



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO – UFRPE
UNIDADE ACADÊMICA DE GARANHUNS – UAG
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

ANDRÉIA SEVERO DE SOUZA GOMES

**AVALIAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO NUMA ESCOLA CICLADA: CONCEPÇÕES,
PRÁTICAS E INSTRUMENTOS**

GARANHUNS – PE
2018

ANDRÉIA SEVERO DE SOUZA

**AVALIAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO NUMA ESCOLA CICLADA: CONCEPÇÕES,
PRÁTICAS E INSTRUMENTOS**

Trabalho de conclusão de curso apresentado como requisito parcial de obtenção do título de graduação em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, Unidade Acadêmica de Garanhuns – UAG.

Orientadora: Prof.^a Dra. Leila Nascimento da Silva.

**GARANHUNS – PE
2018**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas da UFRPE
Biblioteca Ariano Suassuna, Garanhuns-PE, Brasil

G633a Gomes, Andreia Severo de Souza
Avaliação da alfabetização de uma escola ciclada:
concepções, práticas e instrumentos / Andreia Severo de
Souza Gomes. – 2018.
33 f. ; il.

Orientadora: Leila Nascimento da Silva.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em
Pedagogia) – Universidade Federal Rural de Pernambuco,
Departamento de Pedagogia, Garanhuns, BR-PE, 2018.
Inclui referências

1. Alfabetização 2. Escolas 3. Educação I. Silva, Leila
Nascimento da, orient. II. Título

CDD 372.41

**AVALIAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO NUMA ESCOLA CICLADA: CONCEPÇÕES,
PRÁTICAS E INSTRUMENTOS**

Aprovada em _____ de _____ de 20____

BANCA EXAMINADORA

Professor (a) Orientador (a)

Professor (a) Examinador (a)

Professor (a) Examinador (a)

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	06
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	08
2.1 Alfabetizar na perspectiva do letramento: um novo paradigma, uma nova forma de pensar o ensino.....	08
2.2 Avaliar na educação: um novo paradigma emerge.....	11
2.3 A avaliação do processo de alfabetização: novas concepções, novas práticas.....	14
3. METODOLOGIA.....	16
3.2 Instrumentos da coleta de dados.....	17
3.3 Aspectos Éticos.....	18
3.4 Etapas da coleta dos dados.....	18
4. ANÁLISE DOS DADOS.....	18
4.1 Entendendo a rotina pedagógica da professora.....	18
4.2 Concepção de avaliação série/ciclo da professora observada.....	23
4.3 Estratégias de avaliação e acompanhamento dos alunos identificados na prática docente.....	26
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	30
6. REFERÊNCIAS.....	32

1. INTRODUÇÃO

No Brasil, a educação vem passando por várias mudanças no decorrer dos anos, uma delas foi à implantação dos ciclos de aprendizagem em algumas escolas brasileiras, que trouxe consigo uma nova visão para o professor utilizar e avaliar a aprendizagem dos alunos. Portanto, a avaliação configura-se no atual contexto como um instrumento que poderá auxiliar o professor no seu fazer pedagógico, utilizando instrumentos variados que possibilitem diagnosticar as dificuldades dos alunos, bem como intervir nas dificuldades apresentadas pelos mesmos, fazendo com que o professor venha por meio dessa nova perspectiva da avaliação repensar sua prática pedagógica. Sabemos também que a avaliação nem sempre foi empregada neste sentido, ela atuou e ainda atua em várias escolas brasileiras como meio de verificação da aprendizagem, sem que haja nenhuma atuação por parte do professor nas dificuldades de aprendizagem dos alunos, talvez por isto ela tenha demonstrado resultados tão negativos no contexto escolar através de seu fracasso, sobretudo no processo de alfabetização.

Segundo Leal e Ferreira (2006), no Brasil, a implantação da organização curricular por ciclos surgiu paralelamente a uma necessidade de eliminar o gargalo na passagem da antiga 1ª para a 2ª série, uma vez que os índices de retenção de alunos, nessa série, eram os mais elevados em relação a outros países da América Latina.

Segundo o autor acima citado, a avaliação configura-se como um instrumento de diagnóstico da real situação do aluno e também como um processo de decisão do professor em intervir ou não nas possíveis dificuldades apresentadas pelos alunos. Por essa razão, resolvemos analisar como o processo de avaliação da escola ciclada está se configurando em uma turma de segundo ano, pois cremos que a avaliação possui uma proposta de superação do fracasso escolar, mas se ela não for bem interpretada e entendida, poderá ser fadada ao fracasso. Entendemos também que alguns professores até conseguem diagnosticar as dificuldades dos alunos, porém não conseguem partir dos resultados apresentados para intervir nelas, ou talvez não compreendam a concepção do papel da avaliação na proposta da escola ciclada, por isto não fazem as devidas intervenções.

A temática desta pesquisa surgiu como uma inquietação individual em uma pesquisa de campo da disciplina Prática Educacional Pesquisa e Extensão II (PEPE II) em prol do entendimento do processo avaliativo no cenário de uma escola composta por ciclos, pois, com a adoção dos ciclos no processo de alfabetização, os alunos são avaliados diferentes da forma convencional. Ou seja, a identificação da aprendizagem dos alunos se dá com instrumentos variados e o resultado (aprovação ou reprovação) só ocorre no final de cada ciclo, ou seja, no

primeiro ciclo a criança possui um tempo maior para se alfabetizar e o professor precisa entender que ele não se isentou de fazer avaliações no decorrer dos três anos, mas que ela ganhou uma nova proposta.

Inicialmente a avaliação surgiu como medida de verificação do conhecimento dos alunos através de notas e conceitos de forma bastante excludente. Contudo, a partir das décadas de 1960 e 1970, devido a lutas e mudanças sociais, advindas, em grande parte, dos movimentos militantes em defesa dos direitos civis dos negros e outras minorias, a avaliação assume, então, um papel relevante sociopolítico que deveria identificar adequadamente os problemas sociais para que estes fossem resolvidos por meio de políticas adequadas.

Embora entendemos que vários estudos retratem essa questão, faltam políticas públicas eficazes para efetivação da avaliação no processo da educação das escolas cicladas. Para compreender tal questionamento temos como objetivo geral desta pesquisa: analisar como os professores do 2º ano, de uma escola organizada em ciclos, avaliam seus alunos em Língua Portuguesa, bem como as concepções e instrumentos subjacentes a essa prática; E como objetivos específicos: identificar qual concepção um professor do 2º ano tem em relação ao processo de avaliação na escola ciclada; identificar quais as estratégias de avaliação adotadas por esse professor do ciclo de alfabetização; caracterizar quais instrumentos de avaliação o professor utiliza para avaliar seus alunos em relação à alfabetização.

Baseados em Hoffmann (1995) entendemos que, ao longo do tempo, a avaliação classificatória e punitiva serviu mais para apontar falhas, discriminar e selecionar do que para apontar encaminhamentos possíveis. Entendemos que o objetivo da avaliação não é punir, apontar falhas, nem tão pouco discriminar e selecionar ninguém, ela deve servir para diagnosticar se o aluno aprendeu e se caso não aprendeu a partir deste diagnóstico pensar e repensar na prática pedagógica adotada e tomar algum posicionamento.

Dias Sobrinho (1997) e Perrenoud (2004) salientam que, para uma avaliação que se quer formativa, não bastam quantidades, testes, gráficos, percentuais, cálculos de custo. A avaliação deve, necessariamente, gerar juízos de valor e anunciar possibilidades de transformação. Assim, mais importante do que dados numéricos é colocar questões sobre a escola, lançar sobre ela novos olhares.

Nesse sentido para que se obtenha um melhor desempenho no cenário atual de avaliação das escolas brasileiras, os professores precisam entender e saber de sua importância. Não é utilizando instrumentos de avaliações diferenciadas, mas é, sobretudo entendendo o objetivo a qual a avaliação se propõe e colocando-a em prática para que se possa fazer as intervenções necessárias.

Daí o porquê de muitos autores pensarem ser urgente a construção de uma teoria da avaliação que, visando à transformação social, permita a superação do fracasso e contribua para que as práticas avaliativas sejam, de fato, um processo de pesquisa e interpretação que amplie a leitura dos fenômenos educacionais (COSTA, 1998; BONNIOL e VIAL, 2001; HADJI, 1994; ESTRELA e NÓVOA, 1999).

Para discussão do tema, organizamos o referencial teórico em três partes. No primeiro tópico iniciamos falando o que é a alfabetização na perspectiva do letramento e alfabetização tradicional, e discutiremos as diferenças entre uma e outra. Sinalizaremos também nesse tópico que a concepção tradicional realizava avaliações punitivas e classificatórias e hoje defendemos uma avaliação que possibilite o professor coletar informações sobre os alunos e intervir, buscando ajudar os mesmos a progredir nas suas aprendizagens e não apenas classificar seu rendimento.

No segundo tópico discutiremos sobre os paradigmas de avaliação e sobre a nova perspectiva de avaliação formativa reguladora que é um instrumento importantíssimo no ensino de ciclo da alfabetização.

