

**UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MÉTODOS E TÉCNICAS DE ENSINO**

KELLY ARNOLD DOS SANTOS

A AVALIAÇÃO NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO

MEDIANEIRA

2013

KELLY ARNOLD DOS SANTOS



A AVALIAÇÃO NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

Monografia apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Especialista na Pós Graduação em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino, Modalidade de Ensino a Distância, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR – Câmpus Medianeira.

Orientadora: Professora M. Janete Santa Maria Ribeiro

EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA

MEDIANEIRA

2013



TERMO DE APROVAÇÃO

Métodos de Avaliação Pedagógica no Ensino de Língua Portuguesa

Por

Kelly Arnold dos Santos

Esta monografia foi apresentada às 10h e 30 m do dia 29 de março de 2014 como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista no Curso de Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino, Modalidade de Ensino a Distância, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Câmpus Medianeira. A aluna foi avaliada pela Banca Examinadora composta pelos professores abaixo assinados. Após deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho aprovado.

Professora M. Janete Santa Maria Ribeiro

UTFPR – Câmpus Medianeira

Orientadora

Professora Maria Fátima Menegazza Nicodem

UTFPR – Câmpus Medianeira

Membro

Professor Nelson dos Santos

UTFPR – Câmpus Medianeira

Membro

Professor Lucas Schenoveber dos Santos

UTFPR – Câmpus Medianeira

Membro

A Deus pela sua presença em todos os momentos em que este trabalho foi elaborado. Aos meus pais e meu marido pela força e compreensão. À minha amiga Iris e aos colegas que me ajudaram no desenvolvimento do mesmo.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus pelo dom da vida...

A todos que fazem parte da Coordenação do Curso de Pós Graduação da UTFPR – Polo de Medianeira, que me ajudaram, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho.

Às tutoras, Cylmara Wandscheer e Neuza Maria B. de O. Antunes, por estarem sempre à disposição, esclarecendo eventuais dúvidas e auxiliando sempre no que foi preciso.

À professora Ivone Carleto de Lima por estar presente, nos orientando.

Ao Coordenador Edilson Carlos Balzzan, que sem dúvida, sua ajuda foi essencial para a conclusão do curso, pois me apoiou durante todo o curso, nos momentos mais difíceis.

A minha orientadora, Professora M. Janete Santa Maria Ribeiro, sempre prestativa, auxiliou-me na elaboração desse estudo; sugerindo, dando ideias essenciais, que acrescentaram muito.

Aos meus pais, Darci e Doralícia, que sempre me ensinaram a não desistir dos sonhos, entretanto, lutar com os pés no chão.

Aos meus irmãos que sempre me incentivaram aos estudos.

A minha sogra, D. Inês, sempre presente, quando eu precisava.

A minha avó, Edite e à tia Marta, que são pessoas especiais em minha vida, dando total apoio aos estudos.

E especialmente, a minha filha Isabela, porque é para ela e por ela todo o meu esforço, dedicação e sonhos.

Em uma sociedade em que a palavra falada substitui por toda parte a palavra escrita, torna-se indispensável ensinar esta ciência da voz humana, como se ensinam a cultura física e as boas maneiras. (A. WICART)

RESUMO

SANTOS, Kelly Arnold dos. **Métodos de Avaliação Pedagógica no Ensino de Língua Portuguesa**. 32 páginas. Orientadora: Janete Santa Maria Ribeiro. Monografia de Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino. Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2013.

Este trabalho teve como temática a análise de alguns tipos de avaliação utilizados na área de estudo da disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II. Segundo a fundamentação teórica apresentada, as avaliações direcionadas a esta área do conhecimento devem promover o desenvolvimento da linguagem oral, introdução e desenvolvimento da leitura e escrita sendo considerados os fundamentos teóricos que orientam a língua materna do país. Verificou-se que a avaliação funciona como um instrumento utilizado para direcionar as ações promovidas pelo professor ao longo do ano letivo, apontando os conteúdos que se tornaram mais significativos para o educando bem como aqueles que necessitam ser retomados uma vez que a aprendizagem não se mostrou tão efetiva. A avaliação na educação brasileira encontra-se classificada segundo três tipologias: diagnóstica, formativa e somativa. A metodologia empregada na elaboração deste estudo fundamentou-se em análises bibliográficas baseadas no estudo de livros e artigos que contribuíram para o cumprimento do objetivo delineado.

Palavras-chave: Avaliação; Língua Portuguesa; Ensino e aprendizagem;

ABSTRACT

SANTOS, Kelly Arnold dos. **Métodos de Avaliação Pedagógica no Ensino de Língua Portuguesa** 32 páginas. Orientadora: Janete Santa Maria Ribeiro. Monografia de Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino. Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2013.

This work was thematic analysis of some types of assessment used in the study area of the discipline of Portuguese Language in Secondary School. According to the theoretical framework presented, evaluations directed toward this area of knowledge should promote oral language development, introduction and development of reading and writing are considered the theoretical foundations that guide the mother tongue of the country. It was found that the assessment is an instrument used to direct the actions promoted by the teacher throughout the school year, pointing out that the contents have become more significant to the student as well as those that need to be resumed once the learning was not as effective. Assessment in Brazilian education is classified according to three types: diagnostic, formative and summative. The methodology used in preparing this study was based on bibliographic analysis based on study of books and articles that contributed to meeting the goal outlined above.

Keywords: Evaluation; Portuguese Language; Teaching and learning;

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	11
3 DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA	13
3.1 A HISTÓRIA DA LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL.....	13
3.2 POR QUE ENSINAR PORTUGUÊS PARA QUEM FALA ESTA LÍNGUA?	14
3.3 O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM.....	16
3.4 A HISTÓRIA DA AVALIAÇÃO NO BRASIL.....	18
3.5 AVALIAÇÃO ESCOLAR.....	19
3.6 A AVALIAÇÃO NO ESTUDO DA LÍNGUA PORTUGUESA	24
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	28
REFERÊNCIAS.....	30

1 INTRODUÇÃO

Há séculos se ouvia falar em avaliação ou processo avaliativo com o objetivo de selecionar. Em algumas tribos, os jovens só passavam a ser considerados adultos após terem sido aprovados em uma prova referente aos seus usos e costumes. Também os chineses e gregos criavam critérios para selecionar indivíduos para assumir determinados trabalhos.

