

Como avaliar aprendizagens em leitura e escrita? ¹

Um instrumento para o primeiro ciclo da escola primária ²

ANA MARIA KAUFMAN, ADRIANA GALLO e CELINA WUTHENAU*

O

objetivo de nossa pesquisa é elaborar instrumentos de avaliação de processos de aprendizagem de leitura e escrita na escola primária.

Neste artigo apresentamos uma proposta para o primeiro ciclo.

Ao concebermos a aprendizagem como um processo que ocorre ao longo de toda a escolaridade, sugerimos que a mesma prova seja aplicada no início e final do 1º, 2º e 3º ano com diferentes expectativas de conquista. Todas as atividades envolvem tarefas de leitura e escrita que a criança realiza por si mesma.

Esse instrumento consta de: folhas de avaliação para o aluno, o manual do professor que mostra em que condições a tarefa deve ser realizada, as orientações para a correção e as planilhas de coleta de dados.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos o ensino da leitura, da escrita e a reflexão sobre a língua nas escolas enfrentou sérias dificuldades no que se refere à avaliação das aprendizagens. Isso se torna evidente de diferentes maneiras. Uma delas — que está bastante generalizada apesar de conter uma contradição evidente — consiste em ensinar a ler e a escrever a partir de uma visão construtivista e depois aplicar avaliações tradicionais para verificar o que foi aprendido.

A perspectiva de ensino mencionada considera o processo de construção do conhecimento por parte dos alunos e as características do objeto a ser ensinado, concebido como as práticas sociais de leitura e escrita, acompanhadas da necessária reflexão e sistematização sobre a língua. A ação didática se baseia na premissa de

1. Publicado em *Lectura y Vida*, Buenos Aires, ano 30, jun. 2009, ISSN 0325-8637.

2. O primeiro ciclo da Escola Primária argentina corresponde às séries iniciais do nosso Ensino Fundamental.

* Colaboraram María Elena Rodríguez, Marcela Marguery, Noemi Ortega e Andrea Zaidenband.

que se aprende a ler, lendo, e a escrever, escrevendo, e que essa aprendizagem implica um longo processo que segue seu curso durante toda a escolaridade. É certo que as alternativas de avaliação mais generalizadas não avaliam processos, mas estágios. São as provas tradicionais que verificam o quanto as crianças ignoram e que não nos oferecem a possibilidade de comparar esse dado com aquilo que sabem. São provas que medem, geralmente, saberes linguísticos desligados das práticas sociais de leitura e escrita.

Em 2006 nossa equipe de pesquisa, dentro do projeto PEF (Proyecto Escuelas Del Futuro), começou a elaborar e a testar instrumentos que permitissem avaliar os conhecimentos das crianças no início do ano escolar e verificar as aprendizagens realizadas durante esse ciclo letivo no final do ano.

Esse projeto, destinado à melhoria da qualidade educativa, é coordenado pela Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés e desenvolvido em instituições escolares com crianças pertencentes a setores desfavorecidos, contando com o financiamento de fundações como Bunge y Born, Ethos, Cepas, Familia Galperin e a Fundación por Pilar.

A população dessa pesquisa, originalmente formada pelas escolas PEF — nº 25 de Beccar, nº 25 de Del Viso, nº 26 de San Isidro, nº 20 de Wilde e o Instituto San Rafael — foi ampliada no ano de 2007 com a inclusão voluntária e independente de três estabelecimentos privados que atendem pessoas de classe média: a Escuela Alas de El Palomar, da província de Buenos Aires, e duas da cidade de Buenos Aires: a Escola Nuestro Lugar e o Colégio Bayard. Entre o ano de 2006 e o final de 2008 trabalhamos com um total de 5.211 avaliações.

Concebemos a aprendizagem como um processo, e não como uma sucessão de estágios desvinculados entre si, razão pela qual elaboramos apenas duas provas para os seis anos da EGB (Educación General Básica)³: uma para o primeiro ciclo e a outra para o segundo. Isso significa que para avaliar os avanços dos alunos propomos a eles as mesmas tarefas no 1º, 2º e 3º ano, logicamente com diferentes expectativas de conquista para cada ano. No segundo ciclo agimos da mesma maneira: aplicamos uma única prova do 4º ao 6º que inclui situações e temas diferentes dos utilizados no primeiro ciclo.

É difícil avaliar um processo se em cada ano são apresentados problemas muito diferentes para resolver. *Situações que não são comparáveis não permitem avaliar os avanços.* O eixo de nossa proposta é avaliar as diferentes maneiras pelas quais as crianças vão abordando as mesmas situações de leitura e escrita e como vão utilizando determinadas estratégias para processar a informação e elaborar textos, ano após ano, ao iniciar e finalizar cada curso escolar.

Para verificar como o aluno avança em suas práticas de escrita e leitura, não é de muita utilidade uma situação em que ele escreva ou leia palavras no primeiro ano, orações no segundo e textos no terceiro. A capacidade para ler palavras não é indício de que essa criança depois possa ler textos empregando estratégias que não são demandadas pela tarefa anterior. A possibilidade de escrever palavras corretamente não garante a alternativa de que um ano depois esse aluno escreva

bons textos. Ou seja: o que nos interessa é ver como leem e escrevem palavras e textos ao longo de todo o ciclo, e nossa intenção é estabelecer certos padrões que nos permitam fixar expectativas específicas de conquista para cada ano.

Os objetivos específicos dessa pesquisa poderiam ser sintetizados da seguinte maneira:

- ⇒ Elaborar materiais que permitam diagnosticar o nível inicial de conhecimento dos alunos e avaliar seus avanços ao longo de cada ano escolar.
- ⇒ Determinar expectativas mínimas de conquista para cada ano da escolaridade primária.