No terceiro e último tópico discutiremos sobre a avaliação no processo de alfabetização e sobre as novas concepções e práticas para essa etapa da escolarização.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Alfabetizar na perspectiva do letramento: um novo paradigma, uma nova forma de pensar o ensino

A alfabetização na perspectiva do letramento favorece o indivíduo, mas que saber ler e escrever, ela facilita o domínio das práticas sociais de leitura escrita na sociedade em que vivemos, possibilitando ao estudante ler e interpretar diversos tipos de gêneros textuais como: jornais, revistas, livros; interpretando tabelas, formulários, sabendo escrever cartas, bilhetes, e-mails sem dificuldade, preenchendo e redigindo formulários sem apresentar dificuldades em qualquer gênero.

Nesse sentido entendemos que as práticas de alfabetizar letrando, oferecem condições adequadas para o aluno desenvolver-se na apropriação do sistema alfabético e lhe possibilita o uso da língua materna nas práticas sociais, culturais e históricas da aquisição da leitura e escrita. Dessa forma, Rojo (2009, p. 11), diz que um “dos objetivos principais da escola é possibilitar que os alunos participem das várias práticas sociais que se utilizem da leitura e da escrita (letramento) na vida da cidade, de maneira ética, crítica, e democrática”.

No entanto, sabemos que a alfabetização nem sempre atuou nesse sentido, a mesma era baseada em práticas tradicionais que classificava e punia os alunos quando os mesmos não apresentavam os resultados desejados.

Segundo Albuquerque e Morais, (2005) o processo de alfabetização com práticas tradicionais eram baseadas em métodos sintéticos, (alfabético, fônicos e silábicos) e analíticos (global, sentencição, palavração). Nesses métodos, a escrita alfabética seria um código, cuja aprendizagem se daria a partir da memorização de informações prontas sobre letras, sons, que eram repassadas as crianças, jovens e adultos, a partir de exercícios repetitivos. Entendemos, portanto que o ensino ocorria de forma transmissiva e o tratamento era unificado para todos os alunos, sendo ele culpado pela sua não aprendizagem, ou seja, pelo seu fracasso.

Nesse contexto a diversidade ou dificuldades individuais não eram reconhecidas nem trabalhadas. Segundo as abordagens do PNAIC, verifica-se que “defender, no entanto, a alfabetização centrada em qualquer método sintético ou analítico, como meio de superar o atual contexto de fracasso escolar na alfabetização, é desconsiderar as atribuições das pesquisas que analisam o processo de construção dos sujeitos na aprendizagem da leitura e escrita e os estudos sobre letramento” (PNAIC, 2012, P. 17, Unidade 1, ano 1).

Nas práticas tradicionais de alfabetização os conhecimentos prévios dos alunos eram desconsiderados, os mesmos eram avaliados por meio de atividades que lhes exigiam a leitura e escrita das unidades menores (letras, sílabas) e das palavras ensinadas e o aluno só poderia progredir se estivesse apto ou tivesse sido aprovado no teste ou exame de prontidão. Assim sendo, Perrenoud (1995), diz que era necessário fazer com que o aluno aprendesse apenas o que o professor ensinava, nem mais nem menos, e “desenvolver” o ensinado nas situações específicas de avaliação. Fossem provas fechadas ou outras atividades que as substituíssem, propunham-se aos alunos tarefas com respostas únicas, fechadas.

Portanto, no processo de alfabetização tradicional o professor era o detentor do conhecimento, nas avaliações realizadas, as respostas, eram únicas, o aluno não poderia colocar outra resposta senão aquela que o professor ensinou, ainda que tivesse o mesmo sentido, pois se não o mesmo poderia ser punido com uma reprovação. Nesse sentido só progredia ou se classificaria quem tivesse se sobressaído com notas boas na prova. Ou seja, a avaliação ocorria neste cenário de forma punitiva e classificatória.

Acreditamos que o fracasso escolar tem relação com a prática de ensino, por isso, os métodos de alfabetização tradicional passaram a ser criticadas a luz das teorias construtivistas e interacionistas de ensino. Ou seja, a alfabetização na perspectiva de letramento baseia-se tanto no construtivismo como no interacionismo e estas veem a língua como um sistema

notacional e não como um código. Por meio dessas correntes teóricas, as autoras Ferreiro & Teberosky (1986); Ferreiro (1985), têm demonstrado que a escrita alfabética não é um código, o qual se aprende a partir de atividades de memorização e repetição; Elas defendem uma concepção de língua escrita como um sistema de notação, constatando que, para se apropriar desse sistema, as crianças ou adultos analfabetos precisam compreender como ele funciona e isso pressupõe que descubram o que a escrita nota (ou representa, grafa) e como a escrita cria estas notações ou representações). Assim, as crianças precisariam entender que o que a escrita alfabética nota no papel são os sons das partes orais das palavras e que o que faz considerando segmentos sonoros menores que a sílaba.

Enfim, a partir dessa nova concepção de língua escrita baseada no sistema de notação, busca-se avaliar a aprendizagem registrando o progressivo domínio do aprendiz no que diz respeito á compreensão de textos. Morais e Albuquerque (2004) dizem que o ensino alfabetizador deveria em lugar de restringir-se a pessoas dominarem o código da língua escrita a escola deveria inserir os alunos o mais precocemente possível em situações reais de usos da língua escrita, letrando-os e alfabetizando-os simultaneamente.

Nesse sentido, Soares (2004) diz que “os gêneros textuais é uma das principais ferramentas de ensino para a apropriação do sistema de escrita alfabética, e que os professores devem envolver os alunos em eventos variados de letramentos (leitura e escrita), visando o consequente desenvolvimento de habilidades de uso da língua portuguesa nas práticas sociais que envolvem a língua escrita”. Por isso, os professores precisam propor atividades que orientem seus alunos em situações reais de comunicação, e a escrita tenha finalidade significativa, por meio de jogo de palavras, rimas, aliteraões e outras proposições que apresente a escrita como prática social, por meio da leitura, produção e interpretação de gêneros textuais diversos.

Como podemos perceber há duas dimensões do ensino da alfabetização que precisam ser contempladas pelo professor: a da apropriação do sistema de escrita e do letramento.

Hoje o que defendemos é uma avaliação que favoreça o professor coletar informações sobre o nível dos alunos e intervir nesse processo, buscando ajudá-los a progredir em suas aprendizagens tanto relativas a dimensão da apropriação do SEA como a do letramento e não apenas usar notas ou instrumentos de avaliação para classificar o rendimento dos mesmos. Nesse sentido Morais e Albuquerque (2004) dizem que o registro de observações pode se materializar em “quadros” ou “perfis” em que se responda como cada aluno da turma vai avançando com relação a essas dimensões, em se tratando de ensino de língua materna.

Nos tópicos seguintes discutiremos melhor sobre a concepção de avaliação formativa/reguladora a qual defendemos neste trabalho.

2.2 Avaliar na Educação: um novo paradigma emerge

A avaliação foi criada assim junto ao sistema de ensino e ao longo do tempo foi passando por algumas fases. No século XX até a década de 30 ela tinha como objetivo medir a aprendizagem dos alunos, onde predominavam os testes e exames padronizados com objetivos e finalidades classificatórios (SUASSUNA, 2007, p. 28).

No final dos anos 30 ao começo dos anos 60 houve uma mudança de enfoque da avaliação, sobretudo pela necessidade de recuperação econômica e pela expansão da indústria norte-americana, ou seja, a avaliação foi deslocada da medição para a descrição e o gerenciamento dos sistemas onde avaliar é otimizar, controlar a funcionalidade, evitar desperdícios, racionalizar (SUASSUNA, 2007, p. 29).

Este modelo de avaliação visava o incremento e o controle dos programas educacionais e eram vistos como uma condição do desenvolvimento do país. Esse controle dos resultados iria depender da definição prévia de objetivos programáticos, onde o rendimento individual dos alunos era medido tendo em vista um programa de ensino ou currículo que tratava de estipular o que o aluno deveria ser capaz de fazer ao final do processo de ensino aprendizagem. Devido a essas primeiras mudanças surgem, então, uma preocupação com a elaboração dos testes que deveriam avaliar o que pretendiam esses programas pretendem alcançar, de forma objetiva, e oferecer resultados “confiáveis” por meio de uma gestão eficaz e racional, ou seja, era por meio da educação que iria gerar a qualidade e a excelência do desenvolvimento do país.

Nas décadas de 60 e 70, a avaliação passou novamente por mudanças e dessa vez ela contemplava o papel sociopolítico da avaliação na profissionalização do campo, através da identificação correta dos problemas sociais a fim de resolvê-los por meio de políticas adequadas e da racionalização da distribuição de recursos. Esta época foi marcada por muitas e diversas mudanças sociais, acompanhadas de movimentos militantes em defesa dos direitos civis dos negros/minorias, principalmente nos Estados Unidos (SUASSUNA, 2007 p, 30-31).

O período compreendido entre o final dos anos 70 e a década de 80 conduz a drásticos cortes de recursos nas áreas sociais, devido à crise do petróleo e da economia, para se justificar usaram como um dos discursos o desperdício e a ineficiência das universidades públicas, ou seja, deixaram de acreditar na capacidade da avaliação e das ciências humanas e

sociais de identificar e resolver problemas. A avaliação que vinha ganhando espaço por ter como propósito analisar a eficácia de programas com a finalidade de torná-los melhores e mais produtivos em termos sociais, voltou a retroceder nesse período, pois a mesma encontrava-se impregnada da lógica do controle e da racionalidade orçamentária, ou seja, significava dizer que ocorreria cortes de financiamento e rebaixamento da fé pública da educação e das políticas educacionais.

