



USO DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS ASSOCIADAS À AVALIAÇÃO CONTINUADA

Jaqueline Guder Crestani - UTFPR – jaquelineguder@hotmail.com
André Sandmann (professor orientador) – UTFPR – sandmann_andre@hotmail.com

Linha de Pesquisa: Métodos e técnicas de aprendizagem - Alfabetização

RESUMO

O presente artigo pretendeu analisar o uso da metodologia da sequência didática associada à avaliação continuada. Diante dos altos índices de fracasso escolar e das dificuldades de aprendizagem dos alunos, é de suma importância que o professor promova estratégias para facilitar a aprendizagem dos alunos utilizando-se de situações de sua própria vivência. A sequência didática facilita o processo de avaliação diagnóstica e formativa e evita o desperdício de horas aulas com atividades que não são compatíveis com os níveis de aprendizado. O objetivo deste estudo foi o de realizar o levantamento bibliográfico e verificar se a metodologia aplicada, dentro de uma concepção sociointeracionista – na perspectiva da linguagem como modo de interação entre sujeitos – pode ser associada à avaliação diagnóstica e formativa. A associação de uma metodologia à sequências didáticas e avaliações contínuas conduz ao trabalho mais eficaz e proveitoso para alunos e professores.

Palavras chave: Metodologia, alfabetização, instrumentos avaliativos.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho pretende analisar de forma associativa as concepções sociointeracionista construtivista, que defendem a ideia de que o aprendizado se dá conforme os processos vividos pelos alunos, inclusive na leitura e na escrita, com o processo de avaliação diagnóstica e formativa.

Focou-se, principalmente, no estudo das metodologias e avaliações aplicadas em sala, para alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, respectivamente, crianças com idade entre 5 anos até os 10. Desse estudo inicial, centramos nossos esforços analíticos no uso da sequência didática como estratégia metodológica de relevância pedagógica para o processo de ensino-aprendizagem.

Atualmente, vivemos num país cujos índices de fracasso escolar na alfabetização vêm se reduzindo, embora ainda continuem abaixo do considerado ideal. Observa-se a permanência de um quadro de dificuldades de aprendizagem de diversos alunos no que diz respeito à alfabetização, ao letramento e à linguagem de uma forma geral, fazendo-se necessário que o professor promova estratégias concretas para que o aluno aprenda.

Há diferentes objetivos que orientam o trabalho com o texto na sala de aula. Dentre eles, vale destacar a reprodução de situações reais de uso da língua por meio de textos orais e escritos. Para a concretização desse objetivo, a sequência didática se apresenta como uma metodologia que pode proporcionar tais reflexões, permitindo relacionar leitura, análise linguística, produção e reescrita de texto em função do mesmo gênero discursivo. Nesse mesmo sentido, a sequência didática favorece o não desperdício de horas aulas com atividades que não são compatíveis com os níveis de aprendizado, decorrendo daí a necessidade da utilização de sondagens de verificação de conteúdos adquiridos que nada mais são do que avaliações diagnósticas e formativas.

O objetivo geral deste estudo foi o de realizar um levantamento bibliográfico acerca do tema e verificar, se a metodologia aplicada, a sequência didática, pode ser associada à avaliação diagnóstica e formativa. A referida abordagem tem sustentação teórica e conceitual dentro de uma concepção sociointeracionista que compreende a linguagem como lugar de interação entre sujeitos.

Buscou-se, ainda, neste trabalho, conceituar e analisar a teoria da concepção sociointeracionista construtivista e a teoria de avaliação formativa e diagnóstica, estudar a metodologia específica para pesquisa bibliográfica e avaliar os resultados.

Entende-se que, com a aplicação da metodologia adequada, ensinando a partir do que o educando já sabe, e com uma escrita com significado/objetivo, pode-se obter maior sucesso no que se refere a aquisição e domínio da escrita da língua portuguesa com os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Diante disso, a associação de uma metodologia com a utilização de sequências didáticas e avaliações contínuas conduz ao trabalho mais eficaz e proveitoso para alunos e professores.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O desenvolvimento da forma escrita como a conhecemos esteve, desde sua origem, atrelado ao desenvolvimento das normas de alfabetização, ou seja, as regras que permitem ao leitor decodificar o que está escrito, entender como o sistema escrito funciona e como se deve usá-lo apropriadamente. Estudando atentamente esses sistemas, percebe-se que quem os desenvolveu teve a preocupação de fornecer a chave para decifrar o processo juntamente com o próprio sistema.

