

## INTRODUÇÃO

O processo de avaliação da aprendizagem tem sido objeto de constantes estudos e pesquisas ao longo dos anos por ser este um tema educacional que tem suscitado no decorrer de sua história alguns aspectos relevantes na sua aplicação, que merecem ser repensados.

Ao longo do seu processo histórico, a prática da avaliação sofreu transformações diversas e em decorrência do amplo espaço que ganhou nas discussões em torno da prática educativa escolar, a avaliação assumiu um caráter puramente mensurável através das provas e exames que se tem feito nas unidades escolares e que vem com isso, limitando a ação docente ao caráter quantitativo e ao discente o caráter eliminatório, classificatório e punitivo.

A palavra avaliação surge no contexto educacional a partir do vocábulo latim *a+valere* que significa atribuir valor e mérito ao objeto de estudo e ainda significa também atribuir um juízo de valor sobre a propriedade de um processo para aferição da qualidade de seu resultado (WEISZ, 2001, p. 36).

Sendo assim, o objetivo maior deste trabalho é analisar de que forma é realizado o processo de avaliação da construção da leitura e escrita nos primeiros anos do ensino Fundamental da rede pública municipal de Picos – PI. Busca-se, outrossim, compreender esse processo a partir da concepção curricular que essa esfera (municipal) adota em seus sistemas de ensino e assim, contribuir com uma reflexão que leve os educadores a desenvolver um trabalho diferenciado nos primeiros anos que não esteja atrelado somente aos números, à mensuração e à quantificação do saber produzido pelo próprio educando.

A proposta de estudo dedicada a esse tema surgiu da necessidade de compreender melhor a avaliação realizada nos primeiros anos iniciais em seu processo de alfabetização, tendo em vista a ênfase que esses anos dão a construção da leitura e da escrita. O problema de pesquisa do estudo parte do seguinte questionamento: “como tem se efetivado o processo de avaliação em salas de aula dos primeiros anos do Ensino Fundamental na rede pública municipal de ensino de Picos - PI?”.

As hipóteses eleitas para trabalhar o problema proposto são:

- O processo de avaliação da leitura e escrita dos anos iniciais do ensino fundamental se dá por meio de atividades diversas que são culminadas com aspectos qualitativos com os quais o professor trabalha em sala de aula;
- O processo de avaliação da leitura e escrita nos anos iniciais do ensino fundamental não acontece isoladamente, mas a partir de um conjunto de variáveis que pressupõem o desenvolvimento de algumas habilidades necessárias ao educando e que estão aliadas a outros inúmeros fatores promotores da aprendizagem.

Por outro lado também se admite o ato de avaliar como:

- Uma prática avaliativa que tem como fundamento maior medir a capacidade do aluno;
- Detectar as falhas que o aluno cometeu no processo de aprendizagem.

Assim sendo, o presente estudo configura-se como uma pesquisa bibliográfica e um estudo de caso realizado em duas escolas de maior porte da rede pública municipal da cidade de Picos – PI.

Como instrumental de coleta de dados foi utilizado um questionários com questões semi-estruturadas. Os sujeitos de pesquisa entrevistados foram dois professores da referida série e um coordenador pedagógico. Também foram coletados dados através de materiais impressos em livros, artigos, revistas e meios eletrônicos que apresentam valiosas informações sobre o tema.

O estudo está, portanto, dividido em cinco momentos. O primeiro deles faz uma abordagem dos principais conceitos e/ou definições que se atribuem ao ato de avaliar. No segundo, o estudo se debruça sobre a alfabetização, dando ênfase às concepções de alfabetização, as estratégias metodológicas deste processo e à Psicogênese. Em seguida, realiza uma abordagem sobre a construção da leitura e da escrita. O quarto trata do processo de avaliação e a atuação do professor. Ao final, apresenta a metodologia da pesquisa, além da análise e discussão dos resultados da pesquisa, seguido das considerações finais.

## – CAPÍTULO 1 –

### **AValiação DA APRENDIZAGEM: ABORDAGEM CONCEITUAL E HISTÓRICA**

A prática da avaliação mudou muito nos últimos anos e essa mudança também se deu em face da evolução de seu conceito que, de exame, tendo seu início na China no ano de 1.200 a.C, passou a ser concebida como uma prática inclusiva nos dias atuais.

Segundo Weisz (2001, p. 36) “o processo de avaliar o aluno em sua aprendizagem é, ao mesmo tempo, avaliar a intervenção do professor”. Ainda segundo a autora, isso acontece porque o ensino é a prática planejada (replanejada) em face da aprendizagem.

Uma concepção errônea que se tem hoje acerca da avaliação diz respeito ao fato de considerá-la fora do desenvolvimento do currículo escolar, ao mesmo tempo em que se utiliza a avaliação para apenas medir o grau de aprendizagem do aluno, pois na pedagogia tradicional a avaliação é apenas mais uma forma de medir, classificar e punir. Uma concepção sobre avaliação que nasce na Pedagogia Tradicional, mas que permanece até hoje, muito embora, já se saiba que o processo de ensino e aprendizagem e a avaliação não acontecem separados.

A partir dessa concepção de avaliação, separada e distante do currículo, o processo de avaliação se dá somente a partir da aplicação de alguns instrumentos (provas, questionários, trabalhos,) e que visam a mensuração, ou seja, tais instrumentos apenas são empregados para verificar a quantidade de informações que os alunos adquiriram e depois disso, classificá-los com notas.

Com efeito, se a concepção de avaliação está para além do ato classificatório, evidencia-se que a avaliação preocupa-se com a aprendizagem e o processo que ela percorre ao longo do desenvolvimento do currículo. Neste caso, faz-se um acompanhamento do aluno ao longo desse processo e esse acompanhamento tem como finalidade reorientar o educando a partir das dificuldades encontradas e assim sendo, a avaliação admite a função ou perspectiva formativa.

É bem verdade que observando o sistema educacional do país de um modo geral, percebe-se que as duas maneiras de tomar a avaliação no processo de ensino aprendizagem se fazem necessários. No entanto, entende-se que, de acordo com Fernandes e Freitas (2007, p. 47)

A avaliação é uma das atividades que ocorre dentro de um processo pedagógico. Este processo inclui outras ações que implicam na própria formulação dos objetivos da ação educativa, na definição de seus conteúdos e métodos, entre outros. A avaliação, portanto, sendo parte de um processo maior, deve ser usada tanto no sentido de acompanhamento do desenvolvimento do estudante, como no sentido de uma apreciação final sobre o que este estudante pôde obter em um determinado período, sempre com vistas a planejar ações educativas futuras.

Como se pode observar, a finalidade da avaliação é promover a aprendizagem e não medir sua capacidade. Avaliar é apreciar o resultado do processo e não o resultado final, tão somente, sem levar em consideração aquilo que o educando absorveu durante o processo.

Hadji (2001, p. 65) define “a avaliação como uma possibilidade oferecida aos professores para que estes a coloquem a serviço da relação de ajuda para com seu aluno”. Destarte a concepção de Hoffman (2001, p. 1-16) que afere a prática avaliativa nessa perspectiva a partir da compreensão de que:

Os estudos em avaliação deixam para trás o caminho das verdades absolutas, dos critérios objetivos, das medidas padronizadas e das estatísticas, para alertar sobre o sentido essencial dos atos avaliativos de interpretação de valor sobre o objeto da avaliação, de um agir consciente e reflexivo frente às situações avaliativas e de exercício do diálogo entre os envolvidos.

É consenso, pois, que a avaliação não é o ato de classificar, medir e atribuir notas. A avaliação deve levar em conta o ponto de partida e também de chegada do processo de ensino e aprendizagem. Considerando que se é verdade que o aluno que tem de ser avaliado, é mais verdade ainda que o professor também deva investigar como anda sua prática, pois ambos estão imersos no mesmo processo e são, portanto, passivos de avaliação quanto ao papel que desempenham. Como afirma Luckesi (2002, p.73) sobre a avaliação, no século XIX ela “ganhou espaço tão amplo nos processos de ensino que nossa prática educativa escolar passou a ser direcionada por uma pedagogia do exame”. Antes de ser revista e reanalisada, a

prática da avaliação no âmbito educacional aderiu aos princípios da pedagogia do exame e este, por sua vez, articulou-se em torno da promoção da aprendizagem.

A partir do século XX, a expressão “exame” foi substituída por “testes psicológicos”. Na verdade, quando o termo avaliação aparece vem com ele à intenção de camuflar a função controladora que admite, pois, assim sendo, facilita sua ação pedagógica. Fica evidente, nos tempos atuais, que mesmo assumindo várias outras concepções que explicam a avaliação por outro viés que não o classificatório, ao longo de sua trajetória histórica e constituição, a avaliação controladora se fez resistente, haja vista que, mesmo não classificando ou medindo, a avaliação foi criada com o objetivo de controlar o aluno, submetê-lo a algo.

Com isso, é possível afirmar que a avaliação foi criada como uma prática de controle social e intelectual, daí a necessidade de se afirmar de forma tão consciente que, mesmo nos dias atuais, a escola traduz-se como um dos principais aparelhos ideológicos que a classe dominante mantém no contexto social onde difunde seus valores e ideologias que visam à manutenção e a permanência da classe dominante (SANTOS, 2008).

### **1.1 Abordagem Histórica: a avaliação em questão**

Os primeiros vestígios que se tem historicamente abordado como práticas examinadoras, como já se sabe, vêm da China, datando o ano de 1.200 a. C, porém, “estes exames não aparecem como instrumento educativo e sim como forma de manutenção e controle social sobre seus subordinados” (ESTEBAN, 2002, p. 30). Assim, na sociedade chinesa, os exames serviam para “ajustar socialmente” os indivíduos.

Já no século XVII, Comenius (1792) e La Salle (1852) surgem com suas vertentes teóricas que passam a institucionalizar o exame. Na teoria de Comenius (1741), o exame deve ser considerado num espaço de aprendizagem e não de verificação da aprendizagem. Comenius (1792) acreditava que se o educando não obteve a aprendizagem necessária, é preciso analisar o método que foi utilizado em função de buscar a aprendizagem. Em sua o mesmo eleva o exame e acredita que

ele é um bom instrumento aliado à prática docente. La Salle (1852) afirmava que o exame é uma tarefa de supervisão permanente, pois subsidia ou protagoniza a vigilância contínua. Ou seja, o exame tem como foco principal o aluno.

Assim, o exame foi à primeira prática avaliativa, mas não nasceu no âmbito escolar, somente depois das mencionadas teorias é que veio a instalar-se na escola no século XIX, mediante a chamada “pedagogias do exame” (LUCKESI, 2002). De acordo com Esteban (2002, p. 53) a pedagogia do exame traz como princípio a “qualidade da educação, eficiência e eficácia do sistema educativo, maior vinculação entre sistema escolar e necessidades sociais”.

