

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO - UNEMAT
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE PONTES E LACERDA
DEPARTAMENTO DE LETRAS

JORGE LUIZ DE ARRUDA COSTA

**A PRODUÇÃO TEXTUAL COMO AVALIAÇÃO PROCESSUAL PARA
ALUNOS DO NONO ANO**

PONTES E LACERDA-MT

2011/2

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO - UNEMAT
INSTITUTO DE LINGUAGEM
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE PONTES E LACERDA
DEPARTAMENTO DE LETRAS

JORGE LUIZ DE ARRUDA COSTA

**A PRODUÇÃO TEXTUAL COMO AVALIAÇÃO PROCESSUAL PARA
ALUNOS DO NONO ANO**

Monografia apresentada ao departamento de Letras da
Universidade do Estado de Mato Grosso, Campus
Universitário de Pontes e Lacerda, como requisito
parcial para obtenção do título de graduado em Letras.
Sob orientação da Professora Mestre Mariana Ribeiro

PONTES E LACERDA-MT

2011/2

ESTA MONOGRAFIA FOI APRESENTADA E DEFENDIDA PERANTE A SEGUINTE
BANCA

ORIENTADORA : Profa. Me. Mariana Aparecida de Oliveira Ribeiro

Prof. José Antônio Vieira

Profa. Dra. Rosely Aparecida Romanelli

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a minha mãe (*in memoriam*), que quando soube que eu iria entrar na Universidade ficara muito feliz, e hoje a minha glória é também a glória dela, pois foi quem me deu uma importante base educacional tanto escolar quanto como pessoa e quem juntamente com meu pai construíram uma importante estrutura familiar. A meu pai também dedico este importante trabalho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a DEUS, a minha mãe (*in memoriam*), a meu pai que amo muito, este que me deu um enorme suporte emocional e material para que eu pudesse chegar à conclusão deste curso. Aos meus irmãos que souberam entender os momentos difíceis que passei nesta caminhada. Agradeço a Prof^a Mariana Ribeiro que aceitou dar continuidade neste trabalho atendendo a indicação da Prof^a Dra Rosely A. Romanelli a pessoa com quem iniciei o referido trabalho. Agradeço aos colegas de classe que de uma forma ou outra contribuíram para minha formação pessoal e acadêmica. Aos amigos que conhecedores da minha jornada não fizeram caso da minha pessoa e sempre me apoiou a continuar esta saga.

*“Namida yori mo yasashii uta wo
kanashimi yori sono nukumori wo”*

“Ouvir uma canção é melhor do que chorar
Receba o meu calor e nem pense em se entregar”
Yumi Matsuzawa

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
CAPÍTULO I.....	12
OS CONCEITOS DE AVALIAÇÃO SEGUNDO ALGUNS PENSADORES.....	12
1.1 - O que as leis determinam quanto avaliação escolar.....	19
1.2- Algumas práticas avaliativas.....	22
CAPÍTULO II.....	27
O DIAGNÓSTICO DA SALA DE AULA E AS AÇÕES DE INTERVENÇÕES.....	27
CAPITULO III.....	32
A AVALIAÇÃO NO CURSO DE FORMAÇÃO.....	32
3.1-Reescrita e avaliação processual.....	33
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	36
REFERÊNCIAS.....	37
ANEXOS.....	38

RESUMO

O presente trabalho consiste numa reflexão sobre a produção de textos escritos na sala de aula por alunos do nono ano. Visando mostrar os caminhos para efetivar uma avaliação processual e as vertentes para se construir uma aprendizagem na qual o aluno não se atente apenas para a nota, mas que esta aprendizagem traga um conhecimento constante na vida do aluno fazendo com que este construa a cada reescrita novas idéias e com novos efeitos de sentidos. Para a confecção do trabalho a seguir utilizamos de teóricos que discutem a questão da avaliação, avaliação processual e produção de textos, refacção textual ou retextualização como proposta de ensino-aprendizagem no sentido de avaliação continuada, verificando o rendimento escolar dos alunos no ensino de língua portuguesa. Para tal colhemos textos dos quais analisaremos a fim de mostrar se esta avaliação processual é aplicada englobando todo o percurso que esse tipo de avaliação exige ou se nas produções de textos o professor faz apenas as correções gramaticais, tirando a possibilidade de construção de conhecimento que o aluno poderia ter a cada nova reescrita.

Palavras chave: Avaliação, aluno, reescrita, nota.

INTRODUÇÃO

Acreditamos que a avaliação, embora seja prática corrente nos mais diferentes níveis de formação, apresenta pouca flexibilidade quanto aos seus métodos de aplicação, os objetivos que a motivam e os recursos utilizados. Este trabalho tem como primeira proposta subsidiar a reflexão necessária para que o processo avaliativo, dentro do processo maior de ensino-aprendizagem, proporcione benefícios ao desenvolvimento dos alunos. Queremos demonstrar, através da resenha de alguns teóricos da educação, que a avaliação é complexa e deve ser pensada pelos objetivos que o professor tem para suas aulas. Portanto, num primeiro momento vamos descrever alguns posicionamentos teóricos a respeito da avaliação e refletir sobre as contribuições ou prejuízos à formação segundo as diferentes posturas que podem ser adotadas pelo professor no momento de avaliar.

Tendo como foco a noção de avaliação levantada pelos apoios teóricos de que nos servimos, objetivamos investigar como se dá, nas aulas de Língua Portuguesa, as avaliações. Com o olhar voltado para essa área, queremos observar especificamente de que modo a reescrita, ou o que Marcuschi (2010), chamou de retextualização, pode colaborar para que a avaliação aconteça no sentido de diagnosticar a situação na qual os alunos se encontram e propiciar exercícios de reflexão sobre o uso da língua. Como possibilidade continuada de pensar e repensar as próprias produções textuais, a reescrita nos apresenta como um método eficaz de avaliação, ao mesmo tempo em que contempla incremento às atividades desenvolvidas na sala de aula. Pensamos que esse método oferece a avaliação como um processo inserido nas práticas cotidianas da aula, possibilitando aos alunos a auto-avaliação como exercício constante na escola.

Para responder a nossa questão motivadora na elaboração desse trabalho e para alcançar nosso objetivo de elencar novas propostas de avaliação para a aula, realizaremos uma pesquisa que buscará demarcar como a produção textual dos alunos pode ser utilizada pelos professores. Coletamos textos escritos por alunos do 9º Ano – último do Ensino Fundamental, ou seja, transição para o Médio – e queremos apontar quais recursos esses textos oferecem para diagnóstico das habilidades de escrita dos alunos e quais aspectos poderiam ser trabalhados na reescrita. Em outras palavras, através da observação do que tem sido feito em relação às produções escritas dos alunos, com o apoio do referencial teórico

selecionado, vamos observar quais possibilidades outras de trabalho estão presentes no material que coletamos.

Como entendemos a avaliação, no contexto das discussões teóricas que realizamos, enquanto integrante do processo de ensino-aprendizagem, vamos considerar que o espaço e a configuração que os exercícios avaliativos ocupam na aula compreendem a identidade profissional do docente, sua postura na sala de aula. Portanto, queremos observar como o curso de formação colabora para o posicionamento dos professores na sala de aula. Em outras palavras, vamos observar que tipo de avaliador tem sido formado pelo curso de Letras em Pontes e Lacerda, tomando por base as orientações e práticas desenvolvidas durante a disciplina do Estágio Curricular Supervisionado.

Em um primeiro momento, traremos os planos de aula utilizados pelos estagiários em suas práticas para refletir sobre como a avaliação se insere na metodologia adotada e como ela se relaciona com os objetivos propostos para a aula. Então, especificamente na leitura dos textos produzidos pelos alunos, vamos refletir sobre o uso que os estagiários fizeram das produções e propor atividades de reescrita. Através desse percurso, queremos apontar mecanismos que julgamos propícios no contexto do processo de ensino-aprendizagem ao contribuir para o pleno desenvolvimento dos alunos.

CAPÍTULO I

OS CONCEITOS DE AVALIAÇÃO SEGUNDO ALGUNS PENSADORES

Para propiciar a reflexão que intentamos sobre o papel da avaliação no ensino de Língua Portuguesa, vamos inicialmente trazer algumas discussões teóricas que têm sido realizadas entre os pesquisadores da educação. Dessa forma, poderemos averiguar o posicionamento atual sobre a avaliação e a problematização dos eventos e objetivos que a envolvem na sala de aula. Trata-se de um percurso teórico que nos oferecerá as bases para analisarmos os dados que coletamos durante a pesquisa em turmas do Ensino Fundamental. Pois, é a partir do que vem sendo debatido sobre a avaliação na sala de aula que queremos referenciar a proposta de reescrita, conforme a lemos em Marcuschi (2010). Entender como se dá a avaliação na aula de Língua Portuguesa passa pela compreensão do fenômeno como um todo nas várias disciplinas do currículo escolar e nos diferentes contextos de ensino.

A pesquisadora Cláudia de Oliveira Fernandes, consignada ao Ministério da Educação, elaborou o documento *Indagações sobre o Currículo: Currículo e Avaliação* (2007), no qual apontou que “(...) a avaliação é uma das atividades que ocorre dentro de um processo pedagógico.” (p. 20). Segundo a autora, a formulação dos objetivos para o ensino, a adoção de métodos para exposição e desenvolvimento dos conteúdos, bem como a própria configuração da aula deveriam determinar que tipo de avaliação pudesse ser utilizado pelo professor. Conforme suas palavras,

A avaliação, portanto, sendo parte de um processo maior, deve ser usada tanto no sentido de um acompanhamento do desenvolvimento do estudante, como no sentido de uma apreciação final sobre o que este estudante pôde obter em um determinado período, sempre com vistas a planejar ações educativas futuras, (FERNANDES, 2007).

A avaliação se ligaria, compreendo-a dessa forma, a um entremeio – ela apreende elementos anteriores do processo de ensino-aprendizagem (o que ele já desenvolveu em termos de habilidades cognitivas) e o que ele pode vir a desenvolver (quais as expectativas para a produção do aluno em momentos futuros).

