

**JAQUELINE CORDEIRO SOUSA MORIBE**

Um estudo sobre o possível diálogo entre as avaliações internas e externas realizadas na Rede Municipal de Ensino de São Paulo nos anos de 2007 a 2009.

**SÃO PAULO**

**2010**

# **JAQUELINE CORDEIRO SOUSA MORIBE**

Um estudo sobre o possível diálogo entre as avaliações internas e externas realizadas na Rede Municipal de Ensino de São Paulo nos anos de 2007 a 2009.

Monografia apresentada ao curso de Magistério do Ensino Superior, da Coordenadoria Geral de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão (COGEAE) da PUC/SP, como exigência para a obtenção do título de **Especialista**.

Profª. Orientadora: Dra. Elisa Maria Cordeiro da Paixão

**SÃO PAULO**

**2010**

*“Estude a arte da ciência,  
estude a ciência da arte,  
use todos os sentidos,  
relacione tudo com tudo.”*

Leonardo da Vinci

## **Resumo**

O trabalho de pesquisa bibliográfica e documental trata da questão da avaliação na Rede Municipal de Educação de São Paulo, bem como busca traçar as diferenças entre as avaliações internas aplicadas nas salas de aula e a avaliação institucional desse município que é denominada como Prova São Paulo. Com base nas contribuições de Vygostk é traçada a importância do entendimento do processo de aprendizagem e desenvolvimento na idade escolar, sem esse conhecimento prévio é difícil entender o processo que se dará ao avaliar a criança. Também vê-se um panorama do termo avaliação, seu processo evolutivo e suas atuais perspectivas sobre como avaliar o aluno de forma efetiva, não esquecendo de evidenciar o papel fundamental do professor nesse processo de construção, para isso temos a contribuição de Vasconcelos, Fernandes, Soares, entre outros. Ao analisar os materiais disponibilizados ao professor da Rede Municipal de São Paulo do Ciclo I visa-se compreender o cerne da proposta para esses profissionais, a base da pesquisa realizada para a aplicação de avaliações institucionais e a realidade vivenciada na sala de aula, se é possível que o material proposto e disponibilizado interaja com a sala de aula. Conclui caracterizando a avaliação proposta como muito simplista, uma vez que não possibilita alcançar o objetivo proposto de todos os teóricos que é formar leitores e escritores competentes. A atual proposta tem uma ampla visão sobre como bem avaliar o aluno, porém para alcançar bons resultados na sala de aula, para que reflitam nas avaliações institucionais, é preciso adequar os materiais disponibilizados para os professores. A pesquisa indica que se o objeto avaliativo utilizado não for condizente com as metas estipuladas em cada ano do ciclo, o aluno não obterá sucesso nas avaliações institucionais propostas e principalmente não conseguirá agir sobre o objeto de conhecimento que é a língua escrita.

**Unitermos:** Avaliação, Educação, Prova São Paulo, Avaliações Institucionais, TOF (Toda Força ao Primeiro Ano), PIC (Projeto Intensivo do Ciclo I), SME (Secretaria Municipal de Educação).

## **Abstract**

Bibliographic and documentary work about the question of evaluation in Municipal Education of São Paulo and exhibit the differences between the internal assessments applied in the classroom and institutional assessment, Prova São Paulo. Based on Vygostk's contributions is drawn the importance of understanding the learning and development processes at school age, without this knowledge is difficult to understand the process that will evaluate the child. Another subject is an overview of the assessment term, its evolutionary process and current perspectives on how to assess students in an effective way and the teacher role in this evolutionary process, in this case we have the contributions of Vasconcelos, Fernandes, Smith, among others. Examining the material available to the Cycle one's teacher of the Public School of São Paulo aims to understand the core evaluation proposal to this professionals, the basis of research conducted for the implementation of institutional evaluations and the reality experienced in the classroom, if is possible that the material offered and available to interact with the students. Concludes that the governmental evaluation is too simplistic, since it is not possible to achieve the proposed goal of all theorists, which is to train competent readers and writers. The current proposal has a broad view to assess the students, but to achieve good results in the classroom and then reflect in the institutional evaluations, it is necessary to adapt the material available for teachers. The research indicates if the evaluation object is not consistent with the goals set in each year of the cycle, the student will not achieve success in institutional evaluation and especially on the object of knowledge that is written language.

**Keywords:** Evaluation, Education, Prova São Paulo, Institutional Reviews, TOF (Full Force to the First Year), PIC (Intensive Cycle I Project), SME (Municipal Department of Education).

## SUMÁRIO

|                                                          |    |
|----------------------------------------------------------|----|
| Apresentação                                             | 08 |
| Justificativa                                            | 09 |
| Introdução                                               | 10 |
| Capítulo 1. Teorias sobre aprendizagem e desenvolvimento | 13 |
| 1.1 Uma nova visão                                       | 15 |
| 1.2 Aprende e ensinar a língua Portuguesa na escola      | 17 |
| Capítulo 2. Vamos falar de Avaliação                     | 20 |
| 2.1 As avaliações internas                               | 25 |
| 2.2 As avaliações institucionais ou externas             | 31 |
| Capítulo 3. Programa Ler e Escrever                      | 34 |
| 3.1 Prova São Paulo                                      | 48 |
| 3.2 Considerações finais                                 | 58 |
| Conclusão                                                | 59 |
| Anexos                                                   | 62 |
| Referências Bibliográficas                               | 68 |

### Tabelas (capítulo 3)

|                                                                                                                  |    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| I. Tabela 1- Média e variações das proficiências da SME em Língua Portuguesa, por ano escolar e ano de aplicação | 51 |
| II. Tabela 2- Média e ganhos das proficiências da SME em Língua Portuguesa, por ano escolar e ano de aplicação   | 52 |
| III. Gráfico 1- Média de proficiências da SME em Língua Portuguesa- Prova São Paulo 2009                         | 52 |

- IV.** Tabela 3- Distribuição percentual dos alunos do 2º ano do Ciclo I de SME, por nível de proficiências, em Língua Portuguesa\_\_\_\_\_53
- V.** Gráfico 2- Distribuição percentual dos alunos do 2º ano do Ciclo I de SME, por nível de proficiências, em Língua Portuguesa\_\_\_\_\_53
- VI.** Tabela 4- Distribuição percentual dos alunos do 3º ano do Ciclo I de SME, por nível de proficiências, em Língua Portuguesa\_\_\_\_\_54
- VII.** Gráfico 3- Distribuição percentual dos alunos do 3º ano do Ciclo I de SME, por nível de proficiências, em Língua Portuguesa\_\_\_\_\_54
- VIII.** Tabela 5- Distribuição percentual dos alunos do 4º ano do Ciclo I de SME, por nível de proficiências, em Língua Portuguesa\_\_\_\_\_55
- IX.** Gráfico 4- Distribuição percentual dos alunos do 4º ano do Ciclo I de SME, por nível de proficiências, em Língua Portuguesa\_\_\_\_\_55
- X.** Tabela 6- Distribuição percentual dos alunos do 3º ano PIC do Ciclo I de SME, por nível de proficiências, em Língua Portuguesa \_\_\_\_\_56
- XI.** Gráfico 5- Distribuição percentual dos alunos do 3º ano PIC do Ciclo I de SME, por nível de proficiências, em Língua Portuguesa \_\_\_\_\_56
- XII.** Tabela 7- Distribuição percentual dos alunos do 4º ano PIC do Ciclo I de SME, por nível de proficiências, em Língua Portuguesa \_\_\_\_\_56
- XIII.** Gráfico 6- Distribuição percentual dos alunos do 4º ano PIC do Ciclo I de SME, por nível de proficiências, em Língua Portuguesa \_\_\_\_\_57

## **Apresentação**

A realidade escolar enfrenta desafios diários entre eles o da avaliação. Muitas perguntas surgem no processo avaliativo, o que é muito produtivo para enriquecer o trabalho pedagógico, mas é importante ressaltar que para haver resultados significativos é necessário, antes de tudo, ter claros os objetivos que se deseja alcançar, priorizando os resultados como indicativos não só de rendimento do aluno, como também, ferramenta de melhoria do trabalho do professor.

Tendo consciência da importante ferramenta que é a avaliação, fica mais claro também a importância de elaborar um instrumento qualitativo da aprendizagem, não apenas um montante de papéis que juntos só comprovam a quantidade de conteúdos vistos em um semestre. Para propor melhorias é necessário pensar em algumas questões: Como é planejado o conteúdo a ser trabalhado? Quais as estratégias elaboradas para atingir os objetivos propostos? Qual o conhecimento prévio dos alunos? Quais as ferramentas utilizadas na escola para avaliar os alunos? Entre outras.

Nessa dissertação, de análise qualitativa, o enfoque será na última questão: Em que medida pode-se propor uma mudança no conteúdo requerido na sala de aula das séries iniciais do ensino fundamental para que alcancem as metas propostas nas avaliações institucionais? Analisando as ferramentas utilizadas na escola para avaliar os alunos, tendo como referência as séries iniciais das escolas públicas do Município de São Paulo e as avaliações institucionais dirigidas e aplicadas a esse grupo. Através da análise do material de formação preparado para os professores das séries iniciais da rede municipal e da bibliografia citada, tem se como objetivo verificar a eficácia das avaliações realizadas na sala de aula em consonância com as avaliações institucionais, observando os erros e acertos presentes na atual formatação da avaliação aplicada e na ocorrência do erro quais as possibilidades de melhoria para que o aluno alcance sucesso tanto nas avaliações na sala de aula, quanto nas avaliações institucionais.

Para isso tendo como objetivo geral: Identificar as diferenças de expectativa de aprendizagem presentes nos processos de avaliações institucionais e aquelas

realizadas em sala de aula pelos professores do 2º ao 4º ano do Ensino Fundamental I.

E como tendo como objetivos específicos:

- Analisar o conteúdo requerido e a proposta de avaliação utilizada na avaliação institucional do 2º ao 4º ano do Ensino Fundamental.
- Fazer um estudo bibliográfico sobre o tema: avaliação, para compreender melhor a base das avaliações institucionais e aquelas sugeridas nos guias da Prefeitura Municipal de São Paulo.
- Analisar o conteúdo trabalhado e as atividades de avaliação da aprendizagem utilizadas nos mesmos anos do ensino fundamental.
- Analisar os parâmetros oficiais propostos pelos órgãos responsáveis em consonância com a realidade escolar.

### **Justificativa:**

Nas classes de Ensino fundamental I, nos anos de 2007 a 2009, da rede municipal de São Paulo, é solicitado aos professores regentes uma avaliação trimestral, composta de uma lista de palavras e uma frase que deve ser usada como ferramenta de diagnóstico de escrita e leitura do aluno. Porém, há um choque quando os alunos se vêm diante de avaliações institucionais que em nada condizem com as avaliações que estão habituados. Nesse ambiente dúbio aparecem várias dúvidas, dentre elas a que direcionou essa pesquisa: afinal, a avaliação de Português com lista de palavras e construção de frases simples realmente atinge os objetivos de qualidade propostos pelos órgãos competentes?

Nesse processo, várias outras questões são levantadas, pois o professor ao se defrontar com a sala de aula sabe o que deve usar como instrumento de diagnóstico da aprendizagem do aluno, porém o que fazer com esses resultados? Como qualificá-los? Como preparar o aluno para provas avaliativas dos órgãos educacionais onde ocorre a cobrança de interpretação de textos, se no dia a dia cobra-se dele listas de palavras e construção de frases simples?

Diante de uma realidade tão distante da teoria, o questionamento levantado tem como objetivo estudar melhor os princípios das avaliações de Português

realizadas no Ensino Fundamental I, analisando o material oferecido e elaborado para as séries iniciais. Para isso, será feita uma pesquisa exploratória, com análise da bibliografia indicada.

Dessa maneira, serão elaboradas respostas para qualificar e talvez aprimorar os instrumentos de avaliação utilizados para essa faixa etária, a fim de auxiliar o profissional regente dos anos iniciais do ensino, enriquecendo seu conhecimento e ajudando na sua função de alfabetizador.

### **Introdução**

Para realizar esse estudo será feita uma pesquisa de abordagem qualitativa, escolhido a partir da realidade de educadoras da rede municipal de São Paulo.

Os procedimentos de coleta de informação que darão suporte para este estudo serão: pesquisas bibliográficas, análise de artigos, documentos, avaliações institucionais e questionário aplicado, assim como seus resultados.

As etapas do processo de investigação serão: análise bibliográfica, análise dos documentos, levantamento de estatísticas estabelecidas, aplicação do questionário, conclusão com base nos dados do questionário e análises anteriores, levantando possíveis sugestões de melhoria.

A modalidade de pesquisa será a exploratória, com levantamento de informações sobre as avaliações municipais intra e extraclasse (Prova Brasil e Prova São Paulo).

Serão utilizadas as fontes: Documental com o estudo dos documentos oficiais da prefeitura de São Paulo contendo as expectativas de aprendizagem estabelecidas pela Secretaria Municipal de Educação (SME) de São Paulo, em seus documentos, publicações oficiais e avaliações institucionais, assim como seus resultados. Eletrônica através do acesso a sites com dados oficiais das avaliações “Prova São Paulo”.

Será feita uma pesquisa bibliográfica com o estudo teórico dos autores citados para dar fundamentação ao processo de pesquisa, para tal será utilizada a fonte bibliográfica. Dessa maneira, serão elaboradas respostas para qualificar e

talvez aprimorar os instrumentos de avaliação utilizados para essa faixa etária, a fim de auxiliar o profissional regente dos anos iniciais do ensino, enriquecendo seu conhecimento e ajudando na sua função de alfabetizador.

A organização dessa análise bibliográfica será realizada em três capítulos. O primeiro capítulo tem como finalidade entender melhor o processo de aprendizagem e desenvolvimento na idade escolar. Mesmo com estudos recentes sobre a aquisição da linguagem, evolução da escrita e métodos de avaliação no ambiente escolar é necessário entender como se dá o processo de desenvolvimento e aprendizagem que são elementos fundamentais na vida escolar e no processo de aperfeiçoamento da língua que se dará nesse ambiente.

Tais fundamentações se tornam essenciais quando se tem por finalidade estudar os métodos de avaliação que as crianças se defrontarão durante sua trajetória escolar. Sem entender como ocorre o desenvolvimento infantil juntamente com os processos de aprendizagem não obter-se-á veracidade na pesquisa do tema proposto.

No capítulo dois analisaremos diversos autores que dissertam sobre o tema da avaliação, refazendo os caminhos que os instrumentos avaliativos percorreram até os dias de hoje. O que é considerado, na visão atual, um avanço no processo avaliativo na esfera escolar, quais concepções anteriores foram modelo avaliativos corretos e hoje são consideradas ultrapassadas, quais conseqüências na atualidade de avaliações classificatórias e não formativas. E principalmente o papel do professor como protagonista nesse processo, a importância da sua atuação que deve buscar transpassar a teoria para a prática, realizando assim seu papel com excelência.

No capítulo três faremos uma análise documental do material proposto para o Ensino Fundamental I elaborado pela Secretaria Municipal de Ensino do Município de São Paulo (SME), que tem como finalidade “organizar ações e reunir esforços para melhorar a qualidade do ensino, principalmente no que diz respeito às competências de leitura e escrita” <sup>1</sup>. Juntamente com a proposta de realização da Prova São Paulo, instrumento de avaliação institucional elaborada pela Municipal de

---

<sup>1</sup> Secretaria Municipal de Educação, Guia para o planejamento do professor alfabetizador-SME (2006).

Ensino do município de São Paulo para aplicação nas escolas que abrangem a rede municipal de educação, que é realizada em toda a rede municipal de ensino desde 2007. Visando entender um pouco da proposta idealizada pela SME, seus objetivos com a elaboração do material para os professores e com a proposta de aplicação dessa avaliação institucional.

Concluindo com a afirmação ou não da hipótese inicial, sobre não haver diálogo entre o material elaborado para o trabalho em sala de aula e o conteúdo mínimo exigido na avaliação institucional em questão, nos anos delimitados na pesquisa. Se é possível com a confecção e utilização de uma lista de palavras e uma frase, avaliar trimestralmente o aluno 1º ao 5º ano de maneira que alcance índices adequados na avaliação institucional.

## Capítulo 1. Teorias sobre aprendizagem e desenvolvimento.

As teorias mais importantes que dissertam sobre o desenvolvimento e aprendizagem podem ser agrupadas em três categorias fundamentais.

A primeira categoria *“parte do suposto da independência do desenvolvimento e do processo de aprendizagem”* (Vygotsky). Segundo essas teorias o desenvolvimento faz um paralelo com a aprendizagem, porém uma não depende diretamente da outra, um autor que disserta muito bem sobre essa teoria é Piaget, pois estuda o desenvolvimento do pensamento da criança sem a ligação direta ao processo de aprendizagem. Tal visão não leva em consideração que a vida escolar pode influenciar o desenvolvimento da criança, muitas vezes seu método de investigação é tão abrangente que uma criança na idade escolar básica ainda não consegue abstrair conceitos tão complexos e por isso não consegue dar as respostas esperadas.

