

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

SIMONE BORRELLI ACHTSCHIN

**ALUNO SATISFATORIAMENTE ALFABETIZADO: OS CRITÉRIOS DE
AVALIAÇÃO NA VOZ DAS PROFESSORAS**

Juiz de Fora
2010

SIMONE BORRELLI ACHTSCHIN

**ALUNO SATISFATORIAMENTE ALFABETIZADO: OS CRITÉRIOS DE
AVALIAÇÃO NA VOZ DAS PROFESSORAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, na linha de pesquisa e linguagem, Conhecimento e Formação de Professores, para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Luciane Manera Magalhães

Juiz de Fora
2010

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Achtschin, Simone Borrelli Achtschin .

Aluno satisfatoriamente alfabetizado: os critérios de avaliação na voz das professoras / Simone Borrelli Achtschin Achtschin. -- 2010. 107 p.

Orientadora: Luciane Manera Magalhães Magalhães
Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2010.

1. Alfabetização. 2. Avaliação. 3. Critérios. 4. Aluno satisfatoriamente alfabetizado. 5. Aluno plenamente alfabetizado. I. Magalhães, Luciane Manera Magalhães, orient. II. Título.

TERMO DE APROVAÇÃO

SIMONE BORRELLI ACHTSCHIN

**ALUNO SATISFATORIAMENTE ALFABETIZADO: OS CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO
NA VOZ DAS PROFESSORAS**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, pela seguinte banca examinadora:

Prof^a. Dr^o. Luciane Manera Magalhães
Programa de Pós-Graduação em Educação, UFJF

Prof^a. Dr^a. Ceris Salete Ribas da Silva
Programa de Pós-Graduação em Educação, UFMG

Prof^a. Dr^a. Diva Chaves Sarmiento
Programa de Pós-Graduação em Educação, UFJF

Juiz de Fora, 05 de julho de 2010.

Ao meu grande Amigo, por não só indicar a saída,
mas por se comprometer comigo mostrando o
caminho a seguir.

“E disse Jesus:/.../ sem mim nada podeis fazer”
João, 15:5.

AGRADECIMENTOS

A Deus, força propulsora de minha vida.

À Carlota, minha mãe, pelos sábios conselhos, incentivos em momentos de desânimo e ajuda incondicional.

Ao meu pai que, mesmo distante, torce por mim.

À Mariana, minha filha, por me esperar todas as noites.

Ao meu irmão e amigo Moysés por me ouvir, aconselhar e me ajudar nessa trajetória.

Ao André, por estar sempre disponível quando eu mais precisava.

À minha orientadora Professora Luciane Manera Magalhães, por dividir comigo seus saberes, me fazer sentir acolhida nas orientações, interpretar o que muitas vezes não conseguia dizer e se tornar uma grande amiga. Você me ajudou a chegar aqui!

À Mary Luci, por me permitir sentir sua amizade partilhando comigo preocupações e risos de alegria. Esse curso não seria o mesmo sem você! Conhecê-la foi, também, uma grande conquista!

À Nádia, por refletir comigo, há tantos anos, o ensino público.

À Sara, por ser tão prestativa e solidária.

À Eliane, por harmonizar os meus espaços e se fazer presente quando eu não podia.

Aos meus alunos, por me provocarem à pesquisa e me ensinarem que tenho muito a aprender.

Às professoras alfabetizadoras que partilharam comigo as dúvidas do avaliar e alfabetizar. É um prazer trabalhar e aprender com vocês!

Aos colegas da Escola Municipal Helena Antipoff por colaborarem comigo.

À Professora Ceris Salete Ribas da Silva pelas valiosas contribuições dadas por ocasião do exame de qualificação.

À Professora Déa Pernambuco pelos conhecimentos compartilhados.

À Professora Diva Chaves Sarmiento por acreditar no meu projeto.

Aos meus professores do curso de Mestrado, da Faculdade de Educação pelo aprendizado proporcionado.

RESUMO

O Sistema Municipal de Ensino de Juiz de Fora/MG regulamenta que as escolas, de sua rede, utilizem os conceitos *Satisfatório (S)* e *Não Satisfatório (NS)* como forma de registro de avaliação em turmas de alfabetização. Pautada na dificuldade de aplicação destes conceitos, investiguei, por meio da prática relatada, os critérios que cinco professoras alfabetizadoras adotam para caracterizar seus alunos como *satisfatoriamente alfabetizados*. Foi, também, objeto de investigação o modo como avaliam e as dificuldades que encontram na aplicabilidade desses conceitos. Com base na abordagem qualitativa de pesquisa, os dados foram gerados por meio de dois instrumentos: (i) entrevistas semiestruturadas e (ii) reprodução de documentos. A partir da análise dos dados, foi possível constatar que as professoras adotam tanto critérios específicos da alfabetização e do letramento, quanto não específicos. Avaliam os alunos de modo formal e informal e, por não terem parâmetros para compreender o que seja *satisfatoriamente alfabetizado*, encontram dificuldades para aplicarem os conceitos S e NS.

Palavras-chave: Critérios de avaliação. Alfabetização. Aluno satisfatoriamente alfabetizado,

ABSTRACT

The Municipal System of Education to Juiz de Fora / MG regulates schools in their network, using the concepts Satisfactory (S) and Not Satisfactory (NS) as a way to record assessment in literacy classes. Guided by the difficulty of applying these concepts, investigated, reported through practice, the criteria that five teachers literacy teachers adopt to describe their students as well literate. It was also the subject of investigation and assess how the difficulties encountered in the applicability of research approach, data werw gerated through two instruments: (i) semi structured interviews and (ii) reproduction of documents. From the data analysis, it was established that both the teachers adopt specific standards of literacy and literacy, as nonspecific. Assess students formally and informally, and for failing to understand the parameters that is sufficiently literate, have difficulty applying the concepts S an NS.

Keywords: Assessment criteria. Literacy. Literate student satisfactorily.

SUMÁRIO

	PALAVRAS INICIAIS	09
2	CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA: A IMPLANTAÇÃO DOS CONCEITOS SATISFATÓRIO E NÃO SATISFATÓRIO	12
3	PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA AVALIAÇÃO	19
3.1	PERSPECTIVA INSTITUCIONAL DA AVALIAÇÃO.....	19
3.2	PERSPECTIVA SISTÊMICA DA AVALIAÇÃO	30
4	ALFABETIZAÇÃO: DAS PRIMEIRAS CONCEPÇÕES À AVALIAÇÃO DE CAPACIDADES	40
4.1	DA CAPACIDADE DE ASSINAR O NOME ÀS ATUAIS DEMANDAS DA LÍNGUA ESCRITA.....	40
4.2	AS CAPACIDADES DEFINIDAS COMO NECESSÁRIAS AO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO.....	51
4.3	AS CAPACIDADES AVALIADAS NA ALFABETIZAÇÃO.....	61
5	CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DO ALUNO S	65
5.1	PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS.....	65
5.2	OS CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO UTILIZADOS PELAS PROFESSORAS...	68
5.3	CAPACIDADES ESPECÍFICAS DA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO...	69
5.4	CAPACIDADES NÃO ESPECÍFICAS.....	78
5.5	A PRÁTICA AVALIATIVA DAS PROFESSORAS PARA CARACTERIZAR	
5.6	UM ALUNO S.....	79
	AS DIFICULDADES ADVINDAS DO USO DAS TERMINOLOGIAS S E NS.	88
	PALAVRAS FINAIS	95
	REFERÊNCIAS	100
	ANEXOS	105

ÍNDICE DOS ANEXOS

ANEXO A - Roteiro da entrevista semiestruturada.....	106
ANEXO B - Fichas avaliativas das professoras	107
ANEXO C - Quadros das Capacidades Lingüísticas da Alfabetização	111

PALAVRAS INICIAIS

A presente pesquisa não surgiu por acaso. Ela teve sua gênese na inquietação de minha prática avaliativa junto aos meus alunos. Enquanto professora alfabetizadora, da rede municipal de ensino de Juiz de Fora tinha, na avaliação de minha turma, uma condição dicotômica de registro. Noutros termos, ao ter que declarar se um aluno, do segundo ano do ensino fundamental, era *satisfatoriamente alfabetizado* (doravante S) ou *não satisfatório* (doravante NS), deveria avaliar segundo a divisão de um conceito em dois grupos exclusivos e, portanto, opostos.

O Sistema Municipal de Ensino de Juiz de Fora tem uma orientação específica sobre avaliação. Segundo a *Resolução 12/2005* – que estabelece normas para a organização e funcionamento das escolas municipais – a escola que adotar a avaliação em conceito deverá usar os termos “Satisfatório” e “Não satisfatório” para fins de registro na documentação do aluno.

O que se assiste, atualmente, nas escolas municipais, é que a cada período de cinquenta dias de efetivo trabalho escolar, professoras regentes de turmas de alfabetização, preenchem seus diários lançando tais conceitos referentes à avaliação realizada em cada período. Não são poucas as vezes em que se pode perceber o conflito pelo qual passam essas professoras ao terem que se referir a um aluno, do segundo ano do ensino fundamental, como S ou NS.

Não foi diferente comigo. No momento da aplicabilidade dos conceitos surgiram muitas dificuldades. Como colocá-los em prática? O que eu deveria avaliar para considerá-lo S? Que capacidades cognitivas ele deveria ter adquirido? Não existiam critérios estabelecidos na proposta pedagógica da escola onde atuava – embora a resolução orientasse que eles deveriam ser estabelecidos pelas escolas em seus regimentos. Assim, o que restou foram muitos equívocos.

Na condição de socializá-los, me vi diante de colegas alfabetizadoras questionando-as quanto aos critérios que adotavam para avaliarem seus alunos. Se o sistema regulamentou apenas o uso de duas terminologias e deixou às escolas a condição de definição dos critérios, como professoras alfabetizadoras interpretavam e colocavam em prática a resolução que orienta a avaliação no sistema municipal de ensino? Queria compreender melhor como se daria o uso dessa terminologia em salas de alfabetização. Verifiquei que elas não conheciam a resolução que regulamentava os conceitos e que apenas o aplicavam como forma de registro

orientada pela secretaria escolar. Fiquei, também, surpresa com a variedade de argumentações que tinham, pois cada professora avaliava seus alunos segundo o que particularmente concebia por S. A situação de indefinição se agravou, quando percebi que num mesmo espaço escolar, não havia acordo a respeito do significado do conceito *satisfatório*.

Depois das primeiras questões, outras se seguiram: o que fazem ou como procedem professoras alfabetizadoras, do 2º ano do ensino fundamental, para definir se um aluno é S ou não NS? Elas têm dificuldades em avaliar seus alunos com os conceitos regulamentados?

A partir destes questionamentos, elegi três objetivos a fim de delimitar o propósito dessa pesquisa, quais sejam:

- (i) investigar os critérios que professoras alfabetizadoras adotam para caracterizar o aluno S;
- (ii) identificar a partir da prática relatada, os procedimentos adotados pelas professoras, quando avaliam seus alunos;
- (iii) investigar as dificuldades que encontram na aplicabilidade dos conceitos S e NS.

No intuito de possibilitar ao leitor os desfechos teóricos que se desdobram nas próximas páginas, esclareço que este trabalho está organizado em 5 capítulos. No primeiro, caracterizo essa pesquisa situando, na discussão da implantação dos ciclos de formação nas escolas municipais de Juiz de Fora, a regulamentação dos conceitos S e NS na avaliação. Discuto o ciclo como tipo de organização escolar e as resoluções que orientaram as formas de avaliação no sistema municipal de ensino.

No segundo, destaco aspectos inerentes à avaliação. Tanto institucional (interna à escola), quanto sistêmica (em larga escala). Tais ênfases se fazem importantes, primeiramente, porque as capacidades necessárias à aquisição da língua escrita precisam ser trabalhadas no dia a dia da sala de aula e, portanto, avaliadas. Em segundo lugar, porque elas estão preconizadas na avaliação em larga escala da alfabetização. E esta já se instalou nas escolas como proposta de avaliação diagnóstica dos alunos do 2º ano do ensino fundamental, por meio da Provinha Brasil.

Nesse sentido, busco na perspectiva institucional da avaliação, apontar o que defendem autores como Hoffman (2005); Luckesi (1996); Vianna (2005); Hadji

(2005); Barlow (2006) e Souza & Vieira (2008) sobre como a avaliação deve ser conduzida no interior das escolas para que possa alcançar, a partir de critérios e instrumentos definidos, os objetivos propostos.

Na perspectiva sistêmica, procuro compreender através de uma breve trajetória histórica, a implantação de uma política de avaliação que preconiza a necessidade de se diagnosticar a alfabetização a partir de capacidades definidas em documentos oficiais. Especificamente, o que autores como Bonamino, Bessa e Franco (2004); Freitas (2007); Cafieiro & Rocha (2008) e Britto (2007) destacam acerca das possibilidades e contribuições que uma avaliação em larga escala pode oferecer.

No terceiro capítulo, abordo, em três seções, aspectos concernentes à alfabetização. Na primeira, trato dos fatos históricos envolvidos na construção do conceito de alfabetização e, posteriormente, o de letramento. Fundamentam esse capítulo Soares (2002, 2003, 2004 e 2008); Mortatti (2006); Silva (2008); Ferreira (2003); Brito (2007); Ferraro (2002) e Tfouni (2006). Na segunda seção, destaco o que os documentos oficiais definem como capacidades necessárias ao aluno em processo de alfabetização. Para tanto, utilizo as Orientações para Organização do Ciclo Inicial de Alfabetização (2004), o Pró-Letramento e o suporte teórico de autores como Silva (2008) e Frade (2007). Na última seção, destaco o que a atual avaliação nacional em torno da alfabetização – Provinha Brasil, propõe em relação às aquisições dos alunos do 2º ano do ensino fundamental. Autores como Maciel (2008) e Rocha (2008) embasam a discussão.

O quarto capítulo está organizado em três seções. Na primeira, descrevo, os aspectos metodológicos que nortearam a constituição e análise dos dados. Aponto os procedimentos e instrumentos utilizados e caracterizo os sujeitos da pesquisa. Na segunda, analiso os critérios que as professoras utilizam para avaliarem um aluno como S. Na terceira seção, a partir do que dizem que fazem, identifico o modo como as professoras avaliam seus alunos e as dificuldades que encontram na aplicabilidades dos conceitos S e NS.

Finalmente, no quinto capítulo, como palavras finais, apresento algumas implicações desta pesquisa, suas conclusões e possíveis contribuições.

2 CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA: A IMPLANTAÇÃO DOS CONCEITOS S E NS

Os conceitos S e NS foram regulamentados pelo Sistema Municipal de Ensino de Juiz de Fora, a partir de 1998, quando o ensino fundamental ainda era de oito anos. Nessa época, uma discussão foi apresentada às escolas da referida rede: a implantação de Ciclos de Formação no ensino fundamental. Enquanto proposta diferente de organização escolar, essa implantação colocava em debate a estrutura seriada e classificatória das escolas.

Ao mencionar as formas de organização escolar, a primeira ideia que vem à mente é que a seriada é a mais conhecida e desenvolvida nas escolas brasileiras. O regime seriado prima pela organização de conteúdos distribuídos em sequências anuais, com uma avaliação prioritariamente voltada para a perspectiva quantitativa. O aluno deve corresponder a certo nível de exigência e, se esse nível não for alcançado, ele deve repetir a série em que se encontra.

Nessa concepção de educação, há uma rigidez conteudista e avaliativa, levando um elevado número de alunos à evasão e à repetência. Esse modelo de organização, portanto, demonstra nos seus dados, o grande fracasso escolar a que está submetida grande parte da população brasileira.

A insatisfação, contra esse modelo de fracasso escolar, tem levado, principalmente nas últimas três décadas, a uma busca por novos modelos de se pensar, conceber e organizar a escola, revertendo em mais inclusão e menos desperdício, os altos índices de repetência e evasão.

Esse movimento que parte das escolas e da sociedade como um todo, busca rever o papel e a função social da instituição escola. Inicia-se, assim, uma revisão sobre o sistema de gestão da educação, os métodos de avaliação, currículo, formação de professores etc. Nesse meio, o movimento que procura renovar a escola constrói uma proposta de educação mais inclusiva, que respeita a diversidade questionando, portanto, a organização escolar seriada. Esta, pautada na rigidez do tempo institucionalizado, desrespeita o tempo do ser humano na sua integralidade. Entender essa lógica da rigidez temporal é fundamental para a busca de uma nova organização escolar.

Iniciativas, como a “ciclada”, tentam romper essa lógica temporal e conteudista rígida. Buscam uma organização escolar com grupos de alunos com afinidades em idades mais próximas; nova organização curricular que respeita a diversidade e, também, contempla os conteúdos científicos. A avaliação assume uma perspectiva diagnóstica e qualitativa, inserindo a necessidade de construção de portfólios que procuram resgatar e conservar a história do desenvolvimento escolar do aluno, possibilitando um maior conhecimento sobre ele, adequando-se, assim, novas estratégias metodológicas que o conduzam ao aprendizado de qualidade. É importante destacar que a implantação de conceitos é uma das formas de avaliação que a escola ciclada adotou para romper com o modelo quantitativo e excludente da escola seriada.

A organização em ciclos implica uma nova relação interna na escola. Isso significa dizer que a escola privilegia o trabalho em conjunto da equipe escolar, dos alunos, pais e comunidade. Em cada sala de aula se vive uma concepção de educação que respeita ritmo, diversidade, liberdade, convivência democrática, que não está atrelada à rigidez temporal que instituiu a cultura do trabalho solitário e da competitividade. Busca-se, assim, um olhar sobre o trabalho coletivo, a troca, a partilha.

No Brasil, a década de 90 foi pródiga em experiências de implantação dos ciclos nas escolas. Os estados de São Paulo e Minas Gerais foram os primeiros nessa tentativa. As redes municipais que se tornaram referência foram as de Porto Alegre e Belo Horizonte, inspirando várias outras cidades a se arrisarem ao novo. Em Juiz de Fora/MG, profissionais vindos dessas cidades foram fundamentais na construção e implantação dessa proposta na rede municipal de ensino. Foi oferecido apoio teórico e prático não só para a Secretaria de Educação, mas também para as escolas. Essas, porque passaram a buscar um novo modelo de organização escolar que questionava profundamente o que até então estava praticando no seu dia a dia, optaram pela organização em ciclos.

Historicamente, o sistema educacional brasileiro se organizou no modelo seriado e seqüencial. A LDB, Lei 9394/96, no seu artigo 24, aponta a possibilidade de outros modos de organização da escola, entre eles os ciclos de formação.

No ano de 1997, com a mudança de governo municipal, a secretária de educação de Juiz de Fora começa a discutir com o grupo de diretores das escolas

municipais uma proposta de educação mais inclusiva, visto que dados da secretaria demonstravam altos índices de evasão e repetência.

No ano de 1998, a Secretaria de Educação lançou o Projeto “Na volta às aulas a gente mostra a escola que a gente quer” os pontos fracos e os fortes acerca do modo como desenvolviam suas atividades pedagógicas naquele momento. As escolas fizeram suas reuniões internas e em grupos por região, consolidando relatórios que apontavam as questões positivas que seriam compartilhadas e as negativas que deveriam ser revistas. Um dos pontos sem consenso foi a forma de organização. A maioria das escolas optou pela organização seriada e, algumas, um grupo de 09, optou por tentar uma nova organização, a ciclada.

Nesse mesmo ano, foi realizado o 1º Congresso Municipal de Educação, organizado pela Secretaria de Educação e pelo SINPRO (Sindicato dos Professores), objetivando ampliar as discussões e tomar decisões coletivas sobre os pontos polêmicos. Não se chegou, portanto, a um consenso sobre a forma de organização escolar, e a Secretaria de Educação acrescentou uma emenda ao Regimento Escolar criando a possibilidade da organização ciclada para as escolas que assim desejassem.

Em Janeiro de 1999, por meio da Resolução 01/99, foi implantado o Primeiro Ciclo na organização escolar de Juiz de Fora, o qual compreendia o ciclo da infância, envolvendo as crianças de 6, 7 e 8 anos; nos anos seguintes seriam implantados os 02 ciclos restantes: o da pré-adolescência, envolvendo crianças de 9, 10 e 11 anos; e o da adolescência, envolvendo os alunos de 12, 13 e 14 anos. Os alunos com defasagem idade/ciclo participariam de projetos especiais para a recuperação de conteúdo e de uma possível inclusão com os pares da mesma faixa etária.

O ano de 1999 foi também um ano de muitos grupos de estudos envolvendo as escolas que optaram pela organização ciclada e a equipe da Secretaria de Educação responsável por essas escolas. Buscou-se fundamentação teórica dos autores que embasam os ciclos de formação; estudos sobre as experiências de outros municípios ou estados que vinham trabalhando nessa perspectiva; construção de parâmetros para o trabalho nas escolas como: processo de avaliação, definição de objetivos e conteúdos, formação continuada dos professores, envolvimento da comunidade e famílias nas discussões e desenvolvimento do trabalho na escola, dentre outros.

A primeira regulamentação que implantou a adoção de conceitos ao invés de notas, foi a Emenda 03 que entrava em vigor em 1998. Tentando romper com a abordagem quantitativa na avaliação, essa emenda buscava operacionalizar uma forma qualitativa de avaliação, o que foi considerado um avanço naquela época. Era dado o primeiro passo para a possibilidade de uma avaliação diagnóstica e descritiva, conforme se pode constatar o Art. 134:

Nas turmas de 1ª série do ensino Fundamental o processo de avaliação da aprendizagem levará em conta os objetivos propostos para o processo de alfabetização, incluindo todas as áreas de conhecimento e o resultado da avaliação será expresso através dos seguintes conceitos:

PS- Plenamente Satisfatório

S- Satisfatório

NS- Não satisfatório

Com o avanço das discussões sobre a implantação dos Ciclos em Juiz de Fora/MG, em 1999, a rede municipal de ensino, passou a ter escolas com organização em séries e escolas com organização em ciclos. Para as escolas com organização em série (ensino fundamental de 8 anos), os conceitos *Plenamente Satisfatório*, *Satisfatório* e *Não Satisfatório* seriam adotados somente na primeira série (alunos com sete anos), ao passo que nas escolas com organização em ciclos (ensino fundamental de 9 anos), os conceitos seriam adotados nos três anos do ciclo inicial (alunos com 6, 7 e 8 anos).

Em agosto de 1999, foi constituído, pela Lei 9569, o Sistema Municipal de Ensino de Juiz de Fora, que teria entre suas funções estabelecer diretrizes gerais para a organização das escolas municipais assim como regulamentar, acompanhar e fiscalizar a sua organização.

Passados mais de dois anos, desde sua implantação, o Sistema Municipal de Ensino, através da Resolução 01/2002 estabeleceu as seguintes orientações para a avaliação:

Art. 18- O critério de avaliação será estabelecido pela escola em seu regimento, onde serão indicados os critérios, as formas de registro e os instrumentos adotados.

Art. 20- A escola que adotar a avaliação em conceito deverá usar os termos "Satisfatório" e "Não Satisfatório" para fins de registro na documentação do aluno.

Parágrafo único: Na primeira série deve ser usada sempre a avaliação com registro em conceitos.

Art. 21- No regime por promoção por séries, a escola pode optar pelo registro com dados numéricos e/ou conceitos a partir da segunda série.

Podendo optar por adotar nota ou conceito, as escolas se viram diante de novas discussões a respeito da avaliação quantitativa e qualitativa. Em 2005, novas orientações para organização e funcionamento das escolas são dadas pelo Sistema Municipal, através da Resolução 12/2005. Quanto à avaliação, a resolução assim regulamentava:

Art. 29- O critério de avaliação será estabelecido pela escola em seu regimento, onde serão indicados os critérios, as formas de registro e os instrumentos adotados

Art. 31- A escola que adotar a avaliação em conceito deverá usar os termos “Satisfatório” e “Não Satisfatório” para fins de registro na documentação do aluno.

Art. 32- No regime por promoção por séries, a escola pode optar pelo registro com dados numéricos e/ou conceitos a partir do segundo ano do ensino fundamental.

§3º - Na organização curricular em ciclo a promoção será através da progressão continuada até o final de cada ciclo.

No início dessa pesquisa, a resolução 12/2005 vigorava regulamentando as práticas avaliativas nas escolas municipais. Atualmente, os conceitos S e NS continuam regulamentados, porém, por meio da Resolução 26/08.

É comum que modos de avaliação escolar sejam regulamentados pela escola ou pelo sistema que a representa. Neles, critérios que deverão ser adotados para verificação da aprendizagem nem sempre são explicitados. O problema da ausência de parâmetros para o professor, pode gerar dispersão e distorções no processo avaliativo. Essa dispersão nega, o que Cervi (2008) chama de “objetividade da avaliação”, ou seja, “a linha sentada sobre um ponto determinado ao qual se quer chegar” (p.111).

Segundo Silva (2006), a “negociação dos objetivos e dos critérios” parte do pressuposto de que o processo avaliativo é democrático, “constituído de sujeitos que definem os rumos da relação multilateral e complexa do ensino” (p.64). Definir objetivos e critérios devem resultar, portanto, do entendimento, da cooperação e da negociação de todos os envolvidos na gestão do trabalho pedagógico. Um exercício de autonomia que as escolas possuem.

Assim, avaliar o desempenho escolar do aluno implica, primeiramente, em definições de critérios e conceitos, pois eles contribuem como base de decisão e referência para a professora discernir seus instrumentos avaliativos. A insuficiente

orientação de um professor ou professora no desenrolar do seu papel avaliativo pode fazer com que a avaliação, ao invés de estar a serviço da aprendizagem, seja um obstáculo à sua realização.

É preciso ressaltar, porém, que só conhecer os objetivos e critérios da avaliação e colocá-los em prática, não basta para garantir uma avaliação formadora. Eles precisam ser bem compreendidos e apropriados pelos “seus intervenientes”. Nesse sentido, Silva (2006) destaca que:

.../o professor pode se utilizar do velamento de alguns critérios e objetivos para ser arbitrário e conduzir seu trabalho na trilha dos desarranjos e imprecisões .../ Objetivos e critérios devem estar previamente definidos e flexibilizados durante a efetivação do trabalho docente, alguns antecipadamente discutidos com os aprendentes e outros sendo apresentados, vividos e ressignificados no desenvolvimento das seqüências didáticas (p.65).

Sabe-se que a criança se desenvolve de várias formas, mas se o que precisa ser especificamente avaliado não for compreendido, isso poderá favorecer uma avaliação por vezes generalizável ou desprovida de atenção ao que é progresso particular de cada aluno. Nesse sentido, os “critérios de progressão devem ser analisados de forma flexível e dinâmica, levando em consideração as capacidades definidas como metas, a trajetória de cada criança e sua comparação com o coletivo da classe” (MINAS GERAIS, 2004).

Para Silva (2006), critérios visam zelar pela qualidade dos objetivos previstos e “emergidos”. Segundo ele:

São dispositivos qualitativos da intencionalidade avaliativa. Por exemplo: o objetivo de um professor numa determinada unidade pedagógica de ensino da língua materna é que os alunos produzam texto, os critérios para avaliar esse objetivo podem ser textos com coesão e coerência. Coesão e coerência buscam, assim, garantir a qualidade do objetivo de produzir texto. Ou seja, não é qualquer produção de texto que atenderá a intencionalidade do docente, mas sim aqueles que se aproximam dos critérios negociados e estabelecidos como também dos que não foram debatidos, os que são fundamentais para a qualidade das aprendizagens (p.65).

Segundo Vasconcellos (2005), quando avaliamos a própria avaliação da aprendizagem, percebemos alguns problemas básicos como desvio de objetivos. O perigo disso, é que ao invés deles estarem preocupados com a aprendizagem, passam a estar em torno da classificação e da mera constatação.

Adotar métodos de avaliação pautados em objetivos coerentes ao que se avalia, deve ser uma atitude responsável do professor para favorecer uma avaliação não excludente. Mas, diante da indefinição sobre o significado do resultado esperado, como poderá a professora mediar seu trabalho em favor da aprendizagem?

No próximo capítulo analiso como a avaliação pode ser compreendida a fim de constituir-se um mecanismo capaz de fornecer informações sobre processos e resultados de aprendizagem.

3 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA AVALIAÇÃO

Este capítulo está organizado em duas seções. Na primeira, trato a avaliação na sua perspectiva institucional. Para tanto, apresento as ideias que fundamentaram a avaliação escolar, e resgato os principais conceitos defendidos legalmente nas regulamentações educacionais. Na segunda seção, focalizo aspectos referentes à avaliação sistêmica e a implantação da avaliação nacional da alfabetização com perspectiva diagnóstica.