A *aplicação do instrumento* envolveu diferentes modalidades: em alguns casos fomos nós, os integrantes da equipe, que nos encarregamos dessa administração; outras vezes, aplicamos a prova junto com os professores. No decorrer do ano de 2008 começamos a solicitar aos docentes que as aplicassem sozinhos — respeitando as consignas do manual do professor — e participassem autonomamente na aplicação das orientações para correção e na categorização dos resultados. Em reuniões posteriores pudemos compartilhar as dificuldades e ajustar as indicações dos manuais do professor.

A *elaboração das orientações para a correção* demandou muito tempo e apresentou inúmeras situações que nos obrigaram a reformulá-las. À medida que íamos expandindo a população, tivemos de modificar as orientações em várias oportunidades, porque surgiam respostas que não estavam previstas em nenhuma das categorias que havíamos formulado originalmente.

No início de nosso trabalho, testamos uma tarefa que admitia a possibilidade de que as crianças que não escreviam convencionalmente “ditassem” seu texto e o docente o escrevesse. Isso provocou inúmeros problemas para elaborar as orientações vinculadas ao conhecimento da linguagem escrita, porque esse texto “ditado” não podia ser equiparado ao que outros colegas tinham escrito por si mesmos, enfrentando simultaneamente tanto problemas ortográficos quanto textuais. Por essa razão, tomamos a decisão de incluir na avaliação apenas *situações em que a criança lê e escreve por si mesma*.

A seguir apresentaremos dois quadros que sintetizam a proposta elaborada para avaliar tanto a leitura como a escrita no primeiro ciclo. Nesses quadros são mencionadas as tarefas que pedimos aos alunos, os aspectos que pretendemos avaliar em cada uma delas e os participantes em cada caso. O conteúdo da avaliação registrado nos quadros atende a uma seleção que, logicamente, não é a única possível. Sabemos que ficam de fora muitos aspectos que poderiam ser avaliados. Nossa intenção é construir um instrumento que dê conta de certos aspectos da leitura e da escrita que devem ser recortados como objeto de ensino e cuja aplicação seja factível nos tempos e condições reais de nossas escolas.

No primeiro quadro incluímos tarefas cujo objetivo consiste em verificar tanto o nível de conhecimento das crianças sobre o sistema de escrita como certos saberes a respeito da linguagem escrita.

QUADRO 1 SÍNTESE DA AVALIAÇÃO DE ESCRITA

TAREFAS	ASPECTOS A AVALIAR		PARTICIPANTES
	Sistema de escrita	Linguagem escrita: Conto	
1. Escrita do nome	Conhecimento do nome próprio		Todos os alunos
2. Ditado de palavras	Nível de escrita em palavras soltas		Todos os alunos
3. Cópia de um texto contínuo	<ul style="list-style-type: none"> ...→ Cursiva ...→ Separação entre palavras ...→ Pontuação ...→ Uso de maiúsculas 		Alunos com escrita legível
4. Reescrita de um conto		<ul style="list-style-type: none"> ...→ Estrutura narrativa ...→ Motivações dos personagens ...→ Coerência e coesão (conectores, elipses, sinônimos, pronomes) ...→ Recursos literários (diálogos, léxico, descrições) 	Alunos com escrita legível
5. Ditado de fragmentos de contos	Ortografia literal		Alunos do 3º ano

No caso da leitura, sugerimos cinco tarefas. Com as três primeiras avaliamos modalidades de leitura não convencionais, que também fazem parte do processo de aprendizagem leitora. Nas duas últimas, que já envolvem a necessidade de ler convencionalmente, optamos por priorizar apenas três estratégias: localizar informação explícita, descobrir correferências e efetuar inferências.

QUADRO 2 SÍNTESE DA AVALIAÇÃO DE LEITURA

TAREFAS	ASPECTOS A AVALIAR	PARTICIPANTES
1. Leitura de palavras com imagens	Identificação de palavras com contexto gráfico	Todos os alunos
2. Leitura de títulos com imagens	Identificação de títulos conhecidos com contexto gráfico	Todos os alunos
3. Leitura de frases	Identificação de títulos conhecidos e frases relacionadas	Aqueles alunos que responderam corretamente ao item 2
4. Leitura de um texto com imagem	Estratégias leitoras: localizar informação explícita, descobrir correferências	Os alunos que leem convencionalmente
5. Leitura de um texto sem imagem	Estratégias leitoras: localizar informação explícita, descobrir correferências, efetuar inferências	Os alunos que leem convencionalmente

Pelas limitações de espaço, neste artigo vamos expor em profundidade apenas quatro das tarefas incluídas nos quadros, correspondentes à avaliação de 2008: duas de escrita e duas de leitura, que aparecem coloridas nos quadros 1 e 2.

Quanto à escrita, a *cópia de um texto contínuo* é uma situação em que avaliamos alguns aspectos do sistema de escrita (uso de cursiva, separação entre palavras, uso de pontuação e maiúsculas). A *reescrita de um conto* permite que nos aproximemos de alguns conhecimentos das crianças sobre a linguagem escrita.

Quanto à leitura, comentaremos a *leitura de frases*, em que os alunos devem utilizar estratégias para identificar textos curtos, mesmo que ainda não consigam ler convencionalmente. A última tarefa que incluiremos, a *leitura de um texto com imagem*, exige um nível de leitura convencional. Por meio dela focamos o uso de duas estratégias leitoras: localizar informação explícita e descobrir correlações entre diferentes elementos do texto.

Nos quatro casos incluiremos tanto a descrição da tarefa que as crianças devem resolver como o manual do professor e as orientações para a correção.

SISTEMA DE ESCRITA

“Cópia de um texto contínuo”

Por que essa tarefa e o que avaliamos com ela?