Essa teoria concebe que a maturação é fundamental no desenvolvimento e uma vez alcançada à aprendizagem pode acontecer. É nítido para essa teoria que *“... a aprendizagem é uma superestrutura do desenvolvimento, e essencialmente não existem intercâmbios entre os dois momentos”*. (Vygotsky)

A segunda categoria afirma que *“a aprendizagem é desenvolvimento”*. No primeiro momento parece que essa teoria se opõe radicalmente à anterior, porém quando analisada percebe-se que elas têm muito em comum, pois também acredita que o desenvolvimento está ligado a reações exteriores e que acontece porque o indivíduo tem inato em si o potencial para desenvolvê-las. Acredita que o ensino não pode mudar as etapas do desenvolvimento, a aprendizagem ocorrerá simultaneamente com as etapas de desenvolvimento, em sincronia, por isso não há necessidade de uma sobrepor a outra, isso a faz se diferenciar da primeira etapa como ponto fundamental.

A terceira categoria *“tenta conciliar os extremos dos dois primeiros pontos de vista, fazendo com que coexistam”* (Vygotsky). Ou seja, reconhece que a aprendizagem

e o desenvolvimento acontecem de forma independente uma da outra, porém elas se coincidem, o que cria uma concepção dualista. Os novos aspectos que essa teoria apresenta são a conciliação da visão das categorias anteriores, a interdependência do processo do desenvolvimento e da aprendizagem, que um facilita e aprimora a aquisição do outro nas diversas oportunidades de interação e por fim consiste “... *numa ampliação do papel da aprendizagem no desenvolvimento da criança*” (Vygotsky).

Esse último aspecto está diretamente ligado a questão da disciplina formal, que se encontra mais clara nas teorias de Herbart hoje conhecidas no meio pedagógico como “pedagogia tradicional”, que diz que cada matéria tem fundamental importância no desenvolvimento da criança, e que elas têm valor específico de representação do desenvolvimento geral do repertório de cada uma.

Atualmente tem se o conhecimento que houve vários equívocos na teoria da disciplina formal, através de vários estudos ficou comprovado que a aprendizagem de algo particular tem pouca influência sobre outras atividades, por mais que elas sejam semelhantes. Mesmo que se prepare o indivíduo para reagir à determinada situação ao deparar se com outra parecida, porém não idêntica, sua forma de resposta pode diferenciar da anterior.

*Estes estudos demonstram que o intelecto não é precisamente a reunião de determinado número de capacidades gerais-observação, atenção, memória, juízo etc. – mas sim a soma de muitas capacidades diferentes, cada uma das quais, em certa medida, é independente das outras.*<sup>1</sup>

Por isso é trabalho do professor desenvolver habilidades que favorecem a atenção em diversas matérias e conteúdos, de maneira que desenvolva o intelecto fazendo uma interação entre desenvolvimento e aprendizagem. Mesmo que o desenvolvimento tenha um âmbito mais abrangente, os dois não são coincidentes, mas ambos têm muita importância no processo de formação do indivíduo.

---

<sup>1</sup> Vygotsky, L. S. In Psicologia e Pedagogia, p.31

Como vimos às teorias apresentadas lidam de forma diversa com as concepções de desenvolvimento e aprendizagem, Vygotsky apresenta-as para melhor compreensão da sua proposta, não se atêm a nenhuma específica, mas julga importante conhecê-las.

### 1.1 Uma nova visão

Vygotsky começa considerando que *“a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar”* defende que antes do ingresso na escola a criança obteve várias experiências no seu dia-a-dia, que podem influenciar ou não no processo de aquisição do seu conhecimento. Mesmo que a escola não utilize os conhecimentos prévios que a criança possui é fundamental que reconheça que em seu desenvolvimento ela alcançou etapas que antecederam a escola. As experiências adquiridas antes do convívio escolar *“difere de modo essencial do domínio de noções que se adquirem durante o ensino escolar”* (Vygotsky).

Para entender melhor as características da relação entre aprendizagem e desenvolvimento na idade escolar é necessário levar em conta a teoria de desenvolvimento potencial, que comprova que a aprendizagem deve ser condizente com o nível de desenvolvimento da criança. Para dar-se essa relação precisa-se definir o nível de desenvolvimento da criança e a capacidade potencial de aprendizagem em cada caso, essa diferenciação se dá após a análise da criança com as atividades realizadas com auxílio dos adultos e as tarefas desenvolvidas independentemente, assim definindo o desenvolvimento potencial dela.

Após diversas investigações notou-se que o desenvolvimento mental da criança só pode ser determinado quando se refere a dois níveis que são o desenvolvimento efetivo e o potencial, assim ficou formulada tal lei fundamental:

*Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, com funções intersíquicas; a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, com funções intrapsíquicas.*<sup>2</sup>

Ao analisar o desenvolvimento da linguagem vemos que ele serve de paradigma para a questão abordada, pois ela surge da necessidade de comunicação do indivíduo com o meio, só após suprida essa necessidade imediata que ela se torna processo interno, função mental, que organiza o pensamento da criança. Assim vemos que é a aprendizagem que estimula a área de desenvolvimento potencial e os processos internos de relações que se desenvolvem e convertem-se em aquisições fundamentais para a criança.

Ao analisar esses aspectos podemos definir que a aprendizagem uma vez organizada conduz ao desenvolvimento mental, uma ativa a outra e ambas são fundamentais no processo de formação do indivíduo. Ambos os processos não se encontram, mas sim seguem paralelamente, criando assim a área de desenvolvimento potencial.

Mesmo contrariando as primeiras hipóteses sobre o desenvolvimento e aprendizagem, Vygotsky deixa claro que ainda que diretamente ligados eles são paralelos. Fica claro que nenhum meio que avalia os progressos escolares pode ter sucesso se não considerar o desenvolvimento individual e contínuo de cada criança, ressaltando a importância da aquisição da linguagem como meio fundamental de comunicação e interação na sociedade.

---

<sup>2</sup> Vygotsky, L. S. In Psicologia e Pedagogia, p.36

## 1.2 Aprender e ensinar Língua Portuguesa na escola

Considerando a importância da aquisição lingüística no ambiente escolar, como comprovação que a criança não chega à escola sem nada saber, é importante não esquecer esse parâmetro ao introduzir a linguagem escrita. Antes mesmo de chegar ao ambiente escolar a criança já traz maneiras diferentes de se relacionar com o código escrito, hipóteses que na escola serão confirmadas ou re-elaboradas conforme o processo de escrita se desenvolverá.

Deve-se considerar o aluno como *“sujeito da ação de aprender, aquele que age sobre o objeto de conhecimento”*<sup>3</sup> o que não significa que ela se dará de forma espontânea e sem atuação do professor, pelo contrário é fundamental conhecer os caminhos que os alunos percorrem até o conhecimento, pois favorece a intervenção do professor, permitindo *“ajustar a informação oferecida às condições de interpretação em cada momento do processo.”*<sup>4</sup>

Como diz Teberosky, quando nos perguntamos para que aprender escrever, estamos tentando entender a função social da escrita e também sua origem. Sua origem é difícil determinar, mas se pegarmos a etimologia da palavra escrever- em grego, *gráfein*, em latim, *scribere* – vemos que há uma origem física ligada à ação de escrever algo. Sua função social foi inicialmente de registrar e comunicar, e ainda hoje não há grande diferença no propósito da escrita. A grafia das palavras permite materializar a mensagem que se pretende passar, permite também que o receptor entenda a mensagem mesmo com a possível distância que pode separá-lo de seu emissor. O registro escrito dá a possibilidade de arquivar informações, organizá-las e conseqüentemente passar entre as gerações sem que sejam alteradas. Assim tornando

---

<sup>3</sup> Trecho do Parâmetros Curriculares Nacionais- vol 4 Língua Portuguesa. Brasília MEC/SEF 1996 (p.p 29)

<sup>4</sup> Parâmetros Curriculares Nacionais- vol 2- Língua Portuguesa. Brasília MEC/SEF 1996

fundamental, em toda sociedade alguém que saiba fazer o registro escrito, assim registrando a história que está sendo construída.

Sem a escrita muitas coisas tal como conhecemos hoje não existiriam, basta olhar ao nosso redor: os livros, as placas, email, televisão, jornal, bula de remédio, educação formal, nome dos produtos e suas marcas, enfim a sociedade não seria a mesma.

*Resumindo, escrever é uma atividade intelectual que se realiza por meio de um artefato gráfico manual, para registrar, comunicar, controlar ou influir sobre a conduta dos outros.*<sup>5</sup>

Até esse momento Teberosky cita o ato de escrever com sua função exterior a escrita, ou seja, estabelece relação com os povos em geral, fazendo da ação de escrever “*uma ação ou um meio para um objetivo*”, tornando-se assim um instrumento que utilizamos quando se faz necessário a comunicação. Dá um passo adiante ao falar que a escrita também assume, em determinados momentos, “*seu efeito como objeto material*”, isso quando há a uma possibilidade de distância entre o escritor e o que escreve, fazendo da mensagem um objeto que é passível de interpretação e contemplação, tornando o ato de escrever com função interior, de relação com a mensagem produzida. Criando assim a função produtiva (o ato de escrever baseado em um texto de outra pessoa) e estética (que possibilita o autor reescrever sua obra a partir de análises que possam completá-la ou melhorá-la).

Conforme Teberosky a produção escrita trouxe a possibilidade de pensar e repensar o produto que se deriva da ação de escrever, pois permite que seja feito rascunho, os rascunhos permitem o planejamento prévio do que será escrito, pode-se também reescrever, dando a oportunidade do produtor se tornar o avaliador do seu próprio texto.

Dessa maneira podendo redefinir a consideração do escrever:

---

<sup>5</sup> TEBEROSKY, Ana. TOLCHINSKY, Liliana (Org.). *Além da Alfabetização*, p. 22.

*(...) uma atividade intelectual em busca de certa eficácia e perfeição, que se realiza por meio de um artefato gráfico manual, impresso ou eletrônico, para registrar, comunicar, controlar ou influir sobre a conduta dos outros, que possibilita a produção e não só a reprodução, e que supõe tanto um efeito de distanciamento como uma intenção estética.*<sup>6</sup>

Nesse ponto percebemos como foi importante o desenvolvimento da escrita, pois possibilitou o registro da fala. Fazendo com que a linguagem pudesse ser avaliada e analisada na sua forma escrita. Assim podendo concluir que ao aprender escrever podemos desenvolver muitas habilidades, cognitivas e lingüísticas.

Naturalmente será necessário avaliar como avança esse processo de aquisição da escrita, uma vez que a criança ao iniciar sua vida escolar traz consigo aprendizagens exteriores a esse ambiente e necessitará desenvolver outras habilidades que se referem ao processo de escrita daquilo que é dito. Nesse aspecto a avaliação será um “termômetro” que medirá como a criança chegou e como ela está avançando no caminho do domínio da escrita.

Assim nos deparamos com mais um conceito muito abrangente: a avaliação, que para muitos educadores é um grande desafio, pois se deparam com a grande complexidade de “colocar medidas” sendo os professores responsáveis da medição, definindo ponto de partida e de chegada. E afinal como fazê-lo? É possível avaliar adequadamente nosso aluno? Qual é o ponto de partida? Qual o ponto de chegada? Existe um ponto de final no que se refere à aquisição escrita?

É comum surgirem uma gama infinita de questões ao nos depararmos com o tema da avaliação, por isso discorreremos mais sobre esse assunto específico, porém não podemos esquecer que ao falarmos de aprendizagem estamos associando-a ao desenvolvimento cognitivo da criança e que uma só ocorrerá com o apoio da outra.

---

<sup>6</sup> TEBEROSKY, Ana. TOLCHINSKY, Liliana (Org.). *Além da Alfabetização*, p. 25

## **Capítulo 2. Vamos falar de avaliação**

A palavra avaliação gera para cada um de nós uma impressão muito particular. Muitas vezes nos transporta aos tempos escolares da infância, outras nos leva à faculdade e para outros lembra o trabalho atual. Para cada um desses momentos da nossa vida passamos por momentos avaliativos, que exigiram de nós uma nova atitude, um novo olhar ou uma crítica dirigida ao autor da avaliação pelo seu mau julgamento.

Independente do momento no qual nos encontramos agora e das experiências que já passamos, todos já foram de alguma forma avaliados e dessa avaliação tem impressões positivas ou negativas, formativas ou destrutivas. É comum ao ser humano avaliar-se e avaliar o outro com frequência, , simplesmente por ser de sua natureza traçar julgamentos sobre as coisas que nos cercam, ou que chegam até nós.

É sob esse aspecto que queremos iniciar essa reflexão sobre a avaliação: o critério de criar julgamentos sobre algo que acreditamos conhecer bem. É importante fixar um ponto importante na hora de avaliar: conhecer o objeto de avaliação, pois não posso avaliar aquilo que não conheço, sobre o qual não tenho o mínimo de informações suficientes para tecer comentários. Dito isso podemos nos dirigir ao objeto dessa dissertação, as avaliações internas e externas realizadas na área de Língua Portuguesa na rede municipal de ensino de São Paulo para o Ensino Fundamental I, ou Ciclo I.

Como já vimos é muito importante entender como acontece o desenvolvimento do ensino e aprendizagem na idade escolar, pra saber o que esperar dessa criança que acaba de ingressar na escola e ter consciência que ao chegar nesse ambiente ela já possui uma série de conhecimento adquiridos através de sua experiência fora da escola. E essa certeza deve sempre nortear os envolvidos com o processo avaliativo, pois sempre haverá uma troca entre as vivências de fora e de dentro da escola, podendo influenciar ou não as respostas que esperamos obter dos alunos.

Estabelecer critérios de avaliação que tenham significado para o aluno não é tarefa fácil, principalmente com o histórico educacional que temos no Brasil, como a reorganização do ensino em ciclos e a progressão continuada, que mal implementadas geram fracasso escolar. Para Soares (2003) melhor explicitar esse processo, diz que é necessário fazer um levantamento paradigmático das linhas adotadas pela educação brasileira deste o ano de 1960. São elas: a behaviorista, a cognitivista (que no Brasil se difundiu como o construtivismo), até chegar à visão psicogenética, que representou uma grande mudança no processo de alfabetização escrita. Essa mudança paradigmática trouxe uma grande contribuição para a compreensão da trajetória da criança no processo de descoberta da escrita alfabética. Concluindo que muito ainda deve ser feito para que o ensino da língua não fique multifacetado, e que é importante levar em consideração as diversas habilidades envolvidas no processo de aquisição e domínio do sistema escrito. Para isso, é necessário desenvolver um “*contexto de letramento*”, que pode auxiliar a vencer o fracasso escolar.

E uma pergunta crucial é: Como garantir que todos os alunos envolvidos no processo educativo tenham acesso a uma educação que lhe dê condições de participar integralmente na sociedade onde estão inseridos? Muitos autores se dedicaram a ajudar a responder essa questão que permeia muitos profissionais da educação. Um deles é Fernandes (2009) que defende a necessidade de melhorar o desenvolvimento do currículo e da avaliação em todas as escolas, trazendo a idéia da avaliação formativa, onde os alunos vêem a avaliação como instrumento de reflexão para uma melhora significativa no aprendizado; onde identificam em qual ponto estão com dificuldade e enxergam a necessidade de aprender isso ou aquilo melhor, esse movimento possibilita uma visível melhora na qualidade de aprendizagem dos alunos.

Para isso Fernandes (2009, p.20) define a avaliação como:

*(...) todo e qualquer processo deliberado e sistemático de coleta de informação, mais ou menos participativo e interativo, mais ou menos negociado, mais ou menos contextualizado, acerca do que os alunos sabem e são capazes de fazer em uma diversidade de situações. (...)*

Evidencia também a importância da avaliação como instrumento para a melhoria do currículo interno das escolas, na organização do planejamento dos professores, no acompanhamento mais pontual dos pais na vida escolar dos seus filhos e para o governo, que pode melhorar as políticas formativas.