3.1 PERSPECTIVA INSTITUCIONAL DA AVALIAÇÃO

Um dos assuntos que sempre foi e ainda é alvo de intensas discussões é a avaliação escolar. Quando pensamos que a dominamos, outras manifestações surgem nos provocando. Isso porque somos sujeitos históricos, desafiados a fazer escolhas, a sermos responsáveis por nós mesmos, a definirmos prioridades e a optarmos por um ou outro modo de agir.

Se avaliar é uma atitude que nos leva a determinar valor e a emitir impressões, então, torna-se uma ação que gera conflito e reflexão quando temos que fazer escolhas ou tomar decisões. Se no dia a dia ou em atividades corriqueiras exercemos práticas avaliativas, no meio educacional não é diferente. Nele lidamos com questões que vão desde políticas de avaliação externa até o momento de entregar para os pais o boletim de seu filho que registra: *Satisfatório* ou *Não satisfatório*.

Segundo Sousa e Vieira (2008), é por volta de 1900 que testes e medidas educacionais ganharam relevância, precisamente, quando Robert Thorndike enfatizou a importância de medir comportamentos humanos, resultando no desenvolvimento de testes padronizados que tinham por objetivo medir habilidades e aptidões de alunos. Na década de 30, com o intuito de coletar dados sobre o desempenho dos alunos, Tyler e outros autores introduziram vários procedimentos de avaliações como inventários, escalas e *check lists*. Em consequência, a área da avaliação, nessa época, ampliou em muito a ideia de medir a aprendizagem por meio de testes padronizados.

No Brasil, segundo Souza e Vieira (2008), desde a década de 1930 até 1990, os textos legais que regulamentavam a educação no país, fossem em nível federal

ou estadual, influenciados fortemente por pesquisas e estudos americanos, tinham no procedimento de medida, o princípio que sustentava a discussão no campo da avaliação educacional. Tanto os Decretos-Lei quanto as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, baixadas nesse período, possibilitaram a confirmação de uma avaliação excludente e classificatória enraizada na legislação brasileira.

Ao analisar a reforma de ensino – Decreto nº 19.890/31 - ocorrida no Brasil logo após a criação do Ministério da Educação, Souza Z. *apud* Sousa & Vieira (2008) esclarece que o termo *avaliação* sequer foi usado nos textos legais, sendo substituído por *provas, exames e critérios de promoção* e que, atribuir nota ao aluno, era a concepção de avaliação da aprendizagem defendida no texto legal. Arguição oral, trabalhos práticos, provas parciais e finais eram tidos como instrumentos de testagem nos procedimentos de avaliação da época.

Em 1942, o termo avaliação começa a ser empregado na Lei Orgânica do Ensino Secundário. Conhecida como Reforma Capanema, o Decreto-Lei 4.244/42 tem, em seu art.30, a definição de avaliação de aprendizagem. Nele lê-se que a “avaliação dos resultados em exercícios e em exames será obtida por meio de notas, que se graduarão de zero a dez”.

Quando foi aprovada, no Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4024 em 1961, a avaliação passou a ser compreendida como instrumento que tem a possibilidade de ser procedimento contínuo, com acompanhamento constante do desempenho do aluno. Porém, seu objetivo ainda era de selecionar alunos que deveriam ser aprovados ou não. O professor poderia valer-se, como recurso avaliativo, de exames e provas, e a lei ainda sugeria entrevistas, questionários, observação e outros.

Ainda segundo Souza & Vieira (2008), podemos perceber que avaliação na Lei 4024/61:

.../ deixou de ser considerada apenas como procedimento de mensuração. Assim, a partir de uma medida de mudanças de comportamento, ocorridas no aluno, o professor deve expressá-las o quão satisfatórias são, em relação a um padrão de desejabilidade. O que não está expresso, claramente, são as fontes que darão origem ao estabelecimento dos critérios para julgamento do grau de desejabilidade do desempenho apresentado pelo aluno (p. 174).

Entrando em vigor a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5692 em 1971, a avaliação da aprendizagem é abordada com alguns significados como:

parte da avaliação do rendimento escolar que não se caracterizava apenas como procedimento de mensuração, mas que atribuía também um valor quanto ao grau de desejabilidade do desempenho apresentado pelo aluno; procedimento que determinava até que ponto os objetivos definidos foram atingidos focalizando o desempenho do aluno; a função de apoiar a decisão quanto à promoção ou não do aluno; dar suporte para o aperfeiçoamento das condições de aprendizagem e, por fim, além de observar os aspectos qualitativos, cabia ao professor elaborar os seus instrumentos de avaliação.

Em relação à lei anterior, a definição de avaliação fica evidenciada como processo amplo e contínuo que pretende verificar se os objetivos foram ou não alcançados com perspectiva classificatória.

Os trechos referentes à avaliação dos textos legais citados sofreram, ao longo de suas publicações, alterações quanto à concepção de avaliação neles presentes. Inicialmente, predominava um julgamento de avaliação de desempenho imparcial e objetivo, feito a partir do cômputo de acertos e erros nas provas. Posteriormente, esse julgamento passou a ser baseado em critérios expressos nos objetivos previstos, e deveria ser realizado de forma ampla e contínua. Assim, até a legislação de 1961, a finalidade da avaliação, era apenas classificatória, sendo-lhe acrescida, a partir de 1971, a função de retroalimentação. Ou seja, a avaliação visava a fornecer dados para o acompanhamento, controle e reformulação das propostas curriculares. Nesse sentido, a lei previa mecanismos que visavam a minorar a problemática de aprovação/reprovação do aluno, tais como os estudos de recuperação e o sistema de avanços progressivos.

Ainda na perspectiva histórica, quanto ao que prescrevem as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no Brasil sobre avaliação, nossa atual LDB 9394, sancionada em 20 de dezembro de 1996, traz em seu artigo 24, inciso V, as diferentes possibilidades de se verificar o rendimento escolar. A verificação do rendimento escolar baseia-se na “avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais” (alínea a); “possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar” (alínea b); “possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado” (alínea c); “aproveitamento de estudos concluídos com êxito” (alínea d); e “obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao

período letivo para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos” (alínea e).

Analisando o texto legal, é fácil perceber que se abre um leque considerável de possibilidades no campo avaliativo, pois apresenta diferentes propostas de avaliação. É vedada, por exemplo, uma avaliação em que os alunos sejam submetidos a uma só oportunidade de verificação do rendimento. Isso implica em não submeter o aluno a um único instrumento de avaliação e que todos os alunos têm direito à recuperação de estudos. Essa recuperação é processual e nela a avaliação é concomitante ao período letivo. Segundo o Art. 13, inciso IV, da mesma lei, cabe ao docente estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento.

Numa perspectiva contínua e cumulativa de avaliação, a LDB não prioriza um sistema rigoroso e opressivo de notas parciais e médias finais no processo de avaliação escolar, mas nos leva a posicionarmos sobre com que concepção de avaliação trabalharemos. Nesse sentido, Hoffman (2005) diz que “cada avaliador se denuncia ao avaliar”, pois a concepção de avaliação estará atrelada a concepções de ensino/aprendizagem, de educação, de escola e de sociedade. Rever o ponto de vista da avaliação é rever certamente tais concepções. As orientações da LDB 9394/96 são importantes porque dão direção a um paradigma de avaliação. Apesar da Lei 5692/71 já se referir à avaliação como formativa e com prevalência de aspectos qualitativos sobre os quantitativos, o texto atual da LDB 9394/96 avança em relação à Lei 5692/71, na perspectiva do acompanhamento contínuo da avaliação. Quanto ao aspecto qualitativo, tal pressuposto é um desafio para ser compreendido ou seguido por muitos professores até hoje. Como o termo sofre múltiplas interpretações pelos professores, dificulta-se a compreensão do que a lei estabelece a respeito. Para Hoffman (2005), “o qualitativo é decorrente da consistente observação e interpretação do professor das manifestações dos alunos, para muito além das cruzadinhas em fichas de avaliação ou pontuações em tarefas de aprendizagem” (p.42).

A atual exigência que a lei impõe aos sistemas escolares permanece, segundo Hoffman (op. cit.), inédita em muitas instituições, não existindo, efetivamente, o acompanhamento do processo de aprendizagem dos alunos com o significado de prevenir as dificuldades, observá-las para refletir resultados, (re)planejar e tomar decisões de caráter pedagógico no contexto escolar.

Luckesi (2000) corrobora afirmando que, à avaliação interessa o antes, o durante e o que acontecerá depois com o aluno, pois nessa perspectiva a avaliação da aprendizagem está a serviço de um projeto político-pedagógico construtivo que concebe esse aluno como sujeito aprendiz em desenvolvimento e em transformação permanente.

O mesmo autor ainda interpreta avaliação como processo inclusivo, defendendo que o que interessa é a aprendizagem do aluno e, conseqüentemente, o seu crescimento. Daí a necessidade de a avaliação ser diagnóstica e inclusiva. Diagnóstica porque a partir do conhecimento da realidade, permite-nos a tomada de decisões e, por isto mesmo inclusiva, porque não descarta nada e não exclui ninguém no processo avaliativo, mas sim, “convida para a melhoria”.

Do ponto de vista das relações pedagógicas, o autor declara que, a avaliação exige uma postura democrática do sistema de ensino e do professor, ou seja, para proceder à melhoria do ensino-aprendizagem, não basta avaliar somente o desempenho do aluno, mas toda a atuação do sistema. Para ele, a aprendizagem melhorará se o sistema de igual forma melhorar. A responsabilidade por desempenhos inadequados não depende só do aluno nem só do professor, porém, minimamente, da escola e, abrangentemente, do sistema de ensino, como um todo (Luckesi, 2000).

Na escola, frequentemente, nos deparamos com diferentes posicionamentos sobre como avaliar. Uma vez que não podemos conhecer e nem avaliar todas as relações de um processo escolar, entender a complexidade da avaliação é também sentir como se dá a elaboração dos critérios e metas para a educação.

Precisamos definir onde queremos chegar avaliando nossos alunos. Frazão (2001) vale-se da história *Alice no País das Maravilhas* para levar-nos à reflexão sobre essa condição: a menina quando preocupada com as mudanças que estava vivendo, perguntou ao gato como sair de onde estava. Ao que ele respondeu que era preciso saber onde ela queria ir. Na escola, da mesma forma, precisamos definir onde queremos chegar. Não basta só “indicar a saída” é preciso comprometer-se em mostrar o caminho que se deve seguir. Informações imprecisas dificultam o sujeito de alcançar seu objetivo e o condicionam a desvios e erros. Quem nunca sofreu com indicações erradas quando queria chegar a algum lugar? Se na escola esse lugar é a aprendizagem e o caminho é o da emancipação, a avaliação pode frear, ou impulsionar o processo de aprendizagem.

A grande referência para a avaliação escolar é o projeto político-pedagógico da escola e o planejamento didático do professor que, segundo Silva (2006), devem conter o modelo de avaliação que será adotado, técnicas e instrumentos adequados para verificação da aprendizagem, critérios de avaliação e formas de registro e de divulgação dos resultados.

Nessa perspectiva, é possível traduzir, nas escolas, um trabalho garantido numa proposta democrática de avaliação que segundo o mesmo autor, é permitir à avaliação “ser lugar de negociação no movimento de definição de seus objetivos, critérios, instrumentos e dinâmica” (p.64).

Não esgotando ainda as diferentes definições sobre avaliação, Barlow (2006), em seus estudos sobre o assunto, encontrou em diferentes textos de especialistas que avaliar significa:

Emitir um julgamento a propósito de uma ocorrência de um indivíduo, de um objeto remetendo-se a um ou a vários critérios (Noizet e Caverni); atribuir um valor a uma situação real à luz de uma situação desejada (Hadji); obter o máximo de informações úteis ao educador para preparar suas decisões (Stufflebeam); apreciar a estratégia [de formação] posta em prática em relação às necessidades reais dos alunos! (Scriven); informar os alunos para ajudá-los a se tornarem sujeitos ativos de seu desenvolvimento (Stake); interpretar dados, fazer emergir sentido (Ardoino e Berger) (p.112).

Hadji (2005) nos convida a enfrentar alguns desafios na hora de avaliar. O primeiro deles é saber *o que* se quer saber ao avaliar, e *quem se faz perguntas sobre o quê* no sistema escolar. Para ele, a sociedade questiona, os professores questionam e os alunos também. Nessa perspectiva, afirma que podemos distinguir algumas questões problemáticas. A primeira está *no campo pessoal*, pois o aluno se indaga sobre suas aquisições. A segunda se refere ao *ajustamento pedagógico*, pois o professor precisa se indagar se os alunos aprenderam bem e se, como consequência, ele trabalhou eficazmente com vistas a ajustar seu modo de trabalhar. E, por fim, a terceira questão é de *medida da eficácia*: a sociedade indaga sobre o nível geral dos alunos de um país.

Pode-se perceber que em cada situação descrita, cada um deve saber o que está em jogo no momento da avaliação, tendo plena consciência da problemática em que está inserido. No entanto, ele ressalta que para os professores, é prioritária uma problemática de ajustamento pedagógico a serviço do desenvolvimento dos alunos.

Outro desafio, que o autor destaca, é a necessidade de tomar consciência do contexto de decisão, fazendo uma análise do conjunto das funções atribuídas à avaliação escolar. Isso permitirá distinguir seis principais funções correspondentes a seis tipos de avaliação. A primeira é a avaliação *formativa* que, segundo o autor, tem como função facilitar as aprendizagens, uma vez que está a serviço de decisões pedagógicas. O segundo tipo de avaliação é a *diagnóstica de etapa* que está a serviço de decisões de progressão institucional (passagem ou não para ano/série seguinte). A seguir, avaliação *diagnóstica de síntese* que prepara decisões de orientação. Outro tipo de avaliação é o que o autor chama de avaliação *cumulativa/certificadora* que tem por função preparar decisões de validação de aquisições. O quinto tipo é a avaliação *normativa de grupo* que ao oferecer referências sobre o nível dos alunos, esclarece e prepara escolhas curriculares. Por último, a avaliação *externa* que, ao informar o conjunto dos cidadãos sobre a situação do sistema escolar, prepara decisões políticas de regulação do sistema.

Um dos desafios que o autor ainda destaca, é perceber e compreender como participamos e o que esperamos de nós quando nos envolvemos nesta ou naquela maneira de avaliar.

Diferentes possibilidades ou maneiras de avaliar estão à nossa disposição. Se nossas escolhas revelam quem somos, as formas de avaliação adotadas numa escola constituem indicadores bastante seguros da filosofia que orienta o processo de ensino-aprendizagem dessa instituição. Acredito que a forma como a escola avalia reflete a educação que ela valoriza. Escolas que privilegiam práticas de avaliação somativa, pretendem traduzir o quão distante ficou o aluno de uma meta daquilo que se acreditava ser possível atingir. Essa avaliação tem lugar em momentos específicos ao longo de um curso como, por exemplo, no final de um ano letivo. Assim, como a avaliação diagnóstica se presta a levantar as condições prévias em cima das quais vai planejar e trabalhar o processo educacional, a avaliação somativa faz o equivalente ao final do processo. Já no final, as chances de sucesso do aluno são escassas. Isso constitui o princípio da escola meritocrática, que acreditando ter oferecido igualmente a todos o mesmo ensino, obterão melhores resultados aqueles alunos que se esforçaram mais, e que por questões de aptidão e mérito próprio, se desenvolverão e aprenderão mais que os outros. A responsabilidade de êxito ou fracasso é do próprio aluno. Questões sociais e econômicas nesse caso, não são consideradas.

Contudo, se a escola admite que na relação ensino/aprendizagem à comunidade escolar cabe responsabilidades sobre os resultados obtidos pelos alunos, esse modelo de avaliação se interessa pelo modelo de currículo existente, pelo tempo e espaços escolares, pela metodologia e estratégias adotadas, e pela relação pedagógica instalada. A intenção é que, ao se verem diante dos resultados, ambos reflitam práticas e comportamentos a fim de redirecionar o processo educativo.

Podemos nos valer de muita criatividade e recursos na hora de avaliar. Existem diferentes e inúmeros instrumentos disponíveis para esse fim. Desde um simples caderno de anotações até pré-teste, auto-avaliação, observação, relatório, questionário, portfólio, provas, fichas, participação em uma tarefa, diálogo... os diferentes instrumentos de coleta de dados ampliam a capacidade de avaliar do professor. Professores e alunos não têm que ficar engessados a uma única maneira de avaliar e, dependendo do contexto, um recurso cabe mais que outro.

Além de sabermos escolher o instrumento que vamos utilizar em sala, é preciso termos atenção quanto à forma de registrar os resultados. O registro é necessário. Faz parte da história de desenvolvimento de um aluno. Para Hoffmann (2005), “o que ocorre nas escolas é que notas ou conceitos são entendidos como a própria avaliação”. Se os registros tiverem por objetivo observar o processo de aprendizagem de cada aluno e sua consequente reorientação, eles subsidiarão uma avaliação voltada para a formação. Caso contrário, representarão apenas classificações sucessivas do aluno.

Se um instrumento de avaliação tem por objetivo possibilitar ao aluno manifestar sua aprendizagem, precisa ser devidamente escolhido. Seja qual for, o ideal é que seja utilizado adequadamente ao contexto escolar. É nele que discutimos a proposta pedagógica da escola, que a formação do professor pode contribuir para maior compreensão de escolhas de estratégias de trabalho desenvolvidas por ele em sala, e que a concepção de avaliação e aprendizagem que a escola defende possibilitará uma escolha mais acertada desse instrumento. Vianna (2005) ressalta que:

As questões relacionadas com o emprego nem sempre adequado dos instrumentos de avaliação devem ser dimensionadas a fim de que os resultados façam sentido e permitam a orientação das atividades docentes; assim é importante que se aprofundem estudos ligados à avaliação de

processo com o uso de instrumentos referenciados a critérios como peça fundamental das atividades de aprendizagem em salas de aula (p.16).

É fundamental, então, que cada sistema educacional, ao definir modos ou instrumentos de avaliação, considere as diversidades de seu espaço social, econômico e cultural, a fim de evitar interpretações que comprometem o alcance dos objetivos que a escola pretende alcançar.

Na perspectiva de que é fundamental que a avaliação não atrapalhe a prática pedagógica, mas que a ajude qualificá-la, Vasconcelos (2005) discrimina algumas dimensões que defende serem básicas para a avaliação. Segundo ele, a primeira delas é a *sensibilidade*. O avaliador não deve avaliar só porque é exigido externamente, mas deve sentir necessidade de avaliar e demonstrar percepção aguçada e abertura para tal. A segunda dimensão refere-se ao que Vasconcelos (op. cit.) caracteriza como *análise da realidade*. Nesse sentido, o avaliador deve obter dados significativos, isto é, essenciais e fidedignos. A terceira dimensão é a *clareza da finalidade* e essa dimensão caracteriza-se por *fazer memória da finalidade, dos objetivos expressos no projeto político pedagógico*. Respectivamente, a quarta e quinta dimensões são *juízo* e *tomada de decisão*. Na primeira, o avaliador deve realizar juízo de valor, não sobre a pessoa avaliada, mas sobre o produto alcançado ou atividade desenvolvida. Na segunda, deve-se decidir o que fazer, ou seja, dar continuidade à prática ou elaborar um novo plano de ação com o aluno, de forma individual ou compartilhada, por exemplo. Por fim, a última dimensão é a *ação*. Deve-se, então, agir de acordo com a decisão tomada.

De acordo com Vasconcelos (2005), a concepção básica de avaliação, em um enfoque libertador, é de formulação bastante simples: a partir da percepção da necessidade de avaliar, colhem-se dados significativos ao processo avaliativo, que por sua vez são julgados com base em referenciais assumidos, para em seguida tomar decisões e partir para a ação.

Destaque-se, ainda, que essa dinâmica favorece um ciclo que não se esgota, porque da ação imediatamente voltamos ao processo de coleta de dados para serem novamente julgados e impulsionarem nova ação. Resumindo, este é um processo de ação/reflexão/ação. Pode-se traduzir assim que, enquanto processo, a avaliação nos permite ter consciência do que fazemos, do por que fazemos, e da qualidade do que fazemos.

Nas diversas discussões sobre educação, percebemos que a ênfase está no aprender. Isso significa uma mudança em quase todos os níveis educacionais: currículo, gestão escolar, organização da sala de aula, tipos de atividade e, também, o próprio jeito de avaliar a turma.

Para que a avaliação sirva à aprendizagem é essencial conhecer cada aluno e suas necessidades. Assim, o professor poderá pensar em caminhos para que todos alcancem os objetivos que o ensino propõe. Só identificar problemas não basta para um projeto de educação de qualidade, mas apontar necessidades torna-se um desafio de posicionamento dos governantes, do projeto político-pedagógico da escola, dos professores, enfim, dos agentes educacionais.

Sabe-se que estatutos, leis ou resoluções baixadas não levam o professor a tomar consciência do significado de qualquer mudança. Mas se não definidos, não legitimam a necessidade de realizá-la. Se os aspectos quantitativos não sobrepõem os qualitativos, como está posto na LDB 9394/96, a mudança não será apenas de ordem técnica, mas também e fundamentalmente política, pois deverá sustentar um projeto de sociedade pautado no princípio de que todos têm o direito de aprender. E é nesse sentido, da avaliação servir à aprendizagem, que não se esgota a ideia de que é essencial conhecer as necessidades de cada aluno.

A mudança *da* avaliação significa a mudança *na* avaliação e isso não ocorre de maneira pacífica. Se a avaliação está a serviço da aprendizagem, torna-se uma área de muitos pólos: sistemas, instituições, cursos, currículos, programas, materiais, professores e, por fim, alunos. Porém, Vianna (2005) destaca que:

A avaliação educacional, nos dias fluentes, apresenta interesses diversificados, rompendo, assim, em parte, com a sua concentração limitada ao rendimento escolar. Os elementos levantados nos vários tipos de avaliação - seja de sala de aula ou de sistemas - devem ser analisados por professores e técnicos especializados nas várias áreas curriculares, a fim de que sejam incorporados ao planejamento escolar e contribuam para o processo educacional. A avaliação não é um valor em si e não deve ficar restrita a um simples rito da burocracia educacional; necessita integrar-se ao processo de transformação do ensino/aprendizagem e contribuir deste modo ativamente, para o processo de transformação dos educandos (p.12).

O referido autor reporta-se, ainda, à reflexão sobre a avaliação na dimensão de definição de políticas públicas, focalizando que os resultados das avaliações não devem ser usados única e exclusivamente para traduzir certo desempenho escolar, mas que sua utilização implique em servir na definição de projetos de implantação e

modificação de currículos, de programas de formação continuada dos docentes e, “de maneira decisiva na definição de elementos para a tomada de decisões que visem a provocar um impacto, ou seja, mudanças no pensar e no agir dos integrantes do sistema” (p.16).

Além da difusão dos resultados, é necessário que se definam diretrizes sobre como usar, produtivamente, esses resultados na melhoria do processo de uma educação que seja eficiente, evitando-se que os resultados fiquem restritos a uma adjetivação pouco satisfatória.

Uma política de avaliação não pode ficar restrita ao âmbito escolar; deve, necessariamente, abranger todos os níveis da hierarquia da administração educacional, a partir das secretarias de estado, até chegar à sala de aula e ao professor. A avaliação, conseqüentemente, não é uma ação isolada; integra toda a comunidade educacional e a própria sociedade. Acrescente-se, ainda, outros pontos de relevância, como o tipo de instrumento a utilizar, a definição de responsabilidades, a escolha de um tipo de conceito ou nota que faça sentido para o grupo avaliado e para a própria sociedade, além de definir os parâmetros para a análise dos resultados e estabelecer os grupos responsáveis por sua interpretação. Ainda que tudo isso e outros elementos sejam estabelecidos de forma criteriosa, é preciso colocar uma indagação relevante em toda e qualquer avaliação: o que fazer com os resultados? Eles não podem ser tratados como “uma contabilidade educacional”. Devem fazer diferença demonstrando que geram novas formas de pensar e agir, no contexto em que são produzidos.

Autores como Hoffman (2005), Luckesi (2000) e Vasconcellos (1998, 2000 e 2005) afirmam que é necessário sempre pensar na avaliação a partir do contexto de um processo formativo. Nesse contexto, ela se torna útil para orientar os procedimentos docentes, para sugerir novas estratégias eficientes de ensino, para ser relevante para o aluno. Como fator de orientação de todo processo docente, envolve não apenas conhecimentos, mas inclui o despertar de novos interesses e formação de valores. Acredito que a avaliação é como ponte unindo professor e aluno visando um processo interativo gerador de novas aprendizagens. Enfim, a avaliação é capaz de gerar elementos que facilitem a superação dos problemas curriculares, que muitas vezes decorrem de conflitos entre a realidade da escola e o contexto sócio-cultural em que a mesma se situa.

Se a educação não visa proporcionar apenas conhecimento, mas procura formar, também, outros tipos de saberes como o saber ser, o saber fazer, conhecer e aprender, a esses saberes agregam-se, ainda, habilidades, interesses, atitudes e, particularmente, valores. Tudo isso é importante e necessita ser considerado no momento de se fazer e pensar avaliação. E mais, se a avaliação deve ser usada sempre para melhorar, nunca para eliminar, selecionar ou segregar; ensinar, aprender e avaliar não podem ser concebidos como momentos separados. Formam um contínuo em permanente interação.

3.2 PERSPECTIVA SISTÊMICA DA AVALIAÇÃO

Como tema multifacetado, a avaliação educacional torna-se um campo de disputa, pois nele diferentes posições e concepções teóricas estão presentes. Se, por um lado, para alguns estudiosos da área, ela assume ideais, princípios, autonomia, democracia, com funções diagnósticas e formativas do aluno, por outro lado, eficiência, resultado e produtividade são os princípios que orientam a avaliação pontual de seu desempenho. Nas palavras de Bonamino *et alii* (2004):

Avaliação dificilmente gera consensos em educação. Quando o tema é avaliação na escola, professores e especialistas frequentemente divergem sobre prioridades, métodos, ou até mesmo quanto a objetivos. Se o tema é política de avaliação de uma rede pública, as divergências não são menores e a repercussão é muito maior (BONAMINO; BESSA; FRANCO, 2004, p.7).

A avaliação do desempenho escolar, seja a dos sistemas educacionais ou a do processo ensino aprendizagem, é um processo intencional e sistemático de obtenção e análise de informações sobre a realidade a que se refere. Freitas (2007) afirma que a avaliação interna está em “busca da eficiência do microsistema escola” (p.31), porque se interessa pelas decisões relacionadas às ações didáticas que viabilizem o alcance de objetivos propostos para os alunos. Ao contrário, a avaliação em larga escala, busca informações para a tomada de decisões relacionadas à melhoria do ensino em nível de sistema e de escola, porque se interessa pela eficácia do sistema educacional como um todo.

Acredito que o resultado encontrado a partir de uma avaliação externa pode ser de muita utilidade para a reflexão das práticas escolares. Embora não haja

consenso em torno dos fins das avaliações externas e que exista a polêmica de que tais avaliações geram segregação e classificação dos alunos, vejo, nos resultados, que elas encontram, uma forma útil de diagnóstico e de possível intervenção na aprendizagem. Alguns críticos acreditam que entre os efeitos de maior impacto que esse diagnóstico pode causar, está em a escola definir seu currículo a partir dos padrões esperados nas provas, e de que os professores passem a avaliar seus alunos preocupados com esses padrões.

Entendo, porém, que a definição e divulgação dos saberes e capacidades esperados na alfabetização são necessários para promover a reflexão sobre o que se ensina nas salas de aula, e se esses saberes têm compromisso com a qualidade e a equidade no ensino. Essa reflexão pode gerar a busca de melhores práticas de ensino que, por sua vez, favoreçam maior aprendizagem e desempenho dos alunos.

Clarear os objetivos do ensino para os professores de modo que eles foquem seu trabalho nas competências cognitivas básicas solicitadas pelo ensino de qualidade, pode chamar a atenção da opinião pública não só para a questão dessa qualidade, mas para a alocação de recursos educacionais necessários a alcançá-la. Superar os problemas gerados pela distorção série-idade, e investir em formação de professores podem ser, também, propostas de ação diante dos objetivos definidos em torno do ensino de qualidade. Assim, colocar diante dos profissionais o desafio de participar da avaliação sistêmica de maneira a explorar suas possibilidades e contribuições é a ênfase que se dá hoje à avaliação em larga escala no meio educacional. No debate político, ela vem se expandindo e se consolidando no cenário da educação brasileira e, devido a “seus usos e reflexos”, o papel da avaliação educacional tem levantado muitas questões nas últimas décadas:

.../necessidade, pertinência, validade, legitimidade, natureza, usos, origem, modalidades, métodos, instrumentos, operacionalização, possibilidades e limitações dessa prática (FREITAS, 2007. p. 2).

