

Recebido em: 01 Nov. 2023

Aprovado em: 21 Jan. 2024

Publicado em: 24 Jan. 2024

DOI: [10.18554/rt.v16i3.7135](https://doi.org/10.18554/rt.v16i3.7135)

v. 16, n. 3 - Set. / Dez. 2023

**OFICINA DE ELABORAÇÃO DE ITENS: UMA EXPERIÊNCIA COM
DESCRITORES DA LÍNGUA PORTUGUESA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

*THE EXPERIENCE OF A WORKSHOP FOR ITEM DEVELOPMENT BASED ON THE
DESCRIPTORS OF THE PORTUGUESE LANGUAGE APPLIED TO A 9TH-GRADE
CLASS*

*TALLER DE PREPARACIÓN DE ÍTEMS: UNA EXPERIENCIA CON DESCRIPTORES DE
LA LENGUA PORTUGUESA EN LOS ÚLTIMOS AÑOS DE LA ESCUELA PRIMARIA*

Sue Ellen Guimarães dos Santos Franklin
E-mail: sue.guimaraes.franklin@gmail.com

Denise Andrea Nobre Lopes
E-mail: nobredenise26@gmail.com

Marcele Mara Alves Xavier
E-mail: marcele.xavier123@gmail.com

RESUMO

Esse artigo tem como objetivo descrever a experiência de uma oficina de elaboração de itens aplicada em uma turma de 9º ano de uma escola da rede pública municipal do EUSÉBIO-CE. Com base no trabalho com os descritores da Língua Portuguesa presentes na matriz de referência do Saeb e Spaece observamos o desenvolvimento dos alunos quanto ao nível de proficiência e aprendizagem significativa, no processo de construção do conhecimento. Utilizamos como fundamentação teórica os conceitos de avaliação da aprendizagem (LUCKESI, 1997) no contexto das avaliações externas e do planejamento do professor (FÁVERO; TONIETO, 2010), o conceito de letramento (SOARES, 2004) e dos gêneros do discurso (BAKHTIN, 1997). A oficina foi aplicada durante um mês, distribuído em encontros semanais totalizando quatro dias de execução. Apresentamos o passo a passo da oficina e a importância dessa metodologia para o desenvolvimento dos alunos, destacando sua formação e tornando-o capaz de intervir e construir o próprio conhecimento com responsabilidade e comprometimento.

Palavras-chave: Avaliações externas. Elaboração de itens. Aprendizagem significativa. Planejamento.

ABSTRACT

This article aims to describe the experience of a workshop applied to a 9th grade class at a municipal school in which the students had to develop items based on the Portuguese language descriptors from the SAEB and SPAECE reference matrix. We sought to observe students' development regarding their proficiency level through the construction of meaningful learning. We used as a theoretical basis the concepts of learning assessment (LUCKESI, 1997) in the context of external assessments and teacher planning (FÁVERO; TONIETO, 2010), the concept of literacy (SOARES, 2004) and discourse genres (BAKHTIN, 1997). The workshop was conducted over the course of a month, with weekly meetings totaling four days of implementation. We presented the step-by-step process of the workshop and emphasized the importance of this methodology for students' development, highlighting how it shapes their education and enables them to intervene and construct their own knowledge responsibly and with commitment.

Keywords: *External assessments. Item development. Meaningful learning. Planning*

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo describir la experiencia de un taller de creación de artículos aplicado a una aula de noveno grado de una escuela municipal do Eusébio. Trabajando con los descriptores de lengua portuguesa de la matriz de referencia Saeb y Spaece, buscamos observar el desarrollo de los estudiantes en términos de nivel de competencia a través de aprendizajes significativos de construcción de conocimientos. Utilizamos como base teórica los conceptos de evaluación del aprendizaje (LUCKESI, 1997) en el contexto de las evaluaciones externas y la planificación docente (FÁVERO; TONIETO, 2010), el concepto de alfabetización (SOARES, 2004) y los géneros discursivos (BAKHTIN, 1997). El taller se implementó a lo largo un mes en reuniones semanales totalizando cuatro días de ejecución. Presentamos el paso a paso del taller y la importancia de esta metodología para el desarrollo de los estudiantes, resaltando su formación y capacitándolos para intervenir y construir su propio conocimiento con responsabilidad y compromiso.

Palabras-clave: *Evaluaciones externas. Desarrollo de ítems. Aprendizaje significativo. Planificación.*

INTRODUÇÃO

Uma aprendizagem significativa possui relação com algo existente na memória. Desse modo, o objeto do conhecimento deve ter potencialidades, ou seja, ideias novas que interagem com ideias anteriormente ancoradas. Segundo Radford (2021) o foco muda sobre como os estudantes recebem o saber (ensino transmissivo) e de como os estudantes constroem o seu próprio saber (construtivismo) para como professores e estudantes, trabalhando em conjunto, produzem o saber na sala de aula tendo a história e a cultura como base desses saberes. Desse modo, cabe ao professor preparar um ambiente que promova uma aprendizagem significativa e

ao sistema de ensino deve possibilitar as condições para que se atinja uma autonomia no processo de construção do conhecimento.