Através das literaturas atuais nota-se a necessidade de modificar e melhorar as práticas de avaliação, pois é evidente que estão defasados devido ao histórico das avaliações classificatórias, ou seja, avaliações somatórias *“que praticamente se limita a apreciar resultados evidenciados pelos alunos tendo em vista a atribuição de classificações”*. (Fernandes, 2009)

Essas modificações se tornam mais visíveis quando são analisadas as contradições entre o discurso e a prática dos educadores. Há muitas críticas no ambiente escolar sobre a ação avaliativa sentenciosa, porém ela ainda é considerada um instrumento viável na sala de aula. Por mais que haja o entendimento que uma avaliação deve buscar entender os caminhos percorridos pelo aluno e a abstração do que realmente foi significativo em determinada aprendizagem, ainda é recorrente o conceito de certo e errado, e não a análise de onde aquele aluno estava e para onde foi, o que indicaria se realmente houve uma aprendizagem por menor que aparente ser para o professor. (Hoffman, 2001)

Na história da avaliação vemos que era comum pensar que devíamos treinar os alunos para responder determinadas questões, para isso subdividia-se o conteúdo em diversas partes ensinava-as e as avaliava-as. Para avaliação ser bem sucedida treinava-se os alunos, esse movimento traduz *“uma concepção da aprendizagem como acumulações de associações estímulo-resposta”* base do conceito behaviorista. Ainda hoje, mesmo depois de novas reflexões terem surgido, esses conceitos baseados no estímulo-resposta são bastante usados. (Fernandes, 2009)

O que se sabe hoje sobre aprendizagem mostra que um ensino baseado em repetições e fatos dissociados da realidade dificulta o entendimento e prejudica a mobilização dos conhecimentos na resolução de situações problemas.

Conforme referido por Fernandes (2009, p.34), para que uma aprendizagem seja significativa é necessário ser refletida e construída pelo sujeito individualmente. As aprendizagens sobre dado objeto de conhecimento podem variar, pois dependem de fatores singulares a cada indivíduo, as correlações e interpretações que fazem influenciam naquilo que se aprende ou não. O conhecimento não está ligado apenas à memorização de sequência, mas principalmente a relevância que faz no nosso cotidiano, tornando a aprendizagem um elemento social.

*É preciso saber integrar, relacionar e mobilizar conhecimentos e estratégias é preciso saber gerir afetos, emoções e atitudes e saber quando e como utilizar esses saberes.*

Para que o professor observe o real entendimento do aluno em uma avaliação é preciso que sua visão na análise dos resultados seja coerente, ou seja, aceitar que não há fórmulas prontas e que existem vários caminhos para alcançar o conhecimento. As fórmulas prontas são um perigo, pois circundam a “decoreba”<sup>1</sup> e muitas vezes induzem o professor ao erro, há casos nos quais a criança chega ao resultado esperado com um caminho totalmente estranho para um adulto, o que não significa que ela errou, pelo contrário usou outras habilidades, mas como não é do jeito que o professor esperava considera a questão errada. Sobre esse aspecto Hoffmann nos ajuda a esclarecer o ponto de arbitrariedade de muito professores na análise dos resultados, que deve considerar o processo de cognição do aluno. Dessa maneira considerando os vários caminhos que o conhecimento percorre individualmente para cada um.

Por isso pode-se afirmar que as avaliações devem ser mais que memorização, ela deve desafiar o aluno na resolução de problemas, fazê-la de modo que atribua significado e utilize suas correlações sociais, tornando-a significativa. Identificando as eventuais falhas existentes no sistema de avaliação

---

<sup>1</sup> Decoreba: termo frequentemente usado nas escolas, por alunos e professores, referindo-se a decorar determinado conteúdo. Implicitamente faz-se uma crítica a atividade de para alcançar bom resultado na avaliação não seja necessário compreender o conteúdo visto, basta decorar fórmulas ou frases prontas.

muitos governos vem tentando alterar seu currículo para garantir que os jovens possam estar:

*(...) habilitados com um conjunto de saberes, capacidades e atitudes que lhes permita viver integrados nesse tipo de sociedades e ter o necessário espírito crítico em face das realidades e dos fenômenos que os rodeiam<sup>2</sup>.*

Dessa forma parece que há a preocupação de garantir que os alunos se formem integralmente, ou seja, nas dimensões afetivas, social e psicológica. Nota-se que atualmente que os currículos são mais exigentes para tentar se adaptar a essa nova demanda, procurando envolver as dimensões citadas acima, ajudando na atribuição de significados reais. (Fernandes, 2009)

Para considerarmos o currículo abrangente, adaptado a realidade do aluno, ele deve garantir: que os conteúdos desafiem os alunos e estejam voltados para a resolução de problemas; as oportunidades de acesso e permanência devem ser para todos; deve favorecer a reflexão e comportamentos atitudinais; garantir o exercício da cidadania; e todos devem participar das atividades realizadas. (Shepard, 2001)<sup>3</sup>

Alinhar as novas demandas do currículo com as avaliações desenvolvidas é o que se traduz em um grande desafio, pois exige uma avaliação construída e realizada por muitas mãos: professores, alunos sociedade e governo.

Para isso a avaliação deve ser muito bem pensada, pois há muitos fatores que diferenciam um aluno do outro, desde quando a escola abriu suas portas para uma “educação para todos”, venceu-se um grande obstáculo na discriminação dos que podiam ou não estudar. Essa democratização foi um grande passo, porém ela nos exige continuar caminhando e o próximo passo é fazer uma avaliação que

---

<sup>2</sup> FERNANDES, Domingos. 2009. p.36

<sup>3</sup> In: FERNANDES, Domingos. 2009.

mostre ao aluno o que ele já alcançou e o que não conseguiu, não de maneira que evidencie o erro para não desmotivá-lo, mas de forma que garanta a reflexão e a consciência que é preciso melhorar, por e para ele e não pelas notas em um diário de classe.

## **2.1 As Avaliações internas**

Falar de avaliação dentro da escola ao mesmo tempo em que é muito simples é também muito complicado. Simples por se tratar de uma ferramenta utilizada desde os primórdios da escola brasileira com os jesuítas, que se faz presente em todo cotidiano escolar. Toda escola que conhecemos elabora avaliações dos seus alunos, sendo elas com resultados positivos ou negativos, sendo baseadas na memorização ou formação.

O assunto se torna complicado quando se coloca uma lupa sobre essas avaliações e tenta-se definir se elas estão de acordo com o planejamento e conteúdos estipulados no plano de metas da unidade escolar. É compreensível que ao transparecer como foi composta a avaliação haja insegurança e receio, insegurança pelo medo do erro, receio por talvez precisar mascarar os resultados obtidos para atingir as metas, mesmo sem tê-las atingindo verdadeiramente. Por isso que aos que cabe analisar as avaliações internamente necessita-se cuidado e um olhar crítico formativo, ou seja, que seja crítico para propor as mudanças, se necessárias, e formativa para não apontar o erro e julgar negativamente o autor da avaliação, mas sim fazer do erro uma ocasião de adquirir novo conhecimento sobre o objeto de conhecimento. Outra função importantíssima desses profissionais é construir em conjunto uma avaliação que garanta o sucesso do aluno, dialogar com o profissional que está diretamente ligada a ele para pensar juntos, construir juntos, diminuindo assim as possibilidades de erros na hora de avaliar.

Segundo Fernandes (2009) na história das avaliações internas podem ser definidas quatro gerações de avaliação. A primeira é a *“avaliação como medida”* onde ambos eram sinônimos, onde os resultados eram trabalhados

matematicamente para fins de quantificação de “*aprendizagens, aptidões ou inteligências dos alunos*”, nesse método se destaca as ideias do trabalho de Taylor.

A “*avaliação como descrição*” é uma tentativa de superação das falhas observadas na primeira geração, uma delas é a centralização nos resultados dos alunos o que restringia muito o papel da avaliação, Hoffmann também a define como “*avaliação por objetivos*”. Sua principal inovação foi a de relacionar os pontos fortes e os pontos fracos detectados nas avaliações aplicadas, por isso o nome de descrição, não pára na medição vai além ao descrever até que ponto os alunos atingiram os objetivos. Tyler é um autor que se destaca nessa concepção, pois é o primeiro a mencionar a importância de definir objetivos para ter uma melhor definição do que será avaliado. Porém permanecem todas as características da avaliação anterior, sendo completada pelos pontos citados.

Ainda hoje percebe-se fortemente as influências desse teórico no que se refere a avaliação, com enfoque comportamentalista que deve ser analisado e pré definido pelo professor, confere ao professor o começo e o fim do processo avaliativo. Reduzindo a avaliação a instrumentos de verificação e a análises de desempenho. (Hoffmann, 2001)

A “*avaliação como juízo de valores*” que surgiu na tentativa de vencer as falhas identificadas nas avaliações anteriores, vem com a proposta de formular juízo de valor sobre os resultados obtidos através da avaliação. Nessa geração que surgem as primeiras definições de avaliação somativa e formativa, que serão discutidas adiante. Essas três concepções de avaliações têm suas limitações uma delas é de tentar quantificar os resultados obtidos pelos alunos, o que não permite a introdução das novas teorias de aprendizagens que apontem melhoras significativas no processo avaliativo interno das escolas.

Atualmente ainda há muitos sistemas educacionais que utilizam no seu processo avaliativo uma dessas três concepções, mas como já foi analisado que ambas possuem pontos a melhorar, Fernandes (2009) cita uma quarta geração que é a da “*avaliação como negociação e construção*” que se diferencia muito das anteriores, pois propõe ouvir a todos os envolvidos na realidade escolar, pais,

alunos, professores e equipe técnica, para que com a contribuição de todos se construa uma aprendizagem significativa. Nesse ambiente surge a expressão “construtivista”, pois a avaliação tem a participação de todos os atores do ambiente escolar, com os professores partilhando a avaliação com os alunos, de modo a integrá-la no processo ensino-aprendizagem; o retorno dos resultados e comportamentos vivenciados na escola deve ser garantido; a avaliação deve ser usadas para ajudar a desenvolver capacidades e não julgá-las ou classificá-las; deve ter métodos onde prevaleçam a qualidade do ensino; e por fim que seja:

*uma construção social em que são levados em conta os contextos, a negociação, o envolvimento dos participantes, a construção social do conhecimento e os processos cognitivos, sociais e culturais na sala de aula.*<sup>4</sup>

Há outras abordagens que denominam tipos de avaliações, mas que segundo Fernandes (2009) podem ser agrupadas como avaliação formativa, pois são variantes da mesma, por mais que diferentes autores façam contribuições pontuais e importantes em algumas dessas variações como destacam que a avaliação deve incluir apenas atividades contextualizadas, devem contribuir para que os alunos empreguem o máximo de competências permitas pelos problemas apresentados, deve ter colaboração entre os pares, a auto-avaliação é um importante instrumento de avaliação, entre outras, todas acabam complementando a ideia da avaliação formativa.

Diante de tantas contribuições o professor pode assumir diferentes papéis, um deles é utilizar a avaliação formativa como instrumento de análise do seu trabalho, conseqüentemente de seu planejamento e com a elaboração de avaliações para os alunos, que nos atuais moldes que vemos são mesclados com a avaliação somativa. Talvez com o passar dos anos e com a utilização frequente da avaliação formativa não será mais necessário utilizar a avaliação somativa, que serve apenas como certificação de aprendizagens distintas.

---

<sup>4</sup> FERNANDES, Domingos. 2009. p.46

Focando nesses dois modos de avaliar (formativa e somativa) percebe-se que ambas tem natureza dual, pois são *critérios* analisam as aprendizagens através dos critérios anteriormente estabelecidos e possuem características singulares. Quando vemos que a avaliação somativa tem uma função normativa que compara os alunos através de uma norma, por exemplo, uma média. Já a avaliação formativa é *ipsativa* (*sic!*) por que:

*(...) se refere ao aluno, porque compara o aluno consigo mesmo, tendo em conta aspectos como o esforço, o contexto em que o trabalho se desenvolve e seus progressos.*<sup>5</sup>

Jussara Hoffmann (2005) traz uma nova concepção: a avaliação mediadora, explicando-a que o grande desafio que essa concepção traz é:

*(...) é deixar de ver todos os alunos de uma sala de aula para pousar o olhar sereno e tranqüilo, em cada um, porque o “todos” é o maior fantasma da avaliação.*<sup>6</sup>

Para melhor expor suas conclusões, obtidas através de estudos de caso, divide a avaliação mediadora em “três tempos”:

- *Tempo de admiração dos alunos*, que se inicia a partir do histórico do aluno, levando em consideração o envolvimento nas propostas do cotidiano e as contribuições que ele traz para a classe e utiliza sempre o diálogo para relacionar-se verdadeiramente;
- *Tempo de reflexão*: corrigir tarefas ou interpretar situações de aprendizagem? Quando a autora discorre sobre a importância da atuação pedagógica;

---

<sup>5</sup> FERNANDES, Domingos. 2009. p.59

<sup>6</sup> HOFFMAN, Jussara. 2005, p.14

- *Tempo de reconstrução das práticas avaliativas*, onde pontua sobre uma “Dinâmica da Avaliação”.

Chama-nos atenção para a concepção do erro “construtivo”, onde a criança ou jovem faz conexões significativas com aquilo que já sabe, mesmo que o resultado final não seja o correto deve-se levar em consideração que houve uma mobilidade dos conhecimentos pré-existentes para o entendimento de algo novo, fazendo do erro uma chave que abrirá uma nova porta para novos conhecimentos. Encaminhando a avaliação para um processo reflexivo e investigativo, que busca significado nas respostas apresentadas. (Hoffmann, 2001)

Para melhor explicar o que pretende ao propor uma avaliação mediadora explica seu significado como:

*(...) mediação refere-se ao que está ou acontece no meio, ou entre duas ou mais coisas separada no tempo e/ ou no espaço. (...) O movimento se realiza por mediações que fazem a passagem de um nível a outro, de uma coisa a outra, de uma parte a outra, dentro daquela realidade. (Mello, 1985. p. 24-25) <sup>7</sup>*

Compara a avaliação mediadora com a formativa, onde aponta que a avaliação formativa se não for bem aplicada se confunde com notas, boletins, entres outros produtos de classificação e a formativa visa um processo contínuo e complexo. Cita Piaget e Vygotsky, que também valorizam as interferências mediadoras significativas. Finalizando destacando que muitos professores continuam reproduzindo um modelo classificatório de avaliação e pontua que, se não houver mudança de concepção, não ocorrerão avanços.

Vasconcelos (2003) afirma que a avaliação deve assumir um caráter transformador e, para isso, deve estar comprometida com a aprendizagem da totalidade dos alunos. Mas, a questão principal não é a mudança de técnicas e sim, uma mudança de paradigma, de visão de mundo e valores.

---

<sup>7</sup> In: HOFFMANN, Jussara. 2001.

É importante destacar que muitos autores falam de uma avaliação que sai dos parâmetros utilizados no Brasil há décadas, que é o de avaliar quantitativamente, onde a somatória dos conteúdos que garantem o sucesso. Esse é um aspecto que devia ter sido superado há muito tempo. Não se pode mais se dar ao luxo de pensar e atuar desse jeito, pois os alunos que dependem de nossa análise crítica e atuação transformadora não podem ficar a mercê desse processo que deveria integrar e formar e , ao contrário, está perpetuando o fracasso de muitos, sob o sucesso de muito poucos.

Por isso se faz necessário fazer uma diferenciação entre a concepção empirista-associacionista de aprendizagem, que repassa os conteúdos de ano a ano sem nenhum tipo de análise ou melhoria, e a concepção construtivista-interacionista, onde o aluno é visto como um personagem ativo na sua aprendizagem, que cria e recria, fazendo suas interpretações pessoais e únicas. É preciso levar em consideração o que o aluno pensa sobre o conteúdo proposto, de maneira a qualificar seus instrumentos avaliativos. Nesse sentido, também é importante que o professor tenha clara a concepção de aquisição de aprendizagens e que anote os progressos que os alunos alcançam durante o ano letivo e que essas anotações permaneçam acessíveis para os próximos anos, para que o “passar de ano” seja apenas algo no calendário do país, mas na escola se encare que o novo ano-calendário deve continuar de onde parou antes do recesso de natal.

Se no contexto escolar as avaliações forem usadas nos moldes da avaliação formativa e sendo instrumento de diagnóstico do aluno, através do qual possamos traçar metas para melhoria, não as aplicando sem objetivo e usando os resultados para fazer uma reflexão sobre a prática, talvez se consiga realmente avaliar nosso aluno. Seguindo essa receita será muito difícil que a avaliação seja uma sentença de fracasso, mas sim será a certeza de uma aprendizagem significativa.

## 2.2 As Avaliações Institucionais ou Externas

Ao falarmos de avaliações institucionais (aquelas elaboradas pelos órgãos governamentais) ouvimos uma série de críticas severas, pois muitos entendem que esse tipo de avaliação é utilizada apenas para massacrar o profissional que está diretamente ligado ao aluno, ou seja, o professor. Não é nossa intenção entrar nesse mérito da questão, pois realmente vemos governos que se utilizam dessas avaliações para estipular gratificações e outros que não. Seria necessário um estudo específico sobre essa questão de vincular avaliações institucionais a gratificações em dinheiro ou qualquer outro tipo de bonificação. Como o objetivo dessa dissertação é analisar o material fornecido pela Prefeitura de São Paulo e consequentemente o que ele solicita de avaliação interna, em consonância com os critérios estabelecidos na avaliação institucional denominada Prova São Paulo, nos isentaremos de tomar uma postura que analisa a meritocracia vinculada a outras avaliações estaduais ou federais, uma vez que na prefeitura em questão, até o presente momento, a avaliação institucional citada não tem essa vinculação.

