

AValiação formativa: uma possibilidade nas aulas de Produção de texto

Vanessa Brandão Pereira ¹
Magna do Carmo Silva ²

RESUMO

Este artigo é um recorte da minha pesquisa de mestrado intitulada: Modos de avaliação da produção textual em turmas do 3º ano do ciclo de alfabetização. Neste artigo, tivemos como objetivo geral: Investigar como uma professora conduz o processo de ensino da produção de texto e avaliação em uma turma do 3º Ano do Ciclo de Alfabetização. Como objetivos específicos: (i) Identificar a partir de uma diagnose de escrita de palavras e de texto quais os níveis das crianças e se estes níveis eram levados em consideração nas atividades de produção de textos em sala de aula; (ii) Analisar as formas de mediação avaliativa que a docente realizava durante a atividade de produção de texto. Fizemos a escolha pelo estudo de caso de cunho qualitativo, pois nossa preocupação foi retratar a complexidade das situações investigadas e interações entre os sujeitos na sala de aula. Como procedimento metodológico nos utilizamos de: questionário, observações, entrevistas semiestruturadas e análise de documentos. Para a análise dos dados, nos utilizamos das técnicas metodológicas de análise de conteúdo (BARDIN, 2009). Como resultados encontrados, pudemos observar que a professora apresentava formas de intervenção pautadas em uma avaliação formativa (PERRENOUD, 1999), em que dava prioridade para uma avaliação de forma dialogada e individual com seus alunos.

Palavras-chave: Avaliação formativa, Produção de texto, Anos iniciais.

INTRODUÇÃO

Com o aprofundamento das leituras acerca do ensino de língua, enquanto interação, do ensino da produção de textos (GERALDI, 2004) e da avaliação da produção escrita em uma perspectiva formativa (MARCUSCHI, 2004; SUASSUNA, 2007; BARLOW, 2006), surgiu o interesse em pesquisar como o professor conduz o processo de ensino da produção de texto e avaliação em uma turma do 3º Ano do Ciclo de Alfabetização

Diante da relevância da discussão desta problemática, entende-se que oportunizar esses momentos de produção textual e avaliá-los adequadamente é de fundamental importância para que a criança entre em contato com os objetivos sociais da escrita. Além disso, defende-se que

¹Graduando da Pós graduação da Universidade Federal de Pernambuco - PE, vanessa_brandao99@yahoo.com;

² Professora da Universidade Federal Pernambuco - PE, magna_csc@yahoo.com.br;

o aluno possa ter a chance de interagir, lendo e produzindo textos diversos de acordo com as diferentes finalidades de uso na sociedade.

Cruz (2012) em sua tese, intitulada 'Tecendo a alfabetização no chão da escola seriada e ciclada: a fabricação das práticas de alfabetização e a aprendizagem da escrita e da leitura pelas crianças', teve como objetivo investigar a fabricação das práticas de alfabetização pelas professoras e a apropriação da escrita e da leitura pelas crianças dos três anos iniciais em escolas organizadas em séries e ciclos. A análise qualitativa dos dados das Escolas Seriadas e Cicladas apontou que, quanto à produção de textos, ambas as escolas não desenvolvem no perfil inicial das crianças um “desempenho pleno” em nenhum dos itens avaliados quanto à grafia e à textualidade na produção de relatos de experiência. Além disso, as turmas de 2º e 3º anos não apresentaram na produção final bons índices, como era esperado para esses anos escolares, significando que a consolidação da alfabetização pode ter sido precária no que se refere à autonomia de produzir textos com coesão e coerência após a apropriação da escrita. Assim, os dados indicam que apesar de a maioria das crianças do 2º e 3º anos ter avançado ao longo do ano na consolidação da escrita, esta apresentou-se deficitária em relação à produção dos gêneros investigados. Estes dados apontam para a importância de se ter um olhar mais atento para as produções textuais e sua avaliação nos anos iniciais de alfabetização.

