

Avaliação da aprendizagem no processo de alfabetização: analisando a prática de professoras alfabetizadoras

Evaluation of learning in the literacy process: analyzing the practice of literacy teachers

Juliana Bezerra de Oliveira¹, Ana Lúcia Felix dos Santos², Caroline da Silva Cavalcanti³.

Resumo

O presente trabalho objetivou analisar a avaliação da aprendizagem na alfabetização, a partir da prática avaliativa de professoras em turmas do 1º ano (ciclo de alfabetização) do Ensino Fundamental. Tomando como referente a perspectiva formativa de avaliação da aprendizagem, partindo do pressuposto que aprender e praticar avaliação formativa é apreender conceitos teóricos sobre avaliação e traduzir essa aprendizagem em atos do cotidiano. Baseou-se numa investigação qualitativa, que envolveu pesquisa bibliográfica, aplicação de entrevistas e observações. Os resultados revelaram que elementos da avaliação tradicional (como a semana de prova) estão presentes no cotidiano das turmas de alfabetização, muitas vezes por orientação da escola ou por determinadas exigências avaliativas. No entanto, os professores alfabetizadores revelam um grande esforço para praticar a avaliação formativa.

Abstract

The present work aimed to analyze the evaluation of learning in literacy, based on the evaluation practice of teachers in classes of the 1st year (literacy cycle) of Elementary School. Taking as a reference the formative perspective of evaluation of learning, starting from the assumption that learning and practicing formative evaluation is to apprehend theoretical concepts about evaluation and translate this learning into acts of everyday life. It was based on qualitative research, which involved bibliographical research, interviews and observations. The results revealed that elements of the traditional assessment (such as the test week) are present in the daily life of literacy classes, often by school orientation or by certain evaluation requirements. However, literacy teachers show a great effort to practice formative evaluation.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem. Alfabetização. Avaliação formativa.

Keywords: Evaluation of learning. Literacy. Formative evaluation.

Introdução

Este trabalho buscou refletir sobre a avaliação da aprendizagem no processo de alfabetização, tendo como delimitação o 1º ano do Ensino Fundamental (ciclo de alfabetização). Entendemos a avaliação da aprendizagem na alfabetização como um processo que busca encaminhar o aluno para uma formação qualitativa, onde o mesmo é levado a participar ativamente do processo avaliativo, ou seja, deve existir uma troca entre professor e

¹ Pedagoga – UFPE - juliana.oliveira-86@hotmail.com.

² Doutora em Educação - Centro de Educação/UFPE - analufelix@gmail.com.

³ Mestre em Educação – UFPE - carol_silva5@hotmail.com

aluno, fazendo das práticas diferenciadas e novas reformulações pedagógicas o objetivo para crescimento e fortalecimento de uma aprendizagem significativa.

O interesse pela temática surgiu da necessidade de entender melhor a relação da avaliação na alfabetização, seus instrumentos e seus caminhos numa busca para obter resultados qualitativos.

Apesar de anos de estudos e pesquisas, a avaliação da aprendizagem em muitos momentos ainda é caracterizada como um processo de seleção e medição, o que prevê a inclusão de alguns e a exclusão de outros. Questões ainda persistem: como podemos caracterizar a avaliação da aprendizagem? Seu processo ainda incide em selecionar ou visa à aprendizagem de forma qualitativa?

Defendemos que o ato de avaliar não deve ocorrer somente no momento da prova, para atribuir uma nota ao possível conhecimento adquirido pelo aluno, a avaliação deve ser contínua, ocorrendo de forma processual e não em momentos de destaques, que priorizam o medir e o testar. Esta opção é muito importante pela necessidade de entender a busca de avaliar os alunos nas series iniciais e para questionar o verdadeiro significado da avaliação, entendendo que a mesma tem grande significado no processo da aprendizagem.

Segundo Luckesi (2011, p. 30), “aprender a avaliar é aprender conceitos teóricos sobre avaliação, mas, respectivamente a isso, aprender a praticar a avaliação, traduzindo-o em atos do cotidiano. Aprender conceitos é fácil, o difícil é passar da compreensão à prática”. Queremos dizer com isso que a prática apenas se torna verdadeira com o exercício diário, revendo elementos e atitudes do cotidiano, como o uso de instrumentos avaliativos, estes mesmos que podem ser renovados a cada ato avaliativo, num processo cíclico de planejar e praticar a avaliação.

Por outra parte, mas em articulação, nos sentimos motivados em estudar esse fenômeno em turmas de alfabetização, pela especificidade e complexidade desse momento da educação básica. A alfabetização é mais que um processo de ensino de letras e números e da compreensão do mundo, mas também é um processo gerador de transformações identitárias, onde o professor atua como principal mediador. E essa mediação acontece principalmente pela via dos processos de ensino e aprendizagem, cujo um dos seus elementos fundantes é a avaliação a aprendizagem. (VIEIRA, 2016).

Então, destacamos, nesse contexto, um problema no que se refere à avaliação da aprendizagem e o processo de alfabetização. A partir das considerações acima elencadas, elaboramos o seguinte problema para pesquisa: a avaliação da aprendizagem nas séries do 1º

ano do ensino fundamental está voltada para medir e testar ou é idealizada em uma perspectiva formativa? Como as professoras que trabalham com essa etapa da alfabetização entendem a avaliação?

A partir desta problemática, tivemos como horizonte o seguinte objetivo: analisar a avaliação da aprendizagem na alfabetização, a partir da prática avaliativa de professoras em turmas do 1º ano (ciclo de alfabetização) do Ensino Fundamental. Especificamente buscamos apreender as concepções de professores alfabetizadores sobre avaliação da aprendizagem e refletir sobre a ação dessas professoras a partir da perspectiva da avaliação formativa. Nesse caminho, buscamos levantar dados sobre o cotidiano avaliativo das turmas de alfabetização, incluindo as formas/instrumentos utilizados pelas professoras para proceder ao processo avaliativo.