Nesse sentido os critérios de avaliação eram impostos sem questionamentos, em lugar do pluralismo e da negociação de critérios, metodologias e formas de participação característica da década anterior os governos e o mercado exigem agora maior eficiência na produção de qualidade e perfis requeridos na nova fase do capitalismo. Novamente a avaliação se volta para o mercado e não contemplava as questões sociais. Nessa perspectiva, Dias Sobrinho (2002) coloca que esse período recupera a epistemologia positivista e, em termos de avaliação, o disciplinamento se sobrepõe ao diagnóstico.

Podemos perceber que, durante grande parte do século XX, o paradigma tradicional foi predominante. Mas considerando as concepções, as funções, os objetivos e as metodologias, vários autores e estudiosos do tema concordam em que existiriam dois grandes paradigmas de avaliação: um caracterizado pela classificação, pelo controle, pela competição, pela meritocracia – que chamaremos aqui de avaliação tradicional ou classificatória –, e outro, caracterizado pelos aspectos formativo, processual, democrático – que chamaremos aqui de reguladora ou formativa (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2002; DIAS SOBRINHO, 1997 e PERRENOUD, 2004).

Acreditamos que as mudanças na avaliação partem das mudanças em relação aos objetivos, funções, concepções e metodologias. Perrenoud (2004) diz que as mudanças apontam para uma reestruturação nas práticas e na organização da formação do aluno e do trabalho escolar, promovendo uma ruptura na qual o professor passa a prestar contas de seu trabalho aos alunos, aos pais e aos colegas da escola. Ou seja, as mudanças devem ocorrer em prol do favorecimento da aprendizagem escolar.

No sentido de trabalhar em prol das aprendizagens escolares, pensamos que os professores deveriam trabalhar na perspectiva de avaliação formativa e reguladora. A avaliação formativa reguladora é um mecanismo integrativo e orientador do trabalho docente e das aprendizagens. Pois, trata-se de uma fonte de informações descritivas e interpretativas dos percursos e dos conteúdos de aprendizagens dos “estudantes”, das situações didáticas e da relação entre ambos. Hoffmann, (1993) diz que a avaliação formativa é uma “reflexão permanente sobre sua realidade e um acompanhamento, passo a passo, do educando na sua

trajetória de construção do conhecimento”. Nesse pensar e agir do processo avaliativo o professor visa colaborar em função do desenvolvimento individual dos alunos.

A formação do aluno é um processo que vai além da aquisição de comportamentos e das informações apresentadas pelo professor, do controle e domínio dos conteúdos de um programa de ensino. Conforme Suassuna (2007), a avaliação formativa ou reguladora é comprometida com uma educação democrática; que consiste em fazer apreciações críticas; busca qualificar o ensino e a aprendizagem; tem função diagnóstica e exige a participação ampla das instituições e sujeitos envolvidos; enfatiza aspectos qualitativos; considera resultados e também os processos de produção desses resultados; favorece uma leitura dos diversos aspectos e dimensões dos processos e fenômenos educativos.

Ou seja, a natureza formativa da avaliação remete não para a correção do rumo e a homogeneidade, mas para o movimento próprio das relações pedagógicas e da linguagem. No sentido, de entender o pensamento da avaliação como linguagem/discurso, Perrenoud (1999) sustenta que a comunicação é o motor principal dos progressos do aluno, não por ser a responsável direta pela aprendizagem, mas por estruturar o funcionamento da linguagem e do processo pedagógico e, conseqüentemente, regular os movimentos de construção, reconstrução e apropriação do conhecimento. Uma vez que os resultados da avaliação não são definitivos nem inquestionáveis, eles exigem um cuidadoso trabalho de interpretação, discussão e crítica. Ou seja, cada vez mais vai se confirmando a dimensão discursiva da avaliação. Dessa forma, Hadji (1994, 2001) emprega a metáfora da avaliação como rede de palavras: avaliar é ter algo a dizer; o avaliador é o ator de uma comunicação social. Trata-se de uma rede de sentidos – o professor interpreta dados, interroga respostas, busca sinais, capta singularidades, ou seja, os referenciais da avaliação não servem apenas para julgar, mas para compor uma rede de significados na compreensão e ação do fazer pedagógico.

Davis e Espósito (1990) dizem que, a avaliação produz novos rumos, novos arranjos, novos fluxos de comunicação que articulam, de forma mais produtiva, a sala de aula e os demais espaços da escola. Essa nova forma de avaliação se insere, portanto, em um contexto de mudanças na forma de alfabetizar os alunos, na qual a avaliação passa a ser entendida como crucial para o sucesso dos alunos. Se avaliar para descobrir as dificuldades; se avalia para redimensionar o fazer docente em prol da aprendizagem de todos os alunos.

2.3 A avaliação do processo de alfabetização: novas concepções, novas práticas

Como foi mencionado anteriormente, os elevados índices de repetência estavam concentrados, sobretudo, na antiga primeira série do Ensino Fundamental, onde o ensino da alfabetização era desenvolvido. A fim de ser tomadas medidas cabíveis a partir dos anos 90, políticas de avaliação foram implementadas na área de língua portuguesa, tanto em nível internacional (PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) e nacional (SAEB-Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), como por Secretarias de Educação estaduais e municipais. Essas avaliações constataram que muitos alunos têm concluído o 5º ano, e mesmo o 9º ano sem conseguir compreender textos com autonomia.

Ao realizar esta pesquisa percebemos que as mudanças na aprendizagem na leitura e escrita, ou seja, no processo de alfabetização estão diretamente ligadas à concepção e atuação por parte dos professores na apreensão do sentido da nova perspectiva de avaliação, que a nosso ver é um instrumento essencial para articular o ensino-aprendizagem de forma que a mesma possa favorecer o pleno desenvolvimento do aluno. Mas, a nosso ver tais mudanças em relação ao sentido da avaliação geralmente não são discutidas com os professores, tais decisões são tomadas sem haver diálogo entre o sistema educacional e os professores.

As avaliações em nível nacional e internacional que estão sendo realizadas na escola não favorecem um diagnóstico individual dos alunos ao qual o professor tenha acesso e possa atuar, ou seja, é necessário antes de qualquer tomada de decisão no sistema de ensino diálogos constante com as partes envolvidas para que talvez assim os professores compreendam também a necessidade de mudança como no caso da avaliação. Para Dias Sobrinho (2002), a avaliação deve estar preocupada em analisar se os conteúdos ensinados constituem realmente um corpo significativo de conhecimentos, e discutir como estes podem contribuir para a formação dos e qual o sentido dessa formação.

Para atuar neste cenário do fracasso escolar é mais que necessário utilizar-se da avaliação como instrumento que possa identificar diagnosticar, intervir e situar professores e professoras no processo de alfabetização.

Nessa perspectiva de avaliação do contexto escolar, Leal (2003) nos diz que:

Avaliamos para identificar os conhecimentos prévios dos alunos e trabalhar a partir deles; avaliamos para conhecer as dificuldades dos alunos e, assim, planejar atividades adequadas para ajudá-los a superá-las; avaliamos para verificar se eles aprenderam o que nós já ensinamos e, assim, decidir se precisamos retomar os conceitos trabalhados naquele momento; avaliamos para verificar se os alunos estão em condições de progredir para um nível escolar mais avançado; avaliamos para verificar se nossas estratégias de ensino estão dando certo ou se precisamos modificá-las. (LEAL, 2003, p. 30).

É na perspectiva de analisar se o aluno construiu o conhecimento que precisamos avaliar constantemente nossos alunos, seja de forma sistemática ou assistemática. De forma sistemática, o professor pode utilizar o planejamento e elaborar instrumentos de avaliação e formas de registro, de forma assistemática é quando o professor observa os alunos e comenta sobre o quanto eles têm avançado ou sobre os tipos de dificuldade que apresentam. Então, podemos dizer que é no sentido de construção do conhecimento que a avaliação atua de forma significativa no processo de alfabetização, através de seu diagnóstico e atuação.

Entendemos que através da proposta de avaliação na perspectiva formativa o professor da alfabetização especificamente falando na disciplina de Língua Portuguesa deve ter como foco a aprendizagem dos alunos na leitura e escrita, pois sabemos que, as crianças que leem e escrevem com fluência tendem a ter maior facilidade de atender as exigências escolares.

Para Leal e Ferreira (2003) é necessário criar instrumentos de avaliação variados, que possam contemplar alunos com diferentes níveis de conhecimento sobre a escrita, precisa ser um dos focos do debate dos professores. Mas, gostaríamos de pontuar que, apenas o fato de variar os tipos de instrumentos não é o bastante, é necessário primeiramente entender a concepção da avaliação no ciclo de alfabetização para, então, poder utilizar os instrumentos em prol da aprendizagem dos alunos.