Tomando como base as discussões anteriores, nosso objetivo geral foi: Investigar como uma professora conduz o processo de ensino da produção de texto e avaliação em uma turma do 3º Ano do Ciclo de Alfabetização. Como objetivos específicos: (i) Identificar a partir de uma diagnose de escrita de palavras e de texto quais os níveis das crianças e se estes níveis eram levados em consideração nas atividades de produção de textos em sala de aula; (ii) Analisar as formas de mediação avaliativa que a docente realizava durante a atividade de produção de texto. Fizemos a escolha pelo estudo de caso de cunho qualitativo, pois nossa preocupação foi retratar a complexidade das situações investigadas e interações entre os sujeitos na sala de aula. Como procedimento metodológico nos utilizamos de: questionário, observações e entrevistas semiestruturadas.

METODOLOGIA

Nossa pesquisa teve uma abordagem qualitativa, por buscar apresentar a complexidade das situações investigadas e as interações entre os sujeitos participantes e os elementos observados, envolvendo, também, a descrição dos fenômenos, através de contato direto com a situação estudada. A preocupação está em retratar a perspectiva dos participantes diante do tema (LAKATOS; MARCONI, 2007). Optamos pelo estudo de caso, uma vez que tivemos

como foco examinar os acontecimentos contemporâneos, sem manipular os comportamentos. Assim, fizemos “[...] uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos” (YIN, 2005, p. 32).

Apoiamo-nos nas técnicas metodológicas da análise de conteúdo para a análise de dados. Segundo Bardin (2009), é um conjunto de técnicas de análise das comunicações que visa obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos, uma descrição do conteúdo das mensagens.

Os procedimentos para coleta de dados foram: questionário (para a escolha da professora), entrevista (Ao longo das observações para sanar dúvidas e ao final das observações), observações das aulas (10 dias seguidos) e análise documental dos textos produzidos pelos alunos e corrigidos pela docente.

Com relação a professora pesquisada, está tinha 43 anos de idade. Formada em Licenciatura em Pedagogia no ano de 2009 pela Universidade de Pernambuco (UPE) – Unidade Acadêmica de Garanhuns-PE. Possui 8 anos de experiência, sendo 7 anos do 1º ao 5º Ano do Ciclo de Alfabetização e 1 ano na EJA. A sala de aula investigada possui 27 alunos. Com relação ao comportamento dos alunos, os alunos se mostram muito participativos e autônomos na realização de atividades solicitadas pela professora.

Todos os envolvidos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido bem como obtivemos autorização do município para realização da pesquisa e divulgação dos dados.

REFERENCIAL TEÓRICO

O verbo avaliar pode ser utilizado em diversos contextos e situações, estando presente em todas as sociedades como obrigação ético-cultural. Barlow aponta que “[...] avaliar é emitir um julgamento preciso ou não sobre uma realidade quantificável ou não depois de ter efetuado ou não uma medição” (2006, p. 12). Em relação à avaliação escolar, está se mostra complexa e tem especificidades conceituais e práticas. Nesse contexto, alunos e professores convivem com a avaliação no espaço escolar por anos e isto marca a sua trajetória acadêmica com a formação de paradigmas, rupturas, revisitações de experiências e construções de novos paradigmas.

Em linhas gerais, no modelo tradicional, a avaliação apresenta uma visão estática do conhecimento e da aprendizagem do aluno no qual o erro é visto como falta e não como parte constituinte do conhecimento, devendo ser evitado. O papel da escola, portanto, seria ensinar e do aluno aprender. Nessa perspectiva, considera-se que todos podem aprender desde que

intelectualmente capazes, independente das condições e limitações contextuais (sociais, econômicas e educacionais).

O novo paradigma (avaliação formativa ou reguladora) surgiu para atender às novas demandas da sociedade, onde não é mais aceito um ensino voltado para a simples transmissão e assimilação do conhecimento, mas, sim, um ensino que dá suporte ao pensamento crítico, favorecendo, desta forma, a autonomia intelectual e a criatividade. Assim, a concepção de avaliação se modifica e passa a considerar o aluno como ser social e único, tornando as relações pedagógicas mais democráticas (SUASSUNA, 2007).

Barlow (2006), ao tratar da perspectiva de avaliação formativa, considera-a como sendo um elemento de formação que possibilita ao aluno compreender o processo educativo do qual faz parte. Desta forma, a avaliação torna-se um aliado no processo de ensino e de aprendizagem. Através dela, as dificuldades são percebidas e meios alternativos são indicados para a sua superação. Assim, a avaliação formativa ou reguladora se opõe à avaliação tradicional que estaria “[...] preocupada unicamente em constatar e escalonar o desempenho desses indivíduos sem influenciá-lo” (BARLOW, 2006, p. 123).