Luckesi (2002, p. 91) assevera quanto a essa pedagogia que:

O mais visível e explícito exemplo dessa pedagogia está na prática de ensino do terceiro ano do segundo grau, em que todas as atividades docentes e discentes estão voltadas para um treinamento de resolver provas, tendo em vista a preparação para o vestibular, como porta (socialmente apertada) de entrada para a universidade. Nessa série de escolaridade, o ensino centra-se no exercício de resolver provas a partir de determinados conteúdos que concernem à seleção do vestibular. Os cursinhos preparatórios ao vestibular são mais exacerbados ainda no processo de treinamento de resolução de provas.

Ainda segundo Luckesi (2002), a ênfase do exame consiste na busca de promover o estudante à série seguinte e o aluno centra-se na busca de nota. Com efeito, expressa veementemente que não dá importância à aprendizagem satisfatória.

Com a chegada do século XX, o termo exame é substituído por teste. Daí que as pesquisas e/ou estudos nesse nível centram-se na busca de medir a inteligência do homem e surge assim, a idéia de quociente intelectual – o chamado QI – um cálculo que tem como base a razão entre a idade mental e a idade cronológica (ESTEBAN, 2002, p. 62). Conforme relata Esteban (2002, p. 64)

O teste foi considerado como um instrumento científico, válido e objetivo que poderia determinar uma infinidade de fatores psicológicos de um indivíduo. Entre eles, se encontram a inteligência, as atitudes, interesses e aprendizagem.

A avaliação é tão antiga quanto o surgimento da consciência de valor. Assim sendo, avaliar torna-se uma das características inerentes do ser humano, pois sempre esteve presente na vida das pessoas e constantemente leva a ser avaliado.

## - CAPÍTULO 2 -

### **ALFABETIZAÇÃO: CONCEPÇÕES, ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS E A PSICOGENESE**

Aprender a ler e escrever é um processo cognitivo, mas também uma atividade social e cultural essencial para a criação de vínculos entre cultura e conhecimento. A leitura que se fazia na antiguidade, não é mais a mesma da atualidade. Não mais se constitui como um ato mecânico onde apenas se ler para transmitir ou receber mensagens.

Atualmente a leitura é concebida como um processo mental de grande contribuição para o desenvolvimento do intelecto e, conseqüentemente na capacidade de aprender como um todo. Segundo Bamberger (2001, p. 36) “O lugar ocupado pelos livros na escola são de valores responsáveis pela promoção de uma nação e de primeira importância, relacionada esta à vida individual, social ou cultural”.

Na Antiguidade, “a leitura era privilegio de poucos” e passou a ser ponto primordial para o desenvolvimento tecnológico e econômico das nações, assim, destacavam-se “os indivíduos que liam por prazer, satisfação e necessidade pessoal” (BAMBERGER, 2001, p. 34).

Com efeito, a leitura e a escrita tornou-se um dos meios mais democráticos de se desfazerem as barreiras que expressam cada vez mais as divergências culturais, visto que o acesso a leitura e escrita, bem como ao conhecimento vem sendo cada vez mais amplo e imparcial.

Trabalhar com a linguagem é trabalhar com o homem, uma vez que a leitura favorece a remoção das barreiras educacionais de que tanto se fala, concedendo oportunidades mais justas de educação, principalmente através da promoção do desenvolvimento da linguagem e do exercício intelectual, e aumenta a possibilidade de normalização da situação pessoal de um indivíduo (BAMBERGER, 2001, p. 37).

Saber ler é um dos principais requisitos para o desenvolvimento de um leitor assíduo. É preciso fazer da leitura um hábito determinado por motivos permanentes e não por inclinações mutáveis, é necessário observar habilidades de ter estilos

pessoais do leitor para um nível de conhecimento prévio do assunto. Sobre isto, Smith (1992, p. 33) afirma que:

(...) o conhecimento prévio necessário à leitura, no entanto não se resume ao conhecimento do assunto tratado pelo texto: envolve também o que se sabe acerca da linguagem e da própria leitura. Saber como o texto se organiza e que característica tem saber para que sirva os títulos e admitir que não é preciso conhecer o significado de todas as palavras para compreender uma mensagem escrita, é tão importante para a leitura como ter intimidade com o conteúdo tratado. O fácil e o difícil de ler têm a ver com tudo isso.

Com isso, as pessoas vão armazenando os conhecimentos na memória a partir de experiências próprias, neste caso, a mediação de professor contribui muito para que os alunos descubram nos textos sua face mais pessoal e prazerosa que a leitura proporciona.

O incentivo pela leitura deve partir do professor que levantará o interesse do aluno para a leitura, lendo para eles e tomando as práticas de leitura como algo prazeroso e que faça parte do seu dia-a-dia. No entanto, esse interesse, medido pelo professor em sala de aula, deve ser o mais natural possível, permitindo que os alunos tenham livre escolha para a leitura de texto que mais lhe interessam. “A leitura como prática social é sempre um meio e nunca um fim. Ler é responder a um objetivo, a uma necessidade pessoal”. (BRASIL, 1997, p. 41).

Para tornar os alunos bons leitores, para desenvolver muito mais que a capacidade de ler, o gosto pela leitura é um compromisso com ela, a escola precisa mobilizar-se internamente, pois aprender a ler requer esforço, pois é um desafio tanto para o aluno como para o professor. O que leva o jovem leitor a ler não é o reconhecimento da importância da leitura, mas os interesses que se adquirem com prática da leitura. No trabalho com a leitura é de fundamental importância salientar os pontos essenciais para um ensino eficaz:

Incentivo ao pleno uso das potencialidades do indivíduo em sua leitura, de modo a influir ao Máximo do seu bem estar e levá-lo a auto realização; Emprego eficiente da leitura com instrumento de aprendizado, crítica e diversão; Ampliação constante dos interesses de leitura dos estudantes; Estimulo a atividade que levem ao interesse permanente pela leitura de muitos gêneros e para inúmeros fins (ANTUNES, 2009, p. 31).

O método a ser utilizado depende muito do professor e do material de leitura disponível, no entanto, são princípios importantes, de acordo com a perspectiva de Antunes (op. cit., p.31).

Promover a prontidão pela leitura em todos os níveis; Superar o dogmatismo metodológico; evitar a leitura mecânica, fazendo leituras em unidades de sílabas e palavras; Ensino individualizado da leitura em todos os níveis da escolarização.

Porém isso não será possível se além desses princípios a escola não dispor de um acervo organizado com critério a partir das necessidades locais. Os projetos devem sempre fazer parte da prática de leitura, pois facilitam o trabalho do professor e a aprendizagem do aluno. Segundo Ferreira (1985, p. 66), "(...) a minha contribuição foi ter encontrada uma explicação segundo a qual, por trás da mão que pega o lápis, dos olhos que olham, dos ouvidos que escutam, há uma criança que pensa". Daí a importância de se trabalhar o conhecimento a partir de projetos, pois os mesmos despertam a criatividade e a construção da aprendizagem.

## **2.1 A Contribuição da Psicogênese para a Prática de Leitura**

A criança lê muito antes de saber ler e escrever. As investigações sobre a psicogênese da língua escrita (FERREIRO, 1985) demonstram que o educador necessita conhecer as regras e os princípios que orientam o processo de aquisição da leitura e da escrita pela criança. Essa aponta para um caminho processual e individual que se inicia com diferenciação dos traçados que a criança faz quando intenciona desenhar e quando deseja escrever e continuar com certas exigências que vão se agregando a intenção de que esse indivíduo realmente diga algo até chegar à compreensão de relação de sentido entre as letras e fonemas entre palavras e textos (FERREIRO, 1985, p. 54).

Se uma criança não chegar, de fato, a compreender que um dos fundamentos da escrita alfabética é a relação letras-fonemas, essa informação se apenas transmitida e não construída, não lhe servirá de nada. Conhecer as letras é necessário para poder ler e escrever, obviamente, mas há em trono disso todo um processo de reconstrução do sistema de escrita que transcende o conhecimento das letras. A teoria da psicogênese de Ferreiro (1985) promove a compreensão da

leitura e a escrita iniciada na infância e nos subsídios quantos aos “por quês” deste processo.

Da mesma maneira, lê também é mais importante do que a simples sonorização das letras e a relação destas aos aspectos da fala, pelo simples fato de que o nosso sistema de escrita não representa apenas os sons, mais também outras questões vinculadas ao significado, como por exemplo, o papel de uma letra maiúscula, o espaço entre palavras, as diferenças ortográficas de palavras com igual pronuncia etc.

Aceitar que a criança pode ler e escrever de diferentes formas, sem ter de passar obrigatoriamente pelo domínio do código, significa reconhecer que ela pode gerar conhecimentos próprios e complexos. Naturalmente, fatores de ordem sócio-cultural influenciam o estagio em que se encontram, mas as maiorias das crianças seguem passos semelhantes antes de se apropriar do sistema de escrita (FERREIRO, 1985).

Em cada momento ou nível, os alunos usam procedimentos de construção comuns, formulando hipóteses diferentes daquelas nas quais se apoiavam que fundamentam o estudo da escrita e da leitura pelas quais se utilizarão no futuro (FERREIRO, 1985), sempre buscando construir um sistema que se assemelha à escrita “dos adultos”.

## **2.2 Um olhar Sobre a Caracterização da Psicogênese da Língua Escrita**

Para abordar aspectos vinculados com o ensino da leitura e da escrita, faz-se necessária uma breve consideração que as crianças levantam sobre o sistema de escrita. Neste trabalho referendamos esse processo tendo como base as quatro frases (Nível Pré-silábico, Nível Silábico, Nível Silábico Alfabético, Nível Alfabético), de acordo com a teoria da Psicogênese desenvolvida por Emília Ferreiro (1985).

No nível pré-silábico, a escrita é, para a criança, algo oposto a tudo que não considera desenho. Ela inicia o caminho da apropriação da escrita e tentando copiar grafismo (traçados gráficos contínuos, como o da escrita). Seu repertório de traços gráficos, no entanto, ainda não permite diferenciar sua intenção ao desenhar ou

escrever, tornando-se necessário perguntar a criança qual foi de fato seu objetivo. À medida que avançam começam a estabelecer exigências que construirão as variações quantitativas e qualitativas.

Segundo Ferreiro (1997), a criança prosseguirá fazendo várias tentativas para que suas produções se assemelhem formalmente a escrita social, quer buscando registrar diferenças entre as palavras por meio de diferentes quantidades de letras quer experimentando palavras. A descoberta de que a escrita apresenta um valor sonoro, isto é, de que a escrita representa a fala, levará a criança a formular uma hipótese que a estimulará prosseguir com suas investigações: a hipótese silábica.

