

A AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO TEXTUAL INFANTIL A PARTIR DO OLHAR DAS PRÓPRIAS CRIANÇAS: O ERRO COMO POSSIBILIDADE

Luana Armaroli Queiroz ¹

RESUMO

O presente trabalho tem como objeto de estudo refletir sobre a avaliação, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir das produções textuais infantis. Justifica-se porque ao pensar sobre a produção textual, geralmente as pessoas rememoram momentos envolvendo escrita e reescrita, com foco apenas em regras ortográficas, acentuação, paragrafação e pontuação, ao invés de memórias que dialoguem mais com o cotidiano, a partir do interesse das próprias crianças. Esse olhar construído sobre as práticas avaliativas, no qual os educandos são meros receptores, tendo pouca ou nenhuma autoria continua acontecendo em muitas escolas. A partir do diálogo com autores que consideram a necessidade de pensar a avaliação como parte do processo de aprendizagem, valorizando a autoria das crianças na construção de diferentes saberes, objetivou-se, aqui, analisar e problematizar algumas práticas pedagógicas vigentes nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para tal, utilizou-se como metodologia a revisão bibliográfica, em paralelo à apreciação de registros de atividade no caderno de campo, de colocações feitas pelas crianças e imagens da sala de aula. A possibilidade de as próprias crianças avaliarem os textos de seus pares, a partir de reflexões coletivas, destaca-se como um caminho favorável ao trabalho de produção textual, valorizando a autoria infantil.

Palavras-chave: Avaliação, produção textual, autoria infantil.

INTRODUÇÃO

O presente artigo se propõe a discutir demandas observadas em minha sala de aula ao longo dos anos de 2018 e 2019, em uma escola pública federal, na cidade do Rio de Janeiro, na qual trabalho. Neste contexto, destaco dois aspectos: meu lugar de fala de professora pesquisadora, que busca nas fundamentações teóricas subsídios para atuar na própria escola, reconhecendo a unicidade de cada sujeito participante da pesquisa; assim como a preocupação em construir estratégias para lidar com a alfabetização de alunos das classes populares.

Apresento aqui um pouco das conclusões parciais obtidas sobre o trabalho com a produção textual, desenvolvido ao longo de dois anos. A opção por denominá-las parciais está relacionada à concepção de que a formação docente se dá em um processo contínuo e não linear, no qual muitas verdades podem – e devem – ser revisitadas,

¹ Mestranda do programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica do Colégio Pedro II (MPPEB – CPII), luana.armaroli@gmail.com

mudando muito de acordo com o contexto vivido outrora. “Assim partimos da prática, vamos à teoria a fim de a compreendermos e à prática retornamos com a teoria ressignificada, atualizada, recriada, dela nos valendo para melhor interferirmos na prática.” (GARCIA, 2003, p. 12)

A produção textual ainda é uma demanda bastante significativa no cotidiano escolar. Regras ortográficas, coerência, coesão, paragrafação, acentuação, entre outros aspectos, compõem um recorte curricular muito presente desde as séries iniciais do Ensino Fundamental. Como assinala Garcia (2012, p.13) “[...] alfabetização é um processo contínuo, que acompanha o processo mais amplo de busca e construção de conhecimentos inerente a todo ser humano que vive numa sociedade letrada.” Refiro-me aqui à alfabetização por considerá-la um processo que não se encerra, obrigatoriamente, ao final de determinada série ou ciclo, assim, em especial na escola pública, essa continua sendo uma questão, mesmo em anos subsequentes.

[...] a alfabetização comprometida com o sucesso das crianças das classes populares, empenhada em que se apropriem desta linguagem enquanto instrumento de crítica e afirmação social, é antes de mais nada o resgate do sentido e a recuperação da autoria. (OLIVEIRA, 2012, p. 82)

A ideia de buscar uma estratégia diferenciada para tratar a produção textual surgiu diante resistência de muitas crianças em se envolverem com tais propostas. Muitas relatavam ser um tipo de atividade enfadonha e cansativa, ficando preocupadas em atingir rapidamente a quantidade mínima de linhas; outros se queixavam da tarefa de reescrita dos textos feitos em anos anteriores, e alguns, embora não tivessem relatos negativos sobre o desafio de escrever um texto, acabavam escrevendo muito pouco, o que contrastava com os relatos compartilhados oralmente por eles, com ideias criativas em enredos amplos.

