

O ATO DE AVALIAR COMO CATALISADOR DA INOVAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA (LP)¹

THE ACT OF EVALUATING AS A CATALYST OF THE INNOVATION OF PORTUGUESE LANGUAGE TEACHER TRAINING

Milene BAZARIM²

RESUMO: O objetivo deste artigo é apresentar os resultados parciais de uma investigação sobre os significados da inovação na formação de professores de Língua Portuguesa (LP) na qual o ato de avaliar é considerado um catalisador. Trata-se de uma pesquisa qualitativa desenvolvida no campo de estudos da Linguística Aplicada. Os registros analisados referentes ao contexto de formação de professores de LP foram gerados no componente curricular “Planejamento e Avaliação”, ministrado para alunos do curso Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa de uma universidade pública de Campina Grande – PB. As análises, que utilizam procedimentos do estudo de caso, foram informadas pela concepção de inovação de Signorini (2007) e de avaliação da aprendizagem como componente de prática pedagógica (LUCKESI, 2011). Por provocar deslocamentos e rupturas principalmente quanto à organização do processo e quanto à natureza dos objetos de ensino e aprendizagem, a substituição do ato de examinar pelo ato de avaliar pode ser considerada um catalisador da inovação no processo de formação de professores e, espera-se, também no processo de ensino e aprendizagem de LP na Educação Básica. Tais resultados são relevantes, pois apontam caminhos para uma revisão da relação entre teoria e prática nos cursos de formação de professores.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação. Inovação. Formação de professores. Língua Portuguesa. Linguística Aplicada.

ABSTRACT: The aim of this article is to present the partial results of an investigation about the meanings of innovation in Portuguese Language (PL) teacher training, in which the act of evaluating is considered a catalyst way. It is, therefore, a qualitative research developed in the field of studies of Applied Linguistics. The analyzed records related to the training context of PL teachers were generated in the curricular component *Planning and Evaluation (PE)*, taught to students of the Graduation Degree in Letters: Portuguese Language, at a public University of Campina Grande – Paraíba state. The analysis, using case study procedures, were informed by Signorini’s conception of innovation (2007) and evaluation of learning as a component of pedagogical practice (LUCKESI, 2011). By provoking dislocations and disruptions, especially as regards the organization of the process and the nature of

1. Os registros aqui analisados foram gerados no âmbito do projeto de pesquisa “Os efeitos de reversibilidade da escrita de uma professora de Língua Portuguesa: um estudo de caso” (Processo 23096.019371/16-87 UFCG-UAL) e do projeto “Gêneros textuais como objeto de ensino: perspectivas teóricas e instrumentos didáticos” (Processo nº 23096.018175/16-10 UAL/UFCG), Plataforma Brasil CAAE Nº 6490118.

2. Doutoranda em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP). Bolsista da CAPES. Professora Assistente da Unidade Acadêmica de Letras da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). E-mail: milene.bazarim@gmail.com <https://orcid.org/0000-0002-1889-4386>.

the objects of teaching and learning, the substitution of the act of examining by the act of evaluating can be considered as a catalyst for innovation in the process of teacher training and is expected in the process of teaching and learning PL in Basic Education. Such results are relevant, since they point out ways for a revision of the relation theory / practice in teacher training courses.

KEYWORDS: Evaluation. Innovation. Teacher training. Portuguese Language. Applied Linguistics.

Introdução

A prática de avaliação, assim como seu estudo, não é recente e nem se restringe apenas às ações realizadas na escola. Especificamente em contexto educacional, nem sempre o termo “avaliação da aprendizagem” foi utilizado e, mesmo quando usado, não necessariamente esteve se referindo, de fato, ao ato de avaliar. De acordo com Luckesi (2011, p. 206), foi o educador norte-americano Ralph Tyler³, por volta de 1930, quem iniciou um movimento a favor da avaliação da aprendizagem⁴. Muito mais que uma substituição terminológica, ao propor que a avaliação substituísse os exames escolares no contexto educacional norte-americano⁵, esse educador estava preocupado em encontrar alternativas para que, na escola, fosse possibilitada a aprendizagem a todas as crianças. Com isso, poderiam ser revertidos os resultados de não-aprendizagem detectados pelos exames⁶.

Se o ato de avaliar já existe desde os mais remotos tempos, antes mesmo do surgimento da escola enquanto instituição cuja principal finalidade é promover aprendizagens; se o termo “avaliação da aprendizagem” já é conhecido e utilizado desde 1930; se a avaliação da aprendizagem já é objeto de estudo de diversos pesquisadores⁷ e já está prescrita nos documentos parametrizadores; seria possível construir um processo

3. TYLER, Ralph. *Princípios básicos de currículo e ensino*. Porto Alegre: Globo, 1974.

4. Vale ressaltar que, segundo Luckesi (2011), antes de Tyler, na proposta educacional de Maria Montessori, já não havia espaço para os exames. De forma menos radical que Montessori, John Dewey, também anteriormente a Tyler, já havia indicado a necessidade de se utilizar de informações de diagnósticos na reorientação do processo de ensino e aprendizagem.

5. No contexto brasileiro, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961 utilizava o termo “exames escolares”. A mudança da terminologia, o que não significa alteração na prática, só começa a acontecer a partir de 1970. No entanto, a lei de 1972 ainda não faz uso da terminologia avaliação da aprendizagem, aparece “aferição do aproveitamento escolar”. Somente na LDB de 1996 aparece o termo avaliação. Uma das constatações feitas por Luckesi (2011) é a de que a escola brasileira, no geral, ainda pratica mais exame do que avaliação, mesmo não mais utilizando a terminologia “exames escolares” em seus Projetos Político-Pedagógicos (PPP).

6. Segundo Luckesi (2011, p. 206), em 1930 apenas 30 de cada 100 crianças que entravam na escola americana eram aprovadas.

7. Além de Luckesi (2011), destacam-se: HOFFMANN, Jussara. *Avaliação mediadora: uma prática em construção. Da pré-escola à universidade*. Porto Alegre-RS: Mediação, 1993; PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regulação da aprendizagem entre duas lógicas*. Porto Alegre-RS: Artes Médicas, 1999. HADJI, Charles. *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre-RS: Artes Médicas, 2001;

de avaliação inovador? Como o ato de avaliar, em detrimento do ato de examinar, enquanto conteúdo, pode desencadear a inovação na formação de professores de LP?

Para responder a essas perguntas, primeiramente, é necessário compreender que inovação não é sinônimo de “ineditismo”, que não se trata de “reinventar a roda”, ou seja, apenas de construir novos instrumentos, mas sim, (novas) significações. Com isso, o processo de inovação no contexto educacional, nos termos propostos por Signorini (2007), neste trabalho, é entendido como o resultado de uma sucessão de deslocamentos e rupturas em relação a práticas já cristalizadas em determinado momento e contexto escolar. Além disso, é preciso diferenciar o ato de avaliar do ato de examinar (LUCKESI, 2011; ESTEBAN, 2010), bem como identificar e analisar os deslocamentos e rupturas possíveis através do uso da avaliação no contexto educacional e, especificamente, da sua transformação em conteúdo no contexto de formação de professores de LP, o que pode desencadear a inovação também no processo de ensino aprendizagem de LP na escola.

Para demonstrar o ato de avaliar como um catalisador da inovação, esta pesquisa não trata da avaliação em larga escala. Seu foco de investigação é a construção de instrumentos para geração de registros para avaliação (atividade diagnóstica) da competência leitora de alunos dos anos finais do Ensino Fundamental no âmbito do componente curricular Planejamento e Avaliação (doravante PA). Esse componente é obrigatório e ofertado a alunos do quarto período letivo do curso Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa de uma universidade pública de Campina Grande – PB.

Na Educação Básica, a avaliação é compreendida como uma prática escolar, isto é, como uma situação de uma rotina institucional, a da escola, na qual os sujeitos, principalmente professores e alunos, atuam conforme as regras de funcionamento da instituição e/ou de acordo com os elementos que são estruturantes da situação, empregando instrumentos ou equipamentos construídos ou não para o funcionamento dessa prática (RAFAEL, 2017). Na formação de professores, essa prática é concebida como objeto de ensino e aprendizagem. Dessa forma, no desenvolvimento do componente curricular investigado, transformar o ato de avaliar em conteúdo consistiu em criar oportunidades para que os professores de LP em formação, graduandos em Letras, (re) conhecessem e compreendessem diferentes abordagens e princípios de avaliação; em orientá-los a como mobilizar saberes na construção de instrumentos para geração de registros para a avaliação (atividade diagnóstica) e, sobretudo, a como usar os resultados para construir oportunidades de aprendizagem para os alunos da Educação Básica avaliados, as quais deveriam ser explicitadas em um plano de ensino e nas atividades de uma sequência didática.

Os resultados parciais desta investigação, bem como as reflexões por eles suscitadas são apresentadas nas demais partes que integram este artigo. Após esta bre-

ve introdução, é descrito o processo de construção do ato de avaliar em contexto de formação de professores de LP como um objeto de pesquisa em Linguística Aplicada (LA). Posteriormente, há uma discussão sobre o conceito de inovação no contexto educacional, bem como sobre as diferenças entre o ato de examinar e avaliar. A seguir, há a apresentação e discussão dos resultados parciais que apontam quais deslocamentos e rupturas foram provocados pela inserção do ato de avaliar como objeto de ensino e aprendizagem na formação de professores de LP. Finalizando o artigo, mas, espera-se, não a discussão sobre o tema, há uma breve reflexão sobre o quanto esses resultados impactam na forma como a relação entre teoria e prática poderia ser compreendida nos cursos de formação de professores de LP.

