC – Pacto Nacional da Avaliação na Idade Certa

PNE – Plano Nacional da Educação

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PPP – Projeto Político Pedagógico

PRALER- Programa de Apoio a Leitura e Escrita

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEDUC – Secretaria Municipal de Educação

SINAES – Sistema Nacional de Educação Superior

UME – Unidade Municipal de Ensino

UNCME – União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

# SUMÁRIO

<b>Introdução.....</b>	<b>p.13</b>
<b>Capítulo 1 - A avaliação da leitura na perspectiva dos professores da Prefeitura Municipal de Santos.....</b>	<b>p.19</b>
1.1 Avaliação – abrangência e enfoques no contexto globalizado.....	p.19
1.2 As origens da avaliação.....	p.21
1.3 A escola e o professor.....	p.24
1.4 A importância da avaliação.....	p.24
1.5 Tipos de Avaliação: .....	p.26
1.5.1 Avaliação Formativa.....	p.26
1.5.2 Avaliação Emancipatória.....	p.28
1.5.3 Avaliação Diagnóstica.....	p.30
<b>Capítulo 2 - As práticas pedagógicas de leitura – Da educação infantil aos anos iniciais do ensino fundamental.....</b>	<b>p.33</b>
2.1 A aquisição da leitura na Pré-Escola como facilitadora da aprendizagem para o Ensino Fundamental.....	p.33
2.2 A transição da criança de seis anos no Ensino-Fundamental.....	p.35
2.3 Ensino Fundamental – Principais Características.....	p.37
2.4 Avaliação no Ensino Fundamental.....	p.38
2.5 A avaliação e a formação do professor.....	p.40
<b>Capítulo 3 - Os Sistemas de Avaliação existentes e em funcionamento no Brasil.....</b>	<b>p.45</b>
3.1 A Provinha Brasil.....	p.46
3.2 Características da Provinha Brasil – Os Testes.....	p.49
3.3 O Teste de Leitura.....	p.50
3.4 Matriz de Referência – Leitura.....	p.51
3.5 Prova ANA.....	p.53
3.5.1 Características e objetivos da avaliação.....	p.54
3.5.2 Instrumentos de Avaliação.....	p.54
3.5.3 Matriz de Referência – Língua Portuguesa.....	p.56
3.6 A Prova Santos.....	p.57
3.7 A questão da Formação.....	p.59
3.8 O PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.....	p.60
3.9 Avaliação da Leitura segundo o PNAIC.....	p.61
<b>Capítulo 4 - O Lugar da Pesquisa – A UME X.....</b>	<b>p.66</b>
4.1 Caracterização da escola e dos sujeitos.....	p.66
4.2 Caracterização da Comunidade Escolar.....	p.69
4.3 O atendimento individualizado do aluno com deficiência.....	p.70
4.4 Objetivos Institucionais da UME .....	p.71
4.5 Fundamentos .....	p.72
4.5.1 Éticos Políticos.....	p.72
4.5.2.Epistemológicos.....	p.72
4.5.3 Didáticos Pedagógicos.....	p.73

4.5.4 Avaliação.....	p.73
<b>Capítulo 5- Resultados da Pesquisa e Procedimentos Metodológicos.....</b>	<b>p.75</b>
5.1 Resultados da escola do 1º e 2º semestre/2016 do 3º ano do ensino fundamental.....	p.76
5.2 A observação em sala de aula .....	p.83
5.3 As ações utilizadas em sala de aula para melhorar a leitura:.....	p.84
5.3.1 A leitura em voz alta.....	p.84
5.3.2 A leitura dramática.....	p.84
5.3.3 Poesia .....	p.85
5.4 Instrumento de acompanhamento da leitura.....	p.86
<b>Capítulo 6 – Discussão.....</b>	<b>p.88</b>
6.1 A avaliação da leitura no contexto do professor segundo Perrenoud.....	p.88
6.2 Obstáculos que comprometem a eficiência das avaliações.....	p.91
6.3 Analisando alguns obstáculos na perspectiva do autor, com foco na leitura do 3º ano do Ensino Fundamental, da classe observada para esse estudo:.....	p.93
6.3.1 Conhecimento ou aprendizagem.....	p.93
6.3.2 Mecanismos de aprendizagem.....	p.94
6.3.3 Regulações inacabadas.....	p.95
6.3.4 Regulações centradas no êxito das tarefas.....	p.96
<b>7-Guia de Avaliação de Leitura para o 3º ano do Ensino Fundamental.....</b>	<b>p.98</b>
<b>8- Considerações Finais.....</b>	<b>p.134</b>
<b>9- Referências.....</b>	<b>p.137</b>

## INTRODUÇÃO

O interesse por essa pesquisa surgiu ao ingressar no curso do Mestrado, no segundo semestre de 2015, pelo medo e insegurança que as avaliações sempre nos remetem, seja para uma entrevista de emprego, uma prova, uma apresentação de trabalho ou mesmo ao entrarmos em um ambiente novo, pois sabemos que de certa forma seremos “avaliados” pelas pessoas que lá se encontram.

Após ficar claro que a avaliação seria o foco desse estudo, foi preciso escolher o que exatamente gostaria de avaliar, foi então que percebi que a leitura, como “porta para o mundo”, era essencial para o processo de formação dos nossos alunos e que na busca por melhores resultados na educação do nosso país, inúmeras avaliações foram surgindo, muitas das quais são específicas para avaliar a leitura e alfabetização das crianças na Prefeitura Municipal de Santos.

As políticas públicas de avaliação, ou seja, as avaliações externas em larga escala surgiram como uma exigência colocada por organismos internacionais como a Organização das Nações Unidas para a Educação Ciência e Cultura (UNESCO) e a Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (OCDE).

As avaliações do sistema educacional no Brasil têm se centrado no rendimento escolar, no desempenho das provas aplicadas pelos diferentes modelos praticados.

É preciso compreender que a avaliação é parte integrante do processo ensino/aprendizagem. Conforme Fernandes (2009) é um elemento essencial de desenvolvimento dos sistemas educativos porque: é a partir e, por meio dela, que o currículo pode ser avaliado e enriquecido pelas escolas; o ensino, por meio dos professores, pode ser organizado priorizando, por exemplo, a experimentação ou a resolução de problemas; os alunos podem estudar recebendo maior orientação e motivação, melhorando a autoestima e a aprendizagem; os pais ou os responsáveis pelos alunos podem acompanhar o desempenho escolar de seus filhos com maior interesse; a sociedade pode ficar mais informada a respeito do que e como os alunos estão aprendendo; e os governos podem formular políticas públicas educativas e formativas mais fundamentadas e adequadas.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais apontam que a avaliação deve acontecer continuamente, mediante oportunidades planejadas que subsidiem o

trabalho do professor e do aluno, para que sejam feitos os ajustes necessários propiciando o desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem, dentro de uma perspectiva dinâmica e não linear de construção de conhecimento.

No ensino fundamental em especial a partir do terceiro ano, as avaliações vão se tornando cada vez mais frequentes e complexas, bem como a expectativa das notas que é sempre uma questão muito peculiar, trazendo sentimentos de instabilidade e impotência, porque sabemos que independentemente do tipo de avaliação, ao falarmos, ao expressarmos uma opinião, já estamos emitindo um juízo, um pré-conceito de como somos e como pensamos o que leva conseqüentemente a uma avaliação.

Uma avaliação espelha um juízo de valor, um dado, uma concepção de mundo e de educação e por isso vem impregnada de um olhar absolutamente intencional que revela quem é o educador quando interpreta os eventos de uma cena pedagógica. (SORDI, 2001, p. 52)

Vale lembrar, que no âmbito educacional, a avaliação é apenas mais um dos recursos usados pelo professor para verificar se as aprendizagens e conhecimentos estão sendo adquiridos, para que possa orientar melhor a sua prática e os próximos passos a seguir. O desafio estará concentrado nas ações do professor, para transpor essas barreiras historicamente conhecidas, ao propor caminhos para uma avaliação formativa, democrática e libertadora, como os teóricos citados acima demonstram ser possível e eficaz para a valorização e aperfeiçoamento dos nossos alunos na leitura. A fim de alcançar os objetivos propostos, foi preciso sublinhar alguns questionamentos norteadores:

- As práticas de leitura realizadas pelas professoras proporcionam aos alunos construir sentidos para os textos?
- As estratégias de compreensão leitora eleitas para a realização do ensino de leitura permitem uma compreensão leitora eficiente?
- O material didático utilizado e os encaminhamentos para trabalhá-los são adequados para o desenvolvimento da competência leitora dos alunos e retomada da aprendizagem a fim de ajudá-los a nas habilidades de leitura não atingidas na prova Santos?
- As avaliações realizadas pela professora abordam as habilidades descritas na Prova Santos?

Portanto, para realizar esse estudo, como estou atualmente lecionando na

Educação Infantil, foi necessário fazer um estágio no 3º ano do ensino fundamental, em uma escola da Prefeitura Municipal de Santos para salientar a importância da leitura e escrita para o desenvolvimento cognitivo dos nossos alunos e, sobretudo para que este seja inserido no meio social de forma plena e segura.

Para que isso ocorra foi importante refletir também, sobre o papel da avaliação no contexto escolar como um processo que subsidia os caminhos para que tanto professor e aluno, consigam vislumbrar os conhecimentos já adquiridos, aqueles que precisam ser melhorados e principalmente buscar estratégias que possam trazer resultados positivos aos conhecimentos que ainda não foram conquistados pelos discentes.

Para tanto, foi preciso visitar autores como Sordi, Luckesi, Capelletti, Perrenoud, Hoffmann, entre outros, para compreender melhor os caminhos que norteiam atualmente o uso das avaliações nas escolas, não somente condicionada a chamada “cultura da avaliação”, que condiciona o uso das mesmas para atender a demanda curricular e organizacional do trabalho pedagógico, com o intuito de atender e adequá-la à uma determinada “cultura”, mas sobretudo na perspectiva de valorização do conhecimento para a melhoria da qualidade educacional, entendendo que é através da educação que é possível melhorar também as diferenças sociais e econômicas que conseqüentemente promovem melhoria na qualidade de vida de todos os indivíduos.

Sendo assim, não é possível dar conta da complexidade do aprender e do ensinar ao se considerar que a avaliação é uma prática pontual, isolada, constatativa e pretensamente objetiva. É preciso convertê-la em um processo contínuo de reflexão crítica, de informação e interpretação sobre a realidade, de investigação, de efetivação das finalidades educativas e de ponto de partida para promover mudanças necessárias. (SILVA, HOFFMANN, ESTEBAN, 2013, p. 44)

O primeiro momento desse trabalho revela como os processos de avaliação foram sendo introduzidos nas escolas e quais princípios a norteavam, além de uma breve apresentação de algumas modalidades avaliativas que são usadas pelos professores nas escolas: a formativa, a emancipatória e a diagnóstica.

No segundo capítulo procuramos falar um pouco sobre a importância da leitura para todas as crianças, mostrando que ela faz parte da nossa história de vida mesmo antes de nascermos, porque ouvir e contar histórias é uma ação comum entre os povos como uma forma de manter ou modificar uma cultura.

Foi importante ressaltar também nesse capítulo a entrada das crianças no

Ensino Fundamental aos seis anos, que vem desafiando os professores na sua ação e reflexão, que devem estar centradas na compreensão e transformação da sua prática para que consigam promover através da curiosidade nata das crianças, aprendizagens significativas.

[...] quando não se confundem ensinamentos com aprendizagens e quando se aceita (mediante evidências) que o sujeito da aprendizagem assimila, cria, constrói, e que suas assimilações, suas criações intelectuais, suas construções cognitivas têm um extraordinário potencial pedagógico. (LERNER, 2008, p. 8)

Por isso tratar também de algumas características do ensino fundamental, das avaliações e da formação dos professores fizeram parte desse capítulo, para que possamos ter uma compreensão maior da necessidade de conhecer os aspectos que envolvem esse período de aquisição da leitura pelo aluno, que não acontece sozinho, ou por vontade apenas do aluno ou do professor, mas que são elementos que devem estar em consonância para tornar o ambiente da sala de aula favorável às aprendizagens, sendo a avaliação um dos meios pelos quais professores avaliam não só as respostas dos alunos, como também podem inferir sobre sua própria didática e que mudanças são capazes de promover para que transformem nossos alunos em leitores e escritores autônomos, capazes de intervir na sociedade na qual estão inseridos.

No terceiro capítulo, nos dedicamos a falar sobre as avaliações em grande escala, como a Provinha Brasil, que embora não seja aplicada ao 3º ano e sim ao 2º ano, foi desenvolvida justamente para melhorar o déficit encontrado nas avaliações do Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica), dando continuidade ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), sendo extremamente relevante para dar suporte tanto para os professores, como para os alunos entenderem em que nível de conhecimento se encontram e que metas já foram alcançadas para que possam ao final do 3º ano do ensino fundamental concluir o Ciclo de Alfabetização, assumidos pelo compromisso estabelecido no Pacto Nacional pela Alfabetização na idade Certa – PNAIC, em 2012, atendendo ao Plano de Metas de Compromisso Todos pela Educação.

Para que esse compromisso fosse cumprido, o Inep (Instituto Nacional de Educação e Pesquisa) desenvolveu a Prova ANA (Avaliação Nacional de Alfabetização), que esse ano foi realizada no dia, 22 de novembro, com três aplicadores e sem a interferência do professor da sala. É uma avaliação que faz um

diagnóstico para verificar se os três anos destinados ao período de alfabetização do ensino fundamental, tem tido resultados positivos quanto aos avanços e aproveitamento dos alunos nesse período, melhorando dessa forma substancialmente as práticas educativas adotadas na escola tendo em vista os conhecimentos que adquirimos hoje sobre a leitura, letramento e aprendizagem que consigam de fato formar alunos leitores e capazes de produzirem seus próprios textos com autonomia e segurança.

O quarto capítulo refere-se a escola, o grupo de alunos ao qual se destina e os resultados que foram conquistados ao longo do ano durante todo esse processo de alfabetização, bem como de algumas sugestões que podem melhorar a qualidade desse trabalho desenvolvido pelo professor na sala de aula, com base em uma proposta pedagógica que faça com que os alunos participem dos projetos didáticos, elaborando estratégias dentro de um planejamento já estabelecido, dos objetivos que devem ser alcançados nas atividades que serão propostas.

Essa etapa é primordial, pois o aluno quando se sente envolvido, partindo dos conhecimentos prévios que já possui, torna-se muito mais aberto e receptivo as novas descobertas, portanto apurar nosso olhar como educador é que fará com que essas mudanças necessárias para melhoria da qualidade de ensino e principalmente as questões que envolvem esse processo tão importante na vida dos nossos alunos, que é a alfabetização, sejam elevadas a termo.

No quinto capítulo, foi importante destacar os procedimentos metodológicos utilizados para subsidiar e embasar esse estudo, partindo do uso de gráficos para analisar os resultados obtidos nessa escola de terceiro ano, a própria observação do contexto escolar nessa UME e as estratégias que foram utilizadas pela professora para que os alunos sentissem prazer na leitura e nos diferentes gêneros textuais.

No sexto capítulo, discutimos as questões e alguns obstáculos que permeiam e prejudicam a eficiência das avaliações e que devem ser cuidadosamente observadas pelos professores durante todo o processo, para que não sejam esses os motivos que impeçam os alunos de desenvolverem a leitura e sobretudo adquiriram o gosto pela mesma, sendo essa uma aquisição fundamental para que eles exerçam sua cidadania com conhecimento dos seus direitos e deveres dentro da sociedade na qual estão inseridos.

Destinamos ao sétimo e último capítulo à elaboração de um Guia de Avaliação da Leitura, para subsidiar e propiciar aos professores da Prefeitura Municipal de

Santos um suporte contendo algumas estratégias e dicas de atividades diversificadas que promovam e instiguem esses alunos a criarem um hábito leitor frequente, compreendendo que através da leitura é possível não apenas sonhar, mas sobretudo trilhar novos caminhos, já que a mesma nos proporciona novas descobertas.

Por fim, as considerações finais revelam que ainda estamos caminhando para um processo avaliação que contemple positivamente as habilidades e competências dos nossos alunos, afim de, melhorar significativa os resultados que a educação no Brasil vem apresentando nas últimas décadas no ranking mundial, acreditando não apenas no potencial dos nossos alunos, mas também na capacidade dos nossos professores de buscarem através da educação o nível de excelência que transforme nossos alunos em cidadãos.

# **1- A AVALIAÇÃO DA LEITURA NA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES DA PREFEITURA MUNICIPAL EM SANTOS**

Neste capítulo apresentamos conceitos essenciais à compreensão da avaliação e de sua abrangência.

## **1.1- Avaliação – abrangência e enfoques no contexto globalizado**

É importante compreender a avaliação em seu sentido mais amplo, pois ela está presente no nosso cotidiano, sempre que temos que tomar algumas decisões.

A avaliação não é um processo neutro e isolado, existe sempre uma intenção no ato de se avaliar. Ela ocorre através da relação pedagógica que pressupõe uma intencionalidade nos objetivos, nas ações e habilidades de todos os envolvidos.

[...] Ela não ocorre num vazio conceitual, mas está dimensionada por um modelo teórico de sociedade, de homem, de educação e, conseqüentemente, de ensino e de aprendizagem, expresso na teoria e na prática pedagógica. (CALDEIRA, 2000, p. 122).

O Brasil tem buscado continuamente uma melhoria na qualidade e universalização do ensino, através de políticas públicas que ofereçam subsídios concretos para a Educação Básica, utilizando dados e indicadores que nos mostrem o desempenho dos alunos nas avaliações de leitura e matemática.

Os sistemas mensuram essa qualidade por meio dos resultados obtidos em avaliações que diagnosticam e indicam aos sistemas de ensino e também aos professores os pontos falhos e aqueles que estão de acordo com os objetivos traçados pela política de educação vigente.

As avaliações existem desde os tempos mais remotos. Basta lembrar os costumes de algumas tribos. Os jovens eram considerados adultos após terem sido aprovados em uma prova referente aos seus usos e costumes.

Os chineses e gregos abriam a toda a população a possibilidade de assumir determinados cargos de prestígio e poder ao selecionarem pessoas que se inscreviam

para tais cargos. Na Grécia, o conceito de autoavaliação já fora sugerido por Sócrates como requisito para chegar a verdade.

Na Idade Média, nas universidades os alunos que completavam o curso de bacharelado precisavam ser aprovados em um exame para poder ensinar e só recebiam o título de doutor se lessem publicamente os Quatro Livros das Sentenças de Pedro Lombardo, que correspondem a união de textos bíblicos e frases de Padres Jesuítas e pensadores medievais que expunha a teologia cristã daquela época.

Depois do século XVIII, surgem as primeiras escolas modernas, onde as pessoas podiam ter acesso aos livros e as primeiras bibliotecas são criadas. Essa época foi marcada também pelos exames, que eram utilizados como avaliações.

No final do século XIX, testes padronizados e organizados por objetivos que mediam a inteligência e o desempenho das pessoas passam a ser utilizados e a Psicometria vai sendo substituída por formas mais amplas de avaliar.

Ralph Tyler, em 1934, foi quem propôs o termo “avaliação educacional” e nesse mesmo período surge a educação por objetivos, que deveriam ser cumpridos.

Em 1965, as disciplinas como a Antropologia, Filosofia e a Etnografia, dão as avaliações um caráter mais qualitativo. Nesse mesmo ano com a Lei sobre a Educação Primária e Secundária, proposta pelo senador Robert Kennedy e promulgada pelo presidente Lyndon Johnson, a educação passa a ser obrigatória a todos, buscando atingir também as famílias pobres e marginalizadas.

De 1965 até o início da década de 80, passaram a valorizar os métodos qualitativos e a avaliação segue novos rumos com a entrada do neoliberalismo e a crise econômica, momento em que o estado se tornou controlador e fiscalizador. Como consequência, a avaliação passou a ser mecanismo fundamental dos governos.

As universidades passaram a responder as exigências do mercado, comércio e indústria sendo cobradas como se fossem empresas ou organizações competitivas.

Particularmente no Brasil, as avaliações ganham força na década de 1990.

Álvarez Méndez (2000) ressalta que a avaliação deve ajustar-se à natureza do conhecimento, dando um sentido global ao processo, se pretende manter a coerência epistemológica, ou seja, a estrutura dos métodos e a validade do conhecimento.

Também trata-se de uma prática avaliativa relacionada aos objetivos previamente definidos que se deseja alcançar, para que os envolvidos no processo, no caso os nossos alunos, possam ter subsídios concretos que promovam as aprendizagens que são essenciais em cada etapa do processo e para cada disciplina.

O professor, com base nas suas próprias vivências e conhecimentos, atribui sentidos e significados à avaliação escolar.

Uma avaliação espelha um juízo de valor, uma dada concepção de mundo e de educação e por isso vem impregnada de um olhar absolutamente intencional que revela quem é o educador quando interpreta os eventos de uma cena pedagógica. (SORDI, 2001, p. 52).

A avaliação, portanto, também está vinculada a certos valores individuais, bem como as experiências e práticas constituídas pela pessoa que avalia, por isso avaliar não é uma tarefa simples. E para que essa subjetividade não faça com que o professor perca o foco da sua avaliação se torna imprescindível conhecer os mecanismos avaliativos que correspondam ao sistema de ensino não somente na instituição a qual leciona, mas também do nosso país.

Dessa forma, compreender todas as implicações do processo avaliativo é um exercício de atendimento de seu funcionamento sócio histórico. É preciso interpretar os sentidos adquiridos nos diferentes contextos, suas variáveis e suas tendências no ensino e na pesquisa. Numa sociedade como a brasileira que sofre as ações de mecanismos econômicos internacionais, avaliar torna-se uma ação bastante complexa. (GUIRARDI, 2011, p. 24 e 25).

Apesar de sua complexidade, a avaliação é necessária e embora não seja uma ideia nova, o fato é que atualmente, as pessoas começaram a perceber que no âmbito escolar, a mesma deve centrar-se no aluno e não no sistema, como coloca Fazenda (2009, p. 40): “A avaliação enquanto reflexão crítica sobre a realidade deveria ajudar a descobrir as necessidades do trabalho educativo e perceber os verdadeiros problemas para buscar resolvê-los”.

## 1.2 As origens da avaliação

É preciso reconhecer conforme aponta Luckesi (2003), que os exames que conhecemos hoje foram instituídos por padres jesuítas (séc. XVI) e pelo bispo John Amós Comenio no final desse mesmo século, até a primeira metade do séc. XVII, embora existam registros que dizem que essas práticas avaliativas já aconteciam na China, há três mil anos antes de Cristo.

Sendo assim, a preocupação em avaliar existe há muitos séculos e atualmente os estudos têm-se intensificado à medida que perceberam que os moldes usados por

outros países que buscavam sobretudo, a perpetuação de um regime autoritário e burguês, não podem e nem devem ser usados por nossa sociedade, não somente por termos características sócio econômicas e culturais diferentes, mas sobretudo por que em nada colaboram com o crescimento e desenvolvimento da humanidade.

O auge dos exames aconteceu quando foram adotadas provas para admissão do serviço público. Essas mediram a capacidade intelectual daqueles que viam o serviço público como uma maneira de ascensão social, o que permite concluir que a sociedade valorizava e ainda valoriza a meritocracia.

Para Luckesi (2003), a "Pedagogia do Exame", como denomina essas práticas avaliativas, mesmo sendo úteis quando usadas em concursos ou para certificação, nas salas de aula deveria ser usada para o diagnóstico, para que o professor pudesse reorientar a aprendizagem e levar o aluno ao sucesso.

Nesse sentido, a avaliação não pode ser vista como algo neutro e ingênuo, pois, utilizando-se da medida como instrumento técnico para efeito político de organização do serviço público e do trabalho em geral, produz efeitos para vida individual em sociedade. Na escola, determina-se quem passa para a série seguinte e quem é reprovado; na vida social, quem merece ter as melhores posições e mais poderes. (GUIRARDI, 2011, p. 26).

Dessa forma, os testes e exames vêm sendo utilizados como um instrumento que visa manter uma certa regularidade, construídos através dos currículos a fim de atingir algumas metas e objetivos como forma de controle, voltados, sobretudo, aos interesses do mercado, muito mais do que para o desenvolvimento da sociedade.

A avaliação é ainda uma das principais preocupações dos pais, alunos, professores, gestores e políticas públicas, por diversas razões, como por exemplo, quando alguns professores a utilizam apenas como punição e controle.

Vê-se, portanto, que a avaliação é usada em seu sentido mais amplo para “medir resultados”, sempre que julgamos ou atribuímos um juízo sobre uma determinada situação, objeto ou pessoa, o fato é que dando ou não uma nota (prática comum usada nas escolas para mensurar o conhecimento e aprendizado dos alunos, a fim de documentar o professor quanto os progressos e avanços feitos por eles), a avaliação é sempre uma medida, uma forma de analisarmos o que é bom e o que podemos melhorar, caso contrário ela serve apenas como poder para o professor, contribuindo pouco para a melhoria e desenvolvimento dos alunos como coloca Capelletti (2007) ao dizer: “Quando se instala um clima de competitividade de poderes na escola, tem-se o avesso do ambiente de aprendizagem”.

A avaliação tal como a vemos hoje e foi dito anteriormente, tem sua origem nos trabalhos de Ralph Tyler (1949), que segundo Hoffmann (2003), desenvolvia uma avaliação por objetivos.

Esse paradigma de avaliação por objetivos prevaleceu até a década de 1970 e início da década de 1980, havendo mudanças a partir de Scriven (1967) cuja proposta era de uma avaliação formativa e somativa, seguido por Bloom (1971), com a valorização do processo ensino e aprendizagem.

Na década de 1980, começaram a surgir novos estudos sobre a avaliação, dando ainda mais ênfase à avaliação formativa por ser mais democrática. Autores como Perrenoud (1999), Hadji (2001) e Afonso (2009) ganharam destaque nessas pesquisas por suas contribuições

Benjamim Bloom, Thomas Hastings e George Madaus publicaram em 1983 o "Manual de Avaliação Formativa e Somativa do aprendizado escolar", para esclarecer melhor as questões acerca desse tipo de avaliação e nortear aqueles que pretendiam apoiar-se nela para avaliar seus alunos.

Perrenoud (1999) aponta logo de início a necessidade de mudança na maneira de ensinar, bem como na adequação dos horários e grupos de estudo, assim como na própria estrutura escolar e salienta que, nas escolas, para atender aos pais e a própria administração escolar ela se contrapõe com as avaliações tradicionais dizendo:

O professor a observar mais metodicamente os alunos, a compreender melhor seus funcionamentos, de modo a ajustar e individualizar suas intervenções pedagógicas e as situações didáticas que propõe, tudo isso na expectativa de otimizar as aprendizagens: "A avaliação formativa está, portanto, centrada essencial, direta e imediatamente sobre a gestão das aprendizagens dos alunos (pelo professor e pelos interessados)". Essa concepção se situa abertamente na perspectiva de uma regulação intencional, cuja intenção seria determinar ao mesmo tempo o caminho já percorrido por cada um e aquele que resta a percorrer com vistas a intervir para otimizar os processos de aprendizagem em curso. (PERRENOUD, 1999, p. 89)

Nesse contexto, nota-se que o autor deixa claro que a avaliação formativa está intrinsecamente ligada ao processo de aprendizagem do aluno, portanto compreender os caminhos que cada aluno faz, é de extrema relevância para que o professor crie subsídios para que o aluno encontre seus próprios meios de aprender e, assim, atinja os objetivos propostos com alguma autonomia.

### 1.3 A escola e o professor

Perrenoud (1999) também defende que as escolas precisam entender primeiramente o peso dos conteúdos disciplinares têm, para então exigir mudanças dos professores, assim como a sociedade deve deixar claro que competências e habilidades acredita que devem ser desenvolvidas pelos alunos, já que essas são premissas fundamentais na educação atual, visto que o intuito é preparar nossos educandos para a nova realidade social e mercado de trabalho.

Essa concepção de educar para as exigências atuais da nossa sociedade, ficam claras no seu livro *“Dez Novas Competências para Ensinar”*, no qual descreve as competências do professor para ensinar:

- 1.Organizar e dirigir situações de aprendizagem.
- 2.Administrar a progressão das aprendizagens.
- 3.Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação.
- 4.Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho.
- 5.Trabalhar em equipe.
- 6.Participar da administração escolar.
- 7.Informar e envolver os pais.
- 8.Utilizar novas tecnologias.
- 9.Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão.
- 10.Administrar sua própria formação contínua. (Anais Eletrônicos do IV Seminário Nacional Literatura e Cultura, São Cristovão/SE, 03 e 04 de maio de 2012, p. 4).

Tais competências envolvem diferentes habilidades do professor e sua capacidade de dominar as práticas inovadoras (tablets, internet, etc.), que devem ser utilizadas como fonte de informação nas salas de aula, desenvolvendo através desses recursos pesquisas que promovam a reflexão e curiosidade dos nossos alunos, escola, comunidade, transformando a luta contra o fracasso escolar, que muitas vezes fica centrada na escola, mais precisamente no professor, numa luta da sociedade, compreendendo que um país só se transforma através do conhecimento e este só pode ser conquistado através da educação.

### 1.4 A importância da avaliação

A avaliação quando favorece o desenvolvimento de habilidades e competências dos alunos, é um importante instrumento de aprendizagem para que

tanto o professor, como também o aluno, percebam não só os acertos, mas também os erros, e possam a partir dessa análise melhorar continuamente seus desempenhos.

Esse ponto é imprescindível, uma vez que tanto professores como também a maioria das escolas, não têm usado a avaliação como momento de reflexão, para perceber as dificuldades dos alunos, otimizando recursos e estratégias para que os educandos ultrapassem essas barreiras e tenham êxito nas atividades propostas, como coloca Luckesi (1998, p.122): “Muitos docentes cumprem o seu papel mecanicamente, sem investir o necessário para que os resultados de suas atividades sejam significativas”.

Para superar essa contradição, a escola deve ser um espaço reflexivo, que busque formar cidadãos, sendo que caberá ao professor mudar sua postura, entendendo as necessidades reais dos seus alunos, trabalhando seus conteúdos de forma contextualizada.

Se bem feita à avaliação pode ajudar a localizar os problemas e com isto fazer com que a aprendizagem seja melhor, mas ela não pode, por si só, alterar a qualidade de aprendizagem. (VASCONCELOS, 1998, p. 78 apud, FAZENDA, p. 44).

Vê-se, portanto, que a mudança só irá ocorrer, mediante a prática do professor na sala de aula, que precisa voltar-se para a aprendizagem do aluno, tentando superar o fracasso escolar.

Para Haydt (1997), a avaliação deve acontecer dentro de um contexto, não pode surgir repentinamente, apenas para punir os alunos, ou para preencher o espaço de uma aula não preparada pelo professor.