O posicionamento das crianças demonstrava que era necessário fazer ajustes na maneira como esse trabalho era conduzido, de modo que elas pudessem desenvolver interesse em utilizar a escrita como um instrumento que tivesse função comunicativa e para tanto, era necessário pensar em maneiras de favorecer a construção da autoria dessas crianças.

[...] desde o contato inicial com a escrita, a criança precisa viver a experiência da autoria. Da intimidade com a produção de textos, com a leitura dos textos dos colegas, com textos outros presentes nos diferentes cotidianos e trazidos para a sala de aula é que vai sendo construído concretamente o conceito de código. [...] Para que a ortografia não se torne um tormento, inibindo a autoria, nem tampouco seja descartada, ignorando o caráter convencional da língua, é

preciso criar situações que ponham ênfase no código e não no erro. (ZACCUR, p. 34, 2012)

A luz de autores como Maria Teresa Esteban, Domingos Fernandes, Regina Leite Garcia, Délia Lerner, Retha DeVries e Betty Zan, J. Gimeno Sacristán, Carraher e Schliemann, Ángel Díaz Barriga, entre outros, busco refletir em que medida a produção textual pode favorecer a formação de leitores e escritores a partir da avaliação, das próprias crianças, dos textos produzidos por elas. Para tanto, trago reflexões sobre o trabalho desenvolvido com uma turma de terceiro e, por conseguinte, quarto ano, do Ensino Fundamental.

Como avaliação destaco aqui um posicionamento a favor da avaliação de natureza formativa, como instrumento capaz de proporcionar mudanças, sendo o aluno participante ativo do processo de avaliação, considerada parte constitutiva, e não etapa final, de todo o percurso de aprendizagem construído, coletivamente, em sala de aula, tendo como pressuposto que “tudo no âmbito educativo pode ser potencialmente avaliado” (SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998, p. 298).

Considerando a demanda escolar, mas também social, de tornar-se um autor capaz de expressar suas ideias, opiniões e reflexões, enquanto professora da turma, buscava estratégias para incentivá-los a escrever, desenvolvendo, de alguma forma, o resgate do prazer pela escrita. Assim, uma das estratégias tomadas foi o levantamento de temas de interesse das próprias crianças, ponderando que esse tipo de escrita poderia ser mais significativo, entretanto, como também era esperado que as crianças ampliassem seus repertórios, tivemos - elas e eu - a ideia de sortear quatro temas por dia, dentre os listados por elas, assim, todas poderiam escolher, um dos quatro temas, ou mesmo mesclá-los, para viver o desafio de pensar sobre aspectos diversos, como *unicórnios, sereias, florestas encantadas, aventuras no fundo do mar* ou mesmo *casa mal assombrada*.

Para a criança que aprende, o conteúdo da aprendizagem tem de estar articulado ao universo de sentidos de sua realidade. No processo de alfabetização, é fundamental a construção de espaços onde a criança possa escrever o que pensa, onde seja capaz de entender o que os outros escrevem e se fazer entender através da linguagem escrita. (PEREZ, 2012, p. 77)

Esse ajuste sutil nas propostas de escrita já demonstrava ser um caminho assertivo, pois muitos textos começaram a apresentar maior riqueza de detalhes como cenários, personagens e até características afetivas dos mesmos, por outro lado, os textos

poderiam ser aprimorados, a partir dos conhecimentos ortográficos e linguísticos que as crianças já possuíam, mas nem sempre aplicavam.

A CRIANÇA AVALIADORA: UMA FORMA DE MINIMIZAR A HETERONOMIA

A partir do trabalho que começava a se desenvolver, o objetivo então, neste momento em que as crianças esboçavam maior predisposição por escrever e a se interessar pelos diversos temas propostos pelos colegas, era que todos avançassem dentro dos repertórios que já possuíam, desde que o movimento de visitar e revisar os textos fizesse algum sentido para elas.

As crianças sabiam da minha intencionalidade em compreender suas escritas e interesse em aperfeiçoá-las, mas ainda era necessário que elas tivessem uma letra que pudesse ser compreendida por qualquer pessoa que não fosse sua professora, e que estivessem mais atentas à estrutura e aos recursos coesivos, reduzindo as repetições de palavras e desenvolvendo melhor suas ideias.