A hipótese silábica representa um salto qualitativo no processo de construção da escrita pela criança, já que é a primeira hipótese que de fato obedece a um critério relacional entre as unidades da escrita e as unidades da linguagem oral, a chamada correspondência sonora. É neste nível apresentado por Ferreiro (1997) como Silábico que a criança começa a estabelecer os primeiros vínculos de correspondência entre fala e escrita.

Nesta fase, a importância de considerar as tradições e os conflitos pelos quais crianças passam como movimento essencial para apropriação do sistema da escrita se até este nível a hipótese era da quantidade mínima de caracteres – em outras palavras, uma única letra não servia para ler -, agora para que cada sílaba seja representada por uma letra e para que o valor sonoro convencional seja considerado, a criança necessitará reformular seus princípios, buscando novas respostas que a satisfaça.

O Nível Silábico Alfabético é o período de transição em que a criança mantém e questiona simultaneamente, as relações silábicas. Já compreendem que as sílabas podem ser formadas por mais de uma letra, e por isso as escrituras incluem sílabas representadas por uma letra e outras por mais de uma letra. É uma etapa em que os alunos se esforçam para dar mais sentido as hipóteses que fazem sobre os enunciados sonoros (FERREIRO, 1985).

Para Ferreiro (1985), torna-se um momento fundamental no desenvolvimento do processo pessoal do aluno, quando as informações recebem do

meio, as conquistas pessoais nos níveis anteriores e a insatisfação por não conseguir ainda “decifrar” como o sistema da escrita se estrutura e que acaba gerando inúmeros conflitos c3ognitos que desestabilizar3o os princ3ipios ora norteadores: o da quantidade e o da variedade.

Nesse n3ivel, a crian3a se mostra capaz de produzir escritas com maior correspond3ncia sonora, ainda apresentando oscila33es como uma letra para cada s3ilaba ou uma letra para cada som, demonstrando claramente, assim o n3ivel intermedi3rio entre a correspond3ncia sil3bica e correspond3ncia alfab3tica.

Quanto ao N3ivel Alfab3tico, este, representa 3 conquista definitiva do sistema da escrita por meio do reconhecimento, pela crian3a que cada letra representa um som, o que estabiliza a hip3tese de correspond3ncia de tipo alfab3tica e garante que a crian3a consiga escrever de acordo com ela.

Ao reconstruir o sistema ling3istico, compreendendo sua organiza33o, as escrituras dos alunos, a partir de ent3o passam apresentar quase todas as caracter3sticas do sistema convencional, ainda que muitas perguntas e respostas sobre outros aspectos convencionais da escrita precisam ser formuladas e respondidas, por exemplo, como se d3a a separa33o entre as palavras, quais s3o as regras de pontua33o e as normas ortogr3ficas (FERREIRO, 1985).

## – CAPÍTULO 3 –

### A CONSTRUÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA

O processo de alfabetização tem sido inativo de estudos e pesquisas, nos últimos anos; especialmente nas três últimas décadas, foi dada uma atenção maior ao processo de construção da escrita, a chamada psicogênese da leitura e da escrita e teve como base para esses estudos as idéias e construtos teóricos de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1979). Ao se considerar tais idéias e assimilá-las ao processo de alfabetização, isto é, da leitura e da escrita, mudou-se a concepção sobre tal processo mediante a comprovação de fases que a criança atravessa para adquirir a escrita e a leitura.

Diante da necessidade de analisar como acontece a construção da identidade da criança no início do seu processo de alfabetização, ou seja, de construção da leitura e da escrita é que se fez a escolha pelo tema, até mesmo o fato de perceber que o aluno mesmo não sabendo ler nem escrever convencionalmente, está muito envolvido e em constante contato com esses aspectos, mesmo fora da escola, compreendendo, sobretudo, que fatores (internos/externos) podem contribuir para o processo de alfabetização.

#### **3.1. Leitura e Escrita: perspectiva histórica**

Para Barbosa (1994) a leitura e escrita foram surgindo historicamente a partir do momento em que o homem aprendeu a comunicar seus pensamentos e sentimentos. Daí houve a necessidade em registrar as idéias sobre como funciona o sistema de comunicação.

A escrita de hoje, o alfabeto com o qual (re) construímos graficamente nosso olhar, com o qual podemos dizer das coisas e dos outros é conforme Rizzo (2005, p.13) resultante “de longos anos de história da escrita e decorrente de sua necessidade de registrar fatos, idéias e pensamentos”. O que se percebe na realidade é que o desenvolvimento da escrita evoluiu devido a observações nas mudanças de governo, nos fatos geográficos, sociais, culturais e econômicos,

portanto os registros históricos se fizeram necessários, para garantir as gerações futuras os conhecimentos dos fatos passados.

A origem do termo *alfabetizar* deve-se ao ensino do alfabeto e “ao primeiro método de ensino, que conhecemos pelo nome alfabético” (RIZZO, 2005, p. 15). No Brasil os portugueses encontraram povos primitivos quando chegaram às costas da Bahia no ano de 1.500. Dividiam-se em tribos mediante tradição oral, passaram as sucessivas gerações os valores de seus antepassados. Estes povos eram muitas tribos indígenas existentes no Brasil acolheram os europeus, em anos seguintes foram submetidos a catequeses cristãs por várias ordens religiosas. Os jesuítas, com a finalidade catequética, implantaram escola no Brasil.

A partir de 1556, Anchieta acolheu a linguagem falada no Brasil, na região sul e adotou uma Gramática da Língua Guarani, e as primeiras peças educacionais compostas a partir de da matriz européia. Quando as tropas napoleônicas se aproximaram de Lisboa, a família real veio para o Brasil, ensinou-se uma nova Educação brasileira no reinado de D. João V, com novos e exigiram novas posturas da antiga e pobre colônia nos aspectos cultural e industrial.

Com a proclamação da independência do Brasil, continuou a mesma linha de pensamento do tempo de D. João V, implantaram o curso de direito em Pernambuco e São Paulo. A alfabetização permaneceu esquecida, nessa época o acesso à alfabetização era restrita aos padres, freiras e aos descendentes das famílias que tinham condições financeiras, pagavam o ensino particular, o catolicismo arcava com os estudos para aqueles que optavam por ser padre ou freira. De acordo com Zott (2004, p.39), o decreto imperial de 15 de outubro de 1887 se constituiu como:

A primeira lei de construção elementar, no Brasil, durante o Império e única até 1946. Por esses dados já se pode ter uma idéia do descaso com que foi tratada a educação elementar. A tradição das camadas privilegiadas de tratar a instrução elementar com a tarefa da família, por meio de preceptores, dispensava a reivindicação de escolas. Quando o faziam era apenas para confirmar o discurso demagógico que permeou todas as ações da elite ante as necessidades da população.

O segundo imperador do Brasil. D. Pedro II, não implantou um curso superior e não se preocupou com a questão do analfabeto, e começaram a surgir

por todo o Brasil escolas geradas pelos trabalhos de pregação de missionários evangélicos presbiterianos vindos dos Estados Unidos da América. Durante a república velha, copiaram-se a construção dos estados Unidos, deram surgimento ao ensino particular e proibiram o ensino público. No estado novo impediram o processo educativo pelos estrangeiros (PAIVA, 2006).

Ainda segundo a mesma autora, durante a década de 70 começaram ações do movimento brasileiro de alfabetização (MOBRAL), que atingiu 30 milhões de jovens e adultos nos 3.953 municípios em que penetrou. Contudo, o programa não obteve êxito e veio a acabar no ano de 1985, dando à Fundação Educar.

Já durante os primeiros anos da década de 80, com o objetivo fundamental de promover a participação comunitária, dois programas entraram em ação: Programa Nacional de Ações Sócio - Educativos para o Meio Rural (PRONASEC) e o Programa de Ações Sócio-Educativos e Culturais (PRODASEC), centrado nas zonas urbanizadas (PAIVA, 2006). Contudo, assim como outros programas, esse também não resolveu o problema do analfabetismo brasileiro.

Hoje existem algumas iniciativas para tentar erradicar o analfabetismo. Uma dessas está baseada no processo de construção da escrita, na perspectiva da teoria desenvolvida por Emília Ferreiro, abordagem esta que enfoca a origem e a evolução das funções a psicogênese da escrita da criança em relação à alfabetização, o que torna o processo mais eficaz.

O processo de avaliação de leitura e de escrita é algo complexo, pois os avanços que se detectam nessa fase ainda são poucos em termos de construção da escrita de fato, mas devem ser avaliados. A começar pela escrita em que os educandos desta série ainda não dominam, é preciso considerar a intenção daquilo que ele rabisca e deseja dizer através dos “desenhos” que traçam. Na medida do possível, esses traços podem ser considerados um passo evolutivo da criança de 1º ano, pois mesmo não tendo a forma correta de uma letra, ela pode ter uma tração que a caracterize (ANTUNES, 2002).

Na leitura, a confusão entre sons é uma constante, mas o trabalho dos métodos de alfabetização é exatamente aquele de torná-los diferenciados na medida

em que se faz um estudo separado das famílias silábicas, como sugere alguns métodos alfabéticos (ANTUNES, 2002).

Assim sendo, a avaliação do professor para com estes aspectos que estão direcionados ao processo de alfabetização destes alunos nessa série, deve ser puramente qualitativa e almejar o avanço do aluno em relação à escrita e a leitura, sem que para isso, exija a correta silabação e a escrita desses sinais convencionalmente.

## **– CAPÍTULO 4 –**

### **O PROCESSO DE AVALIAÇÃO E A ATUAÇÃO DO PROFESSOR FRENTE A ESSA PRÁTICA**

Ao fazer uma abordagem sobre a prática da avaliação, enfatizando seus aspectos conceituais e históricos, assim como da alfabetização e dos processos pelos quais ela acontece. Assim, é chegado o momento de aprofundarmos as discussões sobre os aspectos da atual conjuntura a que a avaliação escolar e a formação profissional docente estão condicionadas.

#### **4.1 Sobre a Formação Docente**

É evidente, mais do que em qualquer outro momento da história, a relevância que a tarefa educativa está assumindo, à medida que ocorre a proliferação de inovações tecnológicas em quase todos os ambientes de trabalho. Essa constatação justifica-se pelo fato de que é o professor o profissional responsável por formar pessoas capazes de acompanhar as vertiginosas e intensas mudanças decorrentes da globalização. Além disso, é evidente a influência que a formação docente exerce na oferta de um ensino de qualidade.