Essa situação tem como antecedente uma atividade elaborada por Telma Weisz, em São Paulo, para o Saresp (2004). Nesse caso, eram utilizadas adivinhas que estão muito difundidas na população infantil brasileira como textos populares. Em nossa proposta utilizamos um fragmento de uma canção ou brincadeira de roda conhecida em nosso país.

A mesma é apresentada em letra de imprensa maiúscula, sem espaços entre as palavras nem sinais de pontuação. O aluno deve reescrevê-la corretamente. Aqueles que estão em condições, utilizam letra cursiva. Essa atividade nos permite avaliar algumas questões ortográficas em uma situação que não demanda simultaneamente o esforço de elaborar um texto.

FOLHA DO ALUNO

VOLTEM A ESCREVER SEPARANDO AS PALAVRAS E COLOCANDO OS SINAIS DE PONTUAÇÃO

Caso escrevam em cursiva, lembrem-se de colocar as maiúsculas nos locais apropriados.

JUGUEMOSENELBOSQUEMIENTRASSELLOBONOESTÁLOBOESTÁSMEEESTOY
PONIENTELOS PANTALONES ⁴

4. Em português a brincadeira diz: “Vamos passear no bosque enquanto seu lobo não vem. Tá pronto seu lobo? Estou vestindo as calças...”. (N. de T.)

(Essa tarefa será realizada por aqueles alunos cuja escrita seja legível sem a necessidade de esclarecimentos de sua parte)

CONSIGNA:

“Aqui está escrito o início de ‘Juguemos en el bosque.’” *(Lê a estrofe da canção entoando adequadamente):*

- Juguemos en el bosque mientras el lobo no está... Lobo estás?
- Me estoy poniendo los pantalones...

Está mal escrito porque o computador estava com um problema e escreveu tudo junto, sem separar as palavras, sem sinais de pontuação e sem colocar as maiúsculas. Vamos resolver esse problema: cada um de vocês irá copiá-la embaixo, separando as palavras e colocando a pontuação que considere adequada. Aqueles que escrevem em cursiva devem colocar as maiúsculas nos locais apropriados.

Se os alunos não conhecem a canção é conveniente que o docente explique-lhes e a cante. Em seguida, pode dizer que ele irá cantar até a pergunta (Juguemos en el bosque mientras el lobo no está... Lobo estás?) e irá mostrando a diferentes crianças para que respondam que peça do vestuário o lobo está colocando.

Orientações para a correção

QUADRO 3 TIPO DE LETRA

A	Copia o texto utilizando cursiva.
B	Copia o texto misturando cursiva e imprensa.
C	Copia o texto sem utilizar cursiva.
NRT	Não realiza a tarefa.

QUADRO 4 ANÁLISE DAS SEPARAÇÕES ENTRE PALAVRAS

A	Separa convencionalmente <i>(até um erro)</i> .
B	Separa com erros <i>(hipo e hipersegmentações)</i> .
C	Não separa as palavras.
NRT	Não realiza a tarefa.

QUADRO 5 ANÁLISE DO USO DE PONTUAÇÃO

A	Usa sinais de pontuação convencionalmente (<i>até um erro</i>).
B	1. Separa unidades de sentido ou tenta fazê-lo (<i>podem utilizar marcas convencionais ou não convencionais</i>).
	2. Inclui algumas marcas arbitrariamente ou com critérios não convencionais (<i>no final da linha, entre palavras etc.</i>).
C	Não utiliza sinais de pontuação.
NRT	Não realiza a tarefa.

QUADRO 6 ANÁLISE DO USO DE MAIÚSCULAS

Este item somente será avaliado para os alunos que obtiverem A ou B no anterior.

A	Usa as maiúsculas convencionalmente (<i>até um erro</i>).
B	Começa a usar algumas maiúsculas convencionalmente.
C	Não utiliza as maiúsculas.
NRT	Não realiza a tarefa.

EXEMPLOS

(Na transcrição respeitou-se a ortografia dos originais)

NAHUEL	<i>jugue mos en el bosque mientras el lobo noesta loboestas meestoy poniendo los pantalones</i>
ALEX	<i>juguemos en el bosque mientras el lobo no esta ¿Lobo estás? me estoy poniendo los pantalones</i>
TOMÁS	<i>¡¡jugemos en el vosque mientras el lovo no esta!! ¿¡lovo estas!? ¡¡me estoy poniendo los pantalones!!</i>

QUADRO 7 CÓPIA DE UM TEXTO CONTÍNUO

NOME	CÓPIA DE TEXTO CONTÍNUO			
	a. Cursiva	b. Separação	c. Pontuação	d. Maiúsculas
Nahuel	A	B	C	C
Alex	A	A	B1	B
Tomás	A	A	B1	C

Como é possível notar, Alex e Tomás obtêm B1 no item de pontuação. Embora ambos utilizem diferentes marcas, tanto no aspecto qualitativo como quantitativo, ne-

nhum deles chega a usar convencionalmente os sinais. No entanto, os dois coincidem ao separar unidades de sentido, nesse caso, as vozes dos personagens.

LINGUAGEM ESCRITA

“Reescrita de um conto tradicional”

Por que essa tarefa?

Em relação à linguagem escrita, achamos interessante incluir na avaliação uma tarefa que costuma estar presente nos diferentes anos da escola: a reescrita de um conto. Partimos da ideia de que as atividades de contar e recontar histórias, assim como as de escrevê-las e reescrevê-las, permitem que os alunos adquiram a capacidade de compreender e produzir tramas narrativas, bem como explorar recursos para que seus contos ganhem em qualidade.

Nesse caso, sugerimos a reescrita de um conto tradicional. O desafio é escrever como leitor. A consigna: narrar a história “Os três porquinhos” para crianças que não a conhecem. Essa tarefa se torna um terreno fértil para avaliar como os alunos trabalham com diferentes aspectos textuais sem a tensão de ter de inventar os fatos; a atividade permite que eles se concentrem no *como dizer* sem a necessidade de inventar o *que dizer*.

