



**Reitora da UFMG** Ana Lúcia Gazzola  
**Vice-reitor da UFMG** Marcos Borato

**Pró-reitor de Extensão** Edison Corrêa  
**Pró-reitora Adjunta de Extensão** Maria das Dores Pimentel Nogueira

**Diretora da FaE** Ângela Imaculada de Freitas Dalben  
**Vice-diretora da FaE** Antônia Vitória Soares Aranha  
**Diretor do Ceale** Antônio Augusto Gomes Batista  
**Vice-diretora** Maria da Graça Costa Val

O Ceale integra a Rede Nacional de Centros de Formação Continuada do Ministério da Educação.

**Presidente da República:** Luiz Inácio Lula da Silva  
**Ministro da Educação:** Tarso Genro  
**Secretário de Educação Básica:** Francisco das Chagas Fernandes  
**Diretora do Departamento de Políticas da Educação Infantil e Ensino Fundamental:** Jeanete Beauchamp  
**Coordenadora Geral de Política de Formação:** Lydia Bechara

# 3

VOLUME

Antônio Augusto Gomes Batista  
Ceris S. Ribas Silva  
Maria das Graças de Castro Bregunci  
Maria Lúcia Castanheira  
Sara Mourão Monteiro

## Avaliação diagnóstica da alfabetização

**Ceale\*** Centro de alfabetização, leitura e escrita  
FaE / UFMG

Ministério  
da Educação



B333a Batista, Antônio Augusto Gomes.

Avaliação diagnóstica da alfabetização / Antônio Augusto Gomes  
Batista et al. – Belo Horizonte : Ceale/FaE/UFMG, 2005.  
88 p. – (Coleção Instrumentos da Alfabetização; 3)  
ISBN: 85-99372-19-X

1. Alfabetização. 2. Letramento. 3. Avaliação educacional. 4.  
Metodologia – ensino. 5. Professores – Formação continuada I. Título.  
II. Bregunci, Maria das Graças de Castro. III. Castanheira, Maria Lúcia.  
IV. Mourão, Sara Monteiro. V. Silva, Ceris Salete Ribas da. VI. Coleção.

CDD – 372.41

**Catálogo da Fonte : Biblioteca da FaE/UFMG**

FICHA TÉCNICA

---

**Editor**

Antônio Augusto Gomes Batista

**Revisão**

Heliana Maria Brina Brandão  
Ceres Leite Prado  
Flávia Ferreira de Almeida

**Projeto Gráfico e Capa**

Marco Severo

**Editoração Eletrônica**

Marco Severo

**Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale). Faculdade de Educação da UFMG**

Av. Antônio Carlos, 6627 - Pampulha  
CEP: 31.270-901 - Contatos - 31 34995333  
[www.fae.ufmg.br/ceale](http://www.fae.ufmg.br/ceale) - [ceale@fae.ufmg.br](mailto:ceale@fae.ufmg.br)

**Direitos reservados ao Ministério da Educação (MEC) e ao Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale)**

Proibida a reprodução desta obra sem prévia autorização dos detentores dos direitos

Foi feito o depósito legal

# Sumário

- |  |           |
|--|-----------|
| <b>1. APRESENTAÇÃO</b>   | <b>7</b>  |
| <i>Os objetivos do volume, sua organização e o modo pelo qual pode ser utilizado são os principais temas desta parte. Nela também são apresentados os fundamentos e pressupostos que organizaram sua elaboração.</i>   |           |
| <b>2. MATRIZ DE REFERÊNCIA DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA</b>  | <b>15</b> |
| <i>Uma matriz de referência é uma listagem de capacidades cujo domínio será avaliado num diagnóstico. Uma proposta de matriz é apresentada para elaboração de instrumento de avaliação diagnóstica nos eixos da apropriação do sistema de escrita, da leitura e da produção de textos.</i> |           |
| <b>3. O INSTRUMENTO: ELABORAÇÃO, APLICAÇÃO, ANÁLISE E REGISTRO</b>   | <b>21</b> |
| <i>Discute os fundamentos de um instrumento de avaliação diagnóstica apresentado em seção posterior. Fornece, ainda, elementos para sua orientar sua aplicação, registro e análise.</i>  |           |
| <b>4. COMUNICANDO RESULTADOS DA AVALIAÇÃO</b>  | <b>35</b> |
| <i>Mostra a importância da comunicação dos resultados da avaliação diagnóstica para os alunos e seus responsáveis, dando, além disso, sugestões sobre como fazê-lo.</i>  |           |
| <b>5. INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA</b>   | <b>43</b> |
| <i>De acordo com a matriz de referência apresentada anteriormente, fornece exemplos de questões ou atividades para avaliação das diferentes capacidades selecionadas.</i>  |           |

## **6. CONCLUSÃO**

**85**

*Retoma os principais pontos discutidos ao longo do volume, lembrando ao professor os principais cuidados que deve ter em mente na utilização do instrumento de avaliação.*

## **ENCARTE**

*Apresenta, em formas de fichas, as questões ou atividades do instrumento de avaliação, para que possam ser reproduzidas mais facilmente em sua utilização pelos alunos.*

# Apresentação

Este volume da Coleção “Instrumentos para a Alfabetização” apresenta uma proposta de avaliação diagnóstica das capacidades dos alunos dos três anos iniciais do Ensino Fundamental de 9 anos. Com essa proposta, espera-se auxiliar os educadores no desenvolvimento tanto de processos de formação continuada quanto de projetos de intervenção em sala de aula.

A proposta de instrumento abrange:

- Uma **matriz de referência** para avaliação diagnóstica das capacidades dos alunos.
- Um instrumento de avaliação diagnóstica com exemplos de questões relacionadas às capacidades discriminadas na matriz de referência.
- Sugestões para o uso do instrumento, para análise e registro dos resultados da avaliação e para comunicação desses resultados a pais e alunos.

## COMO USAR O INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA?

- 1) Leia a matriz e o instrumento de avaliação e saiba:  
Quais as capacidades avaliadas? Por que avaliar essas capacidades?  
Quais são as possibilidades de avaliação de cada capacidade? Que atividades podem ser feitas para sua avaliação?
- 2) Selecione as atividades a serem realizadas por seus alunos.
- 3) Faça uma revisão das atividades e amplie este instrumento de avaliação, fazendo novas questões ou atividades que você julga importante avaliar.
- 4) Desenvolva as atividades selecionadas (e também as que você elaborou) com seus alunos.

- 5) Analise seus resultados
- 6) Comunique seus resultados a pais e alunos

---

TIRA-TEIMA

Ao final do processo de avaliação, procure refletir sobre o processo vivenciado.

- Do ponto de vista operacional, analise fatores como o tempo utilizado, quantidade e qualidade dos dados obtidos, organização do trabalho, estratégias de comunicação dos resultados empregadas. Ao final, responda: o que é preciso aprimorar?
  - Do ponto de vista pedagógico, analise a visão que você tinha da turma antes e depois da avaliação; caso a visão tenha sido muito diferente, procure determinar que fatores o levaram a construir uma visão que subestimou ou superestimou seus alunos. Ao final, responda: como em geral vejo meus alunos e avalio suas potencialidades?
- 

## OBJETIVO DA PROPOSTA

### Em que consiste a proposta?

O objetivo central desta proposta é propiciar subsídios para a avaliação diagnóstica da aprendizagem dos alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, por meio da definição das capacidades esperadas para o período e por meio da apresentação de um instrumento de avaliação.

Ao iniciar o ano letivo, uma das tarefas do professor é saber o que seus alunos já sabem e o que ainda não sabem; é conhecer quem são eles, que vivências têm com o mundo da escrita em sua família e cotidiano; que experiências prévias têm da escola, de sua cultura e de seus modos de lidar com a escrita.

Essa tarefa é muito importante para o professor porque é com base nela que poderá desenvolver os principais mecanismos em torno dos quais controla, com autonomia, seu processo de trabalho. “Sabendo o que os alunos já sabem”, tem uma referência segura para elaborar seu

planejamento e estabelecer metas a ser atingidas, selecionar e criar atividades e estabelecer formas de trabalho adequadas para turmas mais ou menos heterogêneas.

Assim, a avaliação diagnóstica é o ponto de partida do trabalho pedagógico; sobretudo: é ponto de partida de um trabalho pedagógico autônomo, em que o professor controla o que ensina, o para que ensina, o como ensina.

Mas a avaliação diagnóstica é também um instrumento fundamental ao longo do processo de ensino-aprendizagem. Durante os três primeiros anos de que tratamos nesta Coleção – identificados como o período por excelência da alfabetização –, a avaliação contínua e diagnóstica do processo de aprendizado é a garantia para que evitar reprovações desnecessárias (no caso de escolas e redes de ensino que a utilizam) ou para evitar que a progressão continuada (nas escolas e redes que a adotam) se faça indiscriminadamente, sem o apoio de um permanente atendimento aos alunos com baixo rendimento. Esse apoio só é possível se o professor conhece, ao longo de seu trabalho, os avanços e os retrocessos de seus alunos no domínio da língua escrita. Isto só é possível com o desenvolvimento freqüente e sistemático de estratégias de avaliação diagnóstica.

Conhecer os alunos é muito importante. Diferentes pesquisas mostram que o modo pelo qual o professor vê seu aluno e interpreta suas possibilidades de desenvolvimento e aprendizado exerce um forte impacto no desempenho da criança. Essas pesquisas mostram, por exemplo, que tendemos a subestimar os alunos de meios populares e mesmo os resultados passíveis de serem alcançados numa escola pública. Sem que note-mos, esse modo de ver e interpretar influencia nosso comportamento, diminuindo as chances que criamos para o aprendizado do aluno e fazendo com que ele internalize uma visão negativa de si mesmo. Investigação desenvolvida por Maria Lúcia Castanheira, que estudou crianças de meios populares antes e depois de sua entrada na Educação Fundamental, mostrou o quanto a visão que a professora tinha de seus



PROFUNDAMENTO



alunos influenciou negativamente no trabalho realizado. Devido a um grande esforço de suas famílias, muitas dessas crianças sabiam usar cadernos e materiais de escrita; já “liam” com ajuda de um leitor autônomo; já sabiam mesmo escrever algumas palavras de cor. Apesar disso, como a professora via essas crianças como “carentes”, desenvolveu por um longo espaço de tempo atividades preparatórias, de natureza motora, interrompendo o uso da escrita pelas crianças e mesmo proibindo que escrevessem. A turma acabou sentindo uma grande frustração e um forte desestímulo. (Veja CASTANHEIRA, Maria Lúcia. *Entrada na escola, saída da escrita*. Dissertação. Mestrado em Educação). Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 1990.)

Embora tenhamos definido os três anos iniciais da Educação Fundamental para o desenvolvimento do conjunto de capacidades envolvidas no domínio inicial da língua escrita, enfatizamos que não se pode perder de vista, por meio dos elementos fornecidos pela avaliação contínua e diagnóstica, nem os objetivos correspondentes a cada ano, nem a necessidade de reagrupamentos dinâmicos, temporários e rotativos, para atendimento de alunos com dificuldades ou necessidades específicas de aprendizagem

A exposição desses argumentos evidencia a relevância atribuída à avaliação diagnóstica ao longo da alfabetização. É por essa razão que se apresenta esta proposta de instrumento de avaliação, para que ela seja assumida como um ponto de partida para o diagnóstico das aprendizagens dos alunos, bem como para o planejamento de ações e intervenções necessárias ao longo do processo de ensino-aprendizagem da língua escrita.

### **Em que não consiste esta proposta?**

Durante muitos anos, para fazer a enturmação e definir o planejamento geral, a escola utilizou testes de “prontidão”, por meio do qual procurava determinar se o aluno já estava ou não “pronto” para iniciar o aprendizado da língua escrita, por ter desenvolvido as atividades psicomotoras que seriam imprescindíveis para a alfabetização. Não propomos, aqui, um teste

de prontidão. O que propomos são estratégias para saber o que o aluno já sabe sobre a língua escrita, para que o professor possa decidir quais as melhores maneiras para ampliar esse conhecimento.

Assim, o ponto de partida é muito diferente de um teste de prontidão. Sabemos que os alunos já conhecem – mesmo aqueles vindos de meios pouco favorecidos – muitos aspectos da escrita e de seus usos. No seu dia-a-dia, fora da escola, e mesmo nas atividades de uso da escrita na escola, muitas habilidades psicomotoras são desenvolvidas, sem a necessidade de um período preparatório.

A função do instrumento que aqui propomos também é, em certo aspecto, diferente. Ao contrário de um teste de prontidão, não pretende dar elementos para classificar os alunos ou “catalogá-los”, para, então, agrupá-los em turmas classificadas como “adiantadas”, “boas”, “atrasadas” ou mesmo para as turmas (sabemos de sua existência, ainda hoje, em muitas escolas) de “não promoção”, de que não se espera muita coisa a não ser que se tornem mais disciplinados. Queremos insistir: a avaliação diagnóstica é um valioso instrumento para que o professor conheça a turma com que vai trabalhar, para saber de que pontos deve partir; que capacidades deve explorar; de que modo deve explorá-las, quer dizer, **introduzindo**, por exemplo, uma determinada capacidade, **trabalhando-a sistematicamente** ou **retomando-a para consolidação**.

Este volume apresenta:

- uma matriz de referência para avaliação diagnóstica das capacidades dos alunos;
- um instrumento de avaliação diagnóstica com exemplos de questões relacionadas às capacidades discriminadas na matriz de referência;
- sugestões para o uso do instrumento, para análise e registro dos resultados da avaliação e para comunicação desses resultados a pais e alunos.



PONTOS - CHAVE



O instrumento tem por objetivo auxiliar o professor no primeiro passo de seu planejamento, apresentando uma metodologia para saber o que seus alunos já sabem e o que ainda não sabem; para conhecer quem são eles, que vivências têm com o mundo da escrita em sua família e cotidiano; que experiências prévias têm da escola, de sua cultura e de seus modos de lidar com a escrita.

O instrumento é diferente de um teste de prontidão, a ser utilizado para a enturmação das crianças. Seu ponto de partida é de que todas as crianças já estão prontas para aprender a ler e a escrever, bastando ao professor saber de que pontos pode partir para ampliar o conhecimento já dominado pelas crianças.

### **A matriz de referência: pressupostos, objetivos, estrutura**

Uma matriz de referência discrimina conhecimentos e competências a serem avaliados. Sua finalidade é orientar a elaboração de estratégias ou questões de avaliação. Desse modo, ao se elaborar uma estratégia ou uma questão, sabe-se, de maneira controlada e sistemática, as habilidades que serão avaliadas e, assim, seus objetivos.

É importante que se considere a matriz de referência apenas como uma baliza para professores e especialistas do período de alfabetização, sem pretensões de esgotar o repertório de capacidades ou de procedimentos possíveis para avaliação. Também é importante considerar que a matriz poderá servir à avaliação de alunos dos três primeiros anos do Ensino Fundamental, pois apresenta capacidades progressivas e diferenciadas quanto ao grau de complexidade. Assim, enquanto determinadas crianças poderão evidenciar o desenvolvimento de capacidades incipientes ou próprias a alunos de turmas de seis anos, outras poderão estar transitando em domínios esperados para os anos seguintes e outras, por sua vez, poderão demonstrar já ter consolidado capacidades projetadas para o último ano, ao final do período de alfabetização.