Todavia, como costumeiramente são construídos sentidos em torno dela, a palavra avaliação já nos remete a um ponto, aprovação e reprovação. Em nossas observações durante a experiência do estágio, bem como no levantamento de dados para elaboração desse trabalho, percebemos que está fixo no ato de avaliar a reprovação, calcada no conceito de nota. O aluno deve conseguir uma determinada nota mediante provas pra ser dado como aprovado. Pois bem, venho neste estudo mostrar o percurso da avaliação com base nos conceitos sobre a mesma segundo alguns pensadores, bem como a postura a ser tomada pelo professor mediante avaliação. Falando da avaliação pelo lugar-comum que ocupa nas discussões, Masetto (1997), observa que *A avaliação é entendida como resultado de testes, provas, trabalhos ou pesquisas que são dadas ao aluno e aos quais atribuem uma nota ou conceito. Este aprova ou reprova. Temos então um julgamento* (p. 98).

Como podemos observar, Masetto (1997), salienta que na escola o que predomina no processo de avaliação é o “julgamento”, um conceito que será problematizado em nossas reflexões, por se tornar a fonte das noções de aprovação e reprovação. A atual prática da avaliação escolar estimulou como função do ato de avaliar a classificação e não o diagnóstico, que deveria ser constituinte. Ou seja, o julgamento de valor, que teria a função de possibilitar uma nova tomada de decisão sobre o objeto avaliado, passa a ter a função estática de classificar um objeto ou um ser humano histórico num padrão definitivo determinado. É a busca de uniformização para a sociedade, como um dos dispositivos de controle, que se reflete na prática educacional.

Segundo Vasconcellos (1993), é necessário se fazer uma distinção entre nota e avaliação. “Avaliação é um processo abrangente da existência humana (...). A nota é uma exigência formal do processo.” (p. 43). Com esse pressuposto, o autor afirma que o problema da avaliação é o seu uso como instrumento de discriminação e seleção social. Ou seja, a atribuição de uma nota, dentro do processo educacional, desconsidera os elementos humanos envolvidos, com suas peculiaridades, potencialidades e necessidades diferenciadas, e se torna um meio mecânico de julgamento. Há outras possibilidades, outros métodos de avaliar que valorizam o ser humano. Ele destaca que a prova é apenas uma das formas de se gerar notas, que por sua vez, é apenas uma das formas de se avaliar. Podemos atribuir notas sem ser por prova, bem como podemos avaliar sem ser por nota. (Vasconcellos, 1993: 44).

Luckesi (2005), nos esclarece que, do ponto de vista da aprendizagem escolar, as notas dividem os conceitos dos alunos, coloca-os sobre três níveis de classificação: inferior,

médio ou superior. Classificações essas que são registradas e podem ser transformadas em números e, por isso, adquirem a possibilidade de serem somadas e divididas em médias. A idéia de média, um resultado de cálculos de provas individuais que deve alcançar um mínimo estipulado para a aprovação, é a diretriz dessa classificação observada por Luckesi (op. cit.). O pesquisador nos convida a pensar sobre as modalidades de classificação e se o inferior não poderia atingir o nível médio ou até mesmo o superior. Todos os educadores sabem que isso é possível, até mesmo defendem a idéia do crescimento. Todavia, parece que todos preferem que isto não ocorra, uma vez que optam por, definitivamente, deixar os alunos com as notas obtidas, como forma de “castigo” pelo seu desempenho possivelmente inadequado em uma parte do processo. É o que adiante questionaremos com os pressupostos da avaliação como processo contínuo que deveria ocorrer em toda a formação do aluno.

Por ora, prossigamos com a leitura dos apontamentos de Luckesi (2005), que nos permite pensar o que significava a avaliação em momentos precedentes. Significação que embora pareça obsoleta do ponto de vista científico ainda continua em uso nas escolas na atualidade. O autor nos lembra que, tradicionalmente, nossas experiências em avaliação são marcadas por uma concepção que classifica as aprendizagens em certas ou erradas. Dessa forma, termina por separar os estudantes entre os que aprenderam os conteúdos programados para a série em que se encontram e os que não aprenderam. Nessa perspectiva, a avaliação se torna classificatória e seletiva, muitas vezes, um fator de exclusão escolar.

A nota, nos modelos tradicionais, ao invés de ser um elemento de referência do trabalho de construção de conhecimento, passa a desempenhar justamente o papel de prêmio ou de castigo, alienando a relação pedagógica. Tanto o aluno como o professor passam a ficar mais preocupados com a nota do que com a aprendizagem. Sobre o assunto, Fleuri (1983) opina: “Achar que a nota é um estímulo para aprendizagem ou é ingenuidade ou é mal disfarçada defesa de uma postura autoritária”. (p. 53). Permitindo-nos ver que o problema da avaliação, que Vasconcelos (1993), encara como um dos grandes desafios da educação, se relaciona intimamente às práticas docentes no que definem na identidade profissional do professor. Em outras palavras, o método de avaliação adotada numa aula nos indica já a postura do professor frente ao que significa, em nossos tempos, ensinar.

E se Fleuri e Vasconcelos (1993), põem a questão da avaliação como um processo a ser definido e repensado, Sousa (1994), em sua observação do cenário escolar a localiza “(...) dentre os aspectos específicos da vida da escola em que se expressam relações

autoritárias e hierárquicas, tem-se avaliação.” (p. 99). A avaliação está ligada, nesse pensamento, ao autoritarismo que não pode mais ser aceito pela sociedade democrática, no qual alguém estabelece um padrão a que todos precisam se conformar. Se a avaliação se liga apenas a atribuição de notas para aprovar ou reprovar um aluno, dizendo quem foi capaz de reter os conhecimentos institucionalmente aceitos, ela não pode atender às necessidades do processo de ensino-aprendizagem.

Quando Vasconcellos (2006:55), levanta a questão “avaliar para quê?” ele pode nos abrir um leque muito grande, nos permitindo questionar qual a verdadeira função da avaliação – reprovar, aprovar, extrair nota, agradar os pais, provar a competência ou incompetência, abrir caminhos, fechar portas etc. – contribuindo assim para a verificação da função da avaliação no processo de ensino-aprendizagem. Luckesi (2005:165), por sua vez, vem dizer que a avaliação tem por função subsidiar a construção de resultados. A avaliação é um ato de investigar a qualidade dos resultados intermediários ou finais de uma ação subsidiando sempre sua melhoria. Para ele, a avaliação da aprendizagem deve deixar de ser utilizada como recurso de autoridade, mas constituir o meio para que a formação se efetive a partir dos recursos disponibilizados pela avaliação.

Como vimos, o problema da avaliação é complexo e está ligado primeiramente ao campo político e posteriormente à metodologia aplicada em sala de aula. Segundo Vasconcelos (1993), na prática, vemos que a avaliação desempenha um papel mais político que pedagógico, pois não é usada como recurso metodológico de reorientação do processo de ensino-aprendizagem, mas como instrumento de poder, tanto por parte do sistema social, como pela escola e pelo professor. A partir dessas considerações de Vasconcellos (1993), surgem algumas indagações pertinentes ao assunto em pauta: “para que avaliar?” “qual a contribuição do professor para o desenvolvimento da construção de ensino aprendizagem”?

Sustentamos que, na avaliação, deve-se levar em consideração o que realmente o aluno conseguiu construir durante o processo educativo, na vida cotidiana e nas diversas maneiras pelas quais ele expressa seus conhecimentos. A contribuição que o professor pode conferir ao aluno, em processos avaliativos, começa quando se toma como pressuposto o fato de que a avaliação tende a ser contínua, não se restringe a um evento único e não ocorre de uma vez por todas. Em nossa pesquisa bibliográfica, verificamos que a opinião dos autores nos remete à percepção da importância da avaliação para o processo formativo do aluno no que tange a auto-avaliação, como adiante discutiremos.

Mediante tais estudos estabelecidos, pode-se notar que o sistema educacional tem fornecido elementos fundamentais para que o professor, em sua prática de avaliação, se utilize de novos instrumentos como forma de nortear sua ação para um processo de avaliação. Como ressaltamos, as pesquisas apontam novas oportunidades para se repensar as práticas avaliativas. E nessa reflexão continuada, em que o posicionamento político-ideológico do professor é posto também como objeto de reflexão, percebemos as possibilidades de mudança no enfoque da avaliação na sala de aula. Mudança que, segundo temos observado ser a opinião dos pesquisadores, farão com que o aluno obtenha melhores resultados em sua formação. Para tanto, é necessário que o professor se atente para a criação de novos instrumentos de trabalho e faça uma retomada de aspectos que devem ser revistos, ajustados ou reconhecidos como adequados para o processo de aprendizagem individual de maneira que possa envolver a todos de um grupo. “A avaliação é considerada como elemento fornecedor da melhoria de qualidade da aprendizagem, deixando de funcionar como arma contra o aluno (...) a avaliação diz respeito não só a ao aluno, mas também ao professor e ao próprio sistema escolar” (PCNs. 1997 p. 58, 59).

Nas novas perspectivas levantadas, a avaliação deixa de conter aquele caráter autoritário, que impede o efetivo desenvolvimento dos alunos, para propiciar recursos para o planejamento e a ação dos professores em suas práticas cotidianas. Como a própria avaliação muda seu foco de ação, o professor é levado a repensar a postura que deve tomar, então, frente ao ensino e a avaliação, principalmente no que diz respeito a não estar alienado a notas. O presente trabalho busca verificar esta nova postura proposta para o professor diante da avaliação. Referindo-se primeiramente a como ela pode ser aplicada na rotina docente, ou seja, queremos tratar do tipo de avaliação que extrapola o dia da “prova” propriamente dito para analisar aquele tipo contínuo de avaliação que se insere em práticas de autocrítica e de planejamento e replanejamento do professor.