Em meados do século XVIII, a avaliação começou a ser mais estruturada. Com o surgimento das primeiras escolas modernas, os livros passaram a ser acessíveis a todos além de terem sido criadas as primeiras bibliotecas para facilitar o processo de ensino e aprendizagem. Acompanhando esse processo foi surgindo um tipo variado de avaliações.

Nos dias de hoje, nós, professores, deparamo-nos com inúmeros casos “especiais” de aprendizado, como *déficit* de atenção, dislexia, distúrbios de aprendizado, dificuldade de concentração, dentre outros transtornos de aprendizagem que se apresentam ainda nas séries iniciais. Como consequência, são ampliadas as dificuldades inerentes ao processo avaliativo que deve considerar cada caso.

Como a avaliação tem se tornado um tema amplamente discutido nas últimas décadas, tornou-se adequado discuti-la neste estudo, direcionando o enfoque das discussões para a disciplina de Língua Portuguesa, séries finais do Ensino Fundamental sendo observadas as distintas tipologias de avaliação que podem ser utilizadas dentro dessa disciplina e, que deve considerar as necessidades e/ou dificuldades do aluno.

Paralelamente, é possível mencionar que a avaliação é uma importantíssima ferramenta de trabalho do professor dando-lhe oportunidade para acompanhar todo o processo de ensino/aprendizagem uma vez que está presente durante todo o processo educativo. Ela auxilia o professor nos elementos fundamentais para a realização do seu planejamento, informando-o quem são seus alunos, a bagagem de conhecimentos de cada um, curiosidades, desafios, desejos frente ao saber, dentre outras informações que lhe permitem direcionar o processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, a avaliação permite ao professor que ele aja como um facilitador de conhecimentos, sempre atento às necessidades, para que todos consigam atingir as metas desejadas. Assim, a avaliação continuada vai mostrando as dificuldades e facilidades que estão sendo encontradas pelos alunos e professores.

Segundo Sobrinho (2003) a avaliação não é, portanto, um processo autolimitado, que basta a si mesmo. Visando tornar mais visível e compreensível o cotidiano de uma instituição, a avaliação ultrapassa amplamente os âmbitos mais restritos do objeto a avaliar e lança seus efeitos sobre o sistema de educação superior e suas funções relativamente à construção da sociedade.

A avaliação na disciplina de Língua Portuguesa abrange o desenvolvimento da linguagem oral e a introdução e desenvolvimento da leitura e escrita. Na oralidade, os educandos devem aprender a planejar e adequar seu discurso a diferentes situações formais e informais; já na escrita, além da compreensão e domínio dos seus mecanismos e recursos básicos, é essencial que eles compreendam suas diferentes funções sociais e, também, as diferentes características que os textos podem ter.

Buscando direcionar o estudo à Língua Portuguesa, foram pesquisados os tipos de avaliação (diagnóstica, somativa e formativa) mais adequados ao seu ensino, uma vez que é de grande importância aos professores que atuam nessa área saber o que e como avaliar ao atuar ensinando-a.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

O desenvolvimento das análises apresentadas nesta monografia se fundamentou em pesquisas bibliográficas que são essenciais para qualquer tipo de produção científica integrando o cotidiano de inúmeros pesquisadores que se dedicam as mais diversas formas de produção.

A definição desse tipo de análise é destaca por Fonseca (2002, p.32):

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem porém pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta.

Esse modelo de pesquisa permite a realização do estudo de diversas obras, cujos autores contribuem para a elucidação dos temas propostos, a partir da análise de livros e artigos disponibilizados de forma impressa ou digitalizada, embora este último tenha ganhado cada vez mais espaço pela facilidade trazida pela internet onde revistas de grande importância nacional divulgam os estudos publicados.

Quando se inicia um processo de pesquisa é de grande importância a delimitação exata do objetivo a ser alcançado, pois será apoiado nisto, que o pesquisador irá encontrar os autores que possam colaborar com sua produção uma vez que possuem o mesmo objeto de interesse.

Os resultados das produções realizadas são descritos por Gerhardt e Silveira (2009, p.36) como um:

[...] inquérito ou exame minucioso, realizado com o objetivo de resolver um problema, recorrendo a procedimentos científicos. Investiga-se uma pessoa ou grupo capacitado (sujeito da investigação), abordando um aspecto da realidade (objeto da investigação), no sentido de comprovar experimentalmente hipóteses (investigação experimental), ou para descrevê-la (investigação descritiva), ou para explorá-la (investigação exploratória). Para se desenvolver uma pesquisa, é indispensável selecionar o método de pesquisa a utilizar. De acordo com as características da pesquisa,

poderão ser escolhidas diferentes modalidades de pesquisa, sendo possível aliar o qualitativo ao quantitativo.

Esse processo de pesquisa e análise ocorre de forma contínua e, os resultados alcançados inicialmente podem ser revistos continuamente uma vez que o conhecimento científico é um campo dinâmico cujos fundamentos teóricos modificam-se continuamente e/ou são ampliados com novas pesquisas.

Diante disso, e da necessidade de entender como a avaliação pode ser utilizada no processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa de forma crítica e, como instrumento capaz de permitir o delineamento das aprendizagens consolidadas foram consultados distintos autores que discutem a temática.

Entre os autores que mais se destacaram na elaboração das considerações teóricas apresentadas posteriormente, citam-se: Castro (2005), Luckesi (2005), Perrenoud (1999); Rabelo (1998), Sant`Anna (1995), Sobrinho (2003) que contribuiram para a construção de uma pesquisa pautada no caráter qualitativo.

Ao analisar este modelo de produção Gerhardt e Silveira (2009, p.32) afirmam que:

As características da pesquisa qualitativa são: objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de *descrever*, *compreender*, *explicar*, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados os mais fidedignos possíveis; oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências.

A pesquisa qualitativa busca descrever de forma exaustiva um determinado tema, definindo claramente todos os possíveis aspectos que caracterizam seu objeto de interesse, nesse caso a aplicação dos processos avaliativos no ensino de Língua Portuguesa.