Conforme as crianças escreviam, havia necessidade de dar a elas alguma devolutiva sobre suas produções, porém, não me parecia confortável, nem produtivo, devolver os textos completamente rasurados e sublinhados, pois as inúmeras rasuras evidenciavam apenas os erros. Além disso, ainda mais urgente era o efeito que essas correções causavam, pois em nenhum momento meus estudantes questionavam os apontamentos sugeridos por mim, eles simplesmente aceitavam e reproduziam. “A correção feita no trabalho da criança não pode ajudá-la a compreender o que ainda não sabe e avançar no sentido de ampliar seus conhecimentos. As marcas feitas pela professora deixam claro apenas o que a criança errou. [...]” (ESTEBAN, p.61, 2012). Ficava muito explícito que, para elas, eu era uma pessoa possuidora de mais saberes, o que me colocava em uma posição inquestionável, logo, a devolutiva dada por mim, naquele momento, não oportunizava reflexões.

Alto diminiuir a pressão e o controle, torna-se possível avaliar aprendizagens que antes não ocorriam: como o professor não comunica de imediato a sua opinião, os alunos expressam suas interpretações, confrontam-nas, buscam no texto indícios para verificá-las, detectam erros em suas produções, buscam informação para corrigi-los, ensaiam diferentes soluções... e todas essas ações proporcionam novos indicadores dos progressos que as crianças estão realizando como leitores e escritores. (LERNER, 2002, p. 24)

Lerner (2002) explicita situações facilmente observáveis em minha sala de aula, pois quando recebiam um texto corrigido por mim, as crianças aceitavam todos os apontamentos e faziam os ajustes sugeridos, mas não demonstravam refletir verdadeiramente sobre as sugestões feitas. Desta forma, algumas delas continuavam apresentando os mesmos equívocos em escritas posteriores. Assim, a busca por um caminho para seguir investindo nas produções textuais, tinha um objetivo muito claro nesta etapa: minimizar a heteronomia.

[...] as relações com companheiros caracterizam-se por uma igualdade que jamais pode ser alcançada nas relações adulto-criança, não importando o quanto o adulto tente minimizar a heteronomia. As relações com companheiros podem levar ao reconhecimento da reciprocidade implícita nas relações de igualdade. [...] uma vez que a autonomia pode ocorrer apenas em um relacionamento de igualdade, as crianças são mais capazes de pensar e agir de forma autônoma com outras crianças do que com a maior parte dos adultos. (DEVRIES; ZAN, 1998, p. 61)

As autoras definem que “moralidade heteronômica é a conformidade a regras externas que são simplesmente aceitas e seguidas sem questionamento” (DEVRIES; ZAN, 1998, p. 54) segundo elas “a moralidade heterônoma significa que o indivíduo não regula seu comportamento por meio de convicções pessoais. Ao invés disso, sua atividade pode ser regulada pelo impulso ou obediência impensada.” (DEVRIES; ZAN, 1998, p. 56).

Em concordância com o conceito de moralidade heteronômica, na busca da construção de autoria é necessário possibilitar a reflexão e, para tanto, os momentos de troca entre os pares são muito mais potentes, pois na troca com o educador, o educando se vê em um lugar de “não saber”. É muito comum, por exemplo, observarmos crianças mudarem de opinião ao terem seus saberes questionados por um adulto, por outro lado, quando o confronto de ideias ocorre entre crianças de uma mesma faixa etária, geralmente a hierarquia de saberes é minimizada.

Outro fator que merece destaque e que se relaciona com a heteronomia é a maneira como a escola compreende as dificuldades das crianças, pois na sutileza de um olhar da professora para determinado questionamento em sala de aula existe a possibilidade de minimizar o lugar de fala das crianças, mesmo que sem intencionalidade.

O esforço de uma criança para compreender, por exemplo, pode ser interpretado como dificuldade. Entre as regras implícitas da escola primária existe uma segundo a qual o bom aluno compreende logo o que a professora

ensina. Ou compreende ou aceita, não há como distinguir. Quem quiser entender, e por isso perguntar, pode ser identificado como alguém que não entende logo. Quem não se importar em entender, aceitar as regras, quaisquer que sejam, pode ser reconhecido como um bom aluno. (CARRAHER; CARRAHER; SCHLIEMANN, 1995, p. 176).