Para que a matriz aqui proposta seja melhor compreendida, apresentam-se, a seguir, algumas de suas características.

## **Campo de abrangência: focos de atenção e capacidades**

A matriz de referência da avaliação diagnóstica apresenta capacidades que devem ser desenvolvidas ao longo de todo o período considerado, englobando, de forma indissociável, os processos de **alfabetização e letramento**. Esses dois processos são os focos principais de atenção da matriz.

O foco na alfabetização enfatiza a apropriação do sistema de escrita alfabético-ortográfico, bem como o desenvolvimento de capacidades motoras e cognitivas pertinentes a esse processo. O foco no letramento, como dimensão complementar e indissociável da alfabetização, privilegia aspectos relativos à inserção e participação do indivíduo na cultura escrita, abrangendo capacidades de uso do sistema de escrita e de seus equipamentos e instrumentos na compreensão e na produção de textos, em diversas situações ou práticas sociais.

Em contextos de avaliação mais formal, aspectos relativos à alfabetização são mais facilmente observados. Por isso, a necessária perspectiva do letramento precisa ser explorada e avaliada nas interações dos professores com as crianças, nas quais se possa examinar, de forma mais natural, a relação dos alunos com diversos gêneros e suportes textuais (por exemplo, revistas em quadrinhos, livros, bilhetes, jornais, propagandas).

Assim, situações efetivas de uso da escrita e da leitura devem ser criadas em sala de aula para que se possa saber como a criança se relaciona com a escrita no seu dia-a-dia e para que se possa avaliar o que ela conhece e entende sobre a escrita.

Para articular, na matriz, alfabetização e letramento (apesar da ressalva que se fez nos parágrafos acima), foram enfatizados três **eixos** ou domínios de capacidades relacionados à:

- aquisição do sistema de escrita;
- leitura;
- produção de textos.

## A estrutura da matriz

A matriz proposta é apresentada em quadros. Em uma leitura vertical, apreendem-se as capacidades a serem dominadas, apresentadas em graus de dificuldade. Quando a perspectiva de leitura é horizontal, a matriz aponta as capacidades, em três colunas:

- o que está sendo avaliado: as *capacidades* a serem desenvolvidas;
- a *discriminação* dessas capacidades: os descritores pertinentes às capacidades enumeradas;
- como avaliar as capacidades: *exemplos* de procedimentos e alternativas para operacionalizar a matriz num instrumento de avaliação.



Uma matriz de referência discrimina conhecimentos e competências a serem avaliados, com a finalidade de orientar a elaboração de estratégias ou questões de avaliação.

A matriz apresentada abrange os fenômenos da alfabetização e do letramento e leva em conta três eixos:

- aquisição do sistema de escrita;
- leitura;
- produção de textos.

A matriz é apresentada num quadro composto de três colunas, que:

- indicam a capacidade a ser avaliada;
- descrevem sumariamente a capacidade;
- apresentam exemplos de atividades ou questões para avaliar a capacidade.

## Capítulo 2

# Matriz de referência da avaliação diagnóstica

## AQUISIÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA

	CAPACIDADES AVALIADAS	DESCRIPTORES	PROCEDIMENTOS DE AVALIAÇÃO
1	Compreender as diferenças existentes entre os sinais do sistema de escrita alfabético-ortográfico e outras formas gráficas e sistemas de representação.	<p>Verificar se a criança faz distinções entre:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• letras e números</li> <li>• sinais do sistema de escrita alfabético-ortográfico, marcas ou sinais gráficos, como acentos e sinais de pontuação;</li> <li>• outros sistemas de representação.</li> </ul>	Exemplos de atividade 1, 2, 3
2	Conhecer o alfabeto e os diferentes tipos de letras.	Verificar se a criança identifica as letras do alfabeto e se faz distinção entre as letras de imprensa maiúscula e minúscula, e a cursiva, maiúscula e minúscula. Evidentemente, as distinções entre os tipos de letras constituem etapas mais avançadas do domínio da língua escrita.	Exemplos de atividade 4, 5, 6, 7, 8
3	<p>Dominar convenções gráficas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• orientação da escrita;</li> <li>• alinhamento da escrita;</li> <li>• segmentação dos espaços em branco e pontuação.</li> </ul>	<p>Verificar se a criança reconhece:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• a direção correta da escrita (esquerda/direita, de cima/para baixo) e utiliza corretamente a folha (pautada ou não, de acordo com o planejamento do professor);</li> <li>• as formas gráficas destinadas a marcar a segmentação na escrita (espaçamento entre palavras e pontuação).</li> </ul>	Exemplos de atividade 9, 10

## AQUISIÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA (CONTINUAÇÃO)

CAPACIDADES AVALIADAS	DESCRITORES	PROCEDIMENTOS DE AVALIAÇÃO
<p><b>4</b> Reconhecer palavras e unidades fonológicas ou segmentos sonoros como rimas, sílabas (em diversas posições) e aliterações (repetições de um fonema numa frase ou palavra).</p>	<p>Verificar se a criança identifica:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• as rimas, as sílabas e sons existentes no início, no meio e no final de palavras compostas com sons semelhantes e diferentes (atenção: sons e sílabas no início de palavra são mais facilmente reconhecidas; a tarefa é mais difícil quando se localizam no meio da palavra);</li> <li>• a segmentação oral de palavras em sílabas;</li> <li>• a segmentação oral de frases em palavras.</li> </ul>	<p>Exemplos de atividade 11, 12, 13, 14, 15, 16</p>
<p><b>5</b> Dominar a natureza alfabética do sistema de escrita.</p>	<p>Verificar se a criança compreende o princípio alfabético que regula o sistema de escrita do português, ou seja, se sabe que nosso sistema de escrita representa “sons” ou fonemas e não sílabas, por exemplo.</p>	<p>Exemplos de atividade 17, 18, 19</p>
<p><b>6</b> Dominar relações entre grafemas e fonemas, sobretudo aquelas relações que são regulares.</p>	<p>Verificar se a criança utiliza os princípios e as regras ortográficas do sistema de escrita, considerando:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• as correspondências entre grafemas e fonemas que são invariáveis, como P, B, V, F, por exemplo;</li> <li>• as correspondências que dependem do contexto (regulares contextuais), ou seja, em que se define, por exemplo, o valor sonoro da letra considerando a sua posição na sílaba ou na palavra e os “sons” que vêm antes e/ou depois. Um exemplo: a letra S, no início de palavra, representa sempre o fonema /s/, como em SAPO; a mesma letra, na posição entre vogais, representa o fonema /z/ como em CASA.</li> </ul>	<p>Exemplos de atividade 20, 21, 22</p>

## LEITURA

CAPACIDADES AVALIADAS	DESCRIPTORIOS	PROCEDIMENTOS DE AVALIAÇÃO
7 Ler e compreender palavras compostas por sílabas canônicas e não canônicas.	Verificar se a criança é capaz de ler palavras compostas por diferentes estruturas silábicas, considerando-se as disposições de consoante (C) e vogal (V): CV - padrão silábico canônico: (ex: <u>si-la-ba</u> ) V - (ex: <u>a-ba-ca-te</u> ) CVC - (ex: <u>tex-to, ve-ri-fi-car</u> ) CCV - (ex: <u>pa-la-vra</u> ).	Exemplos de atividade 23, 24
8 Ler e compreender frases.	Verificar se a criança é capaz de compreender frases com estrutura sintática simples (ex: "O menino comprou muitas balas ontem" é mais simples que "Ontem, muitas balas foram compradas pelo menino" .	Exemplo de atividade 25
9 Compreender globalmente o texto lido, identificando o assunto principal.	Verificar se a criança é capaz de identificar o assunto de que trata um texto e de dizer como ele é abordado.	Exemplo de atividade 26, 27
10 Identificar diferenças entre gêneros textuais e localizar informações em textos de diferentes gêneros.	Verificar se a criança utiliza diferentes estratégias de leitura adequadas ao gênero textual e ao suporte em que o texto é veiculado, bem como se utiliza conhecimentos sobre diferentes gêneros de textos para localizar informações.	Exemplos de atividade 28, 29, 30, 31

**LEITURA (CONTINUAÇÃO)**

	<b>CAPACIDADES AVALIADAS</b>	<b>DESCRIPTORIOS</b>	<b>PROCEDIMENTOS DE AVALIAÇÃO</b>
<b>11</b>	Inferir informações.	Verificar se a criança é capaz de associar elementos diversos, presentes no texto ou que se relacionem à sua vivência, para compreender informações não explicitadas no texto.	Exemplo de atividade 32, 33, 34
<b>12</b>	Formular hipóteses sobre o conteúdo do texto.	Verificar se a criança formula hipóteses sobre o assunto de um texto com apoio de elementos textuais e contextuais, como: manchete, títulos, formatação do texto e imagens.	Exemplo de atividade 35
<b>13</b>	Ler com maior ou menor fluência.	Verificar se a criança lê escandindo e com hesitações ou se é capaz de realizar leitura oral de palavras, sentenças e textos com fluência, expressando compreensão do que lê.	Exemplo de atividade 36

## DOMÍNIO DA ESCRITA E DA PRODUÇÃO DE TEXTOS

CAPACIDADES AVALIADAS	DESCRITORES	PROCEDIMENTOS DE AVALIAÇÃO
14 Escrever palavras de cor.	Verificar se a criança é capaz de escrever de cor palavras como o próprio nome e de seus colegas, o nome da escola e da professora, o nome da cidade.	Exemplo de atividade 19
15 Escrever palavras com grafia desconhecida.	Verificar se, num ditado, a criança é capaz de escrever, mesmo com erros ortográficos (troca de letras, por exemplo) palavras cuja grafia é desconhecida. Nesse caso verifica-se se o aluno desenvolveu a capacidade da codificação.	Exemplo de atividades 18
16 Escrever sentenças.	Verificar se a criança escreve, mesmo com alguns erros, sentenças, com maior ou menor extensão (quanto maior a extensão, maior a dificuldade, pela sobrecarga de atenção e pelo esforço motor).	Exemplos de atividades 10, 21
17 Recontar narrativas lidas pelo professor.	Verificar se a criança é capaz de reproduzir, oralmente ou por escrito, um texto lido em voz alta, mantendo não apenas os elementos do enredo, mas também estruturas da linguagem escrita; quanto maior for a fidelidade à leitura oral, maior é a indicação de que a criança está ampliando seu domínio de estruturas da linguagem escrita.	Exemplo de atividade 37
18 Redigir textos curtos adequados: <ul style="list-style-type: none"> <li>• ao gênero;</li> <li>• ao objetivo do texto;</li> <li>• ao destinatário;</li> <li>• às convenções gráficas apropriadas ao gênero;</li> <li>• às convenções ortográficas.</li> </ul>	Verificar se a criança é capaz de produzir, com maior ou menor adequação, textos levando em conta sua situação de produção e a situação em que será lido.	Exemplos de atividade 38, 39



### Capítulo 3

# O instrumento: elaboração, aplicação, análise e registro

A proposta que se segue apresenta exemplos comentados de atividades para a avaliação do aluno dos três primeiros anos do Ensino Fundamental. Sua elaboração possui duas grandes finalidades.

## 1. FORNECER SUBSÍDIOS PARA A ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA DE ENSINO DA LÍNGUA ESCRITA

Esta proposta busca auxiliar os educadores na organização de seu processo de trabalho:

- contribuindo para a apropriação das capacidades descritas no volume 2 desta coleção, por meio da concretização dessas capacidades em atividades de natureza pedagógica;
- mostrando como podem ser elaboradas atividades de avaliação diagnóstica com base nessas capacidades;
- fornecendo um modelo de instrumento de avaliação, para que o educador possa elaborar, a partir dele, novas atividades ou instrumentos de avaliação diagnóstica.

Após a elaboração deste instrumento de avaliação diagnóstica, serão apresentados outros instrumentos: de planejamento do trabalho com crianças no processo de ensino-aprendizado da língua escrita; de criação de rotinas de trabalho para os três diferentes anos, de trabalho com crianças com “dificuldades de aprendizagem”, dentre outros.

## 2. SERVIR DE MATERIAL DIDÁTICO PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE ALFABETIZADORES

O instrumento pretende, como se viu, auxiliar as escolas a organizar seu processo de trabalho. Mas ele pretende, também, servir, assim como o restante da coleção “Instrumentos da Alfabetização”, como um material que subsidie professores e educadores em seu processo de formação continuada.

Espera-se que ele seja um dos materiais em torno dos quais os educadores, de acordo com suas possibilidades e necessidades, formem grupos de estudo para, ao mesmo tempo, planejar e fundamentar suas ações e, após sua realização, refletir e avaliar sobre sua adequação e pertinência. Desse modo, este material propõe, em sua utilização coletiva, o estudo, o planejamento, a ação e a reflexão contínuas, buscando fazer com que o educador tenha uma base sólida para se formar e intervir na realidade de sua sala de aula, em sua escola.

É importante lembrar:  
algumas das capacidades devem ser trabalhadas ao longo de todo período decisivo da alfabetização, com maior ou menor ênfase; é o caso, por exemplo, das capacidades ligadas à inserção do aluno na cultura escrita, a sua familiarização com diferentes gêneros textuais e espaços de circulação de textos (como a banca de revistas, a livraria, a biblioteca, mesmo que de sala de aula).

APROFUNDAMENTO



Trabalhando em grupo ou individualmente, é muito importante que você desenvolva estratégias para registrar o trabalho e suas reflexões a respeito. Para isso, mantenha um diário de campo, um caderno de anotações em que, ao longo da avaliação diagnóstica, você poderá anotar as respostas dos alunos, as dúvidas apresentadas por eles, a maneira como realizam as atividades, etc.

Para que esses objetivos sejam alcançados, é preciso estar atento para as orientações apresentadas a seguir.

### O instrumento se dirige aos três primeiros anos do Ensino Fundamental

Como se trata de um instrumento de avaliação diagnóstica, pode ser utilizado ao longo de todo o período aqui compreendido como o dos anos decisivos da alfabetização. Isso não significa, porém, que quaisquer resultados sejam aceitáveis. Como se pode constatar a seguir, » espera-se que, a cada ano, os alunos atinjam níveis claramente definidos de alfabetização.

### ***Primeiro Ano***

Na conclusão do primeiro ano ou no início do segundo, o ideal é que o aluno domine, mesmo que com erros, o princípio alfabético da escrita (capacidade 5, na matriz de referência), isto é, que a criança saiba que nosso sistema de escrita representa “sons” ou fonemas.

Isto significa que o aluno deve ser capaz de escrever e ler palavras com certa autonomia, ainda que com erros e hesitações. O importante é que mostre conhecer que as “letras” ou grafemas representam “sons” ou fonemas. Isto também significa que as capacidades de 1 a 4 devem estar dominadas e, em grande parte, consolidadas.