A fim de atingir os objetivos, a presente pesquisa se pautou em uma abordagem qualitativa, que se preocupa com aspectos da realidade que não podem ser apenas quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais (SILVEIRA & CÓRDOVA, 2009). Pautou-se em duas etapas interconectadas: pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo. Na primeira tomamos como base referências atuais que nos permitiram construir uma fundamentação teórica, seja no campo da avaliação, seja no campo da alfabetização.

Na segunda etapa, buscamos coletar dados em campo. No nosso caso, selecionamos duas escolas, uma da rede pública e outra da rede privada, e optamos por entrevistar professoras das séries do 1º ano do Ensino Fundamental, por se constituir como etapa do ciclo de alfabetização. Também foram realizadas observações da prática pedagógica de professores de ambas as redes de ensino. Seguiu-se, então, a análise dos dados, com base na análise de conteúdo. Para Bardin (2011, p. 47) o termo análise de conteúdo indica “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens”. Esta análise consiste na busca da compreensão das características, composições ou exemplos que estão por trás das mensagens que devem ser tomados em consideração. Nesse caminho, o pesquisador deve entender o sentido da comunicação, comportando-se como um ouvinte, e, principalmente, buscar outras significações, que permitam revelar elementos significativos das mensagens.

Entendendo que a entrevista é definida como um “processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado” (BONI & QUARESMA, 2005, p.72). Desse modo, obtivemos as informações desejadas através de 10 (dez) entrevistas com professoras alfabetizadores⁴, 5 (cinco) da rede pública e 5 (cinco) da rede privada do Recife. Todas as professoras são formadas em Pedagogia. Quatro das entrevistadas possuem pós-graduação, duas em Psicopedagogia e as outras em Gestão Educacional. A média de tempo de atuação em salas de alfabetização é de 4 a 10 anos, logo, apresentam um tempo de experiência considerável, que entendemos ser muito importante para o desenvolvimento do processo escolar e em suas práticas.

Em relação às observações, foram realizadas em 4 (quatro) momentos, dois em dias normais de aula e, as restantes, em dias da realização de provas. As observações foram do tipo semiestruturadas, contando com um *check-list* para orientar a observação (VIANNA, 2003).

É importante ressaltar que a escolha do nosso campo empírico se deu pelo fato de conhecermos um pouco do funcionamento dessas escolas e termos abertura para coleta de dados relacionados à avaliação da aprendizagem no processo de alfabetização. A escolha dessas redes de ensino não foi para uma perspectiva comparativa, e sim para uma opção de contemplar as duas redes e conseguir dados mais consistentes e diversificados para a análise.

1. O processo de alfabetização: apontamentos sobre sua complexidade

A alfabetização consiste num complexo processo educacional que envolve seleção e desenvolvimento de metodologias para alfabetizar, construção didática específica, processos avaliativos concernentes. Todos esses fatores compreendem um amplo sentido, que dificulta uma conceituação específica para o termo da alfabetização. Confirmando essa complexidade, Soares (2010, p. 14) diz que não há como fugir desse ato intrincado da alfabetização, “de uma abundância de perspectivas, que resulta do envolvimento de áreas afins, e de uma multiplicidade de enfoques estabelecida pela natureza do fenômeno, que envolve professores e alunos, sua cultura, métodos, material e meios”. Contribuindo com o debate essa autora nos diz que

⁴ A escolha por entrevistar apenas professoras não foi intencional, no entanto nas escolas em que levantamos os dados, não atuavam professores homens alfabetizadores no momento da pesquisa.

O termo alfabetização designa o ensino e o aprendizado de uma tecnologia de representação da linguagem humana, a escrita alfabético-ortográfica. O domínio dessa tecnologia envolve um conjunto de conhecimentos e procedimentos relacionados tanto ao funcionamento desse sistema de representação quanto às capacidades motoras e cognitivas para manipular os instrumentos e equipamentos de escrita. (SOARES, 2005, p. 24).

É possível observar que o processo de alfabetização se estende por boa parte da vida de um sujeito, onde o mesmo vivencia etapas na escolarização, iniciando na Educação Infantil, seguindo para os anos iniciais do Ensino fundamental, cujo enfoque de alfabetizar é mais intenso, trazendo consigo as compreensões dos significados por meio dos códigos e dos fonemas. Contudo, após essa fase, o aluno ainda continua sua jornada no processo, agora com novos desafios de leitura e escrita, ampliando assim seu conhecimento ortográfico e suas expressões de escrita, aperfeiçoando suas habilidades. Para Soares (2010, p.16):

Sem dúvida, a alfabetização é um processo de representação de fonemas em grafemas, e vice-versa, mas é também um processo de compreensão/expressão de significados por meio do código escrito. Não se consideraria “alfabetizada” uma pessoa que fosse apenas capaz de decodificar símbolos visuais em símbolos sonoros, “lendo”, por exemplo, sílabas ou palavras isoladas, como também não se considerariam “alfabetizada” uma pessoa incapaz de, por exemplo, usar adequadamente o sistema ortográfico de sua língua, ao expressar-se por escrito.

A alfabetização traz um leque de discussões de diferentes perspectivas. No Brasil, a alfabetização vem passando por transformações ao longo dos anos no que se refere ao ensino e a aprendizagem (ALBUQUERQUE; FERREIRA & MORAIS, 2008). No entanto, apesar das radicais mudanças teóricas produzidas, estudos recentes demonstram a manutenção de práticas didáticas tradicionais nas formas de alfabetizar tanto crianças como adultos.

Para Soares (2003), nos anos 80, a perspectiva psicogenética da aprendizagem da língua escrita, divulgada entre nós, sobretudo pela obra e pela atuação formativa de Emília Ferreiro, sob a denominação de “construtivismo”, trouxe uma significativa mudança de pressupostos e objetivos na área da alfabetização, porque alterou fundamentalmente a concepção do processo de aprendizagem e apagou a distinção entre aprendizagem do sistema de escrita e práticas efetivas de leitura e de escrita.