É possível correlacionar a heteronomia supracitada e a reflexão sugerida por Carraher, Carraher e Schliemann (1995, p. 176), quando defendem que “A escola não tem condições de distinguir entre o aluno que compreende e o que simplesmente aceita”. Assim, a ideia de heteronomia faria relação com as “regras implícitas” citadas, nas quais o bom aluno seria aquele que não questiona. Esse tipo de aceitação pode ser visto em diferentes contextos no cotidiano escolar, na revisão textual inclusive, quando uma criança admite todas as alterações sugeridas por sua professora, em um texto de sua autoria, sem nada questionar.

Com o intuito de promover avanços, mantendo a criança como protagonista do seu respectivo trabalho, surgiu a ideia de propor que as próprias crianças da turma passassem a avaliar os textos dos colegas. Desse modo, buscava-se utilizar a avaliação para favorecer o avaliador e o avaliado, compartilhando assim, uma tarefa que em geral, costuma ser exclusiva da professora, excluindo os principais sujeitos do processo educativo.

[...] o direito de avaliar: como este direito é em geral privativo do docente, os alunos têm muito poucas oportunidades de autocontrolar o que compreendem ao ler e de autocorrigir seus escritos. Aprender a fazê-lo e conquistar autonomia como leitores e escritores fica então muito difícil. (LERNER, 2002, p. 21)

O desafio de vivenciar o papel de avaliador pareceu despertar a curiosidade e o envolvimento das crianças, era necessário, então, construir critérios com o grupo e o caminho escolhido teve como ponto de partida a revisão de textos coletivos, escritos no quadro, tendo a professora como escriba, ou mesmo digitados – sem alterações prévias – e projetados posteriormente, para apreciação da turma.

É preciso proporcionar aos alunos oportunidades de autocontrolar o que estão compreendendo ao ler e de criar estratégias para ler cada vez melhor, embora isso torne mais difícil conhecer os acertos ou erros produzidos em sua primeira leitura. É preciso delegar (provisoriamente) às crianças a responsabilidade de revisar seus escritos, permitindo assim que se defrontem com problemas de escrita que não poderiam descobrir, se o papel de corretor fosse assumido somente pelo professor. (LERNER, 2002, p. 24)

A proposta de compartilhar a avaliação com as crianças está alinhada à concepção de que o estudante é o sujeito do seu conhecimento, desta forma, como a

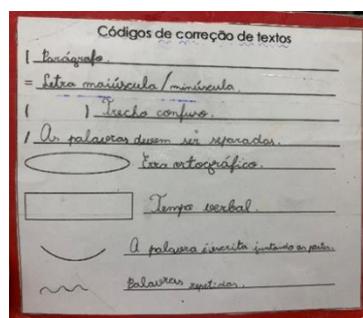
aprendizagem é um fenômeno que se dá nas interiorizações do próprio sujeito (SACRISTÁN, 1998), a avaliação não pode ser um processo passivo, visto que é a partir da autorregulação que o sujeito se torna mais protagonista do seu processo de aprendizagem.

A IMPLEMENTAÇÃO DA AVALIAÇÃO COM AS CRIANÇAS: O PAPEL DO FEEDBACK NESTE PROCESSO

Para dar início ao processo de avaliação pelas crianças, achei conveniente utilizar, a princípio, os textos coletivos. Dessa maneira, nos momentos em que os textos coletivos eram revisitados, as crianças eram estimuladas a sugerir ajustes e, a partir destas reflexões, foram criados os códigos de correção da nossa turma. Para fazê-los foi preciso definir o que seria observado nos textos e que tipos de marcações seriam feitas em cada situação. Em 2018, quando este trabalho teve início, as crianças estavam no terceiro ano e tinham determinado repertório, o que lhes permitia perceber e criar alguns desses códigos. Em 2019, como seguimos juntos, os códigos foram revistos e elas propuseram ajustes que demonstram o refinamento do olhar sobre os elementos textuais.

