

CONTEÚDOS E INSTRUMENTOS AVALIATIVOS DA LÍNGUA MATERNA PARA CRIANÇAS DO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS

ESTER ALMEIDA HELMER (UFSCAR), DANITZA DIANDERAS DA SILVA (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS).

Resumo

O presente trabalho discute os resultados de duas investigações de mestrado cujo foco refere-se ao processo de aquisição da linguagem oral, da leitura e da escrita de crianças de seis anos de idade. Ao longo do segundo semestre de 2007 foi oferecido um curso denominado "Letramento: reflexões sobre os saberes no primeiro ano do Ensino Fundamental" – PROEX/UFSCar. O curso objetivou formar um grupo colaborativo entre pesquisadoras e professoras do primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos, para discutir quais os conteúdos eram trabalhados e verificar a aprendizagem das crianças por meio de instrumentos avaliativos a serem elaborados coletivamente, tal como proposto na Metodologia Colaborativa. A primeira etapa dessa investigação consistiu em realizar entrevistas com docentes que lecionavam no primeiro ano. Questionou-se sobre os conteúdos que as docentes consideravam fundamentais de serem lecionados no primeiro ano. Durante o grupo de discussão, debateu-se sobre os conteúdos da língua materna ensinados pelas professoras, confrontou-se com os indicados pelas políticas públicas, como também realizou-se estudos teóricos a respeito desses conteúdos. Na etapa seguinte, foi elaborado e aplicado instrumentos avaliativos a fim de refletir sobre as concepções de avaliação das participantes, as características atribuídas aos instrumentos avaliativos e as suas implicações para o processo de intervenção docente. As pesquisas revelaram que as professoras lecionavam uma maior quantidade de conteúdos do que os indicados nas propostas curriculares das políticas públicas, bem como a importância da sistematização dos instrumentos avaliativos como forma de sinalizar ao professor as necessidades discentes. Os resultados destes estudos serviram de base para fundamentar o planejamento e a ação da pesquisa que integra o projeto "Comunidades de Aprendizagem: aposta na qualidade da aprendizagem, na igualdade de diferenças e na democratização da gestão da escola", financiado pela FAPESP e pelo CNPq, no eixo: "Aprendizagem da Leitura e da Escrita".

Palavras-chave:

Letramento, Metodologia Colaborativa, Formação de Professores.

Em 2006, passou a vigorar a Lei 11.274 (BRASIL, 2006) que estabelece a ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos, incluindo as crianças a partir dos seis anos de idade nesse nível de ensino. Muitas questões foram postas pelos (as) docentes das escolas e pesquisadores (as) da educação, como por exemplo, quais conteúdos deveriam ser ministrados aos (as) alunos (as) de seis anos, como avaliar a aprendizagem das crianças, quais equipamentos e materiais didáticos precisariam ser incluídos, qual o espaço físico necessário, como ficaria o

financiamento para mais um ano escolar na Educação Fundamental, dentre outros questionamentos.

Com o intuito de responder ao menos duas dessas questões e diante da ausência, até o momento, de um documento que especificasse os conteúdos de Língua Portuguesa, foi proposto a professoras de redes de ensino públicas e particulares de uma cidade do interior paulista um curso de extensão^[1] que focasse tal demanda. As discussões realizadas nestes encontros resultaram em duas dissertações de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar, cujos objetivos principais de pesquisa eram (1) investigar os conteúdos de conhecimentos específicos da língua materna, identificando junto às professoras, quais eram os conteúdos relevantes a serem trabalhados no primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos e (2) elaborar instrumentos avaliativos, a partir de um trabalho colaborativo entre professoras e pesquisadoras, com foco nas concepções avaliativas das professoras e nas implicações que tais instrumentos trazem ao processo de intervenção docente. Com essas investigações esperávamos contribuir para a construção do fazer e saber pedagógico do trabalho docente visando a uma ação intencional do (a) professor (a) em sala de aula quanto ao ensino da língua materna em turmas de 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos.

Cabe enfatizar que os estudos realizados foram considerados como um estudo exploratório para uma pesquisa mais ampla proposta por Mello et all (2007), na qual se pretendia abarcar as potencialidades do projeto de “Comunidades de Aprendizagem: aposta na qualidade da aprendizagem, na igualdade de diferenças e na democratização da gestão da escola” ^[2] (FAPESP/CNPq) - iniciada a partir do primeiro semestre de 2008 e com continuidade até o primeiro semestre de 2009 - especificamente em relação a atuação no Eixo de Leitura e Escrita^[3].