Neste período, foram constatados que muitos sujeitos que se diziam alfabetizados, uma boa parte, tornaram-se analfabetos funcionais, pessoas que conseguem decodificar os signos linguísticos, porém não conseguem compreender o que costumam ler. Com essa descoberta, o termo letramento surge com mais intensidade no cotidiano dos alfabetizadores, trazendo um leque de discussões e junção das duas práticas. Soares (2003) faz uma distinção

entre os termos alfabetização e letramento. Para a autora, alfabetizar corresponde ao processo pelo qual se adquire uma tecnologia, a escrita alfabética e as habilidades de utilizá-la para ler e para escrever. Já o letramento se relaciona ao exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita, ou seja:

Alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado. (SOARES, 2003, p.47).

Outro fator que historicamente vem ajudando no processo de alfabetização é a questão do período de ingresso na mesma. Por meio das legislações, no Brasil a idade mínima para o acesso foi de sete anos. Contudo, houve um interesse em ampliar o acesso das crianças de seis anos à escolaridade obrigatória e aumentar o período de duração do ensino obrigatório de oito para nove anos. A Lei Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, faculta aos municípios, estados, distrito federal e a União o acesso de crianças a partir dos seis anos de idade. Em 2001, o Plano Nacional de Educação apresentou como objetivo e metas estender o ensino fundamental para nove anos. Em 2005 foi sancionada a Lei 11.114/2005 que antecipou o marco etário dos sete para os seis anos de idade, alterando o artigo 6º da LDB. Mais tarde, em fevereiro de 2006 a Lei nº 11.274/2006 alterou o artigo 32º da LDB, passando a vigorar a obrigatoriedade dos 9 (nove) anos de escolaridade gratuito pela escola pública, que se inicia aos seis anos.

Além da legislação que assegura o ingresso na alfabetização, existem metas que o Plano do desenvolvimento da Educação (PDE) e o atual Plano Nacional de Educação (PNE, Lei 13.005/2014) apresentam para alfabetizar crianças até os oito anos de idade e avaliar os resultados por meio de exames periódicos. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) também traz contribuições para o processo histórico da alfabetização:

O Brasil alcançou um patamar inédito na sua história, com grandes avanços econômicos e sociais. Na educação, amplia e democratiza o acesso ao ensino, da creche à pós-graduação, e melhora ano a ano os índices de qualidade e desempenho da escola pública. (BRASIL, 2012)

O foco principal do PNAIC é garantir que todas as crianças com até 8 (oito) anos de idade, (final do 3º ano do ensino Fundamental), estejam alfabetizadas no sentido de:

[...] ter a compreensão do funcionamento do sistema de escrita: o domínio das correspondências grafofônicas, mesmo que dominem poucas convenções ortográficas irregulares e poucas regularidades que exijam conhecimentos morfológicos mais complexos; a influência de leitura e o domínio de estratégias de compreensão e produção de textos escritos (BRASIL, 2012).

Para orientar as ações, foram criados debates sobre o Ciclo de Alfabetização, processos de avaliação, acompanhamento da aprendizagem, planejamento e avaliação das práticas propostas, conhecimentos e uso dos materiais oferecidos pelo MEC, com objetivo de melhoria da qualidade da educação dos alunos do Ciclo de Alfabetização. Para este processo, não se pretende apenas que a criança adquira os conhecimentos que dizem respeito à leitura e à escrita, é previsto também que se faça garantir a inserção da criança na cultura escolar e que a mesma seja expandida, ampliando sua natureza cultural, levando em consideração as diferentes áreas do conhecimento.

Não se pode deixar de entender todos esses processos que a alfabetização passou sem perceber sua relação com a avaliação. Como o processo de avaliar as aprendizagens pode contribuir com o efetivo processo de alfabetização e letramento? Como os professores que trabalham com essa etapa da educação básica entendem a avaliação? São essas questões que iremos tratar nesse trabalho. Por este motivo, faz-se necessário que apresentemos nosso entendimento sobre avaliação.

Considerando que o professor deve atuar pedagogicamente junto a seus alunos levando-os a busca de conhecimentos mais ricos e diversificados, entendemos que a ação de avaliar deve fazer parte desse processo, ajudando o professor a identificar dificuldades e a buscar formas de superá-las. Para que aconteça a aprendizagem, ela deve ser pensada de forma qualitativa e significativa, ou seja, deve ser entendida em todos os seus significados, incluindo as vivências e experiências dos alunos, incentivando o aprender em diferentes formas, permitindo que o professor faça observações de diferentes fatos, relatos, conhecimentos e conceitos. Esse processo desencadeia situações para a troca de aprendizagem, permitindo aos professores avaliar o nível de aprendizagem que seus alunos se encontram, com o sentido de buscar melhores estratégias de ensino e de aprendizagem. conforme buscaremos clarificar no próximo tópico.

2. Avaliação da aprendizagem numa perspectiva formativa e o processo de alfabetização

Entender a avaliação da aprendizagem nos remete à reflexão da grandiosidade da educação. Numa definição comum, o ato de avaliar é direcionado ao sentido de valorar um objeto. Ainda é possível dizer que a avaliação traz significados diversos, como o de verificar, medir, apreciar, classificar, diagnosticar, entre outros.

A avaliação não pode ser entendida como uma ação solitária, mas como um elemento que auxilia o desenvolvimento das ações pedagógicas no cotidiano escolar. Para Bolth (2008, p. 22), “o ensinar e o avaliar estreitam laços tão profundos que ambos perdem a razão de ser quando estes são quebrados”.

Na compreensão de sua amplitude, suas implicações na prática educativa, Libâneo (1994, p.195), nos diz que:

A avaliação é uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem. Através dela os resultados que vão sendo obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos alunos são comparados com os objetivos propostos a fim de constatar progressos, dificuldades, e reorientar o trabalho para as correções necessárias.

De todo modo, é preciso destacar que no processo avaliativo há uma necessidade voltada à análise do desempenho dos alunos e dos resultados das aprendizagens que os mesmos construíram ao longo do percurso. Nesse caminho, diferentes enfoques educativos discutem a natureza do erro no processo de ensinar e aprender. O enfoque tradicional, ao considerar o estudante um receptor passivo dos conteúdos, considera seus erros e suas falhas como algo indesejável, passível de reprovação. Já uma perspectiva construtivista, o erro é um elemento fecundo e positivo, uma ponte para a construção do conhecimento.