O ato de avaliar não é algo simples. Essa dificuldade é ainda maior quando a criança se encontra no ciclo de alfabetização, momento em que acontece o processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e o processo de compreensão sobre o que é texto, como produzi-lo e/ou em que meio se dá a sua circulação. Mesmo com essas dificuldades, entendemos que a criança pode se engajar no processo de construção de seu conhecimento, avançando na compreensão dos princípios e convenções do Sistema de Escrita Alfabética ao mesmo tempo em que avança na sua autonomia quanto ao ato de escrever de forma contextualizada e significativa. Isto pode se dar por meio do acompanhamento da aprendizagem da criança, pelo professor, através de um processo de avaliação com foco na regulação desta aprendizagem e redimensionamento do processo de ensino que o auxiliem a monitorar este processo (CRUZ, 2012). Defendemos, assim, ser necessária uma avaliação no contexto que aponte caminhos para que a criança possa seguir e avançar com relação à compreensão do Sistema de Escrita Alfabética bem como com relação à produção textual.

Costa Val (2005) destaca que, com relação à produção textual inicial, esta vem marcada por características mais adequadas à linguagem oral do que à linguagem escrita. As crianças acabam por se utilizar da linguagem oral como modelo, visto que já sabem mais sobre o seu funcionamento. Com isto, é necessário que o aprendiz descubra como realizar, na escrita, a atividade de interação discursiva que ele sabe realizar com facilidade nas situações orais, na presença do interlocutor. Com relação a esses aspectos discursivos e sua relação com a

produção significativa para o aluno, Costa Val (2005) destaca que é necessário, em sala de aula, o professor propor situações de produção textual que levem os alunos a refletirem sobre os diferentes aspectos desse processo, fazendo perguntas do tipo: “Para que estou escrevendo? Para quem estou escrevendo? O que eu quero escrever? Como eu posso escrever? Quando estiver lendo, qual será a situação do meu futuro leitor (Onde ele estará? Com que apoios poderá contar?)? Será que ele vai entender o meu texto?” (2005, p. 8). A partir dessas reflexões é possível se ter uma clareza maior quanto à tarefa de se comunicar pela escrita, tanto pelos alunos como pelos professores.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como tínhamos como objetivo específico: Identificar a partir de uma diagnose de escrita de palavras e de texto quais os níveis das crianças e se estes níveis eram levados em consideração nas atividades de produção de textos em sala de aula, fizemos a diagnose de escrita de palavras e de textos com a turma da professora pesquisada. Tivemos como resultado: todos os alunos da professora estavam no nível alfabético, o que consideramos um ótimo resultado. Destacamos que, além de estarem no nível alfabético, estavam avançados com relação à compreensão da norma alfabética. Em linhas gerais, os alunos estão distribuídos da seguinte forma: 2 alunos estão no nível alfabético com pouco domínio das regularidades contextuais; 7 alunos no nível alfabético com razoável domínio das regularidades contextuais; 7 alunos no nível alfabético com bom domínio das regularidades contextuais; e, 13 no nível alfabético com escrita convencional. Com relação à diagnose de texto, os alunos, em sua maioria, apresentavam um bom desempenho com relação aos aspectos: legibilidade, gráficos, linguísticos e discursivos, sendo observados apenas dois alunos que estavam com seus textos ilegíveis e um aluno com baixa legibilidade.

A professora na semana que iniciamos as observações, estava realizando com as crianças o projeto: Diga sim à vida, não às drogas. E escolheu que as crianças fizessem na aula de produção de texto: O relato de experiência. Achamos que essa escolha possibilitou que as crianças vissem sentidos na produção que a professora propôs dentro do quadro geral do projeto. No entanto, destacamos que, de forma específica, a atividade de relato de experiência não aprofundou as questões discursivas no momento do comando, vivenciado por nós. A seguir apresentaremos o extrato de aula, desse momento.