Dito isso, é importante pensar na importância de o governo ter um instrumento de análise da educação. Não é possível avaliar nada se não tivermos uma base de comparação ou expectativa de rendimento <sup>8</sup>, assim como não pode-se melhorar se não há um retorno do que não está bom. Dessa forma Fernandes (2009, p.67 ) nos ajuda a esclarecer esse ponto quando diz:

*(...) os governos e os políticos precisam avaliar para estabelecer standards (padrões de excelência, se quisermos) para monitorar a qualidade da educação, para perceber o significado e os efeitos dos exames nacionais ou para formular políticas.*

---

<sup>8</sup> Como expectativa de rendimento entendemos um nível de habilidades mínimas que esperamos avaliar, ou seja, esperar que o objeto de avaliado nos dê respostas das expectativas atribuídas a ele.

Essas buscas de padrões fazem os governos gastarem milhões na elaboração de avaliações, mas de nada adianta a elaboração sem a consciência de quais pontos devem ser avaliados, pois interferem diretamente na formação da sociedade. É importante deixar isso claro porque muitas vezes vê-se no currículo a preocupação com a memorização dos conteúdos, pois vai “cair na prova”, o que acaba empobrecendo as atividades escolares, tentando disfarçar uma avaliação conteúdista nos moldes da avaliação formativa.

As avaliações institucionais são desenvolvidas há muito tempo, iniciaram com a realização de exames para selecionar possíveis militares na China há cerca de 2.500 anos, depois disso vários países começaram a selecionar seus funcionários públicos através dessa ferramenta. Foram os jesuítas no século XVI que trouxeram os exames para as escolas, ampliando esse método para o mundo. (Fernandes, 2009)

A maioria desses exames tem as funções de certificar, controlar, selecionar, monitorar e motivar. Ao certificar pretende-se avaliar se quem prestou o exame adquiriu um determinado conjunto de aprendizagem. Controlar sugere que é um modo que o governo em questão garanta que os mesmos conteúdos sejam aplicados em todas as escolas da rede. Selecionar, o que normalmente é usado no sistema universitário, parece com a certificação, porém é usado para definir quem está apto para um número restrito de vagas. Monitorar, usado para ver se as escolas estão seguindo o planejamento pré- estabelecido, muitos vezes usados para fazer um *ranking* e finalmente motivar quando o exame não tem nenhum impacto na vida escolar do aluno, é feito para verificar se ele conseguiu dominar dado conteúdo, se na análise verifica-se que não foi alcançado os objetivos traça-se novas estratégias para que os alcance.

De todas as ações citadas podemos destacar os pontos sobre monitorar e motivar. Nas avaliações institucionais brasileiras vemos muitos aspectos de monitoração, com a divulgação em sites oficiais da classificação que determinada qual escola alcançou, as metas propostas em relação com outras da mesma região. Tal ação deve ser vista com muito cuidado, pois avaliar para controlar ou certificar

seria esperado desse tipo de avaliação, mas quando é estabelecido um *ranking* os sujeitos envolvidos no processo podem sentir-se inferiorizados ou até mesmo incapazes, o que pode gerar um processo de decadência nesse sistema educacional. Em relação a ação de motivar sabemos que no âmbito de avaliações institucionais seria muito difícil realizá-la, porém é possível e necessário que os responsáveis por essas avaliações ajudem os profissionais da escola a interpretar os dados obtidos e ao definir estratégias que sejam levadas em conta a motivação dos alunos, com a conscientização por parte dos alunos do que eles podem melhorar e alcançar, dessa forma motivando-os.

Segundo Fernandes (2009) para as avaliações terem confiabilidade são necessários que antes de sua aplicação sejam definidos critérios claros e coerentes de correção e da melhor forma possível não ter ambiguidades, dessa maneira tornando-a válida tanto para aqueles que a realizaram como também para aqueles que dos dados farão uso.

As avaliações externas podem gerar um processo construtivo ou destrutivo, depende do governo que a elabora providenciar visões que favoreçam a avaliação formativa e ajudem na melhoria das avaliações internas. Andar junto com as escolas pode definir o sucesso ou fracasso desse tipo de avaliação.

### Capítulo 3. Programa Ler e Escrever

O programa Ler e Escrever: Prioridade na Escola Municipal que foi elaborado pela Diretoria de Orientação Técnica (DOT) <sup>1</sup> é o projeto lançado pela Prefeitura de São Paulo em 2006, que tem como *meta* “reverter o quadro de fracasso escolar associado à alfabetização” <sup>2</sup>. Para alcançar tal meta foram criados projetos, que norteiam as ações pedagógicas tomadas no e para o ambiente escolar, sendo assim, o programa contempla os seguintes projetos: Toda Força ao 1º Ano (TOF), Ler e Escrever no 2º ano, Ler e Escrever no 3º ano, Projeto Intensivo no Ciclo I – 3º ano - (PIC), Ler e Escrever no 4º ano, Projeto Intensivo no Ciclo I – 4º ano - (PIC) e Ler e Escrever em todas as áreas do Ciclo II.

Os projetos Toda Força ao 1º Ano (TOF), Ler e Escrever no 2º ano, Ler e Escrever no 3º ano, Projeto Intensivo no Ciclo I – 3º ano - (PIC), Ler e Escrever no 4º ano, Projeto Intensivo no Ciclo I – 4º ano - (PIC) têm como objetivo principal “*criar condições adequadas de aprendizagem da leitura e escrita para todos os alunos ao final do Ciclo I*” <sup>3</sup> nos focaremos nessas duas propostas que se aplicam ao Ensino Fundamental I, instrumento de estudo da nossa pesquisa. Esse material foi sistematizado em três volumes para o 1º ano do Ensino Fundamental I, dois volumes para o 2º ano, dois volumes para o 3º ano e um volume para o 4º ano, sendo que atualmente não há material específico para o 5º ano do Ensino Fundamental I. Começaremos uma breve análise do conteúdo desse material para entender melhor a proposta educativa dessa rede de ensino.

Na parte introdutória do material do 1º ano, entregue em todas as escolas da rede municipal, é colocado que o desafio a ser superado pelo Programa é a formação de alunos leitores e escritores, sendo tal habilidade entendida como fundamental para atuação desses alunos como cidadãos no seu local de trabalho,

---

<sup>1</sup> Órgão da Secretaria Municipal de educação do município de São Paulo responsável pelas suas publicações institucionais, entre outras funções.

<sup>2</sup> Projeto Toda Força ao 1º Ano: guia para o planejamento do professor alfabetizador – orientações para o planejamento e avaliação do trabalho com o 1º ano do Ensino Fundamental, p. 5

<sup>3</sup> Ibidem, p. 8.

no lazer e cultura e nas questões relacionadas ao seu dia-a-dia, por isso se torna prioritária no Ensino Fundamental.

Sobre o conceito de alfabetização nos diz que a língua é nossa forma de expressão e é *“organizada no uso e para o uso, escrito e falado (...)”*<sup>4</sup>, tornando-se essencial a apropriação do sistema de escrita para garantir o domínio da leitura e escrita. Para tal os alunos devem apreender diversos saberes que somados lhe garantem mais possibilidades de construção do conhecimento. Esse processo é contínuo, mesmo quando se consegue dominar o sistema da escrita, pois todas as vezes que há contato com a cultura letrada<sup>5</sup> abrem-se novas oportunidades de reflexão e participação nas práticas lingüísticas. Por isso é necessário dar acesso à cultura escrita para o aluno, quanto maior for esse contato mais oportunidades se criarão para ele. Fazendo desse material um guia que tem como objetivo auxiliar no planejamento das aulas, procurando garantir o amplo acesso a vários tipos de textos.

Também são relacionadas metas de aprendizagem para o ano em questão, que visam explicitar o que e como devem ser alcançados os objetivos referentes à comunicação oral, práticas de leitura e práticas de escrita. Em relação às práticas orais espera-se que o aluno seja capaz de ouvir uma história, respeitando a opinião dos colegas e consiga entender o sentido dos textos estudados, dessa maneira garantindo a oportunidade de usar a fala, em contextos sociais, de forma adequada e significativa.

Para entender melhor esse conceito pode-se ler também os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, onde veremos que como nunca foi atribuída a escola o papel de ensinar o aluno a falar, ela não tomou para si a tarefa de ensinar como usamos a língua e as formas que a língua oral se apresenta. Por isso que quando o fez tomou como errado muitas formas lingüísticas que manifestavam a diversidade cultural do povo brasileiro, com isso não garantiu ao aluno a confiança necessária para manifestar o que e como ele pensa e sente.

---

<sup>4</sup> Projeto Toda Força ao 1º Ano: guia para o planejamento do professor alfabetizador – orientações para o planejamento e avaliação do trabalho com o 1º ano do Ensino Fundamental, volume 1, p. 5

<sup>5</sup> A esse respeito veja-se também o trabalho de Stella Maris BORTONI-RICARDO, “Da cultura de oralidade para a cultura letrada: a difícil transição”, 2007.

É papel da escola garantir ao aluno a oportunidade de expressar-se da maneira que aprendeu e propiciar o acesso à manifestações culturais que se diferem daquilo que lhe é natural, assim lhe dando a oportunidade de transitar em diversos meios culturais sem que isso lhe cause vergonha ou constrangimento. É preciso que as atividades relacionadas à língua oral, reflexão sobre seu uso e situações reais de utilização, estejam contextualizadas no planejamento das aulas para que os alunos percebam a real finalidade da contemplação da linguagem oral como estudo da língua, no contexto escolar.

Sobre as metas relacionadas às práticas de leitura diz que se deve garantir ao aluno o acesso a uma grande diversidade de gêneros textuais, entre situações de leitura feitas pelo professor ou pelo próprio aluno de maneira individual ou em grupo. É importante ressaltar que ao se falar do trabalho com leitura, no intuito de formar leitores competentes, estamos falando conseqüentemente da formação de escritores que constroem comportamento leitor, ou seja, atribuem significado a textos de diversos gêneros, usam estratégias de leitura como a antecipação para decodificar o que está escrito, colocam em ação diversas formas de leitura, - ora para obter informação, ora para se entreter, e assim por diante – e expressam suas ideias, opiniões e interpretações.

Após a leitura é importante reservar um tempo para construir sentido, ou seja, dar oportunidade ao aluno de expressar aquilo que entendeu do texto, aprendendo assim a respeitar e ouvir a opinião do outro colega e também tendo a oportunidade de ir além da primeira impressão, pois podem surgir momentos em que se discutam a trama central do texto, a intenção do autor ao abordar tal tema e diversos outros assuntos.

Esse material também nos diz que é importante *“construir estratégias de leitura, mesmo quando ainda não sabem ler”*, ou seja, muitos alunos chegam ao primeiro ano sem dominar a leitura convencional ou lendo com pouca fluência, e cabe ao professor mostrar a eles que é possível ler e entender o texto através de indicadores que auxiliam na tarefa da leitura, tais como a antecipar ou inferir significado do texto através da análise da capa do livro de onde foi retirado o texto, das imagens, etc.

Sobre as metas relacionadas às práticas escritas é esperado que os alunos no término do primeiro ano estejam escrevendo de forma alfabética<sup>6</sup>, ou seja, conseguir escrever de forma alfabética os textos que sabem de memória (parlendas, cantigas, entre outros), escrevam bilhetes, cartas e listas, e reescrevam textos de próprio punho ou ditando para um colega ou para o professor. Essas metas exigem que o professor desenvolva um conjunto de atividades que privilegiam a escrita individual ou coletiva, no caso da coletiva garantindo que haja um escriba (o professor ou outro aluno).

É preciso que o professor tenha claro que ao longo do ano haverá alunos que conseguiram dominar a forma alfabética de escrita e outros que não, por isso será necessário planejar atividades que envolvam ambos os domínios para garantir que todos avancem.

Também é importante trabalhar atividades onde o aluno dite o texto e o professor o escreva, porque nesse exercício o professor dará exemplos de *“comportamentos inerentes a escrita”*, tais como: as intenções da escrita conforme o autor, a seleção do gênero, as opções e adequações dependendo do gênero trabalhado, a necessidade da reescrita, entre outros. Assim dá oportunidade para o aluno se focar na questão da organização do texto, já que não precisa se preocupar com quais precisa escrever determinada palavra.

Sobre as expectativas de aprendizagem do 1º bimestre nos diz que um dos objetivos centrais é que o aluno sinta-se integrado a nova turma, tendo autonomia na hora da realização das atividades propostas, percebendo-se capaz de ampliar aquilo que já sabe sobre a leitura e a escrita. Mas antes de definir todas as expectativas alerta que é necessário garantir no planejamento das aulas as condições pertinentes aos saberes que irão ser ampliados, não adiantando avaliar negativamente momentos que deveriam ser contemplados, mas como não foram devidamente organizados, não foram alcançados. Pedindo que o professor antes de avaliar o aluno, avalie *“o que ele fez ou deixou de fazer para que os alunos*

---

<sup>6</sup> A escrita é considerada alfabética quando o aluno domina na sua totalidade ou parcialidade a forma convencional de escrita. Entendendo como totalidade quando já escreve utilizando as normas ortográficas conhecidas. E como parcialidade quando pode-se entender o que está escrito, pois utiliza as principais letras que formam as palavras, mas não é observado as convenções ortográficas.

*alcançassem aquilo que ele esperava”*<sup>7</sup>. Lembra também que muitas expectativas delineadas para o 1º bimestre permanecerão ao longo do ano, pois envolvem atitudes comportamentais e procedimentais.<sup>8</sup>

Entre todas as expectativas propostas destacaremos as que têm relação com à escrita, são quatro:

- *Reconhecer a diferença entre a escrita e outros registros gráficos.*
- *Escrever silabicamente, ainda que não utilizando o valor sonoro convencional das letras.* (o grifo é nosso)
- *Produzir textos oralmente (dos gêneros trabalhados no bimestre), atentos a algumas características do gênero e da linguagem que se escreve.*
- *Escrever observando a orientação e o alinhamento que caracterizam a escrita da língua portuguesa.*<sup>9</sup>

Vamos nos deter na expectativa que grifamos acima, por entender a importância que ela terá no decorrer da dissertação. Ao delimitar como expectativa escrever silabicamente mesmo que não utilizando o valor sonoro convencional das letras, quer dizer, que o aluno poderá grafar qualquer letra do alfabeto e desde que na hora da leitura indique que aquela letra corresponde a sílaba que foi ditada. Um exemplo: o professor dita a palavra CAMELO e a criança escreve H B E, na hora da leitura ela indica:

|    |    |    |
|----|----|----|
| H  | B  | E  |
| ↓  | ↓  | ↓  |
| CA | ME | LO |

---

<sup>7</sup> Projeto Toda Força ao 1º Ano: guia para o planejamento do professor alfabetizador – orientações para o planejamento e avaliação do trabalho com o 1º ano do Ensino Fundamental, p. 33

<sup>8</sup> Como atitudes comportamentais entendemos o que se relaciona com o comportamento em seus diversos níveis, tais como ouvir histórias, pedir a vez na hora de expor suas opiniões, entre outros. E como atitudes procedimentais tudo aquilo que envolve situações que os passos já foram definidos anteriormente, tais como reescrita de um texto ou escrita de um texto coletivo.

<sup>9</sup> Ibid., p.34

Essa escrita é considerada silábica sem valor sonoro, ou seja, não há correspondência sonora com a palavra ditada, porém quando o aluno delimita uma letra para cada sílaba considerasse que é uma escrita silábica.<sup>10</sup> Nesse ponto percebemos que há uma discordância entre as expectativas delimitadas no começo do guia, pois como já citamos acima um dos objetivos principais é que a criança conclua o ano escrevendo alfabeticamente, mas até abril- 1º bimestre- ela pode ainda não saber os sons das vogais e suas correspondências. Deixando para os oito meses restantes o domínio alfabético.

Delimitadas as expectativas o guia se dedica ao instrumento de avaliação que deve ser utilizado pelos professores, que é denominado como sondagem. A sondagem é um dos recursos que o professor dispõe para conhecer em que hipótese que os alunos não alfabetizados se encontram, podendo indicar qual o conhecimento que possui sobre a aquisição escrita, refletindo sobre o que escrevem.