Ainda na conclusão do primeiro ano (ou no início do segundo), espera-se que os alunos sejam capazes de compreender e produzir sentenças ou textos, com apoio do professor, quando este serve de “escriba” e de leitor (a criança dita textos e ouve textos lidos pelo professor).

### ***Segundo ano***

Ao final do segundo ano ou iniciando o terceiro, o ideal é que o aluno demonstre dominar as capacidades trabalhadas no primeiro ano e que, além disso:

- leia e escreva, com autonomia, palavras e sentenças com fluência;
- leia e escreva, com autonomia, textos curtos, mesmo que com algumas hesitações e erros, e mesmo que com fluência e rapidez um pouco limitadas;
- compreenda e produza textos, com maior grau de autonomia, porém contando ainda com a ajuda do professor.

### ***Terceiro Ano***

Espera-se que, ao final do terceiro ano, o aluno esteja plenamente alfabetizado:

- lendo e escrevendo com fluência e rapidez textos mais extensos e complexos que os lidos em avaliações do segundo ano;

- compreendendo e produzindo textos com autonomia, quer dizer, sem ajuda do professor.

## Sintetizando

Ao analisar o desempenho de seus alunos no desenvolvimento das atividades propostas neste instrumento, pode-se utilizar, como referência, o quadro abaixo:

Ano	Capacidades
1º	1, 2, 3, 4, 5, 9, 10, 12, 14, 17
2º	6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 18
3º	6, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 17, 18

## O instrumento apresenta atividades de avaliação e não atividades de ensino

Embora muitas das atividades de avaliação propostas possam ser utilizadas como atividades de ensino, é importante ter em mente que isso nem sempre acontece. Um bom exemplo diz respeito às atividades voltadas para a capacidade 7 — compreender palavras compostas por sílabas mais simples (por apenas uma vogal e por consoante e vogal) e, em momentos mais avançados do aprendizado, ler palavras com sílabas complexas. Com certeza, nos momentos em que o professor quer trabalhar a análise de sílabas, será mais interessante começar por sílabas mais simples; isso não significa, porém, que, durante o primeiro ano ou em boa parte do segundo, as atividades de ensino devam se resumir ao contato apenas com sílabas mais simples.

## O instrumento exige a mediação do professor

Um instrumento com objetivos diagnósticos pode criar situações artificiais e excessivamente controladas; pode, ainda, trazer à tona a pouca familiaridade dos alunos com certos conceitos e contextos explorados ou com o próprio tipo de avaliação — por exemplo, com

alguns de seus enunciados ou instruções. Por essa razão, uma primeira recomendação enfática é que os professores se coloquem como mediadores efetivos em tais situações e estabeleçam condições de interação com as crianças:

- lendo enunciados para alunos ainda sem autonomia de leitura;
- conferindo a compreensão de elementos textuais ou não textuais (como imagens);
- adaptando situações propostas às vivências sócio-culturais das crianças;
- monitorando o nível de desempenho e a margem de frustração que pode ocorrer em alunos nos momentos iniciais da alfabetização, quando não podem demonstrar certas capacidades.

Na avaliação, torna-se fundamental, antes mesmo de qualquer aferição de desempenhos específicos, que o professor investigue o campo de experiências da criança, dentro e fora da escola, por meio de **sondagens** sobre seu processo de inserção na cultura escrita e, em particular, na cultura escolar.

Várias questões são pertinentes a essa sondagem, tais como:

- quem é essa criança? quem são seus pais? como vive?
- o que a criança já sabe sobre a escrita? o que não sabe?
- como vem se realizando sua trajetória escolar?
- quantas pessoas da família sabem ler e escrever?
- o que elas lêem?
- que materiais de escrita a criança utiliza na escola e fora dela?
- o que ela acha difícil? o que acha mais fácil?
- o que mais aprecia na leitura e na escrita?

Tais questões pressupõem um contexto interativo, no cotidiano das ações pedagógicas, que escapa às possibilidades de qualquer instrumento com um perfil pretensamente objetivo; por essa razão, esse espaço de atuação do professor não pode ser negligenciado.



## **O instrumento deve ser aplicado com flexibilidade**

As considerações apresentadas evidenciam que a aplicação do instrumento diagnóstico admite variações quanto ao uso do tempo e à organização dos alunos.

Quanto ao tempo utilizado, o professor poderá optar por dividir o repertório de questões por ele selecionadas em algumas sessões, para melhor controle dos fatores já apontados. Uma sugestão é organizá-las em três sessões, de acordo com os domínios propostos (aquisição do sistema, leitura e produção textual).

Quanto à organização dos alunos, grande parte das questões supõe envolvimento coletivo prévio, ou em pequenos grupos, para contextualização e confirmação de percepções. A exploração da linguagem oral, por exemplo, não poderia ser feita de outra forma. Por outro lado, outras capacidades podem exigir avaliações mais individualizadas, como em situações de leitura cujo foco é a verificação do nível de fluência do aluno. A mesma observação pode-se aplicar a crianças com descompassos nas progressões esperadas; nesses casos, os focos de observação e análise poderão ser ampliados, com a aplicação do instrumento em pequenos grupos ou individualmente.

## **O instrumento pressupõe uma análise cuidadosa dos erros dos alunos**

A realização de um diagnóstico dependerá, sempre, da perspectiva assumida em relação à abordagem dos erros dos alunos em situações de testes.

É necessário fazer com que os erros dos alunos se tornem “observáveis”, que permitam inferir hipóteses ou conflitos cognitivos subjacentes a cada resposta ou a desempenhos alternativos em relação ao esperado. Somente nessa perspectiva se torna possível realimentar o processo de aprendizagem e efetuar intervenções que possam retomar ou consolidar capacidades não desenvolvidas. Desse modo, os erros possibilitam a verificação de conceitos e estratégias utilizados pelas crianças na resolução da atividade.

Para isto, o lugar de mediação do professor, anteriormente referido, coloca-se em destaque. Sua postura investigativa é o elemento central nesse tipo de avaliação: ele transforma o erro em fonte de informação, por exemplo, sobre o que a criança pensa sobre a escrita ou sobre o que ela acha que a escrita representa. Assim, o professor poderá tomar decisões mais consistentes quanto à regulação do processo de ensino-aprendizado, avançando em certos objetivos ou prolongando o trabalho de consolidação de certas capacidades ainda não desenvolvidas.

#### TIRA-TEIMA

Descubra em que consiste tornar os erros observáveis. É só tentar descobrir a “lógica” que a criança empregou para fazer o “erro”.

**Analise** alguns “erros” que a criança comete quando está **aprendendo a falar**:

- 1) Mônica estava brincando de “lojinha”. Quando sua colega quis comprar um brinquedo, ela disse: “Esse eu já vendeu”.
- 2) Lucas estava brincando de “morto”. Quando se cansou, levantou-se e disse: “Pai, eu desmorri!”

**Observe** agora alguns “erros” de **escrita** feitos por crianças:

- 3) *penti* (pente)
- vivi* (vive)
- morri* (morre)
- contenti* (contente)

Para analisar, se quiser, esses “erros”, transformando-os em “observáveis”, aí vão algumas dicas:

- Para o “erro” número 1: lembre-se que, no Português, temos três grandes padrões de conjugação. Há os verbos terminados em “-ar”, em “-er” e em “-ir”; leve em conta que os verbos terminados em “-ar” são os mais frequentes na língua; exclua a hipótese de que a criança está imitando alguém: nenhum adulto fala “eu vendeu”.
- Para o erro número 2: exclua também a hipótese de que a criança está imitando alguém: nenhum adulto fala “eu desmorri”; “desmorte” a palavra “desmorri” e veja se há alguma lógica na “montagem” que a criança fez.

Atenção: as palavras »  
entre colchetes são  
transcrições aproximadas  
da fala. O sinal ‘ indica que a  
sílabas seguinte é a tônica.

- Para o erro número 3: leve em conta que essa criança é pernambucana e que, como as crianças de muitas outras regiões brasileiras, ela fala [‘penti], [‘vivi], [‘morri] e [con’tenti]. Preencha o quadro abaixo com palavras, de acordo com o modelo. Depois, marque a sílaba tônica. Responda: o que a criança está pensando e não está pensando para fazer esses “erros”?

<i>Pente</i>	<i>Quati</i>
<i>Sabe (p.ex. “ele sabe muitas coisas”)</i>	<i>Comi (p.ex. “eu comi ontem”)</i>
	<i>Javali</i>

## O instrumento só cumprirá seus objetivos se seus resultados forem comunicados e utilizados

O instrumento proposto inclui textos dirigidos ao professor, com comentários e explicações sobre cada bloco de atividades. O objetivo desses textos é possibilitar ao professor conhecer, de modo mais aprofundado, as finalidades das atividades ou outras alternativas de avaliação de uma mesma capacidade, de modo a auxiliá-lo na tarefa de mediação que lhe está sendo atribuída.

Os textos buscam, ainda, contextualizar o instrumento e suas condições de aplicação, para que seu uso não se reduza apenas a um teste classificatório, aplicado de forma isolada e desvinculada das práticas pedagógicas conduzidas pelo professor.

De nada adianta utilizar o instrumento de avaliação diagnóstica apenas para dar uma nota ao aluno e classificá-lo numa categoria como “atrasado” ou “adiantado”. Para que o instrumento alcance os objetivos para os quais foi proposto, é necessário que o professor e seus colegas:

- analisem os resultados dos alunos (em grupo e individualmente);
- registrem esses resultados de modo a visualizar adequadamente os diferentes níveis de rendimento (em gráficos ou nas fichas de registro propostas) e a acompanhar, ao longo do período da alfabetização, o crescimento do aluno;
- apresentem os registros da turma aos alunos, estabelecendo com eles objetivos e metas a serem alcançadas;
- comuniquem os resultados aos pais, para incentivar o acompanhamento do aluno e dar a eles conhecimentos para fazê-lo;
- utilizem os resultados para orientar o planejamento a ser elaborado, para propor e executar ações, na sala de aula e na escola, para buscar a resolução dos problemas encontrados; para modificar estratégias e procedimentos de ensino que não se mostraram adequados; para avançar naqueles pontos em que os resultados se mostraram satisfatórios.

## **O instrumento apresenta várias possibilidades de registro**

O desempenho dos alunos numa avaliação diagnóstica pode ser registrado de diferentes formas: por exemplo, por meio de fichas descritivas, relatórios individuais de natureza mais qualitativa, diários de campo que acompanhem o processo de aprendizagem da turma, de grupos ou de alunos específicos.

O instrumento de avaliação aqui sugerido comporta possibilidades diversas de registro, dependendo da ênfase e do foco pretendido – desde um relatório de aprendizagem de cada aluno até fichas descritivas do desempenho de um grupo ou turma (que podem até ser representadas por gráficos). No caso de fichas, algumas direções podem ser esboçadas quanto a sua estrutura mais geral.

A primeira ficha apresentada (Ficha I) se destina a um registro individual, ou seja, à avaliação da situação de cada aluno em relação às capacidades focalizadas no diagnóstico, explicitadas na matriz de referência e aqui retomadas apenas parcialmente:

**Ficha I. Avaliação diagnóstica de capacidades desenvolvidas**

Aluno(a): Paulo Batista  
 Idade: 6 Ano: um  
 Escola: Raul Soares  
 Professora: Marly Período de avaliação: 1º bimestre  
 Data do registro: 30/03/04

CAPACIDADES AVALIADAS	NÍVEL 1 (não desenvolvida)	NÍVEL 2 (domínio parcial)	NÍVEL 3 (consolidada)	OBSERVAÇÕES QUANTO A DIFICULDADES DO(A) ALUNO(A)
1			X	
2			X	
3		X		
4		X		
5	X			
6	X			
...	...	...	...	

Fichas desse tipo oferecem relatórios individuais que poderão ser explorados junto aos próprios alunos, a seus pais e à equipe pedagógica da escola, para decisões referentes à vida escolar do aluno, a sua trajetória na série ou ciclo e a sua situação ao final de cada ano. Propiciam direções para a reorientação do planejamento do professor, que poderá avançar em campos com capacidades consolidadas ou trabalhar as lacunas de capacidades ainda não desenvolvidas, propondo formas de intervenção mais específicas.

A segunda ficha apresentada (Ficha II) se destina a um diagnóstico da situação de cada aluno, tendo como referência o coletivo da classe. Após registrar a situação do aluno, por níveis de capacidades, o professor poderá chegar a uma visão geral do desenvolvimento de sua turma pelos níveis evidenciados:

**Ficha II. Avaliação diagnóstica de capacidades desenvolvidas**

Escola: Raul Soares  
 Professora: Marly Turma: X  
 Ano: 1<sup>am</sup> Período de avaliação: 1<sup>o</sup> bimestre  
 Data do registro: 30/03/04

Alunos	Níveis dos alunos nas capacidades avaliadas							Total		
	1	2	3	4	5	6	...	Nível 1	Nível 2	Nível 3
Ana	1	1	1	1	1	1	...	6	...	...
Beatriz	2	2	2	2	2	1	...	1	5	...
Carlos	3	3	3	3	3	2	...	...	1	5
Dinilson	3	3	2	2	1	1	...	2	2	2
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

As capacidades avaliadas estão apenas sugeridas nessa ficha, no sentido horizontal. Na matriz de referência (apresentada na seção anterior) poderá ser encontrado o conjunto de capacidades focalizadas. Isso significa que o registro será prolongado até a capacidade de número 18.

No sentido vertical, estão sendo sugeridos três níveis para registro do desempenho do aluno nestas capacidades:

- nível 1 capacidades ainda não desenvolvidas (sem domínio)
- nível 2 capacidades em desenvolvimento (domínio parcial, transição de níveis)
- nível 3 capacidades já consolidadas

Pelo registro apresentado de forma parcial, constata-se que o professor poderá obter um quadro geral das capacidades desenvolvidas pelos alunos desta turma. Perceberá, por exemplo, que Ana permanece no nível 1, na maioria das capacidades, mesmo nas já exploradas no primeiro ano e, portanto, merecerá atenção especial em seu processo de apropriação do sistema de escrita. Carlos, por sua vez, já revela domínio ou consolidação de várias das capacidades exploradas e desenvolve, atualmente, outras, esperadas para o segundo ano.

Os níveis encontrados poderão estar, portanto, de acordo com o patamar esperado para o ano em que os alunos se encontram ou em descompasso com os objetivos projetados. Nesse último caso, as metas precisam ser redefinidas, do ponto de vista dos conteúdos e dos procedimentos propostos, para que se trabalhe de forma mais sistemática sobre as áreas de defasagem ou de transição.

Um terceiro exemplo de registro (Ficha III) pode oferecer um mapeamento ainda mais global da turma.

