



**Reitora da UFMG** Ana Lúcia Gazzola  
**Vice-reitor da UFMG** Marcos Borato

**Pró-reitor de Extensão** Edison José Corrêa  
**Pró-reitora Adjunta de Extensão** Maria das Dores Pimentel Nogueira

**Diretora da FaE** Ângela Imaculada de Freitas Dalben  
**Vice-diretora da FaE** Antônia Vitória Soares Aranha  
**Diretor do Ceale** Antônio Augusto Gomes Batista  
**Vice-diretora** Maria da Graça Costa Val

O Ceale integra a Rede Nacional de Centros de Formação Continuada do Ministério da Educação.

**Presidente da República:** Luiz Inácio Lula da Silva  
**Ministro da Educação:** Tarso Genro  
**Secretário de Educação Básica:** Francisco das Chagas Fernandes  
**Diretora do Departamento de Políticas da Educação Infantil e Ensino Fundamental:** Jeanete Beauchamp  
**Coordenadora Geral de Política de Formação:** Lydia Bechara

# 5

VOLUME

Antônio Augusto Gomes Batista  
Ceris S. Ribas da Silva  
Maria das Graças de Castro Bregunci  
Sara Monteiro Mourão

## Monitoramento e avaliação da alfabetização

**Ceale\*** Centro de alfabetização, leitura e escrita  
FaE / UFMG

Ministério  
da Educação



B333m Batista, Antônio Augusto Gomes.

Monitoramento e avaliação da alfabetização / Antônio Augusto  
Gomes Batista et al. – Belo Horizonte : Ceale/FaE/UFMG, 2005.  
52 p. – (Coleção Instrumentos da Alfabetização; 5)  
ISBN: 85-99372-21-1

1. Alfabetização. 2. Letramento. 3. Avaliação educacional. 4.  
Metodologia – ensino. 5. Professores – Formação continuada. I. Título.  
II. Bregunci, Maria das Graças de Castro. III. Castanheira, Maria Lúcia.  
IV. Frade, Isabel Alves da Silva. V. Mourão, Sara Monteiro. VI. Silva,  
Ceres Salete Ribas da. VII. Val, Maria da Graça Costa. VIII. Coleção.

CDD – 372.41

**Catálogo da Fonte : Biblioteca da FaE/UFMG**

#### FICHA TÉCNICA

---

**Editor**

Antônio Augusto Gomes Batista

**Revisão**

Heliana Maria Brina Brandão  
Ceres Leite Prado  
Flávia Ferreira de Almeida

**Projeto Gráfico e Capa**

Marco Severo

**Editoração Eletrônica**

Marco Severo

**Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale). Faculdade de Educação da UFMG**

Av. Antônio Carlos, 6627 - Pampulha  
CEP: 31.270-901 - Contatos - 31 34995333  
[www.fae.ufmg.br/ceale](http://www.fae.ufmg.br/ceale) - [ceale@fae.ufmg.br](mailto:ceale@fae.ufmg.br)

**Direitos reservados ao Ministério da Educação (MEC) e ao Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale)**

Proibida a reprodução desta obra sem prévia autorização dos detentores dos direitos

Foi feito o depósito legal

# Sumário

## 1. APRESENTAÇÃO 7

## 2. AVALIAR, DIAGNOSTICAR, MONITORAR: PONTOS DE PARTIDA E DE CHEGADA NA ALFABETIZAÇÃO 9

*O que significa avaliar? Por que são tão enfatizadas, atualmente, as funções de diagnóstico e monitoramento das aprendizagens dos alunos?*

*Esta primeira parte apresenta uma revisão de aspectos conceituais relacionados a esses processos, no contexto da alfabetização, tendo em vista os três primeiros anos do Ensino Fundamental de nove anos.*

## 3. INSTRUMENTOS PARA REGISTRO E ANÁLISE DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DOS ALUNOS 17

*De que instrumentos dispomos para acompanhar e registrar a aprendizagem dos alunos, conhecer seus avanços e retrocessos? Algumas propostas são sugeridas, com ênfase em fichas descritivas dos desempenhos dos alunos nas capacidades relacionadas à alfabetização.*

## 4. ESTRATÉGIAS PARA AVALIAÇÃO DO TRABALHO REALIZADO PELA ESCOLA 35

*Como agir diante de situações de descompasso dos alunos em relação às metas de aprendizagem esperadas? Quais as possibilidades de reagrupamentos dos alunos quando não alcançam as capacidades necessárias à alfabetização?*

*Essa reflexão se desenvolve em torno de um conjunto de ações, mecanismos ou procedimentos para fazer face a esses desafios e reestruturar caminhos para o efetivo domínio da língua escrita.*

**5. ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO NA APRENDIZAGEM E NA REORGANIZAÇÃO DOS ALUNOS** **41**

*Como avaliar o trabalho da escola, tendo em vista suas metas para a alfabetização, nos anos iniciais de escolarização? Uma discussão de algumas possibilidades evidencia que avaliar o ensino e o trabalho da escola é tão importante quanto avaliar o desempenho dos alunos.*

**6. CONCLUINDO?** **47**

*Apresentação de uma síntese do volume e sugestões para sua avaliação.*

**SUGESTÕES DE LEITURA** **49**

# Apresentação

Este quinto volume dá prosseguimento às **abordagens anteriores da Coleção** «*Instrumentos para a Alfabetização*», estruturando-se em torno dos seguintes objetivos:

- analisar os significados dos processos de avaliação, de diagnóstico e de monitoramento;
- apresentar instrumentos e procedimentos pertinentes à avaliação da aprendizagem nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, com ênfase no processo de alfabetização;
- discutir a importância da avaliação do ensino e do trabalho da escola, simultaneamente à avaliação da aprendizagem;
- apresentar possibilidades de intervenção em situações de descompasso com as metas esperadas e de reagrupamentos dos alunos para assegurar avanços no processo.

Esses objetivos, na seqüência apresentada, fornecerão os núcleos deste volume. Antes, porém, de passar a essa análise, é importante retomar questões centrais trabalhadas no primeiro volume desta coleção: *para que estudar esta proposta? E como estudá-la?*

A discussão da temática deste volume será mais consistente se estiver relacionada ao estudo de outros volumes desta Coleção, que focalizam: as capacidades mais relevantes aos três primeiros anos do Ensino Fundamental (volume 2), uma proposta de instrumento e procedimentos para a avaliação diagnóstica da alfabetização (volume 3) e a análise das implicações da avaliação para o planejamento do ensino nesse nível (volume 4).

Assim como se propôs para os volumes anteriores, a presente proposta pode ser utilizada de três formas:

- É um conteúdo para ser estudado pelo professor, individualmente, ou pelos grupos de discussão da escola, tanto para revisão de conceitos já dominados, como para aprofundamento de aspectos ainda pouco explorados, no que se refere à avaliação da aprendizagem e do ensino.
- É também um instrumento de trabalho, pois pode ser utilizado – no conjunto da proposta ou parcialmente - como orientação para elaboração de instrumentos de avaliação ou ampliação de outros já utilizados nas práticas dos professores;
- Finalmente, este volume realimenta o trabalho desenvolvido em outras abordagens desta Coleção, uma vez que a avaliação perpassa todo o processo e todas as etapas de ensino-aprendizagem.



Para contribuir para a formação dos alfabetizadores, este volume é:

- material de estudo, para que o professor reveja ou aprofunde conceitos e procedimentos relativos à avaliação da aprendizagem e do ensino, com ênfase no processo de alfabetização;
- instrumento de trabalho para elaboração de instrumentos de avaliação ou ampliação de ações e estratégias de avaliação utilizadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental;
- fonte de consulta para o estudo dos demais volumes que compõem a Coleção, porque a avaliação é ponto de partida e ponto de chegada do trabalho pedagógico.



## Capítulo 1

# Avaliar, diagnosticar, monitorar: pontos de partida e de chegada na alfabetização

Na última década, a avaliação educacional passou a ocupar lugar central nas políticas públicas de educação no Brasil, em sintonia com ênfases assumidas pelos documentos oficiais sobre parâmetros e diretrizes para a educação básica. Do ponto de vista teórico, ampliou-se bastante o conjunto de referências sobre as ações e estratégias avaliativas, articuladas a concepções alternativas que passaram a influenciar as práticas de avaliação, em todas as **formas de organização escolar** do processo de ensino-aprendizagem.

Em relação ao segmento escolar mais comprometido com a alfabetização - compreendido pelos três primeiros anos de escolaridade - a avaliação assume uma dimensão formadora que visa proporcionar uma proposta educativa mais adequada às características de desenvolvimento e de aprendizagem dos alunos de seis a oito anos, envolvidos nesse processo. A avaliação se configura, nesse contexto, como fonte de informação para formulação de práticas pedagógicas e os registros passam a incorporar referências mais descritivas do desempenho dos alunos ao longo do processo, com ênfase em progressões e não em rupturas.