Segundo Dias e Lacerda (2011), a perspectiva de avaliação marcada pela lógica da inclusão – incluindo fatores como o diálogo, a construção da autonomia, a participação no contexto social, a construção da responsabilidade com o coletivo – é possível de ser posta em prática na atualidade. Para as autoras, “Tal perspectiva de avaliação alinha-se com a proposta de uma escola mais democrática, inclusiva, que considera as infindáveis possibilidades de realização de aprendizagens por parte dos estudantes.” Uma escola que atenderia às demandas da modernidade no que diz respeito ao tipo de formação que a sociedade espera de suas crianças e de seus jovens é almejada pelas autoras, com uma

formação para o ser cidadão, preparo para posicionamentos críticos diante da realidade complexa da vida moderna. Situando a educação no cenário moderno e suas demandas sociais, as pesquisas apontam a necessidade de uma concepção de avaliação que parte do princípio de que todas as pessoas são capazes de aprender e de que as ações educativas, desde as estratégias de ensino até os conteúdos das disciplinas, devem ser planejados a partir dessas infinitas possibilidades de aprender dos estudantes

Assim, pode-se perceber que os teóricos são unânimes quando apontam a necessidade de uma avaliação que seja humana e que compreenda a dimensão processual das aprendizagens. Para efetivação do que pressupõem as pesquisas, eles têm caminhado em busca de mecanismos que promovam o diálogo constante entre teoria e prática. Para Luckesi (2005), a escola ainda adota mecanismos que contribuem para exclusão/reprovação do aluno. Exclusão que passa pela recriminação do erro. Numa sociedade capitalista como a nossa, em que errar significa queda na produção e, portanto, perda de investimento, acarretamento de prejuízo, ainda que de tempo, são constituídas diariamente barreiras de preconceito que são reafirmadas pela antiga modalidade de avaliação ainda em voga.

A visão culposa do erro, na prática escolar, tem conduzido ao uso permanente do castigo como forma de correção e direção da aprendizagem, tomando a avaliação como suporte da decisão. Todavia, uma visão sadia do erro possibilita sua utilização de forma construtiva, (2005).

Acreditamos que a visão do erro, a que se refere o autor, relaciona-se ao uso da atividade de avaliação para que o aluno possa refletir sobre sua condição e suas produções. Muitos professores condenam a noção de erro por relacioná-la à baixa da auto-estima dos aprendizes. Todavia, pensamos que o professor pode tornar a avaliação um momento propício para que o aluno perceba suas próprias necessidades de aprendizagem. Quando o professor convoca seus alunos para a reescrita das produções em sala, por exemplo, oferece não o conhecimento dos erros, mas percursos para saná-los, aperfeiçoando assim a escrita e a produção textual

Desse modo, podemos perceber que a prática da avaliação pode acontecer de maneiras outras. Para Fernandes (2007), ela pode estar relacionada com uma perspectiva coerente com os princípios de aprendizagem que almejamos e com o entendimento da

função que a educação escolar deve ter na sociedade, ainda que seja relacionada ao levantamento de erros. Esta autora nos demonstrou que:

Se entendermos que os estudantes aprendem de variadas formas, em tempos nem sempre tão homogêneos, a partir de diferentes vivências pessoais e experiências anteriores e, junto a isso, se entendermos que o papel da escola deve ser o de incluir, de promover crescimento, de desenvolver possibilidades para que os sujeitos realizem aprendizagens vida afora, de socializar experiências, de perpetuar e construir cultura se deve entender a avaliação como promotora desses princípios. Portanto, seu papel não pode ser o de classificar e selecionar os estudantes, discriminando os que erram, mas sim o de auxiliar professores e estudantes a compreenderem de forma mais organizada seus processos de ensinar e aprender.

Essa perspectiva exige uma prática avaliativa que não deve ser concebida como algo distinto, ou a parte, do processo de aprendizagem. Entender e realizar uma prática avaliativa ao longo do processo é pautar o planejamento dessa avaliação, bem como construir seus instrumentos, partindo das interações que vão se construindo no interior da sala de aula com os estudantes e suas possibilidades de entendimentos dos conteúdos que estão sendo trabalhados. Com a leitura do texto de Fernandes (2007), percebemos que a avaliação tem como foco fornecer informações acerca das ações de aprendizagem e, portanto, podemos afirmar que ela não pode ser realizada apenas ao final do processo, sob pena de perder seu propósito. Reiteramos, a avaliação deve ocorrer continuamente durante todo processo de ensino-aprendizagem. E mesclar a avaliação do aluno (o que ele aprendeu, como aprendeu, e quais os resultados da aprendizagem) com a avaliação da prática do professor (como ele ensinou, quais os resultados da metodologia adotada e dos conteúdos expostos, qual postura ideológica e distintiva ele praticou).

Ao falar sobre o trabalho em equipe, Werneck, (1995: 102-103), argumenta que qualquer disciplina comporta trabalhos desse tipo. Ao mesmo tempo em que as considerações desse pensador nos permitem ver as contradições do pensamento sobre o ensino calcado na atribuição de notas, pensamento que carrega uma mentalidade tipicamente concursista, nos leva a pensar a relação professor/aluno como uma relação de equipe com contribuições mútuas para o aprimoramento de ambos na sala de aula. A mudança de perspectiva, das questões reprovação/aprovação, fundamentadas na pedagogia do “erro”, ou no fator da não aprendizagem, para o ambiente em que professor e alunos constroem conjuntamente o conhecimento e a aprendizagem, para Vasconcelos (2006: 58), exige novas

atitudes nas ações docentes. Esta nova concepção de avaliação irá exigir uma “(...) mudança de postura por parte do professor.”

Entendemos que o professor, se permanecer na utilização de métodos tradicionais de avaliação, e não se atentar às transformações ocorridas no pensamento sobre e na escola, acarretará em prejuízos para a prática educativa, ao fomentar o aumento da exclusão e a ociosidade das salas de aulas. De acordo com Werneck:

Quando se propõe uma reforma a reação é típica e favorável à continuação do processo de discriminação social e educacional. Os educadores e a própria Sociedade não aceitam as mudanças dos programas de ensino de seu tempo, embora ultrapassados, mas desejam que os alunos continuem estudando as mesmas coisas, embora inúteis. (...) geralmente garantida com poder do professor de reprovar ou reprovar. (...) tudo é feito em nome de uma honestidade profissional por parte de quem ensina, mas, o ensinante não tem capacidade de reconhecer que está passando aos seus discentes coisas absolutamente desnecessária, (2001).

A escola, enquanto instituição legitimada pelo estado como um de seus aparelhos ideológicos de coerção aparece nesse quadro observado por Werneck (2001), como reprodutora das condições sociais. Não se pondera a aplicabilidade ou utilidade do processo avaliativo para a formação do aluno enquanto cidadão capaz de intervir dinamicamente na realidade social, ou mesmo a aprendizagem não é levada em consideração nesse processo de avaliação. Assinalar o erro é medir o quanto o aluno foi capaz de interiorizar do conteúdo exposto. Sua reprovação está ligada mais a práticas de controle social do que efetivamente do processo de ensino-aprendizagem. Adotar uma pedagogia do erro, além de retrocesso intelectual e moral dos professores, significaria na concepção werneckiana, a manutenção do *status quo*, a transmissão de conteúdos inúteis e inaplicáveis na realidade objetiva do aluno em sua vida fora dos muros da escola.

1.1. O que as leis determinam quanto avaliação escolar?

Fernandes (2007), argumenta que “Avaliar, para o senso comum, aparece como sinônimo de medida, de atribuição de um valor em forma de nota ou conceito.” (p. 19). No que expomos acima das pesquisas sobre o tema, podemos ver que o senso comum é reforçado por professores que relutam em repensar suas práticas. É preciso que os

professores mais que simplesmente aplicar uma nota, tomem ciência que o conhecimento do aluno não se reflete somente na nota e não confundam avaliar com medir. Avaliar é um processo em que realizar provas e testes, atribuir notas ou conceitos é apenas parte do todo. No intuito de contrapor avaliação de medição, Fernandes observa que

A avaliação é uma atividade orientada para o futuro em um processo contínuo. Medir refere-se ao presente e ao passado e visa obter informações a respeito do progresso efetuado pelos estudantes. Portanto, medir não é avaliar, ainda que o medir faça parte do processo de avaliação. Avaliar a aprendizagem do estudante não começa e muito menos termina quando atribuímos uma nota à aprendizagem.

A educação escolar visa atingir determinados objetivos, sejam estes relativos a valores, atitudes ou aos conteúdos escolares. A avaliação, como uma das atividades que ocorre dentro desse processo pedagógico que tem propósitos em vista, deveria auxiliar na construção da aprendizagem e no alcance dos objetivos traçados. Ela pode auxiliar no estabelecimento de metas, na seleção de conteúdos e na programação das aulas para que os alunos se desenvolvam satisfatoriamente. Considerando desenvolvimento satisfatório aquele que pontuamos acima, ou seja, o que venha ao encontro das demandas sociais do tipo de sociedade que almejamos construir.

Moreira, [et al] (2007), divide os tipos de avaliação, agrupando-as conforme o objetivo que apresentam. Para ele, a avaliação que acontece ao longo do processo, com o objetivo de reorientá-lo, recebe o nome de avaliação formativa e a que ocorre ao final do processo, com a finalidade de apreciar o resultado deste, recebe o nome de avaliação somativa. Embora o autor tenha afirmado que não se trata de pôr os tipos possíveis de avaliação numa escala axiológica ou algo semelhante, não podemos deixar de comentar que a avaliação formativa atende melhor aos interesses que estamos tendo para a formação.

Assim nos posicionamos, pois com a utilização desse tipo de avaliação, o professor pode acompanhar mais de perto o desenvolvimento de seus alunos, bem como levá-los a percepção das superações vividas e dos caminhos ainda a ser trilhados. Se a reescrita integrar as práticas educacionais durante todo o processo, ou, em outras palavras, se inserir nas atividades realizadas ao longo do ano letivo, poderá fornecer os meios para que o professor conheça a realidade de seus alunos e intervenha, orientando-os para o aperfeiçoamento, para que seus textos atinjam ao fim de comunicar eficientemente suas

idéias. Para nossa pesquisa, a avaliação formativa oferece os meios para pensarmos a influência que as novas propostas avaliativas possuem para melhorias no processo de ensino-aprendizagem.