Alfabetização

De acordo com Freire (1990), a alfabetização permite que o sujeito se torne "autocrítico a respeito da natureza historicamente construída de sua própria experiência. Se tornar experiente é parte do que significa 'ler' o mundo e começar a compreender a natureza política dos limites bem como das possibilidades que caracterizam a sociedade mais ampla" (p.8). Dessa forma diz que a alfabetização emancipatória é constituinte de duas dimensões. Primeiramente está ligada à alfabetização de alunos (as) por meio de suas próprias histórias, experiências e cultura de seu meio e, também, pela apropriação dos códigos e culturas das esferas dominantes, com o intuito de transcender o seu próprio meio. Junto a este processo associa-se a leitura do mundo que ultrapassa a leitura da palavra.

Seguindo na perspectiva de alfabetização adotada por Freire (1990), a leitura da palavra não pode estar desconectada da leitura de mundo do sujeito. *"Ler a palavra e aprender como escrever a palavra de modo que alguém possa lê-la depois, são precedidos do aprender como 'escrever' o mundo, isto é, ter a experiência de mudar o mundo e de estar em contato com o mundo"* (p.31). O autor considera que antes mesmo de ler a palavra o sujeito lê o mundo, diz a respeito dele.

Ainda que adotemos para o sujeito a leitura de mundo como fator importante como constituinte de si próprio, não afirmamos que a leitura da palavra deva ser desconsiderada, ao contrário, cabe à escola se responsabilizar por desenvolver este conhecimento no (a) aluno (a) nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O processo avaliativo

Ao analisarmos as diferentes concepções sobre avaliação presentes no campo educacional, vemos que esta temática provoca sentimentos de inquietude em professores, alunos, pesquisadores e demais agentes educativos ao pensar em suas implicações para o processo pedagógico, exigindo deles esforços para responder algumas indagações, por exemplo: como interpretar a prática avaliativa como um processo

contínuo e não nos contentarmos em apenas registrar os resultados? Ou ainda, como tornar a avaliação cada vez mais compromissada com os processos de aprendizagem?

Partimos do princípio de que a prática avaliativa deve resultar na re-organização do trabalho docente para uma intervenção efetiva que assegure que todos aprendam o máximo possível e que todos evoluam e alcancem níveis mais elevados de aprendizagem e desenvolvimento. Portanto, conforme o pensamento de Zabala (1998), ao realizar qualquer prática avaliativa não se pode esquecer que a função da escola, bem como de seus profissionais, respalda na garantia de que todos alunos atinjam o maior grau de competência em todas as suas capacidades, investindo todos os esforços em superar as deficiências que muitos deles carregam por motivos sociais, culturais e pessoais.

Desse ponto de vista, os encaminhamentos ou instrumentos avaliativos que compõem a prática da avaliação da aprendizagem ocupam um lugar de suma importância na prática pedagógica, uma vez que servem de base para tomadas de decisões no sentido de o professor construir com os educandos conhecimentos, habilidades e hábitos que possibilitem o seu efetivo desenvolvimento, através da apropriação ativa da cultura produzida ao longo dos acontecimentos históricos. Desse ponto de vista, compartilhamos do pensamento de Bonesi (2006, p. 151) de que *“todo e qualquer instrumento de avaliação serve apenas como agente para a coleta de informações necessárias à compreensão dos meandros pelos quais evolui a aprendizagem dos alunos”*.

Outro desafio a ser superado na prática é a minimização de todo processo avaliativo em instrumentos de testes e medidas que se utilizam para coletar informações sobre aprendizagem já consolidada dos indivíduos. Procedendo assim, adotam-se a idéia de que a avaliação se restringe a um momento estanque: a aplicação e correção de testes.

Partimos do pressuposto de que avaliação não é sinônimo de instrumentos avaliativos, tampouco que os únicos instrumentos sejam provas e testes. A avaliação consiste na observação direta de atividades

diárias dentro da sala de aula, quando os alunos e professores escutam, tomam a palavra, analisam o trabalho de seus pares, desenvolvem uma atividade ou seqüência didática, organizam as produções por meio de portfólios, consultam a biblioteca, participam de projetos, enfim, quando constroem a avaliação na medida em que estabelecem inúmeras interações sociais e produzem conhecimento no ambiente escolar. Desse modo, os instrumentos não precisam ser compreendidos como sinônimos de prova, mas como mecanismos de pesquisa que fornecem dados relevantes ao processo de avaliação.