Se desenvolver habilidades como leitura e escrita é uma das mais importantes responsabilidades da escola, acredito que avaliar o que seus alunos aprendem é uma das maneiras de analisar como ela desempenha esse papel. Nesse sentido, tanto a avaliação interna quanto a externa, tornam-se instrumentos a serviço da sociedade, ajudando a verificar se a escola está ensinando aquilo que é necessário ensinar.

É possível perceber, na história da educação contemporânea, que existe um movimento por parte do Estado em busca de estratégias para a avaliação em larga escala.

Desde 1972, quando o planejamento educacional ficou subordinado aos Planos Nacionais de Desenvolvimento (PNDs), o discurso que emana em torno da educação é que ela é um instrumento importante no planejamento do país e, portanto, torna-se interessante para o governo avaliá-la. O que se viu, também, a partir da popularização da escola pública, é que apesar da oferta de vagas ter aumentado, o investimento em educação não acompanha esse aumento quantitativo e a qualidade do ensino fica comprometida. É o início de um novo debate: escola para todos, mas uma escola de qualidade para todos. No final dos anos 70 e ao longo dos anos 80, esse debate se acentua e ganha toda a sociedade. Em especial, ele fortalece o interesse do governo pela avaliação em larga escala da educação básica.

Segundo Freitas (2007), de 1985 a 1990, a informação educacional e a avaliação externa foram, com frequência, objeto de estudos realizados por pesquisadores de diferentes áreas (FREITAS, 2007). Entre eles, a autora destaca os estudos de Fletcher e Castro (1986), Fletcher e Ribeiro (1987) e Klein e Ribeiro (1991) que “alertaram sobre ser inapropriado tirar conclusões acerca do êxito ou fracasso do ensino apenas com base em estatísticas de reprovação” (p.63). Segundo a autora, os referidos pesquisadores defendiam que a interpretação de dados em educação deveriam ser baseados em testes padronizados. Diante desse quadro, Ribeiro *apud* Freitas (2007) recomendava que houvesse:

.../ a montagem de um sistema permanente de avaliação cognitiva dos alunos, que desse ao público instrumento de cobrança da qualidade da escola, como mecanismo capaz de mobilizar a sociedade na luta pela “competência do sistema escolar” (p.28).

A perspectiva para a educação seria então ultrapassar a ideia que privilegiava a construção de prédios e aumento do número de matrículas, como estratégias de melhoria na educação, mas impactar e convocar a sociedade para a “revolução da qualidade do ensino”. É importante salientar, ainda, que a partir da década de 80, cresce o discurso nas políticas públicas, na área de educação, de que se deve dar ênfase ao que acontece dentro da escola. A discussão se volta para o princípio que,

mais importante do que construir escolas, era dirigir seus investimentos para a qualidade da escola, para a qualidade da vida escolar dos alunos, para a qualificação dos professores, equipamentos escolares, oferta e qualidade do livro didático e avaliação. O pensamento que emerge é que a escola deve se sentir responsável pela grande quantidade de alunos que não aprende ou sai da escola.

Para tal, era indispensável recuperar a credibilidade da escola pública, e algumas exigências que emergiram como políticas educacionais foram: necessidade da escola redefinir suas funções de acordo com a realidade brasileira; revisão curricular com vistas a garantir um conteúdo mínimo para todos os alunos; maior oferta e qualidade de livros, material e merenda escolar, formação de professores.

O estabelecimento de padrões mínimos de desempenho nacional, melhoria na qualidade do ensino e garantia mínima de conteúdo para o aluno não remetem explicitamente à ideia de avaliação em larga escala, mas indiretamente levam ao interesse por ela (FREITAS, 2007). Esses aspectos, juntamente com o contexto da redemocratização da sociedade brasileira e das gestões das secretarias estaduais de educação, apontam para a compreensão de que a política de avaliação externa, no país, se situa nos anos 80. Segundo Bonamino (2002), foi nesse contexto que essa política começou a ser discutida.

Nos anos de 1981, 1983 e 1985, no contexto da avaliação do EDURURAL (Programa de Expansão e Melhoria do Ensino no Meio Rural do Nordeste Brasileiro), foram realizadas, nos estados do Ceará, Piauí e Pernambuco, as primeiras experiências de aferição do rendimento escolar com participação da Fundação Carlos Chagas, Fundação Cearense de Pesquisa e Universidade Federal do Ceará.

Em meio a tais experiências e também em resposta às demandas do Banco Mundial, em 1988, o INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas) cria um programa externo de avaliação do ensino do antigo primeiro grau – o SAEP (Sistema de Avaliação da Educação Primária). Era o início de um projeto de pesquisa sobre avaliação do rendimento de alunos de escolas públicas com o objetivo de levantar informações sobre os problemas e assim subsidiar as secretarias de educação. Estudava-se a viabilidade de se iniciar projetos de pesquisa em avaliação de desempenho escolar e a possibilidade de se criar um sistema nacional de avaliação.

O SAEP – desenho preliminar do que viria a ser o SAEB – representou uma das iniciativas de pesquisa e estudo na área da avaliação na década de 80, que revelou um crescente interesse por temas como qualidade do ensino, desempenho escolar, avaliação externa, avaliação de sistemas, informação educacional e direito à educação.

No sentido de assegurar não só o direito ao acesso à educação, mas ao ensino de qualidade, no término dos anos 80, a avaliação deixa de ser apenas objeto de estudo e experiência para avançar na direção da implantação de um sistema nacional de avaliação e de informações educacionais.

Já nos anos 90, o que se vê no país, é o desenvolvimento de uma década que representará um período de inúmeras ações em torno da educação pública brasileira. No Brasil, a realização do primeiro ciclo de avaliação em larga escala deu-se em 1990, através do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Básico, mais tarde institucionalizado como Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB.

No sentido de atingir a universalização e a melhoria da qualidade do ensino fundamental, a década de 90 é caracterizada por uma grande mobilização nacional e internacional. A ONU (Organização das Nações Unidas), por exemplo, elegeu o ano de 1990 como o Ano Internacional da Alfabetização, com o objetivo de combater o descaso e a falta de investimento que vinham prejudicando a área da educação básica.

Nesse novo contexto de reformas educacionais, o que se vê no centro da agenda educacional nos anos 90 é a importância dada aos sistemas de avaliação. O ano de 1992 marcou o início do surgimento de sistemas próprios de avaliação da educação básica nos estados de Minas Gerais, São Paulo e Ceará. Esses sistemas são vistos como elementos indispensáveis de mudanças na educação. Essas mudanças previam revisão e melhoria dos currículos, descentralização da gestão das redes públicas, aumento de recursos, melhoria do desempenho das escolas, avaliação do rendimento dos alunos, transparência e fortalecimento dos mecanismos de prestação de contas à sociedade.

Desde 1992, quando o INEP assumiu a aplicação da avaliação nas escolas, o SAEB permite, em âmbito nacional, conhecer mais profundamente o sistema educacional brasileiro. Além de coletar dados sobre a qualidade da educação no país, procura conhecer as condições internas e externas que interferem no processo

de ensino e aprendizagem, por meio da aplicação de questionários de contexto respondidos por alunos, professores e diretores, e a partir da coleta de informações sobre as condições físicas da escola e dos recursos de que ela dispõe.

Em 1994, o SAEB é institucionalizado como um processo nacional de avaliação. Organizado em torno de três eixos **(i)** democratização da gestão, **(ii)** valorização do magistério e **(iii)** qualidade do ensino, o SAEB mede o desempenho de alunos do ensino fundamental e médio de escolas públicas e privadas.

As atuais avaliações do SAEB continuam produzindo informações a respeito da realidade educacional brasileira, especificamente, por regiões, redes de ensino pública e privada nos Estados e no Distrito Federal, por meio de exame bienal de proficiência, em Matemática e em Língua Portuguesa (leitura), aplicado em amostra de alunos de 5º e 9º anos do ensino fundamental e do 3ª ano do ensino médio.

É importante ressaltar que a LDB 9394/96 destaca nas Disposições Transitórias no § 3º, inciso IV que é responsabilidade do Distrito Federal, Estados, Municípios e supletivamente a União integrar todos os estabelecimentos de ensino fundamental do seu território ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar.

Dentre os levantamentos que o SAEB produz, estão, ainda, as informações que permitem acompanhar a evolução da qualidade da Educação ao longo dos anos. Essas informações são utilizadas, principalmente, pelo MEC e Secretarias Estaduais e Municipais de Educação na definição de ações voltadas para a solução dos problemas identificados nos municípios, assim como no direcionamento dos seus recursos técnicos e financeiros às áreas prioritárias.

A avaliação educacional em qualquer instância tem que estar a serviço não só de modificações das práticas docentes, mas da gestão escolar e na formação continuada de professores. Bonamino, Bessa & Franco (2004) destacam ainda, que é preciso avançar na necessidade de implantar, na escola, “uma consciência da utilidade dos resultados das avaliações na orientação da prática pedagógica” (p. 77).

Em 2001, foi aprovada a Lei 10.172 que estabelece o Plano Nacional de Educação – PNE. Com duração de 10 anos, definiu como objetivos a articulação e o desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e a integração das ações do Poder Público. Quando da sua publicação, o Governo afirmou que “os recursos financeiros eram limitados para responder ao desafio de oferecer uma educação compatível, na extensão e na qualidade a dos países desenvolvidos” (BRASIL, 2001,

p.35). Para tanto, estabeleceu cinco prioridades. A quinta refere-se à construção de sistemas de avaliação:

Desenvolvimento de sistemas de informação e de avaliação em todos os níveis e modalidades de ensino, inclusive educação profissional, contemplando também o aperfeiçoamento dos processos de coleta e difusão dos dados, como instrumentos indispensáveis para a gestão do sistema educacional e melhoria do ensino.

O PNE ainda estabelece objetivos e metas que devem ser atingidos até 2011 em cada nível e etapa de ensino. No ensino fundamental, por exemplo, a meta de número 26 é a de:

Assegurar a elevação progressiva do nível de desempenho dos alunos mediante a implantação, em todos os sistemas de ensino, de um programa de monitoramento que utilize os indicadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica e dos sistemas de avaliação dos Estados e Municípios que venham a ser desenvolvidos (BRASIL, 2001, p. 52).

Em 2005, a Portaria Ministerial n.º 931 alterou o nome do histórico exame amostral do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), para Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), que manteve os objetivos, características e procedimentos do SAEB (1990-2004). O que vimos, contudo, é que a terminologia SAEB foi mantida nas publicações e demais materiais de divulgação e aplicação deste exame. Assim, o SAEB ficou composto por dois processos avaliativos. Além do ANEB (conhecido como SAEB), foi criada a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ANRESC (conhecida como Prova Brasil), que tem por objetivo avaliar a qualidade da educação básica. Assim, o SAEB e a Prova Brasil são dois exames complementares que compõem o Sistema de Avaliação da Educação Básica.

O SAEB é realizado a cada dois anos e avalia uma amostra representativa de alunos dos 5º e 9º ano do ensino fundamental e 3º do ensino médio, de escolas públicas e privadas, localizadas em área urbana ou rural. A cada nova aplicação da prova, é constituída uma nova amostra de alunos representativa do país.

Já a Prova Brasil é censitária, ou seja, é realizada por todos os alunos estudantes do 5º e 9º anos, de todas as escolas públicas urbanas do Brasil. A partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos, tem por objetivo produzir

informações sobre o desempenho dos alunos dos 5º e 9º anos, no tocante às condições intra e extra-escolares que incidem sobre o processo de ensino e aprendizagem, assim como fornecer informações para os gestores sobre o desempenho das unidades escolares. Ela é aplicada a cada dois anos e os conteúdos avaliados são, assim como no SAEB, conhecimentos de Língua Portuguesa (foco em leitura) e Matemática (foco em resolução de problemas). As escolas participantes recebem os resultados sob a forma de média geral da escola e sob a forma de percentual de estudantes por nível da escala de proficiência e habilidades do SAEB (NETO, 2005, p.6).

A participação no SAEB e na Prova Brasil é voluntária. Para o SAEB, são feitos sorteios das escolas que irão participar da avaliação. Quanto à Prova Brasil, a adesão é feita pelas secretarias estaduais e municipais de educação.

Em 15 de março de 2007, o governo lançou o PDE - O Plano de Desenvolvimento da Educação. As ações do plano são traduzidas em metas e seu objetivo é diminuir a enorme defasagem que o Brasil apresenta em relação aos países desenvolvidos numa área estratégica para o crescimento.

Ao lançar o PDE, o governo federal estabeleceu 28 diretrizes a serem cumpridas por municípios e estados para melhorar a qualidade da educação básica no país. Em abril do mesmo ano, por meio do Decreto nº 6.094, foi criado pelo INEP, o indicador que mede a qualidade da educação – o Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). Esse índice, segundo o MEC, tem por objetivo fornecer a gestores, educadores e à população, em geral, um diagnóstico detalhado da educação brasileira, identificando os municípios que mais precisam de investimentos. Ele é calculado com base nos resultados do SAEB e da Prova Brasil e em dados sobre rendimento escolar (evasão e aprovação). Escolas, municípios e estados devem alcançar metas bianuais distintas para que o Brasil consiga alcançar, em 2022, ano do bicentenário da Independência, a média 6,0, índice comparável ao dos países desenvolvidos.

Como o SAEB não investiga as habilidades relacionadas ao processo de alfabetização e considerando-se a necessidade de sistematizar nacionalmente as iniciativas de avaliação dessa etapa do ensino, outra medida adotada pelo governo federal foi a criação da Provinha Brasil. Ela foi criada em consonância com o objetivo do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e do MEC de viabilizar ações que

contribuam para a equidade e a qualidade da educação pública. Dentre os objetivos do programa, podem-se destacar:

- i) avaliar o nível de alfabetização dos educandos nos anos iniciais do ensino fundamental;
- ii) oferecer às redes de ensino um resultado da qualidade da alfabetização, prevenindo assim o diagnóstico tardio dos *déficits* de letramento;
- iii) concorrer para a melhoria da qualidade do ensino e para a redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional (BRASIL, 2007).

A preocupação, por parte do governo, em avaliar a alfabetização se dá, primeiramente, por causa dos baixos índices de habilidades em leitura demonstrados nas avaliações sistêmicas, conforme advogam Cafieiro & Rocha (2008):

Em vista dos resultados do SAEB, que foram depois confirmados pela Prova Brasil, uma hipótese levantada é a de que haveria problemas na alfabetização, ou seja, o baixo desempenho dos alunos nas séries finais do ensino Fundamental seria atribuído a uma alfabetização inadequadamente processada. Para verificar essa hipótese e para que se pudesse intervir no processo logo no seu início, seria necessário avaliar as crianças nos primeiros anos de escolaridade. Dessa forma surgem as primeiras avaliações com foco na alfabetização (p. 80).

Vale ressaltar também que “a ideia de avaliar a alfabetização surge da necessidade de obtenção de informações sobre o quadro do ensino quando ainda é possível corrigir os percursos dos alunos” (CAFIEIRO & ROCHA, 2008). Aliada a esses fatores, há de se considerar, ainda, a demanda social construída historicamente em torno da principal função da escola: levar o aluno ao domínio da leitura e da escrita.

Sujeita a críticas, como qualquer outro tipo de avaliação externa, essa avaliação não tem por objetivo classificar os alunos ou a escola que dela participa, mas diagnosticar no aluno do 2º ano do ensino fundamental de nove anos, seu nível de domínio dos princípios alfabético-ortográfico da língua escrita, assim como sua capacidade de reconhecer e participar de práticas sociais de leitura e escrita.

Para delinear a prova, o Inep contou ainda com informações das unidades da Federação que já possuem avaliações sistematizadas da alfabetização, realizadas pelas suas redes de ensino nos anos iniciais do ensino fundamental e, ainda, com a

colaboração dos Centros de Educação e Linguagem da Rede de Formação Continuada do MEC.

Enquanto avaliação diagnóstica, a Provinha Brasil é aplicada duas vezes ao ano: uma no primeiro semestre e outra no segundo. A adesão das redes de ensino à Provinha é voluntária, cabendo aos gestores das Secretarias de Educação dos estados, municípios e Distrito Federal sua operacionalização e utilização dos resultados. O que diferencia de outras avaliações de larga escala, é que é de responsabilidade da escola a aplicação, correção e o uso direto dos resultados.

É importante lembrar que uma das metas do Plano de Desenvolvimento da Educação é que todas as crianças saibam ler e escrever até 2022 aos oito anos de idade. É a partir das informações obtidas por uma avaliação, que os professores poderão ter condições de verificar as habilidades já adquiridas (ou não) pelos seus alunos e assim interferir no processo de alfabetização.

Acredito que, a partir da análise dos resultados, a Provinha Brasil pode ser muito útil para o dia a dia na escola. Como é o professor quem pode corrigir as provas, poderá obter informações sobre o estado de aprendizagem de sua turma e de cada aluno e, nesse sentido, o caráter diagnóstico da prova favorecerá a reflexão e (re)planejamento da própria prática. Além disso, colabora trazendo benefícios para todos os envolvidos no processo educativo: mediante o diagnóstico realizado, os alunos poderão ser melhor atendidos em suas necessidades; diante de um instrumento que identifica de forma sistemática as dificuldades dos alunos, os professores poderão reorientar a prática pedagógica, e as análises e interpretações dos resultados a eles relacionados poderão constituir uma fonte de formação. Por fim, os gestores poderão melhorar a qualidade do ensino em sua rede a partir de escolhas fundamentadas nos resultados e o investimento pode ser tanto no currículo proposto para os alunos, quanto na formação de professores alfabetizadores.

Se desenvolver habilidades como leitura e escrita é uma das mais importantes responsabilidades da escola, acredito que avaliar o que seus alunos aprendem é uma das maneiras de analisar como ela desempenha esse papel. Apesar de ser variado o quanto cada pessoa usa a leitura e a escrita, “pode-se postular um nível mínimo de conhecimentos e práticas desejados para que alguém possa ser considerado inserido na vida social” (BRITTO, 2007, p. 26).

4 ALFABETIZAÇÃO: DAS PRIMEIRAS CONCEPÇÕES À AVALIAÇÃO DE CAPACIDADES

Este capítulo está organizado em três seções. Na primeira, trato dos aspectos históricos envolvidos na construção do conceito de alfabetização e, posteriormente, o de letramento. Na segunda, descrevo o que os documentos oficiais definem como capacidades necessárias ao aluno em processo de alfabetização e, na terceira, destaco o que a atual avaliação nacional da alfabetização, propõe em relação às aquisições dos alunos do 2º ano do ensino fundamental.

Por muitos anos, a alfabetização tem gerado incansáveis embates teóricos e políticos, e para os envolvidos na causa de uma escola que cumpra eficazmente seu papel, é um assunto que não se esgota. Ao contrário, “complexifica-se”. Tem o poder de “desinstalar”, de incomodar e de mobilizar o profissional que com ela trabalha.

A fim de compreender como a mobilização em torno da alfabetização define hoje as capacidades necessárias ao sujeito alfabetizado, analiso como ela foi historicamente interpretada e como atualmente é discutida.

4.1 DA CAPACIDADE DE ASSINAR O NOME ÀS ATUAIS DEMANDAS DA LÍNGUA ESCRITA

A escola pública, criada no final do séc XVIII, assumiu um de seus mais importantes compromissos: alfabetizar seus alunos. Desde então, em espaços e tempos historicamente definidos, diferentes modos de compreender “sujeito alfabetizado” foram construídos. Um ato utilizado, por muitos anos, para identificar se uma pessoa era alfabetizada, estava pautado na constatação de sua capacidade de assinar seu próprio nome em documentos oficiais. Se ao invés de assinar o seu nome, colocasse uma cruz, ela se autodeclarava analfabeta.

Segundo Perrota (1985), somente com a criação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 1936, que se intensificam nos anos 40, os dados estatísticos sobre o analfabetismo no país. Nessa década, o censo realizado computava como sujeito alfabetizado, não o sujeito que soubesse ler e escrever, mas o que tivesse apenas declarado ter a capacidade de assinar o próprio nome.

Informação julgada suficiente para garantir a conquista de cargos pelos políticos nas urnas.

No início da década de 50 a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) nomeou uma comissão de especialistas para definir o que seria uma pessoa alfabetizada. O conceito então adotado dizia que sujeito alfabetizado era aquele capaz de ler e escrever com compreensão uma breve e simples exposição de fatos relativos à vida cotidiana. A partir de então, no Brasil, por influência da UNESCO, o censo demográfico de 1950 passou a considerar como sujeito alfabetizado, “as pessoas capazes de ler e escrever um bilhete simples, em um idioma qualquer, não sendo assim consideradas aquelas que apenas assinassem o próprio nome” (FERRARO, 2002, p.60).

Nesse sentido, as discussões em torno da educação já apontavam que ler e escrever é mais do que só ter a capacidade de assinar o nome, pois alguém pode ter essa capacidade e não saber ler e escrever, bastando para tanto, mecanizar a forma de fazê-lo. Ainda que de forma limitada, percebe-se também que a avaliação da capacidade de usar a leitura e a escrita, numa prática social, começava a aparecer, avançando à mera verificação da habilidade de codificar o próprio nome. Segundo Soares (2002), “já se evidenciava a tentativa de avaliação do nível de letramento e não apenas a aquisição da tecnologia do ler e escrever” (p.21).

Mesmo se tratando de uma definição imprecisa, pois não se tinha clareza do significado da expressão “bilhete simples”, tal definição sugeria que o sujeito que é capaz escrever um bilhete, ainda que simples, é capaz de escrever palavras, fazer uma lista e ler palavras soltas (BRITTO, 2007). O autor ainda reforça que esta definição já implicava que só conhecer letras, sem ter capacidade de interpretação, não poderia ser demonstrativo de que o sujeito estava alfabetizado. Indícios de que, atrelada à capacidade de codificar e decodificar a escrita, outras lhas eram necessárias. Afinal, interpretar o que está escrito, por exemplo, envolve outro exercício cognitivo.

Em 1958, para padronizar as estatísticas internacionais na área educacional, a UNESCO, estabeleceu que um sujeito para ser considerado alfabetizado deveria ser capaz de ler e escrever com compreensão um enunciado curto e simples sobre a vida cotidiana. Essa definição apontou então, o que “bilhete simples” passava a significar: que o sujeito alfabetizado deveria ter domínio mínimo de leitura e escrita capaz de levá-lo a inserir-se no seu cotidiano e em práticas sociais mais próximas.

A partir dessa concepção, duas idéias passam a ser discutidas pelos teóricos: a habilidade exigida para ler e escrever um bilhete, no caso, *compreensão*, e o tipo de material que se deveria escrever: *enunciado curto e simples da vida cotidiana*. Sobre esse aspecto Soares (2004) questiona:

/.../ são definições arbitrárias: com que fundamento seleciona-se uma certa habilidade (ler e escrever com compreensão – sem nem mesmo considerar a ambigüidade da expressão “com compreensão”) e um determinado tipo de material escrito (um enunciado curto e simples sobre a vida cotidiana) para caracterizar uma pessoa como alfabetizada? (p.33).

Uma concepção que, ignorando as diferentes demandas sociais que a escrita assume, coloca o foco na dimensão individual do alfabetismo. Esse, que deveria implicar em um conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita, fica nesse momento, reduzido a um estado ou condição pessoal, ou seja, à posse individual de habilidades e conhecimentos.

Na década de 60, especialistas da UNESCO realizaram a II Conferência Mundial sobre a Educação de Adultos. A discussão central nesse evento foi sobre o resultado da mera transmissão do código linguístico. Somente a sua apropriação mecânica através do ato de decorá-lo e não colocá-lo em prática caía em desuso e no esquecimento, principalmente com os meios de comunicação já se tornando de massa, mais rápidos e eficientes. Nessa perspectiva, caberia à escola planejar a educação de forma a alfabetizar seus alunos visando uma educação mais ampla e geral do sujeito. A ligação entre o aprendizado escolar e a vida em sociedade era fundamental para inseri-lo num mundo em intenso desenvolvimento econômico. Condição que exigiria desse sujeito mais participação na sociedade e mobilização política.

Segundo Cunha e Santos (s.d) o pensamento que passa a vigorar nessa década, é o de que o país que investe em educação se desenvolve. Por meio do Programa Experimental Mundial de Alfabetização que apontava as vantagens da alfabetização do ponto de vista econômico e social para um país, esse pensamento encontrava apoio na UNESCO. O sujeito desse tempo passa a acreditar que só seria possível progredir socialmente se frequentasse a escola e que educação era a base para sustentar um país que se preocupava com desenvolvimento. A necessidade agora é que a alfabetização estivesse associada à ideia de desenvolvimento individual e social e que, assim, assumisse seu sentido.

Essa ideia é propagada até a realização, em 1975, do Simpósio Internacional sobre Alfabetização, realizado no Irã. A partir desse ano, a discussão internacional em torno da alfabetização assume um novo discurso: a alfabetização não era só um processo de aprendizagem das habilidades de leitura e escrita, mas sim um processo que contribui para o pleno desenvolvimento do homem.

Concebida dessa forma, a alfabetização incorpora a necessidade de capacitar o sujeito aprendiz a desenvolver uma consciência crítica sobre a sua realidade, sua sociedade e sobre suas expectativas. E mais: de como atuar nela para sua transformação. A partir desse encontro, a alfabetização é vista e discutida como direito de todo ser humano, num contexto social em que se torna freqüente o uso de expressões como mobilização, participação, comunidade, direitos.

A UNESCO, em 1978, com o objetivo de padronizar as estatísticas educacionais e influenciar as políticas educativas dos países membros, adota em um de seus documentos a definição de *alfabetização funcional*:

Uma pessoa é funcionalmente alfabetizada quando pode fazer parte de todas as atividades nas quais a alfabetização é necessária para o funcionamento de seu grupo e comunidade e também para tornar possível que ela continue a usar a leitura, a escrita e a aritmética para seu próprio desenvolvimento e para o desenvolvimento de sua comunidade (UNESCO, 2005, p. 6).

A expressão *alfabetismo funcional* foi utilizada para designar um nível de habilidades restritas às tarefas mais rudimentares que exigiam a prática da leitura e escrita (RIBEIRO, 1997). A ideia propagada nessa época, ao contrário da difundida há 20 anos atrás (que fazia referência à capacidade de ler compreensivamente ou escrever um enunciado curto e simples, relacionado à sua vida diária), é de que o verdadeiro estado de sujeito alfabetizado deveria ser aquele que o possibilitasse inserir-se adequadamente em seu meio. Para tanto, deveria ser capaz de desempenhar tarefas em que a leitura, a escrita e o cálculo são necessários para o seu próprio desenvolvimento e para o desenvolvimento de sua comunidade. Porém, uma outra ideia, divulgada para caracterizar o estado de alfabetismo funcional, é a que toma como critério o nível de escolaridade atingido pelo aluno. Soares (2003) afirma que anos de escolaridade como critério, demonstra dois aspectos: primeiro, o reconhecimento dos limites de uma avaliação censitária, que se baseia nos conceitos de alfabetização como “saber ler e escrever” ou “saber ler um bilhete simples” e, segundo, a emergência de um novo conceito de alfabetização que

incorpore a habilidade pelo sujeito de uso da leitura e escrita desenvolvida durante alguns anos de escolarização.

Retratando o reflexo das mudanças sociais que ocorreram ao longo das décadas, a definição de pessoa *funcionalmente alfabetizada* é uma nova leitura de sujeito alfabetizado. Se, em 1958, a UNESCO definia como alfabetizado o sujeito capaz de ler e escrever um enunciado simples, atualmente, ela considera alfabetizada funcionalmente a pessoa que é capaz de utilizar a leitura, a escrita e as habilidades matemáticas, para fazer frente às demandas de seu contexto social, utilizá-las para continuar aprendendo e se desenvolvendo ao longo da vida. Segundo Soares, “a alfabetização depende, assim, de características culturais, econômicas e tecnológicas; a expressão alfabetização funcional, usada pela UNESCO, pretende alertar para esse conceito social da alfabetização” (p. 18).

Uma vez compreendida como condição para o desenvolvimento individual e coletivo, a alfabetização novamente é motivo de discussão acerca do seu papel social. Dessa vez, a discussão se dá na América Latina, precisamente no México, em 1979, momento em que vários países encontravam-se em processo de redemocratização. Em discussão sobre a importância do ler e escrever, ministros da Educação e Planejamento desse continente defenderam que um país não poderia realizar sua independência política e econômica com uma população que não compreendia sua realidade e nem seu destino, o que só seria possível via educação.

Na educação dos anos 80, porém, o que se evidenciava em países onde se começava a reconstruir a democracia, é que a escola pública não conseguia alfabetizar os alunos das classes sociais menos favorecidas. É um período em que as taxas de repetência e evasão são altas nas séries iniciais e que a utilização da escrita como um ato mecânico, deslocado de sentido para o aluno, começa a perder valor diante do atual contexto econômico, social e político.