No sistema de ciclo, o aluno disponibiliza de um tempo maior para se alfabetizar, ou seja, o aluno inicia desde o primeiro até o terceiro ano e nesse processo a avaliação deve ser de diagnóstico e intervenção. A avaliação como forma de medida ocorre somente no final de cada ciclo e nesse momento, se o professor diagnosticar que o aluno não se apropriou da leitura e escrita e não consegue interpretar e produzir textos, esse aluno ainda não se encontra capaz de avançar para um ano com maior grau de dificuldade, pois se não o mesmo irá ser prejudicado. Para que isso não aconteça, os professores devem utilizar-se da ferramenta da avaliação constantemente do primeiro até o terceiro ano, final do ciclo.

Segundo as autoras Galvão e Leal (2003), o índice de crianças analfabetas que estão no sistema de ensino é alarmante.

O que temos, nos dias atuais no nosso país, segundo recentes avaliações, são patamares inaceitáveis de analfabetismo, e o que é mais grave, alunos saídos do nosso sistema de ensino e que, no entanto, não conseguem ler e escrever um texto simples após quatro ou cinco anos de escolaridade!

Então, partindo deste pressuposto, acreditamos que muitos docentes estão com dificuldades para compreender a verdadeira concepção da avaliação no processo de

alfabetização, pois muito do insucesso nessa etapa deve-se também a uma concepção tradicional de avaliação dentro do ciclo. Parece-nos também que os próprios gestores municipais não estão comprometidos com essa nova concepção de avaliação e cobram dos professores rendimentos dos alunos, sem considerar as especificidades de cada turma.

Nesse viés, educadores diversos defendem que a escola trabalhe na perspectiva formativa de avaliação, e coloca que “é papel da escola ensinar, favorecendo, por meio de diferentes estratégias, oportunidades de aprendizagem, e avaliar se tais estratégias estão de fato sendo adequadas.” (LEAL e FERREIRA, 2003, p.16). Ao professor é incumbido “adotar boas estratégias didáticas, se utiliza de recursos didáticos adequados, manter boa relação com alunos, adotar formas de avaliação coerentes com a proposta pedagógica da escola” (LEAL e FERREIRA, 2003, p.16). E a escola, “se administra os conflitos, se dá apoio ao professor para resolver os problemas de ensino aprendizagem, se oferece oportunidades para os professores discutirem sobre as dificuldades” (LEAL e FERREIRA, 2003, p.16).

Nesse sentido, é extremamente necessário que haja sensibilidade, responsabilidade em ambas as partes para que o processo de ensino aprendizagem ocorra no sistema de ciclos sem prejudicar os alunos.

Em sala de aula, o professor precisará pensar e repensar a sua prática em prol da aprendizagem do aluno, mas para isso é necessário trabalhar o processo de alfabetização, considerando a diversidade de conhecimentos da turma e assumindo o compromisso em pensar um ensino que atinja a todos, mesmo aqueles com mais dificuldades. É por isso que a avaliação deve ser contínua e utilizar vários instrumentos, tendo como objetivo, nesse sistema de ciclo, diagnosticar e intervir, quando houver necessidade, nas possíveis dificuldades dos alunos. Por meio deste diagnóstico o professor pode repensar sua prática e se necessário adotar um novo método e utilizar outro instrumento de avaliação para que o aluno não seja prejudicado.

3. METODOLOGIA

Para entender como se configura o processo de avaliação na alfabetização em uma turma do segundo ano, realizamos uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico. Onde Bolgdan (1982 *apud* Ludke e André, 1995) define pesquisa qualitativa como:

“A pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra através do trabalho intensivo de campo. Os dados coletados são predominantemente descritivos. O

material obtido nessas pesquisas é rico em descrições de pessoas, situações, acontecimentos; inclui transcrições de entrevistas e de depoimentos (p. 11-12)”.

Já Moreira e Caleffe (2006), conceituam a etnográfica como:

[...] a etnografia tem como característica enfocar o comportamento social do sujeito no seu cenário cotidiano, confiando em dados qualitativos obtidos a partir de observações e interpretações feitas no contexto da totalidade das interações humanas, assim os resultados da pesquisa são interpretados com referência ao grupo ou cenário, conforme as interações no contexto social e cultural e a partir do olhar dos sujeitos participantes da pesquisa.

Portanto, a pesquisa qualitativa tem como objetivo ter contato direto com o ambiente e a situação investigada por um prolongado período, a fim de descrever as situações e os acontecimentos identificados na turma. Já a enográfica tenta através das observações e interações com o ambiente corriqueiro do indivíduo, coletar os dados. Ou seja, uma identifica e outro descreve. A pesquisa qualitativa de cunho etnográfico nos possibilita identificar e descrever os fatos encontrados no contexto estudado.

Pensando em responder a problemática da pesquisa, realizamos dez observações de sala de aula e entrevistas com cinco professoras, de turmas do 2º ano, de uma escola pública ciclada.

3.1 Instrumentos da coleta de dados

Os Instrumentos da coleta de dados foram observação e entrevista.

Segundo Ludke e André (1986):

“Observação possibilita um contato direto pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens. Em primeiro lugar, a experiência direta é sem dúvida o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno” (p.26).

Já a entrevista tem como objetivo obter informações sobre o que os sujeitos pensam, sabem, representa, fazem e argumentam em seu cotidiano. Ainda de acordo com Ludke e André (1986):

“A grande vantagem da entrevista sobre as outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. Uma entrevista bem-feita pode permitir o tratamento dos assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais.” (p.34).

Portanto, é através desses instrumentos que desenvolvemos o presente trabalho, observando os fenômenos no seu cotidiano e obtendo informações dos sujeitos.

3.2 Aspectos éticos

Para alcançar os objetivos da pesquisa foi adotado pelo o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), para garantir a integridade dos sujeitos, fazendo com que o seu anonimato seja preservado. Dada à obtenção dos dados através da observação e entrevista faremos a transcrição das informações, e a análise dos dados, sem em momento algum colocar violar o que é proposto no TCLE.

3.3 Etapas da coleta dos dados

A primeira etapa da pesquisa foi a entrevista com a professora regente do 2º Ano do Ensino Fundamental. A segunda etapa foi a realização de 10 (dez) observações nesta mesma sala de aula. Nos procedimentos adotados tivemos como objetivo entender como estava ocorrendo à avaliação no processo de alfabetização e porque está ocorrendo de tal forma.

Sobre a análise dos dados da pesquisa, Gil (1999) afirma que esta:

“Tem como objetivo organizar e sumariar os dados de tal forma que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação. Já a interpretação tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos (GIL, p. 168)”.

Sendo assim, através do processo de análise tivemos como objetivo coletar, interpretar, analisar e responder ao problema proposto na pesquisa para por fim, disponibilizar o seu resultado para os educadores e gestores.

4. ANÁLISE DOS DADOS

4.1 Entendendo a rotina pedagógica da professora

Para melhor compreender o fazer docente em relação à avaliação, a seguir apresentamos a rotina desenvolvida em sala pela professora colaboradora durante as observações. O quadro abaixo detalha cada aula observada:

Quadro 01: atividades realizadas durante a observação de campo

Nº de aula/ Data	Síntese das aulas observadas
1ª Dia: 23/10/2017	<ul style="list-style-type: none"> • Oração espontânea; • Vídeo: Pedro Malazarte-gênero receita; • Momento de reflexão sobre os ingredientes utilizados em uma sopa; • Atividade em grupo: produção de uma receita de sopa realizada através do alfabeto que continha em um envelope, cada aluno possuía um envelope com as letras do alfabeto; • Correção da atividade no quadro- os alunos respondiam oralmente e no quadro; • Nova atividade: substantivo simples e composto; • Exposição de vídeo: o vídeo cujo nome era XN X tranormal explicando a definição dos substantivos; • Terminado a exibição do vídeo e a explicação ela passou no quadro uma atividade para eles copiarem para casa.
2ª Dia: 25/10/2017	<ul style="list-style-type: none"> • Correção do para casa, atividade de matemática conteúdo subtração. • Acompanhamento individual das atividades com visto no caderno; • Atividade de Português: Leitura de uma obra do projeto nas ondas da leitura, cujo livro era: As férias de Terezinha da autora Roxinol de Rinaré; • Música com as canções do livro, a escolhida pelos alunos e a professora foi Terezinha de Jesus; • Brincadeira de roda com a música ciranda cirandinha; • Atividade relacionada ao tema da música de roda; • Ilustração sobre o tema em questão. • Atividade para casa: pesquisa com algumas perguntas para os alunos identificar alguns substantivos próprios, como nome da cidade dos pais, avos, mãe e o nome do pai, mãe e irmãos.
3ª Dia: 30/10/2017	<ul style="list-style-type: none"> • Acolhida com uma musica não atire o pau no gato; • Leitura deleite: Bruxa, Bruxa, venha a minha festa do autor Arden Druce; • Atividade interpretação sobre o livro; • Atividade xerocada: identificar os substantivos a partir da ilustração.
4ª Dia 01/11/2017	<ul style="list-style-type: none"> • Correção atividade de casa de matemática; • Leitura realizada pela professora da obra coleção nas ondas da leitura que tinha como titulo coração de menino; • Ilustração do livro com algum fato ou personagem da história; • Inferência ao convite da bruxa, da obra bruxa venha a minha festa, para falar sobre o gênero convite; • Produção de um convite com algum personagem do livro bruxa, bruxa venha a minha festa, atividade em dupla; • Jogo ceel, caça rimas/ atividade em dupla; • Atividade para casa.
	<ul style="list-style-type: none"> • Conversas informais sobre o final de semana deles;