Indica-se que a sondagem seja feita periodicamente nos meses de fevereiro, abril e junho, já que é um instrumento para o planejamento do professor. Define sondagem como:

(...) uma atividade de escrita que envolve, num primeiro momento, a produção espontânea e sem apoio de outras fontes escritas de uma lista de palavras conhecidas pelos alunos. Ela pode ou não envolver a escrita de uma frase simples (...) deve, necessariamente, ser seguida pela leitura do aluno daquilo que escreveu. Por meio da leitura é que o professor poderá observar se o aluno estabelece ou não relações entre a fala e a escrita.<sup>11</sup>

Indica também que para fazer uma avaliação mais global dos alunos é importante recorrer a outros instrumentos de avaliação, inclusive a avaliação diária, pois a sondagem representa apenas uma espécie de retrato de como o aluno está naquele momento.

---

<sup>10</sup> A esse respeito veja-se também o trabalho de Liliana TOLCHINSKY, “Aprender sons ou escrever palavras?” In: **Além da Alfabetização**, p. 37- 60.

<sup>11</sup> Projeto Toda Força ao 1º Ano: guia para o planejamento do professor alfabetizador – orientações para o planejamento e avaliação do trabalho com o 1º ano do Ensino Fundamental, volume 1, p. 35

Para a sondagem as palavras devem ser definidas a partir do vocabulário cotidiano do aluno, a lista de palavras deve variar na quantidade de letras e sílabas (partindo da polissílaba até a monossílaba), evitar palavras que repitam vogais, após ditar a lista deve-se ditar uma frase que tenha uma das palavras ditadas anteriormente, para ver se escrita dessa palavra é semelhante a escrita anterior indicando se a escrita está estável, o papel utilizado deve ser sem pauta para observar a organização espacial do aluno, o ditado deve ser individual, as palavras devem ser ditadas sem silabação, no término do ditado pedir que a criança leia o que escreveu cabendo ao professor fazer o registro da relação que o aluno fez entre a fala e a escrita. Tudo deve ser registrado na pauta de observação do nível de conhecimento dos alunos sobre o sistema de escrita.<sup>12</sup>

O guia conclui com sugestões de organização da rotina e sugestões de atividades. Até o presente momento vimos que a proposta da prefeitura de São Paulo é que a criança chega ao término do 1º bimestre do primeiro ano com a hipótese de escrita silábica e que o professor utilize como avaliação a sondagem, composta por uma lista de quatro palavras e uma frase simples. Que será o retrato da turma, a pauta preenchida a partir dessa sondagem deve ser encaminhada ao coordenador, que encaminhará para a Diretoria Regional de Educação da Secretaria de Educação da subprefeitura responsável.<sup>13</sup>

No volume 2 do Projeto Toda Força ao 1º ano começa ressaltando a importância das práticas sociais de leitura e escrita na escola, observando que há muito tempo deixou-se de acreditar que para designar-se leitor é necessário apenas ler em voz alta, pelo contrário hoje sabemos que acima de tudo ler é atribuir significado. Não podendo considerar alfabetizados aqueles que apenas assinam o nome e decodificam as letras do ônibus que precisa tomar. Hoje já reconhecemos que a leitura é feita com infinitos propósitos e a escrita muitas vezes é destinada a diversos interlocutores, com diferentes objetivos e em diversas situações, *“trata-se então de trazer para dentro da escola a escrita e a leitura que acontecem fora dela.”*

---

<sup>12</sup> Anexo 1

<sup>13</sup> Fonte obtida ao longo da experiência como professora alfabetizadora da Rede Municipal de Ensino.

Iniciando o 2º bimestre acredita-se que as crianças já estão habituadas com a rotina de sala de aula, que o professor também já está familiarizado com todos os alunos. Observando que algumas crianças já escrevem convencionalmente, outras nem tanto e outras ainda não fazem a relação do que se fala com que se escreve, sendo assim fazendo-se necessário ampliar o repertório dos alunos garantindo que todos possam avançar em seus diferentes ritmos. Por isso são ampliadas algumas expectativas para esse bimestre e introduzidas outras que se relacionam com o que se espera para o término do primeiro ano.

Como expectativa que amplia o 1º bimestre está a utilização dos indicadores quantitativos (há uma quantidade mínima para escrever as palavras) e qualitativos (as letras se diferenciam na escrita) e em relação a hipótese de escrita, deve-se *“escrever silabicamente, utilizando valor sonoro convencional das letras ainda que não seja em todas as situações de escrita.”*

Nota-se que para o 2º bimestre já é pedido que a maioria das crianças devem escrever utilizando o valor sonoro realmente correspondente a palavra que se quer escrever. Ou seja, se o professor ditar CAMELO a criança escreverá A E O, e quando solicitada que leia indicará:

|    |    |    |
|----|----|----|
| A  | E  | O  |
| ↓  | ↓  | ↓  |
| CA | ME | LO |

O que indica que se encontra no nível silábico com valor sonoro nas vogais, ou seja, atribui o valor sonoro que a sílaba possui nas suas vogais. Um desdobramento possível é que a criança também adquira o valor sonoro na consoante, escrevendo assim:

|    |    |    |
|----|----|----|
| C  | M  | L  |
| ↓  | ↓  | ↓  |
| CA | ME | LO |

Em relação à avaliação é proposto que sejam inserido dois novos modelos de avaliação<sup>14</sup>, que junto com a sondagem pode favorecer o enriquecimento do

---

<sup>14</sup> Anexo 2

trabalho em sala de aula e conseqüentemente na melhoria das aprendizagens dos alunos. Um deles é voltado para a aprendizagem dos alunos e outro para o planejamento e o ensino das e nas aulas. Analisando o ensino e aprendizagem separados no intuito de melhor avaliá-los e não separá-los, pois consideram que os dois ambos juntos, assim como foi ressaltado no primeiro capítulo dessa dissertação. Fazendo desses instrumentos uma análise que possibilitam possíveis ajustes na rotina da sala de aula para contemplar todos os alunos.

Telma Weisz (2006) utiliza como referência a concepção construtivista-interacionista e ressalta que a criança em seu processo de alfabetização constrói hipóteses sobre o que a escrita representa hipóteses que vão evoluindo à medida que ela vai criando uma correspondência alfabética.

No volume 3 inicia-se com as expectativas para o 3º e 4º bimestre, considerando que os alunos já devem ter progredido bastante em relação ao início do ano. Porém é possível que alguns não tenham atingido as metas estabelecidas, por isso é necessário ter em mãos a sondagens de palavras que deve ter sido realizada em setembro, para ter em mãos o progresso de cada aluno e através disso tomar decisões práticas.

Em relação às expectativas da leitura espera-se que o aluno leia diferentes gêneros com a ajuda do professor e leia com autonomia textos que tenham de memória (parlendas, adivinhas, entre outros). Quanto à escrita espera-se que escreva alfabeticamente textos de memória, mesmo que não haja segmentação <sup>15</sup> do texto em palavras, escreva bilhetes, listas entre outros individualmente e em grupo, e reescreva textos de próprio punho. Nesse ponto é chamada atenção a hipótese de escrita da criança, pois muitas vezes por terem acabado de se alfabetizar as crianças cometem muitos erros, causando dificuldades para o professor de entender o que está escrito, mas isso não quer dizer que ela não tenha alcançado a hipótese alfabética:

---

<sup>15</sup> Entende-se como segmentação a escrita sem espaços entre as palavras, ou seja, uma escrita contínua. Exemplo: ameninatinhaumlaçodefitanocabelo. (A menina tinha um laço de fita no cabelo.)

(...) uma vez que a criança entende como o sistema de escrita funciona, mesmo que cometa erros na produção de textos mais complexos, conceitualmente sua hipótese é alfabética.<sup>16</sup>

Como avaliação é sugerido retomar o quadro do volume 2 <sup>17</sup>, acrescentando as expectativas relacionadas ao volume 3 <sup>18</sup>, que é uma planilha de observação, que pode orientar o trabalho, o planejamento e as ações didáticas que serão tomadas. Também é pedido que se retomem todas as sondagens de palavras já realizadas – nos meses de fevereiro, abril, junho e setembro- para detectar os avanços dos alunos, por mais que alguns não estejam escrevendo alfabeticamente será possível observar seus avanços significativos.

Por meio dessas sondagens será possível diagnosticar em que momento se encontra cada aluno, podendo o professor traçar metas individuais do que pode esperar de cada um e definir uma expectativa razoável de sua evolução. Para isso o guia sugere uma tabela de *“expectativas em relação à evolução das sondagens”* <sup>19</sup> que resumidamente nos diz que o aluno que iniciou o ano na hipótese pré-silábica deve estar no mínimo na hipótese silábica com valor sonoro, quem chegou com a hipótese silábica sem valor sonoro também deve estar na hipótese silábica com valor sonoro, os alunos que chegaram com a hipótese silábica com valor sonoro devem ter atingido no mínimo a escrita silábico-alfabética, os alunos que chegaram com a hipótese silábico-alfabética devem ter alcançado o domínio da escrita alfabética, mesmo sem o uso de todas as convenções ortográficas e quem iniciou o ano na hipótese alfabética já deve atingir o nível alfabético com algumas convenções escritas.

Para as crianças que não conseguem progredir é necessário atenção especial e individual, por parte do professor. Assim fazendo da sondagem de palavras um forte instrumento que fortalece as impressões do professor acerca do conhecimento do aluno. Ressalta-se também a importância desse instrumento ao citar que alguns alunos que não costumam se manifestar devido à timidez ou outro fator e por não

---

<sup>16</sup> Projeto Toda Força ao 1º Ano: guia para o planejamento do professor alfabetizador – orientações para o planejamento e avaliação do trabalho com o 1º ano do Ensino Fundamental, volume 3, p. 10.

<sup>17</sup> Anexo 2.

<sup>18</sup> Anexo 3.

<sup>19</sup> Anexo 4.

chamarem atenção acabam mostrando resultados de avanços pouco significativos, necessitando de atenção individualizada, o que não seria percebido sem as sondagens periódicas. A sondagem também permite fazer agrupamentos produtivos, ou seja, aproximar alunos com hipóteses de escrita próximas, fazendo com que mobilizem seus conhecimentos auxiliando no avanço da escrita e leitura.

Ao término da análise dos três volumes dedicados aos professores regentes no 1º ano do Ensino Fundamental I, podemos concluir que há uma grande preocupação com a aquisição da escrita alfabética, não se esquecendo da importância da cultura letrada que a criança está envolvida desde o seu nascimento. E como ferramenta de avaliação a sondagem de palavras dá um diagnóstico preciso do grau do avanço na hipótese de escrita do aluno.

Até esse ponto da análise documental consegue-se ter claramente a proposta da prefeitura de alfabetizar os alunos no primeiro ano do Ensino Fundamental I, fazendo da sondagem um demonstrativo do avanço individual de cada um. Concluindo que é esperado que pelo menos 85% da classe estejam com o nível alfabético, sem muitas convenções ortográficas.

Ao iniciar a análise do volume 1 para os professores regentes no 2º ano do Ensino Fundamental I já destaca-se que é muito importante ressaltar os avanços que os alunos alcançaram no primeiro ano e esses avanços devem continuar ao longo de todo o 2º ano. Introduzem com a importância social da leitura, pois por muito tempo acreditou-se que quem decifrava as letras era um leitor, mas estudos atuais comprovam que decifrar é apenas uma das muitas competências que devem ser desenvolvidos por um leitor.

*“Ler é acima de tudo atribuir significados”* não é mais possível dizer que a pessoa é um leitor competente se apenas sabe o necessário para pegar um ônibus, para formarmos um leitor competente que transita em todas as esferas sociais com habilidades de fala e escrita em diferentes gêneros textuais, é necessário reestruturar o currículo incorporando conteúdos que estejam relacionados à realidade do aluno, em suas vivências. Dessa maneira desenvolvendo um comportamento leitor e escritor nos nossos alunos.

No início do 2º ano é normal nos depararmos com alunos em diferentes níveis de domínio da língua escrita, por isso é importante definir metas. Para os alunos que tem o domínio alfabético é importante entender melhor a estrutura da língua com suas normas, a forma ortográfica e as convenções lingüísticas nos diferentes tipos de textos.

Como avaliação sugere que o professor utilize para acompanhar a aprendizagem dos alunos uma planilha, parecida com a do primeiro ano <sup>20</sup> diferindo-se apenas por não separar níveis nas hipóteses de escrita <sup>21</sup>, e para análise do planejamento do professor um documento em formato de relatório denominado “Avaliação do ensino” <sup>22</sup>, idêntico ao sugerido no primeiro ano. Em relação à sondagem é sugerido que em fevereiro todos os alunos realizem-na e nos meses seguintes seja realizada apenas com os alunos não alfabéticos, havendo instruções de como interpretar a escrita não alfabética, assim como foi explicado acima. Conclui dando sugestões de atividades para o decorrer do semestre, de modo que os professores consigam ter um exemplo de como elaborar suas atividades.

No volume 2 para esse mesmo ano acrescenta-se novas expectativas de aprendizagem, que giram em torno da leitura com independência, reescrita de histórias de memória e escritas de autorias. No quesito da avaliação ressalta a importância de avaliar o processo de ensino e aprendizagem, pedindo que o professor fique atento não apenas no resultado final apresentado pelos alunos, mas também ao processo do conhecimento que ele percorreu até chegar aquele produto. Sendo necessário analisar as diversas etapas percorridas, entre elas, *“as tentativas que faz para realizar as atividades propostas; as dúvidas que consegue explicitar; as argumentações que tece (...) e a conscientização dos progressos que realiza (...)”*, que demonstram que o aluno está progredindo. Sobre a sondagem é pedido que realize novas sondagens com os alunos não alfabéticos ao final do mês de setembro e em novembro.

---

<sup>20</sup> Anexo 1

<sup>21</sup> Na planilha do primeiro há uma distinção dos níveis em cada hipótese (ver em anexo1), para o Segundo Ano não é pedido essa distinção, sendo colocado apenas os meses de fevereiro a junho, sem interrupção, e as hipóteses Pré-silábico, Silábico sem valor sonoro, Silábico com valor sonoro, Silábico- Alfabético e Alfabético.

<sup>22</sup> Anexo 2

No volume único direcionado ao 3º ano do Ensino Fundamental I nos deparamos com uma nova denominação o PIC <sup>23</sup> e não é à toa, nessa classe específica são colocados todos os alunos que chegaram ao 3º ano sem dominar a hipótese alfabética de escrita, com o número reduzido de alunos (até 30) garantido em portaria específica <sup>24</sup>.

Nessa portaria justifica-se a importância dos projetos do Programa Ler e Escrever e referente ao 3º ano PIC dá argumentos sobre a necessidade de atender especificadamente esse público, visando que sem o domínio alfabético de escrita, nessa faixa etária, não será possível atingir a meta prevista pela SME que é 100% dos alunos com domínio alfabético no termino do Ciclo I.. Ressalta que tanto o PIC para o 3º e 4º ano serão atendidos se houver demanda.

Voltando ao volume direcionado ao 3º ano em relação à avaliação é sugerido que sejam “realizadas sondagens avaliativas periódicas, com intervalo de três meses entre elas”. São retomadas as ações que podem ajudar o planejamento do professor se tiver em mãos a sondagem de palavras, assim como o preenchimento do quadro de sondagem <sup>25</sup>.

Para o 4º ano há dois guias diferentes, um para a classe regular do Ciclo I e outro para o Projeto PIC 4º ano <sup>26</sup>. No volume 1 direcionado ao 4º ano PIC logo na introdução é passado o dado que dez mil alunos do 4º ano são repetentes (*sic.*). <sup>27</sup>Relacionando que segundo pesquisa do SAEB de 2003, 30% dos alunos de algumas escolas chegam ao 3º ano do Ciclo I sem dominar a forma alfabética de escrita, por isso a necessidade de fazer um trabalho individualizado com os alunos que chegaram a essa etapa escolar sem dominar a hipótese alfabética da escrita.

---

<sup>23</sup> Projeto Intensivo no Ciclo I

<sup>24</sup> Portaria 5403/07 – SME, de 16/09/2007.

<sup>25</sup> Anexo 4

<sup>26</sup> Direcionado aos alunos repetentes do 4º ano. Como na prefeitura de São Paulo é utilizado o sistema de progressão continuada, os alunos só podem repetir o último ano do ciclo, ou seja, 4ª e 8ª séries do ensino fundamental de 8 anos, e 5º e 9º ano do Ensino Fundamental de 9 anos.

<sup>27</sup> Nota-se que a denominação ano está sendo usada, porém refere-se ao ensino de 8 anos que seria a antiga 4ª série. Como o Fundamental de nove anos foi regulamentado na Prefeitura de São Paulo em 2010, até o término dessa dissertação ainda não havia material específico para o 5º ano do Ensino Fundamental de nove anos.