Na perspectiva de avaliação construtivista, o processo de planejar e organizar a avaliação aparece como uma exigência. Dentro dessa perspectiva Luckesi (2002, p.118) considera que:

A avaliação atravessa o ato de planejar e de executar; por isso, contribui em todo o percurso da ação planejada. A avaliação se faz presente não só na identificação da perspectiva político social, como também na seleção de meios alternativos e na execução do projeto, tendo em vista a sua construção. (...) A avaliação é uma ferramenta da qual o ser humano não se livra. Ela faz parte de seu modo de agir e, por isso, é necessário que seja usada da melhor forma possível.

Nesse debate, outra questão importante reside na clarificação das funções da avaliação, pois além de entender o seu significado, seus conceitos, é necessário entender os usos que se pode fazer dela na escola. Segundo Haydt (2000) a avaliação da aprendizagem apresenta três funções básicas: diagnosticar (investigar), controlar (acompanhar) e classificar (valorar). Ajustadas a essas três funções, pode-se dizer que uma classificação possível para a avaliação é a seguinte: diagnóstica, formativa e somativa.

As funções da avaliação estão diretamente ligadas às ações que o professor desenvolve em sala de aula. A função diagnóstica diz respeito às primeiras ações do professor junto aos seus alunos, já que deve verificar os conhecimentos prévios que seus alunos

oferecem para novas aprendizagens, buscando assim identificar o ponto atual para seguir em direção às novas etapas de aprendizagem. Esse tipo de avaliação não tem finalidade em atribuir nota. Segundo Luckesi (2000, p. 9), “para avaliar, o primeiro ato básico é o de diagnosticar, que implica, como seu primeiro passo, coletar dados relevantes, que configurem o estado de aprendizagem do educando ou dos educandos”. Para melhor esclarecer, buscamos Haydt (2000, pp. 16-17):

A avaliação diagnóstica é aquela realizada no início de um curso, período letivo ou unidade de ensino, com a intenção de constatar se os alunos apresentam ou não o domínio dos pré-requisitos necessários, isto é, se possuem os conhecimentos e habilidades imprescindíveis para as novas aprendizagens. É também utilizada para caracterizar eventuais problemas de aprendizagem e identificar suas possíveis causas, numa tentativa de saná-los.

Como se pode ver, a avaliação diagnóstica é uma etapa do processo de uma avaliação que se deseja construtiva e formativa, pois a mesma tem como objetivo final informar ao professor o estado atual das aprendizagens do educando a fim de que se possa buscar formas de avançar nos processos de ensino e aprendizagem. Lembrando que isso deverá ocorrer durante todo o período letivo, não apenas no início das atividades. Isso deverá facilitar o caminhar do processo pedagógico e garantir a qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

Para Luckesi (2000, p. 8), “não há possibilidade de avaliação sem a constatação”. Outra característica da avaliação diagnóstica é atribuir qualidade (positiva ou negativa) ao objeto que está sendo avaliado. Em seguida, é qualificado e por fim o avaliador deverá tomar uma decisão sobre ele. A partir disso:

O ato de qualificar, por si, implica uma tomada de posição – positiva ou negativa –, que, por sua vez, conduz a uma tomada de decisão. Caso um objeto seja qualificado como satisfatório, o que fazer com ele? Caso seja qualificado como insatisfatório, o que fazer com ele? O ato de avaliar não é um ato neutro que se encerra na constatação. Ele é um ato dinâmico, que implica na decisão de “o que fazer”. Sem este ato de decidir, o ato de avaliar não se completa. Ele não se realiza. (LUCKESI, 2000, p. 08).

Após o diagnóstico, o processo avaliativo segue em sua função formativa. Para Simões (2000, p. 11) “a avaliação formativa é utilizada para melhorar e desenvolver (uma pessoa, um produto ou um programa)”. Neste momento a avaliação fornece dados para aperfeiçoar o processo de ensino e aprendizagem, verificar se os objetivos foram ou não atingidos. É o que chamamos, também, de função reguladora da avaliação.

Nesse momento, a avaliação deve influenciar o conhecimento e impulsionar a aprendizagem, com vistas sempre a melhoria dos resultados de aprendizagem dos alunos. Há também de se considerar que a função formativa da avaliação também implica numa

autoavaliação do professor sobre sua prática pedagógica, pois o acompanhamento sistemático do processo de ensino e aprendizagem (via avaliação formativa) pode indicar necessidades de ajustes nas estratégias didáticas utilizadas em sala de aula.

A avaliação formativa implica, por parte do professor, flexibilidade e vontade de adaptação, de ajuste. Este é sem dúvida um dos únicos indicativos capazes de fazer com que se reconheça de fora uma avaliação formativa: o aumento da variabilidade didática. Uma avaliação que não é seguida por uma modificação das práticas do professor tem poucas chances de ser formativa! (HADJI, 2001, p. 21)

Entende-se que a função mais importante da avaliação formativa é a ferramenta de ajudar, tornando melhor a aprendizagem, quando se adequa aos obstáculos que surgem durante a caminhada avaliativa. Ao final do processo de avaliação, assume a sua outra função: a somativa. Que pode ter o sentido de prestação de contas, a certificação ou a seleção (SIMÕES, 2000). Convém observar se o aluno obteve o sucesso esperado depois do conteúdo proposto pelo professor e do processo de ensino e aprendizagem estabelecido em sala de aula. Nesta perspectiva, a função somativa clássica parte de uma valoração. O professor avalia o aluno de forma que as aprendizagens sejam julgadas por sua parte, porém ele tenta fazer esse julgamento de forma qualitativa, considerando os acertos, progressos e erros, pois são nessas etapas que o professor identifica como está o caminho para a aprendizagem de seu aluno. Ou seja, o professor observa resultados e faz o julgamento de forma que o mesmo tenha uma função qualitativa para o crescimento do seu aluno.

Ressaltamos que a função somativa é utilizada para avaliar resultados. Sua finalidade é eminentemente verificadora e permite ao professor tomar medidas a longo prazo (VARJAL, 2007). No entanto, observa-se que nos sistemas de ensino a avaliação somativa ainda carrega uma finalidade classificatória.