<p>5ª Dia: 06/11/2017</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Música “Se és feliz quer te ver bater as mãos...”. • Correção da atividade de casa/ professor aluno; • Retomada do livro com uma Leitura individual do livro: Coração de menino, nessa atividade a professora passa de banca em banca para identificar o nível de cada aluno/ diagnostico individual; • Atividade de interpretação de texto sobre a história do livro;
<p>6ª Dia: 08/11/2017</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Correção matemática conteúdo: impar ou par; • Retomada do conteúdo substantivo próprio e comum, a fim de consolidar a aprendizagem dos educandos; • Leitura do texto: a velhinha que adorava nomear objetos de sua casa; • Atividade xerocada sobre substantivos/ na mesma a professora exemplificou novamente a diferença entre substantivo comum e próprio. Em todas as atividades pode-se observar que a professora auxilia todos os alunos, sobretudo os que apresentam mais dificuldades; • Atividade concreta sobre substantivo, com entrega de palavras referentes a substantivos próprio e comum.
<p>7ª Dia: 13/11/2017</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Início da aula com música; • Leitura de um texto expositivo relacionado a animais; • Explicação a respeito dos personagens do texto expositivo; • Atividade gramatica/masculino=feminino; • Atividade para casa/masculino e feminino. • Identificar se os animais do texto são substantivos próprios ou comuns;
<p>8ª Data: 20/11/2017</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura da história menina bonita do laço de fita da autora Ana Maria Machado; • Vídeo sobre a história; • Musica sobre diferenças; • Atividade sobre o tema lido/completar as lacunas do texto com as palavras faltosas; • Atividade com corte e colagem com a imagem da menina bonita do laço de fita; • Ilustração sobre algo que lhes chamou atenção; • Para casa o uso do P e B/ortografia.
<p>9ª Data: 22/11/2017</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Correção pagina 179 do livro o uso do p e b; • Atividade sobre substantivos: circular os substantivos próprios das frases, atividade em lousa; • Atividade: construção de frases a partir do recorte das palavras das ilustrações; • Atividade escrita no quadro sobre separação de sílabas.
<p>10ª Data:</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Música: o trem maluco; • Correção atividade matemática/ multiplicação; • Leitura deleite: livro: Maria vai com as outras, autor Orthof; • Atividade de interpretação de texto: a foca Filomena, atividade com formação de frases com o nome das figuras;

27/11/2017	<ul style="list-style-type: none"> • Ilustração sobre o texto lido.
------------	--

A rotina da professora geralmente iniciava-se através de música, escuta de como foi o fim de semana dos alunos ou com oração. Logo após a acolhida dos alunos, a mesma ou realizava alguma correção de atividades para casa ou iniciava um novo conteúdo ou reforçava conteúdos que os alunos apresentassem dificuldades, ofertando novamente e utilizando novas oportunidades e atividades diferenciadas. Na maior parte das aulas observadas às atividades eram organizadas em grupos, ou em duplas. Ela também realizava atividades individuais, mas no seu dia a dia é bastante marcante a organização coletiva. E esses grupos eram formados por alunos que já haviam se apropriado sistema de escrita e outros que apresentavam dificuldades nesse processo.

Diante do que foi identificado nas observações, percebe-se que a professora preza pelo trabalho coletivo, sem com isso deixar de auxiliar o aluno de acordo com suas necessidades individuais, pois a mesma sempre estava passando de banca em banca auxiliando-os e principalmente os que, como foi citado logo acima apresentavam dificuldades na apropriação do sistema de escrita alfabética.

Vale ressaltar que, quando a professora identificava alguma dificuldade dos alunos através das estratégias traçadas com os instrumentos avaliativos, a mesma retomava o conteúdo.

Geralmente as atividades mais frequentes eram de língua portuguesa. Nas aulas observadas gostaríamos de destacar que a professora prezava pelo trabalho com a utilização do eixo da leitura e interpretação, ortografia e produção textual.

As obras literárias trabalhadas durante as observações foram as seguintes: Menina bonita do laço de fita, da autora Ana Maria Machado; Leitura da coleção nas ondas da leitura que tinha como título coração de menino; Leitura de uma obra do projeto nas ondas da leitura, livro: As férias de Terezinha da autora Roxinol de Rinaré; Leitura deleite: Bruxa, Bruxa, venha a minha festa do autor Arden Druce; Leitura: livro: Maria vai com as outras, autor Orthof. Nas obras utilizadas durante a aula, a professora ou realizava a leitura ou pedia para os alunos realizarem. Logo após a leitura a mesma fazia alguns questionamentos sobre o texto e desenvolvia uma atividade que tivesse relação com as obras trabalhadas, bem como, de interpretação ou produção textual.

Através delas foram desenvolvidas várias atividades, no caso da obra *Menina Bonita do Laço de Fita* da autora Ana Maria Machado, ela fez a leitura do texto e passou um vídeo sobre a história; levou uma música que falava sobre diferenças; desenvolveu uma atividade para completar as lacunas do texto com as palavras faltosas, realizou outra atividade com corte e colagem com a imagem da menina bonita do laço e fita e por fim pediu que os mesmos fizessem uma ilustração sobre algo que lhes chamou atenção na história. Já o trabalho com a coleção *nas ondas da leitura*, que tinha como título *coração de menino*, a professora pediu aos alunos para eles realizarem uma leitura individual e neste momento ela ia passando de banca em banca para identificar o nível de cada aluno/ diagnóstico individual, depois a mesma realizou uma atividade de interpretação de texto sobre a história do livro.

A próxima obra trabalhada foi *As férias de Terezinha*, da autora Roxinol de Rinaré. Inicialmente a professora realizou uma leitura e logo após propôs uma atividade de Português de interpretação do texto, vale salientar que nessas atividades ela lia o texto explicava e quando os alunos apresentavam dificuldade ela fazia alguns questionamentos que os fizesse pensar e chegar na resposta correta. No livro tinha várias canções eles folhearam o livro e escolheram a música *Terezinha de Jesus*, cantaram e acompanharam a letra pelo livro na página 41, brincaram e cantaram também de roda, com outro musicado livro, desta vez a escolhida foi *Ciranda cirandinha*; com a obra *Maria vai com as outras*, da autora Silvia Orthof, a professora realizou apenas uma leitura deleite.

Além dessas obras ela trabalhou também com texto, vídeos e atividades do livro ou xerocada. Em relação à produção de texto, com gêneros textuais, identificamos: a receita e o convite. Para a produção da receita ela utilizou o vídeo de Pedro Malazarte para explicar os ingredientes que continha na sopa depois ela utilizou o alfabeto móvel para produção da receita. Nessa atividade os alunos identificavam e formava as palavras, ingredientes da sopa, e depois escrevia no quadro, atividade organizada em dupla, nessas e em todas as demais a professora sempre fazia questionamentos e pedia para eles responderem no quadro.

Para a produção do convite a professora utilizou a obra: *Bruxa, Bruxa, venha a minha festa* do autor Arden Druce, que já tinha sido utilizada na aula anterior com uma leitura deleite. No livro os personagens vão convidando os demais e dizem que só vão se os outros forem. Então como se trata de um convite à professora utilizou a obra para trabalhar com o gênero convite e quando os meninos foram produzir o seu próprio convite ela ia perguntando quem já tinha sido convidado para um aniversário, eles respondiam e ela continuava fazendo perguntas, para o aniversário de quem você foi-destinatário, em que rua-local, que horas-

horário, entre outras. Logo após os questionamentos, ela pede para eles escolherem um personagem e escreverem o seu convite.

Nas aulas observadas identificamos em 2, dos 10 dias o uso de dois gêneros que cercam a realidade dos estudantes, portanto nos dando a entender que a professora da sala tem uma concepção clara do ensino baseada na alfabetização com praticas de letramento. Sendo assim, sabemos que trabalhar com gêneros textuais que façam parte do dia a dia das crianças é algo positivo em se tratando de uma aprendizagem significativa. Nesse sentido, Soares (2004) diz que “os gêneros textuais é uma das principais ferramentas de ensino para a apropriação do sistema de escrita alfabética, e que os professores devem envolver os alunos em eventos variados de letramentos (leitura e escrita), visando o consequente desenvolvimento de habilidades de uso da língua portuguesa nas práticas sociais que envolvem a língua escrita”. Para a referida autora utilizar a ferramenta com o uso dos gêneros textuais no ensino da apropriação de escrita alfabética, através da leitura e escrita é sem dúvida entender a sua importância nesse processo. Nesse sentido, entendemos que a professora demonstra compreender a importância do uso dos gêneros que circulam o dia a dia das crianças.