Ela é um processo que faz parte da rotina, para verificar se as aprendizagens estão ocorrendo e promover as mudanças necessárias caso sejam percebidas lacunas nesse processo. Por isso, a participação do aluno em sala de aula é indissociável da prática cotidiana, pois é através dessa participação que o professor poderá obter o “feedback”, elemento primordial, para que novas ações consigam promover aprendizagens significativas para os alunos.

Nesse sentido, fica claro que a avaliação consiste, sobretudo, na formação integral do aluno, portanto deve ser usada para propiciar através dos resultados obtidos, mudanças para que todos possam desenvolver não apenas as habilidades cognitivas, mas também sua autonomia, relação interpessoal e inserção social, essencial para a vida em sociedade.

## 1.5. Tipos de Avaliação

### 1.5.1 - Avaliação Formativa

O modelo de avaliação formativa surgiu com o “Modelo de Aprendizagem Escolar”, de Carrol (1963), caracterizado pela separação dos alunos em grupos conforme sua aptidão.

Bloom (1976) ampliou o modelo de Carrol chamando de “mastery learning” (aprendizagem para o domínio). Para ele, todos poderiam atingir o alto nível de domínio de conhecimento, precisando apenas de um auxílio para sanarem suas dificuldades. Bloom criou os testes formativos que propiciavam o *feedback* tanto para alunos como para professores.

Scriven (1967) afirma que a avaliação formativa é um recurso educacional, que deve ser proposta para dar subsídios ao professor sobre as formações que estão ocorrendo e alerta que ao utilizar diferentes avaliações formativas, a mesma se descaracteriza tornando-se novamente uma avaliação somativa.

Perrenoud (1988) destaca quatro condições essenciais para uma verdadeira avaliação formativa nas escolas:

- (a) na avaliação formativa precisa ter uma intervenção, uma remediação; (b) uma pedagogia nova implica mudanças profundas nos currículos e na didática; (c) deve-se dar autonomia aos professores, ter confiança na sua intuição e na capacidade que têm de improvisação. A avaliação formativa não é uma prática espontânea, logo é necessário treinar os professores, difundir modelos, propor instrumentos e maneiras de fazê-la; (d) a melhor maneira de implantar um modelo de avaliação formativa, que se adapte à realidade na qual vivem, seria convidar os professores e gestores a criá-lo, utilizando sua imaginação e competência, com a colaboração de especialistas em sistemas de avaliação formativa ou de investigadores na instrução. (PERRENOUD, 1988 apud SILVA, RODRIGUES, 2009, p. 34).

Perrenoud (1999) diz ainda, que a avaliação formativa, dá um diagnóstico para cada aluno, possibilitando a estes que percebam o que já dominam, o que precisam melhorar, permitindo ao docente fazer ajustes às necessidades dos seus alunos.

É preciso, no entanto, que os professores ao realizarem esses ajustes, conheçam os princípios da avaliação formativa, uma vez que há muitos impedimentos que podem coibir ou mesmo frustrar suas ações para que esse tipo de avaliação

aconteça.

É inútil esperar que professores mal treinados, mal pagos, submetidos a um conjunto de diretrizes orientadoras burocráticas, sintam o desejo e a coragem de desenvolver a avaliação formativa. Nesses casos, com a simples determinação superior, não se conseguirá implantar a avaliação formativa eficaz. (SILVA, RODRIGUES, 2009, p. 34)

Harlen e James, citados por Villas-Boas (2004), apontam cinco características da avaliação formativa:

- 1) o professor é quem conduz;
- 2) promove a aprendizagem;
- 3) não leva em conta apenas os critérios, mas o esforço individual também;
- 4) as ideias e capacidades, que podem apresentar erros, servem como diagnóstico;
- 5) progredir e avançar nas aprendizagens depende dos próprios alunos.

Nesse contexto, perguntas como: O que ensinar? Por que ensinar? Para quem ensinar? e por fim Como ensinar? ficam latentes, quando se propõe uma avaliação formativa, seja no ensino da Matemática, Ciências, Língua Portuguesa, História, Geografia ou das outras disciplinas.

No Brasil, foram realizadas algumas pesquisas em dois grupos experimentais, um grupo utilizou instrumentos da prática avaliativa formativa e um grupo de controle, onde não há o uso desses instrumentos, com resultados favoráveis no primeiro grupo, especialmente por parte dos alunos que se sentiram mais confiantes na realização das atividades propostas, utilizando uma replicação do trabalho de Silva (2002), que por sua vez, replicou a pesquisa de Dutra (1977).

Essa pesquisa realizada com os dois grupos GE (Grupo Experimental) e GC (Grupo Controle) passaram por um teste diagnóstico, para verificar como estavam seus conhecimentos nos conteúdos que seriam aplicados no terceiro e quarto bimestre do ano letivo. Após esse pré-teste, os dois grupos assistiram quatro aulas semanais com a mesma professora, com o uso dos mesmos textos, livros e exercícios, durante dois meses. Ao grupo GE, foi realizado a cada três aulas um teste para avaliar se os objetivos propostos haviam sido alcançados, além de ser oferecido também um suporte através de alunos tutores no começo e final das aulas. O segundo grupo GC não teve esse suporte, mas ao final ambos passaram por um pós-teste para verificar seu desempenho, como também um questionário de satisfação dos alunos, quanto ao processo avaliativo utilizado.

Para o grupo GE foram utilizadas tanto avaliações formativas quanto somativas e os alunos demonstraram estarem satisfeitos com os resultados obtidos, pois conseguiram perceber o que já aprenderam e o que ainda precisavam retomar, além de propiciar uma “maior união” do grupo, através da mediação dos alunos tutores, o que contribuiu também para que os alunos se solidarizassem com as dificuldades dos colegas. O GC embora não tenha tido os dois tipos de avaliação, não obtiveram resultados ruins, mas tiveram mais dificuldade em alguns conteúdos, o que poderia ser sanado se também tivessem tido o apoio de alunos tutores e não precisassem esperar até a próxima aula com a professora para tirarem suas dúvidas.

Embora o estudo não tenha afirmado que a avaliação formativa com auxílio de alunos tutores tenha demonstrado uma grande diferença quanto aos resultados cognitivos dos alunos nos dois grupos, foi verificado que os resultados do pós-teste, em relação ao pré-teste, dos alunos do GE foram superiores, apesar de estatisticamente não serem significativos, o grupo apresentou um índice de satisfação maior no que tange ao ambiente de sala de aula, o que conseqüentemente acabou favorecendo a aprendizagem.

Perrenoud (1999) admite que uma parcela da avaliação formativa pode ser incorporada em especial na escola de ensino fundamental. Obviamente, esse processo ocorre quando o professor consegue ouvir seus alunos, observar suas ações, para fazer um diagnóstico e realiza então, intervenções individualizadas.

### **1.5.2 - Avaliação Emancipatória**

Tentando inserir uma prática avaliativa libertadora, surge então a avaliação emancipatória cujas principais características são tipo de “enfoque, definição, objetivos, implicações, limitações, contribuições e papel do avaliador” (CAPPELLETTI, 2007, p. 34). Tais características vêm contrastando com outros modelos atuais de avaliação.

O paradigma da avaliação emancipatória, tendo como referência teórico – metodológicas a avaliação democrática, a crítica institucional, a criação coletiva e a pesquisa participante, constituiu-se em matriz praxiológica que descreve, analisa e critica uma dada realidade, visando transformá-la. Construído, inicialmente, para a avaliação de programas educacionais, tem se revelado em referencial valioso para

outros programas sociais, além dos educacionais, bem como para a avaliação de políticas públicas. (SAUL, 2008, p. 21).

É importante ressaltar que esse tipo de avaliação possui dois objetivos básicos. O primeiro refere-se ao seu compromisso com o futuro – o que eu quero transformar a partir da autocrítica concreta da realidade. O segundo objetivo está relacionado à ação do homem no contexto em que está inserido, mediante a autocrítica realizada durante o primeiro objetivo.

Paulo Freire (1980) aponta que a conscientização é a chave que impulsionará todo o processo de desvelar a realidade e que este não ocorre sem a ação-reflexão, que caracteriza o homem, no seu modo de ser e transformar o mundo. “[...]Por isso mesmo, a conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica histórica, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo[...].” (FREIRE, 1980, apud CAPPELLETTI, 2007, p. 35)

A avaliação emancipatória é um movimento dialógico e participante, porque parte da realidade para a análise crítica e, por fim, para uma ação coletiva, que através de entrevistas, debates, depoimentos, observação e análise documental, propõe as mudanças necessárias em defesa dos direitos “à informação”, daqueles que estão inseridos no processo ou mesmo ao público que tiver interesse, por isso, dizem que o caráter avaliativo nesse prisma é mais qualitativo, muito embora não sejam desprezados os dados quantitativos.

A avaliação emancipatória dentro do processo ensino aprendizagem possui características que podem orientar os educadores quanto a sua prática porque:

- tem função diagnóstica;
- favorece o autoconhecimento do educando;
- contribui para que o educando se torne o sujeito do seu processo aprendido;
- tem compromisso com a educação democrática, com propósitos e práticas de inclusão dos educandos;
- propõe uma relação pedagógica democrática entre educador-educando;
- ajuda o educando a aprender e o educador a ensinar;
- auxilia o professor a replanejar a sua ação;
- prioriza os aspectos qualitativos do desenvolvimento do educando;
- enfatiza o processo e o resultado do aprendizado;
- é participativa. (CAPPELLETTI, 2007, p. 37).

Assim sendo, é um tipo de avaliação que promove muita reflexão tanto por parte dos professores como também por parte dos alunos, e por ter um caráter

democratizador, propicia no ambiente escolar a valorização das individualidades o que tende a favorecer o processo significativo das aprendizagens para todos.

### 1.5.3 Avaliação Diagnóstica

A avaliação é um instrumento no qual o docente e a escola se apoiam para verificar em que nível os alunos se encontram e com isso planejar ou replanejar as atividades de ensino [...] DEPRESBITERIS, 1989, p. 58)

Como podemos observar as práticas avaliativas vêm-se transformando, considerando a historicidade dos educandos, para que possa de fato contribuir com a construção do desenvolvimento cognitivo, social, físico e moral dos educandos e esse tipo de avaliação como o próprio nome sugere, procura desenvolver diversos instrumentos avaliativos, para fazer um diagnóstico de como seus alunos estão, até onde podem chegar e como podemos ajudá-los para que cheguem lá, por isso ela é tão relevante nos primeiros contatos que o professor tem com seus alunos, especialmente nas primeiras séries do Ensino Fundamental, melhorando assim a qualidade do ensino.

Contudo, desenvolver uma nova postura avaliativa nem sempre é uma tarefa fácil, porque requer desconstruir para reconstruir. Segundo Luckesi (2005), a avaliação diagnóstica surgiu para resgatar essa construção da avaliação de forma reflexiva que compreenda o fazer da avaliação de forma epistemológica e pedagógica.

Essa avaliação pode fornecer ao educador padrões necessários para um bom desempenho escolar, que emerge dessa interação entre educador-educando e vice-versa, considerando todas as necessidades e possibilidades que foram apontadas a partir dessa troca.

Existem alguns fatores essenciais para que essa avaliação diagnóstica aconteça, com mais êxito para os professores, a fim de executar um bom trabalho educativo em prol dos alunos como coloca Luckesi, 2005:

- reconhecer as possibilidades ou não do educando adquirir novos conhecimentos;
- perceber os conhecimentos prévios que já possuem sobre um assunto determinado;

- reconhecer e perceber as dificuldades de aprendizagem que os educandos estão apresentando;
- constatar o interesse do grupo como um todo, procurando motivar e adequar às atividades para que as aprendizagens sejam significativas para todos;
- criar situações diferenciadas que promovam a aprendizagem;
- auxiliar o professor e aluno nas decisões e caminhos que irão tomar, rumo a aprendizagem.
- compreender a relevância da história dos educandos nesse processo de ensino-aprendizagem.

Nessa perspectiva o foco avaliativo deixa de estar centralizado no aluno, para classificá-lo ou não para uma nova fase, para focar no processo ensino-aprendizagem de forma integral, procurando resolver as dificuldades apresentadas na aquisição dos conhecimentos, bem como aperfeiçoando a prática escolar.

É importante ressaltar que, mesmo quando os resultados são favoráveis aos alunos, não significa necessariamente que houve a compreensão dos conceitos ministrados, pois sabemos que muitos alunos usam apenas a memorização, não havendo, portanto, a interiorização dos conhecimentos que tornam as aprendizagens significativas.

Por essa razão, a avaliação é tão relevante para a melhoria do ensino, uma vez que serve para redefinir ou definir novas diretrizes, tornando-se um instrumento dialético para que novos rumos possam ser dados, priorizando sempre a qualidade do ensino. Embora muitos acreditem que esse modelo possa empobrecer os dados avaliativos, por parecer à primeira vista menos rigoroso, o que ocorre é justamente o contrário, já que o rigor técnico e científico para a eficácia dessa proposta avaliativa se torna preponderante, para a transformação do sistema educacional como um todo, através da reflexão das diretrizes pedagógicas que vislumbram a participação ativa, dentro de um contexto democrático na nossa sociedade.

Fica, portanto, evidente, que os tipos de avaliação propostas buscam através da reflexão, mudar as práticas avaliativas das escolas e, vão, além de um sonho, de um ideal que constitui a democratização do ensino, que embora seja difícil, é possível, porém, vai exigir um trabalho diário para enfrentar os desafios e conflitos que certamente irão permear toda essa ação, seja pela resistência ou medo da mudança por parte daqueles que fazem parte direta nesse processo, ou mesmo pelos

interesses políticos de manter e conservar o poder, através dessa “submissão” que ocorre quando a falta de “informação” nos impede e coíbe nossa luta pelos direito à qualidade e democratização do ensino.

No segundo capítulo, iremos falar um pouco da importância da leitura e o seu incentivo desde a pré-escola, como forma de garantir o acesso de todos à educação e a cidadania.

## **2. AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE LEITURA - DA EDUCAÇÃO INFANTIL AOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

### **2.1. A aquisição da leitura na Pré-Escola como facilitadora da aprendizagem para o Ensino Fundamental.**

É por meio da leitura que as pessoas podem ter acesso ao legado cultural da humanidade, construído ao longo dos anos. E isso é maravilhoso! Tudo (mas tudo mesmo) que quisermos saber sobre qualquer área do conhecimento pode ser encontrado, aprendido e estudado por meio da leitura. (FONSECA, 2012, p.9)

A literatura é sem dúvida uma porta de entrada para o conhecimento. Desde os primórdios os homens criavam histórias para afastarem seus medos ou mesmo contar sobre os acontecimentos do dia. O fato é que as histórias nos ajudam a compreender a vida, a sonharmos e guardarmos na memória momentos marcantes da existência humana. O ser humano tem uma curiosidade nata de conhecer e aprender sobre o mundo, as pessoas e tudo que o cerca, e as narrativas subsidiam essa entrada nesse universo tão complexo e dinâmico que envolve a nossa história e a história da humanidade.

Muito antes das histórias serem contadas nos livros, elas eram contadas através dos desenhos, da música e da dança, comunicar os fatos era essencial para que as experiências vividas não fossem esquecidas, dando continuidade a todo conhecimento adquirido ao longo dessas vivências.

Portanto muito antes da escrita, a linguagem oral era o que regia esse universo de histórias contadas por nossos ancestrais, carregadas de sentimentos, sensações, vitórias e derrotas que hoje fazem parte da nossa própria história, porque nos auxiliou à criarmos a nossa identidade, explicando nossas origens, quem somos, de onde viemos e onde podemos chegar.

Sendo assim, é natural que as histórias permeiem o espaço educativo principalmente nos primeiros anos de escolarização, quando a criança começa a se apropriar das próprias palavras e ainda que não saiba ler convencionalmente, seguindo as normas ortográficas, ela já é capaz de ler o mundo e interpretá-lo.

As histórias alimentam as brincadeiras de faz de conta das crianças, pois ampliam enredos, conflitos, personagens, cenários e desfechos. E, como num passe de mágica, as crianças viram reis, rainhas, dragões, cavaleiros, animais falantes, fadas, magos, bruxas, feiticeiros, heróis, e heroínas, com escudos, coroas, poções mágicas, feitiços e poderes. Personagens que ganham vida e contexto nas brincadeiras infantis baseadas no vasto repertório "era uma vez". (FONSECA, 2012 , p. 24).

Vê-se, portanto, que através da literatura o mundo ganha significado para a criança que pode através do faz de conta conhecer a linguagem e interpretar outras histórias ou mesmo transportar suas vivências construídas ao longo do seu crescimento individual, social e ativo no ambiente no qual está inserida.

Na Educação Infantil, em especial com as crianças da Pré-Escola, é possível trabalhar além das histórias, mas usar fatos descritos em jornais, revistas, ou mesmo na internet para que elas desenvolvam toda sua capacidade emocional e cognitiva ao discutirem, levantarem hipóteses, fazerem comparações com outras situações, uma vez que já possuem mecanismos como a observação e o questionamento, primordiais para a troca de conhecimentos e aprendizagens significativas.

O contato com os livros desde cedo, faz com que a criança compreenda também que tudo segue uma ordem, que os livros iniciam com a capa, depois vem a contracapa, e em seguida a história que pode ser descrita apenas por imagens, pela própria escrita ou mesmo por ambas. Por isso é tão essencial despertar nas crianças desde cedo o interesse pela leitura, para que este se estenda na sua vida adulta, reconhecendo-a como fonte de conhecimento e também de prazer. Quando esse objetivo é alcançado, é possível formar crianças muito mais ativas e comunicativas, capazes tanto de ler as histórias, como também produzir suas próprias, através dos mecanismos e conhecimentos adquiridos ao longo de todo o processo de aquisição da leitura.

Nesse sentido, o hábito da leitura e formação do leitor que anteriormente tinha início nas famílias passou a ser função da escola, uma vez que as crianças começam a vida escolar ainda muito pequenas, passando muitas vezes o dia todo no ambiente escolar. Obviamente, que isso não elimina a responsabilidade e dever dos pais de propiciar também momentos de prazer com a leitura de pequenos textos ou livros para seus filhos, que não só promovem o conhecimento, mas, sobretudo aproximam e estreitam os laços que muitas vezes se perde na correria do cotidiano.

Sendo assim, resgatar a importância da leitura para o processo de formação

das nossas crianças, torna possível rever sentimentos, sensações, aprender novas culturas e linguagens, que nos permitem compreender melhor também os diversos aspectos e significados do mundo.

## **2.2. - A transição da criança de seis anos no Ensino-Fundamental**

Esse ingresso de crianças de seis anos no Ensino Fundamental, tem sido um dos grandes desafios da nossa educação, principalmente pela falta de articulação que existe entre algumas práticas educacionais que não compreendem o processo de desenvolvimento dos alunos na Educação Infantil e a necessidade de se fazer uma “ponte” entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

Na perspectiva da continuidade do processo educativo proporcionado pelo alargamento da Educação Básica, o Ensino Fundamental terá muito a ganhar se absorver da Educação Infantil a necessidade de se recuperar o caráter lúdico da aprendizagem, particularmente entre as crianças de 6 (seis) a 10 (dez) anos que frequentam as suas classes, tornando as aulas menos repetitivas, mais prazerosas e desafiadoras e levando à participação ativa dos alunos. (BRASIL, Ministério da Educação, 2010, p. 121).

Talvez muitos questionem como fazer isso levando em consideração os conteúdos a cumprir que fazem parte do Ensino Fundamental. Porém, o fato é que com um pouco de flexibilidade e criatividade, é possível através das diferentes linguagens artísticas trabalhar diversos conteúdos, sobretudo através da literatura, no qual é possível que o aluno explore esse universo concretamente, manuseando, fazendo sua própria produção artística e com isso se aproprie verdadeiramente dos novos conhecimentos que vem adquirindo ao longo desse processo.

Por isso que o processo de alfabetização e letramento ganha ainda mais relevância nesse estudo, uma vez que subsidia todas as outras áreas do conhecimento, fazendo com que a criança se torne cada vez mais autônoma e participativa para realizar as atividades escolares.

Também é preciso compreender que as crianças que entram na escola apenas aos 6 (seis) anos de idade, podem exigir mais tempo quanto ao processo ensino-aprendizagem, obviamente que tudo isso depende em parte do quão estimulada ela fora no convívio com a família ou em outros lugares sociais, porque como sabemos

mesmo em ambientes favoráveis de aprendizagem, cada criança imprimir seu próprio ritmo quanto à aprendizagem. Vale lembrar, que o número de alunos fora da escola vem diminuindo ano após ano, com a ampliação da obrigatoriedade da criança de 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade em estarem matriculadas nas unidades de ensino, garantindo assim seu direito à educação, como assegura a Lei nº 12.796/13.

Outro sério problema que detectamos nessa transição das crianças de 6 (seis) anos para o 1º. Ano do Ensino Fundamental, refere-se ao fato das reprovações logo no início dessa escolarização, por não se encontrarem completamente alfabetizadas, o que não contribui em nada para a qualidade de ensino que tem sido a prerrogativa da educação pública nacional.

Para evitar que as crianças de 6 (seis) anos se tornem reféns prematuros da cultura da repetência e que não seja indevidamente interrompida a continuidade dos processos educativos levando à baixa autoestima do aluno, e sobretudo, para assegurar a todas as crianças uma educação de qualidade, recomenda-se enfaticamente que os sistemas de ensino adotem nas suas redes de escolas a organização em ciclo dos três primeiros anos do Ensino Fundamental, abrangendo crianças de 6 (seis), 7 (sete) e 8 (oito) anos de idade instituindo um bloco destinado à alfabetização. (BRASIL, Ministério da Educação, 2013, p. 122).

As escolas permaneceram no regime seriado, por isso é preciso compreender que os três primeiros anos do Ensino Fundamental, não podem ser interrompidos, com vistas a garantir a todos os alunos as aprendizagens básicas essenciais para que possam dar sequência aos estudos, assegurando:

- a) a alfabetização e o letramento;
- b) o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, a Literatura, a Música e demais artes, a Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, de Ciências, de História e Geografia;
- c) a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo, e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro. (BRASIL, Ministério da Educação, 2013, p. 122-123).

Por esse motivo a avaliação deverá ser feita através da observação, registro das atividades e portfólio dos alunos, acompanhadas continuamente pelo professor e atendendo dessa forma as especificidades do desenvolvimento da criança, ao menos nesse início que compreende os três primeiros anos do Ensino Fundamental.

### 2.3. Ensino Fundamental – Principais Características

A Educação Básica no Brasil, o chamado Ensino Fundamental tem feito muitas mudanças quanto a parte organizacional e funcional, que tem refletido na qualidade e melhoria do ensino, subsidiadas por leis, normas, sistemas de avaliação, aperfeiçoamento de professores e sobretudo com à necessidade de produzir um currículo e projetos político-pedagógicos capazes de atender aos novos desafios que compõe não só à educação, mas também a sociedade na qual todos estamos inseridos.

Assim, o direito à educação, passa a ser prioridade maior das Diretrizes curriculares nacionais com vista ao exercício da cidadania, compreendendo a educação como um processo de desenvolvimento humano, que tem por isso a obrigatoriedade de formar o cidadão pleno para que possa exercer seus direitos civis, políticos e sociais.

O artigo 22 da Lei no. 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Base - LDB) deixa claro que a Educação Básica, deve propiciar meios para que os alunos exerçam sua cidadania e possam trabalhar, seguindo em estudos posteriores, além dos objetivos específicos que compreendem a escolarização básica disposta no artigo 32 da LDB, que devem estar em consonância com o que foi definido pela Constituição Federal, no seu artigo 3º:

[...] a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, que garanta o desenvolvimento nacional; que busque “erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais” e que promova “o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. (BRASIL, Ministério da Educação, 2013, p. 108).

O Ensino Fundamental é obrigatório, portanto, a partir dos seis anos de idade completos até o dia 31 de março. Antes dessa idade as crianças devem estar matriculadas na Educação Infantil (Pré-Escola) para que esses direitos mencionados acima estejam assegurados.

Nessa perspectiva, todas as atividades escolares e a própria gestão, devem empenhar-se em organizar um projeto educativo que corresponda com o modo de ser e de se desenvolver das crianças respeitando os diferentes contextos sociais, afim de, garantir a esses alunos um ensino de qualidade, entendendo que a prioridade escolar deve estar sempre voltada para as necessidades de seus educandos e não o

contrário.

No projeto político-pedagógico e no regimento escolar, o aluno, centro do planejamento curricular, deve ser considerado como sujeito que atribui sentidos à natureza e à sociedade nas práticas sociais que vivencia, produzindo cultura, recriando conhecimentos e construindo sua identidade pessoal e social. (BRASIL, Ministério da Educação, 2013, p.118).

Em relação à relevância do planejamento curricular direcionado ao aluno, é importante salientar que tanto os conteúdos como a forma de organizá-los devem ser reavaliados para que os mesmos sejam flexíveis e contextualizados à vida dos alunos e sua trajetória escolar, com foco também nas necessidades observadas, para que a igualdade e acesso ao conhecimento possam ser garantidos a todos.

Com relação à organização escolar, é preciso buscar uma integração maior entre os currículos, tornando as aprendizagens mais significativas e conseqüentemente superando a fragmentação das áreas que acaba coibindo a ação participativa, através dos diferentes interesses e experiências de vida que seria de grande contribuição para o desenvolvimento pleno do educando.

Apesar desses esforços para que a integração favoreça a formação e desenvolvimento dos nossos alunos, é preciso ter cuidado para não banalizar os conteúdos curriculares, seja ao valorizá-los demais, ou rejeitando-os, sob o pretexto de evitar o “conteudismo”.

O que é essencial nesse processo de integração é a disponibilidade dos professores em trabalharem juntos, compartilhem ideias que enriqueçam o ambiente escolar, articulando o currículo aos conhecimentos dos alunos e desafiando-os a ir além.

#### **2.4.- Avaliação no Ensino Fundamental**

A LDB nos artigos 12,13 e 24, diz que devemos zelar pelas aprendizagens dos alunos, observar as necessidades e buscar meios e estratégias para suprir e recuperar aqueles com menor rendimento, além de considerar os aspectos qualitativos mais relevantes que os quantitativos, assim como os resultados obtidos ao longo do processo, sobre os exames finais.

Essa avaliação é feita pelo professor e pela escola, num caráter processual,

formativo e participativo de forma contínua, cumulativa e diagnóstica, a fim de que possíveis problemas de aprendizagem percebidos em alguns alunos possam ser detectados e o professor mediante a esses resultados possa buscar estratégias e caminhos que promovam o êxito em suas aprendizagens.

Dessa forma a avaliação passa a ser muito mais que um julgamento de valor sobre os aprendizados e conhecimentos que estão sendo adquiridos pelos alunos, norteando o trabalho do professor e, sobretudo, buscando corrigir as falhas que eventualmente ocorreram durante esse processo de ensino, proporcionando ao aluno uma nova oportunidade para melhorar o que já sabe e estimulando-o a prosseguir. Também mostrará aos pais como seus filhos vem se desenvolvendo, criando um diálogo entre escola-família-comunidade, essencial para o desenvolvimento das aprendizagens.

É importante ressaltar que as avaliações no âmbito nacional, ocorrem com o intuito de garantir a qualidade de ensino, no entanto, a ênfase nos resultados, que mostra apenas uma parcela do que é trabalhado no ambiente escolar, pode desestimular e segregar o ensino apenas para o que é pertinente a essas avaliações, empobrecendo e reduzindo o valor da aprendizagem significativa, para o saber fazer, típico da pedagogia tecnicista, no qual o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando professor e aluno uma posição secundária.

Os resultados de aprendizagem dos alunos devem ser aliados, por sua vez, à avaliação das escolas e de seus professores, tendo em conta os insumos básicos necessários à educação de qualidade para todos nessa etapa da educação, consideradas, inclusive, as suas modalidades e as formas diferenciadas de atendimento como a Educação do Campo, a Educação Escolar Indígena, a Educação Escolar Quilomba e as escolas de tempo integral. (BRASIL, Ministério da Educação, 2103, p. 124).

Vê-se, portanto, que não é possível avaliar os alunos sem que os contextos e subjetividades que os envolvem sejam analisados. A avaliação deve estar a serviço do educando e da comunidade com vistas a melhorar a qualidade de ensino, através de práticas educativas que propiciem oportunidades e incentivos a todos, especialmente os que apresentam alguma dificuldade, para que consigam atingir os objetivos propostos, evitando ao máximo as reprovações, que tendem a afastá-los das escolas, provocando a marginalização e cerceando seu direito à cidadania.

## 2.5.- A avaliação e a formação do professor

Com a formação dos professores em âmbito nacional em declínio, tanto pelo número cada vez mais reduzido de pessoas no HEM (Habilitação Específica para o Magistério), que acabava com o denominado “curso normal”, profissionalizando o aluno para lecionar nas séries iniciais do primeiro grau (Ensino Fundamental), como também o descontentamento relativo à desvalorização da profissão, criou-se um movimento no âmbito federal e estadual, que promoveram discussões de projetos de estudo, pesquisas e propostas de ação, denominadas “revitalização do ensino normal”, que propuseram medidas de reverter com o apoio do Ministério da Educação (MEC) e das Secretarias Estaduais esse quadro.

O MEC criou o projeto CEFAM (Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério), elaborado em 1982 pela antiga Coordenadoria do Ensino Regular de Segundo Grau do MEC e divulgado pelas Secretarias de Educação.

O cerne desses centros era atuar como polo disseminador e agente transformador das práticas educacionais através de cursos de aperfeiçoamento ou mesmo prestando assessoria pedagógica às outras escolas que também trabalhavam para a formação dos professores, com o apoio técnico e financeiro do Ministério, no Rio Grande do Sul, Minas, Alagoas, Piauí, Pernambuco e Bahia, totalizando 55 centros. Só em 1987, com sua expansão e que mais nove estados passaram a fazer parte dessa organização: Santa Catarina, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Sergipe, Paraíba, Rio Grande do Norte, Pará, Goiás e São Paulo, atingindo 120 unidades, e só no estado de São Paulo, foram instalados 89 centros.

A carga horária composta por horas-aula, horas-atividades e horas de trabalho pedagógico, era de 44 (quarenta e quatro) horas semanais, subsidiada pelo projeto “Bolsas de Trabalho para o Magistério”, com o intuito de garantir o tempo integral dos alunos e seu trabalho como monitor de ensino nas séries iniciais do ensino fundamental.

Esses centros atuavam no formato de projetos, enfatizando as abordagens interdisciplinares e a preocupação com o desenvolvimento integral do aluno, habilitando os professores para uma formação que atendesse qualitativamente seu grupo, para que os alunos pudessem através da apresentação do conteúdo sob a forma de situação/problema, usar a relação teoria/prática para solucioná-los,

adquirindo dessa forma competências indispensáveis para sua autonomia e futura qualificação para o trabalho.

Por essa razão os centros deveriam estar integrados à comunidade, para que houvesse uma coparticipação no planejamento curricular, baseada nos interesses e necessidades mútuas entre escola/família/sociedade.