### Ficha III. Avaliação diagnóstica de capacidades desenvolvidas

Escola: Raul Soares  
 Professora: Marly Turma: X  
 Ano: um Período de avaliação: 1º bimestre  
 Data do registro: 30/03/04

Capacidades Avaliadas	Total de alunos por nível avaliado			Observações quanto a casos específicos
	Nível 1 (sem domínio)	Nível 2 (domínio parcial)	Nível 3 (domínio ou consolidação)	
1	1	2	22	
2	2	2	21	
3	2	3	20	
4	3	4	18	
5	4	5	16	
...	...	...	...	

Da mesma forma que na ficha anterior, esse tipo de registro está parcialmente apresentado. Na matriz de referência poderão ser identificadas todas as capacidades sugeridas na primeira coluna. Com um registro descritivo dessa natureza, o professor poderá determinar de modo mais claro as capacidades efetivamente desenvolvidas no período avaliado, tendo o conjunto da classe como referência. Por exemplo, poderá perceber que determinados alunos estão sem domínio de capacidades a serem desenvolvidas no primeiro ano. Essas capacidades deverão,

portanto, ser retomadas. Também poderá constatar que outros alunos apresentam problemas em relação ao reconhecimento de unidades fonológicas, capacidade que deverá ser, assim, trabalhada sistematicamente.

O professor terá, desse modo, um ponto de partida para o monitoramento da trajetória dos alunos, do ponto de vista de suas aprendizagens efetivas. A partir da organização dos domínios de capacidades, o professor se orientará quanto às demandas para o ensino em relação a determinados conhecimentos ou capacidades : **Introduzir**, **Trabalhar sistematicamente** ou **Consolidar**, **Retomar** e mesmo **Avançar**.

Além disso, poderá estar atento às dificuldades evidenciadas na última coluna, sobretudo nos casos de alunos que ainda não desenvolveram capacidades esperadas ou que revelam inconsistência em outras que deveriam estar em desenvolvimento.

Neste volume, a matriz de referência possui duas finalidades básicas:

- fornecer subsídios para a organização da prática de ensino da língua escrita;
- servir de material didático para a formação continuada de alfabetizadores.

Pra que essas finalidades sejam alcançadas, é preciso ter em mente que o instrumento proposto:

- dirige-se aos três primeiros anos do Ensino Fundamental;
- apresenta atividades de avaliação e não atividades de ensino;
- exige a mediação do professor;
- deve ser aplicado com flexibilidade;
- pressupõe uma análise cuidadosa dos erros dos alunos;
- só cumprirá seus objetivos se seus resultados forem comunicados e utilizados;
- apresenta várias possibilidades de registro.





## Capítulo 4

# Comunicando resultados da avaliação

### COMUNICANDO OS RESULTADOS PARA OS ALUNOS

A comunicação dos resultados da avaliação aos alunos pode ser feita por fichas descritivas ou gráficos (individuais ou de toda a turma), relatórios diários ou periódicos, entre outros.

Uma outra estratégia que possibilita o levantamento de informações relevantes para reorientar o processo de construção de significados pelo próprio aluno é a realização de **auto-avaliações**. Sua principal finalidade é fazer com que o aluno tome consciência de seus avanços e de suas dificuldades, de modo a elaborar, com autonomia, novas formas de estudo, direcionadas para os problemas que enfrenta. Esse exercício já pode ser desenvolvido a partir do levantamento de suas primeiras percepções sobre o processo de inserção no mundo da escrita e da leitura.

*Exemplificando, pode-se perguntar ao aluno: o que julga que já sabe sobre a escrita? o que não sabe? quais são suas dificuldades nas aprendizagens da escrita e da leitura?*

Essas questões podem ser respondidas pela análise das atividades que foram selecionadas para a aplicação do instrumento de avaliação diagnóstica ou a partir de registros de resultados feitos pelo professor.

Os registros de auto-avaliação do aluno podem se apoiar também em debates, textos individuais ou coletivos, análise comparativa de atividades desenvolvidas por ele durante o período de aplicação do instrumento de avaliação diagnóstica, entre outros.

Portfólio é uma organização e arquivo de registros das aprendizagens dos alunos, selecionados por eles próprios ou pelo professor, com intenção de fornecer uma síntese de percurso do aluno ou de sua trajetória de aprendizagem.

» Uma outra sugestão para a reflexão sobre o desempenho escolar é a organização de **portfólios** compostos por algumas das atividades consideradas mais representativas do processo de aprendizagem dos alunos. Dessa forma, o professor disporá de um conjunto de informações relevantes e úteis para explicar os aspectos significativos do processo de aprendizagem de um aluno, ao longo de um determinado período.

A organização dos portfólios pelo próprio aluno deve ser orientada pelas seguintes questões: *O que aprendi? De que forma aprendi?* A partir desses eixos, cada aluno poderá construir o registro de ações, atividades espontâneas ou dirigidas pelo professor, produções próprias ou reproduções de informações e documentos, apreciações e dificuldades. A periodicidade de sua elaboração será sempre determinada pelos objetivos da série ou ciclo e pelas motivações ao longo do processo, podendo ser trimestral, semestral ou mesmo anual.

Um outro aspecto deve ser levado em conta: no momento de comunicação de resultados da avaliação, também é oportuno incentivar os alunos a não mascararem suas lacunas, procurando expor e refletir sobre seus erros mais recorrentes, sem receios de censuras. Assim, as crianças serão incentivadas a buscar informações e conhecimentos que possibilitem a superação dos problemas e lacunas ainda constatados. Por isso, é fundamental que o aluno não só revele suas dúvidas e dificuldades, como também sinta confiança no professor e nos seus colegas para pedir ajuda quando julgar necessário.

## ESTABELECENDO NOVAS METAS COM OS ALUNOS

Seja qual for o modo pelo qual os resultados dos alunos são comunicados, é importante, em seguida, **estabelecer novas metas para o aprendizado**. Cada aluno e a turma como um todo devem saber o que se espera que desenvolvam num determinado período de tempo. Fazer cartazes com essas metas ou objetivos (para a turma) e registrar nos cadernos de cada aluno suas metas individuais é uma boa forma de organizar e favorecer o processo de ensino-aprendizado. Incentivar, por fim, o aluno, ao final de um determinado período, a registrar a consecução das metas previstas é um estímulo importante para o desenvolvimento de seu processo de aprendizado.

## FAMÍLIA E ESCOLA: COMUNICANDO RESULTADOS, COMPARTILHANDO PROJETOS

Cabe considerar que a decisão de adotar uma prática de avaliação mais formativa passa, necessariamente, por uma explicação dos objetivos do trabalho pedagógico aos pais dos alunos, a seus responsáveis, ou àqueles que acompanham sua vida escolar, como tios ou irmãos mais velhos.

Essa explicação deve ser capaz de reafirmar e reconstruir o compromisso entre a família e a escola. Se existem relações de confiança, explicações sobre processos alternativos de avaliação podem ser bem recebidas; os pais podem compreender, assim, que uma avaliação sem notas, mais descritiva e processual, é importante para situar e posicionar o avanço escolar de seu filho.

Quando a escola adota algum tipo de relatório ou ficha descritiva do processo de aprendizagem, em substituição aos tradicionais boletins, precisa estar atenta para organizá-los numa linguagem bem clara, que possibilite a qualquer familiar identificar o que cada aluno aprendeu e o que precisa aprender, sem rebuscamentos técnicos que só os profissionais da escola compreendem.

As fichas apresentadas na seção anterior podem ser uma fonte de esclarecimento para os pais, desde que as capacidades avaliadas sejam descritas de forma acessível. O ideal é que se apresente a cada pai uma ficha relacionada ao desempenho do próprio filho (como já sugerido), com o diagnóstico das capacidades desenvolvidas no período.

Tais capacidades podem ser expostas com ênfase nos campos ou eixos da aquisição do sistema de escrita (ou da “alfabetização”), da leitura e da escrita e produção de textos, para que os pais visualizem claramente as áreas que estão sendo avaliadas. Além disso, a pontuação pode estar implícita ou explícita, quando se posiciona o aluno em níveis de aprendizagem e isto deve ser traduzido de forma compreensível. Por exemplo, quando o registro aponta três níveis de desenvolvimento de capacidades dos alunos, pode-se esclarecer aos pais que:

**nível 1** – representa capacidades não desenvolvidas pela criança, que precisará de acompanhamento mais atento da escola e da família para superar dificuldades ini-

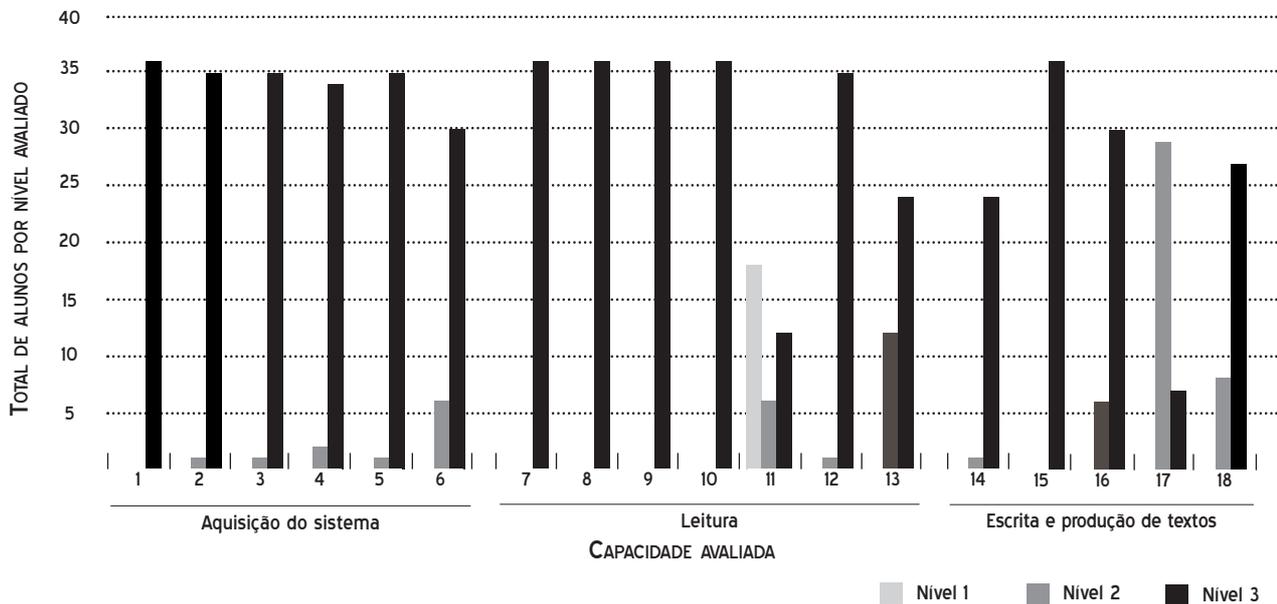
ciais e avançar em direção a capacidades mais elaboradas;

**nível 2** – representa capacidades em desenvolvimento, ou seja, um processo intermediário no qual a criança revela domínio apenas parcial.

**nível 3** – representa capacidades já dominadas ou consolidadas e, portanto, traduzem um desempenho mais avançado em relação aos demais níveis, predispondo a criança a novas aprendizagens em capacidades mais elaboradas.

Além da ficha de registro individual, poderão ser apresentadas aos pais fichas de síntese do desempenho global da turma (como já sugerido na Ficha III), para que eles percebam o desempenho do filho no contexto da turma. Um gráfico, evidenciando a situação de toda a classe, poderá ser apresentado para uma melhor visualização, como no exemplo que se segue:

**Gráfico 1. Desempenho dos alunos da Escola A – 1º ano – Dezembro/2004**



Mesmo que muitos pais tenham dificuldade em interpretar gráficos como este, algumas explicações gerais poderão oferecer pistas sobre a situação da turma. Por exemplo:

- A turma em que seu filho se encontra, com 36 alunos, está em excelentes condições de desempenho, pois a grande maioria já desenvolveu e consolidou as capacidades esperadas para esse momento — como mostram as colunas relativas ao nível 3.
- Alguns alunos se encontram no nível 2 em várias capacidades (17, 13, 18). Isso evidencia que essas capacidades ainda precisam ser trabalhadas, pois este nível revela um processo ainda em desenvolvimento.
- A capacidade 11 é a que apresenta maior dificuldade nesta turma. Há 18 alunos ainda no nível 1, ou seja, sem domínio desta capacidade, que não foi desenvolvida ou suficientemente trabalhada. Essa constatação, porém, é mais importante para o professor do que para os pais, pois ela indica que o docente deve reorientar seu trabalho, explorando mais detidamente a capacidade em questão.
- Uma leitura mais simples do eixo horizontal poderá também ser feita, sem detalhamento de capacidades, agrupando-as pelas áreas principais da alfabetização (de 1 a 6 = aquisição do sistema de escrita; de 7 a 13 = leitura; de 14 a 28 = escrita e produção de textos). Desse modo, o gráfico poderá ser mais acessível à compreensão dos pais.
- Finalmente, a localização de casos específicos de dificuldades poderá ser feita pela consulta ao registro na ficha consolidada pelo professor, a partir de observações pontuais sobre desempenhos individuais dos alunos. Essa estratégia orientará os pais em relação à situação de seus filhos e às necessidades de maior apoio (por parte da família e da escola) em suas aprendizagens.

É importante acentuar que poderá haver uma tendência, por parte dos pais, em traduzir os níveis registrados de forma quantitativa (1, 2 ou 3) como conceitos de fraco, médio ou forte desempenho, de forma cristalizada. Assim, deve-se procurar esclarecer o caráter dinâmico dos processos de aprendizagem e, portanto, a possibilidade de que a criança esteja sempre mudando de nível ou patamar, em uma mesma série ou momento de ciclo ou de uma série ou fase do ciclo para outra.

Muitas vezes, as fichas descritivas criadas pela escola podem não ser suficientes para orientar, de forma adequada, alguns grupos de familiares. Nesses casos, é preciso definir outras estratégias que o professor possa utilizar para repassar as informações sobre o processo de aprendizagem dos alunos, como, por exemplo:

- A elaboração de uma lista dos itens que foram ensinados em determinado período, seguida da apresentação de alguns exemplos de como foi o desempenho da classe.
- A seleção de algumas capacidades nas quais os alunos apresentam maior dificuldade, com explicações paralelas sobre como elas são desenvolvidas em sala e com exemplos de atividades e sugestões de tarefas. Assim, os pais podem acompanhar melhor o progresso de seus filhos.
- A apresentação de portfólios elaborados pelo aluno ou pelo professor, conforme já enfatizado anteriormente. O professor poderá sugerir que esses registros sejam apresentados pelas próprias crianças aos seus pais, criando, assim, situações em que ela possa compartilhar e refletir sobre seu processo de aprendizagem, sucessos e dificuldades. O professor poderá acompanhar essas situações de interação entre pais e filhos, fornecendo apoio e informação. Ele poderá, também, destacar situações e momentos significativos na trajetória de aprendizagem das crianças, para que os pais percebam progressos em relação a patamares anteriores.