2.1 A História da Alfabetização

A leitura e a escrita se constituem como processo coletivamente construído. Nos termos de Cagliari (1998, p.13) “os sistemas de escritas estabelecidos na história dos povos nunca foram privilégio de ninguém”. Dito de outra forma, o privilégio de conhecer e usar o código não se limitava aos reis, sacerdotes.

O alfabeto, de acordo com Ana Moura (S/D) apareceu em torno do século VII a.C. Na Grécia, mais tarde, no século I a.C. passaram a escrever da direita para a esquerda e de cima para baixo.¹ Na delimitação do processo de escrita, conforme Cagliari (1998), foram colocadas letras representando consoantes e vogais, uma ao lado da outra, compondo sílabas e devido a esse fator, muitos estudiosos preconizam que o alfabeto propriamente dito, tal qual o conhecemos hoje, foi inventado pelos gregos. Até então sumérios, fenícios, semitas e egípcios não agiam desta maneira em relação ao sistema da escrita.

Para Moura (2015), “no alfabeto romano havia somente letras maiúsculas [...] começaram a escrever nos pergaminhos [...], posteriormente, criou-se um novo estilo de escrita denominado uncial”.²

O alfabeto foi uma invenção muito importante, mas a prática encontrou dificuldades em sua representação escrita. De acordo do Cagliari (1999), o objetivo do alfabeto era o de escrever palavras pelos sons das vogais e das

¹ MOURA, Ana. *Origem do Alfabeto e da Escrita*. Disponível em: <https://anakabum.wordpress.com/design/origem-do-alfabeto-e-da-escrita/> Acessado em: 29 de agosto de 2015.

² MOURA, 2015.

consoantes, o que era muito fácil, bastando observar os sons enquanto se falava. Entretanto, a representação das palavras era o mais interessante, visto que são elas que atribuem significados à linguagem e não as vogais e as consoantes.

A ortografia passou a comandar a escrita alfabética, tornando esta última mais fácil, e, a partir dessa mudança, passou-se a guiar a escrita pelo significado e não pelos sons da fala. Cagliari (1999) postula que o alfabeto é um “sistema fonográfico”, uma vez que se parte dos sons vocálicos e consonantais para escrever e quando terminada a tarefa percebe-se que, embora haja variações de pronúncia, a escrita de uma palavra é única. Assim, “para saber escrever as letras certas de uma palavra, por exemplo, se é concerto ou concerto, ou ainda mesa ou meza, é preciso saber antes quais as letras que as palavras tem e não apenas ficar observando como são pronunciadas” (CAGLIARI, 1999, p. 175).

2.1.1 Processo histórico de aprendizado da língua escrita: as cartilhas³

O Renascimento, nos séculos XV e XVI, trouxe a preocupação com os leitores, quando o uso da imprensa na Europa aumentou, passando-se a escrever livros para uma quantidade maior de leitores. Nesse período, a leitura de obras famosas passou a ser cada vez mais um ato individual, deixando de ser coletiva. Por isso, segundo Cagliari (1998, p.19).

A preocupação com a alfabetização passou a ter uma importância muito grande. A primeira consequência disso foi o aparecimento das primeiras “cartilhas”. Nesta época, surgem as primeiras gramáticas das línguas neolatinas, e esse foi outro motivo que levou os gramáticos a se dedicarem também à alfabetização: era preciso estabelecer uma ortografia e ensinar o povo a escrever línguas vernáculas, deixando de lado cada vez mais o latim.

As primeiras cartilhas da língua portuguesa, conforme Buescu (1971 apud CAGLIARI, 1998) foram publicadas em 1540 por João de Barros (1496-1571). No Brasil, uma cartilha que ficou famosa foi a de João de Deus (1830-1896), chamada Cartilha maternal ou arte de leitura. Esta cartilha: “utilizava um

³ As cartilhas eram constituídas da apresentação do alfabeto em grupos de letras para a formação de sílabas e de textos religiosos escritos em português e latim.

modo de escrever letras com destaque dentro das palavras, desenhando-as com hachuras; dessa forma, o aprendiz se concentrava no que de novo era apresentado” (CAGLIARI, 1998, p. 24).