Contudo, como o MEC não deu continuidade ao projeto, as bolsas, passaram a ser financiadas em alguns estados, com os recursos do próprio governo. As atividades eram realizadas na seguinte ordem: quatro horas do período da tarde eram para sessão de estudos, pesquisas, reuniões, planejamento e habilitação plena do currículo atribuída aos docentes segundo as normas da Secretaria da Educação. Passado, dois anos de escola, dava-se início ao processo de estágio para às escolas que tivessem aberto espaço para receber esses alunos.

Embora a ideia fosse promover o aperfeiçoamento dos professores e a educação continuada de forma geral, muitos centros não conseguiram êxito nessas perspectivas, assim como também não houve nenhum interesse político em aproveitar esses alunos no ingresso nas redes públicas.

Foi então que a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, Brasil), de 1996, permitiu que as Escolas que oferecessem a Habilitação Específica para o Magistério, nos termos da deliberação 30/87, pudessem continuar a fazê-lo, muito embora a LDB prevê que essa formação docente para o exercício do magistério na educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental, fosse preferencialmente feita em nível superior, com licenciatura ou graduação plena, renomeando novamente o HEM, como Curso Normal.

A Constituição do Brasil (1988), também contribui para que os cursos do HEM, também fossem mantidos, graças à descentralização do ensino, que permitia que cada Estado tomasse suas próprias decisões quanto a formação e diplomas que deve exigir para seus docentes, constituindo um ganho para a população.

Após essa breve explanação de como tratamos a formação docente no nosso país, cabe agora entender que o professor precisa preencher alguns requisitos básicos para que possa atuar e mudar significativamente a vida dos seus alunos, preparando-os e desenvolvendo habilidades e competências que o capacitem no futuro, para o mercado de trabalho e dessa forma consigam participar da vida em sociedade com autonomia e conhecimentos para exercerem a sua cidadania em plenitude de direitos.

Portanto, ser capaz de tomar decisões pessoais e individuais, usar seus conhecimentos e suas vivências para desenvolver atividades pedagógicas contextuais que auxiliem seus alunos a chegar a esses objetivos, compreendendo as diferenças, estimulando a autoconfiança, para que os alunos possam vislumbrar novas perspectivas, são alguns dos requisitos e sobretudo compromisso que os educadores devem ter, para melhorarem a qualidade do ensino e também tornarem o processo avaliativo mais reflexivo do que quantitativo, entendo que o percurso e os avanços que cada aluno faz no processo de construção do conhecimento é relevante para sua formação global.

O ensino não pode ser visto como uma mera e mecânica transmissão linear de conteúdos curriculares fechados e prontos do docente para o educando, mas um processo de construção de significados fundados nos conceitos históricos em que se ensina e se aprende e, conseqüentemente, se avalia. (SILVA, HOFFMANN, ESTEBAN, 2013, p. 12).

Nesse contexto a avaliação deve ser utilizada pelo professor como acompanhamento das conquistas, dificuldades e possibilidades dos alunos ao longo do processo ensino-aprendizagem. Como o educador e a própria escola enxerga e compreende a avaliação é de extrema relevância para que o educando consiga construir uma representação positiva de si mesmo.

A avaliação também é um importante suporte para que o professor estabeleça novos objetivos, conteúdos, atividades e faça intervenções didáticas diferenciadas mediante os resultados obtidos, buscando dessa forma, entender como o educando tem processado as informações para então construir seu próprio conhecimento, levando-o a desenvolver suas capacidades socioculturais e cognitivas no maior grau possível.

Paulo Freire (2000) já dizia que não existe a docência sem a discência, sendo assim, não há possibilidade de aprendizagem se o aluno não consegue fazer as correspondências com o que está sendo ensinado, tornando as aprendizagens significativas. Portanto é dever da escola propiciar diferentes meios didáticos e pedagógicos para que essas aprendizagens ocorram. Da mesma forma, deve capacitar seus professores para esse novo diálogo que permeia sua prática nas salas de aula e que irá conduzi-los a uma relação lógica entre os diversos instrumentos utilizados na avaliação na tentativa também de superar a sua prática de forma fragmentada e finalística, para uma perspectiva integrada, coesa e coerente para o

processo de construção dos saberes.

O saber humano é pleno e está intrinsecamente relacionado ao processo de libertação e desenvolvimento da criança. Por isso, a avaliação do professor deve estar centrada em todos os aspectos físico, moral, social e intelectual dos seus alunos, enfatizando a premissa que o homem se faz por meio da sua ação, que essa troca que move o processo de aprendizagem é essencial para produzir novos indivíduos que concomitantemente constroem a si mesmos. Assim sendo, é preciso que:

A avaliação não seja vista como ponto de chegada, mas como ponto de partida para a construção de novas relações e redes de significados. Essa concepção pressupõe um processo dinâmico de aprendizagem sempre em construção, o que nega a fragmentação do ato de aprender e da avaliação. (LUIS, 2000, p. 36 apud SILVA, HOFFMANN, ESTEBAN, 2013, p. 42).

Nesse sentido é primordial valorizar a relevância do professor no espaço pedagógico, levando em conta o seu papel questionador e investigativo, nos diferentes momentos que constituem o ato de ensinar, de aprender a ensinar e aprender a aprender, norteadas pela certeza e compreensão da necessidade humana em conhecer/compreender, pela generosidade de perceber as riquezas que o seu aluno já traz consigo ao ingressar na escola e por fim, coragem para recomeçar sempre e quantas vezes forem necessárias.

Paulo Freire (2001) salienta que a prática do professor, desperta horizontes e possibilidades, através da curiosidade que o move, e isso só pode ocorrer através da reflexão crítica, dentro de um movimento dialético, que envolve o “fazer” e o “pensar” sobre o fazer.

Nessa perspectiva, a reflexão surge da curiosidade ingênua, mas que vai se tornando crítica na medida em que vamos exercitando essa curiosidade indagadora, que busca desvelar, esclarecer algo, nos tornando não apenas críticos, mas também criativos nesse processo de construção do ser inacabado e inconclusivo que movimenta o homem a ser sempre mais, como também ressalta:

A educação é permanente não por que certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de finitude. Mas ainda, pelo falto de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí. (FREIRE, 1997, p.20)

Seguindo essa linha de pensamento apontada por Freire, fica claro

compreender porque a formação docente deve ser contínua, incentivando sobretudo a apropriação dos saberes, que conduzam a uma autonomia e uma prática crítica-reflexiva, através do compartilhamento entre os professores, conduzindo-os para um planejamento e desenvolvimento de ações conjuntas, que priorize fundamentalmente a formação reflexiva-crítica-ativa de seus alunos.

No próximo capítulo iremos comentar um pouco sobre os sistemas de avaliação vigentes em nosso país, dando ênfase a Provinha Brasil, a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), Prova Santos e ao Pacto Nacional da Avaliação na Idade Certa (PNAIC), segundo os aspectos relacionados à aquisição da leitura até o 3º ano do ensino fundamental, que corresponde a etapa final do processo de alfabetização dos alunos nas escolas.

### 3. OS SISTEMAS DE AVALIAÇÃO EXISTENTES E EM FUNCIONAMENTO NO BRASIL

O Brasil tem buscado continuamente uma melhoria na qualidade e universalização do ensino, através de políticas públicas que ofereçam subsídios concretos para a Educação Básica, utilizando dados e indicadores que nos mostrem o desempenho dos nossos alunos em leitura e matemática.

Os sistemas mensuram essa qualidade por meio dos resultados e diagnosticam e indicam, aos sistemas de ensino e professores, os pontos falhos e aqueles que estão de acordo com os objetivos traçados.

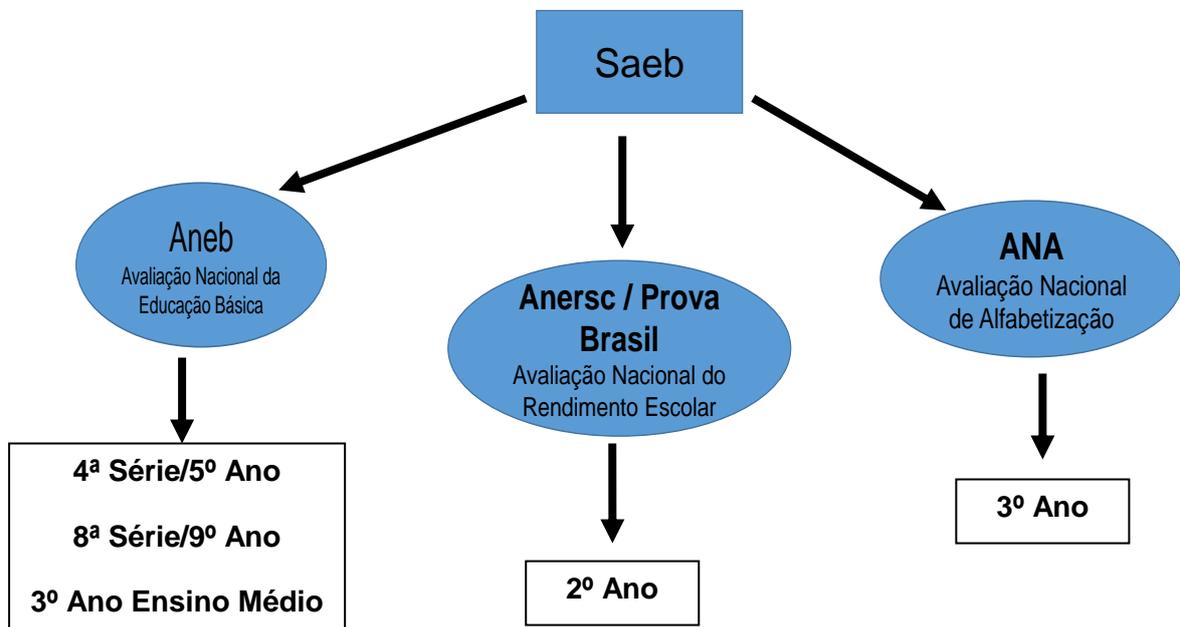
Por isso, é essencial que o professor compreenda como funcionam os sistemas de avaliação externos e em larga escala.

O Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb foi instituído em 1990, e integra um conjunto de avaliações externas em larga escala e tem como principal objetivo realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de alguns fatores que possam interferir no desempenho do estudante, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino ofertado.

O levantamento produz informações que subsidiam a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas públicas nas esferas municipal, estadual e federal, visando a contribuir para a melhoria da qualidade, equidade e eficiência do ensino. Além disso, procura também oferecer dados e indicadores sobre fatores de influência do desempenho dos alunos nas áreas e anos avaliados. Em 2005, o Saeb foi reestruturado e passou a ser composto por duas avaliações: a **Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb)**, que manteve as características, os objetivos e os procedimentos da avaliação efetuada até aquele momento pelo Saeb, e a **Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc)**, conhecida como Prova Brasil, criada com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas das redes públicas. (BRASIL, INEP-SAEB, 2015).

A seguir a figura mostrará como funciona o Sistema Avaliação da Educação Básica no Brasil, segundo as séries que se destinam e os nomes a qual estão relacionadas.

Figura 1 – Fluxograma do Sistema de Avaliação da Educação Básica



(Fonte: SAEB (2015), mod., TEIXEIRA, 2016)

O fluxograma mostra como funciona a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) que mensura, por meio do seu sistema, os resultados dos alunos das escolas públicas e privadas do país, sendo estes das áreas urbanas e rurais, que estão matriculados 4ªsérie/5ºano e 8ªsérie/9ºano do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio, avaliando assim, a qualidade e eficiência da educação brasileira.

A Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc - Provinha Brasil) tem o objetivo de avaliar a qualidade do ensino público, de escolas que tenham no mínimo 20 alunos matriculados no segundo ano do ensino fundamental.

### 3.1. A Provinha Brasil

A Provinha Brasil foi desenvolvida após perceberem que os resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) mostravam baixos níveis de desempenho dos estudantes ao final do ensino fundamental.

Ela faz parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), a prova foi criada pelo Ministério da Educação brasileiro com uma Portaria Normativa nº10, em

24 de abril de 2007, foi elaborada e distribuída pelo Inep (Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos) para todas as secretarias de educação municipais, estaduais e do Distrito Federal, para alunos matriculados no 2º ano do ensino fundamental, sendo que sua aplicação fica a critério de cada secretaria, e é aplicada de acordo com a data estabelecida por cada rede de ensino no início e ao final do ano letivo nas escolas públicas brasileiras.

Em 2008, em sua primeira edição, os testes eram realizados para alunos do 2º ano do ensino fundamental, por já terem passado por um ano envolvidos no processo de alfabetização. A Prova de Leitura diagnostica o desenvolvimento das habilidades relativas à alfabetização e ao letramento, bem como os possíveis problemas que ocorreram nesse processo de alfabetização.

Em 2011, foi incluída também uma prova específica para o conteúdo de matemática. No primeiro ano de sua aplicação, ela só foi aplicada no segundo semestre. A partir de 2012, passou a ser aplicada como a provinha de Leitura, duas vezes ao ano.

Através dos testes de Língua Portuguesa e Matemática é possível verificar como o processo de alfabetização inicial e as habilidades em matemática estão se desenvolvendo nas crianças e traçar melhorias para que todos atinjam os objetivos esperados e propostos.

Em 4 de julho de 2012, a portaria nº 867 instituiu o Pacto Nacional pela Alfabetização na idade Certa - PNAIC, que assume e amplia o compromisso juntamente com o Ministério da Educação (MEC) e as secretarias estaduais, distrital e municipais de educação de alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, no final do 3º ano do ensino fundamental, atendendo as metas previstas no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, através de um exame específico, que abrange:

- I- a alfabetização em língua portuguesa e em matemática;
  - II - a realização de avaliações anuais universais, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, para os concluintes do 3º ano do ensino fundamental;
  - III- o apoio gerencial dos estados, municípios que tenham aderido às ações do Pacto, para sua efetiva implementação.
- Parágrafo único. A pactuação com cada ente federado será formalizada em instrumento próprio a ser disponibilizado pelo MEC. (BRASIL, Ministério da Educação, PNAIC, 2012.)

Para que esse Pacto tivesse sucesso também foram estipulados alguns

objetivos principais que deveriam ser alcançados pelos alunos, bem como alguns aspectos quanto à formação e valorização do professor, descritos nos artigos abaixo:

Art. 5º As ações do Pacto tem por objetivos:

I - garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental;

II - reduzir a distorção idade-série na Educação Básica;

III - melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB);

IV - contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores;

V - construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental.

Art. 6º As ações do Pacto compreendem os seguintes eixos:

I - formação continuada de professores alfabetizadores;

II - materiais didáticos, literatura e tecnologias educacionais;

III - avaliação e;

IV - gestão, controle e mobilização social.

Art. 7º O eixo formação continuada de professores alfabetizadores caracteriza-se por:

I - formação dos professores alfabetizadores das escolas das redes de ensino participantes das ações do Pacto;

II - formação e constituição de uma rede de professores orientadores de estudo.

Parágrafo único. O MEC poderá conceder bolsas para os orientadores de estudo e professores alfabetizadores, nos termos da Lei nº 11.273, de 2006, com valores e critérios regulamentados em resolução específica do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE

(Diário Oficial da União - Nº 129, quinta-feira, 5 de julho de 2012)

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) tendo em vista as ações previstas pelo Pacto Nacional pela Alfabetização da Idade Certa desenvolveu em 2013, um sistema *online* que visa apoiar as redes de ensino que desejam lançar os resultados da Provinha Brasil, gerando assim relatórios e análises desses dados de forma sistematizada para que possam ser acompanhados por todos que fazem parte desse Pacto.

Vê-se então, que a Provinha Brasil, surge para dar um suporte para o ensino público a fim de que todos os estudantes tenham não só acesso à educação formal, mas que seja, sobretudo, uma educação de qualidade, caracterizada por três benefícios essenciais para que se concretize:

- Com base nesses relatórios **os professores** são capazes de refletirem e identificarem as habilidades que seus alunos já conquistaram e as que ainda precisam ser desenvolvidas e a partir desses dados redefinirem seu

planejamento pedagógico, traçando metas e objetivos que garantam a qualidade do ensino.

- Auxilia também os **alunos(as)** através desse diagnóstico, na medida em que novas diretrizes são tomadas para que os déficits percebidos, sejam sanados com estratégias e planejamento pedagógico que recuperem as perdas e favoreçam o desenvolvimento das habilidades dos estudantes.
- Permite aos **gestores(as)** fundamentar melhor o planejamento curricular e incentivar a formação dos(as) professores(as) alfabetizadores(as), buscando o aprimoramento e melhoria do ensino em sua rede.

### **3.2- Características da Provinha Brasil – Os Testes**

A Provinha Brasil, por se tratar de uma avaliação padronizada produz uma medida quantitativa, com um significado qualitativo. Ela mede os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa (Leitura) e alfabetização em Matemática.

Os estudantes recebem dois cadernos: um de Leitura e outro de Matemática, com 20 questões cada um. São dadas quatro alternativas para que os alunos escolham uma e as mesmas avaliam uma habilidade estabelecida nas Matrizes de Referência.

As questões podem ser totalmente lidas pelo professor que está aplicando o teste e indicada pelo símbolo de um megafone, mostrando quando a mediação será feita totalmente, parcialmente ou mesmo quando apenas os próprios alunos farão essa leitura sozinhos.

Após a realização dos testes em estudantes de todo o país, as respostas são analisadas por critérios estatísticos e pedagógicos, classificando-as em fáceis, média ou difíceis e analisando também se foram bem formuladas e ilustradas para que caso haja necessidade possam ser feitas novas adequações.

### 3.3 - O Teste de Leitura

Com base no documento Pró-Letramento – Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental, como em outros documentos de avaliações nacionais desenvolvidas pelo Inep, competências e habilidades foram organizadas numa Matriz de Referência de Leitura, compreendendo a alfabetização segundo as regras de funcionamento da escrita alfabética.

A Matriz de Referência de Leitura, no processo de avaliação da Provinha Brasil, considera três eixos de habilidades que devem ser adquiridas nesses primeiros anos de alfabetização:

1. **Apropriação do sistema de escrita** – é quando o aluno se apropria do sistema alfabético da escrita, identificando letras e suas diversas formas de escrita, reconhece as unidades sonoras (fonemas, sílabas), reconhece as marcas que iniciam e terminam cada palavra escrita, etc.
2. **Leitura** – é uma atividade com características individuais, que se insere num contexto social, relacionando capacidades como à decifração, à compreensão e à produção de sentido. Essa habilidade compreende não só o processo de alfabetização, como a participação dos alunos em atividades sociais do mundo letrado, como ler e compreender um texto, localizar informações e reconhecer o assunto de um texto ou frase, fazer interferências estabelecendo relações com o texto.
3. **Compreensão e valorização da cultura escrita** – refere-se ao conhecimento e valorização da escrita na sociedade, considerando os usos formalizados tanto no ambiente escolar como no cotidiano.

É importante salientar que nesses testes a escrita não é avaliada por razões técnico-metodológicas, porque o que é evidenciado é a escrita usada no contexto social, onde conteúdos e formas se relacionam além da codificação, mas principalmente na realidade na qual esses alunos estão inseridos.

Para ser um escritor competente, é necessário desenvolver desde habilidades no nível da codificação de palavras formadas por sílabas simples (consoante-vogal) e complexas (consoante-vogal-consoante ou consoante-consoante-vogal, por exemplo) até escrever frases, bilhetes, cartas, histórias, entre outros gêneros, utilizando o princípio alfabético. (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2016, p. 10).

A oralidade embora faça parte do trabalho pedagógico diário nesse processo

de escrita e letramento, seja na ampliação do vocabulário que o aluno já traz ao entrar na escola, como também no desenvolvimento de novas habilidades de compreensão e produção de debates, entrevistas, exposições orais como em feiras de conhecimento ou seminários, ela não foi inclusa nos testes da Provinha Brasil, por razões técnico-metodológicas, no entanto, é essencial que o professor faça sua própria avaliação dada sua relevância para o desenvolvimento integral do aluno.

### 3.4 - Matriz de Referência – Leitura

Essa matriz compreende dois grandes eixos, que descrevem as habilidades que devem ser avaliadas, chamadas também de “descritores”, indicadas assim pela letra D.

É importante salientar que tais habilidades não ocorrem de forma linear e sequencial, portanto essa Matriz compõe as habilidades que norteiam a avaliação como um todo.

Figura 2 - Quadro Matriz de Referência – Leitura – Provinha Brasil – 2016

D1- Reconhecer letras	D1.1- Diferenciar letras de outros sinais gráficos	* Buscar em sequências com letras, desenhos, números, sinais de pontuação a que possui apenas letras.
	D1.2 – Identificar as letras do alfabeto.	* Identificar uma única letra ditada pelo aplicador. * Identificar, entre várias sequências de letras, a sequência de letras, a sequência ditada pelo aplicador.
D1- Reconhecer letras	D1.3- Identificar diferentes tipos de letras.	* Identificar uma mesma palavra que se repete, escrita com letras de diferentes tipos, combinando letras: - de imprensa maiúsculas e minúsculas. - minúsculas de imprensa e cursiva. * Identificar mais de uma palavra que se repete, escritas com letras de diferentes tipos, combinando letras: - de imprensa maiúscula e minúsculas. - minúsculas de imprensa e cursiva.
D2- Reconhecer sílabas	D2.1- Identificar número de sílabas a partir de imagens	* Contar sílabas canônicas, com base em uma imagem. * Contar sílabas não canônicas, com base em uma imagem. * Comparar palavras dadas por imagens e racionar as que possuem o mesmo número de sílabas.
D3 – Estabelecer relação entre unidades sonoras e suas representações gráficas.	D3.1 – Identificar Voçais nasalizadas.	* Identificar a alternativa que corresponde ao nome de uma figura, apenas pela identificação da sílaba nasal inicial.
	D3.2 – Identificar relação entre grafema e fonema (letra/som – com correspondência sonora única: ex.: p,b,t,d,f.	* Escolher entre as alternativas, aquela que corresponde à letra inicial do nome de uma figura dada. * Escolher entre as alternativas, aquela que corresponde ao nome de uma figura, pelo reconhecimento do valor sonoro de apenas uma letra que varia no início, no meio ou no fim das palavras listadas.

Figura 2 - Quadro Matriz de Referência – Leitura – Provinha Brasil – 2016 (Cont.)

D3 – Estabelecer relação entre unidades sonoras e suas representações gráficas.	D3.3 – Identificar relação entre grafema e fonema (letra/som – com mais de uma correspondência sonora, ex.: c e g).	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Escolher entre as alternativas, aquela que corresponde à letra inicial do nome de uma figura dada.</li> <li>* Escolher entre as alternativas, o nome de uma figura, pelo reconhecimento do valor sonoro de apenas uma letra que varia no início, no meio ou no fim das palavras listadas.</li> <li>* Comparar palavras dadas por imagens e racionar as que possuem o mesmo número de sílabas.</li> </ul>
	D3.4 – Reconhecer a partir da palavra ouvida o valor sonoro de uma sílaba.	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Escolher entre palavras listadas, o nome de uma figura que corresponde ao que foi ditado pelo aplicado, a partir do reconhecimento da variação de apenas uma sílaba no início, no meio ou no fim das palavras.</li> </ul>
	D3.5 – Reconhecer a partir de imagem, o valor sonoro de uma sílaba.	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Escolher o nome de uma figura, em que, nas alternativas, só varia uma sílaba no início, no meio ou no fim da palavra.</li> <li>* Comparar palavras e escolher aquelas que têm a mesma sílaba no início, no meio ou no fim.</li> </ul>

Fonte: Guia de Apresentação, Correção e Interpretação dos Resultados, 2016, Teste 1, p.12-14, mod., TEIXEIRA, 2017.

Figura 3 - Quadro 3.2 - Matriz de Referência – Leitura - Provinha Brasil 2016

2º EIXO	Leitura	Comentários
D4 – Ler palavras	D4.1 – Estabelecer relação entre significante e significado.	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Estabelecer relação entre imagens e a escrita de palavras diversas.</li> <li>- A complexidade varia de acordo com o grau de dificuldade ortográfica apresentado pela palavra (formação canônica, não canônica e monossilábica).</li> </ul>
D5– Ler frases	D5.1 – Ler frases.	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Escolher, entre alternativas de frases, a que corresponde a uma imagem.</li> <li>* Escolher, entre alternativas de frases, a que corresponde àquela ditada pelo aplicador (com ou sem apoio de</li> </ul>
D6– Localizar informação explícita em textos.	D6.1– Localizar informação explícita em textos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Identificar o personagem principal, ações, tempo e espaço em narrativas não verbais lidas individualmente.</li> <li>* Localizar informações explícitas em outros gêneros textuais verbais ou não verbais.</li> <li>- A complexidade varia de acordo com o gênero textual utilizado, o tamanho do texto, a sequência em que as ideias são apresentadas e a localização da informação no corpo do texto (início, meio e fim)</li> </ul>
D7- Reconhecer assunto de um texto.	D7.1 – Reconhecer o assunto do texto com apoio das características gráficas e do suporte.	<ul style="list-style-type: none"> <li>* A complexidade varia de acordo com o gênero textual utilizado, o tamanho do texto, a sequência em que as ideias são apresentadas e a localização da informação no corpo do texto (início, meio ou fim).</li> </ul>
	D7.2 – Reconhecer o assunto do texto com base no título.	
	D7.3 – Reconhecer o assunto do texto a partir da leitura individual.	

Figura 3 - Quadro 3.2 - Matriz de Referência – Leitura - Provinha Brasil 2016 (Cont.)

D8- Identificar a finalidade do texto.	D8.1 – Reconhecer a finalidade do texto com apoio das características gráficas do suporte ou do gênero.	* A complexidade varia de acordo com o gênero textual utilizado, o tamanho do texto, a sequência em que as ideias são apresentadas e a localização da informação no corpo do texto (início, meio ou fim).
	D8.2 – Reconhecer a finalidade do texto a partir da leitura individual.	
D9- Estabelecer relação entre partes do texto.	D9.1 – Identificar repetições e substituições que contribuem para a coerência e coesão textual.	* A complexidade varia de acordo com o gênero textual utilizado, o tamanho do texto, a sequência em que as ideias são apresentadas e a localização da informação no corpo do texto (início, meio ou fim).
D10- Inferir informação.	D10.1 – Inferir informação.	* Inferir uma informação que decorre de outras informações presentes no texto. - A complexidade varia de acordo com o gênero textual utilizado, o tamanho do texto, a sequência em que as ideias são apresentadas e a localização da informação no corpo do texto (início, meio ou fim).

Fonte: Guia de Apresentação, Correção e Interpretação dos Resultados, 2016, Teste 1, p.12-14, mod., TEIXEIRA, 2017.

### 3.5 Prova ANA

A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) é uma avaliação que vai além do teste de desempenho, pois a intenção do Inep é procurar entender que escolaridade o aluno teve, ou não, se desenvolveu as habilidades requeridas.

Esta avaliação é destinada aos alunos matriculados no 3º Ano do Ensino Fundamental, que se encontram inseridos no contexto de alfabetização, fazendo parte final do Ciclo de Alfabetização, que foi instituída pela Portaria nº867, de 4 de julho de 2012, no Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), como compromisso do Distrito Federal, dos Estados e Municípios para que todas as crianças estejam alfabetizadas ao final desse ciclo.

### **3.5.1- Características e objetivos da avaliação**

Por se tratar de uma avaliação cuja proposta é verificar o desempenho dos alunos para dar subsídios para que o professor desenvolva seu trabalho a fim de atingir as metas da alfabetização, tem como principal característica a utilização de vários instrumentos para verificar a alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e a alfabetização em Matemática desses alunos matriculados no 3º ano do Ensino Fundamental, e assim prosseguirem e avancem nos estudos com mais segurança e autonomia, já que a leitura e escrita são à base de todo e qualquer conhecimento que se adquire dentro e fora das escolas.

É importante compreender que o referido letramento que vem sendo discutido nos últimos anos, complementa o processo de alfabetização e é essencial para a aquisição da língua escrita, porque compreende as práticas de leitura e escrita nos diferentes contextos sociais, no qual cada indivíduo está inserido.

A ANA é uma avaliação realizada anualmente que tem como objetivos principais:

- i) Avaliar o nível de alfabetização dos educandos no 3º. ano do ensino fundamental.
  - ii) Produzir indicadores sobre as condições de oferta de ensino.
  - iii) Concorrer para a melhoria da qualidade do ensino e redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional.
- (BRASIL. Ministério da Educação (MEC), Avaliação Nacional da Alfabetização ANA Documento Básico, Brasília, julho 2013, p. 7)

### **3.5.2. - Instrumentos de Avaliação**

Por se tratar de uma avaliação com fins diagnósticos, ela precisa ir além dos testes para conhecer os saberes dos alunos, portanto, precisa avaliar também questões como: a gestão escolar, a formação docente e a organização do trabalho pedagógico, que interferem direta ou indiretamente nas aprendizagens dos alunos.

Também há uma preocupação do Inep com os alunos com necessidades educativas especiais, que preconiza em suas discussões a utilização de material e estratégias específicas que garantam a esses alunos os mesmos direitos à

alfabetização nesse período de três anos que compõe o Ciclo da Alfabetização.

Assim sendo, a ANA desenvolveu quatro norteadores para esse trabalho:

- Questionários – professores e gestores que participam do Ciclo de Alfabetização irão avaliar a infraestrutura, a formação de professores, o trabalho pedagógico e a própria gestão, entre outros.
- Teste de Desempenho – utilizado para aferir os níveis de alfabetização e desempenho, composto por 20 itens, sendo 17 itens objetivos e de múltipla escolha e 3 itens de produção escrita, em Língua Portuguesa, e 20 itens objetivos e de múltipla escolha em Matemática.
- Produção Escrita – tem como principal objetivo, a produção de textos, sua estrutura, a coesão, o gênero solicitado, de forma organizacional, avaliando assim também os contextos do uso da escrita convencional, como os aspectos ortográficos e gramaticais que são esperados nessa fase de alfabetização final do 3º ano.
- Resultados – As unidades de Ensino Municipais e Federativas que participam desse Ciclo de Alfabetização informam os resultados que obtiveram nessas avaliações, para que os resultados nacionais possam ser publicados. Os mesmos tratarão de um apanhado geral dos principais objetivos relacionados acima de Língua Portuguesa e Matemática, sem especificidade de resultados por alunos.

É importante ressaltar que toda avaliação pressupõe um julgamento de valor, que no caso das escolas, reflete o que consideramos relevante ensinar/aprender em nossa sociedade. Contudo, sabemos que ao fazê-lo em larga escala, é essencial que se criem matrizes referências que norteiem o trabalho do professor ao fazer as correções de modo que todos consigam avaliar com base nos mesmos objetivos, as características que no conjunto possam dar informações sobre os saberes que foram constituídos, sem esquecer que outros saberes também podem fazer parte dessas aprendizagens, sem estarem contextualizadas nas especificidades dessa avaliação. Esse recorte é feito para que seja possível aferir alguns conhecimentos necessários em avaliações em grande escala por razões também políticas que visam melhorar o ensino após as análises obtidas dos resultados.