Diante disso, após um longo processo de pesquisas bibliográficas baseadas no caráter qualitativo, apresentam-se as discussões posteriores.

3 DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

3.1 A HISTÓRIA DA LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL

Cerca de 240 milhões de pessoas falam português no mundo. É a oitava língua mais falada do planeta e a terceira entre as línguas ocidentais, após o inglês e o espanhol. O português é a língua oficial de oito países de quatro continentes (Portugal, Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe, Timor Leste). E falado, não oficialmente, em outras partes do mundo (Índia, Macau China, Açores, Madeira).

Um grande número de línguas da Europa e da Ásia é proveniente do idioma indo-europeu. Com exceção do Basco, todas as línguas oficiais dos países da Europa Ocidental pertencem a quatro ramos da família indo-europeia: o helênico (grego); o românico (português, italiano, francês, espanhol); o germânico (inglês, alemão) e o céltico (irlandês).

No início da colonização portuguesa no Brasil, o tupi foi usado como língua geral na colônia, ao lado do português, principalmente graças aos padres jesuítas que haviam estudado e difundido a língua. Em 1757, a utilização do tupi foi proibida por uma Provisão Real. Tal medida foi possível porque, a essa altura, o tupi já estava sendo suplantado pelo português. Com a expulsão dos jesuítas em 1759, o português fixou-se definitivamente como o idioma do Brasil.

No século XVI, com o aparecimento das primeiras gramáticas que definem a morfologia e a sintaxe, a língua entra na sua fase moderna: em *Os Lusíadas*, de Luis de Camões, o português já era, tanto na estrutura da frase quanto na morfologia, muito próximo do atual; e a influência francesa no século XVIII faz o português da metrópole afastar-se do falado nas colônias.

Em 1990 foi firmado um tratado internacional com o objetivo de criar uma ortografia unificada, o *Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990*, assinado por representantes de Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal e São Tomé e Príncipe; e em 1996, foi criada a *Comunidade dos Países de Língua Portuguesa* (CPLP), que reúne os países de língua oficial portuguesa com o

propósito de aumentar a cooperação e o intercâmbio cultural entre os países membros e uniformizar e difundir a língua portuguesa.

3.2 POR QUE ENSINAR PORTUGUÊS PARA QUEM FALA ESTA LÍNGUA?

Quando se analisa o currículo educacional brasileiro é possível questionar os motivos que levaram a sistematização do ensino do português, como a língua materna para indivíduos que falam a língua portuguesa. Analisando o lado óbvio da questão seria “inútil”, entretanto na prática escolar é possível observar que muitas atividades escolares realizadas com os alunos mostram a existência de uma grande dificuldade em relação à aplicação da língua materna.

O ensino da língua portuguesa tem como objetivo principal mostrar ao aluno como funciona a linguagem humana, seu uso e como deve instigar objetivos específicos do uso na escrita e na oralidade. Ao se deparar com uma criança que está no processo de alfabetização, evidencia-se que ela é capaz de falar e entender a língua portuguesa, porém ainda não consegue, sozinha, ler ou escrever. Dessa forma, a partir das mediações promovidas na escola através do trabalho do professor, receberá o auxílio adequado para a conquista de tais saberes.

Ao escrever os indivíduos se deparam com várias dúvidas ortográficas mesmo tendo uma bagagem escolar; com isso a escola tem se preocupado com os métodos de ensino utilizados, uma vez que a língua portuguesa é muito complexa em virtude das inúmeras regras que a compõem. Diante de todas essas dúvidas e preocupações a escola foca no objetivo principal de ensinar a ortografia possibilitando o desenvolvimento e fluência da leitura e da escrita.

Antigamente, o ensino de língua portuguesa era voltado principalmente à aplicação da gramática normativa através de atividades mecânicas e repetitivas com o objetivo de conduzir o aluno à memorização das regras gramaticais. Sua aplicação baseava-se no uso de frases prontas e elaboradas propriamente para explicá-las. Com seu ensino focado apenas na aplicação da norma padrão da língua, o estudo de textos na língua materna, era simplesmente ignorado; deixando de lado a aplicação ao estudo de produção textual, tanto na oralidade quanto na escrita.

Com o passar dos anos, o estudo da língua portuguesa vem revolucionando, ganhando mais espaço na sala de aula. Alguns autores ainda defendem o uso da aplicação da gramática normativa, outros defendem o uso de uma gramática descritiva e contextualizada.

De acordo com Hintze e Antonio (2010, p. 115):

Há muito se discute o porquê do ensino de gramática na escola. De um lado, estão os que defendem o retorno dos manuais de gramática às salas de aula, com regras e normas e serem memorizadas pelos alunos. Há também, os que defendem que o trabalho com a gramática seja feito apenas a partir da análise linguística dos textos dos alunos, correndo o risco de se realizar um trabalho assistemático que deixa de contemplar grande número de recursos gramaticais da língua.

Dessa forma, os autores que se dedicam à análise desta área do conhecimento não se propõem eliminar o conteúdo da gramática aplicada tradicionalmente, e sim direcioná-lo nas aulas de língua portuguesa de forma que assimilem noções de maior importância. O trabalho linguístico não pode se restringir ao ensino de uma única frase ou sentença, deve-se atingir o texto e por consequência o discurso.

No que diz respeito ao estudo da ortografia, verifica-se que alguns professores utilizam-na apenas como um padrão de avaliação do aluno, uma vez que o mesmo precisa “memorizar” as regras, assim, ao aplicá-las.

Para Cagliari (2003) a ortografia não deveria ser objeto de avaliação, pois mesmo quem escreve constantemente pode se deparar com dúvidas de ortografia ao longo de suas produções.

Em determinadas situações, o aluno que apresenta dificuldade na aplicação da ortografia correta sofre preconceito pelos colegas e até mesmo pelo seu professor que ao corrigir sua produção de texto enfatiza apenas seus erros ortográficos, desconsiderando seu conteúdo, estrutura, ideias, etc.

O professor pode trabalhar a ortografia partindo do que o aluno escreveu por meio da autocorreção, coesão e coerência e também pela reestruturação, assim, não ignora todo o restante de uma produção textual.