Essa situação passa a ser motivo de desconforto social, pois o discurso que passa a vigorar é que o sujeito, entendido como cidadão de direitos e deveres, deveria se formar leitor capaz de entender a realidade vivida e, por meio da sua participação efetiva, reconstruir e manter a democracia. Aliada à ideia de que o sujeito desse tempo participa, reflete e transforma a sociedade, uma nova concepção de aprendizagem é discutida no meio educacional – a de que o aluno constrói o seu próprio conhecimento: é a chegada dos constructos teóricos do construtivismo.

A divulgação, nessa época, dos estudos de natureza psicolingüística de Emília Ferreiro, desenvolvidos com base na epistemologia genética de Jean Piaget, exerceu grande influência nos trabalhos com a alfabetização. Com base em sua pesquisa, realizada no México, sobre a psicogênese da língua escrita, o paradigma teórico cognitivista, difundido nessa época, influenciou fortemente a educação. Se antes a criança era vista como dependente de estímulos externos para aprender o sistema de escrita, agora é compreendida como sujeito ativo, capaz de (re)construir esse sistema de representação, em interação com seus usos e funções. O que se começa a assistir nas salas de alfabetização é o rompimento com o paradigma behaviorista e futura substituição pelo paradigma cognitivista. Este novo paradigma rejeita uma ordem hierárquica de habilidades a serem adquiridas como condição de aprendizagem, concebe o “erro” da criança como “construtivo”, pois ele é resultado de constantes reestruturações da escrita que o aluno realiza e afirma que a aprendizagem se dá via construção do conhecimento, na relação da criança com o objeto língua escrita (SOARES, 2004, p.89).

Em decorrência da difusão dos estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky que se concentravam numa teoria psicológica – compreender “como a criança aprende” - e não numa teoria pedagógica - “em como ensiná-la” - a especificidade da alfabetização, acaba se perdendo. A perda dessa especificidade é definida por Soares (2008) como a “desinvenção da alfabetização” e, segundo a mesma autora, é um dos fatores mais relevantes para o atual fracasso no ensino da língua escrita. Assim, o trabalho até então centrado na aquisição do alfabeto e na autonomização das relações entre o sistema fonológico e gráfico da língua, se perde em meio ao discurso oficial de que o aluno constrói o seu conceito de língua escrita.

É importante lembrar que até o final dos anos 70, as pesquisas na área da alfabetização voltavam-se para a sua discussão metodológica, ou seja: a eficácia ou não dos métodos de alfabetização adotados pelas professoras. Mortatti (2006), discutindo a introdução do construtivismo na alfabetização, afirma que, em decorrência da ênfase que se passou a dar em quem aprende e como aprende a língua, ocorreu “um certo silenciamento a respeito das questões de ordem didática”, ou seja, sobre o como ensinar. A autora caracteriza esse momento como a “desmetodização da alfabetização”, em que se criou, inclusive, “um certo ilusório consenso de que a aprendizagem independe do ensino” (p.11).

Nesse sentido, os métodos de alfabetização que enfatizavam fundamentalmente a aprendizagem do sistema convencional de escrita, a relevância do papel da escola e do professor, passaram a ficar, segundo Mortatti (id.ib), em segundo plano. Se antes havia um método e nenhuma teoria, após a mudança de concepção da aprendizagem da língua escrita passou-se a ter uma teoria e nenhum método (SOARES, 2008). O que se assistiu nas escolas com a implementação do pensamento construtivista foi a compreensão equivocada pelos professores de que a criança estaria se alfabetizando por meio do contato efetivo com a cultura escrita, sem precisar, portanto, de um ensino sistematizado da língua e nem de um método para sua realização.

Se as pesquisas na área psicológica da alfabetização aumentaram a partir do início da década de 80, já no final da mesma década surgem as pesquisas com foco lingüístico. A alfabetização passaria a ser vista como um processo em que a seqüência espaço-direcional da escrita seria a transferência da seqüência temporal da fala. Nisso se constituiria uma das facetas do aprender a ler e a escrever: um processo de estabelecimento de relações entre fonemas e grafemas. Um processo de aquisição do sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica. Segundo Soares (2004), nas últimas décadas, a aprendizagem da língua escrita foi objeto de pesquisa e estudo de várias ciências, e cada uma privilegiou uma faceta dessa aprendizagem:

(i) a faceta fônica: privilegia o desenvolvimento da consciência fonológica, ou seja, o conhecimento pelo aluno de que a língua é som, e que esse som é representado na escrita;

(ii) a da leitura fluente: compreende o conhecimento global de palavras e sentenças;

(iii) a da leitura compreensiva: privilegia a capacidade do aluno interpretar e ampliar seu vocabulário;

(iv) a da identificação e uso adequado das diferentes funções da escrita: envolve o uso de diferentes tipos e gêneros textuais...(p.4).

Acredito que é a escolha de uma ou mais facetas pela professora que define o tipo de trabalho que realiza, pois cada uma delas demanda práticas de ensino diferentes. Se a professora privilegia a faceta fônica, por exemplo, seu trabalho se concentrará em atividades que preconizem o ensino sistemático e explícito da relação fonema-grafema. Às crianças, será solicitado que percebam as

semelhanças, diferenças, quantidade e ordem dos sons da fala. Mas se ao invés de optar pela faceta fônica a professora optar pela faceta da leitura compreensiva, desenvolverá atividades com textos, procurando sua compreensão linear, produção de inferências, compreensão global... Certo, porém, é que respeitando a especificidade de cada uma delas, todas devem ser consideradas no processo de aquisição da língua escrita.

Se ler e escrever assumem, assim, mais de uma faceta, essa compreensão se dá ainda em meio aos discursos de especialistas das Ciências Linguísticas e da Educação, quando a palavra letramento é traduzida da palavra inglesa *literacy* (do latim *littera* – letra, mais o sufixo *cy*, que designa condição, qualidade). Assim, “*literacy* é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever” (SOARES, 2002, p.17), pois a leitura e a escrita trazem para o indivíduo conseqüências socioculturais e linguísticas, e essas conseqüências refletem tanto no indivíduo, quanto no seu grupo social. Letramento, então, passa a indicar o estado ou condição de quem além de saber ler e escrever (ser alfabetizado), cultiva as práticas sociais da escrita (SOARES, 2000).

No Brasil, uma das primeiras ocorrências do termo letramento se deu por meio de Kato (1986), quando afirmou que a função da escola seria a de introduzir a criança no mundo da escrita, tornando-a funcionalmente letrada. A partir do uso desse termo, alguns autores como Soares (2000), Ferreiro (2003), Tfouni (2004) e Gadotti (2005) passaram a discutir a sua indissociabilidade ou não com o termo alfabetização.

Soares (2000), por exemplo, adota os termos alfabetização e letramento como duas ações distintas, porém, interdependentes e indissociáveis. A alfabetização é concebida como processo de aprendizagem da leitura e da escrita que se concretiza através da aquisição da tecnologia da língua escrita. O letramento é entendido como o estado ou condição que adquire um indivíduo como conseqüência de ter aprendido essa tecnologia. Nessa perspectiva, “o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja, ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado” (Soares, 2000, p.47).

Já Emília Ferreiro (2003) afirma que a melhor tradução para *literacy* é cultura escrita e é por meio dela que a alfabetização se realiza. Ferreiro (id.ib.) não

concorda com a coexistência dos termos alfabetização e letramento, pois acredita que na palavra alfabetização já está subentendida a noção de letramento.

Tfouni (2006) destaca que enquanto processos, a alfabetização se dá no campo individual e letramento no campo social, e que a utilização do neologismo letramento supre “a falta em nossa língua de uma palavra que pudesse ser usada para designar esse processo de estar exposto aos usos sociais da escrita, sem, no entanto, saber ler nem escrever” (p.7-8).

Concordando com Ferreiro, Gadotti (2005) ressalta que o uso do termo letramento não é apenas um “retrocesso conceitual”, mas é, antes de tudo, uma tentativa de esvaziamento do caráter político da educação e da alfabetização. O referido autor acredita que a alfabetização não pode ser reduzida a uma tecnologia e nem que seu termo perde seu sentido a partir de novas demandas de usos da língua escrita. Afirma, ainda, que utilizar o termo letramento como sinônimo de alfabetização é uma posição ideológica contrária ao que Paulo Freire preconizava: que alfabetização materializa-se nas práticas sociais de leitura e escrita.

Soares (2008) defende sua posição apontando que a necessidade de distinguir alfabetização e letramento em termos pedagógicos (metodológicos) e políticos se faz necessária. Pedagogicamente, trata-se de dois processos distintos, pois em relação ao procedimento de ensino, envolvem conhecimentos, habilidades e competências específicas. Politicamente, considera a aprendizagem da leitura e da escrita como processo de inclusão social.

Nas salas de alfabetização o que se viu, a partir da divulgação das pesquisas de Emilia Ferreiro e do uso da palavra letramento, foi a adoção de diferentes metodologias de ensino. Umas enfatizando o processo de letramento, outras priorizando atividades de alfabetização. No desafio de se pensar uma proposta pedagógica que dê conta dos dois processos envolvidos na aprendizagem da leitura e da escrita é que Soares (2008) aponta para a necessidade de se rever os referenciais e os processos de ensino que têm predominado em sala de aula.

Diante dos resultados fracassados das avaliações sistêmicas sobre a aprendizagem da língua escrita e seu reflexo ao longo do ensino fundamental, faz-se urgente uma posição firme acerca dos referidos conceitos. Soares (2004) afirma que uma teoria coerente de alfabetização deve incluir:

/.../ a abordagem da “mecânica” do ler e escrever, o enfoque da língua escrita como um meio de expressão/compreensão, com especificidade e autonomia em relação à língua oral, e, ainda, os determinantes sociais das funções e fins da aprendizagem da língua escrita (p.18).

É em decorrência de mudanças sociais, que são atribuídas novas funções à língua escrita. O conceito de alfabetização passa a ser ressignificado, chamando a atenção não apenas para a necessidade do domínio da codificação e decodificação, mas para o uso dessas habilidades em práticas sociais em que ler e escrever são necessários. Dominar a “mecânica” da leitura e da escrita é uma importante habilidade a ser desenvolvida pelo aluno, porém, reduzir o estado desse aluno à mera decodificação e codificação é perder de vista o contexto em que está inserido: uma sociedade em constante transformação, regulada pela escrita e seus usos e funções.

Entendo que alfabetização e letramento assumem, assim, características próprias. Se a alfabetização requer o ensino de especificidades, o letramento requer a inserção do aluno na cultura escrita, em participação de diferentes experiências com a leitura e a escrita. Estamos, enquanto alfabetizadores, num exercício de compreender que as habilidades técnicas da alfabetização precisam ser sistematizadas e que elas só poderão ser entendidas pelos alunos, quando relacionadas às necessidades e aos valores e práticas sociais do grupo em que eles estão inseridos. A meu ver, estamos vivendo um desafio histórico: o de envolver, simultaneamente, tanto a especificidade da alfabetização quanto a de letramento nas atividades escolares.

Tratando-se ainda da perspectiva histórica do conceito de alfabetização, em 1990, a Declaração Mundial de Educação para Todos em Jomtien, Tailândia, destaca que saber ler e escrever constitui-se em uma capacidade que fundamenta outras habilidades. Tal perspectiva passa a apontar para os benefícios humanos, culturais e sociais da alfabetização. Aprender a ler e a escrever “desde que dependentes dos contextos nos quais se realizam, dos objetivos práticos a que respondem, aos valores e significados ideológicos aí envolvidos” (RIBEIRO, 2001), refletem em participação cívica, em poder de tomada de decisões, em consciência política, em novas atitudes, revisão de valores e papéis sociais. Enfim, em exercício de cidadania. Essa também é a nova perspectiva social e política da alfabetização.

Apesar da universalização do ensino que acontece na década de 90, os exames sistêmicos implantados, na época, demonstraram que os alunos não tinham

as habilidades mínimas de leitura e escrita. Em decorrência, muitas ações são desenvolvidas entre as décadas de 90 e 2000, como forma de sanar a falta de qualidade presente no ensino. Entre elas estão as novas formas de organização escolar como ciclos de formação; a extensão do tempo da criança na escola, com atividades culturais e físicas no contra-turno; o investimento na formação continuada dos professores; o incentivo dos órgãos oficiais para a graduação de professores leigos ou que possuíam apenas o ensino médio e a extensão do ensino fundamental de 8 para 9 anos.

Em 2000, é realizado o Fórum Mundial de Educação, um encontro entre os maiores países em desenvolvimento que estabelece a “Década das Nações Unidas para a Alfabetização” (2003-2012). É um chamamento de toda a sociedade (governamental e não-governamental) para efetivar políticas e programas de alfabetização. Esse encontro foi a expressão de um esforço internacional pela alfabetização universal:

As políticas e programas de alfabetização hoje necessitam ir além das visões limitadas da alfabetização que têm dominado o passado. A alfabetização para todos precisa de uma visão renovada de letramento. Para se sobreviver no mundo globalizado de hoje, é necessário a todos aprender novas formas de letramento e desenvolver a habilidade para localizar, avaliar e usar efetivamente as informações que se encontram disponíveis de várias formas (UNESCO, 2003).

Neste contexto, surge a necessidade de aquisição, por parte dos alunos do ensino fundamental, de novas capacidades que deem conta das funções sociais que a língua escrita adquire e passa assumir. Acredito que estabelecer uma “visão renovada de letramento” que dê conta das atuais demandas sociais, só é possível por meio de políticas públicas de alfabetização que privilegiem definição de capacidades a serem adquiridas pelos alunos, metas a serem atingidas, investimento em recursos e estratégias de ensino, avaliação e formação continuada dos professores. Nesse sentido, o que atualmente os documentos oficiais propõem que o aluno aprenda para ser considerado alfabetizado?

Na próxima seção, sintetizo as capacidades definidas, em documentos oficiais, como necessárias ao aluno em processo de alfabetização.

4.2 AS CAPACIDADES DEFINIDAS COMO NECESSÁRIAS AO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Na seção anterior, descrevi as mudanças pelas quais passou o conceito de alfabetização e de ser alfabetizado até o surgimento do termo letramento. Destaquei a grande influência do construtivismo na mudança dos paradigmas da prática escolar. A falta de referências concretas para se pensar a mecânica da alfabetização, abandonada por muitos professores alfabetizadores, em prol da “modernização” de suas práticas, parece ter desencadeado a necessidade de se ter documentos oficiais que pudessem sistematizar o conhecimento relativo à alfabetização inicial. Estes documentos começam a aparecer na década de 90, primeiro no formato de parâmetros curriculares (BRASIL, 1995), depois no formato de apostilas de cursos de formação continuada, como o PROFA (BRASIL, 2001). Ainda na primeira década do novo século, tivemos a publicação e distribuição das Orientações para a Organização do Ciclo Inicial de Alfabetização (MINAS GERAIS, 2004) e, mais recentemente, o Pró-Letramento (BRASIL, 2007), Programa de Formação Continuada, a nível nacional, o qual continua sendo oferecido em diversos municípios brasileiros.

Para compreender o que, atualmente, é indicado que um alfabetizando aprenda em termos de aquisição da língua escrita, destaco as capacidades que estão definidas como necessárias ao Ciclo de Alfabetização em dois documentos, dos quatro apontados, quais sejam: os cadernos que compõem as Orientações para a Organização do Ciclo Inicial de Alfabetização (MINAS GERAIS, 2004) e o Pró-Letramento (BRASIL, 2007). A escolha desses documentos deve-se ao fato de serem os mais atuais. O primeiro, foi distribuído nas escolas públicas pelas Secretarias de Educação (MINAS GERAIS, 2004) e o segundo, em todo o país (BRASIL, 2007).

As capacidades neles tratadas foram elaboradas num contexto de política pública para a educação. Uma dessas políticas foi a universalização do ensino fundamental de nove anos, implantada pelo Governo Federal, a partir de 2006. Tal iniciativa trouxe à tona muitas discussões sobre o que passaria a significar a inclusão da criança de 6 anos no ensino fundamental. Certo, porém, é que tal política significava mais um direito à educação do que propriamente à alfabetização (Frade, 2007).

A mesma autora destaca que já em 2003, quando o governo do estado de Minas Gerais universalizou o ensino fundamental de nove anos, uma nova política de alfabetização passaria a ser pensada por um dos órgãos de pesquisa e ação educacional que mais influenciaria o modo de se pensar a alfabetização no país: o CEALE - Centro de Estudos em Alfabetização, Leitura e Escrita, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais. As orientações teóricas e práticas, discutidas pelo CEALE, foram divulgadas para as escolas através de Cadernos da Coleção Orientações para a Organização do Ciclo Inicial de Alfabetização. Essa política teve como ponto de partida centralizar a alfabetização nos três primeiros anos do ensino fundamental. Alguns textos dessa coleção foram, posteriormente, incorporados, pelo governo federal, através do Pró-Letramento.

Para garantir de fato o direito à educação, fazia-se necessário pensar uma política pública que visasse, juntamente com o diagnóstico da aprendizagem, à definição do que se deveria ensinar e aprender em relação à leitura e à escrita. Ou seja, a definição de capacidades inerentes a tais habilidades.

A partir de então, a discussão se dava na perspectiva de se definir a natureza dos conteúdos linguísticos correspondentes aos três primeiros anos da alfabetização inicial. Segundo Frade (2007):

A opção feita pelo CEALE foi a de estabelecer conhecimentos linguísticos em forma de capacidades observáveis para o professor que poderiam caracterizar e identificar o ciclo inicial como o ciclo da alfabetização (p.97).

O fruto dessa ação foi a definição de cinco eixos necessários à aquisição da língua escrita, assim definidos: (i) compreensão e valorização da cultura escrita, (ii) apropriação do sistema de escrita, (iii) leitura, (iv) produção de texto e (v) oralidade. Cada eixo é composto por um conjunto de capacidades a serem desenvolvidas no decorrer dos três primeiros anos do Ensino Fundamental, as quais são distribuídas por ano e por ênfase de trabalho (introduzir, trabalhar, consolidar e/ou retomar), como se pode observar nos quadros em anexo¹. As referidas capacidades foram concebidas enquanto rede de conhecimentos, não devendo, por isso, serem trabalhadas linearmente. “Elas são simultâneas e exercem influência umas sobre as outras.” (BRASIL, 2007).

¹ Veja-se no ANEXO C.

O primeiro eixo – compreensão e valorização da cultura escrita – prima por possibilitar aos alunos a compreensão de que a escrita tem uma função na sociedade. Se nossas relações sociais giram em torno da escrita, o que as capacidades apontam nesse eixo é que o trabalho com o letramento em sala de aula não deve ser feito separado do trabalho da alfabetização, ao contrário, deve ser feito no sentido de levar o aluno a compreender que tanto a leitura como a escrita estão no tempo e no espaço cumprindo diferentes funções: fazendo divulgação, comunicação à distância, regulando a convivência social, organizando o cotidiano, preservando a história, enfim, é preciso que o aluno entenda que ler e escrever têm diferentes finalidades. Assim, usar o contexto escolar para mostrar ao aluno como essa escrita “funciona” pode ser o ponto de partida para essa compreensão. Para tanto, a proposta desse eixo é levar a criança, assim que entra na escola, à sistematização das capacidades cognitivas e motoras necessárias para o uso dos materiais de leitura e escrita próprios da escola como caderno, livro didático, cartaz, lápis, papel ofício, computador...

O que também é importante que o aluno compreenda é que na nossa sociedade, independente do grau de escolaridade, qualquer sujeito está de alguma forma inserido numa cultura letrada: possui documentos, paga contas, preenche fichas e cadastros, anota recados, escreve um bilhete... por isso faz-se necessário disponibilizar para os alunos o contato com diferentes suportes de escrita (livros, folhetos, cartazes...), instrumentos e tecnologias de registro (lápis, caderno, computador...), formas de aquisição (empréstimo, troca, compra...), para assim “apreenderem a finalidade dos objetos de escrita presentes em diferentes contextos sociais e a maneira de lidar com eles” (BRASIL: 2007, p.21). Isso possibilita, também, a compreensão de que a comunicação é uma das mais importantes funções da escrita, pois o que se escreve é para ser lido, seja por nós mesmos ou por alguém.

Por fim, o exercício e a compreensão das capacidades propostas, neste eixo, levam o aluno a se inserir ativamente na cultura escrita, assumindo posturas e atitudes frente a ela, promovendo assim um comportamento letrado.

O segundo eixo – apropriação do sistema de escrita – destaca as capacidades concernentes à lógica de funcionamento do sistema alfabético de escrita. O conjunto de capacidades apresentadas tem por finalidade apontar para a necessidade de que o aluno compreenda que no sistema alfabético, além de existir

regras que orientam a leitura e a escrita, existe também uma maneira correta de escrever as palavras.

Se é comum crianças fazerem uso de lápis, canetinhas e cadernos antes de freqüentarem a escola, também é possível encontrar na realidade pública de ensino crianças que não adquiriram tal experiência. Para ambas é preciso ensinar que rabiscos, desenhos, letras, símbolos e números são formas gráficas diferentes e que, portanto, assumem diferentes funções. Para escrever uma palavra, por exemplo, as formas gráficas utilizadas são as letras. Torna-se, então, fundamental que um aluno saiba fazer diferenciação entre formas escritas e outras formas gráficas de expressão.

Já no 1º ano, o aluno precisa conhecer as regras convencionais e mais frequentes existentes no sistema de escrita do português, como por exemplo, o alinhamento e a orientação da escrita numa folha de caderno. É certo que essa convenção pode mudar dependendo do gênero textual e do suporte em que ele circula. Aprender a lidar com essas diferentes formas de ler constitui um aspecto importante no conhecimento da cultura escrita do aluno.

Outra convenção que precisa ser ensinada é que usamos espaços entre as palavras e frases, assim como sinais de pontuação. O aluno precisa perceber que a sequência linear da fala não corresponde à sequência linear da escrita. Se no dia-a-dia algumas palavras não são pronunciadas (“guardei denda gaveta”), quando as escrevemos as fazemos por inteiro (“guardei dentro da gaveta) respeitando o espaçamento entre elas para mantê-las como unidades de sentido.

Operar racionalmente com unidades sonoras (fonemas) e com seu modo de representá-las graficamente é outro aspecto que esse eixo destaca para que o aluno aprenda a ler e a escrever com autonomia. Prestar atenção à pauta sonora da língua e nas unidades do sistema fonológico como sílabas, rimas e terminação de palavras favorecem a percepção do aluno aos sons que produz e que, portanto, deverão ser considerados no momento da escrita.

Esse eixo indica ainda a necessidade de se trabalhar com o alfabeto. O aluno precisa, na fase inicial da alfabetização, saber os nomes das letras e que elas têm uma relação com os sons da fala. Ou seja, precisa atentar para o fato de que as letras “como unidades estáveis do alfabeto, representam na escrita os “sons” vocálicos ou consonantais constitutivos das palavras que falamos” (MINAS GERAIS, 2004, p. 27).

Além dessa condição, as letras têm valores funcionais. Isso quer dizer que elas ocupam um determinado lugar na escrita e que serão usadas de acordo com a exigência ortográfica. O aluno precisa aprender a refletir que letra irá usar para escrever, pois não se escreve qualquer letra em qualquer posição numa palavra. Identificar as letras distinguindo umas das outras é uma capacidade indispensável para a criança conseguir ler.

Uma outra capacidade que também deve ser ensinada é que as letras possuem diferentes formas de grafia: imprensa, cursiva, maiúscula e minúscula. A letra não perde sua função porque sua forma mudou, por isso o uso na sala de aula de diferentes gêneros e suportes ajudam a criança a perceber esse princípio. Saber também grafar corretamente cada letra é uma habilidade necessária para poder escrever com segurança.

Levar o aluno a compreender que a natureza do nosso sistema de escrita é alfabético é fazê-lo superar a hipótese (silábica) que ele cria de que cada letra representa uma sílaba (e não um fonema). Ou seja, o aluno deve entender que “o princípio geral que regula a escrita é a correspondência “letra-som” (BRASIL, 2007, p. 31) e que “apropriar-se do sistema de escrita depende fundamentalmente de compreender um de seus princípios básicos: os fonemas são representados por grafemas na escrita” (id. ib.), e que escrever corretamente (ortograficamente) é dominar essa relação. É fato, porém, que as regras de correspondência entre fonema e grafema são variadas e caberá ao professor trabalhar as irregularidades da língua prevendo, diante do contexto escolar, em quais casos será necessário dar maior atenção.

Esse eixo apresenta uma série de capacidades que exigem constante revisão e aprofundamento do professor, uma vez que algumas delas fazem parte de áreas específicas como a fonética e a fonologia da língua, por exemplo. Conhecimentos, muitas vezes, não contemplados em muitos cursos de formação de professores dos anos iniciais. O importante é que o professor consiga ver, nessas capacidades, as metas que um planejamento de alfabetização deve contemplar, para assim propor atividades que favoreçam os diferentes níveis de domínio que envolve cada uma dessas capacidades.

O terceiro eixo é destinado à habilidade de leitura. Enquanto prática social, a leitura é uma atividade que envolve a capacidade do sujeito de decodificar o que está escrito, de compreender e atribuir sentido ao que lê e de assumir uma

participação ativa frente ao que lê. Entendida como atividade que se insere num contexto social, mas que depende de processamento individual, a leitura envolve capacidades relativas à decifração, à compreensão e à produção de sentido. Assim, a abordagem dada à leitura, nesse eixo, abrange desde capacidades necessárias ao processo de alfabetização até aquelas que contribuem para o seu letramento.

Como dito anteriormente, muitas crianças só vão ter contato mais intenso e sistemático com material escrito e usufruir dessa experiência quando chegam à escola. Atitudes como gostar de ler, ouvir ou contar uma história, assim como pegar livros na biblioteca, interessar-se por uma banca de jornal, frequentar uma livraria, pegar livro na biblioteca, perceber o que está escrito ao seu redor, são atitudes favoráveis à leitura e que precisam ser ensinadas inserindo os alunos nessas práticas sociais. O fato é que tais comportamentos precisam ser trabalhados ao longo de todo o período de escolarização de maneira que se consolidem enquanto resultado de um trabalho contínuo.

Quanto ao código escrito, o aluno precisa compreender a relação entre grafemas e fonemas, ou seja, decodificar, conhecimento que, na alfabetização, é imprescindível. A decifração de pequenas unidades (análise fonológica) é o que permite que leiamos palavras ainda desconhecidas. Mas essa capacidade tem que vir associada à capacidade de o aluno ler globalmente uma palavra, para que nem seu sentido e nem a fluência da leitura fiquem comprometidos. A fluência, por sua vez, por ser uma habilidade que exige maior conhecimento linguístico da criança (o aumento do seu repertório vocabular, por exemplo) e domínio das estruturas sintáticas da língua, só se consolida no 3º ano e por toda uma vida será aperfeiçoada pelo aluno leitor, através da prosódia, ritmo e entonação.

Como o objetivo principal da leitura é compreender um texto lido atribuindo-lhe sentido, criar “estratégias de decifração e reconhecimento são caminhos e procedimentos para se chegar a esse ponto” (BRASIL, 2007, p. 45). Essas estratégias precisam ser adotadas e consolidadas já no 1º ano, pois, assim, em qualquer momento do ciclo o aluno será capaz de compreender algum tipo de texto. Mas para a formação do aluno leitor proficiente faz-se necessário um trabalho gradativo dessa capacidade, e isso demanda atividades que favoreçam a compreensão global do texto lido. Para tanto, é preciso ensinar ao aluno a “ler nas entrelinhas” fazendo inferências e associações de idéias. Ele precisa aprender, também, a fazer antecipações a partir das pistas que o suporte do gênero lido

oferece confirmando ou não hipóteses previamente levantadas. Verbalizar um texto explicando-o resumidamente, perceber a sua relevância social e expressar como se sentiu afetado pelo texto lido são, ainda, capacidades que esse eixo destaca como necessárias à aprendizagem do aluno.

Por fim, as capacidades apontadas, por esse eixo, visam desenvolver nos alunos não só as habilidades necessárias à alfabetização, mas aquelas que inserem o aluno à participação ativa das práticas sociais letradas (SILVA, 2008, p. 37).

O quarto eixo - produção de textos escritos - compreende as capacidades que o aluno precisa desenvolver para ter domínio da escrita. Para tanto, contempla desde as capacidades de escrita desenvolvidas no processo de alfabetização (registro alfabético e ortográfico) até àquelas que promovem, no aluno, sua capacidade de escrever de maneira autônoma, inserindo-o em práticas sociais próprias da cultura escrita.

