

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Gilcéia Damasceno de Oliveira

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO CICLO DE  
ALFABETIZAÇÃO: O QUE DIZEM OS CADERNOS DE  
FORMAÇÃO DO PNAIC?

Passo Fundo

2019

Gilcéia Damasceno de Oliveira

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO CICLO DE  
ALFABETIZAÇÃO: O QUE DIZEM OS CADERNOS DE  
FORMAÇÃO DO PNAIC?**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Adriana Dickel.

Passo Fundo

2019

*Dedico esta dissertação à minha mãe, Esanir, meu amor maior, por acreditar em meus sonhos.*

É tempo de agradecer a todos que contribuíram para tornar este sonho possível.

A Deus, sem ele não teria encontrado a força necessária para chegar ao final deste processo formativo.

Aos meus pais, Getulio e Esanir, pelo apoio incondicional em todos os momentos desta caminhada, por me incentivarem a voar cada vez mais alto.

À professora Adriana Dickel, pelo seu olhar atento e cuidadoso para com este trabalho, por sempre acreditar em mim.

Às professoras Regiane Helena Bertagna, Rosimar Serena Siqueira Esquinsani e Rosângela Hanel Dias, pelas importantes contribuições para a continuidade desta pesquisa.

Às professoras Luciane Spanhol Bordignon e Silvia Maria Scartazzini, pelo incentivo ao ingresso no Mestrado, pelas sugestões dadas ao projeto inicial de pesquisa.

À Jessica Bertoglio, por sua paciência em responder a todas as minhas inquietações.

Às minhas colegas Leticia Mistura e Maiara Foli Severo, pela amizade verdadeira, por tornarem tudo isso muito mais alegre.

Às minhas amigas Maria Inês Telles, Joelma Pereira e Marilaine Hoffmann, pela escuta atenta e pela preocupação constante, por entenderem minhas ausências.

À Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporte do município de Lagoa Vermelha, pela liberação de minha licença estudo.

À Universidade de Passo Fundo, pelo apoio financeiro durante o curso, por contribuir com minha formação acadêmica e profissional desde a graduação.

À minha avó Adelaide, pelo seu olhar de cumplicidade, por me permitir fazer parte da sua vida, de alguns de seus 99 anos de existência.

Aos alunos da turma do 1º ano da Escola Municipal Clóvis Pestana, por me permitirem fazer parte de suas trajetórias escolares, e assim redescobrir o desejo por ensinar e aprender.

## RESUMO

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) resulta de um compromisso firmado pelos governos federal, distrital, estaduais e municipais para assegurar a alfabetização de todas as crianças na idade considerada a “certa”, ou seja, aos 8 anos de idade. A presente dissertação objetivou reconhecer a(s) proposta(s) de avaliação da aprendizagem para o ciclo de alfabetização, veiculada(s) pelos Cadernos de Formação do PNAIC, analisando que lugar assume o aluno nessa(s) proposta(s). Para atingir tal propósito, optou-se pela pesquisa bibliográfica e pela análise documental. Para a análise dos dezenove textos selecionados entre os Cadernos do Pacto para compor o *corpus* documental, recorreu-se à análise de conteúdo. As categorias de análise - avaliação diagnóstica, avaliação somativa, avaliação formativa, abordagem tradicional de avaliação, professor, aluno, instrumentos de avaliação e de registro - foram produzidas com base na leitura em profundidade do *corpus*, bem como no diálogo com o referencial teórico elaborado para a pesquisa. Inicialmente, é apresentado o contexto de emergência do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), caracterizados os seus eixos de atuação, a estrutura de funcionamento e os materiais do programa de formação dos professores alfabetizadores. Em um segundo momento, são abordadas as principais perspectivas teóricas sobre a avaliação da aprendizagem produzidas nas últimas décadas do século XX e procura-se discutir como a temática do lugar do aluno no processo avaliativo vem sendo tratada na produção acadêmica da área no Brasil. Como resultados do trabalho tem-se que: nos cadernos do PNAIC, verifica-se a presença de diferentes perspectivas teórico-metodológicas para fundamentar a avaliação no ciclo de alfabetização, assim como a ausência de um lugar a ser ocupado pelo aluno no processo avaliativo, ainda que o PNAIC adote em seus cadernos uma concepção de avaliação formativa. Evidencia-se o controle das ações do professor e do aluno, principalmente, por meio de instrumentos reguladores da aprendizagem dos conteúdos, estabelecidos como condição para a progressão das crianças.

**Palavras-chave:** Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Avaliação da aprendizagem. Aluno. Avaliação formativa.

## ABSTRACT

The National Pact for Literacy at the Right Age – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) is the result of a commitment made between the federal, district, state and municipal governments to ensure the development of literacy of all children at the age recognized as “right”, that is, at eight years old. This dissertation aimed to recognize the proposals for learning assessment for the literacy cycle, conveyed by the PNAIC Training Notebooks (Cadernos de Formação do PNAIC), analyzing what place the student takes on these proposals. To achieve this purpose, we opted for bibliographic research and document analysis. For the analysis of the 19 texts selected from the Pact Notebooks (Cadernos do Pacto) to compose the documentary corpus, we resorted to content analysis. The analytical categories - diagnostic assessment, summative assessment, formative assessment, traditional assessment approach, teacher, student, assessment and registration instruments - were produced based on in-depth reading of the corpus, as well as dialogue with the theoretical framework elaborated for this research. Initially, the emergency context of the National Pact for Literacy at the Right Age - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) identifying its areas and structure of operation and the program training materials for the literacy teachers. In a second moment, the main theoretical perspectives on the assessment of learning produced in the last decades of the 20th century are approached and it seeks to discuss how the theme of the student's place in the evaluation process has been treated in the academic production of the area in Brazil. As results of the work we have that there are different theoretical and methodological perspectives to support the assessment in the literacy cycle in the PNAIC Notebooks (Cadernos do PNAIC), as well as the absence of a place to be occupied by the student in the evaluation process, although PNAIC adopts in its notebooks a conception of formative evaluation. We evidenced the control of teacher and student actions, mainly through regulating learning instruments of the established contents as a condition for the progression of children.

**Keywords:** National Pact for Literacy at the Right Age. Learning assessment. Student. Formative assessment.

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 - Processo de Formação do PNAIC .....	18
Figura 2 - Organograma da Formação do PNAIC em 2017 .....	26

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Título dos Cadernos de Formação do PNAIC .....	20
Quadro 2 - Divisão do trabalho e avaliação ao longo do sistema de ensino .....	43
Quadro 3 - Vínculo institucional dos autores da seção “Aprofundando o tema” dos Cadernos de Formação de 2012 .....	79
Quadro 4 - Vínculo institucional dos autores da seção “Aprofundando o tema” dos Cadernos de Formação de 2014 .....	79
Quadro 5 - Vínculo institucional dos autores da seção “Aprofundando o tema” dos Cadernos de Formação de 2015 .....	79
Quadro 6 - Textos selecionados para compor o corpus documental da pesquisa .....	81
Quadro 7 - Textos em que foi identificada a categoria Avaliação Diagnóstica .....	88
Quadro 8 - Textos em que foi identificada a categoria Avaliação Somativa .....	94
Quadro 9 - Textos em que foi identificada a categoria Avaliação Formativa .....	99
Quadro 10 - Textos em que foi identificada a categoria Abordagem tradicional da avaliação	105
Quadro 11 - Textos em que foi identificada a categoria Professor .....	109
Quadro 12 - Textos em que foi identificada a categoria Aluno .....	114
Quadro 13 - Textos em que foi identificada a categoria Instrumentos de avaliação e de registro .....	118
Quadro 14 - Exemplos de quadros de critérios de avaliação e de monitoramento de atividades, instrumentos de avaliação e de registro presentes nos Cadernos de Formação do PNAIC ..	123

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AFA: Avaliação Formativa Alternativa

AL: Alagoas

ANA: Avaliação Nacional da Alfabetização

Aneb: Avaliação Nacional da Educação Básica

Anresc: Avaliação Nacional do Rendimento Escolar

CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEB: Câmara de Educação Básica

CECIM: Centro de Estudos de Cultura, Identidade e Memória

CEEBJA: Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos

CEEL: Centro de Estudos em Educação e Linguagem

CNE: Conselho Nacional de Educação

CONSED: Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação

CREFAS: Centro de Referência e Formação da Criança e Adolescentes Surdos

EDURURAL: Programa de Educação Básica para o Nordeste Brasileiro

FCC: Fundação Carlos Chaga

FNDE: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

Fundaj: Fundação Joaquim Nabuco

GEPALFA: Grupo de Estudos e Pesquisa em Alfabetização

Ideb: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IES: Instituição de Ensino Superior

IFES: Instituto Federal do Espírito Santo

IFG Instituto Federal de Goiás

IICA: Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura

Inep: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

MEC: Ministério da Educação

MG: Minas Gerais

NEI-Cap: Núcleo de Educação da Infância - Colégio de Aplicação

OCDE: Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico

PABAE: Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar

Paiub: Programa da Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras

PB: Paraíba

PE: Pernambuco

PFCPA: Programa de Formação Continuada de Professores Alfabetizadores

Pisa: Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PNAIC: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNBE: Programa Nacional Biblioteca da Escola

PNLD: Programa Nacional do Livro Didático

PNME: Programa Novo Mais Educação

PPGEDU: Programa de Pós-Graduação em Educação

PR: Paraná

SAEB: Sistema de Avaliação da Educação Básica

SAEP: Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau

Saresp: Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

SC: Santa Catarina

SEA: Sistema de Escrita Alfabética

SEB: Secretaria de Educação Básica

SEEDF: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

SEMEC: Secretaria Executiva do Ministério da Educação

SENEB: Secretaria Nacional da Educação Básica

Simave: Sistema de Avaliação da Educação Pública

Simec: Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação

SINAES: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

SisPacto: Sistema de Monitoramento do Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa

SME - SP: Secretaria Municipal de Educação da Cidade de São Paulo

SP: São Paulo

Spaee: Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica

TRI: Teoria de Resposta ao Item

UDESC: Universidade do Estado de Santa Catarina

UEM: Universidade Estadual de Maringá

UEMG: Universidade do Estado de Minas Gerais

UEPG: Universidade Estadual de Ponta Grossa

UESC: Universidade Estadual de Santa Cruz

UF: Unidade da Federação

UFAM: Universidade Federal do Amazonas

UFBA: Universidade Federal da Bahia

UFERSA: Universidade Federal Rural do Semiárido  
UFES: Universidade Federal do Espírito Santo  
UFJF: Universidade Federal de Juiz de Fora  
UFMA: Universidade Federal do Maranhão  
UFMG: Universidade Federal de Minas Gerais  
UFMT: Universidade Federal do Mato Grosso  
UFPA: Universidade Federal do Pará  
UFPB: Universidade Federal da Paraíba  
UFPE: Universidade Federal de Pernambuco  
UFPR: Universidade Federal do Paraná  
UFRGS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
UFRJ: Universidade Federal do Rio de Janeiro  
UFRN: Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
UFRPE: Universidade Federal Rural de Pernambuco  
UFS: Universidade Federal de Sergipe  
UFSC: Universidade Federal de Santa Catarina  
UFSCar: Universidade Federal de São Carlos  
UFSM: Universidade Federal de Santa Maria  
UnB: Universidade de Brasília  
Undime: União dos Dirigentes Municipais de Educação  
UNEB: Universidade do Estado da Bahia  
UNESP: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho  
Unicamp: Universidade Estadual de Campinas  
UNIFAP: Universidade Federal do Amapá  
Unilab: Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira  
Unimontes: Universidade Estadual de Montes Claros  
UNIP: Universidade Paulista  
UPF: Universidade de Passo Fundo  
UPM: Universidade Presbiteriana Mackenzie  
USF: Universidade São Francisco  
USP: Universidade de São Paulo  
UTFPR: Universidade Tecnológica Federal do Paraná

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>2 O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC)...17</b>	
<b>2.1 Base legal do PNAIC .....</b>	<b>17</b>
<b>3 AVALIAÇÃO: TRAMAS CONCEITUAIS E PERSPECTIVAS PEDAGÓGICAS....27</b>	
<b>3.1 Um pouco de história sobre a avaliação .....</b>	<b>27</b>
<b>3.2 A avaliação na escola: o que ela pretende ocultar? .....</b>	<b>37</b>
<b>3.3 Níveis da avaliação educacional .....</b>	<b>45</b>
3.3.1 A avaliação externa no Brasil .....	46
3.3.2 A avaliação institucional da escola.....	51
3.3.3 A avaliação na sala de aula.....	55
<b>3.4 Modalidades da avaliação da aprendizagem .....</b>	<b>59</b>
3.4.1 Avaliação Diagnóstica.....	61
3.4.2 Avaliação Somativa.....	64
3.4.3 Avaliação Formativa.....	67
<b>4 O PERCURSO METODOLÓGICO .....</b>	<b>75</b>
<b>4.1 Análise documental .....</b>	<b>76</b>
<b>5 CADERNOS DE FORMAÇÃO DO PNAIC: A(S) PROPOSTA(S) DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM PARA O CICLO DE ALFABETIZAÇÃO .....</b>	<b>87</b>
<b>5.1 Categoria 1 - Avaliação Diagnóstica .....</b>	<b>88</b>
<b>5.2 Categoria 2 - Avaliação Somativa .....</b>	<b>94</b>
<b>5.3 Categoria 3 - Avaliação Formativa .....</b>	<b>99</b>
<b>5.4 Categoria 4 - Abordagem tradicional da avaliação.....</b>	<b>105</b>
<b>5.5 Categoria 5 - Professor.....</b>	<b>109</b>
<b>5.6 Categoria 6 - Aluno .....</b>	<b>114</b>
<b>5.7 Categoria 7 - Instrumentos de avaliação e de registro .....</b>	<b>118</b>
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>126</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>132</b>
<b>APÊNDICE A - CADERNOS DE FORMAÇÃO DO PNAIC (2012 A 2015).....</b>	<b>140</b>
<b>APÊNDICE B - REFERÊNCIAS DO <i>CORPUS</i> DOCUMENTAL .....</b>	<b>174</b>
<b>APÊNDICE C - UNIDADES DE REGISTRO POR CATEGORIA DE ANÁLISE .....</b>	<b>177</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O interesse pelo objeto de estudo da presente dissertação constituiu-se durante minha trajetória acadêmica e profissional. Minha formação como profissional em educação iniciou-se em 2009, quando ingressei no curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade de Passo Fundo (UPF). Com a experiência do estágio supervisionado, o qual desenvolvi com uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental, em uma escola da rede municipal de Lagoa Vermelha, muitas inquietações emergiram no que diz respeito à avaliação no ciclo de alfabetização<sup>1</sup>. Entendo que esse momento foi potencialmente instigante para que começasse a me interessar pela especificidade do processo avaliativo desenvolvido com turmas do ciclo de alfabetização e principalmente pelas práticas avaliativas adotadas pelos professores alfabetizadores ao avaliar a aprendizagem de seus alunos.

Em 2014, tem início minha carreira como docente, e desde então tive a oportunidade de atuar como professora em diversas etapas de escolarização, da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, em escolas públicas e particulares do município de Lagoa Vermelha.

Há cerca de cinco anos, vinculei-me ao Programa de Formação Continuada de Professores Alfabetizadores (doravante PFCPA) do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), instituído pela Portaria nº 867, de 04 julho de 2012, do Ministério da Educação (MEC) (BRASIL, 2012a), inicialmente como professora alfabetizadora e, particularmente em 2016 e 2017, como orientadora de estudos do curso de formação continuada de professores alfabetizadores no município de Lagoa Vermelha.

Minha participação no PFCPA me possibilitou alcançar uma melhor compreensão de questões sobre a não efetivação das aprendizagens em alunos concluintes do ciclo de alfabetização e as práticas avaliativas adotadas pelos professores ao avaliarem a aprendizagem desses alunos. Além disso, foi possível estabelecer uma aproximação com os estudos sobre os processos avaliativos desenvolvidos no ciclo de alfabetização e sobre a proposta de avaliação do PFCPA. Dessa forma, teve início o desejo por participar da seleção para o curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) da UPF. Assim, optei por desenvolver minha pesquisa na Linha de Pesquisa Processos Educativos e Linguagem com o

---

<sup>1</sup> Conforme a Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, ainda que a escola opte pelo regime seriado, deverá considerar os três anos do Ensino Fundamental como um ciclo sequencial (ciclo de alfabetização), no qual não é aceitável ocorrer interrupções, uma vez que está “voltado para ampliar a todos os alunos as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos” (BRASIL, 2010).

objetivo de aprofundar os estudos sobre a avaliação da aprendizagem no ciclo de alfabetização. Ao ingressar, vinculei-me ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Alfabetização (GEPALFA), coordenado pela Professora Doutora Adriana Dickel, composto por professores da rede de Educação Básica, acadêmicos do Curso de Pedagogia e estudantes em nível de mestrado e doutorado.

No GEPALFA, há vários estudos sobre o processo de alfabetização (SCARTAZZINI, 2005; DIAS, 2007) e, decorrente de seus quinze anos de trabalho, o Grupo elaborou um conceito de alfabetização que o orienta nesses trabalhos. Nesse sentido, para o GEPALFA a alfabetização designa

o processo pedagógico em que sujeitos são instados a pensar sobre a linguagem verbal e, em especial, sobre a linguagem escrita, por meio de um trabalho sistemático de desvendamento e de tomada de consciência da organização do sistema alfabético de escrita, seus elementos e suas propriedades, e da ampliação dos usos e das funções sociais dessa linguagem na - pela cultura letrada.

Dentre os estudos desenvolvidos no GEPALFA não havia um que orientado por essa concepção de alfabetização aprofundasse questões relativas à avaliação. Por isso, entendendo que com este trabalho que pretende discutir a temática da avaliação da aprendizagem no ciclo de alfabetização, espero contribuir com as reflexões realizadas pelo Grupo no que se refere à qualificação dos processos avaliativos desenvolvidos nessa etapa de escolarização e especialmente com relação às práticas avaliativas adotadas pelos professores quando se propõem a avaliarem a aprendizagem dos alunos em processo de alfabetização.

Partindo dessa constatação e imbuídos dessa motivação, lançamo-nos a uma busca pelos estudos que abordam essa temática, alfabetização e avaliação, tendo por contexto o PNAIC. Observamos que a avaliação tem sido apontada como um tema frequente nas pesquisas veiculadas no país; por isso, foi desenvolvido um estudo das produções acadêmicas sobre o tema, com o intuito de situar o objeto de pesquisa no âmbito nacional da produção acadêmica recente, entre os anos de 2013 a 2018. A busca por essas produções foi realizada no Banco de Teses e Dissertações da CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Foram utilizadas como descritores as seguintes palavras-chaves, com suas respectivas combinações: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, PNAIC, Avaliação, Avaliação da aprendizagem, Processos avaliativos, Ciclo de Alfabetização, Alfabetização.

Entre os trabalhos que foram encontrados, trazemos duas dissertações que contribuíram para a delimitação da problemática a ser investigada em nossa pesquisa. O trabalho de Almeida (2015) apresenta uma análise da proposta de formação continuada do PNAIC, desenvolvida no

ano de 2013, junto a professores alfabetizadores nas escolas públicas de uma rede municipal. O intuito do autor consistiu em entender como a formação continuada contribuiu para qualificar o processo de avaliação da aprendizagem em turmas do 1º ano do Ensino Fundamental. A metodologia de pesquisa adotada foi a análise documental dos cadernos de formação em Língua Portuguesa do 1º ano do Ensino Fundamental do PNAIC, além de entrevistas e questionários. O autor pontua que o material de formação ofertado aos professores apresenta uma proposta inclusiva, em que se busca auxiliá-lo no planejamento e na avaliação de suas ações dentro dos conteúdos dos direitos de aprendizagem. Outro ponto destacado pelo autor diz respeito à avaliação diagnóstica, um dos temas abordados nos cadernos, que está associada a melhoria do planejamento do professor, com vistas a atingir a todos os estudantes durante o processo de aprendizagem. É válido destacar que, segundo o autor, os professores entendem que a avaliação classificatória é um elemento inerente à prática docente, servindo para determinar se o aluno atingiu ou não determinados direitos de aprendizagem. Além disso, o autor comenta que o PNAIC parece adotar uma visão classificatória da avaliação, ainda que não fique claro em seus materiais, em razão ao discurso inclusivo.

Já Silveira (2016) analisou como as práticas avaliativas de professoras alfabetizadoras que atuam em classes de alfabetização dialogavam com a proposta de avaliação de uma cadeia multiplicadora de formação continuada do PNAIC. O estudo apontou para mudanças nas práticas avaliativas: as perspectivas das professoras alfabetizadoras indicam a avaliação formativa como parte constituinte do planejamento docente; as docentes buscam diversificar as formas de avaliar a aprendizagem dos estudantes. A metodologia de pesquisa adotada utilizou-se da análise documental dos materiais de formação do PNAIC e de entrevistas realizadas com professoras que constituíam uma rede multiplicadora de formação continuada. A autora destaca em seus achados a ruptura com a prova como registro mais importante de avaliação dos alunos do ciclo de alfabetização. Com relação aos instrumentos avaliativos, a pesquisa aponta para a avaliação diagnóstica como instrumento de acompanhamento das aprendizagens dos alunos. Ainda, para a autora, mesmo que o PNAIC contribua para mudanças nas práticas avaliativas, ele está potencializando a reflexão docente sobre a cultura avaliativa numa perspectiva tradicional.

Com base nesses trabalhos, da experiência da participação no GEPALFA, das discussões desenvolvidas no PFCPA, bem como da atuação da pesquisadora como professora alfabetizadora, entendemos que é válido empreender um estudo que corrobore a clarificação das propostas de avaliação da aprendizagem veiculadas nos cadernos do PNAIC, pois os trabalhos de Almeida (2015) e de Silveira (2016) apontam para diversas perspectivas avaliativas

presentes nos Cadernos do Pacto. Neste sentido, Silveira (2016) em seu estudo afirma que a avaliação formativa é uma das modalidades utilizadas pelos professores em seu planejamento docente. Entretanto, a autora não deixa claro se essa utilização tem qualquer relação com a participação desses professores no programa de formação continuada do Pacto, o que é possível pressupor quando se menciona que as práticas das professoras poderiam dialogar com a proposta da cadeia de formação do PNAIC. Já Almeida (2015) entende que a avaliação diagnóstica assume como finalidade auxiliar o professor para melhor planejar suas intervenções em sala de aula, constituindo-se em uma das temáticas abordadas no PFCPA. Além disso, nos chama a atenção que em seus trabalhos, os autores sinalizam na direção de uma concepção tradicional de avaliação expressa pelo PNAIC em seus Cadernos de Formação.

Nesse caso, compreendemos que, para proporcionar melhorias no processo de avaliação da aprendizagem do aluno do ciclo de alfabetização, como argumenta Silveira (2016), o PNAIC necessariamente deveria apresentar uma proposta de avaliação, a qual contemplasse a participação do aluno durante todo o processo, no qual seja o objeto de avaliação a sua aprendizagem, isto é, propusesse-se a divulgar por meio de seus cadernos de formação uma perspectiva de avaliação formativa. Com isto, queremos dizer que para se garantir um processo significativo de aprendizagem, é necessário possibilitar o envolvimento do aluno de forma efetiva, contemplando um processo de avaliação no qual se permita a ele participar ativamente das decisões e conhecer o que dele se espera em termos de objetivos de aprendizagem, tendo como princípios a autoavaliação e a autorregulação.

A partir do exposto, buscamos respostas para o seguinte problema de pesquisa: **Qual(is) é(são) a(s) proposta(s) de avaliação da aprendizagem veiculada(s) pelo PNAIC em seus Cadernos de Formação e que lugar assume o aluno nessa(s) proposta(s)?**

Tal questão permitiu a construção do objetivo central da investigação:

- Reconhecer a(s) proposta(s) de avaliação da aprendizagem para o ciclo de alfabetização veiculada(s) pelos Cadernos de Formação do PNAIC, analisando que lugar assume o aluno nesta(s) proposta(s).

Para atingir tal objetivo foram delineados os seguintes objetivos específicos:

- Apresentar o PNAIC, seus objetivos, eixos de atuação e materiais de formação.
- Identificar os pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam a(s) proposta(s) de avaliação do PNAIC.

- Reconhecer as principais abordagens teóricas que fundamentam o pensamento brasileiro sobre a avaliação, a fim de identificar como a temática do lugar do aluno no processo avaliativo vem sendo abordada.

Para o alcance do que nos propomos, optamos pela pesquisa bibliográfica e documental. Ao procedermos a pesquisa bibliográfica intenciona-se fornecer o suporte teórico necessário à investigação proposta, especialmente, com relação à temática do lugar do aluno no processo avaliativo. Entendemos que a escolha pela pesquisa documental justifica-se à medida que nos permitirá investir na compreensão da (s) proposta(s) de avaliação veiculada(s) pelos materiais de apoio ao PFCPA, ou seja, os Cadernos de Formação do Pacto disponibilizados entre 2012 e 2015.

A exposição do texto está organizada em seis capítulos, que buscam apresentar e desenvolver as questões propostas por este trabalho, com base no referencial adotado para fundamentar esta investigação. O primeiro capítulo inclui este texto introdutório. O segundo capítulo contextualiza o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), caracterizando seus eixos de atuação e estrutura de funcionamento. No terceiro capítulo propomos um estudo dos principais elementos e abordagens sobre a teoria avaliativa que nos auxilia na compreensão da problemática investigada. Tratamos no quarto capítulo de apresentar a proposta metodológica, descrevendo a abordagem adotada, a opção pelos instrumentos de coleta de dados, de forma que se compreenda os caminhos percorridos durante o desenvolvimento da pesquisa. O quinto capítulo apresenta as categorias de análise (CA) definidas por meio da aplicação do método de análise, bem como expõe a análise da(s) proposta(s) de avaliação veiculada(s) pelos Cadernos de Formação do PNAIC. Por fim, o sexto capítulo encerra as considerações da pesquisadora a partir dos resultados obtidos nesta pesquisa.

## **2 O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC)**

Neste capítulo, visamos caracterizar o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), seus objetivos, eixos de atuação e materiais de formação. Para atingir tal propósito, recorreremos aos referenciais fornecidos pela legislação que instituiu o PNAIC, aos cadernos destinados a formação dos professores alfabetizadores disponibilizados entre 2012 e 2015 e aos estudos já realizados sobre a temática.

### **2.1 Base legal do PNAIC**

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) foi instituído por meio da Portaria nº 876, de 4 de julho de 2012 (BRASIL, 2012a), do Ministério da Educação (MEC), em concordância com o Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007 que em seu Art. 2º, inciso II objetiva “alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico” (BRASIL, 2007a). Nesse sentido, o PNAIC é um acordo formal assumido pelos governos federal, distrital, estaduais e municipais de assegurar a todas as crianças a alfabetização na idade considerada a “certa”, ou seja, aos 8 anos de idade, ao concluírem o 3º ano do Ensino Fundamental (BRASIL, 2012a).

Com vistas a alcançar esse propósito, o PNAIC dispõe de ações estratégicas que compreendem programas, materiais e referências curriculares e pedagógicas disponibilizados pelo Ministério da Educação (MEC), que visam contribuir para a consecução dos seguintes objetivos:

- I - garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental;
- II - reduzir a distorção idade-série na Educação Básica;
- III - melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB);
- IV - contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores;
- V - construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental (BRASIL, 2012a).

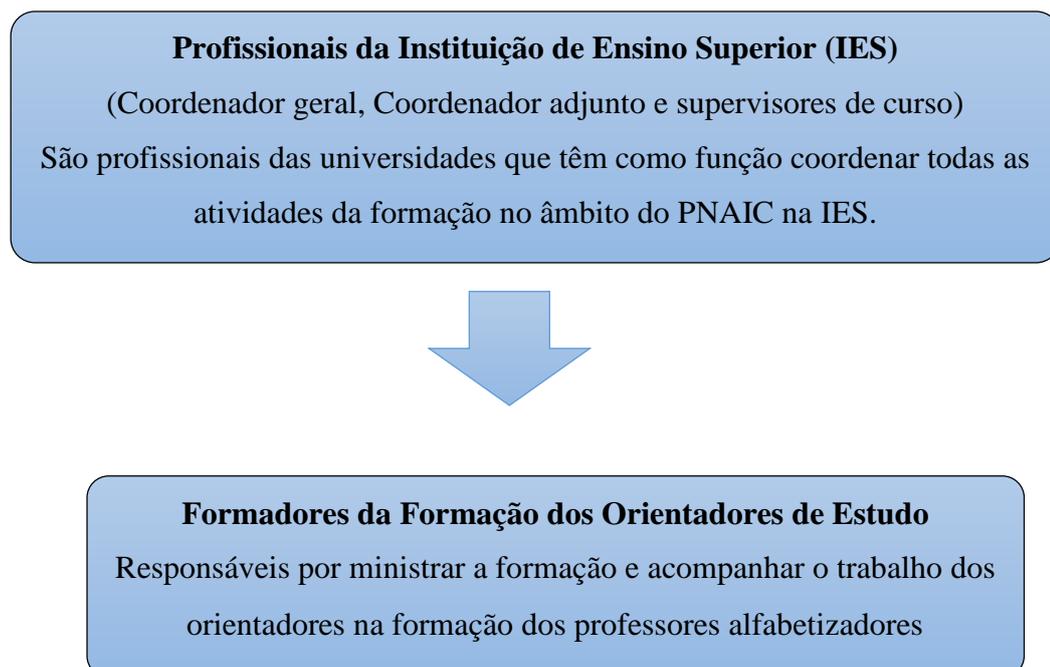
Para atingir esses objetivos, o PNAIC se organiza em quatro eixos de atuação: 1) formação continuada de professores alfabetizadores; 2) materiais didáticos, literatura e tecnologias educacionais; 3) avaliação sistemática; 4) gestão, controle social e mobilização (BRASIL, 2012a).

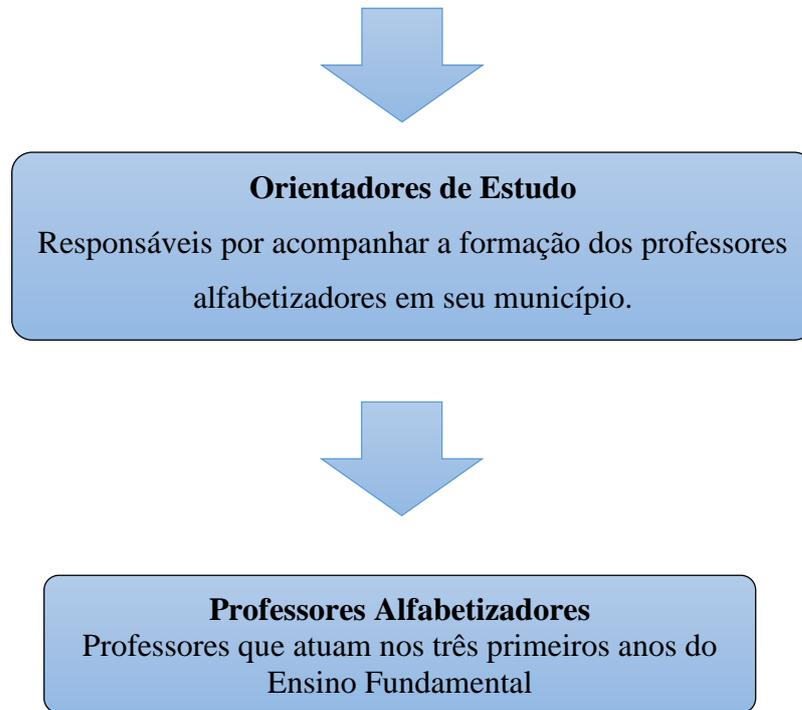
O eixo formação continuada dos professores alfabetizadores pretendeu apoiar todos os professores que atuam no ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental), incluindo os que atuam nas turmas multisseriadas, no planejamento das aulas e na utilização de modo de articulado dos materiais e das referências curriculares e pedagógicas ofertados pelo MEC (BRASIL, 2012b). Os encontros de formação ocorriam nos próprios municípios e foram conduzidos pelos orientadores de estudos, professores pertencem ao quadro das redes de ensino, selecionados segundo os critérios definidos pelo MEC, que participavam de cursos de formação, ministrados por formadores selecionados pelas Instituições de Ensino Superior (IES) que participavam do PNAIC. Nesse sentido, pode-se dizer que:

O primeiro, o professor formador, que realizará a formação dos orientadores de estudo, é vinculado às universidades públicas brasileiras. O orientador de estudos, por sua vez, organizará, com base nos mesmos princípios formativos, a formação dos professores atuantes nas escolas dos três primeiros anos, em diversas regiões do país. Esse triângulo formado, deverá estar muito bem articulado entre si, mobilizando diferentes saberes, os quais, de uma forma ou de outra, se materializarão em práticas escolares (BRASIL, 2012c, p.24).

Para compreender o processo de formação do PNAIC, recorreremos ao trabalho de Lucca (2018) que apresenta uma figura na qual podemos visualizar a estrutura desse processo e os sujeitos nele envolvidos e suas funções.

Figura 1 - Processo de Formação do PNAIC.





Fonte: Lucca (2018, p.21).

Com relação a essa estrutura de organização, Gatti e Barreto (2009) atentam para o fato de que, embora permita o envolvimento de um grande contingente de profissionais de diferentes níveis dentro do sistema de ensino, ela se mostra pouco efetiva quando se procura promover mudanças fundamentais na proposição de uma reforma mais ampla. Nesse sentido, as autoras complementam dizendo que:

Ensinar a ensinar requer estratégias mais complexas e demoradas que as disponibilidades de capacitação oferecem, tanto dos formadores intermediários como dos professores em atuação na base do sistema. Considerando, ainda, que o próprio corpo de formadores, responsável principal pelos programas, precisa estar envolvido e aprendendo com seu desenvolvimento (GATTI; BARRETO, 2009, p. 202).

Em 2013, os professores participaram de um curso com carga horária de 120 horas, cujo foco de atenção voltou-se para a Língua Portuguesa. Naquele ano, as estratégias formativas priorizadas contemplaram atividades de estudo, planejamento e socialização da prática. Em 2014, o tema da formação foi o ensino da matemática. A formação para os professores alfabetizadores foi realizada em 13 encontros de 8 horas, totalizando uma carga horária de 160 horas, incluindo as aulas extraclases. No ano seguinte, as temáticas da formação versaram sobre gestão escolar, currículo, a criança do ciclo de alfabetização e interdisciplinaridade, com carga horária de 100 horas. Em 2016, foram capacitados professores alfabetizadores e coordenadores pedagógicos, em cursos com carga horária de 100 horas, com ênfase em leitura, escrita e letramento matemático.

Apresentamos a seguir um quadro com o ano e o título dos Cadernos de Formação do PNAIC entre 2012 e 2015, com o intuito de visualizar as principais temáticas abordadas no curso de formação (Quadro 1).

Quadro 1 - Título dos Cadernos de Formação do PNAIC.

(continua)		
<b>Cadernos de Formação – 2012</b>		
<b>Unidade</b>	<b>Ano/Etapa</b>	<b>Título do Caderno</b>
	Ciclo	Formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação
		Formação de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa
		Avaliação no ciclo de alfabetização: reflexões e sugestões
		A alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva
1	1	Currículo na alfabetização: concepções e princípios
2		Planejamento escolar: alfabetização e ensino da língua portuguesa
3		A aprendizagem do ensino de escrita alfabética
4		Ludicidade na sala de aula
5		Os diferentes textos em salas de alfabetização
6		Planejando a alfabetização; integrando diferentes áreas do conhecimento; projetos didáticos e sequências
7		Alfabetização para todos: diferentes percursos, direitos iguais
8		Organização do trabalho docente para promoção da aprendizagem
1	2	Currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem
2		A organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento
3		A apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização
4		Vamos brincar de construir as nossas e outras histórias
5		O trabalho com gêneros textuais na sala de aula
6		Planejando a alfabetização e dialogando com diferentes áreas do conhecimento
7		A heterogeneidade em sala de aula e os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização
8		Reflexões sobre a prática do professor no ciclo de alfabetização: progressão e continuidade das aprendizagens para a construção dos conhecimentos por todas as crianças
1	3	Currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado
2		Planejamento e organização da rotina na alfabetização
3		O último ano do ciclo de alfabetização: consolidando os conhecimentos
4		Vamos brincar de reinventar histórias
5		O trabalho com os diferentes gêneros textuais em sala de aula: diversidade e progressão escolar andando
6		Alfabetização em foco: projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes
7		A heterogeneidade em sala de aula e a diversificação das atividades
8		Progressão escolar e avaliação: o registro e a garantia de continuidade das aprendizagens no ciclo de alfabetização
1	Educação do campo	Currículo no ciclo de alfabetização: perspectivas para uma educação do campo
2		Planejamento do ensino na perspectiva da diversidade
3		Apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização em escolas do campo

(conclusão)

4		Brincando na escola: o lúdico nas escolas do campo
5		O trabalho com gêneros textuais em turmas multisseriadas
6		Projetos didáticos e sequências didáticas na educação do campo: a alfabetização e as diferentes áreas de conhecimento escolar
7		Alfabetização para o campo: respeito aos diferentes percursos de vida
8		Organizando a ação didática em escolas do campo
<b>Cadernos de Formação – 2014</b>		
<b>Unidade</b>	<b>Ano/Etapa</b>	<b>Título do Caderno</b>
	Ciclo	Apresentação
		Jogos na Alfabetização Matemática
		Educação Matemática do Campo
		Educação Inclusiva
		Encarte dos jogos na alfabetização matemática
1		Organização do trabalho pedagógico
2		Quantificação, registros e agrupamentos
3		Construção do sistema de numeração decimal
4		Operações na resolução de problemas
5		Geometria
6		Grandezas e medidas
7		Educação estatística
8		Saberes matemáticos e outros campos do saber
<b>Cadernos de Formação – 2015</b>		
<b>Unidade</b>	<b>Ano/Etapa</b>	<b>Título do Caderno</b>
		Apresentação
		Gestão Escolar no Ciclo de Alfabetização
1	Ciclo	Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e o Ciclo de Alfabetização
2		A criança no Ciclo de Alfabetização
3		Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização
4		A organização do trabalho escolar e os recursos didáticos na alfabetização
5		A oralidade, a leitura e a escrita no Ciclo de Alfabetização
6		A arte no Ciclo de Alfabetização
7		Alfabetização matemática na perspectiva do letramento
8		Ciências da Natureza no Ciclo de Alfabetização
9		Ciências Humanas no Ciclo de Alfabetização
10		Integrando saberes

Fonte: Elaborado pela autora.

Cabe pontuar que em todos os Cadernos de Formação do PNAIC afirma-se que os alunos têm direitos de aprendizagem e para se garantir a sua apropriação as práticas pedagógicas dos professores devem embasar-se no princípio da inclusão, respeitando a heterogeneidade que caracteriza as turmas do ciclo de alfabetização (ALFERES, 2017).

Entendemos que é oportuno que se reflita sobre os direitos de aprendizagem tal como exposto nos Cadernos do PNAIC. Com relação à defesa do direito de aprender, Freitas (2014, p. 1090) pontua que “é uma forma de interferir na formação do novo trabalhador e na quantidade de trabalhadores disponíveis, aumentando o controle sobre a escola e ocultando as raízes sociais

das desigualdades acadêmicas”. Na visão desse autor, observa-se que o direito à formação que todos os sujeitos devem ter assegurado se reduz ao direito de aprender apenas o “básico”, expresso nas diferentes matrizes curriculares, que não por acaso se encontra diretamente ligado às necessidades dos processos produtivos: leitura, matemática e ciências.

Além disso, vale destacar que, ao garantir o “básico” aos alunos, a sociedade se redime perante todos por ter promovido a desigualdade social da qual eles foram vítimas. No entanto, continua seu sucesso a depender de seu empenho na escola (FREITAS, 2014). Assim sendo, nos Cadernos do PNAIC o que se apresenta como direitos de aprendizagem nas diversas áreas do currículo, pode ser considerado o “básico” necessário à formação de uma classe de trabalhadores, uma vez que o direito a aprender é apenas um dos elementos a ser considerado quando se trata do processo de formação do sujeito.

Sabe-se que em 2013, os cadernos foram organizados para servir de material de apoio aos cursos de formação dos professores, que contemplaram um total de quatro cursos voltados a professores do primeiro ano, do segundo ano, do terceiro ano e das classes multisseriadas. Naquele ano, conforme Souza (2014, p. 140), as temáticas abordadas nos cadernos foram similares, mas com focos de aprofundamento distintos, “parecendo incluir um maior nível de qualidade nos conteúdos conceituais dos cursos direcionados para os anos mais avançados do ensino”. Nos anos seguintes, a proposta de formação passou a contemplar um único curso para todos os professores alfabetizadores, sem fazer qualquer distinção entre aqueles que atuavam em diferentes turmas do ciclo de alfabetização. Nos anos de 2016, 2017 e 2018 foram utilizados nos cursos de formação os cadernos de 2015. Na perspectiva dos organizadores dos Cadernos de Formação, esses materiais deveriam servir de apoio para a formação dos professores matriculados nos cursos, contribuindo para a reflexão sobre a prática pedagógica de modo a permitir qualificá-la, sendo esse o principal objetivo da formação continuada dos professores alfabetizadores (BRASIL, 2012c; 2012d).

Ainda neste eixo, é oportuno discutir como a temática da avaliação foi abordada no decorrer do processo formativo. Verificamos que um dos objetivos da formação era possibilitar aos professores “compreender a importância da avaliação no ciclo de alfabetização, analisando e construindo instrumentos de avaliação e de registro de aprendizagem” (BRASIL, 2012c, p. 31). Entretanto, a avaliação foi um dos últimos temas a serem abordados no curso de formação em 2013 (BRASIL, 2012c). Nos anos seguintes, essa temática novamente não teve destaque, mas foi retomada em 2015 em um dos textos da Unidade 1, que objetivava discutir a proposta de avaliação do PNAIC, o que certamente acaba acontecendo de 2016 a 2018, uma vez que os cadernos de 2015 serviram aos ciclos formativos daquele período.

O segundo eixo de atuação do PNAIC é formado por um conjunto de materiais específicos para a alfabetização, disponibilizado pelo MEC, às escolas, a saber:

- I. Cadernos de apoio para os professores matriculados no curso de formação.
- II. Livros didáticos de 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental e respectivos manuais do professor, a serem distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para cada turma de alfabetização.
- III. Obras pedagógicas complementares aos livros didáticos distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático - Obras Complementares para cada turma de alfabetização.
- IV. Jogos pedagógicos para apoio à alfabetização para cada turma de alfabetização.
- V. Obras de referência, de literatura e de pesquisa distribuídas pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) para cada turma de alfabetização.
- VI. Obras de apoio pedagógico aos professores, distribuídas por meio do PNBE para os professores alfabetizadores.
- VII. Tecnologias educacionais de apoio à alfabetização para as escolas (BRASIL, 2012e, p. 31).

Em relação ao segundo eixo de atuação do PNAIC, vale destacar, conforme Oliveira A. (2017), a percepção de ter havido uma intenção de levar os professores a conhecerem e a utilizarem os materiais disponíveis no acervo das escolas públicas. Exemplos que podem ser citados para ilustrar esse entendimento, segundo a autora, são a Coleção Explorando o Ensino, de 2010, a coletânea Indagações sobre o Currículo, de 2007, dentre outras referências que aparecem citadas no Caderno de Formação do Professor Alfabetizador (BRASIL, 2012e) como integrantes dos materiais para o Pacto. No entendimento dessa mesma autora, mostra-se uma tentativa de ressignificar a utilização desses acervos, entendidos como instrumentos que oferecem excelentes contribuições à prática da reflexão sobre o trabalho docente, um vez que os professores desconhecem que esses acervos se encontram disponíveis para serem utilizados como suporte a sua formação pedagógica.

A avaliação, terceiro eixo de atuação do PNAIC, reúne três componentes:

- avaliações processuais, que são debatidas durante o curso de formação e podem ser realizadas na sala de aula pelo professor alfabetizador junto aos estudantes;
- sistema informatizado no qual os professores deverão inserir os resultados da Provinha Brasil<sup>1</sup>, que permitirá aos docentes e gestores analisar de forma agregada esses resultados e promover ajustes na prática pedagógica;

---

<sup>1</sup> A Provinha Brasil instituída pela Portaria nº 10, de 24 de abril de 2007, é um instrumento diagnóstico, sem finalidades classificatórias, que visa investigar o nível de alfabetização e letramento e o nível de matemática demonstrado pelas crianças matriculadas no 2º ano do Ensino Fundamental (BRASIL, 2007b).

- avaliação externa<sup>2</sup>, realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), visando aferir o nível de alfabetização dos alunos regularmente matriculados no 3º ano do Ensino Fundamental (BRASIL, 2012e).

Na perspectiva de Alferes (2017), todas as avaliações mencionadas são importantes, mas é a avaliação processual realizada em sala de aula pelo professor aquela de maior relevância para o processo de alfabetização dos alunos. A autora considera ainda que é na relação direta com os alunos que o professor poderá diagnosticar dificuldades e avanços e intervir para garantir a aprendizagem de todos os alunos. Para ela, no caso das avaliações externas em larga escala, a partir da análise de seus resultados, deveriam ser gestadas ações que promovessem a melhoria progressiva do processo de ensino e aprendizagem. No entendimento dessa autora, um processo de avaliação ideal assume uma perspectiva emancipatória e participativa, contudo, as avaliações, especialmente as externas, apresentam uma dimensão de controle e regulação sobre as atividades de ensinar e de aprender.

Ainda neste contexto, essa autora destaca que o terceiro eixo do PNAIC não faz qualquer menção à avaliação institucional, ou seja, àquela realizada por professores, equipe pedagógica e gestores para avaliar o trabalho desenvolvido no interior das escolas. Além do que Alferes (2017) argumenta que a avaliação institucional deveria ser considerada nas ações do PNAIC da mesma forma que as demais são contempladas, pois contribui para a organização do trabalho pedagógico nas escolas.

O quarto eixo do PNAIC consiste em um arranjo institucional para a gestão das ações do PNAIC, o qual é formado por quatro instâncias: a) Comitê Gestor Nacional, responsável pela coordenação e avaliação em âmbito nacional, presidido pela Secretaria Executiva do Ministério da Educação (SEMEC), com participação da Secretaria de Educação Básica (SEB), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), do Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação (CONSED<sup>3</sup>) e da União dos Dirigentes Municipais de

---

<sup>2</sup> A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), um dos componentes do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), tem como objetivo realizar um diagnóstico de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e alfabetização em Matemática das crianças regularmente matriculadas no 3º ano do Ensino Fundamental, ao final do Ciclo de Alfabetização. Além dos testes de desempenho que medem a proficiência dos estudantes em três áreas: matemática, escrita e leitura, a ANA contempla a avaliação de quatro eixos: gestão escolar, a infraestrutura, a formação docente e a organização do trabalho pedagógico. A ANA produzirá indicadores que contribuam com a melhoria do processo de alfabetização nas escolas da rede pública. A aplicação e a correção dessa avaliação externa são realizadas pelo INEP (BRASIL, 2013).

<sup>3</sup> O Conselho Nacional de Secretários de Educação é uma associação de direito privado, sem fins lucrativos, que reúne as Secretarias de Educação dos Estados e do Distrito Federal. Sua finalidade é promover a participação dos estados nos processos decisórios das políticas nacionais, além de promover o regime de colaboração entre os

Educação (Undime<sup>4</sup>), bem como de representantes de outros órgãos e entidades que o Comitê julgar conveniente; b) Comitê Gestor Estadual para a Alfabetização e o Letramento, responsável por identificar os resultados das escolas públicas da Unidade da Federação (UF) nas avaliações externas nacionais entre outras atribuições, composto pela Secretaria de Estado da Educação, da Undime, por representantes das instituições formadoras e de outros órgãos e entidades que o Comitê julgar conveniente; c) Comitê Gestor do Distrito Federal para a Alfabetização e o Letramento, cujas funções assemelham-se às do Comitê Estadual; d) e Comitê Gestor Municipal, responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação, ao qual se atribui a gestão, supervisão e monitoramento das ações nos municípios (BRASIL, 2012a).

Entendemos que, nesse eixo, destaca-se o Sistema de Monitoramento do Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa (SisPacto), que consiste em um sistema de monitoramento e avaliação disponibilizado no Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação (Simec), para apoiar a implementação das ações do PNAIC nas redes de ensino, além de permitir a avaliação de professores alfabetizadores, orientadores de estudos e coordenadores locais. Por fim, ressalta-se a atuação do MEC para o fortalecimento dos conselhos de educação, dos conselhos escolares e de outras instâncias nos estados e municípios para assegurar a gestão e o monitoramento das ações do PNAIC nos estados e municípios. (BRASIL, 2012c).

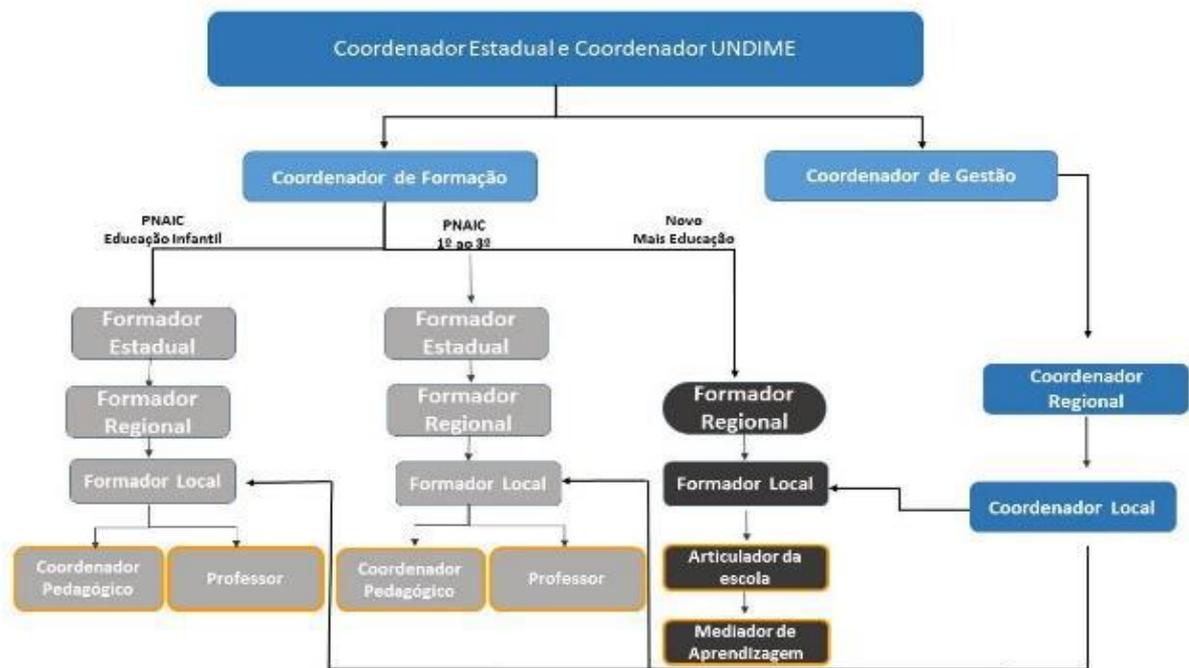
Em 2017, a partir da Portaria nº 826, de 7 de julho de 2017 (BRASIL, 2017b), foram propostas mudanças no que se refere à estrutura do PNAIC. Uma dessa mudanças incide diretamente na formação continuada que passa a atender a três grupos de profissionais: coordenadores pedagógicos de educação infantil e professores da pré-escola; coordenadores pedagógicos e professores de anos iniciais do Ensino Fundamental; articuladores e mediadores de aprendizagem das escolas da rede pública de ensino participantes do Programa Novo Mais Educação (PNME). Reproduzimos a seguir um organograma apresentado no Documento Orientador do PNAIC em Ação (2017a), no qual é possível visualizar a nova estrutura da formação com os sujeitos nela envolvidos.

---

estados para o desenvolvimento da escola pública. Fonte: <http://www.consed.org.br/consed/consed/missao-e-objetivos> - Acesso em: 20 jul. 2019.

<sup>4</sup> A União dos Dirigentes Municipais de Educação é uma associação sem fins lucrativos, fundada em 1986, tem como objetivo mobilizar, articular e integrar os dirigentes municipais em prol de uma educação pública de qualidade. Fonte: <https://undime.org.br/institucional/o-que-e-a-undime> - Acesso em: 20 jul. 2019.

Figura 2 - Organograma da Formação do PNAIC em 2017.



Fonte: Brasil (2017a, p. 17).

A proposta de formação do PNAIC, em 2017, incluiu a adoção de oficinas presenciais, atividades aplicadas em sala de aula; estudos de materiais on-line; grupos de estudos colaborativos organizados nas escolas ou conjunto de escolas; e outras estratégias didáticas previamente planejadas, perfazendo um total de 100 horas de formação para os diferentes grupos de participantes (BRASIL, 2017a).

Entendemos que o Pacto ao se propor a formar um grande número de professores alfabetizadores, buscou implementar uma proposta de formação que contemplasse distintas estratégias, utilizando-se para tanto de um conjunto de materiais, neste caso, os Cadernos de Formação, para constituir a base teórica que alicerçou o processo formativo. Em vista disso, é nos cadernos que buscaremos encontrar as respostas para algumas das questões que nos inquietam e que dizem respeito à investigação sobre a(s) proposta(s) de avaliação da aprendizagem do PNAIC para o ciclo de alfabetização.

Nosso próximo capítulo está dedicado aos elementos e aos princípios da teoria da avaliação da aprendizagem, a fim de nos proporcionar uma melhor compreensão sobre a problemática em investigação.

### **3 AVALIAÇÃO: TRAMAS CONCEITUAIS E PERSPECTIVAS PEDAGÓGICAS**

O objetivo deste capítulo é recompor as principais abordagens teóricas sobre a avaliação da aprendizagem produzidas nas últimas décadas do século XX e discutir elementos da teoria avaliativa que nos possibilitem identificar como a temática do lugar do aluno no processo avaliativo vem sendo abordada no contexto educacional brasileiro.

Ele inicia com uma breve apresentação da trajetória dos estudos sobre avaliação no contexto educacional brasileiro. Na segunda seção, procuramos compreender que funções a avaliação assume na escola e como ela atua para ocultar seus objetivos que encarna da sociedade. Na terceira seção, buscamos apreender como os níveis da avaliação se articulam para fazer cumprir as funções sociais impostas à escola. Na sequência do texto, tratamos das modalidades da avaliação da aprendizagem: diagnóstica, somativa e formativa, abrangendo o lugar do aluno em cada uma delas.

#### **3.1 Um pouco de história sobre a avaliação**

Nesta seção, faremos uma breve explanação sobre a trajetória histórica da avaliação no contexto educacional brasileiro, com vista a identificar as principais abordagens teóricas que contribuíram para a formação da teoria avaliativa brasileira. Para tanto, reportaremos aos estudos de autores como Sousa S. (1997a), Sousa C. (1998), Depresbiteris (1989, 1991, 1997) e Saul (1988).

Segundo Depresbiteris (1991), no século XIX, o pesquisador americano Horace Mann criou um sistema de testagem com o objetivo de conferir maior objetividade aos resultados da avaliação. Após divergências entre Mann e o comitê das escolas americanas sobre a qualidade da educação, o pesquisador propôs um experimento de um sistema uniforme de exames, em uma amostra selecionada de estudantes das escolas públicas de Boston. Os resultados reforçaram algumas das críticas feitas por Mann com relação à qualidade da educação; com base nisso, foi proposta a testagem dos programas em larga escala, com o intuito de melhorar os padrões educacionais (DEPRESBITERIS, 1991).

No começo do século XX, tem-se a realização de estudos sobre a avaliação da aprendizagem, de modo sistematizado, voltados especialmente para a mensuração de mudanças do comportamento humano. Segundo Sousa S. (1997a), nas duas primeiras décadas desse século, ganhava relevância os testes e medidas educacionais. Esse movimento prosperou nos

Estados Unidos impulsionado por Robert Thorndike, que propunha o desenvolvimento de testes padronizados para medir habilidades e aptidões dos alunos.

Ainda no século XX, em alguns países europeus, como França e Portugal, desenvolve-se uma ciência denominada Docimologia<sup>1</sup>, que significa o estudo sistemático dos exames, particularmente dos sistemas de atribuição de notas e dos comportamentos dos examinadores e examinados, como menciona Depresbiteris (1991). A autora comenta que a docimologia teve início com os estudos de Pierón e Laugier, que pretendiam evidenciar a instabilidade das avaliações, no que se refere às diferenças inter e intraindividuais e à precisão dos testes. A docimologia surgiu com o intuito de tecer críticas à extrema confiança nos métodos tradicionais de avaliação, utilizados com a finalidade de seleção, em exames e concursos (DEPRESBITERIS, 1989).

Verifica-se que, nas primeiras décadas do século passado, a maioria das atividades classificadas como avaliação educacional formal estava associada à aplicação de testes, que conferia um caráter instrumental ao processo avaliativo (DEPRESBITERIS, 1989).

Na década de 1930, ampliou-se a ideia de mensuração por meio de testes padronizados, sendo que os estudos passaram a incluir procedimentos mais abrangentes para a avaliação do desempenho dos alunos. Segundo Sousa S. (1997a), dentre os vários estudos desenvolvidos, destaca-se o “Estudo de oito anos”, realizado por Tyler e Smith, entre 1933 a 1941, no qual se defendia a introdução de vários procedimentos avaliativos, tais como: testes, escala de atitude, inventários, questionários, fichas de registro do comportamento e outras formas de coletar informações acerca do desempenho dos alunos durante o processo educacional e que culminou na sistematização de Tyler da concepção de avaliação por objetivos.

De acordo com Sousa S. (1997a, p. 28), a abordagem avaliativa proposta por Tyler alcançou grande projeção com a publicação da obra *Princípios básicos de currículo e ensino*, em 1949, na qual o autor sistematiza sua concepção de avaliação por objetivos, que se caracterizava

[...] por conceber a avaliação como procedimento que permite verificar se os objetivos educacionais estão sendo atingidos pelo programa de ensino [...] tem por finalidade fornecer informações quanto ao desempenho dos alunos em face dos objetivos esperados, possibilitando que se verifique o quanto as experiências de aprendizagem, tal como previstas e executadas, favorecem o alcance dos resultados desejados.

---

<sup>1</sup> Oriunda do grego dokimé, que significa nota (DEPRESBITERIS, 1989).

Ainda que se considere importante a aplicação de testes para determinar as habilidades dos alunos em determinados assuntos, Tyler (1982 apud DEPRESBITERIS, 1989) comenta que existem objetivos, como por exemplo o de ajustamento pessoal, que podem ser avaliados através de outros instrumentos como a observação das crianças em situações de interação social. Outros objetivos como os relacionados a habilidades psicomotoras deveriam ser avaliados através de observações, de entrevistas e de registros sistemáticos. No entendimento de Depresbiteris (1989), Tyler já propunha o uso de diferentes instrumentos para coletar dados sobre mudanças de comportamento. Nesse caso, Tyler defende uma concepção de avaliação entendida como um meio eficaz para tornar evidentes aspectos relacionados ao comportamento em diferentes níveis (DEPRESBITERIS, 1989).

Além disso, Depresbiteris (1989, p. 7) nos apresenta alguns aspectos a serem considerados dentro dessa concepção de avaliação proposta por Tyler.

Em primeiro lugar, implica que a avaliação deve julgar o comportamento dos alunos, pois o que se pretende em educação é justamente modificar comportamentos. Em segundo lugar, pressupõe que a avaliação deve envolver mais do que um único julgamento, em determinada ocasião, e logo outros mais, em instantes subsequentes, para identificar mudanças que podem estar ocorrendo.

Ainda neste sentido, essa autora comenta que apesar da abordagem proposta por Tyler, atribuir importância aos objetivos na avaliação e propor a ideia de *feedback* como meio para que se efetuasse melhorias, essa falhava ao considerar a avaliação como uma atividade final para o alcance de objetivos, pois não estava vinculada a um processo contínuo e sistemático, que também implicava na emissão de julgamentos de valor.