Quadro 1 - Atividade de produção de texto desenvolvida pela Professora pesquisada

Atividade de PT: Relato de experiência

Antes da PT (1º dia)

- ✓ A professora organiza grupos e propõe que as crianças façam uma lista de seus medos. Essa atividade integra o Projeto 'Diga sim à vida'. A atividade foi a seguinte: ela divide a sala em 6 grupos e explica que os alunos em seus grupos devem juntar os meus medos e colocar o nome deles em uma folha. Se um medo aparecer mais de uma vez no grupo, eles devem pontuar, do lado do nome do medo, quantas vezes ele apareceu. A professora passa nos grupos e observa se estão com dificuldades na escrita. Ela ajuda os que sentem alguma dificuldade.
- ✓ Em seguida, ela propõe a construção de um gráfico com base nos medos dos alunos (quantidade e tipo de medo);
- ✓ Ela realiza a leitura de um texto sobre medos (o texto foi proposto pelo projeto);
- ✓ Realização de uma atividade em grupo: entrega da Sacola dos medos, para as crianças anotarem em um papel os nomes dos medos que mais apareceram entre as crianças de cada grupo;
- ✓ Apresentação dos medos de cada grupo para o coletivo da turma;
- ✓ A professora solicita que as crianças façam um relato de experiência em casa, no caderno, sobre como foi fazer duas atividades anteriormente proposta pela professora: Baú Das Boas Lembranças e A Sacola Dos Medos;
- ✓ Ela dá orientações quanto à pontuação, paragrafação e correção na escrita sobre como deve ser a escrita do texto para todos os alunos.

Durante a PT

- ✓ Não foram vivenciadas atividades desenvolvidas pela docente durante a produção do texto, pois os alunos fizeram o texto em casa, individualmente. Entre as aulas 2ª e 5ª os alunos realizaram outras atividades do projeto relacionadas ao tema da produção textual (no livro didático, em atividades individuais diferenciadas, etc.).

Depois da PT (5º, 6º, 8º, 9º e 10º dias)

- ✓ A professora faz a correção dos textos, de forma individual. Nesse momento, o próprio aluno faz a leitura de seu texto para a professora. Ela corrige os textos em 5 dias de aulas dos alunos.

O Quadro 1 nos possibilitou observar que a produção textual que a professora propôs era associada às outras atividades escolares, não sendo estanques. Nesse sentido, observamos que a professora tinha flexibilização com relação à realização das atividades e, também, ao tempo que estas iam acontecer uma vez que, a depender da demanda, a atividade poderia se estender para mais de uma aula.

Destacamos que as produções foram realizadas no caderno do aluno e foi pedido pela professora, para serem produzidas em casa. Pelo fato, das atividades serem produzidas em casa, não tivemos a oportunidade de observar as intervenções desenvolvidas pela professora no decorrer da produção. Nossa análise, portanto, irá tratar dos momentos antes e depois dessa

produção. Em entrevista final, a professora explica o porquê de pedir que os alunos fizessem a produção de texto em casa:

(...) porque têm produções que eu peço na sala, porque eles interagem com as ideias, tem produções que eu peço para que eles façam em casa porque é um momento que eles, também, podem estar mais descontraídos e sem querer mostrar ao coleguinha o que está fazendo, “eu fiz assim, você fez assim!”, então eu vejo como eles estão se eles estão se cobrando, se eles estão competindo, tá?![...]

Destacamos na fala da professora que ela tem uma preocupação com o momento de produção individual do estudante e, por isso, faz a opção de que as suas produções sejam feitas em casa, sem influência da ação do colega de turma e sem a preocupação com a ‘cobrança’ do professor. Apesar de compreendermos a sua posição, destacamos que esse momento de produção do texto em si é de extrema importância, principalmente nos anos iniciais do EF pelo fato de as crianças estarem em processo de consolidação da alfabetização. Sendo assim, concordando com Brandão (2007), quando enfatiza a importância de que o professor interaja com os alunos, na fase de alfabetização, durante o processo de produção do texto, tanto do ponto de vista da textualidade como da grafia, esclarecendo dúvidas em relação ao uso da escrita na produção do gênero em específico.

Como pode ser visto no extrato de aula anterior, a professora indica um ‘tipo’ de roteiro sobre como as crianças devem fazer seus textos: orienta quanto à ordem da escrita das informações no texto e faz questionamentos que devem ser respondidos ao longo do texto. Dessa forma, os comandos foram mais no sentido de construção do texto observando a sequência de narrativa e, para isso, ela solicita que os alunos escrevam seus textos de acordo com a sequência de atividades que ocorreu. Há, portanto, uma ordem estabelecida na sequência de fatos a serem relatados.