A construção do ato de avaliar como um objeto de pesquisa em LA

Já em Bazarim (2008) defendia-se que os objetos de pesquisa em LA não são previamente dados, mas sim construídos pelos pesquisadores à luz de teorias, inclusive metodológicas, crenças e valores. Essa, no entanto, não é uma ideia nova nem se restringe ao campo de investigações da LA. No Curso de Linguística Geral de Fernand de Saussure, considerada a obra inaugural da Linguística enquanto ciência, por exemplo, a questão já estava colocada: “Bem longe de dizer que o objeto precede o ponto de vista, diríamos que o ponto de vista que cria objeto.” (SAUSSURE, 2012, p. 38). Tendo em vista que esta investigação se insere na LA, um campo de estudos inter/transdisciplinar e com fronteiras móveis e fluidas, parece oportuno ressaltar que, por serem construídos, os objetos de pesquisa também são dinâmicos e não um corpo fixo e estável, como pode parecer em alguns estudos da linguagem.

Admitir que os objetos são construídos não implica, no entanto, prescindir do rigor metodológico nem da possibilidade de classificação da pesquisa. Ao contrário, significa considerar o quanto as escolhas, nem sempre tão conscientes, de métodos e técnicas de pesquisa interferem na construção do objeto. Assim, aderindo ao proposto por Moreira e Caleffe (2008), acredito que seja possível classificar esta pesquisa considerando-se não só a metodologia geral utilizada, mas também seus objetivos e finalidade.

Dessa forma, tendo em vista a metodologia geral empregada, esta pode ser considerada uma pesquisa qualitativa, pois seu foco está em identificar os significados (inovadores) construídos sobre o ato de avaliar em um contexto de formação de professores de LP. Quanto à geração dos registros⁸, considerando que os papéis de docente do componente curricular e pesquisadora que está investigando a relação entre avaliação e inovação são exercidos, em diferente tempo-espço, pelo mesmo sujeito, esta é uma

8. Uma diferenciação entre coleta e geração e entre registro e dado pode ser encontrada em Bazarim (2008).

pesquisa-ação. Considerando-se ainda que o foco do trabalho é a análise dos documentos referentes a apenas uma turma e, em profundidade, dos registros de um professor de LP em formação, é possível dizer que a metodologia de análise dominante é o estudo de caso. Já tendo em vista os objetivos, esta investigação pode ser classificada como uma pesquisa explicativa, pois, a partir dos registros analisados, procura-se apontar os elementos para que se considere a inserção do ato de avaliar enquanto conteúdo como um catalisador da inovação no contexto da formação de professores de LP. Por fim, no que diz respeito à finalidade, essa pode ser considerada uma pesquisa aplicada.

Para a obtenção dos resultados parciais que estão sendo divulgados neste artigo, foram analisados, seguindo a abordagem interpretativista e a lógica indutiva, os seguintes registros: Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa (UAL, 2013); plano de curso do componente curricular Planejamento e Avaliação (PA); grade de correção do instrumento (atividade diagnóstica); grade de correção da versão final do plano de ensino e sequência didática; bem como a versão final da atividade diagnóstica, o resultado da aplicação da atividade e o plano de ensino. Os registros referentes, especificamente, ao componente curricular PA foram gerados no segundo semestre de 2017.

A observação, a classificação e a elaboração de conclusões, portanto, foram procedimentos utilizados durante o processo de análise desses registros. Tendo em vista que se trata de uma pesquisa desenvolvida no campo de estudos da LA, não foi seguido um percurso de análise linear. Sendo a retroação um movimento utilizado para a validação das hipóteses que foram geradas ao longo do processo, é impossível fazer uma divisão estanque entre tais fases.

Durante o processo analítico, houve reduções, já que um mapa do tamanho do mundo seria o próprio mundo e não uma representação do mundo⁹. Em um primeiro momento, a maior preocupação residiu em agregar os registros, formando uma espécie de mosaico que levasse à compreensão do sentido dos acontecimentos. Para tanto, foram agrupados os registros de diferentes naturezas gerados e/ou coletados durante a pesquisa. Tal agrupamento, que prevê um distanciamento em busca da significação, foi feito para permitir a triangulação e a com isso a identificação dos deslocamentos e rupturas principalmente quanto à organização do processo e quanto à natureza dos objetos de ensino e aprendizagem.

Após essas breves considerações metodológicas, discuto, a seguir, como o ato de avaliar pode ser considerado um catalisador da inovação no contexto educacional.

9. Estou me referindo ao texto "Do rigor da ciência", de Jorge Luís Borges, disponível em <http://alfredo-braga.pro.br/discussoes/rigor.html>.

O ato de avaliar como um catalisador da inovação no contexto educacional

De acordo com o já mencionado na introdução deste artigo, não estou aderindo à compreensão de inovação como “ineditismo”. Afinal, nem tudo o que é inovador é *totalmente* novo nem *completamente* original. Dessa forma, a criação de “novos” instrumentos para a geração de registros para avaliação não é o critério utilizado para considerar a inovação inerente ao ato de avaliar.

Por ser um conceito, a definição de inovação é sempre algo complexo. Como a construção de uma definição é uma tentativa de representação, através da língua, de um objeto, conceito, processo, sentimento de uma determinada realidade observável, além de provisória e incompleta, toda tentativa de definir algo é também uma construção restritiva, generalizante, arbitrária e, por que não, subjetiva. Por isso, diferentes pesquisadores e/ou áreas do conhecimento podem definir/conceituar de maneiras diversas o “mesmo” objeto.

Apesar disso, é possível dizer que a inovação é uma categoria de base interpretativa, logo não é universal nem transparente ou neutra (SIGNORINI, 2007). Enquanto categoria de base interpretativa, a inovação é sempre processual, relacional, contextual e dinâmica (SIGNORINI, 2007). No contexto educacional, sobretudo de ensino-aprendizagem e de formação de professores de LP, a partir de estudos vinculados ao campo de investigação da LA, a inovação tem sido associada à mudança¹⁰, principalmente, de significados (SIGNORINI, 2007).

A inovação é aqui compreendida como deslocamento ou reconfiguração dos modos rotineiros de raciocinar/agir/avaliar [...]. Trata-se, portanto, de uma categoria de classificação de fenômenos diversos, que só se sustenta em função de uma determinada configuração de variáveis relacionadas aos contextos em que ocorrem tais fenômenos e também ao próprio contexto em que se dá a classificação. Assim, não há como identificar a inovação *in abstracto*. (SIGNORINI, 2007, p. 9)

É importante ressaltar que a inovação, por ser processual, é também dinâmica e contínua. Logo, nos contextos em que é inserida, ela estará sempre sujeita à recriação. Além disso, ao se considerar uma prática inovadora, está subjacente que ela representa uma mudança em relação às práticas cristalizadas no/pelo letramento escolar em um determinado contexto, não que é “boa” ou “produtiva”. Evidentemente, a principal motivação para se empreender uma prática inovadora é a melhoria dos resultados, o que, no contexto educacional, significa a busca de instrumentos e meios que possibilitem a consolidação de aprendizagens para, cada vez mais, um maior número de alunos

10. Signorini (2007, p.9) também destaca a resistência à mudança.

da Educação Básica. No entanto, o fato de os resultados não serem tão positivos quanto o esperado não significa que não houve inovação.

Dessa forma, para considerar o ato de avaliar como um catalisador da inovação, é preciso relacioná-lo ao ato de examinar de forma contextualizada. Quando, em determinado contexto educacional, há a substituição do exame pela avaliação, são operadas rupturas e deslocamentos nos modos de agir e de significar. A inserção do ato de avaliar em um contexto educacional significa, principalmente, uma **ruptura** com o paradigma tradicional de ensino e aprendizagem, bem como com uma concepção tradicional de currículo.

O ato de avaliar é um componente da prática pedagógica, o qual, através do uso de procedimentos científicos, tem como objetivo investigar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem (LUCKESI, 2011). Os conhecimentos gerados a partir dessa investigação fundamentam ações interventivas cuja intenção é reverter eventuais resultados de não-aprendizagem. Assim, o ato de avaliar, tendo em vista o seu vínculo com a escrita, nos termos propostos por Bazarim (2016), propicia a monitoração reflexiva e a racionalização da ação (GIDDENS, 2009), as quais, espera-se, desencadeiem um “efeito de reversibilidade” nas ações implementadas no processo de ensino e aprendizagem. Esse processo de ensino e aprendizagem – um conjunto de ações empreendidas em um contexto específico através de determinados agentes – único e irreversível enquanto ação já realizada, ao ser avaliado é transformado em texto. Através dos resultados da avaliação, escritos em diversos gêneros textuais, a ação passa a estar sujeita aos processos de (re)entextualizações e des/re/contextualizações (BLOMMAERT, 2008; HANKS, 2006) e, com isso, a novas significações. O efeito de reversibilidade nas práticas se dá quando, por causa dessas (novas) significações, há a (re)construção de (novas) práticas a fim de reverter os resultados de aprendizagem que não foram considerados adequados.

É justamente nesse efeito de reversibilidade que reside a principal ruptura em relação ao paradigma tradicional de ensino, principalmente, porque não é possível manter a dicotomização entre o ensino e a aprendizagem. Além disso, há a compreensão de que o fato de ter havido ensino não implica, automaticamente, consolidação da aprendizagem. Assim, o ensino deixa de ser entendido como uma mera transmissão de conteúdos eminentemente conceituais e a aprendizagem como a recepção passiva desses conteúdos por parte dos alunos. O ensino e a aprendizagem passam a ser compreendidos como um processo de coconstrução de saberes através de ações estrategicamente fundamentadas nos resultados da avaliação, os quais passam a apontar não apenas para a (não) aprendizagem dos alunos, mas também para as práticas de ensino que desencadearam ou não essa aprendizagem. Nem professores nem alunos são considerados inocentes ou culpados, mas sim agentes do processo de ensino e aprendizagem e, por isso, corresponsáveis, em diferentes níveis, não só pelos resultados da avaliação, mas também pela, se necessária, mudança.