Com o passar dos anos, de acordo com Cagliari (1998), já na década de 50, a cartilha de leitura passou por uma grande transformação e a alfabetização passou a ser direito de todos os alunos e não apenas de um grupo selecionado de sujeitos. Passou-se a entender, numa nova visão, que alfabetização era direito dos pobres, de pessoas carentes e de diferentes grupos sociais. A cerca dessa transformação, Cagliari (1998, p. 26) observa que: “parecia que ia dar certo, mas não foi bem assim.”

A escola e os professores foram percebendo que muitos alunos tinham dificuldade de seguir com o processo escolar e de alfabetização e as reprovações na primeira série tornaram-se frequentes: algo em torno de 50 por cento, o que gerava, por decorrência, a evasão escolar. Ao final da última série do ginásio, atual nono ano, apenas 10 por cento dos alunos concluíam os estudos. Pode-se dizer, então, que a experiência escolar com as cartilhas foi desastrosa e uma mudança fazia-se necessária.

2.2 A linguagem como instrumento de comunicação e concepção de aprendizado

A partir da década de 80 do século XX, houve uma mudança significativa nas concepções de aprendizagem e no ensino de língua escrita. Segundo Soares (1999), isto se deu por dois fatores: o primeiro deles se refere ao fato de que foi nessa década que tivemos um novo olhar sobre o ensino de língua materna, o que se deu por meio de ciências linguísticas como a Linguística, a Sociolinguística, a Psicolinguística, a Linguística Textual e a Análise de Discurso, áreas do conhecimento que propiciaram diferentes enfoques ao processo de ensino aprendizagem, além de novas concepções de oralidade e de escrita, de texto e de discurso e de variantes linguísticas.

O segundo fator se refere ao desenvolvimento de novas abordagens pedagógicas, também na década de 80, como a psicologia genética de Jean Piaget (1896-1980), os estudos da pesquisadora Emilia Ferreiro sobre a

concepção psicogenética da aprendizagem, vertentes que indicaram uma nova compreensão do processo de aprendizagem da língua escrita.

Na perspectiva de Soares (2003), aconteceu no Brasil, a partir da década de 1980, um processo de “desinvenção” da alfabetização. Com a chegada de perspectivas teóricas como a psicogênese da escrita, na psicologia, e as teorias da enunciação e do discurso na linguística, que ameaçaram os velhos métodos de educação, muitos educadores passaram não só a questionar e negar o uso de tais métodos, o que nos parece muito acertado, mas a apostar numa “alfabetização sem metodologia”, sem um plano de atividades intencionalmente concebido para ensinar a escrita alfabética.

Mikhail Bakhtin afirma que somente o “estudo do enunciado como unidade da comunicação discursiva permitirá compreender de modo mais correto também a natureza das unidades da língua” (BAKHTIN, 2003, p.269); Pautando-se nessa premissa, justifica-se a proposta de ensino de gramática presente nesta pesquisa, que é a de propor ao educando uma reflexão sobre as unidades da língua num contexto real de utilização, o que só ocorre nos gêneros do discurso que utilizamos para interagir. É importante dizer que o enunciado, na perspectiva bakhtiniana, não é apenas produto da enunciação, mas também processo, pois carrega as marcas de suas condições de produção, impregnadas da historicidade, da cultura e dos valores ideológicos de uma época (Associação dos Municípios do Oeste do Paraná – AMOP, 2014).

Sob essa perspectiva teórica, entende-se que o ato de alfabetizar e de ensinar a língua incorpora a noção de letramento, que se refere ao estado ou condição de quem faz uso da leitura e da escrita em suas práticas sociais. Leitura e escrita, assim, não significam, a mera aquisição de um “instrumento” para a futura obtenção de conhecimentos, mas uma forma de pensamento, um meio de interação social com o mundo, um processo de produção do saber.

A concepção de linguagem teorizada a partir de meados da década de 1980 e presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL,1997/1998), conhecida como interacionista ou sociointeracionista, é a que orienta nosso “fazer pedagógico”. Ela se sustenta em outra maneira de compreender a linguagem, interpretada por correntes de estudos da língua.

O foco de atenção, nesta concepção, é a abordagem do texto como concreta realização da interação locutor/interlocutor(es), mediada pela língua e concretizada nos gêneros do discurso de um dado contexto sócio:

Para que isso realmente se efetive, faz-se necessário garantir ao educando, por meio de um trabalho coletivo, compartilhado, o acesso às diferentes gêneros, pois quanto maior for esse contato, maior a possibilidade de se produzir ideias cada vez mais elaboradas (AMOP, 2014, p. 103).