[...] a tarefa educativa é essencial para existência do ser humano. Quando se trata da tarefa educativa é preciso lembrar que essa é, em princípio, uma atividade exercida pelo conjunto dos membros de uma sociedade no seu cotidiano. Todos se educam e são educados nos diferentes tempos e

espaços da vida social, mas o professor é aquele que tem por profissão, ou seja, por função social específica e especializada, realizar parcela significativa da atividade educativa que a sociedade considera relevante para sua conservação e transformação (BUSSMANN; ABBUD, 2002, p.145).

Entende-se, pois, que a atuação do professor em sala de aula é muito mais do que transmitir conteúdos e realizar avaliações mensuráveis e classificatórias que venham a “medir” a capacidade do aluno e a sua aprendizagem. O fazer pedagógico é muito mais do que medir, que não é a mesma coisa de avaliar que é diferente, por sua vez, de realizar provas e exames que venham a punir o aluno. Toda a ação do professor em sala de aula depende das condições que são oferecidas aos educandos, assim como também é a ação do professor, mediada pela intenção de avaliar de forma justa e qualitativa o aluno em seu desenvolvimento global e não apenas limitado à instrumentos “avaliativos”.

Durante muito tempo, o papel do professor foi o de transmitir ensinamentos de língua, cálculos, história, geografia, etc. da forma mais clara e objetiva possível, capacitando seus alunos para o domínio dessas matérias e sua eventual aplicação prática para que estes fossem avaliados a partir de vários instrumentos.

Do ponto de vista da educação tradicional, o bom professor é o portador do conhecimento, aquele a quem os alunos devem obediência e sua formação é mantê-los atentos, silenciosos, prontos para receber, guardar e reproduzir os conteúdos veiculados em sala de aula da exata maneira como os conheceu e que no ato de avaliar julga e mede a aprendizagem de seus alunos. Brooks & Brooks (1997, p. 65), oferece um panorama acerca das condutas do professor tradicionalista, afirmando que:

Apesar de o professor tradicionalista se comportar de uma maneira didaticamente adequada, peca ao tratar os estudantes como meros armazenadores e reprodutores de informações, uma vez que estes ficam passivamente envolvidos em receber toda a informação necessária a partir do professor e do livro texto. Ao invés de inventar soluções e construir o conhecimento durante estes processos, os estudantes são ensinados a procurar a ‘resposta certa’ segundo o método do professor. Segundo esta idéia, os estudantes não precisam nem verificar se o método usado na solução dos problemas tem sentido.

Por outro lado, foi possível observar que a partir da progressiva evolução da sociedade e da educação, o professor lentamente deixou de ser uma figura mítica e passou a ser visto como um ser humano comum, assim como este também passou a compreender que a prática da avaliação não deve estar limitada somente à prova, aos exames e aos testes, mas a muitos instrumentos que permitem de forma muito democrática reconhecer o que o aluno aprendeu; a obediência foi substituída pelo respeito e aproximou-o de seus alunos, transformando o ambiente da sala de aula, antes unilateral, num espaço de troca de experiências e de comprometimento mútuo com a aprendizagem (BROOKS & BROOKS, 1997)

A concepção de que o professor está a favor e não contra os alunos por meio das provas e exames, possibilitou a estes uma aproximação sem traumas ou receios na busca, através do diálogo, de mais informações relacionadas à aplicação prática dos conteúdos estudados. Esse é o conceito de professor segundo a visão construtivista, com base em Brooks & Brooks (1997, p. 68), que também caracterizam a postura desse tipo de professor:

Os construtivistas encorajam e aceitam a autonomia e iniciativa dos estudantes, permitindo que estes conduzam as aulas, alterem estratégias instrucionais e conteúdos, além de envolvê-los em experiências que podem evidenciar contradições às hipóteses inicialmente estabelecidas, estimulando a discussão sobre essas questões.

Com isso, o professor construtivista não é aquele que mede e julga, mas aquele que faz a mediação entre o aluno e o conhecimento sistemático.

As práticas avaliativas estão em todos os contextos sociais e a escola não pode se dar ao luxo de ser apenas mais um lócus de avaliação, mas o local de transformação do ser em meio a instrumentos avaliativos ricos e criativos e auto avaliativos.

Por isso, diz-se que as mudanças decorrentes do processo de globalização afetam diretamente os sistemas de educação e ensino, o que requer um redimensionamento da função da escola e do perfil do professor. Não há dúvidas de que a escola, mais do que nunca, é uma das instituições necessária, à democratização e ao desenvolvimento da sociedade.

Nesse novo contexto, a escola deve representar uma entidade geradora de conhecimentos, um espaço dinâmico e mutável, ajustado aos anseios do mundo informatizado, visando garantir a efetiva formação cultural e científica dos indivíduos através da articulação consciente dos objetivos convencionais com as novas exigências impostas por esta sociedade que é, segundo Libâneo (1998), informatizada, comunicacional e globalizada.

Essa proposta pressupõe um ambiente escolar com condições físicas, materiais didáticos e recursos tecnológicos adequados e, sobretudo, profissionais capacitados que garantam uma educação de qualidade. De acordo com essa visão, o professor deve estar apto a propor e a desenvolver tarefas educativas com metodologias e conteúdos em conformidade com o que a sociedade contemporânea almeja.

Os valores sociais e, por extensão, os educacionais caminham aos passos dos avanços tecnológicos, o que exige que a capacitação do professor seja baseada também em preceitos tecnológicos.

É recorrente a visão de que as novas tecnologias da informação e da comunicação (TIC's) são capazes, por elas mesmas, de promover informação, comunicação, interação, colaboração e, em consequência disso, de construir novos conhecimentos. É fato o vertiginoso aumento da velocidade na transmissão de informações; é fato, também, a ampliação da possibilidade da comunicação entre diferentes países e povos do planeta; e é verdade que é possível, hoje, colocar diferentes pessoas em contato, ao mesmo tempo, rompendo barreiras geográficas e temporais (MAMEDE-NEVES; DUARTE, 2008, p.771).

O professor deve estar sempre disposto a acompanhar as necessidades apresentadas pelo educando, que se transformam e evoluem constantemente com os efeitos oriundos da era da informação. Ou seja, em virtude dos impactos provocados pela difusão das tecnologias da informação e da comunicação, uma quantidade imensurável de informações de todas as partes do mundo chega ao seu destino com impressionante velocidade, impondo ao aluno a necessidade de identificar, selecionar e assimilar, dentre essas informações, aquelas indispensáveis à aquisição de conhecimentos úteis.

Assim, no caso da avaliação da leitura e da escrita, o professor deve-se apresentar como alguém que valoriza, estimula cada tentativa, cada conquista, de

modo a favorecer a formação de auto-estima responsável pela disposição de falar e escrever, mesmo sob o risco da incompletude e da imperfeição. Acerca disso, o próximo item esclarecerá melhor.

#### **4.2 Relação Professor e a Avaliação da Escrita e Leitura**

No processo de ensino-aprendizagem escolar, o ensino e a avaliação se interdependem, ou seja, segundo Antunes (2002), não tem como o docente avaliar o que não foi objeto de ensino, bem como não teria sentido avaliar sem que os resultados dessa avaliação se refletissem nas próximas atuações de ensino.

Contudo, segundo a autora citada acima, o que parece é que, atualmente, na grande maioria das escolas, o ensino e a avaliação tem sido feitos de maneira separada, prejudicando o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes. Em outras palavras,

Se o ensino de língua merece uma reorientação, não é diferente quando se trata da avaliação dos resultados desse mesmo ensino. Por muitas razões, razões disciplinares, inclusive, o processo de avaliação escolar converteu-se num instrumento de seleção de alunos, apenas conforme os graus de seus desempenhos (ANTUNES, 2002, p. 156).

Diferentemente do que foi proposto pela autora acima citada, o modelo de avaliação mais propício para o esse 1º ano do Ensino Fundamental deveria ser o acompanhamento diário e o desempenho leitura e a escrita do aluno nas atividades propostas, que são elaboradas a fim de levar o aluno à aquisição da leitura e da escrita (HOFFMANN, 2001, p. 88). Isso possibilitaria que as atividades não tivessem por objetivo que o aluno apenas lesse e escrevesse fluentemente, mas que ele compreendesse como acontecem as relações entre letras e sons que levam à formação de palavras com combinações simples entre letras e sons.

Os tipos de atividades que mais são realizados na sala de 1º ano e que tem por finalidade avaliar o processo de construção e aquisição da leitura e da escrita são aquelas que se utilizam da repetição da escrita das famílias silábicas para a memorização dos sons e formação de palavras a partir destas famílias silábicas, até

porque depois da memorização, pressupõe-se que o aluno seja capaz de construir palavras na escrita associando os sons da fala.

Diante disso, o processo de avaliação nesse contexto se constitui numa prática dos exercícios nas atividades propostas, enquanto que a leitura é a sonorização que ele faz da palavra se reconhecer ainda que apenas uma letra ou sílaba em uma palavra, pois não se espera que o aluno leia convencionalmente uma palavra sem que ele esteja ainda alfabetizado, já que nas turmas de 1º anos, estes alunos não são leitores, mas estão em processo de formação, em alfabetização. Por sua vez, “a escrita é a combinação que o aluno faz das letras e sons e de alguma forma tenta expressá-la no papel, representá-la ainda que pictograficamente” (FERREIRO, 1995, p. 10).

No dia a dia, o processo avaliativo tem como fundamento a prática da leitura e da escrita no seu estágio inicial, com ênfase nos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, como o desempenho da coordenação motora, leitura das famílias silábicas, compreensão dos sons e relação que consegue estabelecer entre gravuras e palavras (os signos). Para tanto, as atividades são propostas nesta direção e permite que “o professor avalie o aluno não só pela produção das letras e da leitura, mas pelas idéias que constroem em torno destas letras e como relaciona o som à palavra, letra ou sílaba” (FERREIRO, 1995, p. 16)

Na concepção de Ferreiro (1995, p. 24) leitura que é avaliada e levada em consideração pelo professor “é aquela em que o aluno consegue assimilar na escrita os sinais gráficos e, conseqüentemente, emitir o som daquele sinal”. Assim, o aluno demonstra aprendizagem na leitura e na escrita quando domina os sons e letras, no entanto, como nem todos conseguem dominar fluentemente a leitura e a escrita como se deseja durante o ano, avalia-se que o aluno aprende a partir da construção que ele faz dos sinais gráficos e dos sons que conseguem assimilar a partir das pequenas leituras.