A avaliação somativa, com função classificatória, realiza-se ao final de um curso, período letivo ou unidade de ensino, e consiste em classificar os alunos de acordo com níveis de aproveitamento previamente estabelecidos, geralmente tendo em vista sua promoção de uma série para outra, ou de um grau para outro. (HAYDT, 2000, p.18).

O aluno vai ser promovido conforme seu aproveitamento e nível que o mesmo alcançou. É com esse propósito que é utilizada a avaliação somativa, como função classificatória. (HAYDT, 2000, p.18).

Tentaremos explicar no próximo tópico, como os instrumentos avaliativos colaboram com o processo de avaliação.

2.1. Os Instrumentos Avaliativos e a alfabetização

Os recursos, as formas que usamos para avaliar, são chamados de instrumentos de avaliação. Para a realização de uma avaliação formativa existe uma grande variedade de instrumentos. Eles podem ser variados, e precisam diagnosticar sistematicamente a construção de saberes específicos, habilidades e aspectos ligados ao desenvolvimento pessoal e social (LEAL; ALBUQUERQUE; MORAIS, 2006).

Conforme Luckesi (2000), os instrumentos de avaliação da aprendizagem não devem ser quaisquer instrumentos, mas sim os adequados para coletar os dados que o professor necessita para configurar o estado de aprendizagem do aluno. Atualmente os instrumentos mais utilizados têm sido os registros escritos, com informações qualitativas das crianças. Segundo Leal, Albuquerque e Morais (2006, p. 102) a diversidade de registro qualitativo oportuna é a que:

Os professores comparem os saberes alcançados em diferentes momentos da trajetória vivenciada; os professores acompanhem coletivamente de forma compartilhada, os estudantes com quem trabalham a cada ano; os estudantes realizem auto avaliação, refletindo, dessa forma, sobre os próprios conhecimentos e sobre suas estratégias de aprendizagem, de modo que possam redefinir os modos de estudar e de se apropriar dos saberes; as famílias acompanhem sistematicamente os estudantes, podendo, assim, dar sugestões à escola sobre como ajudar as crianças e os adolescentes e discutir suas próprias estratégias para auxiliá-los; os coordenadores pedagógicos (assistentes pedagógicos, equipe técnica) conheçam o que vem sendo ensinado/aprendido pelos estudantes e possam planejar os processos formativos dos professores.

Os instrumentos podem ser diversificados, contudo eles necessitam de informações para que o professor viabilize saídas para o processo da aprendizagem. Dois desses instrumentos podem ser: o portfólio e o diário de classe. O primeiro dá ao professor um leque de documentos que auxiliam tanto os professores, alunos e até familiares a acompanhar o processo de ensino aprendizagem. Hernández (2000, p. 166) conceitua o portfólio como:

Um continente de diferentes tipos de documentos (anotações pessoais, experiências de aula, trabalhos pontuais, controles de aprendizagem, conexões com outros temas fora da escola, representações visuais, etc.) que proporciona evidências dos conhecimentos que foram sendo construídos, as estratégias utilizadas para aprender e a disposição de quem o elabora para continuar aprendendo.

O diário de classe é um instrumento considerado valioso para o processo de ensino-aprendizagem. Contudo esse instrumento é utilizado pelo professor, numa finalidade qualitativa, por conter informações dos alunos e o caminho que o mesmo percorre para alcançar a aprendizagem. Neste instrumento o professor planeja, cria estratégias e reflete sobre estratégias que não estão funcionando no processo. Para Leal, Albuquerque e Morais (2006, p. 105), para diagnosticar os avanços, assim como as lacunas na aprendizagem, é possível valer-nos tanto das produções escritas e orais diárias dos estudantes (os textos e escritas de palavras que produzem a cada dia na sala de aula; o que comentam, escrevem ou

leem ao participarem das atividades na classe) quanto de instrumentos específicos (tarefas, fichas, etc.) que nos forneçam dados mais controlados e sistemáticos sobre o domínio dos saberes e conteúdo das diferentes áreas de conhecimentos a que se referem os objetivos e as metas de ensino. Enfim, independente do instrumento utilizado pelo professor, espera-se que o mesmo tenha uma função formativa e qualitativa, que ofereça aos alunos, à família e até ao professor um caminho menos doloroso para o processo de ensino-aprendizagem.

3. Avaliação da aprendizagem na alfabetização: analisando elementos a partir da prática docente

Aqui apresentaremos os resultados a que chegamos a partir da análise dos dados empíricos da pesquisa. Lembramos que nosso objetivo consistiu em analisar a avaliação da aprendizagem na alfabetização, a partir da prática avaliativa de professoras em turmas do 1º ano (ciclo de alfabetização) do Ensino Fundamental. Nesse caminho, buscamos apreender as concepções dessas professoras e também buscamos identificar os instrumentos avaliativos mais utilizados, refletindo sobre a ação e intervenção dos professores na perspectiva de uma avaliação formativa. Diante disso, estruturamos essa etapa do texto em três tópicos.

No primeiro tópico discutimos sobre as concepções das professoras alfabetizadoras a respeito da avaliação da aprendizagem, sua regularidade, a importância da avaliação e de avaliar seu aluno, a diferença entre avaliar as séries de alfabetização e outras turmas, bem como o significado da nota. O segundo diz respeito aos instrumentos avaliativos: quais os mais utilizados, como são escolhidos e quais deles são mais importantes no processo da avaliação. Finalizando, no terceiro debatemos sobre a prática dos professores alfabetizadores na sala de aula, fazendo uma vinculação com a avaliação formativa.

Como já ressaltamos, os dados aqui apresentados resultam de entrevistas e de observações do cotidiano. Ao todo, foram realizadas 10 (dez) entrevistas, todas com professoras alfabetizadoras. Para preservar a identidade das nossas entrevistadas utilizamos nomes fictícios⁵.