Abordaremos, inicialmente, a questão da **avaliação das aprendizagens dos alunos**. Nessa perspectiva, duas dimensões têm sido associadas às ações avaliativas:

- A dimensão técnica ou burocrática da avaliação tem como função a regulação dos recortes dos tempos escolares (seja um ciclo ou uma série), apresentando um caráter classificatório, somativo, controlador, com objetivo de certificação ou de atendimento à dimensão burocrática da instituição e do sistema. Envolve sistemas fechados, dominantes em nossa tradição pedagógica, traduzidos em registros quantitativos e medidas de produtos definidores da promoção ou da reprovação dos alunos.

« As diferentes redes adotam distintos sistemas de organização, algumas optando por ciclos de formação, outras pela seriação.

Por isso, estaremos nos referindo, também neste volume, aos **três primeiros anos do Ensino Fundamental**, ou seja, às turmas de seis, sete e oito anos.

Para discutir essa forma de organização, reveja o volume 1 desta coleção.

« Existem **duas dimensões** na avaliação das aprendizagens dos alunos: uma técnica ou burocrática e uma pedagógica ou formativa.

- A dimensão formativa ou continuada da avaliação tem uma função diagnóstica, processual, descritiva e qualitativa, capaz de indicar o patamar de aprendizagens consolidadas pelo aluno em determinada etapa, suas dificuldades ao longo do processo e as estratégias de intervenção necessárias a seus avanços. Envolve, portanto, sistemas abertos de avaliação, a serviço das orientações das aprendizagens dos alunos e não apenas do registro burocrático de seus resultados.



APROFUNDAMENTO

Um passo decisivo para o avanço da reflexão em torno da progressão continuada se configurou no capítulo da Educação Básica da atual Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), que estabelece alguns critérios para a avaliação, em seu artigo 24:

A verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

- a) 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;
- b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;
- c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;
- d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;
- e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar (...)

Apesar do considerável volume de propostas inovadoras, nesse campo, a avaliação das aprendizagens dos alunos continua representando fonte de muitas dúvidas, conflitos e contradições – em relação aos projetos e expectativas do sistema, da escola, do professor e da própria comunidade escolar.

Embora os estudiosos da área reafirmem a necessidade de mudança nas práticas avaliativas, reconhecem a dificuldade dessa tarefa, pois uma nova lógica de avaliação implica transfor-

mação de categorias de análise da aprendizagem e de resultados dos alunos, esperados por educadores e pais. Em decorrência dessas dificuldades, têm sido cada vez mais frequentes, por exemplo, as manifestações de descrédito quanto às ações avaliativas, em posições expressas por professores e pais, em reuniões formais ou interações mais espontâneas: *“Não existe mais avaliação; o papel do professor é anulado, porque ele não pode reprovar; sem a nota, acaba a motivação do aluno, que não precisa se esforçar para alterar resultados...”*

Essa perplexidade se traduz em um questionamento central: *afinal, o que a criança aprendeu? Como saber se ela está se desenvolvendo, de fato, na escola?*

Na base dessas e de outras incompreensões e equívocos, podem ser localizadas duas situações mais frequentes, relacionadas aos sistemas de organização escolar que temos adotado:

- a ) no caso da organização escolar por séries, a reprovação tem assumido uma forma perversa, pois o fracasso em uma das áreas do conhecimento ou do conteúdo curricular é generalizado para todas as áreas. O resultado é que **a criança repete o fracasso**, sem avançar em novos conteúdos e capacidades, o que acarreta abandono ou exclusão. Além dos efeitos danosos em sua auto-estima, ela se sente desestimulada em sua relação com conteúdos que antes poderiam ser fonte de prazer e motivação.
- b ) no caso da organização escolar por ciclos, tem ocorrido uma tendência, igualmente equivocada, a se considerar a “progressão continuada” como equivalente a “progressão automática” – concepção que retira do professor sua plena função avaliativa, por limitá-lo à dimensão burocrática desse procedimento. Essa perspectiva tem sido responsável por mascarar efetivos índices de fracasso do sistema educacional, produzindo uma **nova forma de exclusão dos alunos**, ao permitir seu avanço no sistema de ensino sem que lhes seja assegurada a devida aprendizagem dos conteúdos e capacidades pertinentes a cada patamar ou nível de escolarização.

Uma evidência dessa **nova situação de exclusão**, já abordada no volume 1 desta Coleção, tem sido o crescente número de alunos que chegam ao final do ensino fundamental sem níveis adequados de escrita e leitura. O caso do aluno Paulo, descrito naquele volume, é um nítido exemplo dessas formas de exclusão. Embora ele permaneça na escola, seus progressos são limitados: ainda na 3ª série, aos 11 anos, não estava alfabetizado. Reveja o caso, antes de prosseguir a leitura deste volume.

#### TIRA-TEIMA

Procure fazer um registro de suas experiências e práticas no campo da avaliação, a partir de uma reflexão individual ou compartilhada com seu grupo de estudo. Utilize as seguintes questões como base para esse registro:

- Quais têm sido as formas de avaliação mais utilizadas por você ao longo de sua prática profissional? Como você e sua equipe de trabalho têm trabalhado os resultados dessas avaliações?
- Quais têm sido os resultados das turmas com as quais você e seus colegas têm trabalhado? Esses resultados têm expressado aprendizagens bem sucedidas? E o que significa, para você, sucesso na alfabetização?
- Em sua escola, existem casos como o de Paulo, narrado no primeiro volume desta Coleção? Tente relatar um desses casos, de sua turma ou de algum outro colega, registrando suas impressões sobre o percurso dessa criança.
- Apresente o caso, oralmente ou por escrito, para seus colegas, se possível. Por que a criança não foi alfabetizada? Como se descobriu que ela não estava alfabetizada? O que ela não sabe ainda? O que precisa saber?

Pelas razões expostas até aqui, este volume está focalizando três processos que se relacionam e que não podem ser tratados de forma isolada: a avaliação, o diagnóstico e o monitoramento.

A avaliação é abordada, neste volume, em seus aspectos pedagógicos e formativos, que não podem ser dissociados das funções de diagnóstico e monitoramento da aprendizagem, como condições de realimentação do ensino.

### **AVALIAÇÃO, DIAGNÓSTICO E MONITORAMENTO**

» Avaliar significa, na forma dicionarizada, *valorar, estimar a valia, o valor ou o merecimento*. É um processo, portanto, impregnado de valores, que marcarão as concepções sobre o processo de ensino-aprendizagem. Esses valores mudam em função das formas de organização escolar, dos projetos pedagógicos e das concepções e convicções de cada professor. Por isso mesmo, é um processo complexo, com muitas possibilidades e limitações, como temos analisado nesta abordagem.

O conjunto de iniciativas ou procedimentos que os professores desenvolvem para avaliar é entendido como uma **ação avaliativa**.

Ela inclui todas as etapas do trabalho pedagógico e pode ter um perfil mais pedagógico ou mais burocrático, como vimos anteriormente: ou serve para orientar e regular a prática pedagógica, colocando-se a serviço das aprendizagens dos alunos, ou apenas serve à finalidade formal de registro, certificação e comunicação de resultados.

Na **concepção de avaliação** que estamos enfatizando neste volume, **como reguladora e orientadora do processo de aprendizagem**, duas funções ou ações avaliativas são inseparáveis: o diagnóstico e o monitoramento.

A **função diagnóstica** da avaliação busca responder a duas questões centrais:

- a ) com quais conhecimentos ou capacidades o aluno inicia determinado processo de aprendizagem, em um ciclo ou uma série?
- b ) até que ponto o aluno aprendeu ou cumpriu metas estabelecidas, em termos de capacidades esperadas, em determinado nível de escolaridade?

Assim, dependendo das respostas desejadas, a **avaliação diagnóstica** pode ser utilizada tanto no início de um ano letivo, quando se inicia determinada série ou fase de um ciclo, como ao final de um ano, série ou ciclo.

« A avaliação com função diagnóstica é objeto de análise nos volumes 3 e 4 desta Coleção.

Se pensarmos no processo de alfabetização, a função diagnóstica tem como objetivo o conhecimento de cada criança e do perfil de toda uma turma, no que se refere a seus desempenhos ao longo da aprendizagem e à identificação de seus progressos, suas dificuldades e descompassos em relação às metas esperadas.

E por que introduzir a função de monitoramento no conjunto de ações e funções avaliativas?

**Monitorar** o processo de alfabetização significa acompanhar e intervir na aprendizagem, para reorientar o ensino e resgatar o sucesso dos alunos.

» A ação de monitorar abrange duas dimensões: acompanhar e intervir. Quando se acompanha de perto um processo de aprendizagem, passo a passo, amplia-se a possibilidade de perceber avanços e rupturas. Mais do que isso: criam-se oportunidades de alterar a rota traçada, propor outras formas de organização dos alunos, outras ações ou estratégias de ensino. Pode-se, enfim, replanejar as metas e corrigir o fluxo de nossas ações.