A produção textual que é um critério para avaliar as primeiras noções da escrita nem sempre é possível, mas se “o aluno já consegue escrever palavras e fazer leitura de pequenas palavras”, o professor já pode considerar que o aluno estar conseguindo se alfabetizar (FERREIRO, 1995, p. 29). Quanto aos critérios levados em consideração para avaliar são exatamente “a construção de pequenas palavras

e a emissão dos sons das letras corretamente”, isto porque todas as atividades de leitura e escrita estão neste nível e com esse objetivo (FERREIRO, 1995, p. 29).

Para Hoffmann (2001, p. 97) deve-se considerar que “a aprendizagem de seu aluno é um processo contínuo e avaliação também serve para determinar a real aprendizagem do seu aluno e expressar um feedback” dos métodos utilizados pelo professor no ensino.

Diante disso, é necessário ressaltar a dificuldade em avaliar os alunos do 1º ano do Ensino Fundamental, na medida em que reconhece que esses alunos estão em processo de alfabetização, demandam um esforço coletivo para que a aprendizagem aconteça de fato e não é viável que eles sejam avaliados por meio de critérios em que se usam nas demais series. Uma avaliação nesta etapa é muito mais punitiva porque nem todos têm o mesmo ritmo de aprendizagem, “o acompanhamento de que necessitam e as habilidades necessárias para desenvolver as atividades que o ano requer se observar o currículo da serie e os conteúdos a ela destinados” (HOFFMANN, 2001, p. 88).

De acordo com Hoffmann (2001, p. 90) “a avaliação está limitada às necessidades básicas que a série e a idade permitem: ler as famílias escrevê-las, dominar a leitura e a escrita de números”. Assim, a avaliação é feita com atividades voltadas para esses domínios e na visão de Ferreiro (1995) os alunos são levados a praticarem nos exercícios a repetir a escrita das letras, depois das sílabas e só algum tempo depois é que dão início à escrita de sílabas e formação de palavras.

A professora afirma que o processo avaliativo é gradual tal qual é a sequência de conteúdos: “os alunos são levados a conhecer as letras individualmente, depois sua família silábica e por fim, é levado a formar palavras, frases e textos” (op. cit., p.47). Quanto aos tipos de atividade que são realizadas para avaliar o processo de construção e aquisição da leitura e da escrita são aquelas do dia a dia: “leitura e escrita de letras e sílabas, união e separação de sílabas, relação de gravuras com sílabas e palavras, organização das sílabas inversas, entre outras” (FERREIRO, 1995, p. 30-31).

Para Hoffmann (2001, p. 96) a avaliação como uma parte do processo de aprendizagem, em que ele pode detectar as falhas que ele e o aluno cometeram os

conteúdos que precisam ser mais trabalhados, é também uma parte fundamental do processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. Por isso, inegável é que a avaliação é de suma importância, contudo, é mais usada com o sentido de ajudar a detectar falhas e não para rotular o aluno.

Por sua vez, a leitura na alfabetização é uma atividade difícil de ser avaliada, pois há muitos aspectos a serem reconsiderados. A leitura não é aquela que acontece fluentemente, mas a que se faz de forma “grotesca”, ou seja, sem o reconhecimento das letras, mas penas pelo uso cotidiano, pela familiaridade que o aluno tem com alguns símbolos com os quais convivem (FERREIRO, 1995). A escrita é a forma mais fácil de ser avaliada nesta etapa. Justifica-se em grande medida que “a escrita é o bom desempenho do aluno na representação das letras e na boa coordenação motora que ele adquiriu na Educação Infantil” (FERREIRO, 1995, p. 36).

A escrita se faz a partir de muitas atividades e essa é a habilidade mais fácil que o aluno consegue em pouco tempo de curso na série. Essa escrita é muito comum para os alunos do 1º ano porque eles remetem a escrita a uma forma ou desenho. Para Ferreiro (1985, p. 29) “os alunos facilmente aprendem a escrever e sua maior dificuldade reside em ler e não em escrever”.

Com efeito, o aluno demonstra sua aprendizagem na leitura e na escrita a partir do momento que ele lê e escreve claramente, dominando habilidosamente as palavras, letras e sílabas, ou quem sabe até mesmo os textos pequenos. Quanto aos critérios, o professor deve avaliar o avanço que o aluno conseguiu “durante as aulas na prática das atividades que ele lhes coloca e durante todo o tempo em que conseguem desenvolver com sucesso as atividades” (FERREIRO, 1995, p. 36).

Tendo em vista tudo que foi falado acerca do processo avaliativo, é que urge a necessidade do professor rever as concepções de avaliar, evitando o que Hoffmann (2001) chama de “apenas o detectar falhas do aluno”, não apenas com a finalidade puramente seletiva. Como resultado, teremos uma avaliação que busca os indícios, os sinais da trajetória que o aluno percorreu.

Antunes (2002), tratando desse mesmo tema, diz que a avaliação não serve apenas para o aluno, mas também para o discente, do que ele deve fazer e como ele deve continuar.

Conforme percebido, a avaliação de escrita e leitura não é um evento isolado, previsto no calendário da escola, mas os resultados alcançados devem servir para dar suporte para futuras decisões.

Enfim, convém que o professor converta cada momento de avaliação num tempo de reflexão, de pesquisa, ou seja, de ensino e aprendizagem, de reorientação do saber anteriormente adquirido. Não partir de uma avaliação puramente corretiva, de busca aos erros.

## **– CAPÍTULO 5 – ANÁLISE DOS DADOS**

### **5.1 Caminhos da pesquisa**

A metodologia corresponde à finalidade de um estudo científico, e também aos meios que serão adotados para que se chegue a um fim determinado, ou seja, o conjunto dos métodos utilizados para que se alcancem os objetivos da pesquisa. Conforme explicitado por Gil (2010, p.8), “pode-se definir método como caminho para se chegar a determinado fim. E método científico como o conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adotados para se atingir o conhecimento”.

Conforme o autor citado anteriormente, “a adoção de um ou outro método depende de muitos fatores: da natureza do objeto que se pretende pesquisar, dos recursos materiais disponíveis, do nível de abrangência do estudo e, sobretudo, da inspiração filosófica do pesquisador” (GIL, 2010, p.9). É por isso que esta pesquisa é de abordagem qualitativa, pois não pretendemos apenas apontar números, mas estudar fatores relacionados ao tema da pesquisa, bem como apontar aspectos do

problema tratado, de maneira a percebê-los mais profundamente e analisá-los à luz de uma literatura que trate do tema processo de avaliação na leitura e escrita.

Nesse mesmo contexto, Hair Jr. (2005) diz que as abordagens qualitativas para coleta de dados são usadas tipicamente no estudo exploratório do processo de pesquisa. Seu papel é identificar e/ou refinar problemas de pesquisa que podem ajudar a formular e testar estruturas conceituais. Para esse autor, a pesquisa qualitativa facilita uma análise ou um estudo mais extenso e profundo sobre determinado tema, logo, as questões qualitativas possibilitam ao entrevistado opinar com mais liberdade a respeito do que se quer saber, gerando novas percepções por parte do autor do estudo.

Ressaltamos que, quanto aos objetivos, à pesquisa adotada será exploratória, logo, trata-se de um estudo preliminar acerca do tema, o qual busca a compreensão do problema identificado e procura por possíveis soluções na literatura. De acordo com Gil (2010, p. 27), “as pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e idéias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores”.

Hair Jr. (2005, p. 84) argumenta, acerca da pesquisa exploratória, está relacionada ao processo de descobrir do pesquisador:

A pesquisa exploratória é particularmente útil quando o responsável pelas decisões dispõe de muito poucas informações. Dito de outro modo, os planos exploratórios são para o pesquisador que não sabe muito! São orientadas para a descoberta. Assim, são planos que não tem a intenção de testar hipóteses específicas de pesquisa.

Esta pesquisa foi classificada como um estudo de caso, em que analisamos duas escolas da rede pública de ensino: Unidade Escolar Justino Luz, localizada no Bairro Bomba; e José João de Moura, que fica no bairro Pedrinhas.

O estudo de caso procura atingir o aprofundamento das questões propostas do que a simples distribuição das características da população segundo

determinadas variáveis. Como consequência, o planejamento de uma pesquisa de campo apresenta muito mais flexibilidade, podendo ocorrer mesmo que seus objetivos sejam reformulados ao longo do processo de pesquisa (GIL, 2010).

Tratando desse mesmo tema, Ludke e Andre (1986, p. 17) ressaltam que “o estudo de caso é o estudo de um caso, seja ele simples e específico como o de uma professora competente de uma escola pública, ou complexo e abstrato, como o das classes de alfabetização (...)”. Por isso, é que esse estudo se fez pelo estudo de caso, conforme já mencionado anteriormente, pois tomou por base o processo avaliativo da escola pública municipal.

Antes de irmos a campo, fizemos a leitura e análise de diversos autores que tratam do tema em estudo, o que constitui-se como uma pesquisa bibliográfica, que é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente (GIL, 2010).

Uma pesquisa bibliográfica oferece, portanto, a busca de conhecimento sustentado na literatura. Aliado a essa, foi realizada a pesquisa de campo, que é realizada no próprio ambiente do problema e garante uma maior confiabilidade nos resultados, tendo em vista que leva em consideração a opinião dos participantes ou sujeitos de pesquisa.

Para Gil (2005, p.73), “após a elaboração do trabalho, o passo seguinte consiste na identificação das fontes capazes de fornecer as respostas adequadas à solução do problema proposto”. As informações mais conhecidas são os livros de leitura corrente. No entanto, existem muitas outras de interesse da pesquisa tais como teses, periódicos científicos, resumos, anais de encontros científicos, dentre outros. É por isso, que este trabalho está fundamentado em autores como Antunes (2002), Hadji (2001), Bambeger (2001), Luckesi (2002), Ferreiro (1985), dentre outros que tratam do tema em voga.

## **5.2 Descrição do local de pesquisa**

A primeira escola investigada foi a José João de Moura, que fica localizada no bairro Pedrinhas, na cidade de Picos Piauí. A referida instituição funciona nos três turnos, sendo que no período diurno atua com o Ensino Fundamental I e II, e no período noturno trabalha com a modalidade EJA – Educação de Jovens e Adultos.

A escola possui duas diretoras, três secretárias, dezessete professoras e um coordenador, além de outros funcionários como vigias e merendeiras, responsáveis por fazer com que o local se mantenha em funcionamento.

A segunda escola, na qual realizamos a pesquisa, foi a Unidade Escolar Municipal Justino Luz, que fica na Rua Luiz Nunes, no bairro Bomba. Funciona nos três turnos e oferece as seguintes modalidades de ensino: Ensino Fundamental I e II, e EJA no turno da noite.