Vale lembrar que tanto a elaboração da avaliação como das matrizes da ANA, foram produzidas a partir de pesquisadores e especialistas que atuam no campo da alfabetização e do letramento, de diversas universidades, como também por instituições do governo e sociedade civil, como Ministério da Educação (MEC), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), Associação Nacional de

Pós Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), Secretarias de Educação, entre outros, com o apoio de documentos oficiais, em especial o documento “Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem”, e aqueles produzidos no âmbito do PNAIC.

### 3.5.3- Matriz de Referência – Língua Portuguesa

A matriz de Língua Portuguesa foi composta por dois eixos avaliativos: o da Leitura e o da Escrita, que **avaliam a leitura e a escrita de palavras, sendo que o peso maior está na habilidade que os alunos adquirem quanto à compreensão e escrita de textos**, o que demanda um cuidado especial para que as peculiaridades das crianças nessa faixa etária sejam respeitadas.

Figura 4 - Quadro Matriz de Referência ANA – Língua Portuguesa

EIXO ESTRUTURANTE	HABILIDADE
<b>LEITURA</b>	H1. Ler palavras com estrutura silábica canônica. H2. Ler palavras com estrutura silábica não canônica. H3. Reconhecer a finalidade do texto. H4. Localizar informações explícitas em textos. H5. Compreender os sentidos de palavras e expressões em textos. H6. Realizar inferência a partir da leitura de textos não verbais. H7. Realizar inferências a partir da leitura de textos verbais. H8. Identificar o assunto de um texto H9. Estabelecer relações entre as partes de um texto marcada por elementos coesivos.

Fonte: Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA)- Documento Básico, Ministério da Educação (MEC), julho de 2013, p.17, mod. TEIXEIRA, 2017.

### 3.6. A Prova Santos

O processo de avaliação na prefeitura deu-se paulatinamente, sendo que inicialmente foram realizadas avaliações institucionais com questões enviadas pelas escolas e posteriormente as avaliações forma mudando e adotando uma abordagem que privilegiasse o enfoque interdisciplinar com questões de diferentes componentes curriculares.

Até 2014, as Avaliações diagnósticas de Língua Portuguesa e Matemática tinham sua matriz de referência composta por descritores do ano de escolaridade anterior, com o intuito de compreender o que o aluno aprendera para, a partir daí o docente iniciar seu planejamento).

A Prova Santos foi instituída por meio do Decreto nº 7343/16, de 21 de janeiro de 2016 e normatizada pela Portaria nº 33/2016, de 08 de abril de 2016 e a Prefeitura Municipal de Santos adota os critérios descritos nos documentos oficiais do MEC, que apresenta três eixos:

Fortalecimento das estruturas estaduais e regionais de gestão do programa, o monitoramento da execução e a avaliação periódica dos alunos; formação de professores desenvolvida em parceria com as secretarias de educação e governos municipais com foco na aprendizagem do aluno do 1º ao 3º ano do EF e dos alunos com alfabetização incompleta e letramento insuficiente. Reconhecimento e valorização das escolas e dos profissionais comprometidos com a elevação dos índices de alfabetização dos estudantes. (BRASIL, Ministério da Educação, PNAIC, 2016, s/p).

Essas medidas foram tomadas devido aos resultados das avaliações nacionais que têm demonstrado o déficit da alfabetização e letramento. Logo, promover ajustes é o objetivo dos municípios, estados e governo federal.

Por meio de um Plano de Gestão, ações são desenvolvidas pelo programa, formuladas pelos estados e já com aprovação do Comitê Gestor, cabendo as Instituições Públicas de Ensino Superior, formar professores alfabetizadores, dentro da proposta de formação continuada, que deve estar no Plano de Formação, elaborado pelas IES públicas (Instituições de Ensino Superior) cujos requisitos de qualidade estabelecidos pelo MEC por meio do SINAES (Sistema Nacional de Educação Superior), tenham sido atingidos, tendo então apoio do Ministério da Educação e do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES),

no que tange ao financiamento das instituições públicas e privadas, que demonstraram um bom desempenho acadêmico.

Livros como do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) ou outros materiais que foram produzidos com o apoio das Secretarias de Educação em parceria com IES, também têm sido utilizados para incentivar essa formação continuada de professores por todo o país.

Além dessas ações, 5% das escolas que tem comprovado um bom aproveitamento no programa de alfabetização do PNAIC, recebem um prêmio de incentivo ao trabalho desenvolvido, da mesma forma que os 5% das escolas que se encontram abaixo nessa avaliação, também recebem um prêmio para que possam melhorar seus resultados nas próximas avaliações.

Para aderirem ao Pacto, os governantes devem se comprometer a:

Alfabetizar todas as crianças em língua portuguesa e em matemática; realizar avaliações anuais universais, aplicadas pelo INEP, junto aos concluintes do 3º ano do ensino fundamental; no caso dos estados, apoiar os municípios que tenham aderido às Ações do Pacto, para sua efetiva implementação. (BRASIL, Ministério da Educação, PNAIC, 2016, s/p).

A partir desse Pacto e com a criação da Prova Santos para subsidiar e buscar resultados melhores para seus alunos é que a Prefeitura Municipal de Santos, a partir de Matrizes de Referência - documento onde estão descritas as habilidades a serem avaliadas, fez um recorte no currículo com base no que pode ser aferido por meio dos instrumentos utilizados nas avaliações, pontuando suas principais características:

A finalidade da prova Santos é:

- Assegurar a qualidade da Educação;
- A prova é um dos principais instrumentos para a elaboração de políticas públicas dos sistemas de ensino e redirecionamento das metas das unidades escolares. Seu foco é o desempenho da escola
- Os resultados da avaliação em larga escala fornecem subsídios para a tomada de decisões destinadas a melhorias no sistema de ensino e nas escolas.

Para os gestores da Secretaria Municipal de Educação, a Prova Santos oferece algumas vantagens:

- Evidencia o resultado da escola logo após a finalização do preenchimento dos quadros. Esse fator auxilia o acompanhamento e o estabelecimento de intervenções ao longo do ano tanto pelo professor como pela equipe gestora;

- Compara os resultados do 1º semestre com o 2º semestre. Observa-se a evolução das escolas no próprio ano em curso, verificando se as competências e as habilidades propostas encontram-se, em efetivo desenvolvimento entre os alunos;
- Os resultados obtidos norteiam o plano de formação do Departamento Pedagógico - DEPED (Metas em foco/ PDR).

### **3.7- A questão da Formação**

Tendo em vista os resultados obtidos a partir do ano de 2015, a secretaria de Educação de Santos iniciou o trabalho de formação com um grupo de professores de turmas de 5º e 9º ano. A formação foi concebida a fim de apresentar aos docentes as avaliações externas e sua estrutura. Foram trabalhadas, além da característica do instrumento e de suas questões, a matriz de referência de Matemática e Língua Portuguesa e os gêneros textuais utilizados na produção textual.

A formação pretendeu contribuir para a compreensão dos objetivos e à valorização da Prova Santos, porém, o DEPED (Departamento Pedagógico) ainda não atingiu a totalidade dos professores do 5º e 9º ano.

Estão envolvidas no processo de formação de professores diversas seções da SEDUC-DEPED.

Seção de Formação que é responsável pela:

- elaboração dos instrumentos de avaliação, bem como as matrizes de referência, tendo como base o Plano de Curso vigente;
- análise pedagógica dos dados;
- discussão dos resultados juntos aos professores e coordenadores pedagógicos envolvidos em formações.
- Seção de Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos que é responsável pela:
  - compilação de todos os dados enviados pelas Unidades Municipais de Educação;
  - elaboração de quadros comparativos que são disponibilizados às UMEs, referentes ao desempenho escolar dos alunos.

### 3.8 - O PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

Esse plano foi criado segundo a Meta 5 do Plano Nacional da Educação (PNE), assumido pelos governos Federal, dos Estados e Municípios, em 2012, para assegurar a alfabetização de todas as crianças na idade certa, que corresponde ao final do 3º ano do ensino fundamental.

Para alcançar o objetivo de alfabetizar todos nesse período, o Pacto coloca a importância da formação continuada dos docentes, sendo esse um dos principais eixos das ações que devem ser incorporadas às escolas que participam desse Pacto. Desde a implementação desse Pacto, em 2013, 313.599 professores-alfabetizadores se especializaram em Linguagem, curso de 120 horas; em 2014, foram 311.916, formações em especial na área de Matemática, com curso de 160 horas e em 2015, a ênfase ficou nos cursos de Gestão Escolar, Currículo, A Criança do Ciclo de Alfabetização e Interdisciplinaridade, com 302.057 professores participando.

Em 2016, as escolas que fazem parte desse pacto ficaram com a missão de analisar os dados obtidos com: boletins da ANA – 2013 e 2014; Provinha Brasil; as avaliações realizadas pela rede municipal ou da própria escola; as tabelas do PNAIC que tratam dos direitos de aprendizagem, para que a partir desses dados fossem criadas metas que melhorassem a qualidade de ensino de 56% das crianças, que se encontram ainda nos níveis 1 e 2 de Leitura, de acordo com os resultados observados, na ANA2.

Com o processo de formação continuada, algumas mudanças já estão acontecendo e melhorando a qualidade das aprendizagens, pela segurança, autonomia e criatividade que os professores vêm adquirindo ao longo dessas formações, reconhecida pela SEB (Secretaria de Educação Básica).

Assim, propõe-se que a formação continuada do PNAIC em 2016 seja realizada preferencialmente em serviço, orientada para o diagnóstico de cada sala de aula e para oferecer ao professor amplo repertório de práticas pedagógicas no campo da alfabetização e do letramento, permitindo-lhe intervir claramente para ajudar o aluno a superar obstáculos e progredir na compreensão do funcionamento do sistema de escrita; no domínio das correspondências grafofônicas, na fluência de leitura e no domínio de estratégias de compreensão e de produção de textos e ainda fundamentos da Matemática. (BRASIL, Ministério da Educação, PNAIC, Documento Orientador 2016, p. 4)

A alfabetização é fundamental para a proposta de educação integral, que a SEB entende como processo intencional, complexo e interdisciplinar onde a criança aprende a ler e escrever, e como aponta Rojo (2009, p. 107): “Um dos objetivos da escola é justamente possibilitar que seus alunos possam participar de várias práticas sociais que se utilizem da leitura e da escrita (letramento), na vida da cidade, de **maneira ética, crítica e democrática**”. **(Grifos nossos)**

Portanto, mobilizar os professores para que imbuídos pelo espírito de uma sociedade democrática, consigam através dos seus conhecimentos e de sua luta pessoal de transformação social, possam através de um trabalho realizado com excelência, promover nas escolas, mudanças necessárias para que nossas crianças consigam através da leitura e da escrita, exercerem seu direito pleno de cidadania.

### **3.9 - Avaliação da Leitura segundo o PNAIC**

Nas últimas décadas, a atenção dos educadores, dos políticos e da sociedade voltou-se para a dimensão social e política da avaliação por representar, muitas vezes, práticas incompatíveis com uma educação democrática. Intensificaram-se, a partir daí os estudos e pesquisas na área, o que já não era sem tempo, observando-se movimentos universais nesse sentido. (HOFFMANN, 2005, p. 15)

Tal constatação nos mostra claramente porque o Brasil, especialmente nos últimos três anos tem buscado apoio tanto dos governos e escolas para que todos possam agir em prol de uma educação melhor, compreendendo que é preciso haver um consenso, uma parceria entre ambos para que as mudanças efetivamente ocorram, em prol de uma melhoria do ensino no nosso país.

Nesse sentido, o PNAIC é um instrumento a mais para subsidiar ações que comprometam governo, escolas, professores, pais e alunos nessa perspectiva de que é pela e através da educação, que vamos ensinar nossas crianças a ler e escrever, entre outras habilidades, para que as diferenças sociais, econômicas, étnicas, religiosas e políticas que sempre irão fazer parte de nossas vidas, não sejam a causa pelo fracasso escolar.

Sendo assim, a avaliação se torna uma grande responsabilidade, do professor, que precisa refletir sobre concepções de cidadania, democracia e direitos para todas as pessoas. Dessa forma, esses novos rumos que a educação tem dado para

melhorar o desempenho dos alunos e que acontece mediante as avaliações, deve ser um esforço também coletivo, no qual, todos os envolvidos no processo educacional, dialoguem e assumam seu papel investigador, organizador, cujo seu maior compromisso é agir em função do aluno, criando e recriando práticas pedagógicas que, através das avaliações individuais observadas, possam trabalhar o conjunto, porque é na interação, na troca de experiências que as aprendizagens se tornam mais significativas e mais prazerosas.

Também cabe ao professor estar atento à diversidade de sala de aula, aos diferentes tempos de aprendizagem, buscando atender às necessidades dos alunos, com estratégias de ensino acessíveis a qualquer estudante. E como a avaliação não é um processo indissociável das práticas de ensino, é o professor que tem condições de fazer essa avaliação mais ampla. (BRASIL, Ministério da Educação, PNAIC, 2012, p. 12)

Outro detalhe importante apontado pelo PNAIC é a capacidade do professor compreender que ler um texto não torna um aluno leitor, para ser um aluno leitor e transformador, ele precisa desenvolver habilidades de compreensão dos diferentes gêneros textuais e identificar o que cada texto propõe, qual sua função (p. ex. o que compõe uma receita, uma poesia, uma rima, etc.), além de fazer associações com outros textos que já conhece, localizar informações importantes no texto e se colocar mediante as informações que o texto traz, reconhecendo também o contexto no qual está inserido, portanto:

É importante que o professor esteja atento à progressão na apresentação de conteúdos e também à exigência de desempenho dos estudantes, sempre lembrando que os ritmos de aprendizagem não são uniformes e que a diversidade constitui a prática docente. (BRASIL, Ministério da Educação, PNAIC, 2012, p. 15)

Nesse sentido, o objetivo da leitura deve estar relacionado, sobretudo, na compreensão da criança do por que ela lê e o que ela compreende do texto que está lendo.

A esse respeito, o professor precisa determinar com clareza os objetivos que quer atingir com determinado texto, e construir junto com a criança um significado sobre ele. Dessa forma, o professor ajudará a criança a se familiarizar com o universo textual que permeia não apenas a escola e os livros didáticos, os paradidáticos e outros, mas também com aqueles textos que observa no contexto social que está ao seu redor, como as propagandas, os jornais, a lista de mercado feita pela sua mãe, sem falar das informações que tem acesso com o uso do computador, de *tablets* e

telefone celular, cuja rapidez e diferentes maneiras de organizar uma informação mudam conforme o local e tipo de site que se acessa. Portanto, é primordial que nesse processo de aprender a ler, o aluno tenha claro que o mais importante é a compreensão do que se lê caso contrário a ação da leitura será apenas mecânica, pois quando consegue decifrar os códigos que compõe a escrita, inicia seu domínio sobre o sistema de escrita e passa a compreender, analisar, discutir, pensar e, por fim, agir para transformar.

Por isso, que o professor ao fazer uma avaliação diagnóstica de leitura de seus alunos precisa, além de avaliar a fluência na parte oral, deve verificar também a compreensão que a criança tem sobre o texto.

Habilidades para o desenvolvimento da compreensão leitora segundo o PNAIC, 2012, p. 16:

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

Todas essas habilidades podem ser avaliadas pelo professor, desde que escolha os textos de acordo com o que deseja avaliar, porque é através das intenções do que se quer avaliar que os instrumentos devem ser escolhidos e não o contrário, como aponta também Hoffmann (2005).

O documento também propõe sugestões para avaliar as capacidades que se pretende que os alunos adquiriam nesse ciclo de alfabetização leitora, respeitando os anos de escolaridade das crianças e salientando que são critérios não para uma avaliação em larga escala, mas um parâmetro que o professor pode utilizar para criar suas próprias avaliações, para não só perceber o que o aluno é capaz de fazer sozinho ou com o grupo, mas também para nortear as intervenções e ações pedagógicas que precisam ser planejadas para que eles conquistem esses objetivos. Por isso, os textos devem ser escolhidos de forma compatível com a faixa etária e nível de escolarização do grupo que se trabalha e respeitando esses critérios para cada série.

O quadro a seguir mostra alguns pontos essenciais a serem observados pelos professores do primeiro ao terceiro ano do Ensino Fundamental.

Figura 5 - Quadro Objetivos a serem alcançados pelos alunos em cada série segundo o PNAIC:

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

(Fonte: PNAIC, 2012, p. 17)

Analisando o contexto das propostas avaliativas que as políticas públicas têm imprimindo nos últimos anos, fica claro que apesar dos cuidados que as mesmas tiveram em sua elaboração, elas não apresentam um fim em si mesma, ao contrário foram criadas com o intuito de subsidiar as práticas pedagógicas, a gestão e também servem como acompanhamento do trabalho de alfabetização compreendendo e respeitando as diferenças que existem conforme a comunidade na qual às escolas estão inseridas.

A leitura terá de se tornar algo que possibilite a criação ou a (re) criação de novas janelas por parte do leitor, janelas que darão rumo ao mundo que ele deseja descortinar à sua frente. A leitura deverá ser parte do processo de libertação e de identificação do homem. Qualquer homem deverá saber que com a leitura o seu universo pode sofrer transformações incomensuráveis, sejam elas físicas e/ou

psíquicas. É possível descortinar um mundo oculto pelo ato de ler, e isso é imprescindível que todos saibam. (ALMEIDA, 2006, p. 149).

Logo, melhorar a qualidade da educação básica, e do processo de alfabetização é uma preocupação que deve permear e instigar nossos educadores permanentemente, buscando através dos resultados advindos dessas avaliações aprimorarem seus conhecimentos e, sobretudo imprimirem em sua didática novas estratégias que consolidem os saberes essenciais nessa importante fase de construção do conhecimento dos nossos alunos, levando em conta para isso, às práticas de leitura e escrita realizadas dentro e fora do ambiente escolar, respeitando a heterogeneidade das salas de aula.

## **4. O LUGAR DA PESQUISA - A UME X**

### **4.1. Caracterização da escola e dos sujeitos**

Na década de 90 foi inaugurada a UME X, no Bairro Encruzilhada. A Escola, que foi construída em 60 dias, tinha capacidade para atender a 500 alunos, de 1ª série a 8ª série. Houve uma solenidade, com a presença de: Maria Lúcia Prandi Gomes (Secretária de Educação), David Capistrano Filho (Secretário de Saúde), Arlindo da Fonseca (Secretário de Assuntos Jurídicos), os vereadores Edmur Mesquita, Mariângela Duarte e Matsutaro Uehara, Selma Rodrigues (Assessora para Assuntos Extraordinários), como também professores e representantes de diversas entidades de ensino.

A Unidade de Ensino atende hoje, 360 alunos, sendo de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I e EJA/EAD (Educação de Jovens e Adultos e Educação a Distância). Há também uma participação dos alunos no Programa Escola Total, que iniciou a atividade em 2006, com o desafio de implementar a Educação Integral, com o intuito de promover a formação cidadã dos nossos alunos, considerando não só as necessidades educacionais, mas também as sociais, despertando assim a participação e o interesse de todos na sociedade na qual estão inseridos.

No Programa Escola Total, existem atividades e oficinas lúdico-pedagógicas que compreendem as áreas do esporte, a arte e a cultura. Algumas escolas atuam nesse programa dentro do próprio espaço escolar (as UMES de período integral), e outras como a Ume que estamos descrevendo, que atendem os alunos em períodos parciais (matutino e vespertino), utilizam os chamados Núcleos que compreendem doze espaços voltados à comunidade, para que esses alunos também possam participar do Programa que envolve três eixos: Desporto, Arte e Orientação Pedagógica. Essas atividades visam ao conhecimento construído em uma perspectiva multidimensional, que promove a diversidade e a sustentabilidade, uma das propostas de garantia aos direitos humanos.

Por meio do Programa, os alunos da rede municipal e da UME X participam de projetos como:

- **PARA VER A BANDA TOCAR** – os alunos participam da banda da escola e também da Banda Marcial Estudantil da Seduc, formada pelos alunos que tiveram destaque nesse projeto.
- **NOSSA ESCOLA** – nesse projeto, as vinte e quatro UMEs inscritas abrem o espaço escolar para a comunidade aos finais de semana com oficinas de artesanato, culinária, aulas de inglês, esporte entre outras modalidades que atendam às necessidades de cada região.
- Programa **MAIS EDUCAÇÃO** – com o intuito de dar suporte pedagógico em período integral e com o apoio do Governo Federal, as escolas participantes recebem verbas e materiais para dar suporte a esse atendimento aos alunos.
- Programa **SEGUNDO TEMPO** – é um programa que incentiva o esporte, melhorando a qualidade de vida e desenvolvendo a cidadania e promovendo a autoestima, as habilidades motoras e também melhorando à saúde, das nossas crianças, dos adolescentes e jovens expostos a riscos sociais, através de um Convênio firmado entre a Prefeitura Municipal de Santos e o Ministério do Esporte.

Por ser um trabalho realizado por voluntários, a Prefeitura de Santos, promove formação mensal dos educadores e coordenadores do Programa Escola Total, garantindo assim a qualidade no atendimento, que é acompanhado periodicamente por professores e técnicos estatutários tanto nas escolas de período integral, como nos núcleos.

Por conseguinte, a primeira sexta-feira de cada mês, grupos formados por área de atuação, participam de oficinas e trocas de experiências para subsidiar o trabalho que vem desenvolvendo nas escolas em diversas atividades que são ministradas nesse programa como:

- **HORA DO DEVER** – através de jogos, brincadeiras, rodas de conversa, dinâmicas, na qual os educadores orientam as tarefas de casa e tiram dúvidas.
- **ARTES** – os educadores dessa área procuram promover e explorar as potencialidades e criatividade dos alunos, através da dança, música, teatro e artes visuais, respeitando as diversidades culturais e sociais.
- **CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS** – a magia e o encantamento, promovidos pela leitura, são essenciais para ampliar o repertório cultural e artístico, através dos diferentes tipos de textos (poesia, prosa, contos, atualidades, entre outros) e

também auxiliam no desenvolvimento participativo cidadão dos nossos alunos, na sociedade.

- **ATIVIDADE DE VIDA PRÁTICA** – é um trabalho realizado nas escolas de período integral, para desenvolver hábitos de higiene saudável, organização e autonomia dos alunos.
- **LÍNGUA ESTRANGEIRA** – são oficinas de inglês e/ou espanhol presentes em alguns núcleos. São realizados teatros, paródias e músicas, para que os alunos de forma prática consigam se apropriar do idioma escolhido.
- **SUSTENTABILIDADE** – o cultivo da horta, a coleta seletiva, a redução de consumo água e energia, são algumas das questões trabalhadas nas escolas, sobretudo nas de período integral, para que os alunos compreendam sua corresponsabilidade pela manutenção da vida no planeta.
- **AFRICANIDADE** – valorizar a cultura africana é fazer com que nossos alunos não só respeitem as diversidades, mas, sobretudo, compreendam as origens da formação do nosso país.

Dentro dessa ótica que compreende o cenário educacional no que tange ao desenvolvimento integral dos alunos e suas complexidades, é que esses Programas foram criados, buscando incessantemente melhorar não só a qualidade do ensino público de Santos, mas também a qualidade de vida, porque na medida em que oportunizo melhores condições de estudo para as classes sociais menos favorecidas, conseqüentemente eu consigo qualificar melhor também esses alunos para o mercado de trabalho e para uma futura ascensão social.

Pensando nessas questões é que hoje algumas reuniões, têm sido realizadas com a participação dos pais e alunos, para que estes consigam perceber a relevância e valorizem o trabalho que vem sendo desenvolvido nas escolas em prol de um futuro melhor para todos.

A Prefeitura de Santos, também disponibiliza um endereço eletrônico [escolatotal@santos.sp.gov.br](mailto:escolatotal@santos.sp.gov.br), para que através da troca de experiências, das críticas e sugestões a comunidade santista possa estabelecer um diálogo permanente sobre as questões que envolvem a formação dos seus filhos, fazendo com essas propostas atinjam o sucesso que todos almejam para a educação.

## 4.2. Caracterização da Comunidade Escolar

O atendimento da UME X, atualmente é feito para alunos de 6 a 11 anos de idade do Ensino Fundamental I e também alunos a partir de 15 anos de idade, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA DIGITAL). A maioria dos alunos que são atendidos, preferencialmente residem no próprio bairro e as vagas restantes são destinadas aos alunos de outros bairros.

Os pais possuem escolaridade até o Ensino Fundamental e embora alguns não tenham chegado a concluí-lo, percebe-se por parte dos responsáveis uma preocupação genuína com a educação dos filhos, o que pode ser confirmado pela quantidade de faltas que cada aluno teve durante todo ano letivo. São pessoas trabalhadoras, os homens de maneira geral, atuam no Porto, e as mulheres para complementar e melhorar a renda trabalham em casas de família ou no comércio (formal e informal). Alguns já possuem residência própria, mas em geral todos conseguem atender as necessidades básicas de sua família com o próprio trabalho.

A UME conta com um quadro de trinta e três professores. Doze desses professores são polivalentes de educação básica I, dois AEE`s (professor de Atendimento Educacional Especializado), seis PEB II, dois professores do EJA digital e ainda cinco mediadores, uma cuidadora (frente de trabalho) e cinco AVP`s (educador de Atividades da Vida Prática) de inclusão. Os professores são formados em Pedagogia e alguns possuem Pós-Graduação nas áreas que atuam, além de participarem de outras formações feitas pela própria rede em cursos totalmente on-line ou presenciais dependendo da disponibilidade do professor.

A escola também possui doze funcionários da própria rede, como inspetores de ensino, secretário escolar, além de oito funcionários terceirizados da empresa “BASE”, que cuidam da parte da limpeza e higienização de toda a escola.

Na parte gestora a equipe conta com uma diretora, uma assistente de direção, uma coordenadora pedagógica, todas com curso de pós-graduação completa e uma orientadora pedagógica que iniciou o curso de Mestrado em Educação, pela UNIMES com o apoio e bolsa da Prefeitura Municipal de Santos, do Programa Mestre-Aluno.

### 4.3. O atendimento individualizado do aluno com deficiência

No terceiro ano da classe pesquisada havia quatro alunos atendidos por uma mediadora que permanecia com eles durante todo o período de aula, auxiliando-os em suas dificuldades, sendo que apenas três apresentavam laudo.

O aluno **A** com Síndrome de Down, apesar do trabalho desenvolvido pela mediadora, não atingiu os objetivos propostos, porque sua fala estava bastante comprometida, apesar de estar na rede desde os três anos de idade e inicialmente logo nos primeiros anos ter feito acompanhamento com APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais), contudo ao sair da Educação Infantil e ingressar no ensino fundamental, passou a não mais frequentá-la, o que acabou prejudicando o desenvolvimento da fala, já que as sessões de fonoaudióloga eram realizadas nessa instituição três vezes por semana.

O aluno **B** possui paralisia cerebral, mas seu comprometimento maior era motor o que fez com que os avanços no que tange a leitura e escrita fossem positivos, em especial pelo uso de material didático de apoio utilizado pela professora mediadora em todas as atividades propostas pela professora da classe, para que ele acompanhasse a turma. Os resultados foram positivos e passou a ler diariamente revistas em quadrinhos, no intervalo mostrando sua preferência por esse gênero literário e também por desenho, pois comumente trazia alguns esboços que havia feito em casa de alguns personagens que gostava.

O terceiro aluno, **C** foi encaminhado para o médico neurologista devido às atitudes comportamentais e baixo rendimento escolar que vinha tendo desde seu ingresso no ensino fundamental. Ele foi diagnosticado pelo neurologista como Condutas Típicas, num quadro de Hiperatividade e passou a tomar Ritalina para controlar sua ansiedade tanto na escola, como em casa, já que ele e seus quatro irmãos estavam sendo criados por sua avó, (sua mãe se encontra presa, por roubo à mão armada), que apesar de ser uma senhora bastante tranquila e participativa, queixava-se com frequência que não sabia mais o que fazer por ele. Com o apoio da medicação e também da parceria que foi criada entre a escola, professora e professora mediadora, ele passou a melhorar sua participação nas aulas e ao final do ano, apesar de ainda apresentar algumas dificuldades quanto à interpretação de

alguns textos, conseguiu atingir a maioria dos objetivos esperados para o terceiro ano do ensino fundamental, passando para o quarto ano.

A aluna D, apesar de não apresentar nenhum laudo, também passou a ser atendida pela professora mediadora da classe, bem como no horário matutino, em aulas de reforço extra, oferecidos pela escola, por apresentar desde o início do ano muita dificuldade ao ler. O começo do ano letivo, ela teve um pouco de dificuldade de aceitar que também estaria precisando desse apoio, mas ao entender que isso seria apenas provisório, começou a dedicar-se bastante às atividades e envolver-se em tudo que era proposto. Gostava de participar das peças teatrais e demonstrava bastante desenvoltura ao falar os textos, melhorando não só sua autoestima como também a sua relação com a leitura e colegas da classe, e mesmo quando tinha dúvidas, não hesitava em levantar a mão e pedir auxílio. Atingiu os objetivos propostos pela professora, ultrapassando as expectativas até mesmo dos pais, que já haviam tentado vários tipos de ajuda para que ela demonstrasse interesse pela escola e pelos livros. A mãe é professora em Guarujá e o pai trabalha como auxiliar administrativo de uma empresa em São Vicente.

#### 4.4 - Objetivos Institucionais da UME

- Desenvolver no educando a capacidade de aprender, tendo por meio básico o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- Desenvolver a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- Desenvolver capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- Fortalecer os vínculos de família, os laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca que se assenta a vida social;
- Conscientizar a comunidade escolar quanto à participação no cotidiano, atividades, reuniões e conselhos;
- Melhorar as condições de infraestrutura da escola;
- Resgatar no aluno a necessidade da preservação ambiental;
- Tornar o aluno consciente de participação na sociedade;
- Incentivar o aluno em sua independência dentro e fora da sala de aula, estimulando sua organização e socialização;
- Respeitar alunos com necessidades especiais;
- Conscientizar o aluno quanto à existência e respeito as regras;
- Formar cidadãos competentes, éticos, solidários que acolham as diferenças e diversidade de cada cultura.

**(PPP – UME X, p. 20)**

## **4.5 - Fundamentos**

### **4.5.1. Éticos políticos**

De acordo com o PPP da UME X, a Educação deve ir além da formação básica do aluno que compreende as ações de ler, escrever, calcular, interpretar, entre outras, mas sobretudo deve promover ações que façam com que a reflexão, a criticidade, a autonomia, os valores morais e éticos, como: a solidariedade, o respeito mútuo e a tolerância se tornem os pilares de uma formação do indivíduo pleno, capaz de agir e atuar no mundo compreendendo seus direitos e deveres para com a sociedade e seu país.

Portanto, para avocar esse papel é essencial que a escola integre à suas práticas pedagógicas ações que desenvolvam essas habilidades e assumam seu papel intervencional, intencional e histórico-social.