Como podemos notar na própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB - Lei Nº. 9394), que verifica e aponta os caminhos pelos quais a avaliação deve percorrer para obtenção de melhores resultados. No texto oficial, lemos sobre o modo como a avaliação deve ser trabalhada no contexto escolar e quais são seus objetivos.

A alínea ‘a’, do Artigo 24, inciso V, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) estabelece que a avaliação deva ser contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos.

O que nos remete a consideração de que a medição “exata” de um conhecimento determinado, estabelecido institucionalmente, não suplanta a relevância do ser social que deve ser construído nas salas de aula. O saber é visto como um processo de construção possibilitado pela dinâmica das relações na sala de aula que, ao mesmo tempo em que fornece ao contato do aluno os conhecimentos acumulados pela humanidade e legitimados por uma tradição, constrói sujeitos sociais apto a contribuições significativas para a comunidade local em que a escola está inserida.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) a avaliação, não se restringe ao julgamento sobre sucesso ou fracasso do aluno, é compreendida como conjunto de atuações que tem a função de alimentar, sustentar e orientar a intervenção pedagógica. Deve acontecer contínua e sistematicamente por meio da interpretação qualitativa do conhecimento construído pelo aluno. Possibilita conhecer o quanto ele se aproxima ou não da expectativa de aprendizagem que o professor tem em determinados momentos da escolaridade, em função da intervenção pedagógica realizada. Portanto, a avaliação das aprendizagens só pode acontecer se forem relacionadas com as oportunidades oferecidas, isto é, analisando a adequação das situações didáticas propostas aos conhecimentos prévios dos alunos e aos desafios que estão em condições de enfrentar (Brasil, 1997:81). Não é possível desvincular o aluno enquanto criança ou adolescente com sua vida fora da escola do que senta nas carteiras numa sala de aula.

A avaliação tem como função maior, subsidiar ao professor elementos para uma retomada de atitudes bem como uma reflexão contínua sobre sua prática educacional, que

envolva suas facilidades e/ou dificuldades para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Para isso será necessário que ele utilize novos instrumentos de trabalho, com os quais poderá perceber o crescimento do aluno quanto à aprendizagem, bem como seu próprio crescimento quanto educador.

A retomada de aspectos há que ser revista, ajustada ou reconhecida como adequada para o processo de aprendizagem individual ou de todo grupo. Para o aluno, é o instrumento de tomada de consciência de suas conquistas, de suas dificuldades e possibilidades para reorganização de seu investimento na tarefa de aprender.

Tomar avaliação nessa perspectiva requer que esta ocorra sistematicamente durante todo o processo de ensino-aprendizagem e não somente após o fechamento de etapas do trabalho como é o habitual, (...) o acompanhamento e a reorganização do ensino aprendizagem na escola inclui, necessariamente, uma avaliação inicial, para o planejamento do professor, e uma avaliação ao final de uma etapa de trabalho, (BRASIL, 1997).

Uma síntese do que vemos expondo no decorrer de nosso argumento e que nos alegra pelo modo como as posturas das políticas públicas dialogam com os apontamentos teóricos de pesquisadores da educação. O caminho para as mudanças que se fazem necessário é justamente trilhado quando as teorias e pesquisas extraem da prática cotidiana reflexões que subsidiam outras práticas possíveis. Quando textos legais apontam avanços teóricos e orientam o ensino na direção do que vem sendo pensado por pesquisadores do campo, temos a oportunidade de, ao menos, fazermos uma reflexão séria do tipo de educação que proporcionamos na escola e qual educação queremos proporcionar.

1.2. Algumas práticas avaliativas

Fernandes (2007), salienta que “Inúmeras práticas avaliativas permeiam o cotidiano escolar. Em uma mesma escola, ou até em uma mesma sala de aula, é possível identificarmos práticas de avaliação concebidas a partir de diferentes perspectivas teóricas e concepções pedagógicas e de ensino.” (p. 27). Isso pode ser explicado pelo fato de que nossas práticas incorporam diferentes vivências e modelos, bem como são permeadas por nossas crenças e princípios, nem sempre tão coerentes assim.

Com o passar do tempo, as escolas vem sofrendo inúmeras transformações do ponto de vista das concepções pedagógicas e correntes teóricas. A cada ano ou período, podemos considerar que a escola incorpora determinadas práticas, rejeita outras, perpetuando outras tantas. No entanto, é importante perceber que, mais do que defender uma ou outra corrente teórica, a busca pela coerência nas ações educativas deve ser o um dos objetivos do professor. Por exemplo, já que a prática de avaliação se insere no todo do processo didático, se, como professor, propicio sempre estudos em grupo em sala de aula, no momento de avaliar também devo manter certa coerência com essa metodologia aplicada em sala. (MOREIRA, et al: 2007).

O que se pode dizer é que todo educador precisa se dar conta de que é seriamente comprometido com juízo de valor emitido sobre o educando. Seu olhar se estreita perigosamente ao considerar o processo avaliativo como uma ação objetiva imparcial, puramente constatativa sobre o fazer do aluno como uma coleta de dados observáveis. Ao estabelecer um juízo de valor sobre o que se observa o professor interpreta o que vê a partir de suas experiências de vida, sentimentos e teorias. Ou seja, a avaliação não é tal imparcial ou objetiva quanto se pretende supor em algumas correntes. Na avaliação educacional há que se levar em conta a relação ente o avaliador e o avaliado. (HOFFMANN, 2005).

Algumas práticas que levariam a uma maior autonomia e compromisso dos estudantes, a um diálogo mais estruturado entre os sujeitos da aprendizagem (professor e alunos), à construção do conhecimento de forma mais criativa e menos mecânica ainda continuam distanciadas do cotidiano das salas de aula observadas durante o estágio e na coleta de dados para este trabalho. A mecanicidade do processo educacional pôde ser observada no distanciamento entre professor e aluno. Aquele visto como o centro do processo, enquanto que este é tido por um objeto de manejo inerte. Falando agora da auto-avaliação que ainda não se tornou um hábito em nossas salas de aula, entendemos que se é papel da escola formar sujeitos autônomos e críticos, já deveríamos ter incorporado tal prática.

Insiste-se em uma avaliação que coloca todo o processo nas mãos do professor, sem se atentar as quais os critérios que são utilizados para ao fim de avaliação. Exime-se, assim, o estudante, de qualquer responsabilidade sobre a própria formação. Digo isso no sentido, de que muitas vezes o professor aplica uma nota baixa a um aluno sem que este possa questionar essa nota por um motivo ou outro. Perde-se a percepção do aluno enquanto ser

humano, não se considera, por exemplo, a situação psicológica ou emocional do aluno no momento da avaliação. Em uma concepção de educação cujo foco do processo de ensino e aprendizagem seja o professor, se verifica uma prática avaliativa cujos critérios e expectativas estejam somente a cargo do professor. O aluno é visto como um receptáculo vazio, sua vida, experiências e motivações são deixadas de lado no momento de avaliar. No entanto, orientar a avaliação para uma prática reflexiva contemplando a auto-avaliação, leva ao aluno a percepção de sua valorização, o que pode contribuir como motivação e para o despertar de interesse, desejo de aprender.

É da opinião de Fernandes (2007), que “Os processos de auto-avaliação (...) não devem ficar restritos apenas aos aspectos relativos a atitudes e valores.” (p. 20). Os estudantes, em todos os níveis de ensino, devem refletir sobre seus avanços não só quanto à sua socialização, mas também sobre aqueles que se referem às suas aprendizagens específicas.

(...) esse processo contempla a observação dos avanços e da qualidade da aprendizagem alcançada pelos alunos ao final de um período de trabalho. (...) Na verdade, avaliação contínua do processo acaba por subsidiar a avaliação final, isto é, se o professor acompanha sistematicamente ao longo do processo pode saber, em determinados momentos o que o aluno já aprendeu sobre os conteúdos trabalhados. Esses momentos, por outro lado, são importantes por constituírem boas situações que formalizam o que foi e o que não foi aprendido. Esta avaliação, que têm a intenção de averiguar a relação entre a construção do conhecimento por parte dos alunos e os objetivos a que o professor se propôs, é indispensável para se saber se todos os alunos estão aprendendo e quais as condições estão sendo ou não favoráveis para isso, o que diz respeito às responsabilidades do sistema educacional, (PCNs, 1997).

Como vimos, é importante que o professor propicie uma prática constante de auto-avaliação para os estudantes. Semelhante as outras etapas da avaliação, esta deve se tornar uma rotina, incorporada ao planejamento, com instrumentos elaborados para esse fim e, especialmente, para que os resultados obtidos da auto-avaliação sejam utilizados, seja em conversas individuais, tarefas orientadas ou exercícios de grupo.

É nesse sentido que Fernandes (2007), concebe a auto-avaliação e pontua a integração das atividades avaliativas ao projeto educacional como um todo. Para a autora, “O processo de avaliação, seja ou não auto-avaliação, não se encerra com a aplicação de um

instrumento e com a análise dos resultados obtidos. Avaliar implica em tomar decisões para o futuro, a partir desses resultados.” (p. 36). A auto-avaliação uma vez realizada no grupo significa verificar e avaliar, no coletivo, se os propósitos estabelecidos com o grupo estão sendo contemplados. Coloca-se a questão sobre o conhecimento que o grupo tem adquirido daquilo que é esperado dele, na construção coletiva de metas e regras. A partir daí, pode-se então, fazer uma auto-avaliação dos processos do grupo, seja em termos atitudinais, seja em relação aos conhecimentos construídos coletiva e individualmente. A auto-avaliação deve favorecer ao estudante a auto-reflexão acerca de sua postura, suas atitudes individuais e no grupo, seu papel no grupo, seus avanços, seus medos e conquistas. Deve ajudar na superação das dificuldades de aprendizagem, naturais a todo e qualquer processo de aprender.