A professora também trabalhou com um jogo do CEEL caça rimas, que favorece o processo de consciência fonológica, um item importante para o processo do SEA, sistema de escrita alfabética. Ferreiro & Teberosky (1986); Ferreiro (1985) defendem que para o processo da apropriação do SEA se concretizar, a criança precisa entender como funciona o sistema, e isso pressupõe que descubram o que a escrita nota ((ou representa, grafa) e como a escrita cria estas notações ou representações). Assim, as crianças precisariam entender que o que a escrita alfabética nota no papel são os sons das partes orais das palavras. As falas das presentes autoras só demonstram que a professora parece compreender a importância do trabalho com esses tipos de materiais pedagógicos.

Com ortografia ela trabalhou com o uso do d P e B e com gramática substantivo e masculino e feminino. Além dessas atividades na disciplina de Língua Portuguesa, a docente também trabalhou em suas atividades com música, pintura e desenho. Em matemática ela trabalhou com multiplicação, o uso de ímpar ou par e subtração.

4.2 Concepção de avaliação série/ciclo da professora observada

Quando a professora foi perguntada se a avaliação da aprendizagem dos alunos organizada no sistema de ciclos e série ocorria da mesma forma, a mesma respondeu que:

“Não, eu acredito que não. Eu acho que em séries a gente focava nos conteúdos e não focava na aprendizagem do aluno, acho que em ciclo a gente pensa um pouquinho no processo de aprendizagem dele, no tempo, acho que a gente consegue ver cada aluno de uma forma mais individual, então acho que faltava muito nas provas que o aluno tinha que passar naquela prova, pra o aluno fechar na primeira série, na segunda série, agora até que a forma de relatórios a gente percebe que é uma forma de continuidade, a gente não fechou o primeiro ano, o segundo, o terceiro, esta em aberto, é um ciclo que o aluno tem os três anos pra chegar até o que é o desejado”.

Então diante da fala da professora percebe-se que ela compreende a avaliação organizada em ciclos diferentemente da organizada em séries, e isto fica evidente quando a mesma diz que a avaliação em ciclo serve para auxiliar o aluno de forma individual a superar suas dificuldades de aprendizagem, bem diferente do objetivo da avaliação em série que servia mais para punir e classificar o aluno que não conseguisse acompanhar o conteúdo. Ainda nesta mesma questão, a professora também menciona o tempo que a criança tem para se apropriar da leitura e escrita como algo positivo, bem como o relatório com informações sobre o nível de aprendizagem do aluno que pode ser utilizado como estratégia fundamental para o professor planejar suas aulas e auxiliar o aluno nas suas dificuldades.

Nesse sentido Moraes e Albuquerque (2004), dizem que o registro de observações pode se materializar em “Quadros” ou “perfis” em que se responde como cada aluno da turma vai avançando com relação a questões fundamentais.

Há, portanto, indícios de que a professora trabalha a avaliação na perspectiva formativa, ou seja, na mesma linha de pensamento de Hoffmann, (1993) quando diz que,

A avaliação formativa é uma “reflexão permanente sobre sua realidade e um acompanhamento, passo a passo, do educando na sua trajetória de construção do conhecimento”. Nesse pensar e agir do processo avaliativo o professor visa colaborar em função do desenvolvimento individual dos alunos.

Nesse sentido, quando a professora diz que o processo de avaliação serie/ciclo é diferente, e que, hoje, se pensa mais na aprendizagem individual do aluno, ela com certeza visa colaborar em função do desempenho individual dos mesmos.

Entendemos que para atuar neste cenário do fracasso escolar é mais que necessário utilizar-se da avaliação como instrumento que possa identificar diagnosticar, intervir e situar professores e professoras no processo de alfabetização. Em relação aos instrumentos avaliativos a professora “A” deu o seguinte depoimento na entrevista:

“A gente utiliza vários instrumentos, tem as atividades individuais e em grupo, é, a participação deles na sala, um jogo também, às vezes a gente avalia de varias formas, uso prova também mesmo que isso

não é cobrado diretamente pra gente, eu utilizo também a avaliação né, oh a gente faz avaliação, porque às vezes eles pedem, eu acho que um ou outro se interessa um pouquinho, não se interessa muito em outros dias, mas aí nesse momento ele se interessa um pouquinho em estudar, acho que aí eles se interessam mais um pouco e aprende mais um pouquinho, aí vai além”.

Nesta fala da professora percebemos que ela utiliza vários instrumentos e também que a mesma vê esses instrumentos como uma possibilidade de acompanhar os alunos, mas uma questão que fica claro na fala da professora é que mesmo ela utilizando instrumentos variados os alunos ainda se assustam com o fato de fazer prova, dando a entender que estes não compreendem que são avaliados constantemente.

Em alguns momentos observados gostaríamos de destacar que a professora trabalhou algumas aulas com o conteúdo substantivo e retomou o conteúdo, após diagnosticar através dos diversos instrumentos utilizados, como: trabalhos e participação individual e coletiva, utilização de jogos pedagógicos, música, vídeos, pesquisa e avaliações.

Em relação à retomada do conteúdo, a professora identificou que os alunos estavam demonstrando dificuldade através da participação individual deles nas atividades em sala, ao realizar algumas perguntas referentes ao conteúdo, os estudantes não apresentaram um resultado satisfatório. Diante disto ela levou esta questão para seu planejamento, pois como a mesma falou que não realiza seu trabalho apenas cumprindo a parte burocrática, para ela o trabalho do professor precisa ser pensado e trabalhado em prol da individualidade dos alunos. Como pode ser demonstrado em sua fala ao perguntar se as formas de registrar as aprendizagens dos alunos ajudavam a (re) orientar o ensino e, conseqüentemente, o atendimento à diversidade? A professora nos respondeu que:

Sim, ajuda porque quando a gente registra às vezes a gente não faz um registro escrito, ontem mesmo na aula de matemática, eu vim, peguei o livro e disse: no livro tem um conteúdo, vamos iniciar com a atividade do livro, mas eu percebi na sala que só aquilo não foi suficiente, então pensei eu vou precisar buscar uma forma mais concreta pra que eles entendam os conteúdos.

Conforme pode ser visto nas informações prestadas à professora, a mesma não viu a dificuldade de um aluno somente, mas da turma em geral, isso não significa que ela não trabalhe em prol da diversidade, e sim, da dificuldade de cada aluno seu. Isso pode ser demonstrado através dos registros fotográficos, ao que diz respeito o caderno de leitura que a professora faz de acordo com o nível que o aluno se encontra. A forma que a mesma utilizava como registro individual, era os critérios de avaliação contidas na caderneta para acompanhamento do aluno. Também é utilizado o planejamento e o caderno de leitura, visto que nesse caderno era feito um acompanhamento individual e trabalhava com leituras que contemplassem as necessidades de aprendizagem do aluno. No entanto, ainda segundo a

docente, observou-se que nem sempre a professora fazia um registro escrito, uma vez que, dos seus 20 alunos, apenas 6 não eram alfabetizados, então ela sabia bem quem de fato precisava mais de seu auxílio nas atividades.

Dando-nos a entender que tanto a avaliação serve como ponto de partida para identificar se o aluno consolidou o conteúdo, bem como, diversificar os instrumentos utilizados quando os mesmos apresentarem dificuldades.

Em uma determinada aula a professora utilizou como instrumento para trabalhar o conteúdo substantivo um vídeo e atividades em lousa e xerocada e do livro, em outro momento ela retomou o conteúdo e fez uma atividade prática utilizando nome de pessoas e lugares e nomes de objetos para fazer colagem, nessa atividade todos participaram, pois ela entregou uma palavra para cada aluno, ela ia perguntando se o substantivo era próprio ou comum e eles iam à lousa e colavam. Utilizou também uma pesquisa para os alunos realizarem com os pais perguntando o nome dos pais e da cidade onde eles nasceram.

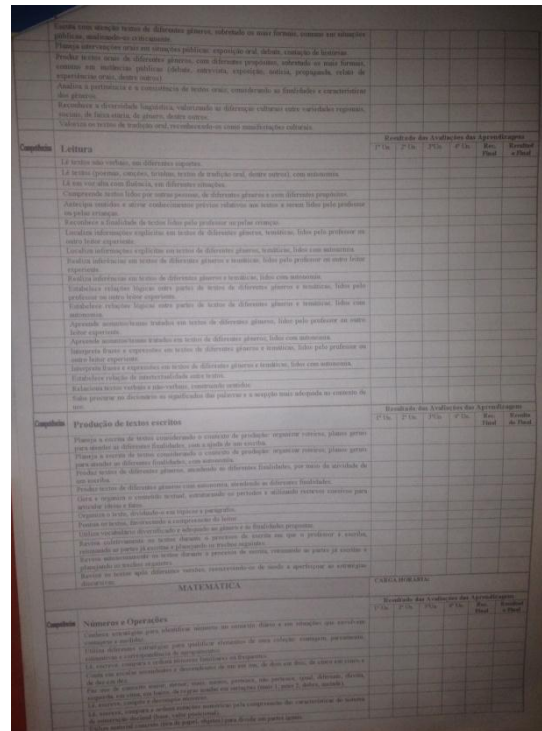
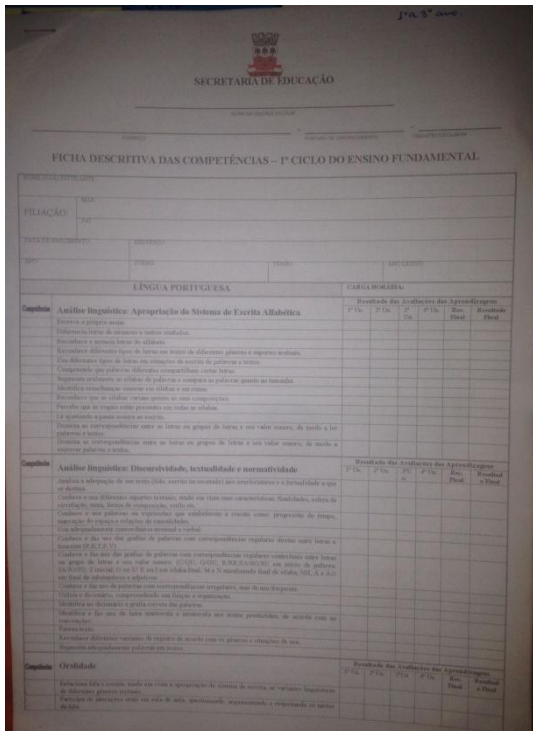
Ela trabalhou o conteúdo de substantivos em cinco aulas, mas não em aulas seguidas. Ela retomou o conteúdo, porque mesmo em outra aula ela aproveitava alguns momentos para perguntar aos alunos sobre o conteúdo estudado, e nesse momento ela identificou que eles ainda não tinham consolidado o conteúdo substantivo e retomou. Ou seja, pela fala e pela observação pode-se constatar que a professora tanto utiliza vários instrumentos, bem como, retoma o conteúdo quando identifica que os alunos ainda não consolidaram o conteúdo. Ou seja, reforçando que ela compreende bem a perspectiva formativa de avaliação.