A concepção de Tyler difundida no Brasil através dos manuais de currículo de autores como Willian Ragan (1960), Robert Fleming (1963) e Hilda Taba (1974), veio a exercer influência sobre os estudos da avaliação da aprendizagem norteados pelo desenvolvimento da teoria do currículo, como refere Sousa S. (1997a). Além disso, esses autores descreveram e caracterizaram as fases do planejamento curricular, indicando, “dentre elas, a avaliação com o caráter de controle de seu desenvolvimento” (1997a, p. 28). Outrossim, Sousa S. (1997a) menciona que a influência do pensamento norte-americano com relação à avaliação da aprendizagem progride no Brasil, através da influência de diversos pesquisadores. Entre os que tratavam da avaliação da aprendizagem, destacam-se James Popham, Benjamin S. Bloom, Norman Gronlund, Robert E. Ebel e David P. Ausubel, que tiveram suas obras amplamente divulgadas no meio educacional brasileiro e influenciaram as produções acadêmicas no que se refere à avaliação no Brasil.

Ainda na década de 1960, destaca-se o trabalho de Robert F. Mager (1962), que, apoiado nas ideias de Tyler e na crença do valor da precisão para o planejamento do ensino, elaborou uma sistemática de operacionalização dos objetivos educacionais (SAUL, 1988). Nessa perspectiva, Saul (1988) informa que para esse pesquisador um objetivo educacional só seria útil se apresentasse três características: explicitar o comportamento que se quer observar do aluno; especificar em que condições o comportamento deve ocorrer; estabelecer o padrão de desempenho do aluno considerando níveis satisfatórios.

Na década de 1970, destacam-se as contribuições de Benjamim Bloom no que se refere à criação de uma taxionomia de objetivos educacionais, na qual se enfatizou a “aprendizagem para o domínio”, tendo em vista um sistema coerente de ensino e avaliação. Segundo Depresbiteris (1997), para aquele autor todo aluno é capaz de aprender, sendo para tanto necessário disponibilizar recursos e estratégias para auxiliar cada estudante em seu próprio ritmo de aprendizagem. Segundo esta autora, uma justificativa para esse posicionamento de Bloom pode ser assim explicitado:

As aplicações sucessivas demonstravam que critérios selecionados, atingidos pelos melhores estudantes em um ano, eram atingidos pela maioria dos estudantes em período posterior. A partir dessa ideia, [Bloom] criou a noção de aprendizagem para o domínio. Dentro dessa perspectiva, Bloom fazia uma distinção bem marcada entre processo de ensino-aprendizagem, cuja intenção é preparar o estudante, e o processo de avaliação, que tem a intenção de verificar se o estudante desenvolveu-se da maneira esperada. Ele era contra o uso de notas em testes realizados durante o processo de ensino-aprendizagem, pois a finalidade desses instrumentos deveria ser determinar o domínio ou a falta de habilidade, oferecendo tanto ao aluno como ao professor informações para a melhoria dos desempenhos não-dominados ou incentivo no caso dos objetivos já alcançados. (DEPRESBITERIS, 1997, p.52-53).

Além disso, Bloom considerava que o maior desafio da aprendizagem para o domínio era a redução do tempo gasto pelo aluno mais lento na execução das atividades, de modo a tornar as atividades menos exaustivas. Para tanto, esse autor defendia que era necessário utilizar estratégias diferentes para atingir o domínio, pois elas são tentativas de garantir o aperfeiçoamento da instrução em relação a cada habilidade do estudante (DEPRESBITERIS, 1989).

Haydt (1988) faz menção à importância da obra “Manual de Avaliação Formativa e Somativa do Aprendizado Escolar”, de Benjamim Bloom, Thomas Hastings e George Madaus (1973), que também veio a exercer influência sobre a produção teórica no contexto educacional brasileiro. Ainda segundo esta mesma autora, a concepção defendida nessa obra é abrangente e pode ser assim resumida:

No seu conceito, a avaliação é um método, um instrumento; portanto, ela não tem um fim em si mesma, mas é sempre um meio, um recurso, e como tal deve ser usada. O que mais chama a atenção nessa abordagem é que os autores dão uma ênfase especial à avaliação como forma de controle de qualidade, isto é, como um meio para aperfeiçoar o processo ensino-aprendizagem. (HAYDT, 1988, p.13).

A autora afirma que, ainda na referida obra, a avaliação é exposta em várias dimensões que podem auxiliar no esclarecimento sobre a sua natureza e seu papel na educação, a saber:

A avaliação é um método de coleta e de processamento dos dados necessários à melhoria da aprendizagem e do ensino.

A avaliação inclui uma grande variedade de dados, superior ao rotineiro exame escrito final.

A avaliação auxilia no esclarecimento das metas e dos objetivos educacionais importantes e consiste num processo de determinação da medida em que o desenvolvimento do aluno está se processando da maneira desejada.

A avaliação é um sistema de controle de qualidade pelo qual se pode determinar, a cada passo do processo ensino-aprendizagem, se este está sendo eficaz ou não; e caso não esteja, indica que mudanças deve, ser feitas a fim de assegurar sua eficácia antes que seja tarde demais.

Finalmente, a avaliação é um instrumento na prática educacional que permite verificar se os procedimentos alternativos são igualmente eficazes na consecução de uma série de objetivos educacionais (BLOOM, HASTINGS, MADAUS, 1973 apud HAYDT, 1988, p. 13).

Ainda nessa perspectiva, segundo Sousa S. (1997a), um dos pressupostos que norteia a obra dos referidos autores entende que a avaliação é um procedimento que deve acompanhar de forma contínua todo o trabalho desenvolvido com o aluno. Nesse caso, os instrumentos que são utilizados pelos professores, ao final de um período letivo, devem ser considerados apenas mais um dos recursos de que dispõem o professor ao avaliar seus alunos.

Após analisar as produções dos autores, Sousa S. (1997a) concluiu que o que permaneceu dessa abordagem foi o modelo de avaliação por objetivos proposto por Tyler, sendo que não se observa a proposição de ideias alternativas a essa proposta, ainda que em alguns casos perceba-se avanços como detalhamentos ou explicitações. O que ficou evidente, diz a pesquisadora, é a tendência de conceber a avaliação como o processo de julgamento do desempenho do aluno em face dos objetivos educacionais propostos. Nessa perspectiva, a avaliação assume algumas características que foram descritas pela autora da seguinte forma:

- caracteriza-se por ser uma atividade mais abrangente que a medida e envolve fases ou etapas contínuas de trabalho (desde a definição dos objetivos até a apreciação dos resultados obtidos);
- desenvolve-se de forma contínua e ampla, utilizando-se de procedimentos diversificados como auto-relato [sic], testagem e observação;
- cumpre as funções de diagnosticar, retroinformar e favorecer o desenvolvimento individual do aluno;

- envolve a participação dos professores, alunos, pais e administradores (SOUSA S., 1997a, p. 44).

Percebe-se que no Brasil, esteve em voga a tendência de valorizar a dimensão tecnológica da avaliação, o que se viu refletido nos princípios da pedagogia tecnicista<sup>2</sup>, oriundos da teoria geral da administração, que orientaram a política educacional brasileira pós-64, delineados a partir de padrões de racionalidade, eficiência e redução de gastos, como meio para obter maior produtividade (SOUSA S., 1997a).

Ainda nessa perspectiva, Saul (1988) comenta que a produção teórica brasileira no que diz respeito à avaliação da aprendizagem integrada à ideia de controle do planejamento curricular foi influenciada pelo pensamento positivista norte-americano. Nesse sentido, resgatar a história que envolve a influência norte-americana na produção sobre avaliação da aprendizagem seria “traçar a própria evolução do pensamento curricular, uma vez que a avaliação da aprendizagem continuou a ser compreendida como uma dimensão de controle do planejamento curricular”, diz Saul (1988, p. 29). A autora destaca que:

A influência do pensamento positivista no tocante à avaliação da aprendizagem impregnou o ambiente acadêmico brasileiro, tendo se projetado e difundido através dos autores mencionados, cujas obras foram adotadas nos cursos de formação de professores e figuram inclusive na bibliografia de vários concursos para o provimento de cargos na área educacional. Essa influência, no entanto, extrapolou o âmbito acadêmico, tendo subsidiado toda uma legislação sobre avaliação [...] traduzindo-se em leis, decretos e pareceres que orientaram as práticas de avaliação[...]. Em que pese o questionamento levantado quanto aos pressupostos teóricos dessa proposta de avaliação, o fato é que ela constitui o “superego” de administradores e professores que, mal ou bem, a utilizavam (SAUL, 1988, p.32).

Para Saul (1988), a influência das teorias norte-americanas no pensamento brasileiro sobre a avaliação da aprendizagem deu-se principalmente através dos professores brasileiros que procuravam os Estados Unidos para realizarem cursos, bem como pelos acordos internacionais, com destaque para o Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAE), na década de 1960.

Essa abordagem passou a sofrer críticas intensas, a partir dos anos de 1970, quando, de acordo com Sousa C. (1998), começou-se a delinear um movimento entre os autores brasileiros que rejeitavam a orientação teórica que predominava na avaliação educacional, uma vez que assumia um caráter racional e estava baseada em aspectos comportamentais. Para tanto, buscou-

---

<sup>2</sup> Nessa pedagogia, “o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais” (SAVIANI, 2012, p.12–13).

se referenciais em outros autores, como Michael Scriven, Robert Stake, Daniel Stufflebeam, David Hamilton, Malcom Parlett, Barry MacDonald.

Segundo Sousa C. (1998), a avaliação para Michael Scriven significava uma atividade metodológica que poderia avaliar qualquer evento, ainda que incluísse o processo de interpretação do próprio avaliador. Esse pesquisador considerava que não se devia partir dos objetivos de um plano, pois se chegaria a eles através da observação das produções dos alunos em um dado contexto educacional. Além disso, comenta a autora, Scriven considerava imprescindível se analisar os objetivos que estavam se desenvolvendo durante o curso, o que permitiria realizar intervenções no decorrer do processo em desenvolvimento. Além disso, quando Scriven propõe os conceitos de avaliação somativa e formativa, provoca um grande impacto entre os pesquisadores, especialmente os brasileiros. Essa função para a avaliação, como subsídio para intervenções enquanto o processo estivesse em andamento, confere maior complexidade ao processo avaliativo.

Já para Robert Stake, avaliar consistia em dizer se um objeto era bom ou mau; para tanto o avaliador deveria coletar dados que permitissem emitir um juízo de valor sobre o objeto educacional. Com esse autor, amplia-se a importância do processo de interpretação quando da emissão de um juízo de valor, uma vez que não somente especialistas o faziam, mas também professores, pais e gestores educacionais (SOUSA C., 1998). Outro autor citado por Sousa C. (1998) foi Daniel Stufflebeam, que entendia a avaliação como um processo para obter e fornecer informações úteis para subsidiar a tomada de decisões. O modelo de avaliação proposto por esse autor envolvia a análise de variáveis de entrada de processo, de contexto e de resultados, com vistas ao processo de tomada de decisões. No entendimento da autora, para Stufflebeam,

Uma verdadeira avaliação [...] seria aquela que permitiria subsidiar, em tempo hábil, o *aperfeiçoamento de* um programa. Daí a importância da escolha de informações úteis e relevantes que atendam às necessidades de quem toma decisões. Um estudo que não subsidiasse a revisão de ações, que não atendesse às audiências de um programa educativo, seria [...] uma pseudo-avaliação [sic]. (SOUSA C., 1998, p. 163, grifo da autora).

Ainda nessa perspectiva, Sousa C. (1998) comenta que a avaliação para Barry MacDonald poderia ser burocrática, autocrática ou democrática, dependendo dos valores, objetivos e procedimentos utilizados pelo avaliador. Essas avaliações poderiam ser assim definidas:

A avaliação burocrática se caracterizaria mais como um serviço prestado a agências governamentais, realizada para atender a questões de controle de verbas educacionais. A avaliação autocrática seria também desenvolvida para agências governamentais, mas tendo como propósito a análise mais objetiva e rigorosa de políticas educativas. A avaliação democrática seria aquela realizada para atender a necessidades de informação e análise de uma dada comunidade sobre um programa educacional. O valor que orienta este tipo de avaliação é a cidadania consciente, e o avaliador vai utilizar uma metodologia que permita a acessibilidade às informações dos diferentes grupos sociais, favorecendo assim a negociação entre eles e a tomada de decisões coletiva. (SOUSA C., 1998, p.164).

Nos estudos conduzidos por Sousa C. (1998), também são mencionados os pesquisadores Parlett e Hamilton que desenvolveram o conceito de avaliação iluminativa. Eles criticavam a avaliação tradicional e o paradigma agrobotânico, assim caracterizado pelos autores:

[...] consiste em se verificar a eficiência de uma inovação, examinando se esta atende ou não a padrões ou critérios previamente definidos. Um pouco como se fossem sementes, os alunos são pré-testados (as sementes são pesadas e medidas) e, depois, submetidas a experiências diferentes (tratamentos). Após um certo período, o seu rendimento é medido (crescimento ou produção) para se constatar a eficiência relativa dos métodos utilizados (fertilizantes). (PARLETT; HAMILTON, 1977 apud SOUSA C., 1998, p. 163).

Nota-se que a proposta de avaliação iluminativa para esses autores baseava-se no paradigma socioantropológico, cujo foco de atenção estava na descrição e interpretação de um processo educativo. Na perspectiva desses autores, segundo Sousa C. (1998), quando se avalia um programa inovador, é necessário que se considere que os objetivos inicialmente propostos serão modificados e reinterpretados por aqueles que executam o programa, ou seja, a avaliação deveria considerar a forma como esses objetivos são percebidos e vivenciados por aqueles que assumem a função de executar as ações do programa.

Em outro momento marcante de crítica à abordagem preponderante até a década de 1970, Sousa C. (1998) destaca que entre o final da década de 1970 e o início da década de 1980 os pesquisadores brasileiros, em consonância com as contribuições oriundas dos estudos desenvolvidos em países europeus, ao analisarem o desempenho dos sistemas de ensino, denunciaram o papel político da escola ao reproduzir as desigualdades sociais em seu interior. A partir desse momento, as pesquisas desenvolvidas procuravam evidenciar como os alunos das classes populares discriminados socioeconomicamente recebiam da escola um ensino de péssima qualidade, e, ainda, eram os responsáveis pelas altas taxas de reprovação e evasão escolar (SOUSA C., 1998).

Assim, no entendimento de Bourdieu e Passeron (1975), a escola é o lugar em que se reproduz as estruturas sociais, que por sua vez contribuem para a perpetuação das desigualdades sociais. Por isso, é imprescindível modificar a educação, repensar seus objetivos, promovendo uma educação para a formação integral dos indivíduos, para que sejam capazes de coletivamente construir formas mais eficazes para o enfrentamento das situações adversas que se interpõem a sua atividade cotidiana com vistas a promover a transformação social (SOUSA C., 1998).

Verifica-se que, nesse período, o conhecimento na área da Educação, com base nas contribuições da sociologia e da filosofia, buscou opor-se “a uma teoria educacional marcada principalmente por uma base psicologizante, que reduzia a compreensão do social às influências de contexto e de relações intergrupais” (SOUSA C., 1998, p.165). Com isso, a avaliação educacional, como prática pedagógica, baseada em uma vertente psicológica de orientação comportamental, foi alvo de críticas de um conjunto de pesquisadores brasileiros que passaram a questionar a função que a avaliação exercia na escola, como menciona Sousa C. (1998). Essa autora relata que as contribuições dos autores brasileiros apontavam para a função social exercida pela avaliação, uma vez que “a definição de por que, o que e como avaliar pressupõe uma concepção do Homem que se quer formar e das funções atribuídas à escola em determinada sociedade” (SOUSA C., 1998, p. 165).

Nesse caso, nem mesmo a denúncia da função social da avaliação, ou ainda a possibilidade de ela assumir um viés classificatório, seletivo e discriminatório impediu que um conjunto de autores brasileiros, dentre os quais destacam-se Ana Maria Saul, Carlos Cipriano Luckesi, Magda Soares, Luiz Carlos de Freitas, Sandra Zákia Lian de Sousa, Jussara Hoffmann, Celso dos Santos Vasconcellos, Mete Abramovich, Léa Depresbiteris, Maria Laura Barbosa Franco, Menga Lüdke, Thereza Penna Firme, procurasse formular uma nova teoria avaliativa que assumisse como objetivo promover mudanças nas práticas para a superação do quadro caótico que há tempos era denunciado. Com base nas contribuições desses autores, segundo Sousa C. (1998), empenhados em buscar novos rumos para o processo avaliativo, redirecionaram-se a função da avaliação e os seus estudos. Essa autora relata ainda que:

[...] embora se continuasse reconhecendo que a avaliação educacional visava analisar o alcance dos objetivos educacionais, sua função não deveria ser mais a de legitimar aprovação e reprovação do aluno. A decisão de reprovação deveria ser tomada coletivamente por todos os profissionais da escola, sendo que neste contexto a avaliação teria função apenas subsidiária, dependendo sempre das possibilidades da escola em recuperar o aluno e oferecer condições que garantissem sua aprendizagem (SOUSA C., 1998, p. 166).

Sobre esse período, Saul (1988) comenta que se começou a delinear uma tentativa de romper com uma abordagem quantitativa, substituindo-a por uma abordagem mais qualitativa nos modelos avaliativos. Mesmo que timidamente, essa abordagem foi evidenciada nas produções brasileiras somente em 1978, pois é dessa data o primeiro artigo publicado nessa abordagem: o texto da pesquisadora Marli André, intitulado “A abordagem etnográfica: uma nova perspectiva na avaliação educacional”. Nesse artigo, a autora pretendeu demonstrar o potencial da abordagem qualitativa para os estudos das questões envolvendo a escola (ANDRÉ, 1995).

Também nessa perspectiva, os estudos conduzidos por Saul (1988) evidenciaram que outros textos de autores brasileiros que criticavam a abordagem quantitativa foram publicados entre 1980 e 1981 na Revista Educação e Avaliação, e apresentavam propostas alternativas qualitativas para a avaliação educacional. Essa revista incluiu textos que resultavam de estudos que pretenderam analisar a avaliação educacional a partir de uma perspectiva política entendida como uma fonte de intervenção social. Ainda na década de 1980, as obras de alguns autores estrangeiros com conteúdo crítico foram traduzidas em nosso país, em especial por meio da obra *Avaliação de programas educacionais: vicissitudes, controvérsias, desafios*, de Maria Amélia Azevedo Goldberg e Clarilza Prado de Sousa. Segundo Saul (1988), nesse período, era evidente entre os pesquisadores brasileiros envolvidos com a avaliação educacional uma preocupação em discutirem a abordagem qualitativa. Essa preocupação concretizou-se quando alguns eventos foram propostos entre 1983 e 1984, para a discussão mais aprofundada dessas duas abordagens: qualitativa e quantitativa quando aplicadas à avaliação educacional.

A partir dos anos de 1990, de acordo com Sousa C. (1998), o desafio maior era o de integrar as contribuições das duas últimas décadas e contribuir com a construção de instrumentos que permitissem analisar o rendimento escolar dos alunos, mas também compreender de que forma se reproduz no interior da escola as desigualdades sociais, com vistas a construir alternativas a sua superação. Percebe-se, na perspectiva de Vianna (2017), que nesse período já havia uma preocupação com a qualidade da avaliação educacional; por isso, foram fixados padrões a serem seguidos conforme o posicionamento do *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation*, coordenado por Daniel Stufflebeam. No entanto, foi necessário realizar alguns acréscimos a essa proposta, no entendimento de Sousa C. (1998), para que se atendessem às necessidades de democratização social. Nesse sentido, Sousa C. (1998, p.167) relata que:

A avaliação que se preconizava deveria ser: útil, factível, ética e exata. Útil no sentido de possibilitar àqueles envolvidos em uma ação educativa o julgamento do que vai bem e do que não vai bem com um dado processo ou resultado. Factível, isto é, sem perder o rigor, garantir a utilização de procedimentos compatíveis com a situação e as condições. Ética, no sentido de comprometer-se com os direitos dos participantes e com a honradez dos resultados. Exata, garantindo o rigor na aplicação dos procedimentos e no julgamento dos resultados. Os desafios que enfrentamos no momento exigem que a avaliação acrescente também a estes princípios a equidade e o comprometimento ou responsabilização dos agentes educativos. Avaliar com equidade significa analisar se a qualidade da educação que está sendo oferecida atende igualmente a todos os setores sociais. E a responsabilidade para garantir a equidade é de toda a sociedade, sobretudo dos governos, e exige o compromisso expresso e definitivo dos agentes do processo educacional.

Essa breve incursão histórica nos mostra que inicialmente a avaliação estava ligada às ideias de mensuração, descrição e julgamento dos comportamentos dos alunos. Ao ser questionada por estudiosos do campo da avaliação educacional ainda na década de 1970, houve espaço para uma abordagem mais qualitativa, em que temática, objeto e funções da avaliação educacional puderam ser problematizados, para situar a avaliação como uma atividade socialmente determinada, ou seja, a escola cumpre funções sociais e a avaliação acaba por servir a legitimação dessas funções (SOUSA C., 1998).

À medida que esses estudos avançam, mais evidente se torna o caráter condicionado pelas concepções de escola e de sociedade que a avaliação assume. Da mesma forma, sua função passa a ter novos delineamentos ao ser confrontada com um modelo de sociedade seletivo e segregador e com os papéis assumidos nessa sociedade pela escola.

Em virtude disso, ganha espaço uma teoria avaliativa que se proponha enfrentar essa problemática em uma perspectiva sociológica. Nesse sentido, destacam-se as valiosas contribuições de autores como Bourdieu e Passeron (1975), Sousa S. (1998), Ludke (1987), Villas Boas (2006, 2009), Sousa C. (1998), Freitas (2005), Freitas et al. (2009), entre outros.

### **3.2 A avaliação na escola: o que ela pretende ocultar?**

Ao que parece, para que alcancemos uma compreensão mais ampla acerca da função da avaliação na escola, é preciso que abordemos os pressupostos que se encontram subjacentes a sua prática e mais precisamente o que ela pretende ocultar quando se constitui em um instrumento de seleção e classificação dos alunos. Entendemos ser de fundamental importância iniciar esta discussão, partindo de alguns elementos que nos são trazidos por Sousa S. (1997b) e que pretendem caracterizar a prática avaliativa desenvolvida em nossas escolas.

Um primeiro ponto destacado por Sousa S. (1997b) diz respeito à função que a avaliação assume no processo pedagógico. Nesse sentido, a autora esclarece que “a avaliação chega a ser confundida com os momentos de atribuição de conceitos, e os alunos sentem-se compromissados não com a aquisição de determinados conhecimentos, mas, antes, com a conquista de determinados conceitos” (SOUSA S., 1997b, p. 96). Assim, a avaliação não tem servido para identificar o sucesso ou o fracasso do processo pedagógico para se propor estratégias em prol dos ajustes necessários, mas tem se constituído em um instrumento muito eficaz para classificar e emitir julgamentos sobre os alunos. Ainda, segundo Sousa S. (1997b), como vem se desenvolvendo a avaliação, ela tem se tornado um ritual improdutivo para possibilitar a transformação do processo pedagógico, ainda que ocupe grande parte do tempo desse processo.

Outro ponto apresentado por essa autora está relacionado à eficiência da avaliação como meio para obter o controle sobre as condutas sociais dos alunos. A partir do falso pretexto de conseguir um clima mais favorável para a aprendizagem, o professor submete seus alunos à adequação de suas condutas a padrões e normas comportamentais estabelecidos no interior da escola (SOUSA S., 1997b). Ainda que os professores atuem de forma contínua para que eles cumpram suas ordens, nem sempre obtém o resultado esperado, pois essa relação é marcada pelo conflito, uma vez que esse processo se mostra inadequado e os alunos sempre impõem resistência a ele. De acordo com ela, o aluno desobediente é punido através de baixos conceitos, que podem levá-lo à reprovação ou até ao convencimento de que ele é incapaz de se adaptar à escola. Embora não explicitado em nenhum documento normativo, há na escola uma expectativa em relação à taxa de aprovação dos alunos, de forma que os professores sempre estão atentos a ela e atuam para garantir maneiras de se recuperar os alunos que apresentam notas baixas, decorrentes de sua má conduta em sala de aula (SOUSA S., 1997b).

Com efeito, merece atenção segundo Sousa S. (1997b) a forma como a escola está organizada e que acaba por reproduzir as relações de poder e subordinação presentes na sociedade. Nesse caso, a avaliação encerra relações autoritárias e hierárquicas, já que, a despeito de todos os agentes que se encontram envolvidos com o processo educativo, somente o aluno é sistematicamente avaliado e essa avaliação tem como base os juízos que o professor faz do aluno (SOUSA S., 1997b). O professor tem como tarefa verificar o desempenho do aluno e emitir um certificado de sua competência. Sendo impedido de manter um papel mais ativo, o aluno muitas vezes nem sequer tem certeza sobre o significado da avaliação. Com isso, não se quer negar que o professor é o responsável por organizar o processo avaliativo, mas que é preciso melhor compreender seus efeitos na vida escolar do aluno.

Nessa perspectiva, é preciso estar atento às repercussões da avaliação que o professor faz junto ao aluno e a seu desempenho escolar. De acordo com Sousa S. (1997b), os estudos têm alertado para a influência que a expectativa do professor tem sobre o desempenho dos alunos, uma vez que tende a se confirmar sua previsão de sucesso ou de fracasso escolar. A tendência é que o aluno incorpore o estigma de que é capaz ou incapaz, o que irá refletir em seu desempenho escolar. Nota-se que os professores tendem a considerar que o fracasso é do aluno, de seu despreparo e de suas carências e não da escola, somente a ele atribuindo a responsabilidade pelo desempenho obtido (SOUSA S., 1997b).

O último ponto considerado na perspectiva de Sousa S. (1997b) se relaciona com a forma como a escola vem atuando para perpetuar as hierarquias sociais. Consideramos este o ponto mais nevrálgico de sua análise, Por isso, recorreremos a outros autores a fim de que alcancemos uma melhor compreensão sobre o que a autora pretende abordar.

Para Sousa S. (1997b, p. 103), “reconhece-se que, também na escola, por meio de mecanismos mais ou menos explícitos, há uma prática discriminatória que acentua um processo de seleção e manutenção da hierarquia social”. Ao exercer a função de classificar os alunos, seleciona-se os que são capazes de avançarem para a série subsequente, eliminando-se aqueles em situação desfavorecida. Esse mecanismo atua fortemente entre alunos de classes populares. Dessa forma, a autora complementa que:

A exclusão dos alunos das classes populares concretiza-se quando a escola não interage com as suas condições concretas de vida como grupo social. Assim, o saber escolar é transmitido de forma desvinculada da cultura de origem dos alunos e a avaliação visa certificar o domínio desse saber; conseqüentemente, não interage com as condições específicas dos alunos das classes populares, não legitimando nem sequer considerando seu saber (1997b, p. 103-104).

Com isso, está-se “dissimulando a seleção social sob as aparências da seleção técnica e legitimando a reprodução das hierarquias sociais pela transmutação das hierarquias sociais em hierarquias escolares” (BOURDIEU; PASSERON, 1975, p. 163). Sabe-se que a escola é pensada para um aluno idealizado, sendo que são excluídos os alunos de origem social mais desfavorecida, pois eles não atendem às expectativas, exigências e normas que caracterizam a dinâmica escolar (SOUSA S., 1997b). Assim, as desigualdades sociais convertem-se em desigualdades escolares e a dinâmica da seleção social se esconde através de uma aparente legitimidade da avaliação escolar.

Corroborando essa ideia, Soares (1986, p. 47, grifo da autora) acentua:

[...] a avaliação é [...] um dos mais eficazes instrumentos de *controle* da oferta e do aproveitamento de oportunidades educacionais e sociais e de *dissimulação* de um processo de seleção em que, sob uma aparente neutralidade e equidade, a alguns são oferecidas sucessivas oportunidades educacionais e, em consequência, oportunidades sociais, enquanto a outros essas oportunidades são negadas, processo que se desenvolve segundo critérios que transcendem os fins *declarados* da avaliação. Segundo esses fins declarados, a avaliação educacional pretende verificar se o estudante alcançou, e em que grau, os objetivos a que se propõe o processo de ensino. Implicitamente e mascaradamente, a avaliação exerce o controle do conhecimento e, dissimuladamente, o controle das hierarquias sociais.

Soares (1986, p. 48) assume o ponto de vista de que a avaliação limita as oportunidades escolares e sociais, na medida em que legitima uma determinada cultura em detrimento das demais e uma determinada forma de relação com essa cultura, a despeito da existência de outras formas. No entendimento da autora, “a “determinada cultura” e a “determinada forma de relação com a cultura” legitimadas pela avaliação são a cultura da classe dominante e a forma de relação que com a cultura mantém a classe dominante. Dessa forma, os resultados da avaliação dos alunos da classe dominante dependem apenas de sua performance escolar, já os resultados dos alunos das classes desfavorecidas estão condicionados pelas suas condições de vida, que são determinadas por sua posição na hierarquia social. Nesse caso, a avaliação exige do aluno mais do que sua aparência pode revelar, uma vez que lhe exige conhecimento ulteriores a sua entrada na escola.

Ainda que pretenda ser um espaço acolhedor, uma vez que abriga a todos, a escola não é para todos; ela é pensada para um tipo de aluno, que já demonstra ter conhecimentos sobre o que ela pretende ensinar. Nesse caso, o aluno da classe popular tem muitas dificuldades para se manter nela, pois seu conhecimento é desvalorizado ou até mesmo negado pela escola. Eles não cumprem as exigências impostas pela escola, para nela se manterem, por isso são eliminados seja através da avaliação, ou ainda, quando “escolhem” saírem da escola, pois entendem que não fazem parte daquele universo particular, com regras próprias, no qual se valoriza certos conhecimentos, que por eles não são dominados.

O trabalho de Bourdieu e Passeron (1975) procura demonstrar que funções o exame (ou a avaliação) cumpre no sistema de ensino, alertando para a necessidade de se romper com a falsa premissa da neutralidade e independência desse sistema em relação às estruturas sociais, para que se possa descobrir o que o exame pretende ocultar: a eliminação sem exame. Segundo esses autores, a maioria dos alunos que são excluídos dos estudos, nas diversas etapas de escolarização, é eliminada antes de ser examinada e a proporção dos que se submetem à seleção através do exame é diferente segundo as classes sociais. Assim, afirmam Bourdieu e Passeron (1975, p. 163, grifo dos autores): “os alunos originários das classes populares têm mais

oportunidades de ‘eliminar-se’ do ensino secundário renunciando a entrar nele do que de eliminar-se uma vez que tenham entrado e, *a fortiori*, do que de serem eliminados pela sanção expressa de um revés no exame”. Além disso, esses autores comentam que, quando não são eliminados no momento em que avançam para um nível superior em sua escolarização, esses alunos têm mais chances de entrarem em instituições escolares que encerram oportunidades mais fracas de ascensão a níveis mais altos em relação ao curso que se está frequentando e, assim, quando são eliminados pelo exame, “ele não faz na maior parte dos casos senão ratificar essa outra espécie de auto-eliminação [sic] antecipada que constitui a relegação a um filão escolar de segunda ordem como eliminação adiada” (BOURDIEU; PASSERON, 1975, p. 163).

Ainda nesta perspectiva, os autores indicam que uma análise das funções do exame que pretenda romper com uma sociologia espontânea, ou seja, “com as imagens de aparência enganadora que o sistema de ensino tende a propor de seu funcionamento e de suas funções” (BOURDIEU; PASSERON, 1975, p. 171), impõe a substituição do exame que serve para atribuir notas e que pretende ocultar suas funções, “por um estudo sistemático dos mecanismos de eliminação, como ponto privilegiado da apreensão das relações entre o funcionamento do sistema de ensino e a perpetuação da estrutura das relações de classe” (BOURDIEU; PASSERON, 1975, p. 171). Dessa forma, Bourdieu e Passeron (1975, p. 171) completam:

Nada é mais adequado que o exame para inspirar a todos o reconhecimento da legitimidade dos veredictos escolares e das hierarquias sociais que eles legitimam, já que ele conduz aquele que é eliminado a se identificar com aqueles que malogram, permitindo aos que são eleitos entre um pequeno número de elegíveis ver em suas eleição a comprovação de um mérito ou de um “dom” que em qualquer hipótese levaria a que eles fossem preferidos a todos os outros. É somente com a condição de revelar no exame a função de dissimulação da eliminação sem exame que se pode compreender completamente porque tantos traços de seu funcionamento como processo patente de seleção obedecem ainda a lógica que rege a eliminação que esse dissimula.

Freitas (2005) discute dialeticamente essa questão, introduzindo a expressão *manutenção* como o contrário da *eliminação*. Para o autor, eliminação e manutenção são conceitos opostos, “que evidenciam possíveis resultados de uma luta de contrários, no bojo da seleção que o sistema de ensino abriga - a mando do sistema social” (FREITAS, 2005, p. 239). A partir dessa contribuição amplia-se ainda mais o campo da avaliação, que “passa ser o estudo sistemático dos mecanismos de eliminação/manutenção que ocorrem no processo seletivo” (FREITAS, 2005, p. 239, grifo do autor). Assim, a eliminação e a manutenção articulam-se a um conceito de nível mais alto, o de seleção. Nesse sentido, recupera-se a perspectiva da contradição nos processos seletivos e a possibilidade de luta que se dá entre as classes que na

escola se encontram. Nesse caso, passa a interessar ao campo da avaliação os mecanismos de manutenção que são constituídos no interior de uma teoria pedagógica crítica, que se insere em um contexto de luta em um dado sistema social e que confere à escola uma função social, na qual as classes populares lutam para permanecerem em seu interior (FREITAS, 2005).

Freitas (2005) entende que o oposto da eliminação está presente na obra daqueles autores ainda que informalmente, quando abordam o conceito de “probabilidade de passagem”, calculada com base na proporção dos alunos que, em cada classe social, alcançam um nível de ensino, com êxito anterior equivalente (BOURDIEU; PASSERON, 1975). A probabilidade de passagem, comenta esse autor, nada mais é do que a probabilidade de manutenção (FREITAS, 2005).

Ainda nessa perspectiva, ele apresenta a avaliação como produtora/legitimadora da seguinte hierarquia escolar:

1. Manutenção propriamente dita das classes dominantes em profissões ilustres;
2. Eliminação adiada ou manutenção temporária das camadas populares em profissões menos ilustres;
3. Manutenção adiada ou exclusão das classes populares do interior da escola (evasão);
4. Eliminação propriamente dita (privação), no sentido de evitar o acesso das camadas populares à escola (FREITAS, 2005).

Existem outras relações que poderão ser encontradas, diz Freitas (2005), como por exemplo, pode-se interrogar pelos contrários da eliminação pelo exame e da eliminação sem exame. Nesse caso, ele afirma que se tem seus opostos, identificados pela manutenção pelo exame e pela manutenção sem exame. No último caso, podemos ver um outro tipo de eliminação, pois para além do exame que não aprova temos o caso dos alunos que, mesmo sem condições de aprovação, são mantidos na escola à espera da reprovação na série seguinte (FREITAS, 2005).

Ainda, segundo Freitas (2005), a unidade entre os contrários eliminação/manutenção está determinada por uma única “força”: a origem social do aluno. Se um aluno se mantém no sistema educacional, o faz pela sua origem social, se ele é excluído desse sistema, também o faz pela sua origem social. Para Freitas (2005, p. 244), “O que há de comum entre a eliminação e a manutenção, depois de descartadas suas diferenças, é que ambas ocorrem tendo como fundamento básico a classe social dos envolvidos”. No entendimento do autor, “eliminação e manutenção são manifestações de uma mesma essência: o antagonismo de classes do sistema capitalista” (Id., *ibid.*, p. 244). Ele diz que aí se localiza a raiz do problema da contradição entre eliminação/manutenção.

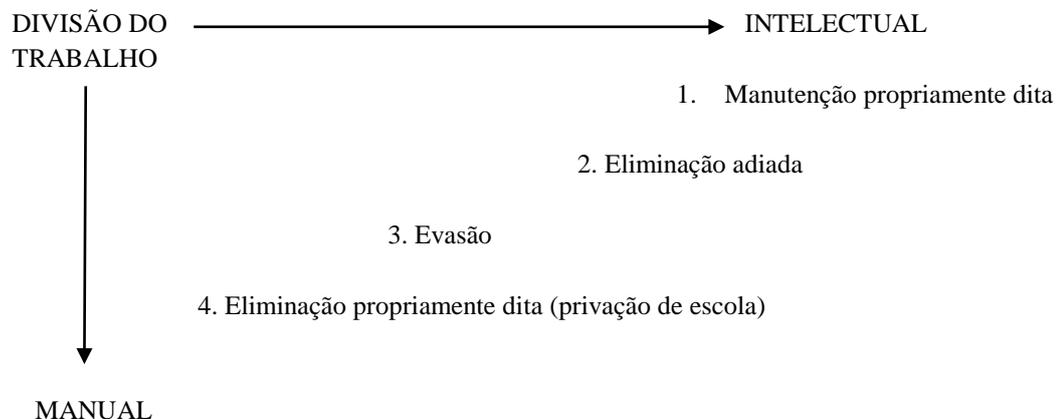
Freitas (2005) destaca que a superação da luta entre os opostos eliminação/manutenção somente poderá ocorrer pela superação da luta entre os opostos capital/trabalho. Nesse sentido, segundo o autor, na escola para se chegar a superação da dicotomia eliminação/manutenção dependemos desta contradição capital/trabalho. Dessa forma, o autor complementa:

A avaliação é um processo importante no ensino. As diferenças entre os alunos são reais e representam diferentes níveis de aprendizagem. No entanto, quando tais diferenças são moduladas pela contradição fundamental capital/trabalho, tais diferenças, não-essenciais (do ponto de vista de sua manutenção ou não na escola), transformam-se em contradição no seio da escola capitalista. O que deveria ser uma diferença não-essencial, que permitisse uma ação pedagógica diversificada, é elevado à categoria de contradição, na mediada em que passa a ser uma “explicação científica” para a exclusão das camadas populares da escola. Passa a ocultar uma razão de classe. (FREITAS, 2005, p. 246).

Para Freitas (2005), se uma sociedade permite-se recuperar essa dimensão da diferença não-essencial, todos os alunos passariam a ser vistos como sujeitos com direito a um ensino de qualidade, ainda que se façam presentes diferentes graus de dificuldades e aptidões. O nível de instrução dos alunos obtido ao longo da escolaridade continuará a variar dependendo de suas capacidades, contudo, os interesses das classes capitalistas que se manifestam no interior da escola não ficaram ocultados, pois não mais existem.

Conclui esse autor que essa hierarquia escolar, anteriormente apresentada, está perpassada pela categoria da divisão do trabalho manual e intelectual. Como forma de exemplificar como se constitui essa relação, Freitas (2005, p. 249) propõe o seguinte quadro:

Quadro 2 - Divisão do trabalho e avaliação ao longo do sistema de ensino.



Fonte: Freitas (2005, p. 249).

Freitas (2005, p. 249) indica que o conteúdo do Quadro 2 deve ser entendido “como um quadro de “probabilidades” da luta de classes no interior da escola - modulado pelo estágio da

luta de classes no interior da escola”. Em razão da unidade entre eliminação/manutenção, que se encontra sustentada na origem social dos alunos, entendemos que a avaliação perpassa os objetivos educacionais globais da escola, revelando-se em um instrumento excludente, que se ancora em um conceito de homem “unilateralizado” pela divisão do trabalho. Esses objetivos, alerta Freitas (2005), invocam a avaliação como um instrumento para fazer perpetuar os objetivos de classes, que se destina a hierarquizar os alunos e legitimar a exclusão de alguns deles.

Com relação à origem social, Freitas (2005) afirma que é preciso perceber que consequências essa origem social acarreta para a vida escolar dos alunos, como por exemplo, os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos que podem ser percebidos no interior de uma sala de aula. Os professores são ensinados a considerarem que esses diferentes ritmos de aprendizagem são um problema psicológico. Em uma sala de aula, os alunos poderiam ser classificados em relação à sua inteligência, como fracos, médios e fortes. Considerando essa premissa, seria aceitável que alguns desses alunos reprovassem. Freitas (2005) considera que essa ideia está tão difundida entre os professores que se um deles não reprova nenhum aluno de sua classe, isso se torna um tanto que suspeito. O professor é levado a concluir que para resolver essas questões envolvendo ritmos de aprendizagem diferentes deve-se recorrer à psicologia. No entanto, o ritmo diferenciado dos alunos também se constitui em uma questão social; é mais precisamente uma questão ligada à história de vida dos alunos, marcada que é pela sua origem social (FREITAS, 2005).

Nesse sentido, André (1990) comenta que os professores se julgam incapazes de trabalharem com esses diferentes ritmos de aprendizagem, para o que se postula a necessidade de utilização de estratégias de ensino diversificadas. No entanto, diante da dificuldade da grande maioria dos profissionais implementarem estratégias diversificadas, recorre-se a um nivelamento por baixo ou por cima, diz a autora. Ela esclarece que, ou se coloca o padrão muito para baixo, para que todos sejam capazes de atingir níveis mínimos de aprendizagem, ou ainda, se são estabelecidos níveis mais elevados, somente uns poucos conseguirão alcançá-los. Isso não é feito com o intuito de prejudicar os alunos, mas acredita-se que se está ajudando-os. Entretanto, segundo André (1990), falta nesse caso orientação para refletir quais as implicações de se adotar uma ou outra postura em sala de aula e quais são as reais possibilidades de se trabalhar com esses diferentes ritmos de aprendizagem em sala de aula.

Embasados nos estudos dos autores anteriormente citados, entendemos que a avaliação tem se constituído no mais eficaz instrumento para fazer cumprir os objetivos sociais que a

escola encarna da sociedade na qual se insere. Ao mesmo tempo, a reflexão sobre essa problemática pode ser a porta de entrada para a sua transformação.

Para tanto, continuaremos nosso estudo analisando a avaliação em todos os seus níveis, pois percebemos que com isto estamos contribuindo para alcançarmos uma melhor compreensão sobre esse fenômeno escolar e social, que é a avaliação.

### **3.3 Níveis da avaliação educacional**

Nesta seção, pretende-se compreender como os níveis da avaliação educacional se articulam com o intuito de fazer cumprir as funções sociais que são postas à escola. Para tanto recorreremos aos aportes teóricos de Freitas et al. (2009), que trazem contribuições sobre a temática dos níveis da avaliação, bem como a outros autores que nos fornecem indicadores para compreender cada um desses níveis de forma integrada.

Segundo Freitas et al (2009), a avaliação educacional compreende níveis integrados de avaliação da qualidade do processo educativo, a saber: a avaliação na sala de aula, que se refere à avaliação das aprendizagens dos estudantes; a avaliação institucional, que se refere à avaliação da instituição, a partir da avaliação do projeto político-pedagógico; a avaliação externa, que trata das avaliações de sistemas educacionais, seja em nível municipal, estadual ou federal. Entendemos que, é preciso melhor compreender como esses níveis articulam-se para a concretização das funções postas à escola pela sociedade. Ao mesmo tempo, pretendemos contribuir com o debate em torno da necessária articulação entre esses níveis da avaliação, tendo em conta seu potencial para a qualificação dos processos de aprendizagem dos alunos. Da mesma forma, para os autores,

A desarticulação ou o desconhecimento da existência dos demais níveis e a desconsideração da semelhança entre suas lógicas e suas formas de manifestação acabam por dificultar a superação dos problemas atribuídos à avaliação da aprendizagem. Os resultados desta precisam ser articulados com os outros níveis que compõem o campo da avaliação, sob pena de não darmos conta da complexidade que envolve a questão e reduzirmos a possibilidade de construção de processos decisórios mais circunstanciados e menos ingênuos. (FREITAS et al., 2009, p. 9).

Dessa forma, é válido concluir que os resultados desses níveis de avaliação, quando articulados a um processo de reflexão por parte dos diversos segmentos da educação, contribuem para que se instale na escola um processo de avaliação mais participativo, baseado em princípios formativos e inclusivos, no qual o aluno se encontre envolvido diretamente nos processos decisórios, com vistas a promover sua autonomia. Assim, para aprofundar nossa

reflexão, passamos a caracterizar cada um dos três níveis da avaliação: avaliação externa em larga escala, avaliação institucional e avaliação na sala de aula.

### 3.3.1 A avaliação externa no Brasil

No Brasil, desde a década de 1960, tem-se a ampliação do uso de testes educacionais; no entanto, foi só no final da década de 1980 que ocorre a primeira iniciativa de um sistema nacional de avaliação da educação em âmbito nacional (HORTA NETO, 2007; BONAMINO; SOUSA S., 2012). Segundo Horta Neto (2007, p. 6), “[...] os primeiros estudos com o objetivo de se estabelecer um sistema de avaliação ocorreram dentro do Programa de Educação Básica para o Nordeste Brasileiro - EDURURAL”. O programa lançado em 1980 tinha por objetivo de expandir o acesso à escola primária, diminuir as taxas de repetência e evasão e melhorar o rendimento escolar dos alunos. A partir de então, o desempenho dos estudantes nas provas padronizadas começou a ser utilizado para avaliar os impactos das políticas e práticas governamentais direcionadas à educação básica e passou a ser considerado como uma das dimensões da qualidade do ensino (HORTA NETO, 2007).

Em 1984, foi delineado o Projeto Nordeste pela Secretaria Nacional da Educação Básica (SENEB) do MEC, desenvolvido em parceria com o Banco Mundial, com os governos estaduais e o governo federal, que previa uma avaliação sistemática do desempenho dos alunos das escolas públicas. Já em 1987, o INEP estudava a criação de um programa externo de avaliação, que permitisse a coleta de informações sobre o rendimento escolar de alunos das escolas públicas. Essa avaliação foi realizada pela Fundação Carlos Chaga (FCC), por meio de um convênio firmado entre o MEC e as secretarias estaduais de educação (HORTA NETO, 2007).

Já em 1988, o MEC, por intermédio da SENEB, decide criar mecanismos para avaliar a educação em âmbito nacional, ampliando-se a abrangência da avaliação proposta pelo Projeto Nordeste. Surge assim o Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau (SAEP), que utilizou de recursos de um convênio firmado entre o Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura (IICA) e o MEC. Por outro lado, Waisenfisz (1991) esclarece que a aplicação do teste-piloto da avaliação ocorreu nos estados do Paraná e no Rio Grande do Norte, com o objetivo de testar os instrumentos e procedimentos visando a sua aplicação em nível nacional no início de 1989, mas que por problemas orçamentários foi suspensa até 1990.

Em 1990, ocorreu o primeiro ciclo do Saep, desenvolvido de forma descentralizada pelos estados e municípios. Atendendo ao princípio de descentralização operacional e organizativa,

os ciclos de 1991 e 1993 ocorrem com a intensa participação de professores e técnicos das Secretarias de Educação. Em 1991, o Saep passa a chamar-se Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) (HORTA NETO, 2007). A partir de 1992, o Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira (Inep) se torna responsável por coordenar e administrar a avaliação externa em larga escala no Brasil. O ciclo de 1993 do Saeb foi marcado pelo aprimoramento de seus instrumentos. Para tanto, se recorreu às Secretarias de Educação com o intuito de obter suas propostas curriculares, que foram analisadas por um grupo de especialistas e posteriormente sintetizadas, servindo de base para a elaboração de questões que fariam parte da prova (HORTA NETO, 2007).

O Saeb, principal sistema de avaliação da qualidade da educação básica, ocorre a cada dois anos, tendo como foco dois principais componentes curriculares: Português (leitura) e Matemática (solução de problemas). A principal característica desse sistema é ser uma avaliação amostral dos alunos matriculados em turmas de 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental (6º e 9º ano) e de 3º ano do Ensino Médio, em escolas das redes públicas e privada, localizadas em áreas urbanas e rurais (WERLE, 2011; BONAMINO; SOUSA S., 2012).

Paralelamente às iniciativas do MEC, alguns governos municipais e estaduais criaram seus próprios sistemas de avaliação da educação básica. Minas Gerais criou, em 1991, o Sistema de Avaliação da Educação Pública (Simave); o Ceará implementou o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica (Spaee), em 1992; e São Paulo, em 1996, criou o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) (MACHADO, 2012).

Em 1995, o Saeb incluiu a rede particular de ensino na amostra; adotou a Teoria de Resposta ao Item (TRI), que permite estimar as habilidades dos alunos independentemente do conjunto específico de itens respondidos; priorizou as áreas de conhecimento de língua portuguesa (foco em leitura) e matemática (foco em resolução de problemas); redefiniu as séries avaliadas (4ª e 8ª série do ensino fundamental e a 3ª série do ensino médio); adotou questionários para os alunos sobre características socioculturais e hábitos de estudo. A partir dessas inovações, o Saeb tornou possível a comparação entre o desempenho dos alunos entre anos e séries (BONAMINO; SOUSA S., 2012).

Após sua criação em 1990, o Saeb passou por algumas modificações estruturais. Em 2005, se desdobrou em duas avaliações complementares: Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), que manteve as mesmas características da avaliação desenvolvida até aquele momento, e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como Prova Brasil, criada para avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas. Em 2013, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) é incorporada ao Saeb, com o objetivo de avaliar

o nível de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática dos estudantes das escolas pública que frequentam o 3º ano do ensino fundamental. Em 2017, também as escolas de ensino médio, públicas e privadas, passaram a ser avaliadas pelo Saeb, tendo seus resultados inseridos no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)<sup>3</sup>.

Desde o ano de 2000, o Brasil participa ainda do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (*Programme for International Student Assessment*) - PISA, coordenado pela Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (OCDE), uma avaliação aplicada de forma amostral a estudantes matriculados a partir do 7º ano do ensino fundamental, com idade na faixa etária dos 15 anos, a qual na maioria dos países corresponde ao final da escolaridade básica obrigatória. As avaliações do Pisa que acontecem a cada três anos abrangem três áreas do conhecimento - leitura, matemática e ciências -, sendo que, a cada ano de aplicação, a prova dá ênfase a uma dessas áreas.

A partir dos resultados do Pisa e do Saeb, o Brasil pode definir a meta em relação ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) de 6,0, a ser alcançada até 2021: “para tanto cada instituição não deve medir esforços, cada sistema deve evoluir segundo pontos de partida distintos e com esforço maior daqueles que partem em pior situação, visando reduzir a desigualdade educacional”<sup>4</sup>.

É oportuno destacar que essa iniciativa de avaliação em larga escala, segundo Sousa S. (2003, p. 266), inseriu-se “em uma tendência internacional de intensificação e fortalecimento de mecanismos de controle da qualidade da educação por meio do desempenho escolar”. Alerta essa mesma autora que a ênfase na medida do desempenho escolar não considera as contribuições da área da avaliação educacional que dizem respeito à natureza valorativa desta prática, frisando sobre a importância da análise dos pressupostos que informam sobre suas consequências sócio-políticas. Portanto, quando o poder público se propõe a controlar a qualidade da educação, é preciso que busquemos definir de que qualidade se está falando (SOUSA S., 2003).

Para a compreensão do conceito de qualidade da educação, nos embasaremos em Casassus (2009, p. 74), quando afirma que:

Qualidade não é pontuação. Uma educação de qualidade é o que se pode chamar de boa educação. Uma educação de qualidade tem a ver, essencialmente, com a capacidade que a instituição escolar tem para facilitar que as pessoas se transformem em melhores pessoas, que a sociedade se transforme em melhor sociedade. É uma actividade de conhecimento transformador. O nível de qualidade de uma escola é

<sup>3</sup> Portal do INEP - <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb> - Acesso em: 30/03/19.

<sup>4</sup> Portal do INEP - <http://portal.inep.gov.br/pisa> - Acesso em: 30/03/19.

proporcional à profundidade das análises que se coloquem à disposição dos alunos, do tipo de perguntas que eles possam colocar, do tipo de projectos em que se possam envolver e do tipo de problemas que são capazes de resolver. A qualidade educativa não é uma actividade centrada em obter pontuações altas. São âmbitos distintos e é um erro confundi-los, pois tem consequências negativas.

Percebe-se que é um equívoco considerar válida a associação entre altas pontuações em avaliações externas e a qualidade da escola pública, pois entendemos que pensar em qualidade quando aplicada ao contexto educativo diz respeito a fazer da escola um espaço de formação integral do estudante, compreendendo-o como um sujeito de direitos, com o qual temos a responsabilidade de garantir oportunidades concretas para seu desenvolvimento, o que implica fazer da escola um espaço para a transformação social.

Sousa S. (2003) alerta para que ao mesmo tempo em que nos questionamos sobre o potencial dessa avaliação para garantir a qualificação dos processos educativos, estejamos atentos para seu potencial de intensificar, sob a classificação aparentemente técnica, a seletividade social na sociedade. Nesse sentido, esclarece a autora que as premiações e as sanções decorrentes desse procedimento resultam no fortalecimento desse processo seletivo que há tempo vem ocorrendo em nossas escolas. Como consequência temos a “expulsão” dos alunos que não apresentam sucesso nas provas, para não comprometer a classificação da escola, e uma possível bonificação decorrente de melhores pontuações.

Ainda nesse contexto, Alavarse (2015, p. 7) faz uma importante reflexão que nos remete a pensar que não se trata de ignorar por completo as avaliações externas. Nesse sentido comenta o autor:

Descartá-las nos impediria de ter acesso a informações que são relevantes e pertinentes aos desafios educacionais e que podem, inclusive, favorecer o seu equacionamento. Mas fazer delas o único procedimento para indicar a qualidade da escola e pautar iniciativas de políticas educacionais seria negar-se a enfrentar uma realidade que, por sua complexidade, demanda outros instrumentos e medidas, principalmente aquelas capazes de garantir as condições de existência e funcionamento das escolas, compreendidas em suas dimensões de infraestrutura material, pedagógica e profissional.

Segundo o autor, é necessário promover a articulação entre a avaliação externa e a avaliação interna para que as escolas possam avançar em seus projetos político-pedagógicos. Para tanto, devemos avançar no sentido da superação do “paradoxo docente”, como explicitado por Alavarse (2015), pois, se entendemos que o professor é um avaliador profissional, raramente é nos cursos de formação inicial ou continuada, que se adquire essa competência.

Com relação à questão da premiação dos professores atrelada à melhoria da pontuação dos estudantes em avaliações externas, Casassus (2009, p. 76) nos afirma “é muito difícil compreender a lógica subjacente às teorias que levam a pensar que os professores ensinarão melhor se castigados (ou premiados)”. Nesse caso, entende-se que os castigos e as premiações são vistas como incentivos para a ação docente, são vistos como uma medida de fácil implementação, contudo alerta o autor para que, quando falamos de incentivos, estamos considerando que para que o professor realize bem seu trabalho, o sistema educativo precisa premiá-lo ou em alguns casos castigá-lo se for preciso.

Entre os defensores dessas avaliações se encontram aqueles que acreditam que elas são instrumentos capazes de avaliar a qualidade da educação, comenta Alavare (2013), que a partir de seus resultados chegam a conclusões sobre quem são os melhores e os piores profissionais que atuam nas escolas, e dessa forma poderiam receber bônus pela excelência no serviço prestado. Essa medida, o mesmo autor alerta, serve para “dividir os trabalhadores da educação e os enfraquecer no movimento por suas reivindicações [sic] históricas, não tem lastro estatístico, pois não temos, nos resultados das avaliações externas, a segurança estatística para discriminar “melhores” e “piores”” (ALAVARSE, 2013, p. 140), uma vez que essas avaliações induzem ao erro em seus resultados.

Em outro estudo conduzido por Alavarse (2015), ele menciona como um aspecto positivo das avaliações externas a possibilidade da gestão da escola utilizar os resultados dessas avaliações como mais um elemento para melhor conhecer a sua realidade e, assim, poder estabelecer estratégias de intervenção mais adequadas, envolvendo a comparação com os resultados obtidos em nível municipal, estadual e federal. No entanto, salienta o autor, as estimativas de proficiência não se constituem na própria avaliação, uma vez que uma medida é capaz de indicar o quanto se atingiu em uma determinada escala; já a avaliação é o ato de julgar esse resultado levando em conta os critérios. Para tanto, é imprescindível a interpretação pedagógica desses resultados sem desconsiderar as condições específicas de cada escola, reforçando a importância da avaliação institucional nesse processo (ALAVARSE, 2015).

Também com relação à utilidade dessas avaliações para a gestão escolar, Casassus (2009, p. 76) postula que se tem a ilusão que elas estão a ajudar a escola, o que é uma inverdade, uma vez que “usá-las como instrumentos de gestão apenas serve para identificar posições e rankings”, ou seja, serve apenas para estimular a competição entre escolas, gerando como consequência um sofrimento inútil.

Diante do aqui exposto, vemos que a avaliação externa pode se constituir em um instrumento útil à escola para que ela melhor conheça sua realidade; no entanto, somente terá

validade esse processo se os resultados dessa avaliação forem discutidos no interior de cada escola e por todos os seus segmentos, para que se possa promover reais melhorias no trabalho desenvolvido em seu interior. Entretanto, devemos estar atentos para as limitações dessa avaliação, uma vez que ela não é capaz de captar a multiplicidade de aspectos que tornam cada escola um espaço único.

### 3.3.2 A avaliação institucional da escola

A prática da avaliação institucional nasceu como política pública nas universidades brasileiras, na década de 1980, num momento de crise social que propunha privatizações no setor do ensino superior. A avaliação institucional surgiu, segundo Oliveira C. (2016), como um mecanismo para conferir legitimidade a essas instituições perante a sociedade que questionava sua qualidade. De acordo com essa autora, esse processo avaliativo também serviu para conferir maior transparência na prestação de contas das universidades. Ainda que algumas experiências nesse sentido tenham ocorrido, algum tempo foi necessário para que a comunidade científica considerasse válida a prática de avaliação da universidade (OLIVEIRA C., 2016).

Na década de 1990, de acordo com Oliveira C. (2016), essas discussões ganharam visibilidade relacionadas a questões envolvendo a qualidade e a autonomia das universidades. Nessa perspectiva, a mesma autora relata que as discussões se desenvolveram em torno da operacionalização dessa avaliação. A Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) foi uma das pioneiras na realização da avaliação institucional, posteriormente adotada por outras universidades brasileiras. Ainda para Oliveira C. (2016), as experiências dessas universidades, aliadas à criação do Programa da Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (Paiub), contribuíram para a elaboração de um modelo de avaliação institucional para as universidades brasileiras.

Em 2004, a Lei Nº 10.861 estabeleceu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), que agrega a autoavaliação da instituição. Seu objetivo é avaliar as Instituições de Ensino Superior (IES) em sua totalidade (o ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente e as instalações físicas) (OLIVEIRA C., 2016).

A prática da avaliação institucional, portanto, teve início na educação superior com a finalidade de avaliar a qualidade do serviço prestado pelas universidades. Segundo Oliveira C. (2016), em decorrência de sua crescente importância para a educação, ganhou visibilidade essa prática no contexto da escola pública. Hoje, os estudos sobre esse assunto apontam para a

necessidade de que essa avaliação seja praticada em todas as escolas para a promoção da melhoria da qualidade da educação. No entanto, de acordo com Brandalise (2010), a avaliação institucional ainda não se constitui em uma prática consolidada nas escolas públicas brasileiras. Nesse contexto, surge como um dos problemas à implementação dessa avaliação a formação dos profissionais que serão responsáveis pelo processo avaliativo, pois ainda são poucos os que se dedicam a esse campo da avaliação educacional. Nessa perspectiva, essa mesma autora afirma que o desconhecimento dos pressupostos teórico-metodológicos para conduzir a avaliação institucional compromete seu planejamento, sua objetividade e sua credibilidade perante a comunidade escolar. Por isso, é preciso ter competência técnica e científica para assegurar o desenvolvimento da avaliação institucional, conferindo-lhe assim legitimidade (BRANDALISE, 2010). Segundo Brandalise (2010, p. 322), essa avaliação

[...] é aquela em que o processo é conduzido e realizado por membros da comunidade educativa. Pode ser definida como uma análise sistemática da escola com vistas a identificar os seus pontos fortes e fracos e a possibilitar a elaboração de planos de intervenção e melhorias. Frequentemente é realizada tendo como motivação principal o acompanhamento do projeto pedagógico da escola, no quadro de uma dinâmica de desenvolvimento organizacional e institucional.