Cagliari (2003) afirma que:

A situação de algumas escolas tem piorado recentemente por causa da ação de alguns professores e pedagogos que passaram de um extremo a outro. Antigamente exigiam a ortografia com todo rigor; se o aluno não soubesse tudo o que a cartilha apresentava, não saía da primeira série. Depois, com as novas ideias pedagógicas, passaram a entender que a ortografia não era mais tão importante assim, ou melhor, que o aluno podia escrever do jeito que quisesse desde que escrevesse. A ortografia seria aprendida depois, como parte do desenvolvimento escolar. (CAGLIARI, 2003, p. 351).

Diante dessa situação e de práticas de ensino meramente tradicionais e pouco representativas, o aluno acaba sendo o maior prejudicado, sobretudo, se professores não corrigem a escrita do aluno, deixando escreva como pensa e não intervindo no processo de construção da escrita.

Diante disso, os alunos acabam chegando aos anos finais do Ensino Fundamental com erros ortográficos grosseiros. Não mediar e mostrar aos educandos a forma correta de escrever significa desacreditar na capacidade que tem de aprender.

Dúvidas sempre irão surgir, independentemente, da situação e da série; portanto cabe ao professor conduzir de maneira adequada o trabalho de correção e orientação à aplicação das regras com reescritas de textos, uso do dicionário, pesquisas, leitura.

3.3 O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Claparéde (1958) afirma que o ser humano utiliza sua inteligência diante de fatos “novos”, desafiadores; pois, em situações do cotidiano as atividades rotineiras não exigem a utilização desta habilidade que se torna um ato mecânico.

Para Piaget (2002) o processo na fase infantil e juvenil ocorre por meio do processo de assimilação vivenciado a partir de ambientes estimuladores e, que desafiam os saberes que já possui e, que são necessários para sua formação pessoal, cidadã. O ser humano, por si só, procura caminhos para organizar seu próprio esquema/estrutura de conhecimento adaptando-se ao seu ambiente, conforme sua assimilação. Todo ato inteligente permite ao sujeito organizar sua compreensão.

Perrenoud et al (2001, p.217):

O professor como todo ator, tem necessidade de dar sentido àquilo que faz, de reconstruir sua razão de ser, sua legitimidade, sua coerência. Ocorre a mobilização de competências reflexivas que se investem não na ação cotidiana, mas na regulação do sistema de ação e, mais globalmente, de projetos, de envolvimento, de identidade, da auto-imagem do professor. A insistência contemporânea na prática reflexiva não faz senão acentuar a importância estratégica de um funcionamento do resto banal: perguntar-se porque se faz o que se faz, em nome de que, se se consegue isso, se se deseja ou se deve confirmar ou modificar sua conduta, adquirir novas competências, expor-se a novas experiências.

Segundo Vygotsky (1997), o desenvolvimento humano é estabelecido a partir das relações sociais e do convívio construído no decorrer de sua vida. Assim acontece com o processo de ensino-aprendizagem, onde o desenvolvimento ocorre a partir dos diversos contextos sociais e das experiências vivenciadas.

Não se deseja uma sala de aula arrumada, onde todos os alunos apenas ouvem e, o professor somente transmite informações a serem deixadas no caderno. Neste ambiente deve acontecer a construção de um processo interativo, onde todos têm a chance de expor suas idéias, opinar, deixando visível para o aluno o processo dinâmico de construção (onde todos participam); havendo uma troca de informações entre professor e aluno e vice versa.

Macedo (2000, p.31) destaca a necessidade do professor conseguir:

Conhecer as principais características do desenvolvimento da criança com a qual se trabalha é condição para planejar uma aula adequada, o que pode garantir um bom desempenho do aluno. Dessa forma é possível propor atividades que ele tenha condições de resolver, ou pelo menos, que seja criado algum tipo de perturbação para o pensamento.

Para chegar – através da combinação dentre o raciocínio dedutivo e os dados da experiência – a compreensão de certos fenômenos elementares, a criança necessita passar por certo número de fases caracterizadas por idéias que adiante irá considerar erradas, mas que parecem necessárias para encaminhamento das soluções finais corretas [...]

Vygotsky (1997) procura deixar claro a diferença entre significado e sentido. Significado é estabelecido pelo social (linguístico), e sentido é estabelecido através do sujeito histórico, dentro do seu contexto de vida pessoal e social. Tendo em vista o professor é considerado um mediador capaz de construir relações

importantíssimas em sala de aula deve estimular os alunos a se posicionarem de forma crítica diante do conhecimento mediado.

A escola, com o auxílio da comunidade, da família, deve oferecer um ambiente no qual o aluno sinta prazer em frequentar, pois é ali que receberá o suporte necessário para o conhecimento socialmente elaborado. Na relação professor-aluno a negociação favorece a passagem do conhecimento espontâneo (quando a criança desenvolve sozinha em suas relações cotidianas) para o científico, possibilitando uma nova visão ao meio social e sua transformação como cidadão.

Macedo (2000, p.15) ao analisar a importância deste profissional considera:

[...] o educador continua indispensável [...] para criar as situações e armar os dispositivos iniciais capazes de suplantar problemas úteis a criança, e para organizar, em seguida, contra-exemplos que levem a reflexão e obriguem ao controle das soluções demasiado apressadas [...] o que deseja é que o professor deixe de ser apenas um conferencista e que estimule a pesquisa e o esforço ao invés de se contentar com a transmissão de soluções já prontas.

[...] seria absurdo imaginar que sem uma orientação voltada para a tomada de consciência nas questões centrais, pudesse a criança chegar a elaborá-las com clareza. No sentido inverso, entretanto, ainda é preciso que o mestre-animador não se limite o conhecimento de sua ciência, mas esteja muito bem informado a respeito das peculiaridades do desenvolvimento psicológico da inteligência da criança e do adolescente.

Diante destas observações em relação à importância do ensino da Língua Portuguesa e de suas normas, torna-se possível discutir como a avaliação se insere no processo de ensino e aprendizagem bem como as contribuições para a formação do aluno apresentadas a seguir.

3.4 A HISTÓRIA DA AVALIAÇÃO NO BRASIL

Em meados do século XIX, na Europa, foram criados alguns métodos para melhorar os resultados da aprendizagem, com o objetivo de controlar e medir o que cada estudante havia aprendido. Também eram utilizados estatisticamente para verificar a quantidade de conteúdos assimilados.