Partindo dessa nova concepção, a escola deve caminhar na perspectiva da produção sócio-histórica do conhecimento na qual o ensino da língua portuguesa não deve estar pautado apenas em sílabas, em palavras e em frases, mas no texto como objeto de ensino. É preciso considerar a língua em contextos reais de uso, sócio-históricos e ideologicamente determinados, pois, como afirma Bakhtin:

A forma linguística (a língua) sempre se apresenta no contexto de enunciações precisas que implica sempre o contexto ideológico preciso [...] para o locutor o que importa é aquilo que permite que a forma linguística figure num determinado contexto, aquilo que a torna um signo adequado às condições de uma situação concreta dada (BAKHTIN, 2004, p. 93-95).

A metodologia adotada nessa nova concepção deve favorecer o reconhecimento dos enunciados como uma “unidade real da comunicação verbal” (BAKHTIN, 2000, p. 293) e os organizadores dos gêneros podem ser definidos como mais ou menos estáveis já que, quando selecionados, serão reorganizados (ou não), tendo em vista o(s) interlocutor (es), a situação, o momento e o lugar de interação.

Para alfabetizar nessa nova perspectiva, faz-se necessário uma metodologia que permita relacionar leitura, análise linguística, produção e reescrita de texto em função do mesmo gênero: a da sequência didática.

2.2.1 Metodologia da Sequência Didática

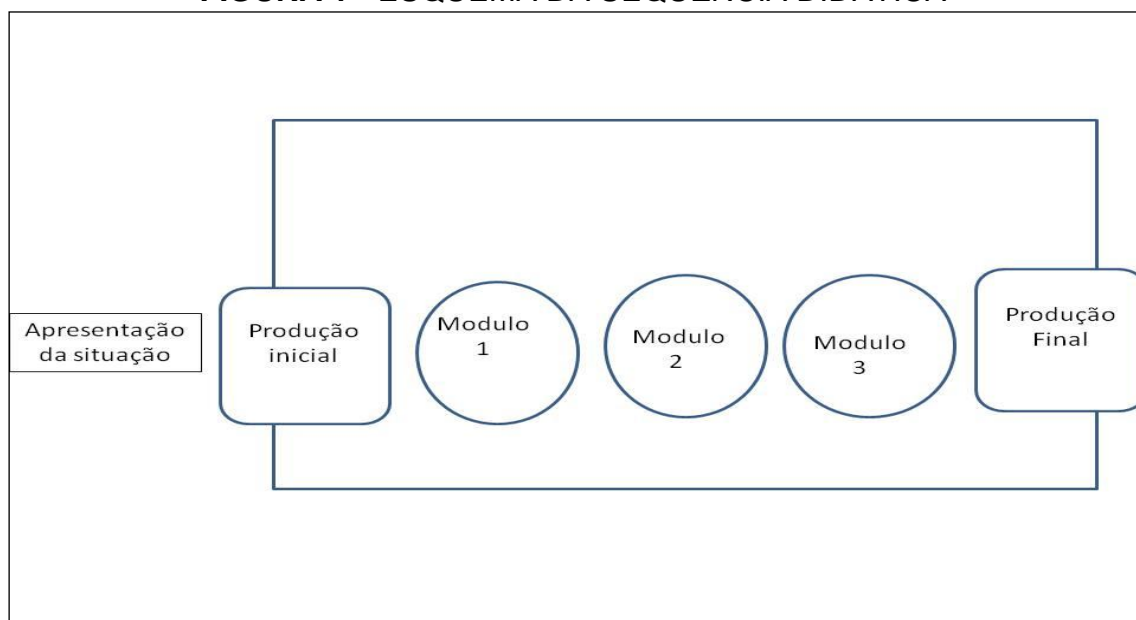
Ao interagir, os indivíduos, produzem novos discursos que são concretizados em gêneros do discurso, interiorizam valores sobre o outro e sobre o mundo, organizando e reorganizando o pensamento. Isso significa que

“A linguagem como interação, [...] assegura a sua dimensão social e cultural, produzida por sujeitos situados sócio-historicamente, os quais agem movidos por determinadas intenções para atingir diferentes propósitos em cada produção discursiva” (NATH-BRAGA, 2013, p. 105). Daí a importância de se conhecer e compreender o aspecto intencional da linguagem, alicerçado no contexto cultural, histórico e social.