O quadro de funcionários dessa segunda escola é bem mais expressivo que o da primeira, sendo constituído de duas diretoras, três secretárias, 31 professores e um coordenador, além de três vigias, duas merendeiras e três zeladoras.

### **5.3 Sujeitos da Pesquisa**

Os sujeitos desta pesquisa foram duas professoras das escolas municipais José João de Moura e Justino Luz, sendo uma de cada Unidade de Ensino, para responderem aos questionários e uma Coordenadora pedagógica do Município, que atua nas duas escolas.

Importante ressaltar que todos os participantes concordaram livremente em participarem desta pesquisa, cedendo todas as informações das quais precisássemos.

#### *5.3.1 O Perfil dos Sujeitos da Pesquisa*

O primeiro sujeito da pesquisa, que chamaremos de Professor I, é formado em Teologia, possui faixa etária entre 45 e 52 anos de idade, é do sexo feminino e possui experiência de mais de 20 anos em sala de aula, no ensino de polivalência.

Já o segundo sujeito entrevistado, aqui tratado como professor II, é formado em Pedagogia. Possui aproximadamente 48 anos de idade, também é do sexo feminino, com experiência em sala de aula há mais de 25 anos.

O terceiro sujeito de pesquisa foi um coordenador, formado em Pedagogia e especializado em Atendimento Educacional, possui entre 40 e 45 anos, e atua nas duas escolas investigadas.

#### **5.4 Instrumentos de Coleta de Dados**

A coleta de dados foi realizada por meio de um questionário semi-estruturado (APÊNDICE), com perguntas abertas e fechadas, direcionado à coordenadora do das duas escolas e duas professoras, uma de cada Unidade Escolar. A referida técnica foi adotada pelo fato de, segundo Gil (2010, p. 121):

Pode-se definir questionário como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, comportamento presente ou passado etc.

Também procedemos com a observação *in loco*, na qual a pesquisadora foi às referidas salas de aula, para perceber como se dava o processo de avaliação dos professores entrevistados.

Abaixo, serão analisadas as falas dos professores e do coordenador entrevistado, acerca do tema em questão.

#### **5.5 Análise das falas dos professores**

Para melhor compreensão iniciamos nossa pesquisa procurando conhecer melhor o perfil dos professores que participaram deste trabalho, sendo assim fizemos perguntas de ordem pessoal, claro que com a autorização dos mesmos, e profissional, o que veremos a seguir.

De acordo com os dados coletados, os dois participantes docentes da pesquisa são do sexo feminino e casados, um com 45 anos e a outra com 52, ambas possuem ampla experiência com a docência, assim como com o processo avaliativo.

No decorrer do questionário foi perguntado às professoras sobre o local de trabalho, as séries que lecionam, assim como, os turnos e disciplinas. Constatamos que as duas professoras entrevistadas lecionam cada uma em uma escola, sendo uma delas na escola municipal Jose João de Moura e a outra na escola municipal Justino Luz, ambas nos turnos da manhã.

A primeira indagação feita às duas professoras foi acerca de se gostava de lecionar e o porquê. Segundo elas:

gosto de ensinar porque acho a profissão docente uma das mais nobres, por isso, considero-me um ser especial, por poder servir como instrumento para que outras pessoas obtenham conhecimento (PROFESSOR 1).

Sim, eu gosto muito de ensinar, porque é muito gratificante ver meus alunos que não sabiam ler e escrever aprenderem a fazer isto através de minha pessoa e de minha ajuda (PROFESSOR 2).

Como se pode perceber, as professoras possuem gosto pelo exercício do ensinar, além de terem consciência que o ensinar é um processo contínuo. Nessa direção, Freire (1999, p. 32), afirma que:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constando, intervenho, intervindo educo e me educo, pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Contudo, podemos perceber na fala da segunda entrevistada que esta percebe, de acordo com seu discurso, o ensino de leitura e escrita baseado numa concepção tradicional de que o professor é o único meio pelo qual o aluno pode aprender alguma coisa, quando na verdade sabemos que esse processo não se dá dessa maneira. O docente não é o único meio, mas ele é um instrumento que deve conduzir o discente à aprendizagem. Nesse sentido, Antunes (2002) diz que o professor precisa entender que sua intervenção no processo de ensino-

aprendizagem é bastante significativa, no entanto, não é somente por este sujeito que o aluno aprenderá.

Aquino (1996) diz que o papel do professor deve ser estabelecer relações entre o que os alunos já aprenderam e o que estão aprendendo, criando em sala de aula um ambiente favorável à troca de ideias. Isso significa que os professores devem constantemente propor questões que possibilitem aos alunos refletirem sobre o que sabem e o que estão aprendendo, essa relação é muito importante, a ponto de estabelecer posicionamentos pessoais em relação à metodologia, à avaliação e aos conteúdos. Se a relação entre ambos for positiva, a probabilidade de um maior aprendizado aumenta. O que não pode ocorrer é o professor se colocar como detentor do saber.

Outra pergunta do questionário versou sobre como as professoras definem o processo de avaliação. Obteve-se as seguintes respostas:

é um processo contínuo, um ato amoroso de respeito aos conhecimentos adquiridos e expressa também um feedback dos métodos utilizados pelo professor no ensino. A avaliação é o ponto de partida e de chegada que a escola e a professor tem para promover a aprendizagem (PROFESSOR 1).

é a etapa do processo que permite o professor analisar seu trabalho e o desempenho dos alunos (PROFESSOR 2).

Em seus depoimentos os professores, especialmente o professor 1, demonstram a visão do que seja a avaliação e a sua importância para o processo de aprendizagem dos alunos, pois reconhecem o valor do processo de avaliação, e como isso se faz importante nos processos de aprendizagem, tendo em vista que o ensino gira em torno da avaliação, sendo esse o momento do professor repensar novas práticas de ensino melhorando o nível de aprendizagem dos alunos. A isso, Antunes (2002) acresce que o docente não pode perceber a avaliação como um momento de caça aos erros, mas como um processo contínuo que deve ocorrer todos os dias, já que a aprendizagem ocorre, também, diariamente.

Assim, para as participantes, a avaliação é um processo contínuo que deve ser trabalhado diariamente, o que confirma o que diz a Lei de Diretrizes e Bases –

LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996), no artigo 24, que trata da avaliação como um processo contínuo e acumulativo do desempenho do aluno.

Conforme explicitado por Antunes (2002), a avaliação deve ser feita de diversas formas e não apenas através da avaliação mensal. Por isso, indagamos às duas professoras quais os instrumentos mais utilizados na hora de avaliar os discentes. As informantes da pesquisa responderam que:

No momento de avaliar estão os trabalhos em grupo, o comportamento e a prova individual (PROFESSOR 1).

Comportamento e a prova individual (PROFESSOR 2)

Como notamos, as professoras entrevistadas utilizam-se de instrumentos e métodos bem tradicionais e bastante utilizados por muitas escolas, sendo que sua eficiência só será notada se for bem empregada, planejada e tendo objetivos claros. Tais respostas apontam para a necessidade que essas duas docentes têm de desenvolver novos métodos de avaliação, e não apenas os tradicionais, como a prova escrita, já que muitas vezes o aluno sabe expressar um conteúdo de maneira oral, no entanto, o sabe menos de forma escrita.

É por isso que, no contexto dessas avaliações tradicionais, Perrenoud (1999) diz que o docente deve proceder com bastante cuidado na forma de avaliar, de maneira que seja evitada uma grande ruptura entre os conteúdos e o objetivo final, que é aprendizagem do aluno. Assim, para que isso não ocorra, quando se ensina, deve-se ter uma ideia bastante precisa da maneira como se procederá para avaliar os conhecimentos.

É importante que o docente avalie também sua forma de ensinar, para que haja otimização no processo de ensino-aprendizagem. Por isso, quando questionados se costumam realizar análise para saber se há necessidade de rever sua forma de ensinar,

Sim e essa análise sempre leva a perceber que seus alunos estão com dificuldades nas atividades e com isso, procura mudar o ensino, as atividades e os demais instrumentos que utiliza (PROFESSOR 1).

Faz sempre porque é necessária tanto para detectar o trabalho do professor como a aprendizagem dos alunos. Considero que a

aprendizagem do meu aluno é um processo contínuo, como também serve para determinar a real aprendizagem deste e expressar um feedback dos métodos utilizados pelo professor no ensino (PROFESSOR 2).

A partir das falas acima, fica evidente que reconhecem a importância da auto-avaliação no processo de ensino aprendizagem, e, dessa forma, o professor deve sempre refletir sobre sua prática de ensino e como esta sendo feita a própria avaliação dos conteúdos fazendo com que aconteça uma interação ativa e consciente entre eles. Mesmo assim, essas falas parecem indicar para uma contradição. No discurso delas mesmas, pois, em falas anteriores disseram avaliar os alunos apenas de duas formas, o que aponta que, apesar de terem respondido que sim, os sujeitos entrevistados pouco têm refletido sobre sua prática de ensino, no que concerne à avaliação.

Ao serem questionadas sobre as atitudes que o professor toma quando a turma não consegue ter um resultado favorável na avaliação, as mesmas expressaram que:

Quando a turma não consegue ter um resultado favorável eu realizo como trabalho outras atividades, principalmente a prova e a recuperação paralela (PROFESSOR 1).

Eu costumo fazer trabalhos e provas (PROFESSOR 2).

Conforme observado na fala das duas professoras, quando os discentes não conseguem alcançar boas notas nas avaliações, elas fazem provas e trabalhos para eles recuperarem a média, no entanto, não citam que tipo de trabalho realizam. No entanto, além disso, conforme Antunes (2002), após o aluno não ter ido bem na avaliação, o docente deve sentar-se com este e discutir sobre o porquê de seu texto não estar adequado, descobrindo junto a ele alternativas de reconstrução do seu dizer, prática esta que em nenhum momento foi ressaltada pelas entrevistadas.

Quando perguntado as professoras a respeito do nível das questões que costuma elaborar em suas provas, as duas responderam colocar questões consideradas “médias”, ou seja, nem muito fácil, nem muito difícil. Para cada uma delas, seus procedimentos são considerados, em geral, os melhores e mais justos

para determinar as notas dos alunos. O ponto comum é a visão de que a avaliação dos alunos, feita por meio da prova mensal, é uma parte esperada e constante no processo de educação.