Além dessa ruptura com o paradigma tradicional de ensino e aprendizagem, a prática de avaliar rompe também com uma concepção tradicional e tecnicista de currículo, na qual ele é entendido “simplesmente como uma mecânica” (SILVA, 2005, p. 24), isto é, apenas como uma lista de conteúdos, sobretudo conceituais, predeterminada por especialistas e técnicos de órgãos governamentais. Assim, por conta dos “efeitos de reversibilidade” associados ao ato de avaliar, o currículo precisa ser compreendido como um conjunto de prescrições empreendidas em diferentes fases do processo de ensino e aprendizagem por diversos agentes a fim de garantir equidade nas oportunidades de aprendizagem para todos os alunos. Os conteúdos ensinados/aprendidos em sala de aula passam a ser aqueles que os alunos “ainda-não-sabem” (ESTEBAN, 2010), mesmo que não estejam previstos para aquela turma no documento curricular. Com isso, transcende-se a ideia de currículo apenas como texto, ele passa a ser entendido como uma “prática de significação, como representação” (SILVA, 2006).

A partir dessas rupturas, o ato de avaliar deixa de estar fortemente associado à geração do fracasso (ESTEBAN, 2010) e pode contribuir para a construção do sucesso educacional. Todavia, além dessas rupturas, há **deslocamentos** quanto à **finalidade**, ao **foco**, à **metodologia** e ao **papel do professor** no processo de ensino e aprendizagem. Em relação à **finalidade**, o ato de avaliar, diferentemente do ato de examinar, não visa à classificação e, por conseguinte, à exclusão (reprovação) dos alunos tendo em vista as aprendizagens demonstradas ou não em determinados instrumentos, mas sim à identificação das necessidades de aprendizagem desses alunos (LUCKESI, 2011). Dessa forma, o ato de avaliar consiste em um diagnóstico cujos resultados devem subsidiar ações que possibilitem a construção de oportunidades de aprendizagem para todos.

Ainda de acordo com Luckesi (2011), o **foco** do ato de avaliar deixa de ser o produto final, o que é típico do ato de examinar, passando a ser o processo de ensino e aprendizagem. A avaliação deixa, portanto, de estar comprometida apenas com o passado e com a identificação do problema para apontar as possíveis soluções que possam reverter os eventuais resultados de não-aprendizagem identificados no ato de avaliar. Com isso, o foco também deixa de ser o instrumento utilizado para a geração dos registros para a avaliação e passa a ser o resultado. Assim, os diversos instrumentos que podem ser utilizados na avaliação, não apenas a prova e o teste, passam a ser considerados gêneros catalisadores¹¹.

No que diz respeito à **metodologia**, no ato de avaliar, segundo Luckesi (2011), adere-se a procedimentos científicos e não do senso comum como no exame. Na cons-

11. Nos termos propostos por Signorini (2006), os gêneros catalisadores são aqueles que “favorecem o desencadeamento e a potencialização de ações e atitudes consideradas mais produtivas para o processo de formação.” (SIGNORINI, 2006, p.8). Dessa forma, tais gêneros não serão o foco do processo de ensino e aprendizagem de LP na Educação Básica, mas podem - devem - ser no caso da formação de professores.

trução da avaliação como um objeto análogo a um objeto de pesquisa, há a consciência de que são operadas reduções e que os resultados são sempre **uma** representação da realidade e não **a** realidade da aprendizagem dos alunos¹². Semelhantemente ao pesquisador na seleção dos procedimentos e métodos de pesquisa, no ato de avaliar, há uma preocupação com a qualidade dos instrumentos que são utilizados para a geração de registros sobre a aprendizagem dos alunos. Assim como no fazer científico, há mobilização de saberes, principalmente de referência (teorias sobre processo de ensino e aprendizagem) tanto na análise (que produz os resultados) quanto na interpretação dos resultados (racionalização da ação e monitoramento reflexivo da ação). A partir dos resultados, é esperada a elaboração de plano de intervenção.

Outro importante deslocamento diz respeito ao **papel do professor** no processo de avaliação. A adesão ao ato de avaliar pressupõe a substituição da concepção de professor como apenas um identificador de erros para um que identifique necessidades de aprendizagem; de um instrutor e transmissor de informações para um mediador e gestor do processo de ensino e aprendizagem, ou seja, o professor passa a ser concebido com um construtor de oportunidades de aprendizagem a partir da descoberta das necessidades de aprendizagem dos alunos.

Com base nos apontamentos feitos nesta seção, espero ter esclarecido que adotar a prática de avaliação em detrimento da do exame, no contexto educacional, não significa apenas uma alteração na terminologia utilizada no Projeto Político Pedagógico da escola e no plano de ensino dos professores, mas deve representar uma substituição, ainda que paulatinamente, da prática de examinar para classificar e reprovar para uma prática de avaliar com a finalidade de (re)conhecer as necessidades e promover a aprendizagem. Afim de que isso ocorra na Educação Básica, no entanto, é preciso haver deslocamentos e rupturas também no processo de formação de professores, conforme será discutido na seção a seguir.

Deslocamentos e rupturas do ato de avaliar como conteúdo na formação de professores de LP

Os deslocamentos e rupturas provocados pela substituição da prática de examinar pela de avaliar, no contexto educacional, culminam em uma reconfiguração do processo de ensino e aprendizagem, ou seja, na inovação. No entanto, a fim de propiciar que essa reconfiguração, de fato, ocorra nas salas de aula da Educação Básica, é necessário que se dê também na formação de professores. Assim, nesta seção, apresen-

12. Há a consciência de que não é possível avaliar tudo. Para elucidar essa questão, Luckesi (2011) utiliza-se de metáfora: "mapa não é território."

to os principais deslocamentos e rupturas operados quando o ato de avaliar foi inserido como conteúdo na formação de professores de LP no âmbito do componente curricular “Planejamento e Avaliação” (PA).

Conforme consta no PPC do curso de Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa (UAL, 2013), PA é um componente obrigatório, de 90 horas (sendo 30 horas de prática), o qual, segundo o fluxograma, deve ser cursado no quarto período letivo. Além disso, é um pré-requisito para os quatro estágios obrigatórios¹³ do curso. De acordo com o PPC (UAL, 2013), PA é um dos componentes do chamado eixo docente, no qual

o licenciando fará, de modo mais sistemático, a articulação entre a base teórica consolidada no segundo eixo e os conhecimentos relativos ao ensino de língua e de literatura. A concepção desse eixo fundamenta-se no entendimento de que a formação e atuação docentes não se dissociam. Na graduação, esse binômio se realiza como observação e reflexão sobre a realidade docente, bem como através de atuação pré-serviço por meio de colaboração docente, pesquisa participante, pesquisa-ação e estágio. (UAL, 2013, p. 18)

Com isso, o PPC sinaliza serem os componentes do eixo docente um *locus* privilegiado para o estabelecimento da relação entre teoria e prática tão necessária em um curso de formação de professores. A ementa do componente curricular PA, no entanto, aponta para que essa relação se limite à observação e análise da prática docente, conforme pode ser percebido a seguir.

EMENTA:

Tendências, princípios e procedimentos do planejamento e da avaliação. Análise de propostas de planejamento e de avaliação do ensino-aprendizagem de línguas (práticas de uso e de reflexão) e de literatura. Observação da prática docente. (UAL, 2013, s/p.)

Apesar de ser um componente curricular do eixo docente no qual estão previstas 30 horas de prática, a redação da ementa pode suscitar, pelo menos, duas realizações distintas. Na primeira delas, aderindo a um paradigma mais tradicional no que diz respeito à formação docente, nas 60 horas presenciais, os professores de LP em formação dedicar-se-iam ao estudo **sobre** as tendências, os princípios e procedimentos do planejamento e avaliação a partir de obras de referência, ou seja, a prática de planejar e avaliar seria transformada em um conteúdo de natureza eminentemente conceitual (ZABALA, 1998). A prática, correspondendo a 30 horas, nesse caso, seria compreen-

13. Os estágios, na ordem em que são propostos no fluxograma do curso, são: 1) no quinto período - Estágio de Língua Portuguesa: Ensino Fundamental (120 horas); 2) no sexto período - Estágio de Literatura: Ensino Fundamental (90 horas); 3) oitavo período - Estágio de Língua Portuguesa: Ensino Médio (120 horas); 4) nono período - Estágio de Literatura: Ensino Médio (90 horas).

didática como a observação do trabalho docente. Com isso, ao final do semestre, os professores em formação estariam aptos a apresentar diferentes concepções teóricas sobre o ato de planejar e de avaliar, bem como a analisar planos de ensino e instrumentos para geração de registros para avaliação utilizados pelos professores de LP em atuação observados, apontando eventuais solidarizações¹⁴ e sobreposições¹⁵ (RAFAEL, 2001) em relação aos saberes de referência estudados durante o semestre.

O questionamento que emerge dessa hipótese, o qual motivou a adesão a outra forma de realização desse componente curricular, foi: até que ponto apenas saber *sobre* as tendências, os princípios e procedimentos de planejamento e avaliação, bem como analisar e refletir sobre planos de ensino e instrumentos feitos por outrem é suficiente para que os professores de LP em formação se tornem capazes de elaborar instrumentos para geração de registros para avaliação e planos de ensino que não só estejam adequados aos saberes de referência estudados no componente curricular, mas, sobretudo, que permitam a construção adequada de oportunidades de aprendizagem da LP para os alunos da Educação Básica?

Sem negar a importância dos saberes de referência na construção de práticas escolares mais inclusivas e democráticas, em 2017¹⁶, o componente PA foi realizado de outra forma, conforme pode ser observado nos objetivos específicos, nos conteúdos e na distribuição da carga horária elencados no plano de ensino do componente.

OBJETIVOS:

- Específicos
 - ✓ (Re) Conhecer, compreender, contextualizar, analisar, sintetizar os tipos, níveis e etapas do planejamento educacional.
 - ✓ (Re) Conhecer, compreender, contextualizar, analisar, sintetizar os elementos do processo de avaliação da aprendizagem.
 - ✓ Elaborar um instrumento para geração de dados para avaliação em uma instituição de ensino.
 - ✓ Aplicar um instrumento de geração de dados para avaliação em uma instituição de ensino.
 - ✓ Tabular (racionalizar e refletir) os resultados do instrumento.
 - ✓ A partir dos resultados do instrumento, elaborar um plano de ensino da disciplina de Língua Portuguesa.
 - ✓ A partir do plano de ensino da disciplina, construir uma sequência didática para o ensino de Língua Portuguesa.