Isso pode ser alcançado por meio da Metodologia de uma Sequência Didática, que se baseia em uma proposta de trabalho com os gêneros de discurso, apresentados por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) que as produziram orientados nas teorias bakhtinianas e no interacionismo sóciodiscursivo como um “megainstrumento para o trabalho com a linguagem na escola” (COSTA-HÜBES, 2009, p. 139).

Conforme propõem Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), os estudos e trabalhos organizados por meio de uma Sequência Didática se baseiam em uma metodologia na qual as atividades pedagógicas estão organizadas de forma sistemática.

FIGURA 1 - ESQUEMA DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA



FONTE: DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 98.

Esta forma sistemática é organizada em quatro partes principais. Dependendo do gênero textual que está sendo estudado e dos sujeitos inseridos no processo de ensino e aprendizagem, alguns outros momentos de

estudos podem ser incluídos. Esta alteração é tarefa do professor, que tem o papel de refletir sobre a necessidade e realizar a adaptação, guiando-se pela seguinte lógica de organização: Apresentação da situação, produção inicial, módulos de aprendizagem e produção final, que passamos a descrever pontualmente a seguir:

2.2.1.1 Apresentação da Situação

Nesta parte da Sequência Didática, o professor sistematiza a necessidade de interação comunicativa e apresenta uma necessidade de produção, ou seja, convence os alunos que é imprescindível que um referido texto seja escrito para atender uma determinada situação.

2.2.1.2 Produção Inicial

A produção inicial é o momento em que os alunos realizam a primeira produção do texto, após apresentada a necessidade. Essa produção pode ser utilizada como sondagem inicial:

Essa produção inicial, conforme os autores, oferecerá ao professor subsídios para diagnosticar a compreensão (ou não) que o aluno tem do referido gênero discursivo. Enfim, trata-se de um instrumento por meio do qual se pode encontrar elementos para analisar as capacidades e potencialidades de linguagem que o aluno tem, naquele momento (COSTA-HÜBES, 2009, p. 139).

Diante dos resultados apurados pelo professor na produção inicial, serão encaminhados os demais pontos da Sequência Didática, que são os módulos, produção final e circulação.

2.2.1.3 Módulos

Com os resultados apurados pelo professor na produção inicial, são programados os módulos. Acreditamos que é essa a parte mais importante do trabalho no que se refere à construção do conhecimento, pois se tratam de atividades do processo ensino aprendizagem, abordadas de forma didática, em que os alunos devem resolver problemas encontrados na produção inicial.

Os problemas específicos de cada gênero são avaliados sobre quatro níveis: representação da situação de comunicação; elaboração do conteúdo; planejamento do texto; realização do texto. E são trabalhados didaticamente em três categorias: observação e análise de textos; tarefas simplificadas de produção de textos; e elaboração de uma linguagem comum (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004 apud COSTA-HÜBES, 2009, p. 139).

Nesses módulos, o objetivo primordial é o de atender as necessidades de aprendizado dos alunos, apresentadas como dificuldades na produção inicial. Estas atividades podem ser desde o reconhecimento do gênero, (como exemplos, temos a poesia, o classificado de jornal, a notícia, a reportagem, a receita, que não tem a mesma estrutura) até as questões de gramática e de ortografia, enfim, tudo o que será necessário para melhorar a produção inicial.

A quantidade de módulos aplicados em cada Sequência Didática depende do gênero escolhido e das dificuldades verificadas após a produção inicial (sondagem inicial). Para Costa-Hübes, há elementos linguísticos característicos do gênero que necessitam ser ensinados e que vão além da gramática isolada. Logo “ensinar a gramática da língua significa refletir sobre sua forma de organização e uso em diferentes contextos de produção” (COSTA-HÜBES, 2010 apud AMOP, 2014 p. 98).

No que se refere a essas reflexões citadas por Costa-Hübes (2010), gostaríamos de chamar atenção para o fato de que o ensino de ortografia, que com a mudança nas “formas de ensinar” acabou sendo deixada de lado.

Assim, os módulos podem ser variados, conforme verificação da necessidade feita pelo professor, porém, devem conter atividades de reconhecimento das características do gênero, análise linguística, gramática e ortografia.