Acerca dos fatores que influenciam na aprendizagem dos alunos, e conseqüentemente nas avaliações, as duas responderam conforme as alternativas: “prestar atenção nas aulas; realizar estudos periódicos em casa; participar das aulas; realizar todas as tarefas”. Estes são fatores, segundo as professoras, que influenciam no bom aproveitamento dos alunos nas avaliações e são fundamentais para uma boa fixação de conteúdo e aprendizagem. Com isso, percebe-se que ambas responderam da mesma forma,

Quando solicitado sobre que sugestões que as professoras poderiam apresentar para melhorar o processo de avaliação da aprendizagem, tanto do ponto de vista do docente como em relação aos discentes, as mesmas se manifestaram da seguinte forma:

Faz-se necessário ter mais acompanhamento em casa dos pais nesse período escolar. No meu caso, enquanto professora, procuro participar de palestras, faço leituras complementares para aprender mais sobre avaliação (PROFESSOR 1).

Realizar as tarefas e participar das aulas, prestando mais atenção, pois eles são muito dispersos. Eu procuro participar de congressos sobre avaliação, frequentar grupos de estudo e também trocar experiências com outros professores, para adquirir mais conhecimentos sobre o processo de avaliar (PROFESSOR 2).

Essas sugestões a respeito do processo de avaliação escolar exigem também dos professores o cuidado no lidar com o espaço da escola, fazendo com que todos assumam um compromisso com a aprendizagem.

Apesar das falas das professoras apontarem que estas estão passando por constantes formações continuadas, o processo avaliativo empregado nas duas escolas é, segundo Luckesi (2003), atravessado mais por uma pedagogia do exame que por uma pedagogia do ensino-aprendizagem e os alunos já se adaptaram a fazerem aquelas provas mensais sempre do mesmo modo, sem esperar, portanto, que o seu conhecimento seja avaliado de outra forma.

## 5.6 Questionário aplicado ao coordenador pedagógico

Antes de passarmos às análises da fala da coordenadora, é importante ressaltar que esta atua nas duas escolas nas quais coletamos os dados.

A coordenadora pedagógica das séries iniciais (1º ano do Ensino Fundamental) da Secretaria Municipal de Educação é a responsável pela organização, funcionamento e planejamento desta série ao longo do ano letivo com os professores que nela atuam.

Com mais de vinte anos de exercício no magistério e quase seis anos à frente da coordenação desta série, que já passou pelas nomenclaturas de alfabetização, series iniciais e agora 1º ano, a coordenadora diz que a qualidade do ensino desta série melhorou significativamente, pois os professores designados para atuar nela têm formação sólida básica e sempre alcançam bons resultados ao término do ano letivo:

Olha só, esta série já teve vários nomes, passando de alfabetização, series iniciais para 1º ano. Eu considero que o ensino nesse período melhorou bastante, pois os professores que atuam nela têm formação sólida básica e têm alcançado bons resultados ao término do ano letivo, ou seja, os alunos passam de ano com menos dificuldades que nos anos anteriores (COORDENADORA).

Conforme visto, a profissional percebe de forma positiva a atuação dos professores no primeiro ano do Ensino Fundamental, e que cada vez mais os discentes têm respondido de forma positiva o processo de ensino-aprendizagem. A prova disso, conforme sua fala, é o aumento de aprovações no final do ano letivo.

A coordenadora ainda foi questionada sobre como é feita a avaliação no 1º ano do Ensino Fundamental. Como responsável pelo planejamento e o bom desempenho dos docentes e discentes nesta serie, a mesma informa que

Um dos maiores critérios para se fazer avaliação nesta etapa é a observação diária dos avanços do aluno em relação ao seu desempenho nas atividades propostas. É de competência do professor fazer observações diárias na sala de aula em torno dos alunos levando sempre em conta o como fazer e o por que o fez dessa ou daquela maneira (COORDENADORA).

A partir de sua fala, percebemos que ela entende a avaliação como um processo contínuo e que esta acontece todos os dias na sala de aula, daí a necessidade do professor observar o desempenho do aluno diariamente. Isso confirma o que foi dito por Antunes (2002) no capítulo anterior, que o docente deve proporcionar aos discente a consciência de seu percurso, de seu desenvolvimento, na apreensão gradativa das competências propostas, e isso só é possível se realizada cotidianamente.

É também um pedido e não uma exigência da Secretaria que o professor faça registros em relação ao aluno durante todo o período letivo, como forma de acompanhar e avaliar seu desempenho no início, durante e no final do período. Assim, é sempre solicitado aos professores que tenham sempre à sua disposição para avaliar aquele momento o caderno de registro para cada aluno, sabendo que isso será possível, pois as turmas, via de regra, são pequenas e dão condições ao professor para que ele faça tais registros.

A Coordenadora informou que, como exigência do sistema, inegável é que seja realizada a semana de avaliações para estes educandos, pois já estão na modalidade Ensino Fundamental e não mais Educação Infantil, por isso, estes alunos fazem as chamadas “provas”, o que não implica dizer que não sejam avaliados de outra forma, mas com os testes mensuráveis, os professores apenas complementam as informações de que precisam para realizar uma avaliação que reúne um conjunto de instrumentos em torno da aprendizagem de seus educandos.

Quanto aos tipos de atividades que são realizadas para avaliar o processo de construção e aquisição da leitura e da escrita, a coordenadora afirma que:

São muitas e diversas. Desde aquelas mais tradicionais de repetição das letras e sons, até o ditado mudo, auto-ditado, produção de texto a partir da leitura visual e coletiva, como também com o auxílio do aspecto lúdico onde os alunos dispõem de jogos e brinquedos educativos, que permitem a construção de palavras, formação de sílabas e de famílias silábicas, entre outras formas de desenvolver a leitura e a escrita dos alunos (COORDENADORA).

Quando foi solicitada a definir avaliação, leitura e escrita, a coordenadora disse que a avaliação é, de fato, um processo contínuo que o professor deve realizar

todos os dias, considerando as hipóteses criadas pelos alunos no momento em que estão em sala de aula, conforme Antunes (2002).

A leitura é quando o aluno já consegue assimilar as letras aos sons, mesmo que haja pequenas distorções e confusões, pois é natural, em face da complexidade que o sistema de leitura e escrita oferece, e a escrita é a apropriação deste aluno sobre as letras.

No dia-a-dia, o trabalho com o processo avaliativo se dá na forma de registros do professor em seu caderno de registros, mas também através das correções imediatas sobre os erros que os alunos “cometem”. Assim, a coordenadora justifica que ao longo da aula faz as correções justificando os erros que detecta, explicando-os a seus alunos e levando-os a corrigir mediante suas orientações.

O aluno demonstra sua aprendizagem quando questiona, porém, como se trata de alunos com idade não própria para esses questionamentos, eles demonstram sua aprendizagem na resolução das atividades, no desempenho que revelam ao resolver estas.

A esta questão, a coordenadora diz que os critérios que são levados em conta na hora de avaliar são o desempenho do aluno e a apropriação da leitura e da escrita considerando o nível que estão.

É muito comum separar os alunos que sabem ler, daqueles que não sabem, no entanto, essa separação não ocorre como forma de punição, mas para levar o professor a traçar um plano em que todos consigam aprender e ler, ainda que a turma seja heterogênea e traga suas particularidades (COORDENADORA).

Mais uma vez, a coordenadora pedagógica assevera que o ato de avaliar no 1º ano do Ensino Fundamental é algo complexo que exige muito mais do professor do que do próprio aluno.

Enfim, ao fazer uma análise dos dados obtidos por meio do questionário aplicado aos professores e ao coordenador pedagógico das escolas aqui apresentadas, foi possível detectar que, ainda que timidamente, o ato de avaliar vem assumindo uma nova condição ou postura. É bem verdade que esta não está acontecendo de forma a eliminar o exame a prova como instrumento principal,

todavia, é notório salientar que os professores já estão mais detidos ao processo como algo contínuo do que a uma prática classificatória, onde se atenuem notas aos alunos como forma de avaliar.

Uma das visões mais claras que se tem em torno do ato de avaliar nestas escolas é a de que a avaliação deixa de ser quantitativa e passa a ser qualitativa também, pois muitos aspectos são levados em consideração e não somente a transmissão dos conteúdos que o professor fez como se propõe na pedagogia tradicional, onde a avaliação era um instrumento fortemente utilizado e punitivo.

Por outro lado, a escola e o professor estão muito atrelados ainda à realização de provas que são utilizadas como forma de medir o que o aluno aprendeu. É exatamente nesse ponto onde reside o erro no pensamento de que a avaliação pode ser “medida” por meio de provas ou trabalhos.

Todos são sabedores de que o ato de avaliar é muito mais do que as provas e testes. Contudo, ao realizar um trabalho complexo de ensinar ao mesmo tempo todas as disciplinas, o ato de avaliar se torna difícil, pois esse período da educação básica requer uma atenção muito grande sobre o domínio da escrita e da leitura, dois processos extremamente difíceis que não podem ocorrer dissociados e que ainda são muito exigidos como referencial para a prática da avaliação.

Se considerada como um processo contínuo, a avaliação faz parte de uma concepção muito mais ampla do que o sinônimo de medir, classificar, pois é necessário levar em consideração muitos aspectos de ordem qualitativa que o processo demanda.

A leitura e a escrita, de fato, são dois pesos e duas medidas que o 1º ano do Ensino Fundamental requer. Por essa razão, é necessário compreender uma relação imbricada de aspectos que estão atravessados ao ato de avaliar.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Com o objetivo de analisar a forma como vem sendo realizado o processo de avaliação da construção da leitura e escrita nos primeiros anos do ensino Fundamental da rede pública municipal de Picos – PI, o estudo buscou evidenciar como prática avaliativa tem sido uma prática difícil por estar muito ligada a uma dimensão quantitativa e classificatória e também tem se mostrado ainda mais complexa nas series iniciais do Ensino Fundamental, especificamente no 1º ano por ser esta etapa do ensino fundamental em que ocorre o processo de alfabetização do aluno, que está fortemente voltado para a aquisição das habilidades de leitura e escrita.

Nesse sentido, o ato de avaliar tem como foco a forma como os alunos avançam nessas habilidades e por isso, na pesquisa realizada evidenciou-se que a avaliação deve ser diária e puramente qualitativa, pois o que se leva em conta são as hipóteses elaboradas pelos próprios alunos, as atividades que realizam diariamente e como assimilam a leitura e a escrita em sua fase inicial de aquisição.

Assim sendo, fica claro que a avaliação no sistema municipal se encarada do ponto de vista quantitativo é uma necessidade que o sistema impõe ao professor a fim de verificar sua aprendizagem, o que revela a avaliação como uma técnica mensurável e restrita aos instrumentos de provas e trabalhos mensais que medem a aprendizagem. A prática da avaliação numa perspectiva qualitativa ainda é pouco utilizada e quando acontece não ocorre separada dos instrumentos que “medem o aprender”.