Achamos importante dar atenção para certas condições de produção:

- ...✦ O professor lê para os alunos uma versão do conto previamente selecionada.
- ...✦ Dá às crianças o tempo didático suficiente para que reescrevam o conto, ao menos duas aulas ou mais, caso seja necessário.
- ...✦ Oferece a oportunidade de que revisem suas produções. Entendemos que a revisão é uma tarefa importante do escritor, que deve estar presente na avaliação. Essa instância permite que as crianças retomem seus textos para continuar se fazendo perguntas e, o que não é menos importante, torna-as responsáveis por sua palavra.
- ...✦ Todos os alunos de primeiro e segundo ciclos devem participar. Os mais novos fazem isso desde que suas escritas sejam legíveis, isto é, que não precisem de esclarecimentos.

Quais são os aspectos que avaliamos?

...✦ **Estrutura narrativa**

Consideramos quantos e quais episódios são incluídos e se sofrem ou não distorções. Entendemos por episódios aquelas ações que se relacionam por causalidade, isto é, que são necessárias para que as próximas sejam produzidas.

...✦ **Motivações dos personagens**

Vemos em quais casos e de que maneira as crianças organizam os motivos que os personagens têm para agir de determinada forma.

...✦ **Coesão textual**

Consideramos como trabalham algumas estratégias de coesão, tais como substituições, elisões e uso de conectores.

⇨ Recursos literários

Avaliamos se as produções incluem *descrições* que enriquecem a trama narrativa. Também observamos a presença de *léxico* próprio do gênero conto; e, por último, o surgimento de *diálogos* que aparecem no sentido de fazer com que a história avance.

Por questões de espaço, neste artigo somente destacaremos: a *estrutura narrativa*, o *uso de conectores* e o *léxico*. Compartilharemos três produções de crianças no início de seu segundo ano, analisando-as com as orientações para a correção elaboradas para cada item.

Esta é a lista dos episódios que aparecem na versão do conto que lemos para as crianças. Os marcados em negrito são os que consideramos fundamentais:

EPISÓDIOS

1. **O primeiro porquinho constrói sua casa de palha** (ou o texto faz alguma alusão ao pouco esforço do porquinho e/ou à fragilidade do material ou da casa).
2. **O segundo a constrói com galhos** (ou o texto faz alguma alusão ao pouco esforço do porquinho e/ou à fragilidade do material ou da casa).
3. **O terceiro a constrói com tijolos** (ou o texto inclui alguma alusão ao grande esforço do porquinho e/ou ao trabalho por parte do porquinho e/ou à resistência do material ou da casa).
4. Os dois primeiros porquinhos, divertindo-se, visitam o terceiro.
5. Voltam para suas casas.
6. **O lobo aparece na primeira casa.**
7. **O lobo destrói a casa de palha.**
8. **O primeiro porquinho corre para a casa do segundo.**
9. **O lobo destrói a casa de galhos.**
10. **Os dois correm para a casa do terceiro.**
11. **O lobo não consegue destruir a casa de tijolos e/ou sobe na chaminé.**
12. O porquinho acende o fogo.
13. O lobo se queima e foge.

Orientações para a correção

QUADRO 8 ESTRUTURA NARRATIVA

A	1. Conto que inclui todos os episódios.
	2. Conto que inclui os episódios marcados em negrito (1 ao 3 e 6 ao 11).
B	1. Conto que omite ou modifica um episódio marcado em negrito.
	2. Conto que omite ou modifica mais de um episódio marcado em negrito.
	3. Conto que omite ou modifica mais de um episódio marcado em negrito e, além disso, fica inacabado.
C	Fragmentos vinculados à história que não chegam a ser um conto.
NRT	Não realiza a tarefa.

QUADRO 9 RECURSOS LITERÁRIOS: LÉXICO

A	Utiliza de maneira privilegiada o vocabulário e as expressões típicas do gênero.
B	Utiliza poucos elementos pertencentes ao léxico dos contos (<i>ao menos dois</i>).
C	Não utiliza nenhum elemento típico do gênero.

QUADRO 10 COESÃO: USO DE CONECTORES

A	Utiliza adequadamente uma variedade de conectores temporais e/ou causais.
B	Predomina o uso reiterado de “e”, “então” e “depois”, embora inclua outros conectores temporais e/ou causais (<i>pelo menos três</i>).
C	Utiliza de maneira reiterada os conectores “e”, “então” ou “depois” ou não utiliza conectores.

Vamos analisar as produções de Pedro, Francisco e Chiara, três crianças que, conforme mencionamos, estavam iniciando seu segundo ano e que frequentam a mesma escola.

Nos contos transcritos normatizamos a ortografia, mas respeitamos a pontuação dos autores.

PEDRO

YA SON GRANDES CHANCHITOS UNO HIZO LA CASA PAJA Y LOS PALITOS Y LADRILLOS Y LES ROMPIÓ LAS CASAS Y LA TERCERA RESISTIÓ Y NUNCA MÁS LO VIERON.

(JÁ SÃO GRANDES PORQUINHOS UM FEZ A CASA DE PALHA E OS PAUZINHOS E TIJOLOS E QUEBROU AS CASAS E A TERCEIRA RESISTIU E NUNCA MAIS O VIRAM.)

…❖ **ESTRUTURA NARRATIVA:** C (*por essa razão, os próximos itens não são avaliados*).