Um ponto importante deve ser o despertar de interesse do estudante pela leitura, já que a fluência e compreensão leitora são fundamentais. Assim, podemos inferir que o fundamental é que os alunos compreendam que, se estão envolvidos em um projeto de construção de conhecimento, é para cobrir uma necessidade de saber. Os objetivos devem estar claros para que a leitura se torne mais fácil e o interesse seja maior pelo desenvolvimento da escrita e o entendimento da construção desses conhecimentos.

Entendemos que a relação da teoria e da prática em sala de aula é uma ferramenta importante para que os alunos compreendam de que forma são avaliados e entender de que maneira as avaliações externas buscam analisar o desenvolvimento adquirido pelo aluno em cada final de ciclo. Ainda que esse processo avaliativo reforce ideias neoliberais e hegemônicas. Devemos, do mesmo modo, levar em consideração os questionamentos dos alunos a respeito da necessidade dessas avaliações, pois é importante para uma melhor aprendizagem que estas respondam às suas expectativas. Torná-lo parte do processo pode contribuir com nesse processo de construção dos seus letramentos, com o princípio de que são nas práticas sociais que encontram sua significação, bem como na quebra do ideal de uma educação hegemônica, que exclui as subjetividades de seus aprendizes.

Desse modo, propomos como forma de desenvolvimento de uma aprendizagem significativa, a criação de uma Oficina de Elaboração de Itens, buscando um melhor entendimento da forma como os alunos serão avaliados para que eles compreendam o sentido dessas avaliações externas e consigam se sentir motivados e desafiados a alcançarem bons resultados nas Avaliações externas e que estas não se tornem um peso ao qual os alunos rejeitem.

AVALIAÇÕES EXTERNAS DA APRENDIZAGEM COMO PONTO DE PARTIDA PARA O PLANEJAMENTO DO PROFESSOR

A avaliação do ensino e aprendizagem é sempre um tema muito discutido e questionado principalmente quando se fala em avaliação externa. A avaliação de uma forma generalizada é o resultado de tudo o que o estudante aprendeu e do que foi assimilado durante o seu processo de ensino-aprendizagem. A avaliação deve ser diagnóstica, contínua e cumulativa, as quais

deverão entrar em análise a aprendizagem e o desenvolvimento das competências do processo (LUCKESI, 2011).

Todo processo avaliativo exige o comprometimento de ambas as partes: do professor e do aluno. Sobre isso, Luckesi (1997, p.175) afirma que

A avaliação da aprendizagem nesse contexto é um ato amoroso, na medida em que incluem o educando no seu curso de aprendizagem, cada vez com qualidade mais satisfatória, assim como na medida em que o inclui entre os bem-sucedidos, devido ao fato de que esse sucesso foi construído ao longo do processo de ensino aprendizagem (o sucesso não vem de graça). A construção, para efetivamente ser construção, necessita incluir, seja do ponto de vista individual, integrando a aprendizagem e o desenvolvimento do educando, seja do ponto de vista coletivo, integrando o educando num grupo de iguais, o todo da sociedade.

As avaliações externas tornaram-se um dos principais mecanismos de diagnóstico das instituições públicas escolares para a elaboração de políticas públicas no sistema de ensino. Estas avaliações auxiliam os governos a redirecionarem metas para o bom desempenho das unidades escolares. As avaliações externas, no Brasil, se destacaram em 1990 na criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), em 1995 com o Exame Nacional do Ensino Médio e, no contexto estadual, em 1992 com a criação do Sistema Permanente de Avaliação (SPAECE) (MAGALHÃES JUNIOR; FARIAS, 2016).

Machado (2012) afirma que os programas de avaliações externas foram criados com a justificativa de coletar informações sobre processos educacionais nas esferas municipais e estaduais a fim de conduzir políticas educacionais que melhorem o desenvolvimento dos estudantes. Esses instrumentos consistem em provas que averiguam habilidades, através de descritores dos componentes português e matemática. Para Cortez (2016), o foco da avaliação externa deveria ser o trabalho real que é realizado em sala de aula. Se as avaliações externas tivessem esse foco, seus resultados seriam reflexo do que se realmente ensina e aprende e, conseqüentemente, se conseguiria trabalhar com políticas e ações que mudassem de fato a realidade dessas instituições.