Quando a criança chega à escola e participa de um num conjunto de atividades que envolvem a escrita, além de ter que aprender a lidar com a apropriação do código por meio da decifração, ou seja, o “como se escreve”, precisará compreender qual a finalidade da sua escrita, o “porquê” se escreve e o “para que” se escreve. É nesse sentido que a escrita passa a ser entendida como produção que vai além da codificação e se traduz em atividade social, cujos conteúdos e forma se relacionam a objetivos específicos, a leitores determinados, a um contexto previamente estabelecido.

Compreender a escrita dessa forma é entender que sua finalidade exige um trabalho que envolve “a compreensão de que cada tipo de situação social demanda um uso de escrita relativamente padronizado” (BRASIL, 2007, p.48). Esse trabalho só é possível se for organizado em torno dos diferentes gêneros e suportes em que a escrita circula exercendo uma função. Atividades dirigidas, nesse sentido, tendem a favorecer a compreensão do aluno de que quando escrevemos, o fazemos para alguém, com um objetivo e que, para alcançar esse objetivo, precisa usar um tipo de linguagem numa determinada ordem, e para chegar ao seu interlocutor é preciso usar algum tipo de suporte. Visualizando essa dinâmica, o aluno, já no 1º ano, poderá se apropriar da compreensão da função social de um texto escrito.

Produzir textos pode se tornar algo prazeroso e corriqueiro para uma criança se ela entender que “uma palavra qualquer, um nome próprio, podem ser um texto

se forem usados numa determinada situação para produzir um sentido” (BRASIL, 2007, p. 48).

É comum encontrarmos nas salas de alfabetização uma demanda significativa de atividades grafo-motoras sem ser atribuído a elas algum sentido. De fato, é preciso traçar corretamente uma letra para que o texto se torne legível, mas essas atividades podem ser relacionadas à função e à necessidade de se escrever um texto inteligível.

Ordenar e organizar um texto são capacidades que devem ser ainda introduzidas no 1º ano, trabalhadas e consolidadas nos anos posteriores. Um dos aspectos que o aluno precisa compreender, é que ele deve atentar para a escrita correta das palavras, pois os textos produzidos serão lidos em determinada circunstância. Assim, faz-se necessário um trabalho sistematizado com o aluno para que ele aprenda a planejar seu texto, pois desse planejamento é que dependem a sua coerência e o encadeamento de idéias necessárias. Para tanto, o aluno precisa lembrar de quem vai lê-lo, em que condições e momento, e que na sociedade os gêneros textuais divergem em estilo e linguagem. Portanto, esses dados precisam ser respeitados para que o texto cumpra a finalidade a que se propõe.

Outro aspecto que esse eixo destaca é a necessidade do aluno aprender a dar importância à revisão da própria escrita. Saber revisar um texto necessita de outra capacidade, a de refletir sobre ele. E refletir significa pensar sistematicamente. O aluno, desde a alfabetização, precisa aprender a revisar sua escrita, para que ao fazê-la perceba a necessidade ou não de sua reelaboração. O aluno só atinge essas capacidades se desenvolver uma anterior: pensar sobre o que escreveu, para quem escreveu e o modo como escreveu.

O quinto e último eixo aponta para a necessidade de se realizar, em sala, um trabalho que desenvolva a linguagem oral do aluno. Entre as habilidades que precisam ser desenvolvidas “estão as que se referem à participação nas interações orais” (BRASIL, 2007, p. 54). A língua falada também tem suas particularidades. Apesar de coexistirem nas sociedades usos diversificados da língua, em diferentes espaços sociais ela tem uma forma adequada de ser utilizada e regras que regulam as relações ali existentes. Trabalhar a oralidade do aluno para que ele consiga se desenvolver nesses espaços, também requer previsão de atividades que levem-no a compreender que, assim como na sala de aula, outros espaços de convívio e circulação também exigem que ele saiba interagir verbalmente. Ou seja: ele precisa

aprender a ouvir o que o outro está dizendo (e ouvir com compreensão), a dar respostas adequadas, esperar sua vez de falar, participar de debates, respeitar a opinião do colega, saber expor uma opinião e defendê-la com argumentos adequados.

Se, por um lado, o modo de falar de um aluno não pode ser discriminado, por outro, é papel da escola desenvolver habilidades para que esse aluno, além de aprender a respeitar as variedades linguísticas com as quais convive, saiba adequar seu modo de falar à exigência de cada contexto social. Ou seja, o aluno precisa entender que não vai falar sempre da mesma forma em todas as ocasiões. Para tanto, o aluno precisa experienciar situações de planejamento da própria fala em situações formais. Assim, poderá sentir como é necessário pensar no modo em que irá falar, para quem, em que situação e no controle do tempo de sua fala. Dessa forma, poderá fazer sua exposição de maneira concisa e organizada. Assumindo essa atitude, o aluno terá mais chances de participar plenamente dos espaços de convívio que a sociedade lhe propõe.

Frade (2007) destaca que ao discriminar habilidades e conhecimentos necessários ao ciclo da alfabetização, esses não devem ser tomados como “parâmetros fechados”, mas como metas e objetivos que além de ajudar o(a) professor(a) a organizar seu trabalho nos diferentes anos do ciclo, se tornem “parâmetros para compartilhar metas, analisar resultados por aluno, por turma e por escola e fazer diagnóstico” (p.97). Segundo a mesma autora, a definição desses “conteúdos” resgatou a necessidade de que o aluno domine o “sistema alfabético que é a tecnologia da escrita e as capacidades necessárias à leitura, produção de textos e compreensão de textos orais em situações de uso público da língua” (p.97).

Se para o (a) professor(a), antes da publicação destes documentos, não era claro o que trabalhar em cada ano do ciclo de alfabetização e qual a intensidade deste trabalho, essa proposta de “organização” das capacidades por eixos veio contribuir para um melhor planejamento das atividades em sala. Ficou claro, também, que existe uma progressão de capacidades (que não é rígida e nem linear) que precisam ser ensinadas pelo(a) professor(a) e desenvolvidas gradualmente pelo aluno a cada ano do ciclo. Enfim, de que é possível valer-se de um instrumento que não só auxilia na operacionalização do trabalho realizado em sala, mas também aponta critérios e indicadores observáveis a serem considerados nas propostas de avaliação.

É importante apontar que visualizando as capacidades que precisam ser trabalhadas, diagnosticar o que o aluno já sabe ou monitorar os resultados das avaliações na alfabetização ficou mais eficiente e mais específico. A clareza de diagnósticos e avaliações dessas capacidades propiciará a base para uma descrição dos desempenhos dos alunos e das condições necessárias à superação de descompassos e inconsistências em suas trajetórias ao longo dos três primeiros anos de escolaridade (BRASIL, 2007).

A organização das capacidades nos eixos ampliou, também, as possibilidades do (a) professor(a) rever seu planejamento para torná-lo mais articulado com as metas que a escola deve alcançar. Silva (2008) destaca que:

O principal objetivo da organização do planejamento é o de possibilitar que o professor desenvolva um trabalho sistemático dos conteúdos e habilidades que envolvem o processo de alfabetização e letramento (p. 37).

Na perspectiva do planejamento está a avaliação, que comprometida com o diagnóstico favorecerá um melhor desempenho dos alunos. Das avaliações que têm sido implementadas no Brasil, nos últimos anos, nessa perspectiva, a mais recente é a avaliação dos alunos do 2º ano do ensino fundamental – a Provinha Brasil .

Que competências ela aponta como necessárias para um bom desempenho do aluno? Sobre essas questões é que passo a refletir na próxima seção.

4.3 AS CAPACIDADES AVALIADAS NA ALFABETIZAÇÃO

Em qualquer tipo de avaliação é necessário que os objetivos e concepções que a fundamentam estejam claros. Segundo (2008), quando o Inep propôs ao CEALE o projeto de elaboração da Provinha Brasil, a concepção que fundamentou sua elaboração foi a de que alfabetização e letramento são processos distintos e indissociáveis.

Para delinear a prova, o Inep contou ainda com informações das unidades da Federação que já possuem avaliações sistematizadas da alfabetização, realizadas pelas suas redes de ensino nos anos iniciais do ensino fundamental, e ainda com a colaboração dos Centros de Educação e Linguagem da Rede de Formação Continuada do MEC.

Organizadas por grau de dificuldade, a prova assume um caráter mais pedagógico ao permitir que o professor visualize as competências exigidas no processo de alfabetização, integrando suas diferentes etapas e os diferentes saberes nelas envolvidos.

As habilidades avaliadas são relativas à alfabetização e ao letramento inicial dos alunos. Elas foram organizadas e descritas na “Matriz de Referência Para Avaliação da Alfabetização e do Letramento Inicial”. A organização dessa Matriz teve por base o documento “Pró-Letramento - Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental” e outros documentos que norteiam as avaliações nacionais desenvolvidas pelo Inep (2010). Sobre essas habilidades o próprio Instituto esclarece:

Como nem todas as habilidades a serem desenvolvidas durante o processo de alfabetização são passíveis de verificação por meio da Provinha Brasil, em vista das características específicas do instrumento e da metodologia utilizada /.../, foi necessário selecionar algumas dessas habilidades para construir o teste. Assim, as habilidades definidas para avaliar a leitura e a escrita são aquelas que podem dar informações relevantes em função dos objetivos propostos e das condições impostas no âmbito desta avaliação (p.13).

A Matriz de Referência é um conjunto de capacidades envolvidas nos processos de alfabetização e letramento. Ela é apenas uma referência de avaliação, não incluindo todas as capacidades que devem ser trabalhadas em sala de aula. A Matriz indica, assim, o que é básico e essencial a ser garantido no processo de alfabetização. Ela é organizada em duas colunas. Na primeira, figura o eixo que é avaliado e, na segunda, os descritores (D), os quais se referem às habilidades selecionadas para avaliar cada eixo.

As habilidades da Matriz estão fundamentadas na concepção de que alfabetização e letramento são processos a serem desenvolvidos simultaneamente. Para tanto, entende-se a alfabetização como o desenvolvimento da compreensão das regras de funcionamento do sistema de escrita alfabética e o letramento como processo de desenvolvimento de habilidades e conhecimentos necessários para uma participação competente nas práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita (diferentes gêneros textuais, suportes, interação com diferentes interlocutores).

Dos cinco eixos que agrupam as habilidades para o desenvolvimento da alfabetização e do letramento, destacados no capítulo 3, seção 3.3 apenas três

(apropriação do sistema de escrita, leitura e produção escrita) são avaliados na Provinha Brasil, devido às limitações deste tipo de avaliação. No eixo de apropriação do sistema de escrita, são contempladas algumas habilidades como diferenciação entre letras e sinais gráficos, distinção de diferentes tipos de letras e identificação de relações fonema/grafema. No de leitura, são avaliadas capacidades como a identificação da finalidade de um texto pelo suporte, gênero e características gráficas, localização de informações em textos e a inferência de informações. No eixo da produção escrita, a proposta é avaliar se o aluno tem competência na escrita de palavras isoladas e de frases inteiras.

Uma vez avaliadas, “as habilidades permitem apreender diferentes momentos da alfabetização” ROCHA (2008) e, após a correção da prova, o aluno será identificado em que nível de aprendizagem se encontra, de 1 a 5. Segundo a mesma autora,

Cada nível engloba e amplia as habilidades dos níveis anteriores e apresenta novas aquisições ou habilidades em desenvolvimento. A partir do grupo de respostas, o professor é capaz de traçar um perfil de cada aluno no processo de alfabetização, enxergando em que aspectos ele já avançou e em quais ainda precisa avançar. (CEALE, 2008).

Para melhor compreensão dos níveis de aprendizagem, descrevo, a seguir, como as habilidades estão neles distribuídas. É importante destacar que eles são cumulativos, ou seja, o aluno que está no nível 3, por exemplo, já possui as habilidades dos níveis 1 e 2.

Nível 1 – Nesse nível estão os conhecimentos mais básicos em relação ao sistema alfabético, o início da apropriação das habilidades referentes ao domínio do sistema alfabético (diferenciar letras, identificar nomes, reconhecer sílabas e letras iniciais das palavras). Neste nível, estão os alunos que acertaram até 13 questões da prova.

Nível 2 – Nesse nível, estão os alunos que alcançaram entre 14 e 17 acertos na prova. É a consolidação das habilidades referentes ao conhecimento e ao uso do sistema de escrita. O aluno já associa adequadamente letras e sons, iniciando a leitura de palavras. Nesse nível, o aluno demonstra ser capaz de ler palavras simples.

Nível 3 – Nesse nível, estão os alunos que acertaram entre 18 e 20 questões da prova. É caracterizado pela consolidação da capacidade de ler palavras de

diferentes tamanhos e padrões silábicos, frases com sintaxe simples (sujeito + verbo + objeto) e utilização de estratégias para ler, superficialmente, textos curtos. É um conhecimento mínimo, satisfatório para o 2º ano.

Nível 4 – O aluno, nesse nível, faz leitura de textos na ordem direta (início, meio e fim), de estrutura sintática simples (sujeito+verbo+objeto) e de vocabulário explorado comumente na escola e no seu cotidiano. Ele localiza informações, faz inferências e compreende o texto. Encontram-se, nesse nível, alunos que obtiveram de 21 a 22 acertos.

Nível 5 – Caracterizado pelo domínio do sistema de escrita e da leitura compreensiva, acima do definido como aceitável para o fim do segundo ano de escolarização. Os alunos compreendem textos, fazem inferências, localizam informações não evidentes e estabelecem relações entre os textos lidos. Alunos que acertaram 23 ou o total das questões da prova estão nesse nível e podem ser considerados alfabetizados.

É importante ressaltar que a correção das respostas dos alunos não se baseia em quantidade de acertos e erros das questões isoladas:

...pois o acerto ou o erro a uma única questão é definido por uma série de fatores circunstanciais. Dessa forma, apenas um conjunto de acertos pode garantir uma descrição segura do desempenho do aluno. Quando a criança consegue responder corretamente a um quantitativo de questões de múltipla escolha, demonstra já ter desenvolvido determinadas habilidades. Assim, as respostas dos alunos ao teste podem ser interpretadas estabelecendo-se uma relação entre o número ou a média de acertos de um ou mais alunos e sua correspondência com níveis de desempenhos descritos para a Provinha Brasil (INEP, p.19).

Aplicar a Provinha Brasil, como ela é proposta, possibilita à escola diagnosticar em que nível de desenvolvimento de aquisição da escrita está o aluno. É mais uma oportunidade do professor investigar o que o aluno já sabe. Apesar das críticas que alguns autores fazem à Provinha, a meu ver, ela traz uma aproximação maior entre o professor e o aluno, levando o professor a pensar mais sobre o que seu aluno está aprendendo e sobre sua prática docente. Steban (2009), por exemplo, defende que a Provinha Brasil não avalia o processo ensino-aprendizagem. Ela apenas mede o que se presta a ser verificado através de um teste de múltipla escolha. Afirma que ela é configurada a partir de padrões que estimulam a uniformização dos processos e dos resultados, e que tem uma atuação importante no

sentido de moldar as práticas, reduzindo as possibilidades de estímulo à diferença, característica da sala de aula.

Já Arroyo (2008) afirma que as provas privilegiam apenas o domínio de algumas competências, induzindo as escolas a abandonarem a preocupação com a formação plena dos educandos. Para ele “é ingênuo pensar que os resultados servirão apenas para melhor diagnosticar e intervir nos processos de aprendizagem. Estão servindo para classificar e segregar” (p.3).

Os dois pontos de vista são importantes. Toda política pública tem limites e possibilidades. Se por um lado Steban (2009) e Arroyo (2008) apontam os limites da Provinha Brasil, acredito que ela pode apontar, para as escolas, as metas que podem alcançar. Entendo que para garantirmos um ensino de qualidade e de equidade é preciso investimento em políticas públicas de educação que deem direção e orientação para a educação. Encontrar respostas para questionamentos como “o que os alunos já sabem sobre a leitura e a escrita?”, “o que ainda precisam aprender?”, “como está o perfil da turma?”, “a aprendizagem é satisfatória ou não?”, “estou realmente alfabetizando?”, entre outras, é afirmar que os resultados de uma avaliação podem estabelecer vínculos efetivos entre diagnósticos e ações que provoquem formação de professor, investimento em recursos, adoção de metodologias diferenciadas, revisão de currículo...

Assim, para que um professor tenha condições de escolher estratégias e instrumentos mais adequados para a sua proposta de avaliação, é necessário que ele tenha em mente que habilidades precisam ser avaliadas. E isso precisa ser pensado tanto no coletivo da sala de aula como no individual. Ou seja, existem dificuldades que são comuns a todos na sala de aula, mas existem também aquelas que pertencem a um grupo menor de alunos. O que toda professora alfabetizadora precisa saber é que capacidades são necessárias para um aluno conseguir se inserir na cultura escrita. Essas capacidades já vêm sendo apresentadas em documentos oficiais e devem ser desenvolvidas por todas as crianças brasileiras. Se pensamos em educação para todos, o que todos têm direito de aprender deve ser amplamente divulgado, discutido e avaliado.

Por fim, acredito que refletir se os alunos adquiriram as competências definidas por um consenso alargado de opinião sobre saberes necessários à alfabetização, pode ser um caminho para as professoras definirem se seu aluno é ou não *satisfatoriamente alfabetizado*.

5 CRITÉRIOS PARA AVALIAÇÃO DO ALUNO S

Esse capítulo está organizado em três seções. Na primeira, descrevo, sucintamente, os aspectos metodológicos que nortearam a constituição e análise dos dados. Aponto os procedimentos e instrumentos utilizados e caracterizo os sujeitos da pesquisa. Na segunda, analiso os critérios que as professoras utilizam para caracterizar o aluno S. Destaco, assim, as capacidades específicas e não específicas da alfabetização e letramento, as quais são levadas em consideração pelas professoras no momento de avaliar seus alunos. Finalmente, na terceira seção, a partir do que dizem que fazem, identifico o modo como as professoras avaliam. Saliento os procedimentos formais e informais utilizados por elas como norteadores da avaliação. Ainda nesta seção, são consideradas as dificuldades encontradas, pelas professoras, no uso dos conceitos S e NS.

5.1 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS

Nessa seção, esclareço os procedimentos adotados para investigar os critérios que professoras alfabetizadoras, do 2º ano do ensino fundamental, adotam para caracterizar o aluno como S.

Para a realização dessa pesquisa, optei pela abordagem qualitativa. Nessa abordagem, a formulação e delimitação do problema desenvolvem-se a partir da preocupação subjetiva do pesquisador em relação ao contexto que deseja pesquisar.

Pesquisas qualitativas são exploratórias e conforme apontam Lüdke e André (1986), não partem de hipótese prévia. A análise de dados tende a seguir um processo indutivo, interessando-se mais pelo processo do que pelos resultados da pesquisa. Nessa abordagem, as fontes de dados são frutos das práticas sociais vivenciadas pelos sujeitos pesquisados, sejam elas observadas e/ou relatadas. O pesquisador é o instrumento principal na produção desses dados, pois é ele quem vai ao encontro da situação a ser pesquisada com a intenção de buscar percepções e entendimento sobre uma determinada questão, porém abrindo espaço para a sua interpretação.

Utilizei como instrumento de pesquisa (i) a entrevista semiestruturada (ANEXO A) e (ii) a análise de documentos, tais como Resoluções e fichas avaliativas. Para dar início à produção de dados, investiguei junto à Secretaria de Educação, os documentos que regulamentam o uso dos conceitos S e NS nas salas de alfabetização. A funcionária que me atendeu, prontamente, me cedeu as resoluções expedidas entre os anos de 1988 e 2008, período em que esses conceitos são regulamentados. Em seguida, analisei as orientações nelas contidas, buscando informações e esclarecimentos quanto ao uso desses conceitos.

Compreendidas as resoluções, investiguei, junto às professoras, por meio de entrevistas, os critérios que adotavam quando avaliavam seus alunos. A entrevista é um importante instrumento de geração² de dados, pois ela permite flexibilidade suficiente para que, tanto entrevistador como entrevistado, possam gerir, da melhor forma possível, os dados que vão construindo. Especificamente, optei pela entrevista semiestruturada, porque ao mesmo tempo em que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias para enriquecer a investigação.

Assim, elaborei uma entrevista e a submeti a uma apreciação: apliquei-a junto a uma professora alfabetizadora com a finalidade de verificar se as perguntas formuladas eram inteligíveis e se forneciam as informações necessárias para a compreensão do problema investigado. A partir dessa entrevista piloto, algumas questões foram reformuladas e redirecionadas para melhor encaminhamento das discussões e análise dos dados.

Reorganizadas as questões, realizei as entrevistas com os sujeitos dessa pesquisa. Elas foram estruturadas em perguntas que tiveram como objetivo levantar dados a respeito da formação da professora, tempo de experiência na alfabetização, apropriação da regulamentação da avaliação pelo sistema municipal, modo de operacionalizá-la, interpretação dos conceitos de aluno S e NS e dificuldades em lidar com tais terminologias.

Todas as entrevistas foram previamente agendadas, gravadas mediante autorização e realizadas em ambientes fechados para evitar interferências externas como interrupções indesejadas. Sem criar restrições, as professoras falaram livremente, não sendo estabelecido tempo de duração para a entrevista. Para melhor

² Utilizo a expressão 'geração de dados' no sentido apresentado por Mason (1996) *apud* Magalhães (2005).

visualização das informações e possibilidade de retornar o olhar sobre elas quantas vezes se fizessem necessárias, todas foram transcritas.

A partir da transcrição, fiz uma primeira leitura, apenas com a finalidade de apreender globalmente o sentido geral das respostas. Em seguida, debruçei-me, exaustivamente, sobre as entrevistas procurando encontrar nas semelhanças e diferenças entre as respostas das professoras, dados que pudessem contribuir para responder as questões propostas. À medida que algumas expressões não eram compreendidas ou que alguma informação poderia gerar novos dados, outros contatos eram feitos a fim de se obter esclarecimentos.

Com leituras, releituras, marcações, exclusões e recortes, selecionei as partes mais significativas (unidades de significado) das falas das professoras. Percebi que aspectos subjacentes à questão central tomaram forma e direcionaram os agrupamentos das respostas que atendiam ao interesse dessa pesquisa. A fim de organizar os dados produzidos, em cada entrevista, as unidades de significado foram agrupadas em três unidades temáticas, quais sejam: **(i)** critérios adotados pela professoras, **(ii)** modo como avaliam e **(iii)** dificuldades encontradas no uso das terminologias S e NS.

Organizadas as unidades temáticas, classifiquei as unidades de significado. Essas classificações foram construídas e modificadas ao longo da pesquisa. Elas orientaram meu trabalho de investigação e análise, a partir do diálogo com os dados gerados e com o referencial teórico adotado.

Uma outra fonte de dados utilizada surgiu, quando a maioria das professoras mencionou o uso de fichas avaliativas. Diante dos relatos de que usavam essas fichas para registro da avaliação, solicitei às professoras o empréstimo das mesmas, a fim de verificar o conteúdo nelas contido.

Assim, os dados gerados foram interpretados com base nas respostas das entrevistas semiestruturadas e na análise de documentos pertinentes como as regulamentações da Secretaria de Educação e as fichas avaliativas utilizadas pelas professoras.

A escolha dos sujeitos da pesquisa foi pautada em três critérios: **(i)** ser professora regente do segundo ano do ensino fundamental da rede municipal de ensino, quando do momento da entrevista, **(ii)** possuir curso superior e **(iii)** ter experiência com alfabetização há pelo menos dez anos. O primeiro critério justifica-se pelo fato de ter sido para esse ano a regulamentação dos conceitos S e NS. O

segundo e terceiro critério foram pensados como meio de se garantir sujeitos experientes e com uma formação mínima que pudessem contribuir na discussão dos dados.

O convite feito às professoras, para participarem dessa pesquisa, ocorreu logo após constatação, por meio de conversa informal, de que as mesmas atendiam aos critérios estabelecidos. Foi explicado a cada uma delas o objeto de estudo dessa pesquisa para que livremente decidissem participar ou não. Os sujeitos entrevistados foram ao todo seis professoras (incluindo a piloto). A fim de preservar a identidade de cada uma delas, seus nomes foram substituídos por outros fictícios.

Todas elas possuem em comum o prazer de trabalhar com a alfabetização. Sem exceção, escolhem livremente os anos iniciais para atuarem como regentes de sala de aula. Celma possui normal superior e há 18 anos atua como alfabetizadora.

Foi com ela a entrevista piloto. Rute é a mais experiente do grupo. Pós-graduada, já atua há 24 anos no magistério, sendo 15 em salas de alfabetização. Telma também possui uma paixão declarada pelos anos iniciais. Formada pelo Normal Superior, há 16 anos está envolvida com a alfabetização. Maria é pós-graduada e Yara é graduada e, em comum, possuem, além do prazer em alfabetizar, 21 anos no magistério, todos em anos iniciais. Débora é pós-graduada e há 16 anos atua nos anos iniciais. Ela declara: “a alfabetização é a menina dos meus olhos”.

5.2 OS CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO UTILIZADOS PELAS PROFESSORAS

Desde a implantação da resolução que regulamenta o uso das terminologias S e NS, na rede municipal de ensino de Juiz de Fora, nenhum outro documento foi elaborado, por parte do Sistema Municipal de Ensino, orientando e fundamentando os professores alfabetizadores sobre a aplicabilidade desses conceitos. O próprio sistema regulamentou que à escola caberia a indicação dos critérios de avaliação. Nesse sentido, para compreender como caracterizam seus alunos no 2º ano do ensino fundamental como S, solicitei às professoras que explicassem os critérios que utilizam.

A análise das respostas, das cinco professoras, revela que elas utilizam dois tipos de critérios, quais sejam: aqueles relativos às capacidades específicas da

alfabetização e letramento e aqueles não específicos. Trato desses critérios nas duas seções a seguir.

5.3 CAPACIDADES ESPECÍFICAS DA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Dentre as capacidades ressaltadas pelas professoras destacam-se: aquelas que dizem respeito à decifração do código escrito, leitura, escrita, compreensão, fluência, usos e funções sociais da escrita, ortografia e oralidade.

Quando interrogadas sobre os critérios que adotam para caracterizar um aluno S, as professoras são unânimes em dizer que são saber ler e escrever, como se observa nos trechos que se seguem:

Débora: Se ele (aluno) tá lendo e escrevendo. Se ele tem habilidade para estar lendo.

Telma: /.../ele (aluno) tem que tá com uma leitura e uma escrita, é... ele tem que ler. Ele tá lendo.

Rute: /.../se o aluno demonstrar capacitação na leitura e na escrita /.../é o aluno que lê. Ele tem que ler. Mesmo que ele esteja silábico ele tem que ler.

Yara: /.../ele domina a escrita, a leitura, não necessariamente tudo, mas é um aluno que está em progresso de escrita e leitura.

Maria: /.../ que ele é ótimo, é um aluno que sabe ler, escrever muito bem. Que já está lendo, está escrevendo bem, no sentido assim... de deixar uma letrinha ou outra.

Apesar de todas as professoras fazerem referência às duas habilidades intrínsecas à alfabetização - ler e escrever, um olhar mais atento revela-nos uma ocorrência diferenciada entre elas: ao usarem as palavras *ler*, *lendo*, *leitura* com mais frequência (63%) do que usam as palavras *escrever*, *escrevendo*, *escrita* (37%), as professoras dão indícios de que ser aluno S é, sobretudo, ser capaz de ler. Sobre esse aspecto Cagliari (1999) salienta que:

A atividade fundamental desenvolvida pela escola para a formação dos alunos é a leitura. É mais importante saber ler do que saber escrever. Se um aluno não se sair muito bem nas outras atividades, mas for um bom leitor, penso que a escola cumpriu em grande parte sua tarefa. Se, porém, outro aluno tiver notas excelentes em tudo, mas não se tornar um bom

leitor, sua formação será profundamente defeituosa e ele terá menos chances no futuro do que aquele que, apesar das reprovações, se tornou um bom leitor. A leitura é a extensão da escola na vida das pessoas. A maioria do que se deve aprender na vida terá de ser conseguido através da leitura fora da escola. A leitura é uma herança maior do que qualquer diploma (p.148).

O autor ainda acrescenta que o segredo da alfabetização é saber ler, e que ninguém precisa aprender a escrever, pois um sujeito pode passar uma vida inteira sem precisar escrever. Ao contrário, saber ler é muito mais importante e útil para se viver (CAGLIARI, 2007, p. 71).

De fato, a leitura é muito mais usada no dia a dia do que a escrita. Passamos muito mais tempo sendo provocados pelos apelos visuais do que escrevendo, mas diante de uma sociedade altamente grafocêntrica como a nossa, aprender a escrever também se torna imprescindível.