O sistema educacional comprometido com o desenvolvimento das capacidades dos alunos, que se expressam pela qualidade das relações que estabelecem e pela profundidade dos saberes constituídos encontra, na avaliação, uma referência à análise de seus propósitos que lhe permite redimensionar investimentos, afim de que os alunos aprendam cada vez mais e melhor.

(...) Utilizar a avaliação como instrumento para o desenvolvimento das atividades didáticas, requer que ela não seja interpretada como momento estático, mas antes como momento de observação de um processo dinâmico e não-linear de construção de conhecimento. (...) Uma concepção desse tipo pressupõe considerar tanto o processo que o aluno desenvolve ao aprender como o produto alcançado. Pressupõe também que a avaliação se aplique não apenas ao aluno, considerando as expectativas de aprendizagem, mas as condições oferecidas para que isso ocorra. Avaliar a aprendizagem, portanto, implica avaliar o ensino oferecido — se, por exemplo, não há a aprendizagem esperada significa que o ensino não cumpriu com sua finalidade: a de fazer aprender, (PCNs, 1997).

Dessa forma, o método avaliativo não pode se restringir apenas à aprovação ou reprovação, é necessário que sejam abertos espaços para que o aluno manifeste seu saber e assim oportunize seu desenvolvimento. Entendemos que o processo de avaliação deva ter como objetivo detectar problemas, servir como diagnóstico da realidade em função da qualidade que se deseja atingir. Não é definitivo nem rotulador, não visa a estagnar, e sim a superar as deficiências.

Sabe-se que, embora a LDB garanta e todas as pesquisas apontem a necessidade da avaliação, é fundamental, porém, que as regras estabelecidas desenvolvam e promovam o crescimento e a libertação do indivíduo avaliado. A aprendizagem não se restringe apenas à abordagem do conteúdo didático aplicado em sala de aula, mas ao contexto diário em que os alunos estão inseridos. E nesse sentido, há uma preocupação quanto à utilização da avaliação em caráter de eliminação, mesmo porque não se pode medir o conhecimento através de uma avaliação escrita ou oral, levando-se em conta que a aprendizagem não é algo que se mede. Ela não é exata.

Segundo Luckesi (2005), “Para que a avaliação educacional cumpra seu verdadeiro papel de instrumento dialético de diagnóstico para crescimento, terá de se situar e estar a serviço de uma pedagogia que esteja preocupada com a transformação social.” (p. 42). Avaliar é diagnosticar, é buscar novos meios e possibilidades para a construção conjunta do saber, em que professor e alunos desempenham papéis diferentes, mas interligados.

Pelo que expusemos no decorrer deste capítulo, dialogando diferentes autores que tratam da avaliação escolar, percebemos que o objetivo dos pesquisadores consiste em demarcar novas possibilidades e métodos avaliativos. Quando esses teóricos analisam a perspectiva tradicional, comentam que os recursos anteriormente utilizados não traziam benefícios para a aprendizagem dos alunos, ao contrário, significam quase sempre exclusão e formação de um pensamento discriminatório. Portanto, podemos concluir que o terreno da reescrita se apresenta extremamente fértil como nova proposta avaliativa que buscará atender aos pressupostos levantados para o papel da educação na sociedade brasileira – sobretudo nos Parâmetros Curriculares Nacionais e na LDB.

Dessa forma, em nosso percurso, pretendemos adiante refletir sobre apontamentos acerca da avaliação levantados por estudiosos com foco no ensino de Língua Portuguesa. Ao dialogar as considerações anteriormente discutidas com as reflexões sobre a avaliação na aula de Língua Portuguesa, queremos conduzir nossa leitura para os planos de aula e textos de alunos que temos a disposição para o trabalho. Nosso intuito consistirá em verificar como a proposta de reescrita textual atende aos pressupostos da avaliação continuada e da auto-avaliação que anteriormente esboçamos tomando por base nosso referencial teórico.

CAPITULO II

O DIAGNÓSTICO DA SALA DE AULA E AS AÇÕES DE INTERVENÇÃO

O ensino de Língua Portuguesa, no conjunto das práticas pedagógicas, nos leva também ao problema da avaliação. Portanto, se faz necessário que resenhemos alguns posicionamentos teóricos acerca da avaliação nessa disciplina. Trazendo as pontuações sobre atividades avaliativas de pensadores do ensino de Língua Portuguesa, poderemos relacioná-las com o que anteriormente discutimos e perceber de que modo a reescrita entra nas propostas específicas desses teóricos. Dessa forma, poderemos focar nosso objetivo de pesquisa que agora, com as reflexões já feitas, pode ser colocado mais claramente.

Riolfi (2008), propõe o uso de um diagnóstico para conhecimento extensivo sobre a realidade dos alunos com os quais o professor irá trabalhar. A idéia de diagnóstico proposta por esta pesquisadora passa pelas considerações que viemos tecendo sobre a avaliação no decorrer desse trabalho. A autora relaciona alguns verbos em sua apresentação que nos motivam a pensar as implicações da avaliação na sala de aula: refletir, conhecer, balizar, diagnosticar.

Segundo a pesquisadora, o processo avaliativo dos alunos tem por objetivo a “reflexão” sobre o estado em que eles se encontram, a fim de que o professor “conheça” a realidade que vivenciará e quais desafios irá enfrentar em suas aulas. Com essas informações, ele pode traçar seus objetivos para a aula e então “baliza” suas ações levando em consideração as necessidades de seus alunos e o potencial que apresentam. Todo esse percurso de conhecimento e reflexão leva o professor a elaborar um “diagnóstico” de seus alunos no intuito de planejar as ações que serão desenvolvidas.

É nesse sentido que Riolfi (2008), vai incentivar um estudo sobre as condições dos alunos o mais individual possível. Para ela,

Quando considerarmos nossos alunos individualmente, poderemos lhes proporcionar, dentro dos limites que a instituição nos impõe e para além das aparências, uma transformação subjetiva e torná-los mais capacitados a usar e analisar a Língua Portuguesa, (2008).

A aula se torna um laboratório através do qual o professor coleta os dados que irá analisar a fim de planejar suas ações. O conceito de diagnóstico inclui a percepção das particularidades de cada aluno: suas dificuldades, seus exercícios de uso da língua na produção textual e na leitura, também suas condições psico-sociais, seus sentimentos e aspirações, o tipo de relacionamento com os familiares, os colegas, o professor e o conhecimento. O professor precisa ir além das aparências para apreender não o estereotipo de aluno, que uniformiza a todos, mas compreendendo os traços individuais de cada um.

É importante ressaltar que não se trata apenas de um diagnóstico com objetivo em si. O conhecimento sobre a realidade dos alunos não tem no diagnóstico seu fim, mas o vê como um meio para alcançar o fim proposto para a aula, ou seja, tornar os alunos “(...) mais capacitados a usar e analisar a Língua Portuguesa.” (RIOLFI, 2008:211).

Nesse sentido, a autora vai assinalar as particularidades do ensino de língua portuguesa na contemporaneidade. Segundo ela, a era moderna é marcada pelas dialéticas do dentro e fora da escola, portanto, o professor não pode pensar suas metodologias como de produtoras de efeitos apenas no contexto de uma aula. A seleção dos conteúdos deve ser pensada na relação que estabelecem com a realidade externa da escola. Para tanto, o professor é levado a considerar as condições de seus alunos, as que detêm antes de chegar a sua aula e as que o professor deseja construir neles para o aprimoramento da vida em sociedade.

Pesquisar os modos como os jovens usam a linguagem antes de chegarem à sala de aula é imperativo. Consequentemente, procurando instrumentalizar esse trabalho investigativo, defendemos a necessidade de o professor ter em mãos um (ou vários) dispositivo que o ajude a verificar o estado atual da realidade lingüística do aluno, (RIOLFI, 2008).

A produção textual, seja ela oral ou escrita, é um forte indício do nível de reflexão lingüística que os alunos possuem. No percurso proposto por Riolfi (2008), a avaliação começa mesmo antes da execução das atividades ou explanação dos conteúdos. Avaliar, relacionado ao ato de elaborar um diagnóstico da situação dos alunos que integram a sala, é a atividade propulsora do tipo de trabalho que será desenvolvido. Antes de pensar quais

conteúdos, e sob quais atividades eles serão trabalhados, a autora vê a preeminência da elaboração de dispositivos de verificação. O professor construirá seus planos de aula, e, portanto, traçará seus objetivos, com base na avaliação que fez da turma no primeiro momento.

Riolfi (2008), não entende a avaliação numa aula de Língua Portuguesa como o meio para se extrair notas ou medidas das habilidades ou conhecimentos dos alunos. A avaliação está ligada a compreensão de como os alunos usa a língua em seu dia a dia. É um exercício metalingüístico que levará os alunos a reflexão de como a língua se configura nas práticas sociais, nas quais estão inseridos. Dentro desse espaço de reflexão que a aula deveria proporcionar, o professor faz com que o aluno perceba a língua pelos “seus recursos expressivos”, demonstrando como, através desses recursos, conseguimos “dar maior brilho e vivacidade aos nossos discursos,” (Riolfi, 2008:216).

Trata-se então de atividade que melhora o uso da língua no sentido de que pode contribuir para a compreensão e o uso efetivo dos recursos lingüísticos, ou relacionados, a disposição para a construção dos textos. Em suma, o professor identifica os elementos que os alunos utilizam para a construção de sentidos com a língua e planeja atividades que aprimorem as habilidades já adquiridas e que construam novas formas de expressão.