O/a professor/a como profissional reflexivo vai compreendendo que participa da aprendizagem dos alunos e alunas, mas não determina, e procura adquirir as ferramentas conceituais e práticas para atuar de modo favorável à aprendizagem e ao desenvolvimento das crianças e ao seu próprio desenvolvimento. (ESTEBAN, 2001, p. 97)

Figura 1 - Códigos de correção

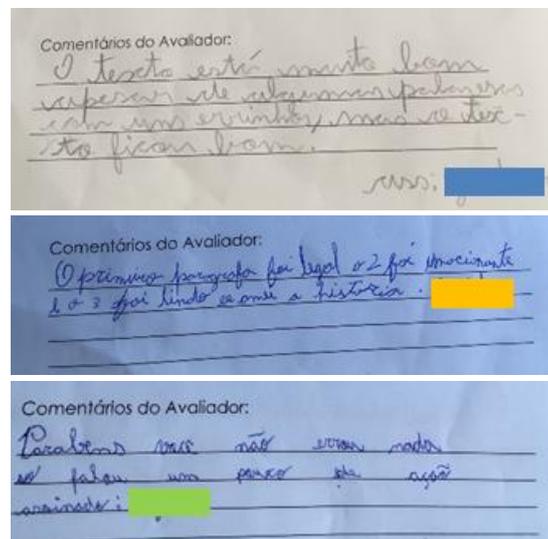


Fonte: A autora, 2019.

Também foi criada uma folha com algumas linhas para o texto em si e um espaço, ao final, denominado “Comentários do Avaliador”. Para o preenchimento deste

espaço tivemos alguns momentos de reflexão com o intuito de propiciar a construção de olhares sobre que tipo de retorno poderia ser dado aos colegas sobre as produções feitas por eles. Em geral, as crianças já apresentavam certa preocupação em não ofender ou chatear seus pares, mas o que buscamos refletir coletivamente fazia referência ao tipo de *feedback* que poderia favorecer ganhos pedagógicos. Assim, eles foram incentivados a considerar que tipos de comentários poderiam ser feitos para auxiliar os colegas, dentro do que havia sido combinado coletivamente. E, estando em posse dos códigos de correção, ficavam mais explícitos os aspectos que deveriam ser vistos nos textos.

Figura 2 – Comentários do Avaliador



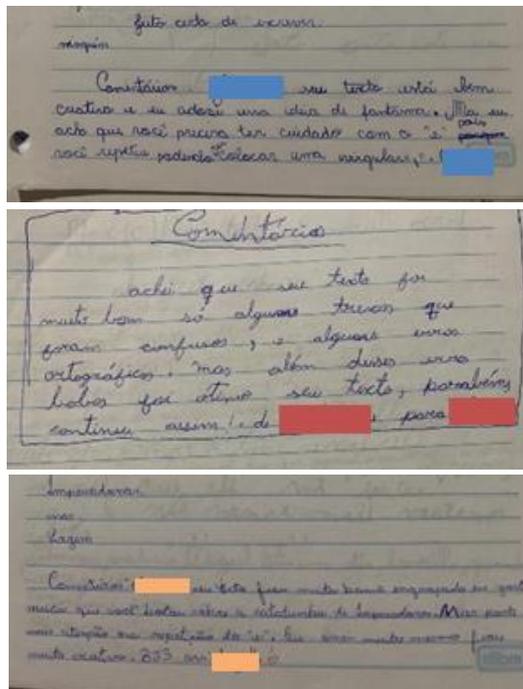
Fonte: A autora, 2018.

Nas fotografias acima é possível ter acesso a parte dos *feedbacks* iniciais dados pelas crianças, em 2018, quando ainda estavam no terceiro ano. Na primeira fotografia, a criança avaliadora diz: “O texto está muito bom apesar de algumas palavras com uns errinhos, mas o texto ficou bom.” Na segunda fotografia o *feedback* é: “O primeiro parágrafo foi legal o 2 foi emocionante e o 3 foi lindo eu amei a história.” Na terceira fotografia vemos: “Parabéns você não errou nada só faltou um pouco de ação.” Os comentários das crianças revelam afetividade, mas não apresentam muitas sugestões que possam auxiliar os autores dos textos a revisitá-los, fazendo possíveis ajustes.