### **4.5.2. Epistemológicos**

Com base no PPP da UME X, o educando para construir uma nova sociedade precisa desenvolver uma consciência racional, sendo capaz de produzir meios para sua existência, criando de forma intencional instrumentos e técnicas que o permitam ser e agir no mundo.

A Escola por sua vez, deve perceber que ao ingressar na escola, o aluno já traz consigo alguns conhecimentos prévios que influenciam diretamente em suas ações. Portanto, conduzir esses saberes a um trabalho pedagógico que priorize a formação integral do aluno, é essencial para que a escola tenha êxito, assim como desenvolver uma parceria com os pais, trazendo-os para esse ambiente e fortalecendo o vínculo escola-família-sociedade, essencial para uma formação autônoma e cidadã dos nossos alunos.

O que é preciso sublinhar é que educar, formar e incluir, é uma função da Escola, portanto reconhecer as diversidades de culturas, raças, gêneros e também do ritmo de aprendizagem de cada aluno é primordial para que o trabalho pedagógico

seja elevado a termo e contribua verdadeiramente para uma formação plena dos nossos educandos.

#### **4.5.3 Didáticos Pedagógicos**

A unidade de um trabalho pedagógico acontece através da construção de conhecimentos, da organização coletiva do trabalho da sala de aula, das relações interpessoais que constituem o ambiente escolar.

Desta forma, para a aquisição do saber, é necessário que haja uma mediação metodológica entre o saber escolar e os saberes concretos da vida dos alunos, para que estes sejam capazes de intervir e compreender melhor a sociedade na qual estão inseridos.

Para tanto, é primordial resgatar a relação dialógica entre professor-aluno, repensar as práticas pedagógicas e entender que a transformação só acontece mediante a incorporação dos saberes preexistentes, que vai dando subsídios e criando novos significados junto aos novos saberes, para então propiciar as mudanças necessárias que tornam as aprendizagens significativas e garantam uma formação plena.

#### **4.5.4 A avaliação**

Sendo a avaliação um processo contínuo que está intrinsecamente ligada às atividades que permeiam a educação, e reconhecendo-a como uma fonte de informações que pode subsidiar tanto a ação do professor nos próximos passos que pretende seguir, bem como aos alunos, dando-lhe a possibilidade de se redescobrir com os erros, redirecionando seus empenhos para um olhar mais atento às suas reais dificuldades, é fácil compreender porque atualmente os esforços tem se voltado não para encontrar culpados pelos insucessos da educação, mas sobretudo para buscar soluções eficazes para que nesse processo ensino-aprendizagem o aluno seja capaz de alcançar não só os objetivos pretendidos, como também desenvolver todas suas

potencialidades e habilidades.

Portanto, conhecer a clientela, é primordial para que o professor consiga direcionar suas ações para os objetivos que ainda não alcançou, mas que pretende atingir, sendo a avaliação que irá impulsionar esse **feedback**, demonstrando como o aluno está processando as aprendizagens e se estão sendo significativas.

O aluno por sua vez, também deve analisar tanto a sua atuação como também a do professor, compreendendo que cada vez que ele entende qual o objetivo que deve alcançar, mais estimulado estará para alcançá-los.

Dito isto, vê-se porque a avaliação tem um papel imprescindível para que a educação enfim atinja seu ápice, uma vez que ela promove um diálogo, entre professor e aluno, permitindo dessa forma uma parceria e troca de conhecimentos que se ampliam com essa reciprocidade.

No último capítulo iremos falar dos resultados que obtivemos advindos tanto da pesquisa realizada durante o período de estágio como também dos dados finais da Prova Santos, referentes à leitura no 3º ano do ensino fundamental da UME X.

## 5. RESULTADOS DA PESQUISA E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo apresentamos os procedimentos e resultados desta pesquisa que é qualitativa, especificamente um estudo de caso já que existe uma preocupação em observar, descrever, interpretar o meio e o fenômeno, realizando a recolha de dados no seu ambiente natural, permitindo assimilar os dados recolhidos dentro do contexto em que ocorrem.

Trata-se de um método investigativo utilizado por vários pesquisadores que se preocupam com aspectos relacionados a determinadas realidades, possibilitando o contato e a interação com os sujeitos, por meio de diálogos informais ou formais com os professores, alunos e técnicos, permitindo a produção de um estudo compreensivo e interpretativo da prática educativa.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa tem em seu investigador o instrumento principal da recolha de dados e a possibilidade de assimilar os dados dentro do contexto em que ocorrem, descrevendo tudo que tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo. Examinamos o processo a partir dos resultados obtidos, tentando estabelecer uma relação entre toda a informação, procurando identificar quais as questões importantes para o estudo.

Os documentos, as observações, questionários vão-se tornando mais significativos na medida em que a observação do sujeito dentro do contexto, bem como o registro do seu comportamento no que diz respeito à sua interação no grupo no qual está inserido, se estreitam.

Yin (2010) define um estudo de caso como sendo uma investigação empírica em seu contexto de vida real, e que busca iluminar uma questão, uma decisão ou um conjunto de decisões, na tentativa de compreender por que razão são tomadas e implementadas.

Assim, partimos de uma metodologia dedutiva, estudando, numa primeira fase, os sentidos da avaliação – o sentido dado por aqueles que investigam os processos de avaliação e seus resultados. Em seguida, as relações entre ler e compreender um texto para, posteriormente, entrar no campo e realizar a investigação empírica.

Conforme já descrito anteriormente, o estudo de caso sobre o qual incide esta investigação partiu do nosso interesse em compreender como são utilizados os resultados das avaliações externas pelos professores. A UME investigada atende hoje, 360 alunos, sendo de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I e EJA/EAD (Educação de Jovens e Adultos e Educação a Distância).

A coleta dos dados da nossa pesquisa ocorreu junto a uma professora da escola pública municipal do ensino fundamental em uma classe de 3º ano, do período vespertino, realizada através de diferentes métodos e técnicas: observação participante, notas de campo e documentos recolhidos no local. A observação proporcionou uma convivência com os envolvidos na pesquisa em leitura.

A observação permitiu que percebêssemos diversos aspectos que causam interferência nas práticas dos professores e nas relações que estabelecem com os sujeitos envolvidos nesse processo, neste caso, os alunos do 3º ano.

Foi possível, por meio das atividades observadas, perceber as escolhas de estratégias de leitura feitas pela professora, o entendimento que tem dessas estratégias e se utiliza os resultados das avaliações como fonte de informação, e ponto de partida para propor situações de ensino que retomem as habilidades de leitura não alcançadas.

Os dados coletados durante essa fase de observação refletiram para nós perfil de práticas do momento de tal observação, uma vez que não temos condição de afirmar que durante todo o ano o professor continua executando as mesmas práticas.

A nossa rotina de observação consistia em ir à escola a fim de acompanhar as aulas do professor as terças, quintas e sextas de junho a novembro de 2016. Essas observações geravam notas que foram sistematizadas em dados. Os vários momentos de trabalho com leitura foram observados uma vez que eles consistiam no real interesse de nossa análise. Era comum presenciarmos momentos em que a professora lia os textos sozinha ou pedia para que os alunos lessem pedaços deles.

### **5.1 Resultados da escola do 1º e 2º semestre/2016 do 3º ano do ensino fundamental**

Esses dados foram coletados na escola, com o intuito de ilustrar melhor os resultados da Prova Santos, realizados no ano de 2016, em uma classe de 3º ano do

ensino fundamental.

É importante ressaltar que o número de matriculados compreende 57 alunos da escola, pois a escola trabalha com o período matutino e vespertino e embora a pesquisa tenha sido realizada no período da tarde, a coleta de dados é feita com o grupo todo, portanto os resultados compreendem os dois terceiros anos da escola em questão.

Figuras 6 e 7– Quadro Geral – Prova Santos – 1º e 2º Semestre - 3º Ano - 2016



**PREFEITURA DE SANTOS**  
**Secretaria de Educação**  
 Departamento Pedagógico



**MATRICULADOS:** 58      **AVALIADOS LP:** 57      **AVALIADOS MAT:** 56

	QUESTÕES - LÍNGUA PORTUGUESA									
	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10
<b>ACERTOS</b>	---	---	47	45	---	44	52	---	---	---
<b>%</b>	---	---	82%	79%	---	77%	91%	---	---	---

CATEGORIAS DE RESPOSTA	A	B	C	D	E	F	G
<b>ACERTOS</b>	<b>Q1</b>	43	8	6	---	---	---
	<b>%</b>	75%	14%	11%	---	---	---
	<b>Q2</b>	32	0	4	11	10	---
	<b>%</b>	56%	0%	7%	19%	18%	---
	<b>Q5</b>	12	19	12	3	3	3
	<b>%</b>	21%	33%	21%	5%	5%	5%
	<b>Q8</b>	19	29	1	8	---	---
	<b>%</b>	33%	51%	2%	14%	---	---
	<b>Q9</b>	7	14	24	1	11	---
	<b>%</b>	12%	25%	42%	2%	19%	---
	<b>Q10</b>	12	23	14	4	0	1
	<b>%</b>	21%	40%	25%	7%	0%	2%



**PREFEITURA DE SANTOS**  
**Secretaria de Educação**  
 Departamento Pedagógico



**MATRICULADOS:** 58    **AVALIADOS LP:** 58    **AVALIADOS MAT:** 54

	QUESTÕES - LÍNGUA PORTUGUESA									
	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10
<b>ACERTOS</b>	---	---	40	50	---	49	49	---	---	---
<b>%</b>	---	---	72%	91%	---	88%	89%	---	---	---

CATEGORIAS DE RESPOSTA	A	B	C	D	E	F	G
<b>ACERTOS</b>	<b>Q1</b>	54	1	0	---	---	---
	<b>%</b>	98%	2%	0%	---	---	---
	<b>Q2</b>	28	17	10	0	0	---
	<b>%</b>	51%	31%	18%	0%	0%	---
	<b>Q5</b>	12	32	8	0	0	1
	<b>%</b>	22%	58%	15%	0%	0%	2%
	<b>Q8</b>	33	19	1	1	1	---
	<b>%</b>	60%	34%	2%	2%	2%	---
	<b>Q9</b>	7	31	15	0	1	1
	<b>%</b>	13%	56%	27%	0%	2%	2%
<b>Q10</b>	33	20	0	2	0	0	
<b>%</b>	60%	36%	0%	4%	0%	0%	

Fonte: Prefeitura Municipal de Santos – UME X, mod. TEIXEIRA, 2017

Com o apoio desses dados, foi possível ilustrar melhor os avanços ou não das classes de terceiro ano e fizemos alguns gráficos de porcentagens com algumas questões que são relevantes para esse estudo, pois compreendem principalmente a leitura e interpretação.

A escolha da questão 2, deu-se devido ao fato da importância que tem a segmentação do texto para que os alunos compreendam e encontrem as ideias principais do mesmo ao ler um livro, uma revista, um jornal, um pequeno artigo, entre outros, com esse recurso, as informações não relevantes podem ser filtradas.

Pelo gráfico é possível observar que houve uma pequena queda de 5% no rendimento, demonstrando que segmentar o texto em palavras é uma atividade que ainda precisa ser revista, porque atualmente apenas 51% dos alunos conseguem

realizar essa atividade, ou seja, quase metade da turma ainda não compreendeu a importância de segmentar o texto em palavras, para que possam através dessa segmentação encontrar a ideia principal de uma frase, de um texto, etc.

**Questão 2 – Segmentar o texto em palavras, observando, mas não considerando a pontuação.**

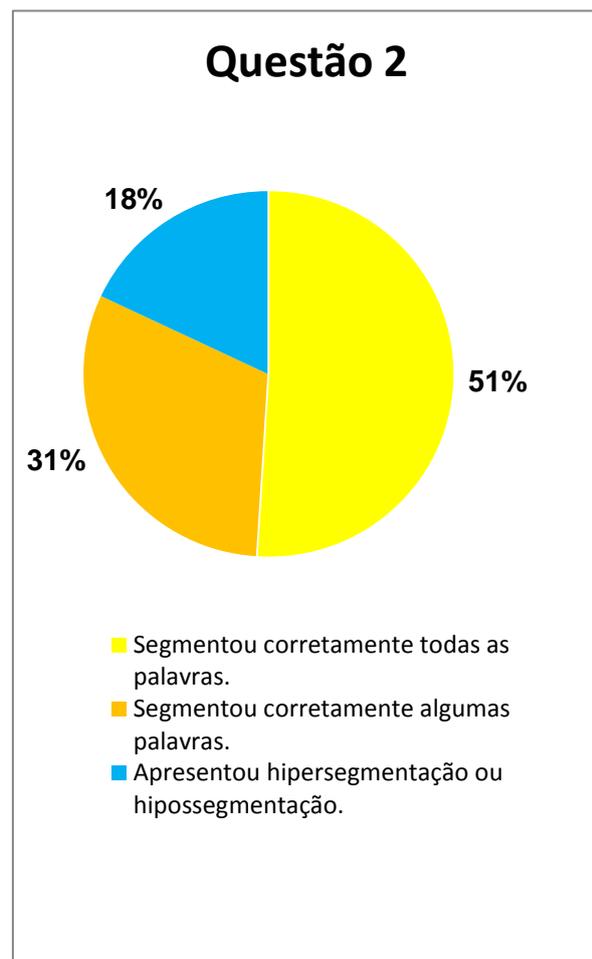
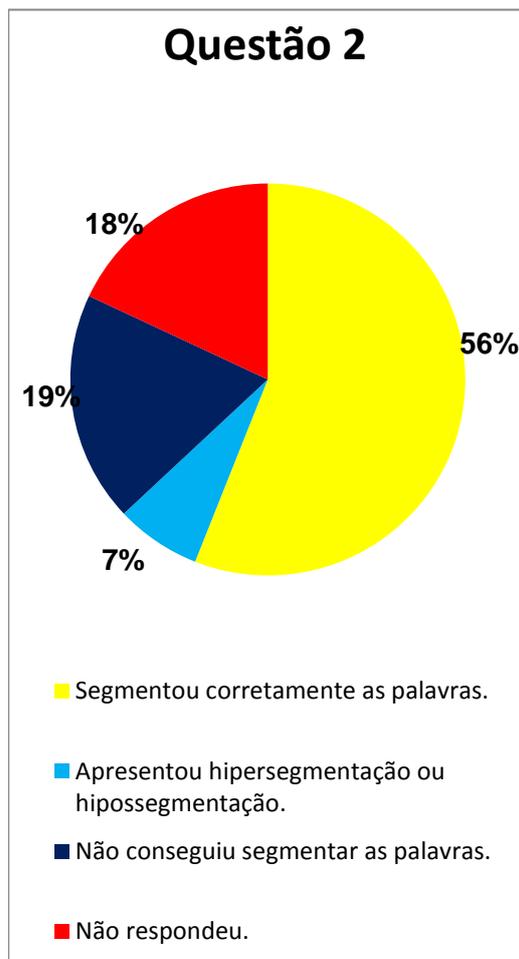
1º Semestre:

**QUEM COCHICHA O RABO ESPICHA  
COME PÃO, COM LAGARTIXA**

2º Semestre

**PIRULITO QUE BATE BATE  
PIRULITO QUE JÁ BATEU  
QUEM GOSTA DE MIM É ELA  
QUEM GOSTA DELA SOU EU**

Figuras 8 e 9 – Gráficos da questão 2



A questão 5, foi escolhida, porque trabalhou com a memorização e a escrita ortográfica correta das palavras e pudemos observar que houve uma melhora de 1% na escrita, atingindo apenas 22% de êxito na tarefa. E no que tange a grafia correta das palavras houve uma queda de rendimento de 25%, demonstrando que é preciso intensificar as atividades que promovam e desenvolvam essa habilidade nos alunos.

Os alunos também apresentaram uma melhora de 27% em relação ao primeiro semestre, na questão número oito, na qual tinham de transcrever um texto com letra manuscrita, respeitando os sinais de pontuação,

### **Questão 5- Ouvir a música e depois escrevê-la da melhor forma possível.**

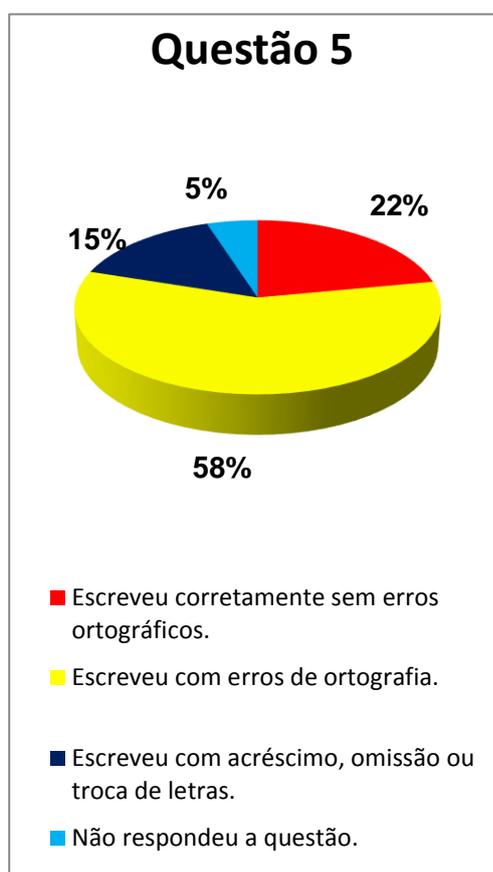
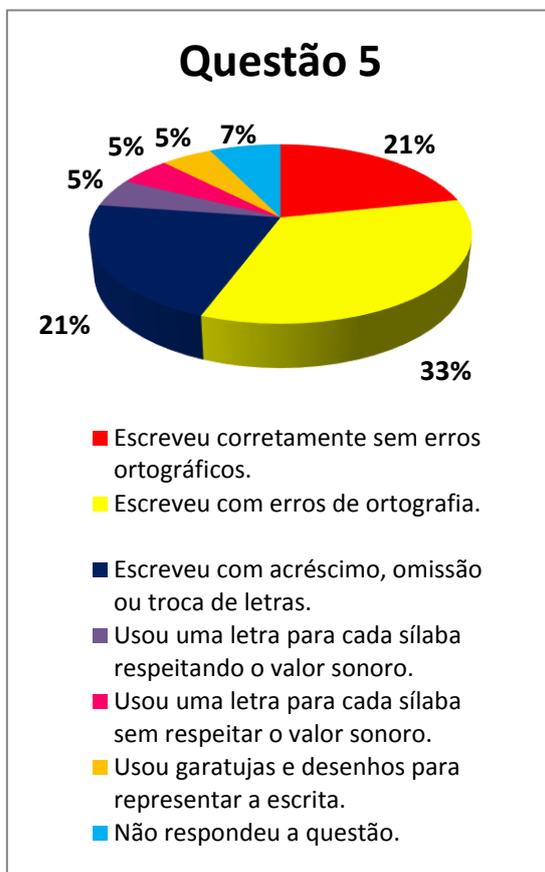
#### 1º Semestre

**A CANOA VIROU  
POR DEIXÁ-LA VIRAR  
FOR POR CAUSA DA MARIA  
QUE NÃO SOUBE REMAR**

#### 2º Semestre

**CORRE, CUTIA, NA CASA DA TIA.  
CORRE, CIPÓ, NA CASA DA AVÓ.  
LENCINHO NA MÃO, CAIU NO CHÃO.  
MOÇA BONITA DO MEU CORAÇÃO.**

Figuras 10 e 11 – Gráficos da questão 5



### Questão 8 – Transcrever o texto com letra manuscrita e suas características (pontuação).

A escolha dessa questão foi justamente para salientar a importância que as diferentes formas de escrita têm para o processo de leitura dos nossos alunos, pois muito embora a letra cursiva seja pouco utilizada, em especial nos dias atuais com o aumento e acesso das tecnologias o fato é, que os alunos precisam compreender que existem outras formas da escrita, até mesmo que diferem da letra cursiva, como o alfabeto em braille, a escrita japonesa, entre outras.

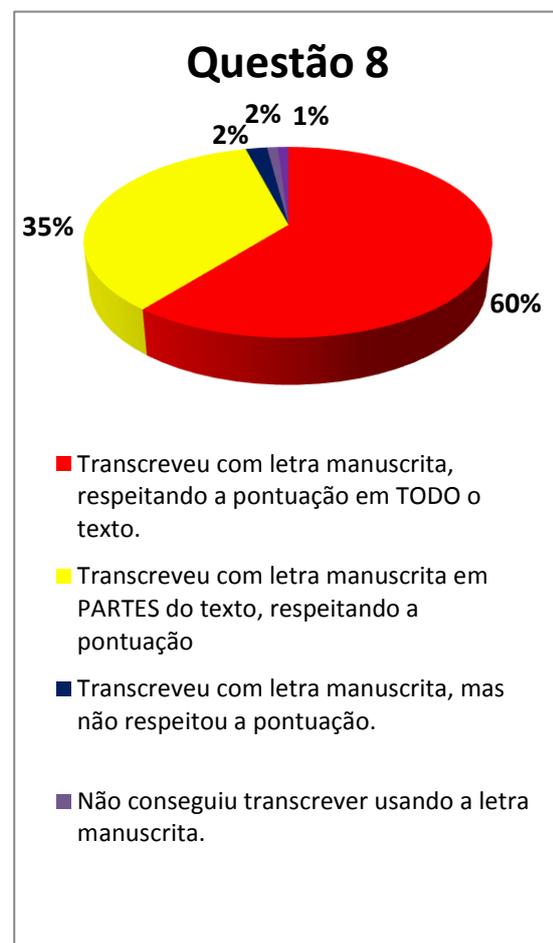
O aspecto gráfico das letras do alfabeto, a letra de imprensa e a cursiva. A relação entre letras e sons é fundamental para o processo de leitura e escrita. (BRASIL, Programa de Apoio a Leitura e Escrita: Pra Ler, 2007, p. 11).

Figuras 12 e 13 – Gráficos da questão 8

1º Semestre



2º Semestre



Os gráficos utilizados foram importantes para que pudéssemos analisar melhor os resultados obtidos no primeiro e segundo semestre do 3º ano do ensino fundamental de algumas questões que foram propostas demonstrando assim, o que foi positivo e o que ainda deve ter um olhar mais atento por parte dos educadores para que os alunos cheguem a esse nível de escolaridade com mais segurança e autonomia quanto à leitura e as interpretações de texto, tão essenciais em todas as atividades dentro e fora das escolas.

Pudemos observar com base nesses resultados que 98% dos alunos já conseguem encontrar sem dificuldade palavras em um texto, apresentando uma melhora de 23% da média obtida no primeiro semestre, atendendo dessa forma algumas habilidades para o desenvolvimento da compreensão leitora apontadas pelo PNAIC, 2016, p. 16:

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

Todas essas habilidades podem ser avaliadas pelo professor, desde que escolha os textos de acordo com o que deseja avaliar, porque é através das intenções do que se quer avaliar que os instrumentos devem ser escolhidos e não o contrário, como aponta também Hoffmann (2005).

O documento também propõe sugestões para avaliar a capacidades que se pretende que os alunos adquiriam nesse ciclo de alfabetização leitora, respeitando os anos de escolaridade das crianças e salientando que são critérios não para uma avaliação em larga escala, mas para um parâmetro que o professor pode utilizar para criar suas próprias avaliações, para não só perceber o que o aluno é capaz de fazer sozinho ou com o grupo, mas também para nortear as intervenções e ações pedagógicas que precisam ser planejadas para que os alunos conquistem esses objetivos. Por isso, os textos devem ser escolhidos de forma compatível com a faixa etária e nível de escolarização dos alunos.

## 5.2- A observação em sala de aula

Na UME X, especificamente no 3º ano do Ensino Fundamental, pude observar como as leituras ocorreram durante o ano letivo e também o comportamento das crianças quanto aos hábitos de leitura que possuíam dentro e fora da escola.

Nos primeiros dois meses de aula, as leituras eram feitas diariamente pela professora, e discutidas pelo grupo. Aos poucos a professora foi estendendo a leitura para os alunos, e cada um escolhia um texto, uma poesia, um conto para ler em voz alta para a classe.

Nas primeiras audições alguns alunos, em especial aqueles com dificuldade na leitura, não se sentiram muito à vontade ao fazê-lo, mas com o apoio das professoras e colegas acabavam concordando em participar e eram auxiliados nas dificuldades que demonstravam em determinadas situações de leitura. O receio maior demonstrado nas leituras em voz alta para a turma está relacionado, sobretudo a timidez de falarem em público e também o medo de exporem suas ideias, com receio de serem avaliadas pelo que estão dizendo sobre determinado assunto.

Foi possível perceber também durante esse processo, que muitos alunos possuíam um bom domínio da leitura, no entanto nem sempre conseguiam interpretar ou compreender o que haviam acabado de ler, em especial os problemas matemáticos, que segundo o PNAIC, é uma das competências que também deve ser adquirida nesse processo de alfabetização e letramento e em todas as áreas que compõe a base nacional do currículo (linguagens, matemática, ciências da natureza, história e geografia), portanto a leitura deve permear todas as áreas do conhecimento nos diferentes momentos que envolvem as atividades da classe.

Outros, porém, apesar da dificuldade ao ler, conseguiam fazer as interpretações, expondo com clareza suas ideias. É importante ressaltar que nessas trocas de opiniões, os alunos passam a ver o texto também por outras óticas, muitas vezes revendo seu próprio ponto de vista, modificando-os, ampliando-os ou reforçando-os, mediante as outras perspectivas apontadas pelos colegas.

A leitura nesse contexto enquanto proposta da prefeitura e dos documentos oficiais do PNAIC passou a ser uma atividade central, ocorrendo em todas as disciplinas, de diferentes maneiras e com a participação mais ativa dos alunos.

### **5.3 - As ações utilizadas em sala de aula para melhorar a leitura:**

#### **5.3.1 A leitura em voz alta**

A leitura em voz alta feita diariamente é uma ação desenvolvida pela professora para incluir todos os alunos e fazer com que se interessassem pela leitura ao permitir que também mostrassem suas preferências de gênero literário ao fazerem suas escolhas.

Inicialmente a leitura em voz alta, realizada pelos alunos nas escolas, tinham apenas o propósito avaliativo do professor em relação ao desempenho destes nessa habilidade. No entanto, com o passar dos anos e através de alguns estudos, foi ficando claro não só para os educadores, mas para a sociedade, que ler faz parte do cotidiano de cada um de nós, e como coloca Prado, 2002, *“A vida está pulsando ali. O livro faz parte da casa, da comida, da experiência, da maternidade, do cotidiano”*, sendo assim, ela é imprescindível para viver e conviver em sociedade.

Portanto, essa iniciativa da professora vem corroborar com o propósito fundamental da leitura, que é o de promover e incentivar o hábito diário da leitura, por parte dos alunos, propiciando uma interação da criança com o mundo porque ao ler eu aprendo, amplio meus conhecimentos e os transformo.

#### **5.3.2 A leitura dramática**

Foram realizadas algumas atividades de dramatização com alguns textos escolhidos pelos alunos com o aval da professora da sala, isso porque a capacidade de brincar, jogar, fazer teatro é algo inerente às crianças, na qual diversas experiências sensoriais acontecem, podendo envolver suas próprias emoções, conceitos e valores que ela já traz consigo. Segundo os PCNs de artes:

No dinamismo da experimentação, da fluência criativa propiciada pela liberdade e segurança, a criança pode transitar livremente por todas as emergências internas integrando a imaginação, percepção, emoção, intuição, memória e raciocínio. (BRASIL. Ministério da Educação, PCNs, 2001, p. 84)

Nesse sentido foi possível, que as crianças interagissem, sentissem, experimentassem novas situações, posicionando-se de forma crítica ou ativa na construção desse processo artístico que era produzido por eles e conforme a sua vontade, já que participavam apenas os alunos que sentiam afinidade com esse tipo de atividade. O que foi promovendo outras descobertas e habilidades que foram se desvelando no decorrer das criações artísticas. Então alguns, ficavam responsáveis pelo figurino (traziam de casa lenços, maquiagem, acessórios para os cabelos (chapéus, bonés, fivelas), entre outros), outros ficavam responsáveis pelo cenário, e os atores que ensaiavam as falas com a professora e normalmente nos períodos de intervalo ou finais da aula, até que o produto final fosse apresentado para a classe. Ao longo do ano foram apresentadas três peças: Chapeuzinho Vermelho, O Menino Maluquinho e Os Três Porquinhos.

### **5.3.3 Poesia**

Trabalhar o gênero poético na sala de aula, auxilia o aluno a despertar seu lado mais sensível e mesmo que o intuito não seja formar poetas, isso pode ocorrer ao longo do processo, quando o professor permite que seus alunos tenham liberdade na criação de seus poemas, despertando-o para um outro universo. Conforme aponta Filipouski:

Formar leitores implica destinar tempo e criar ambientes favoráveis à leitura literária, em atividades que tenham finalidade social, que se consolidem através de leitura silenciosa individual, promovendo o contato com textos variados nos quais os alunos possam encontrar respostas para as suas inquietações, interesses e expectativas. (FILIPOUSKI, 2009, p. 23).

Vê-se, portanto, que o professor precisa utilizar-se de vários recursos e metodologias além de respeitar o nível de desenvolvimento cognitivo de seus alunos, para que eles possam estabelecer uma conexão com o que leem.

No trabalho desenvolvido nesse terceiro ano do ensino fundamental, a poesia não esteve tão presente quanto deveria, sendo utilizada em alguns momentos. Como não houve uma exploração maior desse gênero literário, os alunos perderam rapidamente o interesse, e as poesias foram sendo deixadas de lado, exceto por

algumas crianças que vez por outra, escolhiam um livro de poesia para ler em voz alta para a turma, mas sem qualquer tentativa de produção da própria poesia.

#### **5.4 Instrumento de acompanhamento da leitura**

A professora utilizava uma tabela que havia feito segundo as diretrizes do Programa de Apoio a Leitura e a Escrita – PraLer, do Caderno e Teoria e Prática 6 – Avaliação e Projetos na sala de aula, do MEC, 2007, para fazer um acompanhamento e perceber os avanços dos alunos nas atividades que eram propostas e melhorar conseqüentemente a leitura em sala de aula. Para cada criança havia uma ficha, contendo diretrizes para acompanhar o trabalho de leitura que estava realizando com o grupo e também o desenvolvimento do aluno que ficava em anexo, junto ao Guia de Acompanhamento de Leitura dando subsídios concretos para futuras avaliações.

Essas fichas eram preenchidas sempre ao final da aula pela professora, enquanto os alunos estavam envolvidos em outra atividade, que podia ser um exercício de matemática, uma aula de Ed. Física ou mesmo durante o intervalo.

Ela procurava dentro das atividades, não se limitar apenas a leitura das palavras, mas utilizava na maioria das vezes textos diversificados e questões para que pudesse através delas perceber o grau de compreensão das crianças sobre os mesmos, no entanto trabalhava muito pouco com a discussão em sala de aula, porque utilizava normalmente um grande número de questões a serem respondidas pelos alunos, faltando tempo hábil para uma roda de conversa, uma vez que existiam outros conteúdos a serem trabalhados.