[...]

14. "A solidarização diz respeito ao efeito de junção, aglutinação ou compatibilização entre os termos ou as noções teóricas mobilizadas na realização de tarefas didáticas..." (RAFAEL, 2001, p. 160).

15. "A sobreposição, por sua vez, diz respeito ao efeito de redução dos conhecimentos referidos pelos termos e noções teóricas mobilizados." (RAFAEL, 2001, p. 160).

16. Vale salientar que essa forma de organizar e realizar o componente curricular PA já estava sendo praticada desde o segundo semestre de 2016. Em 2017.2, portanto, era a terceira experiência com esse novo modelo.

[CONTEÚDOS]

- BLOCO I - ESTUDOS SOBRE AVALIAÇÃO. Elaboração de instrumento para a geração de dados para elaboração de diagnóstico.
- BLOCO II - ESTUDOS SOBRE PLANEJAMENTO. (Re) visão dos conceitos e conteúdos essenciais para o planejamento do ensino de Língua Portuguesa (Leitura, Escrita e Análise Linguística).
- BLOCO III - ESTUDOS SOBRE PLANO DE ENSINO E SEQUÊNCIA DIDÁTICA.

CARGA HORÁRIA:

- 60 horas de aulas presenciais
- 30 horas de atividades (no horário, refere-se à aula de sábado)
 - ✓ 10 horas para a elaboração e aplicação do instrumento para geração de dados para diagnóstico.
 - ✓ 08 horas para tabulação dos resultados e elaboração do plano de ensino.
 - ✓ 12 horas para a elaboração de uma sequência didática com 10 atividades. (Acervo da autora).

No que diz respeito aos conteúdos e/ou objetos de ensino, o **primeiro deslocamento** operado nessa outra forma de realizar o componente curricular PA é percebido na inversão da ordem sugerida pela ementa. Ao invés de iniciarem pelos estudos sobre planejamento, os professores de LP em formação começaram aprendendo sobre avaliar. Essa inversão está totalmente relacionada à concepção de avaliação como investigação e intervenção (LUCKESI, 2011) à qual se está aderindo no componente.

O **segundo deslocamento** diz respeito à inserção de uma revisão¹⁷ de conteúdos conceituais considerados essenciais para o planejamento do ensino de LP. Isso significa que, além de conhecer e compreender as tendências, princípios e procedimentos do planejamento e avaliação, os professores de LP em formação, (re)visitaram conceitos como: gênero discursivo (na perspectiva bakhtiniana) e gênero textual (na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo); estratégias de leitura (na perspectiva, principalmente, sociocognitiva); estratégias de produção textual (na perspectiva, principalmente, sociocognitiva); análise linguística (na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo).

O **terceiro deslocamento** operado nessa outra forma de realização do componente curricular PA está relacionado ao fato de o plano de ensino e a sequência didática serem considerados gêneros catalisadores no processo de formação de professores de LP. Com isso, mais do que a construção de um produto final através do qual se obterá uma nota, a produção desses gêneros se torna o porquê da abordagem de todos os saberes de referência durante o semestre. Além disso, há uma grande preocupação

17. Essa revisão se tornou necessária a partir dos resultados da atividade para diagnóstico que foi aplicada nas primeiras aulas do componente curricular. No cronograma do componente curricular, foram destinados cinco encontros de 2h, totalizando 10 horas, para essa revisão.

com a contextualização. Embora não se consiga abolir completamente a ficcionalização e a simulação, típicas de contextos de ensino e aprendizagem, a produção desses gêneros transcende o mero exercício mecânico de escrita, pois os professores de LP em formação constroem e aplicam o instrumento, geralmente, para/na mesma turma em que realizaram a observação no terceiro período letivo¹⁸. Depois disso, os graduandos ainda precisam fazer a correção das respostas dos alunos, tabular e apresentar os resultados (racionalização da ação), a partir dos quais são elaborados o plano de ensino e as atividades da sequência didática. Apesar de não haver garantia alguma de que o plano e a sequência didática produzidos no componente PA, de fato, serão utilizados no semestre seguinte durante o estágio obrigatório de LP nos anos finais do Ensino Fundamental¹⁹, a produção desses gêneros não deixa de ser uma importante prática situada de escrita que pode ampliar o letramento profissional dos graduandos.

O **quarto deslocamento** operado na forma de realização do componente curricular PA diz respeito à concepção de prática. Enquanto que na ementa e na primeira possibilidade de realização do componente a prática se restringe à observação e à análise da prática, a qual já teria acontecido no período letivo anterior, no âmbito do componente Paradigmas de Ensino, nesta segunda forma, a prática transcende observação-reflexão, a (in)formação **sobre** a ação, e caminha na direção da (in)formação **para** a ação. Sem aderir ao pragmatismo e ao utilitarismo, quando as ações são concebidas como independentes da reflexão e dos saberes que as informam; nem ao imediatismo, na medida em que os procedimentos aprendidos durante o processo de elaboração, aplicação e correção do instrumento para a geração de registros para a avaliação podem ser mobilizados em outros contextos, esse caminho leva à construção de um **saber prático** e não apenas de um **saber sobre** a prática.

Como toda escolha implica perda, embora sejam significativos esses deslocamentos operados na segunda forma de realização do componente PA, há perdas, as quais podem ser consideradas como desafios a serem superados. A tentativa de contextualização e de articulação entre PA e o primeiro estágio obrigatório, que é justamente o de LP nos anos finais do Ensino Fundamental, não propicia a abordagem específica do processo de avaliação e planejamento no ensino de Literatura e no Ensino Médio²⁰.

18. Essa observação é feita no âmbito do componente curricular Paradigmas de Ensino, no qual estão previstas 15 horas de prática.

19. Destaco que, na imensa maioria dos casos, os alunos conseguem, a partir das sugestões do professor orientador e do professor supervisor de estágio, aproveitar tanto o plano quanto boa parte das atividades elaboradas. Há, no entanto, os alunos que não permanecem na mesma escola nem na mesma turma ou que alteram o foco do estágio atendendo à solicitação do supervisor. Nessas situações, embora os professores de LP em formação não utilizem o mesmo produto, eles podem repetir os mesmos procedimentos realizados durante PA.

20. O núcleo docente estruturante, tendo em vista a necessidade de adequação do curso às diretrizes mais recentes do MEC, já propôs a criação de um componente curricular específico para planejamento e avaliação de literatura. Essa já é uma reivindicação antiga da área de Literatura.

Além disso, a sequência didática é apenas uma das ferramentas didáticas que podem ser utilizadas na organização do trabalho docente. Evidentemente, a adoção da sequência didática de gênero textual no componente curricular PA pressupõe também a adesão a outras concepções teórico-metodológicas do interacionismo sociodiscursivo, entre elas, a de gênero textual.

Apesar da transgressão em relação ao modelo tradicional suscitado pela ementa e por esses desafios, Silva e Alves (2018) destacaram que essa outra forma de realização do componente curricular PA permitiu a apropriação dos aspectos teórico-metodológicos sobre avaliação e planejamento abordados ao logo do semestre, bem como favoreceu o desenvolvimento da autonomia dos professores de LP em formação para a produção de material didático. As autoras consideram ainda que, através do componente curricular PA, os graduandos se tornaram capazes “de compreender o processo educacional como dinâmico, flexível e desafiador” (SILVA; ALVES, 2018, p. 77).

No que diz respeito, especificamente, ao processo de construção de instrumentos para geração de registros para avaliação (doravante atividade diagnóstica) no âmbito do componente curricular PA, destaca-se o foco nas atividades de leitura. A leitura, nesse componente, é compreendida como

um processo cognitivo (psicolinguístico), que não se refere apenas à capacidade de decodificação, mas também de adivinhação; um processo social (interacional), no qual os leitores, a partir de textos de diversos gêneros que materializam diferentes discursos (re) constroem os vários sentidos possíveis. Dessa forma, compreender é um processo ativo, no qual o leitor, através de interação com os textos e com os diversos conhecimentos de mundo, apresenta suas próprias contrapalavras às palavras do texto. (BAZARIM, 2019).

No entanto, há a conscientização dos professores de LP em formação para o fato de que a escrita é o meio através do qual os alunos da Educação Básica revelarão a compreensão sobre o texto lido, pois o instrumento construído é uma atividade, conforme anexo 3, que consiste na leitura e na elaboração de respostas escritas para as diversas perguntas. Dessa forma, é sabido que a escrita pode ser um elemento dificultador e pode levar a equívocos nos resultados se o professor de LP em formação, ao fazer a correção, não se mantiver fiel ao foco do instrumento, que é verificar se o aluno usa adequadamente as estratégias de leitura para construir os sentidos de um texto empírico de um determinado gênero textual. Como se trata de um diagnóstico, esse professor em formação pode também observar e sistematizar (racionalização da ação) as dificuldades dos alunos no uso da escrita convencional.

A partir da grade de correção (anexo 1 e 2), bem como da atividade diagnóstica (anexo 3) e plano de ensino (anexo 4), foi possível verificar deslocamentos quanto à **organização do processo de ensino**, bem como quanto à **natureza dos objetos de ensino**

e aprendizagem. No que diz respeito à **organização do processo de ensino**, migra-se de uma sequência didática organizada a partir da sequencialidade e complexificação de um conteúdo conceitual (geralmente, categorias da gramática tradicional) para a sequência didática de gênero textual (SDG)²¹, focada nas estratégias de leitura e nas capacidades de linguagem²² (anexo 1 e 2).

O gênero textual, na SDG, é considerado um megainstrumento/ferramenta (SCHNEUWLY, 2004) para o ensino da LP, por isso, nos instrumentos construídos há a necessidade de unidade. Adere-se também à concepção de sequencialidade e complexificação progressiva das tarefas tanto no instrumento quanto nas atividades da SDG. Acredita-se que a atividade diagnóstica, além de possibilitar a identificação do que os alunos “ainda-não-sabem”, pode também ajudá-los a aprimorar o uso de estratégias de leitura enquanto executam as tarefas. Por isso, é desejável a gradação: inicia-se com questões que requerem o uso de estratégias mais elementares como a identificação de informação explícita, deixando para o final as questões que requerem a compreensão global do texto e solicitam a apreciação valorativa do aluno, conforme exemplos a seguir.