Assim, não foi realizada uma reflexão sobre o gênero Relato de Experiências em atividades anteriores a essa produção. Uma explicação para isso pode ter sido o fato desse gênero já ter sido trabalhado pela professora com os alunos, como ela explicou na entrevista final: “Já, já trabalhei que eles produzissem. Essa ideia já vem até das leituras, o que você mais gostou? Escreva o que você mais gostou né?!” (Extrato de Entrevista final).

Além disso, destacamos, com relação às condições e aos contextos da produção do relato de experiência, que não houve uma indicação do gênero textual no comando da atividade. Nesse momento, a professora pede, apenas, que os alunos façam um texto e fala um roteiro que devem seguir. Não foram observados nos comandos, também, a finalidade e/ou o destinatário para essa produção, ficando implícito que o destinatário era a professora. Nessa produção, também não foram observadas orientações para a revisão e a reescrita dessas produções.

Achamos relevante esse movimento de revisão e reescrita, uma vez que possibilita que o educando tome consciência sobre o processo de escrita e decisões tomadas durante a escrita (BRANDÃO, 2007).

Com relação à correção dos textos produzidos pelos alunos, a professora fez a correção ao longo da semana, de acordo com a disponibilidade do tempo. Somando todas as produções, destacamos que ela usou cinco dias para corrigir textos dos alunos, dentre os dez dias observados. Observamos que, nesse momento de correção, a professora sempre deixa o aluno fazer a leitura de seu texto para, no final desse momento, conversar sobre os erros ou as dificuldades do aluno. A seguir, apresentamos um exemplo dessa intervenção e correção realizada pela professora:

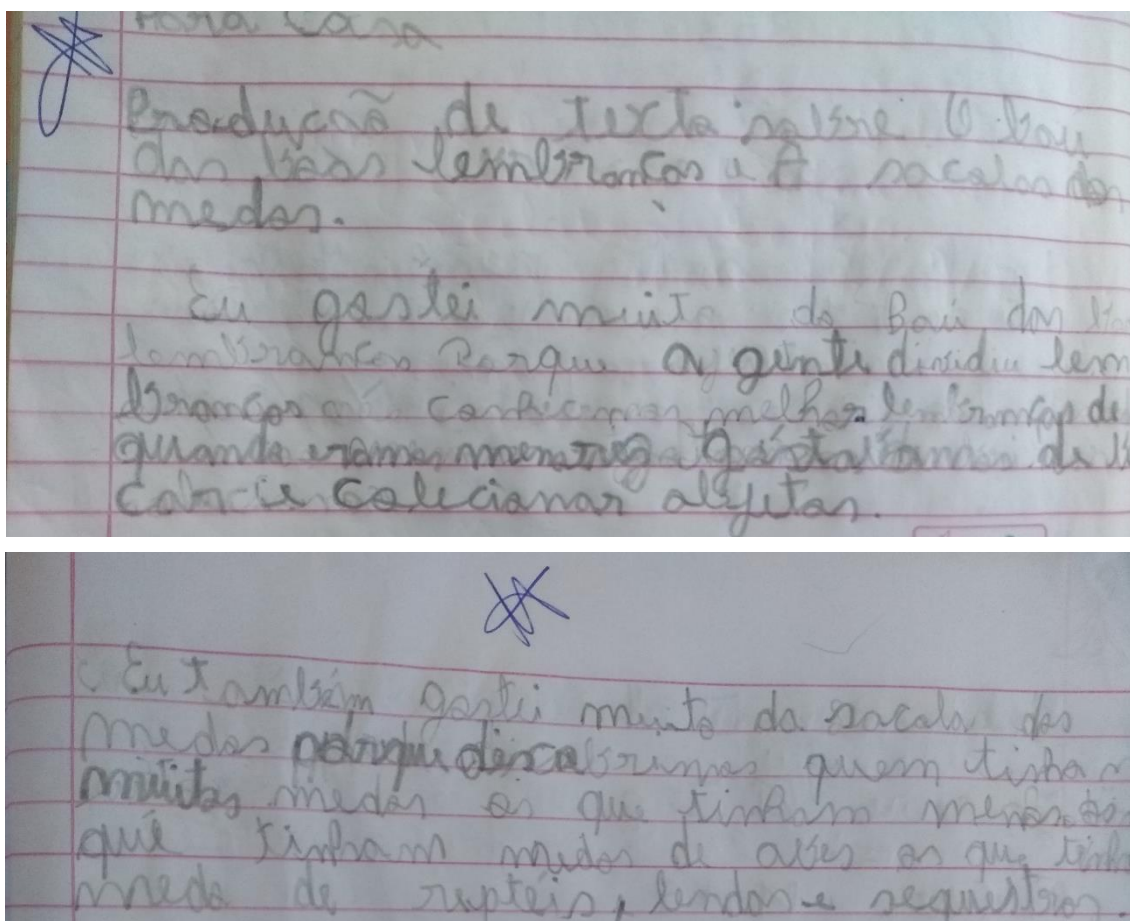


Figura 1 - Produção de relato de experiência da aluna JU

Profª: Ohhh Aluna JU. eu já vi seu texto sobre o Baú das boas lembranças e a Sacola?! Pode vir!
Aluna JU: Posso ler tia?
Profª: Vamos lá... você vai começar aqui.
(A aluna JU começa a fazer a leitura de seu texto).
Profª: Hum... vamos lá... lembranças, está faltando alguma letra nessa palavra?
Aluna JU: Está, eu esqueci do: m.
Profª: Então vamos consertar?

Aluna JU: Deixa eu ver se aqui também está errado...não, está certo!
Profª: Vamos lá... Lembranças e a sacola dos medos eu gostei muito do baú das boas lembranças porque a gente... a gente não se escreve assim, esse: a, com a palavra gente é a gente de polícia, tá?! Então ou você escreve o: a separado da palavra: gente ou você escreve: nós, certo?! Aqui você vai colocar a gente... Não, a gente separado quando você quiser falar de pessoas, muitas. Então, a gente... a gente dividiu lembranças... cadê o: a aqui? Lem-bran... aí como é que fica a divisão silábica aqui? Lem-bran-ças... Você vai colocar: lem, aqui, tracinho e branças aí... lembranças!... Lembranças... nós conhecemos... aí aqui é: nos conhecemos ou nós conhecemos?
Aluna JU: Nós!
Profª: Se é nós, então tem um acento agudo... nós conhecemos melhor não, então aqui e nos conhecemos, então é nos, não tem, tá?! Nos conhecemos melhor... vocês, né isso?
Aluna JU: É!
Profª: Se quando... De quando...
Aluna JU: É se quando mesmo.
Profª: E está certo: se quando?!... nos conhecemos melhor... Você pode colocar: lembranças de quando éramos menor... escreva a palavra: menor aqui... aí coloca: lembranças de quando...lembranças de quando...
Aluna JU:... éramos menores.
Profª: Isso... éramos menores...
Aluna J: Gostávamos...
Profª: Isso!... menores, gostávamos de brincar e colecionar objetos... e colecionar objetos, né isso?
Aluna J: Isso!
Profª:... e colecionar objetos... colecionar. Isso. Eu também gostei muito da sacola, esse: s, está certo, aqui? Maiúsculo?... Eu também gostei muito da sacola dos medos...
Aluna J:... onde descobrimos.
Profª: Esse: onde, pode ser porque descobrimos, tá?! Porque esse: onde não é um lugar, aqui a gente não estava falando de lugar, não é?!... porque descobrimos... desco... porque descobrimos quem tinha ou quem tem, né?! Quem tinha medo, quem tinha o que?
Aluna J: Muito.
Profª: Muito, escreva a palavra: muito aqui... apaga esse: m aqui... muitos medos ou quem menos...
Aluna J:... os que tinham medo de aves, os que tinham medo de répteis...
Profª:... répteis, lendas... aqui é uma vírgula. Pronto.

(5ª observação)

O relato de experiência foi proposto para os 24 alunos que estavam na aula nesse dia. Desses 24, 22 alunos realizaram a produção e a correção foi feita como exposto acima: de forma individual, entre aluno e professora, e em forma de diálogo. Observamos que 2 alunos não realizaram a produção e, por isso, não teve correção de seus textos.

Ressaltamos, ainda, que a professora não deixa marcas nos textos dos alunos. A seguir, apresentamos o que a professora fala sobre isso na entrevista inicial: “Eu procuro não deixar tanta marca, eu não sinto a necessidade de pontuar tudo, até porque a ideia é o que importa. É o que eles estão trazendo pro papel, a ideia que eles estão trazendo pro papel é o mais importante.” (Extrato de Entrevista inicial).