Segundo o pensamento de Riolfi (2008), avaliar a turma não deve ter por objetivo a identificação de erros com o intuito de punir, o que evidenciaria apenas supostas falhas, ato que por si só não traz benefício algum para a formação. O professor comprometido com a aprendizagem de seus alunos, e consciente das peculiaridades humanas com pontos fortes e fracos, se servirá dos erros localizados para a construção de novas propostas pedagógicas que contemplem a necessidade de seus alunos. Afinal, (...) errar é do humano e fugir, escorregar, falhar é da linguagem. (p. 220). Ensinar, aprender, estudar língua portuguesa não tem por objetivo tornar os alunos exímios manejadores da palavra, falantes e escritores que impecavelmente se conformam às regras gramaticais. O objetivo é o de torná-los mais conscientes dos usos que fazem da língua, dos recursos que utilizam no diálogo e na produção de um texto escrito. Refletir para poder usar com maior controle o que têm a disposição para comunicar seus pensamentos aos outros.

Tendo em vista o exposto, principalmente no que se refere à reflexão sobre o diagnóstico, notamos que a questão da avaliação é algo que toca o professor de língua

portuguesa. Quando a autora pensa na importância do professor buscar informações sobre o domínio dos alunos sobre o uso dos recursos lingüísticos, está se referindo, ou dialogando, com as idéias que anunciamos acima e que vão também influenciar o trabalho do professor de língua portuguesa. Com o estabelecimento desse diálogo possível é que queremos averiguar quais dispositivos o professor, doravante tomando-o eminentemente como professor de língua portuguesa, tem a disposição para avaliar seus alunos e construir os planejamentos para suas aulas. Avaliar os alunos significaria, conforme pensamos, localizar como a realidade do objeto de ensino se apresenta para eles. Em termos do ensino de português, seria averiguar de que modo os alunos se relacionam com a produção de textos, já que é apenas a partir do texto que a língua funciona socialmente.

A avaliação, segundo podemos defini-la com Riolfi (2008), e Marcuschi (2010), consiste em verificar como o código lingüístico se apresenta e como ele produz os sentidos pretendidos pelo aluno, enquanto autor. Nessa perspectiva, a avaliação se liga diretamente a produção textual, pois é ali, enquanto fala ou escreve que o aluno revela a modalidade da língua que detém e os meios que utiliza para alcançar seus objetivos de comunicação. Com os textos dos alunos, o professor pode apreender, digamos, as habilidades lingüísticas de seus alunos, os problemas na construção das idéias, a questão da ortografia, a conformidade com as regras gramaticais e o manejo dos recursos lingüísticos para a elaboração de argumentos, narrativas ou descrições.

Embora Marcuschi (2010), em seu livro “Da fala para a escrita: processos de retextualização”, não trate diretamente da questão da avaliação, é possível localizarmos nesse texto relações com os dispositivos que Riolfi (2008), considera necessários para a avaliação durante a aula.

Para Marcuschi (2010), a dicotomia língua falada x língua escrita, em seu modelo tradicional, tem perdido espaço entre o pensamento das vertentes teóricas da lingüística. A compreensão do modo como ele percebe a mudança na perspectiva teórica nos permite encontrar um dos primeiros problemas quando pensamos a avaliação na aula de língua portuguesa. Falando das inevitáveis considerações sobre a correção gramatical, o autor salienta que “(...) são os usos que fundam a língua e não o contrário.” (p. 60).

A escola, como lugar institucionalizado que determina, e controla o dizer, criou nas gerações passadas uma tirania gramatical que ainda tem seus efeitos percebidos nas

metodologias adotadas para o ensino. Quando o professor se servir de um texto para avaliar seus alunos (e vimos que é essa a mais apropriada avaliação), se deter apenas nas questões gramaticais tornará a atividade improdutiva. A produção de textos não pode se resumir apenas a observância de regras, mas também à eficiência na comunicação. Elementos como ortografia, concordância ou pontuação são apenas algumas das considerações do professor em sua avaliação. Incluem, por certo, o processo avaliativo do texto, mas não podem se tornar o centro da avaliação. Portanto, são necessárias problematizações sobre o enfoque teórico que se confere a língua no processo de ensino-aprendizagem.

Marcuschi (2010), organiza seu pensamento em torno da passagem da fala para a escrita, ou seja, ele quer analisar o que ocorre que processos cognitivos estão envolvidos, quando o aluno deixa uma postura de uso da língua unicamente oral e começa a se utilizar da escrita para a comunicação. Dentro desse processo de transição, define a retextualização que entende como uma transferência de sentidos, um re-dizer. O aluno, que já se utiliza de textos orais para a produção de sentidos, começa a utilizar também da escrita. A apreensão da escrita pelo aluno é a aquisição de outro sistema lingüístico que se comporta e se configura, portanto, que tem regras, diferentes da oralidade. A retextualização significa primeiro uma transição complexa que necessita de elementos cognitivos amplos do ser humano. Entretanto, não podemos pensar a escrita como superior a fala, mas apenas como outra ordem para a língua.

CAPITULO III

A AVALIAÇÃO NO CURSO DE FORMAÇÃO

As leituras realizadas para a elaboração deste trabalho, conforme elencamos anteriormente pressupõem o uso da avaliação processual como o mais eficiente método para avaliar as condições dos alunos e planejar atividades futuras. O diagnóstico da sala de aula, proposto por Riolfi (2008), e o trabalho de reescrita textual, sugerido por Marcuschi (2010), passam pela avaliação enquanto um processo que deveria acompanhar o desenvolvimento dos alunos e não apenas se concentrar em um momento definitivo. Entendemos, portanto, que pesquisadores e teóricos têm se esforçado por apresentar novos caminhos para o ato de avaliação.

Para nós, a avaliação processual contribui para o desenvolvimento dos alunos por oferecer ao professor a oportunidade constante de intervenções necessárias em pontos que seus alunos sentem mais dificuldades. Avaliar, segundo pensamos com base nos pressupostos teóricos que nos embasaram, não é apenas a atribuição de uma nota que determina quem pode prosseguir no processo formativo, mudar de série, avaliar é entender a realidade do aluno, suas condições de aprendizagem, seu tempo, seus interesses. Sustentamos que a avaliação não pode ocorrer descontextualizada do material humano em que está implicada. Ela não é apenas um julgamento, mas se converte em estratégia ou elaboração de metodologias para a aplicação dos conteúdos em Língua Portuguesa.

Com essas considerações em mente, após nossas reflexões sobre o processo avaliativo, conforme preconizado nos documentos oficiais das políticas públicas de educação e nos apontamentos dos estudos da área analisará como a questão da avaliação foi trabalhada por uma dupla de estagiários do Curso de Letras da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) do Campus de Pontes e Lacerda. Em nossa observação, nos concentramos nas atividades de escrita e de refação ou reescrita de textos, utilizadas com o objetivo de avaliar as condições de seus alunos e o desenvolvimento propiciado pela aula. Dessa forma, pretendemos perceber que tipo de avaliadores tem sido formado e se as ações executadas dialogam com as prerrogativas acima enunciadas.

3.1. Reescrita e avaliação processual

Os textos de alunos do Ensino Fundamental reunidos para a análise neste trabalho foram coletados do material de estágio de uma dupla de acadêmicas. As produções ocorreram no semestre 2011/01 em uma escola da rede estadual de ensino de Pontes e Lacerda, aonde as estagiárias foram conduzidas por ocasião da disciplina do Estágio Curricular Supervisionado II. As atividades desta disciplina acontecem em oficinas, às quais os alunos são convidados para participar no horário oposto ao de suas aulas regulares. Dentro da oficina de Língua Portuguesa, as estagiárias solicitaram a produção dos textos e realizaram sua reescrita. Os autores são estudantes do 9^a Ano.

Os textos 1A e 1B, “A Garota Imaginária”, 2A e 2B, “A Menina e o Pincel”, e 4A e 4B, “A Menina Avuada” foram escritos no contexto de uma aula em que as estagiárias trabalharam sobre questões da imaginação e criatividade. Após a leitura de textos e discussões sobre o tema, a proposta para a produção textual escrita consistiu em os alunos criarem uma narrativa que se relacionasse ao que havia sido explorado anteriormente. Os textos 3A e 3B, “Querido Diogo”, foram produzidos em uma aula que tratou do gênero textual carta. As estagiárias propuseram que os alunos imaginassem uma situação em que escreviam uma carta para algum amigo ou familiar.

Em nossa análise, partimos do entendimento de Fávero (2006), sobre a noção de texto:

O texto consiste, então, em qualquer passagem falada ou escrita que forma um todo significativo independente de sua extensão. Trata-se, pois, de um contínuo comunicativo contextual caracterizado pelos fatores de textualidade: contextualização, coesão, coerência, intencionalidade, informatividade, aceitabilidade, situacionalidade, e intertextualidade, (2006).

Posto desta forma, compreendemos que a produção textual de um aluno pode apresentar os inúmeros aspectos de uso que configuram suas competências linguísticas. Através da escrita, por exemplo, podemos reconhecer qual o nível de textualidade, ou seja, como o aluno se serve dos elementos linguísticos para a elaboração de uma unidade de sentidos. Segundo Fávero (2006), como pudemos assinalar com a citação anterior, o texto se

caracteriza como um contínuo de comunicação. A produção dos sentidos, objetivo da produção textual, se dá com o agenciamento de um conjunto de habilidades que constituem o todo do texto.

Entendendo-o como uma unidade de sentidos, Fávero (2006) afere que o texto oferece mais do que um aglomerado de frases. Estas estão unidas por seis elementos: coesão, coerência, intencionalidade, informatividade, situacionalidade e intertextualidade. Acreditamos que a produção escrita oferece em boa medida a oportunidade para se realizar o diagnóstico proposto por Riolfi (2008). O professor pode adotar metodologias de trabalho com os textos produzidos pelos alunos que se relacionam com a avaliação processual, conforme preconizada pelos autores que citamos nos capítulos anteriores.

Através das produções dos alunos, o professor verifica de que modo eles conseguem se servir dos elementos linguísticos a disposição para comunicar suas ideias. Ou seja, pensamos que um texto de aluno oferece ao professor a visão de que consciência da língua está presente na produção. Vimos que Fávero (2006), salienta a unidade de sentidos como a marca distintiva do texto. Então, neste sentido, melhor será o texto do aluno, quanto mais ele manter uma unidade em sua produção. Sustentamos que os seis elementos reconhecidos por este autor e presentes na textura podem ser sintetizadas como a propriedade textual de reunir diferentes termos e elementos na direção de um sentido.