Imagem 1 – Questão da atividade diagnóstica aplicada em uma turma no 8º. ano partir da leitura da crônica “Piscina”, de Fernando Sabino²³

2. Além de ambientes muito diferentes, o texto também apresenta personagens bem distintas. Explique como são essas personagens.

Expectativa de resposta: Espera-se que o aluno seja capaz de identificar as características das personagens da crônica. Os donos da residência, o homem que tomava seu gim-tônica e a mulher que tomava banho de sol de maiô à beira da piscina, apresentam características de pessoas bem ricas. As mulheres e as crianças da favela eram silenciosas, magras, encardidas, vestidas de trapos e que carregavam latas d'água na cabeça, marcas de extrema pobreza.

2 respostas adequadas;
13 respostas parcialmente adequadas;
7 respostas não adequadas;

Fonte: Acervo da autora.

21. Estou aderindo à concepção de SDG reconfigurada por Swiderski e Costa-Hübes (2009) para atender às necessidades do contexto educacional brasileiro. Nessa reconfiguração, passa a existir um módulo de reconhecimento do gênero textual, no qual são inseridas atividades de leitura.

22. Na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo, visando à produção de gêneros textuais orais e escritos, são três as capacidades de linguagem a serem desenvolvidas nos alunos: capacidade de ação (referente à contextualização), capacidade discursiva (infraestrutura geral do texto, principalmente as sequências narrativas, descritivas, dialogais, explicativas e argumentativas) e capacidade linguístico-discursiva (mecanismos de textualização: coesão e modalização).

23. A atividade completa encontra-se no anexo 3.

Imagem 2 – Questão da atividade diagnóstica aplicada em uma turma no 8º. ano partir da leitura da crônica “Piscina”, de Fernando Sabino²⁴

4. No quinto parágrafo, o narrador (aquele que conta os fatos do texto) expõe o momento em que a mulher encardida e malvestida entra na residência para pegar água: “já atingia a piscina, agachava-se junto à borda de azulejos, sempre a olhá-la, em desafio, e agora colhia água com a lata”. Reflita um pouco e diga quais os significados/ usos da água para a dona da residência e por essa outra mulher.

Expectativa de resposta: Espera-se que o aluno seja capaz de inferir que a água para a dona da residência significa divertimento, que possibilita encher uma piscina, sem grande importância, enquanto que para a mulher da favela a água é sinônimo de vida, que é um recurso escasso e que tem muita importância para a sobrevivência.

9 respostas adequadas;
4 respostas parcialmente adequadas;
7 respostas não adequadas;

Fonte: Acervo da autora.

Nesses exemplos, imagens 1 e 2, é possível perceber que, para responder à questão 2, o aluno precisa identificar informações explícitas no texto, já na questão 4, é preciso que, a partir da compreensão global da crônica, formule uma hipótese.

Em relação à **natureza dos objetos de ensino e aprendizagem**, como consequência do deslocamento operado pela escolha da SDG como organizadora do trabalho docente, os objetos ensinados e aprendidos deixam de ser categorias descontextualizadas da gramática tradicional (conteúdo conceitual), previamente definidas em documentos curriculares e livros didáticos, e passam a ser as estratégias de leitura e as capacidades de linguagem (conteúdos eminentemente procedimentais) diretamente vinculadas a um determinado gênero textual e aos resultados de aprendizagem descobertos através da atividade diagnóstica.

Assim, os objetos de ensino a serem contemplados no plano de ensino e, por conseguinte, nas atividades da SDG são aqueles nos quais os alunos apresentaram mais dificuldade. Não se trata de uma escolha muito simples, pois, além do resultado da avaliação e da relevância social dos objetos de ensino e aprendizagem, é preciso distinguir entre a urgência (conteúdos cuja aprendizagem já era prevista, mas que não foi identificada na atividade diagnóstica) e a importância (conteúdos listados nos documentos parametrizadores para o ano em questão e presentes nos livros didáticos adotados), pois são apenas 30 horas destinadas à regência durante o estágio obrigatório. É justamente devido a esse limite temporal e considerando as urgências identificadas a partir do ato de avaliar que as 10 atividades produzidas para a SDG acabam se concentrando no módulo de reconhecimento do gênero textual. Geralmente, há ênfase no

24. Idem.

ensino e aprendizagem das estratégias de leitura a serem utilizadas tanto no (re)conhecimento do gênero textual quanto na compreensão de textos empíricos desse gênero.

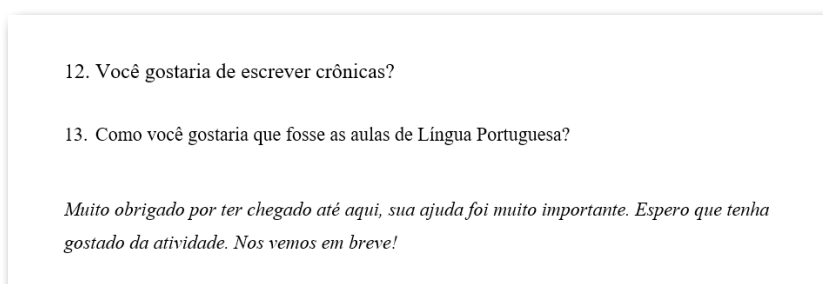
Por causa das características linguístico-discursivas, há estratégias que são mais requisitadas por textos empíricos de gêneros de determinado agrupamento (ordem), as quais são mais abordadas nas atividades. Ainda assim, não há reducionismo, pois a aprendizagem é recursiva e pode ser recontextualizada, isto é, as estratégias utilizadas para reconhecer e compreender um texto empírico de um determinado gênero textual, se devidamente consolidadas, podem ser usadas não só em outros textos empíricos do mesmo gênero textual, mas também em textos de outros gêneros ainda que de agrupamentos diferentes.

Há também uma tentativa de articulação entre as atividades para o ensino e aprendizagem da leitura e da análise linguística (AL), no entanto, isso ainda tem acontecido de forma muito tímida. Embora não haja mais uma abordagem descontextualizada de categorias da gramática tradicional, as questões de AL, de forma pouco sistematizada, tematizam preferencialmente a infraestrutura geral do texto (sobretudo as sequências textuais) e alguns mecanismos de textualização.

Devido a esses deslocamentos, é possível dizer que há uma **ruptura** com a concepção de conteúdo apenas como conceito/fato. Como o foco tem sido, por causa dos resultados obtidos na avaliação, as estratégias de leitura, rompe-se também com a crença de que a compreensão não possa ser objeto de ensino e aprendizagem nas aulas de LP. No entanto, ensinar o aluno dos anos finais da Educação Básica a compreender, no âmbito do componente curricular PA, não se confunde com o ensiná-lo a desvendar “o sentido do texto nem identificar “o que o autor quis dizer”.

A ruptura, mais importante, a meu ver, diz respeito ao papel do aluno, o qual deixa de ser apenas o foco do processo de ensino e aprendizagem para ser um agente. Através do ato de avaliar, são investigadas não só as suas necessidades de aprendizagem, mas também seus desejos e preferências, conforme é possível verificar na imagem a seguir.

Imagem 3 – Questões finais da atividade diagnóstica aplicada em uma turma no 8º. ano partir da leitura da crônica “Piscina”, de Fernando Sabino²⁵



Fonte: Acervo da autora.

25. A atividade completa encontra-se em anexo.

Com isso, fica evidente que, tendo em vista o espaço na atividade diagnóstica para sugestões, os alunos da Educação Básica passam a ter voz no planejamento. Na medida do possível, as sugestões são incorporadas no plano de ensino e nas atividades da SDG.

Além disso, a análise de plano de ensino (anexo 4) mostrou a articulação entre os resultados da avaliação e o planejamento das atividades de ensino, conforme exemplo a seguir.

Justificativa:

A partir de resultados obtidos em atividade diagnóstica realizada com a turma, observamos que esta apresenta algumas dificuldades em utilizar algumas estratégias – principalmente inferência – para realizar a leitura do gênero crônica e, certamente, de outros gêneros textuais. Além disso, foi possível notar que alguns alunos não conseguiram compreender os efeitos de sentidos incumbidos em determinadas palavras – por exemplo, a utilização de adjetivos na caracterização de personagens e/ou de espaços. Desse modo, buscaremos ampliar habilidades de leitura, tendo em vista a necessidade e a importância da sua prática constante. (Anexo 4)

De acordo com o resultado da aplicação do instrumento, anexo 3, a dificuldade dos alunos avaliados para realizar inferência foi diagnosticada, principalmente, na questão 4 (dos 23 alunos, apenas 9 conseguiram inferir de forma adequada) e na 5 (dos 23 alunos, nenhum conseguiu inferir adequadamente). Já a dificuldade na compreensão e uso dos adjetivos na caracterização de espaços e personagens foi verificada nas duas primeiras questões (na primeira, 11 alunos não conseguiram utilizar os adjetivos adequadamente na descrição da residência e da favela; na segunda, 21 alunos tiveram dificuldade para caracterizar os personagens).

Ao ser transformado em texto, esse resultado de (não) aprendizagem dos alunos fica sujeito aos “efeitos de reversibilidade”, isto é, a identificação das dificuldades não foi entendida apenas como um diagnóstico de um fracasso que não pode ser revertido, mas sim como uma indicação da necessidade urgente de construção de oportunidades de aprendizagem. Assim, devido à racionalização e a monitoração reflexiva da ação propiciadas pelo ato de avaliar, as estratégias de leitura e o uso do adjetivo foram contemplados nos objetivos específicos, nos conteúdos, bem como no cronograma do plano de ensino (a terceira, a quinta e a sétima atividade tinham como foco as estratégias de leitura; a sexta e a nona atividade abordaram adjetivo).