A Metodologia Colaborativa

A escolha da metodologia colaborativa para realização das pesquisas deve-se ao fato de esta permitir a construção do conhecimento por todos os participantes envolvidos numa pesquisa, conglomerando opiniões, saberes, reflexões, dentre outros elementos relativos à prática e à teoria do tema em questão. Neste tipo de investigação, o pesquisador da área educacional se propõe a refletir com outros profissionais da área a fim de desenvolver a teoria e a condução da prática de forma conjunta.

De acordo com Magalhães (1994), as pesquisas colaborativas realizadas com professores permitem oportunidades de auto-reflexão, análise crítica e transformação dos participantes, possibilitando-lhes visualizar condições contraditórias de sua prática que estejam escondidas e apoiadas no senso comum. Já a etnografia colaborativa como método de pesquisa *"tem possibilitado a investigação do papel do 'outro' (coordenador/professor/pesquisador) enquanto co-participante auto-reflexivo do professor (p.72)"*.

Segundo Vieira (1996) na pesquisa colaborativa propõe-se criar experiências que desencadeiem aprendizagem e oportunidades de os participantes e pesquisadores analisarem criticamente a prática social de maneira autoconsciente e reflexiva, sendo, então, necessário que o

pesquisador formule problemas por meio de diálogos críticos que permitam visualizar a realidade tanto do pesquisador quanto do participante.

Os procedimentos metodológicos

Para a realização das investigações foram selecionados professores (as) com diferentes tempos de experiência na carreira docente, tendo como hipótese de que seria possível um diálogo maior entre os pares, uma vez que, tendo momentos de formação acadêmica distintos, vivências pessoais e educacionais em épocas diferenciadas e lecionando sob políticas educacionais variadas, as trocas de experiências fortaleceriam a composição de conhecimentos no grupo sobre os conteúdos a serem lecionados no primeiro ano.

Esperávamos, ainda, que as docentes lecionassem em diferentes escolas, públicas e particulares, uma vez que considerávamos que isso levaria a acrescentar maiores informações sobre como vêm sendo implementadas as políticas públicas em diferentes contextos. Como último critério para compor o grupo, as docentes não poderiam ser membros participantes do “Projeto Comunidades de Aprendizagem”, já que nossa pesquisa, por se tratar de um estudo exploratório, deveria ser neste momento, dirigida a outra população.

Foram selecionadas dez professoras participantes da primeira etapa da investigação que se constituía em entrevistas com questões abertas como: Quais conteúdos da língua materna o docente esperava que seus (suas) alunos (as) soubessem ao iniciar o primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos? e Quais conteúdos da língua materna eles (as) esperavam que seus (suas) alunos (as) soubessem ao término do primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos? O objetivo destas questões era criar um grupo de conteúdos específicos da língua materna que serviria como desencadeador para as discussões a serem desenvolvidas numa etapa posterior^[4].

Durante as entrevistas, convidamos as docentes a participarem da segunda etapa da investigação a ser realizada no Curso de Extensão "*Letramento: reflexões sobre os saberes no primeiro ano do Ensino Fundamental*" ministrado pela Prof^a. Dr^a. Claudia Raimundo Reyes, que, visando à mudança do Ensino Fundamental de oito para nove anos e recomendação do Governo Federal de criar grupos de discussão sobre o currículo para cada série, tinha como objetivo tratar sobre: o ensino do primeiro ano quanto ao currículo da língua portuguesa a ser desenvolvido. O Curso de Extensão foi realizado no segundo semestre de 2007, sendo composto de 60 horas distribuídas em dez encontros. Cada encontro possuía duas horas e meia de duração, sendo as demais horas destinadas a outras tarefas, como a preparação de material pela docente para ser apresentado ao grupo e, ainda, com leituras de textos retirados de livros e de artigos.

É importante enfatizar que nos encontros do Curso de Extensão o grupo dialogou com o objetivo de alcançar a máxima aprendizagem do (a) aluno (a) no primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos. Assim, ao longo dos debates sobre os conteúdos a serem desenvolvidos, houve uma expectativa alta quanto à aprendizagem a ser adquirida pela criança. Ao longo do Curso de Extensão as professoras passaram a debater sobre esses conteúdos e também os presentes nos documentos oficiais: a) Proposta Curricular para o Ensino da Língua Portuguesa (1988); b) o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998); c) os Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Portuguesa (1997); d) e, por último, o documento específico do Ensino Fundamental de nove anos: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade (2006).