Fávero (2006), fazendo uma leitura da obra de Haliday e Hasan (1976), observa que “(...) o que permite determinar se uma série de sentenças constitui ou não um texto são as relações coesivas com e entre as sentenças, que criam a textura. (p. 08). Em outras palavras, o texto se caracteriza pelos elementos coesivos que ligam, e tornam indissolúveis, as sentenças que o compõem. Tomemos, por exemplo, o texto 2A. Ele possui cinco períodos, dos quais quatro simples e um composto, como segue abaixo:

- 1 A menina entrava na sua ima-
- 2 ginação, com um pequeno pincel.
- 3 A menina começava a pintar, e
- 4 imaginava coisas maravilhosas, como
- 5 pássaro com flauta, e o coelho com
- 6 um pequeno relógio encantado. Mais

7 a sua vida era assim, de imagina-
8 ção. Pois através de nossos sonhos, ultra-
9 passamos limites jamais alcançados.
10
11 Moral = A nossa mente é feita de
12 imaginação.

As sentenças do texto obedecem ao sentido principal que é o objetivo do autor: a entrada no campo da imaginação através da pintura. O tema da imaginação se torna o eixo sobre o qual as frases se concentram. Entretanto, essa unidade de sentidos se perde pela falta de elementos coesivos que confeririam fluidez ao texto. Para Fávero (2006),

O sistema lingüístico está organizado em três níveis: o semântico (significado), o léxico-gramatical (formal) e o fonológico ortográfico (expressão). Os significados estão codificados como formas e estas, realizadas como expressões. Desse modo, a coesão é obtida parcialmente através da gramática e parcialmente através do léxico. A coerência, por sua vez, manifestada em grande parte macrotextualmente, refere-se aos modos como os componentes do universo textual, isto é, os conceitos e as relações subjacentes ao texto de superfície, se unem numa configuração, de maneira reciprocamente acessível e relevante. Assim a coerência é o resultado de processos cognitivos operantes entre os usuários e não mero traço dos textos, (2006).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A elaboração deste trabalho além da importância pela conclusão do curso também nos trouxe a importância do ato de se avaliar, mas esta no sentido de crescimento por parte do aluno, principalmente em sua escrita e formação de opinião. Pudemos verificar com o referido trabalho que alguns professores que tem como proposta a execução de produção textual voltada para uma retextualização em sala de aula, acabam por não condizerem com sua proposta inicial.

Por dois momentos em nossa pesquisa de campo observamos que os professores iniciavam com os alunos a produção de texto no intuito da refacção deste, mas que por fim não davam continuidade ao exercício e dessa forma apenas corrigiam ortograficamente as escritas dos alunos, mas não mostrando esses “erros” a fim de saná-los em novas escritas ou reescritas, não verificando assim o rendimento desses alunos tanto em sua ortografia bem como na construção de sentidos, fugindo assim de sua proposta inicial.

Em entrevista com a acadêmica Queila a mesma disse que poderia sim ter trabalhado a produção de textos de uma melhor forma quanto à refacção textual, mas segundo ela (Queila), o que dificulta tal feito é a falta de tempo dentro do estágio, mas que se trabalhasse ou quando trabalhar como professora trabalharia sim a retextualização com três ou quatro versões de um texto para se chegar a uma escrita bem estruturada, pois o aluno chegando a uma terceira ou quarta reprodução de um de um textos terá passado por níveis anteriores de coesão e coerência, significados de sentidos bem como a própria melhora em sua ortografia. Sendo assim, vemos a refacção textual, a reescrita ou retextualização como uma das melhores formas de se ter uma avaliação processual no ensino-aprendizagem em língua portuguesa.

BIBLIOGRAFIA

BRASIL, Secretaria de educação fundamental. PCNs: *introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental*. – Brasília: MEC/ SEF, 1997.

DIAS, M. O. G. e LACERDA, H. B. *Currículo e Avaliação*. 2011. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/20381487/Curriculo-e-avaliacao-madalena-heloisa>. Acesso: em 15/05/2011.

FÁVERO, L. L. *Coesão e Coerência Textuais*. São Paulo. Editora Ática, 2006.

FERNANDES, C. O. *Indagações sobre o Currículo: Currículo e Avaliação*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

FLEURI, R. M. *Educar: para que? – Educação e Filosofia*. Revista de Educação AEC, 1983. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/2024/1682>. Acesso: em 13/05/2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. Cortez Editora. São Paulo, 2000. 6 ed.

RIOLFI, C. *Ensino de Língua Portuguesa*. São Paulo: Editora Thomson, 2008.

SOUSA, Sandra Zákia Lian. *A prática avaliativa na escola de 1º. Grau*. In SOUSA, Clarilza Prado (org.). *Avaliação do rendimento escolar*. Campinas – SP, Papirus:1994.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar*. 16ª ed. – SP, Libertad: 2006

WERNECK, Hamilton. *Prova provão, camisa de força da educação: uma crítica mordaz aos sistemas de avaliação crivada de humor e propostas*. Petrópolis – RJ, Vozes: 1995.

ANEXOS

PLANO DE ENSINO



ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE PONTES E LACERDA
DEPARTAMENTO DE LETRAS



SEMESTRE VII
ESTAGIO SUPERVISIONADO DE LINGUA PORTUGUESA
DOCENTE: MARIANA....
DISCENTE: GRACIELE ROSA DE JESUS, QUEILA FRANCISCA DE SOUZA

SEMESTRE LETIVO 2011/2	
CURSO: Licenciatura em Letras	DISCIPLINA: Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa.
C.H.: 10 hs	TURMA: 2º - ANO/E e 3º ANO/E
TURNOS: Matutino	ESCOLA: Escola Estadual “14 de Fevereiro”.

Tema – Gênero editorial e argumentativo (com ênfase no gênero editorial).

Conteúdo

- Leitura, análise e interpretação do texto “ As crianças na rua” (Imprensa Oficial-Capas e editorias de *O Estado de São Paulo*);
- Leitura, análise e interpretação do texto “ Mulheres, calem a boca” (André Pacheco);
- Leitura, análise e interpretação do texto “Todo poder tem limite” publicado na Folha de São Paulo em 26/09/2010.

Objetivo Geral: Proporcionar aos alunos a compreensão do gênero editorial e argumentativo, mostrando as diferenças existentes entre estes.

Objetivos Específicos:

- Mostrar as características do gênero editorial e argumentativo.
- Ler e interpretar o gênero editorial a partir das características estudadas.
- Conhecer e identificar as diferenças entre o gênero editorial e argumentativo, de modo que, desenvolva a competência discursiva do aluno.

Metodologia:

- Mostrar aos alunos alguns jornais impressos com o objetivo de exemplificar o gênero editorial e onde este se encontra no jornal;

- Após a apresentação dos jornais mostraremos algumas imagens relacionadas a cada tema dos textos para incitar as discussões sobre o assunto que será proposto (este procedimento será feito antes da leitura de cada texto);
- Leitura do texto “ As crianças na rua” (Imprensa Oficial- Capas e editoriais de *O Estado de São Paulo*) ressaltando que este é um editorial;
- Explorar os sentidos possíveis no texto e mostrar aos alunos qual é a tese do texto (o assunto principal) e a idéia que o autor defende explicitando passo-a-passo as características do gênero editorial;
- Leitura, análise e interpretação do texto “ Mulheres, calem a boca” (André Pacheco);
- Mostrar aos alunos que este texto “Mulheres, calem a boca” se configura como sendo um texto argumentativo, uma vez que, o autor defende veementemente sobre os fatos que considera relevante, especificamente no que diz respeito à evolução da mulher na sociedade;
- Mostrar aos alunos após o trabalho com os textos citados acima, que apesar do gênero editorial se assemelhar com o gênero argumentativo, eles possuem características distintas;
- Mostrar que os textos “ As crianças na rua” e “Mulheres, calem a boca” possuem temáticas diferentes, porém, verificar quais são as semelhanças e diferenças na argumentação de cada um;
- Fazer a leitura, análise e interpretação do texto “Todo poder tem limite” (publicado na Folha de São Paulo em 26/09/2010), com o intuito de reforçar o gênero editorial e suas características para que os alunos relembrem o conceito editorial que foi ensinado ao longo da aula;
- Apresentar os vídeos: “A evolução da mulher no século XX” e “Meninos de rua ” retirados do site youtube;
- A atividade proposta com os vídeos é dividir a sala em dois grupos, na qual, cada grupo ficará com um vídeo, sendo assim, a atividade consiste num posicionamento crítico dos alunos de acordo com a temática apresentada em cada vídeo (o trabalho será feito oralmente).

Recursos Didáticos:

- Material impresso

- Jornais
- Televisão/Datashow
- Quadro/ giz/apagador

Avaliação:

- Participação e posicionamento crítico dos alunos em relação às atividades propostas.

Referencias:

<http://www.florianopesaro.com.br/imprensa.php>

<http://www.noticiasagricolas.com.br/noticias.php?id=75753>

ANEXOS:
 Texto1a

A garota imaginária

Foi num sítio muito simples, havia uma família que tinha duas crianças: um menino de 10 anos e uma garota de 8.

Eles brincavam o dia todo e suas brincadeiras não eram diferentes. Até que a garota resolveu mudar a brincadeira.

Então, eles fizeram uma casinha de madeira e dentro dessa casa tinha de tudo. Porém, eram só ela e seu irmão, ^{por isso} mas a garota resolveu ^{convidar} convidar a namorada do irmão dela e sua amiga Kelly.

Ela viria dizendo que tinha uma amiga muito legal, e falava muito sobre sua amiga, que na verdade era imaginária. Seus pais ficaram ^{intrigados com isso} com dúvidas, a garota disse que iria até a casinha ver como estavam as suas convidadas.