Observando esse contexto, pudemos notar que embora a intenção avaliativa estivesse sido pautada e direcionada sob a ótica da atual carência que temos de transformar nossos alunos em leitores, o fato é que a preocupação em dar diversos conteúdos e de forma muito extensa, fez com que a professora perdesse o foco quanto às habilidades que as crianças deveriam adquirir ao longo desse processo, obtendo resultados não tão satisfatórios quanto o esperado. Embora acreditasse no trabalho que vinha desenvolvendo para melhorar a leitura dos alunos, a didática metodológica utilizada não estava surtindo efeitos positivos mesmo com os diferentes gêneros textuais (revistas, quadrinhos, livros e contos infantis, etc.), pois na maioria das vezes

a fluência que a criança adquiriu na leitura não se estendia a compreensão do texto, fazendo com que muitos alunos não conseguissem localizar uma informação importante, entendessem a finalidade do que haviam acabado de ler, comprometendo dessa forma as aprendizagens que ocorrem, sobretudo, através das informações que as leituras nos trazem e com a troca dessas no grupo para que possamos perceber novas perspectivas e fazer inferências sobre o que já tínhamos de conhecimento com os novos conhecimentos que vão sendo adquiridos.

## 6- DISCUSSÃO

### 6.1 A avaliação da leitura no contexto

Quando a avaliação é essencialmente contínua, cada professor pode de modo mais fácil – sem, aliás, tomar forçosamente a consciência disso – adotar sua própria definição da excelência, apropriando-se especificando, à sua maneira, as normas de excelência estabelecida pela instituição, nelas investindo sua própria concepção a cultura e do domínio. A ele cabe fixar, mais ainda, segundo o que lhe parece mesmo tempo justo e razoável, o nível de exigência na ou nas disciplinas que ensina. (PERRENOUD, 1999, p. 30)

Confirmando as proposições de Perrenoud citada acima, fica um pouco mais óbvio perceber porque as avaliações da mesma disciplina e na mesma série, possuem aspectos tão distintos dependendo do professor. Sendo assim, a visão e as exigências que o professor imprime atribuindo conceitos e notas aos seus alunos, é sem dúvida muito particular, dada a autonomia que este tem para realizar, organizar e administrar os trabalhos pedagógicos que ministra em suas aulas. Essa diversidade, como aponta o autor, não consegue tornar a excelência e o êxito únicos, dada as complexidades de cada instituição, de cada turma, de um ano em relação ao outro, ainda que utilizem o mesmo plano de estudo, contudo apesar dessa dicotomia presente nas escolas, as avaliações se legitimam e acontecem segundo seus protagonistas (professores) em prol da busca da excelência do ensino alicerçada pelas “regras” impostas pela sociedade e pela própria instituição que busca homogeneizar o ensino.

O professor nesse sentido trabalha para que mesmo, compreendendo, as diferenças que existem no ambiente escolar, suas avaliações possam motivar os alunos a melhorar seu desempenho, na medida em que percebem que determinados resultados poderiam ter sido superiores, buscando através de diversas estratégias a participação do aluno e sua aceitação com relação às avaliações que são propostas, não com o intuito de puni-lo, mas para direcioná-lo ao caminho do êxito e sucesso nos conhecimentos que deve adquirir.

As hierarquias de excelência que um professor cria são também uma questão entre ele e outros membros da organização escolar, seus colegas ou seus superiores, já que é julgado por sua avaliação assim que se torna pública. Severa demais, ela é injusta, laxista demais, estraga a reputação do estabelecimento. O professor não deixa então

de jogar com as regras da organização (Perrenoud, 1986b), para preservar sua autonomia e, ao mesmo tempo, sua reputação. (PERRENOUD, 1999, p. 35)

O que é preciso sublinhar aqui é que os professores através de suas avaliações conseguem de certa maneira buscar a autonomia e controle nas ações que desenvolvem em suas salas de aula, o que fica ainda mais evidenciado pelos alunos ao se referirem aos professores especialistas de determinadas disciplinas, por exemplo: “O professor de Matemática é bacana, mas suas provas são muito difíceis; a professora de história é chata, mas ela ajuda nas provas”, e assim sucessivamente, porque ao final, o que o aluno deseja ainda que se interesse por determinadas disciplinas é ter êxito em suas avaliações, já que as mesmas implicam no reconhecimento do seu esforço, participação e comprometimento com as aulas. Tanto que não é raro, os alunos que tiveram resultados pouco satisfatórios pedirem para que os professores revejam suas avaliações, considerem melhor os trabalhos apresentados ou mesmo concedam um ponto pelo comportamento em sala, para que assim consigam melhorar os resultados finais, uma vez que sabem que disso depende seu acesso ao próximo ano ou mesmo a garantia de um certificado.

Esses mecanismos que sustentam a hierarquia nas escolas, embora sejam necessários para manter e elevar o nível das mesmas, também acaba por engessar muitas práticas pedagógicas que poderiam suscitar e incentivar os alunos ao hábito da leitura e estudo permanente, uma vez que se tornam reféns dessas constantes avaliações que tendem a classificação do desempenho em bom ou ruim, dentro de uma perspectiva que foi criada, mas que não consegue enxergar as diferenças individuais que permeiam o contexto escolar.

Isto nos leva a observar que como aponta Perrenoud (1999), existem hoje na maioria das escolas de todo o mundo, sete obstáculos que coíbem ações pedagógicas mais inovadoras, que de fato vislumbrem o aluno em sua totalidade, que são:

- A avaliação absorve muita energia tanto dos alunos como também dos professores;
- O aluno trabalhar pela “nota”, faz com que ideias inovadoras não consigam ser implantadas, pois se chocam com esse minimalismo;
- Alunos e professores ficam em lado opostos, dada a relação de força e controle que um exerce no outro através das avaliações;

- A avaliação padronizada aliada a constante necessidade em avaliar os alunos, evidencia o ensino conservador, menos aberto às mudanças;
- As atividades escolares são feitas de forma estruturada e fechadas, pois facilitam a aplicação das avaliações clássicas;
- Os conhecimentos isoláveis e cifráveis se evidenciam, pela dificuldade que os professores encontram ao avaliar as competências que exigem raciocínio, compreensão e comunicação em provas dissertativas e individuais, e;
- Como não existe uma unanimidade em uma equipe pedagógica acerca da avaliação tradicional, fica difícil explicar ou justificar “o que” se avaliar e “por quê”.

Num quadro deste é possível inferir porque a avaliação, apesar de fazer parte da vida de todos nós, em especial dos alunos e professores que atuam nas escolas, ainda é alvo de muitas discussões e pesquisas, uma vez que embora não seja a única responsável pela falta de práticas pedagógicas inovadoras, ela também se choca com outros obstáculos, que não cabem nessa discussão, sendo sem dúvida um entrave na vida escolar na medida em que passa a ser o centro dos conhecimentos que os alunos devem adquirir ao longo do ano, e também para os professores que precisam elaborar suas avaliações, visando os objetivos que devem ser adquiridos nesse momento.

As atividades de aprendizagem assemelham-se ao exercício, ao treinamento intensivo, no sentido em que o praticam certos esportistas que fazem e refazem os exercícios sobre os quais serão julgados no dia da competição. Essa forma de correspondência dá um peso desmesurado ao exercício escolar escrito. É por essa razão, que, na maioria das aulas, os exercícios propostos nas provas escritas assemelham-se, como duas gotas d'água, ao trabalho escolar cotidiano. À única diferença é que este último não é avaliado, que “não conta”, ao passo que no momento da avaliação introduz-se um pouco mais de cerimônia, de estresse e de equidade formal. (PERRENOUD, 1999, p. 72)

Essa observação feita acima deixa em evidência um dos principais motivos de haver pouco empenho na mudança de estratégia e práticas pedagógicas diferenciadas, que poderiam trazer resultados muito melhores para a educação, uma vez que os desafios, tem exatamente a função de tirar o professor e, sobretudo os alunos, da “zona de conforto” e fazer com que estes busquem estratégias e conhecimentos além daquelas que já conhecem ou lhe foram apresentados,

provocando uma inquietação constante pela busca de novos saberes e outras formas de resolver antigos problemas.

Portanto, apesar de haver demonstrado que a avaliação não impede mudanças metodológicas no ensino, não é raro o uso ano após ano de avaliações e atividades dadas em anos anteriores pelos mesmos professores, que se “acomodaram” e sentem-se “confortáveis” em usá-las, já que o próprio sistema ou instituição não costumam interferir desde que os resultados finais sejam positivos e a escola como um todo seja avaliada, com um bom nível de ensino. Isso não só desmotiva os professores que tentam inovar, como também os alunos que ficam reféns de práticas muitas vezes ultrapassadas de ensino, onde existe pouca ou nenhuma troca com os educandos, esquecendo que é através desse equilíbrio entre os diferentes saberes (professor/aluno) que os conhecimentos vão sendo construídos, basta que as mudanças sigam esses quatro princípios básicos, apontados por Perrenoud (1999):

- mantenha o foco principal na aprendizagem;
- mantenha a administração da classe e o respeito as diferenças;
- respeite o contrato didático;
- mantenha a natureza do projeto pedagógico.

Nesse âmbito o autor nos mostra que para haver mudanças não é necessário que o professor ou mesmo a escola, deixe de lado as questões curriculares e pedagógicas que constituem o ambiente escolar no qual estão inseridos, mas é essencial refletir e modificar algumas práticas avaliativas, para que essas mudanças educacionais possam emergir e conseqüentemente o aluno crítico, ativo, participativo e autônomo, mencionado muitas vezes por diversos pesquisadores, em especial por Paulo Freire, possam exercer com toda plenitude seus direitos e deveres como cidadãos.

## **6.2 Obstáculos que comprometem a eficiência das avaliações**

Os estudos demonstram que existe uma dicotomia muito grande que se verifica em quase todos os professores que é a distinção clara do “que se quer fazer” e “daquilo que é feito”. O discurso dos professores ao serem questionados sobre a forma e como costumam avaliar seus alunos, remete sempre a uma avaliação formativa,

mediando às ações dos educandos para que estes aprendam o que está sendo ensinado. Dessa forma e sob tal complexidade, já é possível inferir que ao pensar pretensiosamente que o aluno está ali para “aprender” e não para “dialogar”, “interagir”, “discutir”, “propor”, “transformar” entre outras questões que permeiam o ambiente educacional mesmo na intenção de agir e aplicar avaliações formativas e suas intervenções favorecerem as aprendizagens, o fato é que o professor nem sempre consegue otimizar o que está avaliando e o momento exato que deve fazer suas interferências. *“Para garantir uma regulação efetiva das aprendizagens, ele deveria dispor de informações pertinentes e confiáveis, interpretá-las corretamente, em tempo hábil, imaginar constantemente uma intervenção apropriada e conduzi-la de modo eficaz”* (Perrenoud, 1999, p. 80). Isso nos leva a crer que o papel do professor no que tange as avaliações é bastante complexo e exaustivo, uma vez que refere-se à mensuração dos conhecimentos que cada aluno deve ter construído em um dado momento, mas que ao estar inserido no grupo também implica, questões subjetivas observadas pelo professor no caminho percorrido pelo aluno durante esse processo como: sua participação nas aulas; sua assiduidade; a entrega no prazo de trabalhos e atividades; seu comprometimento com o grupo; entre outras questões que estão intrinsecamente ligadas ao ambiente escolar e são especificidades de cada aluno, portanto, acabam fazendo parte da “avaliação” do professor, ainda que de forma subliminar.

Reproduzindo Perrenoud (1999, p. 80), existem limites de regulações possíveis que devem ser considerados nas avaliações como:

- quantidade, confiabilidade, pertinência das informações coletadas por um professor, por mais motivado, formado e instrumentado que seja;
- rapidez, segurança, coerência, imparcialidade no processamento dessas informações no nível da interpretação e decisão;
- coerência, continuidade, adequação das intervenções que ele espera serem reguladoras;
- assimilação pelos alunos do *feedback*, das informações, questões e sugestões que recebem.

Dentro os tópicos acima referidos, cria-se, uma racionalidade e um modelo perfeito das ações do professor mediante as avaliações de seus alunos, mas em contrapartida, esquece-se que os professores são acima de tudo “seres humanos”, que também trazem consigo, emoções, preconceitos, cansaço, irritação, etc., que devem ser levados em conta, uma vez que todos nós somos constituídos por esses e

outros elementos mencionados, que interferem diretamente na nossa maneira de ser, estar e agir no mundo, conseqüentemente na nossa forma de avaliar nossos alunos.

É evidente, que essas questões não podem “ditar” as regras do jogo, mas aceitar que elas existem e irão de certa maneira influenciar a ação de cada professor na sua turma é a melhor maneira de trabalhar essas idiossincricidades que entremeiam o ambiente escolar para que as mudanças que precisam e devem ser feitas possam acontecer de forma mais harmônica e exitosa para a educação.

A partir da análise desse núcleo de pensamento, constata-se que as transformações nas avaliações que têm sido realizadas até o momento pelas escolas, ainda necessitam de atenção e cuidado, mas, sobretudo, é preciso ter um olhar mais atento quanto à formação dos professores, para que estes possam atuar no campo educacional, com mais certezas e menos dúvidas; com mais ações inovadoras e menos repetições e erros cometidos no passado; que possam ter mais autonomia e poder de inovação em suas atividades e sobretudo que compreendam que o maior agente transformador da educação é ele próprio, e que através do estudo, do preparo, das discussões com os colegas, da sua disponibilidade de abrir-se ao novo é que conseguirá promover as mudanças que tanto almeja para elevar a educação ao nível de excelência que cabe à ela e ao nosso país.

### **6.3. Analisando alguns obstáculos na perspectiva do autor, com foco na leitura do 3º ano do Ensino Fundamental, da classe observada para esse estudo:**

#### **6.3.1 Conhecimento ou Aprendizagem?**

O currículo formal dá ênfase, sobretudo aos conteúdos e a maneira de estudar muito mais do que ao próprio conhecimento. Dessa forma o professor adquire uma noção maior dos conceitos que os alunos devem atingir, segundo a série que estão cursando, que nessa pesquisa corresponde ao 3º ano do ensino fundamental e, cujo foco, é a leitura (uma das metas do Pacto Nacional Todos pela Educação) mas, não garante necessariamente que as aprendizagens ocorrerão em todos os âmbitos necessários para que os conhecimentos almejados sejam adquiridos.

Se o professor não tem exatamente em mente os domínios específicos visados, intervirá, sobretudo para manter o aluno na tarefa ou para ajudá-lo a realizá-la, intervenções que não garantem absolutamente uma regulação das aprendizagens. (PERRENOUD, 1999, p. 82)

Dentro dessa ótica e analisando os dados observados para essa pesquisa, esse obstáculo fica claro, quando alguns alunos demonstraram que conquistaram a capacidade de ler e até o faziam com certa habilidade, no entanto nem sempre conseguiam relacionar as leituras realizadas com o contexto em que viviam ou mesmo interpretar corretamente os dados.

Sendo assim, apesar de obterem sucesso na leitura, conhecimentos essenciais a respeito do texto e de suas relações foram ficando em segundo plano o que dificultava a participação desses alunos em outras atividades onde interpretar, julgar, questionar, provar, criar, etc., que fazem parte do currículo real, são requisitadas, em decorrência da supervalorização dos conteúdos, que compõe o currículo formal.

### **6.3.2 Mecanismos da aprendizagem**

O autor aponta a dificuldade dos professores em levar em conta os conhecimentos prévios dos alunos, ainda que tenham estudado princípios da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, dada as singularidades que existe em cada um de nós, alunos/professores, e as relações que coexistem dentro das atividades escolares, mas que não podem ser mensuradas em avaliações sistemáticas produzidas para aferir se um conhecimento foi ou não aprendido.

Essa impotência para se representar e, sobretudo para compreender os mecanismos finos da aprendizagem não impede de todo a regulação, mas a condena a permanecer bastante global, tanto em nível do diagnóstico quanto da intervenção. (PERRENOUD, 1999, p. 83)

Uma amostra disso pode ser vista na escola **X**, quando alunos com deficiência intelectual e motora embora tivessem o apoio de uma professora mediadora para sanar as dificuldades apresentadas, não demonstraram resultados positivos esperados quanto à leitura, por dois motivos bastante óbvios para nós: primeiro eram quatro alunos atendidos com deficiências e necessidades educacionais distintas e segundo, embora a professora tivesse se esforçado ao máximo para atendê-los não

dispunha de todo o conhecimento necessário para tratar cada dificuldade apresentada, faltando um suporte de um psicopedagogo que deveria fazer parte de toda equipe pedagógica em especial do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, quando as crianças estão em período de formação e transição, (crianças/adolescentes), partindo do pressuposto que esse profissional, por ter uma formação mais direcionada às especificidades e dificuldades educacionais irá conseguir junto ao professor da classe ou mediador, refletir sobre as ações e diretrizes que podem ser tomadas para que todos consigam atingir o nível máximo de excelência que a sua dificuldade ou deficiência permitirem.

### **6.3.3 Regulações inacabadas**

O tempo, ou melhor, a falta dele é outro fator preponderante para o insucesso do professor mediante as ações que deseja, ou mesmo deveria propor aos seus alunos para tornar as aprendizagens significativas, em especial à leitura que serve de alicerce para todo e qualquer trabalho pedagógico que pretende melhorar o desempenho do aluno, já que é um dos quesitos essenciais da comunicação e relação do homem/sociedade/mundo.

[...] Deve-se cuidar de tudo, estar em todos os lugares ao mesmo tempo, administrar o material, animar o grupo, ocupar-se dos alunos que apresentam um problema particular, levar em conta o tempo que passa, prever a continuação, confrontar-se com interrupções e incidentes, manter a ordem sem interromper o trabalho, etc. (PERRENOUD, 1999, p. 84)

Sem sombra de dúvida esse terceiro obstáculo foi preponderante para que alguns alunos do 3º ano dessa escola não tivessem êxito com a leitura em seu sentido mais amplo, como já mencionamos anteriormente, apesar dos textos serem diversificados, as atividades escritas eram demasiadamente longas e exaustivas, desmotivando os alunos que muitas vezes não conseguiam completar as tarefas ou mesmo não entendiam o que estava escrito dada a qualidade da impressão dos mesmos.

A preocupação com o tempo e os conteúdos, regiam o andamento da sala e prejudicaram as atividades de teatro, leitura em voz alta, jograis que costumavam

fazer no início do ano e que foram ficando cada vez mais raras com a aproximação das avaliações finais, em especial a ANA (Avaliação Nacional de Alfabetização), pelo receio que a professora tinha, de que os alunos não obtivessem sucesso nas mesmas. Concentrando então, seus esforços em prepará-los para esse momento, prejudicando principalmente os alunos que já apresentavam dificuldades de leitura e começavam a demonstrar melhoras com as atividades diversificadas que anteriormente motivaram e incentivaram todos a adquirirem hábitos leitores.

Vê-se, portanto, que o tempo tem efeito sobre a regulação das aprendizagens, mas que cabe ao professor delimitar e otimizar seus esforços para que este não seja o motivo principal pelo qual os alunos não consigam aprender. Os alunos “não podem não aprender, porque faltou tempo”, mas porque “tenho e dedico meu tempo” para meus alunos é que vou aprimorar e propiciar novas estratégias pedagógicas para que possam no “tempo” que corresponde à série e idade de cada criança, aprenderem.

#### **6.3.4 Regulações centradas no êxito das tarefas**

[...] no dia a dia, o importante é que o trabalho seja feito, que os alunos cheguem ao final de seus exercícios, que participem das lições e das atividades coletivas, que cumpram seu ofício de aluno. (PERRENOUD, 1996, apud PERRENOUD, 1999, p. 85)

Sem dúvida, esta é uma das maiores preocupações de todos os professores. Nos primeiros anos do ensino fundamental ela é ainda mais presente, porque as crianças muitas vezes não adquiriram a habilidade da leitura e escrita mais veloz, levando muito tempo para copiar um exercício da lousa ou mesmo ler e responder as orientações de textos de História, Geografia, Português, Ciências, ou mesmo pequenos problemas matemáticos.

Então quando o professor se preocupa demais com o êxito dos alunos nas tarefas é comum ver atitudes de ajuda individuais para compreender a dificuldade do aluno e “guiá-lo” para a direção que deve seguir, afim de que os conteúdos e conceitos que estão sendo passados sejam aprendidos, no entanto essa “ajuda” muitas vezes não permite que esse aluno desenvolva suas próprias competências para resolver os problemas, já que suas ações foram direcionadas e impulsionadas pela palavra do professor.

No que tange à leitura é ainda mais complicado, porque em uma classe de terceiro ano, se espera que todos os alunos já saibam ler e compreendam o que leram, mas que na prática nem sempre acontece, tornando-se um grande entrave para o professor lidar com essa dificuldade que a priori já não mais, deveria existir.

Nessa classe em específico, apenas dois alunos não sabiam ler, sendo que um deles tinha Síndrome de Down e outro, Paralisia Cerebral, os demais embora lessem, apresentavam dificuldades de compreensão e interpretação textual, tendo pouco poder de argumentação e comumente não gostavam de expor suas ideias com receio da “professora não gostar”, pois nem sempre as colocações dos colegas eram interpretadas pela professora como um momento de aprendizagem, quando estas não condiziam exatamente ao que havia sido proposto.

Vê-se, portanto, que essa preocupação excessiva com o cumprimento e êxito dos alunos nas tarefas cotidianas, faz com que o professor muitas vezes perca um momento de discussão com o grupo que poderia com toda certeza enriquecer e propiciar outras aprendizagens importantes para a autonomia, curiosidade e criatividade talvez não para essa determinada tarefa, mas em outras situações do cotidiano escolar e da vida em comunidade.

## 7- GUIA DE AVALIAÇÃO DE LEITURA PARA O 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Illustration of Kids Reading Books in an Open Field



Fonte: <https://www.bigstock.com.br>

LÍNGUA PORTUGUESA

2017

**ELABORAÇÃO**

Paula Netto Teixeira

## SUMÁRIO

Apresentação.....	p.101
<b>7.1.</b> Guia da Avaliação da Leitura: Introdução.....	p.102
<b>7.2</b> Tipos de Avaliação:.....	p.105
7.2.1 Avaliação Diagnóstica.....	p.105
7.2.2 Avaliação Formativa .....	p.107
7.2.3 Avaliação Somativa.....	p.110
<b>7.3.</b> Processo de Avaliação da Leitura nesse Guia.....	p.112
<b>7.4.</b> Sugestões de Atividades:	
7.4.1 Leitura Compartilhada.....	p.114
7.4.2 Poesia.....	p.114
7.4.3 Parlenda.....	p.117
7.4.4 Teatro.....	p.120
7.4.5 Pantomina.....	p.121
7.4.6 Teatro de Fantoques.....	p.122
<b>7.5.</b> Música.....	p.125
<b>7.6.</b> Paródia.....	p.128
<b>7.7.</b> Referências do Guia.....	p.131

## APRESENTAÇÃO

Caro Professor,

A avaliação é parte fundamental do processo ensino-aprendizagem e embora alguns a vejam como complicadas, outros como entediante, o fato é que todos compreendem os desafios e sua relevância no processo educacional.

Sabemos que, a avaliação relaciona vários fatores, como as políticas educacionais, as políticas institucionais, mas nesse Guia, iremos tratar a avaliação do ponto de vista micro, que corresponde ao espaço da sala de aula, cuja à intenção é subsidiar práticas avaliativas de leitura que favoreçam as aprendizagens de todos os alunos, mas respeitando suas individualidades.

A primeira parte desse Guia irá tratar brevemente da importância da leitura e dos aspectos que devem ser observados pelo professor e também pela família para que o hábito leitor faça parte do cotidiano das crianças dentro e fora da escola, bem como sua relevância para a formação cidadã dos nossos alunos.

Na segunda parte, iremos destacar os principais tipos avaliativos utilizados pelos professores em sala de aula, passando então, pela avaliação diagnóstica, formativa e somativa e quais suas principais características.

Na terceira parte, iremos falar um pouco dos processos de avaliação que fazem parte desse guia.

E, finalmente, a quarta e última parte corresponde a algumas sugestões de atividades para trabalhar a leitura em sala de aula, permitindo que as crianças se expressem, construam significados sobre si mesmas e sobre o ambiente na qual estão inseridas, com mais liberdade e autonomia.

Esperamos que as atividades sugeridas, aliadas à sua sensibilidade e experiência como professor (a) possa contribuir para uma boa leitura e envolvimento dos discentes de forma plena e feliz.

Bom trabalho!

## 7.1 GUIA DE AVALIAÇÃO PARA LEITURA

### INTRODUÇÃO

Frequentemente ouvimos falar – e também falamos sobre a importância da leitura em nossa vida, sobre a necessidade de se cultivar o hábito de leitura entre as crianças e jovens, sobre o papel da escola na formação de leitores competentes, com o que concordamos prontamente.

Mas, no bojo dessa discussão, destacam-se questões como: **O que é ler? Para que ler? Como ler?** Evidentemente, as perguntas poderão ser respondidas de diferentes modos, os quais revelarão uma concepção de leitura decorrente da concepção de **sujeito**, de **língua**, de **texto** e de **sentido** que se adote. (KOCH, Ler e Compreender os sentidos do texto, 2009, p. 9)

O hábito da leitura é essencial para todos, em especial nos dias de hoje, onde o uso de tablets, celulares, computadores e jogos virtuais que estão cada vez mais presentes na vida das nossas crianças, acaba afastando-as do mundo mágico que pode ser encontrado nas histórias que são contadas nos livros, ou mesmos nas revistas em quadrinhos.

É claro que dentro desse universo leitor existem vários tipos de textos, que se diferenciam pela finalidade a qual cada um se destina, uma revista ou jornal, serve para nos manter informados; uma dissertação, artigos, alguns livros, são usados como suporte para trabalhos acadêmicos; além de panfletos de rua, bulas de remédios, cartazes, que também trazem informações sobre um produto; e por fim os livros de histórias, de poesias, de contos, de ficção, entre outros que são sem dúvida as leituras prazerosas que o leitor escolhe mediante seus interesses pessoais por determinado tema, assunto ou mesmo sentimento.

Algumas dicas são fundamentais para criar o hábito leitor nas crianças como:

- 1- Os pais devem ter o hábito leitor, pois ao conviver no ambiente onde todos têm o hábito leitor, será mais fácil despertar o interesse das crianças pelos livros.
- 2- A leitura deve ser incentivada muito antes da criança saber ler ou ir à escola. Os pais devem cultivar o hábito de ler para seus filhos, pequenas histórias e permitir que depois manuseiem os livros.
- 3- Quando a criança for muito pequena, deixe-a explorar os livros livremente e para isso, utilize livros de pano ou mesmo aqueles usados no banheiro, que não possam ser rasgados, para que desde cedo aprenda a ter cuidado com ele.

- 4- Escolha livros de acordo com a idade e tempo de concentração da criança. Se for muito pequena, use livros com ilustrações grandes e pouca escrita e leia em voz alta para ela.
- 5- Quando a criança já souber ler, leve-a na biblioteca, ficará surpreso com impacto e o encantamento que irá causar.
- 6- Quando for dar um presente, procure dar um livro vez por outra de algo que tenha despertado o interesse do seu filho.
- 7- Se seu filho já lê, permita que ele conte uma história para você e demonstre interesse perguntando o que pensa sobre alguns personagens ou fatos.
- 8- Sempre desligue a TV, rádio ou qualquer coisa que distrai a criança no momento da leitura. É importante que nada desperte mais sua atenção do que a própria história que está sendo contada.

Essas premissas apontam a importância da participação dos pais para inserir a criança nesse universo leitor e os pequenos cuidados que devemos ter ao escolher os livros para nossas crianças.

É importante salientar que o trabalho do professor em sala de aula seria o de dar continuidade e incentivo à leitura diária, no entanto sabemos que a realidade atual está longe de ser essa, em especial porque as crianças tem frequentado a escola desde cedo para que seus pais trabalhem, destinando à escola cuidados como alimentação, higiene (banhos e escovação), entre outros, que fazem com que as atividades dos professores que antes era voltada apenas ao pedagógico, se amplie também à esses cuidados.

Diante de tantas atribuições que foram trazidas ao ambiente escolar, o trabalho pedagógico muitas vezes fica em segundo plano, em detrimento a essas novas necessidades e exigências que são impostas nas escolas para os professores. Contudo, ainda que a situação não seja favorável, é essencial que os professores, apesar das adversidades, se sintam imbuídos nessa missão de fazer com que seus alunos sintam prazer e interesse pela leitura, compreendendo que o futuro da sociedade depende dessa postura consciente que transforma indivíduos em cidadãos. É preciso conhecer para transformar, para conhecer eu preciso aprender, e para aprender eu preciso ler, porque é na leitura que meu mundo se expande e as ideias podem se transformar em ações.

Portanto, incentivar a leitura não é uma tarefa simples, mas se as mesmas forem planejadas e possuírem objetivos bem definidos, é possível que as escolas e professores tenham êxito nessa importante missão.

Acreditando nesse trabalho é essencial rever as práticas avaliativas que têm sido adotadas para avaliar a leitura no contexto escolar, oportunizando aos alunos, alguns livros que eles possam escolher para sua leitura, obviamente que o direcionamento e a escolha prévia dessas opções devem ser realizadas pelo professor, com o intuito de garantir a qualidade do ensino e promover através de práticas pedagógicas diferenciadas o prazer ao ler.

Cabe ao professor, por meio da observação e do diálogo permanente, buscar compreender os estudantes, estando sensível não apenas ao que eles demonstram saber ou não, mas também às suas características e modos de interagir, suas inseguranças, seus medos e anseios. As avaliações em larga escala e as avaliações padronizadas não possibilitam esse olhar para as singularidades de cada estudante. Em virtude disso, o professor pode planejar situações de avaliação mais investigativas que possam, não apenas identificar o que o aluno aprendeu ou não aprendeu, mas também buscar as razões para a aprendizagem ou não aprendizagem. (BRASIL, Ministério da Educação, PNAIC, 2012, p. 12)

Em face dessa contingência é importante conhecer alguns tipos de avaliação que podem ser úteis para a avaliação da leitura em sala de aula e, sobretudo que valorize as potencialidades dos alunos, lembrando que o desenvolvimento das habilidades e conhecimentos, estão intrinsecamente ligados às funções diagnósticas, formativas e somativas que constituem o ambiente escolar, portanto conhecer essas funções é essencial para que a qualidade do ensino seja preservada.

## 7.2- TIPOS DE AVALIAÇÃO

### 7.2.1. Avaliação Diagnóstica

A avaliação diagnóstica da leitura, como o próprio nome sugere é uma forma de dar ao professor, indícios de como estão seus alunos, usada principalmente no início do ano letivo, no que tange não só a parte oral da leitura como também na compreensão daquilo que ele está lendo. Partindo dessa observação o professor se torna capaz de produzir material ou mesmo propor atividades que melhorem a prática leitora, segundo as dificuldades que foi possível perceber nesse primeiro momento, procurando assim direcionar melhor os objetivos e as estratégias que deseja utilizar para fazer com que todos consigam ter êxito nesse quesito.