Assim, os resultados apresentados e discutidos nesta seção apontam que, nessa outra forma de realização do componente curricular PA, os professores de LP em formação puderam se apropriar do ato de avaliar enquanto **saber prático** e não apenas enquanto **saber sobre** a prática. Isso, além de representar uma inovação no que diz respeito à formação de professores de LP no contexto estudado, apresenta uma possibi-

lidade de inovação também na Educação Básica, pois, mais do que se imaginar, desejava-se que esses professores já formados pratiquem o ato de avaliar, conforme o ensinado/aprendido no componente PA, nas escolas em que atuarem após a conclusão do curso.

Considerações finais

Na introdução deste artigo foram colocadas duas questões: “Seria possível construir um processo de avaliação inovador? Como o ato de avaliar, em detrimento do ato de examinar, enquanto conteúdo, pode desencadear a inovação na formação de professores?”

A partir da compreensão de que inovar significa transformar os modos de pensar, agir e avaliar, espero que tenha ficado evidente que a resposta para primeira pergunta é sim, pois a inovação seria o resultado inevitável dos deslocamentos e rupturas que são necessariamente empreendidos no contexto educacional quando, de fato, há a substituição do ato de examinar pelo de avaliar.

Já em relação à segunda questão, cabe ressaltar que, ao ser inserido como um conteúdo na formação de professores de LP no contexto estudado, o ato de avaliar provocou deslocamentos e rupturas. O inovador na execução do componente curricular PA analisado diz respeito ao fato de que, ao se transformar o ato de avaliar em conteúdo não somente conceitual, mas, sobretudo procedimental, transcendeu-se a concepção de prática como **saber sobre a prática**.

Embora, em momento algum, o componente tenha adquirido características de oficina, pois houve o estudo e a discussão de saberes de referência sobre avaliação, os professores de LP em formação experimentaram, com a mediação da docente da disciplina, a elaboração, a aplicação, a correção e a apresentação dos resultados de um instrumento para a geração de registros para a avaliação, bem como, a partir disso, tiveram também a oportunidade de construir um plano de intervenção (plano de ensino e SDG), o qual, em muitos casos, foi executado no estágio obrigatório de LP nos anos finais do Ensino Fundamental. Dessa forma, também foi percebida, na prática, a indissociabilidade entre avaliação e planejamento.

Tendo em vista essa experiência vivenciada pelos professores de LP em formação, é possível repensar a relação entre teoria e prática, principalmente, nas licenciaturas. A forma alternativa de conduzir o componente curricular PA foco deste trabalho, muito mais que uma transgressão da ementa, pode representar um caminho na formação de professores que não desconsidera a natureza prática do trabalho docente.

Referências

- BLOMMAERT, J. Contexto é/como crítica. In: SIGNORINI, I. (org.) *Situar a língua[gem]*. São Paulo: Parábola, 2008. p. 91-116.
- BAZARIM, Milene. Os efeitos do letramento literário no processo de didatização de uma professora de Língua Portuguesa (LP). *Linha Mestra*. Campinas-SP, n.36, p. 206-213, set./dez, 2018. Disponível em <http://lm.alb.org.br/index.php/lm/article/view/99/108> . Último acesso em 30 de abril de 2019.
- BAZARIM, Milene. A reversibilidade no texto escrito: um estudo de caso da escrita de uma professora de Língua Portuguesa (LP). *Diadorim*. Rio de Janeiro, revista 18, v.2, p.99-117, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/diadorim/article/view/5363/3933>. Último acesso em 30 de abril de 2019.
- BAZARIM, Milene. Metodologias de pesquisa aplicadas ao contexto de ensino-aprendizagem de línguas. *Anais*. XII Congresso Nacional de Linguística e Filologia. Rio de Janeiro: CIFEFIL, 2008. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/xiicnlf/05/04.pdf> . Acesso em 08 de dezembro de 2019.
- ESTEBAN, Maria Teresa. Discurso sobre avaliação da aprendizagem: indagações e potencialidades. In: PEREIRA, Maria Zuleide Costa et al. (Org.). *Diferença nas políticas de currículo*. João Pessoa – PB: Editora Universitária UFPB, 2010, p.305-320
- GIDDENS, A. *A constituição da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- HANKS, W.. F. *A língua como prática social: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bordieu e Bakhtin*. São Paulo-SP: Cortez, 2008.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico*. São Paulo: Cortez, 2011.
- MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. *Metodologias da pesquisa para o professor pesquisador*. 2.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.
- RAFAEL, Edmilson Luiz. Relações entre componentes da prática escolar e de práticas não escolares. *Fórum linguístico*. Florianópolis-SC, v.14, n.1, p.1823- 1838, jan./mar.2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2017v14n1p1823>. Último acesso em 30 de abril de 2019.
- RAFAEL, Edmilson Luiz. A construção dos conceitos de texto e de coesão textual: da Linguística à sala de aula. 2001. *Tese* (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas-SP. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/269364> . Último acesso em 23 de abril de 2019.
- SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Linguística geral*. 28.ed. São Paulo: Cultrix, 2012.
- SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004, p. 21-40.
- SIGNORINI, Inês (Org.). *Os significados da inovação no ensino de Língua Portuguesa e na formação de professores*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2007.
- SIGNORINI, Inês (Org.). *Gêneros catalisadores, letramento e formação de professores*. São Paulo: Parábola, 2006.
- SILVA, Alachermam Braddylla Estevam da; ALVES, Maria de Fátima. Componente curricular “Planejamento e Avaliação” e suas contribuições para a formação docente. *Prolingua*. João Pessoa-PB. v.13, n.2, 2018, p.67-78. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/prolingua/article/view/42030> . Último acesso em 21 de março de 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte-MG: Autêntica, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade – uma introdução às teorias do currículo*. 2.ed. Belo Horizonte-MG: Autêntica, 2005.

SWIDERSKY, Rosiane Moreira da Silva; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. Abordagem sociointeracionista & sequência didática: relato de uma experiência. *Línguas e Letras*, Cascavel, v.10, n.18, 2009, p. 113-128. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/2253>. Último acesso em 21 de março de 2019.

UAL - UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS. Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa. Campina Grande: UFCG, 2013, 70p. [mimeo].

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre-RS: Artmed, 1998.

Anexos

Anexo 1 – Grade de correção do instrumento

CRITÉRIO	DESCRIPTOR	VALOR (máximo)	PONTUAÇÃO DO ALUNO
INSTRUMENTO	Unidade de gênero textual	1,00	
	Abordagem adequada dos conteúdos de Língua Portuguesa	0,50	
	Pertinência das expectativas de resposta	0,50	
	Gradação das atividades propostas no instrumento	0,50	
	Articulação das atividades propostas no instrumento	0,50	
	Espaço para sugestões sobre a aula	0,50	
	Adequação do instrumento de avaliação em relação o público-alvo	0,50	
	PONTUAÇÃO MÁXIMA		4,00
ADEQUAÇÃO LINGÜÍSTICA	Utilização da norma culta (ortografia padrão, sinais de pontuação, concordância, regência, acentuação etc.) com algumas inadequações	0,50	
	Utilização adequada da norma culta (ortografia padrão, sinais de pontuação, concordância, regência, acentuação etc.)	1,00	
PONTUAÇÃO MÁXIMA		1,00	
PONTUAÇÃO TOTAL		5,00	

Anexo 2 – Grade de correção do plano de ensino e SDG

GRADE DE CORREÇÃO SEQUÊNCIA DIDÁTICA 2017.2			
CRITÉRIO	DESCRITOR	VALOR (máxima)	PONTUAÇÃO DO ALUNO
PLANO DE ENSINO	Razoável apresentação do objetivo geral, dos objetivos específicos, da justificativa, dos conteúdos, da metodologia, dos instrumentos de avaliação, recursos, cronograma e referências.	0,50	
	Bom apresentação do objetivo geral, dos objetivos específicos, da justificativa, dos conteúdos, da metodologia, dos instrumentos de avaliação, recursos, cronograma e referências.	1,00	
RELAÇÃO COM O RESULTADO DA ATIVIDADE PARA DIAGNÓSTICO	Não mantém relação alguma com os resultados da atividade para diagnóstico.	0,00	
	Atende, parcialmente, aos resultados da atividade para diagnóstico.	0,50	
	Atende, completamente, aos resultados da atividade para diagnóstico.	1,00	
	Não apresentou o plano de ensino	0,00	
PONTUAÇÃO MÁXIMA		2,00	0,00
SEQUÊNCIA	Unidade de gênero textual	1,00	
	Abordagem adequada dos conteúdos de Língua Portuguesa	1,00	
	Pertinência das expectativas de resposta	1,00	
	Gradação das atividades	0,50	
	Articulação das atividades propostas na SD	0,50	
	Articulação das atividades em relação ao plano de ensino	1,00	
	Quantidade de atividades	1,00	
	Adequação do instrumento de avaliação em relação o público-alvo	1,00	
PONTUAÇÃO MÁXIMA		7,00	0,00
ADEQUAÇÃO LINGÜÍSTICA	Utilização da norma culta (ortografia padrão, sinais de pontuação, concordância, regência, acentuação etc.) com algumas inadequações	0,50	
	Utilização adequada da norma culta (ortografia padrão, sinais de pontuação, concordância, regência, acentuação etc.)	1,00	
	PONTUAÇÃO MÁXIMA		1,00
PONTUAÇÃO TOTAL		10,00	0,00

Anexo 3 – Instrumento para geração de registros para a avaliação diagnóstica com resultados

Escola Estadual xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
 Campina Grande-PB, ____/____/____
 Disciplina: Língua Portuguesa
 Professora supervisora: xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
 Professor estagiário: xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
 Professora orientadora: xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
 Aluno (a): _____ Turma: xº _____

Olá amigo(a),

Sou estudante de Letras - Língua Portuguesa da Universidade Federal de Campina Grande, ou seja, sou um professor em formação. Nesse processo de formação, tenho que realizar atividades na escola, o que chamamos de estágio. Assim, estarei com você em breve para trabalharmos muitos aspectos importantes de nossa Língua Portuguesa. No entanto, para que eu possa preparar nossas aulas e atividades, preciso da sua ajuda. Por isso, é muito importante que você responda atentamente às questões dessa atividade. Conto com sua fundamental colaboração!