Freitas et al (2009, p. 38) consideram que:

A avaliação institucional permite, pois, ao coletivo das escolas e aos gestores do nível central que se beneficiem complementarmente dos dados da avaliação para construir um sistema de monitoramento dos problemas que se propõem equacionar numa linha de tempo e no âmbito de suas competências. Isso contribui para que as prioridades possam ser revistas e reposicionadas a partir das demandas do projeto político-pedagógico e também permite o controle social sobre as decisões que afetam políticas públicas tão importantes quanto as da educação.

A avaliação institucional está longe de se constituir em um elemento indispensável à gestão da instituição escolar, apesar de através dela se poder qualificar ainda mais o trabalho que a escola vem desenvolvendo, pois ela fornece suporte às ações de tomada de decisão tendo em vista obter melhores resultados em relação à aprendizagem dos estudantes. Por seu caráter abrangente, essa avaliação deve ser realizada em todas as áreas do trabalho escolar, de modo dialógico, a fim de se verificar o quanto está sendo efetiva a escola em seu papel de promover a aprendizagem dos alunos (LÜCK, 2012). Nesta perspectiva, Lück (2012) entende que essa avaliação é um processo complexo, uma vez que ocupa em apreender a realidade escolar de modo interativo. Ainda segundo a autora, a avaliação institucional “contribui para a efetivação do compromisso dos profissionais da educação e cumprimento de suas responsabilidades

educacionais voltadas para promover, mediante ação integrada e objetiva, a formação e aprendizagem dos alunos” (2012, p. 41). Assim, é de mais alta importância tornar essa avaliação prática comum nas escolas públicas brasileiras para proporcionar ações de tomada de decisão com vistas à melhoria dos processos administrativos e pedagógicos vivenciados dentro do contexto escolar.

Nessa perspectiva, Brandalise (2010) ainda nos relata que para se desenvolver qualquer processo de avaliação da instituição escolar é fundamental a escolha de uma concepção de análise. Segundo ela, existem duas abordagens epistemológicas que embasam a avaliação institucional: a abordagem quantitativa e a abordagem qualitativa. A adoção de qualquer uma dessas abordagens no processo avaliativo institucional é o que acaba por definir com que tipo de lentes se observa a realidade escolar. Neste sentido, essa autora esclarece que:

Ao optar-se pela abordagem quantitativa considera-se a educação como um processo tecnológico, acredita-se na objetividade da avaliação e utiliza-se o método hipotético-dedutivo. Os resultados são mais valorizados que os processos da educação, a finalidade da avaliação é o controle e se atribui mais valor ao caráter estável do que ao caráter dinâmico da realidade educacional. A abordagem qualitativa, ao contrário, considera a educação sempre ligada a valores, problematiza a objetividade da avaliação utilizando métodos mais qualitativos e compreensivos, valoriza os processos mais que os resultados da educação, considerando como finalidade principal da avaliação a melhoria. Além disso, valoriza mais o caráter dinâmico e subjetivo da realidade educacional. (BRANDALISE, 2010, p. 323).

Para ela, essas duas abordagens apresentam fragilidades. A abordagem quantitativa procura traduzir a realidade através de dados numéricos, correndo o risco de apreender fragmentos distorcidos dessa realidade, pois “desvaloriza a importância dos contextos, fontes ricas de significação; e, por outro, a simplifica, reduzindo a sua multidimensionalidade qualitativa a uma unidimensionalidade quantitativa” (BRANDALISE, 2010, p. 323). Já a abordagem qualitativa, ainda que atualmente seja vista como a que mais contribui para os estudos dos fenômenos educativos, pode intensificar o subjetivismo e provocar compreensões distorcidas da realidade.

Com isso, queremos dizer que para assumir seu verdadeiro papel como promotora de mudanças no processo educativo, é preciso que se desenvolva a avaliação institucional assentada em princípios mais qualitativos. Para tanto é necessário que recorramos a uma análise crítica sobre o trabalho desenvolvido no interior da escola, uma vez que ele precisa estar aliado a princípios mais democráticos e inclusivos, tendo em conta oportunizar a todos os alunos reais condições de aprendizagem.

Para Pereira (2014), a avaliação institucional precisa integrar a organização do trabalho pedagógico da escola de forma consciente, processual e contínua, adquirindo um caráter formativo. Segundo essa autora, “atribuir à avaliação institucional um caráter formativo significa [...] considerá-la parte integrante dos processos de construção do trabalho pedagógico da escola e, acima de tudo, enxergar a sua dimensão coletiva, envolvendo toda a comunidade escolar” (Ibid, p.116). Dessa forma, de acordo com Pereira (2014), à escola cabe a tarefa de encontrar a melhor forma de realizar a avaliação institucional, executando estratégias que melhor se adaptem a suas características. Para melhor esclarecer esse ponto, a autora afirma que é preciso levar em conta cinco etapas para se desenvolver o processo de avaliação institucional, a saber:

- a) o envolvimento dos participantes,
- b) a interação entre eles,
- c) a coleta de informações,
- d) a análise das informações recolhidas,
- e) a retomada das ações após a análise.

Em consonância com essas etapas, é preciso que se estabeleça o espaço necessário para a execução da avaliação, o qual pode ocorrer em diversos momentos do trabalho pedagógico na escola. Atente-se para o fato que isto não quer dizer que a avaliação institucional ocorre em dias e horários preestabelecidos, mas que é oportuno estabelecer momentos específicos para que os dados coletados sejam expostos e analisados pela comunidade escolar, a fim de decidir sobre as ações que precisam ser implementadas. É importante garantir que todos os segmentos que compõem essa comunidade apresentem suas demandas; com isso, reforça-se a crença de que todos podem contribuir e são responsáveis pela qualidade do processo educativo (PEREIRA, 2014).

Por fim, de acordo com Freitas et al. (2009, p. 45), a avaliação institucional pode ser:

[...] uma potente mediadora entre a avaliação de larga escala das redes de ensino [...] e a avaliação de sala de aula feita pelo professor, vale dizer uma mediadora entre os resultados das avaliações das redes de ensino e a prática do professor em sala de aula. E não seria isso que estamos perseguindo ao efetuarmos avaliações nacionais do rendimento dos alunos? Não é a tentativa de fazer com que a prática pedagógica mude no interior das salas de aula?

Ainda na perspectiva desses autores, a avaliação institucional figura como o “ponto de encontro” entre os resultados da avaliação externa em larga escala dos alunos e a realizada pelo

professor na sala de aula, pois esses resultados se referem ao mesmo “sujeito: o aluno, a verdadeira figura central da escola” (FREITAS et al., 2009, p. 45).

Nota-se que a articulação entre os três níveis da avaliação educacional - avaliação da aprendizagem, avaliação externa, avaliação institucional - pode contribuir com o desenvolvimento dos alunos em termos afetivos, cognitivo e atitudinais e possibilitar que se elaborem práticas de ensino, de aprendizagem e de avaliação mais qualificadas. Contudo é preciso garantir o envolvimento de todos os atores educacionais que atuam na escola, responsáveis pela melhoria progressiva do processo educativo desenvolvido no seu interior.

### 3.3.3 A avaliação na sala de aula

Segundo Gatti (2003, p. 99), a avaliação na sala de aula “tem por finalidade acompanhar os processos de aprendizagem escolar, [...] oferecer informações relevantes para o próprio desenvolvimento do ensino na sala de aula em seu dia-a-dia, para o planejamento e replanejamento contínuo da atividade de professores e alunos [...]”. Assim sendo, constitui-se elemento indispensável à qualificação do processo de aprendizagem dos alunos.

Um dos aspectos mais importantes dessa avaliação é que o avaliador, nesse caso o professor, é aquele que executa as ações avaliativas, sendo também o responsável direto pelo processo que vai avaliar, comenta Gatti (2009). Segundo ela, “isto implica que pensemos a avaliação em sala de aula como uma atividade contínua e integrada às atividades de ensino, algo que é decorrente destas atividades, inerente a elas e a seu serviço” (Ibid, p. 99). Com base nessa premissa, consideramos de fundamental importância compreender a avaliação como um dos elementos integrativos da organização do trabalho pedagógico, pois é através dela que o professor poderá tomar decisões mais qualificadas em prol do desenvolvimento de seus alunos.

Para tanto, o professor dispõe de diferentes instrumentos avaliativos, tais como testes padronizados, provas elaboradas pelo próprio professor e mais um conjunto de atividades que incluem questões orais, tarefas escolares a serem realizadas sob a supervisão do professor, perguntas que remetem a textos, provas informais para perceber o nível de domínio do aluno em relação a um conteúdo curricular, *feedback*, autoavaliação, portfólios, entre outros (FREITAS et al., 2009). Porém, essas não são as únicas práticas avaliativas de que dispõem o professor ao avaliar seus alunos.

Além dessas práticas avaliativas ligadas ao domínio dos conteúdos, que no entendimento de Freitas et al. (2009) se referem à avaliação da instrução, existem outras formas de avaliação que precisam ser levadas em conta para que possamos melhor compreender como a avaliação

na sala de aula vem sendo praticada. Cabe dizer que as práticas avaliativas “incidem sobre as *ações disciplinares para manter a ordem* na sala de aula e na escola, bem como as avaliações de *valores e atitudes*” (FREITAS et al., 2009, p. 24, grifo dos autores). Nesse sentido, os autores afirmam que a avaliação envolve um “tripé” formado pelas avaliações instrucional, disciplinar e de valores. Uma ou outra forma de avaliação poderá predominar dentro da sala de aula, uma vez que se considera a dependência dessa prática em relação à série que se está avaliando (FREITAS et al., 2009). Portanto, faz sentido dizer que nos primeiros anos de escolaridade pesa sobre os alunos as ações avaliativas disciplinares e de valores, e nas séries mais avançadas se encontra mais estabelecida a prova como um instrumento eficaz para avaliar o rendimento dos alunos, do ponto de vista instrucional.

Freitas et al (2009) comentam que é preciso ampliarmos nosso conceito de avaliação, para incluir práticas avaliativas para além daquelas que dizem respeito aos aspectos formais da avaliação e que se limitam ao processo instrucional, uma vez que a avaliação na sala de aula apresenta característica de informalidade. Na perspectiva de Villas Boas (2009), a avaliação formal adota procedimentos perceptíveis e conhecidos pelos avaliadores e avaliados, como provas, exercícios e outras atividades escritas, como resolução de problemas matemáticos, produção de textos, questionários, relatórios, seminários e pesquisas. A esse tipo de avaliação é atribuída uma nota, conceito ou menção. Já a avaliação informal é aquela que ocorre desde a entrada do estudante na escola, resulta da interação do professor com os estudantes e das relações estabelecidas entre eles próprios. Ao interagirem, os estudantes expressam suas percepções e sentimentos, que aos poucos vão sendo incorporados aos juízos que o professor constrói sobre cada um deles (VILLAS BOAS, 2009).

Nessa avaliação, o aluno não é comunicado com antecedência do que será avaliado, pois a avaliação informal não ocorre em momentos específicos; por isso, no entendimento de Villas Boas (2009), é necessário conduzi-la com ética, pois o aluno se expõe ao professor no momento em que é avaliado, ao manifestar suas potencialidades, suas fragilidades e seus receios. Essa avaliação, ao ser realizada em um ambiente natural, revela ao professor situações não previstas, constituindo-se em uma grande aliada, se for empregada para promover a aprendizagem do aluno (VILLAS BOAS, 2009). Para tanto, de acordo com essa mesma autora, “o professor atento, interessado na aprendizagem do seu aluno e investigador da realidade pedagógica procurará usar todas as informações advindas da informalidade para cruzá-las com os resultados da avaliação formal (VILLAS BOAS, 2009, p. 24), para entender como o aluno vem se desenvolvendo e de que forma ele poderá atuar para potencializar esse processo.

É preciso, segundo a autora, ter cautela com a avaliação informal, pois ela pode servir a propósitos positivos e negativos, dependendo da forma de interação do professor com os alunos. Nesse sentido, a avaliação informal em benefício da aprendizagem do aluno ocorre quando o aluno recebe encorajamentos (VILLAS BOAS, 2009). Nesse sentido, a autora destaca que isso ocorre quando o professor:

- dá ao aluno a orientação de que ele necessita, no exato momento dessa necessidade;
- manifesta paciência, respeito e carinho ao atender as suas dúvidas;
- providencia os materiais necessários à aprendizagem;
- demonstra interesse pela aprendizagem de cada um;
- atende a todos com a mesma cortesia e o mesmo interesse, sem demonstrar preferência;
- elogia o alcance dos objetivos de aprendizagem;
- não penaliza o aluno pelas aprendizagens ainda não adquiridas, mas, ao contrário, usa essas situações para dar mais atenção ao aluno, para que ele realmente aprenda;
- não usa rótulos nem apelidos que humilhem ou desprezem os alunos;
- não comenta em voz alta suas dificuldades ou fraquezas;
- não faz comparações;
- não usa gestos nem olhares de desagrado em relação à aprendizagem (VILLAS BOAS, 2009, p. 24-25).

Villas Boas (2009, p. 28) também nos deixa claro que a avaliação informal pode contribuir para formação de um autoconceito positivo ou negativo, pois crianças em fase inicial de escolarização “[...] estão formando seu autoconceito e sua auto-estima [sic]; esse processo se dá por meio da imagem que seus professores e colegas fazem delas”. Freitas et al. (2009) concordam com Villas Boas (2009) e ainda acrescentam que a informalidade do processo avaliativo é fator decisivo no desenvolvimento do aluno, pois “[...] envolve a formação de juízos gerais sobre si mesmo, os quais [...] terminam alterando a forma pedagógica com a qual o professor interage com o estudante em sala de aula” (FREITAS et.al., 2009, p. 8).

Essa formação de juízos de valor também se dá a partir do professor, que constitui juízos sobre a pessoa do aluno. Nessa perspectiva, o aluno passa a ser tratado pelo professor conforme os juízos de valor que ele vai fazendo desse aluno. Com isto começa a ser jogado, nas palavras de Freitas et al. (2009), o destino do aluno para o sucesso ou para o fracasso. Para esses autores, as decisões metodológicas que o professor implementa em sala de aula são permeadas por esses juízos, que de forma consciente ou inconsciente acabam por determinar o tempo investido pelo professor em cada aluno. Aí reside a faceta mais cruel da informalidade da avaliação, quando ela joga com o destino dos alunos das classes populares (FREITAS et al., 2009). Para esclarecer melhor essa discussão os autores dizem que:

Note-se adicionalmente que construir imagens sobre seus alunos é um ato absolutamente normal e até desejável. Não é disso que se trata aqui. O que está em jogo é o controle das consequências das imagens produzidas sobre o estudantes quando trabalha sem formação, sob condições de trabalho inadequadas, ou seja, trata-se das interferências na *condução metodológica da aprendizagem* do estudante geradas por tais juízos de valor informais, onde a *origem social* do aluno pode ser um dos fatores constitutivos do próprio juízo (FREITAS et al., 2009, grifo dos autores).

Verifica-se que a questão problemática a ser debatida no que esse refere à avaliação na sala de aula diz respeito aos juízos de valor que o professor faz sobre os alunos e que afetam sua prática pedagógica e sua relação com esses alunos. Portanto, no entendimento de Freitas et al. (2009), é a partir desses juízos que os professores desenvolvem seu processo avaliativo, cuja expressão final se dá através de uma nota ou um conceito. Entretanto, o problema não está na formação dos juízos de valores por parte do professor dirigidos ao aluno, uma vez que isto é até desejável, já mencionaram Freitas et al. (2009), o que se está por fazer é um alerta para o fato que esses juízos acabam por determinar as situações de sucesso ou de fracasso do aluno. Em outras circunstâncias deverá o professor utilizar esses juízos apenas para promover o sucesso dos alunos, porém, este não é o caso.

Entendemos que essa tarefa é das mais árduas, pois a avaliação na sala de aula, comentam Freitas et al. (2009), também incorpora, como vimos, os objetivos sociais da escola. Com isso, não estamos afirmando que a atuação do professor em nada contribui para mudanças em relação ao destino do aluno em uma escola de classes, porém, estamos cientes de que, para além das determinações sociais, a própria escola impõe limites (em alguns casos ainda intransponíveis) à ação desse profissional. Nota-se que, para a superação dessa lógica avaliativa, é preciso que os professores tomem consciência do papel assumido pela avaliação e de suas relações com a organização do trabalho pedagógico, dizem Freitas et al. (2009).

Com isso, se formos submeter a avaliação na sala de aula às forças contraditórias entre exclusão/manutenção, fortalecendo as possibilidades desta última, entenderemos que a avaliação estará aliada aos objetivos de uma escola com qualidade para todos os alunos, sem exceções, minimizando ao máximo a avaliação como mecanismo de legitimação das desigualdades sociais. Para tanto, a avaliação deve servir a propósitos mais inclusivos, que permitam ao aluno atuar de forma mais consciente em prol da transformação da sociedade.

### 3.4 Modalidades da avaliação da aprendizagem

Antes de iniciar esta seção a respeito das funções e modalidades da avaliação da aprendizagem, convém esclarecer o que se entende por função. Para tanto são valiosas as contribuições de Hadji (1994, p. 61), que diz que “função [é] o papel característico de um elemento ou de um objecto no conjunto em que está integrado”. Com relação à função da avaliação da aprendizagem, esse mesmo autor menciona que “a função da avaliação dos aprendentes será, pois, o papel desempenhado por esta actividade no conjunto das actividades ditas de ensino” (HADJI, 1994, p. 61). Ainda para ele, a avaliação apresenta três grandes funções - orientar, regular e certificar - e essas funções estariam associadas a três modalidades distintas: avaliação diagnóstica ou prognóstica, ou preditiva, avaliação formativa e avaliação somativa<sup>5</sup>.

Essas três funções correspondem a três grandes objetivos de ordem pedagógica e/ou social, sendo que cada um desses objetivos conduzirá à realização de estratégias diferentes. Para tanto, se o objetivo é o de orientar, ou seja, propiciar condições para a escolha das estratégias de ensino mais apropriadas, a avaliação incidirá principalmente sobre as competências, os interesses e as habilidades dos alunos consideradas como pré-requisitos para as futuras aquisições. Ainda, se o objetivo é o de regular, ou seja, orientar o processo de aprendizagem, o professor buscará sanar as dificuldades dos alunos adotando estratégias para tal. Por fim, se o objetivo for o de certificar, ou seja, verificar os conhecimentos adquiridos e, eventualmente, emitir um certificado, a observação do professor incidirá sobre os comportamentos socialmente significativos (HADJI, 1994).

Na perspectiva de Sant’ Anna (1995), a avaliação cumpre dois tipos de funções: gerais e específicas. Entre as gerais, há três funções: fornecer as bases para o planejamento, possibilitar a seleção e a classificação de pessoal e ajustar as políticas e as práticas curriculares. Já em relação às específicas podemos mencionar como funções da avaliação: facilitar o diagnóstico; melhorar o processo de ensino e aprendizagem; estabelecer situações de aprendizagem; analisar os resultados, promover a classificação dos alunos. Essa autora afirma com base nas contribuições de Cook (1961), que essas funções se relacionam com as funções da educação, que são a integrativa e a diferenciada, que podem ser assim definidas:

Quando cumpre a educação sua função integrativa, busca tornar as pessoas semelhantes em idéias [sic], valores, linguagem, ajustamento intelectual e social. Unifica e dá coesão ao grupo.

<sup>5</sup> Hadji (1994, p. 64) entende que essa modalidade também pode ser normativa, pois “muitas vezes os alunos são classificados uns em relação aos outros”.

Em sua função diferenciada, no entanto, visa a salientar as diferenças individuais, preparar as pessoas segundo suas competências particulares, formando-as para profissões e atividades específicas (SANT'ANNA, 1995, p. 37).

Tendo em conta os resultados de seus estudos, Sousa S. (1997a) concluiu que a avaliação cumpre três funções básicas:

**diagnosticar:** visa à caracterização do aluno no que diz respeito a interesses, necessidades, conhecimentos e ou habilidades, previstos pelos objetivos educacionais propostos, e à identificação de causas de dificuldades de aprendizagem;

**retroinformar:** busca a verificação dos resultados alcançados durante ou no final da realização de uma etapa do processo ensino-aprendizagem, para replanejar o trabalho com base nas informações obtidas;

**favorecer o desenvolvimento individual:** é atribuída à avaliação a possibilidade de atuar como fator que estimula o crescimento do aluno, para que se conheça melhor e desenvolva a capacidade de auto-avaliar-se [sic] (SOUSA S., 1997, p.37, grifo nosso).

No entendimento de Haydt (1988), são outras as funções da avaliação: diagnosticar, controlar, classificar, que por sua vez correspondem a três diferentes modalidades de avaliação: diagnóstica, formativa e somativa, assim definidas:

*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.

*A avaliação formativa*, com função de controle, é realizada durante todo o decorrer do período letivo, com o intuito de verificar se os alunos estão atingindo os objetivos previstos, isto é, quais os resultados alcançados durante o desenvolvimento das atividades. [...] É principalmente através da avaliação formativa que o aluno conhece seus erros e acertos e encontra estímulo para um estudo sistemático. Essa modalidade de avaliação é basicamente orientadora, pois orienta tanto o estudo do aluno como o trabalho do professor. [...]

*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, 1988, p.17-18, grifo da autora).

A autora afirma que essas três modalidades de avaliação se encontram em uma relação de estreita dependência. Desse modo, para tornar mais eficiente a avaliação da aprendizagem e mais eficaz o processo educativo, deve-se utilizar essas três modalidades de forma combinada (HAYDT, 1988).

Do ponto de vista de Barlow (2006, p. 97, grifo do autor), as diferentes classificações relacionadas às modalidades da avaliação da aprendizagem dizem respeito ao “*momento* que é privilegiado”. Portanto, quando realizada após a ação, ela é uma constatação das aquisições do

aluno, em relação a uma norma preestabelecida. Fala-se, neste caso, em avaliação somativa. Se avalia antes ou durante o trabalho do aluno, tem-se a oportunidade de orientar a ação do aluno e do professor com a finalidade de qualificá-la. Nesse caso, estamos diante de uma avaliação formativa e dependendo da perspectiva podemos classificá-la como formadora, pois ela se dá quando um contrato é firmado com o aluno (BARLOW, 2006).

Já Hadji (1994) questiona a validade dessa distinção entre as modalidades da avaliação baseada nos diferentes momentos de sua execução. Ele reconhece que não é verdadeiramente operatória a distinção entre antes de/depois de, pois “não há marcador temporal indiscutível para distinguir funções [e modalidades]”, uma vez que para o autor “qualquer avaliação preditiva (antes de) é ao mesmo tempo somativa (ela tem lugar depois de um ciclo de formação). Uma mesma série de provas pode ter várias finalidades. A avaliação formativa poderá ser considerada como uma série de balanços pontuais de valor preditivo” (HADJI, 1994, p. 66). Embora concordemos que uma mesma modalidade pode vir a desempenhar várias funções distintas, é válido pois, estabelecer uma diferenciação entre suas funções principais, em se tratando especialmente das modalidades de avaliação somativa e formativa, uma vez que são fundamentais para a compreensão do papel que o aluno assume em relação à avaliação da sua aprendizagem.

Após essa explanação inicial, passamos a caracterizar cada uma dessas modalidades da avaliação da aprendizagem: diagnóstica, somativa e formativa, com intuito de melhor compreender o objeto desta investigação: o lugar do aluno no processo de avaliação da aprendizagem.

#### 3.4.1 Avaliação Diagnóstica

A avaliação diagnóstica é realizada no início de um período letivo ou de uma unidade curricular e procura identificar as características dos alunos de forma a precisar a sequência de ensino mais adequada às suas características. De qualquer maneira, trata-se de definir um perfil de partida ou um perfil de formação, como menciona Hadji (1994). Assim, ao definir um ponto de partida dos alunos, o professor pode planejar suas intervenções pedagógicas, que os conduza a novos patamares de conhecimento.

Moreira (2016, p. 27) considera que “os professores carecem da planificação do seu processo de ensino-aprendizagem”. Eles têm a necessidade de estabelecer estratégias de ensino, contribuindo, significativamente, para a construção de novos conhecimentos pelos alunos. Nessa perspectiva, a avaliação diagnóstica assume papel relevante para o sucesso desta

finalidade, pois permite ao professor conhecer o aluno e, assim, propor uma prática pedagógica que se adapte às suas necessidades e contribua para potencializar as aprendizagens.

No entendimento de Afonso (2011, p. 29-30), essa modalidade avaliativa permite ao professor

[...] definir um ponto de partida, sabendo os conhecimentos que os alunos têm relativamente aos conteúdos curriculares e às competências adquiridas [...], não só no início do ano lectivo mas também no início de cada unidade didáctica no sentido de poder proporcionar aos alunos novas oportunidades para a aquisição progressiva de novos conhecimentos, enquadrados pelo desenvolvimento de capacidades de pensamento e de atitudes favoráveis à aprendizagem, diversificando as estratégias de acordo com as situações e com cada aluno em concreto.

Nessa perspectiva, é importante que os resultados obtidos através da avaliação diagnóstica sejam utilizados pelo professor com o intuito de subsidiar tomadas de decisões quanto à qualificação das intervenções pedagógicas, visando promover a melhoria na qualidade do ensino.

Para Cacione (2004), por estar comprometida com os conhecimentos prévios dos alunos, essa modalidade de avaliação não tem como preocupação classificar as aprendizagens em certas ou erradas, mas promover mudanças na prática pedagógica sempre que se julgar necessário. A preocupação com os saberes prévios dos alunos, de acordo com a autora, “evidencia o compromisso com o amoldamento dos processos de ensino às reais e efetivas condições de aprendizagem pelo aluno” (Ibid, p. 44), o que por sua vez permite uma tomada de decisão mais acertada em relação à organização do trabalho pedagógico. Ela destaca, ainda, que da aplicação da avaliação diagnóstica resultam algumas vantagens, como, por exemplo, verificar a ausência ou presença de pré-requisitos para a apropriação de novos conhecimentos; identificar as causas das dificuldades de aprendizagem de alguns alunos; agrupar os alunos de acordo com interesses, aptidões ou conhecimentos que demonstram. Assim, é possível mencionar que esse tipo de avaliação precisa tornar-se elemento fundamental ao planejamento pedagógico, a julgar pelas informações de que o professor poderá valer-se ao iniciar o processo de ensino e aprendizagem.

Ainda em se tratando das vantagens da aplicação desse tipo de avaliação, Moreira (2016, p. 27) comenta que:

Numa altura em que as queixas do excesso de alunos, da grande carga horária e da extensão dos programas disciplinares se fazem sentir, vejo na avaliação diagnóstica uma possível solução para minorar estes problemas. Isto porque, quando utilizada de forma adequada, pode agilizar o tratamento do programa e facilitar a prática do ensino diferenciado. Portanto, penso ser urgente que se comece a olhar para esta modalidade de avaliação não como perda de tempo, mas como rentabilização do mesmo.

Em suma, a avaliação diagnóstica quando aplicada com precisão apresenta muitas vantagens, conforme exposto por Cacione (2004) e Moreira (2016). Vale aqui ressaltar que esse tipo de avaliação permite ao professor agilizar o currículo, já que, ao verificar que os alunos já possuem conhecimentos sobre determinado conteúdo, o professor pode avançar rapidamente no cumprimento do programa. Assim, é possível concluir que, se bem utilizado, esse tipo de avaliação pode facilitar a gestão do currículo e enriquecer as experiências de ensino, como forma de obter melhores resultados na aprendizagem dos estudantes.

Ainda relativamente à aplicação desse tipo de avaliação, segundo Martins (2012), ela não está temporalmente restrita a um momento específico. Pode ocorrer no início de um período letivo, de uma unidade curricular ou “[...] sempre que o professor sinta necessidade de verificar quais os conhecimentos prévios que os alunos possuem e que facilitam ou, na sua ausência, dificultam o início de uma nova temática” (Ibid, p.11). Faz sentido aplicá-la sempre que se pretenda dar início a novas aprendizagens. Portanto, seu uso não pode estar condicionado ao início do ano letivo, pois ao se proceder dessa forma reduz-se as potencialidades dessa modalidade de avaliação.

Outro fator que merece atenção é a forma de se obter as informações fundamentais à avaliação diagnóstica, pois o professor poderá recorrer a instrumentos formais ou informais, tais como a entrevista, a observação, a ficha de avaliação, a tabela de avaliação, entre outros, conforme enuncia Afonso (2011). Na perspectiva de Moreira (2016), “qualquer instrumento, desde que bem elaborado e aplicado, pode servir qualquer modalidade de avaliação e que, cada professor é, e deve ser, autónomo nos instrumentos que produz”. Ainda que, seja válido enumerar alguns instrumentos à guisa de exemplo, concordamos com Moreira (2016), ao afirmar que o professor tem a autonomia para elaborar os procedimentos a serem adotados, tendo em vista obter os dados necessários para que possa promover mudanças significativas. Destaca-se aqui, que isto demanda por parte do professor uma nova postura diante do processo avaliativo, de um observador atento a todos os aspectos do processo educativo.

Consideramos, que cada vez mais, é necessário chamar a atenção para a importância da avaliação diagnóstica, pois sua aplicação poderá desencadear ações no sentido de qualificar a prática educativa, tendo em vista oportunizar a todos os alunos situações de aprendizagem de acordo com suas características e necessidades, ainda que não se tenha a preocupação em garantir o seu envolvimento nesta avaliação. Como tal, a mesma não pode ser reduzida apenas ao início do ano letivo, para se evitar o risco de que da sua aplicação poucos benefícios resultem.

### 3.4.2 Avaliação Somativa

A avaliação somativa, também denominada terminal ou cumulativa, ocorre ao final de um período letivo ou de uma unidade curricular e pretende determinar se o aluno atingiu ou não os objetivos fixados, podendo avançar ou não para a série seguinte. Trata-se de fazer um balanço das aquisições no final de um ciclo de formação, com vistas a conceder ou não um certificado de conclusão. Assim, quando esse balanço tem um caráter oficial, fala-se de avaliação certificadora, pois o professor assume a responsabilidade de certificar que o aluno está apto para exercer atividades que não deixam de ter consequências sociais (BARLOW, 2006). Com base nisso, o objetivo dessa modalidade é estabelecer um balanço, que é entendido como um juízo de valor sobre as aquisições dos alunos ao final de um ciclo de aprendizagem, com vistas a uma tomada de decisão, como por exemplo, decidir se o aluno poderá avançar para a série seguinte.

Essa avaliação é criticada por alguns autores, por considerarem que ela é associada à “criação de hierarquias de excelência” nas quais os alunos são “comparados e depois classificados em virtude de uma norma de excelência, definida no absoluto ou encarnada pelo professor e pelos melhores alunos” (PERRENOUD, 1999, p.11). Se pensarmos em algumas de suas características, veremos que a avaliação somativa tem como intuito determinar a classificação dos alunos em decorrência dos resultados obtidos ao final de um ciclo de aprendizagem. Dessa forma, se obtém resultados satisfatórios na somatória das notas, o aluno poderá ser promovido ou não para a etapa subsequente. Nesse caso, vê-se que não há lugar para o aluno em uma prática avaliativa, cuja finalidade principal é classificá-lo, sem preocupar-se com as consequências das decisões tomadas para a sua trajetória escolar.

Tendo em conta o objetivo para o qual a avaliação somativa é proposta na sala de aula, ela não serve para promover transformações no processo de aprendizagem, uma vez que não tem como intenção produzir dados sobre a situação de aprendizagem dos alunos, mas impor classificações que se baseiam exclusivamente nas notas obtidas ao final de um ciclo de formação. Ainda nesse sentido, Cacione (2004, p. 48) observa que:

Em sua ênfase classificatória, a avaliação não contribui positivamente para a melhoria ou para o aperfeiçoamento dos processos de ensino ou de aprendizagem, pois se efetiva apenas criando situações determinantes de fracassos e êxitos que muitas vezes não condizem com as aprendizagens elaboradas pelos alunos. Neste formato, a avaliação nega todas as possibilidades de desenvolvimento do educando, servindo para tipificar e manter uma situação de exclusão e legitimação da segregação que a sociedade impõe àqueles que não conseguem aprender.

Essa modalidade de avaliação assume um caráter segregador, ou seja, ela está a serviço da manutenção de situações de exclusão e visa separar os melhores alunos, constituindo o que Barlow (2006) denomina de “elite escolar”. Essa segregação manifesta-se de diferentes formas: seja ao tornar público os resultados, expressos através de notas ou de conceitos, ou ainda conferindo lugares de destaque aos melhores alunos. Ainda, segundo o autor, por assumir um caráter público, em que o aluno é classificado em bom ou mal, dependendo da forma como seus resultados são encarados pelo professor, a avaliação não deixa de ter consequências psicológicas.

Além disso, cabe mencionar a dupla função que a nota assume na avaliação somativa: ela expressa o resultado da avaliação do trabalho do aluno e ainda é usada como forma de obter o controle sobre seu comportamento, como relata Barlow (2006). Na relação pedagógica, as notas transformam-se em mecanismos de poder, pois o professor manipula à sua maneira as notas dos alunos, de forma a incitar condutas mais aceitáveis em sala de aula. Esse tipo de prática é tão comum em nossas escolas, que qualquer comportamento considerado inadequado por parte do professor é visto como um motivo válido para fazer subir ou descer as notas dos alunos, sendo que atitudes que são bem-vistas pelo professor são exultadas através do acréscimo de pontos.

Mas, afinal, por que continuamos a promover uma avaliação classificatória? Destaca-se aqui que muitas vezes o professor não avalia diferente porque não sabe fazê-lo e a avaliação que deveria se constituir em um processo democrático, que inclui o aluno como um sujeito pensante, crítico, ativo e participante de seu processo avaliativo, passa a ser vista como um instrumento de classificação, que só traz prejuízos para o processo de ensino e aprendizagem. Ainda, em muitos cursos de formação de professores, a avaliação é uma temática que pouca atenção tem recebido, em alguns casos é a última temática do currículo a ser abordada, e assim por falta de tempo os alunos, futuros-professores, deixam a academia sem nem sequer ter tratado dela (VILLAS BOAS, 2009). Ainda nesse sentido, Salinas (2004 apud MELO, 2009, p. 24) descreve que:

[...] apesar de nossa aprendizagem como estudantes sobre a avaliação, apesar de nossa formação como profissionais do ensino e apesar de avaliarmos desde o primeiro dia que entramos em uma sala de aula como professor, qualquer um que se dedique ao ensino pode reconhecer que a avaliação é uma das facetas da profissão que apresenta mais complicações e, portanto, que gera mais dúvidas.

Nesse sentido, para que possamos promover as mudanças necessárias no processo de avaliação de nossos alunos, é preciso que o professor mude sua prática pedagógica como um

conjunto (MELO, 2009). Quando isso ocorrer, finalmente teremos uma avaliação mais justa e mais eficiente, na qual se privilegia a aprendizagem e não mais as classificações e em que professor e alunos atuam como parceiros de um projeto formativo.

Em contrapartida, há aqueles que defendem o papel positivo exercido por essa modalidade de avaliação. Na perspectiva de Silva (2011), a aplicação dessa modalidade, desde que associada a outras modalidades de avaliação com finalidades pedagógicas, cumpre finalidades institucionais e sociais, no momento em que a escola poderá obter informações significativas acerca do trabalho que vem desenvolvendo e compará-las com o que dela é socialmente esperado. Fica evidente a necessidade de se repensar qual a verdadeira utilidade dos dados gerados por essa modalidade de avaliação, pois muito mais importante que fazer comparações entre o que escola está alcançando em termos de resultados, é fazer uso deles para promover os avanços necessários para que superemos a lógica da exclusão, e passemos a tornar mais participativa a avaliação, ao dar “voz” a todos os alunos.

A partir do exposto, destaca-se que essa avaliação ainda é vista como uma fonte fidedigna de informações sobre o trabalho do professor e sobre a realidade da escola como um todo. Ainda que as evidências apontem para que essa premissa seja abandonada, a avaliação somativa continua a ser praticada nas escolas, sem levar em conta suas limitações, pois em se tratando do processo de aprendizagem, concordamos que fazer uso indistinto desta avaliação, com o intuito de classificar o aluno, está por demais afastado do que se espera de um processo avaliativo que conduza a reais transformações na prática pedagógica, tendo em vista garantir a participação dos estudantes em diversas situações em que se tenha como objetivo avaliar a sua aprendizagem para melhorá-la.

Além disso, por ser alvo do interesse social, os resultados desta avaliação, muitas vezes não correspondem à realidade das aprendizagens dos alunos, seja pelo professor temer represálias ao seu trabalho, seja pela escola buscar alcançar um patamar melhor nos *rankings* educacionais. Isso mostra como mecanismos de ordem social interferem diretamente nos resultados expressos através desse tipo de avaliação. Nesse caso, estamos diante de um impasse: ainda que seja do interesse de todos os envolvidos com processo educativo obter melhores resultados, eles não devem servir como parâmetros únicos para dizer sobre a realidade vivenciada por professores e alunos, mas antes devem promover tomadas de decisões visando ao aperfeiçoamento do processo educativo.

### 3.4.3 Avaliação Formativa

O termo avaliação formativa foi proposto pela primeira vez por Scriven, em 1967, em um artigo sobre a avaliação de meios de ensino (currículo, manuais, métodos etc.) (HAYDT, 1988; SANTOS, 2008; PINTO; ROCHA, 2011). Nesse contexto, a avaliação formativa “fornece uma contínua retroalimentação que auxilia o desenvolvimento de um produto e levanta problemas sobre a validade do conteúdo, o nível do vocabulário, a possibilidade de uso, a adequação dos meios, a durabilidade do material, a eficiência e outros pontos” (STUFFLEBEAM, 1978, p.105). Posteriormente, Bloom e seus colaboradores utilizam-se do termo para identificar uma das modalidades de avaliação em sua proposta pedagógica, conhecida como pedagogia por objetivos (BLOOM; HASTINGS; MADDAUS, 1971). Nessa perspectiva, a avaliação formativa, segundo Bloom, Hastings, Madaus (1971, p. 22), “intervém durante a formação do aluno, e não quando se supõe que o processo chegou a seu término”. Segundo Fernandes (2006), a avaliação formativa tal como foi proposta pelos autores anteriormente mencionados, pouco faz lembrar a avaliação formativa como vem sendo empregada atualmente. Nesse caso, estamos diante de uma avaliação interativa, mais centrada na regulação e na melhoria das aprendizagens, mais transparente, mais participativa, mais contextualizada, mais integrada no ensino e na aprendizagem e em que os alunos têm um papel relevante a exercer (FERNANDES, 2006).

Na perspectiva de Villas Boas (2009), esse tipo de avaliação contribui para que os professores analisem, de maneira interativa, o progresso dos alunos, “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. 78). Esse tipo de avaliação requer que se considere as diferenças dos alunos, para que se possa adaptar o trabalho pedagógico às características e necessidades de cada um e se dê um tratamento adequado aos resultados da avaliação (VILLAS BOAS, 2006).

A autora afirma que a autoavaliação constitui um elemento indispensável a esse tipo de avaliação, uma vez que

Refere-se ao processo pelo qual o próprio aluno analisa continuamente as atividades desenvolvidas e em desenvolvimento, registra suas percepções e sentimentos e identifica futuras ações, para que haja avanço na aprendizagem. Essa análise leva em conta: o que ele já aprendeu, o que ainda não aprendeu, os aspectos facilitadores e os dificultadores do seu trabalho, tomando como referência os objetivos da aprendizagem e os critérios de avaliação. Dessa análise realizada por ele, novos objetivos podem emergir (VILLAS BOAS, 2006, p. 86).

Verifica-se que essa modalidade não visa à atribuição de notas ou conceitos pelo aluno, cumpre uma finalidade emancipatória, pois o aluno pode refletir continuamente e desenvolver sua capacidade de registrar suas impressões acerca de seu processo de aprendizagem (VILLAS BOAS, 2006). A autoavaliação é aliada do aluno que pode refletir sobre sua aprendizagem e participar da tomada de decisão sobre futuras ações, ao mesmo tempo é aliada do professor que pode conhecer melhor o que o aluno pensa sobre seu trabalho pedagógico, dividindo com ele as responsabilidades (VILLAS BOAS, 2006).

Nesse sentido, entendemos que esse instrumento avaliativo torna evidente o papel central exercido pelo aluno na avaliação formativa, uma vez que ele é responsável por desenvolver uma análise sobre sua situação de aprendizagem, que incidirá diretamente nas ações por ele e pelo professor desenvolvidas no futuro. Para tanto, é preciso que esse instrumento seja utilizado desde os primeiros anos de escolarização das crianças, para que desde cedo elas sejam capazes de analisar criticamente suas produções, contribuindo com suas percepções sobre a forma como o processo deveria ser conduzido e mais precisamente como podem agir para alcançar os objetivos educacionais determinados de forma conjunta para aquela etapa de formação.

Com base nessas considerações, compartilhamos a proposição de Villas Boas (2009, p. 32) de que:

Quanto ao envolvimento dos alunos na avaliação, abre-se a oportunidade de eles se tornarem parceiros dessa importante atividade. Com o cuidadoso acompanhamento dos professores, eles são convidados a participar da definição dos critérios de avaliação do seu trabalho e a aplicá-los. Isso lhes possibilita compreender onde estão em termos de aprendizagem e o que deles é esperado. Esse envolvimento é feito considerando-se a idade e o nível de desenvolvimento dos alunos. Desde pequenos eles podem e devem começar a participar das atividades avaliativas, criando-se, assim, a cultura da avaliação desvinculada de nota e de promoção/reprovação e articulada à ideia de que todos são capazes de aprender.

Na perspectiva dessa autora, o envolvimento dos alunos na avaliação possibilita-lhes “acompanhar seu desempenho por meio da auto-avaliação [sic] contínua” (Ibid, p. 33) e acrescenta que “uma das maneiras de conseguir isso é a construção de portfólios que contenham evidências do seu progresso e reflexões sobre o andamento do seu trabalho” (Ibid, p. 33); com isto, estamos contribuindo com “a aprendizagem do aluno em todos os sentidos, inclusive no da formação do cidadão para ter inserção social crítica” (Ibid, p. 33). Vale dizer que essa compreensão não isenta o professor da reponsabilidade nem da seriedade e do rigor com a avaliação, uma vez que “o aluno passa a ser corresponsável pela organização, pelo desenvolvimento e pela avaliação do trabalho” (Ibid, p. 33). Temos claro que essa compreensão

do papel desempenhado pelo aluno na avaliação de sua aprendizagem o coloca em lugar de destaque; porém, como foi nos colocado por Villa Boas (2009), se quer que aluno e professor atuem juntos, em prol de um mesmo objetivo que é desenvolver uma avaliação formativa, que possa vir a ser um elemento valioso, quando se discute formas de melhorar o ensino e a aprendizagem. Esse tema será retomado ainda nesta seção, quando abordaremos o conceito de avaliação formativa alternativa, na perspectiva de Fernandes (2005, 2006, 2008, 2009).

Recorremos a outros trabalhos para compreender de forma mais precisa essa temática dada a relevância que assume para o nosso estudo. Santos (2008, p. 13) pontua que o objetivo da avaliação formativa é “ajudar a compreender o funcionamento cognitivo do aluno face a uma dada situação proposta”, haja vista que seu foco de atenção é proceder a uma interpretação que procura compreender os processos mentais dos alunos. Para tanto, o erro assume valor de grande importância, pois é através dele que o professor pode atingir os processos mentais do aluno, com o intuito de compreender como ele pensa e que relações se estabelecem em determinado momento. Nesse caso, o erro passa a ser visto como uma fonte de informações, mas é essencial que eles sejam compreendidos não só pelo professor, como também pelo aluno, cabendo a este promover as correções necessárias (SANTOS, 2008).

Barlow (2006) caracteriza a avaliação formativa como um tipo de avaliação que ocorre durante o processo de ensino e aprendizagem e que focaliza o diálogo entre professor e aluno como forma de qualificar a atuação pedagógica de ambos. Ainda, nesse sentido, o autor comenta que:

Trata-se, para o avaliador, de ajudar seus interlocutores a resolver melhor sua tarefa, fazendo um diagnóstico das dificuldades ou das estratégias em questão [...]. Tais ações de avaliação têm como meta, visivelmente, ajudar e encorajar, e desenvolvem-se em um clima caloroso. [...] Porém, não se pode duvidar que essas trocas tenham uma incidência sobre os progressos das aprendizagem, que é exatamente o papel da avaliação, quaisquer que sejam suas modalidades (Ibid, p.110-111).

Para Barlow (2006), é o diálogo entre professor e aluno, o qual ele chama de diálogo pedagógico, o elemento indispensável para a concretização de uma avaliação realmente formativa. Por meio dele é possível identificar as diferentes estratégias de aprendizagem dos alunos, para que na medida do possível possa-se adaptar o ensino às características de cada aluno.

Hadji (2001, p. 19) comenta que a função principal desse tipo de avaliação é “contribuir para uma boa regulação da atividade de ensino (ou de formação, no sentido amplo)”. Com isto, pretende-se que essa avaliação possa levantar informações úteis para a regulação do processo

educativo. Além disso, a avaliação formativa precisa ser uma avaliação informativa, pois ela informa os dois atores do processo pedagógico e, neste sentido, Hadji (2001) esclarece que, o professor será informado dos efeitos de sua prática pedagógica, com isto poderá melhor regular sua ação e o aluno poderá identificar em que ponto se encontra, e mais, poderá tomar consciência de suas dificuldades, podendo ser capaz de ele próprio corrigir seu erros.

Ainda nesta perspectiva, ele sustenta a ideia de que “a avaliação formativa implica, por parte do professor, flexibilidade e vontade de adaptação, de ajuste” (HADJI, 2001, p. 21). Ele esclarece também que este é um dos únicos indicativos capaz de permitir a identificação de uma avaliação formativa: a variabilidade didática. Além disso, Hadji (2001) ainda argumenta que esse tipo de avaliação situa-se no centro da ação de formação. Então, de forma sintética, este autor defende essa ideia dizendo que:

A inscrição no centro do ato de formação se traduz, na verdade, por uma melhor articulação entre a coleta de informações e a ação remediadora. As correções a serem feitas com o objetivo de melhorar o desempenho do aluno, e que concernem portanto tanto à ação de ensino do professor quanto à atividade de aprendizagem do aluno, são escolhidas em função da análise da situação, tornada possível pela avaliação formativa. O remédio baseia-se no diagnóstico, o que permite aos atores retificar as modalidades da ação em andamento.

Dessa forma, entendemos que a avaliação formativa permite uma melhor regulação do processo de ensino e aprendizagem; para tanto são úteis as informações recolhidas por meio de diferentes instrumentos avaliativos, entre eles, o portfólio. Entretanto, é preciso que essas informações sejam compartilhadas entre professor e aluno, para que ambos possam fazer uso delas, com a intenção de melhorar suas atuações; com isso, queremos dizer que o professor irá promover adaptações e ajustes em sua prática pedagógica para garantir a aprendizagem de todos os alunos; já o aluno terá a consciência de em que nível de aprendizagem se encontra, podendo junto com seu professor encontrar as melhores estratégias para avançar em seu processo de aprendizagem.

Entendemos que seja interessante apresentar os princípios, segundo Hadji (2001), que justificam a ideia que diz que a avaliação formativa corresponde ao modelo ideal de uma avaliação:

- Colocar-se a serviço do fim que lhe outorga sentido: tornar-se um elemento determinante do processo pedagógico;
- Propor-se a contribuir para a evolução do aluno, além de dizer sobre como ele se encontra atualmente;

- Inscrever-se de forma contínua na prática pedagógica, e não ser praticada como uma atividade externa de controle, cujo avaliador poderia ser qualquer pessoa estranha à atividade pedagógica.

Ainda segundo Hadji (2001, p. 21, grifo do autor) o que justifica a ideia anteriormente abordada de que a avaliação formativa corresponde a um modelo ideal assenta-se sobre duas premissas básicas:

- 1) O que a define é menos da ordem dos fatos, objetivamente observáveis, que das intenções, que não podem ser apreendidas na exterioridade das práticas. É em sua destinação, no sentido do projeto no âmbito do qual ela se insere que se “lê” a “formatividade” da avaliação.
- 2) Em função disso, ninguém jamais pode estar certo de fazer avaliação formativa. Não pode haver dispositivo pronto. O modelo ideal não é diretamente operatório. E é sem dúvida por isso, como observamos no início, que a avaliação formativa sempre terá uma dimensão utópica. Sua existência concreta jamais é assegurada. Ela é uma possibilidade oferecida aos professores que compreenderam que podiam colocar as constatações pelas quais se traduz uma atividade de avaliação dos alunos, qualquer que seja sua forma, a serviço de uma relação de ajuda. *É a vontade de ajudar que, em última análise, instala a atividade avaliativa em um registro formativo.*

Há indicativos sobre como ela pode ser feita, porém, eles devem ser lidos apenas como o que são, indicativos, não há um modelo a ser seguido e, mesmo assim, é isso que o professor deve buscar ao desenvolvê-la, uma vez que ela se constitui pela ação conjunta entre aquele que ensina e aquele que aprende, ambos atuando para fazer da avaliação formativa mais que uma “utopia promissora” (HADJI, 2001), uma atividade que perpassa todos os níveis de ensino, pois se assim for se estará contribuindo significativamente para que se supere a lógica classificatória, excludente e seletiva que vem marcando a forma como se avalia em nossas escolas.

Em direção a uma compreensão mais aprofundada sobre o tema, os estudos de Fernandes (2005, 2006, 2008, 2009) são valiosos contributos à nossa investigação, pois nos ajudam a pensar o lugar ocupado pelo aluno. Para tanto, reportamo-nos a um conceito chave em sua obra, a *Avaliação Formativa Alternativa*, o qual passaremos a detalhar a partir deste momento.

A expressão *Avaliação Alternativa*, segundo Fernandes (2005), vem sendo utilizada para designar a avaliação que se baseia em princípios que decorrem do cognitivismo, do construtivismo, da Psicologia Social e das teorias socioculturais e sociocognitivas. Trata-se de uma avaliação que, sendo caracterizada como formativa em suas formas e em seus conteúdos, é considerada alternativa à avaliação psicométrica, de natureza behaviorista, que se baseia na avaliação somativa e entende a avaliação como medida (FERNANDES, 2009). Porém, para o

autor é mais adequada a expressão *Avaliação Formativa Alternativa* (AFA), do que apenas Avaliação Alternativa ou de qualquer outras das designações presentes na literatura, porque “o que tem vindo a ser construído teoricamente é uma alternativa à avaliação formativa de raiz neobehaviorista e não a uma avaliação genérica qualquer” (FERNANDES, 2005, p. 81). Em síntese, ele a define como

[...] um processo eminentemente pedagógico, plenamente integrado ao ensino e à aprendizagem, deliberado, interativo, cuja principal função é a de regular e de melhorar as aprendizagens dos alunos. Ou seja, é a de conseguir que os alunos aprendam melhor, com compreensão, utilizando e desenvolvendo suas competências, nomeadamente as do domínio cognitivo e metacognitivo. (FERNANDES, 2009, p. 59)

A AFA serve tanto ao professor para que conheça os conhecimentos, as atitudes, as capacidades e o nível de desenvolvimento dos alunos; quanto para o aluno, pois lhe fornece indicativos poderosos sobre o que fazer para avançar (FERNANDES, 2008). Alerta Fernandes (2008) que, para melhorar as aprendizagens, professor e alunos precisam compartilhar ideias, mesmo que aproximadas, sobre que qualidade se pretende alcançar. Nesse sentido, segundo o mesmo autor, é importante que, ao regular a qualidade do trabalho que se está desenvolvendo, utilize-se um conjunto de recursos cognitivos e metacognitivos que auxilie a eliminar a distância que possa existir entre a situação de aprendizagem real e a situação de aprendizagem prevista (FERNANDES, 2008).

Nesse sentido, esse autor complementa a importância da AFA, apresentando algumas das suas características mais relevantes e algumas condições para a sua concretização, tais como:

a) a avaliação é deliberadamente organizada em estreita relação com um *feedback* inteligente, diversificado, bem distribuído, frequente e de elevada qualidade; b) o *feedback* é importante para *activar* os processos cognitivos e metacognitivos dos alunos, que, por sua vez, regulam e controlam os processos de aprendizagem, assim como para melhorar a sua motivação e auto-estima; c) a natureza da interacção e da comunicação entre professores e alunos é central porque os professores têm que estabelecer *pontes* entre o que se considera ser importante aprender e o complexo mundo dos alunos (por exemplo, o que eles são, o que sabem, como pensam, como aprendem, o que sentem e como sentem); d) os alunos responsabilizam-se progressivamente pelas suas aprendizagens e têm oportunidades para partilhar *o que e com o* compreenderam; e) as tarefas propostas aos alunos são cuidadosamente seleccionadas, representam domínios estruturantes do currículo e activam processos complexos do pensamento (por exemplo, analisar, sintetizar, avaliar, relacionar, integrar, seleccionar); f) as tarefas reflectem uma estreita relação entre a didáctica e a avaliação que tem um papel relevante na regulação dos processos de aprendizagem; e g) o ambiente de avaliação das salas de aula induz uma cultura positiva de sucesso baseada no princípio de que todos os alunos podem aprender (FERNANDES, 2006, p. 31, grifo do autor).

Na perspectiva de Fernandes (2006, p. 32), é uma avaliação formativa com essas características e desenvolvidas nessas condições que “pode permitir melhorar significativamente as aprendizagens dos alunos”. É uma avaliação para as aprendizagens, porque “tem um papel muito significativo nas formas como os alunos se preparam e organizam activamente para aprender melhor e com mais profundidade” (Ibid, p.32). Ainda nesse contexto, Fernandes (2006) entende que a AFA tem como base novas visões acerca das interações sociais que acontecem no interior da sala de aula entre alunos e entre professor e alunos. Sua principal função é a de contribuir para que os alunos aprendam melhor, isto é, “com significado e compreensão” (Ibid, p. 32). Nesse sentido, a AFA pressupõe responsabilidade compartilhada entre alunos e professores no que se refere às decisões tomadas com vistas a melhorar a aprendizagem (FERNANDES, 2009). Para tanto, esse autor aponta que responsabilidades competem a cada um dos envolvidos com esse tipo de avaliação formativa:

- Responsabilidades do professor:
  - organizar o processo de ensino;
  - propor tarefas apropriadas aos alunos;
  - definir prévia e claramente os propósitos e a natureza do processo de ensino e de avaliação;
  - diferenciar suas estratégias;
  - utilizar um sistema permanente e inteligente de *feedback* que apoie efetivamente os alunos na regulação de suas aprendizagens;
  - ajustar sistematicamente o ensino de acordo com as necessidades; e
  - criar um adequado clima de comunicação interativa entre alunos e entre estes e os professores (FERNANDES, 2009, p. 59, grifo do autor).
  
- Responsabilidades do aluno:
  - participar ativamente nos processos de aprendizagem e de avaliação;
  - desenvolver as tarefas que lhes são propostas pelos professores;
  - utilizar *feedback* que lhes é fornecido pelos professores para regular suas aprendizagens;
  - analisar seu próprio trabalho mediante seus processos metacognitivos e da autoavaliação;
  - regular suas aprendizagens tendo em conta os resultados da autoavaliação e de seus recursos cognitivos e metacognitivos;
  - partilhar seu trabalho, suas dificuldades e seus sucessos com o professor e com os colegas; e
  - organizar seu próprio processo de aprendizagem (FERNANDES, 2009, p. 59-60, grifo do autor).

O autor entende que a AFA é um processo sistemático de recolhimento de informações relativas aos conhecimentos que os alunos já dominam e se destina a regular e a melhorar o ensino e a aprendizagem. Nesse caso, as informações recolhidas devem ser utilizadas pelos alunos para que “compreendam o estado em que se encontram relativamente a um dado

referencial de aprendizagem” (FERNANDES, 2006, p. 32) e desenvolvam estratégias que os ajudem a superar suas eventuais dificuldades para aprenderem melhor.

Nota-se que a AFA é acima de tudo um processo destinado a conseguir melhorar as aprendizagens dos alunos. Para tanto, é imprescindível que as informações recolhidas sejam compartilhadas entre professor e alunos, para que possam fazer delas fonte de conhecimento sobre o que os alunos sabem e o que ainda não sabem, para que se procure entre todos os recursos e estratégias disponíveis aqueles que se mostram mais adequados à realidade do grupo de alunos, e mais precisamente a cada um em particular.

Em suma, a AFA é uma forma de fazer a avaliação da aprendizagem que corrobora a identificação do lugar que o aluno ocupa no processo avaliativo, neste caso, como o protagonista dos processos decisórios que se organizam em torno da aprendizagem e de sua regulação e melhoria.

No próximo capítulo apresentaremos a metodologia orientadora da pesquisa, descrevendo de forma detalhada as etapas percorridas a partir da escolha do método investigativo.

#### 4 O PERCURSO METODOLÓGICO

Procuramos desenvolver, nesta seção, a apresentação do percurso metodológico desta investigação. Nossa investigação caracteriza-se por ser de abordagem qualitativa. Segundo Minayo (2013), a pesquisa qualitativa preocupa-se, nas ciências sociais, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados. Ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um conjunto de fenômenos humanos que é percebido como parte da realidade social, e que não pode ser traduzido em números, equações e estatísticas (MINAYO, 2013). Em outras palavras, o universo da produção humana que pode ser resumido como o mundo das relações e das representações humanas e é no entendimento dessa autora o objeto da pesquisa qualitativa não se encontra visível, precisa ser interpretado pelo próprio pesquisador.

Gatti e André (2010, p. 30-31) validam a importância da pesquisa qualitativa na contemporaneidade, dizendo que:

[...] as pesquisas chamadas de qualitativas vieram a se constituir em uma modalidade investigativa que se consolidou para responder ao desafio da compreensão dos aspectos formadores/formantes do humano, de suas relações e construções culturais, em suas dimensões grupais, comunitárias ou pessoais.

Essas autoras entendem que essa abordagem assume uma perspectiva holística dos eventos, ou seja, busca apreender o todo tendo em conta as partes que compõem o evento estudado e, ainda, suas inter-relações e influências recíprocas. Ainda nessa perspectiva, as autoras comentam que na abordagem qualitativa é dada importância “ao mundo do sujeito e aos significados por ele atribuídos às suas experiências cotidianas, às interações pessoais que possibilitam compreender e interpretar a realidade” (GATTI; ANDRÉ, 2010, p. 30), como também às situações latentes e às ações cotidianas que exercem influência sobre o comportamento dos sujeitos sociais.

Flick (2004) destaca algumas ideias essenciais que devem nortear a pesquisa qualitativa, tais como: apropriabilidade de métodos e teorias - os aspectos centrais dessa abordagem consistem em determinar se as descobertas se encontram embasadas em material empírico e se os métodos foram corretamente selecionados e aplicados ao objeto em estudo; perspectivas dos participantes e sua diversidade - ela considera que a variedade de perspectivas sobre o objeto são diferentes devido aos diversos significados subjetivos e sociais a ele relacionados; reflexibilidade do pesquisador e da pesquisa - a pesquisa qualitativa considera que as reflexões

dos pesquisadores sobre suas ações e observações no campo se constituem em dados, sendo considerados como parte da interpretação da realidade investigada; variedade de abordagens e métodos - várias abordagens teóricas e seus métodos concorrem para as discussões acerca do objeto de investigação.

Para dar conta do que nos propomos, ou seja, reconhecer a(s) proposta(s) de avaliação da aprendizagem veiculada pelos materiais de apoio ao PFCPA, com relação ao contexto metodológico, optamos pela análise documental dos Cadernos de Formação disponibilizados pelo PNAIC entre 2012 e 2015. Para explorá-los, tomamos como procedimento metodológico a análise de conteúdo. Assim, na sequência, trataremos de detalhar nossa proposta metodológica, descrevendo os passos aplicados neste processo investigativo.