Dentro do contexto nacional e do nível ao qual a oficina foi realizada, o Ensino Fundamental, há o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que é composto por três tipos de avaliações externas: Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), conhecida como Prova Brasil, e Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). Tais avaliações são aplicadas em todo o Brasil, em anos alternados. São avaliados estudantes do 2º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 1º e 3º anos do Ensino Médio.

No Ceará, o Sistema Permanente de Avaliação da Educação (SPAECE) foi criado pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC), em 1992, a partir da necessidade do Estado de

conseguir aproximação do contexto escolar, de modo a compreender seus processos, visando reverter experiências malsucedidas ou de valor inexistente em nível nacional e local para encontrar nos processos avaliativos o(s) meio(s) mais eficaz (es) para exercer mecanismos de controle e regulação sob a perspectiva de promover a aprendizagem dos alunos (MAGALHÃES JUNIOR; FARIAS, 2016, p. 18).

Diante disso, o sistema criado do Ceará, constituído de um processo de autoavaliação do Estado, esteve em sintonia com as preocupações do âmbito nacional, ou seja, com as preocupações do Ministério da Educação (VIANNA, 2003).

Seguindo o mesmo padrão do SAEB, as avaliações do SPAECE focam nas habilidades dos componentes curriculares Língua Portuguesa e Matemática e são aplicadas anualmente no final do segundo semestre letivo. A partir dos resultados dessas avaliações, tidas como diagnósticas, o Ministério da Educação, as secretarias de educação estaduais e municipais e as próprias escolas redirecionam ou traçam novas metas para a educação, bem como é realizado o redirecionamento do financiamento dessas instituições.

Com as obrigatoriedades e as consequências que o resultado das avaliações externas pode causar, o efeito de uma visão empresarial, mais técnica quantificada, os olhares sobre a educação acabam passando por um processo de homogeneidade. Isso ocorre, porque não é considerado o contexto social dos estudantes avaliados, tampouco suas subjetividades, as escolas acabam por tomar as avaliações externas base de suas avaliações internas e reproduzir essa homogeneidade. Esse olhar e a mudança de práticas internas que focam no resultado podem desconsiderar o que de mais precioso se tem na sociedade: a diversidade.

Diante disso, as avaliações externas, para Freitas (2014), trazem um cunho de produtividade e sobre a maneira como a escola tem concebido o que é avaliação e como isso tem influenciado na padronização da cultura escolar, do fazer pedagógico e das avaliações internas. Isso ocorre, pois histórica e ideologicamente, as avaliações externas surgem dentro do contexto dos países em desenvolvimento, onde as políticas públicas são caracterizadas pelos princípios da hegemonia, próprios do modelo neoliberalista. Isso ocorre porque a educação está sempre condicionada ao desenvolvimento político e econômico, por ser um dos instrumentos essenciais para o crescimento da sociedade e por conseguir responder às demandas do sistema capitalista de forma mais imediata.

Tanto nos governos de Fernando Henrique Cardoso, quanto nos dois primeiros mandatos do governo Lula, tais ideias neoliberais. Desde os anos 90, a partir de diversas conferências, as políticas educacionais passaram por modificações que tiveram como norte o neoliberalismo, mesmo que “disfarçado” de programas que visam a melhoria da qualidade do ensino. Encontramos assim uma dicotomia diante dessas modificações, que incentivaram a criação e a aplicação das avaliações externas da forma como se encontra atualmente: por um lado, há uma ênfase na gestão democrática, com a autonomia das instituições escolares, municípios e estados; por outro lado há um Estado que controla financeiramente e incentiva a competição. Este último é o que marca o grande problema que as avaliações externas vêm causando nas instituições.

A avaliação, seja ela de acompanhamento ou certificação [...] não tem como objetivo somente aparecer como uma pesquisa, e sua função não é apenas criar um *ranking* das instituições avaliadas. Seu objetivo fundamental é diagnosticar a qualidade da educação no país e orientar intervenções para a sua melhoria (LUCKESI, 2011, p.431).

O ranqueamento das escolas, dos alunos, a alta tensão que envolve essas avaliações, resulta por práticas pedagógicas que reforçam os ideais da hegemonia, do encaixotamento dos seus estudantes e conseqüentemente, do adoecimento dos docentes. Diante disso, Luckesi (2011, p. 430) defende a mudança emergente das avaliações no contexto nacional ao afirmar que “acreditamos e assumimos que o sistema nacional de avaliação da educação em larga escala é uma necessidade, porém, com qualquer outra coisa na vida, ainda exige aperfeiçoamento”.