FRANCISCO

UN DÍA HABÍAN 3 CHANCHITOS Y SU PAPÁ LES DIJO A LOS 3 QUE YA ERAN GRANDES Y TENÍAN QUE HACER SUS CASAS Y SE FUERON Y SE HICIERON SUS CASAS UNA ERA DE PAJA OTRA DE PALOS Y OTRA DE LADRILLO Y UN DÍA VINO EL LOBO Y DIJO VOY A COMER A ESE CHANCHO Y SOPLO Y SE ROMPIO LA CASA Y SE FUE VOLANDO EL CHANCHITO A LA CASA DE SUS HERMANO Y EL LOBO SE FUE A LA CASA DEL OTRO CHANCHITO SOPLO Y

TAMBIEN SE DERRUMBÓ Y LOS DOS SE FUERON A LA CASA DEL TERCER HERMANO VINO EL LOBO **Y** SOPLO **PERO** NO SE DERRUMBÓ **Y** EL LOBO TUVO UNA IDEA ENTRAR POR LA CHIMENEA **Y** ENTRO **Y** LOS 3 CHANCHITOS SABIAN **Y** PUSIERON LA HORNALLA **Y** SE QUEMO EL LOBO.

(UM DIA TINHAM 3 PORQUINHOS **E** SEU PAPAÍ LHES DISSE AOS 3 QUE JÁ ERAM GRANDES **E** TINHAM QUE FAZER SUAS CASAS **E** SE FORAM **E** FIZERAM SUAS CASAS UMA ERA DE PALHA OUTRA DE PAUS **E** OUTRA DE TIJOLO **E** UM DIA VEIO O LOBO **E** DISSE VOU COMER A ESSE PORCO **E** SOPROU **E** SE ROMPEU A CASA **E** SE FOI VOANDO O PORQUINHO A CASA DE SEUS IRMÃO **E** O LOBO SE FOI A CASA DO OUTRO PORQUINHO SOPROU **E** **TAMBÉM** SE DERRUBOU **E** OS DOIS SE FORAM A CASA DO TERCEIRO IRMÃO VEIO O LOBO **E** SOPROU **MAS** NÃO SE DERRUBOU **E** O LOBO TEVE UMA IDEIA ENTRAR PELA CHAMINÉ **E** ENTROU **E** OS 3 PORQUINHOS SABIAM **E** COLOCARAM A LENHA **E** SE QUEIMOU O LOBO.)

...⇒ **ESTRUTURA NARRATIVA:** A2 (*faltam os episódios 4 e 5*).

...⇒ **LÉXICO:** C (*utiliza apenas uma palavra correspondente ao gênero*).

...⇒ **CONECTORES:** C (*utiliza apenas dois conectores — também/mas — e, em seguida, reitera “e”*).

CHIARA

HABÍA UNA VEZ TRES CHANCHITOS EL PRIMERO TENÍA UNA CASA DE PAJA Y MADERA, EL SEGUNDO TENÍA UNA CASA DE MADERA SOLO DE MADERA **Y** EL ÚLTIMO TENÍA UNA CASA DE LADRILLO **Y POR QUÉ** ERA DE LADRILLO **PORQUE** SABÍA QUE HABÍA UN LOBO LOS OTROS DOS CHANCHITOS SE FUERON A SUS CASAS **PERO CUANDO** EL PRIMER CHANCHITO SE METIÓ DENTRO DE SU CASA NO VIO QUE UNA **SOMBRA TENEBROSA** SE ACERCABA DE GOLPE ALGUIEN TOCÓ LA PUERTA ERA EL LOBO, **Y** EL LOBO DIJO — SOY UN LOBO BUENO QUE QUIERE JUGAR CON TÚ — NO NO TE ABRIRÉ ERES UN LOBO QUE ME QUIERE COMER — **ENTONCES SOPLARÉ Y SOPLARÉ Y LA CASA DERRUMBARÉ.**

EL LOBO DERRUMBÓ LA CASA **Y** EL CHANCHO **CORRIÓ Y CORRIÓ Y A LA CASA DEL HERMANO SE METIÓ Y** AL SEGUNDO LE CONTÓ TODA LA HISTORIA EL LOBO VINO LE DIJO — ABRAN LA PUERTA O LA CASA DERRUMBARÉ — EL LOBO **SOPLÓ Y SOPLÓ Y SOPLÓ Y LA CASA DERRUMBÓ Y** LOS CHANCHOS **CORRIERON CORRIERON Y CORRIERON Y A LA CASA DEL HERMANO SE METIERON** NO LE CONTARON LA HISTORIA **PORQUE** EL HERMANO YA SABÍA QUE ESTABA EL LOBO, **Y** EL LOBO LLEGÓ — ABRAN LA PUERTA — O LA CASA DERRUMBARÉ EL LOBO **SOPLÓ Y SOPLÓ Y SOPLÓ Y MÁAAAAS PERO** LA CASA CON **MUCHÍIIIIIIIIIIIMA FUUUUEER-**

ZAAA Y TUVO UNA IDEA **PERO** EL OTRO CHANCHITO LO ESPIÓ EL PLAN DEL LOBO — VOY A SUBIR A LA CHIMENEA **Y** LOS VOY A **ATRAPAR** —, **Y** EL CHANCHO QUE ESPIÓ LE DIJO EL PLAN A LOS 3 **Y** PUSIERON UNA **GRAN OLLA** HIRVIENDO **Y** EL LOBO BAJÓ POR LA CHIMENEA **CUANDO** CAYÓ ÉL **AULLÓ** MUY FUERTE SALTÓ MUY ARRIBA **Y** EL HERMANO MAYOR LES ENSEÑÓ A HACER CASAS CON LADRILLO.