#### **4.1 Pesquisa documental**

Para discorrermos sobre a análise documental, precisamos, antes, definir o que é um documento. Para Cellard (2012, p. 296), “[...] tudo o que é vestígio do passado, tudo o que serve de testemunho, é considerado como documento ou ‘fonte’”. Os documentos podem ser dos mais variados tipos, podem se tratar de textos escritos, manuscritos ou impressos, registrados em papel, mas também de natureza iconográfica e cinematográfica, ou ainda qualquer forma de testemunho registrado, incluindo objetos folclóricos e do cotidiano (CELLARD, 2008). Nesse sentido, Cellard (2008, p. 295) contempla a importância do documento como fonte de pesquisa nas ciências sociais, dizendo que:

Por possibilitar realizar alguns tipos de reconstrução, o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente.

Segundo Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 5), a pesquisa documental “é um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos”. Em nosso caso, os Cadernos de Formação disponibilizados pelo PNAIC entre 2012 e 2015 foram selecionados como fontes documentais com o intuito de responder a algumas das questões que nos orientam, no que se refere à compreensão dos pressupostos que guiaram a proposta de avaliação da aprendizagem veiculada pelos materiais de formação do Pacto. Assim sendo, a relevância da análise documental para

esta pesquisa se explica na medida em que poderemos explorar em profundidade a proposta de avaliação da aprendizagem difundida pelos Cadernos de Formação e que o PNAIC pretendeu disseminar entre os professores alfabetizadores.

Inicialmente, selecionamos todos os Cadernos de Formação disponibilizados pelos PNAIC entre 2012 e 2015. Em seguida, realizamos a leitura desse material e organizamos um quadro-síntese contendo as principais informações disponíveis em cada um dos cadernos (Apêndice A). Entendemos que esse quadro constitui-se em um banco de dados de informações sobre esse material, possibilitando a sua consulta sempre que for necessário ao desenvolvimento da pesquisa.

Na perspectiva de Cellard (2008), o pesquisador que trabalha com documentos precisa superar algumas limitações e evitar determinadas armadilhas, antes de estar apto a fazer uma análise em profundidade do material selecionado. Nesse sentido, esse autor orienta que:

Em primeiro lugar, ele deve localizar os textos pertinentes e avaliar sua credibilidade, assim como a sua representatividade. O autor do documento conseguiu reportar fielmente os fatos? Ou ele exprime mais as percepções de uma fração particular da população? Por outro lado, o pesquisador deve compreender adequadamente o sentido da mensagem e contentar-se com o que tiver em mão: fragmentos eventualmente, passagens difíceis de interpretar e repletas de termos e conceitos que lhe são estranhos e foram redigidos por um desconhecido [...]. É, portanto, em razão desses limites importantes, que o pesquisador terá de tomar um certo número de precauções prévias que lhe facilitarão a tarefa e serão, parcialmente, garantias de validade e solidez de suas explicações (Ibid, p.296).

Cellard (2008) defende que a análise documental tem início com a avaliação preliminar de cada documento, a qual se aplica em cinco dimensões: o contexto, o autor e os autores, a autenticidade e a confiabilidade do texto, a natureza do texto e os conceitos-chave e a lógica interna do texto. É importante destacar o exame do contexto social global, no qual o documento foi produzido, aquele em que o autor e os sujeitos a quem se dirige o documento estão inseridos. Quanto ao conhecimento sobre o autor do texto, não é possível interpretar um texto sem se conhecer a identidade da pessoa que se expressa, seus interesses e sua motivação para escrever. Neste caso, é oportuno considerar se esse indivíduo fala em nome próprio ou em nome de um grupo ou de uma instituição. Além disso, torna-se importante verificar a procedência do documento e questionar-se sobre a sua autenticidade, para que se assegure a qualidade da informação transmitida. Deve-se levar em consideração, ainda, a natureza do texto ou seu suporte, antes de tirar conclusões precipitadas. Finalmente, a análise preliminar de um documento depende da capacidade de compreensão dos sentidos dos termos presentes em um texto, segundo o contexto em que eles são empregados. É igualmente útil compreender a lógica

interna do texto, a fim de explorar a sua estrutura argumentativa, principalmente quando se está a comparar documentos da mesma natureza.

Com base nas contribuições de Cellard (2008), é possível dizer que em relação ao contexto, segundo Dal Pizzol (2018), trata-se de textos produzidos para servirem de apoio ao PFCPA. Além disso, entendemos que esses textos se prestaram a apresentar a proposta de avaliação da aprendizagem para o ciclo de alfabetização, que se pretendeu disseminar entre os professores alfabetizadores participantes do PNAIC.

Quanto à autenticidade, à confiabilidade e à natureza ou ao suporte do texto, por tratar-se de textos que têm se constituído em uma fonte para diversos pesquisadores que se dedicam a estudos sobre o PNAIC, são documentos que cumprem tais condições, são portadores da voz oficial que se manifesta junto aos professores alfabetizadores participantes do PFCPA.

Sobre a estrutura lógica do texto, os cadernos seguem uma padronização de organização em quatro seções, que podem ser entendidas da seguinte forma: *Iniciando a conversa* encontra-se a introdução da temática e os objetivos do caderno; *Aprofundando o tema* apresenta os textos com as discussões teóricas que podem estar articuladas com relatos de experiências de professores alfabetizadores; *Compartilhando* apresenta sugestões de atividades e instrumentos de avaliação e relatos de experiências; *Aprendendo mais ou Para saber mais* contém sugestões de leituras, músicas, vídeos e leituras para os alunos.

Com relação aos conceitos-chaves, é preciso estar atento aos termos vinculados a nosso universo conceitual, tais como avaliação formativa, avaliação diagnóstica, diagnose, avaliação externa, instrumentos de avaliação, entre outros presentes nos textos selecionados. Contudo, entendemos que se torna indispensável apreender a significação desses termos para os autores dos textos, bem como os pressupostos teóricos que embasam suas decisões em relação ao conceitos com os quais trabalham.

Em referência aos autores dos textos dos Cadernos de Formação do PNAIC, entendemos ser relevante apreender a vinculação institucional dos autores da seção “Aprofundando o tema”, uma vez que ela é integrada por textos que serviram como balizadores das discussões teóricas no curso do PFCPA. É dessa seção que foram selecionados os textos que compõem nosso *corpus* documental. Nesse sentido, recorreremos às contribuições de Souza (2014) e Dal Pizzol (2018) cujos estudos sobre o PNAIC apresentam quadros-síntese sobre a vinculação institucional dos autores da seção “Aprofundando o tema”, que passamos a reproduzir a seguir (Quadro 3, 4 e 5).

Quadro 3 - Vínculo institucional dos autores da seção “Aprofundando o tema” dos Cadernos de Formação de 2012.

<b>UNIVERSIDADE</b>	<b>QUANTIDADE DE AUTORES</b>
UEPG	2
UFERSA	3
UFPE	106
UFRJ	4
UFRPE	3
UFSCAR	1
UNEB	3
UNESP	2
UNICAMP	3

Fonte: Souza (2014, p. 149).

Quadro 4 - Vínculo institucional dos autores da seção “Aprofundando o tema” dos Cadernos de Formação de 2014.

<b>UNIVERSIDADE</b>	<b>QUANTIDADE DE AUTORES</b>
UESC	14
UFMG	1
UFMT	4
UFPA	1
UFPE	10
UFPR	26
UFRGS	1
UFSC	2
UFSCar	1
UFSM	12
UnB	8
UNESP	32
UNICAMP	5
UNILAB	4
UNIP	2
Universidade Cruzeiro do Sul	2
UPM	4
USF	1
USP	13
UTFPR	4

Fonte: Dal Pizzol (2018, p. 44).

Quadro 5 - Vínculo institucional dos autores da seção “Aprofundando o tema” dos Cadernos de Formação de 2015.

(continua)

<b>UNIVERSIDADE</b>	<b>QUANTIDADE DE AUTORES</b>
Faculdade Estácio de Sá - BH	1
IFES	1
UDESC	4
UEM	4
UEMG	2
UEPG	1

(conclusão)

UFAM	1
UFBA	1
UFES	2
UFJF	2
UFMA	1
UFMG	4
UFMS	2
UFMT	1
UFPA	3
UFPB	3
UFPE	42
UFPR	10
UFRJ	2
UFRJ	1
UFRPE	1
UFS	1
UFSC	1
UFSCar	2
UNB	1
UNESP	4
UNICAMP	1
UNIFAP	3
UNIMONTES	3

Fonte: Dal Pizzol (2018, p. 45).

É possível identificar que em 2012 somente nove universidades participam com produções da seção “Aprofundando o tema”, predominando a UFPE (Universidade Federal de Pernambuco) com a maior parte dessas produções (106 entre as 127). De acordo com Souza (2014), os autores que mais escreveram textos na seção “Aprofundando o tema” foram Telma Ferraz Leal, com quinze textos, e em seguida Magna do Carmo Silva Cruz e Eliana Borges Correia de Albuquerque, cada uma com onze textos escritos. Em 2014, é evidente a participação de um maior número de universidades, entre as quais destacam-se a UNESP (Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”) com 32 textos, a UFPR (Universidade Federal do Paraná), com 26 textos, e a UESC (Universidade Estadual de Santa Cruz), com 14 produções. Em 2015, a UFPE foi novamente a responsável pela maior parte dos textos, sendo que das 42 produções assinadas por autores dessa Universidade, nove são de autoria de Telma Ferraz Leal.

Em 2012, os Cadernos de formação do PNAIC foram elaborados pelo Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL), um núcleo de pesquisa e extensão vinculado à Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), que busca desenvolver atividades com foco na melhoria da Educação Básica em escolas públicas e particulares e contribuir para a melhoria da

formação continuada de professores de Língua Portuguesa, nos mais diversos níveis de ensino<sup>1</sup>. Souza (2014) destaca que dos autores da seção “Aprofundando o tema”, 24 deles estão vinculados UPFE ou ao CEEL, sendo que 18 são professores dessa universidade, dois são formadores do CEEL e outros quatro têm algum tipo de vínculo com o grupo de estudo. Apesar dessa constatação, no entendimento de Souza (2014), não é possível encontrar explícitos os critérios que levaram a UFPE e o CEEL a ser o grupo majoritário na produção dos Cadernos de Formação do PNAIC.

A Universidade Federal do Paraná (UFPR) foi a responsável pela coordenação da produção dos Cadernos de Formação de Matemática no ano de 2014. Nesse período, Dal Pizzol (2018) destaca a participação de autores com ligação com as Secretarias Estaduais, como a do Estado de São Paulo, e com as redes municipais de ensino, o que também pode ser observado nos cadernos de 2015, quando temos a participação da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba. Em 2015, atuaram na coordenação dos Cadernos de Formação do PNAIC, autores vinculados à UFPE e à UFPR, sendo eles Carlos Roberto Viana (UFPR), Emerson Rolkouski (UFPR), Ester Calland de Sousa Rosa (UFPE) e Telma Ferraz Leal (UFPE).

Em nosso percurso, em momento posterior, procedemos à leitura de todos os textos que compõem a seção “Aprofundando o tema” dos Cadernos de Formação do PFCPA. Com isto, foi possível selecionar aqueles cujo conteúdo se relaciona com nosso objeto de investigação, ou seja, a proposta de avaliação veiculada pelo PNAIC em seus materiais de formação. Entendemos que, pela temática abordada no Caderno de Avaliação (2012), é preciso incluir algumas de suas seções em nossa análise, por apresentar elementos que contribuem com a compreensão da problemática que nos propomos a investigar. Apresentamos a seguir o Quadro 6, com os 19 textos selecionados para compor o nosso *corpus* documental.

Quadro 6 - Textos selecionados para compor o corpus documental da pesquisa.

(continua)

Ano	Unidade	Etapa	Caderno	Texto	Autor/Autores
2012	Única	Ciclo	Avaliação no ciclo de alfabetização: reflexões e sugestões	Introdução	Alexsandro da Silva et al.
		Ciclo		Reflexões sobre a avaliação nos processos educacionais e os sujeitos envolvidos na alfabetização	Alexsandro da Silva et al.

<sup>1</sup> Conforme informações apresentadas no site do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL). Fonte: <http://www.portalceel.com.br/apresentacao/#ancora>. Acesso em: 10 abr. 2018.

		Ciclo		Sugestões para avaliação considerando os diferentes eixos de ensino	Alexsandro da Silva et al.
		Ciclo		O registro de acompanhamento da aprendizagem	Alexsandro da Silva et al.
1	1		Currículo na alfabetização: concepções e princípios	Avaliação no ciclo de alfabetização	Eliana Borges Correia de Albuquerque
2	1		Planejamento escolar: alfabetização e ensino da língua portuguesa	Planejamento do ensino: alfabetização e ensino/aprendizagem do componente curricular - Língua Portuguesa	Luciane Manera Magalhães Rita de Cássia Barros de Freitas Araujo Simone Borrelli Achtschin Terezinha Toledo Melquãdes de Melo
7	1		Alfabetização para todos: diferentes percursos, direitos iguais	Heterogeneidade e direitos de aprendizagem na alfabetização: os diferentes percursos dos estudantes	Telma Ferraz Leal Magna do Carmo Silva Cruz Eliana Borges Correia de Albuquerque
8	1		Organização do trabalho docente para promoção da aprendizagem	Avaliação e organização do trabalho docente: a importância dos registros	Telma Ferraz Leal
1	2		Currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem	Avaliação no ciclo de alfabetização: o monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem das crianças	Magna do Carmo Silva Cruz
1	3		Currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado	Avaliação para inclusão: alfabetização para todos	Ana Lúcia Guedes-Pinto Telma Ferraz Leal
4	3		Vamos brincar de reinventar histórias	Atividades lúdicas: hora de aprender, hora de avaliar?	Andrea Tereza Brito Ferreira Ester Calland de Sousa Rosa Rosinalda Teles
6	3		Alfabetização em foco: projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares	Organização do trabalho pedagógico por projetos didáticos	Adelma Barros-Mendes Débora Anunciação Cunha Rosinalda Teles
8	3		Progressão escolar e avaliação: o registro e a garantia de continuidade das aprendizagens no ciclo de alfabetização	Progressão escolar no ciclo de alfabetização: avaliação e continuidade das aprendizagens na escolarização	Magna do Carmo Silva Cruz Eliana Borges Correia de Albuquerque
1	Educação do campo		Currículo no ciclo de alfabetização: perspectivas para uma educação do campo	Currículo no ciclo de alfabetização: introduzindo a discussão sobre a educação do campo	Rui Gomes de Mattos; Mesquita Carolina Figueiredo de Sá Telma Ferraz Leal

(conclusão)

				Avaliação e progressão escolar no ciclo de alfabetização <sup>2</sup>	Carolina Figueiredo de Sá Rui Gomes de Mattos; Mesquita Telma Ferraz Leal
	8	Educação do campo	Organizando a ação didática em escolas do campo	Ciclo de alfabetização na educação do campo: reflexões sobre os processos de avaliação e a progressão escolar	Telma Ferraz Leal Carolina Figueiredo de Sá
2014	1	Ciclo	Organização do trabalho pedagógico	Organização do trabalho pedagógico para a Alfabetização Matemática	Adair Mendes Nacarato Cármem Lúcia Brancaglioni Passos Regina Célia Grando
2015	1	Ciclo	Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade: as diretrizes curriculares nacionais da educação básica e o ciclo de alfabetização	Avaliação na alfabetização na perspectiva de um currículo inclusivo	Evangelina Maria Brito de Faria Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante
	10	Ciclo	Integrando saberes	Acompanhamento do processo de aprendizagem	Emerson Rolkouski

Fonte: Elaborada pela autora.

Selecionados os 19 textos dos Cadernos de Formação do PF disponibilizados entre 2012 e 2015, para analisá-los recorreremos ao método de investigação de análise de conteúdo, que é definida por Robert e Bouillaguet (1997 apud AMADO, 2013, p. 304) como “uma técnica que possibilita o exame metódico, sistemático, objetivo e, em determinadas ocasiões, quantitativo, do conteúdo de certos textos, com vista a classificar e interpretar os seus elementos constitutivos e que não são totalmente acessíveis à leitura imediata”. Portanto, a análise de conteúdo pode caracterizar-se como uma técnica de investigação que permite ao pesquisador potencializar o trabalho de interpretação do conteúdo de vários tipos de textos que não está disponível à leitura comum. Segundo Amado (2013, p. 304-305):

O aspecto mais importante da análise de conteúdo é o facto de ela permitir, além de uma rigorosa e objetiva representação dos conteúdos ou elementos das mensagens (discurso, entrevista, texto, artigo, etc.) através da sua codificação e classificação por categorias e subcategorias, o avanço (fecundo, sistemático, verificável e até certo ponto replicável) no sentido da captação do seu sentido pleno (à custa de inferências interpretativas derivadas ou inspiradas nos quadros teóricos de referência teóricos do investigador), por zonas menos evidentes constituídas pelo referido ‘contexto’ ou ‘condições’ de produção.

<sup>2</sup> No sumário do Caderno *Currículo no ciclo de alfabetização: perspectivas para uma educação do campo* é atribuído ao texto um título diferente (*Avaliação e progressão escolar nas turmas multisseriadas*). Resolvemos manter o título identificado no corpo do texto.

A escolha pela análise de conteúdo como método de análise justifica-se à medida que possibilita descrever e interpretar qualitativamente o conteúdo dos textos selecionados, afora auxiliar o pesquisador a alcançar uma compreensão em maior profundidade dos seus sentidos.

Amado (2013), ao tratar do método, apresenta seis passos básicos do processo de análise de conteúdo: definição do problema e dos objetivos do trabalho; explicitação de um quadro de referências teóricas; constituição de um corpus documental; leitura atenta e ativa; formulação de hipóteses; categorização. Sobre o primeiro passo, esse autor diz que será a definição do problema e dos objetivos de investigação que atuará como condicionante das decisões tomadas pelo pesquisador, tanto em relação a elementos prescindíveis, como quando se considera elementos cuja relevância a pesquisa não pode ignorar. A explicitação de um quadro teórico permitirá ao pesquisador questionar os dados, como também avançar na interpretação dos mesmos. Contudo, como afirma Amado (2013, p. 309-310), “como quadro de referência teórico podemos considerar teorias restritas e limitadas, ou [...] teorias bastante abrangentes [...] umas e outras contém os princípios-chaves que hão de servir de base à análise e às interpretações do investigador, podendo, inclusive, oferecer sistemas de categorias”. Na perspectiva de Robert e Bouillaguet (1997 apud AMADO, 2013, p. 304), na análise de conteúdo, “é sensato partir de um ‘estado’ da literatura sobre o tema tratado e fazer realçar a originalidade da problemática adotada”, ou seja, considerar novas perspectivas sobre as quais nos permitimos interrogar nosso objeto de investigação.

No que se refere à constituição do corpus documental, Amado (2013) comenta que são os objetivos da investigação que determinam o tamanho da amostra ou o número de documentos a analisar, podendo, inclusive ser esse *corpus* constituído de dois documentos, desde que com extensão significativa. O autor afirma ainda que “a construção e a análise de um *corpus* de dados constituem algo complexo e dinâmico, sendo necessária uma ferramenta que flexibilize este processo” (Ibid., p. 310, grifo do autor). Nesse caso, o uso de software específico possibilita a introdução de novos dados e categorias em qualquer fase do processo de análise, sem prejuízo ao trabalho já realizado. É importante, ainda, estar atento aos seguintes critérios para a seleção do *corpus* documental:

- A *exaustividade* - o que exige um levantamento completo do material suscetível de ser utilizado.
- A *representatividade* - é necessário que os documentos recolhidos sejam o reflexo fiel de um universo maior. Neste caso, pode ser pertinente ter em conta os critérios estabelecidos pelas teorias de amostragem.

- A *homogeneidade* - os documentos devem referir-se a um tema e possuir outras características semelhantes, tais como, terem sido produzidos com a mesma técnica (por e.g., entrevistas), terem finalidades e destinatários idênticos.
- A *adequação* - espera-se que os documentos sejam adequados aos objetivos da pesquisa. (AMADO, 2013, p. 311, grifo do autor).

O quarto passo do método é denominado por Amado (2013) como leitura atenta e ativa, o qual diz respeito às várias leituras sucessivas e verticais feitas documento a documento. Inicialmente flutuantes, essas leituras consistem em “estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações” (BARDIN, 2011, p. 126); com o passar do tempo se tornam cada vez mais seguras e decisivas para o trabalho de análise de conteúdo. São essas leituras que possibilitarão o levantamento dos temas relevantes, conceitos utilizados e ideologias do autor do conjunto de documentos. Ainda para ele, por meio dessas leituras, o pesquisador pode dar conta de um conjunto de temas e suas categorias, que poderão conferir novos rumos à análise, principalmente se o tema for demasiado abrangente ou se os dados recolhidos são volumosos.

Com relação à formulação de hipóteses, Amado (2013) entende que elas influenciarão as decisões tomadas pelo pesquisador, desde a fase inicial quando se define o desenho da pesquisa e no estabelecimento das variáveis a serem consideradas, bem como na constituição do *corpus* documental e, ainda, nas categorias que se decide por integrar ao trabalho.

O último passo do método, segundo esse mesmo autor, consiste em “organizar os conteúdos de um conjunto de mensagens num sistema de categorias que traduzem as ideias-chaves veiculadas pela documentação em análise” (AMADO, 2013, p. 313). Entretanto, ele nos alerta que é preciso “começar por espalhar os textos nas unidades de sentido que se considerarem pertinentes em função das características do material a estudar, dos objetivos do estudo, e das hipóteses formuladas”. Posteriormente, um código deve ser atribuído a cada uma das unidades, correspondendo ao sentido que lhes atribuímos; concluída essa etapa, são postas em confronto as unidades de registro e lhes atribuído o mesmo código. Segundo Bardin (2011), as unidades de registros são palavras, frases ou temas que se repetem ao longo dos textos, podendo ser localizadas nos documentos que compõem o *corpus* da pesquisa, permitindo identificar as convergências e as divergências existentes. Além disso, para Amado (2013), após a conclusão da codificação poderemos passar para o último momento da análise de conteúdo, que consiste na elaboração de um texto que caracterize pontos comuns e pontos divergentes das mensagens analisadas, com o intuito de avançar na interpretação e na teorização.

Considerando os passos da análise de conteúdo propostos por Amado (2013), entendemos que foram fornecidos ao leitor elementos suficientes para a compreensão dos

passos já percorridos neste estudo; por isso, passaremos no próximo capítulo a apresentar nossas hipóteses e as categorias com as quais nos propomos a trabalhar e, finalmente, nossa interpretação sobre o conteúdo dos textos selecionados, neste caso, os textos que compõem os Cadernos de Formação do PNAIC e que constituem nosso *corpus* documental. Com isso, esperamos alcançar uma compreensão em maior profundidade da(s) proposta(s) de avaliação da aprendizagem veiculada nesses materiais, como também do lugar ocupado pelo aluno nessa(s) proposta(s). Esse é o objetivo do próximo capítulo.

## **5 CADERNOS DE FORMAÇÃO DO PNAIC: O LUGAR DO ALUNO NA(S) PROPOSTA(S) DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM PARA O CICLO DE ALFABETIZAÇÃO**

Este capítulo tem como objetivo expor a análise-interpretação do conteúdo do *corpus*, realizada tendo em vista compreender o movimento de nosso objeto de estudo, a saber, o lugar do aluno na(s) proposta(s) de avaliação da aprendizagem veiculadas pelos Cadernos de Formação do PFCPA. Coerentemente com o método de análise escolhido, inicialmente, realizamos a “leitura flutuante” do material selecionado, a que se seguiu uma leitura crítica, a fim de proceder à codificação, isto é, ao desmembramento dos textos em unidades de registro (UR), extraídas de cada um dos textos que integram nosso *corpus*, de modo a permitir que fossem agrupadas em categorias com conteúdo aproximado.

Assim, o sistema de categorias foi constituído com base na análise dos dados selecionados no *corpus*, em diálogo com o referencial teórico apresentado em seções anteriores. Amado (2013) comenta que será válida a categorização se o pesquisador estiver alicerçado na teoria para questionar os dados. Corre-se o risco de os dados pouco ou nada dizer se não formos capazes de os interrogar.

Ainda sobre as categorias de análise vale dizer que, em nossa investigação, elas englobam diferentes perspectivas da problemática em estudo e representam o resultado de um esforço de síntese do conteúdo das mensagens do material selecionado. Entendemos ser necessário também comentar que em sua formulação elas regem-se pelas regras fundamentais que se deve ter conta nos diferentes momentos de revisões dos resultados que se vai construindo, para se conferir validade à análise efetuada, a saber: exaustividade, exclusividade, homogeneidade, pertinência, objetividade e produtividade (AMADO, 2013).

Resulta do processo de análise um total de sete categorias: CA1 - Avaliação Diagnóstica; CA2 - Avaliação Somativa; CA3 - Avaliação Formativa; CA4 - Abordagem tradicional da avaliação; CA5 - Professor; CA6 - Aluno; CA7 - Instrumentos de avaliação e de registro. A seguir, trataremos de apresentar cada uma dessas categorias, bem como de identificar seus elementos convergentes.

## 5.1 Categoria 1 - Avaliação Diagnóstica

Ao procedermos à leitura de nosso *corpus*, identificamos a recorrência da *avaliação diagnóstica* nos documentos selecionados. Dos 19 textos, em 12 deles foi identificada essa categoria (Quadro 7).

Quadro 7 - Textos em que foi identificada a categoria Avaliação Diagnóstica.

Títulos do Textos	Autores (as)	Quantidade de Unidades
Avaliação e progressão escolar no ciclo de alfabetização	Carolina Figueiredo de Sá Rui Gomes de Mattos Mesquita Telma Ferraz Leal	3
Ciclo de alfabetização na educação do campo: reflexões sobre os processos de avaliação e a progressão escolar	Telma Ferraz Leal Carolina Figueiredo de Sá	1
Avaliação no ciclo de alfabetização	Eliana Borges Correia de Albuquerque	1
Planejamento do ensino: alfabetização e ensino/aprendizagem do componente curricular - Língua Portuguesa	Luciane Manera Magalhães et al.	2
Heterogeneidade e direitos de aprendizagem na alfabetização: os diferentes percursos dos estudantes	Telma Ferraz Leal et al.	3
Avaliação e organização do trabalho docente: a importância dos registros	Telma Ferraz Leal	2
Avaliação no ciclo de alfabetização: o monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem das crianças	Magna do Carmo Silva Cruz	4
Avaliação para inclusão: alfabetização para todos	Ana Lúcia Guedes-Pinto Telma Ferraz Leal	1
Atividades lúdicas: hora de aprender, hora de avaliar?	Andrea Tereza Ferreira Brito Ester Calland de Sousa Rosa Rosinalda Teles	1
Organização do trabalho pedagógico por projetos didáticos	Adelma Barros-Mendes Débora Anunciação Cunha Rosinalda Teles	2
Introdução	Alexsandro Silva et al.	1
Sugestões para avaliação considerando os diferentes eixos de ensino	Alexsandro Silva et al.	7

Fonte: Elaborado pela autora.

A primeira UR a que faremos referência foi extraída do texto *Avaliação no ciclo de alfabetização*, de autoria de Eliana Borges Correia de Albuquerque, docente da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), que tem por objetivo discutir a avaliação da aprendizagem para o ciclo de alfabetização, analisando a importância dos instrumentos de avaliação e de registro da aprendizagem. Ele toma parte no Caderno *Currículo na alfabetização: concepções e princípios*, em que se pretende refletir sobre o desenvolvimento de práticas de alfabetização

baseadas nos princípios da diversidade e da inclusão. Vale destacar que a referida autora compartilha com outros autores a responsabilidade autoral por 6 textos que compõem o corpus de nossa pesquisa. Nesse artigo, em especial, ela afirma que, para assegurar os direitos de aprendizagem a cada ano do ciclo, os professores e a equipe pedagógica precisam proporcionar as condições necessárias para que tais direitos sejam assegurados e, portanto, deve-se recorrer à realização de uma avaliação diagnóstica.

UR1 - Para isso, é essencial a realização de uma avaliação diagnóstica no início do ano, para que o perfil da turma seja traçado e a professora possa, juntamente com a equipe, pensar nas estratégias de ação relacionadas à alfabetização. Tal avaliação também acontece ao longo do ano e, com base nela e nas atividades desenvolvidas diariamente, a docente preenche um quadro de registro de cada aluno, de modo a poder acompanhar os avanços de cada um nas diferentes áreas. Por meio de tal quadro é possível, também, analisar o baixo rendimento dos alunos de modo a pensar nas soluções para que efetivamente eles aprendam. Pode-se, por exemplo, realizar mudanças na organização de estratégias didáticas, com a possibilidade de acompanhamento individual do aluno pelo professor em alguns momentos e por outro profissional da escola (coordenador pedagógico, estagiário, etc.), em outros momentos. (ALBUQUERQUE, 2012, p. 28, A1, U1).

A UR1 enuncia a importância da realização de um diagnóstico no início do ano letivo para que o professor possa identificar o perfil da turma e, a partir dessa constatação, tomar as decisões sobre as intervenções que precisará promover com a intenção de favorecer o aprendizado de seus alunos. Além disso, menciona que essa avaliação deve ocorrer durante todo o ano e, baseando-se em seus resultados, juntamente com as atividades realizadas em sala de aula, o professor deverá preencher um quadro de registros sobre a situação de aprendizagem de cada aluno com a intenção de perceber seus avanços nas diversas áreas do conhecimento. Com a análise desse quadro, ele poderá perceber se os alunos vêm demonstrando um baixo desempenho, podendo conceber outras estratégias para que possam aprender, como, por exemplo, o acompanhamento individual do aluno seja pelo professor seja por outro profissional da escola.

As UR2 e UR3 são extraídas do texto *Sugestões para avaliação considerando os diferentes eixos de ensino*, de autoria de Alexsandro Silva et al. (2012c), o qual apresenta sugestões de instrumentos de avaliação e de registro do processo de aprendizagem para as três turmas do ciclo de alfabetização. Esse texto está localizado no Caderno *Avaliação no ciclo de alfabetização: reflexões e sugestões*, que tem por objetivo discutir a importância da avaliação da aprendizagem de crianças em fase inicial de alfabetização. Cabe pontuar que os mesmos autores são responsáveis pela organização desse caderno, sendo que estão vinculados à Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

UR2 - Para construirmos uma proposta de avaliação que busque investigar quais conhecimentos as crianças possuem sobre o sistema de escrita alfabética, de modo a podermos redimensionar a prática, para que avancem, é importante considerar alguns aspectos, tais como: Qual a intencionalidade dessa avaliação? Para quem e o que avaliamos? Como avaliar os saberes construídos e em construção? Quais encaminhamentos serão dados durante e após o processo avaliativo? Quais aspectos da prática docente precisam ser redimensionados com base na avaliação feita? Quando nos referíamos ao ciclo de alfabetização, temos urgência em identificar o que já sabem as crianças, sobre a leitura e a escrita, ou seja, ao iniciarmos o ano letivo, precisamos compreender os aprendizados já construídos. São esses conhecimentos que nos permitirão direcionar os estudos e atividades programadas para determinado ano. É nesse momento que identificaremos as principais dificuldades e traçaremos o perfil da turma (SILVA et al., 2012c, p. 45).

Os autores da UR2 comentam que para garantir a progressão dos estudantes a cada ano do ciclo de alfabetização é preciso avaliar o que eles sabem e o que eles precisam saber, para que se assegure seus direitos de aprendizagem. Alerta-se para a necessidade de se identificar os conhecimentos que os alunos possuem sobre o Sistema de Escrita Alfabética (SEA), para favorecer o (re) direcionamento da prática pedagógica do professor, e ainda, para ajudar os alunos a superarem suas dificuldades de modo a permitir a todos que avancem.

Na UR3, os autores mencionam a pesquisa *Tendências recentes evidenciadas em pesquisas sobre o ensino da escrita alfabética*, realizada por Artur Gomes de Moraes (2010), publicada na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, na qual se demonstra em seus resultados que, ao avaliar a aprendizagem da escrita alfabética do aluno, os professores apresentam dificuldades na organização de sua prática pedagógica com base nos resultados das avaliações, ainda que, continuamente, realizem a avaliação diagnóstica para identificar o nível de escrita dos alunos (CRUZ, 2012, A2, U1).

UR3 - Conforme já apresentado nos resultados de pesquisas, no caderno da Unidade 1, ano 2, os alfabetizadores apresentam dificuldades em avaliarem os progressos realizados por seus alunos e de reorientarem sua prática com base nessas avaliações, não sabendo lidar, muitas vezes, com a heterogeneidade do grupo, apesar de, periodicamente, identificarem que os alunos estão se apropriando do sistema de escrita alfabética. Esse tipo de procedimento é, em grande medida, o que Bourdieu (1998) chamou de “indiferença às diferenças”, ao se referir ao tipo de ensino e de avaliação praticados na escola organizada em séries, ou seja, a escola seriada trata todos como iguais em direitos e deveres, com os mesmos objetivos e prazos, ao passo que eles - os aprendizes - já são desigualmente dispostos e preparados ao chegarem à escola. O ciclo de alfabetização propõe, ao contrário, uma pedagogia diferenciada, na qual cada aluno deve progredir a cada ano no ciclo, porém com efetiva aprendizagem (SILVA et al., 2012c, p. 45).

Na UR3, os autores entendem que o professor tem dificuldade em trabalhar com as diferenças entre os alunos em sala de aula, pois, apesar de verificar seus avanços, não se permite replanejar suas intervenções com base nas avaliações. Nesse sentido, vale ressaltar que, de acordo com Silva et al. (2012c), esse procedimento tem relação com o que Bourdieu (1998) denomina de “indiferença às diferenças”, isto é, na escola seriada, todos são tratados como iguais em direitos e deveres e, em que pese o alcance dos mesmos objetivos dentro de um prazo determinado, é irrelevante a condição tão desigual em que esses estudantes chegam à escola.

Então, ao propor uma pedagogia diferenciada, o ciclo de alfabetização compreende que cada aluno tem o direito de progredir em sua escolarização desde que garantida a aprendizagem.

São do texto *Avaliação no ciclo de alfabetização: o monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem das crianças*, de autoria Magna do Carmo Silva Cruz, as UR4 e UR5. O texto tem por objetivo apresentar a concepção de avaliação defendida pelo PNAIC, face ao que enuncia a importância de se desenvolver uma avaliação diagnóstica nos anos iniciais de escolarização. Está localizado no Caderno 1 - *Currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem*, o qual discute a importância de o currículo expressar claramente os direitos de aprendizagem dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como de o monitoramento das aprendizagens considerando os eixos da Língua Portuguesa em uma perspectiva interdisciplinar. Vale pontuar que é de autoria de Magna do Carmo Silva Cruz, docente da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), os textos *Currículo no ciclo de alfabetização: ampliando o direito de aprendizagem a todas as crianças* e *A complexidade da aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética: ampliação do tempo para a consolidação da leitura e da escrita pela criança*, ambos localizados no Caderno 1, este último escrito em colaboração com Eliana Borges Correia de Albuquerque.

UR4 - Com a avaliação diagnóstica é possível acompanhar se os objetivos foram atingidos, possibilitando regulações interativas e integradoras. É necessário criar instrumentos de avaliação variados para níveis de conhecimentos diversos e saber lidar com a heterogeneidade das aprendizagens, respeitando os percursos distintos e diferenciando o atendimento, instrumentos e encaminhamentos. Para isso, é imprescindível pensar: O que os meus alunos já sabem sobre a escrita? O que ainda não sabem? O que devo ensinar? De que ponto meu trabalho deve partir? Que metas de ensino e aprendizagem devo almejar? Como avaliar cada habilidade/competência/conteúdo? (CRUZ, 2012, p. 21, A2, U1).

UR5 - É necessário avaliar no início do ano letivo (avaliação diagnóstica) e durante o ano, para acompanhar redimensionar os planejamentos. Ao tratarmos da avaliação diagnóstica, é importante refletirmos sobre os instrumentos a serem utilizados. Para investigar as apropriações dos alunos em relação à escrita, o professor poderá desenvolver atividades diversificadas, tais como: observar como seus alunos desenvolvem as atividades em sala de aula; analisar suas produções escritas; observar como leem palavras ou textos curtos em diferentes situações; entrevistar ou conversar informalmente com os alunos; propor testes em atividades específicas, como a Provinha Brasil (CRUZ, 2012, p. 22, A2, U1).

A autora, na UR4, comenta que a proposta, em seu texto, é potencializar a formação dos estudantes, garantindo a continuidade da aprendizagem ao longo dos três anos do Ensino Fundamental. O diagnóstico permite ao professor identificar os objetivos atingidos e, com isso, poderá promover regulações “interativas e integradoras”. Para tanto, recomenda recorrer à variabilidade de instrumentos diagnósticos para avaliar os diferentes níveis de conhecimentos apresentados pelos alunos, de modo a sempre estar atento para a heterogeneidade da turma, possibilitando a qualificação das intervenções pela sua adaptabilidade ao contexto identificado.

Nesse caso, é preciso considerar: os conhecimentos dos alunos sobre a escrita; as aprendizagens ainda não realizadas pelos alunos; o conteúdo do ensino; o ponto de partida do ensino; as metas de ensino e de aprendizagem; os procedimentos adequados para avaliar habilidade/competência/ conteúdo.

Já na UR5, a autora afirma que, para se proporcionar um ensino de modo a garantir a aprendizagem dos estudantes, se faz necessário avaliar continuamente esse processo. Discute a necessidade de se promover uma avaliação inicial e contínua, com vistas ao redimensionamento do processo pedagógico. Além do que, é preciso refletir sobre os instrumentos utilizados na avaliação diagnóstica. Percebe-se que o professor pode recorrer a diversas atividades para avaliar o nível de escrita de seus alunos, entre as quais destacam-se: a observação, a conversa informal e a realização de testes.

A UR6 integra o texto *Atividades lúdicas: hora de aprender, hora de avaliar?*, de autoria de Andrea Tereza Ferreira Brito, Ester Calland de Sousa Rosa e Rosinalda Teles, docentes da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), que tem por objetivo apresentar reflexões sobre a avaliação da aprendizagem de conteúdos escolares com o envolvimento de alunos que apresentam ou não deficiências. Esse texto está localizado no Caderno *Vamos brincar de reinventar histórias*, o qual busca conhecer a importância do uso de jogos e de brincadeiras no processo de alfabetização, discutindo a necessidade de incluí-los no planejamento como recursos didáticos e estabelecendo relações entre seu uso e a avaliação da aprendizagem. Constatamos que é de autoria de Andrea Tereza Ferreira Brito e Ester Calland de Sousa Rosa mais 4 textos selecionados para a análise. Já Rosinalda Teles compartilha a autoria do texto *Organização do trabalho pedagógico por projetos didáticos*, com mais duas autoras, e é dele extraída a UR7.

UR6 - Na perspectiva da avaliação diagnóstica, o erro é visto como parte do processo de construção das hipóteses sobre o que os textos representam e revelam do nível de conhecimento sobre a escrita em que os alunos estão, possibilitando ao professor entender e intervir nas aprendizagens a serem ainda construídas por meio de diferentes atividades que levem os alunos a refletirem, por exemplo, que se escreve com letras e não com números, que uma palavra tem mais sílabas que outras, que algumas palavras começam com os mesmos sons, que na grafia de determinadas sílabas coloca-se mais algumas letras que outras etc (FERREIRA; ROSA; TELES, 2012, p. 29, A3, U4).

Sobre o contexto em que se insere a UR6, convém esclarecer que, para as autoras, se avalia em primeiro lugar o que o aluno já é capaz de fazer sem auxílio, para identificar que habilidades eles apresentam, de modo a se poder realizar as intervenções necessárias para que todos aprendam. As autoras entendem o erro como parte do processo de elaboração de hipóteses sobre o significado dos textos, e, ainda, como algo capaz de evidenciar o nível de conhecimento

do aluno sobre a escrita. Com isso, o professor poderá realizar as intervenções necessárias para que os alunos aprendam por meio da proposição de atividades que os levem a refletir sobre a escrita.

A UR7 está localizada no texto *Organização do trabalho pedagógico por projetos didáticos*, de Adelma Barros-Mendes (UNIFAP), Débora Anunciação Cunha (UNEB) e Rosinalda Teles (UFPE), que tem por objetivo aprofundar a compreensão sobre o projeto didático para turmas do ciclo de alfabetização, integrando os diferentes componentes curriculares. Esse texto integra o Caderno *Alfabetização em foco: projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares*, que tem por objetivo conhecer possibilidades de práticas pedagógicas envolvendo diversas áreas do conhecimento e, principalmente na área da linguagem, os diferentes gêneros textuais.

UR7 - Pensando nisso, quando se optar por trabalhar com projetos didáticos faz-se necessário realizar um diagnóstico da realidade a ser envolvida, o que exige do professor, sempre, antes de planejar um projeto, traçar o “retrato” da realidade na qual se insere. Caso o professor não disponha de um material específico de registro de aprendizagens disponibilizado por sua rede de ensino, poderá ser feito mediante fichas de avaliação diagnósticas, que podem ser acessadas no material disponível no Programa de Formação de Professores Pró-letramento, no site do Ministério da Educação ([www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)), bem como no portal desse Programa (BARROS-MENDES; CUNHA; TELES, 2012, p. 13-14, A3, U6).

Na UR7, as autoras esclarecem que, quando se opta por trabalhar os diferentes eixos de ensino do componente curricular Língua Portuguesa por meio projetos didáticos, é imprescindível dispor de alguns questionamentos: qual é o perfil dos alunos? Quais são as condições em que se desenvolverá o trabalho pedagógico? Como iniciar o contato com a realidade em que se vai atuar? A UR7 discute a indispensabilidade de se promover um diagnóstico da “realidade” antes de dar início a um projeto didático. Recomendam ao professor utilizar em sua prática avaliativa os instrumentos disponibilizados por sua rede de ensino, e, na ausência dessas sugestões, fazer uso do material disponível no site do Ministério da Educação e no portal do PNAIC.

Percebemos que, nos Cadernos do PFCPA, explicita-se que o diagnóstico pode constituir-se num importante instrumento orientador para a qualificação da prática pedagógica do professor. Mas também se delega a função de monitorar o percurso até objetivos pré-estabelecidos, entre os quais, alfabetização (UR1), aquisição do sistema de escrita alfabética (UR2, UR3), produção escrita (UR4), uso de letras (UR5), escrita de palavras (UR6). Além disso, observamos que não é feita qualquer menção a participação do aluno no processo avaliativo, no qual se constitua em objeto de análise os resultados da avaliação diagnóstica, tendo em vista a qualificação da prática pedagógica e da sua própria atuação frente aos objetivos

educacionais estabelecidos em conjunto com seu professor. Dessa forma, compartilhamos com Almeida (2015, p. 88) que recorreu a Esteban (1999), para afirmar que o PNAIC utiliza um modelo híbrido que “coloca de forma menos visível os mecanismos avaliativos classificatórios”. Ainda que nos cadernos se faça referência à importância do diagnóstico para o planejamento docente, este está ligado aos direitos de aprendizagem; logo, será o aluno classificado em quem aprendeu e quem não aprendeu.

## 5.2 Categoria 2 - Avaliação Somativa

Por meio da leitura flutuante do material selecionado, foi possível observar o recurso à abordagem somativa da avaliação, a qual mereceu, portanto, assim como outras abordagens, um lugar na análise que ora procedemos. Apesar de não predominante nos estudos e recomendações, destacamos 5 unidades de registro, entre 4 textos dos que constituem o nosso corpus (Quadro 8).

Quadro 8 - Textos em que foi identificada a categoria Avaliação Somativa.

<b>Títulos do Textos</b>	<b>Autores (as)</b>	<b>Quantidade de Unidades</b>
Avaliação na alfabetização na perspectiva de um currículo inclusivo	Evangelina Maria Brito de Faria Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante	1
Sugestões para avaliação considerando os diferentes eixos de ensino	Alexsandro Silva et al.	2
Avaliação e organização do trabalho docente: a importância dos registros	Telma Ferraz Leal	1
Avaliação e progressão escolar no ciclo de alfabetização	Carolina Figueiredo de Sá Rui Gomes de Mattos Mesquita Telma Ferraz Leal	1

Fonte: Elaborado pela autora.

A primeira UR a que faremos menção está localizada no texto *Avaliação na alfabetização na perspectiva de um currículo inclusivo*, de autoria de Evangelina Maria Brito de Faria e Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), que tem por objetivo refletir sobre conceitos de avaliação desenvolvidos nos Cadernos de Linguagem e de Matemática, bem como apresentar os pressupostos indicados em uma proposta de avaliação de uma produção textual. Esse texto integra o Caderno *Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e o Ciclo de Alfabetização*, em que se pretende problematizar os modos de organização escolar

considerando as orientações no âmbito da organização oficial e o “movimento” que faz a comunidade escolar para selecionar conhecimentos e habilidades necessários ao ciclo de alfabetização (BRASIL, 2015, U1).

Julgamos ser de fundamental importância esclarecer que as autoras afirmam que o PNAIC recomenda que o processo avaliativo perpassa pelos processos educativos e pelos sujeitos envolvidos na alfabetização. Isso significa que se deve avaliar não só a aprendizagem dos alunos, mas também o sistema de ensino, o currículo, a escola, o professor e a própria prática de avaliação. Para tanto, partem para a discussão de cada uma dessas avaliações, concluindo com suas considerações sobre a avaliação da aprendizagem. Além disso, é preciso comentar que as autoras fazem uso da palavra *Programa* para designar PNAIC.

UR8 - E, finalmente, há a avaliação da aprendizagem dos alunos, que perpassa todas essas outras avaliações. Para tanto, é essencial que sejam planejadas boas estratégias para avaliar os alunos, como também boas intervenções, para que eles avancem no seu processo de aprendizagem. O Programa recomenda duas ações importantíssimas: 1) estabelecer o que as crianças precisam aprender em um determinado tempo; e 2) selecionar as estratégias de avaliação que sejam mais adequadas à verificação do que foi aprendido (FARIA; CAVALCANTE, 2015, p. 32-33, U1).

Na UR8, a avaliação da aprendizagem dos alunos atravessa todas as outras avaliações. Isso implica assumir que a avaliação da aprendizagem tal como será definida constitui-se como presença nas outras formas de avaliação. A avaliação da aprendizagem aqui materializa-se em duas condições: em estratégias para avaliar os alunos e em intervenções com vistas ao avanço nas aprendizagens. Pela forma de construção pelas quais optam as autoras, as ações recomendadas pelo Programa estão previstas no âmbito da avaliação da aprendizagem. São elas: que se defina os conteúdos a serem aprendidos no decorrer de um dado período e se proceda à seleção de estratégias para *verificar* a aprendizagem desses conteúdos pelos estudantes.

Se concebermos que a avaliação somativa se configura como uma prática seletiva e classificatória, observamos que, apesar de não ser feita menção explícita a essa abordagem, o que se define aqui como condições e ações da avaliação da aprendizagem remetem a uma concepção de avaliação como ato de verificação da aprendizagem do estudante ao final de um determinado período.

As UR9 e UR10 integram o texto *Sugestões para avaliação considerando os diferentes eixos de ensino*, de autoria de Alessandro Silva et al. (2012c), docente da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), que tem por objetivo apresentar sugestões de instrumentos para avaliar as aquisições dos alunos em cada eixo de ensino do componente curricular Língua Portuguesa.

O texto foi extraído do Caderno *Avaliação no ciclo de alfabetização: reflexões e sugestões*, o qual contém reflexões sobre a avaliação no ciclo de alfabetização e sugestões de atividades de diagnóstico e de acompanhamento da aprendizagem dos estudantes. Nesse ponto, vale comentar que os textos *Reflexões sobre a avaliação nos processos educacionais e os sujeitos envolvidos na alfabetização* e *O registro de acompanhamento da aprendizagem*, que também integram esse caderno, além do texto introdutório, são autoria de Alessandro Silva et al., e igualmente foram selecionados para a análise.

Antes do excerto tomado como UR9, os autores declaram que o ciclo de alfabetização preza por uma prática pedagógica diferenciada, na qual todos os alunos possam avançar com efetiva aprendizagem durante sua escolarização.

UR9 - Para isso, é necessário que saibamos, além do perfil de cada criança, o que fazer com cada aluno, para que progrida na sua aprendizagem sobre a escrita alfabética, devendo esse perfil vir a nortear os conteúdos e atividades que precisam ser priorizados na prática de alfabetização. As atividades avaliativas precisam buscar, detectar, dentre outros aspectos: se a criança já conhece as letras; se as identifica e as usa no registro das palavras; se ao escrever palavras, já faz alguma correspondência entre letras e sons; enfim, precisamos perceber o que já sabem sobre o Sistema de Escrita Alfabética (SILVA et al., 2012c, p. 45).

Na UR9, identificar o perfil do aluno é condição para saber o que fazer com cada um para que dominem a escrita alfabética e base para a definição dos conteúdos e das atividades a serem priorizados pelo professor. Cita exemplos de que atividades seriam essas, a saber: identificação de letras, uso de letras, estabelecimento de relação letra-som. Esses conteúdos – letras e relação grafema-fonema – são conhecimentos sobre o Sistema de Escrita Alfabética a serem dominados pelos alunos.

Na UR10, os autores comentam que é preciso ter clareza sobre que habilidades se deseja avaliar em cada ano de escolarização para que o aluno possa avançar em sua aprendizagem, alcançando a autonomia e a independência na realização das atividades.

UR10 - Além disso, a avaliação precisa ser baseada no conteúdo que foi ensinado. É importante que o professor esteja atento à progressão na apresentação de conteúdos e também à exigência de desempenho dos estudantes, sempre lembrando que os ritmos de aprendizagem não são uniformes e que a diversidade constitui a prática docente. Ela não é um obstáculo eventual, a ser evitado ou superado (SILVA et al., 2012c, p. 15, grifo dos autores).

Na UR10, os autores assumem que “a avaliação precisa ser baseada no conteúdo que foi ensinado”. Cabe ao professor dirigir o foco de sua atenção para a progressão dos conteúdos escolares – uma das categorias do desenho curricular –, e exigir desempenho dos estudantes, considerando que isso implica observar os diferentes ritmos de aprendizagem. Essa exigência de desempenho parece estar conectada aos conteúdos desenvolvidos e à sua apropriação pelos

estudantes em um determinado tempo, conforme o que consta na UR8. A UR11 está localizada no texto *Avaliação e organização do trabalho docente: a importância dos registros*, de autoria de Telma Ferraz Leal, docente da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), que tem por objetivo refletir sobre a avaliação no ciclo de alfabetização, analisando a importância dos instrumentos de avaliação e de registro da aprendizagem. É do Caderno 8, intitulado *Organização do trabalho docente para promoção da aprendizagem*, que foi extraído esse texto, o qual tem como objetivo refletir sobre a progressão escolar no ciclo de alfabetização, na perspectiva da não reprovação, analisando como promover ações concretas para que as crianças avancem em sua aprendizagem. Cabe ressaltar que dos 19 textos selecionados para a análise, 10 textos são de Telma Ferraz Leal, escritos com colaboradores.

A UR11 situa-se no contexto de discussão em que a autora afirma ser necessário realizar uma situação inicial que auxilie os estudantes a mobilizar seus conhecimentos prévios. Essa situação é considerada tão importante para uma avaliação diagnóstica quanto para uma avaliação “em que a avaliação tenha algum impacto mais forte sobre o destino escolar das crianças”, ou seja, como elemento de uma avaliação somativa.

UR11 - Se tal tipo de situação é tão importante em uma avaliação diagnóstica para iniciar uma sequência didática, é mais importante ainda prever situações favoráveis nos momentos em que a avaliação tenha algum impacto mais forte sobre o destino escolar das crianças, como é o caso das decisões sobre os encaminhamentos de um ano letivo para outro.

Por exemplo, na avaliação do Sistema de Escrita Alfabética, alguns cuidados podem ser tomados. Muitas vezes, essa avaliação é feita por meio de um ditado em que o professor diz as palavras e as crianças as escrevem em um papel, no mesmo momento. Nesses casos, é provável que as crianças que ainda estejam precisando se concentrar para decidir quantas e quais letras vão utilizar para escrever cada palavra se sintam pressionadas pelo tempo e pelas outras crianças que concluem a atividade mais rapidamente e que solicitam novas palavras a serem ditadas. Muitas vezes, as crianças que ainda estão consolidando tais aprendizagens ficam ansiosas e registram quaisquer letras para terminar a tarefa ou mesmo desistem de tentar escrever as palavras. Desse modo, não são favorecidas boas condições de avaliação, pois essas crianças não vão evidenciar tudo o que elas são capazes de fazer na atividade proposta. Seria muito mais adequado entregar uma folha com os desenhos das palavras a serem escritas para que cada criança possa ir fazendo a tarefa com maior concentração e sem a pressão dos colegas para terminar logo (LEAL, 2012, p. 16, A1, U8).

A UR11 apresenta uma situação de avaliação de aprendizagem (nos termos definidos pela UR9): escrita de palavras pelas crianças. Considera que essa atividade avaliativa pode ser inadequada – se as palavras forem ditadas pelo professor – ou adequada – se for entregue uma folha com “os desenhos das palavras” a serem escritas. Disso depreende-se que saber o que a criança sabe é condição para a avaliação que embasa as “decisões sobre os encaminhamentos de um ano letivo para outro”, que esse saber é individual – sem ajuda da professora e dos colegas – e que diz respeito a um dado conteúdo, no caso, algumas propriedades do SEA (letras, relação grafema-fonema, palavra). Cabe ao professor, nesse caso, favorecer “boas” condições de

avaliação, para que se recolha evidências do nível de aprendizagem dos alunos tendo em vista fundamentar as futuras decisões.

A UR12 foi extraída do texto *Avaliação e progressão escolar no ciclo de alfabetização*, de autoria de Carolina Figueiredo de Sá, Rui Gomes de Mattos Mesquita, Telma Ferraz Leal, docentes da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), que tem por objetivo refletir sobre a importância da avaliação no ciclo de alfabetização, construindo instrumentos de avaliação e de registro da aprendizagem, articulados aos princípios da educação no campo. Esse texto está localizado no Caderno *Currículo no ciclo de alfabetização: perspectiva para uma educação do campo*, que apresenta como objetivo refletir sobre os princípios de três grandes temáticas: currículo, alfabetização, avaliação no primeiro ciclo do Ensino Fundamental para as escolas do campo.

Em relação à UR12, convém esclarecer que os autores assumem como pressuposto que se avalia o aluno em diferentes momentos e com diferentes finalidades, sempre atentando para a criação de condições propícias à aprendizagem.

UR12 - A avaliação dos estudantes para a identificação de seu nível de conhecimento a respeito de determinado problema ou área do conhecimento não deve ser feita apenas nos finais dos períodos letivos, mas durante todo o processo de aprendizagem. (SÁ; MESQUITA; LEAL, 2012, p. 38, Educação do campo, U1b).

Na UR12, os autores entendem que essa avaliação praticada como o objetivo de identificar o nível de conhecimento do aluno em uma determinada área do conhecimento não pode ser realizada *apenas* ao final do ano letivo, mas continuamente ao longo do processo de aprendizagem.

Analisando-se as UR identificadas nos textos selecionados como nosso *corpus*, percebemos que se está a promover uma perspectiva de avaliação somativa, em que pese a prática de verificação do desempenho do estudante do ciclo de alfabetização feita pelo professor. Entendemos que ela só tem sentido se for garantida a participação do aluno no processo reflexivo realizado a fim de modificar as condições em que se desenvolve a sua aprendizagem. Não observamos essa intenção expressa pelos autores nos textos analisados, tampouco se discutiu formas a superação dessa prática que há muito vem sendo criticada por contribuir para a criação de “hierarquias de excelência”, como menciona Perrenoud (1999). Entretanto, identificamos um alerta para a importância de se proporcionar ao estudante condições as mais qualificadas possíveis para a realização de sua avaliação, tendo em vista que os resultados dela servem para a tomada de decisões que repercutirão por toda a sua vida escolar.

### 5.3 Categoria 3 - Avaliação Formativa

Ao procedermos à leitura crítica do material selecionado, observamos a referência à modalidade formativa de avaliação, a qual, assim como as outras modalidades, terá espaço na análise que nos propormos a desenvolver neste estudo. Cabe ressaltar que identificamos a categoria Avaliação Formativa em 10 dos textos selecionados para compor nosso *corpus* (Quadro 9).

Quadro 9 - Textos em que foi identificada a categoria Avaliação Formativa.

<b>Títulos do Textos</b>	<b>Autores (as)</b>	<b>Quantidade de Unidades</b>
Ciclo de alfabetização na educação do campo: reflexões sobre os processos de avaliação e a progressão escolar	Telma Ferraz Leal Carolina Figueiredo de Sá	1
Avaliação e progressão escolar no ciclo de alfabetização	Carolina Figueiredo de Sá Rui Gomes de Mattos Mesquita Telma Ferraz Leal	1
Avaliação no ciclo de alfabetização	Eliana Borges Correia de Albuquerque	1
Avaliação e organização do trabalho docente: a importância dos registros	Telma Ferraz Leal	1
Avaliação para inclusão: alfabetização para todos	Ana Lúcia Guedes-Pinto Telma Ferraz Leal	1
Atividades lúdicas: hora de aprender, hora de avaliar?	Andrea Tereza Brito Ferreira Ester Calland de Sousa Rosa Rosinalda Teles,.	2
Progressão escolar no ciclo de alfabetização: avaliação e continuidade das aprendizagens na escolarização	Magna do Carmo Silva Cruz Eliana Borges Correia de Albuquerque	2
Introdução	Alexsandro Silva et al.	1
Reflexões sobre a avaliação nos processos educacionais e os sujeitos envolvidos na alfabetização	Alexsandro Silva et al.	1
Avaliação na alfabetização na perspectiva de um currículo inclusivo	Evangelina Maria Brito de Faria Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante	3

Fonte: Elaborado pela autora.

A primeira UR que destacaremos está localizada no texto *Ciclo de alfabetização na educação do campo: reflexões sobre os processos de avaliação e a progressão escolar*, de autoria de Telma Ferraz Leal e Carolina Figueiredo de Sá, vinculadas à Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Ele tem por objetivo refletir sobre a avaliação e a progressão escolar de modo coerente com os princípios e a organização da escola do campo. Esse texto integra o

Caderno 8, *Organizando a ação didática em escolas do campo*, o qual pretende discutir a avaliação, o planejamento, o currículo e os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização.

Em se tratando do contexto em que se insere a UR13, as autoras afirmam que a organização do ensino deve favorecer as reflexões sobre as práticas de linguagem e, conseqüentemente, sobre os gêneros textuais com um nível de complexidade cada vez maior. No entanto, deve-se estar atento para a necessidade de se retomar o que já foi objeto do ensino. Um conhecimento deve ser foco do ensino em diferentes etapas da escolarização; porém, devem ser previstas situações que garantam a ampliação do conhecimento das crianças do campo.

UR13 - A avaliação, neste sentido, deve acompanhar todo este percurso, avaliando não apenas a progressão de conhecimentos adquiridos pelas crianças, mas também se a progressão de ensino por parte do professor se deu da forma esperada/planejada inicialmente. Para isto, a autoavaliação do professor deve fazer parte do processo. A partir daí novos redimensionamentos devem ser tomados para a continuidade e aprofundamento do processo de ensino-aprendizagem, de forma contextualizada e vinculada às possíveis intervenções dos estudantes dentro e fora da escola (LEAL; SÁ, 2012, p. 15, Educação do campo, U8).

As autoras indicam que a avaliação “deve acompanhar todo este percurso”, em que não somente se avalia a progressão dos conhecimentos adquiridos pelas crianças, como também se a progressão do ensino ocorreu como foi planejado pelo professor. Nesse caso, a autoavaliação do professor é considerada parte do processo. Com isso poderá ocorrer o redimensionamento do trabalho, para se garantir que o processo de ensino e de aprendizagem seja aprofundado e permitir que os alunos se utilizem desses conhecimentos dentro e fora da escola.