Abraços,
 xxxxx.

Atividade Diagnóstica de Língua Portuguesa

Primeiro, preciso que você leia silenciosamente e com muita atenção o texto abaixo:

Piscina

Fernando Sabino

Era uma esplêndida residência, na Lagoa Rodrigo de Freitas, cercada de jardins e, tendo ao lado, uma bela piscina. Pena que a favela, com seus barracos grotescos se alastrando pela encosta do morro, compromettesse tanto a paisagem.

Diariamente desfilavam diante do portão aquelas mulheres silenciosas e magras, lata d'água na cabeça. De vez em quando surgia sobre a grade a carinha de uma criança, olhos grandes e atentos, espiando o jardim. Outras vezes eram as próprias mulheres que se detinham e ficavam olhando.

Naquela manhã de sábado ele tomava seu gim-tônica no terraço, e a mulher um banho de sol, estirada de maiô à beira da piscina, quando perceberam que alguém os observava pelo portão entreaberto.

Era um ser encardido, cujos trapos em forma de saia não bastavam para defini-la como mulher. Segurava uma lata na mão, e estava parada, à espreita, silenciosa como um bicho. Por um instante as duas mulheres se olharam, separadas pela piscina.

De súbito pareceu à dona de casa que a estranha criatura se esgueirava, portão adentro, sem tirar dela os olhos. Ergue-se um pouco, apoiando-se no cotovelo, e viu com terror que ela se aproximava lentamente: já atingia a piscina, agachava-se junto à borda de azulejos, sempre a olhá-la, em desafio, e agora colhia água com a lata. Depois, sem uma palavra, iniciou uma cautelosa retirada, meio de lado, equilibrando a lata na cabeça – e em pouco sumia-se pelo portão.

Lá no terraço o marido, fascinado, assistiu a toda a cena. Não durou mais de um ou dois minutos, mas lhe pareceu sinistra como os instantes tensos de silêncio e de paz que antecedem um combate. Não teve dúvida: na semana seguinte vendeu a casa.

Disponível em: <<http://contobrasileiro.com.br/piscina-cronica-de-fernando-sabino/>>. Acesso em: 02/11/2017.

Espero que tenha gostado da leitura! Agora você já está preparado para responder às questões. É recomendável, no entanto, que você releia o texto para responder adequadamente às questões.

1. O texto apresenta dois ambientes bem diferentes. Quais e como são esses ambientes?
Expectativa de resposta: Espera-se que o aluno seja capaz de identificar os ambientes bem como as suas características: a residência e a favela, destacando que a primeira é uma esplêndida residência com jardim e piscina, e que a segunda é cheia de barracos grotescos na encosta de um morro.

IDENTIFICAÇÃO:

17 respostas adequadas;

5 respostas parcialmente adequadas;

CARACTERIZAÇÃO:

12 respostas adequadas;

5 respostas parcialmente adequadas;

5 alunos não caracterizaram;

1 resposta ilegível.

Resposta aluno 09: “Uma esplêndida residência: cercada de jardins e tendo ao lado uma bela piscina. Favela: com seus barracos grotescos se alastrando pela costa do morro.”

Resposta do aluno 18: “Lagoa Rodrigo de Freitas, cercada de jardins, tendo ao lado uma bela piscina, e a Favela com seus barracos grotescos.”

2. Além de ambientes muito diferentes, o texto também apresenta personagens bem distintas. Explique como são essas personagens.
Expectativa de resposta: Espera-se que o aluno seja capaz de identificar as características das personagens da crônica. Os donos da residência, o homem que tomava seu gim-tônica e a mulher que tomava banho de sol de maiô à beira da piscina, apresentam características de pessoas bem ricas. As mulheres e as crianças da favela eram silenciosas, magras, encardidas, vestidas de trapos e que carregavam latas d'água na cabeça, marcas de extrema pobreza.

2 respostas adequadas;

13 respostas parcialmente adequadas;

7 respostas não adequadas;

1 resposta ilegível.

Resposta do aluno 5: “Tem personagens da Residência e do Morro, mas o que marca em relação aos personagens, é uma mulher rica e outra pobre”.

Resposta do aluno 10: “Mulheres silenciosas e magras com latas de água na cabeça, uma criança e uma mulher tomando banho de sol, estirada de maiô á beira da piscina”.

Resposta do aluno 15: “A mulher e o marido”.

3. O *clímax* de um texto com estrutura narrativa é o ápice, momento de maior tensão, o mais impactante da história e, geralmente, no qual o leitor foca ainda mais a sua atenção. Nesse texto, qual é o momento do *clímax*? Traga trechos retirados do texto.
Expectativa de resposta: Espera-se que o aluno identifique o momento em que a mulher entra para buscar água na piscina da residência, um momento em que a pobreza adentra a riqueza, trazendo o trecho da crônica.

9 respostas adequadas, com o trecho;

2 respostas parcialmente adequadas, sem o trecho;

11 respostas não adequadas;

1 resposta ilegível.

Resposta do aluno 10: “De súbito pareceu à dona de casa que a estranha criatura se esgueirava, portão adentro, sem tirar dela os olhos. Ergue-se um pouco, apoiando-se no cotovelo, e viu com terror que ela se aproximava lentamente: já atingia a piscina, agachava-se junto à borda de azulejos, sempre a olhá-la, em desafio, e agora colhia água com a lata.”

Resposta do aluno 19: “O momento em que a maltrapilha entra na casa.”

Resposta do aluno 8: “Na casa, na residência.”

4. No quinto parágrafo, o narrador (aquele que conta os fatos do texto) expõe o momento em que a mulher encardida e malvestida entra na residência para pegar água: “*já atingia a piscina, agachava-se junto à borda de azulejos, sempre a olhá-la, em desafio, e agora colhia água com a lata*”. Reflita um pouco e diga quais os significados/usos da água para a dona da residência e por essa outra mulher.

Expectativa de resposta: Espera-se que o aluno seja capaz de inferir que a água para a dona da residência significa divertimento, que possibilita encher uma piscina, sem grande importância, enquanto que para a mulher da favela a água é sinônimo de vida, que é um recurso escasso e que tem muita importância para a sobrevivência.

9 respostas adequadas;

4 respostas parcialmente adequadas;

7 respostas não adequadas;

1 resposta ilegível;

2 alunos não responderam.

Resposta do aluno 09: “A dona da casa usava essa água na piscina, para tomar banho, se refrescar, diversão, etc. Já essa outra mulher pela forma que o narrador descreve, deveria está passando necessidade e precisava de água para necessidades próprias.”

Resposta do aluno 11: “O uso da água para a mulher não era de muita importância, ela parecia desperdiçar.”

Resposta do aluno 20: “Para definir a mulher.”

5. Por que a residência foi vendida?
Expectativa de resposta: Espera-se que o aluno seja capaz de inferir a questão do preconceito existente para com as classes sociais mais pobres que vivem em favelas.

10 respostas parcialmente adequadas;

8 respostas não adequadas;

1 resposta ilegível;

4 respostas com outra possibilidade: medo.

Resposta do aluno 22: “Por que as mulheres encardidas e malvestida da favela entraram na casa para pegar água na piscina.”

Resposta do aluno 07: “Piscina.”

Resposta do aluno 03: “Porque os donos da casa ficaram com medo da mulher encardida e malvestida.”

6. Os ambientes e as personagens contrastantes marcam uma grande dualidade (dois modos sociais opostos, muito diferentes um do outro). Qual dualidade é essa?
Expectativa de resposta: Espera-se que o aluno seja capaz de inferir que a dualidade é a riqueza versus a pobreza.

19 respostas adequadas;
3 respostas não adequadas;
1 resposta ilegível.

Resposta do aluno 19: “A pobreza e a riqueza.”

Resposta do aluno 07: “Que tinha uma piscina na casa do homem.”

7. Esse texto é uma *crônica*. Esse gênero textual tem o objetivo de narrar e refletir sobre fatos do cotidiano e pode ter tanto um *ar cômico* quanto um *olhar crítico e/ou reflexivo*. Que fato(s) cotidiano(s) motiva(m) a crônica *Piscina*, que você acabou de ler?
Expectativa de resposta: Espera-se que o aluno seja capaz de indicar que os fatos cotidianos que servem de mote para a crônica são um divertimento de um casal à beira da piscina e do cotidiano de uma mulher que precisa buscar água para sobreviver.

1 resposta adequada;
1 resposta parcialmente adequada;
15 respostas não adequadas;
1 resposta ilegível;
5 alunos não responderam.

Resposta do aluno 23: “fato de pessoas que se divertia com a água que dava até para tomar banho naquela piscina em quanto mulheres e crianças se deslocavam de seus lares para depender de latas de, água que carregavam em cabeças em mãos.”

Resposta do aluno 08: “A mulher que pegava água.”

Resposta do aluno 01: “Que o rico tem em abundancia e o pobre não tem nada e dependo do rico.”

8. Você acha que a leitura dessa crônica pode provocar o riso ou a reflexão nos leitores? Por quê?
Expectativa de resposta: Espera-se que o aluno seja capaz de perceber que a crônica traz reflexões sobre questões sociais e que apresenta críticas sobre a má distribuição de riquezas, tanto materiais quanto de bens essenciais para a vida humana, como a água.

6 respostas adequadas;
6 respostas parcialmente adequadas;
9 respostas não adequadas;
1 resposta ilegível;
1 aluno não respondeu.

Resposta do aluno 01: “Reflexão, porque expõe fatos que chamam a atenção dos leitores e fazem com que a gente reflita.”

Resposta do aluno 05: “Riso, pelo fato da mulher ficar encarando outra e também reflexão, pelo fato da mulher pobre, necessitar da água e pela condição de vida dela.”

Resposta do aluno 19: “Não.”

Curiosidade: 10 alunos responderam “sim” ou “não”.

Já estamos chegando no fim da atividade. Para finalizar, preciso que você responda só mais algumas perguntas para que eu possa te conhecer melhor:

9. Qual a sua idade?
❖ As idades variam entre 13 e 16 anos:
6 alunos com 13 anos;
7 alunos com 14 anos;
6 alunos com 15 anos;
1 aluno com 16 anos;
1 resposta ilegível;
1 aluno não respondeu.