4.3 Estratégias de avaliação e acompanhamento dos alunos identificados na prática docente

Para acompanhar o nível de aprendizagem dos alunos a professora adota algumas estratégias, como: o uso da ficha individual dos alunos, o caderno de leitura que a mesma faz individualmente de acordo com o nível dos alunos, a adoção da formação de grupos por alunos que se apropriaram da leitura e escrita e outros que ainda estão no processo, e as observações do contexto da sala.

Uma das formas de registro individual dos alunos, adotada pela professora foi à ficha descritiva das competências em língua portuguesa, que ela adotava como uma das estratégias para identificar o progresso, ou alguma eventual dificuldade do aluno. Geralmente estas fichas são utilizadas no processo da apropriação da escrita em Língua Portuguesa em todos os

bimestres. Ao final das fichas aparece um nome observações, Neste espaço, o professor poderá inserir informações a respeito do desempenho dos alunos.



Quando foi perguntada a professora “A” o que ela registrava a respeito dos alunos, ela nos respondeu que:

Olhe eu gosto muito de observar eles de forma individual. Eu gosto de registrar no caso de português muita da leitura, o que ainda não lê, o que já sabe lê o que ainda não lê, eu gosto de me inteirar da apropriação da leitura e escrita deles. Olhe durante a aula meu desejo é sair registrando muita coisa durante a aula, mais eu ainda não administro isso muito bem, então através das atividades depois, posteriormente eu faço o registro, eu anoto alguma coisa do aluno, alguma observação relevante, e nas avaliações que eu faço eu vou fazendo as observações. Geralmente eu registro dos alunos que estão com mais dificuldades, mas se outro apresentar dificuldade também, eu registro. É isso que eu consigo observar com a avaliação.

Então, a partir desses registros que a professora faz de forma individual, é que ela pensa como poderá ajudar seus alunos. E ela utiliza esses registros para auxiliar o seu planejamento e poder ajudar seus alunos, retomando o conteúdo que eles sentirem dificuldades.

No primeiro dia de observação a professora iniciou sua aula com um vídeo e trabalhou o gênero receita, logo após terminar a atividade, a mesma deu continuidade com uma nova atividade, através do conteúdo substantivo simples e composto / nessa atividade a professora

utilizou algumas palavras dos ingredientes da sopa para explicar o novo conteúdo, depois ela expôs um vídeo, cujo nome era XN X tranormal explicando a definição dos substantivos.

Vale salientar que durante o vídeo ela pausou varias vezes para explicar e fazer questionamentos. No segundo dia de observação a docente também trabalhou com o conteúdo substantivo, através de uma, pesquisa com algumas perguntas para os alunos identificar alguns substantivos próprios, como nome da cidade dos pais, avos, mãe e o nome do pai, mãe e irmãos. No terceiro a professora trabalhou outros conteúdos além dos substantivos como nos demais dias, mas ainda trouxe uma atividade que relacionava a anterior com o substantivo, com uma atividade xerocada onde os alunos deveriam identificar os substantivos a partir da ilustração. No quarto e quinto dia ela não direcionou formalmente nenhuma atividade relacionada a substantivo, porém ao realizar algumas perguntas em sala. No quinto dia, a mesma percebeu que os alunos não haviam consolidado o conteúdo. Diante disto, a educadora resolveu retomar o conteúdo na aula seguinte, a fim de consolidar a aprendizagem dos educandos. A professora retomou com uma leitura do texto: a velhinha que adorava nomear objetos de sua casa, depois ela ofertou uma atividade xerocada exemplificando novamente a diferença entre substantivo comum e próprio.

Em todas as atividades pode-se observar que a professora auxiliava todos os alunos, sobretudo os que apresentam mais dificuldades. No sexto dia a mesma realizou mais uma atividade sobre substantivo com material concreto, através da entrega de palavras referentes a substantivos próprio e comum. Nessa atividade a professora entregou um papelzinho com varias palavras, que se referiam ao nome de pessoas, cidades, animais, ou seja, a substantivos próprios e comuns. Os alunos deveriam abrir o papel, ler a palavra e dizer se era própria ou comum, e em seguida colarem no quadro de acordo com o substantivo pertencente. Ainda no sétimo dia de observação a professora ainda fez uma atividade que se referia a substantivo, nesta os alunos iam Identificar se os animais do texto são substantivos próprios ou comuns. Ao finalizar a atividade a professora observou que os alunos já haviam consolidado o conteúdo e na aula seguinte realizou outras atividades, dando continuidade as aulas.

Quando a professora dizia que utiliza os registros para refletir e planejar o conteúdo de acordo com a necessidade apresentada pelos alunos fica explicito pra nós que ela entende a avaliação na perspectiva formativa. E isso ficou claro não apenas em sua fala, mas também nas aulas observadas, pois ela havia dado o conteúdo de substantivo e iniciado um novo conteúdo, mas em algum momento da aula ela leu um texto e perguntou sobre o conteúdo substantivos e a maioria dos alunos apresentaram dificuldades, a professora, registrou essa

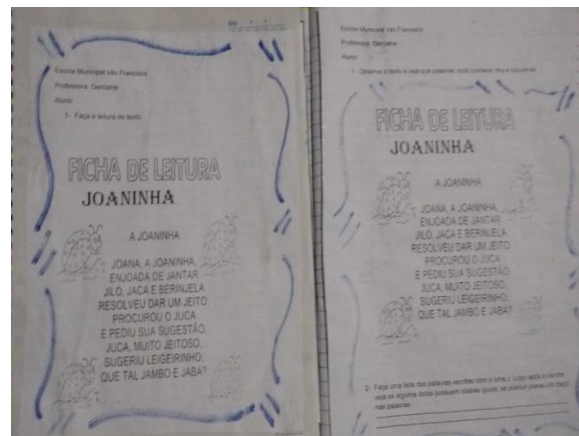
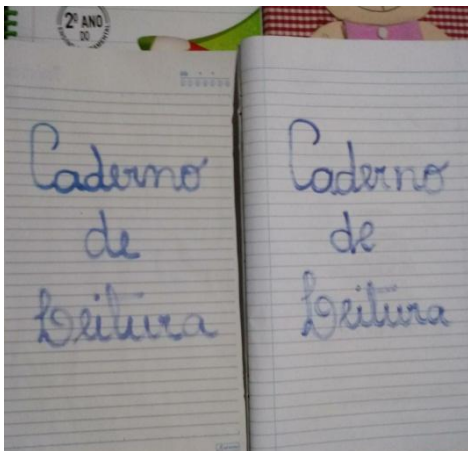
dificuldade, refletiu e levou isso para seu planejamento, e retomou o conteúdo e utilizou outros instrumentos e estratégias.

Quando foi perguntada a professora se ela achava que o registro feito por ela, tem ajudado no processo de aprendizagem dos alunos e por quê? Ela respondeu que:

Quando eu vou fazer planejamento né, através do registro que eu faço vou pensar no que eles estão precisando, aí eu trago isso de novo pra sala. Acho que eles vão conseguindo avançar. Porque se a gente só der o conteúdo, e pensar já deu isso, não vou dar de novo, aí deixa o conteúdo pra lá, aí fico dando um conteúdo só por obrigação burocrática da coisa, o aluno deixa de aprender algo, e quando a gente esquece um pouquinho que esses conteúdos têm que serem dados e foca naqueles que realmente estão precisando, com certeza o resultado é bem melhor.

Entendemos que a professora entende esse registro como estratégia que poderá auxiliar o aluno nas dificuldades apresentadas e trabalha a partir deles.