A UR14 está localizada no texto *Avaliação no ciclo de alfabetização*, de autoria de Eliana Borges Correia de Albuquerque, docente da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), em que se discute temas relacionados à avaliação no ciclo de alfabetização. Esse texto integra o Caderno *Currículo na alfabetização: concepções e princípios*, o qual tem por objetivo refletir sobre o desenvolvimento da prática de alfabetização baseada nos princípios da inclusão e da heterogeneidade. É preciso destacar que na contracapa do caderno é atribuída a autoria dos textos da seção *Aprofundando o tema* a Rafaella Asfora e Wilma Pastor de Andrade Sousa; contudo, posterior ao título dos textos somente aparece o nome de Eliana Borges Correia de Albuquerque.

Antes da UR14, a autora comenta que, a partir de 1980, o fracasso escolar passou a ser associado às práticas tradicionais de alfabetização e de avaliação. Nesse sentido, os trabalhos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky conferem um novo sentido ao erro, já que passa a ser visto como revelador das hipóteses das crianças sobre a escrita.

UR14 - Como abordado por Albuquerque e Morais (2006), diferentemente de uma prática tradicional de alfabetização e avaliação, na perspectiva construtivista e interacionista de ensino, e também na perspectiva inclusivista, avaliam-se as conquistas e as possibilidades dos estudantes ao longo do ano escolar, e não apenas os impedimentos e as condutas finais e acabadas. O erro, que antes precisava a todo custo ser evitado, já que era o principal sintoma de exclusão escolar, passa a ser considerado como indicador da forma como os alunos pensam sobre determinado conhecimento. Os objetivos das avaliações não se relacionam mais à simples medição de conhecimentos para determinar se estão aptos a progredir nos estudos, mas à identificação dos conhecimentos que os estudantes já desenvolveram, com o objetivo de fazê-los avançar em suas aprendizagens (ALBUQUERQUE, 2012, p. 26, A1, U1).

Na UR14, menciona-se que na perspectiva construtivista, inclusivista e interacionista de ensino, o objetivo da avaliação é avaliar as conquistas e as possibilidades dos alunos durante todo o ano, e não apenas as condutas e os impedimentos do aluno no final do período. O erro é percebido como uma possibilidade de se ter acesso ao pensamento dos alunos sobre um determinado conhecimento. Além disso, a avaliação passou a ter como objetivo identificar os conhecimentos dos alunos para se garantir o avanço em seu aprendizado.

As UR15 e UR16 integram o texto *Progressão escolar no ciclo de alfabetização: avaliação e continuidade das aprendizagens na escolarização*, de autoria de Magna do Carmo Silva Cruz (UFPE) e Eliana Borges Correia de Albuquerque (UFPE), que tem por objetivo discutir a importância da avaliação no ciclo de alfabetização para a continuidade do processo de aprendizagem. Localizamos esse texto no Caderno *Progressão escolar e avaliação: o registro e a garantia de continuidade das aprendizagens no ciclo de alfabetização*, que tem por objetivo refletir sobre a progressão escolar e a avaliação, destacando a importância dos registros da prática pedagógica para a garantia da continuidade das aprendizagens dos estudantes. Além disso, identificamos que as autoras compartilham a responsabilidade pela escrita em outro texto, *O registro das situações de ensino e de aprendizagem: significados construídos com a análise da prática no ciclo de alfabetização*, também integrante desse caderno.

Constatamos que, anterior ao excerto que identificamos como UR15, as autoras comentam que o ciclo de alfabetização compreende a ampliação do tempo de aprendizagem, o que demanda uma nova postura avaliativa por parte do professor, com a definição de critérios para cada ano de escolarização, com ênfase na aprendizagem e com uma participação mais ativa das crianças nesse processo.

UR15 - Nesse contexto, a avaliação formativa e o registro das aprendizagens das crianças na passagem de um ano letivo ao outro por meio dos pareceres pedagógicos, para registro da vida escolar das crianças, devem subsidiar a progressão escolar, indicando quais são as aprendizagens construídas pelas crianças e as ações que precisam ser desenvolvidas pelos professores para auxiliá-las no próximo ano. Além disso, esses encaminhamentos servem como sugestões para os docentes do 4º ano do Ensino Fundamental quanto aos encaminhamentos gerais a serem dados, considerando os perfis finais das crianças no 3º ano do ciclo de alfabetização (CRUZ; ALBUQUERQUE, 2012, p. 10, A3, U8).

Na UR15, as autoras afirmam que a avaliação formativa e o registro das aprendizagens dos alunos em forma de pareceres pedagógicos fornecem subsídios para a progressão escolar, explicitando as aprendizagens já consolidadas e as intervenções que cabem aos professores do ano seguinte desenvolver para auxiliá-los, tendo em conta seus perfis ao concluírem uma dada etapa da escolarização.

Sobre o contexto em que se insere a UR16, as autoras entendem que o ciclo de alfabetização busca combater a reprovação dos alunos em fase de alfabetização. Dessa forma, é preciso considerar a possibilidade de se promover o aluno concluinte do 3º ano do Ensino Fundamental, mesmo sem este estar plenamente alfabetizado, desde que a escola se comprometa em promover o seu acompanhamento ao longo do ano subsequente.

UR16 - O ato de avaliar deveria ser um momento capaz de revelar os conhecimentos construídos pelas crianças e o que elas ainda precisariam elaborar, bem como as suas possibilidades de avanço e suas necessidades para que a situação “transitória” de “não ter construído ainda” possa ser superada, sem prejuízo para com o seu processo de escolaridade. Faz-se necessário, portanto, analisar a progressão desses alunos ao longo do ano. (CRUZ, ALBUQUERQUE, 2012, p. 16, A3, U8).

A UR16 manifesta que a avaliação é um momento propício para “revelar” os conhecimentos construídos pelas crianças e os que ainda elas não dominam, bem como as possibilidades de avanços e o que elas necessitam para que superem uma condição transitória de ainda não ter construído alguns conhecimentos. Por isso, é necessário avaliar a progressão dos estudantes durante todo o período.

A UR17 foi extraída do texto *Atividades lúdicas: hora de aprender, hora de avaliar?*, de Andrea Tereza Brito Ferreira (UFPE), Ester Calland de Sousa Rosa (UFPE) e Rosinalda Teles (UFPE), no qual se discute a importância do uso de jogos e brincadeiras com as turmas do ciclo de alfabetização para ensinar o sistema de escrita alfabética. O texto integra o Caderno 4 direcionado a professores que atuam no 3º ano do Ensino Fundamental, cuja temática abordada é “*Vamos brincar de reinventar histórias*”. Constatamos que há a participação dessas autoras nos outros textos que integram esse caderno.

Quanto ao contexto de discussão em que se situa a UR17, as autoras afirmam que o surgimento de novas concepções sobre o ensino e a aprendizagem refletem na prática avaliativa em sala de aula. Isso significa que a avaliação passou a ser vista como o meio mais eficaz para adaptar o ensino às características dos estudantes.

UR17 - A avaliação formativa, como o próprio nome revela, busca considerar os diferentes percursos no processo de aprendizagem, privilegiando-se os conhecimentos que os alunos trazem, o que se pretende aprender, o que os alunos já aprenderam, mas principalmente o que eles ainda precisam aprender. Surge, portanto, uma preocupação

com a progressão do conhecimento de maneira adaptada aos conteúdos a serem ensinados e às diferentes realidades dos alunos, ou melhor, com a recriação e adaptação do currículo (FERREIRA, ROSA, TELES, 2012, p. 28, A3, U4).

A UR17 apresenta a avaliação formativa como aquela que “busca considerar os diferentes percursos no processo de aprendizagem”, considerando os conhecimentos já construídos pelos alunos, seus aprendizados e o que é preciso aprender. A preocupação evidenciada está na progressão do conhecimento, adaptando-a ao que deve ser ensinado, tendo em conta as diversas atividades realizadas dos alunos.

É do texto *Avaliação na alfabetização na perspectiva de um currículo inclusivo*, de autoria de Evangelina Maria Brito de Faria e Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante, que foram extraídas as UR18 e UR19, que se volta para a importância das práticas avaliativas inclusivas. Foi localizado no Caderno *Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e o Ciclo de Alfabetização*, o qual se propõe a discutir e aprofundar temáticas consideradas importantes, tais como: currículo, ciclo, avaliação, educação do campo, educação inclusiva e diversidade linguística.

É relevante mencionar o que as autoras comentam antes do excerto identificado como UR18. Elas defendem a proposta de um currículo inclusivo em que todas as crianças têm direito a aprender. Nesse sentido, é dever da escola garantir as condições ideais para que ocorra o aprendizado, considerando as diferentes trajetórias dos estudantes. Assim, a avaliação passa a ser vista como um ponto de partida para o planejamento do ensino, rompendo com uma perspectiva excludente do processo avaliativo.

UR18 - Nos Cadernos de Formação da unidade 1 / PNAIC 2013, a proposta do Ciclo de Alfabetização defende a lógica da avaliação formativa, que propõe uma aprendizagem como processo, em que nada é desconectado, em que todas as ações são vistas em relação aos outros atores da comunidade escolar. Uma avaliação feita para garantir as aprendizagens, para a redefinição de um planejamento contínuo. Uma cadeia de ações interligadas. Uma avaliação com ênfase em seu aspecto processual, contínuo, que tem como finalidade compreender o que os alunos já sabem e o que precisam aprender. Sendo assim, serve para que os professores programem intervenções que atendam à diversidade de necessidades pedagógicas de sua turma, considerando que a turma sempre será heterogênea, independente da presença ou não de crianças com necessidades educacionais especiais. Isso significa uma mudança em todos os planos educacionais: currículo, gestão escolar e, naturalmente, o próprio modo de avaliar (FARIA; CAVALCANTE, 2015, p. 31, U1).

As autoras afirmam que, nos Cadernos de 2013, se defende uma proposta de avaliação formativa para o ciclo de alfabetização, em que a aprendizagem é entendida como processo, em que tudo está conectado. A avaliação formativa é feita para garantir as aprendizagens e redefinir o planejamento do professor. Ela busca compreender “o que os alunos já sabem e o que

precisam aprender”. Dessa forma, o professor pode propor intervenções para atender às necessidades da turma, considerando sua heterogeneidade.

Antes da UR19, as autoras apresentam as diretrizes do PNAIC para a prática avaliativa: avaliar o aluno para favorecer a aprendizagem e avaliar o ensino para redimensionar a prática pedagógica. Em se tratando do termo Programa, convém esclarecer que as autoras o utilizam para se referir ao PNAIC.

UR19 - Como podemos observar, nas diretrizes do Programa, a perspectiva de avaliação é **formativa** e concorre para o crescimento de todos os agentes envolvidos no processo educativo. Com base nesse conceito de avaliação, o PNAIC defende um princípio fundamental da ação pedagógica: o **princípio da inclusão**, que surge como um desafio para garantir o direito de alfabetização plena aos alunos até o 3º ano do Ciclo de Alfabetização. Nessa perspectiva, a avaliação é considerada como um processo inclusivo e fundamental para a lógica do ciclo, que apresenta uma proposta de maior flexibilidade com o tempo e mais continuidade do processo de ensino e aprendizagem da alfabetização (FARIA; CAVALCANTE, 2015, p. 33, U1, grifo das autoras).

As autoras afirmam que “nas diretrizes do Programa, a perspectiva de avaliação é **formativa**”. Baseado nessa perspectiva, o PNAIC defende o princípio da inclusão, que concentra como desafio garantir que todas as crianças sejam alfabetizadas até o 3º ano do Ensino Fundamental. Isso significa que a avaliação é considerada um processo inclusivo, que, por ser mais flexível no tempo, garante a continuidade do processo de alfabetização.

Podemos observar que a avaliação formativa é assumida explicitamente como a proposta de avaliação do PNAIC, já que tem em vista contribuir para a identificação das conquistas e possibilidades do aluno no decorrer do período, para que o professor possa propor o redimensionamento da prática pedagógica, de modo a permitir que todos possam intervir em sua realidade local. Também entende-se que a avaliação formativa aliada ao registro das aprendizagens serve para subsidiar a tomada de decisão com relação à progressão dos estudantes. Além disso, afirma-se que essa concepção de avaliação está alinhada ao princípio da inclusão, em que está subjacente a possibilidade de flexibilização dos tempos para garantir que todos os alunos avancem em seu processo de aprendizagem. Entretanto, observamos que apesar de o PNAIC se mostrar favorável a adoção de uma concepção formativa de avaliação no ciclo de alfabetização, em nenhuma das UR analisadas se faz referência a participação do aluno no processo avaliativo, neste caso, está-se a inviabilizar a promoção de uma verdadeiramente avaliação formativa, uma vez que compete somente ao professor a tomada de decisões em prol da melhoria da aprendizagem.

#### 5.4 Categoria 4 - Abordagem tradicional da avaliação

A análise do material permitiu constatar a menção à concepção tradicional da avaliação, não como objeto de defesa, mas de crítica. Identificamos 9 unidades de registro em 4 dos textos selecionados para compor nosso *corpus* (Quadro 10).

Quadro 10 - Textos em que foi identificada a categoria Abordagem tradicional da avaliação.

Títulos dos Textos	Autores (as)	Quantidade de Unidades
Avaliação e progressão escolar no ciclo de alfabetização	Carolina Figueiredo de Sá Rui Gomes de Mattos Mesquita Telma Ferraz Leal	1
Ciclo de alfabetização na educação do campo: reflexões sobre os processos de avaliação e a progressão escolar	Telma Ferraz Leal Carolina Figueiredo de Sá	1
Avaliação no ciclo de alfabetização	Eliana Borges Correia de Albuquerque	6
Avaliação e organização do trabalho docente: a importância dos registros	Telma Ferraz Leal	1

Fonte: Elaborado pela autora.

É do texto *Avaliação e progressão escolar no ciclo de alfabetização*, de autoria de Carolina Figueiredo de Sá, Rui Gomes de Mattos Mesquita e Telma Ferraz Leal, docentes da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), que foi extraída a UR20. O objetivo desse texto é refletir sobre a importância da avaliação no ciclo de alfabetização, construindo instrumentos de avaliação e de registro da aprendizagem, articulados aos princípios da educação no campo. Esse texto integra o Caderno *Currículo no ciclo de alfabetização: perspectiva para uma educação do campo*, que apresenta como objetivo refletir sobre os princípios de três grandes temáticas: currículo, alfabetização, avaliação no primeiro ciclo do Ensino Fundamental para as escolas do campo.

Com relação ao contexto de discussão da UR20, cabe mencionar que os autores assumem que, para “não se abrir mão” dos direitos de aprendizagem, deve-se garantir a sua maleabilidade, permitindo assim se recorrer a diferentes formas de avaliação. Dessa forma, garante-se às comunidades do campo autonomia na recepção dos direitos instituídos, possibilitando aos estudantes fazer a crítica a modelos curriculares que os possam prejudicar.

UR20 - A ênfase na organização escolar em série privilegia uma concepção seletiva e excludente de avaliação, partindo de uma perspectiva classificatória, na qual a culpa pelo insucesso recai sobre a criança. Avalia-se nestes casos o resultado final da aprendizagem, não importando os processos de construção de conhecimento, nem de onde as crianças partiram para chegar onde se encontram, em termos de seu desenvolvimento cognitivo. A ênfase,

portanto, da avaliação situa-se na medição das aprendizagens dos alunos e na classificação deles como aptos ou não para progredir no ensino. Tal prática foi hegemônica nas décadas de 1970, 80 e 90 gerando altos índices de reprovação ao final da 1ª série. Este fracasso escolar era considerado como falta de capacidade dos alunos em aprender a ler e escrever (SÁ; MESQUITA; LEAL, 2012, p. 34, Educação do campo, U1b).

Na UR20, os autores defendem que o sistema seriado privilegia uma concepção de avaliação excludente e seletiva, em que pese práticas classificatórias, que impõem sobre a criança a responsabilidade pelo seu insucesso escolar. O foco da avaliação são os resultados obtidos pelos alunos ao final do ano letivo. Neste caso, a avaliação serve para medir a aprendizagem dos alunos e permitir decisões sobre a sua aprovação ou não para a série seguinte. Considera-se que essa prática de avaliação foi hegemônica entre os anos 1970 e 1990 e como consequência temos altos índices de reprovação de alunos na 1ª série do Ensino Fundamental, pois eram tidos como incapazes de aprender a ler e a escrever.

A UR21 está localizada no texto *Ciclo de alfabetização na educação do campo: reflexões sobre os processos de avaliação e a progressão escolar*, de autoria de Telma Ferraz Leal (UFPE) e Carolina Figueiredo de Sá (UFPE) que tem por objetivo refletir sobre a avaliação e a progressão escolar sendo coerente com os princípios e a organização da escola do campo. Localizamos este texto no Caderno *Organizando a ação didática em escolas do campo*, o qual pretende discutir a avaliação, o planejamento, o currículo e os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização. Verificamos no caderno que os outros textos da seção *Aprofundando o tema* são de autoria de Telma Ferraz Leal e Carolina Figueiredo de Sá.

Para entendermos o contexto em que as autoras fazem as afirmações que integram a UR22, é preciso mencionar que elas se referem aos modelos escolares em que predominavam, e em alguns espaços ainda predominam, a repetição e a memorização de conteúdos dos livros didáticos, o que caracterizaria a escola como uma instituição afastada da prática social dos sujeitos que dela participam.

UR21 - A avaliação escolar, nesse contexto, mais que instrumento de verificação de aprendizagem e habilidades das crianças pelo professor, se constituía e, muitas vezes, ainda se constitui, como meio eficaz de controle comportamental dos alunos (FREITAS, *ibid.*, p. 84). O caráter punitivo e classificatório da avaliação ainda presente em muitos espaços educativos tem reforçado uma lógica em que se valoriza uma visão hierárquica, em que as crianças são divididas entre as que **sabem** e as que **não sabem** os conteúdos ensinados, criando e aprofundando desigualdades entre elas. O regime seriado, fruto dessa concepção de educação, parte da premissa de que na avaliação das crianças, deve-se averiguar se elas apreenderam o que foi ensinado ou não, como informação única e definitiva para as decisões acerca da progressão escolar de cada uma delas para a etapa escolar seguinte (LEAL; SÁ, 2012, p.9, Educação do campo, U8).

Na UR21, entende-se que a avaliação, muito além de ser um instrumento de verificação da aprendizagem, é um meio de se obter o controle do comportamento dos alunos. Além disso,

em muitas escolas reforça-se a desigualdade entre os alunos, pois eles são classificados entre os que *sabem* e os que *não sabem*. Seria o regime seriado “fruto” dessa concepção de educação, em que se avalia o aluno para verificar se aprendeu o conteúdo que lhe foi transmitido pelo professor, para posteriormente tomar-se a decisão de aprová-lo ou não.

As UR22 e UR23 integram o texto *Avaliação no ciclo de alfabetização*, de autoria de Eliana Borges Correia de Albuquerque, docente da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), que tem por objetivo discutir a avaliação da aprendizagem para o ciclo de alfabetização, analisando a importância dos instrumentos de avaliação e de registro da aprendizagem. Esse texto está localizado no Caderno *Currículo na alfabetização: concepções e princípios*, em que se pretende refletir sobre o desenvolvimento de práticas de alfabetização baseadas nos princípios da diversidade e da inclusão.

A UR22 está situada no contexto de discussão em que a autora comenta que até os anos de 1980, as práticas de alfabetização se baseavam em métodos “tradicionais”, que configuram atividades mecânicas de leitura e escrita. Com relação às práticas de avaliação, a ênfase era na medição das aprendizagens dos estudantes, para dizer se poderiam ou não avançar para a série seguinte.

UR22 - Antes de iniciar o processo formal de alfabetização, era preciso avaliar se os alunos apresentavam a “prontidão” necessária para tal processo, relacionada ao desenvolvimento de habilidades “psiconeurológicas” ou “perceptivo-motoras” (coordenação motora, discriminação auditiva e visual, etc.). Com a elevação do índice de repetência na 1ª série do Ensino Fundamental da escola pública, vimos surgir programas de Educação Compensatória que tinham o objetivo de preparar os alunos, na Educação Infantil (denominada de pré-escola na época), para o início do processo de alfabetização, compensando as supostas carências culturais, deficiências linguísticas e defasagens afetivas que esses alunos - provenientes das camadas populares - apresentavam (KRAMER, 2006) (ALBUQUERQUE, 2012, p. 24, A1, U1).

A autora comenta que se avaliava os alunos que iniciavam o processo de alfabetização para verificar se eles apresentavam “prontidão”, relacionada às habilidades “psiconeurológicas” ou “perceptivo-motoras”. Diante dos altos índices de reprovação na 1ª série do Ensino Fundamental, foram criados programas de Educação Compensatória, com o objetivo de preparar os alunos das classes populares para superarem suas carências culturais, linguísticas e afetivas.

A autora afirma que os alunos que ingressavam no Ensino Fundamental precisavam provar sua “aptidão” para iniciar o processo de alfabetização. Considerava-se à época que eles não possuíam conhecimentos sobre a língua e, ainda, precisavam desenvolver certo nível de maturidade para aprender a ler e a escrever. Se classificados como aptos, cabia ao professor

seguir um método, ou seja, apresentar as unidades sonoras em uma sequência pré-determinada, sendo que essa sequência deveria ser memorizada pelo aluno.

UR23 - Nessa prática de ensino da leitura e da escrita, a avaliação era fundamental para o bom andamento do processo. Avaliava-se se os alunos estavam aprendendo o código alfabético na perspectiva da memorização das unidades apresentadas/ensinadas pelo professor e presentes no livro didático utilizado. O objetivo de tal avaliação era o de medir e classificar a aprendizagem dos alunos para determinar seu prosseguimento nos estudos, tanto no que se refere à sequência de apresentação das lições/unidades ao longo do ano, como à passagem para a 2ª série. O propósito classificatório e seletivo de tal prática de avaliação evidencia-se nos altos índices de reprovação no final da 1ª série (2012, p. 25, A1, U1).

Considera-se aqui a avaliação como fundamental para o bom andamento do processo de ensino. Nesse contexto, a avaliação serve para verificar se os alunos estavam aprendendo o código alfabético, ou seja, se memorizaram as unidades presentes no livro didático e apresentadas pelo professor. Se isso acontecesse, após ser medida a sua aprendizagem, os alunos eram classificados, podendo prosseguir ou não seus estudos. A prática classificatória e excludente ficou evidente no número altíssimo de alunos que reprovavam no final da 1ª série do Ensino Fundamental.

A UR24 está localizada no texto *Avaliação e organização do trabalho docente: a importância dos registros*, de autoria de Telma Ferraz Leal (UFPE), integrante do Caderno *Organização do trabalho docente para promoção da aprendizagem*, no qual se busca refletir sobre a progressão escolar no ciclo de alfabetização, na perspectiva da não reprovação, analisando como promover ações concretas para que as crianças avancem em sua aprendizagem. A autora inicia seu texto, que tem por objetivo refletir sobre a avaliação no ciclo de alfabetização, retomando a importância dos instrumentos de avaliação e de registro da aprendizagem.

UR24 - Tradicionalmente, no contexto escolar, o termo avaliação vem associado à ideia de aprovação ou retenção dos estudantes. Recorrentemente, pensa-se que a avaliação diz respeito apenas ao desempenho dos estudantes. Sem dúvida, essa é uma finalidade importante da avaliação. No entanto, cada vez mais esse termo vem sendo empregado de forma mais abrangente (LEAL, 2012, p. 15, A1, U8).

Na UR24, a autora comenta que avaliação em uma perspectiva tradicional está associada ao ato de aprovar ou reprovar os estudantes, ou seja, ao desempenho dos alunos. A autora reconhece que essa finalidade é necessária, mas não engloba a totalidade dos sentidos desse objeto.

Ao observarmos as unidades apresentadas, verifica-se que a perspectiva tradicional da avaliação assume um valor ideário negativo, pois vincula-se a uma prática excludente e seletiva, na qual avalia-se o aluno para classificá-lo ao final do ano letivo a fim de promovê-lo para série

seguinte. Entretanto, na UR24, a autora entende que realizar a avaliação com esta finalidade também é importante no ciclo de alfabetização. Em se tratando do lugar do aluno na avaliação, não foi possível identificar qualquer citação a sua participação, o que seria valioso as discussões que os autores se propõem a desenvolver, uma vez que se trata de romper com a abordagem tradicional de avaliação ligada a práticas avaliativas classificatórias e seletivas, cujos prejuízos são incalculáveis para a vida escolar dos estudantes.

### 5.5 Categoria 5 - Professor

Na leitura dos textos selecionados para compor o *corpus* desta pesquisa, identificamos que por diversas vezes se fez menção ao professor e às ações que dele dependem no que se refere à avaliação no ciclo de alfabetização. Dessa forma, optamos por definir essa temática como uma das categorias de análise. A seguir, apresentamos a relação dos textos identificados nesta categoria (Quadro 11).

Quadro 11 - Textos em que foi identificada a categoria Professor.

<b>Títulos do Textos</b>	<b>Autores (as)</b>	<b>Quantidade de Unidades</b>
Avaliação no ciclo de alfabetização: o monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem das crianças	Magna do Carmo Silva Cruz	1
Avaliação para inclusão: alfabetização para todos	Ana Lúcia Guedes-Pinto Telma Ferraz Leal	1
Reflexões sobre a avaliação nos processos educacionais e os sujeitos envolvidos na alfabetização	Alexsandro Silva et al.	5
Sugestões para avaliação considerando os diferentes eixos de ensino	Alexsandro Silva et al.	2
Organização do trabalho pedagógico para a Alfabetização Matemática	Adair Mendes Nacarato Cármem Lúcia Brancaglioni Passos Regina Célia Grandó	1
Avaliação na alfabetização na perspectiva de um currículo inclusivo	Evangelina Maria Brito de Faria Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante	1

Fonte: Elaborado pela autora.

É do texto *Avaliação no ciclo de alfabetização: o monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem das crianças*, de autoria Magna do Carmo Silva Cruz, que foi extraída a primeira UR a ser destacada nesta categoria. O texto tem por objetivo apresentar a concepção de avaliação defendida pelo PNAIC, analisando a importância de se desenvolver uma avaliação diagnóstica nos anos iniciais de escolarização. Esse texto integra o Caderno *Currículo no ciclo*

*de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem*, o qual discute a importância do currículo expressar claramente os direitos de aprendizagem dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como do monitoramento das aprendizagens considerando os eixos da Língua Portuguesa em uma perspectiva interdisciplinar.

Em relação ao contexto em que se insere a UR25, cabe destacar que para planejar estratégias de ensino adaptadas às características dos estudantes, é indispensável recorrer a uma avaliação diagnóstica para identificar o nível de conhecimento do aluno sobre o Sistema de Escrita Alfabética.

UR25 - No entanto, para realizar tais planejamentos é necessário saber avaliar as crianças. Morais (2010) fez um balanço das pesquisas apresentadas no Grupo de Trabalho “Alfabetização, Leitura e Escrita” da ANPED (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação), com base em 17 estudos que se dedicavam a investigar o ensino da escrita alfabética realizado nas escolas brasileiras entre 2003 e 2007. Os resultados apontaram em relação às formas de avaliar a aprendizagem da escrita alfabética que há dificuldades de os alfabetizadores avaliarem os progressos realizados por seus alunos e de reorientarem sua prática com base nessas avaliações, apesar de periodicamente diagnosticarem os níveis de escrita dos alunos (CRUZ, 2012, p. 24, A2, U1).

Na UR25, cita-se a pesquisa realizada por Artur Gomes de Morais, intitulada *Tendências recentes evidenciadas em pesquisas sobre o ensino da escrita alfabética*, publicada na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* em 2010, a qual apresenta como resultados que os professores sentem dificuldades em perceberem os avanços dos alunos ao avaliarem a aprendizagem da escrita alfabética, bem como de reorientem a sua prática pedagógica a partir dos resultados das avaliações.

A UR26 está localizada no texto *Avaliação para inclusão: alfabetização para todos*, de autoria de Ana Lúcia Guedes-Pinto (UNICAMP) e Telma Ferraz Leal (UFPE), o qual tem por objetivo refletir sobre o processo de avaliação da aprendizagem a partir de uma perspectiva de inclusão, refletindo sobre as práticas avaliativas adequadas para se avaliar as aprendizagens dos alunos no componente curricular Língua Portuguesa. Esse texto integra o Caderno *Currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado*, que tem por objetivo refletir sobre os princípios gerais que orientam o trabalho pedagógico e que se expressam no cotidiano das salas de aula do ciclo de alfabetização.

É preciso fazer algumas considerações, antes de partirmos para a UR26, pois as autoras comentam que ao se adotar o princípio da inclusão na prática pedagógica devemos estar atentos a suas implicações. A primeira é que se avalia para favorecer as aprendizagens. A outra é a da defesa da não repetência. E a terceira é a de que o professor também precisa ser avaliado.

UR26 - Uma terceira implicação do princípio da avaliação para inclusão é que não é apenas o estudante que precisa ser avaliado. Ferreira e Leal (2006, p. 14) destacam que “[...] avaliar as próprias estratégias didáticas é fundamental para que possamos redimensionar o ensino, tendo como norte a avaliação do que os alunos fazem e dizem. Ou seja, ouvir o aluno e tentar entender as respostas que eles nos dão a partir dos instrumentos de avaliação é o primeiro passo para pensar sobre os procedimentos didáticos que usamos no nosso cotidiano.” (GUEDES-PINTO; LEAL, 2012, p. 23, A3, U1).

Na UR26, as autoras retiram do texto *Avaliação na escola e ensino da Língua Portuguesa: introdução ao tema*, de autoria de Andréa Tereza Brito Ferreira e Telma Ferraz Leal, um excerto para corroborar sua afirmação de que é preciso avaliar as estratégias utilizadas pelo professor, considerando o que dizem os alunos e o que demonstram nas avaliações, o que pode ser tomado como um indicativo para se pensar sobre as estratégias que são utilizadas em sala de aula.

As UR27 e UR28 integram o *Reflexões sobre a avaliação nos processos educacionais e os sujeitos envolvidos na alfabetização*, de autoria de Alexsandro da Silva et al., docente da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), o qual apresenta reflexões sobre as diferentes formas de avaliação educacional e da aprendizagem, ressaltando a importância do envolvimento de diferentes sujeitos no processo avaliativo. Esse texto integra o Caderno de Avaliação, cuja organização procurou contemplar reflexões sobre a avaliação no ciclo de alfabetização e sugestões de acompanhamento e de diagnóstico do processo de aprendizagem dos estudantes.

Vale destacar que os autores afirmam que não apenas os alunos devem ser avaliados no processo educativo, mas também é preciso avaliar o sistema de ensino, o currículo, a escola, o professor e os próprios processos de avaliação.

UR27 - A avaliação do professor também se faz necessária. Sem dúvidas, não apenas o professor é responsável pela aprendizagem das crianças, mas ele tem papel crucial nesse processo, pois é quem está no dia a dia com os estudantes. A autoavaliação realizada com base na reflexão de sua própria ação, a avaliação feita pelos pais e pelos estudantes auxilia o professor a pensar quais são seus “pontos fortes” e onde ele pode melhorar. A formação continuada deve servir de ponto de partida para esse revisitar da prática diária (SILVA et al., 2012b, p. 11).

Na UR27, os autores pontuam que o professor assume um papel de extrema relevância no processo de aprendizagem, em vista de seu contato diário com os estudantes. Nesse caso, realizar a autoavaliação, refletindo sobre sua prática, também tendo em conta a avaliação feita pelos pais e pelos alunos, poderá auxiliar o professor a identificar seus “pontos fortes” e a superar seus pontos fracos.

No contexto anterior à UR28, discute-se que o professor precisa estar atento à diversidade da sala de aula, considerando que os alunos apresentam diferentes tempos de aprendizagem, por isso, é fundamental propor estratégias didáticas acessíveis a todos.

UR28 - Cabe ao professor, por meio da observação e do diálogo permanente, buscar compreender os estudantes, estando sensível não apenas ao que eles demonstram saber ou não, mas também às suas características e modos de interagir, suas inseguranças, seus medos e anseios. As avaliações em larga escala e as avaliações padronizadas não possibilitam esse olhar para as singularidades de cada estudante. Em virtude disso, o professor pode planejar situações de avaliação mais investigativas que possam, não apenas identificar o que o aluno aprendeu ou não aprendeu, mas também buscar as razões para a aprendizagem ou não aprendizagem. É com base nessa investigação que ele pode propor estratégias de intervenção para garantir as aprendizagens a que os estudantes têm direito (SILVA et al., 2012b, p. 12).

Na UR28, os autores frisam que compete ao professor buscar compreender seus alunos e apreender as suas características; para tanto, poderá recorrer à observação e ao diálogo. Como são limitadas as avaliações externas, pode-se propor atividades avaliativas que possam identificar não só o que aprendeu ou não o aluno, como também entender o motivo da efetivação ou não do processo de aprendizagem. Com isso, o professor poderá estabelecer intervenções que possam garantir os direitos de aprendizagens dos estudantes.

A UR29 está localizada no texto *Organização do trabalho pedagógico para a Alfabetização Matemática*, de autoria de Adair Mendes Nacarato (USF), Cármen Lúcia Brancaglioni Passos (UFSCar) e Regina Célia Grandó (UFSC), que tem por objetivo refletir sobre organização do trabalho pedagógico para a Alfabetização Matemática, considerando as diferentes formas de conceber o planejamento do processo educativo. O texto foi extraído do Caderno *Organização do trabalho pedagógico*, o qual tem como objetivo oportunizar ao professor o acesso a diferentes conhecimentos que possibilitem desenvolver práticas pedagógicas para garantir a alfabetização matemática dos estudantes do ciclo de alfabetização.

As autoras propõem que sejam elaborados planos de trabalhos semanais, com a indicação dos objetivos de aprendizagem a serem alcançados pelos alunos; espera-se que o planejamento semanal seja organizado com base no que foi trabalhado pelo professor na semana anterior.

UR29 - O professor regente será, sempre, a melhor pessoa para avaliar o que precisa ser retomado e criar estratégias para que essa retomada atinja o objetivo: a aprendizagem e Alfabetização Matemática dos alunos. Para atingir esse objetivo mais geral, é necessário que o professor tenha em mente objetivos específicos relativos a cada semana, em relação a um dado item do currículo ou conteúdo a ser trabalhado (NACARATO; PASSOS; GRANDÓ, 2014, p. 9, U1).

Na UR29, o professor é considerado “a melhor pessoa” para avaliar o que deve ser “retomado”, para que os alunos possam aprender. Nesse caso, deve-se definir objetivos específicos para serem trabalhados durante a semana com relação aos conteúdos previstos no currículo.

Selecionamos a última unidade para análise do texto *Avaliação na alfabetização na perspectiva de um currículo inclusivo*, de autoria de Evangelina Maria Brito de Faria e Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante, do qual também que foram extraídas as UR18 e UR19. Esse texto tem por objetivo aprofundar a concepção de avaliação defendida no PNAIC, bem como compreender a importância das práticas avaliativas inclusivas. Ele consta do Caderno *Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e o Ciclo de Alfabetização*, o qual se propõe a discutir e aprofundar temáticas consideradas importantes, tais como: currículo, ciclo, avaliação, educação do campo, educação inclusiva e diversidade linguística.

Nos parágrafos anteriores à UR30, as autoras afirmam que o PNAIC recomenda que o processo avaliativo “perpasse” o processo educativo e os sujeitos nele envolvidos. Isso significa que se deve avaliar o sistema educacional, o currículo, a escola, o professor e as próprias práticas de avaliação.

UR30 - Outro ponto essencial é a avaliação do docente, de sua didática e de seu relacionamento com os alunos. Muitos detalhes às vezes escapam; por isso, saber escutar os alunos para discernir o que pode motivá-los é fundamental para o professor redefinir suas estratégias de ensino (FARIA; CAVALCANTE, 2015, p. 32, U10).

Na UR30, as autoras tratam da avaliação do professor, bem como da sua didática e da sua relação com seus alunos. Nesse caso, é preciso ouvir os alunos para perceber o que os motiva; com isso, o professor pode rever suas estratégias didáticas.

Diante do exposto, observa-se que ao professor compete a tarefa de avaliar o nível de aprendizagem de seus alunos, de modo a possibilitar a reorientação da prática pedagógica. Entretanto, cita-se a dificuldade dos professores de redimensionarem seu trabalho com base nos resultados das avaliações dos alunos. Entendemos que é imprescindível ao professor observar e dialogar com seus alunos para apreender suas características, seus anseios e seus desejos, para que então possa planejar suas intervenções, como mencionado na UR28. Nesse sentido, entende-se que é relevante a realização da avaliação do professor, em que exerce papel fundamental a avaliação feita pelo aluno, os resultados que este apresenta em suas avaliações e a própria autoavaliação realizado pelo professor. Entende-se que essas práticas avaliativas contribuem para a qualificação da atuação pedagógica em sala de aula. Na próxima seção trataremos de explorar como o PNAIC propôs a efetivação da participação do aluno na avaliação do professor alfabetizador.

## 5.6 Categoria 6 - Aluno

Buscou-se através de uma leitura crítica do material selecionado, compreender como o PNAIC projeta o lugar do aluno no processo de avaliação da aprendizagem. Para tanto, foram analisadas 5 unidades de registro, identificadas entre 5 dos textos que constituem nosso *corpus* (Quadro 12).

Quadro 12 - Textos em que foi identificada a categoria Aluno.

Títulos dos Textos	Autores (as)	Quantidade de Unidades
Reflexões sobre a avaliação nos processos educacionais e os sujeitos envolvidos na alfabetização	Alexsandro Silva et al.	1
Sugestões para avaliação considerando os diferentes eixos de ensino	Alexsandro Silva et al.	3
Avaliação e progressão escolar no ciclo de alfabetização	Carolina Figueiredo de Sá Rui Gomes de Mattos Mesquita Telma Ferraz Leal	1
Avaliação para inclusão: alfabetização para todos	Ana Lúcia Guedes-Pinto Telma Ferraz Leal	2
Avaliação no ciclo de alfabetização	Eliana Borges Correia de Albuquerque	1

Fonte: Elaborado pela autora.

A UR31 é a primeira selecionada para a análise, localiza-se no texto *Reflexões sobre a avaliação nos processos educacionais e os sujeitos envolvidos na alfabetização*, de autoria de Alexsandro da Silva et al. (UFPE), o qual apresenta reflexões sobre as diferentes formas de avaliação educacional e da aprendizagem, ressaltando a importância do envolvimento de diferentes sujeitos no processo avaliativo. Esse texto integra o *Caderno de Avaliação*, cuja organização procurou contemplar reflexões sobre a avaliação no ciclo de alfabetização e sugestões de acompanhamento e de diagnóstico do processo de aprendizagem dos estudantes.

A UR31 está situada no contexto em que os autores dizem que é necessário avaliar o professor, pois ele exerce um papel muito importante na aprendizagem dos alunos, ainda que não seja o único responsável por esse processo. Por isso, a autoavaliação, a avaliação feita pelos pais e pelos alunos pode auxiliá-los a refletir sobre seus pontos fortes e fracos, para que possa melhorar sua atuação.

UR31 - A voz dos estudantes também precisa ser encarada como central no processo de avaliação dos docentes. Lima (2011), ao entrevistar crianças após as aulas de duas professoras, perguntando a elas se a aula tinha sido boa ou se elas não tinham gostado, verificou que as crianças tinham critérios consistentes para avaliar as docentes. Dentre outras, foram explicitadas respostas que evidenciavam o quanto as crianças valorizavam as aulas em que

“os conteúdos eram importantes para a vida”, “as atividades eram boas”, “havia vários tipos de atividades”, “a ordem das atividades era interessante”, “os assuntos trabalhados em uma aula também eram ensinados em outras aulas”, “as aulas tratavam de assuntos relativos a mais de uma disciplina”, “as atividades não eram muito difíceis”, “a professora ajudava a realizar a atividade”, “a professora explicava bem” e “os textos eram bons”. Vê-se, com isso, que é preciso conversar com as crianças para saber o que pode motivá-las mais a participar das aulas (SILVA et al., 2012b, p. 11).

Entende-se que a “voz” dos alunos é um elemento chave para a avaliação do professor. Cita-se a pesquisa realizada por Juliana de Melo Lima (2011), a qual recorreu à entrevista para entender como as crianças avaliavam suas professoras; verificou-se que elas apresentavam critérios consistentes ao avaliarem diferentes dimensões da atuação do professor. Para tanto, sugere-se que o professor converse mais com seus alunos para identificar o que os motiva a participar das atividades propostas em sala de aula.

A UR32 está localizada no texto *Sugestões para avaliação considerando os diferentes eixos de ensino*, também de autoria de Alexandro Silva et al (2012c), o qual apresenta sugestões de instrumentos de avaliação e de registro do processo de aprendizagem dos estudantes do ciclo de alfabetização. Trata-se do terceiro texto do Caderno *Avaliação no ciclo de alfabetização: reflexões e sugestões*, em que Alexandro Silva compartilha a responsabilidade autoral com mais 20 autores.

Os autores entendem que quando um texto é avaliado pode-se ter acesso aos conhecimentos dominados pelos estudantes e também a suas dificuldades. É possível analisar se as intervenções são adequadas ou se precisam ser revistas. Além disso, o próprio aluno pode avaliar seu texto e perceber seus avanços e suas dificuldades. Portanto, o professor e os alunos podem monitorar a aprendizagem e o ensino.

UR32 - Nesse sentido, a avaliação busca como princípio central o diálogo, em que professor e estudante possam interagir como leitores críticos dos textos produzidos, fazendo uso da linguagem como prática social. Os estudantes podem ser incentivados a perceber que também são responsáveis por suas aprendizagens (SILVA et al., 2012c, p. 30).

Conforme o exposto, o diálogo deve ser encarado como o princípio do processo avaliativo, uma vez que aluno e professor atuam como leitores críticos das produções escritas, recorrendo à linguagem como instrumento de socialização. Com isso, se estará incentivando os alunos a se reconhecerem como responsáveis pelo seu processo de aprendizagem.

É no texto *Avaliação e progressão escolar no ciclo de alfabetização*, de autoria de Carolina Figueiredo de Sá (UFPE), Rui Gomes de Mattos de Mesquita (UFPE) e Telma Ferraz Leal (UFPE), que se encontra a UR33. O objetivo do texto é refletir sobre a avaliação nos primeiros anos de escolarização, observando as características de organização das escolas do

campo. Além dessa temática, o Caderno *Currículo no ciclo de alfabetização: perspectivas para uma educação do campo*, o qual contempla além desse mais dois textos, direciona suas reflexões para os seguintes temas: currículo, avaliação e alfabetização.

Na UR33, os autores entendem que a justificativa para a proposta do ciclo de alfabetização se sustenta na necessidade de tempo para que as crianças se apropriem dos processos interativos na instituição escolar, refletindo sobre os papéis que desempenham. Elas precisam entender como se organiza a rotina na escola e como os diferentes grupos que integram a comunidade escolar interagem. Isso significa que o aluno vai progressivamente entendendo melhor como se organizam as relações e os espaços escolares, bem como pode refletir sobre o objeto de aprendizagem e o objetivo para que ela aprenda.

UR33 - O ciclo de alfabetização, assim, foi estabelecido como um bloco de três anos, que se justifica, dentre outros motivos, porque as crianças precisam de tempo para se apropriar dos processos interativos no espaço escolar, se engajando em sua cultura de modo a refletir criticamente acerca dos papéis que aí desempenham. Devem também entender a rotina da escola e os modos de interação dos diferentes segmentos da comunidade escolar. Isto é, no primeiro ano, a criança está se inserindo nas práticas escolares, entendendo como se organizam as relações e construindo expectativas quanto ao que vai aprender e aos motivos pelos quais vai aprender. Isso significa que devem ser, desde cedo, junto à comunidade, partícipes de uma avaliação curricular que percebe o trabalho do professor na interseção entre conhecimento, habilidades e valores (MCKERNAN, 2009, p. 247) (SÁ; MESQUITA; LEAL, 2012, p. 35, Educação do campo, U1b).

Na UR33, os autores dizem que os alunos desde o 1º ano de escolarização são partícipes das decisões que se dão em torno do processo educativo, ou seja, eles devem participar junto com a comunidade escolar da avaliação curricular que procura compreender “o trabalho do professor na interseção entre conhecimento, habilidades e valores”.

Localizamos a UR34 no texto *Avaliação para inclusão: alfabetização para todos*, de autoria de Ana Lúcia Guedes-Pinto (vinculada a UNICAMP) e Telma Ferraz Leal (vinculada a UFPE), que tem por objetivo refletir sobre o processo de avaliação da aprendizagem a partir de uma perspectiva de inclusão, refletindo sobre as práticas avaliativas adequadas para se avaliar as aprendizagens dos alunos no componente curricular Língua Portuguesa. Esse texto está localizado no Caderno *Currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado*, que tem por objetivo refletir sobre os princípios gerais que orientam o trabalho pedagógico e que se expressam no cotidiano das salas de aula do ciclo de alfabetização.

Antes de tomarmos o excerto para análise, é preciso dizer que as autoras se mostram simpatizantes do enunciado na UR33. Isso significa que para as autoras a avaliação feita pelos alunos pode possibilitar ao professor rever suas estratégias e sua própria atuação em sala de aula.

UR34 - Incluir as próprias crianças nos processos de avaliação é também uma forma de levá-las a desenvolver compromissos com suas próprias aprendizagens. Downing e Fijalkow (1984), ao discutirem sobre a importância de os estudantes participarem de diferentes etapas do processo educativo, afirmam que “a criança encontra-se na clareza cognitiva quando sabe que aprende, quando sabe o que aprende, por que aprende e como aprende” (In: BERNARDIN, 2003, p. 132) (GUEDES-PINTO; LEAL, 2012, p. 23, A3, U1).

A UR34 discute a participação da criança no processo de avaliação para oportunizar um maior comprometimento com sua aprendizagem, pois se considera ela a melhor pessoa para dizer sobre como se processa, o que favorece ou o que dificulta este processo.

A UR35 integra o texto *Avaliação no ciclo de alfabetização*, de autoria de Eliana Borges Correia de Albuquerque, docente da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), o qual contempla a discussão sobre a avaliação da aprendizagem no ciclo de alfabetização. Esse texto está localizado no *Caderno Currículo na alfabetização: concepções e princípios*, em que se discute as concepções de alfabetização e avaliação considerando os princípios da diversidade e da inclusão. Verificamos que todos os textos da seção *Aprofundando o tema* desse caderno, tem atribuída a essa autora a responsabilidade pela sua escrita.

A autora refere-se na UR35 a uma perspectiva inclusivista, construtivista e interacionista de ensino, em que se avalia as aquisições do aluno no decorrer do ano letivo, e não apenas suas dificuldades e seus comportamentos finais.

UR35 - Nessa perspectiva, avalia-se tanto os alunos, para mapear seus percursos de aprendizagem, como as práticas pedagógicas com o objetivo de analisar as estratégias de ensino adotadas de modo a relacioná-las às possibilidades dos educandos. [...] Quanto ao registro dessas avaliações, pode-se também propor diversificação quanto aos instrumentos: cadernos de registros dos estudantes; os portfólios com a coletânea de atividades/registros realizados pelas crianças ao longo de um determinado período que permitem que tanto o professor como os próprios alunos acompanhem as dificuldades e os avanços em uma determinada matéria; a ficha de acompanhamento individual (de cada aluno) e coletiva (da classe) (ALBUQUERQUE, 2012, p. 26, A1, U1).

A UR35 fez uma declaração interessante, ou seja, é preciso avaliar o aluno e seu processo de aprendizagem e as práticas pedagógicas para se refletir sobre as estratégias adotadas, com vistas a adaptá-las às capacidades de cada aluno. Além disso, têm-se que diversificar os instrumentos de avaliação para permitir que o professor e os alunos possam fazer o acompanhamento dos seus avanços e das suas dificuldades ao longo do processo de aprendizagem.

Com relação ao papel desempenhado pelo aluno no processo de avaliação no ciclo de alfabetização, observa-se que lhe cabe o envolvimento em dois momentos: 1) ao avaliar o professor com o objetivo de melhorar o ensino; 2) ao avaliar o seu próprio processo de aprendizagem em diferentes áreas do conhecimento. Entretanto, ainda que isso esteja exposto,

não há indicadores suficientes que apoiem essa atividade, como se poderá ver mais claramente na próxima categoria.

### 5.7 Categoria 7 - Instrumentos de avaliação e de registro

Verificamos no *corpus* que com frequência se faz referência a instrumentos para o professor avaliar e registrar a aprendizagem dos estudantes. Em vista disso, essa temática constituiu uma categoria para análise do problema em questão. O Quadro 13 contempla a relação de textos em que foi identificada a categoria Instrumentos de avaliação e de registro.

Quadro 13 - Textos em que foi identificada a categoria instrumentos de avaliação e de registro.

Títulos dos Textos	Autores (as)	Quantidade de Unidades
Organização do trabalho pedagógico para a Alfabetização Matemática	Adair Mendes Nacarato Cármem Lúcia Brancaglioni Passos Regina Célia Grando	1
Avaliação e organização do trabalho docente: a importância dos registros	Telma Ferraz Leal	2
Atividades lúdicas: hora de aprender, hora de avaliar?	Andrea Tereza Brito Ferreira Ester Calland de Sousa Rosa Rosinalda Teles	1
Acompanhamento do processo de aprendizagem	Emerson Rolkouski	5
Introdução	Alexsandro Silva et al.	1
Sugestões para avaliação considerando os diferentes eixos de ensino	Alexsandro Silva et al.	2
O registro de acompanhamento da aprendizagem	Alexsandro Silva et al.	1
Ciclo de alfabetização na educação do campo: reflexões sobre os processos de avaliação e a progressão escolar	Carolina Figueiredo de Sá Telma Ferraz Leal	1
Avaliação para inclusão: alfabetização para todos	Ana Lúcia Guedes-Pinto Telma Ferraz Leal	2

Fonte: Elaborado pela autora.

Inicialmente, destaca-se a UR36 localizada no texto *Organização do trabalho pedagógico para a Alfabetização Matemática*, de autoria de Adair Mendes Nacarato (USF), Cármem Lúcia Brancaglioni Passos (UFSCar) e Regina Célia Grando (UFSC), que tem por objetivo refletir sobre organização do trabalho pedagógico para a Alfabetização Matemática, considerando as diferentes formas de conceber o planejamento do processo educativo. Ele texto integra o Caderno *Organização do trabalho pedagógico*, o qual tem como objetivo oportunizar ao professor o acesso a diferentes conhecimentos que possibilitem desenvolver práticas pedagógicas para garantir a alfabetização matemática dos estudantes do ciclo de alfabetização.

Com relação ao contexto em que se insere a UR36, as autoras comentam que, para o planejamento ser colocado em ação no cotidiano da sala de aula, faz-se necessário elaborar planos de trabalhos semanais em que estejam previstos os conteúdos do componente curricular Matemática e os objetivos de aprendizagem a serem alcançados pelos alunos.

UR36 - Faz parte do planejamento da aula prever quais instrumentos serão produzidos pelo professor [...], pelos alunos [...] e como será o retorno aos alunos. A correção será coletiva? Individual? Haverá reescrita de textos? Como será a socialização das produções dos alunos? Esse conjunto de produções dos alunos e do professor subsidiará o processo avaliativo. Por isso, é fundamental que se planeje como será a ficha de observação de cada aluno da turma e de que maneira isso pode ser utilizado enquanto instrumento de avaliação das aprendizagens. Além disso, esses registros serão fundamentais como apoio ao trabalho do professor que assumirá as aulas dessa turma no próximo ano (NACARATO; PASSOS; GRANDO, 2014, p. 15, U1).

Na UR36, planejar inclui prever os instrumentos “produzidos” pelo professor e pelos alunos e a forma de devolutiva aos alunos. São essas produções que contribuem com processo avaliativo e ainda podem apoiar o trabalho do professor que atuará com esses alunos no próximo período letivo. Recomenda-se planejar a ficha de observação do aluno, para que se possa utilizá-la como instrumento avaliativo do processo de aprendizagem.

As UR37 e UR38 integram o texto *Avaliação e organização do trabalho docente: a importância dos registros*, de autoria de Telma Ferraz Leal (UFPE), no qual traz-se à discussão as diferentes finalidades da avaliação da aprendizagem, considerando a necessidade de se estabelecer “bons” instrumentos de registro para se obter uma imagem a mais aproximada possível do que o aluno sabe sobre o que se vai avaliar. O texto está localizado no Caderno *Organização do trabalho docente para promoção da aprendizagem*, o qual afirma que, para ser garantido aos alunos seus direitos de aprendizagem, deve-se orientar o ensino por processos contínuos de avaliação e planejar situação didáticas que atendam às necessidades dos estudantes. É interessante destacar que todos os textos da seção *Aprofundando o tema* que integram o Caderno 8 são de autoria de Telma Ferraz Leal.

Antes de abordar a UR37, a autora sinaliza para a importância dos pareceres sobre os alunos para que a família acompanhe sua escolarização e a escola, os seus percursos de aprendizagem. Entretanto, ela alerta para o cuidado que se deve ter ao escrevê-lo, pois é imprescindível apontar os avanços mais do que as dificuldades dos estudantes.

UR37 - Por meio do registro, garantimos que as crianças sejam avaliadas continuamente de modo mais seguro. Podemos ver seus avanços de modo muito mais claro do que por meios assistemáticos e desorganizados, que podem, muitas vezes, turvar a visão e deixar que imagens sedimentadas sobre as crianças levem a construções negativas acerca de suas potencialidades (2012, p. 17, A1, U8).

Na UR37, a autora entende que o registro garante que se avalie de forma contínua e mais segura as crianças. Com isso se poderá ver seus avanços com mais clareza, diferentemente se utilizados meios assistemáticos e desorganizados, que podem contribuir para a construção de imagens distorcidas dos alunos e de suas potencialidades.

Para corroborar as discussões que a autora pretende realizar (UR38), é apresentado um relato de uma professora do 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola do município de Camaragibe, no qual se destaca a importância do registro no cotidiano da sala de aula. Comenta-se que se considera necessário estar atento aos conteúdos a serem ensinados, aos registros dos avanços dos alunos, para se promover o redimensionamento do planejamento.

UR38 - Os registros de final de ano precisam ser retomados pelos professores no início do ano seguinte, para que sejam planejadas ações. A discussão coletiva sobre o planejamento anual é uma boa maneira de socializar os conhecimentos sobre as crianças, tomando-se sempre cuidado para que as imagens das crianças não sejam sedimentadas. Todas as pessoas mudam e, de um ano para o outro, as crianças aprendem coisas novas, mudam seus comportamentos e atitudes, assim como qualquer pessoa. Desse modo, as informações devem ser pontos de partida para o planejamento, mas não uma “camisa de força” (2012, p. 18, A1, U8).

Na UR38, a autora comenta que o professor do ano seguinte precisa retomar os registros finais dos alunos, elaborados pelo docente do ano anterior. Quando se realiza a discussão sobre o planejamento anual é um bom momento para ocorrer trocas entre os professores sobre as crianças, o que exige cuidado para não se transmitir imagens “sedimentadas” sobre elas. As crianças podem realizar novas aprendizagens, mudar seus comportamentos, pois como todas as outras pessoas elas mudam.

É do texto *Atividades lúdicas: hora de aprender, hora de avaliar?*, de autoria de Andrea Tereza Brito Ferreira (UFPE), Ester Calland de Sousa Rosa (UFPE) e Rosinalda Teles (UFPE), que selecionamos a UR40. Esse texto está localizado no Caderno *Vamos brincar de reinventar histórias*, em que se busca discutir formas de garantir que a brincadeira continue a fazer parte da rotina das turmas do 3º ano do ciclo, sem deixar de lado o trabalho com o conteúdo escolar. Vale destacar que essas autoras compartilham a autoria dos outros textos que integram o caderno com Margareth Brainer e Tícia Cassiany Ferro Cavalcante.

Na UR39, as autoras se referem a uma perspectiva diagnóstica que percebe o erro como parte das hipóteses dos estudantes em fase inicial de alfabetização, possibilitando a professor intervir para que as aprendizagens sejam consolidadas.

UR39 - Nessa perspectiva de avaliação relativa ao componente curricular Língua Portuguesa, o instrumento mais indicado é o registro das observações sobre as realizações dos alunos durante todo o processo. As atividades de leitura e escrita, quando avaliadas, ganham novas finalidades, não mais a mera classificação dos alunos. De acordo com Albuquerque, Morais e Leal (2007) é fundamental o registro do processo de aprendizagem, porém, mais

importante é a sua utilização para reorganizar e diversificar as ações que integram a rotina escolar (2012, p. 29, A3, U4).

Na UR39, as autoras dizem que na avaliação diagnóstica é mister fazer o registro das observações sobre os alunos no decorrer do processo de aprendizagem. Ao propor atividades de leitura e escrita, não se quer realizar a classificação dos alunos. Afirma-se que o registro deve ser utilizado para promover os ajustes necessários as ações que se desenvolvem na escola.

Do texto *Acompanhamento do processo de aprendizagem*, de autoria de Emerson Rolkouski, docente da Universidade Federal do Paraná (UFPR), extraímos as UR40 e UR41 para análise. O objetivo do texto é discutir sobre a construção de instrumentos de avaliação e de registro, considerando o material disponibilizado pelo PNAIC em seus cadernos. Esse texto integra o Caderno *Integrando saberes*, que tem por objetivo refletir sobre a integração dos saberes no processo de alfabetização e as dificuldades de se avaliar dentro dessa perspectiva, considerando a necessidade de se discutir os princípios do PNAIC em busca de fornecer subsídios para o planejamento das futuras ações.

No contexto da UR40, o autor comenta que os professores nos cursos de formação continuada explicitam dificuldades para avaliarem seus alunos. Além disso, as pesquisas vêm demonstrando que esta é uma atividade muito difícil, pois crianças com níveis de conhecimento muito próximos recebem pontuações diferentes na avaliação. Isso demonstra como é subjetiva a correção das atividades avaliativas feita pelo professor.

UR40 - Além de outros fatores, é também por esse motivo que se enfatiza a importância da utilização de vários instrumentos de avaliação e que podemos considerar uma avaliação em larga escala, por exemplo, como apenas mais um desses instrumentos, não devendo assumir posição de destaque para balizar o trabalho pedagógico. Seja porque ocorre em um momento muito pontual, seja porque, de fato, é bastante limitado, ela não nos possibilita acompanhar o desenvolvimento de uma série de conhecimentos e habilidades necessários às crianças. Para citar dois exemplos: na área de Língua Portuguesa não é possível um instrumento como esse avaliar a oralidade, bem como, na área de Matemática, não é possível aferir conhecimentos relativos à lateralidade (BRASIL, 2014b) (ROLKOUSKI, 2015, p. 21, U10).

O autor considera relevante recorrer à variabilidade de instrumentos para a coleta de dados ao se proceder à avaliação da aprendizagem do aluno. Também entende que a avaliação em larga escala poderá ser utilizada com esta finalidade, contudo, sem fazer dela um guia orientador para o trabalho do professor. Isso porque ela é considerada pontual e limitada e assim não permite o acompanhamento dos avanços dos alunos em relação a conhecimentos e habilidades. Cita-se que esse tipo de instrumento não pode avaliar a oralidade na área da Língua Portuguesa, bem como os conhecimentos sobre lateralidade na área da Matemática.

O autor afirma que mesmo tendo sido definido o que se vai avaliar, não se tem garantia de se obter objetividade na avaliação e no registro. Isso porque o que um professor considerar que um aluno “atendeu”, outro professor poderá entender que esse mesmo aluno “não atendeu” aos objetivos, o que dependerá dos conhecimentos pedagógicos e técnicos do professor.

UR41 - Uma maneira de termos total objetividade nesse processo é a construção de instrumentos de avaliação estritamente de múltipla escolha, tal como ocorre com as avaliações em larga escala, o que, já sabemos, possui indesejáveis limitações. Há ainda, escolas que optam por realizarem “avaliações externas” que, no limite, substituem as avaliações realizadas pelo professor regente. Isso não somente se constitui em uma maneira inadequada de monitoramento do trabalho dos professores como o afasta desse importante momento. A objetividade no processo avaliativo não deve ser vista como um entrave, mas sim como uma oportunidade para a discussão entre os pares, sem necessariamente se almejar um consenso. Nas discussões com a equipe pedagógica, entre os professores da própria escola e nos momentos de formação, haverá, certamente, um grande aprendizado e troca de experiências que ampliam os saberes de todos (ROLKOUSKI, 2015, p. 25, U10).