FIN

(HAVIA UMA VEZ TRES PORQUINHOS O PRIMEIRO TINHA UMA CASA DE PALHA E MADEIRA, O SEGUNDO TINHA UMA CASA DE MADEIRA SOMENTE DE MADEIRA **E** O ÚLTIMO TINHA UMA CASA DE TIJOLOS **E POR QUE** ERA DE TIJOLO **PORQUE** SABIA QUE HAVIA UM LOBO OS OUTROS DOIS PORQUINHOS SE FORAM A SUAS CASAS **MAS QUANDO** O PRIMEIRO PORQUINHO SE METEU DENTRO DE SUA CASA NÃO VIU QUE UMA **SOMBRA ASSUSTADORA** SE APROXIMAVA RAPIDAMENTE ALGUEM CHAMOU A PORTA ERA O LOBO, **E** O LOBO DISSE — SOU UM LOBO BOM QUE QUER BRINCAR COM VOCÊ — NÃO NÃO TE ABRIREI VOCÊ É UM LOBO QUE ME QUER COMER — **ENTÃO SOPRAREI E SOPRAREI E A CASA DERRUBAREI.**

O LOBO DERRUBOU A CASA **E** O PORCO **CORREU E CORREU E NA CASA DO IRMÃO SE METEU E** AO SEGUNDO LHE CONTOU TODA A HISTÓRIA O LOBO VEIO LHE DISSE — ABRAM A PORTA OU A CASA DERRUBAREI — O LOBO **SOPROU E SOPROU E SOPROU E A CASA DERRUBOU E** OS PORCOS **CORRERAM CORRERAM E CORRERAM E NA CASA DO IRMÃO SE METERAM** NÃO LHE CONTARAM A HISTÓRIA **PORQUE** O IRMÃO JÁ SABIA QUE ESTAVA O LOBO, **E** O LOBO CHEGOU — ABRAM A PORTA — OU A CASA DERRUBAREI O LOBO **SOPROU E SOPROU E SOPROU E MAAAAAIS MAS** A CASA COM **MUITÍÍSSIMAAA FOORÇAAA E** TEVE UMA IDEIA **MAS** O OUTRO PORQUINHO O ESPIOU O PLANO DO LOBO — VOU SUBIR NA CHAMINÉ **E** OS IREI **PEGAR**—, **E** O PORCO QUE ESPIOU LHES DISSE O PLANO AOS 3 **E** PUSERAM UMA **GRANDE PANELA** FERVENDO **E** O LOBO ABAIXOU PELA CHAMINÉ **QUANDO** CAIU **UIVOU** MUITO FORTE SALTOU MUITO PRA CIMA **E** O IRMÃO MAIS VELHO LHES ENSINOU A FAZER CASAS COM TIJOLO.

FIM)

- ...⇒ **ESTRUTURA NARRATIVA:** A2 (*falta o episódio 4*).
- ...⇒ **LÉXICO:** A (*rimas, repetições com finalidades estilísticas, uso enfático do léxico e expressões próprias do gênero*).
- ...⇒ **CONECTORES:** B (*predomina o uso reiterado do “e”, embora inclua mais de três conectores temporais e/ou causais*).

A seguir apresentamos a planilha do professor com os dados completos dos contos dessas três crianças. Os itens desenvolvidos estão marcados em cores.

NOME DO ALUNO	ESTRUTURA NARRATIVA	MOTIVAÇÕES DOS PERSONAGENS	COESÃO E COERÊNCIA		RECURSOS LITERÁRIOS	
			Uso de conectores	Elipses, sinônimos, pronomes	Descrições	Léxico
PEDRO	C	--	--	--	--	--
FRANCISCO	A2	C	C	B	C	C
CHIARA	A2	A	B	B	A	A

LEITURA 1

“Leitura de frases”

Por que essa tarefa?

Com essa tarefa nossa proposta é avaliar modalidades leitoras não convencionais nas quais são utilizadas estratégias para construir o sentido dos textos curtos, que não vêm acompanhados por nenhum contexto gráfico.

No item anterior os alunos ligam títulos de contos com as ilustrações correspondentes. Nesse caso, devem relacionar esses mesmos títulos com suas dicas, que consistem em pequenos fragmentos referentes à história.

FOLHA DO ALUNO

<i>LIGAR OS TÍTULOS COM AS DICAS CORRESPONDENTES</i>	
CHAPEUZINHO VERMELHO	ERA DE MADEIRA E QUANDO MENTIA SEU NARIZ CRESCIA
A BELA ADORMECIDA	O PRÍNCIPE PEGOU O SAPATINHO NA ESCADA
PINÓQUIO	O PRÍNCIPE A DESPERTOU COM UM BEIJO E A TROUXE DE VOLTA DE SEU LONGO SONO
A CINDERELA	

Instrução para o docente

LIGAR OS TÍTULOS DOS CONTOS COM SUAS DICAS

(Esta tarefa será realizada pelos alunos que tenham identificado corretamente os títulos no item anterior.)

CONSIGNA:

“Na primeira coluna estão escritos os títulos dos mesmos quatro contos que antes estavam com as imagens.

Na outra coluna aparecem pedacinhos de alguns desses contos. Esses pedacinhos são dicas e vocês têm de descobrir a que conto se refere cada uma. Depois que descobrirem, devem ligar cada título com sua pista.”

Quais são os aspectos que avaliamos?

Como é possível notar, as três pistas não apresentam o mesmo nível de dificuldade.

O texto do Pinóquio exige utilizar estratégias quase equivalentes às demandadas pela tarefa anterior: basta que identifiquem “nariz” ou “madeira” para obter êxito, da mesma forma que em “A bela adormecida” basta reconhecer “bela” ou “adormecida”. No entanto, as duas pistas que incluem a figura do “príncipe” obrigam o leitor a mergulhar no restante da escrita para saber qual é o conto.

As orientações para a correção foram elaboradas considerando esse dado. Por essa razão, a categoria B implica o reconhecimento de pelo menos uma das pistas complexas.