O espírito que deve guiar **»** As informações a serem repassadas pela escola devem possibilitar aos familiares saber realmente o que o aluno já aprendeu e aquilo que ainda precisa aprender. Os momentos de encontro com as famílias devem servir para esclarecimentos, compreensão e reflexão sobre os desafios que precisam ser superados e para a construção de um compromisso entre escola e família para a busca de alternativas para resolução de dificuldades. Tais momentos devem se prestar a um balanço do trabalho já realizado ou a ser realizado, e também à socialização entre educadores, alunos e seus familiares. É uma boa oportunidade de se quebrar a tensão tão comum nesses momentos.

Avaliação alguma cumpre seus objetivos se:

- não for comunicada aos alunos, por meio de sua participação ativa na análise de seus próprios resultados e no estabelecimento de novas metas de aprendizado;
- não for comunicada aos pais ou responsáveis, de forma a engajá-los na escolarização do filho e de forma a mostrar-lhes os meios que a escola adotará para ampliar suas possibilidades de aprendizagem.



PONTOS - CHAVE



## Capítulo 5

# Instrumento de avaliação diagnóstica

Apresentamos, a seguir, exemplos de atividades e questões. Com base na análise do professor e da escola, um verdadeiro instrumento será construído, seja a partir da seleção de atividades que aqui apresentamos, a partir da elaboração de novas atividades.

Os exemplos são apresentados por capacidade e antecedentes de um texto em que se caracterizam as atividades e, sempre que possível, explicitam-se outras estratégias de avaliação, que podem, em geral, ser desenvolvidas no cotidiano da sala de aula.

## CAPACIDADE 1 – COMPREENDER DIFERENÇAS ENTRE O SISTEMA DE ESCRITA E OUTRAS FORMAS DE REPRESENTAÇÃO

O objetivo das atividades propostas é verificar se a criança faz distinções entre sistema de escrita alfabético, sinais gráficos e outros sistemas de representação. A criança poderá fazer isso apenas identificando “o que se pode ler” e o que “não se pode ler” ou, ainda, sendo capaz de identificar, nomear, prever o significado e o uso funcional dos diferentes sinais encontrados. Nesse último caso, estará demonstrando um conhecimento ainda mais específico sobre os diferentes sistemas de representação.

A realização dessas atividades exige que o professor selecione vários materiais de leitura e motive os alunos a folhearem esses materiais. A tarefa pode ser proposta para pequenos grupos (de até três membros) separadamente, para que se possam observar o comportamento e o conhecimento de cada criança ao manusear os materiais. Assim que elas começarem a fazê-lo, o professor deverá fazer perguntas sobre os diferentes sinais gráficos, por meio de questões como: o que se pode ler na página? Onde está escrito com letras? Quais letras você conhece? Você

As respostas das crianças e outras observações devem ser anotadas em um caderno de registro que permita, em outro momento, ser possível fazer uma análise e síntese do que as crianças já sabem e do nível de conceitualização em que elas se encontram.

conhece esses sinais (relativos a outros sistemas de representação)? Onde há desenhos e onde há “coisas” escritas?

Como você pode >> observar, algumas orientações são dirigidas a você, professor (a questão 1, por exemplo); outras são dirigidas ao aluno (por exemplo, a questão 2)

**1** APRESENTAR À CRIANÇA DIFERENTES SUPORTES (LIVROS, REVISTAS, JORNAIS, FOLHETOS, CARTÕES E OUTROS) PARA QUE, FOLHEANDO ESSES SUPORTES, POSSA APONTAR ASPECTOS QUE DISTINGUAM O SISTEMA DE ESCRITA DE OUTROS SISTEMAS DE REPRESENTAÇÃO.

**2** OBSERVE O QUADRO ABAIXO:

?,!:	+ -X\$%
216890	CANETA

No caso de questões dirigidas ao aluno, você >> deve avaliar se deve ler a questão para a criança, se deve explicá-la ou se deve deixar que o aluno leia a questão sozinho. A questão 2, evidentemente, deve ser lida para o aluno

USE O LÁPIS PARA COLORIR DE:

- AZUL O QUADRINHO COM NÚMEROS;
- VERMELHO O QUADRINHO COM UMA PALAVRA;
- AMARELO O QUADRINHO COM OS SINAIS DE PONTUAÇÃO.

Nesta atividade são focalizados sinais do sistema de escrita alfabético-ortográfico e da linguagem matemática: sistema de numeração e sinais empregados na representação das operações matemáticas. O que se pretende é verificar que conhecimentos as crianças têm a respeito desses sinais que serão objeto de estudo para elas.

A última ordem da atividade pode representar uma dificuldade para as crianças muito pequenas, pois não é comum que elas já saibam identificar os sinais de pontuação e nem que conheçam o

termo “sinais de pontuação”. No entanto, é possível que haja, na turma, alunos capazes de fazer distinção entre as letras e os sinais de pontuação na composição de um texto escrito.

« Caso os alunos questionem o que está sendo pedido, o professor pode aproveitar o momento para mostrar a eles quais são os sinais de pontuação, dizendo-lhes que mais tarde vão ser ensinados.

**3** OBSERVE O QUADRO ABAIXO:

34590	"/, * ↑?~!	BOI
		BORBOLETINHA

MARQUE COM X ONDE HÁ DESENHOS OU FOTOS.

FAÇA UM TRAÇO ONDE HÁ PALAVRAS ESCRITAS.

PINTE DE VERMELHO ONDE ESTÁ ESCRITA A PALAVRA “BORBOLETINHA”

A primeira instrução permite, em linhas mais gerais, que o professor saiba se o aluno distingue diferentes modos de representação. Aqueles que são icônicos (em que se representa alguma propriedade do objeto – como a forma e o tamanho, por exemplo) e aqueles que não são icônicos (a representação não possui semelhança alguma com a coisa representada, não é um desenho ou uma fotografia).

A segunda instrução tem por objetivo verificar se a criança já desenvolveu critérios para definir o que é uma palavra escrita. Tem também por objetivo possibilitar a análise da última questão, mostrando com quantas opções o aluno trabalhou para respondê-la.

Nessa última questão, pretende-se verificar se o aluno, tendo ou não construído princípios para definir o que é uma palavra escrita, ainda mantém uma indistinção entre modos

de representação icônicos de não-icônicos. Nesse caso, ele pensaria assim: Afinal, se uma “borboletinha” é pequena, sua forma de representação também deve ser pequena, e deverá estar no quadrinho correspondente à palavra “boi” (seria uma espécie de desenho, porque a propriedade “tamanho” seria representada).

## **CAPACIDADE 2 – CONHECER O ALFABETO E DIFERENTES TIPOS DE LETRA**

Os principais objetivos das atividades apresentadas, a seguir, são:

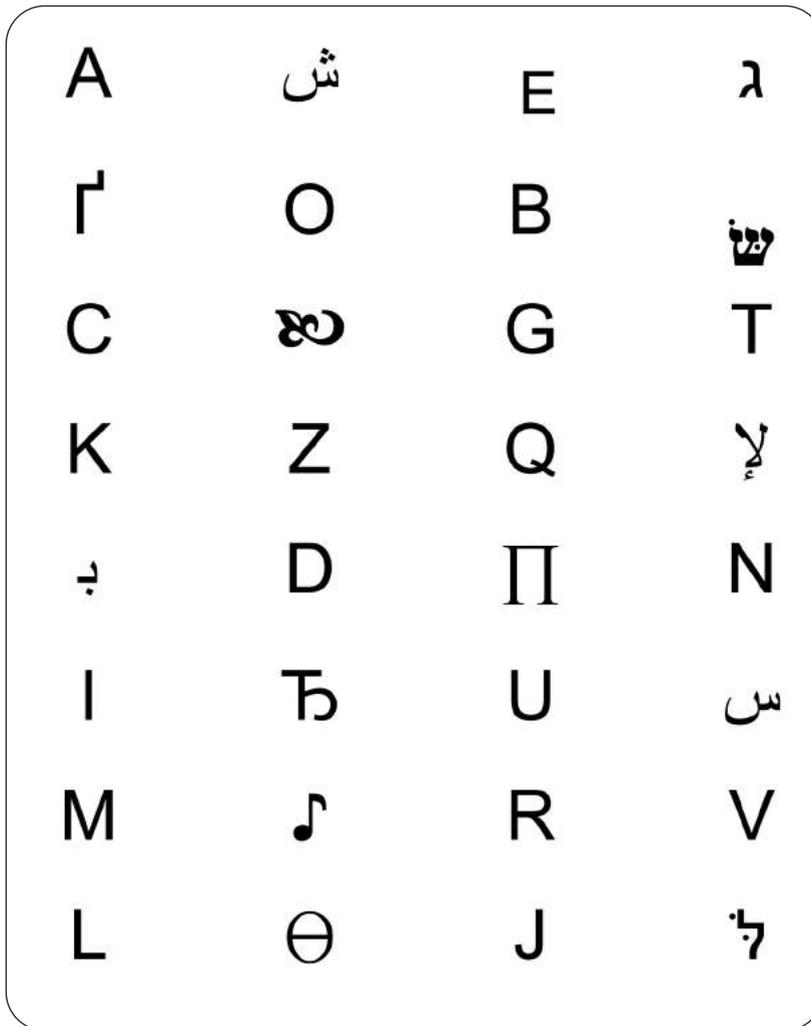
- verificar que letras do alfabeto a criança já reconhece e sabe nomear, em ditado de letras feito pela ordem alfabética;
- verificar se a criança é capaz de fazer distinção entre as letras de imprensa maiúscula e minúscula, bem como entre a cursiva maiúscula e minúscula;
- verificar se a criança é capaz de ler com compreensão palavras grafadas com diferentes tipos de letras.

### **AVALIANDO NO DIA-A-DIA**

É preciso lembrar que as atividades cotidianas de escrita e de leitura, em sala de aula, são também momentos que permitem observar e avaliar o desenvolvimento das habilidades que constituem a capacidade 2.

Além dessas observações diárias, pode-se, ainda, apresentar à criança palavras, frases ou pequenos textos, impressos e manuscritos, para que ela indique semelhanças e diferenças entre tipos de letras.

- 4 ABAIXO VOCÊ ENCONTRA LETRAS DO NOSSO ALFABETO E OUTROS SINAIS GRÁFICOS. CIRCULE TODAS AS LETRAS QUE APARECEM NO QUADRO.



- 5** OBSERVE AS LETRAS DO NOSSO ALFABETO QUE ESTÃO ESCRITAS NOS QUADRINHOS ABAIXO E FAÇA O QUE SEU(SUA) PROFESSOR(A) VAI LER.

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	L
M	N	O	P	R	S	T	U	V	X	Z

PROFESSOR(A), PEÇA AOS ALUNOS QUE:

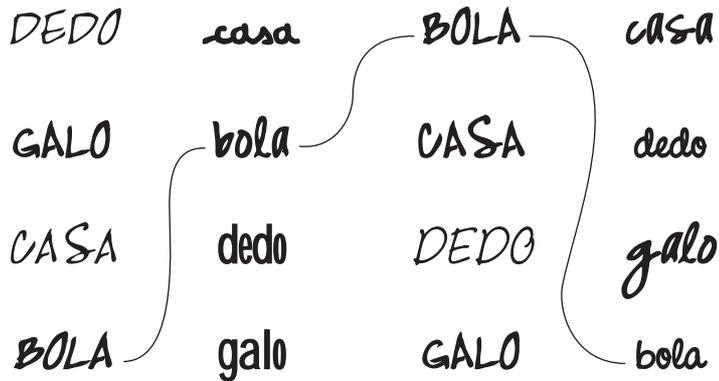
- CIRCULEM AS LETRAS C – E – O – Q – T – G – S
- FAÇAM UM TRAÇO NAS LETRAS A – F – H – N – V – D – J – U
- FAÇAM UMA CRUZ NAS LETRAS B – L – P – R – Z – I – M – X

A atividade de ditado de >> letras possibilita avaliar também se os alunos já dominam o traçado das letras.

- 6** DITADO DE LETRAS

ESCREVA NOS QUADRINHOS ABAIXO AS LETRAS QUE SEU(SUA) PROFESSOR(A) DITAR. SE VOCÊ NÃO SOUBER ALGUMA LETRA, DEIXE O QUADRINHO VAZIO.


- 7** LEIA AS PALAVRAS DA PRIMEIRA COLUNA, COM AJUDA DO(A) PROFESSOR(A).  
LIGUE AS PALAVRAS IGUAIS EM CADA COLUNA, COMO NO MODELO.



« Atenção: as atividades 7 e 8 são mais complexas do que as anteriores. Elas já supõem que as crianças saibam, em maior ou menor grau, ler as palavras.

- 8** VOCÊ CONHECE A QUADRINHA ABAIXO?  
LEIA PARA SEU(SUA) PROFESSOR(A).

Você pensa que sabe tudo  
Borboleta sabe mais  
Ainda de perna para cima  
Coisa que você não faz

### CAPACIDADE 3 – DOMINAR CONVENÇÕES GRÁFICAS

As atividades propostas a seguir dizem respeito ao domínio das convenções gráficas do sistema de escrita, com foco na direção correta da escrita (esquerda/direita, de cima/para baixo) e na forma gráfica destinada a marcar a segmentação na escrita (espaçamento entre palavras).

#### AVALIANDO NO DIA-A-DIA

Vale lembrar que a exploração da organização da escrita pode ocorrer em outras situações cotidianas de sala de aula, como, por exemplo, quando a criança sinaliza com o dedo a direção da escrita em situações de leitura simulada (ela “finge” que lê um livro) ou quando copia corretamente frases e textos, observando as convenções. Para isso, poderão ser realizadas as seguintes atividades:

- apresentar, por exemplo, narrativas, poemas, páginas de revistas em quadrinhos e pedir que a criança reconheça, acompanhando ou sinalizando com o dedo, a direção e o alinhamento da escrita;
- solicitar que a criança copie frases ou que aponte palavras e pontuação presentes no texto.

**9** LEIA A QUADRINHA ABAIXO COM A AJUDA DO(A) SEU(SUA) PROFESSOR(A).

REI CAPITÃO  
SOLDADO LADRÃO  
MOÇA BONITA  
DO MEU CORAÇÃO

CIRCULE CADA PALAVRA DA QUADRINHA.

Se você achar mais adequado, pode ditar apenas uma palavra, já decorada ou não. O que importa é que, mesmo que simule uma escrita, o aluno demonstre conhecer a direção da escrita.



**10** ENTREGAR UMA FOLHA DE PAPEL EM BRANCO, DITAR UMA FRASE PARA SER ESCRITA.

(EX.: EU GOSTO DE BRINCAR.)

## CAPACIDADE 4 – RECONHECER UNIDADES FONOLÓGICAS

As atividades de avaliação do reconhecimento de unidades da fala pelas crianças privilegiam situações de interação oral entre professor e alunos. O desempenho das crianças deve ser, portanto, registrado em um instrumento específico e de uso exclusivo do professor.

« Atenção: todas as atividades voltadas para a avaliação da capacidade 4 deverão ser feitas oralmente, sem que a criança se apóie na escrita.

Apresentamos diferentes possibilidades, que exploram rimas, fonemas e sílabas.