A escola é o espaço de todos, portanto todos devem ter acesso às mesmas oportunidades de aprendizagem. Diante desse confronto entre a hegemonia das avaliações externas e a realidade em relação às diversidades raciais, étnicas, culturais, econômicas e de níveis de aprendizagem é que a escola deve planejar suas práticas. Portanto, as avaliações não podem ser vistas como ponto de chegada, mas de partida.

Acontece que o bom começo para uma boa prática seria a avaliação do contexto em que ela se dará. A avaliação do contexto significa um reconhecimento do que vem nele ocorrendo, como e por quê. Nesse sentido, esse pensar crítico sobre o contexto que implica avaliá-lo, precede a própria programação da intervenção que pretendemos exercer sobre ele, ao lado daqueles e daquelas com quem trabalharemos (FREIRE, 1993, p. 15).

Dessa forma, as avaliações externas podem se tornar um instrumento de diagnóstico, de reflexão e, principalmente, de planejamento para o professor. Assim, o professor parte de uma realidade, reflete sobre as condições existentes e planeja estratégias de superação das

dificuldades, mas também aproveita-se de todas as possibilidades para alcançar os objetivos (FÁVERO; TONIETO, 2010). O contexto, aliado às necessidades do aluno, bem como a suas singularidades, é a virada de chave no planejamento do professor.

O CONCEITO DE LETRAMENTO E A SUA RELAÇÃO COM OS GÊNEROS DO DISCURSO DENTRO DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS

O termo letramento teve sua origem no vocábulo inglês *literacy*, que tem seu significado ligado à capacidade de ler e escrever, um termo mais ligado, aqui no Brasil, à alfabetização (Soares, 2004). No contexto nacional, há discussão sobre o que seria de fato letramento e alfabetização

a aprendizagem inicial da leitura e da escrita – a alfabetização, para usar a palavra brasileira – mantém sua especificidade no contexto das discussões sobre problemas de domínio de habilidades de uso da leitura e da escrita – problemas de letramento –, no Brasil os conceitos de alfabetização e letramento se mesclam, se superpõem, frequentemente se confundem (SOARES, 2004, p. 07).

A definição mais atual e conseqüentemente mais aceita sobre o letramento é a antropológica, que a admite como prática social. Essa definição, entende que há várias formas do indivíduo se relacionar com a leitura e a escrita na sociedade, considerando finalidades, contextos, bem como os aspectos sociais, históricos, econômicos e políticos desses usos. Barton e Hamilton (2000) explicam que o conceito de letramentos como prática social viabiliza uma discussão importante, pois estabelece uma ligação entre práticas de leitura e escrita e as estruturas sociais. Dessa forma, são nas práticas sociais que o letramento encontra sua principal função (FISHER, 2008). Diante da complexidade do termo letramento, Lea e Street foram alguns, dentre vários autores que sentiram a necessidade de pluralizar o termo, sendo letramentos o mais adequado (ARAÚJO; BEZERRA, 2013). Isso se justifica, porque para cada letramento há peculiaridades e exigências, que exigem do indivíduos novas e diferentes habilidades. Em suma,

Letramento designa as habilidades de leitura e escrita de crianças, jovens ou adultos, em práticas sociais que envolvem a língua escrita. É este o conceito de letramento que, entre nós, está presente nas práticas escolares, nos parâmetros curriculares, nos programas, nas avaliações que vêm sendo repetidamente feitas em diferentes níveis – nacional, estaduais e municipais (SOARES, 2010, p. 57).

Nesse sentido, Fischer (2008), à luz dos Novos Estudos de Letramentos (NEL), afirma que “explicar e definir letramento não constitui tarefa fácil, se este for compreendido como um fenômeno complexo, por indicar a orientação e a constituição de pessoas marcadas pela história, por aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais” (FISCHER, 2008, p.178). Dessa forma, quando nos deparamos com essas implicações contextuais, não há como ter um conceito de letramento que contemple a todos e é justamente isso que concretiza sua complexidade e sua infinidade.

Dentro dessas complexidades, variedades e usos da linguagem escrita, encontram-se os gêneros textuais discursivos. Os gêneros discursivos ou do discurso representam as ações de linguagem que são específicas e que têm como finalidade atender aos projetos enunciativos dos sujeitos dentro de suas respectivas esferas humanas de comunicação (BAKHTIN, 1997). Com base nessa definição, Marcuschi (2001) compreende que os gêneros textuais discursivos estão ligados a vários domínios discursivos como formas culturais e cognitivas de ação social, estas são estabilizadas ao longo das trajetórias e corporificadas na linguagem, caracterizando-se pela sua função sociocomunicativa.