Por isso, o monitoramento tem uma função preventiva e permite que a ação docente se oriente por um prognóstico positivo: ele indica o que fazer para que o aluno resgate a oportunidade de aprender, antes que as avaliações burocráticas apareçam com uma sentença fatal de fracasso, ou antes que se leve muito tempo para se descobrir que não houve a aprendizagem suposta ou esperada.

#### TIRA-TEIMA

Vale a pena lembrar novamente o caso Paulo, do volume 1 - que você usou como referência para o “Tira-Teima” anterior.

Como poderiam ser analisadas as ações que acabamos de descrever, tendo em vista esse caso? Em outros termos: onde entrariam, na trajetória de Paulo, as funções avaliativas de diagnosticar e monitorar sua aprendizagem? Como elas poderiam ter mudado sua história?

A avaliação nos anos iniciais do Ensino Fundamental se reveste da maior importância, tendo em vista as complexas metas do trabalho em torno da alfabetização.



Na análise das ações avaliativas, três aspectos se destacam:

- a dimensão formativa e continuada, centrada no processo de aprendizagem, deve se sobrepor à dimensão técnica e burocrática da avaliação, centrada na classificação de resultados;
- as funções de diagnóstico e monitoramento devem estar associadas às ações avaliativas, como suporte do planejamento e das intervenções do professor;
- a avaliação precisa ser compreendida, pelas razões anteriores, como ponto de partida e ponto de chegada na alfabetização.

PONTOS - CHAVE





## Capítulo 2

# Instrumentos para registro e análise do processo de aprendizagem dos alunos

Na primeira parte deste volume, a avaliação com função diagnóstica foi um dos aspectos enfatizados.

Vimos que diagnosticar é coletar dados relevantes, através de instrumentos que expressem o estado de aprendizagem do aluno, levando em consideração as metas e as capacidades que se pretende avaliar.

Tendo em vista o foco de nossa abordagem – a alfabetização nos anos iniciais no Ensino Fundamental – a avaliação diagnóstica deve se orientar por algumas questões centrais, que podem regular a reflexão do professor sobre o trabalho que vem desenvolvendo junto a seus alunos;

- Até que ponto as experiências extra-escolares dos alunos em relação à escrita têm sido configuradas como apoio para o trabalho desenvolvido em sala de aula?
- Até que ponto os alunos desenvolveram ou consolidaram determinadas capacidades em um certo nível ou etapa da série ou do ciclo?
- Até que ponto os progressos valorizados nas ações avaliativas estão sendo confrontados com outras produções dos alunos em momentos anteriores de seu processo de aprendizagem?
- Até que ponto as capacidades desenvolvidas ou aprendidas permitirão aos alunos acompanhar, com proveito, o nível ou patamar seguinte?
- Até que ponto os instrumentos ou procedimentos de avaliação selecionados e utilizados permitem captar, através de indicadores descritivos, os progressos realizados pelos alunos em relação a essas capacidades?

Para lidar com essas questões, vários instrumentos têm sido experimentados pelos professores, em suas práticas de avaliação, como fontes de informação sobre os processos de aprendizagem de seus alunos. Tendo em vista os requisitos já enfatizados para que a avaliação seja formativa e continuada, alguns desses instrumentos expressam conquistas que merecem ser consolidadas e aprimoradas.

## INSTRUMENTOS MAIS RELEVANTES NO CONTEXTO DA ALFABETIZAÇÃO

a ) **Observação e registro:** procedimentos fundamentais ao longo do processo de aprendizagem, desde o momento de diagnóstico dos conhecimentos prévios dos alunos em relação ao sistema de escrita, até as avaliações das capacidades desenvolvidas em determinada etapa de sua trajetória, na série ou no ciclo.

Um exemplo de **»**  
**ficha descritiva** será  
proposto no próximo tópico  
deste volume.  
Outras orientações para  
elaboração de registros de  
avaliação podem ser encon-  
tradas em: (ANDRÉ, 1999;  
CURTO *et al.*, 2001).

Exigem clara definição de focos, situações ou contextos, bem como elaboração de roteiros e seleção de recursos mais adequados ao registro [fotos, gravações em áudio e em vídeos, **fichas descritivas**, relatórios individuais, cadernos ou “diários de campo”, nos quais o professor exercita sua reflexão sobre processos vivenciados pelos alunos e sobre suas próprias práticas e mediações, valendo-se da parceria com seus colegas].

Com base nessa complexidade de aspectos, é imprescindível que o registro contemple:

- a identificação da escola, do aluno e da turma, do professor e da equipe relacionada ao processo, dos períodos de registro;
- a especificação de objetivos do trabalho no período em foco;
- a explicitação de conteúdos trabalhados no mesmo período;
- a explicitação de atividades e projetos desenvolvidos;
- observações sobre níveis atingidos pela turma (aspectos comuns ou compartilhados pela maior parte) e pelo aluno particularmente focalizado;
- sugestões de linhas de ação a serem desenvolvidas na própria classe, em outros espaços ou instâncias da escola e em interações com os familiares.

#### TIRA-TEIMA

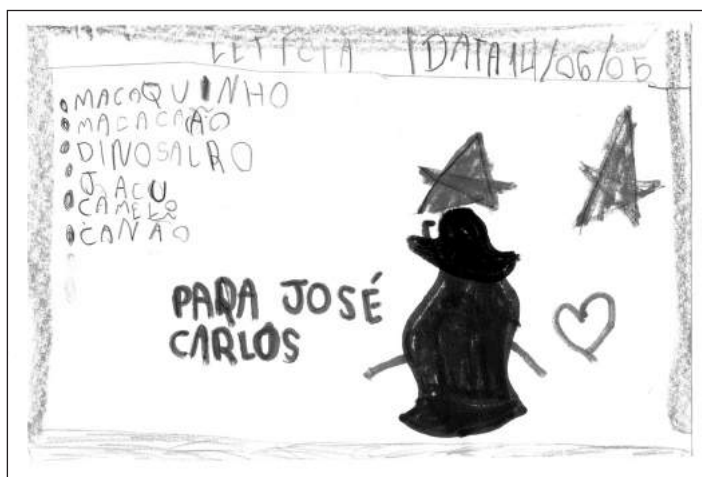
Continue a fazer o registro que você iniciou no primeiro “Tira-Teima” deste volume: desta vez, o desafio é coletar modelos de fichas de registro dos desempenhos de seus alunos, que você tenha utilizado nos últimos anos. Vale também reunir fichas utilizadas por seus colegas. Caso sua escola esteja utilizando um só tipo de ficha, mais recentemente, para os anos iniciais do Ensino Fundamental, selecione esse modelo e anexe ao seu registro.

**b) Provas operatórias:** instrumentos assim designados devido a sua ênfase em *operações mentais* envolvidas nos conhecimentos que estão sendo processados pelos alunos, ao longo de seu desenvolvimento e de suas aprendizagens. Os focos desse tipo de avaliação se voltam, portanto, para *representações, conceitos, capacidades* ou *estratégias* em geral (levantamento de hipóteses, análise, generalização, produção de inferências, aplicação a novas situações, entre outras).

Os instrumentos construídos com tais objetivos são mais abertos, exigem interação direta com os alunos (individualmente ou em pequenos grupos), clareza na definição de focos e de critérios de avaliação, registros descritivos e qualitativos detalhados.



Ditados de Crianças de seis anos. Ao escrever "como sabe", a criança revela suas hipóteses sobre o que é a escrita e como funciona.



TIRA-TEIMA

Tente exercitar um tipo de prova operatória junto a seus alunos: para sondar as hipóteses iniciais das crianças sobre a escrita, mostre a elas oito cartões, pedindo que agrupem:

*a) o que se **pode** ler e o que **não** se pode ler; b) o que elas acham que está escrito; c) as razões do agrupamento feito por elas (ou seja, por que agruparam daquela forma?):*

4795                  P A T O                  A A A A                  A

pato                  D K G W                  

« Há outros exemplos de atividades com esse perfil no instrumento proposto no volume 3 desta Coleção, para “Avaliação Diagnóstica da Alfabetização”.

Instrumentos deste tipo são muito usados nas chamadas avaliações psicogenéticas, como as propostas por Emília Ferreiro e outros pesquisadores, para sondagem das concepções das crianças em relação ao sistema de escrita (FERREIRO, 1988; NEMIROVSKY, 2002).

Eles possibilitam um conhecimento relevante sobre as hipóteses espontâneas da criança e as elaborações conceituais propiciadas pelas intervenções dos adultos que com ela interagem, em torno de seus objetos de conhecimento.

Um dos exemplos mais utilizados no campo da alfabetização diz respeito à sondagem do “realismo nominal”. Esse processo ocorre quando a criança ainda não sabe que a escrita representa sons e sinais convencionais, julgando que ela representa diretamente o objeto, tal como se apresenta na realidade, como se fosse um desenho ou fotografia (daí o nome “realismo nominal”). É devido a essa característica que essa criança formula a hipótese, por exemplo, de que a palavra BOI deve ser escrita de modo a ser maior que a palavra PERNILONGO (pois um boi é muito maior que um pernilongo).