O PNAIC (Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa, fez uma lista de algumas habilidades que são essenciais para a compreensão leitora pelo aluno:

- Localizar informação explícita no texto;
- Inferir – é importante verificar a capacidade da criança em utilizar conhecimentos prévios ou resgatar partes de um texto para inferir alguma informação;
- Compreender a finalidade do texto;
- Aprender assuntos/temas tratados em textos; • Estabelecer relação de intertextualidade.
- Estabelecer relação de intertextualidade. (BRASIL, Ministério da Educação, PNAIC, p.16)

Analisando esses pressupostos que compreendem uma avaliação de leitura, fica fácil entender porque o professor deve ter claro o tipo de texto que está usando e que objetivos pretende alcançar com o mesmo, afim de que os alunos possam alcançá-los com êxito.

A avaliação, como ato diagnóstico, tem por objetivo a inclusão e não a exclusão; a inclusão e não a seleção (que obrigatoriamente conduz à exclusão). O diagnóstico tem por objetivo aquilatar coisas, atos, situações, pessoas, tendo em vista tomar decisões no sentido de criar condições para a obtenção de uma maior satisfatoriedade daquilo que se esteja buscando ou construindo. (LUCKESI, 2003, p. 172-173).

Dessa forma, o objetivo desse tipo de avaliação é encaminhar o professor para um planejamento, cuja ação educativa, esteja voltada para as aprendizagens dos alunos de forma eficaz, que ao ser realizada antes do processo é capaz de inferir

sobre em que ponto os alunos se encontram e que direção tomar, e quando utilizada durante o processo, permite ao professor observar as falhas e implementar ações que promovam a aquisição dos conhecimentos, por meio de diferentes estratégias que envolvam e coloquem os educandos não como mero expectadores do processo, mas como atores participantes e ativos em busca de novos saberes.

Abaixo segue um modelo que o professor pode utilizar para avaliar seus alunos individualmente e acompanhar o desenvolvimento dos mesmos na medida em que as atividades vão se tornando mais complexas, podendo assim direcionar melhor seu trabalho e estratégias em sala de aula.

Figura 14 – Quadro Avaliação Contínua de Habilidades de Oralidade

Nome do Aluno: _____
Data de ingresso na escola: _____
Experiência escolar anterior: _____
Registro da primeira avaliação diagnóstica: _____

#### **Avaliação contínua de habilidades de oralidade**

<b>Data</b>	<b>Sabe o momento de ouvir</b>	<b>Narra fatos e histórias respeitando a sequência lógica</b>	<b>Expressa suas idéias e opiniões de forma clara e objetiva</b>

Figura 15 – Quadro Avaliação Contínua de Habilidades de Leitura

Nome do Aluno: _____
Data de ingresso na escola: _____
Experiência escolar anterior: _____
Registro da primeira avaliação diagnóstica: _____

### Avaliação Contínua de Habilidades de Leitura

Data	Identifica as letras do alfabeto	Reconhece os limites das palavras e frases no texto	Faz entre correspondência letra e fonema	Identifica informações relevantes no texto	Interpreta Textos	Reconta a história que leu

Fonte: Programa de Apoio a Leitura e Escrita PRA LER. Caderno de Teoria e Prática 6, 2007, p. 19, mod. TEIXEIRA, 2017.

#### 7.2.2. Avaliação Formativa

Segundo Cronbach (1982), quanto mais informação se tenha sobre o sujeito avaliado, mais condições se terá de compreendê-lo e de tomar os vários tipos de decisão necessários à trajetória do fazer avaliativo e do trabalho educativo docente na sua totalidade. Dessa maneira, restringir a avaliação ao produto ou à aplicação de um instrumento, é desperdiçar uma diversidade, no mínimo, de informações do processo que são úteis ao entendimento do fenômeno educativo e à tomada de decisão para as mudanças necessárias. (SILVA, HOFFMANN, ESTEBAN, p.17, 2013).

É importante ressaltar como aponta Sacristan, 1998, que a avaliação não é uma ação isolada do professor ou da professora, ela depende da estrutura educacional, das políticas públicas que permeiam não só a educação, mas todas as instâncias que compreendem o serviço público como: saúde, transporte, etc. Nesse sentido, caberão então aos educadores, um constante diálogo e formação para que através da reflexão possam fazer uma análise crítica do seu trabalho analisando seriamente e coletivamente os objetivos que devem ser alcançados pelos alunos em cada ano, para que as queixas que costumam ocorrer de um professor em relação ao outro quanto aos alunos que passaram sem as condições necessárias para o próximo ano, não sejam o motivo pelo qual as aprendizagens essenciais em cada série não possam ocorrer. Silva, Hoffmann e Esteban (2013, p. 25) apontam: “Na realidade, essas queixas evidenciam uma falta de concordância de qual seria o perfil da saída do aluno em cada ano escolar, assim como uma dificuldade de entender os processos de construção dos conhecimentos das crianças”.

Portanto é essencial que a escola promova encontros com os professores para que essas e outras questões possam ser discutidas e que as decisões sejam tomadas em conjunto, sempre buscando melhorar e garantir a qualidade de ensino das nossas crianças de forma harmônica e prazerosa.

Essas premissas apontam a função formativa que o professor deve adotar em suas avaliações, através de um planejamento pedagógico que permita aos alunos a possibilidade de desenvolver as capacidades essenciais para a aprendizagem da leitura e da escrita.

E embora as duas capacidades se inter-relacionam, cada uma tem suas peculiaridades que devem ser avaliadas de formas distintas. A leitura que é o foco desse guia deve partir de reflexões quanto aos gêneros textuais escolhidos em cada momento, seja pelo próprio aluno ou mesmo direcionada pelo professor, e pode ser avaliada durante o processo, por isso que o registro individual colocado nos modelos de quadros acima, auxilia o professor a fazer essa avaliação formativa que concebe as aprendizagens em diversos momentos, com diferentes finalidades, porque enxerga a avaliação como uma atividade contínua e interdisciplinar, que permeia todas as áreas do conhecimento.

Nesse sentido, o professor deve observar mais metodicamente seus alunos, para compreender melhor como cada qual atua mediante as aprendizagens que vão

ocorrendo no ambiente escolar, para então fazer os ajustes e intervenções pedagógicas, mais individualizadas, procurando sempre otimizar as aprendizagens.

Portanto, para que a avaliação formativa ocorra, é preciso que o professor busque através da participação do aluno, atividades contextualizadas, para que possam estabelecer relações e desenvolvam as competências necessárias para resolverem os problemas, estando a mesma pautada nos paradigmas construtivistas, no qual as pessoas fazem suas próprias construções dos sentidos e significados, inseridas no contexto em que vivem. Analisando essa ótica, fica claro porque o diálogo e o comprometimento do professor são essenciais nesse tipo de avaliação, uma vez que irá exigir também dele, mais tempo para analisar as aprendizagens que vão ocorrendo, para então planejar as atividades que deseja que seus alunos desenvolvam, elaborando estratégias individuais que permita a todos desenvolverem suas potencialidades para uma aprendizagem significativa.

Avaliar o aluno deixa de significar fazer um julgamento sobre a sua aprendizagem, para servir como momento capaz de revelar o que o aluno já sabe os caminhos que percorreu para alcançar o conhecimento demonstrado, seu processo de construção do conhecimento, o que o aluno não sabe e o caminho que deve percorrer para vir, a saber, o que é potencialmente revelado em seu processo, suas possibilidades de avanço e suas necessidades para a superação, sempre transitória, do não saber, possa ocorrer. (ESTEBAN, 2003, p.19)

Essas premissas apontam que os conhecimentos dos alunos estão em construção, dentro de uma dimensão coletiva e heterogênea que compõe as salas de aula, mas onde reside a riqueza dessa construção de saberes que impulsiona os alunos a buscar através do *feedback* dado pelo professor, regular suas aprendizagens, através da autoavaliação componente essencial da avaliação formativa, que favorece a iniciativa e autonomia dos nossos educandos. Como coloca Perrenoud (1999, p. 96): “(...) a avaliação formativa demanda uma relação de confiança entre alunos e professores”. Sendo assim, o processo de ensino-aprendizagem é responsabilidade tanto dos professores como também dos alunos.

### 7.2.3. Avaliação Somativa

Esse modelo de avaliação é uma realidade comum nas escolas brasileiras, sobretudo quando falamos nas avaliações externas, como a Prova Brasil (5º e 9º ano do Ensino Fundamental e 3º Ano do Ensino Médio), Prova Brasil (2º ano do Ensino Fundamental), Ana (Avaliação Nacional de Alfabetização- 3º ano do Ensino Fundamental), ENEM (EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO), entre outras, utilizadas normalmente ao final do processo educacional, com o intuito de avaliar os resultados de uma turma, escola e também da própria rede, que no caso da Prefeitura Municipal de Santos, utiliza também a Prova Santos, para avaliar os alunos de uma mesma série, nas várias escolas municipais espalhadas por diferentes regiões, para verificar se as aprendizagens, competências e habilidades que estão sendo desenvolvidas naquele ano, estão obtendo resultados satisfatórios em todas as escolas da rede municipal de ensino.

Outro detalhe importante nos processos avaliativos é reconhecer que toda avaliação é diagnóstica, pois gera informações sobre os conhecimentos que estão sendo adquiridos e as intervenções que devem ser realizadas para que estes sejam significativos a todos os alunos.

Os PCN'S, salientam que para uma aprendizagem significativa ocorrer é:

Necessária à disponibilidade para o envolvimento do aluno na aprendizagem, o empenho em estabelecer relações entre o que já sabe e o que está aprendendo. Essa aprendizagem exige uma ousadia para se colocar problemas, buscar soluções, e experimentar novos caminhos, de maneira diferente da aprendizagem mecânica, no qual o aluno limita seu esforço apenas em memorizar ou estabelecer relações diretas e superficiais. (BRASIL, Ministério da Educação, PCN'S, 1997, p.99).

Uma das principais características da avaliação somativa está atrelada para a conservação de uma estrutura social, porque se estabelece critérios do que se quer avaliar, colocando todos os alunos dentro de uma mesma perspectiva de aprendizagem, padronizando a educação para fins extremamente classificatórios, uma vez que as competências individuais nesse tipo de avaliação não podem ser mensuradas.

Nesse contexto, ela é usada como comparação, classificando os alunos conforme seu aproveitamento no que deveria ser alcançado em determinados

momentos das aprendizagens. A ênfase está na nota ou no conceito final que o aluno conseguiu obter ao final de um bimestre, semestre ou ano, demonstrando se ele está apto ou não para seguir adiante.

Portanto, compreender que a avaliação somativa embora não seja o ideal, por não ter um caráter reflexivo que respeita os níveis de aprendizagens, é importante perceber que ela é um recurso bastante utilizado nas escolas principalmente por professores mais tradicionais, que acreditam na avaliação como um mecanismo de controle sobre a classe. Sendo assim, é essencial que haja no ambiente escolar uma interação entre professor e aluno, para que juntos possam refletir e construir caminhos para que nesse processo ensino-aprendizagem que compõe as salas de aulas, os erros, acertos, dúvidas e anseios, sejam pontes que ligam e tornam os conhecimentos significativos para todos.

### 7.3 PROCESSO DE AVALIAÇÃO DA LEITURA NESSE GUIA

Na verdade, os únicos livros que devem ser lidos para as crianças ou que elas devem ler são aqueles que realmente despertam interesse, que contêm rimas e histórias fascinantes, e não a prosa desinteressante e artificial a que muitas são obrigadas a prestar atenção, como por exemplo, ler sobre um dia entediante na vida de duas crianças fictícias ou então ler frases do tipo "Vovó viu a uva". (SMITH, 1999, apud, BRASIL, p. 75)

A avaliação da leitura dos alunos do ensino fundamental deve estar centrada no desenvolvimento e acompanhamento dos alunos pelo professor, durante as atividades que vão sendo desenvolvidas pelo grupo.

É essencial que o professor compreenda que após uma análise coletiva, é preciso também fazer uma avaliação individualizada, levando em consideração a heterogeneidade que permeia todo espaço educativo e que promove através das diversidades existentes as transformações necessárias para a globalização do ensino.

Assim sendo, a avaliação nesse contexto, irá subsidiar o envolvimento de todos no processo ensino-aprendizagem, porque depende desse compartilhamento, para que a análise crítica e ajustes possam ser feitos para melhorar a qualidade do ensino no nosso país.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais destaca que ao longo dos nove anos do ensino fundamental, é preciso que os alunos sejam capazes de resolver problemas cotidianos, ter acesso aos bens culturais e alcançar a participação plena na sociedade através da linguagem e para que isso ocorra, é essencial que se organize os conteúdos de Língua Portuguesa em função do eixo USO ➡ REFLEXÃO ➡ USO, uma vez que os conteúdos vão e voltam no decorrer da escolarização, num movimento cíclico que varia conforme os alunos vão se aproximando e sistematizando as aprendizagens.

Alguns critérios são fundamentais para que a continuidade das aprendizagens se tornem possíveis aos nossos alunos, que são:

- considerar os conhecimentos anteriores dos alunos em relação ao que se pretende ensinar, identificando até que ponto os conteúdos ensinados foram realmente aprendidos;
- considerar o nível de complexidade dos diferentes conteúdos como definidor do grau autonomia possível aos alunos, na realização das atividades, nos diferentes ciclos;

- considerar o nível de aprofundamento possível de cada conteúdo, em função das possibilidades de compreensão dos alunos nos diferentes momentos do seu processo de aprendizagem. (BRASIL, 2001, p. 45)

Portanto, trabalhar a linguagem considerando esses níveis, é uma necessidade real, para que o aluno, que é o sujeito da ação de aprender, consiga ter êxito nas atividades que são propostas. Diante disso, destaco os objetivos e conteúdos que podem auxiliar você, professor, a planejar, implementar e dirigir atividades lúdicas, que através da mediação consiga, orientar, apoiar e fazer com que o aluno reflita sobre os conhecimentos que está adquirindo, dentro desse processo de ação-reflexão-ação.

#### Objetivos:

- Conversar com as crianças sobre as suas ideias de leitura.
- Verificar que hipóteses conseguem construir através de um texto lido.
- Valorizar os conhecimentos que as crianças já trazem sobre a leitura.
- Criar paródias de músicas coletivamente.
- Orientar a elaboração de registros de forma organizada.

#### Conteúdos

- Leitura de diversos gêneros literários (poesias, contos, parlendas, entre outros);
- Teatro de pequenos textos sugeridos tanto pelo professor como pelo aluno;
- Desenho da capa de um livro;
- Reconto de uma história utilizando outra estratégia. (Gibi, música, poesia).

## **7.4- SUGESTÕES DE ATIVIDADES**

### **7.4.1. Leitura Compartilhada**

A interação do professor ao ler um texto para seus alunos, bem como as visitas à biblioteca, as reescritas e escritas de histórias e o compartilhar dessas leituras, favorece a reflexão e a discussão em sala de aula. Por isso é importante fazer com que os alunos analisem os elementos de um texto como: o papel do narrador, os personagens, a linguagem, o ambiente onde acontece a história, ampliando sua compreensão e curiosidade que os livros sempre trazem em suas histórias.

Na leitura compartilhada em classe, é essencial que antes de iniciá-la o professor explique aos alunos porque escolheu determinado texto, comentar sobre do que se trata e falar um pouco sobre o autor, para que o aluno possa compreender melhor a leitura.

Conhecer bem o texto, respeitar a pontuação, ler com entusiasmo e ritmo irá prender a atenção dos alunos. Num primeiro momento, o livro pode ser lido pelo professor, para que os alunos se sintam motivados e tranquilos para posteriormente também participarem da leitura.

Contar a história em roda estimula e propicia a interação para que após a leitura, todos possam colocar suas impressões sobre o texto lido. É importante que o professor faça um roteiro nesse momento para as observações que deseja pontuar e para que as discussões estejam pertinentes aos objetivos que deseja alcançar sobre aquele assunto.

### **7.4.2. Poesia**

A escola enche o menino de matemática, de geografia, de linguagem, sem, via de regra, fazê-lo através da poesia da matemática, da geografia, da linguagem. A escola não repara em seu ser poético, não o atende em sua capacidade de viver poeticamente o conhecimento e o mundo [...] O que eu pediria à escola, se não me faltassem luzes pedagógicas, era considerar a poesia como primeira visão direta das coisas, e depois como veículo de informação prática e teórica, preservando em cada aluno o fundo mágico, lúdico, intuitivo e criativo,

que se identifica basicamente com a sensibilidade poética. (DRUMMOND apud AVERBUCK, 1988, p. 66-67).

Os poemas estão presentes na vida de todas as pessoas, e é um instrumento bastante rico para se trabalhar em sala de aula, pois as rimas e a sonoridade que a poesia traz, provoca um encantamento natural, que facilita a alfabetização e o gosto pela leitura, portanto, como colocou Drummond, caberá à escola e aos professores a missão de fazer com que esse gênero literário tão importante para instigar em nossos alunos à capacidade crítica, criativa e transformadora, consiga transformá-los em cidadãos participativos e ativos na sociedade na qual estão inseridos.

Dicas para trabalhar com poemas:

- Permita que os alunos escolham um poema e peça para que pesquisem a biografia do autor e contem ao grupo sobre sua descoberta;
- Peça para que cada aluno faça um desenho sobre o poema, sem colocar o título;
- Mostre o desenho para sala e deixe que os outros alunos digam sua opinião sobre o tema do poema e vá anotando na lousa as sugestões.
- Em seguida o aluno fala o título do poema e mostre a capa do livro.
- Peça para os alunos lerem os poemas que escolheram e após a leitura deixem que analisem qual ilustração corresponde melhor ao poema e por quê.
- Pergunte aos alunos se lemos um poema da mesma forma que lemos uma história. O que é diferente?
- O que é semelhante nos vários poemas que foram lidos por vocês?

Exemplo de uma atividade para trabalhar coletivamente:

Objetivo Geral:

Aprender a ouvir, compreender, interpretar, declamar e produzir seu próprio poema.

Conteúdo: Poesia

Tempo estimado: 4 aulas

Material necessário: Papel, lápis de cor, tesoura, tinta e cola.



## DIAS ESPECIAIS

Leia o poema e, depois, responda às questões:

**Dias Especiais**  
Iara Mola

De todos os dias que existem no ano,  
tem dois que adoro e que espero chegar  
E quando eles chegam, eu fico contente;  
eles bem que podiam passar devagar!

Num dos dias do ano eu fico mais velho,  
e eu mesmo me faço uma grande festança!  
Outra data importante é o 12 de outubro:  
comemora-se o dia que é da criança!

Toda criança merece respeito,  
atenção e carinho no abrigo de um lar,  
o acesso à saúde, lazer e escola,  
sem contar o direito que tem de brincar!



Fonte: <http://www.iamola.com>

### Desenvolvimento:

#### **1ª aula**

O professor irá ler o poema em voz alta para a classe.

Conversar primeiramente sobre o dia favorito escolhido pelo autor.

Perguntar a cada aluno qual o seu dia favorito e por que.

Pedir que cada aluno faça um desenho sobre o dia favorito e depois fixar na sala num varal.

#### **2ª aula**

Pedir que cada aluno faça um pequeno poema com o seu dia favorito, leiam e cole ao lado do desenho.

#### **3ª aula**

Conversar a respeito dos direitos das crianças e se sabem a diferença entre “direito e dever”.

Montar um quadro com os Direitos e os Deveres apontados pelos alunos e que devem ser respeitados no ambiente escolar.

#### **4ª aula**

Fazer uma exposição com as poesias e desenhos criados pelos alunos, com a participação da família.

### 7.4.3. Parlenda

As parlendas são muito usadas nas escolas, especialmente por serem constituídas por uma rima fácil, que na maioria das vezes faz parte do folclore brasileiro. Em agosto é comum os professores, utilizarem esse tipo de leitura que traz momentos agradáveis de aprendizagem e conhecimento e no qual as crianças se identificam bastante, porque muitas delas são usadas em brincadeiras cotidianas.

Conteúdo: Parlendas

Tempo estimado: 3 e 4 aulas

Material Didático: Lápis de cor, folhas coloridas para dobradura, revista, jornal, tampinhas de garrafa e tesoura.

Figura 17- Parlenda



Fonte: <https://ensfundamental1>.

Desenvolvimento:

#### 1ª aula

Pedir que um aluno leia a parlenda.

Perguntar se já conheciam essa parlenda ou se conhecem outras.

#### 2ª aula

Trabalhar com as estrofes da parlenda perguntando aos alunos:

1) Vocês sabem o que é um cachimbo?

- 2) O cachimbo pode ser de ouro?
- 3) O cachimbo bate no touro? Por quê?
- 4) O touro é valente?
- 5) O touro bate nas pessoas? Por quê?
- 6) Todo o buraco é fundo?
- 7) Quem já viu um touro? Ele mora na cidade?

### 3ª aula

A classe tentará reescrever a parlenda com as respostas que deram.

Figura 18 – Parlenda



Fonte: <https://ensfundamental1>.

### Desenvolvimento:

#### 1ª aula

Iniciar a brincadeira “Galinha Choca” no pátio da escola (adaptação da brincadeira lenço atrás).

As crianças ficarão sentadas em círculo e uma outra estará fora segurando um “ovo”, (confeccionado por eles em sala) nas mãos e pergunta: **“A galinha chocou?”**, e as crianças da roda respondem: **“- Não podemos contar nem para o vovô, nem para a vovó.”**

As crianças então fecham os olhos e a aquela que está com o “ovo” na mão esconde atrás de uma delas. A criança que colocou o “ovo”, continua andando em volta do círculo num ritmo acelerado até que todos percebam que algo mudou e resolvam ver onde foi colocado o “ovo”.

Ao achar o “ovo”, o aluno tenta pegar quem o colocou, antes que esse sente. Se conseguir pegá-lo, ele deverá sentar no centro do círculo, até que um novo amigo seja pego.

### **2ª aula**

Pedir que um aluno leia a parlenda e montar um cartaz com o número de ovos que a galinha do vizinho colocou, utilizando material reciclável, tampa de garrafa, bolinhas de papel feitas com revista ou jornal, casca da própria caixa de ovos, entre outros, dependendo do material disponível.

### **3ª aula**

Relembrar a parlenda que foi contada e dar uma folha com a mesma escrita para colarem no caderno, pedindo que observem o que está faltando na parlenda e completem com números e palavras. Depois releiam para ver se fizeram corretamente.

## **A GALINHA DO VIZINHO**

A GALINHA DO VIZINHO

BOTA OVO AMARELINHO

BOTA UM

\_\_\_\_\_ DOIS

\_\_\_\_\_ TRÊS

BOTA \_\_\_\_\_

BOTA \_\_\_\_\_

BOTA SEIS

\_\_\_\_\_ SETE

BOTA \_\_\_\_\_

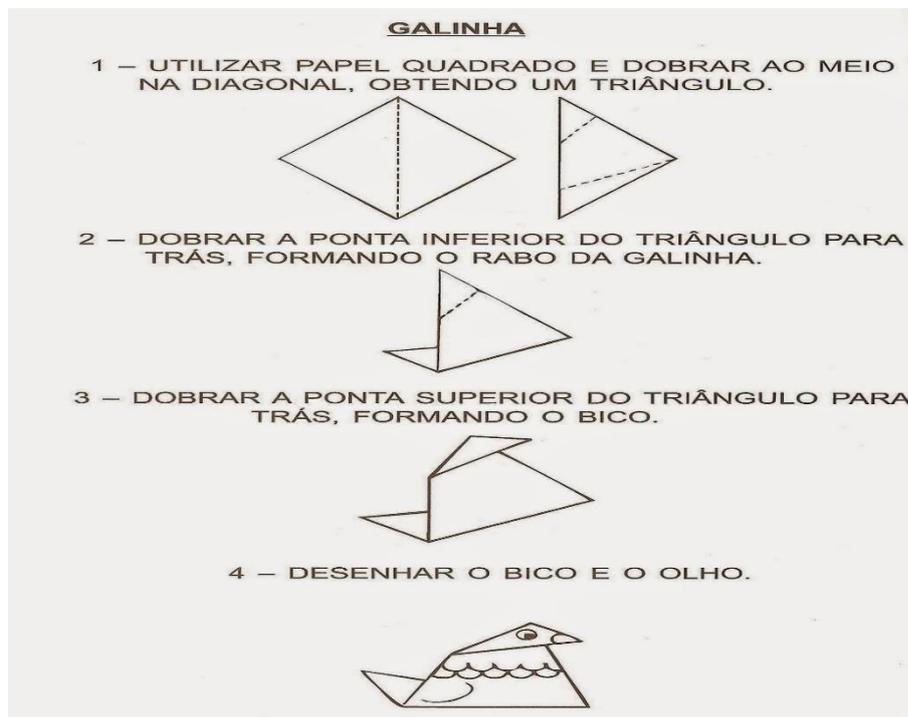
BOTA NOVE

BOTA \_\_\_\_\_

### **4ª Aula**

Fazer a dobradura da galinha e colar na atividade da 3ª aula.

Figura 19 - Dobradura



Fonte: [http://www. espacoeducar.com](http://www.espacoeducar.com)

#### 7.4.4. Teatro

A arte é libertária e o teatro é, sem dúvida, das Artes, expressão libertária por excelência. A possibilidade de “re-viver” sentimentos e situações sem barreiras de tempo e espaço, de presenciar fatos de verdade ocorridos ou apenas existentes no imaginário do autor, possibilita resgate do indivíduo e da sociedade. (NAZARETH (2009), apud MIRANDA, ELIAS, FARIA, et. AL, 2009, p. 172)

O teatro é um importante recurso a ser trabalho nas salas de aula, porque possibilita a participação das crianças em atividades que podem fazer parte ou não do seu mundo, ajudando-a a ser mais criativa, autônoma, a própria coordenação motora e também aumentando o seu vocabulário, formando assim, indivíduos muito mais críticos e atuantes no mundo a qual estão inseridos, essencial, para a prática da cidadania e participação na sociedade além de:

- Promover questionamentos tanto das crianças quanto dos adolescentes, tornando-as mais conscientes do espaço que ocupam na sociedade e fortalecendo sua identidade;

- Estimular a troca de experiências entre todos de diferentes regiões, classes sociais ou etnias;
- Desenvolver a pessoa para transformar a sociedade tanto individualmente como coletivamente;
- Contribuir para a reflexão dos problemas e soluções possíveis para melhorar a sociedade;
- Favorecer a visão crítica do ser humano através dos temas que vão sendo trabalhados.

Nesse contexto, fica fácil entender a relevância que essa prática possui para o desenvolvimento global dos nossos alunos, onde as capacidades expressivas e artísticas podem se destacar individualmente, ou coletivamente, nas relações de cooperação, diálogo, respeito mútuo e flexibilidade para entender e aceitar as diferenças.

É importante ressaltar que apesar do teatro possibilitar uma forma de expressão mais livre, é primordial que o professor tenha claro o tempo de cada atividade, bem como a organização do espaço para realização de cada proposta de trabalho, como aponta os PCN'S:

- organização dos materiais a serem utilizados dentro do espaço de trabalho;
- à clareza visual e funcional do ambiente;
- à marca pessoal do professor a fim de criar “a estética do ambiente”, incluindo a participação dos alunos nessa proposta;
- à característica mutável e flexível do espaço, que permita novos remanejamentos na disposição de materiais, objetos e trabalhos, de acordo com o andamento das atividades. (BRASIL, Ministério da Educação, PCN'S, 2001, p. 108).

Uma outra qualidade que o teatro oferece no trabalho pedagógico, refere-se as diferentes formas e atividades que podem ser exploradas através dele, como:

#### **7.4.5. A Pantomina**

Que corresponde a um jogo teatral, caracterizado pela ação através dos gestos, como por exemplo:

- Propor aos alunos que arrumem a casa. Eles devem olhar em volta e descobrir dentro dos objetos que tem ao redor o que poderiam fazer (varrer, arrumar a estante dos livros, lustrar os móveis, etc.).
- Num palco improvisado os alunos devem escolher um instrumento e tocar, simulando uma orquestra (não há instrumentos para **todos** os alunos). Os alunos precisam encontrar uma forma de todos participarem da cena (podem simular um maestro, um ajudante de palco, um músico, ou até ser um dos objetos), o importante é que compreendam que o trabalho coletivo é que faz com que a orquestra funcione, entre outras propostas que o professor ou o grupo queiram trabalhar.

#### 7.4.6. Teatro de Fantoques

O professor deve adaptar as atividades e ordem de aplicação de cada conjunto às condições de espaço, de material colocado à disposição das crianças e, principalmente, partir da sua própria percepção dos tipos de personalidade das crianças com quem trabalha. O educador deverá adaptar o ensino a cada momento, a cada criança e a cada grupo. (REVERBEL, 1996, p.: 25)

Os fantoches são utilizados desde a Antiguidade e surgiu provavelmente no Oriente, China ou Índia. Na Grécia antiga, os fantoches eram conhecidos como “neurospastes”; em Roma como “simulacra ou “imagunlae”, e na França é que foram chamados de “marionette” ou “polichinelle”. O teatro feito por meio das sombras foi muito utilizado no Japão e Indonésia, mas foi na Itália que o teatro com bonecos, ficou mais conhecido através dos teatros itinerantes que viajavam por toda Europa.

Em Salzburgo, o teatro de “títeres” (nome também dado ao teatro com bonecos), é um dos mais famosos, por representar as obras de Mozart, utilizando arte e o canto para encantar a plateia.

Aqui no Brasil, esse tipo de teatro faz bastante sucesso, em especial no Nordeste, com os chamados “mamulengos”, trazidos para Pernambuco, provavelmente pelos holandeses e no Rio Grande do Sul, onde são conhecidos pelo nome de Gaspar, substituindo o nome “kasperletheater”, de origem alemã.

Existem muitos tipos de fantoches. Temos os famosos “dedoches”, que podem ser feitos com tecido para encaixar no dedo, ou mesmo com a pintura dos mesmos dos personagens que se quer criar.

Há o fantoche de mão, cujo o corpo é oco para que a mão possa ser encaixada e os dedos movimentem a cabeça e os braços do boneco. Geralmente esse tipo de fantoche é usado atrás de um pequeno “teatro”, que pode ser construído com material reciclável, para que se coloque uma cortina e as crianças não possam ver quem está manuseando os bonecos, despertando ainda mais a curiosidade e imaginação.

Os fantoches também podem ser criados com desenhos colados em palitos de madeira, ou com varetas, para que quem os manuseie possa movimentá-lo com mais rapidez, e também utilizam um pequeno palco para não mostrar quem está por trás e o encanto permanecer vivo na mente das crianças.