É notório que as avaliações externas, por meio das questões que compõem as provas de Língua Portuguesa, trazem uma visão da leitura como um instrumento escolar, mas não há como avaliar o processo de letramento de fato, apenas com tais avaliações. Isso se justifica, porque a prova não explora a diversidade de gêneros textuais discursivos que os alunos utilizam em seu dia a dia, mais especificamente aqueles que são encontrados com mais frequência nos livros didáticos, tais como contos, poemas, notícias, tirinhas, dentre outros. Diante disso, mesmo que as avaliações abordem dados sobre as habilidades de leitura dos alunos, não avaliam a habilidade e o uso da leitura e da escrita por estudantes no cotidiano.

Por outro lado, os professores podem utilizar as avaliações externas como diagnóstico e como instrumento para planejar suas práticas pedagógicas contextualizadas e como forma de superação de dificuldades. Tais práticas, como a que trouxemos neste artigo, podem contribuir com a superação da dificuldade que os alunos apresentam em compreender a composição das avaliações externas, dentro das perspectivas de interpretação que envolvem, por exemplo, os gêneros textuais. Dessa forma, a oficina da qual descreveremos a seguir, utiliza-se desse conceito de letramento como prática social, para que sejam realmente avaliados os usos reais da leitura e da escrita. Quando o estudante se apropria desses usos e é também capaz de produzir itens das questões, ele toma posse dos seus processos de construção de seus letramentos sociais.

A OFICINA DE ELABORAÇÃO DE ITENS

As práticas e os projetos pedagógicos com a oficina de elaboração de itens realizados na EEIEF Eduardo Alves Ramos nas turmas de 9º ano, têm sido embasados na corrente pedagógica do construtivismo, método pedagógico que coloca o aluno no centro do processo de construção da aprendizagem. Os professores atuam como mediadores e o currículo precisa estar adequado à realidade dos alunos levando em consideração o meio social.

Nesta metodologia o aprendiz é visto como um ser atuante, criativo, crítico e apto a produzir o saber. O professor faz a mediação deste processo estabelecendo as bases do aprendizado e orientando os eventos que envolvem a construção do conhecimento. Neste sentido, para Piaget esse processo construtivo de cunho cognitivo implica a existência de métodos ativos. Estes, podem ser descritos como aqueles que conferem “[...] especial relevo à pesquisa espontânea da criança ou do adolescente e exigindo-se que toda verdade a ser adquirida seja reinventada pelo aluno, ou pelo menos reconstruída e não simplesmente transmitida. [...]” (PIAGET, 1998, p. 15).

Neste contexto, fazer uso de metodologias ativas como processo de ensino e aprendizagem favorece o desenvolvimento do aluno, pois utilizando experiências reais ou simuladas de construção do conhecimento e objetivando criar soluções em diversos contextos para solucionar os desafios das atividades da prática social, o método torna-se inovador (BERBEL, 2011).

Esse trabalho com a Oficina não foge a esta linha, em que se destaca a correlação entre teoria e prática, ressaltando a necessidade de uma visão integral do indivíduo e do meio que o cerca. Com base nestas considerações, o presente artigo visa abordar a utilização de metodologias ativas de ensino-aprendizagem na disciplina de Língua Portuguesa destacando avanços e dificuldades observadas nos itens elaborados pelos alunos. Ao colocar o aluno no centro do processo de elaboração dos itens, tornamos esse sujeito consciente de como tais avaliações são elaboradas, contribuindo diretamente com seus processos de letramentos, através do trabalho com os gêneros textuais do discurso que envolveram o processo.

A proposta buscou realizar, semanalmente, as oficinas de elaboração de itens durante um mês, abordando vários descritores de forma que os alunos pudessem pensar estrategicamente como fazer a escolha do texto, do comando proposto e das opções de respostas considerando o descritor escolhido e os possíveis distratores.

No primeiro momento, foi apresentada aos alunos a estrutura das avaliações externas para que eles desenvolvessem uma identificação com a proposta da Oficina de Elaboração de Itens visto que os alunos estão em uma fase de desenvolvimento em que a afetividade e a argumentação são pontos fortes. Dessa forma, segundo Mizukami (1986), o professor deve possibilitar ao educando o desenvolvimento de suas possibilidades de ação. Apresentamos Sistema de Avaliação da Educação Básica explicando como é formado e organizado por um conjunto de avaliações externas em larga escala, realizadas periodicamente por meio da aplicação de testes cognitivos e questionários para etapas específicas da educação básica.

Apresentamos e explicamos o que é a Matriz de Referência, ou seja, mostrando que essa matriz é o instrumento norteador para a construção de itens. A Matriz de Referência é estruturada e dividida em um conjunto de descritores com base nas Habilidades da BNCC (Base Nacional Comum Curricular).

As Matrizes de Referência são estruturadas a partir de competências e habilidades que se espera que os participantes do teste tenham desenvolvido em uma determinada etapa da Educação Básica. O descritor é o detalhamento de uma habilidade cognitiva que está relacionada a um conteúdo que o estudante deve dominar na etapa de ensino em análise. Esses descritores são expressos de forma detalhada, permitindo determinar o que está sendo avaliado.