Com este mesmo um grupo colaborativo de pesquisadoras e professoras, demos continuidade as discussões sobre a avaliação. As principais etapas percorridas para realização deste trabalho foram: (1) discussão sobre os descritores e conteúdos da língua a serem avaliados; (2) elaboração dos instrumentos avaliativos, (3) elaboração dos critérios para

correção, (4) aplicação dos instrumentos, (5) discussão sobre a aplicação (6) discussão sobre os resultados obtidos com os instrumentos.

Tomando por base os conteúdos que as professoras diziam ter ensinado no decorrer do ano, propomos que elas selecionassem aqueles considerados de grande importância para uma criança de primeiro ano para que obtivessem melhor aproveitamento no ano escolar seguinte. Concomitante as discussões sobre os conteúdos iniciamos a elaboração dos descritores e habilidades a serem desenvolvidas naquele ano escolar.

Os conteúdos e descritores foram divididos em quatro eixos: Expressão, Oralidade, Leitura e Escrita. A elaboração dos instrumentos avaliativos tinha como finalidade central identificar a situação de aprendizagem em que os alunos se encontravam referente à língua materna. Desde o início pensávamos em instrumentos que abarcassem certo nível de dificuldade, que não nos mostrassem aquilo que a criança já havia dominado, mas sim que fornecessem indícios aos professores sobre os conhecimentos que as crianças ainda não havia adquiridos de forma que revelasse elementos para futura ação pedagógica. Desse modo, mantínhamos nosso olhar direcionado a máxima aprendizagem da criança. Não esperávamos que elas dessem conta de resolver satisfatoriamente todas as situações, mas principalmente, que as crianças nos deixassem pistas sobre o que fazer para levá-las a avançar. Depois de elaborados, os instrumentos foram aplicados nas turmas das quatro professoras colaboradoras desta pesquisa. Os dados coletados com os instrumentos foram debatidos, questionados e sistematizados de forma que representassem a realidade de suas turmas. Houve neste momento troca de experiências e de metodologias adotadas por elas nas quais sentiam-se seguras e, segundo elas, alcançavam sucesso na aprendizagem de seus alunos.

De acordo com os pressupostos da metodologia colaborativa que considera o saber de todos os participantes da pesquisa, muitas foram as aprendizagens trazidas pelas docentes, como por exemplo, o saber de experiência de sala de aula, assim como as pesquisadoras envolvidas se

comprometeram em socializar no grupo os conhecimentos acadêmicos sobre temática em questão.

Os conteúdos lecionados pelas docentes e os presentes nos documentos oficiais

Cabe ressaltar a importância do trabalho pedagógico desenvolvido pelas docentes nas turmas de primeiro ano. No caso do ensino das letras, as professoras utilizavam os nomes das próprias crianças e de objetos conhecidos por elas e ainda pequenos textos que tivessem a brincadeira como foco, como era o caso de adivinhas, cantigas, contos infantis, parlendas, quadrinhas, dentre outros. Com isso, passavam a inserir a criança no universo escolar e aproximá-la do conhecimento formal. Aos poucos, com o conhecimento das letras, passavam à escrita de diferentes palavras e mesmos de pequenos textos. Paralelamente ao ensino da palavra escrita, as professoras desenvolviam um trabalho com a linguagem oral, como forma de expressão das crianças, realizando atividades que as fizessem comunicar-se diariamente, recontar histórias, contar fatos cotidianos de suas vidas, com a finalidade de aos poucos fazer com que oralmente iniciassem a produção de texto e tivessem conhecimento de sua estrutura.

As docentes possibilitavam aos (as) alunos (as) momentos em que produzissem seus textos escritos sozinhos, mesmo àqueles que não estavam no nível alfabético da escrita. Nesse registro, as professoras consideravam tanto desenhos quanto formas aproximadas da escrita, ou seja, formas não convencionais. Nos casos de crianças ainda não alfabéticas, as professoras pediam que ao final da produção as crianças lessem (mesmo não convencionalmente), enquanto elas anotavam o que cada uma contava.