10. Você gosta de ler? Se sim, o que geralmente lê?

**15 alunos responderam que sim;
2 alunos responderam que não;
3 alunos responderam “não muito”;
1 aluno respondeu “um pouco”;
1 resposta ilegível;
1 aluno não respondeu.**

❖ **Leituras citadas:** Harry Potter, A culpa é das estrelas, Bíblia, livros de piratas, livros sobre saúde, livros sobre aventuras, livros com acontecimentos que se baseiam na fé, livros de estudos, histórias de fantasia e ficção, contos, poemas, memes, biografias e revistas.

11. Você já conhecia o gênero crônica? Se sim, conte-me um pouco sobre essa experiência.

**14 alunos responderam que sim;
2 alunos responderam que não;
3 alunos responderam “não muito” ou “mais ou menos”;
1 aluno respondeu “reflexivo”;
1 resposta ilegível;
2 alunos não responderam.**

Nenhum aluno trouxe relato detalhado de experiência com o gênero. Os relatos apenas diziam se o aluno havia ou não gostado, ou que havia trabalhado em outras aulas, séries, em atividades, etc.

12. Você gostaria de escrever crônicas?

**9 alunos responderam que sim;
9 alunos responderam que não;
1 aluno respondeu “não muito”;
1 aluno respondeu “não sei”;
1 respondeu “não tenho criatividade para isso”;
1 resposta ilegível;
1 aluno não respondeu.**

13. Como você gostaria que fosse as aulas de Língua Portuguesa?

**9 alunos responderam que sim;
9 alunos responderam que não;
1 aluno respondeu “não muito”;
1 aluno respondeu “não sei”;
1 respondeu “não tenho criatividade para isso”;
1 resposta ilegível;
1 aluno não respondeu.**

Muito obrigado por ter chegado até aqui, sua ajuda foi muito importante. Espero que tenha gostado da atividade. Nos vemos em breve!

Anexo 4 –

Plano de Ensino

Escola Estadual
Turma: 9º ano
Disciplina: Língua Portuguesa
Professora supervisora: XXXX
Professor estagiário: XXXX
Professora orientadora: XXXX

Justificativa:

A partir de resultados obtidos em atividade diagnóstica²⁶ realizada com a turma, observamos que esta apresenta algumas dificuldades em utilizar algumas estratégias – principalmente inferência – para realizar a leitura do gênero crônica e, certamente, de outros gêneros textuais. Além disso, foi possível notar que alguns alunos não conseguiram compreender os efeitos de sentidos incumbidos em determinadas palavras – por exemplo, a utilização de adjetivos na caracterização de personagens e/ou de espaços. Desse modo, buscaremos ampliar habilidades de leitura, tendo em vista a necessidade e a importância da sua prática constante.

Objetivo geral:

Levar o aluno a desenvolver habilidades necessárias para a leitura do gênero textual crônica.

Objetivos específicos:

- ❖ Reconhecer o gênero textual crônica;
- ❖ Desenvolver estratégias de leitura (hipóteses, conhecimento de mundo, localização de informações, comparação de informações, inferências) para o gênero;
- ❖ Identificar os elementos da narrativa no gênero;
- ❖ Analisar os efeitos de sentido do adjetivo como caracterizador de personagens e espaços da crônica.

Conteúdos:

➤ **Conceituais:**

- ❖ Gênero textual crônica:
 - ✓ Definição;
 - ✓ Características.
- ❖ Elementos da narrativa:
 - ✓ Enredo:
 - Situação inicial;
 - Complicação ou conflito gerador;
 - Clímax;
 - Desfecho.
 - ✓ Personagens;
 - ✓ Narrador;
 - ✓ Espaço;
 - ✓ Tempo.
- ❖ Adjetivos e locuções adjetivas;
- ❖ Concordância nominal.

➤ **Procedimentais:**

- ❖ Estratégias de leitura:
 - ✓ Levantamento de hipóteses;
 - ✓ Ativação de conhecimentos de mundo;
 - ✓ Localização de informações;
 - ✓ Comparação de informações;
 - ✓ Inferências.

➤ **Atitudinais:**

- ❖ Respeito;
- ❖ Colaboração;
- ❖ Cumprimento de regras estabelecidas coletivamente.

Procedimentos:

- ❖ Aulas expositivo-dialogadas;
- ❖ Leitura compartilhada de crônicas;
- ❖ Dinâmicas;
- ❖ Seminários;
- ❖ Atividades de interpretação textual.

26. Ver anexos.

Recursos didáticos:

- ❖ Quadro;
- ❖ Pincel;
- ❖ Datashow;
- ❖ Rolo de barbante;
- ❖ Crônicas, atividades e apostilas xerocopiadas.

Avaliação:

A avaliação acontecerá de forma contínua, buscando acompanhar todo o processo de aprendizagem dos alunos. Consistirá em:

1ª nota = 10.0

- ❖ Observação de aspectos atitudinais, assiduidade, pontualidade: aspectos atitudinais (respeito e colaboração para com o próximo, cumprimento das regras de convivência) = 5.0; assiduidade = 2.5; pontualidade = 2.5.

2ª nota = 10.0

- ❖ Participação nas atividades escritas e orais. As atividades terão pesos variados, conforme tabela:

ATIVIDADE	CRITÉRIO	PONTUAÇÃO MÁXIMA
2ª atividade	Participação	1.0
3ª atividade	Participação + Realização	0.5 + 0.5 = 1.0
5ª atividade	Participação + Realização	0.5 + 0.5 = 1.0
7ª atividade	Participação	1.0
8ª atividade	Avaliação (ver tabela na atividade)	5.0
9ª atividade	Realização	1.0
PONTUAÇÃO TOTAL MÁXIMA		10.0

3ª nota = 10.0

- ❖ Prova escrita e individual: consistirá numa atividade diagnóstica para avaliar o avanço do aluno a partir dos conteúdos das aulas ministradas.

Fundamentação teórica:

Para organização desta sequência, nos baseamos em Menegolla e Sant’Anna (2002) para o planejamento, em Luckesi (2011) acerca dos aspectos de avaliação, em Candido (1992) sobre o gênero textual crônica, em Abdala Junior (1995), Gancho (2002) e Junior (2009) para os elementos do texto narrativo, em Koch e Elias (2006) e Roxo (2009) sobre estratégias de leitura.

Cronograma de atividades

ATIVIDADE	METODOLOGIA	OBJETIVOS
1ª	Atividade diagnóstica com o gênero textual crônica. (duração: 2 aulas)	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliar os conhecimentos dos alunos na leitura do gênero textual crônica; • Comparar os resultados obtidos na 1ª atividade diagnóstica com esta; • Avaliar os conhecimentos dos alunos sobre a função dos adjetivos no sentido do texto; • Observar aspectos a serem intervencionados.
2ª	Dinâmica para apresentação e para estabelecimento das regras de convivência. (duração: 2 aulas)	<ul style="list-style-type: none"> • Possibilitar a interação entre a turma; • Refletir sobre aspectos atitudinais essenciais para o bom convívio e a harmonia em sala de aula; • Estabelecer coletivamente regras de convivência.

3ª	Leitura compartilhada de crônica e encaminhamento de atividade de interpretação extraclasse. (duração: 3 aulas - leitura + correção da atividade)	<ul style="list-style-type: none"> • Compartilhar sentidos e sensações extraídos a partir da leitura; • Desenvolver estratégias de leitura; • Observar alguns aspectos característicos do gênero; • Analisar caracterização de personagens e/ou espaços por meio de adjetivos.
4ª	Aula expositiva-dialogada sobre estrutura e elementos da narrativa na crônica. (duração: 3 aulas)	<ul style="list-style-type: none"> • Aprofundar o conhecimento dos alunos sobre os elementos da narrativa; • Desenvolver a percepção dos movimentos da narrativa; • Identificar os elementos que compõem a narrativa; • Observar e analisar a contribuição dos elementos para a construção da narrativa.
5ª	Leitura compartilhada de crônica e atividade em sala. (duração: 4 aulas - leitura + resolução da atividade + correção da atividade)	<ul style="list-style-type: none"> • Compartilhar sentidos e sensações extraídos a partir da leitura; • Desenvolver estratégias de leitura; • Observar alguns aspectos característicos do gênero.
6ª	Aula expositiva-dialogada sobre uso de adjetivos e concordância nominal no texto. (duração: 4 aulas)	<ul style="list-style-type: none"> • Aprofundar o conhecimento dos alunos sobre a classe de palavras <i>adjetivo</i> (e a locução adjetiva); • Desenvolver a percepção dos efeitos de sentidos no uso de adjetivos e de locuções adjetivas; • Identificar a flexão dos adjetivos; • Observar e analisar a concordância nominal entre os termos da oração.
7ª	Leitura compartilhada de crônica (duração: 2 aulas)	<ul style="list-style-type: none"> • Compartilhar sentidos e sensações extraídos a partir da leitura; • Desenvolver estratégias de leitura; • Observar e analisar os elementos da narrativa; • Refletir sobre aspectos atitudinais.
8ª	Seminário em grupo para apresentação da leitura de crônicas. (duração: 5 aulas - 1 grupo por aula)	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver o trabalho em grupo; • Aprofundar, a partir da realização do seminário, aspectos da oralidade; • Avaliar a assimilação dos alunos sobre os elementos da narrativa; • Avaliar a leitura dos alunos das respectivas crônicas.
9ª	Atividade de revisão sobre adjetivos e concordância nominal (3 aulas - resolução da atividade + correção da atividade)	<ul style="list-style-type: none"> • Observar e analisar o uso de adjetivos e locuções adjetivas; • Observar e analisar os efeitos de sentido dos usos de adjetivos e locuções adjetivas; • Observar e analisar a concordância nominal entre os termos da oração.
10ª	Prova escrita. (duração: 2 aulas)	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliar o avanço do aluno a partir dos conteúdos estudados.