QUADRO 12 LEITURA DE FRASES

A	Ligam os três títulos com as pistas correspondentes.
B	Ligam dois títulos com as pistas correspondentes.
C	Não ligam nenhum título com a pista correspondente ou apenas um.
NRT	Não realizam a tarefa.

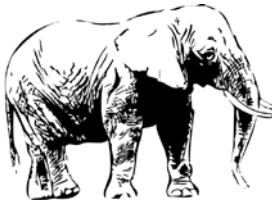
LEITURA 2

“Leitura de um texto com imagem”

Por que essa tarefa?

Nessa oportunidade apresentamos às crianças um texto informativo curto, escrito em letra de imprensa maiúscula e com um contexto gráfico que lhes permite antecipar o conteúdo. A seguir copiaremos a folha do aluno e o manual de instrução.

LEIAM ATENTAMENTE ESTE TEXTO COPIADO DE UMA ENCICLOPÉDIA E RESPONDAM AS PERGUNTAS QUE APARECEM NO FINAL.



OS ELEFANTES

OS ELEFANTES SÃO OS MAIORES ANIMAIS TERRESTRES QUE EXISTEM. TÊM UMA TROMBA LONGA COM A QUAL RESPIRAM, CHEIRAM, RECOLHEM COMIDA E TAMBÉM ASPIRAM ÁGUA PARA SE REFRESCAR OU BEBER.

EXISTEM DUAS ESPÉCIES DE ELEFANTES: OS AFRICANOS E OS ASIÁTICOS. OS PRIMEIROS SÃO MAIS ALTOS E PESADOS QUE OS SEGUNDOS E TÊM ORELHAS MUITO MAIORES.

- 1) PARA QUE SERVE A TROMBA PARA OS ELEFANTES?
- 2) QUAIS ELEFANTES SÃO MAIS ALTOS E TÊM ORELHAS MAIORES?

Instrução para o docente

(Esta tarefa será realizada somente pelos alunos que já conseguem ler de maneira convencional, embora sua leitura não seja fluente.)

CONSIGNA:

“Vocês vão ler em silêncio este texto que foi copiado de uma enciclopédia sobre animais. Quando terminarem de lê-lo, respondam as perguntas que estão no final.”

IMPORTANTE: O professor não dará nenhuma outra informação para orientar a tarefa nem lerá o texto ou as perguntas em voz alta em hipótese alguma. Isso se deve ao fato de que estamos avaliando uma situação de leitura por si mesmo.

Pode repetir a consigna se for necessário.

Quais são os aspectos que avaliamos?

Com a primeira pergunta avaliamos se a criança domina a estratégia de localizar uma informação que está explícita no texto, que nesse caso está no primeiro parágrafo. Vamos ver as orientações para a correção.

QUADRO 13 LOCALIZAR INFORMAÇÃO EXPLÍCITA

A	Incluem ao menos três elementos da informação solicitada. (<i>Respiram, cheiram, recolhem comida, aspiram água. Também são incluídas as respostas que fazem alusão a beber ou a se refrescar.</i>)
B	Incluem parte da informação solicitada. (<i>Menos de três elementos</i>)
C	Incluem informação pertinente que não está presente no texto (por exemplo: <i>“agarram coisas”</i>) ou dados não pertinentes (por exemplo: <i>“têm uma tromba longa”, “os elefantes são animais terrestres”</i> etc.).
NRT	Não realizam a tarefa.

As respostas A ou B são evidentes e, portanto, não daremos exemplos. No caso das respostas C, Melina responde “Os elefantes são muito grandes” e Brian “Os elefantes têm uma tromba longa”. Geralmente esse tipo de resposta corresponde a crianças que leem a pergunta, só que não fazem o mesmo com todo o texto, razão pela qual respondem a partir de seus conhecimentos prévios sobre os elefantes ou apelam para sua imaginação.

Vamos ver as orientações para a segunda pergunta:

QUADRO 14 DESCOBRIR CORREFERENTES

A	A resposta indica que a criança compreende a correferência (<i>quem são “os primeiros”, quem são “os segundos”</i>). Por exemplo: <i>“têm tamanho e peso médios”, “são menores”, “pesam menos”</i>).
B	A resposta faz referência a quem são “os primeiros” sem deixar claro a quais elefantes esse termo se refere.
C	Respondem com informação errônea ou copiam outras partes do texto.
NRT	Não realizam a tarefa.

Responder a essa pergunta implica, por um lado, conseguir localizar informação explícita do texto, mas, além disso, demanda a capacidade de relacionar termos entre si. Os alunos devem identificar uma correferência, isto é, descobrir que quando o texto diz “os primeiros” está se referindo aos “africanos”.

Vamos ver algumas respostas. Jorge, diante da pergunta “QUAIS ELEFANTES SÃO MAIS ALTOS E TÊM ORELHAS MAIORES?”, responde “os primeiros”. Fica claro que ele aplica nessa pergunta a mesma estratégia leitora utilizada na pergunta anterior e, portanto, localiza onde está a resposta, mas não percebe que o que lhe está sendo pedido é que busque a quem se refere essa expressão.

É provável que para algumas crianças “os primeiros” não tenha sentido completo ao não conseguirem estabelecer a relação necessária. Por esse motivo, Laura se vê na obrigação de restituir aquilo que acha que falta e responde “os primeiros a nascer”.

Finalmente, Nahuel responde “os machos”. E embora certamente os elefantes machos sejam maiores que as fêmeas, como em quase todas as espécies, esse tema não está mencionado no texto. É uma resposta C.