No cotidiano pedagógico, o professor enfrenta sérias limitações para se dedicar ao registro de situações avaliativas processadas individualmente ou em pequenos grupos: as turmas são numerosas e os tempos escolares são restritos para tarefa tão exigente. Contudo, vale a pena investir nessa perspectiva, com a mediação das coordenadoras de série ou ciclo, sobretudo nos casos de crianças com dificuldades de aprendizagem ou descompassos nas progressões esperadas.

**c ) Auto-avaliação:** instrumento que propicia o levantamento de informações relevantes para regular o processo de construção de significados pelo próprio aluno. Sua principal finalidade é a tomada de consciência, pelo aluno, de suas capacidades e dificuldades, de modo a reestruturar estratégias, atitudes e formas de estudo, direcionadas para os problemas que enfrenta.

O exercício da auto-avaliação pode ser iniciado a partir das primeiras percepções do aluno sobre seu processo de inserção no contexto da escrita e da leitura, para que se verifique as **práticas vivenciadas** por ele no meio em que vive.

#### TIRA-TEIMA

Acrescente ao seu registro de práticas pessoais ou grupais exemplos de situações e atividades que tenham sido utilizadas para auto-avaliação de seus alunos.

Volte também ao volume 4 e reveja as questões sugeridas naquele instrumento, para desencadear a avaliação diagnóstica das práticas de letramento dos alunos e de seus familiares:

*O que o aluno pensa que já sabe sobre a escrita? O que não sabe? Quantas pessoas da família sabem ler e escrever? O que elas lêem? Que materiais de escrita a criança utiliza na escola e fora da escola? O que mais aprecia? Quais são suas dificuldades nas aprendizagens da escrita e da leitura?*

No volume 4 desta Coleção  
você encontra exemplos de  
atividades que focalizam »  
essas práticas de leitura e  
escrita dos alunos, em seus  
contextos sócio-culturais.


Progressivamente, os registros de auto-avaliação do aluno podem se valer de respostas orais a questões conduzidas pelo professor, debates, elaboração de desenhos, textos individuais ou coletivos, análise comparativa de atividades desenvolvidas por ele em períodos diferenciados – à medida que as condições de avanço no processo lhe permitam acesso a maior variedade de instrumentos e formas de registro.

**d ) Portifólio:** organização e arquivo de registros das aprendizagens dos alunos, selecionados por eles próprios, com intenção de fornecer uma síntese de seu percurso ou trajetória de aprendizagem.


A forma vernácula, dicionarizada, seria “**Porta-fólio**” (pasta ou álbum para guardar folhas de papel, com desenhos, imagens, produções de um artista ou autor).

Como as traduções em língua portuguesa vêm utilizando “portifólio”, utilizaremos a tradução que se consagrou, mesmo que a consideremos inadequada.

Vamos fazer um livro contando um pouco da sua vida.  
Começemos pelo seu retrato.



Responda as perguntas abaixo:  
Meu nome é CELESTE  
Meu nome tem 7 letras.  
A primeira letra do meu nome é C  
Desenhe, no bolo abaixo, o número de velas correspondente à sua idade.



Eu tenho 5 anos.

O sentido maior de seu uso seria o registro acumulativo e progressivo de dados pertinentes às aprendizagens, em torno de duas direções que o aluno se coloca: *O que aprendi? De que forma aprendi?* A partir desses eixos, construirá o registro de ações, atividades espontâneas ou dirigidas pelo professor, produções próprias ou reproduções de informações e documentos,

coletas de informações em outras fontes, apreciações e dificuldades. A periodicidade de sua elaboração é determinada pelos objetivos de cada etapa de aprendizagem e pelas motivações ao longo do processo, podendo ser trimestral, semestral ou mesmo anual.

#### TIRA-TEIMA

Se você costuma utilizar portfólios em seu trabalho de alfabetização, registre suas impressões sobre o significado desse instrumento em sua prática de ensino, seus efeitos nos alunos e nas famílias.

Caso você nunca tenha utilizado esse recurso, anote suas dúvidas para compartilhar com seus colegas e aprofundar posteriormente o estudo sobre esse tema.

E ainda: você já tentou fazer seu próprio **portifólio de professor**? As perguntas iniciais para essa produção poderiam ser: *o que ensinei? De que forma ensinei?*



APROFUNDAMENTO

Orientações mais detalhadas sobre elaboração e avaliação de portfólios podem ser encontradas em HERNÁNDEZ (1998) e SHORES (2001).

Há um consenso sobre as dimensões que devem constar da avaliação de um *portifólio*:

- a ) a auto-avaliação pelo aluno;
- b ) a avaliação pelo professor, a partir de:
  - critérios formais e técnicos (objetivos executados, forma de apresentação) ;
  - critérios qualitativos (relativos aos progressos do aluno, tendo em vista seus patamares iniciais e as aprendizagens ou capacidades evidenciadas);
- c ) a apresentação de dados concretos sobre os progressos dos alunos para os seus pais.



Embora todos esses instrumentos estejam colocados a serviço da aprendizagem dos alunos, vale lembrar que a escola também lança mão de registros “burocráticos” ou institucionais, para **informar dados à comunidade escolar** e ao próprio sistema (através de fichas, formulários, relatórios, históricos escolares ou outras formas), relativos a avaliações de final de séries, ciclos ou a transferência de alunos.

Isso significa que a conciliação dessas duas dimensões da avaliação é uma tarefa árdua, que exige a permanente reavaliação do sistema e de cada projeto institucional, quanto aos procedimentos que demandam: por um lado, mecanismos de certificação e, por outro lado, mecanismos processuais e formativos. A construção de instrumentos mais refinados, nessa perspectiva, somente poderá ser implementada pelos próprios protagonistas envolvidos nessas ações, não podendo ser previamente definida como prescrição rígida.

## UTILIZAÇÃO DE CRITÉRIOS OBSERVÁVEIS NAS PROPOSTAS DE AVALIAÇÃO

A utilização de critérios ou indicadores observáveis tem sido enfatizada ao longo desta Coleção. Ela exige **flexibilidade e a perspicácia de análise**, pois sempre será uma tarefa complexa avaliar se uma criança progrediu efetivamente.

São várias as razões para essa complexidade:

- um progresso em relação a um critério pode manifestar-se através de condutas diversificadas em crianças diferentes;
- não se pode tomar como parâmetro apenas o desempenho dos alunos entre si, mas principalmente a análise do progresso de cada aluno, tendo em vista a trajetória particular de sua aprendizagem;
- isso significa que uma mesma conduta, por mais observável que seja, poderá estar sinalizando progressão em alguns contextos e não em outros, tendo em vista um mesmo critério de avaliação.

« A comunicação dos resultados dos alunos às famílias é uma dimensão focalizada no terceiro volume desta Coleção.

« Critérios de progressão devem ser sempre 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.



Uma análise feita por LERNER e PIZANI (1995, p. 69) pode ser esclarecedora dessas articulações entre objetivos, critérios e inferências para a avaliação, ao evidenciar que a autonomia dos alunos pode ser vista sob diferentes ângulos:

*“Um de nossos objetivos na alfabetização é conseguir que todas as crianças cheguem a ser usuárias autônomas da língua escrita. Assim, a autonomia constitui um dos critérios essenciais para avaliar os progressos dos alunos. Mesmo sem definir previamente as condutas finais que essa autonomia poderia produzir, podemos admitir que há indicadores de progresso no manejo autônomo da língua escrita, quando uma criança - que antes não produzia textos - começa a produzir espontaneamente uma carta para um amigo; ou quando decide levar um livro para casa e ler para seus familiares, enquanto só fazia isso se estimulada pelo professor; ou quando começa a requisitar menos ajuda do adulto, contrastando com o excesso de dependência dessa ajuda, em momentos anteriores...”*

*Entretanto, é preciso deixar claro que nenhuma conduta considerada separadamente é, por si mesma, sinal de progressão. Por exemplo: deixar de recorrer ao adulto é um progresso no caso da criança referida, mas não o será para uma outra que tenha dispensado essa ajuda desde o início do processo. Para esta, a conduta contrária é que estaria indicando um progresso. Assim, se ela não recorria ao adulto porque sempre considerava como um objeto acabado sua primeira versão de um texto escrito e passa a demandar ajuda - para resolver dúvidas ortográficas ou para tornar a mensagem mais compreensível para seu interlocutor - esse pedido de ajuda indica um avanço de compreensão tanto das características da língua escrita, quanto dos problemas que apresenta a comunicação à distância. Representa, portanto, um progresso em seu nível de autonomia como produtor da escrita, já que se constitui em leitor crítico de suas próprias produções.”*

Também na perspectiva da correção dos **erros dos alunos**, deve prevalecer a indicação de elementos “observáveis” aos olhos dos educandos e dos familiares, para que estes saibam, objetivamente, em quais aspectos podem auxiliá-los em casa.