Cabe também observar que quando as professoras fazem uso das expressões “tá com uma leitura e uma escrita”, “capacitação na leitura e na escrita”, “saber ler e escrever”, “progresso na leitura e na escrita”, “tá lendo e tá escrevendo”, elas indicam que ler e escrever são atividades complementares. É, portanto, unânime entre as professoras que o trabalho com leitura e escrita ocorra simultaneamente.

Apesar da unanimidade das professoras em considerar a leitura e a escrita como requisitos imprescindíveis para identificar o aluno S, a partir de seus relatos, é possível depreender que essas habilidades assumem significados diferentes. Esses significados podem ser traduzidos em três componentes fundamentais à leitura: decodificar, compreender e usar (no sentido do letramento).

O primeiro componente é observado na fala de apenas uma professora, na qual fica explícito que a leitura engloba a decodificação, capacidade imprescindível para que se consolide a alfabetização:

Débora: É o aluno decifrar mesmo o código lingüístico.

De fato, todo sistema de escrita tem uma “chave de decifração” tem regras de decodificação e ensinar um aluno a decifrar e transformar o que está escrito em linguagem oral é ensiná-lo a ler (CAGLIARI, 2007). Dessa aquisição, porém, é que decorre a aprendizagem da escrita, pois escrever é consequência do fato de uma pessoa saber ler.

A decodificação é um princípio básico que o aluno tem que compreender para se apropriar desse sistema. Ou seja, o aluno precisa aprender que os fonemas são representados por grafemas na escrita. Assim, quando ele pronunciar uma palavra a partir de sinais gráficos, irá representá-la a partir da grafia dos sons a ela correspondentes.

Débora sabe, entretanto, que a decodificação não é sinônimo de leitura, é apenas uma de suas características subjacentes. No que concerne ao 2º componente da leitura, a maioria das professoras (Débora, Telma e Rute) aponta que o aluno S seja capaz de desenvolver a compreensão e a interpretação como habilidades intrínsecas ao ato de ler. Essas três professoras explicitam que o aluno precisa ser capaz de compreender sentidos, como se observa nos exemplos a seguir:

Débora: /.../ ele tem habilidade para estar lendo e entendendo o que está lendo. Aí ele tá satisfatoriamente alfabetizado: se ele tá lendo, entendendo e escrevendo.

Telma: /.../ ele tem que ler e entender o que lê, ele tem que ler, entender e escrever. /.../ ele lê, ele escreve, ele entende. Ele interpreta.

Rute: /.../ele tem que ler e entender o que está lendo, /.../ interpretando o que está lendo; /.../ o aluno lê e compreende o que está lendo independente da quantidade.

As expressões “ele entende”, “lendo e entendendo”, “lê e compreende”, “entender o que lê”, fazem da compreensão um componente da leitura comum às três professoras. A compreensão é apontada, nos documentos oficiais, como “a meta principal no ensino da leitura” (BRASIL, 2007), o que significa que se as professoras derem conta de enfatizar esta habilidade no período de alfabetização de seus alunos, elas já exercitam e ampliam uma capacidade fundamental à toda trajetória escolar.

Dentre as professoras, Maria e Yara não expressam que o aluno S precisa compreender o que lê, Maria, porém, destaca que ele tem que ser capaz de ler com fluência e com atenção à pontuação. Aspectos que não garantem, mas contribuem para a compreensão do material lido:

Maria: Ele tem que ler corrente, fluente, respeitando a pontuação.

Entretanto, apesar das professoras indicarem que ler e compreender caminham juntos, é importante destacar que ler é uma dimensão cognitiva diferente de compreender:

./.../a compreensão do conteúdo de uma mensagem depende crucialmente do conhecimento geral da língua e o que está escrito precisa desse conhecimento de linguagem oral para ser assimilado corretamente. Portanto, ler em uma primeira abordagem é decifrar e transformar o que está escrito em material da linguagem oral e somente depois disso, a compreensão de um texto se processa (CAGLIARI, 1999, p. 134).

Assim, identificar uma palavra e compreender o seu sentido são fenômenos diferentes e, portanto, requerem atividades específicas, pois diferentes textos apresentam diferentes desafios. Um leitor proficiente, por exemplo, pode ter dificuldades para compreender determinado texto se não tiver familiaridade com as palavras nele contidas.

Como apontam os documentos oficiais, é importante atentar para a necessidade de se trabalhar com os alunos respeitando as especificidades do ler e do compreender, mesmo sendo desenvolvidos conjuntamente. Se leitura é um processo de relacionar símbolos escritos a unidades de som, não deixa de ser também um processo de construção de interpretação de textos escritos (SOARES, 2002).

Enquanto capacidade que envolve compreensão linear e reconhecimento de informações no corpo do texto, compreensão global, produção de inferências e produção de sentidos, o trabalho com a compreensão deve ser introduzido desde o primeiro ano, antes mesmo que a criança tenha aprendido a decodificar, se consolidando ao longo de sua trajetória escolar.

O terceiro componente da habilidade de leitura é observado na fala de apenas uma professora - Telma. Ela destaca a importância da leitura e da escrita serem compreendidas enquanto objeto de particular uso social:

Telma: *./.../ ele lê, ele escreve, ele entende. Ele usa isso no seu dia a dia, ele interpreta, ele usa aquela leitura, ele faz um entendimento a leitura no seu dia a dia.*

Quando Telma enfatiza a necessidade do aluno usar no seu dia a dia a leitura e a escrita que aprende na escola, ela remete à ideia de que o uso e a função social dessa aprendizagem não se restringem ao ambiente escolar, mas estão presentes e se relacionam com a cultura extra escolar do aluno. Essa perspectiva é relativa ao segundo “passaporte”, apontado por Soares (2004), para o acesso à cultura escrita: o processo de letramento, meio pelo qual se desenvolvem competências para usar e fazer funcionar a “tecnologia” aprendida. É no dia a dia, diante das necessidades que surgem, que alguém percebe o quanto pode se valer da sua capacidade de ler e escrever, o que se relaciona com o que a professora afirma:

Telma: Na vida dele (aluno) vão surgir outras necessidades (de leitura e escrita). Vai depender do ambiente social que ele estiver naquele momento, do que ele escolher pra vida dele, aí ele tem que escrever de outra maneira.

Quando solicitadas a responderem o que um aluno S lê, as explicações dadas pelas professoras pautam-se nos seguintes termos:

Telma: Eu parto do que ele já sabe (aquisição linguística) para nortear o que eu vou dar para ele ler. Ele lê histórias, poesia, textos...ele lê tudo”.

Débora: Ele lê textos, poesia, música... o que eu proponho.

Maria: Ele lê diferentes gêneros: contos, história em quadrinhos, tirinha...

Rute: Ele tem que ler palavras e pequenos textos /.../ tem que ler grupo de sílabas complexas.

Yara: /.../ tem que ler tudo: palavra, frase, texto, dentro do que eu trabalhei.

Para três professoras (Telma, Débora e Maria), o aluno S precisa ler diferentes gêneros textuais. O foco da leitura está na diversidade textual, embora seja perceptível uma compreensão ainda frágil do conceito de gêneros textuais, ao incluírem em uma mesma listagem os termos ‘texto’, ‘histórias’ e ‘poesia’ (Telma) ou ‘texto’, ‘poesia’ e ‘música’ (Débora), como se histórias, poesia e música não fossem textos.

Telma afirma que, primeiramente, considera a bagagem lingüística de seus alunos, visto que os conhecimentos que possuem são importantes para a

compreensão de textos selecionados e apresentados em sala. Quando ela destaca a valorização dos conhecimentos prévios dos alunos, acredito que ela possibilita que eles se sintam capazes de anteciparem o conteúdo do que será lido, que consigam buscar pistas textuais que facilitem a compreensão global do texto e que identifiquem a sua finalidade. Mas acredito que esse deva ser um trabalho que, realizado no início do ano, se estenda a partir dele para novos desafios. Pois se é papel da escola valorizar o conhecimento do aluno, é dever dela ampliá-lo.

Já Rute e Yara colocam o foco da leitura na diversidade das unidades linguísticas: “palavra, frase, texto”. Elas mencionam apenas aspectos ligados à decodificação e codificação da língua. Sem dúvida, capacidades imprescindíveis ao aluno em processo de alfabetização. É preciso, porém, gerar práticas e necessidades de leitura que deem significado à aprendizagem escolar.

Finalmente, observa-se que apesar de Telma e Yara afirmarem que os alunos lêem ‘tudo’, elas parecem ter diferentes parâmetros para se reportarem a ‘tudo’. Enquanto Telma está pautada nos gêneros textuais (história, poesia), Yara refere-se às unidades linguísticas (palavra, frase, texto).

Ainda no tocante aos critérios adotados, quando solicitadas a esclarecerem o que um aluno S escreve, as professoras afirmam.

Telma: O aluno tem que escrever algo que o outro entenda. Aí ele é satisfatoriamente alfabetizado.

Maria: O que ele escreve dá para entender.

Yara: O aluno já está escrevendo o que foi trabalhado, a ortografia que foi trabalhada.

Rute: Ele tem que escrever palavras, pequenos textos usando todos os grupos silábicos.

Débora: Ele escreve dentro do que foi trabalhado: palavras, cantigas cruzadinhas, histórias....

Ressalte-se que Telma e Maria destacam a necessidade do aluno escrever de forma que alguém entenda. Elas consideram importante que o aluno compreenda que sua escrita é para ser lida pelos outros e por ele mesmo. O aluno precisa entender que sua escrita cumpre uma função social e, em decorrência, ser compreendida pelo leitor.

Nota-se, na fala de duas professoras (Yara e Rute), a ideia de que, ao escrever, o aluno S domine as regularidades e irregularidades ortográficas.

Devido à complexidade de suas regras, a ortografia é um trabalho que se estende por todo o ensino fundamental. Porém, dominar regularidades e irregularidades ortográficas é uma capacidade prevista na apropriação do sistema de escrita: “o ensino das regras ortográficas é parte indissociável do processo de alfabetização” (BRASIL, 2007, p. 34). Enquanto Yara e Rute esperam que o aluno escreva segundo o princípio alfabético e as regras ortográficas, Débora se orienta pelo ordenamento e pela organização adequada ao gênero textual que está sendo trabalhado em sala. No desenvolvimento das atividades, as crianças “ora copiam, ora elaboram” a própria escrita.

Cabe observar, ainda, que dentre os critérios destacados, duas professoras atentam para a oralidade:

Maria: /.../ se saem bem dentro da sala de aula na hora de responder uma pergunta que a gente pergunta pra ele, na hora de um debate que a gente dá dentro de sala de aula.

Débora: /.../ se o aluno tem facilidade de falar, de se expressar.

Embora não mencionem explicitamente o termo oralidade, as professoras fazem referência a ela por meio de atividades que envolvem esta habilidade: “desenvolver a fala”, “responder perguntas”, “participar de debates”. Os referidos aspectos são habilidades que tanto Débora quanto Maria apontam como forma de privilegiar uma proposta de ensino de língua falada que procura valorizar o seu uso em diferentes situações ou contextos sociais. Esses aspectos são contemplados nos documentos oficiais quando propõem que o aluno seja capaz de responder as questões propostas pelo professor e usar a linguagem oral em diferentes situações escolares: “na hora de um debate”.

Sem dúvida, é preciso criar, na escola, contextos de produção também para os gêneros orais. Como atividade social, a língua deve ser vivenciada em ambiente escolar não só em momentos de leitura e escrita, mas também nas diversas funções e variedade de estilos nos modos de falar (MEC, 2007). Participar de um debate, responder às perguntas da professora ou expressar-se livremente, por exemplo, são maneiras que, quer sejam mais formais ou menos, possibilitam ao aluno

experimentar como se comportar e que atitudes assumir numa atividade social que tenha por exigência a oralidade. “Tomar a palavra”, desenvolver a argumentação e ser capaz de defender ideias também se aprende na escola. “Aprender a falar” é uma habilidade que, segundo Débora e Maria, o aluno S também precisa desenvolver.

Analisando os critérios que as professoras apontam, percebe-se que elas destacam os aspectos que Soares (2004) considera concernentes a uma teoria coerente de alfabetização, conforme descrito no capítulo 3.

Comparando-os com as capacidades preconizadas nos eixos estabelecidos nos documentos oficiais, pode-se dizer que as definidas no Eixo Leitura predominam como as mais indicadas por elas: (i) identificar finalidades e funções da leitura (Telma); (ii) desenvolver fluência (Maria); (iii) saber decodificar palavras (Rute, Débora); (iv) saber ler reconhecendo globalmente as palavras (Débora, Rute, Telma, Yara e Maria) e (v) compreender textos (Débora, Telma e Rute).

Acredito que pelo fato de na cultura escolar ter se adotado por anos (e ainda permanecer) a prática da supervisora “tomar a leitura” dos alunos das séries iniciais, essa habilidade ficou mais evidente e imprescindível ao aluno candidato à aprovação. Chegar ao final do ano letivo com os alunos lendo é o grande desafio dos anos iniciais, conforme prevêm os documentos oficiais.

Dos eixos Apropriação do Sistema de Escrita e Produção Escrita, as capacidades citadas pelas professoras são, respectivamente: (i) dominar as relações grafemas e fonemas (Rute e Yara) e (ii) compreender e valorizar o uso da escrita e suas funções (Telma). É sabido que a apropriação dessas capacidades ainda é um grande desafio nas escolas. Muitas crianças sequer as dominam no final do 5º ano do ensino fundamental.

Quanto ao que define o Eixo Oralidade, o aluno S precisa desenvolver três capacidades: (i) responder às questões propostas pela professora (Maria); (ii) expor opiniões nos debates com os colegas (Maria) e (iii) usar a língua falada em diferentes situações escolares (Débora). Acredito que pelo fato de atualmente o aluno encontrar espaço para se expressar em sala, as professoras acreditam que eles estão em constante produção oral, e nesse entendimento perdem de vista a necessidade de sistematizarem o trabalho com os diferentes gêneros orais. Assim, “responder a professora” e “participar de um debate” tornam-se o tipo de atividade mais vivenciada nas salas pelos alunos.

O desafio hoje proposto em salas de alfabetização é alfabetizar letrando. Porém, é comum que as atividades em sala estejam mais voltadas para a aquisição do código escrito do que propriamente para seu uso. Talvez pela falta de apropriação de estratégias metodológicas, o letramento acaba sendo mais compreendido do que propriamente colocado em prática pelas professoras. Assim, as atividades que propiciariam o letramento dos alunos se perdem pela falta de previsão de um trabalho capaz de oferecer, ao aluno o desenvolvimento de competências para usar e fazer funcionar a “tecnologia” que ele aprendeu. Nesse sentido, as habilidades que dele advém, tornam-se menos citadas como critério para avaliar um aluno.

Por fim, pode-se dizer que os critérios que as professoras apontam, fazem parte de um conjunto de capacidades que os documentos oficiais definem como necessárias à alfabetização. Porém, eles não parecem resultar de um consenso definido e incorporado na própria escola. Os critérios que elas adotam são definidos um pouco de acordo com o que cada uma pensa acerca do que é importante ensinar. Parecem, assim, serem fruto da experiência cultivada há anos.

As capacidades definidas nos documentos oficiais são pertinentes ao ciclo de alfabetização e estão envolvidas em diferentes dimensões da aprendizagem: cognitiva, motora, ética, sócio-afetiva. Acredito que essas capacidades podem e devem ser adequadas aos projetos escolares. Ao analisarem o que um aluno precisa aprender para se inserir no mundo letrado, as professoras poderão avaliar a prática pedagógica desenvolvida, contando com um recurso que auxilia no desafio de alfabetizar letrando.

O fato é que o professor não é o único responsável pelo processo ensino-aprendizagem e, nesse sentido, ele não pode se limitar a práticas solitárias. É preciso envolver-se com o que é construído coletivamente, tomando decisão em relação aos critérios ou indicadores observáveis que serão utilizados pela escola para avaliar o aluno.

Nesta seção analisei os aspectos específicos da alfabetização e letramento apontados pelas professoras. Na próxima, analiso as capacidades não específicas da alfabetização, mas que são levadas em consideração no momento de avaliar um aluno.

5.4 CAPACIDADES NÃO ESPECÍFICAS

O desempenho e a participação dos alunos em sala de aula também aparecem na fala das professoras, quando descrevem os critérios adotados para avaliar o aluno. Duas professoras mencionam, aspectos relacionados ao seu desempenho em sala de aula:

Maria: /.../ pra colocar satisfatório é bem mais fácil porque aquele aluno tá indo bem na sala de aula, participativo, aquele aluno tá sempre fazendo os exercícios, pra esse é fácil colocar S. /.../ são aqueles alunos que vão bem nas atividades.

Débora: /.../ se o aluno tem facilidade de estar desenvolvendo, de se relacionar, a gente tem que pensar nisso tudo.

Quando Maria e Débora destacam que o aluno S é aquele que “se sai bem na sala de aula e nas atividades”, “participa”, “se relaciona” e “faz exercícios” significa que para as professoras, comportamento e aprendizagem estão de certa forma entrelaçados em sala de aula.

Na cultura escolar, em geral, é comum que alguns professores deem (ou tirem) “pontos de participação” para seus alunos. Se existe a cultura da participação ser transformada em nota, para as professoras, essa cultura pode ser transferida para o conceito. As fichas de avaliação, também, costumam conter critérios de cunho comportamental. Normalmente, estão destacados logo no início da ficha como: “é solidário?”, “relaciona-se bem com colegas professores e funcionários?”, “respeita as regras?”... Assim, ser aluno S decorre, para Maria e Débora, das manifestações do aluno, precisamente, do modo como ele se comporta em sala e de como realiza suas atividades.

Embora se suponha que a avaliação preocupa-se somente com as dimensões cognitivas da educação, é possível que outros aspectos interfiram na definição de um conceito. Quando as professoras manifestam preocupação em “avaliar tudo” no aluno, aspectos não cognitivos podem influenciar fortemente a atribuição do conceito. Nesse sentido, ele mais esconde do que revela, pois diante de um S de um aluno pode-se perguntar: é comportado? É esforçado? Tem higiene?

Acredito que cada vez mais se faz necessário que a definição de critérios avaliativos e sua devida compreensão se dê de maneira coletiva no âmbito escolar.

Planejar a alfabetização envolve também comprometer-se com suas formas de avaliação. A definição de critérios e a elaboração de instrumentos de registros é uma forma de comprometer-se tanto com a alfabetização quanto com a avaliação.

Se é comum que nas salas de alfabetização estejam as professoras menos experientes, a falta de apropriação de uma política de avaliação, pode gerar também uma definição de critérios pautada na experiência de formação da professora. Num outro extremo, ao selecionar critérios, ela pode privilegiar conteúdos pautando-se no seu conhecimento de mundo, o que deixaria o aluno vulnerável a práticas dominadas por ela.

Entendidos os critérios que as professoras adotam para caracterizar um aluno S, passo, a seguir, a analisar o que dizem que fazem quando avaliam.

5.5 A PRÁTICA AVALIATIVA DAS PROFESSORAS PARA CARACTERIZAR UM ALUNO S

Nesta seção, discuto a prática avaliativa das professoras a partir do que dizem que fazem. Busco, assim, responder duas questões: **(i)** como as professoras avaliam utilizando os conceitos S e NS? **(ii)** Elas encontram dificuldades para usarem essas terminologias?

Para tanto, procurei identificar, por meio dos relatos das professoras, como tem-se dado em suas práticas avaliativas, a aplicabilidade dos conceitos S e NS.

A análise das respostas revela que elas avaliam periodicamente por meio de diferentes recursos e instrumentos, os quais podem ser organizados em duas categorias: **(i)** formal: de instrumentos como prova, pesquisa e atividades em sala e **(ii)** informal: observação, expectativa pessoal de que o aluno aprenda, uso da subjetividade e intuição.

Quando solicitadas a responderem sobre como avaliam seus alunos, um aspecto que fica patente em suas falas é a periodicidade com que avaliam. As professoras respondem, unanimemente, que avaliam por meio da observação diária dos alunos em sala. Observe-se que periodicidade (diária) e forma de avaliação (observação) aparecem entrelaçadas entre si:

Débora: Vai ser através das observações do dia a dia. /.../todo dia eu tô analisando, conhecendo melhor o aluno. Todo dia eu tô avaliando o aluno.

Maria: Através das atividades do dia a dia também a gente avalia eles (alunos) /.../ eu vou cobrando diariamente, assim a todo momento /.../ eu tô sempre ali investindo.

Rute: É diária, eu vou avaliando aos poucos /.../no dia a dia, no dia a dia através de uma atividade você avalia a criança se ela está alcançando o objetivo que foi proposto.

Telma: Todo dia eu tô analisando, conhecendo melhor o aluno; /.../eu avalio os alunos durante todo o processo que eu trabalho. Todo dia eu olho eles e vejo se eles estão evoluindo ou se não estão;

Yara: Eu vou cobrando diariamente, assim a todo momento /.../ no dia a dia eu tô ali sempre investindo; Você vai vendo o desempenho na sala de aula e isso é um diagnóstico que a gente tem que ter.

Pode-se dizer que essa observação diária acontece por meio das atividades desenvolvidas no cotidiano da sala de aula e em meio ao convívio com o aluno. Elas acompanham o seu desenvolvimento, observando o seu desempenho nas atividades que realizam. Sem dúvida “olhar todo dia o aluno” é de fundamental importância na coleta de informações sobre as habilidades que ele desenvolve. Enquanto técnica avaliativa, acredito que a observação direta pode fornecer informações úteis para a professora. Porém, quando Yara externaliza que seu olhar diário é um diagnóstico, considero relevante destacar que observar não é verificar. Apesar da atenção que as professoras dispensam sobre seus alunos, a avaliação diagnóstica precisa ser vista, como define Luckesi (1996), como um “instrumento dialético de avanço”. Ou seja, a partir do reconhecimento do estado do aluno, identifica-se o caminho que já foi percorrido para, em seguida, regular o trabalho no caminho a ser perseguido.

Mesmo que seja constante, como apontam as professoras, a observação precisa ser sistematizada e programada, pressupondo cuidados e procedimentos que evitem a distorção ou perda de informações coletadas. O fato da observação assumir um caráter diagnóstico, não significa que se deve dar menos rigor à essa forma de avaliar:

/.../ para ser diagnóstica, a avaliação deverá ter o máximo possível de rigor no seu encaminhamento. Pois que o rigor técnico e científico no exercício

da avaliação garantirão ao professor, no caso, um instrumento mais objetivo de tomada de decisão (Luckesi, 1996, p. 44).

Penso que quando a professora “cobra o aluno a todo momento” (Maria e Yara) ou “conhece melhor o aluno” (Telma), acredita que não deixa de fazer uma estimativa de competências nele existentes. Mas se isso não for sistematizado e registrado, poderá ser confundido mais como uma forma de perceber como o aluno se comporta em sala, do que necessariamente dizer o que ele sabe ou não sabe em termos de aprendizagem. A observação torna-se, assim, um procedimento que permite mais um olhar geral do que específico sobre o desenvolvimento dos alunos em sala. Realizada de maneira informal ou ocasional torna-se inútil e pode gerar informações numerosas e diversificadas, acarretando sobre os alunos interpretações apressadas que conduzem a julgamentos sem fundamento sobre o que realmente eles sabem. Quando conduzida com propósitos específicos e focalizada em determinados indivíduos, pode ser valiosa na avaliação do progresso dos alunos.

Assim, quando solicitadas a responderem como registram a observação que fazem, é predominante, entre as professoras, o uso de fichas de avaliação:

Yara: “Tem uma ficha com alguns dados e a gente avalia o aluno dentro daquela ficha ali que foi colocada para você.”

Telma: /.../ é uma ficha que tem todos os objetivos e ali a gente vai analisando, não é uma análise profunda, mas é. É alguma coisa que a gente coloca mais ou menos como que... o que a gente acha que o aluno sabe.

Rute: Tem uma ficha de avaliação /.../ essa ficha de avaliação é uma ficha que fica na escola, nem comigo ela fica.

Maria: /.../é nessa ficha do final do ano que você tem discriminado os objetivos que a criança deveria ter desenvolvido. É ali naquela ficha, que você vai marcando satisfatório e não satisfatório para cada objetivo /.../ quando chega no final do ano é que a gente senta e começa a registrar aqueles conceitos na ficha. Você vai olhando o objetivo e registrando.

Analisando essas fichas (ANEXO B)³, percebe-se que elas são constituídas por itens de avaliação organizados em aspectos sociais e cognitivos. Entre os sociais, destacam-se o tipo de comportamento esperado pelo aluno como: “ser

³ Embora quatro professoras utilizem as fichas, no anexo encontram-se apenas três, porque duas professoras trabalham na mesma escola.

solidário”, “hábitos de higiene”, “saber interagir”, “respeitar regras”, “ser organizado”, entre outros. Entre os cognitivos destacam-se objetivos ligados a todas as áreas de conhecimento. Em Língua Portuguesa, existem várias capacidades inerentes à alfabetização. Apresentadas em reuniões pedagógicas, as professoras dão sugestões a respeito daquilo que consideram importante para a organização do trabalho.

Das três fichas, observa-se que os critérios de duas são os mesmos para todos os períodos do ano letivo. As professoras devem lançar, a cada período, o conceito S ou NS. Em uma escola, existe uma ficha para cada bimestre. A professora marca um “x” na habilidade que o aluno venceu e ao final do período letivo lança os conceitos. Em uma delas existe a possibilidade de marcar NA (não avaliado). Percebe-se, também, que os critérios definidos são os próprios conteúdos que as professoras devem trabalhar.

Acredito que evidenciar ou constatar as aprendizagens alcançadas por um aluno é indispensável para melhorar o nosso ensino e as situações de aprendizagem. O registro não só mostra o estado de aprendizagem do aluno, mas viabiliza o redirecionamento do trabalho da professora preocupada com a perspectiva formadora da avaliação.

Uma ficha com definição de critérios pode auxiliar a professora na condução do seu trabalho, porém é preciso saber o uso que se faz dela na organização do ensino. Maria, por exemplo, afirma que somente no final do ano lança o conceito S ou NS para cada objetivo. É possível depreender que esse registro poderá limitar-se à mera constatação pontual (final do ano) e conclusiva de um fato (se o aluno aprendeu ou não). Telma destaca que ao preencher a ficha “marca alguma coisa que ela acha que o aluno sabe”, “mais ou menos”. Se essa ficha não for entendida, construída coletivamente e incorporada continuamente na prática avaliativa, um outro problema poderá surgir: a insegurança da professora ao afirmar o que seu aluno já sabe e o que falta aprender. Não é sem motivo que ela diz que a ficha é usada para “marcar alguma coisa que ela acha que o aluno sabe”.

Segundo Yara, a ficha em que deve registrar os conceitos “foi colocada” para ela, ou seja, não foi construída ou elaborada no coletivo da escola. Rute, por sua vez, destaca que a ficha não fica com ela, fica na escola. Débora não utiliza ficha de registro, porque a escola ainda está organizando uma com as professoras. Como visto no capítulo 2, em que discuto o pressuposto teórico da avaliação, controle e

regulação também fazem parte de uma avaliação que é útil para conduzir a aprendizagem.

Tratando-se de informar ao aluno e aos pais a qualidade de seu desempenho, faz parte da burocracia e da obrigatoriedade escolar comunicar tais avanços registrando-os oficialmente por escrito. É freqüente ver nas escolas a entrega de resultados ao final de cada período letivo (bimestre). Com a maioria das professoras dessa pesquisa não é diferente:

Maria: /.../ a gente dá a atividade, avalia a criança e passa esses conceitos S e NS por bimestre pro diário.

Yara: O registro final é feito por bimestre.

Débora: /.../ ponho os conceitos, no diário, depois, no final do bimestre.

Rute: O registro dos conceitos é por bimestre.

Telma: A gente entrega o resultado no final do bimestre e lança no diário.

Apesar de as escolas experimentarem uma outra forma de registro que não a nota, é comum que elas mantenham o registro e a comunicação aos pais como já é tradição: bimestralmente. Se as fichas são preenchidas somente ao final de cada período letivo, a nova política de adoção de conceitos como forma de registro, pouco ou nada contribuirá para que a avaliação seja aliada e cultivada ao longo do processo ensino/aprendizagem. Elas se tornam mais uma tarefa a ser desenvolvida pelas professoras ao final de cada período ou ano letivo. Assim, muda-se a forma de avaliar, mas não a sua concepção.

Tratando-se, ainda, de suas práticas avaliativas, duas professoras mencionam, ainda a existência do planejamento escolar:

Rute: /.../no primeiro bimestre eu recebi um planejamento. Nada rígido não.

Maria: A gente segue o planejamento e acaba que aquelas fichas têm alguns objetivos do planejamento também. Se você não pegar o planejamento e pegar aquelas fichas você desenvolve uma boa aula, só que a gente não olha a ficha, a gente olha o planejamento.