### AVALIANDO NO DIA-A-DIA

Além das atividades sugeridas, o professor deverá propor outras atividades em sala de aula, para que se possa verificar se a criança reconhece tais unidades, como rimas e aliterações (repetições de um fonema numa frase ou palavra).

O professor pode, por exemplo, apresentar à criança palavras ou pequenos textos, como poemas, quadrinhas, cantigas, trava-línguas, parlendas. Na exploração desses textos, deve-se pedir que ela identifique as semelhanças e as diferenças de sons de algumas das palavras do texto.

**11** REALIZAR ORALMENTE A ATIVIDADE LÚDICA “LÁ VAI UMA BARQUINHA CARREGADINHA DE ...”, PEDINDO PARA CADA CRIANÇA DA TURMA OU DO GRUPO COMPLETAR A FRASE COM PALAVRAS TERMINADAS EM -ÃO, -EZA, -OL, -INHA, ETC.)

**12** REALIZAR ORALMENTE ATIVIDADES LÚDICAS COMO “MACACO MANDOU ... FALAR **SÓ PALAVRAS COMEÇADAS COM ...**” (EM MOMENTOS MAIS AVANÇADOS DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO, O COMANDO PODERÁ SER PARA **ESCREVER** AS PALAVRAS, DE MODO A EXPLORAR AS RELAÇÕES ENTRE GRAFEMAS E FONEMAS.)

**13** LER AS SEQÜÊNCIAS DE PALAVRAS PARA OS ALUNOS E PEDIR QUE IDENTIFIQUEM A PALAVRA QUE NÃO TERMINA COM OS MESMOS SONS OU RIMAS.

- 1- SAPATEIRA - TORNEIRA – BOLA – CADEIRA
- 2- CORAÇÃO – LIMÃO – BANANA – SABÃO
- 3- PANELA – COLHER – JANELA – CANELA

**14** LER PARA OS ALUNOS CADA PAR DE PALAVRAS E PEDIR QUE DIGAM QUAIS PARES COMBINAM.

- 1- GATO – CACHORRO
- 2- ANEL – CHAPÉU
- 3- BORRACHA – LÁPIS
- 4- MEIA – AREIA
- 5- PÃO – CAFÉ
- 6- LIMÃO – CHÃO
- 7- UVA- LUVA
- 8- SAPATO – PÉ

**15** PEDIR QUE AS CRIANÇAS DIGAM UMA PALAVRA PARECIDA COM A PALAVRA QUE VAI SER FALADA.

- PÃO  
BONECA  
CADEIRA

As atividades 13, 14 e 15 exploram as rimas das palavras. A diferença entre elas está no tipo de procedimento que as crianças estarão realizando em cada uma delas.

**Na primeira**, elas terão que analisar um conjunto de quatro palavras e identificar aquela que não rima. **Na segunda**, elas terão que analisar pares de palavras afins, tendo de definir que critério utilizarão para decidir se combinam ou não: o semântico (duas palavras que pertencem a uma mesma categoria, como “gato e cachorro”, que pertencem à categoria “animais”) ou o critério fonológico, baseado na semelhança sonora. Desse modo, o professor

poderá saber aquele aspecto da palavra (som ou significado) em que, no momento, as crianças estão concentrando sua atenção. Na terceira, elas terão que aplicar a regra da semelhança sonora para dizer uma nova palavra que rima com a palavra lida pelo professor.

Há, portanto, entre esses procedimentos, um grau crescente de dificuldade que deve ser observado na seleção das atividades propostas.

**16** LER PARA OS ALUNOS CADA PAR DE PALAVRAS E PEDIR QUE INDIQUEM OS PARES QUE COMEÇAM COM O MESMO SOM.

- 1- CHINELO – CHAVE
- 2- ABACATE – AMARELO
- 3- ARROZ – FEIJÃO
- 4- SABONETE – CIDADE
- 5- MEIA – SAPATO
- 6- MACACO – MENINO
- 7- LUA – RUA
- 8- FACA - FORMIGA

Nesta atividade, explora-se o fonema como unidade de análise das palavras, pela criança. Uma variação dessa atividade poderia ser a exploração da sílaba, nesse caso as palavras comparadas poderiam ser respectivamente:

1. chinelo – xícara
2. abacate – amarelo
3. arroz – feijão
4. sabonete – sacola
5. meia – sapato
6. macaco – mala
7. lua – rua
8. faca – farinha

## CAPACIDADE 5 – DOMINAR A NATUREZA ALFABÉTICA DO SISTEMA DE ESCRITA

A avaliação da compreensão do princípio alfabético do sistema de escrita se orienta pelo objetivo de se investigar o estágio de conceitualização da criança a respeito desse sistema, ou seja, o nível de aquisição do sistema de escrita em que a criança se encontra.

Para isso, podem-se propor atividades em que a criança:

- a) seja desafiada a comparar o significado (aquilo que a palavra representa) ao significante (representação gráfica da palavra), fazendo distinção entre o tamanho do objeto e a extensão da palavra (variável conforme a quantidade de letras);
- b) produza escritas sem apoio de modelos, em situações mais livres (como, por exemplo, a produção de pequenos textos), e em situações de produção mais controladas (como, por exemplo, ditados de frases ou palavras).

A análise da escrita dos alunos deve levar em conta os sinais gráficos usados e o tipo de correspondência entre fala e escrita que a criança estabelece ao escrever, observando se ela:

- produz rabisco indicando não reconhecer os sinais próprios da escrita alfabética;



A handwritten scribble consisting of several connected loops and lines, representing the word 'cavalo'. An arrow points from the scribble to the word 'cavalo' written in a simple, printed font.

- escreve letras indicando saber que a escrita é produzida por sinais convencionais;



The word 'cavalo' written in a simple, printed font, with each letter clearly defined and separated. An arrow points from the word to the word 'cavalo' written in a simple, printed font.

- escreve muitas letras para palavras que representam objetos grandes e poucas letras para os pequenos;

CTV ← formiguinha

- escreve utilizando critérios ligados à quantidade e à variedade de letras (não usa, por exemplo, apenas uma letra para representar uma palavra e não representa uma palavra sem variar o tipo de letra, como, também, por exemplo AAAA);

EATS → cavalo

- escreve uma letra para cada sílaba, estabelecendo ou não correspondências entre sons da fala e letras convencionais (ex: a palavra CAVALO é grafada com três letras, porque tem três sílabas: CVL — quando a criança estabelece correspondências entre grafemas e fonemas presentes na sílaba — ou BTA, quando não estabelece);

CVL → cavalo

- escreve uma letra para cada fonema, demonstrando conhecer o princípio alfabético do sistema de escrita.

CAVALO

AVALIANDO NO DIA-A-DIA

O ditado de palavras ou de frase é um procedimento que leva a criança a produzir a escrita a partir de suas hipóteses a respeito do funcionamento do sistema de escrita ou do conhecimento que tem das suas convenções. Esse procedimento é bastante usado na prática dos professores. Para se ter elementos adequados de análise do processo de aprendizagem e do nível de conceitualização da criança, é preciso, porém, propor a ela palavras com números diferentes de sílabas: monossílabas, dissílabas, trissílabas e polissílabas.

Quando se quer verificar o conhecimento de alguma regra ortográfica pela criança, o critério de seleção das palavras a serem ditadas estará relacionado à regra específica que se quer focalizar no diagnóstico.

- 17** APRESENTAR PARA AS CRIANÇAS UMA FOLHA COM AS PALAVRAS ABAIXO E PEDIR QUE ELAS FAÇAM UM X ONDE ESTIVER ESCRITA A PALAVRA BOI. (EXEMPLO DE INSTRUÇÃO FALADA PELO(A) PROFESSOR(A): "FAÇA UM X ONDE ESTÁ ESCRITA A PALAVRA BOI.")

PERNILONGO

BOI

FORMIGA

**18** DITADO DE PALAVRAS

ESCREVA NAS LINHAS ABAIXO AS PALAVRAS QUE SEU(SUA) PROFESSOR(A) VAI DITAR.

1 _____	7 _____
2 _____	8 _____
3 _____	9 _____
4 _____	10 _____
5 _____	11 _____
6 _____	12 _____

PROFESSOR, UTILIZE A LISTA DE PALAVRAS, APRESENTADAS A SEGUIR, PARA FAZER O DITADO:

- |              |                |
|--------------|----------------|
| 1. CANETA    | 7. PREGO       |
| 2. APONTADOR | 8. CASA        |
| 3. QUEIJO    | 9. CORAÇÃO     |
| 4. GALINHA   | 10. OMBRO      |
| 5. CHURRASCO | 11. MUQUIRANA  |
| 6. FOLHA     | 12. DEBLATERAR |

Na organização deste ditado, foram selecionadas palavras compostas por sílabas canônicas (consoante-vogal) e não canônicas (consoante-vogal-consoante, por exemplo) e ainda palavras provavelmente desconhecidas pelas crianças. Este é o caso de “muquirana” e “deblaterar”. Sabemos que essas duas palavras não fazem parte do universo das crianças. Mas é justamente por isso que foram escolhidas, pois, assim, permitem verificar se a criança é capaz de escrever palavras novas.

**19** ESCREVA NAS LINHAS ABAIXO PALAVRAS QUE VOCÊ SABE ESCREVER SOZINHO:

_____	_____
_____	_____
_____	_____

## CAPACIDADE 6 – DOMINAR RELAÇÕES ENTRE FONEMAS E GRAFEMAS

A avaliação da compreensão dos princípios e das regras ortográficas do sistema de escrita pode se dar por meio da análise de textos produzidos pelas crianças em situação de menor controle das palavras a serem escritas. Mas é preciso também elaborar atividades nas quais se possa ter um controle maior das palavras (por exemplo, a escrita de listas de palavras e os ditados de palavras, frases e pequenos textos). Além disso, é preciso estar atento às regras ortográficas que estão relacionadas à leitura e não à escrita. Nesses casos, será preciso observar se a criança enfrenta dificuldades na decodificação de palavras quando lê um pequeno texto ou uma lista de palavras, por não saber algumas regras de correspondência entre letra e som.

No ditado de um texto o professor pode ou não dizer a pontuação para os alunos. Quando a pontuação é ditada, tem-se a oportunidade de verificar se os alunos identificam os sinais de pontuação e se sabem sua forma gráfica. Quando não são ditados os sinais de pontuação, o professor pode verificar se os alunos sabem como empregá-los corretamente.

### 20 PRODUÇÃO DE UMA LISTA

ESCREVA UMA LISTA COM QUATRO BRINCADEIRAS QUE VOCÊ CONHECE.

---



---



---



---

### 21 DITADO DE UM PEQUENO TEXTO

ESCREVA NAS LINHAS ABAIXO O TEXTO QUE SEU(SUA) PROFESSOR(A) VAI DITAR.

---



---



---



---



---



---

- 22** PROFESSOR(A), ESCOLHA UM DOS TEXTOS APRESENTADOS A SEGUIR PARA DITAR AOS SEUS ALUNOS.

**TEXTO 1**

### **O MENOR CÃO DO MUNDO**

O MENOR CACHORRO QUE JÁ EXISTIU NO MUNDO ERA DO TAMANHO DE UMA FITA CASSETE. QUANDO FICOU ADULTO, ELE MEDIA SEIS CENTÍMETROS DE ALTURA E DEZ CENTÍMETROS DE COMPRIMENTO. ERA DA RAÇA TERRIER. EM VEZ DE CAÇAR GATOS, FUGIA DELES. PENSAVAM QUE ERA UM CAMUNDONGO.

---

(FOLHA DE SÃO PAULO, Caderno Folhinha, 2/3/91)

**TEXTO 2**

### **DONA BARATA**

A BARATA DIZ QUE TEM  
SETE SAIAS DE FILÓ.  
É MENTIRA DA BARATA  
QUE ELA TEM  
É UMA SÓ.  
A BARATA DIZ QUE TEM  
UM ANEL DE FORMATURA.  
É MENTIRA DA BARATA  
QUE ELA TEM É CASCA DURA.

---

(Cantiga de domínio popular)

« Atenção: não deixe que o ditado se torne uma atividade mecânica e sem sentido. Leia primeiro o texto, assegurando que os alunos o compreendam globalmente. Depois, ajude-os na compreensão de suas partes e explique palavras ou expressões que podem não ser familiares para os alunos, como “fita cassete” e “camundongo”. Pergunte também se conhecem ou não um cão da raça Terrier. Ao final da exploração, volte a abordar o sentido global do texto, para, aí sim, fazer o ditado

## CAPACIDADE 7 – LER E COMPREENDER PALAVRAS

O objetivo das atividades nesta seção é verificar se a criança é capaz de ler palavras compostas por diferentes estruturas silábicas, considerando-se as disposições de consoante (C) e vogal (V). Por exemplo:

- CV - padrão silábico canônico: (ex: sí-la-ba)
- V - (ex: a-ba-ca-te)
- CVC - (ex: rex-to, ve-ri-fi-car)
- CCV - (ex: pa-la-vra).

A leitura de palavras pode fornecer evidências sobre o desenvolvimento das capacidades de decifração e compreensão da escrita. Essa leitura pode ocorrer, por exemplo, quando a professora lê com as crianças a lista de tarefas planejadas para o dia escolar, algumas palavras localizadas num texto lido em sala de aula ou, ainda, fichas de palavras selecionadas para uma atividade específica de trabalho com a escrita.

É comum encontrarmos crianças que demonstram ter desenvolvido a capacidade de decodificar sem, no entanto, compreender o que está sendo lido. O diagnóstico dessa situação ao longo do processo de ensino-aprendizado é fundamental para que o professor planeje atividades de leitura que possibilitem o desenvolvimento de estratégias de construção de sentido por parte do aprendiz. Alguns exemplos: a estratégia de antecipação do conteúdo do texto em função dos objetivos de leitura ou em função do suporte e do gênero textual, a estratégia de identificação da primeira letra ou sílaba como pista para descobrir a qual figura ela se relaciona, o reconhecimento global da palavra, etc.

**28** OBSERVE AS FICHAS DE PALAVRAS ABAIXO.

HÁ CINCO PALAVRAS EM CADA UMA. FAÇA UMA CRUZ NAS PALAVRAS QUE SEU(SUA) PROFESSOR(A) VAI LER PARA VOCÊ.

**1**

JABUTICABA	BANANA
UVA	
LARANJA	LIMÃO

**2**

MACACO	MICO
LEÃO	
CAVALO	COBRA

**3**

PEDREIRO	MÉDICO
BOMBEIRO	
PROFESSOR	ENGENHEIRO

**4**

DEDO	OMBRO
CABEÇA	
PÉ	PERNA

PROFESSOR, AS PALAVRAS QUE DEVERÃO SER LIDAS PARA AS CRIANÇAS SÃO:

1. LIMÃO – JABUTICABA
2. MACACO – CAVALO
3. PEDREIRO – PROFESSOR
4. CABEÇA - PÉ

No acompanhamento da >> realização desta atividade, o professor pode pedir para que as crianças que não sabem ler expliquem como foi que fizeram para circular as palavras, para ter pistas dos procedimentos que os alunos estão utilizando para buscar compreender como se lêem palavras. Para aquelas que já sabem ler, o professor poderá pedir que leiam as outras palavras da lista.