As fotografias a seguir, mostram textos produzidos em outubro de 2019. É possível perceber que as folhas utilizadas anteriormente foram substituídas por folhas simples pautadas, pois, nesta época, as crianças já não demonstravam mais a preocupação em atingir o mínimo de linhas, assim tinham mais liberdade em utilizar

quantas linhas fossem necessárias, chegando a usar a frente e o verso da folha. Nessas imagens é possível observar alguns dos comentários feitos pelas crianças.

Figura 3 – Novos Comentários dos Avaliadores



Fonte: A autora, 2019.

Os comentários presentes nestas produções são: “M. seu texto está bem criativo e eu adorei essa ideia de fantasma. Mas eu acho que você precisa ter cuidado com o ‘e’, pois você repetiu, podendo (ter) colocar uma vírgula ‘,’” Produção 2: “Achei que seu texto foi muito bom só alguns trechos que foram confusos, e alguns erros ortográficos. Mas além desses erros bobos foi ótimo seu texto, parabéns, continue assim!”. Produção 3: “A. seu texto ficou muito bom e engraçado eu gostei muito que você botou sobre a catacumba de Imperadores. Mas preste mais atenção na repetição do ‘e’. Eu amei muito mesmo ficou muito criativo. Beijos.” Ao traçar um paralelo com os *feedbacks* produzidos no ano anterior, observamos que as crianças mantiveram o cuidado na maneira em se comunicar com os colegas, mas nas devolutivas mais recentes demonstram maior conhecimento sobre os tipos de informações necessárias nos *feedbacks*.

A ideia de *feedback* construída com as crianças fundamenta-se pelas ponderações de Domingos Fernandes, que apresenta o *feedback* como parte processual

da avaliação e, por conseguinte, da aprendizagem. “[...] o *feedback* é determinante para ativar os processos cognitivos e metacognitivos dos alunos, que, por sua vez, regulam e controlam os processos de aprendizagem, assim como para melhorar a sua motivação e auto-estima;” (FERNANDES, 2009, p. 60).

O autor traz um contraponto bastante importante, ao mostrar que um *feedback* esvaziado de informações, que não ajuda o educando a avançar compreendendo caminhos possíveis, não configuraria um *feedback* formativo.

Ora, o que acontece muitas vezes é que o *feedback* ou a informação proporcionada não conduz a nenhuma ação, ou conjunto de ações, que elimine a diferença entre o que se pretende alcançar e o que efetivamente se alcançou. Nestes casos não estamos em presença de nenhuma avaliação formativa nem de nenhum *feedback* formativo. Estaremos em presença de uma avaliação de natureza somativa ou certificativa, correspondendo em muitos casos a uma prática pobre orientada para a atribuição de classificações. [...] (FERNANDES, 2009, p. 61)

Assim, tendo a compreensão de que “as crianças pequenas são naturalmente heterônomas e podem se sentir coagidas mesmo quando um professor usa métodos cooperativos” (DEVRIES; ZAN 1998, p. 58), o *feedback* dado pelos colegas, aparentava ser um caminho assertivo de potencializar, a partir de momentos de reflexões coletivas que buscavam diálogo com os demais conteúdos vistos nas aulas, a aprendizagem de todas as crianças.

A POTENCIALIDADE DE REVISITAR A AVALIAÇÃO FEITA PELOS PARES: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentro da perspectiva de trabalho apresentada até aqui, o erro passa a ter uma função e não apenas a significar uma falta. Os alunos, durante a correção de algum texto produzido em nossa turma, a partir do erro dos colegas de classe, começavam a construir um olhar mais atento para aspectos diversos presentes em seus textos, o que oportunizava a metacognição.

Cabe salientar que as crianças possuem múltiplos repertórios e, portanto, existem significativas diferenças entre as produções, assim observamos textos mais ou menos extensos, com mais ou menos detalhes, assim como com mais ou menos questões ortográficas, entretanto, a partir da vivência como avaliador, a criança pode refletir sobre esses aspectos com outra perspectiva, podendo utilizar posteriormente, o olhar construído como avaliador para os textos de própria autoria, pois o objetivo deste

trabalho de produção textual nunca foi homogeneizar a turma, nem tão pouco utilizar a avaliação como instrumento de classificação.