3.1. Concepções de professores alfabetizadores sobre avaliação da aprendizagem

Analisando as concepções das professoras, foi possível observar que todas entendem que a avaliação deve ser usada para averiguar e analisar se a aprendizagem está acontecendo,

⁵ 1 Ana; 2 Maria; 3 Lúcia; 4 Alice; 5 Joana; 6 Marta; 7 Paula; 8 Marli; 9 Fátima; e 10 Luciana.

buscando elementos que revelem o desempenho do aluno, assim como também o desempenho professor. Vejamos os trechos a seguir:

É o professor utilizar esta ferramenta como forma de averiguar e analisar se a aprendizagem está mesmo acontecendo (Ana).

É onde o professor entende o aluno em suas diversas formas. Onde ele consegue se avaliar e entender se seus métodos estão sendo eficazes ou o aluno precisa de mais atenção, para o desenvolvimento do caminho para o processo da aprendizagem (Luciana).

Como é possível depreender desses dois trechos, as concepções se aproximam de uma perspectiva formativa, já que apontam para acompanhar a aprendizagem dos estudantes, mas também regular suas próprias estratégias didáticas.

Outro fator importante que envolve a concepção é a forma de trabalho do professor. Ou seja, o modo com o qual ele desenvolve seu trabalho para que a avaliação aconteça e, caso necessário, venha modificar ou tomar decisões em relação a sua didática e ao aluno. As professoras disseram que é um processo de desafios, onde a avaliação contínua auxilia na tomada de decisões e também para entender como está o caminho da aprendizagem. As respostas das professoras também revelaram a clareza de que a avaliação é parte do processo de ensino e aprendizagem.

De forma continua; o ensino/aprendizagem ocorre diariamente e consequentemente a avaliação também ocorre todos os dias (Fátima).

Diariamente, deve ser encarada como orientação para uma aprendizagem de qualidade e para melhoria do sistema de ensino (Maria).

Ao observar as respostas das entrevistas, é possível entender a avaliação como um leque de possibilidades para ajustes das aprendizagens dos alunos, próprio de uma abordagem formativa. Já que atuar nessa perspectiva significa viabilizar a

Avaliação que ajuda o aluno a aprender e o professor a ensinar. A ideia-base é bastante simples: a aprendizagem nunca é linear, procede por ensaios, por tentativas e erros, hipóteses, recuos e avanços; um indivíduo aprenderá melhor se o seu meio envolvente for capaz de lhe dar respostas e regulações sob diversas formas: identificação dos erros, sugestões e contra sugestões, explicações complementares, revisão das noções de base, trabalho sobre o sentido da tarefa ou a autoconfiança. (PERRENOUD, 1999, p.173).

Outro fator que se articula com as concepções de avaliação é a regularidade com que cada professor avalia. Na nossa pesquisa, 100% das professoras afirmaram ter o hábito de avaliar diariamente, levando em consideração o planejamento e seu aluno. Fazendo uma síntese, é possível dizer que para as professoras Lúcia, Alice e Joana, a avaliação diária deve

ser encarada como orientação para uma aprendizagem de qualidade e para melhoria do sistema de ensino, através de atividades propostas, onde a participação de todos seja efetiva.

Essas respostas nos levam a uma reflexão sobre a avaliação formativa, pois a mesma consiste na ação de avaliar os conhecimentos dos alunos, a construção da trajetória da aprendizagem e o trabalho do professor, por consentir como anda o sucesso dos alunos, de maneira frequente e interativa para identificar “o que eles aprenderam e o que ainda não aprenderam, para que venham a aprender e para que reorganizem o trabalho pedagógico”. (VILLAS BOAS, 2006, p.4-5).

Essas compreensões tornam o momento de avaliar um ato efetivo de múltiplos caminhos para o conhecimento. Para as entrevistadas, esse momento serve para observar como está o nível de aprendizagem, não só do aluno, mas também do professor, “pois também precisamos ser avaliados para melhor avaliar” (Paula).

A importância de avaliar o aluno também está no momento de observar se o mesmo conseguiu o objetivo desejado, até onde foi sua compreensão para identificarmos os possíveis problemas, nosso desempenho e, assim, ampliarmos as estratégias para um melhor momento de avaliar. Para uma das entrevistadas:

Essas estratégias irão variar de acordo com a necessidade do aluno e da minha cobrança. Ela pode ser um intensivo na leitura ou na escrita baseada em conteúdo que o aluno está mais necessitado. (Lúcia)

Entender esse momento como um ato onde todos participam, não havendo exclusão, no qual o professor observa os pontos específicos, para que a avaliação se efetive em um momento prazeroso e de respeito entre os sujeitos participantes. Assim, os professores devem reconhecer a necessidade de avaliar com as diferentes finalidades:

- Identificar os avanços e encorajá-los a continuar construindo conhecimentos nas diferentes áreas de conhecimento e desenvolvendo as capacidades;
- Conhecer as dificuldades e planejar atividades que ajudem a superá-las;
- Saber se as estratégias de ensino estão sendo eficientes e modifica-las quando necessário (LEAL, ALBUQUERQUE E MORAIS, 2007, pp. 99-100).

Cada professor tem seu método de avaliar, todos importantes. As entrevistadas observam o desenvolvimento cognitivo, sua reflexão, argumentação e criatividade. Ainda para elas o ato de avaliar seu aluno está relacionado com ele próprio.

É ter um *feedback* de todo o conhecimento que foi construído, reconhecendo até onde seu trabalho foi bem ou mal assimilado, compreendido como anda o caminho da aprendizagem de cada aluno (Lúcia)

Paro, observo com mais calma o aluno e chamo para mais perto de mim pra que eu possa identificar onde está “a pedra” que está deixando-o para trás. A partir daí, faço minhas intervenções (Luciana).

A partir do exposto, é possível dizer que as concepções das professoras se aproximam da concepção de avaliação formativa. O que deve redundar num processo avaliativo e de alfabetização mais preciso e mais focado nas individualidades dos estudantes.