Uma correção vaga (como apenas riscar uma resposta considerada errada, ou inserir um ponto de interrogação em um texto produzido), sem que sejam apontados indicadores explícitos para a reorientação da aprendizagem do aluno, não estará contribuindo para a localização de problemas ou para a revisão e reelaboração de atividades. Assim, o professor poderá combinar códigos e legendas, com os alunos, para sinalizar aspectos que merecem atenção especial em suas produções, além de registrar comentários mais pontuais, evidenciando progressos e sugerindo intervenções. Até mesmo quando o retorno se faz coletivamente, é possível evidenciar os erros mais frequentes e propor formas de correção individual, com ajuda de outros colegas e de outros suportes (dicionário, fontes externas, etc.).

#### TIRA-TEIMA

Qual tem sido seu posicionamento em relação aos erros de seus alunos? Comente algumas das formas que você utiliza nas correções individuais e coletivas de suas atividades. Como tem sido o retorno que você oferece em relação às leituras e produções de textos das crianças? E em relação às revisões dessas produções?

### AValiação DAS CAPACIDADES RELACIONADAS À ALFABETIZAÇÃO

As ações avaliativas implementadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental necessitam abranger as **capacidades** e os conteúdos curriculares pertinentes a esse segmento: ao conhecimento de mundo, às diferentes linguagens, à formação pessoal e social dos alunos e às suas capacidades relacionadas a dimensões corporais e motoras, cognitivas, sócio-afetivas, éticas, estéticas. Essas têm sido, de fato, as vertentes ou dimensões valorizadas nos documentos oficiais e na literatura educacional mais atualizada sobre avaliação escolar.

« O erro apenas adquire uma dimensão construtiva e formativa quando a intervenção do professor o transforma em um *observável* para o aluno, realimentando sua aprendizagem. Este aspecto está exemplificado no volume 3 desta Coleção.

É importante, neste ponto, articular esta reflexão com a abordagem desenvolvida no volume 2 desta Coleção, que descreve as capacidades pertinentes à alfabetização, nos eixos mais importantes para esse domínio.

Veja também o registro e a análise do desempenho de alunos nessas capacidades, nos volumes 3 e 4.



Nas práticas pedagógicas, sustentadas pelos atuais Parâmetros Curriculares, a produção de instrumentos de avaliação tem levado em consideração várias dimensões ou eixos do conhecimento:

- a ) conceituais: capacidades para operar com símbolos, imagens, idéias ou representações, em função das áreas do conhecimento contempladas na proposta curricular;
  - b ) procedimentais: desempenhos que indicam um nível de “saber fazer”, ou seja, a apropriação de instrumentos ou equipamentos relacionados à aquisição da escrita e da leitura;
  - c ) atitudinais: comportamentos que expressam apreciações e incorporação de valores, normas, hábitos ou atitudes relacionadas à organização do trabalho escolar e à socialização, expressa nas interações com professores, com os pares e com grupos em geral.
- (BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais, ?, 1997).

Reveja os conceitos de alfabetização e letramento nos volumes 1 e 2 desta Coleção » É importante reiterar que a proposta desenvolvida nesta Coleção vem focalizando os processos de **alfabetização e letramento** como objeto de reflexão e, especialmente, como meta de ações e intervenções pedagógicas. Portanto, sem perder de vista a amplitude que a avaliação formativa deve assumir na escolarização inicial, a ênfase deste volume preserva o foco selecionado.

Uma ficha descritiva deve ser um instrumento que ofereça um mapa da turma, a partir do qual o professor pode traçar novas rotas de ação, em função dos níveis de desempenhos observados. » Para exemplificar algumas das possibilidades de avaliação das aprendizagens dos alunos em torno das capacidades valorizadas nesta proposta, discutiremos, a seguir, uma das possíveis formas de registro: a ficha descritiva do desempenho dos alunos.

Antes, porém, deve ser enfatizado que tal proposta é apresentada apenas como sugestão mais geral. As fichas efetivamente utilizadas pelo professor deverão ser definidas no âmbito da própria escola, buscando referências na descrição de capacidades valorizadas nesta proposta, mas se adequando ao nível de elaboração dos projetos curriculares e das reflexões sobre práticas pedagógicas desenvolvidas.

Assim, o objetivo central da exemplificação que se segue é o de oferecer maior visibilidade aos pressupostos que fundamentam um instrumento de avaliação de caráter formativo e contínuo, contemplando:

- I ) capacidades esperadas para um determinado ciclo, série ou segmento do Ensino Fundamental;
- II ) desempenhos observáveis nos alunos, em termos de capacidades mais globais e mais específicas;
- III ) possíveis metas propostas para a continuidade do processo.

A ficha que se segue é uma síntese das abordagens dos volumes anteriores, contemplando os pressupostos dos volumes 2, 3 e 4. Ela é a consolidação da avaliação diagnóstica de uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental, acompanhada ao longo do volume 4 desta Coleção.

Retorne a esse volume, para verificar os elementos de contextualização da aplicação, de análise dos desempenhos dos alunos e de suporte para o planejamento do ensino da professora da turma.



## Ficha I - REGISTRO CONSOLIDADO DOS RESULTADOS DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

Escola: *Escola Alfa*Professora: *LUCIA*Turma: *1º Ano do ensino fundamental*Período de avaliação: *Fevereiro / 2005*Total de alunos: *30*

DESEMPENHO DOS ALUNOS NAS CAPACIDADES AVALIADAS	NÍVEL 1	NÍVEL 2	NÍVEL 3	+ DIFICULDADES (Alunos)
1 Compreende diferenças entre o sistema de escrita e outras formas gráficas de representação	3	2	25	2, 5, 9
2 Conhece o alfabeto e diferentes tipos de letras	3	5	22	2, 5, 9
3 Domina convenções gráficas (orientação, alinhamento, segmentação)	7	5	18	2, 5, 9, 15 19, 24, 26
4 Reconhece unidades fonológicas (rimas, sílabas)	9	4	17	2, 5, 9, 15 19, 24, 26, 27, 29
5 Domina a natureza alfabética do sistema	10	6	14	*
6 Utiliza princípios ortográficos nas relações (regulares) entre grafemas/fonemas	10	8	12	*
7 Lê e compreende palavras compostas por sílabas canônicas (consoante+vogal)	10	6	14	*
8 Lê e compreende frases com estrutura simples	10	6	14	*
9 Compreende globalmente um texto lido (pela professora), identificando o assunto principal	5	3	22	*
10 Identifica diferenças entre gêneros textuais para localizar informações	11	9	10	*
11 Infere informações a partir do texto lido (pela professora)	10	12	8	*
12 Formula hipóteses sobre conteúdo de um texto	4	2	24	*
13 Lê com maior ou menor fluência	10	12	8	*
14 Escreve palavras familiares e memorizadas	3	2	25	*
15 Escreve, com autonomia, palavras com grafia desconhecida	10	8	12	*
16 Escreve sentenças com pequena extensão	15	3	12	*
17 Reconta (oralmente ou por escrito) narrativas lidas pela professora	18	2	10	*
18 Produz textos curtos	18	6	6	*

NÍVEL 1 - Capacidades não desenvolvidas  
 NÍVEL 2 - Capacidades em desenvolvimento  
 NÍVEL 3 - Capacidades desenvolvidas

Obs.: a última coluna (\*) representa a marcação da professora em relação a alunos que necessitam de acompanhamento mais intenso, por estarem no nível 1 das capacidades (esboço de registro)

Conforme a ressalva já feita, a ficha apresentada visa apenas ilustrar uma possibilidade de registro. O instrumento em questão não esgota todas as capacidades possíveis, não está fechado à incorporação de outras informações e muito menos às possibilidades de operacionalização que a tarefa de avaliar exigirá do professor. O que se pretende é introduzir dimensões que poderão orientar as ações pedagógicas a partir dos diagnósticos efetuados. Algumas observações podem contribuir para o alargamento dessa compreensão:

- a ) As referências gerais às capacidades mais relevantes estão destacadas nos tópicos principais da primeira coluna. Deve ficar claro, para o professor, que a ação avaliativa não pode se pautar por uma expectativa de que todas as capacidades sejam dominadas por um mesmo aluno em um único patamar de aprendizagem ou por todos os alunos, simultaneamente.
- b ) A partir do exemplo sugerido, poderão ser multiplicadas as possibilidades de registro. Esta é uma operacionalização que poderá ser desdobrada de muitas formas, tanto para registros coletivos de resultados da turma, como para registros individuais de desempenhos, como já proposto no terceiro volume desta Coleção. É importante destacar que qualquer decisão relativa à construção e ao uso desses instrumentos dependerá, sempre, das propostas compartilhadas no coletivo da escola, para que o procedimento escolhido seja efetivamente apropriado pelos professores, como instrumento auxiliar de sua própria formação.
- c ) Ao assinalar a coluna correspondente ao nível de capacidades observadas, o professor poderia também sinalizar comentários descritivos ou qualitativos sobre os desempenhos que sejam dignos de atenção, na última coluna, por exemplo. A partir desse registro, ele estaria viabilizando pelo menos três possibilidades de análise:
  - Alguns alunos dessa turma poderão **não ter desenvolvido**, ainda, as capacidades necessárias a tal processo (nível 1). Esse nível poderá ocorrer em qualquer momento ou patamar dos anos iniciais, já que as aprendizagens não são lineares nem acumulativas. Além disso, esse processo dependerá, sempre, do patamar de conhecimentos prévios dos alunos, que poderão estar entrando na cultura escolar com vários conhecimentos e experiências, mas sem o repertório de capacidades

« Na ficha proposta, a professora da turma assinala os alunos que precisarão de acompanhamento mais próximo, por não dominarem, ainda, capacidades essenciais à alfabetização. As fichas individuais de alunos são muito importantes, neste contexto. Volte ao volume 3 para analisar propostas de fichas individuais.

por ela valorizado – até mesmo quanto ao manuseio de objetos ou instrumentos demandados para o uso da escrita. Para esse nível de desempenho, a correspondente ação esperada, no plano do ensino, seria, certamente, a de **introduzir** esses alunos em atividades ou situações pertinentes à capacidade em questão.