2.2.1.4 Produção Final

A produção final é feita somente depois de trabalhar de forma consistente com os módulos. Chega, então, o momento da produção de textos⁴ para ser lida por um interlocutor e circular. Para Geraldi (2004) o locutor deve

⁴ Produção de textos aqui se refere ao material linguístico produzido pelo educando a partir do gênero discursivo utilizado.

sempre ter em mente o interlocutor com quem deseja se relacionar/dialogar através do texto que produz. Esse interlocutor “pode ser real ou imaginário, individual ou coletivo, pode estar mais ou menos próximo” (GERALDI, 2004, p. 119). Conforme Costa-Hübes (2009, p. 140), “este momento revela o que foi apreendido ou não com os procedimentos adotados nos módulos, bem como, possibilita, ao professor, a realização de uma avaliação somativa acerca do processo ensino-aprendizagem”. Logo, a parte final da sequência didática acontece com a circulação do texto produzido, que é também a avaliação do trabalho realizado.

Normalmente, é necessário que ocorra aqui uma reescrita do texto, pelos alunos, após a correção do professor, para suprir os erros que ainda não foram trabalhados ou as dificuldades que ainda não foram sanadas, afinal, estamos falando de crianças com idades de 5 a 10 anos, que não concretizaram todos os fatores de escrita alfabética correta.

2.3 Avaliação

Acreditamos que a avaliação é parte do processo de ensino e aprendizagem e, ao avaliar, não podemos visar, apenas, a obtenção de uma nota, ou classificação de alunos em bons ou maus, mas o entorno que envolve esse desempenho: os conteúdos trabalhados, a metodologia utilizada, os materiais didáticos que contribuíram, as tecnologias de mediação, os instrumentos de avaliação, o desempenho do educador e do educando, entre outros.

Diante disso, a avaliação não se caracteriza como um fim, mas como componente do processo formativo no qual se pode reorientar o processo pedagógico:

A verdadeira função da avaliação no contexto pedagógico é auxiliar a construção da aprendizagem satisfatória. Neste sentido, não se deve avaliar só para dar notas, mas sim para acompanhar e recuperar alunos. Cada momento deve orientar o professor e a equipe pedagógica para a organização de novos encaminhamentos no planejamento pedagógico. A avaliação precisa ser um apoio ao processo de ensino e de aprendizagem enquanto construção de novos conhecimentos (LOCH, 1995 apud ALTOÉ; NUNES, 2005 p. 163).

Então, avaliar só tem sentido se servir como diagnóstico em função dos resultados que estão sendo buscados na ação educativa. Por meio da análise do desempenho dos alunos nos processos avaliativos, o professor poderá diagnosticar os conhecimentos que foram adquiridos e os que não foram e sistematizar os que necessitam ser retomados. Para Luckesi (1997) a avaliação, para ser satisfatória, deve promover alterações profundas no que se refere a questionar e refletir a prática pedagógica, formando uma postura reflexiva, crítica, dialética e política do professor.

A avaliação pode ser classificada em três modalidades, respectivamente, diagnóstica, formativa e somativa. Um dos propósitos da avaliação diagnóstica, de acordo com Luckesi (1995), é o de informar o professor sobre as habilidades e conhecimentos que os alunos já sabem, antes de iniciar um determinado conteúdo. Isso nada mais é do que ensinar para o aluno a partir do que ele já sabe. Para Pellegrini (2001) são necessárias atitudes de bom senso, como observações do que um educando já sabe, antes de introduzir um novo assunto ou 'matéria'.

O diagnóstico é o momento de verificar interesses do aluno, suas necessidades, aptidões iniciais e também de analisar os conhecimentos já possuídos. É, conforme Rabelo (1998), o momento de identificar as dificuldades dos alunos para que o professor possa planejar melhor suas ações e solucioná-las. Dentro de uma Sequência Didática, a avaliação diagnóstica consiste na produção inicial, que acontece após a apresentação da situação e antes dos módulos.

Em relação à avaliação formativa, sua finalidade principal é a de proporcionar informações acerca dos conteúdos que estão sendo trabalhados, para que o professor possa ajustá-los aos alunos a quem se destinam. De acordo com Altoé e Nunes (2005, p. 169) a "avaliação formativa destaca a função orientadora, assegurando que cada novo ciclo de ensino e de aprendizagem atinja os resultados sempre melhorados". Ou seja, é uma avaliação que ocorre durante aplicação de um determinado conteúdo, assegurando que o aprendizado está, de fato, acontecendo, para que em caso contrário o professor possa adequar sua prática ou retomar algo.