Já, no Brasil, por volta do XVII, predominava a pedagogia jesuíta com leituras de textos, exercícios de memorização e oralidade. Os jesuítas formularam um documento com o objetivo de ditar algumas regras, o Ordenamento dos Estudos na Sociedade de Jesus, que em latim dizia *Ratio Studiorum*.

Este documento continha regras que se aplicam ainda hoje, tais como situações nas quais o aluno não poderia fazer solicitações durante a avaliação; o tempo da avaliação era pré-estabelecido; os alunos ficavam sentados, separadamente, dificultando a cópia ou cola; tempos específicos para a realização de atividades e avaliações, atividades em sala e a serem realizadas em casa, dentre outras.

Em virtude disso, os alunos eram “estimulados” a estudarem, pois aplicava-se o uso de exames que era um processo sacrificado que tinha o hábito de humilhar e constranger quem não tinha boas notas porque simplesmente não se dedicou como deveria.

Nas últimas décadas a avaliação ganhou uma dimensão mais abrangente, foram nascendo vários modelos, como por exemplo, avaliação por objetivos, avaliação sem objetivos, avaliação interna, avaliação externa, avaliação natural, avaliação diagnóstica, formativa e somativa, avaliação diagnóstica, de entrada, processo e produto, entre outros.

3.5 AVALIAÇÃO ESCOLAR

O termo “avaliação educacional”, de acordo com Hoffmann (1991), foi proposto por Ralph Tyler em 1934 na mesma época em que surgiu a educação por objetivos, que tem como princípio formular objetivos e verificar se estes eram cumpridos.

A prática da avaliação tem sido criticada por apenas reduzir-se a sua função de controle, onde se faz uma classificação quantitativa dos alunos em relação às notas obtidas. Assim, a avaliação funciona, apenas, como caminho para aprovar ou reprovar os alunos, intimidando-os.

Perrenoud (1997) que esta é uma tortura medieval, nascida por volta do século XVII e tornada indissociável do ensino de massa que conhecemos desde o século XIX, com a escolaridade obrigatória.

Sant`Anna (1995) demonstra as funções avaliação enfocadas em fornecer bases para o planejamento, possibilitar a seleção e a classificação pessoal (professores, alunos, especialistas, etc), ajustar políticas e práticas curriculares, facilitar o diagnostico, melhorar a aprendizagem e o ensino, estabelecer situações individuais de aprendizagem, interpretar resultados, etc.

Macedo (2000, p.41) analisa a avaliação como:

[...] um problema constante tanto para os alunos como para o professor. Ela ocupa um grande espaço na vida escolar e, muitas vezes, torna-se um fim em si mesma, geralmente não correspondendo com precisão ao que aluno sabe. Além disso, acaba por comprometer a confiança em relação ao adulto e a possibilidade de adquirir conhecimento.

Dessa forma, cabe ao professor estabelecer qual é o objetivo e o pretende "medir" com a avaliação que elaborou. Tudo que se faz nesse âmbito deve ser considerado com excessiva cautela, com muito rigor e com o máximo de relativização e contextualização. Negligenciar certos cuidados pode trazer muitas conseqüências negativas, comprometendo todo o futuro daquele que se submeteu ao teste, não só em termos escolares. Assim, consideramos vital definir claramente os objetivos, e, principalmente os limites de tal avaliação.

A avaliação serve como um parecer qualitativo de acordo com dados relevantes do processo ensino-aprendizagem, onde os alunos são avaliados com o objetivo de acompanhar seus progressos, corrigir falhas, esclarecer dúvidas, etc. O parecer qualitativo, que é realizado através de análise de provas, exercícios, respostas dos alunos, realização de tarefas, dentre outros; fornece informações a respeito de como o professor está conduzindo seu trabalho, e também, o que deve ser feito em seguida.

Com o resultado da avaliação o professor consegue analisar se o ritmo do conteúdo está condizente com o da aprendizagem; se as metodologias estão de acordo com os objetivos a serem alcançados; se o material pedagógico, a linguagem utilizada nele, está adequado à capacidade de assimilação e compreensão do aluno.

A seguir, analisam-se os resultados de uma pesquisa feita por Gil (2010, p.25) que buscou demonstrar como a avaliação é concebida pelos educandos, concluindo que:

- é fonte de ansiedade e de stress, tanto do professor quanto do aluno;
- conduz, muitas vezes, a injustiça, pois o professor, ao elaborá-la, pensa na praticidade de correção;
- privilegia o controle e a retenção de conhecimentos, uma vez que é mais prático avaliar o que foi memorizado do que de fato aprendeu;
- pouca coerência com o que foi ensinado;
- tradicionalmente favorece o imobilismo social, pois tem servido de seleção pela qualificação;
- tradicional incentiva à fraude, onde o aluno prepara-se para a “cola” e não para a prova;
- dificulta o avanço dos estudantes, uma vez que o professor tem um programa a cumprir, ele não permite seu aluno a progredir com seu próprio ritmo;

Diante desse resultado revelador, deve-se refletir sobre os aspectos negativos relacionados à avaliação uma vez que se trata de um elemento necessário para a aprendizagem. Corroborando com esta análise, Libâneo (1994) atribui três tarefas para a avaliação: a verificação, a qualificação e a apreciação qualitativa.

Hoffman (1991, p.13) destaca alguns pontos para que a avaliação não se mostre como um instrumento de repressão e condenação, tais como:

O comprometimento dos educadores e das escolas com os juízos de valor emitidos, e as decisões que tomam em relação as possibilidades e necessidades de cada estudante (o fracasso de um grande número de estudantes e o fracasso do próprio sistema educacional); b) o respeito as diferenças dos alunos (porque o diferente aparece sempre acompanhado do conceito de incapaz e inferior em educação) e c) a permanência do aluno na escola como direito do estudante e compromisso da escola, ou seja, compromisso em favorecer o seu acesso a outros níveis do saber, a outros graus do ensino.

A verificação ocorre por meio da coleta de dados com a realização de diversas atividades; a qualificação com a comprovação dos resultados alcançados e a apreciação qualitativa exige uma análise dos resultados obtidos para a redefinição da aprendizagem.