Na UR41, o autor compreende que uma maneira de se alcançar a objetividade no processo de avaliação é construindo um instrumento de avaliação do tipo múltipla escolha, da mesma forma como o faz a avaliação externa em larga escala. Verifica-se que em algumas escolas opta-se pela aplicação de “avaliações externas” que substituem as avaliações realizadas pelo professor, mas que se constituem em uma forma inadequada de monitorar a atuação do professor, bem como o distancia desse importante processo. Concebe-se que a objetividade é uma “oportunidade” de se discutir com os pares, sem a necessidade de se chegar a um consenso, pois esses momentos proporcionam grande aprendizado e as experiências compartilhadas ampliam os conhecimentos de todos os participantes. Entendemos que ao mencionar a necessidade de se estabelecer um processo de avaliação cada vez mais objetivo, se está a enfatizar a modalidade de avaliação somativa, em detrimento da concepção formativa que o PNAIC afirma adotar ao avaliar a aprendizagem dos estudantes do ciclo de alfabetização.

A última UR selecionada para análise, está localizada no texto introdutório do Caderno *Avaliação no ciclo de alfabetização: reflexões e sugestões*, de autoria de Alexsandro Silva et al., que apresenta reflexões e sugestões para se desenvolver a avaliação da aprendizagem dos estudantes em fase de alfabetização.

Com relação aos mecanismos de avaliação citados na UR42, cabe esclarecer que estes referem-se a um sistema integrado, no qual todos os segmentos da comunidade escolar participam como avaliadores, ao mesmo tempo em que são avaliados. Entende-se que esse sistema deve fazer parte do planejamento escolar, pois por meio dele se pode prever situações de avaliação de forma sistemática.

UR42 - O desenvolvimento de mecanismos [sic] integrados de avaliação requer um acompanhamento do que é planejado até as ações de ensino que de fato forem vivenciadas em sala de aula, utilizando-se instrumentos variados que permitam analisar a progressão dos estudantes e suas relações com as estratégias didáticas adotadas. Nesse processo, é importante estar atento que o planejamento requer que o professor defina os objetivos, ou seja, tenha clareza do que se pretende dos alunos com relação à aprendizagem (SILVA et al., 2012a, p. 8).

Na UR42, o desenvolvimento de mecanismos integrados de avaliação “requer” acompanhar o planejamento e o que de fato for ensinado na sala de aula, recorrendo à utilização de diferentes instrumentos para avaliar se os alunos estão progredindo e qual a relação dessa progressão com as estratégias de ensino adotadas pelo professor, considerando que lhe cabe ter claro os objetivos que deseja alcançar com seus alunos com relação à aprendizagem.

Julgamos ser pertinente dizer que os cadernos do PFCPA apresentam como sugestões aos professores alfabetizadores exemplos de quadros de critérios de avaliação (direitos de aprendizagem) e de monitoramento de atividades, instrumentos de avaliação e de registro para todas as turmas do ciclo de alfabetização. Nesse sentido, entendemos ser imprescindível desenvolver uma análise desses exemplos, tendo em vista identificar suas finalidades e a recorrência com que se fazem presentes nos cadernos (Quadro 14).

Quadro 14 - Exemplos de quadros de critérios de avaliação e de monitoramento de atividades, instrumentos de avaliação e de registro presentes nos Cadernos de Formação do PFCPA.

<b>FINALIDADE</b>	<b>RECORRÊNCIA</b>
<b>QUADROS</b>	
Quadro de critérios de avaliação - Leitura	1
Quadro de critérios de avaliação - Produção de textos	1
Quadro de monitoramento de atividades realizadas pelo professor	1
Quadro de monitoramento de recursos didáticos utilizados pelo professor	1
<b>INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO</b>	
Instrumento de avaliação - Leitura	3
Instrumento de avaliação - Oralidade	4
Instrumento de avaliação - Produção de textos	3
Instrumento de avaliação - Escrita	3
<b>INSTRUMENTOS DE REGISTRO</b>	
Instrumento de registro - Leitura	4
Instrumento de registro - Produção de textos	3
Instrumento de registro - Oralidade	6
Instrumento de registro - Análise Linguística - Sistema de Escrita Alfabética	2
Instrumento de registro - Análise Linguística – Discursividade, textualidade e normatividade	3
Instrumento de registro - Compreensão de convenções ortográficas regulares diretas e contextuais	1
Instrumento de registro - Acompanhamento da turma	1
Instrumento de registro - Números e Operações	1

Fonte: Elaborado pela autora.

O maior número de sugestões concentra-se na categoria instrumentos de registro (21 instrumentos); em seguida, temos os exemplos de instrumentos de avaliação, com 13 instrumentos; e finalmente são 4 os quadros presentes no material do PFCPA. Cabe pontuar que não classificamos essas sugestões com relação ao indicativo do ano a ser aplicado, uma vez que são sugeridos os mesmos instrumentos como exemplos a serem utilizados pelos professores de diferentes anos de escolarização. Constatamos que as propostas de instrumentos têm como foco avaliar ou registrar as aprendizagens com relação ao componente curricular Língua Portuguesa.

Com relação aos quadros, vale dizer que para a proposta de monitoramento das atividades realizadas e dos recursos utilizados em sala de aula, esses exemplos são sugeridos a todos os professores que participaram do PFCPA. Os quadros de critérios de avaliação enfatizam alguns direitos de aprendizagens ligados aos eixos de ensino da Língua Portuguesa; o mesmo ocorre com os instrumentos de avaliação em que para cada eixo são apresentadas sugestões de instrumentos com um foco no aprofundamento de conteúdos diferentes, um para cada turma do ciclo de alfabetização.

Em se tratando dos instrumentos de registro, têm-se a intenção de apresentar diversos instrumentos a serem utilizados pelo professor em sala de aula. Além disso, gostaríamos de acrescentar que a depender dos direitos de aprendizagem a serem consolidados naquele ano, os exemplos são direcionados para a avaliação de conteúdos específicos, como por exemplo, quando se propõe um instrumento para registrar as aprendizagens sobre as convenções ortográficas, destinado exclusivamente para a turma do 3º ano.

A partir do exposto, observamos que as UR apresentadas fazem referência à necessidade de se promover o registro e a avaliação da aprendizagem por meio de diversos instrumentos. Entende-se que a objetividade nesse processo é fundamental, pois favorece a troca de experiências e propicia novos conhecimentos ao professor em momentos de formação continuada. Além disso, têm-se nos registros realizados pelo professor sobre o acompanhamento dos avanços e das dificuldades dos estudantes uma possibilidade de se redimensionar o planejamento pedagógico. Percebe-se que é negado ao aluno o direito de envolver-se em seu processo de avaliação da aprendizagem, pois a ele está reservado o lugar de um mero coadjuvante, que apenas responde aos instrumentos avaliativos, sem ter acesso a seus resultados ou poder discutir com seu professor formas de qualificar a sua atuação frente aos objetivos educacionais propostos para cada ano do ciclo.

Ainda nesse contexto, entendemos que os instrumentos de avaliação e de registro, assim como os quadros encontrados nos documentos do PFCPA, deixam transparecer uma finalidade

que não é a que sua concepção de avaliação anuncia, ou seja, apesar de afirmar-se vinculado a uma avaliação formativa, o que verificamos na análise de seus instrumentos é a ideia de controle, neste caso, do trabalho do professor pelos resultados obtidos pelo aluno nas “avaliações”, assim como da própria conduta do aluno frente ao conhecimento transmitido pelo professor.

Conclui-se que o PNAIC vem a contribuir com a divulgação de uma proposta avaliativa limitada a instrumentos de controle, que compreendemos ser parcial para proporcionar uma formação de qualidade a todos os alunos. Constatamos que, por contemplar um programa de formação dirigido a milhares de professores alfabetizadores, o PFCPA pouco contribuiu para o incremento da prática avaliativa, ao focalizar a ideia de controle e de objetividade através dos instrumentos que propôs como sugestões em seus cadernos.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao escrever as palavras finais desta dissertação, consideramos importante explicitar que avaliar é tarefa das mais complexas a ser desenvolvida na sala de aula, pois trata-se de tomar decisões, cujas repercussões marcam as trajetórias escolares de nossos alunos. Com isso, queremos dizer que nosso propósito com a investigação que deu suporte a esta exposição, muito além de buscar respostas para a problemática - Qual(is) é(são) a(s) proposta(s) de avaliação da aprendizagem veiculada(s) pelo PNAIC em seus Cadernos de Formação e que lugar assume o aluno nessa(s) proposta(s)? -, está em contribuir com as discussões sobre o necessário envolvimento do aluno nos processos decisórios que se desdobram em torno da avaliação da sua aprendizagem, considerando a sua faixa etária e o seu nível de desenvolvimento, no compartilhamento de responsabilidades com o professor, no sentido de que compreenda o quão importante é a sua participação de forma reflexiva e autônoma no processo de aprendizagem.

Assim, o objetivo principal desta investigação é o de reconhecer a(s) proposta(s) de avaliação da aprendizagem para o ciclo de alfabetização veiculada(s) pelo material de apoio do PFCPA, analisando que lugar assume o aluno nessa(s) proposta(s). Nesse caso, constituíram-se em fontes documentais da investigação os Cadernos de Formação disponibilizados pelo PNAIC entre 2012 e 2015. Além disso, os seguintes objetivos específicos direcionaram nossas ações no decorrer desta pesquisa: apresentar o PNAIC, seus objetivos, eixos de atuação e materiais de formação; identificar os pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam a(s) proposta(s) de avaliação do PNAIC; e reconhecer as principais abordagens teóricas que fundamentam o pensamento brasileiro sobre a avaliação, a fim de identificar como a temática do lugar do aluno no processo avaliativo vem sendo abordada.

Para atendê-los, achamos por bem pontuarmos no texto introdutório a motivação para o desenvolvimento da investigação, a qual está ligada diretamente à trajetória acadêmica e profissional da pesquisadora. Também tratamos de apresentar os resultados obtidos por meio da busca realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, em que localizamos trabalhos que dialogam com a temática que ora escolhemos e que nos auxiliaram na delimitação da problemática de investigação, sendo que o período de concentração da busca fixou-se entre 2013 e 2018, respectivamente, o primeiro e o último ano de ocorrência do PFCPA. Essas publicações evidenciaram a presença de diferentes perspectivas avaliativas nos Cadernos de Formação do PNAIC. Ademais, os autores desses trabalhos sinalizam na direção de uma concepção tradicional de avaliação expressa pelo Pacto em seus cadernos, o que por

consequência nos permite inferir a existência de um conflito com as possíveis mudanças que este promoveu nas práticas avaliativas no ciclo de alfabetização.

Em seguida, tratamos de contextualizar o PNAIC e, para tanto, recorremos aos referenciais legais que abordam sua instituição em 2012, aos cadernos de formação disponibilizados entre 2012 e 2015 e as publicações acadêmicas sobre o tema do Pacto. Ainda, buscou-se caracterizar cada um de seus eixos de atuação: 1) formação continuada de professores alfabetizadores; 2) materiais didáticos, literatura e tecnologias educacionais; 3) avaliação sistemática; 4) gestão, controle social e mobilização (BRASIL, 2012a). Também abordamos a estrutura dos cursos direcionados à formação dos professores, seus materiais, bem como os profissionais envolvidos e as tarefas desempenhadas por eles dentro do programa.

No capítulo 3, “Avaliação: tramas conceituais e perspectivas pedagógicas”, abordamos as principais perspectivas teóricas sobre a avaliação da aprendizagem produzidas nas últimas décadas e procuramos discutir como a temática do lugar do aluno no processo avaliativo vem sendo tratada no contexto educacional brasileiro. Num primeiro momento, apresentamos uma breve explanação histórica sobre a trajetória da avaliação no contexto educacional brasileiro, de modo a nos permitir identificar quais perspectiva teóricas contribuíram a constituição de uma teoria avaliativa no Brasil. Além disso, procuramos compreender que funções a avaliação assume na escola; foi preciso identificar quais são os pressupostos que se encontram subjacentes a sua prática e de que forma a escola atua para ocultar seus objetivos mais perversos com relação à trajetória escolar dos estudantes. Também buscamos compreender como os níveis da avaliação se articulam com o intuito de fazer cumprir os objetivos que o contexto social impõe à escola. E, finalmente, tratamos das modalidades da avaliação da aprendizagem: diagnóstica, somativa e formativa, com a intenção de se obter uma compreensão em maior profundidade do objeto da investigação: o lugar do aluno no processo de avaliação da aprendizagem.

Salientamos que a *Avaliação Formativa Alternativa* (AFA) é uma forma de se avaliar a aprendizagem que contribui para a delimitação do lugar a ser ocupado pelo aluno no processo avaliativo, isto é, será ele o protagonista do processo decisório que tem como objetivo qualificar a sua aprendizagem. Cabe pontuar que a AFA pressupõe que o aluno e o professor compartilhem de responsabilidades no que se refere à organização do ensino e da aprendizagem. Além disso, Fernandes (2006) comenta que a AFA é um processo sistemático de recolhimento de informações sobre os conhecimentos que os alunos já dominam em diferentes áreas do currículo e busca a progressiva melhoria da aprendizagem. As informações recolhidas devem ser utilizadas tanto pelo professor para melhorar suas estratégias de ensino, quanto pelo aluno que compreende em que nível de aprendizagem se encontra, e, assim, também pode estabelecer

estratégias para a superação de suas dificuldades para aprender melhor. Consideramos que essas contribuições nos permitiram compreender melhor nossa problemática de investigação e avançarmos mais seguros para a próxima etapa de nosso estudo, a qual contemplou a análise do *corpus* documental.

O *corpus* foi composto por 19 textos, selecionados dos Cadernos de Formação do PFCPA, disponibilizados entre 2012 e 2015. Para analisá-los recorreremos ao método de análise de conteúdo (AMADO, 2013). Entendemos que ao optarmos pela análise de conteúdo como método de análise nos foi possível alcançar uma compreensão em maior profundidade do conteúdo do *corpus*, reconhecer a proposta do PNAIC para a avaliação no ciclo de alfabetização. É relevante comentar que, para a seleção do *corpus*, estivemos atentos aos seguintes critérios tal como proposto por Amado (2013): a exaustividade, a representatividade, a homogeneidade e a adequação.

Em primeiro lugar, procedemos à leitura flutuante do material selecionado, para em seguida realizarmos a codificação, que se seguiu da identificação das unidades de registro (UR), extraídas do nosso *corpus*, e que posteriormente foram agrupadas em categorias. Vale ressaltar que, em nossa investigação, as categorias de análise são o resultado de um esforço de síntese do conteúdo dos textos selecionados, e ainda, mantém estreita relação com a problemática em estudo.

Levando em conta nossa problemática de investigação, a qual busca reconhecer a(s) proposta(s) de avaliação da aprendizagem veiculadas pelos Cadernos de Formação do PFCPA, foram selecionadas, portanto, estas categorias: avaliação diagnóstica; avaliação somativa; avaliação formativa; abordagem tradicional de avaliação; professor; aluno; instrumentos de avaliação e de registro. A análise das categorias constitui o capítulo 5, “Cadernos de formação do PNAIC: a(s) proposta(s) de avaliação da aprendizagem para o ciclo de alfabetização”.

Em se tratando da avaliação diagnóstica, constatamos que nos textos analisados, ela assume uma importante tarefa: de orientar a organização do trabalho pedagógico rumo a sua qualificação. Contudo, a ela também se impõe funções ligadas a uma concepção de avaliação classificatória. Entendemos que o PNAIC, ao trazer à discussão essa modalidade de avaliação o fez em acordo com a sua finalidade principal que é a de contribuir para o conhecimento do professor das características de seus alunos, de modo a possibilitar o ajuste progressivo do ensino. Entretanto, equivocadamente impôs a esta avaliação funções classificatórias, o que nos permite afirmar que se incorreu em uma tentativa de encobrir os mecanismos classificatórios da avaliação.

Nos cadernos do PFCPA, faz-se referência à modalidade somativa de avaliação, na qual se procura verificar o desempenho do aluno do ciclo de alfabetização feito pelo professor, sem considerar qualquer necessidade de envolvimento dos alunos no processo avaliativo. Constatamos que os autores dos textos analisados não buscaram promover a discussão sobre as condições em que se desenvolve a avaliação na escola seriada e que diretamente está associada a essa perspectiva avaliativa.

A avaliação formativa é outra modalidade tratada explicitamente nos textos dos Cadernos do PNAIC. Ela assume como principal função a de identificar o que o aluno sabe e o que ainda não sabe no decorrer do ano letivo; com isso, o professor poderá melhor planejar seu trabalho. Além disso, por várias vezes comenta-se que a concepção formativa de avaliação subsidia a proposta de avaliação do PNAIC, estando alinhada ao princípio da inclusão que busca promover a flexibilização do tempo para que todos os alunos possam aprender.

Quanto à abordagem tradicional da avaliação, constatamos que ela concentra um valor ideário negativo nos Cadernos de Formação do PFCPA. Essa abordagem está vinculada a práticas em que se busca classificar o aluno ao final de um período para promover sua aprovação ou não para a série seguinte. Cabe mencionar que as discussões em torno dessa temática se deram em um contexto histórico na maioria das vezes, e quando não o fez, considerou-se necessário avaliar com tal finalidade a aprendizagem dos alunos.

Ao professor compete a tarefa de avaliar seus alunos, para redimensionar a sua prática. Entretanto, cita-se que os professores apresentam dificuldades em reorganizarem seu trabalho com base nos resultados das avaliações. Vimos como relevante a proposição da observação e do diálogo permanente a ser estabelecido com os alunos, para propiciar ao professor o reconhecimento das características do aluno de modo melhorar as suas intervenções. Também comenta-se que é imprescindível ao professor recorrer à avaliação do seu trabalho pedagógico; para tanto sugere-se que os alunos, os pais e o próprio professor realizem a avaliação com o intuito de evidenciar os pontos positivos da sua atuação, bem como aqueles em que o profissional deverá buscar a qualificação.

Ao tratar do lugar ocupado pelo aluno na proposta de avaliação da aprendizagem, anuncia-se a sua participação em dois distintos momentos: ao avaliar o trabalho pedagógico do professor; e ao avaliar a sua própria aprendizagem. Consideramos diminuto o espaço conferido a essa temática nos Cadernos de Formação do PFCPA, principalmente quando pensamos sobre a sua importância para a melhoria da aprendizagem dos alunos. Além disso, chama a nossa atenção o fato de que o Pacto se mostra partidário de uma concepção formativa de avaliação, e não faz qualquer menção à participação do aluno no processo avaliativo, uma vez que

entendemos ser esta uma premissa básica dessa modalidade de avaliação, ou seja, ao se garantir o envolvimento do aluno, desde que respeitado sua faixa etária e seu nível de desenvolvimento, como sugere Villas Boas (2009), estamos por desenvolver uma avaliação verdadeiramente formativa, se não assim for, temos diante de nós um modelo que, apesar de denominado de formativo, apenas informa o professor sobre o nível de aprendizagem do aluno, para classificá-lo entre aquele que aprendeu e aquele que não aprendeu o conteúdo escolar, ficando, dependendo disso, impedido de satisfazer o direito à formação plena, que entendemos contempla a sua participação nos processos decisórios que se dão em torno de sua aprendizagem.

Sobre os instrumentos de avaliação e de registro, conclui-se que nos Cadernos de Formação do PNAIC é possível identificar a referência à ideia de controle, que tanto poderá ser do trabalho do professor frente às prerrogativas propostas pelo PFCPA, como por exemplo, a utilização ou não de jogos pedagógicos, quanto da conduta do aluno diante dos conteúdos transmitidos pelo seu professor. Nesse caso, será ele avaliado como aquele que aprendeu ou não aprendeu o que lhe foi ensinado. Também foi possível observar que os autores dos cadernos consideram oportuno recorrer à objetividade do processo avaliativo de modo a se ter condições para se discutir com os pares em momento de encontros para a formação ou o planejamento, com vistas à troca de experiências e ao enriquecimento dos aprendizados dos professores.

Verificamos em seus Cadernos, que o PNAIC recorreu a diferentes perspectivas teórico-metodológicas para fundamentar sua proposta de avaliação para o ciclo de alfabetização. Além disso, observamos nos cadernos uma tentativa de se promover o diálogo em torno de questões ligadas à avaliação, que por vezes são pouco conhecidas pelos professores, como, por exemplo, a participação do aluno no processo avaliativo. Entretanto, estamos certos de que não houve o necessário cuidado com o tratamento dessa e de outras questões abordadas pelos cadernos. Dizendo isso, podemos concluir que não se observou o pressuposto de que, por tratar-se de material de apoio à formação de um amplo número de professores brasileiros, se constituía premente apresentar um eixo condutor que se justifica sobre que pressupostos se fundaria a proposta de avaliação do PNAIC.

Esperamos que com esta investigação possa contribuir para a ampliação dos conhecimentos teóricos e práticos com relação à temática do lugar do aluno no processo avaliativo. Além disso, esperamos ter avançado em relação aos estudos que nos precederam, principalmente, ao buscarmos o reconhecimento da proposta de avaliação do PNAIC, que julgamos ser parcial, pois está associada à ideia de controle de ações do professor e do aluno, para o que são eficazes os instrumentos sugeridos nos Cadernos a fim de avaliar e registrar a

aprendizagem. Porém, entra-se em conflito com o que é anunciado como a concepção adotada pelo PNAIC para avaliar a aprendizagem dos alunos, já que propondo-se a orientar-se por uma concepção formativa pouco contribuiu para essa prática avaliativa. Ao envolvê-los no processo avaliativo, está-se a garantir a qualificação da sua aprendizagem, e ainda, ao proporcionar-lhe esta vivência se tem a possibilidade de potencializar sua formação educacional e humana, de conferir-lhe maior responsabilidade por seu aprendizado e também maior autonomia ao compartilhar com seu professor as decisões tomadas em prol da qualificação do processo educativo.

## REFERÊNCIAS

AFONSO, Alda de Fátima. Concepções e práticas de avaliação de professores de Ciências da Natureza do 2º Ciclo do Ensino Básico: Um olhar dirigido para os testes de avaliação. 127 f. Dissertação (Mestrado em Ensino das Ciências). Instituto Politécnica de Bragança. Escola Superior de Educação. Bragança, 2011.

ALAVARSE, Ocimar Munhoz. Desafios da avaliação educacional: ensino e aprendizagem como objetos de avaliação para a igualdade de resultados. *Cadernos Cenpec*, São Paulo, v.3, n.1, p.135-153. jun. 2013.

\_\_\_\_\_. Avaliações externas e seus efeitos. In: MOSTRA DO CENTRO DE APERFEIÇOAMENTO DO ENSINO DA MATEMÁTICA, 2015, São Paulo. *Anais...* São Paulo: IME, 2015, p. 1-8.

ALFERES, Marcia Aparecida. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: uma análise contextual da produção da política e dos processos de recontextualização. 244 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, 2017.

ALMEIDA, Leonardo Rocha de. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): os processos avaliativos no 1º ano do ensino fundamental de nove anos. 187 f. Dissertação (Mestrado em Gestão Educacional). Centro Universitário Ritter dos Reis/Unisinos/PUCRS. Porto Alegre, 2015.

AMADO, João. (Org.). Manual de investigação qualitativa em educação. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2013.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. A avaliação da escola e a avaliação na escola. *Cadernos de Pesquisa*, n. 74, p. 68-70, 1990.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. São Paulo: Papirus, 1995.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. 3. ed. Portugal, Lisboa: Edições 70, 2011.

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

BLOOM, Benjamin Samuel.; HASTINGS, John Thomas.; MADDAUS. George F. *Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar*. São Paulo: Pioneira, 1983.

BONAMINO, Alicia.; SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012.

BOURDIEU, Pierre.; PASSERON, Jean Claude. *A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro, Livraria Francisco Alves Editora, 1975.

BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira. Avaliação institucional da escola: conceitos, contextos e práticas. *Olhar de professor*, Ponta Grossa, v.13, n. 2, p. 315-330, 2010.

BRASIL. Decreto n. 6.094 de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*. Brasília, 2007a.

BRASIL. Portaria nº 10, de 24 de abril de 2007. Institui a Avaliação de Alfabetização "Provinha Brasil", a ser estruturada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais "Anísio Teixeira" - INEP. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, nº 80, p. 04, 26 abr. Seção 1. 2007b.

BRASIL. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, p. 34, 15 dez. Seção 1. 2010.

\_\_\_\_\_. Portaria nº 867, de 04 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e define suas diretrizes. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, nº 129, p. 22, 05 jul. Seção 1. 2012a.

\_\_\_\_\_. Portaria nº 1458, de 14 de dezembro de 2012. Define categorias e parâmetros para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, na forma do art. 2º, inciso I, da Portaria MEC nº 867, de 4 de julho de 2012. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, nº 243, p. 15, 18 dez. Seção 1. 2012b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretária da Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Formação do Professor Alfabetizador: caderno de apresentação*. Brasília: MEC, SEB, 2012c.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Manual do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa. Brasília: MEC, 2012d.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretária da Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Formação de Professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Brasília: MEC, SEB, 2012e.

\_\_\_\_\_. Avaliação nacional da alfabetização (ANA): documento básico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretária da Educação Básica. Documento Orientador PNAIC em ação. Brasília: 2017a.

\_\_\_\_\_. Portaria nº 826, de 7 de julho de 2017. Dispõe sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, suas ações, diretrizes gerais e a ação de formação no âmbito do Programa Novo Mais Educação - PNME. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, p.20, 10 jul. Seção 1. 2017b.

CACIONE, Cleusa Erilene dos Santos. Avaliação da aprendizagem: desvelando concepções de licenciandos do curso de música. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2004.

CASASSUS, Juan. Uma nota crítica sobre a avaliação estandardizada: a perda de qualidade e a segmentação social. *Revista de Ciências da Educação*, São Paulo, n. 9, p. 71-78, mai./ ago. 2009.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et. al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

DAL PIZZOL, Vanessa. Cadernos de formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: convergências e divergências nas concepções de alfabetização. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Passo Fundo. Passo Fundo, 2018.

DEPRESBITERIS, Léa. Avaliação de Programas e Avaliação da Aprendizagem. *Educação e Seleção*. n. 19, p. 5-31, 1989.

\_\_\_\_\_. Avaliação da aprendizagem: revendo conceitos e posições. In: SOUSA, Clarilza Prado de. Avaliação do rendimento escolar (Org). 6. ed. Campinas: Papyrus, 1997.

\_\_\_\_\_. Instrumentos de avaliação: as questões constantes da prática docente. Estudos em Avaliação Educacional. n. 04, p. 119-133, 1991.

DIAS, Rosângela Hanel. Alfabetização e letramento: um estudo com professoras alfabetizadoras acerca da apropriação de novos enfoques teóricos. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Passo Fundo. Programa de Pós-graduação em Educação. Faculdade de Educação. Passo Fundo, 2005.

FLICK, Uwe. Uma introdução à Pesquisa Qualitativa. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FERNANDES, Domingos. Avaliação Alternativa: Perspectivas Teóricas e Práticas de Apoio. In: Livro do 3.º Congresso Internacional sobre Avaliação na Educação, p. 79-92. Curitiba: Futuro Eventos. 2005.

\_\_\_\_\_. Para uma teoria da avaliação formativa. Revista Portuguesa de Educação, Minho, v.19, n. 2, p. 21-50, 2006.

\_\_\_\_\_. Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. Estudos em avaliação educacional, v. 19, n. 41, p. 347-372, set./dez. 2008.

\_\_\_\_\_. Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas. São Paulo: UNESP, 2009.

FREITAS, Luiz Carlos de. Crítica da Organização do trabalho pedagógico e da didática. 7 ed. Campinas, SP: Papirus, 2005.

\_\_\_\_\_. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. Educação e Sociedade, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez. 2014.

FREITAS, Luiz Carlos de et al. Avaliação educacional: Caminhando pela contramão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

GATTI, Bernadete Angelina. O professor e a avaliação na sala de aula. Estudos em Avaliação Educacional, n. 27, p. 97-114, jan./jun. 2003.

GATTI, Bernadete Angelina.; BARRETO; Elba Siqueira de Sá. Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernadete; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, Vivian.; PFAFF, Nicolle. Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: Teoria e prática. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

HADJI, Charles. A avaliação, regras do jogo: das intenções aos instrumentos. Portugal: Porto Editora, 1994.

\_\_\_\_\_. Avaliação desmitificada. Porto Alegre, Artmed, 2001.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. Avaliação do processo ensino-aprendizagem. São Paulo: Ática, 1988.

HORTA NETO, João Luiz. Um olhar retrospectivo sobre a avaliação externa no Brasil: das primeiras medições em educação até o SAEB de 2005. Revista Iberoamericana de Educación, v. 42, n. 5, p. 1-14, 25 abr. 2007.

LUCCA, Tatiana Andrade Fernandes de. A contribuição da formação do PNAIC para a prática de professores alfabetizadores do município de Rio Claro/SP. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista. Rio Claro, 2018.

LÜCK, Heloísa. Perspectiva da avaliação institucional da escola. Petrópolis: Vozes, 2012.

LUDKE, Menga. A Caminho de uma Sociologia da Avaliação Escolar. Educação e Seleção, n.16, p. 43-49, 1987.

MACHADO, Cristiane. Avaliação externa e gestão escolar: reflexões sobre usos dos resultados. Revista Ambiente educação. v. 5, n.1, p. 70-82, jan/jun, 2012.

MARTINS, Maria de Fátima Lopes. Avaliação Diagnóstica: a sua influência na prática letiva na disciplina de Biologia e Geologia. 121 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação). Instituto Superior de Educação e Ciências. Lisboa, 2012.

MELO, Kelly Cristina Marigliani. Modalidades de Avaliação da Aprendizagem e suas relações com o ensino/aprendizagem de português língua materna. 132 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal do Pará. Programa de Pós-Graduação em Letras (Linguística). Belém, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza.; DESLANDES, Suely Ferreira.; GOMES, Romeu. Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. 33.ed. Petrópolis, RJ: VOZES, 2013.

MOREIRA, Fernanda Margarida Silva. Pensar a avaliação de uma forma diferente! Percepção de alunos do 3.º ciclo e de professores de História e de Geografia face à avaliação. 185 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História e Geografia). Universidade do Porto. Faculdade de Letras. Porto, 2016.

OLIVEIRA, Andréa Ramos de. As contribuições do PNAIC para a prática docente: o que pensam e fazem docentes do 3º ano e gestores escolares. 280 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente prudente, 2017.

OLIVEIRA, Cleide. Uma experiência de avaliação institucional na educação básica: limites e possibilidades. Estudos de Avaliação Educacional, São Paulo, v. 27, n. 65, p. 408-438, maio/ago. 2016.

PEREIRA, Maria Susley. A avaliação no bloco inicial de alfabetização: das orientações e ações da SEEDF ao trabalho nas escolas. 383 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Brasília. Programa de Pós-Graduação em Educação. Brasília, 2015.

PERRENOUD, Philippe. Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SANT'ANNA, Ilza Martins. Porque avaliar? Como avaliar? Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SANTOS, Leonor. Dilemas e desafios da avaliação reguladora. In: MENEZES, Luís et al. (Org.). Avaliação em Matemática: Problemas e desafios. Viseu, Secção de Educação Matemática da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 2008.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie.; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de.; GUINDANI, Joel Filipe. Pesquisa Documental: pistas teóricas e metodológicas. Revista Brasileira de História e Ciências Sociais, n. 1, p. 1-15, jul. 2009.

SAUL, Ana Maria. Avaliação Emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.

SAVIANI, Demerval. Escola e democracia. 42. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SCARTAZZINI, Silvia Maria. O ensino da Língua Portuguesa em classes de 2ª, 3ª e 4ª séries das escolas municipais de Passo Fundo/RS. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Passo Fundo. Programa de Pós-graduação em Educação. Faculdade de Educação. Passo Fundo, 2005.

SILVA, Denise Prado da. A avaliação somativa nas sequências didáticas para o oral e a escrita em português. 113 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal do Pará. Instituto de Letras e Comunicação. Programa de Mestrado em Letras. Pará, 2012.

SILVEIRA, Priscila Bier da. “Me ensina o que você vê?”: Avaliação da aprendizagem no contexto do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-graduação em Educação. Faculdade de Educação. Porto Alegre, 2016.

SOARES, Magda B. Avaliação educacional e clientela escolar. PATTO, Helena Souza (Org.). Introdução à Psicologia Escolar. São Paulo: T. A. Queiroz, 1986.

SOUSA, Clarilza Prado de. Descrição de uma trajetória na/da avaliação educacional. Série ideias. n. 30, p.161-174, São Paulo: FDE, 1998.

SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian. Revisando a teoria da avaliação da aprendizagem. In: SOUSA, Clarilza Prado de. Avaliação do rendimento escolar (Org.). 6. ed. Campinas: Papyrus, 1997a.

\_\_\_\_\_. A prática avaliativa na escola de 1º grau. In: SOUSA, Clarilza Prado de. Avaliação do rendimento escolar (Org.). 6. ed. Campinas: Papyrus, 1997b.

\_\_\_\_\_. Avaliação da aprendizagem: teoria, legislação e prática no cotidiano de escolas de 1º grau. Série ideias, São Paulo: FDE, 1998, n.8, p.106-114.

\_\_\_\_\_. Avaliação do rendimento escolar como instrumento de gestão educacional. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. (Org.). Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

SOUZA, Elaine Eliane Peres de. A formação continuada do professor alfabetizador nos cadernos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). 358 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós- Graduação em Educação. Florianópolis, 2014.

STUFFLEBEAM, Daniel. Alternativas em Avaliação educacional: um guia de autoensino para educadores. In: SCRIVEN, Michael.; STUFFLEBEAM, Daniel. Avaliação educacional II: perspectivas, procedimentos, alternativas. Petrópolis: Vozes, 1978.

VIANNA, Heraldo Marelim. Avaliação educacional: uma perspectiva histórica. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v. 25, n. 60, p. 14-35, n. especial, dez. 2014.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. Avaliação formativa e formação de professores: ainda um desafio. Linhas Críticas, Brasília, v. 12, n. 22, p. 75-90, jan./jun. 2006.

\_\_\_\_\_. Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico. 6.ed. Campinas, SP: Papirus, 2009.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 769-792, out./dez. 2011.

## APÊNDICE A - CADERNOS DE FORMAÇÃO DO PNAIC (2012 A 2015)

<b>CADERNOS DE FORMAÇÃO 2012</b>			
<b>Unidade</b>	<b>Ano / Classe</b>	<b>Título do Caderno</b>	
Única	Ciclo	Formação do professor alfabetizador: Caderno de Apresentação	
<b>Seção</b>		<b>Título do Texto</b>	<b>Autor /Autores</b>
		Orientações para a organização do ciclo de alfabetização	
		O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa	
<b>Unidade</b>	<b>Ano / Classe</b>	<b>Título do Caderno</b>	
Única	Ciclo	Formação de professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa	
<b>Seção</b>		<b>Título do Texto</b>	<b>Instituição</b>
		Formação de professores: princípios e estratégias formativas	UFPE
		Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: orientações para a formação dos professores	
<b>Unidade</b>	<b>Ano / Classe</b>	<b>Título do Caderno</b>	
Única	Ciclo	Avaliação no ciclo de alfabetização: reflexões e sugestões	
<b>Seção</b>		<b>Título do Texto</b>	<b>Instituição</b>
		Reflexões sobre a avaliação nos processos educacionais e os sujeitos envolvidos na alfabetização	UFPE
		Sugestões para avaliação considerando os diferentes eixos de ensino	UFPE
		O registro de acompanhamento da aprendizagem	UFPE
		Considerações Sobre o Processo de Avaliação na Alfabetização	UFPE
<b>Unidade</b>	<b>Ano / Classe</b>	<b>Título do Caderno</b>	
Única	Ciclo	A alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva	
<b>Seção</b>		<b>Título do Texto</b>	<b>Instituição</b>
Aprofundando o tema		Introdução	Tícia Cassiany Ferro Cavalcante Rafaella Asfora Wilma Pastor de Andrade Sousa Carlos Antonio Fontenele Mourão Ana Gabriela de Souza Seal UFERSA
		A pessoa com deficiência motora frente ao processo de alfabetização	Tícia Cassiany Ferro Cavalcante UFPE
		Pensando a alfabetização da pessoa com deficiência intelectual	Tícia Cassiany Ferro Cavalcante UFPE

		Estratégias de ensino na alfabetização da pessoa cega e com baixa visão	Ana Gabriela de Souza Seal	UFERSA
		A alfabetização da pessoa surda: desafios e possibilidades	Wilma Pastor de Andrade Sousa Carlos Antonio Fontenele Mourão	UFPE UFPE
		O atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais	Rafaella Asfora	UFPE
Compartilhando		Sequência didática referente ao Projeto: “O tempo passa...”		
		Relatos de experiência		
		O uso de jogos voltados para a alfabetização inclusiva		
Aprendendo mais		Sugestões de leitura		
<b>Unidade</b>	<b>Ano / Classe</b>	<b>Título do Caderno</b>		
1	1º	Currículo na alfabetização: concepções e princípios		
<b>Seção</b>		<b>Título do Texto</b>	<b>Autor /Autores</b>	<b>Instituição</b>
Iniciando a conversa				
Aprofundando o tema		Currículo no ciclo de alfabetização: princípios gerais	Eliana Borges Correia de Albuquerque	UFPE
		Concepções de alfabetização: o que ensinar no ciclo de alfabetização	Eliana Borges Correia de Albuquerque	UFPE
		Avaliação no ciclo de alfabetização	Eliana Borges Correia de Albuquerque	UFPE
Compartilhando		Direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização - Língua Portuguesa		
		O acompanhamento da aprendizagem das crianças: sugestão de instrumento de registro da aprendizagem		
		Perfil de grupo: sugestão de instrumento de acompanhamento da turma		
Aprendendo mais		Sugestões de leitura		
		Sugestões de atividades para os encontros em grupo		
<b>Unidade</b>	<b>Ano / Classe</b>	<b>Título do Caderno</b>		
1	2º	Currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem		
<b>Seção</b>		<b>Título do Texto</b>	<b>Autor /Autores</b>	<b>Instituição</b>
Iniciando a conversa				
Aprofundando o tema		Currículo no ciclo de alfabetização: ampliando o direito de aprendizagem a todas as crianças	Magna do Carmo Silva Cruz	UFPE
		A complexidade da aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética: ampliação do tempo para a consolidação da leitura e da escrita pela criança	Magna do Carmo Silva Cruz Eliana Borges Correia de Albuquerque	UFPE UFPE
		Avaliação no ciclo de alfabetização: o monitoramento do processo de	Magna do Carmo Silva Cruz	UFPE

		ensino e de aprendizagem das crianças		
Compartilhando		Direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização - Língua Portuguesa		
		O acompanhamento da aprendizagem das crianças: sugestão de instrumento de registro		
		Perfil de grupo: sugestão de instrumento de acompanhamento da turma		
Aprendendo mais		Sugestões de leitura		
		Sugestões de atividades para os encontros em grupo		
<b>Unidade</b>	<b>Ano / Classe</b>	<b>Título do Caderno</b>		
1	3º	Currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado		
<b>Seção</b>		<b>Título do Texto</b>	<b>Autor /Autores</b>	<b>Instituição</b>
Iniciando a conversa				
Aprofundando o tema		Ponto de partida: currículo no ciclo de alfabetização	Ana Lúcia Guedes-Pinto Telma Ferraz Leal	UNICAMP UFPE
		Alfabetização: o que ensinar no terceiro ano do ensino fundamental	Telma Ferraz Leal Ana Lúcia Guedes-Pinto	UFPE UNICAMP
		Avaliação para inclusão: alfabetização para todos	Ana Lúcia Guedes-Pinto Telma Ferraz Leal	UNICAMP UFPE
Compartilhando		Direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização - Língua Portuguesa		
		Fichas de acompanhamento da aprendizagem das crianças		
		Ficha do perfil da turma		
Aprendendo mais		Sugestões de leitura		
		Sugestões de atividades para os encontros em grupo		
<b>Unidade</b>	<b>Ano / Classe</b>	<b>Título do Caderno</b>		
1	Educação do campo	Currículo no ciclo de alfabetização: perspectivas para uma educação do campo		
<b>Seção</b>		<b>Título do Texto</b>	<b>Autor /Autores</b>	<b>Instituição</b>
Iniciando a conversa				
Aprofundando o tema		Currículo no ciclo de alfabetização: introduzindo a discussão sobre a educação do campo	Rui Gomes de Mattos; Mesquita Carolina Figueiredo de Sá Telma Ferraz Leal	UFPE UFPE UFPE
		Alfabetização e letramento no campo: desafios e perspectivas	Carolina Figueiredo de Sá Rui Gomes de Mattos; Mesquita	UFPE UFPE
		Avaliação e progressão escolar no ciclo de alfabetização	Carolina Figueiredo de Sá Rui Gomes de Mattos; Mesquita Telma Ferraz Leal	UFPE UFPE UFPE
Compartilhando		Direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização - Língua Portuguesa		
Aprendendo mais		Sugestões de leitura		

		Sugestões de atividades para os encontros em grupo		
<b>Unidade</b>	<b>Ano / Classe</b>	<b>Título do Caderno</b>		
2	1º	Planejamento escolar: alfabetização e ensino da Língua Portuguesa		
<b>Seção</b>		<b>Título do Texto</b>	<b>Autor /Autores</b>	<b>Instituição</b>
Iniciando a conversa				
Aprofundando o tema		Planejamento do ensino: alfabetização e ensino/aprendizagem do componente curricular - Língua Portuguesa	Luciane Manera Magalhães Rita de Cássia Barros de Freitas Araujo Simone Borrelli Achtschin Terezinha Toledo Melquíades de Melo	UFJF UFJF UFJF UFJF
		As rotinas da escola e da sala de aula: referências para a organização do trabalho do professor alfabetizador	Andréa Tereza Brito Ferreira Eliana Borges Correia de Albuquerque	UFPE UFPE
Compartilhando		Direitos de aprendizagem em História no ciclo de alfabetização	Adriana M. P. da Silva	UPFE
		Materiais didáticos no ciclo de alfabetização	Telma Ferraz Leal Juliana de Melo Lima	UFPE UFPE
Aprendendo mais		Sugestões de leitura		
		Sugestões de atividades para os encontros em grupo		
<b>Unidade</b>	<b>Ano / Classe</b>	<b>Título do Caderno</b>		
2	2º	A organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento		
<b>Seção</b>		<b>Título do Texto</b>	<b>Autor /Autores</b>	<b>Instituição</b>
Iniciando a conversa				
Aprofundando o tema		Planejamento no ciclo de alfabetização: objetivos e estratégias para o ensino relativo ao componente curricular - Língua Portuguesa	Magna do Carmo Silva Cruz Rosa Maria Manzoni Adriana M. P. da Silva	UFPE UNESP UFPE
		Rotinas de alfabetização na perspectiva do letramento: a organização do processo de ensino e de aprendizagem	Magna do Carmo Silva Cruz Rosa Maria Manzoni Adriana M. P. da Silva	UFPE UNESP UFPE
Compartilhando		Direitos de aprendizagem em História no ciclo de alfabetização		
		Materiais didáticos no ciclo de alfabetização	Telma Ferraz Leal Juliana de Melo Lima	UFPE UFPE
Aprendendo mais		Sugestões de leitura		
		Sugestões de atividades para os encontros em grupo		
<b>Unidade</b>	<b>Ano / Classe</b>	<b>Título do Caderno</b>		
2	3º	Planejamento e organização da rotina na alfabetização		
<b>Seção</b>		<b>Título do Texto</b>	<b>Autor /Autores</b>	<b>Instituição</b>
Iniciando a Conversa				
Aprofundando o tema		Planejamento do ensino: princípios didáticos e modos de organização do trabalho pedagógico	Telma Ferraz Leal Juliana de Melo Lima	UFPE UFPE
		Rotina na alfabetização: integrando diferentes componentes curriculares	Telma Ferraz Leal Juliana de Melo Lima	UFPE UFPE

Compartilhando		Direitos de aprendizagem em História no ciclo de alfabetização		
		Materiais didáticos no ciclo de alfabetização	Telma Ferraz Leal Juliana de Melo Lima	UFPE UFPE
Aprendendo mais		Sugestões de leitura		
		Sugestões de atividades para os encontros em grupo		
<b>Unidade</b>	<b>Ano / Classe</b>	<b>Título do Caderno</b>		
2	Educação do campo	Planejamento do ensino na perspectiva da diversidade		
<b>Seção</b>		<b>Título do Texto</b>	<b>Autor /Autores</b>	<b>Instituição</b>
Iniciando a conversa				
Aprofundando o tema		Diferentes realidades, diferentes modos de organização: o planejamento escolar	José Nunes da Silva Telma Ferraz Leal Juliana de Melo Lima	UFRPE UFPE UFPE
		A rotina na alfabetização: os diferentes espaços de aprendizagem	Telma Ferraz Leal Juliana de Melo Lima José Nunes da Silva	UFPE UPFE UFRPE
Compartilhando		Materiais didáticos no ciclo de alfabetização	Telma Ferraz Leal Juliana de Melo Lima José Nunes da Silva	UFPE UFPE UFRPE
		Prática docente: “Ler para estudar: aves em extinção”		
		Resenha do vídeo “Ler para estudar: aves em extinção no Brasil”		
		Exemplos de organização de práticas educativas, em diferentes contextos escolares		
Aprendendo mais		Sugestões de leitura		
		Sugestões de atividades para os encontros em grupo		
<b>Unidade</b>	<b>Ano / Classe</b>	<b>Título do Caderno</b>		
3	1º	A aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética		
<b>Seção</b>		<b>Título do Texto</b>	<b>Autor /Autores</b>	<b>Instituição</b>
Iniciando a conversa				
Aprofundando o tema		A escrita alfabética: por que ela é um sistema notacional e não um código? Como as crianças dela se apropriam?	Artur Gomes de Moraes Tânia Maria S.B. Rios Leite	UFPE UFPE
		O Ensino do Sistema de Escrita Alfabética: por que vale a pena promover algumas habilidades de consciência fonológica?	Tânia Maria S. B. Rios Leite Artur Gomes de Moraes	UFPE UFPE
Compartilhando		Trabalhando as atividades do livro didático em sala de aula		
		O trabalho em sala de aula com os livros dos acervos complementares		
Aprendendo mais		Sugestões de leitura		
		Sugestões de atividades para os encontros em grupo		
<b>Unidade</b>	<b>Ano / Classe</b>	<b>Título do Caderno</b>		
3	2º	A apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e a consolidação do processo de alfabetização		

Seção		Título do Texto	Autor /Autores	Instituição
Iniciando a conversa				
Aprofundando o tema		A compreensão do Sistema de Escrita Alfabética e a consolidação da alfabetização	Alexsandro da Silva Ana Gabriela de Souza Seal	UFPE UFERSA
		O ensino do Sistema de Escrita Alfabética no segundo ano do ciclo de alfabetização	Ana Gabriela de Souza Seal Alexsandro da Silva	UFERSA UFPE
Compartilhando		Relato de experiência de ensino do Sistema de Escrita Alfabética com o uso do livro didático		
		Indicações de obras complementares para o ensino do Sistema de Escrita Alfabética		
Aprendendo mais		Sugestões de leitura		
		Sugestões de atividades para os encontros em grupo		
Unidade	Ano / Classe	Título do Caderno		
3	3º	O último ano do ciclo de alfabetização: consolidando os conhecimentos		
Seção		Título do Texto	Autor /Autores	Instituição
Iniciando a conversa				
Aprofundando o tema		A consolidação das correspondências letra-som no último ano do ciclo de alfabetização	Ana Catarina dos Santos Pereira Cabral Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa	UFRPE UFPE
		O ensino da ortografia no 3º ano do 1º ciclo: o que devemos propor aos alunos no “último” ano da alfabetização?	Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa Ana Catarina dos Santos Pereira Cabral	UFRPE UFPE
Compartilhando		Obras complementares e jogos: possibilidades de uso nas turmas do ano 3		
		Sequência de atividade para regularidade ortográfica R e RR		
		Sugestão de jogo envolvendo o ensino da ortografia		
Aprendendo mais		Sugestões de leitura		
		Sugestões de atividades para os encontros em grupo		
Unidade	Ano / Classe	Título do Caderno		
3	Educação do campo	Apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização em escolas do campo		
Seção		Título do Texto	Autor /Autores	Instituição
Iniciando a conversa				
Aprofundando o tema		Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética pelas crianças: Que caminhos percorrem? Como podemos auxiliá-las em suas trajetórias de aprendizagem?	Artur Gomes de Moraes Tânia Maria S.B. Rios Leite Carolina Figueiredo de Sá Ana Cláudia R. Gonçalves Pessoa	UFPE UFPE UFPE UFRPE
		A consolidação da correspondência letra-som e o ensino da ortografia: O que devemos propor aos alunos no final do ciclo de alfabetização?	Ana Cláudia R. Gonçalves Pessoa Ana Catarina dos S. P. Cabral Carolina Figueiredo de Sá	UFRPE UFPE UFPE

Compartilhando		Relato: possibilidade de reflexão sobre o SEA a partir de trava-língua	Cynthia Porto	Escola Poeta Solano Trindade (Recife - PE)
		Relato: produção de legenda em turma multisseriada	Josefa Jaciara da Silva	Escola Municipal Eulália Lira Seródio (Lagoa dos Gatos - PE)
Aprendendo mais		Sugestões de leitura		
		Sugestões de atividades para os encontros em grupo		
<b>Unidade</b>	<b>Ano / Classe</b>	<b>Título do Caderno</b>		
4	1º	Ludicidade na sala de aula		
<b>Seção</b>		<b>Título do Texto</b>	<b>Autor /Autores</b>	<b>Instituição</b>
Iniciando a conversa				
Aprofundando o tema		Ser cuidado, brincar e aprender: direitos de todas as crianças	Margareth Brainer Rosinalda Teles Telma Ferraz Leal Tícia Cassiany Ferro Cavalcante	UFRJ UFPE UFPE UFPE
		Que brincadeira é essa? E a alfabetização?	Margareth Brainer Rosinalda Teles Telma Ferraz Leal Tícia Cassiany Ferro Cavalcante	UFRJ UFPE UFPE UFPE
		Qualquer maneira de jogar e brincar vale a pena? O que fazer para ajudar as crianças a aprender?	Margareth Brainer Rosinalda Teles	UFRJ UFPE
Compartilhando		Direitos de aprendizagem de matemática		
		Jogando na sala de aula: relato de uma experiência	Ana Lúcia Martins Maturano	Escola Municipal Nova Santana (Camaragibe - PE) Escola Municipal Creusa de Freitas Cavalcanti (Recife - PE)
		Troca letras: relatando o uso de jogos na sala de aula	Ana Lúcia Martins Maturano	Escola Municipal Nova Santana (Camaragibe - PE) Escola Municipal Creusa de Freitas Cavalcanti (Recife - PE)
		Relato de experiência: Vamos brincar de contar nossas histórias	Constância Martins de Barros Almeida	Escola Municipal Nossa Senhora

			do Pilar (Recife - PE)
Aprendendo mais		Sugestões de leitura	
		Sugestões de atividades para os encontros em grupo	
<b>Unidade</b>	<b>Ano / Classe</b>	<b>Título do Caderno</b>	
4	2º	Vamos brincar de construir as nossas e outras histórias	
<b>Seção</b>		<b>Título do Texto</b>	<b>Autor /Autores</b>
Iniciando a conversa			<b>Instituição</b>
Aprofundando o tema		O lúdico na sala de aula	Andrea Tereza Brito Ferreira Tícia Cassiany Ferro Cavalcante UFPE
		O brincar e o jogar no ensino relativo ao componente curricular Língua Portuguesa e os recursos disponíveis para um trabalho lúdico na sala de aula	Andrea Tereza Brito Ferreira Ester Calland de Sousa Rosa Tícia Cassiany Ferro Cavalcante UFPE
		O ensino de História(s) e da Matemática: em ritmo dos jogos e das brincadeiras	Maria Thereza Didier Rosinalda Teles UFPE
Compartilhando		Direitos de aprendizagem de Matemática	
		Sugestões de brincadeiras	
Aprendendo mais		Sugestões de leitura	
		Sugestões de atividades para os encontros em grupo	
<b>Unidade</b>	<b>Ano / Classe</b>	<b>Título do Caderno</b>	
4	3º	Vamos brincar de reinventar histórias	
<b>Seção</b>		<b>Título do Texto</b>	<b>Autor /Autores</b>
Iniciando a conversa			<b>Instituição</b>
Aprofundando o tema		A criança que brinca, aprende?	Ester Calland de Sousa Rosa Margareth Brainer Tícia Cassiany Ferro Cavalcante UFPE
		A literatura, o brincar e o aprender a língua e outros conteúdos curriculares	Andrea Tereza Brito Ferreira Ester Calland de Sousa Rosa Rosinalda Teles UFPE
		Atividades lúdicas: hora de aprender, hora de avaliar?	Andrea Tereza Brito Ferreira Ester Calland de Sousa Rosa Rosinalda Teles UFPE
Compartilhando		Direitos de aprendizagem de Matemática	
		Lista de Obras dos Acervos Complementares do PNLD 2010 e 2013 que favorecem a reflexão sobre conceitos matemáticos	
		Sugestões de atividades com os livros citados nesta unidade	
Aprendendo mais		Sugestões de leitura	

		Sugestões de atividades para os encontros em grupo		
<b>Unidade</b>	<b>Ano / Classe</b>	<b>Título do Caderno</b>		
4	Educação do campo	Brincando na escola: o lúdico nas escolas do campo		
<b>Seção</b>		<b>Título do Texto</b>	<b>Autor /Autores</b>	<b>Instituição</b>
Iniciando				
Aprofundando o tema		Brincando a aprendendo: alternativas didáticas para as crianças do campo	José Nunes da Silva Leila Britto de Amorim Lima	UFRPE Rede Municipal de Ensino de Jaboatão dos Guararapes - PE
		Jogos na alfabetização: contemplando diferentes percursos e conhecimentos sobre a escrita	José Nunes da Silva Leila Britto de Amorim Lima	UFRPE Rede Municipal de Ensino de Jaboatão dos Guararapes - PE
		Alfabetizar brincando: a valorização dos elementos do campo	Leila Britto de Amorim Lima José Nunes da Silva	Rede Municipal de Ensino de Jaboatão dos Guararapes UFRPE
Compartilhando		Brinquedos e brincadeiras do campo: um resgate da cultura local		
		Jogos na alfabetização: jogos e objetivos diferentes		
Aprendendo mais		Sugestões de leitura		
		Sugestões de atividades para os encontros em grupo		
<b>Unidade</b>	<b>Ano / Classe</b>	<b>Título do Caderno</b>		
5	1º	Os diferentes textos em salas de alfabetização		
<b>Seção</b>		<b>Título do Texto</b>	<b>Autor /Autores</b>	<b>Instituição</b>
Iniciando a conversa				
Aprofundando o tema		Os diferentes textos a serviço da perspectiva do alfabetizar letrando	Ivane Pedrosa de Souza Telma Ferraz Leal	UFPE UFPE
		Relatando experiências: a diversidade textual em sala de aula	Leila Nascimento da Silva Vera Lúcia Martiniak Adriana M. P. da Silva Ana Beatriz Gomes Carvalho	UFPE UEPG UFPE UFPE
		Ampliando um pouco mais o trabalho: os diversos textos e suas relações com as áreas de conhecimento	Leila Nascimento da Silva Vera Lúcia Martiniak Adriana M. P. da Silva Ana Beatriz Gomes Carvalho	UFPE UEPG UFPE UFPE
Compartilhando		Direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização - Ciências		
		Direitos de Aprendizagem no ciclo de alfabetização - Geografia		

		Lendo e produzindo verbetes de enciclopédia: aprendendo sobre animais	Silvia de Sousa Azevedo Aragão	Escola Municipal Engenheiro Umberto Gondin (Recife - PE)
Aprendendo mais		Sugestões de leitura		
		Sugestões de atividades para os encontros em grupo		
<b>Unidade</b>	<b>Ano / Classe</b>	<b>Título do Caderno</b>		
5	2º	O trabalho com gêneros textuais na sala de aula		
<b>Seção</b>		<b>Título do Texto</b>	<b>Autor /Autores</b>	<b>Instituição</b>
Iniciando a conversa				
Aprofundando o tema		Por que ensinar gêneros textuais na escola?	Maria Helena Santos Dubeux Leila Nascimento da Silva	UFPE UFPE
		Registro e análise da prática no 2º ano do Ensino Fundamental: os textos na sala de aula	Maria Helena Santos Dubeux Ana Beatriz Gomes Carvalho Francimar Martins Teixeira	UFPE UFPE UFPE
		Os gêneros textuais na sala de aula e a apropriação de conhecimentos	Maria Helena Santos Dubeux Ana Beatriz Gomes Carvalho	UFPE UFPE
Compartilhando		Direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização - Ciências		
		Direitos de Aprendizagem no ciclo de alfabetização - Geografia		
		Hábitos alimentares e saúde bucal		
Aprendendo mais		Sugestões de leitura		
		Sugestões de atividades para os encontros em grupo		
<b>Unidade</b>	<b>Ano / Classe</b>	<b>Título do Caderno</b>		
5	3º	O trabalho com os diferentes gêneros textuais em sala de aula: diversidade e progressão escolar andando juntas		
<b>Seção</b>		<b>Título do Texto</b>	<b>Autor /Autores</b>	<b>Instituição</b>
Iniciando a conversa				
Aprofundando o tema		Os gêneros textuais em foco: pensando na seleção e na progressão dos alunos	Leila Nascimento da Silva	UFPE
		Relatando uma experiência no 3º ano do Ensino Fundamental: os gêneros textuais a serviço da ampliação dos conhecimentos dos alunos	Leila Nascimento da Silva Adriana M. P. da Silva Ana Beatriz Gomes Carvalho Francimar Martins Teixeira	UFPE UFPE UFPE UFPE
		Os diferentes gêneros e sua relação com as áreas de conhecimento: ampliando as possibilidades	Leila Nascimento da Silva Adriana M. P. da Silva Ana Beatriz Gomes Carvalho Lourival Pereira Pinto	UFPE UFPE