- Outros alunos estarão em **processo de desenvolvimento** quanto a algumas das capacidades avaliadas (nível 2). Novamente, aqui, não se associa esse nível apenas à dimensão temporal – seja no ciclo ou em uma série – e sim à trajetória de aprendizagem das crianças. Esse nível sinaliza, portanto, progressões em relação aos seus patamares iniciais de desempenho e, ao mesmo tempo, a distância que ainda poderá separar as capacidades atuais dos próximos patamares necessários ao seu pleno processo de alfabetização e letramento. Este é um nível de grande significado pedagógico, que diz respeito a um conceito já incorporado no discurso pedagógico atual: a zona de desenvolvimento proximal, uma das noções centrais das abordagens sócio-interacionistas de desenvolvimento e aprendizagem.



A “zona de desenvolvimento proximal” foi um conceito desenvolvido pelo psicólogo soviético Vygotsky (1896-1934), de grande importância para o ensino e a aprendizagem. Este processo é analisado por esse teórico como *“a distância entre o que já se encontra consolidado no desenvolvimento da criança e os desempenhos possíveis ou as capacidades que ela poderá vir a desenvolver pela mediação de outros mais experientes ou com mais domínio em determinados conceitos ou habilidades – sejam eles adultos ou colegas”*.

Esta concepção é fundamental na discussão da avaliação, pois as intervenções do professor a partir das dificuldades do aluno serão as mediações capazes de ajudá-lo a avançar.



Um aspecto abordado anteriormente deve ser relembrado: a avaliação dessas distâncias entre processos reais e processos esperados deve levar em consideração os progressos de cada aluno em relação a sua própria trajetória (o que se modificou tendo em vista seu percurso de aprendizagens?); em relação à turma (como se situam os progressos do aluno tendo como referência o coletivo da turma?), e em relação aos patamares de capacidades valorizados como metas curriculares (quais dessas capacidades já se encontram em desenvolvimento?).

A partir dessa formulação, pode ficar mais nítido que o registro do nível 2, tal como indicado na ficha, exigiria uma ação correspondente no plano do ensino: **trabalhar** as lacunas ou capacidades ainda não desenvolvidas e sistematizar as que se encontram em patamares mais avançados.

- Outros alunos poderão, ainda, estar em um nível de maior consolidação em uma ou várias das capacidades avaliadas (Nível 3). Algumas dessas capacidades poderão até mesmo estar desenvolvidas no início da alfabetização, dependendo das experiências anteriores da criança; outras, de maior complexidade conceitual, serão consolidadas progressivamente ao longo dos três primeiros anos do Ensino Fundamental. Diagnosticado tal nível, fica evidente que a ação pedagógica esperada é a de reconhecer as consolidações e **avançar**. Tais avanços se referem às possibilidades de novas e mais elaboradas aprendizagens.
- Constata-se, assim, que a última coluna, à direita da ficha, contempla uma intenção bastante clara: criar um espaço para o registro de **dificuldades** pontuais reveladas por determinados alunos. Certamente, tais indicadores surgirão com maior evidência a partir do segundo nível de avaliação (“*capacidade em desenvolvimento*”), como se reforçou anteriormente. São indicadores que regularão as possibilidades de mediação do professor, para acompanhar e monitorar as aprendizagens desses alunos, utilizando todas as formas de intervenção que poderão ser mobilizadas pela escola.

#### TIRA-TEIMA

Seria interessante resgatar, uma vez mais, o caso de Paulo, focalizado no volume 1, à luz desta proposta de registro de avaliação:

- Quais foram as capacidades que chegaram a ser desenvolvidas ou consolidadas por Paulo, após quatro anos nas séries iniciais? Quais as capacidades não desenvolvidas? Quais as dificuldades mais nítidas? Que inferências poderiam ser feitas em relação às necessidades de intervenção ou mediação da professora e da escola?
- Reflita também sobre os casos semelhantes aos de Paulo que você identificou no primeiro “tira-teima” do presente volume. Como a ficha descritiva aqui proposta ajudaria a situar os níveis de desempenho e as dificuldades dessas crianças?



Os instrumentos para registro e análise do desempenho dos alunos no processo de alfabetização podem incluir, entre outros:

- Fichas descritivas
- Portifólios
- Provas operatórias
- Auto-avaliação

As fichas descritivas oferecem três níveis de mapeamento:

- a situação efetiva de aprendizagem dos alunos, em relação às capacidades esperadas em determinado patamar, podendo se referir a cada aluno ou ao coletivo da turma;
- as demandas que se apresentam para o planejamento e o ensino (introduzir conteúdos, trabalhar sistematicamente ou avançar para outros níveis de atividades);
- As dificuldades e os descompassos dos alunos em relação às capacidades esperadas, indicadores das necessidades de intervenção.

### Capítulo 3

## Estratégias para avaliação do trabalho realizado pela escola

Tem sido reiterado, nesta proposta, que as dificuldades diagnosticadas ao longo do processo de alfabetização são fonte de informações para as decisões relativas ao trabalho do professor e da escola. A consideração das capacidades desenvolvidas pelos alunos, registradas em relatórios ou fichas, indica que o professor deverá se regular pelas necessidades de aprendizagem evidenciadas em sua turma, à luz do trabalho didático implementado.

Avaliar a aprendizagem do aluno, nesta perspectiva, implica, por reciprocidade, a avaliação das práticas de ensino dos professores e das instituições responsáveis por esse ensino. Isso significa considerar que, ao detectar problemas na aprendizagem dos alunos, o professor também deverá considerar que podem ocorrer problemas em sua prática de ensino. Afinal, o trabalho do professor deve ser permanentemente avaliado: por ele mesmo, por seus colegas, pela comunidade escolar e pelo sistema, tendo como parâmetro as aprendizagens dos alunos.

« A avaliação do ensino e da escola são dimensões complementares indissociáveis da avaliação do desempenho do aluno.

#### TIRA-TEIMA

Algumas questões poderiam guiar sua reflexão e a dos grupos de estudo organizados na escola, passando a enfatizar a perspectiva da avaliação de dificuldades e lacunas também inerentes ao ensino. Este registro poderia ser associado aos momentos de avaliação diagnóstica realizados ao longo de uma série ou de uma fase de ciclo:

- Quais foram as oportunidades de aprendizagem vivenciadas pelo aluno no período a que se refere à avaliação diagnóstica em discussão?
- Foram explorados conteúdos e atividades correspondentes às capacidades demandadas aos alunos? Quais foram as capacidades não trabalhadas?

- O professor propiciou variedade de recursos, procedimentos e alternativas metodológicas para atender aos diversos níveis de aprendizagem e de dificuldades da turma?
  - O professor ofereceu suficientes oportunidades de revisão e reelaboração das produções dos alunos, com sua intervenção, com trocas recíprocas ou auto-avaliações dos alunos?
  - Quais alunos não tiveram oportunidade de participar dessas atividades ou não chegaram a consolidar e avançar nos conhecimentos e capacidades esperados para essa etapa? Foram propiciadas a tais alunos outras possibilidades de recomposição de seu processo de aprendizagem?
- 

Por outro lado, a perspectiva de avaliação não pode se esgotar na relação ensino-aprendizagem que se processa nos limites da sala de aula. O professor, afinal, não é o único responsável pelo processo de ensino-aprendizagem de seus alunos.

É responsabilidade de todos os profissionais da escola a criação de um espaço coletivo para discussão e análise dos problemas de aprendizagem dos alunos, bem como a elaboração conjunta de planejamentos, a partir de avaliações diagnósticas e de metas estabelecidas quanto às capacidades esperadas em cada patamar de aprendizagem. Dessa forma, será possível implementar ações diversificadas de acompanhamento e monitoramento dos alunos que necessitam de ajuda em sua aprendizagem, bem como investir em políticas de formação e aperfeiçoamento dos próprios educadores que enfrentam dificuldades em sua prática. O professor não pode ser deixado isolado, em práticas solitárias, sem parcerias para compartilhar êxitos, dúvidas e conflitos. Ele também precisa de acompanhamento e monitoramento.