A concepção que compreende a riqueza e potência da heterogeneidade pode ajudar os/as professores/as a identificar a existência da assimetria entre as culturas, a perceber que os parâmetros de avaliação que buscam homogeneidade atuam no sentido de perpetuar tal assimetria e levá-los a considerar a necessidade de construir outros modelos de atuação pedagógica que possam valorizar a diferença em sua positividade. (ESTEBAN, 2001, p. 93)

A principal mudança observada a partir desta experiência é que, ao receber a devolutiva dos colegas que corrigiram os textos, os autores muitas vezes questionavam os avaliadores, tiravam dúvidas sobre os comentários do avaliador, explicavam o que queriam ter escrito e, ocasionalmente, formavam parcerias autor/avaliador para que pudessem pensar em pequenas alterações para os textos produzidos.

O tipo de interação estabelecida autonomamente pelas crianças é fruto de um ambiente construído coletivamente, pelos docentes e discentes da turma, a partir da busca constante pelos espaços de escuta, debates e valorização da autoria. Neste cenário, a relação professor-aluno já era considerada próxima e afetiva, mas os ganhos no trabalho de escrita demonstraram ter sido potencializados na troca entre os educandos.

A avaliação aqui tem como principal objetivo oportunizar aprendizagens ao produtor do texto e ao avaliador do texto, a partir da concepção de que a avaliação deve ocorrer de forma processual e ter como fim investigar que tipo de investimentos cada educando necessita para que se desenvolva a partir dos repertórios que já possui. Na proposta descrita, os textos não eram comparados ou classificados, mas os apontamentos, sugestões e correções eram feitos de modo a possibilitar reflexões e, para isso, a função de avaliador ser vivenciada pelas próprias crianças foi de extrema importância. “Ainda estamos aprendendo a ver além das evidências. Temos aprendido a ler os indícios e pistas que se escondem e se mostram nas produções e modos de compreender das crianças.” (GARCIA, 2003, p.40).

Como conclusões parciais, após dois anos de muitas reflexões sobre maneiras de propiciar espaços de autoria aos meus alunos – pois embora saiba que a escola é um espaço deles e para eles, parece que como professora preciso autorizá-los a pertencer a esse espaço, percebo que muito do que acontece na sala de aula é fruto da experiência e dos saberes oriundos das inúmeras salas de aula, salas de professores e salas das

universidades às quais retorno. E é nessa busca que me perco e me reencontro, pelos alunos e com os alunos, entendendo, hoje melhor do que ontem, que a formação continuada ainda é o melhor caminho para estar “ancorado em perspectivas teóricas que se procuram por em prática”. (FERNANDES, 2009)

REFERÊNCIAS

CARRAHER, Terezinha; CARRAHER, David; SCHLIEMANN, Analúcia. **Na vida dez, na escola zero**. São Paulo: Cortez, 1995.

DEVRIES, Rheta. **A ética na educação infantil: o ambiente sócio-moral na escola**. / Rheta De Vries, Betty Zan. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ESTEBAN, Maria Teresa. **O que sabe quem erra? Reflexões sobre a avaliação e fracasso escolar**. DP&A: Rio de Janeiro, 2001.

ESTEBAN, Maria Teresa. Avaliação: momento de discussão da prática pedagógica. In: GARCIA, R. L. (Org). **Alfabetização dos alunos das classes populares: ainda um desafio**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 53-66

FERNANDES, Domingos. **Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas**. Editora UNESP: São Paulo, 2009.

GARCIA, R. L. (Org). **Alfabetização dos alunos das classes populares: ainda um desafio**. São Paulo: Cortez, 2012.

GARCIA, Regina Leite (Org.) **Método: pesquisa com o cotidiano**. DP&A: Rio de Janeiro, 2003.

OLIVEIRA, Anne Marie Milon Oliveira. A formação de professores alfabetizadores: lições da prática. In: GARCIA, R. L. (Org). **Alfabetização dos alunos das classes populares: ainda um desafio**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 81-98

PEREZ, Carmen Lúcia Vidal. O prazer de descobrir e conhecer. In: GARCIA, R. L. (Org). **Alfabetização dos alunos das classes populares: ainda um desafio**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 67-80

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Compreender e transformar o ensino** / J. Gimeno Sacristán e A. I. Pérez Gómez. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZACCUR, Edwiges. “Fala português, professora”. In: GARCIA, R. L. (Org). **Alfabetização dos alunos das classes populares: ainda um desafio**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 17-39