24 FAÇA UM CÍRCULO EM VOLTA DA PALAVRA QUE CORRESPONDE À FIGURA.

BICICLETA  
BOTINA  
BONECA



BOLA  
COLA  
MOLA



CAMINHÃO  
CACHORRO  
CARRO



ABELHA  
ABACAXI  
AMOR



## CAPACIDADE 8 – LER E COMPREENDER FRASES

As atividades permitem verificar se o aluno é capaz de ler frases e palavras com compreensão. As imagens, na atividade, servem como pista do conteúdo das frases e das palavras propostas para a leitura. O professor deve observar se, ao ler, o aluno demonstra ter domínio do código escrito e se lê com compreensão.

Foram utilizadas frases com diferentes níveis de complexidade sintática. A primeira é a mais fácil e a última é a mais difícil. Veja um exemplo: “O menino comprou muitas balas ontem” é mais simples que “Ontem, muitas balas foram compradas pelo menino”)

- 25** OBSERVE BEM AS CENAS ABAIXO E PROCURE NAS FICHAS AS FRASES QUE CORRESPONDEM A CADA UMA DELAS.



TODOS GOSTAM DE  
DESCANSAR.



OS ANIMAIS DÃO  
LEITE A SEUS FILHOTES  
DESDE OS PRIMEIROS  
MESES DE VIDA



ÀS VEZES, É PRECISO  
QUE AS PESSOAS  
DÊM LEITE PARA OS  
ANIMAIS

## CAPACIDADE 9 COMPREENDER GLOBALMENTE O SENTIDO DO TEXTO

O objetivo da atividade apresentada é verificar se a criança é capaz de identificar o assunto de que trata um texto e de dizer como ele é abordado.

Pretende-se que, após a leitura de um texto, com ou sem ajuda do professor, a criança:

- responda a questões relacionadas ao seu tema central;
- “resuma” o texto lido ou, ainda,
- reconte o texto para alguém.

Isso pode ser feito oralmente, por meio de uma conversa individual ou coletiva com as crianças (especialmente quando ainda não têm o domínio do código para responder por escrito às questões propostas) ou por meio de uma atividade escrita.

Identificar informações no corpo do texto é uma capacidade que se relaciona fundamentalmente a uma leitura compreensiva do texto lido. Dessa forma, ao elaborar questões para avaliar se as crianças desenvolveram ou estão desenvolvendo essa capacidade, é preciso considerar que as informações que permitem uma compreensão global do texto estão, em geral, relacionadas à estrutura ou forma composicional dos diferentes tipos de texto (por exemplo, no caso dos textos narrativos é preciso que o leitor saiba quem fez o quê, quando, como, onde e por quê).

Não se pode, portanto, saber se as crianças estão desenvolvendo essa capacidade por meio de perguntas que tendem a fazer com que elas localizem quaisquer informações, dissociadas do sentido global do texto. Não há elementos para avaliar o desenvolvimento da capacidade, por exemplo, quando perguntamos aos alunos se o personagem da história é um gato ou cachorro na história do Gato de Botas, ou ainda quando propomos que leiam uma receita de bolo e perguntamos a elas se a receita é de bolo ou de uma comida salgada para ser servida em um almoço. As perguntas precisam fazer com que as crianças identifiquem os ingredientes e os cuidados necessários ao se fazer o bolo, as dicas que são dadas para um melhor resultado, etc.).

Sugerimos, abaixo, a leitura de textos com dois níveis diferentes de complexidade, o primeiro sendo mais fácil que o segundo.

**26** LEIA ESTE TEXTO:

### **O SEGREDO DA LUZ DO SOL**

A LUZ DO SOL É FEITA DE CORES QUE VOCÊ PODE VER QUANDO APARECE UM ARCO-ÍRIS NO CÉU. É POSSÍVEL PERCEBER SETE CORES BEM DIFERENTES, UMA AO LADO DA OUTRA: VIOLETA, ANIL, AZUL, VERDE, AMARELO, LARANJA E VERMELHO.

---

(CIBOUL, Adèle. *As cores*. São Paulo: Moderna, 2003. Coleção Criança Curiosa)

AGORA RESPONDA:

1) SOBRE O QUE O TEXTO ESTÁ FALANDO? \_\_\_\_\_

2) O QUE VOCÊ DESCOBRIU SOBRE A LUZ DO SOL AO LER O TEXTO? \_\_\_\_\_

---

**21** LEIA O TEXTO ABAIXO

O professor poderá ainda >>>  
verificar ainda se os  
alunos apreendem a  
estrutura do texto, fazendo  
perguntas do tipo: como  
o autor inicia seu texto?  
Que exemplos o texto traz  
de animais que usam  
"truques"? Em que parte  
o texto explica por que os  
animais usam esses  
"truques"?

### **BICHOS USAM DISFARCE PARA DEFESA**

VOCÊ JÁ TENTOU PEGAR UM GALHINHO SECO E ELE VIROU BICHO, ABRIU ASAS E VOOU? SE ISSO ACONTECEU É PORQUE O GRAVETO ERA UM INSETO CONHECIDO COMO "BICHO-PAU". ELE É TÃO PARECIDO COM UM GALHINHO, QUE PODE SER CONFUNDIDO COM UM GRAVETO.

EXISTEM LAGARTAS QUE SE PARECEM COM RAMINHOS DE PLANTAS E ESPERANÇAS (TIPO DE GRILO) QUE IMITAM TÃO BEM UMA FOLHA QUE É DIFÍCIL RECONHECÊ-LAS.

MUITOS ANIMAIS USAM ESSES TRUQUES PARA SE DEFENDER DOS INIMIGOS. EMPRESTAM A COR, E ÀS VEZES A FORMA, DOS LUGARES EM QUE ESTÃO E SE SENTEM PROTEGIDOS. OS CIENTISTAS CHAMAM ESSES TRUQUES DE MIMETISMO, QUE SIGNIFICA IMITAÇÃO.  
(...)

---

(Fragmento da reportagem - FOLHA DE SÃO PAULO, Folhinha, 06/11/1993)

RESPONDA:

1) QUAL É O ASSUNTO DO TEXTO? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2) COMO OS CIENTISTAS CHAMAM O TRUQUE QUE OS ANIMAIS USAM PARA SE PROTEGER? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## CAPACIDADE 10 – IDENTIFICAR GÊNEROS E FUNÇÕES DE TEXTOS E LOCALIZAR INFORMAÇÕES

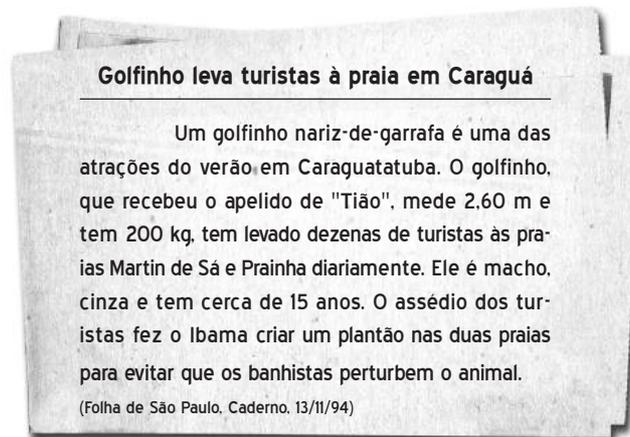
A capacidade em questão supõe que a criança identifique diferentes suportes da escrita, encontrados no cotidiano doméstico como, por exemplo, agendas, catálogos, livros de receitas, embalagens, jornais, etc.

O objetivo das atividades é investigar se esses diferentes suportes são conhecidos pelos alunos, ao se mostrarem capazes de dizer para que servem e como são usados, a partir da identificação de suas particularidades físicas (formato, disposição e organização do texto escrito, recursos de formatação do texto, interação entre a linguagem verbal e as linguagens visuais utilizadas com mais frequência, etc.).

As atividades de avaliação devem investigar que hipóteses as crianças fazem sobre a natureza, as funções e o uso desses diferentes suportes de escrita e se sabem lidar com eles de maneira adequada.

Na seleção das atividades, observe que partimos de textos menos familiares, mas com questões simples.

**28** LEIA A NOTÍCIA ABAIXO.



Ao conversar sobre um texto lido com seus alunos, é importante explorar o vocabulário que ele apresenta. Explore o conhecimento prévio de seus alunos, indagando sobre palavras, siglas, abreviaturas ou expressões possivelmente desconhecidas por eles. Converse sobre os significados dessas palavras, sobre o sentido em que estão sendo utilizadas no texto; procure saber se os alunos já ouviram ou leram essas palavras em outros textos. Na notícia sobre o golfinho, por exemplo, poderá ser enriquecedor conversar sobre os golfinhos, sobre o apelido da cidade Caraguatatuba, sobre sua localização e por que o autor preferiu utilizar o apelido no título da notícia ou, ainda, sobre o significado da palavra "assédio" ou da sigla "Ibama".

Instrumento de avaliação diagnóstica

SOBRE O QUE NOS FALA ESSA NOTÍCIA?

---

---

---

---

---

---

PREENCHA O QUADRO ABAIXO COM AS INFORMAÇÕES SOBRE O GOLFINHO.

APELIDO
PESO
COMPRIMENTO
COR
IDADE

**29** LEIA O ANÚNCIO ABAIXO, RETIRADO DE UM JORNAL.

**Vendo um carro modelo Elba CSL**, ano 1991, cor vinho. O carro nunca foi batido e está bem conservado. Estou vendendo barato. Você não pode perder essa oportunidade. Quem se interessar pode procurar por Antônio da Silva, no telefone 5555-55 55.

RESPONDA:

1) QUAL O OBJETIVO DESSE TEXTO? \_\_\_\_\_

2) O QUE ESTÁ SENDO VENDIDO? \_\_\_\_\_

3) SEGUNDO O AUTOR, O CARRO NUNCA FOI BATIDO E ESTÁ SENDO VENDIDO BARATO. POR QUE O AUTOR DIZ ISSO NO TEXTO? \_\_\_\_\_

5) QUAL É O NOME DE QUEM ESTÁ VENDENDO? \_\_\_\_\_

6) COMO A PESSOA QUE ESTIVER INTERESSADA EM COMPRAR DEVE ENTRAR EM CONTATO? \_\_\_\_\_

80 LEIA ESTA LISTA DE TELEFONES ÚTEIS.

**• Telefones Emergenciais •**

	BOMBEIROS - <b>193</b>	PRONTO SOCORRO - <b>192</b>	
	SOS CRIANÇAS - <b>1407</b>	POLÍCIA CIVIL - <b>147</b>	
	POLÍCIA MILITAR - <b>190</b>	COMDEC DEFESA CIVIL - <b>199</b>	
	FARMÁCIAS DE PLANTÃO - <b>136</b>	CET - ACIDENTES E OCORRÊNCIAS DE TRÂNSITO - <b>194</b>	

FAÇA UM CÍRCULO NO NÚMERO DO TELEFONE DO **SOS CRIANÇAS**.

RISQUE O NÚMERO DO TELEFONE DO **PRONTO-SOCORRO**.

RESPONDA: QUAL O OBJETIVO DESSE TEXTO? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

31 LEIA O TEXTO ABAIXO:



**A GOTINHA QUE VALE OURO.**  
**5 DE JUNHO. VACINE SEU FILHO MENOR DE 5 ANOS CONTRA A PARALISIA INFANTIL.**

LEVE SEU FILHO A UM POSTO DE VACINAÇÃO.  
NÃO ESQUEÇA O CARTÃO DA CRIANÇA.

SECRETARIA DE ATENDIMENTO  
E EMERGENCIAS EM SAÚDE Ministério  
da Saúde **R.S.**

PARA QUE SERVE ESSE TEXTO? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## CAPACIDADE 11 – REALIZAR INFERÊNCIAS

Espera-se que o aluno realize uma inferência, relacionando informações que estão explícitas no texto com seus conhecimentos prévios sobre o assunto tratado. Esta é outra capacidade que se articula com a capacidade 10, fundamental para a produção de uma leitura compreensiva do texto.

Para se avaliar essa capacidade, é preciso propor ao aluno que, após a leitura de um texto, estabeleça alguns tipos de relações, por exemplo, entre o título e o conteúdo do texto; ou que tire conclusões sobre o que está implícito no texto, a partir do que pensa sobre o assunto.

Para os alunos que ainda não sabem ler, a professora poderá fazer a leitura oral e solicitar que a criança tente identificar e explicar os não-ditos do texto.

**32** LEIA O TEXTO ABAIXO:

### MUDANDO DE COR

O CAMALEÃO ASSUME A COR DO LUGAR EM QUE SE ENCONTRA. ELE TAMBÉM MUDA DE COR EM VÁRIAS SITUAÇÕES. ELE PODE MUDAR DE COR QUANDO ESTÁ COM MEDO, QUANDO ESTÁ ZANGADO E QUANDO ESTÁ APAIXONADO.

(CIBOUL, Adèle. *As cores*. São Paulo: Moderna, 2003; Coleção Criança Curiosa, p. xx. Texto adaptado)

RESPONDA: QUAL A COR DO CAMALEÃO QUANDO ELE ESTÁ NA GRAMA?

---

---

**38** LEIA O TEXTO ABAIXO:

### **AS MINHOCAS SÃO MUITO IMPORTANTES PARA O HOMEM**

AS MINHOCAS ABREM CAMINHOS NA TERRA CAVANDO TÚNEIS. COM ESSA ATIVIDADE ELAS AJUDAM A MANTER A QUALIDADE DO SOLO – A TERRA FICA MAIS VENTILADA, FÉRTIL E PRODUTIVA. ASSIM, ELAS FAZEM MUITO BEM PARA A TERRA E PARA O PLANTIO. POR ISSO, EM MUITOS LUGARES, ELAS SÃO VENDIDAS PARA O USO NA AGRICULTURA.

---

[REVISTA Semanal da Lição de Casa. São Paulo: Klick Editora, nº 21, p. 4-5. Texto adaptado]

RESPONDA:

POR QUE O TÍTULO DO TEXTO É “AS MINHOCAS SÃO MUITO IMPORTANTES PARA O HOMEM”? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**34** LEIA O TEXTO ABAIXO:

### O LOBO

APESAR DA MÁ FAMA DA HISTÓRIA DO CHAPEUZINHO VERMELHO, O LOBO NÃO É PERIGOSO E NEM ATACA O HOMEM. ELE PODE FICAR MUITO MANSO E A PROVA É QUE OS CACHORROS QUE HOJE VIVEM NA CASA DA GENTE DESCENDEM DE LOBOS SELVAGENS QUE HÁ MILHARES DE ANOS PASSARAM A VIVER NAS CAVERNAS, COM NOSSOS ANTEPASSADOS. (...)

---

[O ESTADO DE SÃO PAULO. Estadinho, 2/10/1993.]