A tomada de decisão a partir dos diagnósticos obtidos supõe, assim, uma **avaliação abrangente** de todo o projeto da escola e das metas estabelecidas junto aos alunos e à comunidade escolar.

## TIRA-TEIMA

Complemente o registro anterior, feito em seu grupo de estudo, com as questões que se seguem, voltadas, agora, para a avaliação do trabalho coletivo da escola. É importante buscar um consenso no grupo, para que as reflexões orientem a reelaboração das metas e do projeto da escola:

- A escola estabelece procedimentos e mecanismos de avaliação dos fracassos evidenciados ao longo do processo e do trabalho realizado em torno da alfabetização?
- A escola procura se informar sobre os indicadores de sistemas de avaliação federais, estaduais e municipais (conforme exemplificados no primeiro volume desta Coleção), para se situar em relação ao desempenho das redes de ensino?
- Há proposição de Conselhos (de série ou de ciclo)? Quais são os segmentos da comunidade escolar representados nesses Conselhos? As progressões e dificuldades dos alunos são objeto de reflexão nessas instâncias?
- As decisões relativas a possíveis reagrupamentos de alunos são discutidas coletivamente entre os professores?
- A escola propicia recursos e oportunidades a alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem? Quais são os programas atualmente oferecidos para essa finalidade?
- A escola implementa alguma proposta de inclusão de crianças com necessidades especiais? Avalia os recursos disponibilizados para fazer face às dificuldades daí derivadas? Investe na preparação de seus profissionais para atuação nessa área?

## ALGUMAS PROPOSTAS

Pelas questões anteriormente apresentadas, constata-se que muitas outras facetas do processo avaliativo passam a desafiar os que atuam em educação: avaliação de projetos político-pedagógicos e curriculares, de programas e inovações, avaliação institucional, avaliação do sistema.

Uma metodologia já testada e utilizada por muitas escolas para avaliação de seu trabalho, com a comunidade escolar, é apresentada em Indicadores de Qualidade da Educação, elaborado sob coordenação do Unicef e da ONG Ação Educativa. Você encontra a publicação no site [www.acaoeducativa.org](http://www.acaoeducativa.org).

As questões problematizadas nesta abordagem apresentam grandes desafios. Entretanto, muito já tem sido feito em direção à ampliação das ações avaliativas e das instâncias de participação nessas ações.

Por outro lado, muito pode ser feito, ainda, para aprimorar esses mecanismos.

Alguns dos critérios » Apresenta-se, a seguir, uma síntese de metas principais para se sistematizar a **avaliação da escola, pela própria escola e por toda a comunidade escolar**, tendo como eixo o trabalho desenvolvido em torno da alfabetização, nos anos iniciais do Ensino Fundamental:

apontados nesta síntese são focalizados com maior detalhamento, no volume 4 desta Coleção.

- a consolidação do coletivo de educadores, como instância de reflexão, estudo, planejamento e avaliação das ações pedagógicas pertinentes a esse processo;
- a valorização de experiências de sucesso em alfabetização, através de relatos de experiências, estudos de casos, realização de oficinas em torno de produções, projetos e portfólios, envolvendo professores e alunos;
- a reflexão crítica sobre o que já existe como acervo de práticas de avaliação utilizadas pelos professores, como base para qualquer redimensionamento proposto;
- a análise de concepções avaliativas implícitas ou explícitas nos referenciais da escola, principalmente em seu projeto pedagógico-curricular, entendido como um documento que sistematiza as intenções e metas educativas da instituição;
- a tomada de posição em relação às capacidades correspondentes aos objetivos de cada patamar dos anos iniciais do Ensino Fundamental, seja no sistema de ciclos ou no sistema seriado;
- a tomada de decisão em relação aos critérios ou indicadores observáveis que serão utilizados nos instrumentos destinados à avaliação de cada etapa ou patamar;
- a organização de conselhos escolares (de série ou de ciclo), como instâncias de ampliação da participação dos segmentos envolvidos no processo de ensino aprendizagem (educadores, alunos, pais);
- o investimento na comunicação dos resultados dos alunos aos pais, de forma clara e acessível, abrangendo sempre o que foi consolidado, o que está em desenvolvimento e o que apresenta dificuldades;

- o investimento na comunicação das metas de ensino alcançadas, a partir do planejamento proposto e da avaliação das aprendizagens, bem como das metas que serão objeto de novas ações.

A avaliação do ensino e da escola são dimensões complementares indissociáveis da avaliação do desempenho do aluno:

- a avaliação do ensino, no contexto das práticas docentes, implica constante reavaliação de metas, a partir dos diagnósticos das aprendizagens e das oportunidades de monitoramento das dificuldades apresentadas por alunos e professores;
- a avaliação da escola supõe consolidação de espaços coletivos de formação profissional, planejamento e avaliação de projetos e propostas.
- ambas as dimensões necessitam se alimentar das experiências de sucesso em relação à alfabetização, seja através dos registros da própria instituição escolar, seja através dos indicadores dos sistemas de avaliação pertinentes às redes de ensino.



PONTOS - CHAVE





#### Capítulo 4

## Estratégias de intervenção na aprendizagem e na reorganização dos alunos

Temos enfatizado, neste volume, a importância da identificação das dificuldades e descompassos dos alunos ao longo de seu processo de alfabetização, na perspectiva de um tempo global de três anos iniciais do Ensino Fundamental.

A ampliação do tempo escolar destinado à alfabetização, seja ele traduzido em um ciclo ou em um segmento composto por séries, não pode deixar invisível o tempo das aprendizagens dos alunos. Como vimos, esse tempo deve ser traduzido, de forma observável, em capacidades consolidadas ao final do processo. Por isso, exige monitoramento constante.

Uma das estratégias para fazer face aos possíveis descompassos entre esses tempos – o da escola e o dos alunos – tem consistido no reagrupamento de alunos, como uma importante estratégia de organização do trabalho pedagógico.

Apesar do reconhecimento desses aspectos, as maiores dificuldades têm se situado no estabelecimento de **critérios para tais reagrupamentos**. É possível que tal problema tenha origem na diversidade de aspectos a serem considerados no momento da constituição dos grupos de trabalho em sala de aula ou fora dela.

De fato, antes de decidir sobre a melhor alternativa para a organização do trabalho e da aprendizagem dos alunos, o professor precisa examinar e equacionar questões básicas e complementares: **quem** deve/ precisa/ pode trabalhar **com quem**? **O que** deverá ser trabalhado

« O volume 4 desta Coleção discute alternativas de organização dos alunos em função de seus níveis de capacidades e da natureza das atividades propostas.

**com e pelo** grupo? **Como** os alunos trabalharão juntos? **Qual** o tipo de atividade mais apropriada para cada grupo?

Os critérios utilizados para selecionar quem deverá trabalhar em cada grupo devem ser flexíveis e variados. O professor deverá assumir uma atitude exploratória e de observação em torno de diferentes possibilidades.



APROFUNDAMENTO

Algumas das questões exploradas neste tópico podem ser aprofundadas a partir do trabalho de NEMIROVSKY (2002), que focaliza aspectos pertinentes à composição, extensão ou duração dos grupos e critérios de seleção de seus participantes.

Segundo o nível de dificuldade da tarefa, em algumas ocasiões, o professor agrupará os alunos por similaridades ou semelhanças; em outros por critérios de heterogeneidade; em outros, ainda, poderá adotar o critério de “proximidades relativas” (relativas porque dependem do tipo de atividade em questão).

Para identificação dessas possibilidades, o professor precisa levar em conta as capacidades adquiridas por seus alunos e aquelas que ainda estão por se desenvolver.

#### TIRA-TEIMA

Veja alguns exemplos que ilustram essa relatividade de critérios na composição dos agrupamentos de alunos em sala de aula:

- 1) Se uma criança já possui a noção conceitual de que a escrita é um sistema de representação de natureza alfabética e um outro colega ainda não consegue distinguir os símbolos usados em diferentes sistemas de representação – patamar que tem

sido designado como “pré-silábico” –, provavelmente a primeira criança exerceria maior controle da atividade demandada pela professora e tentaria impor seus esquemas de produção de escrita, reservando ao colega o papel de mero espectador.