Essa prática não é muito comum nas escolas brasileira atualmente, conforme afirma Perrenoud:

A avaliação formativa não é uma tarefa fácil de ser realizada, porque um professor necessita estabelecer os meios de construir o seu próprio sistema de observação, interpretação e intervenção em função de sua concepção pessoal de ensino e dos objetivos, do contrato didático, do trabalho escolar (PERRENOUD, 1999 apud ALTOÉ; NUNES, 2005, p. 170).

Concorda-se com a importância de realizar esta avaliação para direcionar o trabalho pedagógico, contudo, esta é uma estratégia pouco utilizada pelos professores.

Dentro de uma sequência didática, a avaliação formativa deveria acontecer entre os módulos, indiferentes de quantos sejam.

A avaliação somativa é, para muitos profissionais da área de educação, a parte principal do processo avaliativo. Realizada ao final do processo, tem por objetivo, classificar os alunos de acordo com os níveis de aproveitamento, tendo em vista sua promoção para outro ano ou série, ou sua retenção na mesma.

Para Rabelo (1998), um propósito complementar que orienta a avaliação somativa é o de comunicar os resultados aos pais e administradores. Assim a avaliação somática é o que acontece normalmente ao final de uma unidade de ensino, de um curso, um ciclo, bimestre ou semestre. Podemos compreender também que, “a avaliação somativa é realizada para determinar níveis de rendimento, decidir se houve êxito ou fracasso. Refere-se, pois, ao julgamento final global de um processo que terminou e sobre o qual se emite uma valorização final” (SACRISTAN; GOMES, 1998 apud ALTOÉ; NUNES, 2005, p. 170).

Portanto, a diferença entre avaliação formativa e somativa reside no que se faz com os resultados. Em uma sequência didática, a avaliação somativa é, além de produzir “notas para os boletins”, o momento em que o aluno realiza a produção final para a circulação do texto produzido.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Diante do exposto pelos autores citados, podemos perceber que a alfabetização não se faz mais com o decorar das letras, sílabas e frases. Há pesquisas de estudiosos e profissionais de alfabetização que mostram que o “alfabetizar letrando” é muito mais proveitoso para os educandos atuais. A

leitura de textos dentro de contextos e dentro de gêneros textuais causa impactos de aprendizagem muito mais visíveis.

Também há inúmeras pesquisas que comprovam que os processos avaliativos, quando bem aplicados, em momentos oportunos e com a devida reflexão a respeito dos resultados somente têm a somar e a direcionar melhor o trabalho docente.

Para o melhor aprendizado dos alunos, a sugestão é a unificação destes dois processos metodológicos, sequência didática e avaliação continuada, visando a um melhor aproveitamento dos momentos de ensino aprendizagem. Isso se dá quando o professor conhece o que o aluno já sabe e ensina a partir disso. Não tendo perda de tempo/aulas com explicações repetitivas e desmotivantes para os discentes.

A metodologia se basearia em utilizar pequenas avaliações formativas em todas as etapas dos módulos da sequência didática, pois há somente a sondagem inicial de produção de texto e a final com a circulação do mesmo. Logo, as etapas dentre ambas ficam soltas e sem acompanhamento de compreensão de aprendizado.

Avaliações formativas podem ser desde uma atividade impressa que o educando faça sozinho e professor recolha para realizar a correção ou observações atentas acerca do desenvolvimento do aluno. Segundo Michael Scriven (1967 *apud* PELLEGRINI, 2003), só com observação sistemática o educador consegue aprimorar as atividades de classe e garantir que todos aprendam. O que é garantido, também, em lei, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB-9394/96), aprovada em 1996, que determina que a avaliação seja contínua e cumulativa e que os aspectos qualitativos prevaleçam sobre os quantitativos.

Para Pellegrini (2003), muitos professores ainda não têm essa prática de avaliação contínua por acharem que isso se opõe ao método tradicional, também conhecido como avaliação somativa e classificatória, que se realiza ao final de um programa e cujo único objetivo é o de definir uma nota que diga se os educandos aprenderam e, então, ordená-los por meio dessa nota.