Ressalta a importância de realizar a sondagem de palavras no início do ano, para traçado o perfil das hipóteses dos alunos e acrescenta que nesse ano também será solicitado aos alunos que realizem uma auto-avaliação do que aprenderam que será compartilhada com o professor e para incentivá-los a realizar a proposta o professor deve confeccionar fichas com opções de múltipla escolha (uma vez que não dominam a escrita alfabética e por isso pode haver resistência na hora da escrita). Por diversas vezes é citado o guia do 1º ano para auxiliar nas dúvidas que possam aparecer no processo de avaliação dos alunos.

No volume 2 direcionado ao 4º ano PIC, no que se refere a avaliação é sugerido um novo instrumento de avaliação a reescrita de contos tradicionais (gênero proposto para o ano), sugerindo que reescrevam o conto que mais gostam e se atentem a sequência dos acontecimentos, tentando escrever da melhor forma possível. Para avaliar essa escrita é preciso levar em conta o eixo principal da história, sua coerência e coesão.

No volume único direcionado ao 4º ano regular são apresentadas as expectativas de aprendizagem para o ano em todas as suas esferas (jornalísticas, literárias, cotidianas, entre outras) e sobre os padrões de escrita, mostra que deve ser observado a norma culta da língua <sup>28</sup>. Sobre a avaliação é sugerido que sejam preenchidas as pautas de observação que são encontradas no interior dos projetos e sequências didáticas sugeridas <sup>29</sup>.

É importante ressaltar que esse é o primeiro volume que não faz citação a sondagem de palavras, porém ao observar que esse é o único ano que há a possibilidade de trabalhar em uma sala específica com os repetentes do Ciclo I e, por conseguinte encaminhar os alunos que no ano anterior não haviam atingido a proposta, com a premissa que se no ano atual outros alunos não atingirem a proposta também serão encaminhados para essa sala específica, há uma

---

<sup>28</sup> Como norma culta entende-se: pontuação correta, paragrafação, acentuação, concordância nominal e verbal.

<sup>29</sup> São pautas que incentivam a auto-avaliação coletiva e individual, realizadas a orientação do professor.

possibilidade de se tratar nesse volume apenas dos alunos que já atingiram a proposta de estarem alfabetizados.

Outro aspecto muito relevante que podemos reparar ao chegar no término do estudo dos guias direcionados aos profissionais que trabalham com as classes antes especificadas, é que não há em nenhum momento o pedido de preenchimento de pautas de observação a serem encaminhadas aos coordenadores, diretorias de ensino ou outro órgão competente, de produções escritas a partir do segundo ano, sempre que é solicitado o preenchimento de pautas são reverentes a sondagem de palavras e a avaliação do ensino, preenchida pelo professor para avaliar as atividades desenvolvidas em classe. Até mesmo nas auto-avaliações sugeridas ao término dos projetos e sequências didáticas, sobre as quais não nos detivemos, não é pedido nada que será encaminhado aos órgãos competentes, servem apenas para o professor ter um retorno do foi desenvolvido seus positivos e aspectos a melhorar.

### **3.1 Prova São Paulo**

A prova São Paulo é um dos componentes *“do sistema de avaliação de aproveitamento escolar dos alunos da rede municipal e elaborada a partir das novas matrizes de referência para avaliação do rendimento escolar”*<sup>30</sup>. Foi implementada em 2007 e desde então vem sendo aplicada nas escolas municipais de São Paulo.

Ela é uma avaliação externa, que se difere das avaliações internas realizadas pelo professor porque visa uma avaliação em larga escala. Para assim analisar o perfil dos estudantes da Rede Municipal a qual se dirige. Uma vez sanadas as deficiências da rede educacional no que se refere ao acesso e permanência dos alunos, pode-se dedicar as ações que visam à melhoria na qualidade de ensino, dessa forma justificando a aplicação dessa avaliação na Rede Educacional do Município de São Paulo.

---

<sup>30</sup> Esse sistema de avaliação da rede Municipal de ensino de São Paulo foi criado pela Lei nº 14.063, de 14 de outubro de 2005, regulamentada pelo Decreto 47.683, de 14 de setembro de 2006.

A prova é planejada de forma que contemple as habilidades descritas nas Matrizes de Referência para a Avaliação do Rendimento Escolar, que foram definidas através de discussões em grupos de estudos formados por professores e representantes das coordenadorias técnico-pedagógicas. Também foram consideradas adequações às Matrizes de Referência do SAEB <sup>31</sup>/ Prova Brasil, para as quarta e oitavas séries, uma vez que a prova São Paulo “*devem representar os conhecimentos consensualmente aceitos e avaliados também em nível nacional*” <sup>32</sup>. O envolvimento de todos que estão a cerca da escola foi fundamental, pois eles serão os responsáveis de aplicar as melhorias sugeridas pela Prova São Paulo.

O livro destinado a explicitar as Matrizes de Referência, confeccionado pela Prefeitura de São Paulo dá esclarecimentos sobre as características da Prova São Paulo, os fatores associados a sua elaboração, a operacionalização da aplicação dos questionários e provas, explica a análise e interpretação dos resultados e relatórios pedagógicos, fala sobre as bases conceituais das Matrizes, explica o que são competências cognitivas, habilidades e uma matriz, e por fim se dedica as áreas e habilidades a serem desenvolvidas no campo Matemático e o da Língua Portuguesa.

Entendendo como matriz um jeito de relacionar duas variáveis de naturezas diferentes, nesse caso os conteúdos que devem ser desenvolvidos no decorrer do ano letivo com as competências envolvidas, de forma que gerem as associações planejadas indicando as habilidades adquiridas. Concebendo competência como um conjunto de operações mentais que “*atuam simultaneamente na construção do conhecimento*” <sup>33</sup>.

Dos fatores que são levantados é importante destacar que na parte de análise e interpretação dos resultados o “*aluno receberá um boletim individual com seus resultados e indicação das competências que demonstrou ter desenvolvido*”. Assim como as escalas de proficiência, que serão encaminhadas para as escolas e coordenadorias, para análise mais específica em cada um desses ambientes e

---

<sup>31</sup> Sistema de Avaliação de Educação Básica. –MEC/INEP

<sup>32</sup> Matrizes de Referência para a avaliação do rendimento escolar. SME, 2007.

<sup>33</sup> Ibid., p.9.

recomendam analisa o questionário socioeconômico, junto com a avaliação de habilidades, pois julgam que é um recurso pedagógico importantíssimo que complementa a prática.

Sobre as bases conceituais para a avaliação nos diz que a avaliação é parte do dia-a-dia da escola e de todos os participantes desse contexto, seja ela feita pela escola ou pelo sistema, pois completa a prática educativa, sendo necessário planejá-la de maneira contínua e formativa.

Ao nos perguntarmos o que os alunos devem aprender estamos enxergando a base da avaliação e permeamos questões inúmeras sobre tudo que a envolve, mas responder essa questão é simples: Os alunos devem *“desenvolver conhecimentos e habilidades que os capacite a viver em sociedade, de forma mais plena possível”*. Para isso é necessário que os conteúdos sejam pertinentes, relevantes e definidos na organização curricular, para que atendam aos objetivos sociais.

Assim deve ser construída a uma base curricular clara, que será uma referência para todas as escolas da rede e deve abranger todas as metas a serem alcançadas em cada ano do ciclo e conseqüentemente os conteúdos que devem ser desenvolvidos e com base nos conteúdos estabelecidos instituir as expectativas de aprendizagem.

Ter a definição clara das expectativas é muito importante para o currículo e avaliação, pois deixam claro a todos os interessados quais as ações tomadas na formação das crianças e dos jovens e ainda permite compreender o vínculo das expectativas de aprendizagem com as habilidades relacionadas na Matriz de Referência para a Avaliação.

Com base nos resultados da prova São Paulo de 2007, estabeleceram-se critérios de interpretação de resultados para os alunos que realizaram a prova.

*“Em 2008, os dados da Prova São Paulo 2007 foram analisados a partir das médias de proficiência dos alunos. O desafio inicial foi constatar o quanto a metas da SME, das DRE e da U.E. estavam próximas ou distantes entre si. Essa informação comparativa, embora rudimentar, promoveu*

*reflexão sobre algumas possibilidades de intervenção no processo de aprendizagem.*<sup>34</sup>

Com essa análise comparativa, buscaram-se estratégias para mudar a situação de aprendizagem. Entre eles a intensificação do Projeto Ler e Escrever com professores das séries iniciais do Ensino Fundamental I.

Nesse mesmo ano foi *“indicado um ponto de corte que correspondesse à necessidade de se identificar os alunos considerados com baixas proficiências.”*

Definindo em quatro os *“níveis de proficiência dos alunos: Abaixo do básico, básico, adequado e avançado”*. Que visam favorecer as intervenções futuras realizadas com os alunos já avaliados. São feitas duas análises distintas: a técnica e a pedagógica, visando facilitar a leitura dos diferentes envolvidos no processo da avaliação da Rede Municipal de São Paulo.

Com a interpretação dos dados obtidos pelos alunos na Prova São Paulo do ano de 2009 relacionando-os com as interpretações pedagógicas, acredita-se possível compor o entendimento das habilidades contempladas e dos níveis de proficiência alcançados. Esclarecendo os objetivos na constituição dessa avaliação institucional foi elaborado um Relatório de Análises Técnico-Pedagógicas no intuito de ajudar na interpretação dos resultados obtidos no ano de 2009.

Tal documento esclarece as habilidades esperadas para cada ano de cada ciclo, apresenta as tabelas de níveis de proficiência alcançadas pelos alunos participantes da prova e dá exemplos de questões com as especificações das habilidades avaliadas. Pedindo que tais resultados sejam incorporados e contextualizados pedagogicamente.

Ao analisarmos essas tabelas e o gráfico:

---

<sup>34</sup> Matrizes de Referência para a avaliação do rendimento escolar, p.17

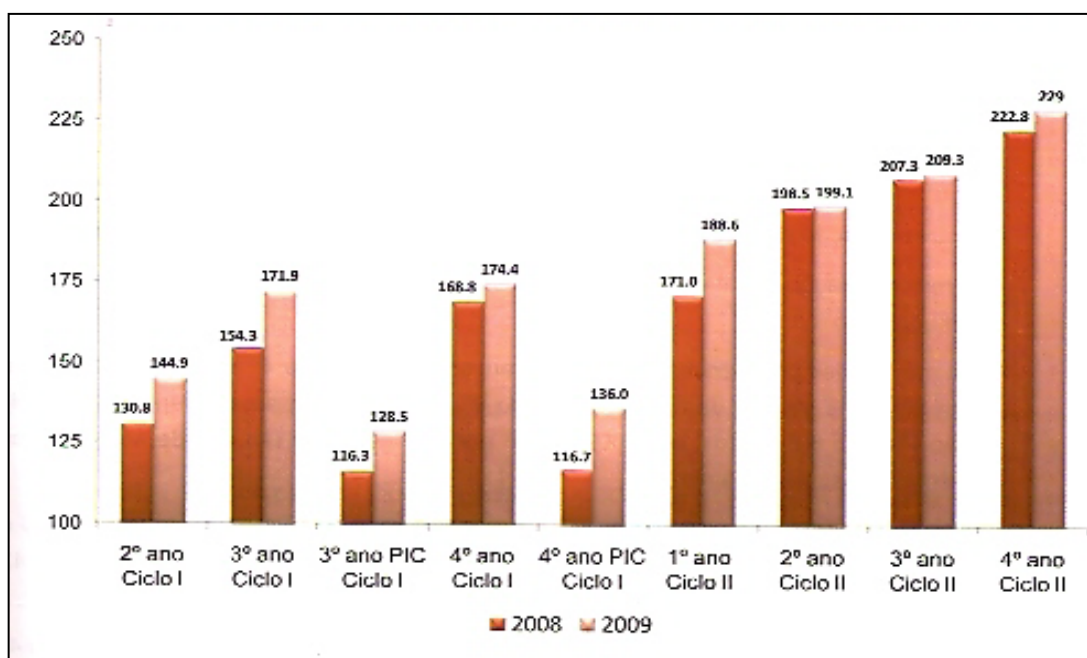
*Tabela 1- Média e variações das proficiências da SME em Língua Portuguesa, por ano escolar e ano de aplicação*

| Ano Escolar        | Média das proficiências em 2008 | Média das proficiências em 2009 | Variação das médias das proficiências de 2008 para 2009 |
|--------------------|---------------------------------|---------------------------------|---------------------------------------------------------|
| 2º ano Ciclo I     | 130,8                           | 144,9                           | +14,1                                                   |
| 3º ano Ciclo I     | 154,3                           | 171,9                           | +17,6                                                   |
| 3º ano PIC Ciclo I | 116,3                           | 128,5                           | +12,2                                                   |
| 4º ano Ciclo I     | 168,8                           | 174,4                           | +5,6                                                    |
| 4º ano PIC Ciclo I | 116,7                           | 136,0                           | +19,3                                                   |
| 1º ano Ciclo II    | 171,0                           | 188,6                           | +17,6                                                   |
| 2º ano Ciclo II    | 198,5                           | 199,1                           | +0,6                                                    |
| 3º ano Ciclo II    | 207,3                           | 209,3                           | +2,0                                                    |
| 4º ano Ciclo II    | 222,8                           | 229,0                           | +6,2                                                    |

*Tabela 2- Média e ganhos das proficiências da SME em Língua Portuguesa, por ano escolar e ano de aplicação*

| Ano Escolar     | Média das proficiências em 2008 | Ganho de proficiência na escolaridade em 2008 | Média das proficiências em 2009 | Ganho de proficiência na escolaridade em 2009 |
|-----------------|---------------------------------|-----------------------------------------------|---------------------------------|-----------------------------------------------|
| 2º ano Ciclo I  | 130,8                           |                                               | 144,9                           |                                               |
| 3º ano Ciclo I  | 154,3                           | +23,5                                         | 171,9                           | +27                                           |
| 4º ano Ciclo I  | 168,8                           | +14,5                                         | 174,4                           | +25                                           |
| 1º ano Ciclo II | 171,0                           | +2,2                                          | 188,6                           | +14,2                                         |
| 2º ano Ciclo II | 198,5                           | +27,5                                         | 199,1                           | +10,3                                         |
| 3º ano Ciclo II | 207,3                           | +8,8                                          | 209,3                           | +10,2                                         |
| 4º ano Ciclo II | 222,8                           | +15,5                                         | 229,0                           | +19,7                                         |
| <b>Total</b>    |                                 | <b>+92,0</b>                                  |                                 | <b>106,4</b>                                  |

*Gráfico 1- Média de proficiências da SME em Língua Portuguesa- Prova São Paulo 2009*

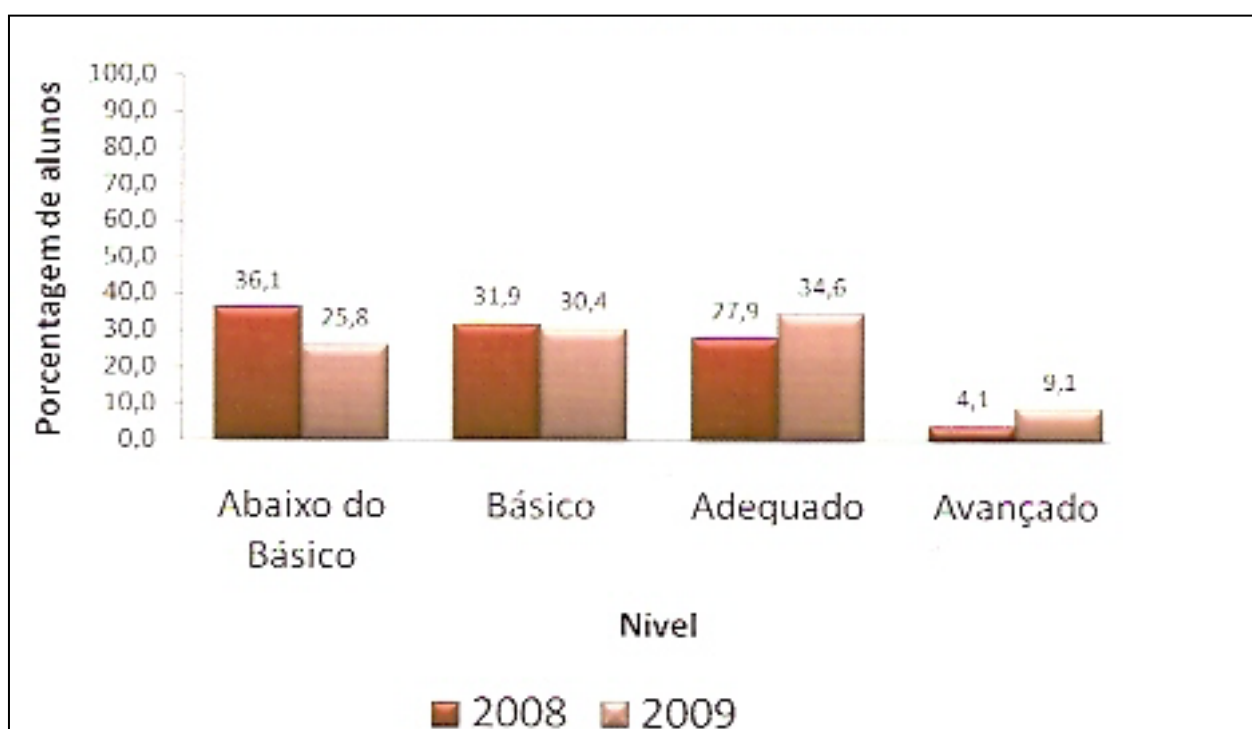


Constatamos que em relação ao ano de 2008 todos os anos avaliados do Ciclo I obtiveram melhora percentual, o ganho de proficiência nos segundos e terceiros anos foi muito significativo obtendo, respectivamente, 27% e 25%. Nas análises individuais de cada ano começando segundo ano:

*Tabela 3- Distribuição percentual dos alunos do 2º ano do Ciclo I de SME, por nível de proficiências, em Língua Portuguesa*

| ANO  | ABAIXO DO BÁSICO | BÁSICO | ADEQUADO | AVANÇADO |
|------|------------------|--------|----------|----------|
| 2008 | 36,1             | 31,9   | 27,9     | 4,1      |
| 2009 | 25,8             | 30,4   | 34,6     | 9,1      |

*Gráfico 2- Distribuição percentual dos alunos do 2º ano do Ciclo I de SME, por nível de proficiências, em Língua Portuguesa*



Podemos perceber que no em relação a 2008, os alunos que obtiveram proficiência abaixo do básico diminuíram 10, 3%; houve uma queda pequena no número de alunos que atingiram o nível básico, porém houve um aumento de 11,5% nos alunos que atingiram o nível adequado e avançado.