As marionetes podem ser compradas em lojas de brinquedos pedagógicos ou construídas junto com os alunos, ficando penduradas por cordas ou fios, mas seu manuseio não é muito simples dependendo do número de cordas que o “personagem” tem para movimentar seu corpo, sendo necessário um “titereiro”, nome dado a pessoa capaz de manipular com destreza até trinta cordas de uma marionete ou “títeres”.

### Alguns modelos:

Figura 20 - Fantoche de Papel



Fonte: <http://ensinar-aprender.com.br>

Figura 21- Fantoche no Palito com Feltro



Fonte: <http://educacaoespecial-nedivonfruauff>.

Figura 22 – Fantoche de Mão



Fonte: <http://artesanato.culturamix.com>

Figura  
Tchecas de



23 – Marionetes  
Madeira

Fonte: <http://www.avantgarde-prague.com.br>

## 7.5- Música

A música, além da atividade cultural e das inter-relações, poderá ser usada a serviço da educação e do desenvolvimento integral do homem. A melodia de uma música estimula o poder da fala e, quanto mais complexa a ação exigida pela situação e menos direta a solução, maior a importância que a fala adquire na operação como um todo. (VYGOTSKY, 2005, APUD, MACHADO, 2015, p.13)

A música sempre fez parte das nossas vidas, mesmo antes de nascermos. Os bebês, mesmo ainda no ventre, são capazes de ouvir os ruídos e sons que vão desde o batimento cardíaco, como a respiração e também as músicas, que costumam acalmar as crianças antes mesmo de nascerem.

A música, por fazer parte de diversas manifestações culturais, revela também sentimentos de tristeza, angústia, alegrias e sonhos de um determinado contexto histórico e, portanto, sintetiza também conhecimentos que são assimilados mais facilmente pelos alunos, favorecendo a aprendizagem de diferentes temas.

Qualquer proposta de ensino que considere essa diversidade precisa abrir espaço para o aluno trazer música para a sala de aula, acolhendo-a contextualizando-a e oferecendo acesso a obras que possam ser significativas para o seu desenvolvimento pessoal em atividades de apreciação e produção. A diversidade permite ao aluno a construção de hipóteses sobre o lugar de cada obra no patrimônio musical da humanidade, aprimorando sua condição de avaliar a qualidade das próprias produções e as dos outros. (BRASIL, Ministério da Educação, PCN'S 2001, p. 75)

Nesse contexto, a música torna-se fundamental para estimular não apenas a capacidade auditiva das crianças, mas também a sua criatividade, ritmo, sonoridade e interpretação.

Sendo assim, utilizar a música no âmbito escolar, como uma estratégia pedagógica, traz um envolvimento e uma motivação maior para os alunos, na medida em que são capazes de estabelecer uma conexão entre as aprendizagens e a vida cotidiana, nas diferentes representações culturais e sociais, que compõe a sua própria história.

## Escravos de Jó

### 1ª Aula

Antes de iniciar a brincadeira pergunte aos alunos se conhecem a brincadeira e se sabem jogar.

Converse com eles sobre as diferentes formas de cantar segundo cada região e pesquisem juntos para escreverem cartazes com cada versão encontrada e, espalhem pela sala.

Em roda, no pátio ou na própria sala de um objeto igual para cada aluno (bolinha de papel, borracha, pedra, etc.) e então comece a brincadeira bem devagar e cantando junto com os alunos.

FIGURA 24 – ESCRAVOS DE JÓ



Fonte: <https://www.youtube.com>

**ESCAVOS DE JÓ, JOGAVAM CAXANGÁ**

**TIRA. PÕE. DEIXA FICAR...**

**GUERREIROS COM GUERREIROS FAZEM ZIGUE-ZIGUE-ZÁ**

**GUERREIROS COM GUERREIROS FAZEM ZIGUE-ZIGUE-ZÁ**

### 2ª Aula

Peça para que os alunos encapem caixinhas de fósforos com o papel da sua escolha e depois de a cada aluno uma palavra da música para que recortem as letras e coloquem dentro da caixinha. Cada caixinha terá uma palavra diferente de partes da música.

Comecem a jogar e ao final de cada jogada os alunos terão que abrir as caixinhas e montar a palavra.

### **3ª Aula**

Coloque os alunos em duplas e peça para que observem o cartaz que está fixado na lousa com a letra da música.

Dê uns 20 minutos para que observem e depois retire o cartaz.

Entregue tiras fora de ordem com os versos da cantiga e solicite que colem as tiras em ordem em uma folha.

**ESCRAVOS DE JÓ**

**FAZEM ZIGUE-ZIGUE-ZÁ**

**GUERREIROS COM GUERREIROS**

**DEIXA FICAR.**

**FAZEM ZIGUE-ZIGUE-ZÁ**

**TIRA. PÕE.**

**JOGAVAM CAXANGÁ**

**GUERREIROS COM GUERREIROS**

### **4ª Aula**

Colocando a classe novamente em duplas, peça para que reescrevam a letra da música.

Em seguida cada dupla irá ler a sua letra e todos farão a correção, observando novamente o cartaz que será recolocado na lousa.

Essa atividade é importante para trabalhar não apenas a memorização mas o conceito de leitura e escrita que as crianças já estão se apropriando.

## 7.6- Paródia

A paródia, tem como elemento principal na maioria das vezes, a comédia, ou seja, a partir da estrutura de um poema, música, filme, obras de arte, ou qualquer outro gênero que tenha um enredo que possa ser modificado. (BETTIO, 2010, APUD, MACHADO, 2015, p.13)

Nesse contexto, é importante ressaltar que a paródia geralmente é usada de forma irônica por isso é comum ouvirmos paródias de políticos, de jogadores de futebol, de beleza, entre outras, que despertem a atenção das pessoas.

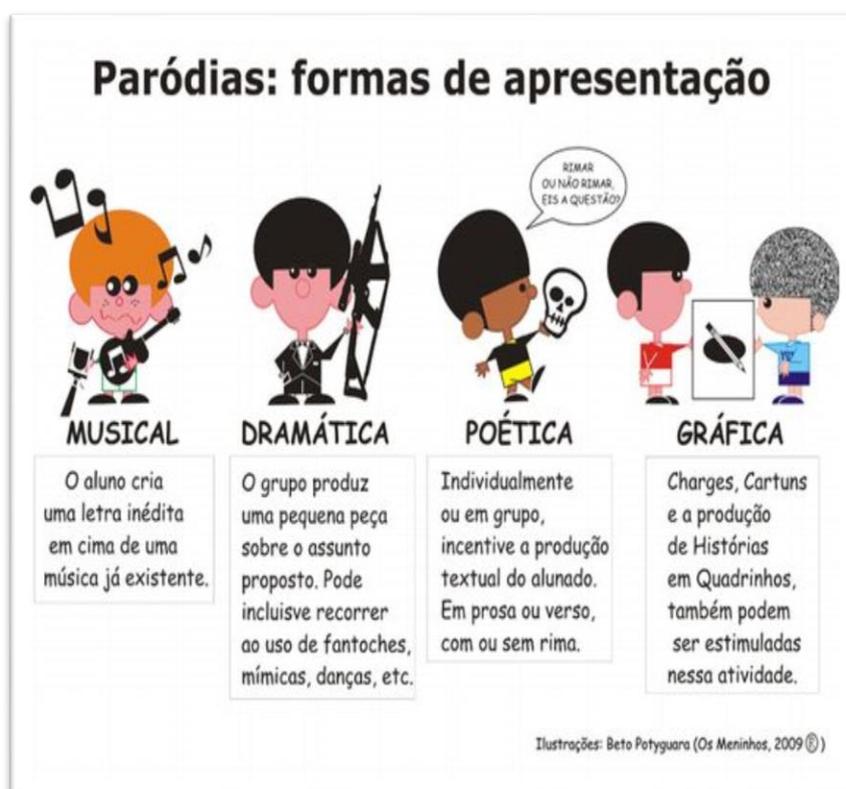
A paródia é um instrumento bastante rico para trabalhar a leitura na sala de aula, porque os alunos após se apropriarem da escrita, são capazes de produzirem suas próprias letras utilizando o ritmo ou melodia que mais lhe atraem, para comentar determinado assunto, situação ou acontecimento vivido.

Todos nós temos uma música que nos remete a uma lembrança, um fato, ou acontecimento em nossas vidas, cuja a letra se relaciona comumente ao nosso estado emocional na ocasião em que a elegemos como por exemplo: uma música que fale de amor, de traição, de um dado histórico, entre outros.

Através da música podemos então, nos reportar a uma época, reviver um sentimento, reativar lembranças do passado ou mesmo trazer emoções que estamos vivendo no presente momento, estimulando dessa forma nossa memória, requisito esse, essencial para desenvolvermos as competências necessárias para a construção de novos saberes, e, por conseguinte, novas possibilidades de escrita, através das paródias.

É importante lembrar, que embora os alunos possam também fazer parte da escolha do tema, é primordial que o professor dê uma olhada em todas as paródias realizadas pelos grupos, antes que esses se apresentem, para evitar que o uso de palavras pouco apropriadas principalmente no ambiente escolar, não façam parte das letras que os alunos criaram.

Figura 25 - Paródias: Formas de Apresentação



Fonte: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br>

### 1ª Aula

Pedir que os alunos tragam para a sala paródias que já ouviram e em roda conversar sobre elas.

Como as classes de ensino fundamental costumam ter em média 30 crianças por sala é importante dividir as paródias por temas e tratá-los separadamente.

Serão necessários no mínimo umas cinco aulas para essa atividade.

### 2ª Aula

Eleger uma paródia para trabalhar em classe.

Explorar o tema, o contexto sociocultural em que foi criada e a música que deu origem a mesma.

Escolher as palavras chaves e colocá-las em destaque no quadro.

Perguntar ao grupo se existe outra paródia na sala que tem as mesmas características e quais as semelhanças que puderam observar.

### 3ª e 4ª Aula

Pedir que os alunos formem grupos de cinco e construam juntos uma paródia. Cada grupo irá apresentar a sua paródia e em círculo iremos debater sobre o tema abordado na mesma, com perguntas como:

Qual a música original da paródia?

Qual o tema principal da paródia?

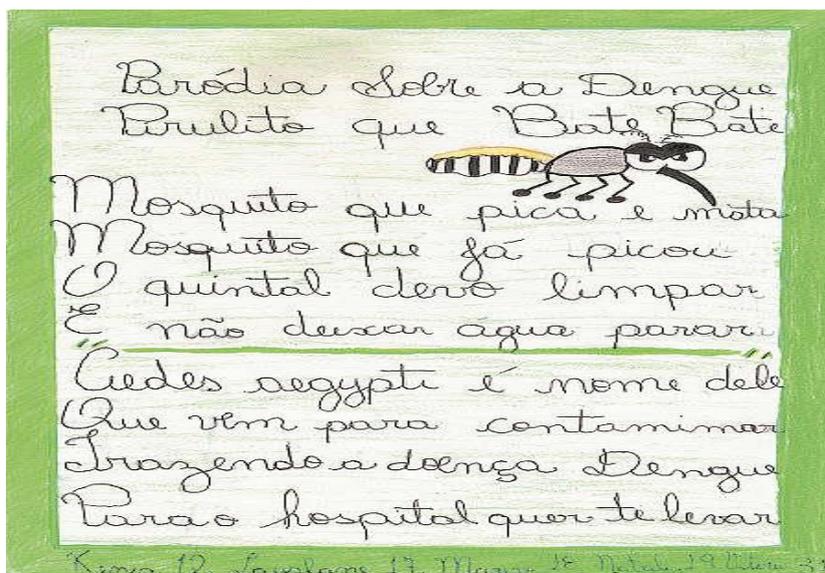
O que vocês pensam sobre o tema?

Vocês acham que a paródia foi bem escrita? Por quê?

### 5ª Aula

Fazer uma ilustração da paródia apresentada. Exemplos:

Figura 26 - Paródia sobre a Dengue



Fonte <http://www.jornalcruzeiro.com.br>

Espero que tenham gostado desse guia e que possa ser utilizado como apoio didático para as ações mediadoras que vocês, professores desenvolvem em suas salas de aula, viabilizando através dessas atividades diferenciadas, um diálogo com seus alunos, para que o processo ensino aprendizagem contribua para a formação crítica e social, favorecendo a participação consciente e ativa, corroborando com o verdadeiro papel que a escola deve imprimir no nosso país, que é, **formar cidadãos**.

## REFERÊNCIAS DO GUIA

ABREU, Nedi Von Fruauff. **Fantoches no Palito**. Atendimento Educacional Especializado. 21/10/201. Disponível em: <http://educacaoespecial-nedivonfruauff.blogspot.com.br/2011/10/fantoches-no-palito.html>. Acessado em: 26/03/2017

AFONSO, Almerindo J. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação. 2ª.ed. São Paulo: Cortez, 2000. ÁLVAREZ MÉNDEZ, Juan M. **Avaliar para conhecer**: examinar para excluir.

AVERBUCK, Lígia Marrone. **A poesia e a escola**: In: ZILBERMAN. Regina (org). **Leitura em crise na escola**: alternativas do professor. 9ª ed., Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria De Educação Básica, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, Diretoria de Assistência a Programas Especiais. **Programa de Apoio a Leitura e Escrita**: Caderno de teoria e prática 6 – AVALIAÇÃO E PROJETOS NA SALA DE AULA. Brasília/ FNDE/MEC, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/praler/tp/tp2.pdf>> Acesso em 12 de março de 2017.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais** (1ª a 4ªséries). Brasília: MEC/SE, 1997.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa. 3ª Ed., Brasília: MEC/SE, 2001.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Arte. 3ª Ed., Brasília: MEC/SE, 2001.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de Professores Alfabetizadores** – Guia do Formador, Brasília: MEC/SEC, 2001.

ESTEBAN, M. T. (Org.) **Escola, Currículo e avaliação**. Série Cultura Memória e currículo, vol. 5. São Paulo: Cortez, 2003.

FANTOCHE. In Britannica Escola Online. *Enciclopédia Escolar Britannica*, 2017. Web. Disponível em: <<http://escola.britannica.com.br/article/482304/fantoche>>. Acesso em: 31 de março de 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KOSCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Editora Contexto, 3ª ed., 2009.

LENM. **Illustration of Kids Reading Books in an Open Field.** [www.bigstock.com.br](http://www.bigstock.com.br). Disponível em: <<https://www.bigstock.com.br/image-41016571>> Acessado em 15/03/2017.

LIMA, Roberto Flavio Gomes. **Paródias: utilização como recurso didático.** Portal do Professor. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=12877>> Acessado em: 10/04/2017.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar:** um ato amoroso. Cap. IX, São Paulo: Editora Cortez, 15ª ed., 2003.

MACHADO, Luiz André Rospa. **A Paródia como objeto de aprendizagem.** Porto Alegre, 2015. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/134394/000986817.pdf?sequence..> Acesso em: 04/04/2017.

MIRANDA, ELIAS, FARIA, et. AL. **Teatro, e a Escola:** funções, importância e práticas 1. Revista CEPPG – CESUC – Centro de Ensino Superior de Catalão, Ano XI, Nº 20 – 1º Semestre/2009 – ISSN 1517-8471- Páginas 172 a 181. Disponível em: <http://www.portalcatalao.com/>. Acesso em: 27 de março de 2017.

MOLA, Iara. **Dias Especiais.** Site: iaramola. Disponível em: <http://www.iaramola.com/p/poemas-infantis-publicados.html>. Acessado em: 18/03/2017.

PALMARES, Ozi. **Escravos de Jó.** YouTubebr. 23/01/2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UEBeF7CZ1V4> . Acessado em: 08/04/2017.

PNAIC, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Google. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/noticias/134-adesao-2016>>. Acesso em: 9 de março de 2017).

PERRENOUD, P. **Avaliação - da Excelência à Regulação das Aprendizagens, Entre Duas Lógicas.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

REVERBEL, Olga. **Jogos teatrais na escola.** São Paulo: Editora Scipione LTDA. 1996.

SILVA, Jansen Felipe, HOFFMANN, Jussara, ESTEBAN, Maria Teresa. **Práticas Avaliativas e aprendizagens significativas:** em diferentes áreas do currículo, Editora Mediação, Porto Alegre, 10 ed., 2013.

SITE. AVANT GARDE PRAGE. **Truhlár Marionety.** Disponível em: <<http://www.avantgarde-prague.com.br/sair-em-praga/comprar-em-praga/marionetes-de-madeira/truhlar-marionety/>>. Acessado em: 08/04/2017.

SITE: CULTURA MIX.COM. **Como fazer fantoches de feltro**. Disponível em:<  
<http://artesanato.culturamix.com/tecido/feltro/como-fazer-fantoches-de-feltro>>  
Acessado em: 20/03/2017.

SITE. CRUZEIRO DO SUL. **Crianças criam paródias de cantigas infantis**.  
03/05/2015. Disponível em: <<http://www.jornalcruzeiro.com.br/matéria/607866/crianças-criam-parodias-de-cantigas-infantis>>. Acessado em: 15/04/2017.

SITE. ENSINO FUNDAMENTAL 1. **PARLENDAS (22)**. Disponível em:  
<<https://ensfundamental1.wordpress.com/parlendas/>>. Acessado em: 23/03/2017

SITE. ENSINAR A APRENDER. **Fantoches de Mão**. 05/2013. Disponível em: < <https://ensinar-aprender.com.br/2013/05/fantoches-de-mão-com-dobradura.html>>.  
Acessado em: 26/03/2017.

SITE. ESPAÇO EDUCAR. **Dobradura da Galinha**. 2014. Disponível em:  
<<http://www.espacoeducar.net/2014/08/dobradura-de-galinha.html>>. Acessado em:  
24/03/2017

## 1- CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação tem sido vista como um processo que favorece a reflexão crítica para solucionar os problemas da humanidade, através dos conhecimentos buscamos mais justiça, solidariedade e igualdade entre as pessoas. E embora a educação não possa fazer isso sozinha, pode com toda certeza repensar seu papel como agente transformador da sociedade. E nesse contexto caberá ao professor promover essa integração, escola, família, comunidade, consciente que aceitar as diferenças individuais, valorizando cada pessoa, é o princípio fundamental para se educar a todos, sempre respeitando a diversidade humana.

Essa nova perspectiva fez com que o foco principal dessa pesquisa não ficasse apenas nas avaliações dos alunos, mas também se destinou a analisar melhor o trabalho do educador em sala de aula. Foi possível durante a observação perceber que através de algumas estratégias diversificadas, grande parte da sala passou a participar mais ativamente das atividades da classe, embora às vezes questionassem a quantidade excessiva de lições que tinham de realizar em apenas uma tarde, e com atividades muito repetitivas, o que é explicado por esse obstáculo, que muitos professores acreditam que quanto mais vezes eu der uma tarefa para o meu aluno, mas ele irá apropriar-se dela. No entanto, sabemos que saber fazer, nada tem a ver com compreender o que se faz, logo o que deveria ser priorizado nas aulas não é o quanto o meu aluno faz e sabe, mas a qualidade daquilo que ele sabe fazer, ressaltando que cada aluno reage diferentemente um do outro, frente à construção dos conhecimentos, portanto, o maior desafio da avaliação nas séries iniciais é o investimento no processo, o olhar diferenciado, o respeito às especificidades de cada aluno, por isso o professor deve estar sempre refletindo e repensando sobre sua prática pedagógica em sala de aula, para que possa efetuar as mudanças necessárias para garantir que todos seus alunos aprendam, explorando ao máximo suas potencialidades.

Portanto, para que a avaliação adquira a importância que realmente tem no processo de ensino aprendizagem, usando-a como “feedback” das aprendizagens e não como forma punitiva e coercitiva, para impor ordem e disciplina na sala, é primordial que o professor não esteja alheio as dificuldades e possíveis deficiências

dos seus alunos, pois ninguém melhor do que ele para emitir um juízo a respeito do rendimento escolar de cada aluno.

Se o professor é um educador, a avaliação dos alunos faz parte integrante de suas funções. Avaliar não é simplesmente “corrigir”, avaliar é, sobretudo, “orientar”.

A avaliação constitui-se, desta maneira, em (...) uma investigação crítica de uma dada situação que permite, de forma contextualizada, compreender e interpretar os confrontos teórico-práticos, as diferentes representações dos envolvidos, e as implicações na reconstrução do objeto em questão. Esse processo desencadeia uma intervenção intencional de estudos, reflexões, releituras, gerando nas ações/decisões um movimento de problematização e ressignificação na direção de transformações qualitativas de relevância teórica e social. (CAPPELLETTI, 2002, p. 32-33).

Nesse contexto apesar de percebermos já algumas mudanças no contexto escolar, reconhecemos que ainda é pouco diante dos muitos desafios que ainda teremos que enfrentar em especial nas redes públicas, assim sendo, é essencial, investir na formação contínua dos nossos docentes, envolvendo não apenas os profissionais da educação, mas a comunidade escolar, para que essa discussão acerca das políticas educacionais possam propiciar a todos um ensino de qualidade, fazendo com que o Brasil atinja o nível de excelência que os nossos estudantes merecem.

A esperança é fundamental para impulsionar a luta. Mas minha vontade de mudar o mundo não é suficiente para fazê-lo. A descoberta da possibilidade de mudar não é ainda mudar. A consciência de que a mudança é possível (e necessária) é essencial, pois é sabendo que mudar é difícil, mas possível que o oprimido nutre sua luta e sua esperança num amanhã, melhor onde seja tão difícil amar o próximo e viver poeticamente. Minha esperança é necessária, mas não é suficiente. Ela, só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia (FREIRE, 2000, p. 30)

Acreditar na humanidade, na capacidade nata do homem se reinventar, de desenvolver-se continuamente, é a primeira condição para se repensar em instrumentos e sistemas avaliativos eficazes, que respeitem e compreendam que a complexidade humana não pode estar dissociada das práticas pedagógicas, portanto é fundamental perceber que nesse sentido, o professor assume papel preponderante que deve ser permeado por um olhar sensível e flexível, para que dentro da perspectiva subjetiva que envolve as avaliações, consiga através da interação educador/educando, propor uma avaliação que favoreça desenvolvimento moral e cognitivo para que ao final de cada proposta pedagógica, os objetivos possam ser

alcançados e os alunos tenham êxito em suas atividades, é uma questão que se faz urgente, portanto, investir no professor, qualifica-lo e valorizá-lo é sem dúvida a única maneira de fazer com que tenhamos uma educação melhor para todos.

Mediante o que foi dito, ver o professor como um dos principais interlocutores desse processo e compreender a pluralidade das ações que incidem sobre o seu saber-fazer e suas competências, requer um cuidado e uma reflexão maior por parte de todos os envolvidos (educandos, pais, direção, comunidade, políticas públicas), para que possam compreender também, as fragilidades e lacunas que permeiam suas ações, e que conseqüentemente interferem direta ou indiretamente no seu trabalho enquanto avaliador, porque tanto a avaliação como a metodologia adotada por ele, refletem sua vivência e sua formação.

Assim sendo, é necessário rever continuamente a formação do educador que alicerçado pelo apoio da sociedade terá sem dúvida alguma, um comprometimento maior com uma concepção pedagógica preocupada com a formação do educando e seu desenvolvimento como um ser crítico e ativo, buscando nesse apoio contextualizar, planejar e replanejar suas ações, para que o processo ensino-aprendizagem ocorra de forma integral, preparando os educandos para o exercício da cidadania.

Resta por fim, esclarecer que esse estudo teve o intuito de compreender como a leitura é importante para o desenvolvimento da autonomia dos nossos educandos e que acabou nos revelando também questões acerca do papel do professor enquanto avaliador, demonstrando que apesar de muito já ter sido feito, ainda há muito a se fazer, para que a qualidade e a equidade do ensino, venha de fato melhorar a educação do nosso país.

## REFERÊNCIAS

ARRUDA, Marcos. **ONGs e o Banco Mundial: é possível colaborar criticamente?** In: TOMMASI, L. De; WARDE, M.J.; HADDAD, S. (orgs) O Banco Mundial e as políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnologia. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Artes**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica: Brasília: MEC/SE, 2010.

BRASIL, Ministério da Educação e Educação Básica, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, Diretoria de Assistência a Programas Especiais. **Programa de Apoio a Leitura e Escrita: Caderno de teoria e prática 2 – Do texto a sílaba**. Brasília/ FNDE/MEC, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/praler/tp/tp2.pdf>>. Acesso em: 11 de março de 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. Inep- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **SAEB**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb> Acesso em 20 de junho de 2017.

CALDEIRA, A. M. S. **Avaliação e processo de ensino aprendizagem**. Presença Pedagógica, Belo Horizonte, v. 3, p.122, set. /out. 2000.

CAPPELLETTI, Isabel Franchi. **Avaliação de currículo: limites e possibilidades**. In: CAPPELLETTI, Isabel Franchi (org.). **Avaliação de políticas e práticas educacionais**. São Paulo: Editora Articulação Universidade/Escola, 2002.

CAPPELLETTI, Isabel Franchi (org.). **Avaliação da Aprendizagem: Discussão de Caminhos**. Editora Articulação Universidade/Escola Ltda., São Paulo, 1ª ed., 2007.

CHUEIRI, Mary Stela Ferreira. **Concepções sobre a Avaliação Escolar**. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v. 19, n. 39, p.49-64. jan. /abr. 2008.

**Como criar o hábito de ler livros nas crianças: o interesse pela leitura pode ser sugerido à criança.** Disponível em: <<https://br.guiainfantil.com/estimulacao-infantil/444-como-criar-o-habito-de-ler-livros-nas-criancas.html>>. Acesso em 12 de março de 2017.

CUNHA, Vera Lúcia Orlandi; OLIVEIRA Adriana Marques de; CAPELLINI, Simone Aparecida. **Compreensão de leitura: princípios avaliativos e interventivos no contexto educacional.** Revista Teias v. 11 • n. 23 • p. 221-240 • set. /dez. 2010

CURTO, Luís Maruny; MORILLO, Maribel Ministrál; TEIXIDÓ, Manuel Miralles. **Escrever e Ler: Como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e a ler.** Porto Alegre: Editora Artmed, vol. 1, 2007.

DEPRESBITERIS, Léa. **O Desafio da Avaliação da Aprendizagem – Dos fundamentos de uma Proposta Inovadora.** 1ª Edição, São Paulo, EUP, 1989.

GADOTTI, Moacir. **Educar é impregnar de sentido a vida.** Revista Professor. Ano 1, nº 2. Novembro de 2003.

GAMA, Zacharias Jaegger. **Avaliação Formativa: ensaio de uma arqueologia.** Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, n.29, p. 49-66, jan. /jun. 2004.

GUIRARDI, Maria Marcia Mariani. **“O Sistema de Progressão Avaliada em Santos dos Professores”.** Dissertação Mestrado, 269 p., 2005, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Isabel Franchi Cappelletti.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes, et. al. **Avaliação e interdisciplinaridade.** Revista Internacional d'Humanitats, CEMOrOrc-Feusp/Univ. Autónoma de Barcelona, 17 set-dez, 2009.

FERREIRO, Emília. **Com todas as letras.** Editora Cortez. São Paulo. 1993.

FONSECA, Edi; BAROUKH, Josca Aline, coordenadora; ALVES, Maria C.C. Lavrador, organizadora. **Interações: com olhos de ler.** São Paulo: Editora Edgard Blucher Ltda., Coleção Interações, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1997.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: Editora UNESP, 2000.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada.** São Paulo: Artmed Editora, 1997.

\_\_\_\_\_. **Avaliação Desmistificada.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar Para Promover: as setas do caminho.** 7ª ed., Porto Alegre: Editora Mediação, 2005.

\_\_\_\_\_. **Avaliação e Educação Infantil: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança.** 18ª ed., Porto Alegre: Editora Mediação, 2012.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resultados finais do censo escolar - 2001 a 2004.** Disponível em: <http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/resultados.htm>. Acesso em: 15/03/2005.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resultados finais do censo escolar - 2016,** p.50. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/resultados.htm>. Acesso em: 05/07/2017.

JOLIBERT, Josette e colaboradores. **Formando Crianças Leitoras.** Porto Alegre: Artes Médicas, vol.1, 1994.

KOCH, Ingedore Villaça, ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Compreender: os sentidos do texto.** 3ª ed., São Paulo: Editora Contexto, 2009.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar.** 8ª.ed. São Paulo: Cortez, 1998. MANUEL, Juan; MÉNDEZ, Álvarez. Avaliar para conhecer. Examinar para excluir. São Paulo: Artmed, 2002. PERRENOUD, Philippe

\_\_\_\_\_. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e criando a prática.** 2ª ed., Salvador/BA: Editora Malabares Comunicação e Eventos, 2003.

\_\_\_\_\_. **Avaliação da aprendizagem escolar.** 12ª ed., São Paulo: Cortez Editora, 2005.

MENEZES, Ebezener Takuno de; SANTOS, Thaís Helena dos. Verbete HEM (Habilitação Específica para o Magistério). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira – Educabrazil.** São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <http://www.educabrazil.com.br/hemhabilitacao-especifica-para-o-magisterio/>. Acesso em 22 de abril de 2016.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens-entre duas lógicas.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PINTO, Rosângela de Oliveira, ROCHA, Maria Silva Pinto de Moura Librandi. **Avaliação Formativa: reflexões sobre o conceito no período de 1999 a 2009.** Estudos em Avaliação Educacional, v. 22, n. 50, p. 553-576, set./dez. 2011.

**PNAIC, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.** Disponível em: [download.inep.gov.br/educacao.../portaria\\_n867\\_4julho2012](http://download.inep.gov.br/educacao.../portaria_n867_4julho2012). Diário Oficial da União - Nº 129, quinta-feira, 5 de julho de 2012)

PNAIC. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.** Google. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/noticias/134-adesao-2016>. Acesso em 03 de janeiro de 2017)

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAUL, Ana Maria. **Referenciais Freirianos Para a Prática da Avaliação**. Revista de Educação PUC-Campinas, Campinas, n. 25, p. 17-24, novembro 2008.

SILVA, Elaine Aparecida, RODRIGUES, José Florêncio Jr. **Avaliação Formativa por meio de alunos tutores: efeitos no desempenho cognitivo e na satisfação do aluno**. v. 20, n. 42, Est. Avaliação Educacional, São Paulo, p. 29-44, jan/abr. 2009.

SILVA, Jansen Felipe, HOFFMANN, Jussara, ESTEBAN, Maria Teresa. **Práticas Avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo**. 10ª ed., Porto Alegre: Editora Mediação, 2013, 126p.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 5ª Ed., São Paulo: Editora Contexto, 2008.

SORDI, Maria Regina L. **De. Alternativas propositivas no campo da avaliação: por que não?** In: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia (orgs.) Termos e textos em metodologia do Ensino Superior. Campinas, SP: Papirus, 2001.

TYLER, Ralph W. **Basic Principles of Curriculum and Instruction**. Chicago, University of Chicago Press, 1949.

VILLAS-BOAS, Benigna. M de Freitas. **Portifólio, Avaliação e Trabalho pedagógico**. São Paulo. Papirus, 2004.