Entendemos esse momento de correção, entre aluno e professor, muito rico. Nele, o aluno consegue perceber os erros que cometeu e modificá-los com a ajuda da professora que, primeiro, tenta entender o texto, como um todo, e, depois, o porquê de determinado erro, para a partir daí ajudar o aluno a superá-lo. Em relação a essa ação da professora, concordamos com Hoffmann (2013) quando afirma que não adianta a correção da produção do texto sem a promoção de ações educativas que vão de encontro ao que foi observado nas produções dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa pesquisa teve como objetivo geral: Investigar como uma professora conduz o processo de ensino da produção de texto e avaliação em uma turma do 3º Ano do Ciclo de Alfabetização. Como objetivos específicos: (i) Identificar a partir de uma diagnose de escrita de palavras e de texto quais os níveis das crianças e se estes níveis eram levados em consideração nas atividades de produção de textos em sala de aula; (ii) Analisar as formas de mediação avaliativa que a docente realizava durante a atividade de produção de texto.

Observamos, que a atividade de relato de experiência teve uma articulação com atividades anteriores, contribuindo para que os alunos refletissem sobre o que escrever e porquê escrever.

A professora apresentava formas de intervenção pautadas em uma avaliação formativa (BARLOW, 2006). Visto que, a avaliação da produção textual se dava de forma individual como um momento de diálogo que possibilitava ao aluno refletir sobre seus erros e/ou tirar suas dúvidas com a professora. Perrenoud (1999) ressalta os benefícios dessa ação direta com o aluno no momento da correção/intervenção junto ao erro. Para este autor, o professor nesse tipo de ação torna-se ‘um’ com o aluno na busca de soluções, o que promove um diálogo produtivo e a tentativa conjunta de reelaborar o conhecimento. O professor torna-se um exemplo a ser seguido pelo aluno na solução dos problemas.

A partir de Vygotsky (1989), compreendemos que o desenvolvimento tem um caráter social. Portanto, o contato entre aluno e professor é fundamental para que o professor compreenda o nível de desenvolvimento real (que está relacionado com o que a criança já sabe) e o nível de desenvolvimento potencial (que se relaciona com o que a criança é capaz de fazer só que com a ajuda de outra pessoa). É, portanto, a distância entre esses dois desenvolvimentos, o real e o potencial, que Vygotsky chama de “zona de desenvolvimento potencial ou proximal”, sendo um espaço de extrema importância para a atuação do docente. É, portanto, imprescindível

que o professor considere esses níveis e atue, mediando a aprendizagem do estudante, que está se apropriando do processo de produção de textos em fase de alfabetização

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BARLOW, M. **Avaliação Escolar**: mitos e realidades. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRANDÃO, A. C. P. A revisão textual na sala de aula: reflexões e possibilidades de ensino. In: LEAL, F. L.; BRANDÃO, A. C. P. (orgs.). **Produção de textos na escola**: reflexões e práticas no Ensino Fundamental. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 119 a 134.

COSTA VAL, M. da G. **Língua, texto e interação**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

CRUZ, M. C. S. **Tecendo a alfabetização no chão da escola seriada e ciclada**: a fabricação das práticas de alfabetização e a aprendizagem da escrita e da leitura pelas crianças. 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

GERALDI, J. W. Da redação à produção de textos. In: CHIAPPINI, L. **Aprender e ensinar com textos**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2004

HOFFMANN, J. **Avaliando redações**: metodologias e instrumentos de avaliação. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

LAKATOS, E. M; MARCONI, M. A. **Metodologia do trabalho científico**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MARCUSCHI, E. **As categorias de avaliação textual no discurso do professor**. Recife, UFPE, 2004. 190p. Tese (Doutorado em Educação) Universidade federal de Pernambuco, Recife, 2004.

PERRENOUD, P. **Avaliação**: da excelência a regulação das aprendizagens - entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SUASSUNA, L. Paradigmas de avaliação: uma visão panorâmica. In: MARCUSCHI, B.; SUASSUNA, L. (Orgs.). **Avaliações em Língua Portuguesa**: contribuições para a prática pedagógica. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

YIN, Robert. **Estudo de caso**. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.