Essas Matrizes são desenvolvidas pelo INEP (Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) órgão criado a mais de oitenta anos e responsável por atuar nas avaliações educacionais que acontecem no Brasil, organizando e aplicando avaliações que possam auxiliar nas políticas do ensino básico, o INEP vinculado ao MEC (Ministério da Educação).

As Matrizes de Referência são estruturadas a partir de competências e habilidades que se espera que os participantes do teste tenham desenvolvido em uma determinada etapa da Educação Básica.

Passamos então a analisar o que é um item (questão a ser respondida) e de que maneira este item deve ser desenvolvido. Comparando com outras formas de avaliação, podemos mostrar aos alunos de que forma eles serão avaliados e a importância de uma avaliação justa, válida e confiável e que isso deve ser a base e os princípios de uma avaliação educacional.

Em sequência, estudamos os comandos dos itens das avaliações. Os alunos puderam entender o que é o comando da questão e que este comando é o que está sendo avaliado, ou seja, a habilidade desenvolvida no aluno em conseguir reconhecer o descritor e buscar nas opções apresentadas a resposta correta.

A partir dessa etapa da Oficina, os alunos acompanharam a partir de slides a elaboração de um item seguindo um passo a passo desde a escolha do texto, descritor, comando e opções de respostas, podendo assim tirar dúvidas e fazer questionamentos pertinentes a essa construção. É fundamental, para o aluno, pensar, questionar e argumentar de modo elaborado, pois desse modo é possível para o estudante perceber seu avanço e suas dificuldades.

Passamos a apresentar e avaliar que qualquer texto poderia ser usado como base da elaboração e desenvolvimento de um item, utilizando textos de gêneros variados como fábulas, contos, poemas, artigos científicos, infográficos, charges entre outros mostrando exemplos para que eles pudessem refletir que poderiam usar textos verbais e não verbais, como também textos mistos. Foi proposto um texto escolhido antecipadamente pela professora, explicando os critérios de escolha e destacando que é necessário a construção do rodapé do texto com as informações de publicação.

A partir do texto escolhido, fizemos a leitura e passamos a escolher, com ajuda da turma, possíveis descritores para a elaboração. Reforçamos para os alunos que é muito importante que eles percam o medo de se expressar, sabendo que o erro faz parte das etapas de aprendizagem, pois, segundo Freire (1995, p. 71), é fundamental que o professor mude sua atitude frente ao erro e passe a considerá-lo uma “forma provisória de saber”. Essa mudança de atitude pressupõe encarar o erro como objeto de discussão e compreensão dos saberes que o educando traz consigo para as situações formais de aprendizagem e que, dessa forma, eles conseguirão compreender o que já desenvolveram e o que ainda está em desenvolvimento quanto às habilidades da Língua Portuguesa.

Nessa etapa da Oficina os alunos discutiram sobre quais descritores poderiam ser desenvolvidos a partir do texto proposto, chegando ao consenso da escolha de forma coletiva. Para essa construção foi escolhido o texto “A gralha vaidosa” uma fábula publicada no site Mundo das Metáforas <http://metaforas.com.br> > infantis

Com base em um trecho do texto, o descritor escolhido foi o D19 (Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de palavras, frases ou expressões.) Esse descritor trabalha as relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido decorrentes da escolha de palavras ou expressões no texto. Essa habilidade possibilita ao aluno conhecer novas palavras e ampliar o seu vocabulário, facilitando, assim, a compreensão do texto.

Passamos então a formulação do comando buscando estruturar de forma coerente o trecho do texto ao descritor escolhido. Desse modo o comando ficou assim (No trecho “...**só que** tinha certeza de que nunca ia ser a escolhida...” (l. 4-5), o termo destacado estabelece

uma relação de). A partir da definição do comando o aluno deverá reconhecer que a expressão destacada exerce um efeito de sentido contraditório, podendo ser substituído sem prejuízo de sentido, por uma conjunção adversativa, como por exemplo: porém, todavia, entretanto, mas, entre outras.

Após a definição do comando, os alunos foram incentivados a pensar na opção de resposta baseada no descritor escolhido. Neste ponto da Oficina, passamos a explicar sobre o descritor (habilidade desenvolvida e avaliada) e os distratores (possíveis respostas que não correspondem ao descritor). Desse modo ficou definido como descritor a palavra “contradição” e como distratores as palavras “concordância, conformidade, verdade”.

Do mesmo modo, após a definição das opções de resposta, foi explicado aos alunos que essas opções devem ser apresentadas em ordem alfabética. Podemos então chegar a seguinte elaboração do ítem:

Leia o texto abaixo.