Analisando as mudanças que ocorreram nas formas de ensinar, na qual o “tradicional” é visto como insuficiente, entende-se que não há motivos plausíveis para que as formas de avaliar continuem sendo tradicionais. Assim,

o objetivo desta metodologia de associação de teorias não é identificar problemas de aprendizagem, somente, mas antes, as necessidades que o aluno tem, isoladamente, e principalmente o que a classe ainda precisa desenvolver.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, vimos mostrando como a forma de ensinar se modificou no decorrer dos anos, passando de um método totalmente tradicional, com foco na letra, na sílaba e posteriormente na frase para um novo método, com foco no texto, no uso social deste texto e de como esse texto pode agir sobre os sujeitos.

Tratou-se das formas de avaliação e sobre como elas podem ser aplicadas no cotidiano escolar, sem que se torne mera intenção de se obter uma nota e classificar, assim, alunos em bons ou maus.

Procurou-se demonstrar, também, que a metodologia de sequência didática, que tem o foco no texto, associada a avaliações continuadas têm papel relevante no processo de aprendizagem e essa associação vem a somar no processo de ensino aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental no que se refere ao processo de escrita – alfabetização.

Considera-se, então, que com a aplicação da metodologia adequada, ensinando a partir do que o educando já sabe e com foco no texto, favorece um maior sucesso no que se refere à alfabetização e à escrita dos alunos nos anos iniciais Ensino Fundamental. Diante disso, a associação de uma metodologia com a utilização de sequências didáticas e avaliações contínuas conduz a um trabalho mais eficaz e proveitoso para alunos e professores.

Finalmente, é importante salientar que este estudo se pautou numa abordagem teórica acerca do referido tema, porém, há a necessidade de estudar a aplicabilidade prática para provar toda a argumentação iniciada neste estudo, que necessita ser acompanhada por um período de um ciclo de alfabetização, que compreende de 2 a 4 anos para que seja afinada enquanto prática pedagógica, intenção pretendida em estudos futuros, no nível de mestrado.

REFERÊNCIAS

Associação dos Municípios do Oeste do Paraná - AMOP. Departamento de Educação. **Currículo básico para a escola pública municipal: Educação infantil e ensino fundamental - anos iniciais.** - Cascavel: AMOP, 2014.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem.** 9. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal.** 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem.** 9. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB-9394/96).** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm Acessado em: 31 de agosto de 2015.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília: EC/SEF, 1998.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Diante das Letras: a escrita na alfabetização.** Campinas: Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil, 1999.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu.** 1ed. São Paulo: Scipione, 1998.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Costa. **Reflexões linguísticas sobre metodologia e prática de ensino em Língua Portuguesa.** Confluência (Rio de Janeiro), v. 1, p. 129-146, 2009.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. **Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento.** In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; e colaboradores. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

GERALDI, João Wanderley. **Da redação à produção de texto.** In: CHIAPPINI, Ligia. Aprender e ensinar com textos de educandos. São Paulo: Cortez, 2004.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 3 ed., São Paulo: Atlas,

1996.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **A reinvenção da alfabetização**. Belo Horizonte: Presença Pedagógica, 2003.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Aprender a escrever, ensinar a escrever. In: ZACCUR, Edwiges (Org.) **A magia da linguagem**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação de aprendizagem**: universidade futurante: produção do ensino e inovação. Campinas: 1997.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

MORAIS, Arthur Gomes de. **Ortografia**: ensinar e aprender. 1 ed., São Paulo: Ática, 2010.

NATH-BRAGA, Margarete Aparecida. **Os discursos veiculados sobre a mulher e o negro no livro didático público do Estado do Paraná Língua portuguesa e literatura**: Ensino Médio. Universidade Federal da Bahia: Bahia, 2013. [Tese de doutorado].

PELLEGRINI, Denise. **Aprenda com eles e ensine melhor**. 2001. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/aprenda-eles-ensine-melhor-423205.shtml> Acessado em: 31 de agosto de 2015.

PELLEGRINI, Denise. **Avaliar para ensinar melhor**: Da análise diária dos alunos surgem maneiras de fazer com que todos aprendam. 2003 Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/avaliar-ensinar-melhor-424538.shtml> Acessado em: 31 de agosto de 2015.

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

SOARES, Magda Becker. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2º ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1996.