A professora também adotou um caderno de leitura e escrita, e nesse caderno ela trabalha de forma individual, de acordo com o nível que o aluno se encontrava. Esse caderno de leitura era trabalhado em qualquer aula, ela chamava o aluno e colava um texto ou escrevia algumas pequenas palavras para os alunos lerem.



Uma das atividades do caderno de leitura foi esta, e nela podemos observar que a professora colocou o mesmo texto, mas com objetivos diferentes, pois o primeiro texto foi destinado a uma aluna alfabetizada e o outro a um aluno que ainda encontrava-se com algumas dificuldades no processo do sistema de escrita alfabética. Sendo assim, nos parece que a professora realmente trabalha na perspectiva de uma avaliação formativa, favorecendo as estratégias necessárias para obter um resultado satisfatório. Pois, foi trabalhado de acordo com o nível em que o aluno se encontrava.

Nesse viés, educadores diversos defendem que a escola trabalhe na perspectiva formativa de avaliação, e coloca que “é papel da escola ensinar, favorecendo, por meio de

diferentes estratégias, oportunidades de aprendizagem, e avaliar se tais estratégias estão de fato sendo adequadas.” (LEAL e FERREIRA, 2003, p.16).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através de estudos realizados nesta pesquisa pudemos identificar que a implantação da organização curricular por ciclos surgiu devido a uma necessidade de diminuir ou excluir os índices de retenção da primeira para segunda série, visto que era nessa série, ocorriam os mais elevados índices de retenção em relação a outros países da América Latina. Ou seja, o processo de alfabetização não tinha uma boa relação com a avaliação.

Diante disto, a avaliação no processo de alfabetização, bem como, a concepção, estratégias e instrumentos na perspectiva formativa ou reguladora, se fazem necessário nesse cenário, uma vez que, o objetivo da avaliação é atuar de forma significativa, em prol de alunos que apresentem dificuldade no decorrer do processo de ensino-aprendizagem, auxiliando-os em suas dificuldades.

Inicialmente o interesse nesta temática surgiu como uma inquietação individual em uma pesquisa de campo da disciplina Prática Educacional Pesquisa e Extensão II (PEPE II) em prol do entendimento do processo avaliativo no cenário de uma escola composta por ciclos, pois, com a adoção dos ciclos no processo de alfabetização, os alunos são avaliados diferentes da forma convencional. Acreditamos que o fracasso escolar tem relação com a prática de ensino, por isso, os métodos de alfabetização tradicional passaram a ser criticadas a luz das teorias construtivistas e interacionistas de ensino. Por isso defendemos uma alfabetização baseada nas práticas de letramento, nas correntes teóricas construtivistas e interacionista. Uma vez que, estas veem a língua como um sistema notacional e não como um código.

Nesse sentido, para compreender tal questionamento tivemos como objetivo geral desta pesquisa: analisar como os professores do 2º ano, de uma escola organizada em ciclos, avaliam seus alunos em Língua Portuguesa, bem como as concepções e instrumentos subjacentes a essa prática; E como objetivos específicos: identificar qual concepção um professor do 2º ano tem em relação ao processo de avaliação na escola ciclada; identificar quais as estratégias de avaliação adotadas por esse professor do ciclo de alfabetização; caracterizar quais instrumentos de avaliação o professor utiliza para avaliar seus alunos em relação à alfabetização. E para obtenção dos resultados desta pesquisa tivemos dois instrumentos fundamentais, que foram: entrevista e observação. A primeira etapa da pesquisa

foi a entrevista com a professora regente do 2º Ano do Ensino Fundamental. A segunda etapa foi a realização de 10 (dez) observações nesta mesma sala de aula.

Através da primeira etapa que foi a entrevista, podemos perceber na sua fala que a professora, parece compreender bem a avaliação na perspectiva formativa ou reguladora. Isso pode ser demonstrado quando a mesma falou que o objetivo da avaliação no sistema de ciclo é diferente do que ocorria em série. E pontuou que em série o professor focava nos conteúdos e já em ciclos, a avaliação, pode ser um instrumento que auxilia na aprendizagem individual dos alunos.

Então diante da fala da professora percebemos que ela compreende a avaliação organizada em ciclos diferentemente da organizada em séries, e isto fica evidente quando a mesma diz que a avaliação em ciclo serve para auxiliar o aluno de forma individual a superar suas dificuldades de aprendizagem, bem diferente do objetivo da avaliação em série que servia mais para punir e classificar o aluno que não conseguisse acompanhar o conteúdo.

A professora avaliava seus alunos em Língua Portuguesa utilizando diferentes estratégias tais como: o uso da ficha individual dos alunos, o caderno de leitura que a mesma faz individualmente de acordo com o nível dos alunos, a adoção da formação de grupos por alunos que se apropriaram da leitura e escrita e outros que ainda estão no processo, e as observações do contexto da sala. Nesse sentido pudemos perceber que a mesma demonstra compreender o processo de avaliação na alfabetização como elo articulador que possa favorecer o desempenho individual dos alunos, a fim de superar as dificuldades apresentadas.

Em observação e entrevista percebemos que a professora utilizava vários instrumentos e também que a mesma via esses instrumentos como uma possibilidade de acompanhar os alunos, pois em alguns momentos observados gostaríamos de destacar que ela trabalhou algumas aulas com o conteúdo substantivo e retomou o conteúdo, após diagnosticar através dos diversos instrumentos utilizados, como: trabalhos e participação individual e coletiva, utilização de jogos pedagógicos, música, vídeos, pesquisa e avaliações. Ela também mencionou em entrevista que em uma determinada aula, a mesma veio com um planejamento e atividades de matemática e no decorrer das aulas não achou suficiente aquela aula, então em outro momento ela retomou, visto que os alunos apresentaram dificuldades.

Por fim, gostaríamos de destacar que, entendemos que a professora demonstrou compreender a perspectiva formativa de avaliação no processo de alfabetização, pois a mesma apresentou em sua fala que compreende o objetivo a qual a avaliação se propõe, trabalha com a adoção de estratégias e utiliza vários instrumentos em prol de uma aprendizagem que

identifique os conhecimentos prévios dos alunos, trabalhe a partir deles, conheça as dificuldades dos alunos e, assim, planeje atividades adequadas para ajudá-los a superá-las.

6. REFERÊNCIAS

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J.M. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Tradução de Magda Schwarzhaupt Chaves. Porto Alegre: ArtMed editora, 2002.

ANDRÉ, M.E.D.A . de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.

BELLONI, I. A função social da avaliação institucional. Em: *Avaliação*, vol. 3, no 4, dez., 1998, p. 37-50.

BONNIOL, J. J. E VIAL, M. **Modelos de avaliação: textos fundamentais**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

COSTA, M. E. **A avaliação de desempenho na área de língua na Argentina: a utilização de provas objetivas**. Em: CONHOLATO, M. C. (coord.). *Idéias*, no 30 – Sistemas de avaliação educacional. São Paulo: FDE, 1998, p. 39-88.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação institucional: integração e ação integradora**. Em: *Avaliação*, ano 2, no 2, jun., 1997, p. 19-29.

ESTRELA, A. e NÓVOA, A. Apresentação. Em: ESTRELA, A. e NÓVOA, A. (Orgs.) **Avaliações em educação: novas perspectivas**. Porto: Porto Editora, 1999, p. 7-13.

GIL, A .C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

HADJI, C. **A avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. **A avaliação, regras do jogo – das intenções aos instrumentos**. 4.ed. Porto: Porto Editora, 1994.

HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora – uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 6.ed., Porto Alegre: Educação e realidade, 1995.

_____. **Avaliação: mito e desafio – uma perspectiva construtivista**. 18. ed., Porto Alegre: Mediação, 1995.

LEAL, T. **Intencionalidades da avaliação na língua portuguesa**. Em: SILVA, Janssen F.; HOFFMAN, Jussara & ESTEBAN, Maria Tereza (orgs.). **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo**. Porto Alegre: Mediação, 2003, p. 19-31.

LEAL , T. F; FERREIRA, A. T. B. **Avaliação na escola e ensino da língua portuguesa: introdução ao tema**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

LUDKE, L; ANDRÉ, M, D. A. **Pesquisas em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária LTDA, 1986.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar – estudos e proposições**. 10.ed., São Paulo: Cortez, 2000a.

MOREIRA, H.;CALEFFE L.G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. RJ: DP&A, 2006.

PERRENOUD, P. **Os ciclos de aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar**, Porto Alegre: Artmed Editora, 2004.

ROJO, Roxane. **A concepção de leitor e produtor de textos nos PCN: “ler é melhor do que estudar”**. In: Freitas, M. T; COSTA, S.R.(Org.). **Leitura e escrita na formação de professores**. São Paulo: Musa; UFJF-Comped, 2002. P.31-52.

SANTIAGO, Maria Eliete. **A avaliação da Aprendizagem e do Trabalho de Ensino como Processos de Reflexão, Decisão e Ação Coletiva: uma Experiência Desejada**. In: Proposta Curricular Ensino Fundamental da 1ª á 4ª série. Prefeitura Municipal de Camaragibe, Pernambuco, 2000.

SOARES, M. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. In: *Anais da 26a. Reunião Anual da ANPEd*, em outubro de 1998.