Para Libâneo (1994) a avaliação ajuda a desenvolver capacidades e habilidades:

O objetivo do processo de ensino e de avaliação é que todas as crianças desenvolvam suas capacidades físicas e intelectuais, seu pensamento independente e criativo, tendo em vista tarefas teóricas e práticas, de modo que se preparem positivamente para a vida social (LIBÂNEO, 2008, p. 201).

Portanto, a avaliação serve para medir o nível de aprendizado do aluno, identificar possíveis problemas no método de ensino permitindo ter maior controle no processo de ensino. Em meio a isto, torna-se propício mencionar que o Conselho Nacional de Educação recomenda que a avaliação seja contínua e cumulativa.

A avaliação se configura em um instrumento adotado pelas instituições de ensino brasileiro, em nível fundamental, médio e superior, objetivo quantificar por meio uma determinada nota o quanto aluno aprendeu após estar submetido as mediações promovidas pelos professores durante um determinado período do ano letivo (bimestre, semestre, anual).

Na medida em que é utilizada pelo professor, Hoffmann (1991) afirma que a avaliação deverá estar pautada em determinados objetivos e critérios previamente estabelecidos, sabendo o que e como avaliar, para que sua utilização atue como um meio auxiliar para os educandos e reforce os pontos que não entenderam por meio da observação dos resultados da prova. A avaliação concebida desta forma tenderá a atuar como um objeto de emancipação humana, onde o professor depara-se com a possibilidade de rever suas metodologias e técnicas de trabalho

Entre os tipos de avaliação praticados no Brasil, Perrenoud (1999) menciona:

Avaliação diagnóstica – tem como objetivo determinar a situação de cada aluno antes de iniciar um determinado processo de ensino-aprendizagem. É realizada no início do ano letivo, do semestre/ trimestre, da unidade ou de um novo tema e pretende verificar o seguinte: identificar alunos com padrão aceitável de conhecimentos; constata deficiências em termos de pré-requisitos; constata particularidades.

Avaliação formativa – durante o processo de aprendizagem, refere-se aos procedimentos utilizados pelos professores para adaptar seu processo didático aos progressos e necessidades de aprendizagem do aluno. Por meio dos erros, pode-se diagnosticar que tipo de dificuldades os alunos apresentaram, para assim, poder ajustar os mecanismos necessários para ajudá-los a superarem-nas.

É realizada ao longo do ano letivo; através dela se faz o acompanhamento progressivo do aluno; ajuda-o a desenvolver as capacidades cognitivas, ao mesmo tempo fornece informações sobre o seu desempenho.

- Informa sobre os objetivos se estão ou não a ser atingidos pelos alunos;
- Identifica obstáculos que estão a comprometer a aprendizagem;
- Localiza deficiência/dificuldades.

Avaliação somativa – estabelece um balanço dos resultados obtidos ao final do processo de ensino-aprendizagem. Possibilita medir os conhecimentos avaliados. Esta avaliação classifica os alunos no fim de um semestre/trimestre, do ano letivo, segundo níveis de aproveitamento. Tem a função classificadora (classificação final).

A avaliação nos processos de ensino e de aprendizagem é uma tarefa didática necessária e permanente. Ela serve como parâmetro para medir o grau de assimilação do aluno sobre o conteúdo explanado; um meio para comparar o rendimento dele, durante o período escolar, apontando progressos e dificuldades, orientando, assim, o docente para as mudanças necessárias.

Rabelo (1998, p.73) observa que a avaliação pode ser classificada da seguinte forma:

AVALIAÇÃO: QUANTO À FORMAÇÃO				
Períodos	Tipos	Objetivos	Interesses	Características
Início	Diagnóstica	Orientar, explorar, identificar, adaptar.	Aluno enquanto produtor	A avaliação busca conhecer aptidões, interesses, capacidades e competências.
Durante	Formativa	Regular, situar, apoiar o aluno enquanto compreender, corrigir atividades. Tranqüilizar facilitar, dialogar	Aluno enquanto atividades processos de produção enquanto pré-requisitos para futuros trabalhos	A avaliação busca informações sobre estratégias de solução dos problemas e das dificuldades surgidas.
Depois	Somativa	Verificar, classificar, situar, informar, certificar por a prova.	O aluno enquanto produto final.	Avaliação busca observar comportamentos globais, socialmente significativos, determinar conhecimentos adquiridos, e, se possível dar um certificado.

O processo avaliativo permite ao professor fazer uma análise sobre o conteúdo trabalhado; tanto da parte do professor (transmissor) quanto do aluno

(receptor); fazendo com que o professor possa sempre estar em busca de melhorias as suas metodologias e o aluno de desenvolver o hábito de estudar constantemente.

Para Luckesi (2005) a avaliação da aprendizagem escolar adquire seu sentido na medida em que se articula com um projeto pedagógico e com seu consequente projeto de ensino. Ela não possui uma finalidade em si e sim, subsidia um curso de ação que visa construir um resultado previamente definido.

No ensino fundamental se constituem as primeiras hierarquias de excelência que determinarão o resto da carreira escolar. O aluno aprende ali a ser avaliado e a avaliar os demais, familiariza-se com a mesma noção de excelência, com o tipo de excelência valorizado na escola, com o trabalho escolar, com o ofício de aluno (PERRENOUD, 1999).

Do ponto de vista do aluno, para uma grande maioria, a avaliação é relacionada com um sentimento de temor, nervosismo, medo, preocupação. Cria-se uma imagem em que, os resultados apontam para uma consideração da avaliação como uma das atividades mais temidas e menos gratificantes para eles.

3.6 A AVALIAÇÃO NO ESTUDO DA LÍNGUA PORTUGUESA

O processo de ensino e aprendizagem da disciplina de Língua Portuguesa tem sido marcado por uma sequência de conteúdos que se poderia chamar de somativa, pois, ensina a juntar sílabas para formar palavras, ensina a juntar palavras para formar frases que ensina a juntar frases para formar textos e, paralelamente ensina a leitura.