Inserido no contexto escolar, o planejamento assume não só uma forma de controle dos fins da escola, mas estabelece “instrumentos para sua auto-avaliação redefinindo com base na avaliação, suas metas e meios” (MINAS GERAIS, 2004, p.15). Maria e Rute ainda mencionam o planejamento da escola, mas Maria, ao contrário de Rute, recorre mais ao planejamento do que às fichas já comentadas.

É o planejamento que possibilita a previsão da organização de qualquer trabalho. Segundo Silva (2008) essa previsão é um exercício que qualquer professor precisa fazer se quiser assumir atitudes mais autônomas e efetivas frente ao processo de ensino. Entre elas, estão a análise das características dos alunos, a definição de metas a serem alcançadas, a escolha de recursos de ensino, procedimentos mais adequados de avaliação, seleção e organização de conteúdos e tipologia de atividades.

O silêncio quanto ao planejamento pelas outras professoras, pode indicar que a forma de sistematização do trabalho em sala é resolvida pela lista de conteúdos a serem trabalhados ou de objetivos a serem atingidos apontados pelas fichas. Se elaboradas conjuntamente, podem tornar-se momento de formação, estudo, análise e reflexão. Ao contrário, como diz Rute: “eu recebi um planejamento”, as professoras abrem mão de sua autonomia, de seus saberes e do controle do trabalho que desenvolvem.

Quando descrevem os instrumentos que utilizam ao avaliar, duas professoras destacam que selecionam atividades específicas para determinar o processo avaliativo:

Maria: /.../tem umas atividades que você seleciona que são específicas para avaliação.

Yara: Eu seleciono as atividades e levo separadamente pra avaliação /.../ Eu uso prova, eu uso exercícios, trabalhos, pesquisas. Trabalho em grupo, a participação. Não só a prova escrita, mas o trabalho em grupo, pesquisa feita em casa, eu avalio tudo.

Rute: Eu dou atividades variadas para avaliar: pesquisa, maquetes, questionário, e provas.

Telma: Eu dou prova escrita. Eu coloco as provas num envelope junto com algumas atividades que dou diariamente.

Débora: /.../eu dou provas e valorizo as atividades em sala.

As professoras declaram que a avaliação com provas escritas e outros instrumentos de verificação como exercícios, trabalhos e pesquisas são utilizados como meios de informação sobre o rendimento dos alunos: “tem umas atividades específicas”; “eu uso provas, trabalho, pesquisas”.

Acredito que é por meio de tarefas adequadamente selecionadas que se pode desenvolver um processo avaliativo mais contextualizado, mais elaborado e relacionado com a aprendizagem. “A seleção das tarefas a utilizar com os alunos é talvez o cerne de todo o processo de ensino-aprendizagem-avaliação” (Fernandes, 2009, p.89). Porém, segundo o mesmo autor “é preciso evitar a ideia que tudo tem a mesma relevância”, ou seja, é importante que ao separar as atividades da avaliação, o professor identifique nelas os saberes, conceitos e procedimentos que são verdadeiramente relevantes para serem avaliados. É necessário que na avaliação não haja dispersão, mas que ela reflita as aprendizagens mais importantes e significativas a serem desenvolvidas pelos alunos:

Não existem instrumentos maus ou bons, mas sim instrumentos adequados ou não às finalidades de sua aplicação. O mais importante é que a atividade de avaliação seja coerente com seus objetivos didáticos, e possibilite recolher a informação necessária para promover que os alunos desenvolvam as capacidades e os conhecimentos previstos (SANMARTÍ, 2009, p. 101).

Referindo-se, ainda, ao modo como avaliam, cabe ressaltar que uma professora menciona que vale-se de sua expectativa pessoal para avaliar seu aluno e considerá-lo como S:

Yara: Na hora de dar o conceito você vai dar um S para um aluno que é regular porque você confia na capacidade do aluno, porque ele vai crescer, vai desenvolver /.../ se for um aluno que eu acredite naquele aluno, eu coloco S.

Para Yara, um aluno pode ser considerado como S não porque desenvolveu essa ou aquela habilidade, mas porque ela acredita no potencial do aluno, desenvolvendo, assim, uma expectativa pessoal de que ele vai aprender: “você confia na capacidade dele”, “ele vai crescer”, “vai desenvolver”, “se eu acreditar naquele aluno, eu coloco S”.

A meu ver, Yara demonstra que compreende que os alunos têm ritmos diferenciados de aprendizagem, por isso procura respeitar e valorizar essas diferenças. Se a escola não se organiza de forma a incorporar a alfabetização como

um ciclo, mas ao contrário, se organiza de maneira seriada, a professora se vê diante da cultura que impera essa organização: de que o aluno tenha vencido as capacidades propostas para aquele ano. Diante disso, surge um conflito: por um lado, o aluno não adquiriu todas as capacidades e, portanto, não “poderá” ser aprovado, por outro, retê-lo significa desestimulá-lo diante da retomada de conteúdos já trabalhados. Assim, a professora sensível à condição do aluno, o aprova na expectativa de que ele irá se desenvolver.

Como ela, Rute também se vale de aspectos subjetivos para avaliar:

Rute: “Eu não sigo o que está escrito, eu sigo por intuição”. “Eu trabalho por instinto. Quando uma criança apresentava um ritmo de leitura eu ia pelo meu instinto”. “Eu sou muito intuitiva, eu não sigo o que está escrito” “É onde que eu te falo: eu trabalho por instinto”.

Se o processo avaliativo não é padronizável ou objetivo, a “consciência da subjetividade” suscita a necessidade de transformá-lo numa ação investigativa sistemática e contínua de aprendizagem, em aprofundamento teórico do professor em sua área de ensino, em reflexão permanente sobre as concepções de educação que estariam influenciando seus julgamentos. Quando Rute é solicitada a explicar o que é trabalhar por instinto, esclarece:

Rute: “É ver pela reação do aluno o que ele quer e procura. Eu procuro entender porque ele não aprende. O que está gerando isso? Qual o sentimento dele?”

Rute tem curiosidade de saber porque seu aluno não aprende, ou porque age dessa ou daquela maneira em sala de aula. Vale-se de sua intuição para interpretar a reação dele frente ao seu trabalho. Procura através dela, direcioná-lo e encontrar soluções para problemas advindos dele. Sobre esse aspecto Tardif (2005) elucida:

/.../ que o professor numa sala /.../ age guiando-se por certas finalidades, e sua prática corresponde a uma espécie de mistura de talento pessoal, de intuição, de experiência, de hábito, de bom senso e de habilidades confirmadas pelo uso. (p. 160-161).

Esses depoimentos sugerem que os professores atribuem à avaliação sensibilidade e subjetividade. Acredito que esses sentimentos, na verdade,

anunciam dificuldades que são naturais e comuns no processo de avaliação como, por exemplo, separar o critério cognitivo do social. Na perspectiva de avaliar o aluno “como um todo”, professoras podem ter dificuldades de se concentrarem nos elementos que apontam para o que o aluno aprendeu, e não em como se comporta e as dificuldades sociais que enfrenta.

Entendo, assim, que a definição de critérios na avaliação não pode ser somente uma referência para aplicação de conceitos como, por exemplo, S ou NS nos registros oficiais da escola. Deve ser referencial para interpretar as produções dos alunos e ser “balizador para nosso olhar pedagógico sobre as respostas e ações acerca de nosso trabalho” (SILVA, 2006 p. 66). Como referencial e “balizador”, os critérios permitem que professores identifiquem estratégias e instrumentos adequados ao que desejam avaliar, colaborando para uma compreensão de avaliação como instrumento de regulação contínua do processo ensino/aprendizagem, sobre o qual a prática pedagógica é orientada na perspectiva de uma aprendizagem assistida pela avaliação.

Percebe-se, com base nas análises realizadas, que o modo de avaliar das professoras possibilita uma espécie de mapeamento da sala de aula por meio da observação, através da qual elas acompanham seus alunos para identificar as conquistas e os problemas que os alunos enfrentam em seu desenvolvimento.

Para consolidarem o registro do que os alunos aprenderam, a maioria vale-se de fichas. Preenchidas ao final de cada período letivo ou ao final do ano, listam tanto conhecimentos cognitivos como aspectos comportamentais dos alunos. A minoria se reporta ao planejamento da escola e se vale da subjetividade para avaliar um aluno. Nota-se, assim, que há uma relação articulada entre avaliação informal feita no dia a dia da sala de aula e a avaliação formal, de modo que as impressões e as informações coletadas a respeito do aluno influenciam o conceito atribuído a ele.

Dada a pouca ênfase no planejamento, nos procedimentos que utilizam, ao modo como utilizam as fichas de registro, é possível depreender que as professoras vivem e praticam a avaliação de forma muito isolada. Se existe certa unidade entre elas, faz parte dessa unidade estarem entregues a si próprias numa questão que tem relevância pedagógica, didática e educacional.

Nesse sentido, penso que as políticas educacionais precisam se voltar mais para o que se passa em sala de aula, apoiando a formação dos professores, para que eles possam avaliar na perspectiva de que os alunos aprendam. Não é sem

razão que as professoras expressam, diante desse desafio, as dificuldades que enfrentam. A começar pela incompreensão dos conceitos que adotam. Sobre essas dificuldades é o que passo a analisar na próxima seção.

5.6 AS DIFICULDADES ADVINDAS DO USO DAS TERMINOLOGIAS S E NS

Nesta subseção, analiso as dificuldades enfrentadas, pelas professoras, advindas do uso das terminologias S e NS.

Ao serem interrogadas se encontram dificuldades para avaliar com os conceitos *satisfatório* e *não satisfatório*, a maioria das professoras revela que não compreendem o que eles significam.

Débora: Fica confuso o que é o entendimento do conceito se não se discute sobre ele.

Rute: Porque até hoje não tem parâmetro o que é S e NS; O que eu tenho que considerar no aluno? /.../ é uma questão que deixa todo mundo com dúvida; de que maneira eu vou falar assim: NS porque é isso, isso e isso.

Telma: /.../acho que é uma terminologia que a gente não consegue entender muito bem. /.../não é uma coisa que as colegas que estão ali na alfabetização gostam e entendem, não. A grande maioria não gosta e não entende isso. Na realidade acho que pouca gente entende esse satisfatório e não satisfatório.

Essa falta de compreensão é gerada, segundo Débora, pelo fato de nas escolas as professoras não discutirem o significado dos conceitos. Entendo que, assim como a definição de critérios de uma avaliação precisa estar bem especificada e acordada, o significado do conceito adotado precisa estar de igual modo compreendido. No exercício de se definir critérios apropriados, pode-se correr o risco de se ter conceitos inadequados. A definição da palavra satisfazer, segundo Houaiss (2004), por exemplo, é “atender plenamente”, já a definição de satisfatório é “razoável, aceitável”. Enquanto a primeira aponta para um estado pleno de satisfação, a segunda denota menor intensidade deste estado.

Vale ressaltar que na época da implantação dos ciclos na rede municipal de ensino, a Emenda 03/98 regulamentava o uso do conceito “plenamente satisfatório”. Com a mudança de governo, o sistema excluiu esse conceito, passando a adotar somente a expressão “satisfatório”. A modificação foi feita porque, na época,

defendia-se que o conceito “plenamente satisfatório”, por ser demasiadamente amplo, seria concernente a um nível de aprendizado a ser alcançado ao longo da escolarização e não em apenas um ciclo de três anos.

Acredito que esse reducionismo – de “plenamente satisfatório” para “satisfatório”, implica em menos investimento para o alcance de um estado pleno de alfabetização, condição preconizada em documentos oficiais.

Além dos conceitos S e NS não serem discutidos no âmbito das escolas, observou-se, ainda, o desconhecimento da Resolução que os regulamenta:

Débora: /.../este ano eu peguei a lei. Até então eu nunca tinha estado com ela na mão pra ler, foi só comunicação mesmo da equipe diretiva.

Maria:/.../ eu conheci através da coordenadora. Ela trouxe, leu e colocou pra gente e a gente aceitou. Na escola a gente é tranquilo, elas falam e a gente aceita tranquilamente entendeu? Não houve questionamento não.

Rute: Não tenho conhecimento do documento.

Yara: Não tive acesso ao material que regulamenta a avaliação. Não li.

É dever de um sistema educacional orientar e regulamentar as práticas escolares. Numa rede de escolas seria impraticável conviver e lidar com diferentes regulamentações. Contudo, diante da condição firmada pelo próprio sistema de que caberia às escolas a definição de critérios, essas precisam ser subsidiadas em suas discussões e definições. Rute, por exemplo, alega não compreender os conceitos por falta de parâmetros. E acrescenta que a falta deles gera maior indefinição entre as professoras que alfabetizam:

Rute: /.../ justamente pela falta de parâmetros, aí esbarra né? Porque eu penso dessa forma, eu percebo a alfabetização assim, aí tem outra (professora) lá (na escola) que percebe a alfabetização de outra maneira.

Os parâmetros, segundo Cervi (2008), são produtos desejáveis, comportamentos observáveis. Dão significado à prática avaliativa, pois nela verifica-se conhecimento adquirido, frequência e intensidade de condutas ou ocorrências, para apreciação, intervenção e “realimentação” do trabalho em sala. Devem partir de um consenso bem alargado de opinião. Ou seja, serem derivados de um consenso profissional. Esse consenso poderia (e deveria) ser proposto pelo próprio sistema

municipal de ensino que regulamentou os conceitos, os documentos oficiais vistos anteriormente e o planejamento escolar.

Como decorrência da incompreensão do significado dos conceitos, do desconhecimento da regulamentação e da falta de parâmetros, o que se observa é a insegurança por parte das professoras:

Rute: Segurança nesse critério avaliativo de S e NS eu não tenho”.
“o que eu tenho que considerar no aluno?”

Débora: A gente fica inseguro.

Rute, como já destacado, não tem segurança para adotar os conceitos porque não consegue definir com clareza o que o aluno precisa aprender para ele ser considerado S. Ou seja, ela não tem os critérios bem definidos. Débora, como se pode ver no próximo exemplo, se confunde ao adotar os conceitos, porque não consegue distinguir por meio deles o aluno que já adquiriu as capacidades trabalhadas daquele que está em processo de aquisição delas. Desse pensamento partilham, também, Maria e Yara quando ainda destacam que esses conceitos geram conflito:

Débora: /.../gerou problema até de consciência porque os alunos sempre estão em níveis diferentes. Você dá um conceito para uma criança que está se saindo bem, tem melhores condições e dá o mesmo conceito para outra que está em desenvolvimento, que está começando, assim, bem inicial. Até complicava a gente, misturava isso, eu não gostei.

Maria: É conflitante, porque na hora você fica assim: tem aluno que tudo bem, este é ótimo, satisfatório, mas, na hora do aluno do meio termo você fica angustiada porque ele não é satisfatório, mas ele também não é não satisfatório entendeu? Ele tá caminhando, ele tá alcançando alguns objetivos que foram trabalhados com ele.

Yara: /.../me dá seu boletim, quero ver como que tá seu diário, você não vai ter noção porque esse é S, esse é S e esse é S. Como né? Então vai ter que ter muito mais coisas atrás disso para você saber como foi aquele critério de avaliação, então é muito pouco (a quantidade de conceitos para avaliar); Meu Deus, mas dois conceitos só? /.../ o aluno bom é S, o outro que é ótimo é S, e o excelente também é S. Então você não tem visualização de uma sala de aula.

O conflito é gerado porque a adjetivação *satisfatório* e *não satisfatório* é insuficiente para as professoras caracterizarem a diversidade de níveis de

aprendizagem no contexto da sala. Como bem problematiza Yara, o conceito S se presta para caracterizar tanto o aluno considerado bom, quanto o ótimo e o excelente, sem qualquer diferenciação. O aluno que já adquiriu determinadas capacidades é igualmente identificado como aquele que ainda não as adquiriu e por isso a “visualização” da turma fica comprometida.

Já para Maria e Telma, o problema está em decidir em qual conceito enquadrar o aluno “meio termo”, ou seja, aquele em processo de desenvolvimento e aquisição de habilidades. Ao ser definido como S não é possível especificar o que ele sabe ou não sabe:

Maria: /.../na hora do aluno meio termo você fica angustiada porque você fica assim: o aluno não é bom, mas também não é ruim de tudo; /.../de repente a criança não está tão satisfatória naquele objetivo, fica meio vago./.../ e aquele aluno que é meio termo? Não é “satisfatório”, mas também “não satisfatório”, porque todos estão em desenvolvimento, mas aquele, o meio termo, ele não é “satisfatório”, mas também não é o ruim da sala, aí como que você faz? /.../ eu sinto falta (da terminologia) do *em desenvolvimento*.

Telma: /.../a gente aproxima mais ou menos. Ele (aluno) pode estar caminhando para a alfabetização ou ele pode estar começando /.../ele (aluno) pode estar no meio termo. Como que a gente analisa esse meio termo dele?

Quando Maria sente falta da terminologia “*em desenvolvimento*” para o aluno “meio termo”, o que precisa ficar claro é que mesmo que o aluno não tenha adquirido as capacidades esperadas naquele período ou momento avaliativo, ele sempre saberá alguma coisa. O aluno estará “em desenvolvimento” enquanto participar do processo de aquisição da língua escrita, mas no momento avaliativo, entendo que é preciso saber dizer que habilidades ele já desenvolveu.

Outra dificuldade gerada na adoção dos conceitos é que a professora do ano seguinte, no caso o 3º ano, pode não compreender por que determinados alunos foram caracterizados como S:

Débora:/.../o menino tá em desenvolvimento, ele tá em processo, é complicado você mandar para o terceiro ano, elas (professoras) vão questionar que ele não está sabendo escrever frase, períodos completos... mas é um aluno que tem capacidade. Dá muito problema isso do segundo ano para o terceiro.

Yara: /.../um aluno meu que é S, esse também é S mas ele é desse jeito, o professor da série seguinte vai ter que conhecer isso para ele poder identificar na sala de aula para ele poder trabalhar em cima disso.

Tal preocupação demonstra o quão é ainda fragilizada a interação das professoras numa escola na perspectiva de trabalharem com uma proposta com definição clara de critérios avaliativos na alfabetização. Diante desse quadro, o sentimento é de angústia:

Maria: /.../então é angustiante na hora mesmo de avaliar de colocar o S e o NS é angustiante pra mim, é angustiante, é conflitante mesmo, porque... é angústia mesmo; /.../na hora de registrar que eu acho assim angustiante porque de repente você põe lá que um aluno tá “não satisfatório” e na verdade ele não é “não satisfatório” ele tá melhor que o “não satisfatório”.

Mas se as próprias professoras da escola não conseguem compreender o que significa a atribuição de um S ou NS para um aluno, muito menos os pais:

Débora: /.../você ia sentar para ver como é que foi o desenvolvimento dele para ver se ele tinha condições e às vezes a criança que tinha dois NS e dois S era retido, aí teve um problema: o ano retrasado uma mãe não entendeu porque que a filha ficou retida, então o conceito constrangia pra caramba, é complicado, te dá uma certa insegurança que você nunca sabe direito como tá fazendo isso.

Telma: /.../você passa um código pro pai o pai finge que entende, mas na realidade ele não entendeu nada./.../eu acho que nenhum pai até hoje dentro da minha prática entendeu isso; /.../ele (aluno) não entende também não, na realidade acho que pouca gente entende esse “satisfatório” e “não satisfatório”. /.../quando você fala que ele não tá satisfatório ele não entende.

A forma de registrar conceitos e a maneira como apresentá-los aos pais precisa, antes de tudo, serem discutidas e compreendidas por eles e pelos alunos. Isso porque, segundo Silva (2001), ao abolir o registro por nota “a escola inaugurou uma nova forma de comunicação pouco usual”. A autora ainda esclarece que essa nova proposta gerou outros problemas:

/.../ a dificuldade das famílias em compreenderem a linguagem técnica predominante nesses registros, a falta de objetividade e clareza das informações sobre trajetória escolar dos alunos; a ausência de orientações apropriadas para auxiliar os filhos em casa, entre outros (p.71).

Na tentativa de facilitar a compreensão dos pais, Telma elegeu as cores vermelha e azul fazendo alusão ao sistema de notas tão assimilado pelos pais:

Telma: /.../eles só entenderam que o *satisfatório* é em azul e o *não satisfatório* é em vermelho;

Do que foi exposto sobre as dificuldades que as professoras encontram, pode-se dizer que ao lidarem com conceitos que não compreendem, não gostam e julgam insuficientes para caracterizar um aluno, a avaliação pode se dissociar do processo ensino/aprendizagem, pois esses conceitos não oferecem informações precisas às professoras sobre o estado de aprendizagem do aluno. Diante de alunos com aquisições diferentes, o conceito acaba sendo aplicado a todos de igual modo, impossibilitando identificar o que o aluno sabe ou não sabe. Nesse sentido, a proposta de se romper com o modelo quantitativo, em que o aluno presumia o quanto sabia, não cumpre sua função. Adotado sem compreensão de indicadores, o conceito *satisfatório* continua sem informar o que o aluno já aprendeu.

Embora não seja uma tarefa fácil conciliar as dimensões burocráticas e pedagógicas da avaliação, evidenciar ou constatar as aprendizagens alcançadas por um aluno é indispensável para melhorar o nosso ensino e as situações de aprendizagem. Nesse sentido, continua sendo um desafio para a escola elaborar um instrumento de registro que se comprometa com uma avaliação mais formativa e menos classificatória, que ofereça informações úteis, tanto para o professor quanto para o aluno.

Diante dos depoimentos das professoras, percebe-se ainda que há um consenso entre elas de que os conceitos são frágeis e insuficientes para atenderem à demanda avaliativa que vivem na escola. Ao mesmo tempo, se sentem inseguras para adotá-los como forma de registro da avaliação. Elas estão conscientes, também, de que o conceito determina a situação final do aluno, mas demonstram que não sabem a que critérios orientadores podem recorrer com segurança, e por isso precisam de referências: “porque até hoje não tem parâmetro o que é S e NS”; “O que eu tenho que considerar no aluno?”. Não resta outro sentimento, senão a angústia, o fato de se avaliar com um conceito que sequer se compreende.

A meu ver, os conceitos S e NS deveriam ser atribuídos somente ao final do ano letivo, como forma de resultado final do processo de avaliação vivido durante os períodos avaliativos. O que deve ser previsto para cada um deles são metas parciais ou seja, as capacidades a serem trabalhadas e adquiridas. Dessas capacidades, o importante a registrar é o que o aluno já adquiriu (ou não). Perspectiva diagnóstica e

qualitativa da avaliação. A fim de responder a necessidade burocrática de registrar o resultado dos alunos ao transcorrer dos períodos, as professoras poderiam preencher nas fichas descritivas o que o aluno já aprendeu.

Por fim, uma vez analisadas, as informações levantadas numa avaliação devem ser úteis para determinar o valor de algum fenômeno educacional. Tratando-se dos critérios, precisam ser melhor compreendidos, tratando-se dos conceitos, melhor definidos. A discussão dessa relação, assim como sua validade e confiabilidade são essenciais no universo da avaliação. Porém, sua consolidação se dará, se os agentes responsáveis pela educação assumirem compromisso com a qualidade do ensino público. É assim, a meu ver, que a avaliação, como a alfabetização, também tem o poder de “desinstalar” quem se compromete com ela.

PALAVRAS FINAIS

Os dados gerados, nessa pesquisa, orientam possíveis respostas para os problemas inicialmente formulados. Ao estabelecer os objetivos, me propus a (i) investigar os critérios que professoras alfabetizadoras utilizam para caracterizar um aluno S; (ii) identificar a partir da prática relatada, os procedimentos adotados pelas professoras, quando avaliam seus alunos; e (iii) identificar as dificuldades que encontram no uso dessas terminologias.

Ao identificar os critérios que professoras adotam, utilizei dois documentos oficiais, como referências: Orientações para a Organização do Ciclo Inicial de Alfabetização e Pró-Letramento, para analisar os critérios destacados por elas.

Com base na análise dos dados, pude perceber que elas apontam tanto critérios específicos à alfabetização, quanto não específicos. Tratando-se dos aspectos específicos, evidenciei que o aluno S é o aluno que desenvolve, sobretudo, a capacidade de ler. Aliados a esse critério, as professoras ainda citam a compreensão de textos, a leitura com fluência, a escrita segundo o princípio alfabético e as regras ortográficas, a compreensão da natureza alfabética do sistema de escrita, a capacidade de exposição de opiniões, a produção de texto inteligível e, em menos evidência, a identificação de finalidades e funções da leitura e da escrita.

Apesar de serem critérios que fazem referência a algumas das capacidades destacadas nos documentos oficiais, esses documentos ainda não se constituem instrumento aos quais se reportam. Valendo-se de fichas de acompanhamento e do planejamento escolar, percebe-se que são instrumentos pouco recorridos durante os períodos avaliativos.

Tratando-se dos critérios não específicos da alfabetização, as professoras destacam que o aluno S precisa ter bom desempenho e participação em sala de aula. Percebi, assim, que tanto aspectos sociais, quanto cognitivos se entrelaçam entre os critérios.

Da mesma forma, entrelaçam o modo formal e informal de avaliarem. Em seus depoimentos, as professoras relatam que ao avaliarem os alunos, valem-se tanto de instrumentos e formas de registros, quanto de juízos gerais emitidos por observações, impressões e intuição pessoal sobre os alunos. Como destacado por Freitas (2009), existe de fato uma duplicidade de aspectos formais e informais na

avaliação, de forma que a interação entre eles, acaba por influenciar o juízo de valor emitido pelo professor.

Dentre as formas de avaliar uma situação, a mais simples que existe é a forma de nível dicotômico. Ou seja, a que separa um grupo do outro. Olho para dois grupos e digo: “esse é desse jeito e esse é desse!”. Não tenho que falar sobre seu estado. Tratando-se do processo de ensino, não tenho que especificar o que aprendeu, como aprendeu, porque aprendeu. Basta dizer se o fenômeno ocorreu ou não. *Satisfatório* então, torna-se um adjetivo que classifica uma população, no caso alfabetizando, em dois grupos. O problema desse tipo de avaliação é que nela está embutida uma perspectiva quantitativa e excludente que muitos professores podem não perceber. É comum, por exemplo, encontrarmos nas escolas fichas de avaliação dos alunos com diferentes aspectos que serão observados, para em seguida serem marcados como adquiridos/aprendidos ou não. Se um professor marca “sim”, “não”, “às vezes” no aspecto “compreende pequenos textos” o que significará esse dado? Dependendo da forma como essa habilidade se apresenta na ficha, é mais um dado quantitativo, e classificatório. “Compreende pequenos textos” não representa uma análise qualitativa da aprendizagem do aluno, pois há muito a se falar sobre isso: Por que não compreende? Que tipos de textos ele não compreende? Só textos escritos linearmente? Uma conta de luz ele compreende? Apesar de ser um pequeno texto, o aluno reconhece seu suporte, seu gênero, sua contextualização? Faz inferências? Se na ficha avaliativa não houver condições de se perceber esse movimento descritivo e, portanto, qualitativo da avaliação, continuaremos a considerar que marcar “cruzinhas” não tem subjacentes marcas quantitativas.

Um outro aspecto em relação ao tipo de avaliação dicotômica é que o professor ou professora pode se acomodar com seu simples juízo de valor ou opinião. Ao invés de adotar critérios oficiais, ele (a) adota juízo de valor afetado pela sua própria subjetividade. Pode adotar critérios relacionados ao seu padrão de origem cultural, por exemplo, e não relacionados ao que a sua comunidade (no caso de professores) tem como hegemônico e nem a padrões externos como os parâmetros curriculares, cursos de formação continuada, literatura especializada, legislação, e debates que ocorrem na área.

Entendo que um critério não pode ser de juízo de valor periférico, mas baseado em elementos de diagnóstico derivados de um consenso profissional bem alargado. Ele tem que externar um fenômeno definido hegemonicamente.

Professores desconectados de sua comunidade profissional podem se tornar muito rigorosos ou permissivos.

Quanto às dificuldades que encontram no uso dos conceitos *satisfatório* e *não satisfatório*, em seus depoimentos, as professoras manifestam que se sentem inseguras, angustiadas e em constante conflito. Esses sentimentos são gerados pela falta que sentem de parâmetros oficiais e de discussões quanto ao uso dos conceitos. Diante da diversidade de retratarem a diversidade de estado de aprendizagem que existe na sala de aula, eles também se tornam insuficientes. O problema está, sobretudo, na avaliação do aluno “meio termo”. Como os conceitos são amplos, não revelam o que, de fato, o aluno aprendeu (ou não), não sendo possível identificar quem, de fato, é alfabetizado.

Por estarem entregues a si mesmas, professoras experientes dizem sentir-se inseguras e acabam por fazer seu trabalho avaliativo sem ter uma visão ampla e clara acerca do que realmente poderá estar em causa na organização do complexo processo de ensino-aprendizagem-avaliação.