Mesmo com resultados que indicam a melhoria dos alunos, tendo como referência o ano de 2008, constata-se que mesmo com o Projeto Ler e Escrever

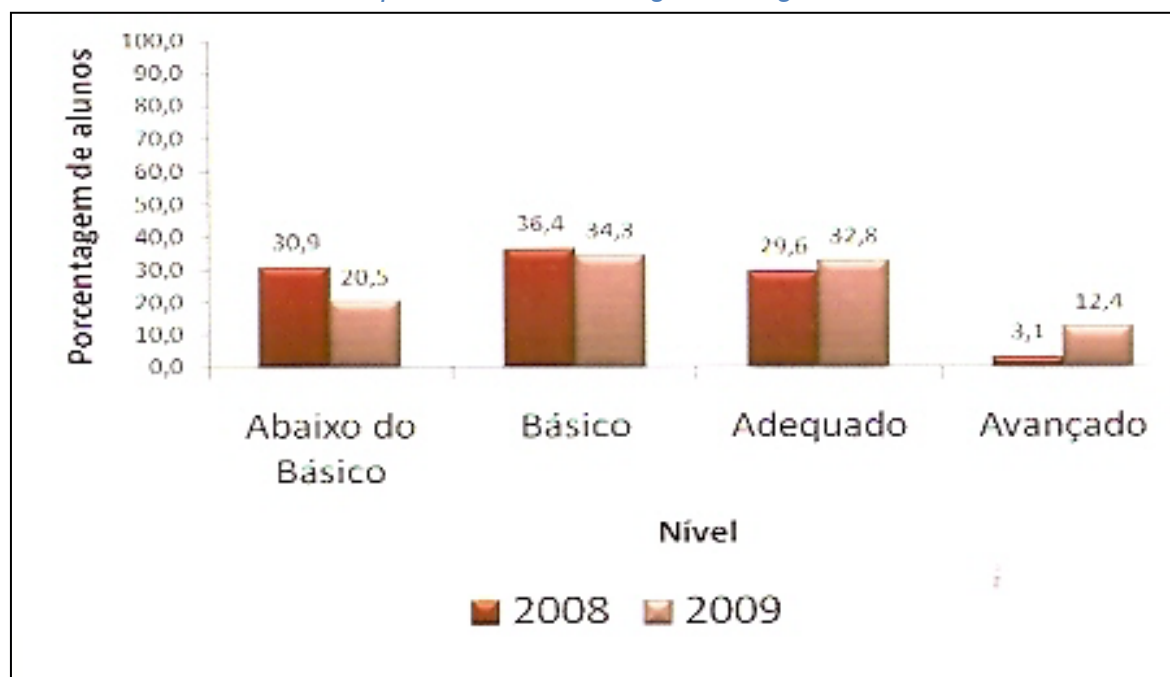
sendo aplicado desde 2007 ainda há 56,2% dos alunos desse ano que se encontram no nível abaixo do básico e básico, mais da metade dos que realizaram a prova. Indicando que há alguma inconsistência nas propostas encaminhadas e realizadas e que os percentuais apresentados comprovam isso. Pois ao vermos análise pedagógica do item dominam apenas a habilidade de identificar uma palavra em uma dada lista e identificam o assunto de um texto curto apoiando-se em uma imagem, o que não condiz com a meta estipulada para o ano e não garante a formação plena de um escritor e leitor que transitarão nas diferentes situações da vida em sociedade.

Para o terceiro ano do ciclo I:

*Tabela 4- Distribuição percentual dos alunos do 3º ano do Ciclo I de SME, por nível de proficiências, em Língua Portuguesa*

| ANO  | ABAIXO DO BÁSICO | BÁSICO | ADEQUADO | AVANÇADO |
|------|------------------|--------|----------|----------|
| 2008 | 30,9             | 36,4   | 29,6     | 3,1      |
| 2009 | 20,5             | 34,3   | 32,8     | 12,4     |

*Gráfico 3- Distribuição percentual dos alunos do 3º ano do Ciclo I de SME, por nível de proficiências, em Língua Portuguesa*



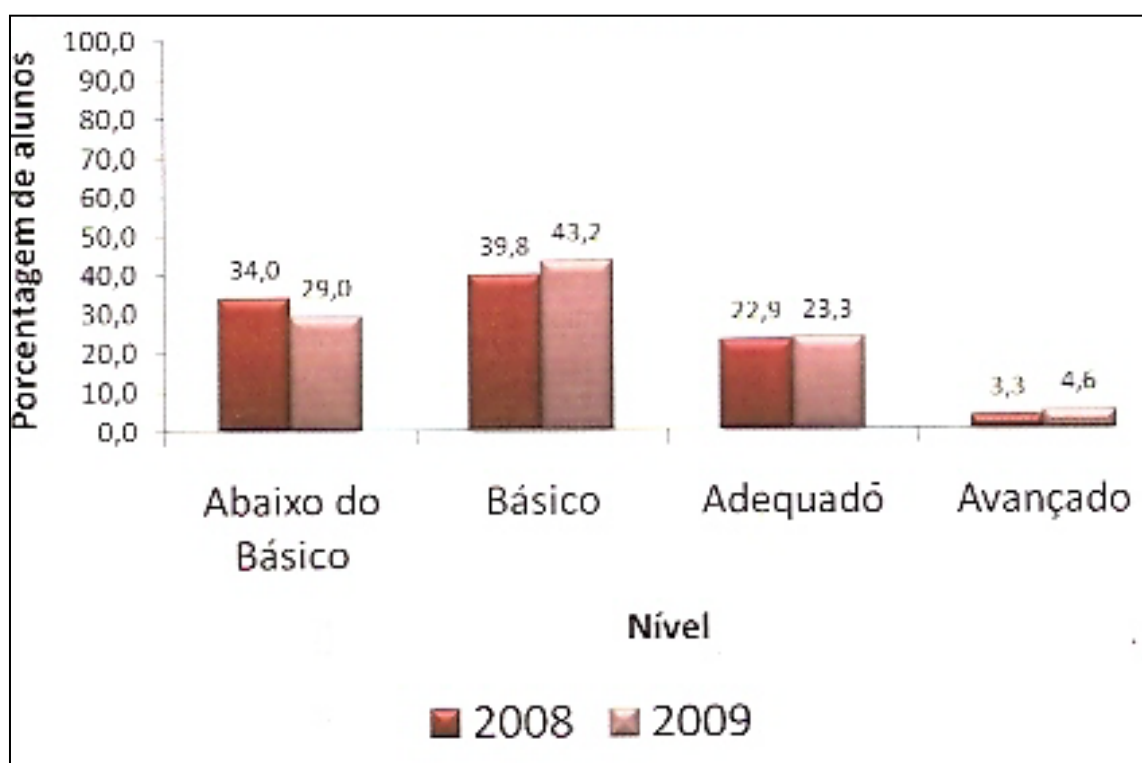
Com base na tabela e gráfico apresentados, nota-se que houve uma diminuição de 12,5% dos alunos que se encontram nos níveis Abaixo do Básico e Básico, mesmo havendo avanços restam 54,8% dos alunos que apenas identificam palavras e se baseiam em imagem para responder a uma questão.

No quarto ano:

*Tabela 5- Distribuição percentual dos alunos do 4º ano do Ciclo I de SME, por nível de proficiências, em Língua Portuguesa*

| ANO  | ABAIXO DO BÁSICO | BÁSICO | ADEQUADO | AVANÇADO |
|------|------------------|--------|----------|----------|
| 2008 | 34,0             | 39,8   | 22,9     | 3,3      |
| 2009 | 29,0             | 43,2   | 23,3     | 4,6      |

*Gráfico 4- Distribuição percentual dos alunos do 4º ano do Ciclo I de SME, por nível de proficiências, em Língua Portuguesa*



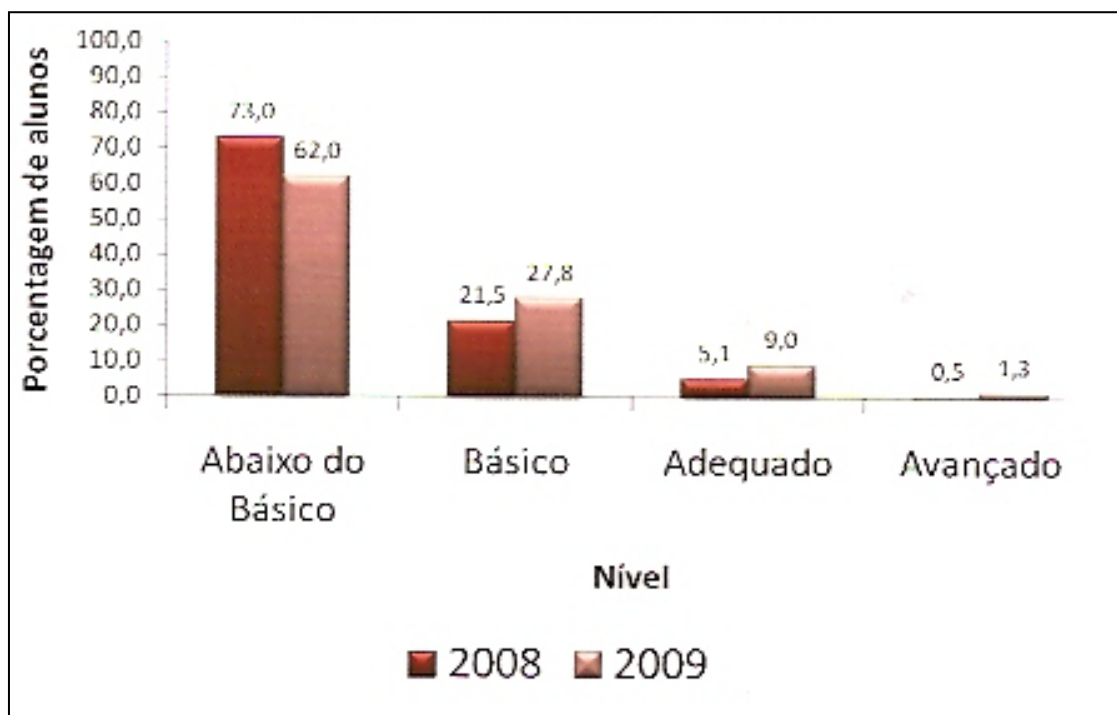
Houve muitos avanços, mas o índice de alunos que estão nos níveis abaixo do adequado é preocupante, pois atingiram o número de 72,2%.

Na análise dos dados apresentados a salas de PIC, que já são destinadas a alunos que durante seu percurso escolar não conseguiram acompanhar a proposta do seu ano, vemos que no terceiro ano PIC do Ciclo I:

*Tabela 6- Distribuição percentual dos alunos do 3º ano PIC do Ciclo I de SME, por nível de proficiências, em Língua Portuguesa*

| ANO ESCOLAR | ABAIXO DO BÁSICO | BÁSICO | ADEQUADO | AVANÇADO |
|-------------|------------------|--------|----------|----------|
| 2008        | 73,0             | 21,5   | 5,1      | 0,5      |
| 2009        | 62,0             | 27,8   | 9,0      | 1,3      |

*Gráfico 5- Distribuição percentual dos alunos do 3º ano PIC do Ciclo I de SME por nível de proficiências, em Língua Portuguesa*

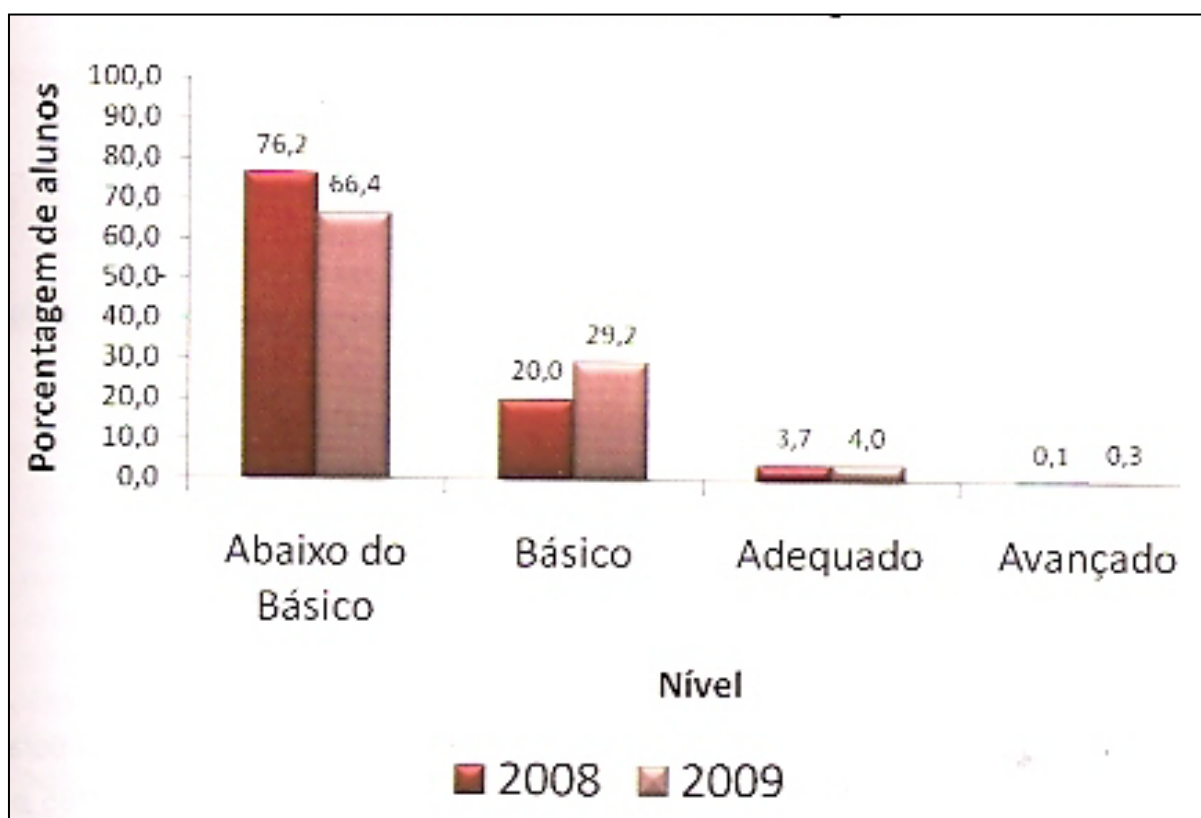


Há avanços, porém os números de alunos nos níveis inferiores ao adequado são alarmantes, pois totalizam 89,8% dos alunos. Sendo que esses números altíssimos se repetem quando se fala do quarto ano PIC do Ciclo I, como comprovado na próxima tabela e gráficos:

*Tabela 7- Distribuição percentual dos alunos do 4º ano PIC do Ciclo I de SME, por nível de proficiências, em Língua Portuguesa*

| ANO  | ABAIXO DO BÁSICO | BÁSICO | ADEQUADO | AVANÇADO |
|------|------------------|--------|----------|----------|
| 2008 | 34,0             | 39,8   | 22,9     | 3,3      |
| 2009 | 29,0             | 43,2   | 23,3     | 4,6      |

*Gráfico 6- Distribuição percentual dos alunos do 4º ano PIC do Ciclo I de SME, por*



*nível de proficiências, em Língua Portuguesa*

Totalizando 95,6%, havendo também uma queda de 2% na análise geral das proficiências atingidas. Tais números indicam uma grande defasagem no ensino-aprendizagem desses alunos e nos leva a questionar se a Prova São Paulo não foi muito rigorosa nos seus critérios de avaliação ou se as avaliações presentes no cotidiano escolar não propuseram uma real visão do nível de leitura e escrita que os alunos alcançaram.