Por outro lado, a ênfase na leitura diária permitia que as crianças tomassem contato com diferentes tipos de textos e fossem, aos poucos, se apropriando dos diferentes estilos, ainda que oralmente. Havia

uma preocupação por parte delas de que os (as) alunos (as) compreendessem a função social da escrita e da leitura.

Dentre os conteúdos lecionados, destacou-se que a aquisição da escrita e da leitura se dava por meio dos gêneros textuais, com a leitura diária de diferentes textos e manuseio de diferentes portadores textuais. As docentes consideravam a gramática internalizada das crianças, o que não significava a falta de sistematização dos conteúdos escolares a serem adquiridos por elas.

Silva (2008) confirma que ao confrontamos os conteúdos presentes nos documentos oficiais (BRASIL, 1998; 1997; 2006a; São Paulo, 1988) com os conteúdos apresentados pelas professoras podemos constatar que as docentes trabalhavam maior número de conteúdos da língua materna que os presentes nos documentos oficiais. O único conteúdo que não era considerado pelas professoras participantes como importantes de serem trabalhados era o desenho, anteriormente avaliado por elas apenas como uma forma de expressão da criança. Acreditamos que tal fato estava relacionado aos documentos oficiais também não considerarem o desenho como conteúdo a ser trabalho em língua portuguesa.

Os instrumentos avaliativos e a reorganização do trabalho docente

Com base nos dados analisados sobre avaliação, foi possível perceber a forma com que as professoras realizaram as correções dos instrumentos avaliativos, levando em conta a atribuição do nível de aprendizagem de seus alunos. Ao consideramos o desempenho discente nas atividades avaliativas foi possível abordar algumas situações de aprendizagem que nos levaram a compreender melhor o processo de aquisição da língua materna de crianças do 1º Ano do Ensino Fundamental.

Para tanto, elegemos cinco categorias para análise: A primeira, *concepção de avaliação das professoras*, refere-se ao entendimento da ação pedagógica desenvolvida por elas, principalmente no que tange ao processo avaliativo. As demais categorias foram as seguintes: *Expressão, Oralidade,*

Leitura e Escrita em que foi definido dois principais focos de trabalho para cada uma delas. O primeiro centrou-se na ação desempenhada pelas professoras quando, ao corrigir os instrumentos de seus alunos, atribuíam a eles um nível de aprendizagem (Consolidado, Em desenvolvimento, Não desenvolvido) e o segundo foco refere-se às possibilidades de intervenção docente diante das informações obtidas por meio dos instrumentos.

Ao focarmos na concepção de avaliação tida pelas professoras colaboradoras, verificamos que, para elas, avaliação é entendida como uma ação integrante do processo de aprendizagem do aluno e não pode se restringir a aplicação e atribuição de conceitos a algumas atividades específicas, ou seja, a avaliação não pode ser entendida como uma foto que registra apenas um momento e desconsidera a seqüência das ações e a construção de todo movimento. Por outro lado, não podemos desconsiderar a importância da sistematização dos instrumentos avaliativos, mecanismo capaz de sinalizar ao professor as necessidades discentes. Por isso a sua importância para planejar e orientar o trabalho de intervenção do professor e das suas atividades de ensino.

Outra constatação que chegamos foi da necessidade de se estabelecer descritores e critérios de avaliação de forma a tornar a prática avaliativa mais sistemática e intencional e, assim, criar condições para que os professores tivessem clareza das decisões e intervenções a serem realizadas, culminando no desenvolvimento das máximas potencialidades do aluno.

Deparamos também com pouca intimidade das professoras quanto à atribuição dos níveis de aprendizagem de seus alunos no momento da correção das atividades avaliativas. Dessa forma, analisamos as correções das atividades avaliativas realizada pelas professoras. Assim, elucidamos os critérios por elas adotados no momento em que realizavam suas correções, definidos posteriormente à aplicação dos instrumentos.

Quanto ao processo de aquisição da leitura e da escrita das crianças, percebemos que ela estava relacionada com a expectativa de ensino das professoras. Quanto maior a expectativa das docentes, melhor

elas avaliavam as produções de seus alunos, ou seja, melhor realizavam as correções, seguindo os descritores elencados no grupo. Assim elas tinham melhores condições para planejar e organizar suas atividades e ensino com vistas a formar o maior o número de alunos leitores e produtores de texto.