Por tanto, a casinha, a amiga e a namorada faz parte da ^{imaginária e da criatividade} de duas crianças que tinham aquilo como uma realidade.

Texto 1b

1/1/1 A garota imaginária 1/1/1

Foi num sítio muito simples, havia uma família que tinha duas crianças um menino de 10 anos e uma garota de 8.

Eles brincavam o dia todo e suas brincadeiras não eram diferentes. Até que a garota resolveu mudar a brincadeira.

Então, eles fizeram uma casinha de madeira e dentro dessa casa tinha de tudo. Porém, eram só ela e seu irmão, por isso a garota resolveu convidar a namorada do irmão dela e sua amiga Kelly.

Ela vivia dizendo que tinha uma amiga muito legal e falava muito sobre sua amiga, que na verdade era imaginária. Seus pais ficavam intrigados com isso. A garota disse que iria até a casinha ver como estavam as suas convidadas.

Por tanto, a casinha, a amiga e a namorada faz parte da imaginação e da criatividade de duas crianças que tinha aquilo como uma realidade.

Texto 2a

"A Menina e o Pincel"

A menina entrava na sua imaginação ⁽¹⁾, com um pequeno pincel.

A menina começava a pintar as coisas maravilhosas, como pássaros com flutuando o cabelo com o ^{"mo" "mido" "mido" "mido"} um pequeno velozinho encantado. Mas a sua vida era comum, de imaginação. Pais ^{que} criavam de narizes sonhos ^{que} ultrapassavam limites físicos alcançáveis.

Maral = A Nossa mente: é feita de imaginação.

Texto 2b

"A Menina e o Pincel"

A menina entrava na sua imaginação com um pequeno pincel.

A menina começava a pintar e imaginava coisas maravilhosas, como um pássaro com flauta e o relógio com um pequeno relógio encantado. ~~o~~ E a sua vida era assim, de imaginação. Pois é através de nossos sonhos que ultrapassamos limites jamais alcançados.

Texto 3a

09/09/11

Mural: Pontes e Barragem (MT)

Querido Diogo

Olá, Diogo! Tudo bem? Estou escrevendo esta carta para que você e o único amigo que eu confio em minha vida. Eu estou passando por um momento muito difícil na minha vida.

Eu estou achando que estou ^{em} se perdendo a amizade dos meus amigos. Então, eu não sei o que fazer, ^{mas} eu ^{acho que é melhor eu} ~~preciso~~ deixar a vizinha do que separar duas amigas. Por isso me entristece.

Mas ^{Mas - o conjunção} a minha vida não é feita de tristeza, estou muito feliz por você estar aí, espero que você seja muito feliz.

Beijos de sua Melhor Amiga, ^{Seja} muita Feliz?

Texto 3b

Local: Pontes e Glacinda (MT)

Querido Diego

Olá, Diego! Tudo bem? Estou escrevendo esta carta porque você é o único amigo que eu confio em minha vida. Eu estou passando por um momento muito difícil em minha vida.

Eu estou achando que estou atrapalhando a amizade das minhas amigas. Então, eu não sei o que fazer, mas penso que é melhor eu ficar sozinha do que separar duas amigas. Bom, isso me entristece.

Mas a nossa vida não é feita só de tristeza, estou muito feliz por você estar noivo, espero que você seja muito feliz.

Beijos de sua Melhor

Amiga. Seja muito feliz!

Texto 4a

1ª Versão

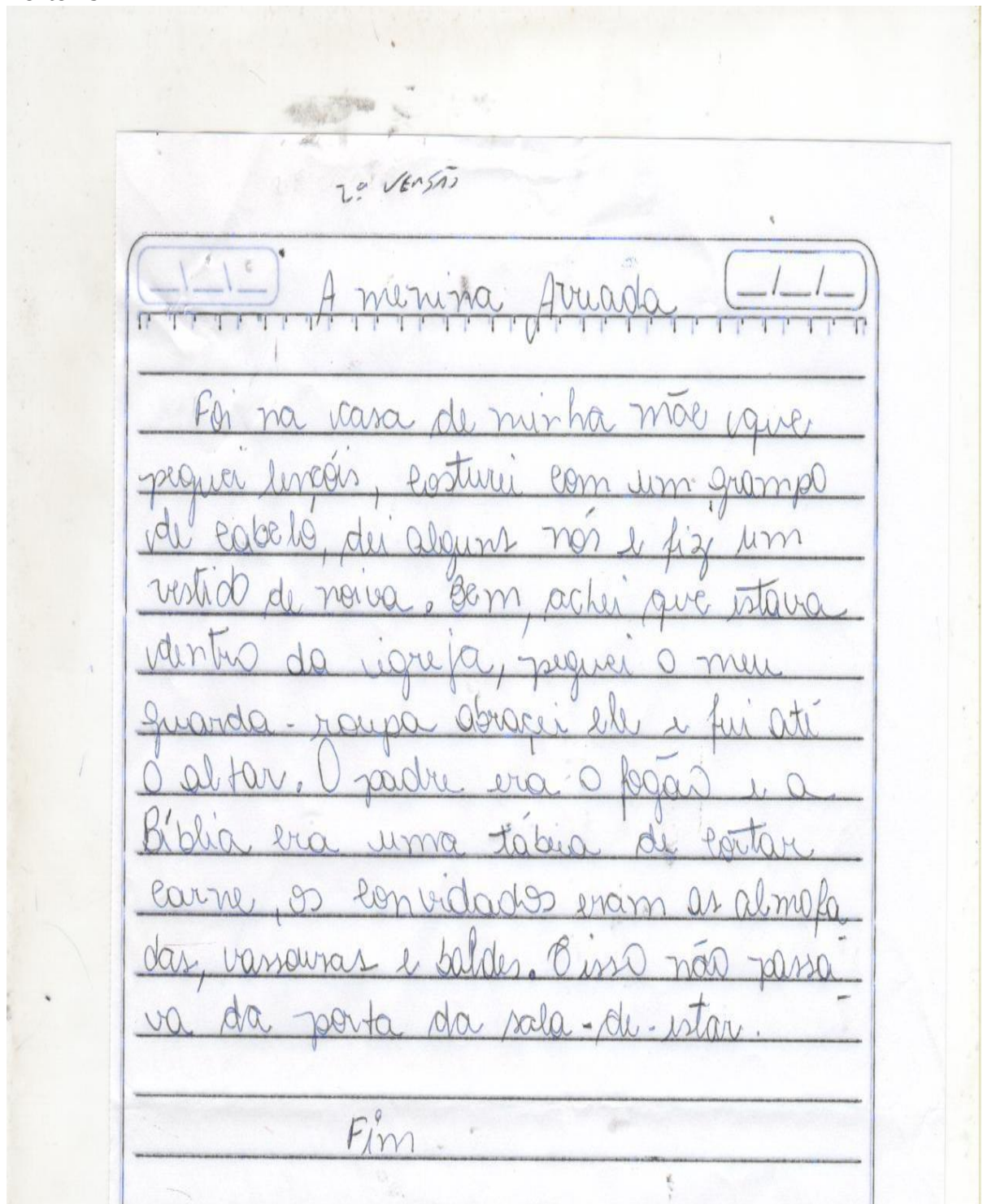
J. menina Nruada ...

Foi na casa de minha mãe, que peguei
 lençóis; costurei com um grampo de fábulo,
 idêi alguns nós e fiz um vestido de noiva. Em
 achei que estava dentro da igreja, peguei o meu
 quando-meu pai abraçou-me e fui até o altar. O
 padre era João e a ^{filha} ~~de~~ ^{filha} ~~da~~ ^{filha} ~~tra~~ ^{filha} ~~uma~~ ^{filha} ~~talia~~ ^{filha} ~~de~~
 cortar carne, os convidados eram ^{abundantes} ~~abundantes~~,
 a cozinha e baldes. E isso não parou na
 porta da sala-de-estar.

Sem

Mente = quem, nunca pare de imaginar pois
 sua mente é ^{abundante} ~~abundante~~ para a imaginação

Texto 4b



Texto 5

Pontos e Lacenda mt, 09 maio 2011.

Querida Geisi! querida amiga

Querida amiga, o tempo se passou nos separamos, mas eu nunca me esqueci de você.
Mudando de assunto, como está as coisas por aí? Aqui está bem eu encontrei meus velhos amigos e fiz novas amizades. Também, mas e você fez novas amizades? Espere que sim.

Geisi eu sinto muita saudades de você, porque aqui eu não encontrei ninguém de confiança assim como eu confio em você. Ah e sobre o Wander você ainda está bem ali. Bem, se estiver boa sorte para você e se não tiver diz aí "Soltaria sim Sozinha nunca sou..."

É isso aí o que eu queria dizer a você é que estou com muita saudades e saber sobre nossos amigos daí.

Texto 6

09/05/11

Pontes e Lacerda 09 de Maio de 2011

Olá Gbrielly tudo bem com você, espero que sim.

Bem quero dizer que estou com muita saudade de você e de todos que fazem parte da minha vida que habitam aí, sinto muita falta da sua companhia, das nossas idas, para escola juntas, nossas conversas, brincadeiras, nossas tentativas de terri juntas, nossas brigas e etc. Você é uma pessoa que para mim é considerada uma irmã. Que eu nunca gostaria de perder e que nunca quero ficar longe, pois você é uma pessoa muito especial para mim.

Uma amiga para vida toda que irei buscar sempre ficar ao seu lado.

Sabe que já falei tudo, mais esqueci de uma coisa: Gbrielly aqui em Lacerda tá sendo muito difícil de me acostumar mas não posso fazer nada, pelo menos conheci bastante pessoas não igual a você mais um pouco de sua alegria, deida eles tem, aí aqui em Lacerda também tem muito menino bonito você tem que vir aqui um dia, pois comete não falta né, mas vou me despedindo e fala para todo mundo que estou com muita saudade manda um beijo para todos e um abraço, logo aparece por aí para colocarmos os