3.2. O uso dos instrumentos avaliativos e os aspectos relacionados ao desenvolvimento da criança na alfabetização

Com relação aos instrumentos avaliativos usados pelas professoras percebemos que todas têm o hábito de diversificar, usando instrumentos variados. Três das entrevistadas afirmaram observar aspectos do desenvolvimento da linguagem das crianças através de um simples diálogo em sala (em roda de conversa e na oralidade das rodas de leituras). O aspecto comportamental ou social das crianças também é avaliado de diferentes maneiras e foi mencionado por quatro das entrevistadas, os quais dizem observar a participação nas aulas, a socialização e interação em grupo. A partir desses recursos também podem identificar fatores que contribuem ou prejudiquem o aspecto afetivo/emocional da criança, pois esse aspecto é importante e estritamente relacionado à aprendizagem e ao processo de alfabetização.

Os professores têm suas preferências no momento de avaliar, pois cada um tem seu perfil, planejamento e objetivos em relação aos instrumentos. A professora Alice diz que suas preferências são “as atividades em grupo e o portfólio. Em grupo observo o desenvolvimento deles nas propostas oralmente e o portfólio posso verificar a escrita no decorrer de cada semestre”.

Já a professora Maria faz sua escolha pela relação na oralidade e com a dificuldade que alguns alunos têm na escrita, ao dizer que “Na minha concepção o aprendizado e as opiniões contam bastante, até porque os alunos podem conseguir se expressar oralmente e às vezes não consegue fazer a escrita”.

É preciso que o professor conheça seus alunos, planeje, observe e crie um leque de oportunidades para o caminho da aprendizagem. No entanto, todas de uma forma ou outra citaram instrumentos considerados mais tradicionais para avaliar o desenvolvimento das aprendizagens das crianças. Para a professora Ana “o mais comum é a prova por conta da política da escola”.

Leal, Albuquerque e Moraes (2007, p.103) entendem que essa gama de instrumentos é importante, pois “a diversificação dos instrumentos avaliativos, por sua vez, viabiliza um

maior número de variedade de informações sobre o trabalho docente e sobre o os percursos de aprendizagem”. Com essas possibilidades, o professor tende a ter uma melhoria nos resultados da sua prática avaliativa.

Contudo, algumas professoras confessaram que ainda estão presas a provas como um dos principais instrumentos, principalmente porque o currículo escolar exige que o aluno seja classificado através de nota. Geralmente, o objetivo que se tem ao aplicar uma prova é a reprodução dos conteúdos por parte dos alunos, estes transmitidos pelo professor, que em seguida, são classificados a partir de uma nota. Contudo esse instrumento, muitas vezes não é usado para que o professor entenda tudo que o aluno conseguiu aprender, como esse conhecimento está sendo adquirido e como ele pode prover de informações do trabalho docente. Segundo Moraes (2008, p. 51):

Isso acontece, pois, a prova está centrada no conteúdo e não nos objetivos, [...] aplicam estas provas controlando o ambiente: não procedem a explicações, não realizam leituras, não permitem qualquer movimentação. Posteriormente, corrigem as provas atribuindo notas e devolvem as provas e “orientam” os alunos com rendimento insuficiente para “estudarem mais”. Na verdade, ao assim procederem, os professores restringem sua ação à realização de uma avaliação unicamente classificatória. (MORAES, 2008, p. 51)

Buscamos também levantar elementos sobre a preocupação da escola em relação ao processo avaliativo, pois algumas professoras revelaram que os instrumentos usados são determinações dadas pela escola. Nesse âmbito, 5 (cinco) entrevistadas responderam que há uma preocupação e os outros disseram que a instituição educacional não tem tal inquietação.

Sim, pois sempre a coordenação está aberta para mostrarmos as dificuldades da turma assim então procurar a uma forma para melhorar no desenvolvimento dos alunos (Alice).

Não. Geralmente mais com as notas que elas vão oferecer no fim do processo. Que neste caso é a prova (Ana).

A escola deve estar perto do professor, oferecendo ajuda e dando suporte para que ele concretize suas ideias, construa seu planejamento pautado numa avaliação formativa, ofereça formações na área, para que cada passo da aprendizagem seja um ato de troca entre os sujeitos. No entanto, observamos que as escolas nem sempre estão preocupadas com essa questão.

3.3. A prática a partir da perspectiva da avaliação formativa

Na nossa pesquisa, além das entrevistas, realizamos observações. Aqui vamos apresentar um pouco dos resultados dessa etapa da investigação. Entendemos que seria

importante não apenas entrevistar, mas também observar as práticas em sala de aula. Assim, nossa percepção sobre a realidade seria mais aproximada.

Foram realizadas quatro (04) observações, em duas escolas, uma pública e outra privada. As observações aconteceram em dois (02) momentos: dias normais de aula e dias com aplicação do instrumento prova.

No que diz respeito às práticas, as professoras em dias normais de aula realizaram dinâmicas para receber os alunos, usaram leitura e rodas de conversas. Foi possível observar que nos dias em que não aconteceram provas, elas realizaram avaliações diversificando os instrumentos.

A diversificação dos instrumentos avaliativos, por sua vez, viabiliza um maior número e variedades de informações sobre o trabalho docente e sobre o percurso de aprendizagem assim como uma possibilidade de reflexão acerca de como os conhecimentos estão sendo concebidos pelas crianças (LEAL, ALBUQUERQUE & MORAIS, 2007, p. 103).

Foi possível identificar que as docentes tinham uma rotina de atividades onde o estímulo à leitura e à escrita era constante, independente das atividades, movimento próprio do processo de alfabetização. Este fato categoriza mais uma vez a alfabetização com o domínio desses dois parâmetros (leitura e escrita).

Nos dias de provas, observamos uma postura de tranquilidade de duas professoras. As mesmas realizavam a rotina normal de aula, recebiam os alunos, faziam a leitura deleite ou a roda de conversa. Mesmo assim, a sala de aula foi organizada em formato tradicional para a realização de uma prova: cadeiras enfileiradas e sempre deixando os alunos afastados um dos outros. Contudo a postura dessas docentes foi o que mais nos chamou a atenção: a calma, o carinho e conforto para os alunos, ao dizerem que a avaliação escrita era apenas uma atividade como outra qualquer e que tudo iria sair muito bem.