Segundo o PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), o ensino de Língua Portuguesa tem o objetivo de fazer com que o aluno amplie o uso da linguagem para facilitar a expressão, diferenciar o conteúdo das mensagens, compreender textos orais e escritos, descobrir a variedade e diversidade da língua falada no país, construir imagens diversas com as palavras e transformar a linguagem em instrumento para a aprendizagem.

Quando se analisa os distintos processos avaliativos que permeiam o ensino de Língua Portuguesa, Castro (2005, p.45) afirma:

Em primeiro lugar, portanto, o mais recomendável é que as avaliações sejam feitas sobre a produção textual dos alunos. Nesse sentido, fica óbvio que o texto deve ser o carro-chefe de nossas aulas tanto para a leitura como para a escrita. Ao trazer o texto para o centro de nossa avaliação estaremos ao mesmo tempo criando possibilidade para refletir sobre a função social da escrita, o que podemos fazer comparando-a com a experiência de produção oral que têm os alunos. Portanto, nos livrarmos dos exercícios isolados com palavras e escrituras de frases apenas, privilegiando o aprendizado da composição textual é o principal fator capaz de dar aos alunos fluência na linguagem escrita. E aqui, de preferência, que seja dado ao aluno a chance de escrever muitos textos em que a sua experiência pessoal, familiar e comunitária seja o núcleo temático dos exercícios. Quanto mais próximo da experiência do dia-a-dia do aluno forem as propostas de escrita e leitura, mais chances ele tem de êxito e fluência.

Ao avaliar uma interpretação, o professor não deve fazer uso somente de perguntas diretas ao texto, pois faz com que o aluno apenas reproduza palavras usadas no texto, limitando-se a pedir informações explícitas, não relevantes à compreensão. Assim, não permite ao aluno um envolvimento maior dele com o texto, uma vez que as respostas não o fazem refletir.

Atualmente, o mundo exige das pessoas o desenvolvimento de uma boa capacidade leitora, pois ler não é um ato mecânico de decodificação, e sim, atribuir significado ao que leu.

Corroborando estas perspectivas, Castro (2005) afirma:

[...] outro aspecto importante que merece a nossa atenção e que pode ser avaliado, é o avanço do aluno em relação ao domínio de escrita que vai adquirindo de tipos variados de textos. Perceber que o nosso aluno consegue contar razoavelmente bem uma história, fazer um relato pessoal, escrever uma receita, um bilhete ou uma carta, elaborar uma manchete de jornal ou uma notícia, fazer um texto de propaganda ou o manual de instruções de um jogo, resumir uma narrativa escrita ou um filme, fazer uma sinopse de um livro ou filme, etc., etc., indica que está aprendendo, ou até já aprendeu, o conjunto das regras que definem e diferenciam, de certa forma, um texto do outro. Isto é, quando o aluno não mistura mais o que é para fazer, não mistura comandos - não confunde resumo com notícia, ou regra de jogo com narrativa, por exemplo - é porque já está mais claro na cabeça dele a função social daquele tipo de texto. Isso, como já frisamos, só é possível conseguir expondo o aluno cotidianamente na escola à leitura e à prática diária de escrita com formas variadas de manifestações por escrito. (CASTRO, 2005, p.47).

A avaliação ocorrer por meio de debates em sala de aula sobre o assunto, levantamentos de ideias, dentre outras que ampliam a capacidade de leitura e produção textual.

Vale destacar os conceitos apresentados por Geraldi (2004) sobre as leituras possíveis de um texto:

É por isso que se pode falar em leitor maduro e a maturidade de que se fala aqui não é aquela garantida constitucionalmente aos maiores de idade. É a maturidade de leitor, construída ao longo da intimidade com muitos e muitos textos. Leitor maduro é aquele para quem cada nova leitura desloca e altera o significado de tudo o que ele já leu, tornando mais profunda sua compreensão dos livros, das gentes e da vida. (GERALDI, 2004, p. 91).

Nos processos de ensino e de aprendizagem da escrita o aluno necessita articular suas ideias, usar vocabulário adequado e ter conhecimento da estrutura do que quer escrever. No processo de aprendizado da escrita é necessário e primordial que o professor corrija o aluno e seus erros, identificando-os e, reestruturando sua escrita.

No decorrer do processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, os professores, podem avaliar os alunos a partir de suas produções de textos. Para Bozza e Batista (2000), todo texto oral e escrito produzido pelo aluno serve de parâmetro de avaliação. Por meio deles o interlocutor demonstra os conteúdos linguísticos que já são de seu domínio e o professor individualmente faz a avaliação, lembrando sempre que a escrita ortograficamente correta não é a única avaliação a ser feita, o importante também é a verificação em relação à concatenação das ideias, sua ampliação e criatividade que depende ao escrever.

Entre os distintos avanços que devem ser observados pelo professor ao avaliar o desenvolvimento do aluno, Castro (2005) cita:

- a) a incorporação de um certo hábito de resolução dos problemas ortográficos via consulta à(o) professora(r), busca ao dicionário, consulta a adultos e colegas;
- b) compreensão do que é a interlocução por escrito e interesse em adequar a escrita do texto a um interlocutor ausente;
- c) compreensão da necessidade de ir eliminando do texto escrito os traços marcantes da construção do texto oral, melhorando a organização do texto escrito, deixando-o mais claro; e,
- d) compreensão das diferentes funções, características e finalidades de interlocução dos mais variados tipos de textos, demonstrando algum domínio de escrita de textos diferentes. Castro (2005, p.48).

Durante o processo de ensino-aprendizagem em produção textual, deve-se avaliar o aluno individualmente, observando seu crescimento e suas dificuldades, bem como na: legibilidade, direção da escrita, espaçamento entre as palavras, unidade temática, paragrafação, sequência lógica, sinais de pontuação, expansão de ideias, argumentação, ampliação do vocabulário, função social da escrita, concordância verbal e nominal, ortografia, acentuação, sinais gráficos, segmentação das palavras.

Atualmente, o estudo da gramática tem ganhado uma roupagem nova e sua contextualização tem sido muito difundida. Alguns teóricos continuam a defender o uso e ensino da gramática normativa, outros, defendem o uso de uma gramática descritiva que parte das construções linguísticas dos falantes. Diante dessa situação, cabe ao professor, estar preparado e em constante trabalho de pesquisa e reflexão de suas práticas pedagógicas em relação ao ensino da Língua Portuguesa.