RESPONDA:

1) O QUE ACONTECE NA HISTÓRIA DO CHAPEUZINHO VERMELHO PARA QUE O LOBO TENHA MÁ FAMA, COMO AFIRMA O AUTOR?

---

---

---

---

2) POR QUE A PROVA DE QUE O LOBO NÃO É PERIGOSO SÃO OS CACHORROS QUE VIVEM NAS CASAS DAS PESSOAS?

---

---

---

---

## CAPACIDADE 12 – FORMULAR HIPÓTESES

O objetivo dessa atividade é verificar se a criança é capaz de fazer previsões ou levantar hipóteses a partir de elementos do texto apresentado.

Esse jogo de levantar e confirmar hipóteses pode ter início antes mesmo que a criança saiba ler com autonomia. O professor poderá conduzir esse processo de exploração lendo o título ou a manchete e fazendo perguntas sobre o assunto do texto ou da notícia. O professor pode, ainda, interromper a leitura de um texto e fazer perguntas sobre o que irá acontecer depois.

**35** PELO TÍTULO, QUE INFORMAÇÕES VOCÊ ACHA QUE ESSA NOTÍCIA VAI NOS DAR?



## CAPACIDADE 13 – LER COM FLUÊNCIA

O professor deverá verificar se, durante a leitura de pequenos textos, a decifração é feita com ou sem fluência, ou seja, se a leitura é marcada por lentidão, se apresenta hesitação e pausas prolongadas entre palavras e se a construção de sentido ocorre apenas depois da decifração de todas as sílabas de palavras ou depois de todas as palavras da frase.

O professor poderá também verificar se o aluno lê globalmente palavras ou unidades que constituem uma sentença ou frase. Para isso, pode utilizar o mesmo procedimento sugerido, abaixo, para a leitura de texto, ou pode apresentar, rapidamente, palavras ou sentenças em cartões e avaliar se o aluno é capaz de dizer o que leu.

**36** PROFESSOR(A): ESCOLHA ENTRE OS DIFERENTES TEXTOS APRESENTADOS NO INSTRUMENTO. VOCÊ VAI PRECISAR DE UMA CÓPIA DO TEXTO PARA SER USADA PELOS ALUNOS E VÁRIAS CÓPIAS ONDE FARÁ SUAS OBSERVAÇÕES DO DESEMPENHO DE CADA UM DELES AO LER O TEXTO.  
SOLICITE A CADA ALUNO QUE FAÇA A LEITURA ORAL DO TEXTO E FAÇA ANOTAÇÕES DE COMO O ALUNO O LEU .

Abaixo, apresentamos um exemplo de como a leitura de um aluno foi registrada por sua professora. Observe que foram registradas as trocas de palavras e os erros relacionados às dificuldades de decifração do aluno. Também foram marcadas entonações inadequadas devido à desconsideração dos sinais de pontuação.

A professora usou as seguintes marcações para registrar a leitura do aluno:

- + (para marcar hesitação ao ler a palavra)
- / (para indicar troca de palavra e registro da forma como o aluno leu)
- AC (para registrar auto-correção)
- ? (para marcar entonação inadequada)

## O DESENHISTA

carrinho

A Professora pegou Juquinha na sala de aula desenhando caricaturas de seus amiguinhos. Tomou seu caderno e disse:

— Vamos mostrar para a diretora e ver o que ela acha disso!

Chegando na sala da diretora, após olhar com atenção os desenhos, a diretora exclamou com ironia:

— Muito bonito isso, não é verdade, seu Juquinha?

? Respondeu Juquinha com a maior naturalidade do mundo:

— Bonito e bem desenhado! Na verdade, eu sempre soube que era um grande artista, mas a modéstia me impede de dizer. Então prefiro que os outros vejam e digam isso. Ai é mais sincero!

(<http://www.sitedicas.uol.com.br/piadas1htm>)

« O registro feito pela professora indica que o aluno teve dificuldades para ler algumas palavras (caricaturas, naturalidade, ironia, modéstia). Essas dificuldades decorrem do fato de essas palavras serem novas para o aluno. Além disso, a professora indicou em seu registro que o aluno demonstrou dificuldade com a entonação a ser dada à frase “Muito bonito isso, não é verdade seu Juquinha?”. Apesar desses pequenos problemas, o registro mostra que o aluno lê com fluência.

Considerando que o texto acima é composto por 100 palavras, a quantidade de erros cometidos pelo aluno indica que ele apresentou um bom nível de fluência (cerca de 94%). Além de avaliar a fluência da leitura, o professor poderá examinar se o aluno compreendeu o conteúdo do texto fazendo perguntas, pedindo ao aluno que recontasse o texto lido.

## **CAPACIDADE 14 – ESCREVER PALAVRAS DE COR**

O objetivo das atividades propostas é verificar se a criança já domina algumas palavras de memória, o que lhe permite evocar, registrar ou utilizar essas palavras em novas situações.

Evidentemente esse repertório poderá ser muito mais amplo e bastante diferenciado entre as crianças. Neste instrumento, três situações são propostas para uma avaliação mais objetiva do nível de autonomia da criança em relação à codificação de algumas palavras já memorizadas por ela:

- Uma primeira situação consistiria em considerar o cabeçalho da primeira página do instrumento de avaliação, já preenchido por ele, com autonomia.
- Uma segunda possibilidade está exemplificada na questão 19.
- Uma terceira possibilidade seria a de fazer listas de palavras que o aluno sabe escrever sozinho.

## CAPACIDADE 15 – ESCREVER PALAVRAS COM GRAFIA DESCONHECIDAS

Esta capacidade amplia as possibilidades de verificação do domínio da criança do sistema de escrita.

Se, na capacidade anterior, o objetivo era o de sondar seu repertório de palavras conhecidas ou familiares, já dominadas com autonomia, agora o foco se voltará para sua capacidade de codificar palavras de grafia desconhecida.

É importante observar que, mesmo que haja erros ortográficos como troca de letras, as hipóteses elaboradas pela criança para a codificação de tais palavras estarão evidenciando princípios do sistema alfabético já apreendidos e generalizados. Para isso, é importante que o repertório de palavras “desconhecidas” (veja, por exemplo, palavras incluídas no ditado da atividade 18) envolva diferentes estruturas silábicas, canônicas e não canônicas, como já se focalizou nos exemplos da capacidade 7

## CAPACIDADE 16 – ESCREVER SENTENÇAS

A ênfase na escrita de sentenças está sendo destacada com o objetivo de especial importância, mas esta é uma capacidade já avaliada em outras situações propostas ao longo deste instrumento. Duas atividades anteriormente sugeridas podem servir para aferir esta capacidade da criança: 10 e 21.

No exemplo oferecido na atividade 10, uma frase é ditada pela professora, para registro pelo aluno (“Eu gosto de brincar.”).

No caso da atividade sugerida no item 21, a professora escolhe e dita um pequeno texto a ser escrito pelo aluno.

Esta escolha intencional de textos com extensão diferenciada é importante para a avaliação do domínio progressivo da codificação, mesmo que erros ortográficos sejam evidenciados pela criança.

Além de observar os aspectos conceituais já dominados pela criança, é importante avaliar também o traçado das letras, se a criança segura corretamente o lápis, se sua coordenação motora lhe permite escrever sem grande variação na força que utiliza. Para que a criança possa treinar sua habilidade motora fina, reserve alguns minutos do dia para que ela pratique a utilização do lápis. Para isso, você pode criar situações em que a produção ou cópia de textos curtos sejam necessárias, como, por exemplo, a cópia de um bilhete para os pais, a produção e anotação de lista de materiais necessários para a realização de uma atividade, a organização de um caderno com letras de música, poesia ou receitas culinárias.

## CAPACIDADE 17 – RECONTAR HISTÓRIAS LIDAS PELO PROFESSOR

**87** SOLICITAR À CRIANÇA QUE REESCREVA OU RECONTE (DE ACORDO COM O SEU DESENVOLVIMENTO) UMA NARRATIVA CURTA COMO, POR EXEMPLO:

### O LEÃO E O RATINHO

UM LEÃO, CANSADO DE TANTO CAÇAR, DORMIA ESPICHADO DEBAIXO DA SOMBRA DE UMA BOA ÁRVORE. VIERAM UNS RATINHOS BRINCAR EM CIMA DELE E ELE ACORDOU. TODOS CONSEGUIRAM FUGIR, MENOS UM, QUE O LEÃO PRENDEU DEBAIXO DA PATA. TANTO O RATINHO PEDIU E IMPLOROU QUE O LEÃO DESISTIU DE ESMAGÁ-LO E DEIXOU QUE FOSSE EMBORA. ALGUM TEMPO DEPOIS, O LEÃO FICOU PRESO NA REDE DE UNS CAÇADORES. NÃO CONSEGUINDO SE SOLTAR, FAZIA A FLORESTA INTEIRA TREMER COM SEUS URROS DE RAIVA. NISSO APARECEU O RATINHO E, COM SEUS DENTES AFIADOS, ROEU AS CORDAS E SOLTOU O LEÃO.

**MORAL:** AMIGOS PEQUENOS PODEM SER GRANDES AMIGOS.

---

(BRASIL. *Atividade de apoio a aprendizagem I – versão do aluno*. Fundescola/ Secretaria de Educação Infantil e Fundamental)

## **CAPACIDADE 18 – REDIGIR TEXTOS CURTOS**

O professor deverá investigar quais são as habilidades dos alunos quanto ao uso adequado da escrita como forma de comunicação e interlocução.

Para isso, além das atividades sugeridas, será importante criar outras alternativas em que os alunos possam escrever sobre um tema proposto, sempre a partir de condições bem definidas (para que, para quem e o que deverá escrever). Poderá ser proposta a produção de pequenos textos, levando-se em conta domínios de experiência mais familiares à criança (da vida doméstica e da vida cotidiana, por exemplo).

Caso as crianças ainda não tenham condições de fazer o texto com autonomia, solicitar que o elaborem oralmente, para que o professor faça o registro no quadro. Nesse caso, é importante verificar se a criança “escreve” demonstrando domínio de estruturas adequadas à língua escrita, ao tipo e ao gênero propostos. Podem ser produzidos bilhetes, narrativas, cartas, convites, avisos, por exemplo.

A avaliação dos textos deverá se orientar principalmente por três critérios básicos:

- se o texto promove efetivamente um processo de interação e de interlocução, permitindo comunicação das idéias do autor;
- se o texto apresenta organização, coerência, coesão, clareza, unidade;
- se, na produção do texto, foram utilizadas regras ortográficas e uma linguagem adequada ao gênero textual;
- aspectos gráficos.

38 LEIA O AVISO QUE ESTAVA AFIXADO EM UMA SALA DE AULA.

Foram sugeridas duas atividades de produção textual. Em cada uma delas, foram explorados diferentes gêneros de texto. Você pode selecionar a atividade que achar mais adequada para sua turma ou criar outra. Nesses casos, tente explicitar para seus colegas o que o levou a tomar essa decisão. »



AGORA ESCREVA UM AVISO, DIZENDO AOS COLEGAS E PROFESSORES PARA NÃO SE ESQUECEREM DE QUE NO DIA SEGUINTE A TURMA FARÁ UMA EXCURSÃO À PREFEITURA DA CIDADE.

**39** OBSERVE OS CÃES QUE APARECEM NAS FOTOS.



ESCOLHA UM CACHORRO E ESCREVA UMA CARTA. A CARTA DEVE SER ESCRITA PARA ALGUM AMIGO OU PARENTE QUE ESTÁ AUSENTE. CONTE QUE VOCÊ GANHOU UM CACHORRO E DIGA:

- COMO ELE É;
- O QUE SABE OU NÃO SABE FAZER.



## Conclusão

Professor, a principal função deste instrumento de avaliação diagnóstica é a de fornecer elementos para que você possa planejar o trabalho pedagógico que encaminhará em sala de aula.

Por isso, este instrumento deve ser visto como um recurso didático capaz de auxiliar todo o trabalho docente. Ele é importante, desse modo, tanto para a definição das metas de aprendizagem para seus alunos (a seleção do conteúdo a ser abordado em sala de aula e das habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos) quanto para a escolha dos procedimentos e materiais didáticos mais adequados aos objetivos definidos.

Dois aspectos importantes devem ser levados em conta ao se planejar o trabalho diário em sala de aula. O **primeiro** deles diz respeito ao fato de que o planejamento do ensino precisa ser elaborado a partir do nível de aprendizagem dos alunos.

As capacidades lingüísticas definidas para cada ano ou ciclo (apresentadas no volume 2 desta coleção), bem como qualquer outro parâmetro de ensino adotado pelo professor, servem para que ele possa ter uma visão geral do programa de ensino. Servem também para localizar seu planejamento de trabalho no sistema no qual está inserido (esse instrumento de avaliação diagnóstica levou em conta o programa geral apresentado no volume 2, por exemplo, na definição das capacidades a serem avaliadas por meio do uso deste instrumento).

O trabalho em sala de aula exige mais do que uma visão ampla do programa de ensino adotado pelo professor; é preciso ter um conhecimento profundo das práticas de linguagem e do nível de aquisição da língua dos alunos. Para isso, algumas perguntas, como já mostramos, são fundamentais:

- Que práticas de leitura e escrita fazem parte do cotidiano dos alunos?
- Quais são suas formas de acesso aos materiais de escrita que circulam em nossa sociedade?
- O que já sabem a respeito da língua escrita? E o que ainda não sabem?
- Que capacidades lingüísticas já possuem e quais estão sendo desenvolvidas por eles?
- O uso do instrumento pelo professor e a análise do desempenho dos alunos devem ajudar o professor na busca de respostas às perguntas acima.

O **segundo** aspecto a ser considerado pelo professor no seu planejamento didático está relacionado ao fato de a ação docente se dirigir a três níveis de interação com os alunos: o grupo como um todo, os pequenos grupos que se formam a partir de demandas semelhantes e cada um de seus alunos, com suas demandas específicas de aprendizagem. Isso implica uma visão global das necessidades do grupo de alunos e o conhecimento das dificuldades daqueles alunos que não acompanham o rendimento da turma.

Assim, o planejamento de ensino deve prever formas de organização do trabalho que respeitem e atendam diferentes ritmos de aprendizagem como, por exemplo, propostas de atividades diferenciadas para a turma — com isso o professor tem oportunidade de acompanhar mais de perto determinados alunos e de estabelecer interações de diferentes níveis entre os alunos como, por exemplo, quando alguns deles tornam-se monitores de seus colegas.

Vale ressaltar, por fim, que a avaliação diagnóstica não tem como função classificar os alunos e apontar formas de reenturmação. Sua função é, antes, a de servir para que o professor possa planejar a ação didática a ser desenvolvida em sua classe de alfabetização. No próximo volume, abordaremos as questões relativas à organização do planejamento do trabalho na escola e em sala de aula.

O Ceale buscou obter autorização dos detentores dos direitos de publicação de textos e imagens para sua utilização neste volume. Como nem sempre foi possível encontrar os detentores desses direitos, por favor, entre em contato conosco se algum texto ou imagem tiver sido utilizado sem a devida autorização.