			UFPE
			UFSCAR
Compartilhando	Direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização - Ciências		
	Direitos de Aprendizagem no ciclo de alfabetização - Geografia		
	Relato de experiência: “Respeito às diferenças”	Cynthia Cybelle Rodrigues Fernandes Porto	Escola Municipal Poeta Solano (Recife - PE)
Aprendendo mais	Sugestões de leitura		
	Sugestões de atividades para os encontros em grupo		
<b>Unidade</b>	<b>Ano / Classe</b>	<b>Título do Caderno</b>	
5	Educação do campo	O trabalho com gêneros textuais em turmas multisseriadas	
<b>Seção</b>		<b>Título do Texto</b>	<b>Autor /Autores</b>
Iniciando a conversa			<b>Instituição</b>
Aprofundando o tema	Por que ensinar gêneros textuais na escola?		UFPE Rede Municipal de Ensino de Jaboatão dos Guararapes UFPE
	Registro e análise da prática no 2º ano do Ensino Fundamental: textos na sala de aula		UFPE UFPE UFPE
	Trabalhando com diversidades e (con)textos		CECIM/Fundaj UFPE
Compartilhando	Materiais complementares: possibilidades de uso nas turmas do ciclo de alfabetização		UFPE
	Sugestão de planejamento: hábitos alimentares e saúde bucal		Rede Municipal de Ensino de Jaboatão dos Guararapes/ PE
Aprendendo mais		Sugestões de leitura	
		Sugestões de atividades para os encontros em grupo	
<b>Unidade</b>	<b>Ano / Classe</b>	<b>Título do Caderno</b>	
6	1º	Planejando a alfabetização; integrando diferentes áreas do conhecimento: projetos didáticos e sequências didáticas	
<b>Seção</b>		<b>Título do Texto</b>	<b>Autor /Autores</b>
Iniciando a conversa			<b>Instituição</b>
Aprofundando o tema		Relações entre apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e	UFPE

		letramento nas diferentes áreas do Conhecimento		
		Organização do trabalho pedagógico por projetos didáticos	Maria Helena Santos Dubeux Rosinalda Teles	UFPE UFPE
		Organização do trabalho pedagógico por sequências didáticas	Maria Helena Santos Dubeux Ivane Pedrosa de Souza	UFPE UFPE
Compartilhando		Projeto Didático: Os nomes e perfis dos animais de estimação	Sidney Alexandre da Costa Alves	Rede Municipal de Ensino de Jaboatão dos Guararapes/PE
		Sequência Didática: Conhecendo Aves	Mônica Pessoa de Melo Oliveira	Rede Municipal de Ensino Recife - PE
Aprendendo mais		Sugestões de leitura		
		Sugestões de atividades para os encontros em grupo		
<b>Unidade</b>	<b>Ano / Classe</b>	<b>Título do Caderno</b>		
6	2º	Planejando a alfabetização e dialogando com diferentes áreas do conhecimento		
<b>Seção</b>		<b>Título do Texto</b>	<b>Autor /Autores</b>	<b>Instituição</b>
Iniciando a conversa				
Aprofundando o tema		Planejar para integrar saberes e experiências	Juliana de Melo Lima Rosinalda Teles Telma Ferraz Leal	UFPE UFPE UFPE
		Projetos didáticos: compartilhando saberes, compartilhando responsabilidades	Telma Ferraz Leal Juliana de Melo Lima	UFPE UFPE
		Sequência didática: sistematização e monitoramento das ações rumo a novas aprendizagens	Juliana de Melo Lima Telma Ferraz Leal Rosinalda Teles	UFPE UFPE UFPE
Compartilhando		Planejamento do ensino: Alimentação saudável? Hum! Faz bem!	Priscila Angelina Silva da Costa Santos	Escola Municipal Maurício de Nassau (Recife-PE)
		Sequência didática: tirinhas na sala de aula	Rielda Karyna de Albuquerque	Escola Municipal Ubaldino Figueirôa (Jaboatão dos Guararapes-PE).
Aprendendo mais		Sugestões de leitura		
		Sugestões de atividades para os encontros em grupo		
<b>Unidade</b>	<b>Ano / Classe</b>	<b>Título do Caderno</b>		
6	3º	Alfabetização em foco: projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares		
<b>Seção</b>		<b>Título do Texto</b>	<b>Autor /Autores</b>	<b>Instituição</b>
Iniciando a conversa				
Aprofundando o tema		Dialogando com as diferentes áreas de conhecimento	Adelma Barros-Mendes Débora Anunciação Cunha	UNIFAP UNEB

		Rosinalda Teles	UFPE
	Organização do trabalho pedagógico por projetos didáticos	Adelma Barros-Mendes Débora Anunciação Cunha Rosinalda Teles	UNIFAP UNEB UFPE
	Organização do trabalho pedagógico por meio de sequências didáticas	Adelma Barros-Mendes Débora Anunciação Cunha Rosinalda Teles	UNIFAP UNEB UFPE
Compartilhando	Projeto Didático - O Centenário de Luiz Gonzaga	Adelma Barros-Mendes Débora Anunciação Cunha Rosinalda Teles	UNIFAP UNEB UFPE
	Sequência didática - História em quadrinhos	Adelma Barros-Mendes Débora Anunciação Cunha Rosinalda Teles	UNIFAP UNEB UFPE
Aprendendo mais	Sugestões de leitura		
	Sugestões de atividades para os encontros em grupo		
<b>Unidade</b>	<b>Ano / Classe</b>	<b>Título do Caderno</b>	
6	Educação do campo	Projetos didáticos e sequências didáticas na Educação do Campo: a alfabetização e as diferentes áreas de conhecimento	
<b>Seção</b>		<b>Título do Texto</b>	<b>Autor /Autores</b>
Iniciando a conversa			
Aprofundando o tema	Planejamento e educação do campo: vivenciando experiências	Rui Mesquita Telma Ferraz Leal	UFPE UFPE
	Projetos didáticos: aprendendo conceitos e vivendo o campo	Telma Ferraz Leal Juliana de Melo Lima Rui Mesquita	UFPE UFPE UFPE
	Sequência didática: do macro ao micro da ação didática	Juliana de Melo Lima Telma Ferraz Leal Rui Mesquita	UFPE UFPE UFPE
Compartilhando	Pontos de partida para o planejamento de projetos e sequências didáticas	Ana Claudia Pessoa da Silva Severino Ramos Correia de Figueiredo	CREFAS UFPE
	Sugestões de obras para planejamento de projetos e sequências didáticas relativas ao campo e à diversidade cultural (PNLD Obras Complementares 2013)		
	Projeto didático: A terra deve ser do índio?	Lucicleide Amancio da Silva Lira	Escola Municipal Marcelo José do Amaral Correia de Araújo (Camaragibe - PE)
	Sequência didática: Meninos versus meninas em debate		
Aprendendo mais	Sugestões de leitura		
	Sugestões de atividades para os encontros em grupo		
<b>Unidade</b>	<b>Ano / Classe</b>	<b>Título do Caderno</b>	
7	1º	Alfabetização para todos: diferentes percursos, direitos iguais	
<b>Seção</b>		<b>Título do Texto</b>	<b>Autor /Autores</b>

Iniciando a conversa				
Aprofundando o tema		Heterogeneidade e direitos de aprendizagem na alfabetização: os diferentes percursos dos estudantes	Telma Ferraz Leal Magna do Carmo Silva Cruz Eliana Borges Correia de Albuquerque	UFPE UFPE UFPE
		Planejando o ensino para todos: diversificação no trabalho docente	Telma Ferraz Leal Eliana Borges Correia de Albuquerque Magna do Carmo Silva Cruz	UFPE UFPE UFPE
Compartilhando		Direitos de aprendizagem: componente curricular Arte		
		Dia Internacional da Mulher	Sheila Cristina da Silva Barros	Escola Municipal Ubaldo Figueirôa (Jaboatão-PE)
		Poemas em sala de aula	Ivanise Cristina da Silva Calazans	Escola Municipal Nova Santana (Camaragibe - PE)
		Obras Complementares: cada livro, uma viagem	Telma Ferraz Leal Juliana Melo Lima	UFPE UFPE
		Materiais complementares: possibilidades de uso nas turmas do ciclo de alfabetização		
		Exemplos de quadros de monitoramento de atividades realizadas		
Aprendendo mais		Sugestões de leitura		
		Sugestões de atividades para os encontros em grupo		
<b>Unidade</b>	<b>Ano / Classe</b>	<b>Título do Caderno</b>		
7	2º	A heterogeneidade em sala de aula e os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização		
<b>Seção</b>		<b>Título do Texto</b>	<b>Autor /Autores</b>	<b>Instituição</b>
Iniciando a conversa				
Aprofundando o tema		A heterogeneidade no processo de alfabetização: diferentes conhecimentos, diferentes atendimentos	Alexsandro da Silva	UFPE
		O tratamento da heterogeneidade de conhecimentos dos aprendizes no segundo ano do ciclo de alfabetização	Ana Gabriela de Souza Seal	UFERSA
Compartilhando		Direitos de aprendizagem: componente curricular Arte		
		Relato de atividade de Edijane: livro didático na alfabetização		
		Obras Complementares: cada livro, uma viagem	Telma Ferraz Leal Juliana Melo Lima	UFPE UFPE
		Exemplos de quadros de monitoramento de atividades realizadas		
Aprendendo mais		Sugestões de leitura		

		Sugestões de atividades para os encontros em grupo		
<b>Unidade</b>	<b>Ano / Classe</b>	<b>Título do Caderno</b>		
7	3º	A heterogeneidade em sala de Aula e a diversificação das atividades		
<b>Seção</b>		<b>Título do Texto</b>	<b>Autor /Autores</b>	<b>Instituição</b>
Iniciando a conversa				
Aprofundando o tema	Direitos de aprendizagem, heterogeneidade dos aprendizes e atendimento à diversidade, no final do ciclo de alfabetização: diagnosticando e organizando as crianças na sala de aula		Artur Gomes de Moraes Tânia Maria S.B. Rios Leite	UFPE UFPE
	Atendendo à diversidade: o trabalho com todas as crianças no dia a dia, usando diferentes recursos didáticos		Tânia Maria S. B. Rios Leite Artur Gomes de Moraes	UFPE UFPE
Compartilhando	Direitos de aprendizagem: componente curricular Arte			
	A colaboração de todos os atores da escola e a participação das famílias dos aprendizes no atendimento às crianças ainda não alfabetizadas		Artur Gomes de Moraes Tânia Maria S. B. Rios Leite	UFPE UFPE
	Exemplos de quadros de monitoramento de atividades realizadas			
Aprendendo mais	Sugestões de leitura			
	Sugestões de atividades para os encontros em grupo			
<b>Unidade</b>	<b>Ano / Classe</b>	<b>Título do Caderno</b>		
7	Educação do campo	Alfabetização para o campo: respeito aos diferentes percursos de vida		
<b>Seção</b>		<b>Título do Texto</b>	<b>Autor /Autores</b>	<b>Instituição</b>
Iniciando a conversa				
Aprofundando o tema	Heterogeneidade e direitos de aprendizagem na alfabetização: a valorização das singularidades identitárias dos povos do campo		José Nunes da Silva Leila Britto de Amorim Lima	UFRPE Rede Municipal de Ensino de Jaboatão dos Guararapes - PE
	Planejando o ensino para as escolas do campo: diversificação no trabalho docente		José Nunes da Silva Leila Britto de Amorim Lima	UFRPE Rede Municipal de Ensino de Jaboatão dos Guararapes - PE
Compartilhando	Obras Complementares: cada livro, uma viagem		Telma Ferraz Leal Juliana Melo Lima	UFPE UFPE
	Atividade com obras complementares: possibilidades de uso nas turmas do ciclo de alfabetização		Maria Helena Santos Dubeux Ivane Pedrosa de Souza	UFPE UFPE
	Contos e causos de assombração		Leila Britto de Amorim Lima José Nunes da Silva	Rede Municipal de Ensino de Jaboatão dos

			Guararapes - PE UFRPE
		Exemplos de quadros de monitoramento de atividades realizadas	
Aprendendo mais		Sugestões de leitura	
		Sugestões de atividades para os encontros em grupo	
<b>Unidade</b>	<b>Ano / Classe</b>	<b>Título do Caderno</b>	
8	1º	Organização do trabalho docente para promoção da aprendizagem	
<b>Seção</b>		<b>Título do Texto</b>	<b>Autor /Autores</b>
Iniciando a conversa			<b>Instituição</b>
Aprofundando o tema		Ciclo de alfabetização e progressão escolar	Telma Ferraz Leal
		Avaliação e organização do trabalho docente: a importância dos registros	Telma Ferraz Leal
Compartilhando		Relato de experiência sobre a atividade de planejamento da avaliação como forma de monitoramento das aprendizagens	Ivanise Cristina da Silva Calazans
		Depoimento da professora Sheila Cristina da Silva Barros: diversidade ou repetição de atividades?	Sheila Cristina da Silva Barros
		Depoimento da professora Ana Lúcia Martins Maturano: progressão ou repetição de atividades?	Ana Lúcia Martins Maturano
		Depoimento da professora Ana Lúcia Martins Maturano: o papel dos registros da ação didática	Ana Lúcia Martins Maturano
		Sugestão de roteiro para avaliação do curso	
Aprendendo mais		Sugestões de leitura	
		Sugestões de atividades para os encontros em grupo	
<b>Unidade</b>	<b>Ano / Classe</b>	<b>Título do Caderno</b>	

8	2°	Reflexões sobre a prática do professor no ciclo de alfabetização: progressão e continuidade das aprendizagens para a construção do conhecimento por todas as crianças		
<b>Seção</b>		<b>Título do Texto</b>	<b>Autor /Autores</b>	<b>Instituição</b>
Iniciando a conversa				
Aprofundando o tema		Progressão e continuidade das aprendizagens: possibilidades de construção de conhecimento por todas as crianças no ciclo de alfabetização	Eliana Borges Correia de Albuquerque Magna do Carmo Silva Cruz	UFPE UFPE
		Reflexão sobre a prática do professor alfabetizador: o registro das experiências docentes na dimensão formativa e organizativa dos saberes	Magna do Carmo Silva Cruz Eliana Borges Correia de Albuquerque	UFPE UFPE
Compartilhando		Depoimento de docente relacionado ao trato com a diversidade de conhecimentos das crianças visando progressão da aprendizagem de todos	Priscila Angelina Silva da Costa Santos	Escola Municipal Maurício de Nassau (Recife - PE)
		Depoimento sobre o uso do livro didático na prática de alfabetização	Ana Lúcia Martins Maturano	Escola Municipal Nova Santana (Camaragibe - PE) Escola Municipal Creusa de Freitas Cavalcanti (Recife - PE)
		Sugestão de roteiro para avaliação do curso		
Aprendendo mais		Sugestões de leitura		
		Sugestões de atividades para os encontros em grupo		
<b>Unidade</b>	<b>Ano / Classe</b>	<b>Título do Caderno</b>		
8	3°	Progressão escolar e avaliação: o registro e a garantia de continuidade das aprendizagens no ciclo de alfabetização		
Iniciando a conversa				
Aprofundando o tema		Progressão escolar no ciclo de alfabetização: avaliação e continuidade das aprendizagens na escolarização	Magna do Carmo Silva Cruz Eliana Borges Correia de Albuquerque	UFPE UFPE
		O registro das situações de ensino e de aprendizagem: significados construídos com a análise da prática no ciclo de alfabetização	Eliana Borges Correia de Albuquerque Magna do Carmo Silva Cruz	UFPE UFPE
Compartilhando		Registro docente sobre a organização didática e pedagógica da aula	Priscila Angelina Santos	Escola Municipal Maurício de Nassau (Recife-PE)
		Modelos de registros de pareceres de desempenho da criança	Sheila Cristina da Silva Barros	Rede Municipal de Ensino de Jaboatão - PE

		Relato sobre o trabalho com diferentes gêneros na alfabetização	Ivanise Cristina da Silva Calazans	Escola Municipal Nova Santana (Camaragibe-PE)
		Sugestão de roteiro para avaliação do curso		
Aprendendo mais		Sugestões de leitura		
		Sugestões de atividades para os encontros em grupo		
<b>Unidade</b>	<b>Ano / Classe</b>	<b>Título do Caderno</b>		
8	Educação do campo	Organizando a ação didática em escolas do campo		
<b>Seção</b>		<b>Título do Texto</b>	<b>Autor /Autores</b>	<b>Instituição</b>
Iniciando a conversa				
Aprofundando o tema		Ciclo de alfabetização na educação do campo: reflexões sobre os processos de avaliação e a progressão escolar	Telma Ferraz Leal Carolina Figueiredo de Sá	UFPE UFPE
		A organização do trabalho docente no ciclo de alfabetização	Telma Ferraz Leal Carolina Figueiredo de Sá	UFPE UFPE
Compartilhando		Relato de experiência sobre a atividade de planejamento da avaliação como forma de monitoramento das aprendizagens	Ivanise Cristina da Silva Calazans	Escola Municipal Nova Santana (Camaragibe - PE)
		Relato de experiência em turma multisseriada: avaliação da escrita e letramento	Maria Cláudia Pereira da Silva	Escola Municipal Eulália Lira Seródio (Lagoa dos Gatos - PE)
		Relato de experiência: avaliação da fluência e interpretação de leitura em turma multisseriada	Maria Cláudia Pereira da Silva	Escola Municipal Eulália Lira Seródio (Lagoa dos Gatos - PE)
		Depoimento da professora Sheila Cristina da Silva Barros: diversidade ou repetição de atividades?	Sheila Cristina da Silva Barros	Escola Municipal Ubaldino Figueirôa (Jaboatão-PE)
		Depoimento da professora Ana Lúcia Martins Maturano: progressão ou repetição de atividades?	Ana Lúcia Martins Maturano	Escola Municipal Nova Santana (Camaragibe - PE) Escolar Municipal Creusa de Freitas Cavalcanti (Recife - PE)
		Depoimento da professora Ana Lúcia Martins Maturano: o papel dos registros da ação didática	Ana Lúcia Martins Maturano	Escola Municipal Nova Santana

			(Camaragibe - PE) Escola Municipal Creusa de Freitas Cavalcanti (Recife - PE)
		Sugestão de roteiro para avaliação do curso	
Aprendendo mais		Sugestões de leitura	
		Sugestões de atividades para os encontros em grupo	
<b>CADERNOS DE FORMAÇÃO 2014</b>			
<b>Unidade</b>	<b>Ano / Classe</b>	<b>Título do Caderno</b>	
Única	Ciclo	Alfabetização Matemática: Apresentação	
<b>Seção</b>		<b>Título do Texto</b>	<b>Autor /Autores</b>
Editorial			
Introdução			
		Formação de professores que ensinam Matemática no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa	
		A Criança e a Matemática escolar	Carlos Roberto Vianna Emerson Rolkouski UFPR UFPR
		Alfabetização Matemática	Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca UFMG
		Os saberes das crianças como ponto de partida para o trabalho pedagógico	Antonio José Lopes Autor de livros didáticos - MEC
		Direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento: a Matemática como instrumento de formação e promoção humana	Rosinalda Aurora de Melo Teles UFPE
		Eixos estruturantes e objetivos dos Direitos de Aprendizagem para a Alfabetização Matemática na perspectiva do letramento	
		Papéis do brincar e do jogar na Alfabetização Matemática	Cristiano Muniz UNB
<b>Unidade</b>	<b>Ano / Classe</b>	<b>Título do Caderno</b>	
Única	Ciclo	Educação Inclusiva	
<b>Seção</b>		<b>Título do Texto</b>	<b>Autor /Autores</b>
Iniciando a Conversa			
Aprofundando o Tema		Uma ilha de inclusão no mar de exclusão?	Carlos Roberto Vianna Rosane Aparecida Favoreto da Silva UFPR Rede de Ensino do Estado do Paraná
		A questão do currículo e da... Escola? Sociedade?	Carlos Roberto Vianna Rosane Aparecida Favoreto da Silva UFPR Rede de Ensino do

			Estado do Paraná
	Os direitos e a aprendizagem	Rosane Aparecida Favoreto da Silva	Rede de Ensino do Estado do Paraná
	Quem são eles? Os alunos da minha sala de aula?	Carlos Roberto Vianna Lizmari Crestiane Merlin Greca Rosane Aparecida Favoreto da Silva	UFPR UFPR Rede de Ensino do Estado do Paraná
	Acessibilidade, participação e aprendizagem	Rosane Aparecida Favoreto da Silva	Rede de Ensino do Estado do Paraná
	Acervos complementares na Educação Inclusiva	Rosane Aparecida Favoreto da Silva	Rede de Ensino do Estado do Paraná
Compartilhando			
Para Saber Mais			
Sugestões de Leituras			
Sugestões de Vídeos			
Sugestões de Sites			
<b>Unidade</b>	<b>Ano / Classe</b>	<b>Título do Caderno</b>	
Única	Educação no campo	Educação Matemática do Campo	
<b>Seção</b>		<b>Título do Texto</b>	<b>Autor /Autores</b>
Iniciando a Conversa			<b>Instituição</b>
Aprofundando o Tema		Educação do Campo: as marcas dessa trajetória	Natacha Eugênia Janata UFSC
		Reflexões sobre a organização do trabalho pedagógico: os “tempos” na Educação do Campo	Alexandrina Monteiro UNICAMP
		Relações entre a Educação Matemática escolar e a Educação do Campo	Claudia Glavam Duarte UFRGS
		Práticas socioculturais e a Educação Matemática nas Escolas do Campo	Kátia Liége Nunes Gonçalves UFPA
Compartilhando			
Para Saber Mais			
Sugestões de Leituras			
Sugestões de Vídeos			
Sugestões de Sites			
<b>Unidade</b>	<b>Ano / Classe</b>	<b>Título do Caderno</b>	
Única	Ciclo	Jogos na Alfabetização Matemática	
<b>Seção</b>		<b>Título do Texto</b>	<b>Autor /Autores</b>
Apresentação			<b>Instituição</b>
		Anne Heloíse C. Stelmastchuk Sobczak Emerson Rolkouski Justina C. Motter Maccarini	Secretaria Municipal de Educação de Curitiba UFPR Secretaria Municipal de Educação de Curitiba

		Parte I - Jogos na Educação Matemática		
		Parte II - Jogos		
<b>Unidade</b>	<b>Ano / Classe</b>	<b>Título do Caderno</b>		
Única	Ciclo	Jogos na Alfabetização Matemática: Encarte		
<b>Unidade</b>	<b>Ano / Classe</b>	<b>Título do Caderno</b>		
1	Ciclo	Organização do Trabalho Pedagógico		
<b>Seção</b>		<b>Título do Texto</b>	<b>Autor /Autores</b>	<b>Instituição</b>
Iniciando a Conversa				
Aprofundando o Tema		Organização do trabalho pedagógico para a Alfabetização Matemática	Adair Mendes Nacarato Cármem Lúcia Brancaglion Passos Regina Célia Grandó	USF UFSCar UFSC
		Diferentes formas de planejamento		
		Organização da sala de aula: fazendo a aula acontecer		
		O fechamento da aula		
Compartilhando				
Para Saber Mais		Sugestões de Leituras		
		Sugestões de Vídeos		
		Sugestões de Sites		
		Sugestões de Atividades para os Encontros em Grupos		
		Atividades para Casa e Escola		
<b>Unidade</b>	<b>Ano / Classe</b>	<b>Título do Caderno</b>		
2	Ciclo	Quantificação, Registros e Agrupamentos		
<b>Seção</b>		<b>Título do Texto</b>	<b>Autor /Autores</b>	<b>Instituição</b>
Iniciando a Conversa				
Aprofundando o Tema		Sobre a construção do número	Anemari Roesler Luersen Vieira Lopes Liane Teresinha Wendling Roos Regina Ehlers Bathelt	UFSM UFSM UFSM
		O agrupamento na organização da contagem e na origem dos sistemas de numeração	Anemari Roesler Luersen Vieira Lopes Liane Teresinha Wendling Roos Regina Ehlers Bathelt	UFSM UFSM UFSM
		Usos e funções do número em situações do cotidiano	Alina Galvão Spinillo	UFPE
		Para que serve a matemática na perspectiva das crianças	Alina Galvão Spinillo	UFPE
		O número: compreendendo as primeiras noções	Anemari Roesler Luersen Vieira Lopes Liane Teresinha Wendling Roos Regina Ehlers Bathelt	UFSM UFSM UFSM
		Número: de qualidades e quantidades	Anemari Roesler Luersen Vieira Lopes Liane Teresinha Wendling Roos Regina Ehlers Bathelt	UFSM UFSM UFSM
		Sentido de número na Educação Matemática	Alina Galvão Spinillo	UFPE

		Diferentes enfoques no ensino de números	Janaina Pinheiro Vece Luciane Ferreira Mocrosky Rosa Monteiro Paulo	Universidade Cruzeiro do Sul UTFPR UNESP
		A contagem e o universo infantil	Luciane Ferreira Mocrosky Rosa Monteiro Paulo Simone Dias da Silva	UTFPR UNESP Universidade Cruzeiro do Sul
Compartilhando				
Para saber mais	Sugestões de Leituras			
	Sugestões de Vídeos			
	Sugestões de Sites			
Sugestões de Atividades para os Encontros em Grupos				
Atividades para Casa e Escola				
<b>Unidade</b>	Ano / Classe	<b>Título do Caderno</b>		
3	Ciclo	Construção do Sistema de Numeração Decimal		
<b>Seção</b>		<b>Título do Texto</b>	<b>Autor /Autores</b>	<b>Instituição</b>
Iniciando a Conversa				
Aprofundando o Tema	Relações entre o Sistema de Escrita Alfabética (SEA) e o Sistema de Numeração Decimal (SND): algumas reflexões		Carlos Roberto Vianna	UFPR
	O corpo como fonte do conhecimento matemático		Cristiano Alberto Muniz Eurivalda Ribeiro dos Santos Santana Sandra Maria Pinto Magina Sueli Brito Lira de Freitas	UNB UESC UESC SEEDF /MEC
	O lúdico, os jogos e o SND		Cristiano Alberto Muniz Eurivalda Ribeiro dos Santos Santana Sandra Maria Pinto Magina Sueli Brito Lira de Freitas	UNB UESC UESC SEEDF/MEC
	Caixa Matemática e situações lúdicas		Cristiano Alberto Muniz Eurivalda Ribeiro dos Santos Santana Sandra Maria Pinto Magina Sueli Brito Lira de Freitas	UNB UESC UESC SEEDF /MEC
	Um pouco de história do SND		Luciane Ferreira Mocrosky Rosa Monteiro Paulo Wanderli C. Lima	UTFPR UNESP UNIP
	Agrupamentos e trocas		Cristiano Alberto Muniz Eurivalda Ribeiro dos Santos Santana Sandra Maria Pinto Magina Sueli Brito Lira de Freitas	UNB UESC UESC SEEDF /MEC
	O sistema de numeração indo-arábico		Luciane Ferreira Mocrosky Rosa Monteiro Paulo Wanderli C. Lima	UTFPR UNESP UNIP
	Papéis do brincar e do jogar na aprendizagem do SND		Cristiano Alberto Muniz Eurivalda Ribeiro dos Santos Santana	UNB UESC

		Sandra Maria Pinto Magina Sueli Brito Lira de Freitas	UESC SEEDF /MEC
	Jogos na aprendizagem do SND	Cristiano Alberto Muniz Eurivalda Ribeiro dos Santos Santana Sandra Maria Pinto Magina Sueli Brito Lira de Freitas	UNB UESC UESC SEEDF /MEC
	Agrupamento e posicionamento para a construção de procedimentos operatórios	Cristiano Alberto Muniz Eurivalda Ribeiro dos Santos Santana Sandra Maria Pinto Magina Sueli Brito Lira de Freitas	UNB UESC UESC SEEDF /MEC
Compartilhando			
Para saber mais			
Sugestões de Leituras			
Sugestões de Vídeos			
Sugestões de Sites			
Sugestões de Atividades para os Encontros em Grupos			
Atividades para Casa e Escola			
<b>Unidade</b>	<b>Ano / Classe</b>	<b>Título do Caderno</b>	
4	Ciclo	Quantificação, Registros e Agrupamentos	
<b>Seção</b>		<b>Título do Texto</b>	<b>Autor /Autores</b>
Iniciando a Conversa			<b>Instituição</b>
Aprofundando o Tema		Ao chegar à escola...	Ettiene Cordeiro Guerios Neila Tonin Agranionih Tania Teresinha Bruns Zimer UNICAMP UFPR UFPR
		Cálculos e resolução de problemas na sala de aula	Ettiene Cordeiro Guerios Neila Tonin Agranionih Tania Teresinha Bruns Zimer UNICAMP UFPR UFPR
		Situações aditivas e multiplicativas no ciclo de alfabetização	Ettiene Cordeiro Guerios Neila Tonin Agranionih Tania Teresinha Bruns Zimer UNICAMP UFPR UFPR
		Sobre cálculos e algoritmos	Ettiene Cordeiro Guerios Neila Tonin Agranionih Tania Teresinha Bruns Zimer UNICAMP UFPR UFPR
		Algoritmos tradicionais	Ettiene Cordeiro Guerios Neila Tonin Agranionih Tania Teresinha Bruns Zimer UNICAMP UFPR UFPR
		As operações, as práticas sociais e a calculadora	Emerson Rolkouski UFPR
Compartilhando			
Para saber mais			
Sugestões de Leituras			
Sugestões de Atividades para os Encontros em Grupos			
Atividades para Casa e Escola			
<b>Unidade</b>	<b>Ano / Classe</b>	<b>Título do Caderno</b>	
5	Ciclo	Geometria	
<b>Seção</b>		<b>Título do Texto</b>	<b>Autor /Autores</b>
Iniciando a Conversa			<b>Instituição</b>

Aprofundando o Tema	Dimensão, Semelhança e Forma	Carlos Roberto Vianna Emerson Rolkouski Iole de Freitas Druck	UFPR UFPR USP
	A Geometria e o Ciclo de Alfabetização	Andréia Aparecida da Silva Brito Nascimento Evandro Tortora Gilmar Aparecida da Silva Giovana Pereira Sander Juliana Aparecida R. dos Santos Morais Nelson Antonio Pirola Thais Regina Ueno Yamada	UNESP UNESP UNESP UNESP UNESP UNESP
	Primeiros elementos de Geometria	Andréia Aparecida da Silva Brito Nascimento Evandro Tortora Gilmar Aparecida da Silva Giovana Pereira Sander Juliana Aparecida Rodrigues dos Santos Morais Nelson Antonio Pirola Thais Regina Ueno Yamada	UNESP UNESP UNESP UNESP UNESP UNESP
	Conexões da geometria com a arte	Andréia Aparecida da Silva Brito Nascimento Evandro Tortora Gilmar Aparecida da Silva Giovana Pereira Sander Juliana Aparecida R. dos Santos Morais Nelson Antonio Pirola Thais Regina Ueno Yamada	UNESP UNESP UNESP UNESP UNESP UNESP UNESP
	Materiais virtuais para o ensino da geometria	Andréia Aparecida da Silva Brito	UNESP
	Localização e Movimentação no Espaço	Antonio Vicente Marafioti Garnica Maria Ednéia Martins-Salandim	UNESP UNESP
	Cartografias	Antonio Vicente Marafioti Garnica Maria Ednéia Martins-Salandim	UNESP UNESP
	A lateralidade e os modos de ver e representar	Antonio Vicente Marafioti Garnica Maria Ednéia Martins-Salandim	UNESP UNESP
	Compartilhando		
Para saber mais	Sugestões de Leituras		
	Sugestões de Vídeos		
	Sugestões de Sites		
	Sugestões de Atividades para os Encontros em Grupos		
	Atividades para Casa e Escola		
<b>Unidade</b>	<b>Ano / Classe</b>	<b>Título do Caderno</b>	

6	Ciclo	Grandezas e Medidas			
Seção		Título do Texto	Autor /Autores	Instituição	
Iniciando a Conversa					
Aprofundando o Tema		Grandezas e Medidas a partir do universo infantil	Carlos Roberto Vianna Emerson Rolkouski	UFPR UFPR	
		A medida em nossas vidas	Eliane Costa Santos Júlio César do Valle Keli Mota Bezerra Maria do Carmo Santos Domite Régis Luíz Lima de Souza Rodrigo Abreu Valdirene Rosa de Souza Vanisio Luiz Silva	USP USP USP USP USP USP UPM SME - SP UFMT	
		A importância de ensinar Grandezas e Medidas	Danilo Pereira Munhoz Mabi Katien Batista de Paula Mara Sueli Simão Moraes	UNESP UNESP UNESP	
		O olhar do observador	Eliane Costa Santos Júlio César do Valle Keli Mota Bezerra Maria do Carmo Santos Domite Régis Luíz Lima de Souza Rodrigo Abreu Valdirene Rosa de Souza Vanisio Luiz Silva	USP USP USP USP USP USP UPM SME - SP UFMT	
		Afinal, o que é medir?	Carlos Roberto Vianna	UFPR	
		A feira e as cuias	Eliane Costa Santos Júlio César do Valle Keli Mota Bezerra Maria do Carmo Santos Domite Régis Luíz Lima de Souza Rodrigo Abreu Valdirene Rosa de Souza Vanisio Luiz Silva	USP USP USP USP USP USP UPM SME - SP UFMT	
		Ô matapi, ó paneiro!	Eliane Costa Santos Júlio César do Valle Keli Mota Bezerra Maria do Carmo Santos Domite Régis Luíz Lima de Souza Rodrigo Abreu Valdirene Rosa de Souza Vanisio Luiz Silva	USP USP USP USP USP USP UPM SME - SP UFMT	
		Valor monetário	Emerson Rolkouski	UFPR	
		Tempo cabeça, tempo mão	Carlos Roberto Vianna	UFPR	
	Compartilhando				
	Para saber mais		Sugestões de Leituras		
			Sugestões de Vídeos		
			Sugestões de Sites		
		Sugestões de Atividades para os Encontros em Grupos			
		Atividades para Casa e Escola			
<b>Unidade</b>	<b>Ano / Classe</b>	<b>Título do Caderno</b>			

7		Ciclo	Educação Estatística		
Seção		Título do Texto	Autor /Autores	Instituição	
Iniciando a Conversa					
Aprofundando o Tema		A pesquisa como eixo estruturador da Educação Estatística	Verônica Gitirana	UFPE	
		Classificação e Categoria	Verônica Gitirana	UFPE	
		Construção e interpretação de gráficos e tabelas	Gilda Guimarães Izabella Oliveira	IFG UFPE	
		O ensino de combinatória no ciclo de alfabetização	Cristiane Azevêdo dos Santos Pessoa	UFPE	
		Probabilidade nos primeiros anos escolares	Cristiane Rocha Ivanildo Carvalho	UFPE UFPE	
Compartilhando					
Para saber mais		Sugestões de Leituras			
		Sugestões de Vídeos			
		Sugestões de Sites			
		Sugestão de Jogos Online			
		Sugestões de Atividades para os Encontros em Grupos			
		Atividades para Casa e Escola			
Unidade	Ano / Classe	Título do Caderno			
8	Ciclo	Saberes Matemáticos e Outros Campos do Saber			
Seção		Título do Texto	Autor /Autores	Instituição	
Iniciando a Conversa					
Aprofundando o Tema		Matemática e realidade	Antonio José Lopes	Autor de livros didáticos - MEC	
		Os contextos	Antonio José Lopes	Autor de livros didáticos - MEC	
		Resolução de problemas	Antonio José Lopes	Autor de livros didáticos - MEC	
		Conexões matemáticas	Antonio José Lopes	Autor de livros didáticos - MEC	
Compartilhando					
Para saber mais		Sugestões de Leituras			
		Sugestões de Vídeos			
		Sugestão de Site			
		Sugestões de Atividades para os Encontros em Grupos			
		Atividades para Casa e Escola			
CADERNOS DE FORMAÇÃO - 2015					
Unidade	Ano / Classe	Título do Caderno			
Única	Ciclo	Apresentação			
Seção		Título do Texto	Autor /Autores	Instituição	
Apresentação					
		Material de Formação - PNAIC - 2015			
		Introdução			

		Contextos de Criação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa	Elaine Constant	UFRJ
		Trajatória de implementação de uma política pública de formação continuada de professores alfabetizadores: o PNAIC	Mirna França da Silva de Araújo	Coordenadora PNAIC - MEC
		Formação de Professores Alfabetizadores no Âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa	Emerson Rolkouski Telma Ferraz Leal	UFPR UFPE
		Professor como Protagonista: a construção da autonomia docente no processo de formação continuada	Vera Lucia Martiniak	UEPG
		Relatos de experiências: estratégia formativa e socialização	Emerson Rolkouski Carlos Roberto Vianna	UFPR UFPR
Sugestões de leituras				
<b>Unidade</b>	<b>Ano / Classe</b>	<b>Título do Caderno</b>		
Única	Gestão escolar	Gestão Escolar no Ciclo de Alfabetização		
<b>Seção</b>		<b>Título do Texto</b>	<b>Autor /Autores</b>	<b>Instituição</b>
Aprofundando o tema		A Importância dos processos de gestão e mobilização no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa	Maria Luiza Martins Aléssio	UFPE
		Organização do trabalho pedagógico dentro e fora da sala de aula: o Ciclo de Alfabetização e as implicações para a gestão de sistemas e de escolas	Andréa Teresa Brito	UFPE
		O PNAIC nos municípios: o que muda na gestão municipal e escolar?	Ester Calland de Sousa Rosa	UFPE
		Possibilidades, limites e desafios da política das avaliações em larga escala na alfabetização	Elianeth Dias Kanthack Hernandes	UNESP
		Ciclo de Alfabetização e avaliação: progressão escolar e das aprendizagens	Magna do Carmo Silva Cruz	UFPE
Compartilhando		Relato de experiência de gestão e mobilização do PNAIC no Piauí	Nemone de Sousa Pessoa	Secretaria de Educação do Piauí
		Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em Brusque/SC	Marilene Carrano Barros Melara	Secretaria Municipal de Educação de Brusque/ SC
		Os desafios para a gestão local: o papel da coordenação local na mobilização do PNAIC	Maria Luiza Martins Aléssio	UFPE
Para Aprender Mais				
Sugestões de leitura				
<b>Unidade</b>	<b>Ano / Classe</b>	<b>Título do Caderno</b>		

1	Ciclo	Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade: as diretrizes curriculares nacionais da educação básica e o ciclo de alfabetização		
Seção		Título do Texto	Autor /Autores	Instituição
Iniciando a Conversa				
Aprofundando o tema		Currículo, cotidiano escolar e conhecimentos em redes	Carlos Eduardo Ferraço	UFES
		Ciclo de alfabetização e os direitos de aprendizagem	Carolina Figueiredo de Sá Leila Britto de Amorim Lima	UFPE Rede Municipal de Ensino de Jaboatão dos Guararapes - PE
		Avaliação na alfabetização na perspectiva de um currículo inclusivo	Evangelina Maria Brito de Faria Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante	UFPB  UFPB
		Educação do campo e o ciclo de alfabetização: diversidade de experiências e modos de organização curricular	Leila Britto de Amorim Lima Carolina Figueiredo de Sá	UFPE Rede Municipal de Ensino de Jaboatão dos Guararapes - PE
		Educação inclusiva e práticas pedagógicas no ciclo de alfabetização	Rosane Aparecida Favoreto da Silva	Secretaria de Estado de Educação do Paraná
		Diversidade linguística no ciclo de alfabetização	Carlos Rubens de Souza Costa Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante	UFAM  UFPB
Compartilhando		“Majê Molê: conhecendo o Balé Afro de peixinhos”	Severina Erika Morais Silva Guerra	Rede Municipal de Ensino de Recife - PE
		Uma experiência com os textos da tradição oral no ciclo de alfabetização	Maria Sonaly Machado de Lima	Rede Municipal de Ensino de João Pessoa - PB
		Dança da língua e linguagem da dança: aspectos de diferenças culturais e semelhanças sociais	Samuel Rocha de Oliveira	UNICAMP
Para Aprender Mais				
Sugestões de Atividades				
Unidade	Ano / Classe	Título do Caderno		
2	Ciclo	A criança no ciclo de alfabetização		
Seção		Título do Texto	Autor /Autores	Instituição
Iniciando a Conversa				
		Concepção de criança, infância e educação	Claudinéia Maria Vischi Avanzini Lisandra Ogg Gomes	Secretaria de Estado da Educação do Município de Araucária - PR UFRJ

Aprofundando o tema	A criança no ciclo de alfabetização: ludicidade nos espaços/tempos escolares		Kellen Cristina Costa Alves Bernardelli	UFU
	A Criança, a Educação Infantil e o Ensino Fundamental de Nove Anos		Alexsandro da Silva Solange Alves de Oliveira Mende	UFPE UNB
	O lugar da cultura escrita na educação da criança: pode a escrita roubar a infância?		Ana Lucia Espindola Regina Aparecida Marques de Souza	UFMS UFMS
	Infância e Educação Inclusiva como Direitos de Todos		Elsa Midori Shimazaki Renilson José Menegassi	UEM UEM
	Identidade, Escola e Educação do Campo		Elsa Midori Shimazaki Renilson José Menegassi	UEM UEM
Compartilhando	Jogos e interdisciplinaridade: a questão da afetividade em foco		Renata da Conceição Silveira	UFPE
	Música no ciclo de alfabetização		Márcia da Silva Santos Portela	Rede Municipal de Ensino de Maceió - AL
	Afetividade sim!		Ana Marcia Luna Monteiro	UFPE
Para Aprender Mais				
Sugestões de Atividades				
<b>Unidade</b>	<b>Ano / Classe</b>	<b>Título do Caderno</b>		
3	Ciclo	Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização		
<b>Seção</b>	<b>Título do Texto</b>	<b>Autor /Autores</b>	<b>Instituição</b>	
Iniciando a Conversa				
Aprofundando o tema	A interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização	Adelma Barros-Mendes Rosivaldo Gomes Josenir Sousa da Silva	UNIFAP UNIFAP UNIFAP	
	Currículo e interdisciplinaridade: a construção de conhecimento de forma integrada	Haudrey Fernanda Bronner Foltran Cordeiro Magaly Quintana Pouzo Minatel Ramolise do Rocio Pieruccini Valéria Mattos Kasim	Secretaria Municipal de Educação de Curitiba - PR	
	O tempo escolar em propostas interdisciplinares de ensino: a leitura como elo integrador do ensino	Rielda Karyna de Albuquerque Telma Ferraz Leal Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa	Rede Municipal de Educação de Jaboatão dos Guararapes - PE UFPE UFPE	
	A interdisciplinaridade na sala de aula: reflexões sobre as intencionalidades docentes a partir do olhar das professoras e das crianças	Juliana de Melo Lima Telma Ferraz Leal Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa	UFPE UFPE UFPE	
	Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização: o trabalho com sequência didática	Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa	UFPE	
	Projeto didático e interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização	Rosimeire Aparecida Moreira Peraro Ferreira Telma Ferraz Leal	Rede Municipal de Ensino de	

			Uberlândia - MG UFPE
Compartilhando	A vida de Luiz Bandeira: o frevo em Pernambuco	Silvia de Sousa Azevedo Aragão	Rede Municipal de Ensino de Recife - PE
	Educação no campo multisseriada: descobrindo o prazer do aprender com jogos, brinquedos e brincadeiras	Magda Brandão Mendes Raquel Samara Nogueira Agra	Rede Municipal de Massaranduba - PB
	Mais reflexões sobre a interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização	Telma Ferraz Leal	UFPE
Para Aprender Mais			
Sugestões de Atividades			
<b>Unidade</b>	<b>Ano / Classe</b>	<b>Título do Caderno</b>	
4	Ciclo	A organização do trabalho escolar e os recursos didáticos na alfabetização	
<b>Seção</b>	<b>Título do Texto</b>	<b>Autor /Autores</b>	<b>Instituição</b>
Iniciando a Conversa			
Aprofundando o tema	Aprofundando os conhecimentos: a organização do trabalho pedagógico na alfabetização	Cleonara Maria Schwartz Dania Monteiro Vieira Costa Fernanda Zanetti Becali	UFES Instituto Ensinar Brasil IFES
	Livros Didáticos no Ciclo de Alfabetização: diversos perfis, múltiplos usos	Ceris Ribas da Silva Clecio Bunzen	UFMG UFPE
	Obras Complementares do PNLD no Ciclo de Alfabetização: planejamentos e múltiplos usos	Telma Ferraz Leal Clecio Bunzen	UFPE UFPE
	Literatura na sala de aula: possibilidades de leitura literária no ciclo inicial da escolarização	Maria Zélia Versiani Machado Daniela Montuani Eliana Guimarães Almeida	UFMG Faculdade Estácio de Sá - BH Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte
	Diversos jogos no Ciclo de Alfabetização: usos e funções	Eliana Borges Correia de Albuquerque Clecio Bunzen	UFPE UFPE
	Trabalhando com mídias e tecnologias Digitais como instrumentos de alfabetização	Isabel Cristina Alves da Silva Frade Julianna Silva Glória	UFMG UFMG
Compartilhando	Sequência Didática para o ensino das línguas maternas Patoá e Português por meio do gênero mito indígena	Leandro Quaresma Aniká	Rede Estadual de Educação do Amapá
	A Copa: a Copa e a mudança das paisagens	Ivanise Cristina da Silva Calazans	Rede Municipal de Ensino de Camaragibe - PE
	Os Recursos didáticos como meio de articulação entre os	Adelma Barros-Mendes Adriana Carvalho	UNIFAP

		diferentes componentes curriculares	Josenir Souza Rosivaldo Gomes	Rede Estadual de Educação do Amapá UNIFAP
Para Aprender Mais				
Sugestões de Atividades				
<b>Unidade</b>	<b>Ano / Classe</b>	<b>Título do Caderno</b>		
5	Ciclo	A oralidade, a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização		
<b>Seção</b>		<b>Título do Texto</b>	<b>Autor /Autores</b>	<b>Instituição</b>
Iniciando a Conversa				
Aprofundando o tema		Inter-relações entre oralidade e escrita no componente Curricular Língua Portuguesa	Liane Castro de Araujo	UFBA
		Práticas orais e escritas antes e depois que as crianças ingressam na escola	Maria Sílvia Cintra Martins	UFSCAR
		Formação de leitores na escola: leitura como prática social	Telma Ferraz Leal Ester Calland de Sousa Rosa	UFPE UFPE
		Produção de textos escritos na escola: a linguagem em funcionamento	Cancionila Janzkovski Cardoso	UFMT
		Por que defendemos um ensino sistemático da escrita alfabética?	Artur Gomes de Morais	UFPE
		Oralidade, leitura e escrita nas diferentes áreas de conhecimento	Ludmila Thomé de Andrade	UFRJ
Compartilhando		Projeto de letramento: O Massacre das Lagartas	Adriana Ranzani Ariane Ranzani Marina de Cássia Bertoncello Limoni	Rede Estadual de Educação de São Paulo Centro Municipal de Educação Infantil Prof. Paulo Freire de São Carlos - SP
		E era onça mesmo!: ensinando-aprendendo a ler na escola	Suzana Maria Brito de Medeiros Rutylene Santos de Souza	NEI - CAP/UFRN NEI - CAP/UFRN
		Aprendizado da leitura: o que e como ensinar? Práticas que propiciam o avanço das crianças	Denise Maria de Carvalho Lopes	UFRN
Para Aprender Mais				
Sugestões de Atividades				
<b>Unidade</b>	<b>Ano / Classe</b>	<b>Título do Caderno</b>		
6	Ciclo	A organização do trabalho escolar e os recursos didáticos na alfabetização		
<b>Seção</b>		<b>Título do Texto</b>	<b>Autor /Autores</b>	<b>Instituição</b>
Iniciando a Conversa				
Aprofundando o tema		Ensino da Arte na contemporaneidade: pressupostos e fundamentos	Ana Del Tabor Vasconcelos Magalhães Fabiana Souto Lima Vidal Rossano Silva	UFPA UFPE UFPR
		Afinal que dança é essa? Refletindo sobre o Ensino da Dança no ciclo de alfabetização	Ana Paula Abrahamian de Souza	UFRPE

		O ensino das Artes Visuais no ciclo de alfabetização	Fabiana Souto Lima Vidal José Ricardo Carvalho Rossano Silva	UFPE UFS UFPR
		A música em todo lugar e também na escola	Guilherme Gabriel Ballande Romanelli	UFPR
		Ser ou não ser Teatro? A experiência cênica como prática escolar	Marcus Flávio da Silva	UFPE
		Afinal, o que é essa formação estética?	Fabiana Souto Lima Vidal Rossano Silva	UFPE UFPR
Compartilhando		Teatro de sombras nos anos iniciais do ensino fundamental	Nayde Solange Garcia Fonseca Maria Conceição de Oliveira Andrade	NEI- CAp/UFRN
		Vivências musicais na produção artística e interdisciplinar	Paula Leme de Souza Érica Perissotto	Rede Municipal de Ensino da cidade de São Paulo - SP
		Palavras, sombras e sons: experiências estéticas vivenciadas na escola	Fabiana Souto Lima Vidal Guilherme G. B. Romanelli Marcus Flávio da Silva Rossano Silva	UFPE UFPR UFPE UFPR
Para Aprender Mais				
Sugestões de Atividades				
<b>Unidade</b>	<b>Ano / Classe</b>	<b>Título do Caderno</b>		
7	Ciclo	Alfabetização matemática na perspectiva do letramento		
<b>Seção</b>		<b>Título do Texto</b>	<b>Autor /Autores</b>	<b>Instituição</b>
Iniciando a Conversa				
Aprofundando o tema		Retomar, continuar e ampliar: um olhar especial para o professor alfabetizador no PNAIC 2015	Rosinalda Aurora de Melo Teles Cristiane Azevêdo dos Santos Pessoa	UFPE UFPE
		Investigação/explorações matemáticas no Ciclo de Alfabetização	Cármem Lúcia Brancaglion Passos	UFSCAR
		A Matemática como um Texto	Francely Aparecida dos Santos	UNIMONTES
		A Matemática na integração de saberes	Everaldo Silveira	UFSC
		Organização do trabalho pedagógico: a ação didática do professor	Iloine Maria Hartmann Martins Lizmari Merlin Greca	UFPR CEEBJA Paulo Freire
		Atitudes positivas em relação à Matemática	Mara Sueli Simão Moraes Nelson Antonio Pirola	UNESP UNESP
Compartilhando		Água: nosso bem maior	Bruna Guimarães Barbosa	Rede Municipal de Ensino de Recife - PE
		Sistema Monetário: Um Contexto Rico E Significativo Para O Ciclo De Alfabetização	Cristiane Maria da Conceição Fabiana Silva Lira Isis Thayzi Silva de Souza Priscila Amâncio de Aquino	UFPE UFPE UFPE UFPE
		Outros olhares sobre práticas cotidianas	Carlos Roberto Vianna Emerson Rolkouski	UFPR UFPR

Para Aprender Mais			
Sugestões de Atividades			
<b>Unidade</b>	<b>Ano / Classe</b>	<b>Título do Caderno</b>	
8	Ciclo	Ciências da Natureza no Ciclo de Alfabetização	
<b>Seção</b>		<b>Título do Texto</b>	<b>Autor /Autores</b>
Iniciando a Conversa			<b>Instituição</b>
Aprofundando o tema		Alfabetização Científica: um direito de aprendizagem	Mauro Carlos Romanatto, Alessandra Aparecida Viveiro
		Prática Docente no Ensino de Ciências Naturais	Cristina Cardoso de Araujo
		Atividades investigativas no ensino de Ciências	Andreia Garibaldi Loureiro Parente
		Somos Todos Iguais? E o que isso tem a ver com Ciências?	Eduardo Pontes Vieira
		A Ciência no Universo das Leituras	Cristhiane Cunha Flôr Reginaldo Fernando Carneiro
		Plugados no ensino de Ciências	Ivanete Zuchi Siple Luciane Mulazani dos Santos
Compartilhando		“Animais: vivendo em Harmonia”	Deize Smek Pinto
		“Dançando com as borboletas”	Elisabete Aparecida Rodrigues
		Práticas de professores alfabetizadores e Alfabetização Científica	Luciane Mulazani dos Santos
Para Aprender Mais			
Sugestões de Atividades			
<b>Unidade</b>	<b>Ano / Classe</b>	<b>Título do Caderno</b>	
9	Ciclo	Ciências Humanas no Ciclo de Alfabetização	
<b>Seção</b>		<b>Título do Texto</b>	<b>Autor /Autores</b>
Iniciando a Conversa			<b>Instituição</b>
Aprofundando o tema		Ciências Humanas no ciclo de alfabetização: quais conceitos, quais práticas?	Eleta de Carvalho Freire
		Os novos mapas culturais e o ensino das ciências humanas nos primeiros anos da escolaridade	Maria Thereza Didier de Moraes
		Práticas curriculares multi/interculturais: o que ensinar e o que aprender com as diferenças em sala de aula?	Eleta de Carvalho Freire Maria Lúcia Ferreira de Figueiredo Barbosa
	Entrecruzando saberes e aprendizagens no e sobre o mundo: um olhar positivo para as experiências escolares	Marta Margarida de Andrade Lima	

		Utilizando diferentes linguagens para compreender o espaço e evocar a memória coletiva	Geisa Magela Veloso Patrícia Gonçalves Nery	UNIMONTES UEMG
		Brinquedos e brincadeiras na sala de aula	Patrícia Gonçalves Nery Geisa Magela Veloso	UEMG UNIMONTES
Compartilhando		Da minha casa à escola eu conheço o mundo	Nelem Orlovski	Rede Municipal de Ensino de Curitiba - PR
		Caça ao tesouro	Joicelene da Gloria de Oliveira	Rede Municipal de Ensino de Curitiba -PR
		Tempo-espaço na infância: vivências compartilhadas	Luciane Ferreira Mocrosky Eleta de Carvalho Freire	UTFPR UFPE
Para Aprender Mais				
Sugestões de Atividades				
<b>Unidade</b>	<b>Ano / Classe</b>	<b>Título do Caderno</b>		
10	Ciclo	Integrando Saberes		
<b>Seção</b>	<b>Título do Texto</b>	<b>Autor /Autores</b>	<b>Instituição</b>	
Iniciando a Conversa				
Aprofundando o tema		A integração de saberes nos processos de alfabetização de crianças	Carlos Roberto Vianna Luciane Mulazani dos Santos	UFPR UDESC
		Acompanhamento do processo de aprendizagem	Emerson Rolkouski	UFPR
		O currículo inclusivo de volta ao debate: a heterogeneidade no ciclo de alfabetização	Telma Ferraz Leal Kátia Virgínia das Neves G. da Silva Carolina Figueiredo de Sá	UFPE UFPE UFPE
		Saberes docentes: construindo princípios pedagógicos para o ensino em uma perspectiva problematizadora	Juliana de Melo Lima Telma Ferraz Leal	UFPE UFPE
		O planejamento em processo: das esferas estaduais e municipais à sala de aula a criança em foco	Nadir Peixer da Silva Caroline Kern	Secretaria Adjunta de Educação do Estado de Santa Catarina UDESC
		Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - um olhar sobre o processo e para o que ainda nos desafia...	Ester Calland de Sousa Rosa Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa Telma Ferraz Leal	UFPE UFPE UFPE
Compartilhando		Habitats e meios naturais	Simone Boy Leite Garcia	Rede Municipal de Ensino de Colombo - PR
		A caixa mágica dos animais	Cristina Maria Cabral dos Santos	Rede Municipal de Ensino de Paranaguá - PR
		Integrando saberes	Luciane Mulazani dos Santos	UDESC
Para Aprender Mais				
Sugestões de Atividades				

## APÊNDICE B - REFERÊNCIAS DO *CORPUS* DOCUMENTAL

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Avaliação no ciclo de alfabetização. In: Brasil. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Currículo na Alfabetização: concepções e princípios. Brasília: MEC, SEB, 2012. Ano 1, Unidade 1.

BARROS-MENDES, Adelma.; CUNHA, Débora Anunciação.; TELES, Rosinalda. Organização do trabalho pedagógico por projetos didáticos. In: Brasil. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Alfabetização em foco: projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares. Brasília: MEC, SEB, 2012. Ano 3, Unidade 6.

CRUZ, Magna do Carmo Silva. Avaliação no ciclo de alfabetização: o monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem das crianças. In: Brasil. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem. Brasília: MEC, SEB, 2012. Ano 2, Unidade 1.

CRUZ, Magna do Carmo Silva.; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Progressão escolar no ciclo de alfabetização: avaliação e continuidade das aprendizagens na escolarização. In: Brasil. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Progressão escolar e avaliação: o registro e a garantia de continuidade das aprendizagens no ciclo de alfabetização. Brasília: MEC, SEB, 2012. Ano 3, Unidade 8.

FARIA, Evangelina Maria Brito de.; CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra. Avaliação na alfabetização na perspectiva de um currículo inclusivo. In: Brasil. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade: as diretrizes curriculares nacionais da educação básica e o ciclo de alfabetização. Brasília: MEC, SEB, 2015. Unidade 1.

FERREIRA, Andrea Tereza Brito.; ROSA, Ester Calland de Sousa.; TELES, Rosinalda. Atividades lúdicas: hora de aprender, hora de avaliar? In: Brasil. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Vamos brincar de reinventar histórias. Brasília: MEC, SEB, 2012. Ano 3, Unidade 4.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia.; LEAL, Telma Ferraz. Avaliação para inclusão: alfabetização para todos. In: Brasil. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado. Brasília: MEC, SEB, 2012. Ano 3, Unidade 1.

LEAL, Telma Ferraz et al. Heterogeneidade e direitos de aprendizagem na alfabetização: os diferentes percursos dos estudantes. In: Brasil. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade

Certa. Alfabetização para todos: diferentes percursos, direitos iguais. Brasília: MEC, SEB, 2012. Ano 1, Unidade 7.

LEAL, Telma Ferraz. Avaliação e organização do trabalho docente: a importância dos registros. In: Brasil. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Organização do trabalho docente para promoção da aprendizagem. Brasília: MEC, SEB, 2012. Ano 1, Unidade 8.

LEAL, Telma Ferraz.; SÁ, Carolina Figueiredo de. Ciclo de alfabetização na educação do campo: reflexões sobre os processos de avaliação e a progressão escolar. In: Brasil. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Organizando a ação didática em escolas do campo. Brasília: MEC, SEB, 2012. Educação do Campo, Unidade 8.

MAGALHÃES, Luciane Manera et al. Planejamento do ensino: alfabetização e ensino/aprendizagem do componente curricular - Língua Portuguesa. In: Brasil. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Planejamento escolar: alfabetização e ensino da língua portuguesa. Brasília: MEC, SEB, 2012. Ano 1, Unidade 2.

MESQUITA, Rui Gomes de Mattos; SÁ, Carolina Figueiredo de.; LEAL, Telma Ferraz. Currículo no ciclo de alfabetização: introduzindo a discussão sobre a educação do campo. In: Brasil. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Currículo no ciclo de alfabetização: perspectivas para uma educação do campo. Brasília: MEC, SEB, 2012. Educação do Campo, Unidade 1a.

NACARATO, Adair Mendes.; PASSOS, Cármen Lúcia Brancaglion.; GRANDO, Regina Célia. Organização do trabalho pedagógico para a Alfabetização Matemática. In: Brasil. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Organização do trabalho pedagógico. Brasília: MEC, SEB, 2014. Unidade 1.

ROLKOUSKI, Emerson. Acompanhamento do processo de aprendizagem. In: Brasil. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Integrando saberes. Brasília: MEC, SEB, 2015. Unidade 10.

SÁ, Carolina Figueiredo de.; MESQUITA, Rui Gomes de Mattos; LEAL, Telma Ferraz. Avaliação e progressão escolar no ciclo de alfabetização. In: Brasil. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Currículo no ciclo de alfabetização: perspectivas para uma educação do campo. Brasília: MEC, SEB, 2012. Educação do Campo, Unidade 1b.

SILVA, Alexsandro da. et al. Introdução. In: BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Avaliação no ciclo de alfabetização: reflexões e sugestões. Brasília: MEC, SEB, 2012a.

\_\_\_\_\_. Reflexões sobre a avaliação nos processos educacionais e os sujeitos envolvidos na alfabetização. In: BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Avaliação no ciclo de alfabetização: reflexões e sugestões. Brasília: MEC, SEB, 2012b.

\_\_\_\_\_. Sugestões para avaliação considerando os diferentes eixos de ensino. In: BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Avaliação no ciclo de alfabetização: reflexões e sugestões. Brasília: MEC, SEB, 2012c.

\_\_\_\_\_. O registro de acompanhamento da aprendizagem. In: BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Avaliação no ciclo de alfabetização: reflexões e sugestões. Brasília: MEC, SEB, 2012d.