Se a escola não pode ficar entregue a si mesma em assuntos de relevância para o ensino e para aprendizagem, muito menos as professoras. Uma política de alfabetização que integre a avaliação precisa interagir com as principais preocupações que elas têm, a fim de valorizar suas experiências e saberes. A meu ver, é o caminho para o acolhimento de uma proposta de ensino que realmente inclua o aluno na aprendizagem. Da mesma, fomentar o debate e a reflexão entre os professores de uma escola, a fim de contribuir para clarear áreas problemáticas como a avaliação e a alfabetização.

O que realmente importa é que a avaliação tenha um efetivo caráter formativo, e para que isso ocorra, é preciso um passo mais amplo no processo de formação continuada de professores, preparando-os para um agir a favor da aprendizagem. Por isso, as políticas educacionais precisam estar mais focadas nas escolas e no que se passa nas salas de aula.

Apesar de referenciais específicos para a alfabetização já estarem disponíveis pelo poder público, é possível notar que as professoras ainda não têm acesso a eles porque, conforme constatado na análise dos dados, elas ainda não se reportam aos documentos de referência de parâmetros elaborados para o fim a que se destinam.

Para mim, é fator de inclusão definir os conhecimentos associados às habilidades esperadas na alfabetização. Mas entendo que definição de capacidades

pelos documentos não pode ficar restrita ao âmbito escolar, deve necessariamente abranger todos os níveis da hierarquia da administração educacional até chegar à sala e ao professor. Dessa forma, tanto a avaliação, quanto a alfabetização não se tornam ações isoladas, mas integram toda a comunidade educacional e a própria sociedade.

Acredito, também, que só a elaboração de bons critérios não é suficiente para dar à avaliação o seu caráter formativo, não significa que o seu agrupamento venha a constituir eficiência ao ato de avaliar, mas com certeza é uma necessidade inerente a ela, sem a qual seu processo pode ficar comprometido. Como ressalta Fernandes (2009) os critérios não devem se revestir de um caráter estático de permanência no tempo, ao contrário, devem ser revistos periodicamente, elaborados à luz de experiências, modificados, quando for o caso, e até mesmo suprimidos se não mais corresponderem à realidade socieducacional e não atenderem às exigências e necessidades da sociedade. Não é a escola pública que está a serviço dela e não o contrário?

Com base na trajetória dessa pesquisa cabe ressaltar que o professor não pode ficar sozinho, perdido, sem compartilhar seus interesses, suas dúvidas e, por que não dizer, suas angústias. A dispersão pode ser o começo para não se fazer o essencial. Afinal, a quem interessa uma avaliação sem critérios e sem conceitos compreendidos?

A avaliação, assim como a alfabetização, exige um trabalho participativo, com vistas à socialização das experiências individuais, com definições transparentes e com metas a serem atingidas. Assim como critérios e conceitos precisam ser compreendidos, os resultados também. E estes, sejam da instituição ou do sistema necessitam, a meu ver, interessar a quem está na educação.

Defendo, ainda, que o verdadeiro investimento em avaliação e em alfabetização, de fato comece a partir do que acontece (ou não) em sala de aula. Para a escola dar conta do desafio de alfabetizar letrando, é preciso compreender as dificuldades pelas quais passam as professoras diante da falta de compreensão de critérios e de referenciais para avaliar e alfabetizar, por exemplo.

Acredito que no espaço de atuação da alfabetizadora, a avaliação precisa ser pautada em critérios e baseada em definição de capacidades a serem adquiridas, pois no ambiente escolar a avaliação fica prejudicada diante de critérios vagos, aliados, ainda, à confusão dos professores e às opiniões divergentes sobre o que é

satisfatório e o que não é, ficando tais expressões submetidas a uma interpretação que pode ser subjetiva, portanto variável, incluindo-se o risco da superficialidade.

Para mim, conceitos claros são importantes porque condicionam programas de ensino, produção e escolha de material didático, formação de professores, avaliação e organização dos ciclos e séries escolares. A meu ver, os critérios que definem o modo de avaliar os alunos numa sala de alfabetização devem estar em consonância com os objetivos de uma política pública de educação e, por conseguinte de alfabetização.

Enfim, não se deve querer que um aluno fique no limite da alfabetização, mas sim que ele saia de um estado *satisfatório* para um estado pleno ao longo de sua formação. Para tal, torna-se cada vez mais necessário oportunizar às alfabetizadoras a discussão na definição de capacidades necessárias à alfabetização, ao modo de operacioná-las, e aos critérios e formas avaliativas que balizam a sua ação pedagógica.

REFERÊNCIAS

ALFABETIZAÇÃO COMO LIBERDADE. Brasília: Unesco, Mec/maio, 2003.

ARROYO, Miguel González. Reflexões sobre a provinha Brasil. **Jornal letra A:** o jornal do alfabetizador. Belo Horizonte. jun/ jul. 2008. p. 3.

BARLOW, Michel. **Avaliação escolar:** mitos e realidades. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BONAMINO, Alicia Catalano de. **Tempos de avaliação educacional:** o SAEB, seus agentes, referências e tendências. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

BONAMINO, Alicia; BESSA, Nícia; FRANCO, Creso. (Orgs). **Avaliação da educação básica.** Rio de Janeiro: Loyola, 2004.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação.** Lei 9.394/96. MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Programa de Professores Alfabetizadores.** PROFA. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília/ DF, 2001.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação.** Brasília: MEC, 2001.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Alfabetismo e educação escolar. In: SILVA, Ezequiel Teodoro da. (Org). **Alfabetização no Brasil:** questões e provocações da atualidade. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. p. 19-34.

CAFIERO, Delaine; ROCHA, Gladys. Avaliação da leitura e da escrita nos primeiros anos do ensino fundamental. In:_____. **Alfabetização e letramento na sala de aula.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 75-102.

CAGLIARI, Gladis Massini; CAGLIARI, Luiz Carlos. **Diante das letras:** a escrita na alfabetização. São Paulo: Fapesp, 1999.

CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização: o duelo dos métodos. In: SILVA, Ezequiel Teodoro da. (Org). **Alfabetização no Brasil:** questões e provocações da atualidade. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. p. 51-72.

CERVI, Rejane de Medeiros. **Planejamento e avaliação educacional.** ed. 2ª. Curitiba: Ibpex, 2008.

CUNHA, Tânea Resende Silvestre; SANTOS, Sônia Maria dos. **Saberes e práticas dos professores alfabetizadores:** o contraponto teoria e prática. Disponível em: <www.faced.ufu.br/nephe/images/arq-ind.../saberes-e-praticas.pdf> Acesso em: 10/01/10

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

FERRARO, Alceu Ravello. **Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os censos?** Disponível em: <www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13930.pdf>. Acesso em: 15/01/10.

FERREIRO, Emília. "Alfabetização e cultura escrita", Entrevista concedida à Denise Pellegrini In *Nova Escola – A revista do Professor*. São Paulo, Abril, maio/2003, pp. 27 – 30.

FRADE, Isabel C. Alves da Silva. Alfabetização na escola de nove anos: desafios e rumos. In: SILVA, Ezequiel Theodoro (org.) **Alfabetização no Brasil: questões e provocações da atualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Alfabetização na escola de nove anos: desafios e rumos. In: SILVA, Ezequiel Teodoro da. (Org). **Alfabetização no Brasil: questões e provocações da atualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. p. 73-112.

FRAZÃO, Célia. Avaliando aprendizagens escolares como professoras e professores inventivos. **Cadernos para o professor**. Ano IX n.13, nov, 2001. 26-34.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. **A avaliação da educação básica no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

FREITAS, Luiz Carlos de; SORDI, Mara Regina Lemes de; MALAVASI, Maria Márcia Sigrist *et al.* **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

GADOTTI, Moacir. Alfabetização e letramento têm o mesmo significado? **Pátio: revista pedagógica**, Porto Alegre, 2005. n.º34. maio/ jul. p. 48-49.

HADJI Charles. Por uma avaliação mais inteligente. **Pátio revista pedagógica**. Ano IX n.34, 2005. p.10-13.

_____. **Avaliação desmistificada**. São Paulo: Artmed, 2001.

HOFFMAN, Jussara. **Pontos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação**. ed. 7.º. Porto Alegre: Mediação, 2005.

_____. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. ed 7ª. Porto Alegre: Mediação, 2005.

INEP. Provinha Brasil 2º semestre 2009. **Caderno passo a passo**. Disponível em: <provinhabrasil.inep.gov.br>. Acesso em: 20/02/10

KATO, Mary. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1996.

_____ AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: compreensão e prática. **Entrevista concedida ao Jornal do Brasil e publicada no dia 21.07.2000.** Data de publicação no site:13.06.2007.Disponível em <http://www.luckesi.com.br/artigosavaliacao.htm#1>> Acesso em: 13/11/08.

LÜDKE, Menga; ANDRÈ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, Menga; MEDIANO, Zélia. **Avaliação na escola de 1º grau:** uma análise sociológica. Rio de Janeiro: Papirus, 2000.

MACIEL, Francisca; GLADS, Rocha. **Provinha Brasil.**2008. Disponível em: <www.ceale.fae.ufmg.br/novidades_açao>. Acesso em: 20/02/10.

MAGALHÃES, L.M. Paradigmas de pesquisa. In: MAGALHÃES, L.M. **Representações sociais de leitura: práticas discursivas do professor em formação.** Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), IEL. Campinas/ SP, 2005.

MINAS GERAIS. **Orientações para a Organização do Ciclo Inicial de Alfabetização – Acompanhando e Avaliando.** Caderno 4. Belo Horizonte: SEE/MG, CEALE, FUNDEP, 2004.

MINAS GERAIS. **Orientações para a Organização do Ciclo Inicial de Alfabetização – Preparando a escola e a sala de aula.** Caderno 3. Belo Horizonte: SEE/MG, CEALE, FUNDEP, 2004.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Pró-Letramento:** programa de formação continuada de professores dos anos/ séries iniciais do ensino fundamental: alfabetização e linguagem. Brasília: Ministério da Educação (MEC), 2007.

MORTATTI, M.R.L. Histórias dos métodos de alfabetização no Brasil. **Seminário alfabetização e letramento em debate.** Disponível em: <www.mec.gov.br > 05 mai.2006 > Acesso em:10 /03/10

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização.** São Paulo: Unesp, 2000.

NETO, João Luiz Horta. **Um olhar retrospectivo sobre avaliação no Brasil: das 1ª medições em educação até o SAEB 2005.** Disponível em: <www.rieoei.org/deloslectores/1533 > Acesso em: 15/01/10.

PERROTA, Carmen. O conceito de alfabetização: aspecto histórico. In: **Revista de tecnologia educacional.** Rio de Janeiro: ABT, n° 62, jan./fev. De 1985. p. 6-11.

PORTARIA NORMATIVA nº 10 de 24 de abril de 2007. BRASIL, 2007. Disponível em: <portal.mec.gov.br/arquivos/pdfprovinha.pdf> Acesso em: 10/03/10

PREFEITURA DE JUIZ DE FORA. Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora. Resolução nº 12/2005. **Estabelece normas para organização e funcionamento das escolas municipais e dá outras providências.** Juiz de Fora, 29 de dezembro de 2005.

PREFEITURA DE JUIZ DE FORA. Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora. Resolução nº01/2002. **Estabelece normas para organização e funcionamento das escolas municipais e dá outras providências.** Juiz de Fora, 05 de março de 2002.

PREFEITURA DE JUIZ DE FORA. Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora. Lei 09569. **Dispõe sobre a constituição do Sistema Municipal de Ensino e da outras providências.** Juiz de Fora, 26 de agosto de 1999.

PREFEITURA DE JUIZ DE FORA. Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora. Resolução nº01/99. **Dispõe sobre a organização e funcionamento das escolas da rede municipal de ensino e dá outras providências.** Juiz de Fora, 08 de janeiro de 1999.

PREFEITURA DE JUIZ DE FORA. Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora. Emenda 03. **Altera o sistema de avaliação e dá outras providências.** Juiz de Fora, 01 de janeiro de 1998.

PREFEITURA DE JUIZ DE FORA. Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora. Resolução 26/08. **Estabelece normas e diretrizes para o sistema de avaliação do processo ensino/aprendizagem no sistema municipal de ensino e dá outras providências.** Juiz de fora, 28 de novembro de 2008.

RIBEIRO, Vera Massagão. **Alfabetismo Funcional:** referências conceituais e metodológicas para pesquisa. Educação e Sociedade, ano XVIII ano 60 , dez de 1997 p.144-148.

SANMARTÍ, Neus. **Avaliar para aprender.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

SILVA, Ceris S. Ribas da. O planejamento das práticas escolares de alfabetização e letramento. In: CASTANHEIRA, Maria Lúcia; PEREIRA, Francisca Izabel; MARTINS, Márcia Fontes (Orgs). **Alfabetização e letramento na sala de aula.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 35-58.

SILVA, Ceris S. Ribas da. Os ciclos e a avaliação escolar. **Presença pedagógica.** v. 7. nº40. jul/ ago. 2001. p. 67-76.

SILVA, Janssen Felipe. **Avaliação na perspectiva formativa-reguladora.** Porto Alegre: Mediação, 2006.

SOARES, Magda Becker; FRANCISCA, Maciel. **Alfabetização no Brasil:** o estado do conhecimento. Brasília: Comped/Inep, 2000.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento.** 2ªed. São Paulo: Contexto, 2004.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. **Pátio: revista pedagógica**. Rio Grande do Sul: Artmed, 2004. n.º 29. p. 19-22.

SOARES, Magda. Alfabetização: a resignificação do conceito. Alfabetização e cidadania. **Revista de educação de jovens e adultos**. RaaB, n.16, Julho 2003, p.10-11.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Presença pedagógica**: Belo Horizonte: Dimensão, 2008. n.81. p. 23-37.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2ªed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SOARES, Magda. Nada é mais gratificante do que alfabetizar. **Letra A**. Belo Horizonte, abri// maio, 2005. n.º 1. 10-14.

SOUSA Clarinda Prado de; VIEIRA, Vânia Maria de Oliveira. Algumas contribuições teóricas para formação de professores sobre a avaliação educacional. In: DONATONI, Alaíde Rita (Org.). **Avaliação escolar e formação de professores**. Campinas SP: Alínea, 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. 8ªed. São Paulo: Cortez, 2006. (Questões da nossa época – Volume 47).

UNESCO. **Relatório Conciso**: Alfabetização para a Vida. Brasília DF: Unesco, 2005.p. 6.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação da Aprendizagem: Práticas de Mudança**. São Paulo: Libertad, 1998.

_____. **Avaliação: Concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar**. São Paulo: Libertad, 2000.

_____.A avaliação e o desafio da aprendizagem e do desenvolvimento humano. **Pátio revista pedagógica**. Ano IX n.34, maio/Julho 2005, 19-23.

VIANNA Heraldo Marelim. **Fundamentos de um programa de avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro, 2005.

ANEXOS

ANEXO A - Roteiro da Entrevista Semiestruturada

- 1- Há quanto anos que você alfabetiza?
- 2-Como conheceu o material que regulamenta a avaliação na escola municipal? Como foi seu acesso a ele?
- 3-Como que você faz para colocar em prática os conceitos de avaliação adotado pelo município?
- 5-Como faz para saber se o aluno é ou não satisfatoriamente alfabetizado ?
- 6-Como você se orienta na hora da avaliação? Que instrumentos você utiliza para avaliar o aluno?
- 7-Os conceitos são regulamentados pelo município: *satisfatório* e *não satisfatório*, como que você caracteriza um aluno satisfatoriamente alfabetizado?
- 8-Como é a sua experiência no uso destas terminologias na avaliação da alfabetização?
- 9-Quando dizemos que o aluno é satisfatoriamente alfabetizado, que termos ou expressões vêm a sua mente?
- 10-Como é a compreensão destas terminologias no coletivo dos professores? Mais precisamente com as colegas que também alfabetizam?
- 11–Você encontra dificuldades para avaliar com os conceitos *satisfatório* e *não satisfatório*?
- 12- Nós estamos terminando a entrevista, você quer fazer alguma consideração?

ANEXO B - Fichas Avaliativas das professoras

Modelo A

FICHA INDIVIDUAL DO DESEMPENHO DO ALUNO
1º período (02/ 02 a 17/ 04/ 2009)

ALUNO _____	PROFESSORA _____
2º ANO _____	

PORTUGUÊS			
HABILIDADES	DESEMPENHO		
	VENCEU	EM DESENVOLVIMENTO	NÃO VENCEU
01 – Interpretar o que ouve			
02 – Produzir textos coletivos e individuais com sequência			
03 – Seguir ordens e instruções orais			
04 – Compreender o que é lido pelo professor			
05 – Ordenar palavras e frases			
06 – Escrever palavras ditadas pelo professor			
07 – Saber formar frase			
08 – Escrever e identificar o nome próprio			
09 – Identificar letra maiúscula, minúscula, palito e cursiva			
10 – Identificar as letras do alfabeto reconhecendo vogais e consoantes			

O aluno apresenta o aprendizado _____ 1º período

FICHA INDIVIDUAL DO DESEMPENHO DO ALUNO
2º período (02/ 04 a 02/ 09/ 2009)

PORTUGUÊS			
HABILIDADES	DESEMPENHO		
	VENCEU	EM DESENVOLVIMENTO	NÃO VENCEU
01 – Interpreta o que ouve	X		
02 – Produz textos coletivos e individuais com sequência lógica		X	
03 – Segue ordens e instruções orais	X		
04 – Compreende o que é lido pelo professor	X		
05 – Identifica a ideia central do texto		X	
06 – Escreve palavras e frases ditadas pelo professor		X	
07 – Sabe formar frase com a letra inicial maiúscula		X	
08 – Identifica a letra cursiva maiúscula e minúscula	X		
09 – Lê textos (de acordo com as dificuldades trabalhadas)	X		
10 – Identifica feminino/ masculino	X		
11 – Reconhece vogais, consoantes e sílabas	X		

O aluno apresenta o aprendizado Satisfatório 2º período

Modelo B

FICHA INDIVIDUAL - 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL - ANO: 2009

Nome: _____

Turma: _____

Professoras: _____

O ALUNO E SUAS RELAÇÕES	1º	2º	3º	4º
Demonstra interesse pelas aulas.				
Executa e entrega as tarefas com pontualidade.				
Realiza trabalhos em grupo.				
Disciplina.				
Frequência.				

PORTUGUÊS		1º	2º	3º	4º
LINGUAGEM ORAL	Produz mensagens orais para atender a quaisquer necessidades relacionadas às funções da linguagem.				
	Ouvi atentamente e criticamente, respeitando o interlocutor.				
	Emite opiniões sobre diversos assuntos.				
	Expressa-se com lógica, desenvoltura, clareza e objetividade.				
PRÁTICA DE LEITURA	Identifica diferentes portadores de textos.				
	Lê pequenos textos, etiquetas, símbolos e rótulos.				
	Faz leitura de imagens, receitas, poemas, história em quadrinhos.				
	Identifica as idéias básicas de um texto.				
	Utiliza técnicas de leitura (silenciosa, individual, grupo, jogral, dramatização).				
Utiliza o acervo da biblioteca.					
LITERATURA	Valoriza a leitura como fonte de acesso à cultura.				
	Interessa-se por atividades literárias.				
	Aprecia a dimensão estética da linguagem.				
PRODUÇÃO DE TEXTO	Identifica a letra inicial do nome.				
	Escreve o próprio nome.				
	Escreve os nomes dos colegas.				
	Reconhece rótulos trabalhados.				
	Reconhece e escreve expressões e palavras utilizadas em sala de aula.				
	Forma palavras novas a partir de outras.				
	Segmenta palavras na escrita de textos.				
	Reescreve poesias, parlendas, anedotas, músicas memorizadas ou do domínio popular.				
	Produz textos espontâneos com seqüência lógica.				
	Produz textos coerentes aos temas propostos.				
Participa da construção de textos coletivos.					
CONHECIMENTOS LINGÜÍSTICOS	Identifica e escreve as letras do alfabeto.				
	Reconhece as letras maiúsculas e minúsculas.				
	Reconhece os sinais de pontuação.				
	Revisa o próprio texto com colaboração.				

Modelo C

ALUNO: _____

LEGENDA:

S- SATISFATÓRIO	NS – NÃO SATISFATÓRIO	NA – NÃO AVALIADO
------------------------	------------------------------	--------------------------

I- ASPECTOS SOCIAIS:

Nº		1ºBIM	2ºBIM	3ºBIM	4ºBIM
1	Relaciona-se bem com colegas, professores e funcionários				
2	Interage bem com o grupo				
3	É participativo				
4	É solidário				
5	Respeita as regras estabelecidas				
6	Possui organização e cuidado com material				
7	Concentra-se durante as atividades				
8	Executa as tarefas solicitadas				
9	Preocupa-se com a limpeza e conservação dos objetos e do espaço				
10	É independente				

II- ASPECTOS QUE INFLUEM NO DESENVOLVIMENTO DO ALUNO E QUE DEPENDEM DIRETAMENTE DA FAMÍLIA:

Nº		1ºBIM	2ºBIM	3º BIM	4º BIM
1	Frequência				
2	Pontualidade				
3	Hábitos de higiene				
4	Assistência nas tarefas de casa				

IV-LÍNGUA PORTUGUESA:

Nº		1ºBIM	2ºBIM	3ºBIM	4º BIM
1	Identifica a quantidade de fonemas em palavras com dígrafos ou encontros consonantais				
2	Identifica textos ou frases a partir de estímulo visual				
3	Produz texto a partir de estímulo visual				
4	Identifica diferentes tipos, função e Gênero de texto				
5	Identifica sentido implícito em uma frase (expressões figuradas)				
6	Identifica sentido explícito de um texto				
7	Faz inferência a partir de um texto trabalhado				
8	Escreve corretamente palavras de alta frequência em situação de ditado				
9	Redige com clareza e de forma convencional os vários tipos de texto				
10	Identifica a idéia principal de um texto				
11	Identifica as personagens principais de uma história				
12	Identifica a conclusão de um texto				
13	Escreve corretamente frases gramaticais em situações de ditado				
14	Identifica o sentido (intenção)de uma figura				
15	Identifica sinônimos de palavras				
16	Identifica antônimos de palavras				
17	Identifica se uma frase está incompleta gramaticalmente				
18	Utiliza corretamente adjetivos comparativos				
19	Identifica um tema a partir de um título e vice-versa				
20	Soleta palavras simples e complexas				
21	Ordena cronologicamente a sequencia de um texto				
22	Elabora com coerência o final de um texto (desfecho de uma história)				
23	Identifica e produz frases e textos com concordância nominal e verbal				
24	Interpreta corretamente fazendo inferências (relações lógico-discursivas) sobre um texto ou artigo				
25	Identifica as características formais dos diversos tipos de texto				
26	Identifica os sinais de pontuação mais usuais				
27	Identifica a função (finalidade) de um texto				
28	Reconhece o uso social da escrita em ordem alfabética				
29	Distingue fato de opinião sobre o fato				
30	Lê com fluência				

ANEXO C – Quadros das Capacidades Lingüísticas da Alfabetização**Quadro 1 - Eixo Compreensão e valorização da cultura escrita**

Conhecimentos e capacidades	1º Ano	2º Ano	3º Ano
Conhecer, utilizar e valorizar os modos de produção e circulação da escrita na sociedade	I/T/C	T/C	T/C
Conhecer os usos e funções sociais da escrita	I/T/C	T/C	T/C
Conhecer os usos da escrita na cultura escolar	I/T/C	R	R
Desenvolver as capacidades necessárias para o uso da escrita no contexto escolar:	I/T/C	R	R
(i) Saber usar os objetos de escrita presentes na cultura escolar	I/T/C	R	R
(ii) Desenvolver capacidades específicas para escrever	I/T/C	R	R

Quadro 2 - Eixo Apropriação do sistema de escrita: conhecimentos e capacidades

Capacidades	1º Ano	2º Ano	3º Ano
Compreender diferenças entre a escrita alfabética e outras formas gráficas	I/T/C	R	R
Dominar convenções gráficas:	I/T/C	R	R
(i) Compreender a orientação e o alinhamento da escrita da língua portuguesa	I/T/C	R	R
(ii) Compreender a função de segmentação dos espaços em branco e da pontuação de final de frase	I/T/C	R	R
Reconhecer unidades fonológicas como sílabas, rimas, terminações de palavras, etc.	I/T/C	T	R
Conhecer o alfabeto:	I/T	T/C	R
(i) Compreender a categorização gráfica e funcional das letras	I/T	T/C	R
(ii) Conhecer e utilizar diferentes tipos de letra (de <u>fôrma</u> e cursiva)	I/T	T/C	R
Compreender a natureza alfabética do sistema de escrita	I/T	T/C	R
Dominar as relações entre grafemas e fonemas	R	T/C	T/C
(i) Dominar regularidades ortográficas	R	T/C	T/C
(ii) Dominar irregularidades ortográficas	R	T/C	T/C

Quadro 3 - Eixo Leitura: capacidades, conhecimentos e atitudes

Capacidades	1º Ano	2º Ano	3º Ano
Desenvolver atitudes e disposições favoráveis à leitura	I/T/C	T/C	T/C
Desenvolver capacidades relativas ao código escrito especificamente necessárias à leitura	I	T/C	T/C
(i) Saber decodificar palavras e textos escritos	I	T/C	T/C
(ii) Saber ler reconhecendo globalmente as palavras	I	T/C	T/C
Desenvolver capacidades necessárias à leitura com fluência e compreensão	I/T/C	T/C	T/C
(i) Identificar as finalidades e funções da leitura em função do reconhecimento do suporte, do gênero e da contextualização do texto	I/T/C	T/C	T/C
(ii) Antecipar conteúdos de textos a serem lidos em função do reconhecimento de seu suporte, seu gênero e sua contextualização	I/T/C	T/C	T/C
(iii) Levantar e confirmar hipóteses relativas ao conteúdo do texto que está sendo lido	I/T/C	T/C	T/C
(iv) Buscar pistas textuais, intertextuais e contextuais para ler nas entrelinhas (fazer inferências), ampliando a compreensão	I/T/C	T/C	T/C
(v) Construir compreensão global do texto lido, unificando e inter-relacionando informações explícitas e implícitas, produzindo inferências	I/T/C	T/C	T/C
(vi) Avaliar afetivamente o texto, fazer estrapolações	I/T/C	T/C	T/C
(vii) Ler oralmente com fluência e expressividade	I	T	C

Quadro 4 - Eixo Produção Escrita

Capacidades, conhecimentos e atitudes

Capacidades	1º Ano	2º Ano	3º Ano
Compreender e valorizar o uso da escrita com diferentes funções, em diferentes gêneros	I/T/C	T/C	T/C
Produzir textos escritos de gênero diversos, adequados aos objetivos, ao destinatário e ao contexto de circulação:	I/T/C	T/C	T/C
(i) Dispor, ordenar e organizar o próprio texto de acordo com as convenções gráficas apropriadas	I	T	T/C
(ii) Escrever segundo o princípio alfabético e as regras ortográficas	I	T	T/C
(iii) Planejar a escrita do texto considerando o tema central e seus desdobramentos	I/T/C	T/C	T/C
(iv) Organizar os próprios textos segundo os padrões de composição usuais na sociedade	I/T/C	T/C	T/C
(v) Usar a variedade lingüística apropriada à situação de produção e de circulação, fazendo escolhas adequadas quanto ao vocabulário e à gramática	I/T/C	T/C	T/C
(vi) Usar recursos expressivos (estilísticos e literários) adequados ao gênero e aos objetivos do texto	I/T/C	T/C	T/C
(vii) Revisar e reelaborar a própria escrita, segundo critérios adequados aos objetivos, ao destinatário e ao contexto de circulação previstos.	I	T	T/C

Quadro 5 - Eixo Desenvolvimento da Oralidade

Capacidades, conhecimentos e atitudes

Capacidades	1º Ano	2º Ano	3º Ano
Participar das interações cotidianas sala de aula:	I/T/C	T/C	T/C
- escutando com atenção e compreensão	I/T/C	T/C	T/C
- respondendo às questões propostas pelo professor	I/T/C	T/C	T/C
- expondo opiniões nos debates com os colegas e com o professor	I/T/C	T/C	T/C
Respeitar a diversidade das formas de expressão oral manifestas por colegas, professores e funcionários da escola, bem como por pessoas da comunidade extra-escolar	I/T/C	T/C	T/C
Usar a língua falada em diferentes situações escolares, buscando empregar a variedade lingüística adequada	I	T	T/C
Planejar a fala em situações formais	I	T	T/C
Realizar com pertinência tarefas cujo desenvolvimento dependa de escuta atenta e compreensão	I	T	T/C