De acordo com Hintze e Antonio (2010):

Há muito se discute o porquê do ensino de gramática na escola. De um lado, estão os que defendem o retorno dos manuais de gramáticas às salas de aula, com regras e normas e serem memorizadas pelos alunos. Há também, os que defendem que o trabalho com a gramática seja feito apenas a partir da análise linguística dos textos dos alunos, correndo o risco de se realizar um trabalho assistemático que deixa de contemplar grande número de recursos gramaticais da língua. (HINTZE e ANTONIO, 2010, p. 115).

Com um enfoque diferente do adotado pela gramática tradicional, não se propõe eliminar esse tipo de conteúdo, mas redirecioná-lo nas aulas de forma que levem à aquisição de noções de maior importância. Já, o trabalho linguístico não pode se restringir ao nível de uma única frase ou sentença, e sim, acontecer de acordo com o contexto em que se dá o enunciado linguístico.

Diante das discussões anteriores, torna-se evidente que o processo avaliativo contemplado na Língua Portuguesa precisa ocorrer fundamentado no objetivo de identificar os conhecimentos prévios apresentados pelo aluno e, conseqüentemente as evoluções alcançadas ao longo do processo de ensino e aprendizagem.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pesquisas bibliográficas realizadas para a consequente elaboração desta monografia deixaram nítida a necessidade da Língua Portuguesa ser ensinada ao longo do ensino fundamental e médio, sendo o idioma adotado no Brasil, uma vez que existem inúmeras regras que precisam ser interiorizadas e revistas, sobretudo, quando se trabalha com produção textual.

O processo de aprendizagem do educando precisa ser acompanhado sistematicamente pelo professor que, por sua vez, pode se utilizar de distintos processos avaliativos para evidenciar as aprendizagens consolidadas e ainda revisar os conteúdos que foram assimilados.

Avaliar os educandos por meio de provas, trabalhos e atividades diversas é prática comum e obrigatória em todas as instituições de ensino do país, sejam elas públicas ou privadas, uma vez que é fundamental para promover ou não o educando de uma série para outra.

Ao ser analisado o contexto histórico que permeia a educação no Brasil, verifica-se que a avaliação é utilizada desde o período colonial onde jesuítas, com o objetivo de medir os níveis do ensino e aproveitamento escolar por parte dos educandos, já se utilizavam deste instrumento.

Em virtude disso, é possível afirmar que a avaliação não pode se situar somente no final do processo ensino-aprendizagem. Há um ou outro método de avaliação caracterizado pelo momento e objetivos, independentemente da disciplina:

- antes do ensino, momento em que adquire o caráter diagnóstico auxiliando o professor a analisar seu aluno diante daquele “novo” conteúdo, o que ele já sabe em relação e/ou quais suas dificuldades de imediato?

- durante o ensino – (formativa) auxilia o professor no acompanhamento progressivo do aluno; ajuda o aluno a desenvolver as capacidades cognitivas, ao mesmo tempo fornece informações sobre o seu desempenho;

- depois do ensino – (somativa) auxilia o professor a fazer um balanço dos resultados obtidos ao final do processo de ensino-aprendizagem; permitindo assim, medir os conhecimentos avaliados.

Diante de tais parâmetros, afirma-se ainda que a forma como a avaliação é inserida em meio a atuação docente pode tomar duas formas: uma na qual almejará descobrir as dificuldades dos educandos e oferecer a possibilidade para que o professor retome os conteúdos que não foram assimilados sanando as dúvidas remanescentes. E outra utilizada por professores cuja formação não foi satisfatória e geralmente trabalham embasados na mera reprodução dos conteúdos, que a adotam como meio de repressão, ameaça, medo contribuindo para o fracasso escolar do aluno que apresenta certas dificuldades.

REFERÊNCIAS

CAGLIARI.L.C. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo. SCIPIONE, 2003.

CARVALHO, Fernando. **O mundo e as imagens – um ensaio sobre a cultura e a experiência visual**. Disponível em: http://www.dad.puc-rio.br/dad11/arquivos_downloads/25.PDF. Acesso em 12 março 2013, 20h14m.

CASTRO, Gilberto de. **A avaliação em língua portuguesa nas séries**. Universidade Federal do Paraná, Pró-Reitoria de Graduação e Ensino Profissionalizante, Centro Interdisciplinar de Formação Continuada de Professores; Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. - Curitiba: Ed. da UFPR, 2005.

CLAPARÈDE, E. **A educação funcional**. São Paulo : Cia Editora Nacional, 1958.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

GERALDI, João W. (org). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2004.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994 (Coleção magistério 2º grau. Série formação do professor)

HINTZE, A. C. J.; Antonio, J. D.; **Para que gramática no ensino fundamental?** In: MENEGASSI, R. J. (Org.). *Leitura, escrita e gramática no ensino fundamental: das teorias às praticas docentes*. Maringá: Eduem, 2010.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Mediação, 1991

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições.** 16ª ed. - São Paulo: Cortez, 2005.

MACEDO, L. **Aprender com jogos e situações-problema.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

PCNs - Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa / Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. - 3ª ed. Brasília: A Secretaria, 2001.

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

PERRONOU, Philippe; PAQUAY, Leopold; Altlet Marguerite. **Formando professores profissionais.** Trad. Fátima Murad e Eunice Grumann. 2 ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2001

PIAGET, J. **Epistemologia genética.** São Paulo: Martins Fontes, 2002.

RABELO, Edmar Henrique. **Avaliação: da excelência a regularização das aprendizagens. Entre duas lógicas.** Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 1998

RABELO, Edmar Henrique. **Avaliação: novos tempos, novas práticas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1998

SANT'ANNA, Ilza Martins. **Porque avaliar? Como avaliar critérios e instrumentos.** Petrópolis, RJ, Vozes, 1995

SANTOS, Clovis Roberto. **Avaliação educacional, um olhar reflexivo sobre sua prática.** São Paulo: Ed. Avercamp, 2005

SOBRINHO, José Dias. **Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior.** São Paulo: Cortez, 2003.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas: fundamentos de defectología.** Tomo V. Madrid: Visor, 1997.