## APÊNDICE C - UNIDADES DE REGISTRO POR CATEGORIA DE ANÁLISE

<b>Categoria - Avaliação Diagnóstica</b>			
<b>Nº</b>	<b>Unidade de Registro</b>	<b>Texto</b>	<b>Autor/Autores</b>
1	A avaliação é encarada como uma forma de compreender o que os estudantes já sabem sobre determinados conhecimentos escolares ou temas da realidade, para planejar uma ação educativa que não separa o aprender mais do fazer (2012, p. 34, Educação do campo, U1b).	Avaliação e progressão escolar no ciclo de alfabetização	Carolina Figueiredo de Sá Rui Gomes de Mattos; Mesquita Telma Ferraz Leal
2	A avaliação diagnóstica no início do ano pode ser tomada como ponto de partida para entender quais foram os avanços da criança naqueles itens que foram selecionados no processo de avaliação (2012, p. 38, Educação do campo, U1b).	Avaliação e progressão escolar no ciclo de alfabetização	Carolina Figueiredo de Sá Rui Gomes de Mattos; Mesquita Telma Ferraz Leal
3	Diagnosticando as dificuldades e os avanços dos alunos, pode-se melhorar a prática pedagógica (2012, p. 38, Educação do campo, U1b).	Avaliação e progressão escolar no ciclo de alfabetização	Carolina Figueiredo de Sá Rui Gomes de Mattos; Mesquita Telma Ferraz Leal
4	Para isso, precisam ter clareza sobre quais são os direitos de aprendizagem das crianças, considerando suas vivências na escola e fora dela. Tendo consciência sobre quais são esses direitos, o docente precisa, por meio da avaliação, distinguir entre quais já foram garantidos, quais estão em processo e quais ainda não foram contemplados (2012, p. 14, Educação do campo, U8).	Ciclo de alfabetização na educação do campo: reflexões sobre os processos de avaliação e a progressão escolar	Telma Ferraz Leal Carolina Figueiredo de Sá
5	Para isso, é essencial a realização de uma avaliação diagnóstica no início do ano, para que o perfil da turma seja traçado e a professora possa, juntamente com a equipe, pensar nas estratégias de ação relacionadas à alfabetização. Tal avaliação também acontece ao longo do ano e, com base nela e nas atividades desenvolvidas diariamente, a docente preenche um quadro de registro de cada aluno, de modo a poder acompanhar os avanços de cada um nas diferentes áreas. Por meio de tal quadro é possível, também, analisar o baixo rendimento dos alunos de modo a pensar nas soluções para que efetivamente eles aprendam. Pode-se, por exemplo, realizar mudanças na organização de estratégias didáticas, com a possibilidade de acompanhamento individual do aluno pelo professor em alguns momentos e por outro profissional da escola (coordenador pedagógico, estagiário, etc.), em outros momentos (2012, p. 28, A1, U1).	Avaliação no ciclo de alfabetização	Eliana Borges Correia de Albuquerque
6	Fazer uma avaliação diagnóstica no início do ano é fundamental. Conhecer a turma com a qual vamos trabalhar é essencial para delimitarmos nossos objetivos, e termos um ponto de partida (leia-se um plano anual) que sirva de referência para nosso trabalho é imprescindível (2012, p. 13, A1, U2).	Planejamento do ensino: alfabetização e ensino/aprendizagem em do componente curricular - Língua Portuguesa	Luciane Manera Magalhães Rita de Cássia Barros de Freitas Araujo Simone Borrelli Achtschin Terezinha Toledo Melquíades de Melo
7	Destaque-se, entretanto, que além de se ter como foco os direitos de aprendizagem e as experiências acumuladas, a ênfase a ser dada a cada tipo de atividade será dirigida pelo resultado da avaliação diagnóstica e pelo que foi decidido (pela	Planejamento do ensino: alfabetização e ensino/aprendizagem	Luciane Manera Magalhães

	escola, pela Secretaria de Educação e pela professora) sobre o que será ensinado naquele ano, tanto em relação aos eixos de ensino do componente curricular Língua Portuguesa, quanto no que se refere às outras áreas de conhecimento (2012, p. 13, A1, U2).	em do componente curricular - Língua Portuguesa	Rita de Cássia Barros de Freitas Araujo Simone Borrelli Achtschin Terezinha Toledo Melquíades de Melo
8	Esse dado revela a importância de se considerar, na organização das práticas pedagógicas de alfabetização, os conhecimentos que os alunos possuem acerca da escrita a fim de se planejar atividades que efetivamente possam contribuir para que todos os alunos avancem. Vale ressaltar, portanto, a importância do diagnóstico avaliativo acerca das capacidades, potencialidades e sobre os direitos de aprendizagem conquistados gradativamente pela turma (2012, p. 8, A1, U7).	Heterogeneidade e direitos de aprendizagem na alfabetização: os diferentes percursos dos estudantes	Telma Ferraz Leal Magna do Carmo Silva Cruz Eliana Borges Correia de Albuquerque
9	Para conduzir os estudantes de modo a promover situações que propiciem aprendizagens a todos por meio de diferentes tipos de atividades, o docente precisa conhecer bem o objeto de ensino, saber o que seus alunos sabem ou não sabem sobre esse objeto, e quais atividades podem ajudar os estudantes a construir diferentes conhecimentos sobre ele (2012, p. 9, A1, U7).	Heterogeneidade e direitos de aprendizagem na alfabetização: os diferentes percursos dos estudantes	Telma Ferraz Leal Magna do Carmo Silva Cruz Eliana Borges Correia de Albuquerque
10	Para concluirmos as reflexões expostas neste texto, não podemos deixar de salientar que os dados das pesquisas apontam quatro questões fundamentais para refletirmos sobre o tema da heterogeneidade em sala de aula: <ol style="list-style-type: none"> <li>1. as crianças iniciam o ano letivo com diferentes conhecimentos e capacidades;</li> <li>2. é papel do professor diagnosticar o que as crianças sabem ou não sabem sobre o que ele pretende ensinar;</li> <li>3. mesmo quando chegam ao final do ano sem dominar os conhecimentos que o professor buscou ensinar, as crianças têm agregado saberes; é preciso identificar não apenas o que elas não aprenderam, mas também o que elas aprenderam, e valorizar suas conquistas;</li> <li>4. o diagnóstico sobre o que as crianças sabem ou não sabem deve servir para o planejamento das estratégias didáticas e não para a exclusão das crianças (2012, p. 11, A1, U7).</li> </ol>	Heterogeneidade e direitos de aprendizagem na alfabetização: os diferentes percursos dos estudantes	Telma Ferraz Leal Magna do Carmo Silva Cruz Eliana Borges Correia de Albuquerque
11	Essa situação inicial pode servir de ponto de partida para uma primeira produção diagnóstica. Ao ser promovido tal tipo de situação, as crianças têm mais condições de mostrar o que sabem e, assim, é possível planejar situações didáticas para ajudá-las a se apropriarem do que não sabem ou a consolidarem o que está ainda em processo de apropriação (2012, p. 16, A1, U8).	Avaliação e organização do trabalho docente: a importância dos registros	Telma Ferraz Leal
12	A avaliação diagnóstica no início do ano pode ser tomada como ponto de partida para entender quais foram os avanços da criança naqueles itens que foram selecionados no processo de avaliação. Muitas vezes, um aluno pode demonstrar menos conhecimentos sobre o que se está avaliando do que um colega de classe, mas ter tido mais avanços que ele (2012, p. 17, A1, U8).	Avaliação e organização do trabalho docente: a importância dos registros	Telma Ferraz Leal
13	Com a avaliação diagnóstica é possível acompanhar se os objetivos foram atingidos, possibilitando regulações interativas e integradoras. É necessário criar instrumentos de avaliação variados para níveis de conhecimentos diversos e saber lidar com a heterogeneidade das aprendizagens, respeitando os percursos distintos e diferenciando o atendimento,	Avaliação no ciclo de alfabetização: o monitoramento do processo de ensino e de	Magna do Carmo Silva Cruz

	instrumentos e encaminhamentos. Para isso, é imprescindível pensar: O que os meus alunos já sabem sobre a escrita? O que ainda não sabem? O que devo ensinar? De que ponto meu trabalho deve partir? Que metas de ensino e aprendizagem devo almejar? Como avaliar cada habilidade/competência/conteúdo? (2012, p. 21, A2, U1).	aprendizagem das crianças	
14	É necessário avaliar no início do ano letivo (avaliação diagnóstica) e durante o ano, para acompanhar redimensionar os planejamentos. Ao tratarmos da avaliação diagnóstica, é importante refletirmos sobre os instrumentos a serem utilizados. Para investigar as apropriações dos alunos em relação à escrita, o professor poderá desenvolver atividades diversificadas, tais como: observar como seus alunos desenvolvem as atividades em sala de aula; analisar suas produções escritas; observar como leem palavras ou textos curtos em diferentes situações; entrevistar ou conversar informalmente com os alunos; propor testes em atividades específicas, como a Provinha Brasil (2012, p. 22, A2, U1).	Avaliação no ciclo de alfabetização: o monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem das crianças	Magna do Carmo Silva Cruz
15	Percebemos que, apesar de a diagnose configurar-se como um elemento de extrema importância para a prática das professoras alfabetizadoras, é imprescindível que também sejam desenvolvidas ações de acompanhamento e de intervenções ante os resultados das aprendizagens das crianças, conforme podemos observar no relato da professora Sheila Cristina: A diagnose inicial da turma foi realizada entre os meses de fevereiro e março. Utilizamos um dos instrumentos diagnósticos e a leitura de um livro para os alunos que já iniciaram o processo. Os livros utilizados para avaliar a leitura dos alunos apresentavam graus diferentes no tocante às palavras que compunham os textos e a complexidade da história. Para os alunos com pouca fluência e iniciando o processo de compreensão textual trabalhamos com o livro “O balaio do rato”, de Mary França e Eliardo França. Os alunos com maior fluência de leitura e melhor compreensão leram “Sou fada? Sou bruxa?”. Através das atividades do instrumento buscamos identificar o nível de escrita dos alunos; a leitura de palavras sem o auxílio de pistas; contagem de sílabas; leitura de frases e a escrita do nome completo com autonomia [...]. (2012, p. 24, A2, U1).	Avaliação no ciclo de alfabetização: o monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem das crianças	Magna do Carmo Silva Cruz
16	O relato da professora Sheila Cristina aponta a importância do diagnóstico como elemento de acompanhamento das aprendizagens e como orientador do planejamento, viabilizando as escolhas de intervenção, atividades e agrupamentos dos estudantes (2012, p. 26, A2, U1).	Avaliação no ciclo de alfabetização: o monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem das crianças	Magna do Carmo Silva Cruz
17	Assim, a avaliação precisa ser encarada como uma forma de compreender o que os estudantes já sabem ou ainda não sabem sobre determinados conhecimentos escolares, quais são suas concepções, para planejar uma ação educativa que possa ajudá-los a aprender mais e avançar no processo de apropriação de conhecimento (2012, p. 22, A3, U1).	Avaliação para inclusão: alfabetização para todos	Ana Lúcia Guedes-Pinto Telma Ferraz Leal
18	Na perspectiva da avaliação diagnóstica, o erro é visto como parte do processo de construção das hipóteses sobre o que os textos representam e revelam do nível de conhecimento sobre a escrita em que os alunos estão, possibilitando ao professor entender e intervir nas aprendizagens a serem ainda construídas por meio de diferentes atividades que levem os alunos a refletirem, por exemplo, que se escreve com letras e não com	Atividades lúdicas: hora de aprender, hora de avaliar?	Andrea Tereza Brito Ferreira Ester Calland de Sousa Rosa Rosinalda Teles

	números, que uma palavra tem mais sílabas que outras, que algumas palavras começam com os mesmos sons, que na grafia de determinadas sílabas coloca-se mais algumas letras que outras etc (2012, p. 29, A3, U4).		
19	Pensando nisso, quando se optar por trabalhar com projetos didáticos faz-se necessário realizar um diagnóstico da realidade a ser envolvida, o que exige do professor, sempre, antes de planejar um projeto, traçar o “retrato” da realidade na qual se insere. Caso o professor não disponha de um material específico de registro de aprendizagens disponibilizado por sua rede de ensino, poderá ser feito mediante fichas de avaliação diagnósticas, que podem ser acessadas no material disponível no Programa de Formação de Professores Pró-letramento, no site do Ministério da Educação (ww.mec.gov.br), bem como no portal desse Programa (2012, p. 13-14, A3, U6).	Organização do trabalho pedagógico por projetos didáticos	Adelma Barros-Mendes Débora Anunciação Cunha Rosinalda Teles
20	O momento inicial de exploração das situações, personagens, formas de uso da linguagem, como esse projeto possibilita, torna-se um momento especial e rico de diagnóstico [sic] sobre conhecimentos que as crianças possuem acerca do tema que podem contribuir para que novas aprendizagens ocorram a partir da exploração de cenas, de palavras e de situações típicas (2012, p. 16-14, A3, U6).	Organização do trabalho pedagógico por projetos didáticos	Adelma Barros-Mendes Débora Anunciação Cunha Rosinalda Teles
21	Diante disso, uma ação didática consistente pressupõe necessariamente uma atividade diagnóstica para que o professor possa conhecer melhor os estudantes e reorganizar seu planejamento em função de suas necessidades. Essa atividade diagnóstica permite ao professor compreender o momento da aprendizagem do aluno, no início do processo avaliativo, que deve ser orientada pelos objetivos de aprendizagem previamente definidos, em função dos conhecimentos e habilidades que precisam ser construídos (2012a, p. 8).	Introdução	Alexsandro da Silva et al.
22	A avaliação diagnóstica da leitura realizada pelo professor, além de estar dirigida para o objetivo de avaliar a fluência na oralização de textos precisa estar direcionada para perceber a capacidade da criança de compreender textos. Nesse sentido, várias habilidades deverão ser verificadas - além da fluência - para que o professor tenha uma condição maior de planejar o ensino da leitura na sua turma. Ele pode verificar o que a criança aprendeu, uma vez que tenha clareza dos objetivos a serem alcançados pela criança com a leitura (2012c, p. 16).	Sugestões para avaliação considerando os diferentes eixos de ensino	Alexsandro da Silva et al.
23	Lembramos que qualquer avaliação é, ao mesmo tempo, um indicador do que a criança é capaz de realizar sozinha ou em parceria, mas é também fundamental para orientar as intervenções pedagógicas sistemáticas a serem planejadas e realizadas (2012c, p. 16).	Sugestões para avaliação considerando os diferentes eixos de ensino	Alexsandro da Silva et al.
24	É preciso destacar que há outras formas de avaliar o progresso dos alunos na escrita. Ao realizarmos as produções coletivas, por exemplo, também podemos tomar nota do que a turma foi capaz de desenvolver, perceber quais alunos participam (ou não), e até se demonstram ter mais ou menos segurança. As produções em duplas ou em grupos maiores também podem servir a esse propósito. A diferença é que quanto maior o número de alunos envolvidos, maior dificuldade o professor terá para diagnosticar tais capacidades de forma mais precisa/individual. Porém, terá em mãos uma visão mais coletiva da turma, o que não deixa de ser algo também interessante e importante (2012c, p. 33).	Sugestões para avaliação considerando os diferentes eixos de ensino	Alexsandro da Silva et al.
25	Para viabilizar que os alunos progridam em seus conhecimentos, a cada ano do ciclo de alfabetização,	Sugestões para avaliação	Alexsandro da Silva et al.

	precisamos, ao longo dos anos letivos, realizar atividades avaliativas para identificar o que as crianças já sabem e o que ainda precisam saber, para terem o direito de aprender garantido. Como, então, avaliar os conhecimentos sobre o sistema de escrita alfabética dos alunos, ao longo de cada um dos anos do ciclo de alfabetização? (2012c, p. 44).	considerando os diferentes eixos de ensino	
26	Para construirmos uma proposta de avaliação que busque investigar quais conhecimentos as crianças possuem sobre o sistema de escrita alfabética, de modo a podermos redimensionar a prática, para que avancem, é importante considerar alguns aspectos, tais como: Qual a intencionalidade dessa avaliação? Para quem e o que avaliamos? Como avaliar os saberes construídos e em construção? Quais encaminhamentos serão dados durante e após o processo avaliativo? Quais aspectos da prática docente precisam ser redimensionados com base na avaliação feita? Quando nos referirmos ao ciclo de alfabetização, temos urgência em identificar o que já sabem as crianças, sobre a leitura e a escrita, ou seja, ao iniciarmos o ano letivo, precisamos compreender os aprendizados já construídos. São esses conhecimentos que nos permitirão direcionar os estudos e atividades programadas para determinado ano. É nesse momento que identificaremos as principais dificuldades e traçaremos o perfil da turma (2012c, p. 45).	Sugestões para avaliação considerando os diferentes eixos de ensino	Alexsandro da Silva et al.
27	Conforme já apresentado nos resultados de pesquisas, no caderno da Unidade 1, ano 2, os alfabetizadores apresentam dificuldades em avaliarem os progressos realizados por seus alunos e de reorientarem sua prática com base nessas avaliações, não sabendo lidar, muitas vezes, com a heterogeneidade do grupo, apesar de, periodicamente, identificarem que os alunos estão se apropriando do sistema de escrita alfabética. Esse tipo de procedimento é, em grande medida, o que Bourdieu (1998) chamou de “indiferença às diferenças”, ao se referir ao tipo de ensino e de avaliação praticados na escola organizada em séries, ou seja, a escola seriada trata todos como iguais em direitos e deveres, com os mesmos objetivos e prazos, ao passo que eles - os aprendizes - já são desigualmente dispostos e preparados ao chegarem à escola. O ciclo de alfabetização propõe, ao contrário, uma pedagogia diferenciada, na qual cada aluno deve progredir a cada ano no ciclo, porém com efetiva aprendizagem (2012c, p. 45).	Sugestões para avaliação considerando os diferentes eixos de ensino	Alexsandro da Silva et al.
28	Durante o processo avaliativo, devemos sondar, ainda, as correspondências som-grafia já dominadas, buscando identificar onde estão as maiores dificuldades dos alunos, ao lerem ou escreverem determinadas palavras (2012c, p. 46).	Sugestões para avaliação considerando os diferentes eixos de ensino	Alexsandro da Silva et al.
<b>Categoria - Avaliação Somativa</b>			
Nº	Unidade de Registro	Texto	Autor/Autores
29	A avaliação dos estudantes para a identificação de seu nível de conhecimento a respeito de determinado problema ou área do conhecimento não deve ser feita apenas nos finais dos períodos letivos, mas durante todo o processo de aprendizagem. (2012, p. 38, Educação do campo, U1b).	Avaliação e progressão escolar no ciclo de alfabetização	Carolina Figueiredo de Sá Rui Gomes de Mattos; Mesquita Telma Ferraz Leal
30	Se tal tipo de situação é tão importante em uma avaliação diagnóstica para iniciar uma sequência didática, é mais importante ainda prever situações favoráveis nos momentos em que a avaliação tenha algum impacto mais forte sobre o destino escolar das crianças, como é o caso das decisões sobre os encaminhamentos de um ano letivo para outro.	Avaliação e organização do trabalho docente: a importância dos registros	Telma Ferraz Leal

	<p>Por exemplo, na avaliação do Sistema de Escrita Alfabética, alguns cuidados podem ser tomados. Muitas vezes, essa avaliação é feita por meio de um ditado em que o professor diz as palavras e as crianças as escrevem em um papel, no mesmo momento. Nesses casos, é provável que as crianças que ainda estejam precisando se concentrar para decidir quantas e quais letras vão utilizar para escrever cada palavra se sintam pressionadas pelo tempo e pelas outras crianças que concluem a atividade mais rapidamente e que solicitam novas palavras a serem ditadas. Muitas vezes, as crianças que ainda estão consolidando tais aprendizagens ficam ansiosas e registram quaisquer letras para terminar a tarefa ou mesmo desistem de tentar escrever as palavras. Desse modo, não são favorecidas boas condições de avaliação, pois essas crianças não vão evidenciar tudo o que elas são capazes de fazer na atividade proposta. Seria muito mais adequado entregar uma folha com os desenhos das palavras a serem escritas para que cada criança possa ir fazendo a tarefa com maior concentração e sem a pressão dos colegas para terminar logo (2012, p. 16, A1, U8).</p>		
31	<p>Além disso, a avaliação precisa ser baseada no conteúdo que foi ensinado. É importante que o professor esteja atento à progressão na apresentação de conteúdos e também à exigência de desempenho dos estudantes, sempre lembrando que os ritmos de aprendizagem não são uniformes e que a diversidade constitui a prática docente. <u>Ela não é um obstáculo eventual, a ser evitado ou superado.</u> (2012c, p. 15, grifo dos autores).</p>	Sugestões para avaliação considerando os diferentes eixos de ensino	Alexsandro da Silva et al.
32	<p>Para isso, é necessário que saibamos, além do perfil de cada criança, o que fazer com cada aluno, para que progrida na sua aprendizagem sobre a escrita alfabética, devendo esse perfil vir a nortear os conteúdos e atividades que precisam ser priorizados na prática de alfabetização. As atividades avaliativas precisam buscar, detectar, dentre outros aspectos: se a criança já conhece as letras; se as identifica e as usa no registro das palavras; se ao escrever palavras, já faz alguma correspondência entre letras e sons; enfim, precisamos perceber o que já sabem sobre o Sistema de Escrita Alfabética (2012c, p. 45).</p>	Sugestões para avaliação considerando os diferentes eixos de ensino	Alexsandro da Silva et al.
33	<p>E, finalmente, há a avaliação da aprendizagem dos alunos, que perpassa todas essas outras avaliações. Para tanto, é essencial que sejam planejadas boas estratégias para avaliar os alunos, como também boas intervenções, para que eles avancem no seu processo de aprendizagem. O Programa recomenda duas ações importantíssimas: 1) estabelecer o que as crianças precisam aprender em um determinado tempo; e 2) selecionar as estratégias de avaliação que sejam mais adequadas à verificação do que foi aprendido (2015, p. 32-33, U1).</p>	Avaliação na alfabetização na perspectiva de um currículo inclusivo	Evangelina Maria Brito de Faria Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante
<b>Categoria - Avaliação Formativa</b>			
Nº	Unidade de Registro	Texto	Autor/Autores
34	<p>A avaliação, neste sentido, deve acompanhar todo este percurso, avaliando não apenas a progressão de conhecimentos adquiridos pelas crianças, mas também se a progressão de ensino por parte do professor se deu da forma esperada/planejada inicialmente. Para isto, a autoavaliação do professor deve fazer parte do processo. A partir daí novos redimensionamentos devem ser tomados para a continuidade e aprofundamento do processo de ensino-aprendizagem, de forma contextualizada e vinculada às possíveis intervenções dos estudantes dentro e fora da escola (2012, p. 15, Educação do campo, U8).</p>	Ciclo de alfabetização na educação do campo: reflexões sobre os processos de avaliação e a progressão escolar	Telma Ferraz Leal Carolina Figueiredo de Sá

35	Avaliar continuamente o desenvolvimento dos estudantes é parte importante desse trabalho de análise do processo pedagógico (2012, p. 38, Educação do campo, U1b).	Avaliação e progressão escolar no ciclo de alfabetização	Carolina Figueiredo de Sá Rui Gomes de Mattos; Mesquita Telma Ferraz Leal
36	Como abordado por Albuquerque e Morais (2006), diferentemente de uma prática tradicional de alfabetização e avaliação, na perspectiva construtivista e interacionista de ensino, e também na perspectiva inclusivista, avaliam-se as conquistas e as possibilidades dos estudantes ao longo do ano escolar, e não apenas os impedimentos e as condutas finais e acabadas. O erro, que antes precisava a todo custo ser evitado, já que era o principal sintoma de exclusão escolar, passa a ser considerado como indicador da forma como os alunos pensam sobre determinado conhecimento. Os objetivos das avaliações não se relacionam mais à simples medição de conhecimentos para determinar se estão aptos a progredir nos estudos, mas à identificação dos conhecimentos que os estudantes já desenvolveram, com o objetivo de fazê-los avançar em suas aprendizagens (2012, p. 26, A1, U1).	Avaliação no ciclo de alfabetização	Eliana Borges Correia de Albuquerque
37	Nesse sentido, a avaliação passa a ser vista como uma forma de entender todo o processo pedagógico e de atuar para melhorá-lo. Não apenas os estudantes são avaliados, mas também o professor, a escola, o sistema. A avaliação, assim, passa a ser encarada como um instrumento para redimensionamento da prática (2012, p. 15, A1, U8).	Avaliação e organização do trabalho docente: a importância dos registros	Telma Ferraz Leal
38	Desse modo, concebemos que a avaliação precisa ser realizada no início de etapas escolares, de projetos didáticos ou de sequências didáticas; durante um determinado período, para investigar se as aprendizagens estão sendo efetivadas; e no final, para avaliar os resultados obtidos e se é necessário retomar o que foi trabalhado. Assim: “[...] a avaliação sempre tem que ser formativa, de maneira que o processo avaliador independente de seu objeto de estudo, tem que observar as diferentes fases de uma intervenção que deverá ser estratégica. Quer dizer, que permita conhecer qual é a situação da partida, em função de determinados objetivos gerais bem definidos (avaliação inicial); um planejamento de intervenção fundamentado e, ao mesmo tempo, flexível, entendido com uma hipótese de intervenção; uma atuação na sala de aula, em que as atividades e tarefas e os próprios conteúdos de trabalho se adequarão constantemente (avaliação reguladora) às necessidades que vão se apresentando para chegar a determinados resultados (avaliação final) e a uma compreensão e valoração sobre o processo seguido, que permita estabelecer novas propostas de intervenção (avaliação integradora).” (Zabala, 1998, p. 201) (2012, p. 24, A3, U1).	Avaliação para inclusão: alfabetização para todos	Ana Lúcia Guedes-Pinto Telma Ferraz Leal
39	A avaliação formativa, como o próprio nome revela, busca considerar os diferentes percursos no processo de aprendizagem, privilegiando-se os conhecimentos que os alunos trazem, o que se pretende aprender, o que os alunos já aprenderam, mas principalmente o que eles ainda precisam aprender. Surge, portanto, uma preocupação com a progressão do conhecimento de maneira adaptada aos conteúdos a serem ensinados e às diferentes realidades dos alunos, ou melhor, com a recreação e adaptação do currículo (2012, p. 28, A3, U4).	Atividades lúdicas: hora de aprender, hora de avaliar?	Andrea Tereza Brito Ferreira Ester Calland de Sousa Rosa Rosinalda Teles
40	De acordo com Perrenoud (1999), a principal diferença no processo avaliativo, segundo essa perspectiva formativa reguladora são as suas funções diagnóstica, processual, descritiva e qualitativa. Na perspectiva de diagnóstico, avalia-	Atividades lúdicas: hora de aprender, hora de avaliar?	Andrea Tereza Brito Ferreira Ester Calland de Sousa Rosa

	se em princípio o que já é capaz de fazer para saber que habilidades os alunos apresentam, ou não, para poder intervir. A dimensão processual significa que durante todo o processo poderão haver (re)orientações do ensino para possibilitar uma aprendizagem mais efetiva. As funções descritiva e qualitativa têm como objetivos descrever o processo de construção do conhecimento e analisá-lo com base na qualidade dos avanços conseguidos (2012, p. 29, A3, U4).		Rosinalda Teles
41	Nesse contexto, a avaliação formativa e o registro das aprendizagens das crianças na passagem de um ano letivo ao outro por meio dos pareceres pedagógicos, para registro da vida escolar das crianças, devem subsidiar a progressão escolar, indicando quais são as aprendizagens construídas pelas crianças e as ações que precisam ser desenvolvidas pelos professores para auxiliá-las no próximo ano. Além disso, esses encaminhamentos servem como sugestões para os docentes do 4º ano do Ensino Fundamental quanto aos encaminhamentos gerais a serem dados, considerando os perfis finais das crianças no 3º ano do ciclo de alfabetização (2012, p. 10, A3, U8).	Progressão escolar no ciclo de alfabetização: avaliação e continuidade das aprendizagens na escolarização	Magna do Carmo Silva Cruz Eliana Borges Correia de Albuquerque
42	O ato de avaliar deveria ser um momento capaz de revelar os conhecimentos construídos pelas crianças e o que elas ainda precisariam elaborar, bem como as suas possibilidades de avanço e suas necessidades para que a situação “transitória” de “não ter construído ainda” possa ser superada, sem prejuízo para com o seu processo de escolaridade. Faz-se necessário, portanto, analisar a progressão desses alunos ao longo do ano. (2012, p. 16, A3, U8).	Progressão escolar no ciclo de alfabetização: avaliação e continuidade das aprendizagens na escolarização	Magna do Carmo Silva Cruz Eliana Borges Correia de Albuquerque
43	Mas é necessário, também, que a avaliação seja contínua, isto é, não ocorra apenas no início do processo, mas durante todo o período letivo, a fim de que haja planejamento em ação, ou seja, redefinição de estratégias ao longo do processo (2012a, p. 8).	Introdução	Alexsandro da Silva et al.
44	Silva (2003) também alerta para a necessidade de conceber a avaliação como um processo para garantir as aprendizagens e não para “reprovar ou excluir os estudantes”. O autor defende a “opção por uma educação que supere a crise do paradigma educacional centrado no ensino, onde a escola apenas se responsabiliza por ensinar de forma linear e uniforme, ficando à sorte dos alunos aprenderem” (SILVA, 2003, p. 8) (2012b, p. 12).	Reflexões sobre a avaliação nos processos educacionais e os sujeitos envolvidos na alfabetização	Alexsandro da Silva et al.
45	Nos Cadernos de Formação da unidade 1 / PNAIC 2013, a proposta do Ciclo de Alfabetização defende a lógica da avaliação formativa, que propõe uma aprendizagem como processo, em que nada é desconectado, em que todas as ações são vistas em relação aos outros atores da comunidade escolar. Uma avaliação feita para garantir as aprendizagens, para a redefinição de um planejamento contínuo. Uma cadeia de ações interligadas. Uma avaliação com ênfase em seu aspecto processual, contínuo, que tem como finalidade compreender o que os alunos já sabem e o que precisam aprender. Sendo assim, serve para que os professores programem intervenções que atendam à diversidade de necessidades pedagógicas de sua turma, considerando que a turma sempre será heterogênea, independente da presença ou não de crianças com necessidades educacionais especiais. Isso significa uma mudança em todos os planos educacionais: currículo, gestão escolar e, naturalmente, o próprio modo de avaliar (2015, p. 31, U1).	Avaliação na alfabetização na perspectiva de um currículo inclusivo	Evangelina Maria Brito de Faria Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante
46	Como podemos observar, nas diretrizes do Programa, a perspectiva de avaliação é <b>formativa</b> e concorre para o crescimento de todos os agentes envolvidos no processo educativo. Com base nesse conceito de avaliação, o PNAIC	Avaliação na alfabetização na perspectiva de um	Evangelina Maria Brito de Faria

	defende um princípio fundamental da ação pedagógica: o <b>princípio da inclusão</b> , que surge como um desafio para garantir o direito de alfabetização plena aos alunos até o 3.o ano do Ciclo de Alfabetização. Nessa perspectiva, a avaliação é considerada como um processo inclusivo e fundamental para a lógica do ciclo, que apresenta uma proposta de maior flexibilidade com o tempo e mais continuidade do processo de ensino e aprendizagem da alfabetização (2015, p. 33, U1, grifo das autoras).	currículo inclusivo	Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante
47	Essa é uma atitude de quem conhece as necessidades e as aprendizagens consolidadas. E esse conhecer é construído através de um processo de avaliação contínua. Essa é a finalidade da avaliação: um caminho para garantir a aprendizagem (2015, p. 39, U1).	Avaliação na alfabetização na perspectiva de um currículo inclusivo	Evangelina Maria Brito de Faria Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante
<b>Categoria - Abordagem tradicional da avaliação</b>			
Nº	Unidade de Registro	Texto	Autor/Autores
48	A ênfase na organização escolar em série privilegia uma concepção seletiva e excludente de avaliação, partindo de uma perspectiva classificatória, na qual a culpa pelo insucesso recai sobre a criança. Avalia-se nestes casos o resultado final da aprendizagem, não importando os processos de construção de conhecimento, nem de onde as crianças partiram para chegar onde se encontram, em termos de seu desenvolvimento cognitivo. A ênfase, portanto, da avaliação situa-se na medição das aprendizagens dos alunos e na classificação deles como aptos ou não para progredir no ensino. Tal prática foi hegemônica nas décadas de 1970, 80 e 90 gerando altos índices de reprovação ao final da 1ª série. Este fracasso escolar era considerado como falta de capacidade dos alunos em aprender a ler e escrever (2012, p. 34, Educação do campo, U1b).	Avaliação e progressão escolar no ciclo de alfabetização	Carolina Figueiredo de Sá Rui Gomes de Mattos; Mesquita Telma Ferraz Leal
49	A avaliação escolar, nesse contexto, mais que instrumento de verificação de aprendizagem e habilidades das crianças pelo professor, se constituía e, muitas vezes, ainda se constitui, como meio eficaz de controle comportamental dos alunos (FREITAS, <i>ibid.</i> , p. 84). O caráter punitivo e classificatório da avaliação ainda presente em muitos espaços educativos tem reforçado uma lógica em que se valoriza uma visão hierárquica, em que as crianças são divididas entre as que <b>sabem</b> e as que <b>não sabem</b> os conteúdos ensinados, criando e aprofundando desigualdades entre elas. O regime seriado, fruto dessa concepção de educação, parte da premissa de que na avaliação das crianças, deve-se averiguar se elas apreenderam o que foi ensinado ou não, como informação única e definitiva para as decisões acerca da progressão escolar de cada uma delas para a etapa escolar seguinte (2012, p.9, Educação do campo, U8, grifo das autoras).	Ciclo de alfabetização na educação do campo: reflexões sobre os processos de avaliação e a progressão escolar	Telma Ferraz Leal Carolina Figueiredo de Sá
50	Como vimos no texto anterior, até meados da década de 1980, as práticas de alfabetização se baseavam em métodos considerados hoje como “tradicional”, que tornavam artificiais as práticas escolares da leitura e da escrita. Liam-se e escreviam-se palavras, frases e textos “cartilhados” (considerados pseudo textos) com o objetivo de aprender “o código” alfabético. Areladas a essas práticas de alfabetização desenvolvidas na 1º série do Ensino Fundamental observávamos a realização de práticas de avaliação nomeadas hoje como tradicionais, cuja ênfase era na medição/mensuração das aprendizagens dos alunos e na classificação deles como aptos ou não aptos para progredir no ensino (2012, p. 24, A1, U1).	Avaliação no ciclo de alfabetização	Eliana Borges Correia de Albuquerque

51	Antes de iniciar o processo formal de alfabetização, era preciso avaliar se os alunos apresentavam a “prontidão” necessária para tal processo, relacionada ao desenvolvimento de habilidades “psiconeurológicas” ou “perceptivo-motoras” (coordenação motora, discriminação auditiva e visual, etc.). Com a elevação do índice de repetência na 1ª série do Ensino Fundamental da escola pública, vimos surgir programas de Educação Compensatória que tinham o objetivo de preparar os alunos, na Educação Infantil (denominada de pré-escola na época), para o início do processo de alfabetização, compensando as supostas carências culturais, deficiências linguísticas e defasagens afetivas que esses alunos - provenientes das camadas populares - apresentavam (KRAMER, 2006) (2012, p. 24, A1, U1).	Avaliação no ciclo de alfabetização	Eliana Borges Correia de Albuquerque
52	Considerava-se, naquele contexto, que as crianças que ingressavam no Ensino Fundamental não possuíam conhecimentos sobre a língua e, ao mesmo tempo, julgava-se necessário que todas elas tivessem desenvolvido uma maturidade para aprender a ler e escrever relacionadas com as habilidades anteriormente mencionadas. Uma vez diagnosticado que elas estavam “aptas” para iniciar esse processo, cabia ao professor, que seguia um determinado método, apresentar as unidades sonoras (sílabas, fonemas) em uma sequência pré-estabelecida, unidades estas que deveriam ser memorizadas pelos alunos (2012, p. 24, A1, U1).	Avaliação no ciclo de alfabetização	Eliana Borges Correia de Albuquerque
53	Nessa prática de ensino da leitura e da escrita, a avaliação era fundamental para o bom andamento do processo. Avaliava-se se os alunos estavam aprendendo o código alfabético na perspectiva da memorização das unidades apresentadas/ensinadas pelo professor e presentes no livro didático utilizado. O objetivo de tal avaliação era o de medir e classificar a aprendizagem dos alunos para determinar seu prosseguimento nos estudos, tanto no que se refere à sequência de apresentação das lições/unidades ao longo do ano, como à passagem para a 2ª série. O propósito classificatório e seletivo de tal prática de avaliação evidencia-se nos altos índices de reprovação no final da 1ª série (2012, p. 25, A1, U1).	Avaliação no ciclo de alfabetização	Eliana Borges Correia de Albuquerque
54	Ainda em relação a tais práticas de alfabetização e avaliação, presentes na memória de muitos de nós, avaliava-se por meio de atividades que exigiam a leitura e a escrita das letras, sílabas, palavras, frases e textos trabalhados. Era preciso garantir que os alunos dessem as respostas corretas, uma vez que o erro precisava ser evitado, pois era indicador de que o estudante não havia aprendido/memorizado o que fora ensinado (2012, p. 25, A1, U1).	Avaliação no ciclo de alfabetização	Eliana Borges Correia de Albuquerque
55	Como abordado no primeiro texto deste caderno, tal prática de avaliação era excludente, pois desconsiderava o sujeito em suas singularidades e não considerava suas experiências/conhecimentos prévios, assim como seus percursos de aprendizagem. Os educandos, ao final do ano, eram apenas rotulados em aptos ou não aptos a prosseguir os estudos, estando tal aptidão relacionada ao desempenho deles nas tarefas/provas escolares e a suas capacidades de emitirem as respostas corretas (2012, p. 25, A1, U1).	Avaliação no ciclo de alfabetização	Eliana Borges Correia de Albuquerque
56	Tradicionalmente, no contexto escolar, o termo avaliação vem associado à ideia de aprovação ou retenção dos estudantes. Recorrentemente, pensa-se que a avaliação diz respeito apenas ao desempenho dos estudantes. Sem dúvida, essa é uma finalidade importante da avaliação. No entanto, cada vez mais esse termo vem sendo empregado de forma mais abrangente (2012, p. 15, A1, U8).	Avaliação e organização do trabalho docente: a importância dos registros	Telma Ferraz Leal

<b>Categoria - Professor</b>			
<b>Nº</b>	<b>Unidade de Registro</b>	<b>Texto</b>	<b>Autor/Autores</b>
57	No entanto, para realizar tais planejamentos é necessário saber avaliar as crianças. Moraes (2010) fez um balanço das pesquisas apresentadas no Grupo de Trabalho “Alfabetização, Leitura e Escrita” da ANPEd (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação), com base em 17 estudos que se dedicavam a investigar o ensino da escrita alfabética realizado nas escolas brasileiras entre 2003 e 2007. Os resultados apontaram em relação às formas de avaliar a aprendizagem da escrita alfabética que há dificuldades de os alfabetizadores avaliarem os progressos realizados por seus alunos e de reorientarem sua prática com base nessas avaliações, apesar de periodicamente diagnosticarem os níveis de escrita dos alunos (2012, p. 24, A2, U1).	Avaliação no ciclo de alfabetização: o monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem das crianças	Magna do Carmo Silva Cruz
58	Uma terceira implicação do princípio da avaliação para inclusão é que não é apenas o estudante que precisa ser avaliado. Ferreira e Leal (2006, p. 14) destacam que “[...] avaliar as próprias estratégias didáticas é fundamental para que possamos redimensionar o ensino, tendo como norte a avaliação do que os alunos fazem e dizem. Ou seja, ouvir o aluno e tentar entender as respostas que eles nos dão a partir dos instrumentos de avaliação é o primeiro passo para pensar sobre os procedimentos didáticos que usamos no nosso cotidiano.” (2012, p. 23, A3, U1).	Avaliação para inclusão: alfabetização para todos	Ana Lúcia Guedes-Pinto Telma Ferraz Leal
59	A avaliação do professor também se faz necessária. Sem dúvidas, não apenas o professor é responsável pela aprendizagem das crianças, mas ele tem papel crucial nesse processo, pois é quem está no dia a dia com os estudantes. A autoavaliação realizada com base na reflexão de sua própria ação, a avaliação feita pelos pais e pelos estudantes auxilia o professor a pensar quais são seus “pontos fortes” e onde ele pode melhorar. A formação continuada deve servir de ponto de partida para esse revisitar da prática diária (2012b, p. 11).	Reflexões sobre a avaliação nos processos educacionais e os sujeitos envolvidos na alfabetização	Alexsandro da Silva et al.
60	Os resultados de aprendizagem das crianças também é um bom parâmetro da autoavaliação. Se as crianças não estão aprendendo o que se pretende ensinar, é preciso analisar se as estratégias de ensino e de mediação podem ser melhoradas. Por isso, ter boas estratégias para avaliar as crianças é necessário para que se possa avaliar a própria prática (2012b, p. 11).	Reflexões sobre a avaliação nos processos educacionais e os sujeitos envolvidos na alfabetização	Alexsandro da Silva et al.
61	Assim, o professor precisa estar atento à avaliação dos estudantes, para conduzir estratégias didáticas que favoreçam esse desenvolvimento integral, sem perder de vista que existem conhecimentos e habilidades que precisam ser dominados pelos estudantes e que é papel da escola garantir que sejam aprendidos/desenvolvidos (2012b, p. 12).	Reflexões sobre a avaliação nos processos educacionais e os sujeitos envolvidos na alfabetização	Alexsandro da Silva et al.
62	Também cabe ao professor estar atento à diversidade de sala de aula, aos diferentes tempos de aprendizagem, buscando atender às necessidades dos alunos, com estratégias de ensino acessíveis a qualquer estudante. E como a avaliação não é um processo indissociável das práticas de ensino, é o professor que tem condições de fazer essa avaliação mais ampla (2012b, p. 12).	Reflexões sobre a avaliação nos processos educacionais e os sujeitos envolvidos na alfabetização	Alexsandro da Silva et al.
63	Cabe ao professor, por meio da observação e do diálogo permanente, buscar compreender os estudantes, estando sensível não apenas ao que eles demonstram saber ou não, mas também às suas características e modos de interagir, suas	Reflexões sobre a avaliação nos processos educacionais e os	Alexsandro da Silva et al.

	inseguranças, seus medos e anseios. As avaliações em larga escala e as avaliações padronizadas não possibilitam esse olhar para as singularidades de cada estudante. Em virtude disso, o professor pode planejar situações de avaliação mais investigativas que possam, não apenas identificar o que o aluno aprendeu ou não aprendeu, mas também buscar as razões para a aprendizagem ou não aprendizagem. É com base nessa investigação que ele pode propor estratégias de intervenção para garantir as aprendizagens a que os estudantes têm direito (2012b, p. 12).	sujeitos envolvidos na alfabetização	
64	Como discutimos anteriormente, o próprio professor é responsável pela avaliação das crianças. É ele que pode, de modo contínuo, perceber os avanços e as necessidades de cada estudante. Para isso, precisa ter clareza sobre quais são seus objetivos de ensino, e como avaliar, se os conhecimentos e as habilidades ainda estão sendo apropriados pelos estudantes (2012c, p. 14).	Sugestões para avaliação considerando os diferentes eixos de ensino	Alexsandro da Silva et al.
65	Assim, o primeiro desafio do professor é justamente pensar no que ele quer avaliar e se esses objetivos estão condizentes com o que se espera que o professor ensine na etapa escolar (2012c, p. 30).	Sugestões para avaliação considerando os diferentes eixos de ensino	Alexsandro da Silva et al.
66	O professor regente será, sempre, a melhor pessoa para avaliar o que precisa ser retomado e criar estratégias para que essa retomada atinja o objetivo: a aprendizagem e Alfabetização Matemática dos alunos. Para atingir esse objetivo mais geral, é necessário que o professor tenha em mente objetivos específicos relativos a cada semana, em relação a um dado item do currículo ou conteúdo a ser trabalhado (2014, p. 9, U1).	Organização do trabalho pedagógico para a Alfabetização Matemática	Adair Mendes Nacarato Cármem Lúcia Brancaglioni Passos Regina Célia Grando
67	Outro ponto essencial é a avaliação do docente, de sua didática e de seu relacionamento com os alunos. Muitos detalhes às vezes escapam; por isso, saber escutar os alunos para discernir o que pode motivá-los é fundamental para o professor redefinir suas estratégias de ensino (2015, p. 32, U1).	Avaliação na alfabetização na perspectiva de um currículo inclusivo	Evangelina Maria Brito de Faria Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante
68	Por outro lado, é importante que, em cada contexto específico, seja feita uma avaliação das práticas das quais as crianças participam, pois, muitas vezes, o professor é surpreendido e encontra práticas de escrita não identificadas na escola ou não valorizadas. Esta pesquisa é necessária para que não se tome como pressuposto a ideia de que a escrita não tem relevância no campo e se planeje a ação didática sem checar tal pressuposto (2012, p. 24, Educação do campo, U1a).	Currículo no ciclo de alfabetização: introduzindo a discussão sobre a educação do campo	Rui Gomes de Mattos; Mesquita Carolina Figueiredo de Sá Telma Ferraz Leal
<b>Categoria - Aluno</b>			
<b>Nº</b>	<b>Unidade de Registro</b>	<b>Texto</b>	<b>Autor/Autores</b>
69	O ciclo de alfabetização, assim, foi estabelecido como um bloco de três anos, que se justifica, dentre outros motivos, porque as crianças precisam de tempo para se apropriar dos processos interativos no espaço escolar, se engajando em sua cultura de modo a refletir criticamente acerca dos papéis que aí desempenham. Devem também entender a rotina da escola e os modos de interação dos diferentes segmentos da comunidade escolar. Isto é, no primeiro ano, a criança está se inserindo nas práticas escolares, entendendo como se organizam as relações e construindo expectativas quanto ao que vai aprender e aos motivos pelos quais vai aprender. Isso significa que devem ser, desde cedo, junto à comunidade, partícipes de uma avaliação curricular que percebe o trabalho do professor na interseção entre conhecimento, habilidades e valores (MCKERNAN, 2009, p. 247) (2012, p. 35, Educação do campo, U1b).	Avaliação e progressão escolar no ciclo de alfabetização	Carolina Figueiredo de Sá Rui Gomes de Mattos; Mesquita Telma Ferraz Leal

70	Nessa perspectiva, avalia-se tanto os alunos, para mapear seus percursos de aprendizagem, como as práticas pedagógicas com o objetivo de analisar as estratégias de ensino adotadas de modo a relacioná-las às possibilidades dos educandos. Quanto ao registro dessas avaliações, pode-se também propor diversificação quanto aos instrumentos: cadernos de registros dos estudantes; os portfólios com a coletânea de atividades/registros realizados pelas crianças ao longo de um determinado período que permitem que tanto o professor como os próprios alunos acompanhem as dificuldades e os avanços em uma determinada matéria; a ficha de acompanhamento individual (de cada aluno) e coletiva (da classe) (2012, p. 26, A1, U1).	Avaliação no ciclo de alfabetização	Eliana Borges Correia de Albuquerque
71	Incluir as próprias crianças nos processos de avaliação é também uma forma de levá-las a desenvolver compromissos com suas próprias aprendizagens. Downing e Fijalkow (1984), ao discutirem sobre a importância de os estudantes participarem de diferentes etapas do processo educativo, afirmam que “a criança encontra-se na clareza cognitiva quando sabe que aprende, quando sabe o que aprende, por que aprende e como aprende” (In: BERNARDIN, 2003, p. 132) (2012, p. 23, A3, U1).	Avaliação para inclusão: alfabetização para todos	Ana Lúcia Guedes-Pinto Telma Ferraz Leal
72	As práticas avaliativas que estimulam a criança a analisar seus próprios percursos, como, por exemplo, ao analisarem portfólios, pode ajudar bastante a desenvolver tais capacidades (2012, p. 24, A3, U1).	Avaliação para inclusão: alfabetização para todos	Ana Lúcia Guedes-Pinto Telma Ferraz Leal
73	A voz dos estudantes também precisa ser encarada como central no processo de avaliação dos docentes. Lima (2011), ao entrevistar crianças após as aulas de duas professoras, perguntando a elas se a aula tinha sido boa ou se elas não tinham gostado, verificou que as crianças tinham critérios consistentes para avaliar as docentes. Dentre outras, foram explicitadas respostas que evidenciavam o quanto as crianças valorizavam as aulas em que “os conteúdos eram importantes para a vida”, “as atividades eram boas”, “havia vários tipos de atividades”, “a ordem das atividades era interessante”, “os assuntos trabalhados em uma aula também eram ensinados em outras aulas”, “as aulas tratavam de assuntos relativos a mais de uma disciplina”, “as atividades não eram muito difíceis”, “a professora ajudava a realizar a atividade”, “a professora explicava bem” e “os textos eram bons”. Vê-se, com isso, que é preciso conversar com as crianças para saber o que pode motivá-las mais a participar das aulas (2012b, p. 11).	Reflexões sobre a avaliação nos processos educacionais e os sujeitos envolvidos na alfabetização	Alexsandro da Silva et al.
74	Os estudantes também podem avaliar seus próprios textos e analisar seus avanços e dificuldades. Portanto, estudantes e professores podem monitorar a aprendizagem e o ensino (2012c, p. 30).	Sugestões para avaliação considerando os diferentes eixos de ensino	Alexsandro da Silva et al.
75	Quem escreve avalia o próprio texto, e nesse caso, avaliar pode significar rever, corrigir, reescrever, rascunhar, passar a limpo, confirmar ou negar hipóteses no ato da escrita, o que não precisa ser necessariamente realizado apenas na escola numa única aula. É preciso também que o professor se volte para a sua própria visão de texto e de avaliação e, principalmente, que considere as repercussões das marcas da sua correção (EVANGELISTA et al, 2009 p. 29) (2012c, p. 30).	Sugestões para avaliação considerando os diferentes eixos de ensino	Alexsandro da Silva et al.
76	Nesse sentido, a avaliação busca como princípio central o diálogo, em que professor e estudante possam interagir como leitores críticos dos textos produzidos, fazendo uso da linguagem como prática social. Os estudantes podem ser	Sugestões para avaliação considerando os	Alexsandro da Silva et al.

	incentivados a perceber que também são responsáveis por suas aprendizagens (2012c, p. 30).	diferentes eixos de ensino	
<b>Categoria - Instrumentos de avaliação e de registro</b>			
<b>Nº</b>	<b>Unidade de Registro</b>	<b>Texto</b>	<b>Autor/Autores</b>
77	Inseridas em processos educativos contextualizados e dinâmicos, as práticas de avaliação também devem ser redimensionadas. Em relato de experiência em turma multisseriada (disponível na seção Compartilhando desta unidade), a professora Maria Cláudia Pereira da Silva, da Escola Municipal Eulália Lira Seródio, de Lagoa dos Gatos/PE, nos conta como organizou uma atividade de escrita de cartas para os avós, que partiu de uma intervenção cênica e lúdica, passou pela contação de histórias e conversa, até a escrita e reescrita de cartas que foram de fato entregues aos seus destinatários (no caso, os avós das crianças). Através desta atividade, a professora criou boas condições para avaliar o desenvolvimento das crianças quanto ao nível de leitura e escrita, ao mesmo tempo em que incentivou a expressão oral, a escuta e colaboração entre elas para a execução da proposta (princípio da coeducação), num contexto de valorização dos laços afetivos familiares (2012, p. 10, Educação do campo, U8).	Ciclo de alfabetização na educação do campo: reflexões sobre os processos de avaliação e a progressão escolar	Telma Ferraz Leal Carolina Figueiredo de Sá
78	Por meio do registro, garantimos que as crianças sejam avaliadas continuamente de modo mais seguro. Podemos ver seus avanços de modo muito mais claro do que por meios assistemáticos e desorganizados, que podem, muitas vezes, turvar a visão e deixar que imagens sedimentadas sobre as crianças levem a construções negativas acerca de suas potencialidades (2012, p. 17, A1, U8).	Avaliação e organização do trabalho docente: a importância dos registros	Telma Ferraz Leal
79	Os registros de final de ano precisam ser retomados pelos professores no início do ano seguinte, para que sejam planejadas ações. A discussão coletiva sobre o planejamento anual é uma boa maneira de socializar os conhecimentos sobre as crianças, tomando-se sempre cuidado para que as imagens das crianças não sejam sedimentadas. Todas as pessoas mudam e, de um ano para o outro, as crianças aprendem coisas novas, mudam seus comportamentos e atitudes, assim como qualquer pessoa. Desse modo, as informações devem ser pontos de partida para o planejamento, mas não uma “camisa de força” (2012, p. 18, A1, U8).	Avaliação e organização do trabalho docente: a importância dos registros	Telma Ferraz Leal
80	Construir instrumentos de avaliação adequados para cada um desses momentos requer conhecimento acerca do que se deseja ensinar (2012, p. 24, A3, U1).	Avaliação para inclusão: alfabetização para todos	Ana Lúcia Guedes-Pinto Telma Ferraz Leal
81	É necessário, ao se optar por uma prática avaliativa sistemática, como a citada por Ana Lúcia, atentar para diferentes cuidados que devem ser tomados nesses processos de avaliação. Para a avaliação da leitura, é fundamental selecionar bem o texto, buscando um material que trate de um tema sobre o qual os estudantes tenham familiaridade e um gênero que seja de uso frequente no seu cotidiano ou tenha feito parte de intervenção didática sistemática. As questões também precisam ser bem elaboradas, e destinadas a avaliar conhecimentos e habilidades pertinentes ao currículo vivenciado (2012, p. 25, A3, U1).	Avaliação para inclusão: alfabetização para todos	Ana Lúcia Guedes-Pinto Telma Ferraz Leal
82	Nessa perspectiva de avaliação relativa ao componente curricular Língua Portuguesa, o instrumento mais indicado é o registro das observações sobre as realizações dos alunos durante todo o processo. As atividades de leitura e escrita, quando avaliadas, ganham novas finalidades, não mais a mera classificação dos alunos. De acordo com Albuquerque, Morais	Atividades lúdicas: hora de aprender, hora de avaliar?	Andrea Tereza Brito Ferreira Ester Calland de Sousa Rosa Rosinalda Teles

	e Leal (2007) é fundamental o registro do processo de aprendizagem, porém, mais importante é a sua utilização para reorganizar e diversificar as ações que integram a rotina escolar (2012, p. 29, A3, U4).		
83	O desenvolvimento de mecanimos [sic] integrados de avaliação requer um acompanhamento do que é planejado até as ações de ensino que de fato forem vivenciadas em sala de aula, utilizando-se instrumentos variados que permitam analisar a progressão dos estudantes e suas relações com as estratégias didáticas adotadas. Nesse processo, é importante estar atento que o planejamento requer que o professor defina os objetivos, ou seja, tenha clareza do que se pretende dos alunos com relação à aprendizagem (2012a, p. 8).	Introdução	Alexsandro da Silva et al.
84	Para avaliar tais conhecimentos, podemos, em nossa prática cotidiana de alfabetização, usar diferentes atividades, tais como: bingo de letras e palavras, formação de palavras com alfabeto móvel, escrita espontânea de palavras, identificação de palavras que rimam ou que começam com o mesmo som, completar palavras com letras ou sílabas, cruzadinhas etc. A realização de atividades que envolvem a escrita espontânea de palavras é fundamental, pois por meio dela podemos perceber, por exemplo, se as crianças usam letras, se há variação no repertório de letras, se há correspondência entre as letras e a pauta sonora das palavras, se há marcação de sílabas completas e de diferentes estruturas etc (2012c, p. 46).	Sugestões para avaliação considerando os diferentes eixos de ensino	Alexsandro da Silva et al.
85	Podemos, assim, fazer um quadro de acompanhamento, que deve ser estruturado pelo docente, de acordo com as relações som-grafia a que pretende dar ênfase. O acompanhamento nos permite uma percepção ampla do aluno ao longo do ano, deixando bastante clara a evolução e as principais dificuldades existentes (2012c, p. 46-47).	Sugestões para avaliação considerando os diferentes eixos de ensino	Alexsandro da Silva et al.
86	Assim, essas formas de monitoramento das aprendizagens apresentadas possibilitará ao docente direcionar seu planejamento desenvolvendo estratégias para alcançar as metas de aprendizagens e de ensino (2012d, p. 66).	O registro de acompanhamento da aprendizagem	Alexsandro da Silva et al.
87	Faz parte do planejamento da aula prever quais instrumentos serão produzidos pelo professor (diário de classe, registro reflexivo, narrativa de aula), pelos alunos (conforme exemplificado na próxima seção) e como será o retorno aos alunos. A correção será coletiva? Individual? Haverá reescrita de textos? Como será a socialização das produções dos alunos? Esse conjunto de produções dos alunos e do professor subsidiará o processo avaliativo. Por isso, é fundamental que se planeje como será a ficha de observação de cada aluno da turma e de que maneira isso pode ser utilizado enquanto instrumento de avaliação das aprendizagens. Além disso, esses registros serão fundamentais como apoio ao trabalho do professor que assumirá as aulas dessa turma no próximo ano (2014, p. 15, U1).	Organização do trabalho pedagógico para a Alfabetização Matemática	Adair Mendes Nacarato Cármen Lúcia Brancaglioni Passos Regina Célia Grando
88	Além de outros fatores, é também por esse motivo que se enfatiza a importância da utilização de vários instrumentos de avaliação e que podemos considerar uma avaliação em larga escala, por exemplo, como apenas mais um desses instrumentos, não devendo assumir posição de destaque para balizar o trabalho pedagógico. Seja porque ocorre em um momento muito pontual, seja porque, de fato, é bastante limitado, ela não nos possibilita acompanhar o desenvolvimento de uma série de conhecimentos e habilidades necessários às crianças. Para citar dois exemplos: na área de Língua Portuguesa não é possível um instrumento como esse	Acompanhamento do processo de aprendizagem	Emerson Rolkowski

	avaliar a oralidade, bem como, na área de Matemática, não é possível aferir conhecimentos relativos à lateralidade (BRASIL, 2014b) (2015, p. 21, U10).		
89	Essa multiplicidade de estratégias de avaliação devem estar coerentes com os princípios elencados no PNAIC, sobretudo pelo seu caráter inclusivo, que enfatiza a necessidade de considerarmos a heterogeneidade da escola brasileira. E, para que essas estratégias se tornem aliadas em redirecionamentos necessários da prática pedagógica, bem como para um efetivo acompanhamento do desenvolvimento da criança, são necessários instrumentos adequados de registro, sobre os quais iremos nos debruçar com maior detalhamento (2015, p. 21-22, U10).	Acompanhamento do processo de aprendizagem	Emerson Rolkouski
90	Ainda que se tenha delimitado o que se deseja avaliar, isso não garante objetividade ao processo avaliativo e de registro. Observa-se que o que um professor considerar como “Atendeu” outro pode considerar “Não Atendeu” e isso depende de diversos fatores, entre eles o conhecimento do professor sobre aspectos pedagógicos e pertinentes à própria área (2015, p. 25, U10).	Acompanhamento do processo de aprendizagem	Emerson Rolkouski
91	Uma maneira de termos total objetividade nesse processo é a construção de instrumentos de avaliação estritamente de múltipla escolha, tal como ocorre com as avaliações em larga escala, o que, já sabemos, possui indesejáveis limitações. Há ainda, escolas que optam por realizarem “avaliações externas” que, no limite, substituem as avaliações realizadas pelo professor regente. Isso não somente se constitui em uma maneira inadequada de monitoramento do trabalho dos professores como o afasta desse importante momento. A objetividade no processo avaliativo não deve ser vista como um entrave, mas sim como uma oportunidade para a discussão entre os pares, sem necessariamente se almejar um consenso. Nas discussões com a equipe pedagógica, entre os professores da própria escola e nos momentos de formação, haverá, certamente, um grande aprendizado e troca de experiências que ampliam os saberes de todos (2015, p. 27, U10).	Acompanhamento do processo de aprendizagem	Emerson Rolkouski
92	Em cada situação didática, a intencionalidade do professor em prepará-la e o seu olhar sobre a produção e as atitudes dos alunos auxilia na construção de instrumentos de registros que, no decorrer do período escolar, permitem-nos obter um quadro bastante completo do desenvolvimento de cada criança em todas as áreas. Esse quadro, possibilita a tomadas de decisões em relação ao aluno e o repensar das ações didáticas de maneira refletida e pautada em dados observados. Pensamos ser essa uma das principais contribuições dos instrumentos de acompanhamento (2015, p. 27, U10).	Acompanhamento do processo de aprendizagem	Emerson Rolkouski

O48a Oliveira, Gilcéia Damasceno de  
Avaliação da aprendizagem no ciclo de alfabetização: o  
que dizem os Cadernos de Formação do PNAIC? / Gilcéia  
Damasceno de Oliveira. – 2019.  
[194] f. : il. ; 30 cm.

Orientadora: Profa. Dra. Adriana Dickel.  
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de  
Passo Fundo, 2019.

1. Educação. 2. Aprendizagem – Avaliação.  
3. Alfabetização – Crianças. 4. Pacto Nacional pela  
Alfabetização na Idade Certa (Brasil). I. Dickel, Adriana,  
orientadora. II. Título.

CDU 372.4