A GRALHA VAIDOSA

Júpiter deu a notícia de que pretendia escolher um rei para os pássaros e marcou uma data para que todos eles comparecessem diante de seu trono. O mais bonito seria declarado rei. Querendo arrumar-se o melhor possível, os pássaros foram tomar banho e alisar as penas às margens de um arroio. A gralha também estava lá no meio dos outros, só que tinha certeza de que nunca ia ser a escolhida, porque suas penas eram muito feias.

“Vamos ter que dar um jeito” pensou ela.

Depois que os outros pássaros foram embora, muitas penas ficaram caídas pelo chão; a gralha recolheu as mais bonitas e prendeu em volta do corpo. O resultado foi deslumbrante: nenhum pássaro era mais vistoso que ela. Quando o dia marcado chegou, os pássaros se reuniram diante do trono de Júpiter; Júpiter examinou todo mundo e escolheu a gralha para rei. Já ia fazer a declaração oficial quando todos os outros pássaros avançaram para o futuro rei e arrancaram as suas penas falsas uma a uma, mostrando a gralha exatamente como ela era.

Moral: Belas penas não fazem belos pássaros.

Autor: Esopo. Publicado em 06/07/2004

Mundo das Metáforas <http://metaforas.com.br> > infantis > a-gralha-vaidosa Acessado em 12/09/2023

No trecho “...**só que** tinha certeza de que nunca ia ser a escolhida...” (ℓ. 4-5), o termo destacado estabelece uma relação de

- a) concordância
- b) conformidade

- c) contradição
- d) verdade

Para a segunda semana da Oficina, os alunos ficaram encarregados de pesquisar textos diversos para elaboração do trabalho. A turma foi dividida em duplas e cada dupla executou o mesmo processo de elaboração de item conforme as explicações anteriores. O trabalho das duplas foi acompanhado pelo monitor da Oficina (aluno escolhido que ficou responsável por estudar os descritores com o objetivo de auxiliar as duplas nas escolhas dos descritores a serem apresentados).

No segundo dia da Oficina, os alunos apresentaram os textos pesquisados e cada dupla passou a analisar os possíveis descritores a serem trabalhados em cada texto. Após esse primeiro momento, ficou definido que cada dupla poderia elaborar as questões desejadas, porém, para a apresentação, cada dupla iria apresentar no máximo dois itens. Desse modo, os alunos puderam se dedicar à elaboração dos itens, construindo o conhecimento, questionando e avaliando cada descritor.

Desse modo esperávamos ser possível desenvolver nesses alunos um maior nível de proficiência, que é a descrição dos conhecimentos e das habilidades que os estudantes demonstram ter desenvolvido. Em cada nível da escala que vai de 0 a 10 há um conjunto de habilidades desenvolvidas. Esses níveis são definidos a partir de pontuações propostas pelo INEP, sendo o nível 0 uma pontuação definida em até 125 pontos e nível 10 igual ou maior que 350 pontos.

Vale ressaltar que trabalhar na Oficina com o uso de monitoria foi muito interessante. O aluno escolhido como monitor já havia atingido um nível maior de proficiência e isso fez com que ele se dedicasse ainda mais em ajudar os demais colegas na compreensão dos descritores. A novidade da monitoria superou as expectativas e fez com que mais alunos buscassem compreender os descritores e as habilidades exigidas em cada um deles.

No terceiro dia de Oficina, as duplas puderam escolher o que iriam apresentar e dedicar o tempo para a construção dos cartazes para a apresentação no último dia da Oficina. Todo o trabalho foi realizado sob a supervisão da professora e auxiliado pelo monitor da Oficina, desta forma cada descritor escolhido foi trabalhado com intuito de desenvolver as habilidades dos alunos com foco em avançar no nível de proficiência para um maior desenvolvimento da turma.

Com os itens elaborados as duplas passaram a confeccionar os cartazes para apresentação. Nos cartazes, foram apresentados o texto escolhido ou texto base, local onde este

foi publicado, o descritor escolhido, o comando proposto e as opções de resposta, porém sem a resposta para a questão (item desenvolvido pela dupla), pois essa tarefa de responder aquele item seria de outra dupla.

Para o último dia da Oficina, os alunos fizeram a apresentação de cada item desenvolvido explicando todo o processo para sua construção, desde a escolha do texto e do descritor, elaboração do comando e as opções de resposta. Desse modo, não só foi possível avaliar a construção desse item como também o desenvolvimento de cada aluno quanto ao conhecimento do descritor escolhido e o avanço quanto ao nível de proficiência.