- 2) Entretanto, se a perspectiva docente estiver voltada para **trabalhar e explorar** efetivamente certos aspectos dessas aprendizagens, utilizando os próprios alunos como mediadores, o controle das discrepâncias de níveis e a busca de “**proximidades relativas**” produziriam avanços mais significativos.
  - 3) Por outro lado, se a tarefa proposta tiver o objetivo de **consolidar** certas capacidades, como produzir textos de um certo tipo ou gênero, para circulação com finalidade específica, no contexto escolar ou fora dele, também pode ser válido constituir duplas ou trios com capacidades similares, até mesmo para propiciar diversidade de produções, avanços em hipóteses propostas e possibilidades de trocas e revisões entre grupos.
- 

## REESTRUTURANDO AS ROTAS DE APRENDIZAGEM

Com base em avaliações diagnósticas e contínuas e na identificação de dificuldades e descompasso, os reagrupamentos poderão adquirir uma configuração mais dinâmica e os projetos de apoio ou avanço às aprendizagens dos alunos poderão assumir uma formulação mais consistente. Essa consistência dependerá, em síntese, de alguns encaminhamentos decisivos:

- reagrupamento dos alunos na própria classe, em horários específicos, para a realização de atividades monitoradas pela professora, em certos grupos, enquanto outros realizam atividades com maior nível de autonomia;
- reagrupamento de alunos em dias e horários previamente combinados, podendo envolver alunos de turmas diversas, para atendimento de atividades diferenciadas, acompanhadas ou monitoradas por professores diferentes;

- reagrupamento de alunos para atendimento em tempo integral, levando em consideração o planejamento da escola e os recursos oferecidos pelo sistema ou pela rede de ensino pertinente; tais programas se revestem de maior significado nos contextos de atendimento de crianças de pouco acesso aos recursos da cultura escrita e do lazer, possibilitando-lhes a ampliação de vivências lúdicas, recreativas, esportivas e artísticas e o acesso a práticas ampliadas de letramento;
- atendimento de necessidades específicas dos alunos através de parcerias, trabalhos de voluntários e projetos pertinentes a cada rede ou comunidade escolar;
- atendimento diferenciado a grupos reduzidos e rotativos de alunos, intencionalmente organizados por nível de dificuldade e com garantia de sua reinserção simultânea nas atividades coletivas e cotidianas da turma. Essa forma de monitoramento deve se sustentar em avaliações diagnósticas que indiquem as intervenções necessárias ao longo do processo.

#### TIRA-TEIMA

A reflexão sobre propostas de agrupamentos e reagrupamentos de alunos poderá ser feita, no coletivo da escola, à luz dos casos concretos que têm representado desafios pedagógicos nas práticas dos professores. Seu grupo de estudo poderá voltar aos exemplos do início deste volume, para este exercício.

Além disso, o caso de Paulo, abordado no volume 1 desta Coleção, poderia continuar provocando essa discussão:

- a) como inserir esse aluno em grupos menores, para melhor focalização de suas dificuldades, com um olhar diferenciado e mais atento da professora e das coordenadoras?
- b) como alternar esses grupos, para que não fique cristalizada sua condição de “aluno-problema”?
- c) como garantir seu avanço, com efetiva aprendizagem, sem reforçar uma exclusão dissimulada?

As situações de descompassos dos alunos em relação às metas de aprendizagem relacionadas à alfabetização exigem um conjunto de ações:



- agrupamentos de alunos por critérios de maior ou menor heterogeneidade, em função de seus níveis e do perfil das atividades propostas;
- reagrupamentos dinâmicos e rotativos dos alunos com dificuldades ou necessidades específicas de aprendizagem, através de projetos e mecanismos oferecidos pela escola, pelo sistema e pelas redes de ensino;
- reinserção desses grupos nas atividades cotidianas da classe, para que não se cristalizem dificuldades ou discriminações;
- monitoramento diferenciado ao longo do processo de alfabetização, para que não se perpetue a cultura do fracasso irreversível ou da promoção automática sem aprendizagem efetiva.

PONTOS - CHAVE



## Concluindo?

Este volume evidenciou a complexidade das dimensões das ações avaliativas que precisam acompanhar todo o trabalho desenvolvido pelos profissionais engajados na tarefa de alfabetizar: é necessário avaliar as aprendizagens dos alunos, o processo de ensino, a realização de metas de planejamento, programas e projetos estabelecidos pela escola e pelo sistema.

Trata-se, portanto, de um desafio de grande porte, que não pode ser depositado na responsabilidade individual e solitária do professor. Por essa razão, a necessidade de trabalho coletivo e articulado foi defendida ao longo deste e dos demais volumes que compõem esta Coleção de *Instrumentos para a Alfabetização*.

Enfatizou-se a importância de que a avaliação do desempenho dos alunos seja complementada pela avaliação do trabalho desenvolvido pela escola. Assim, uma importante conquista será o monitoramento de ações desenvolvidas pelo sistema de ensino, através de propostas efetivamente voltadas para as condições de trabalho do profissional da alfabetização – entre essas, a ampliação do tempo dos professores, para atividades de planejamento e avaliação do trabalho realizado, e a garantia de sua formação continuada, na perspectiva valorizada nesta proposta.

O que importa é que todos os instrumentos propostos se coloquem a serviço dos protagonistas da alfabetização. Para os profissionais que trabalham nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tais instrumentos precisam contribuir para o fortalecimento de sua identidade, para sua valorização como alfabetizadores e para a consistência de seu trabalho pedagógico. Para os alunos desse segmento – e, por extensão, para suas famílias – todas as ações e instrumentos propostos devem ter como metas a consolidação de suas capacidades em patamares crescentes, o resgate da qualidade de sua alfabetização e de seu processo de letramento, a restituição de seu direito a uma escola pública revitalizada.

TIRA-TEIMA

Retorne ao primeiro “tira- teima” deste volume, no qual você e seu grupo de estudo se posicionaram quanto a ações e práticas avaliativas que fazem parte de seu repertório de experiências, no campo da alfabetização.

Procure refazer o registro daquelas questões, depois de ter estudado o presente volume, analisando: a) alguma concepção anterior, relativa à avaliação, foi alterada após este estudo? b) quais são as práticas avaliativas que você considera importante manter? c) quais as práticas que julga essencial modificar?



Este volume focalizou alguns aspectos relevantes ao monitoramento e à avaliação da alfabetização, no contexto dos três primeiros anos do Ensino Fundamental, abrangendo:

- aspectos conceituais relacionados às ações de avaliar, diagnosticar e monitorar;
- instrumentos para registro e análise do processo de aprendizagem dos alunos;
- estratégias de avaliação do trabalho realizado pela escola;
- estratégias para reagrupamentos de alunos em descompasso com as metas esperadas para a alfabetização.

A abordagem proposta procurou evidenciar, ainda, que:

- a avaliação diagnóstica é ponto de chegada e de partida do processo de alfabetização, regulando metas, ações e procedimentos para fazer face às dificuldades detectadas;
- a aprendizagem dos alunos e o trabalho da escola devem ser avaliados;
- alunos e professores precisam de acompanhamento e monitoramento em seu percurso de aprendizagem e ensino.



## Sugestões de leitura

ÁLVAREZ, Juan M. *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Porto Alegre: Artmed, 2002. (Coleção Inovação Pedagógica)

ANDRÉ, M.; DARSIE, M. Novas práticas de avaliação e a escrita do diário: atendimento às diferenças? In: ANDRÉ, Marli (Org.). *Pedagogia das diferenças na sala de aula*. Campinas: Papirus, 1999.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. v. 1 e 2. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ação Educativa/ PNUD/ Unicef. Projeto *Indicadores populares de educação*; reforçando a qualidade da escola – versão preliminar. São Paulo: Ação Educativa, 2003.

COLL, César. *Os conteúdos na Reforma*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CURTO; MORILLO; TEIXIDÓ. *Escrever e Ler*. v. 1 e 2. Porto Alegre: Artmed, 2001.

DALBEN, Ângela I. L. de Freitas. *Trabalho Escolar e Conselho de Classe*. Campinas: Papirus, 1998.

ESTEBAN, Maria Teresa (Org.) *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro: DP & A, 2000.

FÉRES, Maria José V. *A escola Sagarana e o investimento no sucesso escolar: pontos para discussão*. Belo Horizonte, SEE-MG, fev. 2000.

FERREIRO, Emília. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

FRANCO, Creso (Org.). *Avaliação, ciclos e promoção na educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

LERNER, Delia; PIZANI, Alicia Palácios. *A aprendizagem da língua escrita na escola: reflexões sobre a proposta pedagógica construtivista*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação / Sistema de Ação Pedagógica/ Consultoria em Políticas Públicas. *Dicionário do Professor: Avaliação*. Belo Horizonte, SEE-MG/SIAPE/CPP, 2001.

NEMIROVSKY, Myriam. *O ensino da linguagem escrita*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RONCA, P. A.; TERZI, C. A. *Prova operatória*. São Paulo: Esplan, 1994.

SILVA, Ceris S. R. da. Os ciclos e a avaliação escolar. *Presença Pedagógica*. v. 7, n. 40, jul/ago. 2001.

SHORES, E. GRACE, C. *Manual de Portfólio: um guia passo a passo para o professor*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

VYGOTSKY, L. S. *Formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

O Ceale buscou obter autorização dos detentores dos direitos de publicação de textos e imagens para sua utilização neste volume. Como nem sempre foi possível encontrar os detentores desses direitos, por favor, entre em contato conosco se algum texto ou imagem tiver sido utilizado sem a devida autorização.