Dessa forma, a partir do conceito aqui exposto sobre a avaliação e das falas dos sujeitos, nota-se uma visão ainda muito restrita acerca da avaliação, percebendo-se que esta prática avaliativa tem sido amplamente utilizada para punir o aluno, rotulá-lo e classificá-lo e não para ele, no sentido de fazê-la como um ponto de partida e de chegada para planejar a melhor forma de conduzir e receber a aprendizagem.

Sendo assim, a avaliação é concebida como uma prática tradicional, advinda de uma concepção que desconsidera o saber construído e leva em conta somente

aquilo que deve ser aprendido e que se não foi, é preciso classificar o aluno e medir o que aprendeu.

Ao fazer uma abordagem sobre a alfabetização e a psicogênese, a ideia é mostrar que a leitura e a escrita para a criança não são habilidades que se adquirem automaticamente ou a partir da reprodução das letras e sons. Especialmente no caso da leitura e da escrita, que são dois processos complexos, a criança precisa ser avaliada em condições diárias, pois a cada momento formulam ideias distintas sobre tais processos.

O trabalho de alfabetizar já no Ensino Fundamental leva o professor a ter que realizar atividades que pressuponha que o aluno seja capaz de resolver e, no entanto, o ingresso da criança de seis anos de idade no ensino fundamental não significa dizer que ele já tenha um certo domínio sobre os processos de leitura e escrita, mas que ainda encontra-se em construção.

Todos os professores das séries iniciais entrevistados, assim como a própria coordenação, revelam que avaliar nesse período é algo complexo e que tem levado a avaliação não somente para a técnica de realização de provas, mas feita de forma qualitativa, considerando o sucesso e o avanço do aluno, suas dificuldades para realizar atividades de leitura e escrita, mas não se detendo somente à mensuração e à classificação.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola editorial, 2002.
- BRASIL, Ministério da Educação. Proinfantil, **Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil**, 1997.
- BOCK, A.M. **Psicologias** — uma introdução ao estudo de psicologia. 13 ed. São Paulo: Saraiva, 1999.
- ESTEBAN, M.T. **O que sabe quem erra?** Reflexões sobre a avaliação e o fracasso escolar. Rio de Janeiro, DP e A, 2002.
- FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. **Psicogêneses da lingual escrita**. Porto Alegre: Artmed. 1985.
- \_\_\_\_\_. **Reflexões sobre alfabetização**. 24.ed. atual. São Paulo: Cortez, 1995;
- FERREIRO, E. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez, 1997.
- GIL, Antonio Carlos: **Métodos e técnicas em pesquisa social**. 6. Ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- HAIR, Jr., Joseph F. et al. **Fundamentos de métodos e pesquisa**. Porto Alegre: Bookman, 2005.
- HOFFMAN, E. Estigma: **Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.
- \_\_\_\_\_. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. 30. Ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.
- HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.
- LUCKESI, Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2002
- LIBÂNEO, J.C. **Didática**. 15 ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- LUDKE, M; ANDRE, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 6. ed. São Paulo: EPU, 1986.
- PAIVA, Maria Nilva. **Alfabetização: a construção da leitura e da escrita**. Monografia de final de curso apresentada à Universidade à Faculdade Integrada IESGO. Dezembro de 2006.
- PERRENOUD, P. **Avaliação da excelência à regulação das aprendizagens**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SANTOS, B.S. de. A gramática do tempo: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2008.

SAVIANI, D. **Saber escolar, currículo e didática**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

WEISS, Maria Lucia Lemme ***Psicopedagogia clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar*** – Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

## APÊNDICES

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ**  
**CAMPUS SENADOR HELVÍDIO NUNES DE BARROS – CSHNB**  
**CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**QUESTIONÁRIO**  
**(SEGMENTO PROFESSOR)**

**1. Identificação Pessoal e Profissional**

1.1. Sexo:

( ) Masculino      ( ) Feminino

1.2. Data de Nascimento \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

1.3. Estado Civil:

( ) Solteiro

( ) Casado

( ) União consensual

( ) Separado não judicialmente

( ) Divorciado

( ) Viúvo

1.4 Local de Trabalho

1.4.1 Qual o ano/série que você ensina?

---

—

1.4.2 Ensina em que turno?

---

—

1.4.3 Qual (is) disciplina (s) você leciona?

---

—

**2. Formação**

- 1 ( ) Ensino Fundamental  
2 ( ) Ensino Fundamental Incompleto  
3 ( ) Ensino Médio  
4 ( ) Ensino Médio Incompleto  
5 ( ) Cursando Graduação  
6 ( ) Graduação Completa

2.1 **Caso você assinale o item 6**, por favor responda:

2.1.1 Seu curso de graduação é

- 1 ( ) Licenciatura    2 ( ) Bacharelado

2.1.2 Qual é seu curso?

---

---

2.1.3 Você concluiu?

- 1 ( ) Especialização    2 ( ) Mestrado    3 ( ) Doutorado

**3. Concepção dos Professores sobre a Avaliação da aprendizagem dos alunos**

3.1 Você gosta de ensinar?

- ( ) Sim    ( ) Não

Justifique

sua

resposta

---

---

---

3.2 Para você, o que é a avaliação?

---

---

---



---



---



---

3.3 Quais os instrumentos mais utilizados por você no momento de avaliar seus alunos?

- ( ) Trabalhos em grupo  
 ( ) Comportamento – assiduidade e pontualidade  
 ( ) Prova individual  
 ( ) Seminário  
 ( )

Outros \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

3.4 No seu dia a dia você costuma realizar uma análise para saber se há necessidade de rever sua forma de ensinar?

- ( ) Sim ( ) Não

Justifique sua resposta \_\_\_\_\_

---



---



---



---

3.5 Para você a avaliação da aprendizagem do seu aluno é:

- ( ) um processo contínuo  
 ( ) um ato amoroso de respeito aos conhecimentos adquiridos  
 ( ) serve para determinar a real aprendizagem do seu aluno  
 ( ) expressa um *feedback* dos métodos utilizados por você no ensino  
 ( ) classificação do grau de aprendizagem do aluno

3.6 Qual é o trabalho realizado por você quando a turma não consegue ter resultado favorável na avaliação?

- faz trabalhos
- faz uma outra prova
- realiza uma recuperação paralela
- 
- outros \_\_\_\_\_

3.8 Quando elabora as provas você costuma fazer questões :

- fáceis
- médias
- difíceis
- aquelas do tipo “casca de banana”
- 
- outros \_\_\_\_\_

3.9 No momento em que está elaborando o processo de avaliação do aluno, você se preocupa:

- Com o crescimento do aluno ao desenvolver uma avaliação
- Com a nota que ele tira e assim ser aprovado ou reprovado

3.10 Que fatores influenciam no bom aproveitamento dos alunos nas avaliações?

**(Pode marcar mais de uma opção).**

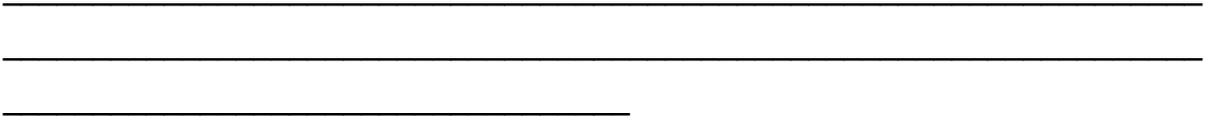
- prestar atenção nas aulas
  - realizar estudos periódicos em casa
  - participar das aulas
  - realizar todas as tarefas
  - outros
- 

3.11 Que sugestões você poderia apresentar para melhorar o processo de avaliação de sua aprendizagem?

---

---

---



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ**  
**CAMPUS SENADOR HELVÍDIO NUNES DE BARROS – CSHNB**  
**CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**QUESTIONÁRIO**

**(SEGMENTO COORDENADOR PEDAGOGICO)**

**1. Identificação Pessoal e Profissional**

1.1. Sexo:

( ) Masculino      ( ) Feminino

1.2. Data de Nascimento \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

1.3. Estado Civil:

( ) Solteiro

( ) Casado

( ) União consensual

( ) Separado não judicialmente

( ) Divorciado

( ) Viúvo

1.4 Local de Trabalho

---

**2. Formação**

1 ( ) Ensino Fundamental

2 ( ) Ensino Fundamental Incompleto

3 ( ) Ensino Médio

4 ( ) Ensino Médio Incompleto

5 ( ) Cursando Graduação

6 ( ) Graduação Completa

**2.1 Caso você assinale o item 6, por favor responda:**

2.1.1 Seu curso de graduação é

1 ( ) Licenciatura    2 ( ) Bacharelado

2.1.2 Qual é seu curso?

---

2.1.3 Você concluiu?

1 ( ) Especialização    2 ( ) Mestrado    3 ( ) Doutorado

**3. Concepção do Coordenador Pedagógico sobre a Avaliação da aprendizagem dos alunos**

---

---

3.1 Para você o que é a avaliação?

---

---

---

---

3.2 Quais os instrumentos você recomenda a seus professores no momento de avaliar os alunos?

( ) Trabalhos em grupo

( ) Comportamento – assiduidade e pontualidade

( ) Prova individual

( ) Seminário

( )

Outros \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

3.3 No seu dia a dia você costuma orientar a análise para saber se há necessidade dos professores reverem sua forma de ensinar?

( ) Sim

( ) Não

Justifique  
resposta \_\_\_\_\_

sua

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3.4 Para você a avaliação da aprendizagem do aluno é:

( ) um processo contínuo

( ) um ato amoroso de respeito aos conhecimentos adquiridos

( ) serve para determinar a real aprendizagem do seu aluno

( ) expressa um *feedback* dos métodos utilizados por você no ensino

( ) classificação do grau de aprendizagem do aluno

3.5 Qual é o trabalho realizado pela coordenação quando a turma não consegue ter resultado favorável na avaliação?

( ) faz trabalhos

( ) faz uma outra prova

( ) realiza uma recuperação paralela

( )

outros \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

3.7 Quanto à elaboração de provas você costuma orientar seus professores a realizarem questões :

( ) fáceis

( ) médias

( ) difíceis

aquelas do tipo “casca de banana”

outros \_\_\_\_\_

3.8 No momento em que está planejando o processo de avaliação do aluno, você se preocupa:

Com o crescimento do aluno ao desenvolver uma avaliação

Com a nota que ele tira e assim ser aprovado ou reprovado

3.9 Que fatores influenciam no bom aproveitamento dos alunos nas avaliações?  
**(Pode marcar mais de uma opção).**

prestar atenção nas aulas

realizar estudos periódicos em casa

participar das aulas

realizar todas as tarefas

outros

\_\_\_\_\_

3.10 Que sugestões você poderia apresentar para melhorar o processo de avaliação de sua aprendizagem?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_