CONCLUSÃO

A Oficina de elaboração de itens é uma proposta de intervenção de aprendizagem que se mostrou eficaz quanto ao desenvolvimento dos alunos e ao aprofundamento de conhecimentos sobre os descritores da Língua Portuguesa, como também ao aumento do nível de proficiência dos alunos, pois proporcionou o incentivo a pesquisa, a uma reflexão aprofundada sobre os conteúdos relacionados a Matriz de Referência das avaliações externas, SAEB, SPAECE e a Avaliação Municipal.

Além de proporcionar um aprofundamento dos conteúdos, foi possível perceber uma maior interação dos alunos e uma maior participação de forma a evidenciar uma aprendizagem significativa e a partir de seus relatos, percebemos uma compreensão sobre a forma como estão sendo avaliados, gerando confiança e desejo da participação, por haverem desenvolvido uma identificação com essas avaliações. O envolvimento dos alunos com os processos de elaboração dos itens de Língua Portuguesa, podem contribuir com a construção de letramentos, na medida em que ele encontra nas avaliações suas finalidades dentro do contexto de seus usos e como práticas sociais.

Como resultados, destacam-se a formação de um aluno capaz de intervir e construir o próprio conhecimento com responsabilidade e comprometimento, compreendendo sua atuação no desenvolvimento da sua aprendizagem. Ainda que as avaliações externas, dentro do contexto nacional, sejam permeadas pelos ideais do Neoliberalismo, podemos ressignificar algumas práticas, ainda que de forma interna, utilizando as avaliações como ponto de partida para um planejamento que coloque o aluno no centro do processo. Desse modo, podemos afirmar que essa prática ajudou a alcançarmos um melhor resultado quanto ao desenvolvimento de um aluno interativo, questionador e comprometido.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, C. M. de; BEZERRA, B. G. Letramentos Acadêmicos: leitura e escrita de gêneros acadêmicos no primeiro ano do curso de letras. *Diálogos - Revista de Estudos Culturais e da Contemporaneidade*, n.º 9, p. 5 – 37, maio/junho, 2013.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo, Martins Fontes, 1997 (Tradução do francês *Esthétique de la création verbal*), 1979.

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. *Ciências Sociais e Humanas*, Londrina, v. 32, n. p.25-40, jan./jun. 2011.

BARTON, D.; HAMILTON, M. Literacy practices. *In: BARTON, D. et al. (Ed.). Situated literacies: reading and writing in context*. London: Routledge, 2000. p. 7-15.

BEZERRA, B. **Letramentos acadêmicos e construção da identidade**: a produção do artigo científico por alunos de graduação. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, Tubarão, SC, v. 15, n. 1, p. 61-76, jan./abr. 2015.

FÁVERO, A. A.; TONIETO, C. **Educar o Educador**: reflexões sobre a formação docente. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

FISCHER, A. **Letramento acadêmico**: uma perspectiva portuguesa. *Acta Sci. Lang. Cult. Maringá*, v. 30, n. 2, p. 177-187, 2008.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23ª ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Ed. Terra, 1996.

FREIRE, P; FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01085.pdf>. Acesso em: 10 out. 2023.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem Escolar**, 6. ed., São Paulo: Cortez, 1997.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem**: componente do ato pedagógico. 1. ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

MACHADO, C. Avaliação externa e gestão escolar: reflexões sobre usos dos resultados. *Revista @mbienteeducação*, v. 5, n. 1, p. 70-82, 2012. Disponível em: https://arquivos.cruzeirodosuleducacional.edu.br/principal/old/revista_educacao/pdf.volume_5_1/educacao_01_70-82.pdf. Acesso em: 08 de outubro de 2023.

MAGALHÃES JUNIOR, A.G. FARIAS, M.A. SPAECE: Uma história em sintonia com avaliação educacional do Governo Federal. **Rev. Humanidades**, Fortaleza, v. 31, n. 2, p. 525-547, jul./dez. 2016.

MARCUSCHI, L. A. **Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos**. Conferência apresentada no II Congresso Internacional da ABRALIN. Fortaleza/CE, 14 a 17 de março de 2001.

MIZUKAMI, M. da G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

PIAGET, J. **Para onde vai a educação?** Tradução de Ivete Braga. 14^a ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.

RADFORD, L. **Teoria da Objetivação: Uma Perspectiva Vygotskiana sobre Conhecer e Vir a Ser no Ensino e Aprendizagem em Matemática**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2021.

SOARES, M. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. *Rev. Bras. Educ.* [online]. n. 25, p. 5-17, 2004.

VIANNA, H. M. Avaliações nacionais em larga escala: análises e propostas. *In: Estudos em avaliação educacional*, n. 27, p. 41-76, jan./jun. 2003. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1057/1057.pdf>>. Acesso em: 15 out. de 2023.