A planilha de leitura ficaria assim:

QUADRO 15 PLANILHA DE LEITURA

Nome do aluno	Palavras com imagens	Títulos com imagens	Frases	Texto curto com imagem		Texto longo sem imagem		
				1	2	1	2	3
Mauro	A	A	C	NRT	NRT	NRT	NRT	NRT
Jorge	A	A	A	A	B	NRT	NRT	NRT
Nahuel	A	A	A	B	C	NRT	NRT	NRT

COMENTÁRIOS FINAIS

Sabemos que a tarefa que nos espera não é fácil. Ainda temos várias disciplinas pendentes.

Em primeiro lugar, não terminamos de estabelecer o formato da avaliação do segundo ciclo. Estamos de acordo com a proposta de leitura e de escrita, mas continuamos repensando e reelaborando as atividades propostas para avaliar a reflexão e a sistematização sobre a língua.

Em segundo, ainda não conseguimos chegar a uma determinação de expectativas mínimas de conquista para todos os itens avaliados, que leve em consideração o ponto de partida de cada criança em cada ano. Nosso desejo é conseguir, por exemplo, algo equivalente ao que aplicamos para o conhecimento do sistema de escrita no início da escolaridade, que podemos sintetizar assim, de uma maneira bem simplificada. (Para ver mais detalhes consultar Kaufman e cols. (2007).

QUADRO 16 EXPECTATIVAS MÍNIMAS DE CONQUISTA PARA O CONHECIMENTO DO SISTEMA DE ESCRITA

1º ano	2º ano	3º ano
<p>Se as crianças chegam à escola produzindo escritas que ainda não se relacionam com a sonoridade, <i>espera-se que terminem o ano</i> compreendendo essa relação e produzindo escritas silábicas.</p> <p><i>Se as crianças chegam à escola</i> escrevendo de maneira silábica, <i>espera-se que terminem o ano</i> produzindo escritas alfabéticas.</p> <p><i>Se as crianças chegam à escola</i> escrevendo de maneira alfabética, <i>espera-se que terminem o ano</i> incluindo algumas convenções ortográficas.</p>	<p><i>Se as crianças chegam à escola</i> escrevendo de maneira silábica, <i>espera-se que terminem o ano</i> produzindo escritas alfabéticas.</p> <p><i>Se as crianças chegam à escola</i> escrevendo de maneira alfabética, <i>espera-se que terminem o ano</i> incluindo algumas convenções ortográficas.</p>	<p><i>Se as crianças chegam à escola</i> escrevendo de maneira alfabética, <i>espera-se que terminem o ano</i> com conhecimento de algumas convenções ortográficas.</p>

Como o leitor pode notar, parte-se do nível inicial de cada criança e não se fixam expectativas mínimas de conquista por ano, mas isso acontece por acréscimo. Por exemplo, consideramos que nenhuma criança não pode nem deve terminar o ano como começou, e é por isso que esperamos que *todas* as crianças terminem o primeiro ano com uma escrita que se relaciona de maneira sistemática com a sonoridade (silábica), que *todas* terminem o segundo com escrita alfabética e que o terceiro ano seja destinado a explorar questões ortográficas.

No entanto, apesar dos desafios pendentes já mencionados, depois de mais de três anos de trabalho acreditamos ter conseguido elaborar um formato de avaliação para o primeiro ciclo que está sendo satisfatório.

Segundo os comentários dos docentes que participaram, esse instrumento permite que realizem um acompanhamento mais minucioso do processo de aprendizagem de seus alunos. Eles comentaram, também, que o formato do manual do professor e a organização das orientações ampliam seu campo de observação e análise de determinados aspectos da tarefa realizada por seus alunos, fato que serviu para que reajustassem suas intervenções posteriores e elaborassem novas atividades no trabalho diário da sala de aula, em conformidade com as linhas esboçadas na avaliação.

Os diretores afirmaram que o uso dessa ferramenta lhes oferece a possibilidade de melhorar a gestão institucional, pois revela o estado da situação de seus alunos. Da mesma forma, detectar problemáticas comuns e questões específicas lhes permite que ajudem seus docentes, com maior precisão, a orientar a atividade nas salas de aula.

Continuaremos trabalhando com o mesmo entusiasmo de hoje porque, embora encontrando obstáculos cotidianamente, sabemos que estamos percorrendo um caminho coerente com nossa concepção da avaliação, do ensino e da aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

KAUFMAN, A. M. e cols. *Leer y escribir: el día a día en las aulas*. Buenos Aires: Ed. Aique, 2007.

WEISZ, Telma. Atividade realizada em São Paulo, Brasil, pelo Saresp (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo — Secretaria da Educação do Estado de São Paulo), 2004.

Documentos consultados

1) Projeto Pisa (Programme for Indicators of Student Achievement), dependente da OCDE (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico), destinado a avaliar na área de leitura os alunos de quinze anos, independentemente do ano escolar que estiverem cursando e da escola que frequentam.

2) Sistema Llece (Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade da Educação) da Orealc (Escritório Regional de Educação para a América Latina e o Caribe): destinado a avaliar alunos do 3º e 4º anos. Os resultados publicados correspondem apenas à área de leitura porque, apesar de

ter sido incluído um item de escrita, os países-membros não entraram em acordo sobre o critério para atribuir pontuações. As provas administradas não foram publicadas.

3) Sistema ONE (Operativo Nacional de Avaliação), implementado pelo Diniece (Direção Nacional de Informação e Avaliação da Qualidade Educativa), dependente do Ministério de Educação, Ciência e Tecnologia da Nação. Na Argentina, desde o ano de 1993 existe esse Operativo Nacional de Avaliação que procura oferecer informação válida e confiável sobre o que e quanto os alunos aprendem durante sua passagem pelo sistema educacional. Assim como os projetos anteriormente mencionados, essa avaliação destaca os resultados das aprendizagens dos alunos, mas não oferece a possibilidade de efetuar um acompanhamento dos processos de construção dos conhecimentos.