Ao concluirmos este trabalho focado nos processos de ensino e de aprendizagem, a partir de estudos e pesquisas sobre avaliação da língua materna, acreditamos na possibilidade de lançarmos um novo olhar sobre tais processos em busca de uma melhor sistematização de instrumentos avaliativos, ferramenta muito relevante para a prática pedagógica.

Esperávamos, portanto, superar a idéia de que elaborar instrumentos avaliativos é algo técnico, procedimental e objetivo, que culmina sempre na classificação do sujeito, postura muito criticadas no campo educacional contemporâneo. A nosso ver, organizar, planejar e elaborar instrumentos avaliativos significa buscar ferramentas para compreender o processo de aquisição do conhecimento adquirido pelo sujeito, intervindo para que ele avance e desenvolva as suas máximas potencialidades.

Referências

BONESI, Patricia Góis. *Fatores que dificultam a transformação da avaliação na Escola*. Fundação Carlos Chagas. Estudos em Avaliação Educacional, v. 17, n. 34, maio/ago. 2006

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998b. Volume 3: Conhecimento de mundo.

_____. Ministério da Educação. *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília, FNDE, Estação Gráfica, 2006a.

_____. Ministério da Educação. *Lei nº 11.274, de 16 de fevereiro de 2006*. Brasília, 2006b. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-006/2006/Lei/L11274.htm Consultado em 15/10/2007.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1997b.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. *Alfabetização: leitura da palavra leitura de mundo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

HELMER, Ester Almeida. *Construção de instrumentos avaliativos para compreensão do processo de aquisição da língua materna em crianças do 1º Ano de Ensino Fundamental*. São Carlos: UFSCar, 2009. Dissertação de Mestrado

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. *Etnografia colaborativa e desenvolvimento de professor*. Trabalhos em Lingüística Aplicada. Campinas/IEL, (23): 71-78, Jan.Jun. 1994.

MELLO, Roseli Rodrigues. (org); BENTO, Paulo Eduardo Gomes; CONTI, Celso Luiz Aparecido; LOGAREZZI, Amadeu José Montagnini; LUIZ, M. Cecília; REYES, Claudia Raimundo. *Comunidades de aprendizagem: aposta na qualidade de aprendizagem, na igualdade de diferenças e na democratização da gestão da escola*. Projeto de Pesquisa apresentado à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, 2007.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Proposta Curricular para o Ensino da Língua Portuguesa: 1º grau. 3ed.* São Paulo, SE/CENP, 1988. 56p.

SILVA, Danitza Dianderas da. *A construção dos conteúdos para o primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos a partir da base de conhecimento sobre o ensino da língua materna de professoras em exercício e de propostas governamentais*. São Carlos: UFSCar, 2008. Dissertação de Mestrado.

VIEIRA, Hilda Maria Monteiro. *Pesquisa colaborativa: a interação necessária entre o professor e pesquisador*. Dissertação de Mestrado. São Carlos: UFSCar, 1996.

ZABALA, Antoni. *A avaliação*. In. ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. São Paulo: ArtMed, 1998.

[1] Ministrado pela Profª Dr. Claudia Raimundo Reyes em colaboração com as pós-graduandas Ester Almeida Helmer e Danitza Dianderas da Silva, no segundo semestre de 2007.

[2] Elaborado pelo Centro Especial de Investigación em Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades (CREA) / Universidade de Barcelona, na década de 1990. Visa a aprendizagem escolar de máxima qualidade para todos e todas, participação da comunidade de entorno e familiares na escola e convivência na diversidade como valor positivo. A partir de 2003, passou a ser difundido, reelaborado e desenvolvido em escolas públicas da cidade de São Carlos, sob coordenação e acompanhamento Profª Drª Roseli Rodrigues de Mello.

[3] Coordenado pela Prof^a Dr^a Claudia Raimundo Reyes, também coordenadora do grupo de pesquisa "Aquisição da Escrita e da Leitura: processos de Ensino e Aprendizagem", cujo trabalho se centra em processos e práticas pedagógicas relacionadas ao ensino e à aprendizagem da língua materna, em diferentes níveis, modalidades de ensino, contextos educacionais e diferentes participantes desse processo.

[4] As entrevistas e os dez encontros do Curso de Extensão foram gravados em fita cassete e a bolsista de iniciação, Larissa de Freitas Vieira, participante do projeto, mas não dos encontros presenciais com as professoras, ficou responsável pelas transcrições.