No momento da prova, as professoras faziam a leitura da prova e iam realizando quesito por quesito. Na escola privada existia a presença de uma estagiária para ajudar nesses momentos. Na escola pública não existia a outra pessoa para auxiliar a professora. A própria professora ajudava como podia e os que apresentavam mais dificuldade ficavam com ela até o final da aula a fim de concluir a atividade.

Como se pode ver, mesmo que as práticas observadas revelem que as professoras estão propensas a atuar de forma diferenciada, a “prova” ainda aparece como um instrumento importante que leva os alunos a incorporarem um sentido de seriedade no momento da aplicação desse instrumento. Isso é possível de ser observado quando as professoras “arrumam a sala”, “afastam os estudantes um dos outros”. Mesmo com uma postura

formativa, as professoras não conseguem fugir do formato tradicional que esse tipo de instrumento encerra, o que contribui, de certa forma, para a concepção estigmatizada da avaliação.

Considerações finais

O objetivo consistiu em analisar a avaliação da aprendizagem na alfabetização, a partir da prática avaliativa de professores em turmas do 1º ano (ciclo de alfabetização) do Ensino Fundamental. Para isso buscou analisar a prática de professoras alfabetizadoras, conforme os dados que apresentamos e analisamos ao longo desse estudo.

Percebemos, ao longo do trabalho, a importância de discutir a avaliação no processo de alfabetização, trazendo a importância de todos os autores, para uma concretização da aprendizagem.

Os dados das análises nos mostram que o processo de avaliação da aprendizagem na alfabetização, tem deixado o professor mais tranquilo para o ato de avaliar. Ele vem criando possibilidades, fazendo uma avaliação diária e contínua, onde é esperado o “feedback” por parte dos alunos. Assim ele também pode avaliar sua metodologia e dinâmica, para tornar o processo de avaliação da aprendizagem mais prazeroso. Em conjunto, foi possível observar que a prática avaliativa das professoras é concretizada a partir de instrumentos variados como: portfólios, trabalhos em grupos, leituras, trabalhos com oralidade, fichas, cadernos, entre outros.

Apesar dos esforços das professoras para realizar uma avaliação formativa, na qual elas se envolvem e deixam os alunos serem protagonistas de suas aprendizagens, as professoras ainda esbarram na forma tradicional de avaliar. Um exemplo é o dia de prova, onde as cadeiras precisam ser organizadas em filas separadas e a atenção do professor dobra para realizar a avaliação na qual classificará os alunos através de uma nota.

Apesar da constatação acima citada, a pesquisa concluiu que as professoras estão se preocupando em realizar uma avaliação formativa, mesmo com as dificuldades apresentadas. Ou seja, conforme anunciamos com base em Luckesi (2011), colocar em prática conceito aprendidos no campo da avaliação nem sempre é fácil ou possível. As professoras vêm tentando, através do exercício diário, colocar os conceitos em ação. Movimento bastante relevante para um processo de extrema relevância na vida das crianças: alfabetização.

Referências

ALBUQUERQUE, E. B. C. de; MORAIS, A. G. de; FERREIRA, A. T. B. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras. **Revista Brasileira de Educação**. 2008, vol.13, n.38, pp.252-264.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Lei n. 10.172, de 9/1/2001. **Estabelece o Plano Nacional de Educação**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001

BRASIL. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações gerais. Brasília: Ministérios da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2004.

BRASIL. **Lei n. 11.114**, de 16 de maio de 2005. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 maio 2005. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/11114.htm >. Acesso em: 11 mar/2017.

BRASIL. **Lei n. 11.274**, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 fev. 2006. Disponível em: < <http://www.planalto.gov.br> >. Acesso em: 11 mar/2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa**. Currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado. Brasília: DF, 2012.

BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Em Tese**, Vol. 2 n.º 1 (3), janeiro/julho, 2005, p. 68-80.

BOTH, I. J. **Avaliação planejada, aprendizagem consentida**: é ensinando que se avalia, é avaliando que se ensina. 2 ed. Curitiba: Ibpex, 2008.

HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

HAYDT, R. C. C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2000.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura visual, mudança educativa e projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, E. B.; MORAIS, A. G. Avaliação e aprendizagem na escola: a prática pedagógica como eixo da reflexão. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2007.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. Cortez Editora: São Paulo, Coleção Magistério 2º Grau Série Formando Professor, 1994.

LUCKESI, C. C. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem? **Pátio**, Rio Grande do Sul, n.12, p. 6-11, fev/mar. 2000.

_____. **Avaliação da Aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2011

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2002.

MORAES, D. A. F. de. **Avaliação formativa**: re-significando a prova no cotidiano escolar. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

PERRENOUD, P. Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistêmica da mudança pedagógica. In: ESTRELA, A.; NÓVOA, A.(dir.). **Avaliações em educação**: novas perspectivas. Lisboa: Educa, 1999. p.155-173.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F.P. A Pesquisa Científica. In: GERHARDT, T. E; SILVEIRA, D. T. (orgs). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SIMÕES, G. A. G. **A avaliação do desempenho docente**. Contributos para uma análise crítica. Lisboa: Texto Editora, 2000.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**.2. ed. 8. Reimpr, Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FAE/UFMG, 2005.

SOARES, M. **A reinvenção da alfabetização**. 2003. Disponível em:<<http://www.meb.org.br/biblioteca/artigomagdasoares>> .Acesso em: 6 maio,2011.

SOARES, M. **Alfabetização Linguística**: da teoria à prática. Belo Horizonte: Dimensão, 2010.

VARJAL, E. **Avaliação das aprendizagens na escola inclusiva**. In: CONFERÊNCIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MORENO, 1., 2007, Moreno, PE. Palestra... Moreno, PE, 2007.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em Educação**: a observação. Brasília: Plano Editora, 2003.

VIEIRA, R. Alfabetização, histórias de vida, mediações e reconfigurações identitárias. IN: ALLEMBRANDT, L. I.; MALDANER, M. B. (Orgs.). **Alfabetização numa relação intercultural**. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 2016.

VILLAS BOAS, B. M. de F. Avaliação formativa e formação de professores: ainda um desafio. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 12, n. 22, p.1-21, mar./ jun. 2006.