O objetivo da exposição desses números não é indicar como o ensino na rede municipal de São Paulo está ruim, pelo contrário, é mostrar que esse município teve

a coragem de abrir as portas do seu sistema de educação e é através dessas análises comparativas que se alcançarão verdadeiros níveis de melhoria. Analisar algo que nunca foi analisado dessa forma é um grande avanço na educação e dá exemplo para outros sistemas de educação.

### **3.2 Considerações finais**

Ao analisarmos o material proposto aos professores da Rede Municipal de ensino de São Paulo podemos constatar que há uma grande preocupação no que se refere à melhoria do ensino, porém verifica-se que estabelecer como ferramenta de avaliação a escrita de uma lista de palavras e uma frase simples, não contempla as reais necessidades do educando, pelo menos não a partir do segundo ano do Ciclo I.

Por mais que a iniciativa vise não reforçar o fracasso escolar, por isso facilita o instrumento pelo qual os professores analisam seus alunos é preciso repensar. Ao analisarmos a Avaliação Institucional Prova São Paulo, vemos que é preciso dar um passo a mais na escola, entendendo que essa avaliação produz dados que devem ser analisados e traduzidos em ações efetivas na escola, não para a análise do fracasso, mas sim para ajudar a melhorar as ferramentas que são utilizadas atualmente para as atividades cotidianas e avaliações internas.

A proposta da auto-avaliação das aulas também é um grande avanço, pois possibilita ao professor ter uma análise crítica do seu trabalho, sem que ele precise expor a ninguém, sendo uma ferramenta individual e valiosa. Acreditamos que quando se dá a oportunidade do professor analisar seu desenvolvimento sem precisar se expor aos colegas ou equipe gestora, há maior veracidade na avaliação e conseqüentemente nos resultados.

Se houver diálogo entre os instrumentos avaliativos propostos e aplicados, com certeza alcançaremos uma visível melhoria na educação e na sociedade.

## Conclusão

Se há uma preocupação tão grande com a formação de leitores e escritores competentes e atuantes ativos na sociedade, que não apenas decodifiquem a mensagem, porque não estabelecer um instrumento que ajude o professor a diagnosticar essa situação concretamente?

Em relação à avaliação sugerida nas escolas municipais de São Paulo, particularmente sobre a sondagem, percebe-se a importância dada a ela e a falta de relação com as expectativas de aprendizagem para o ano em questão. Uma vez que foi estabelecido que ao término do segundo ano o aluno deve estar lendo com autonomia, reescrevendo textos e escrevendo textos de autoria (bilhetes, cartazes, entre outros) avaliar os alunos com uma lista de palavras e uma frase simples é muito simplista <sup>1</sup>.

Mesmo que a orientação esteja voltada apenas para os alunos não alfabetizados, seria necessário já estabelecer uma avaliação de escrita, ou reescrita, para os outros alunos alfabetizados e que seja garantida no material específico do professor, ou seja, nos guias elaborados por SME. Entendendo que estamos falando de um guia, que tem como finalidade orientar o profissional que lida como segundo ano é preciso que haja foco também na avaliação dos alunos que atendem as expectativas, assim que seja elaborada uma proposta que avalie se os alunos que foram diagnosticados alfabetizados estão realmente alcançando os níveis de leitura e escrita de um leitor e escritor competente.

É importante lembrar que os passos que são adotados no primeiro ano são de grande valia, pois mostram como é construído o pensamento sobre a linguagem escrita. Porém ao longo dos anos é necessário fazer uma avaliação que garanta uma real observação do progresso do aluno, afinal saber produzir uma lista de palavras no contexto social no qual estamos inseridos é muito pouco. Garantir que uma criança esteja alfabetizada é garantir que ela possa refletir sobre a língua

---

<sup>1</sup> O termo simplista está se referindo ao grau de dificuldade estabelecido, sendo ele muito inferior se comparado as expectativas esperadas para o ano em questão.

escrita, que tenha domínio social sobre ela, que possa usá-la de forma confiante para expressar-se. Uma lista de palavras não garante tais habilidades.

É necessário mudar o conceito de avaliação usado na rede municipal de ensino de São Paulo a partir do segundo ano de alfabetização e consequentemente nos materiais disponibilizados, para que seja condizente com as avaliações institucionais e principalmente condizentes com o ambiente letrado, no qual todos estamos inseridos. É preciso dar um passo adiante para que as avaliações internas sejam condizentes com as avaliações externas.

Um passo que já foi dado é o incentivo a auto-avaliação dos professores, dando uma ferramenta de reflexão que ajuda na análise de erros e acertos, de pontos a melhorar. Esse tipo de ferramenta avaliativa mostra que o processo dinâmico da avaliação deve ser evidenciado, vivenciado e aproveitado, e a prefeitura em questão está no encalço dessas mudanças significativas.

Depois de analisar o processo de ensino-aprendizagem das crianças, o material apresentado aos professores do Ciclo I, as questões que permeiam o tema da avaliação e as bases da avaliação institucional denominada Prova São Paulo, podemos ousar concluir que não são critérios rigorosos que deflagram os alunos ao fracasso escolar, mas sim um sistema que repete por diversas vezes que entende a necessidade do educando, que seu tempo de aprendizagem se difere dos outros alunos, e por isso justifica uma avaliação diagnóstica utilizando a escrita de palavras simples no dia-a-dia da sala de aula, mas numa avaliação com base comparatória nacional constata-se que infelizmente sua aquisição lingüística não é suficiente para que obtenha livre acesso as diversas oportunidades culturais que a sociedade lhe proporciona, ou seja, ele não alcançou a meta de agir sobre um objeto de conhecimento que é a língua escrita. Caracterizando a ferramenta atual de avaliação proposta não eficaz, pois não contempla todos os alunos da sala de aula.

Os materiais produzidos para essa clientela são os primeiros que devem sofrer adequações, de forma que priorizem uma ferramenta avaliativa que realmente analise o nível de escrita e leitura dos alunos, ou seja, uma escrita ou reescrita. Ressaltamos que reconhecemos o valor da sondagem como uma lista de palavras para os alunos não alfabéticos, porém há necessidade de se pensar na avaliação dos que por essas listas já estão no nível alfabético, porém no dia-a-dia da sala de

aula demonstram que estão longe das aquisições esperadas para o ano em questão, reconhecendo a clara distância nos níveis de habilidades exigidas para a confecção de uma lista de palavras, das requisitadas para a confecção de uma reescrita.

E agora o que fazer? Podemos fazer muitas coisas, uma delas é que com esse olhar crítico propor adaptações nos materiais confeccionados para os professores regentes do Ciclo I, pedindo que uma das avaliações semestrais seja uma escrita individual. Com os dados de essa produção escrita indicar as Coordenadorias de Educação o verdadeiro nível de domínio que os alunos atingiram da língua escrita, para que elas juntamente com os órgãos superiores possam criar ferramentas de melhoria direta na escola, dessa forma reconhecendo que garantir a escrita de uma lista de palavras não significa ter adquirido o domínio da língua escrita e que é preciso garantir no contexto escolar, de maneira efetiva, o trânsito nas diferentes esferas da sociedade. Mascara resultados no cotidiano escolar é uma perda de tempo, pois ao realizar uma avaliação institucional os dados vão aparecer e as justificativas infundáveis de um fracasso eminente de alguns alunos aparecerão junto com eles.

É preciso parar de achar culpados, de atribuir valores errados as diversas formas de avaliações que são realizadas. Precisamos fazer uma análise rigorosa do que é possível, não se iludindo ao pensar que os professores são super-heróis e que sozinhos solucionaram os problemas desses alunos, mas acreditando que é possível achar meios de garantir ao nosso aluno o domínio da sua língua materna escrita, trabalhando em conjunto com as diversas instâncias do ensino.

O diálogo educacional que já foi iniciado tem uma enorme importância no atual quadro avaliativo do município de São Paulo, mas ainda há um longo caminho que se percorrido de mãos dadas alcançaram a principal meta estabelecida na alfabetização: Formar cidadãos.

Anexos

Anexo 1

Nível de conhecimento dos alunos sobre o sistema de escrita

| Aluno        | Pré-silábico |   |   |  | Silábico |   |   |   | Silábico-alfabético | Alfabético |   |  |
|--------------|--------------|---|---|--|----------|---|---|---|---------------------|------------|---|--|
|              | 1            | 2 | 3 |  | 1        | 2 | 3 | 4 | 1                   | 2          | 3 |  |
| 01           |              |   |   |  |          |   |   |   |                     |            |   |  |
| 02           |              |   |   |  |          |   |   |   |                     |            |   |  |
| 03           |              |   |   |  |          |   |   |   |                     |            |   |  |
| 04           |              |   |   |  |          |   |   |   |                     |            |   |  |
| 05           |              |   |   |  |          |   |   |   |                     |            |   |  |
| 06           |              |   |   |  |          |   |   |   |                     |            |   |  |
| 07           |              |   |   |  |          |   |   |   |                     |            |   |  |
| 08           |              |   |   |  |          |   |   |   |                     |            |   |  |
| 09           |              |   |   |  |          |   |   |   |                     |            |   |  |
| 10           |              |   |   |  |          |   |   |   |                     |            |   |  |
| 11           |              |   |   |  |          |   |   |   |                     |            |   |  |
| 12           |              |   |   |  |          |   |   |   |                     |            |   |  |
| 13           |              |   |   |  |          |   |   |   |                     |            |   |  |
| 14           |              |   |   |  |          |   |   |   |                     |            |   |  |
| Observações: |              |   |   |  |          |   |   |   |                     |            |   |  |

- Pré-silábico**

  1. Escreve utilizando grafismos e outros símbolos
  2. Utiliza as letras para escrever
  3. Produz escritas diferenciadas (existência de quantidade mínima de letras e variedade)
- Silábico**

  1. Estabelece relação entre fala e escrita (faz corresponder para cada sílaba oral uma marca), utilizando grafismos e outros símbolos
- Silábico-alfabético**

  1. Estabelece relação entre fala e escrita, ora utilizando uma letra para cada sílaba, ora utilizando "mala" letras
- Alfabético**

  1. Produz escritas alfabéticas, mesmo não observando as convenções ortográficas da escrita
  2. Produz escritas alfabéticas, observando algumas convenções ortográficas da escrita
  3. Produz escritas alfabéticas, sempre observando as convenções ortográficas da escrita

## Anexo 2

| Avaliação do ensino                                                         |                                                                               |
|-----------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Objetivos de aprendizagem</b>                                            |                                                                               |
| <b>1. A atividade favoreceu as aprendizagens previstas no planejamento?</b> |                                                                               |
| <input type="checkbox"/> sim                                                | <input type="checkbox"/> sim, mas nem todas elas <input type="checkbox"/> não |
| Justifique _____<br>_____<br>_____                                          |                                                                               |
| <b>Planejamento da atividade</b>                                            |                                                                               |
| <b>2. O tempo previsto foi:</b>                                             |                                                                               |
| <input type="checkbox"/> suficiente                                         | <input type="checkbox"/> insuficiente                                         |
| Justifique _____<br>_____<br>_____                                          |                                                                               |
| <b>3. Os materiais utilizados foram:</b>                                    |                                                                               |
| <input type="checkbox"/> adequados                                          | <input type="checkbox"/> inadequados                                          |
| Justifique _____<br>_____<br>_____                                          |                                                                               |
| <b>4. Organização do espaço</b>                                             |                                                                               |
| <input type="checkbox"/> satisfatória                                       | <input type="checkbox"/> insatisfatória                                       |
| Justifique _____<br>_____<br>_____                                          |                                                                               |
| <b>5. Agrupamentos dos alunos</b>                                           |                                                                               |
| <input type="checkbox"/> adequados                                          | <input type="checkbox"/> inadequados                                          |
| Justifique _____<br>_____<br>_____                                          |                                                                               |

**6. Conhecimento prévio**

a) Os alunos utilizaram aquilo que sabiam sobre o tema tratado?

☐ sim ☐ não

b) Os conhecimentos que possuíam lhes ajudaram a participar da atividade?

☐ sim ☐ não

Justifique \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Encaminhamento da atividade****7. O que foi dito para os alunos foi suficientemente claro?**

☐ sim ☐ não

Justifique \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**8. Quais foram suas intervenções?**

Descreva \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**9. As intervenções foram**

☐ adequadas ☐ inadequadas

**10. Como foi a produção dos alunos ou a participação deles na atividade?**  
Faça uma breve análise.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## Anexo 3

## Avaliação das aprendizagens dos alunos

| Expectativa                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | Atividade                                                                              | Observar se o aluno:                                                                                                                                                                          |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Leitura</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                        |                                                                                                                                                                                               |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Apreciar o momento das histórias, acompanhando com atenção a leitura do professor.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                  | <b>Leitura do professor de textos literários</b>                                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>Escuta atentamente?</li> </ul>                                                                                                                         |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Comentar trechos das histórias lidas, sua trama, seus personagens e cenários.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                       |                                                                                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>Faz comentários pertinentes sobre a trama, os personagens e cenários?</li> </ul>                                                                       |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Apreciar as ilustrações dos livros lidos, relacionando-as com algumas passagens da trama e com o título da história.</li> </ul>                                                                                                                                                                |                                                                                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>Relembra trechos?</li> </ul>                                                                                                                           |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Apreciar expressões próprias da linguagem que se escreve.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                           |                                                                                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>Consegue relacionar as ilustrações com os trechos da história?</li> </ul>                                                                              |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Tentar ler legendas, manchetes, títulos e listas utilizando os índices fornecidos pelo texto (letras inicial e final, imagens etc.).</li> </ul>                                                                                                                                                | <b>Leituras do aluno de legendas, manchetes, títulos e listas</b>                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>Tenta ler buscando pistas no próprio texto, nas ilustrações e em informações que tem sobre o tema ou sobre aquele tipo de texto?</li> </ul>            |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Demonstrar disponibilidade para ler, convencionalmente ou não, textos cujo conteúdo sabem previamente de memória, tais como as parlendas, ou textos dos quais conheçam o universo semântico, tais como as listas de personagens, títulos e trechos recorrentes dos contos de fadas.</li> </ul> |                                                                                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>Arrisca-se a ler e dá palpites que têm pertinência (em relação ao tema, ao portador ou à ilustração)?</li> </ul>                                       |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Tentar, nas situações de leitura de textos memorizados, ajustar o falado ao escrito, apoiando-se nos conhecimentos que têm sobre as letras e o texto.</li> </ul>                                                                                                                               | <b>Leitura do aluno de parlendas, listas, cantigas e títulos</b>                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>Lê, fazendo relação entre o que está falando e o que está escrito no texto?</li> </ul>                                                                 |
| <b>Escrita</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                        |                                                                                                                                                                                               |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Escrever silabicamente utilizando valor sonoro convencional das letras ainda que não seja em todas as situações de escrita.</li> </ul>                                                                                                                                                         | <b>Escrita do aluno (listas, parlendas, trava-línguas e outros textos memorizados)</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Utiliza uma letra para cada sílaba, considerando o valor sonoro de algumas delas?</li> </ul>                                                           |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Conhecer o nome e a representação gráfica de todas as letras do alfabeto, utilizando este conhecimento para escrever, mesmo que ainda não escrevam de maneira convencional.</li> </ul>                                                                                                         |                                                                                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>Sabe dizer que letra quer escrever?</li> </ul>                                                                                                         |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Utilizar a escrita do próprio nome e de outras palavras que tenham adquirido relevância no contexto do trabalho desenvolvido até o momento como fonte de informação para escrever.</li> </ul>                                                                                                  |                                                                                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>Sabe dizer o que diferencia nomes parecidos usando letras como referência?</li> </ul>                                                                  |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                                                                                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>Utiliza referências do próprio nome, de outras palavras que conhece de memória e/ou consulta materiais disponíveis na classe para escrever?</li> </ul> |

|                                                                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Produzir oralmente contos de fadas e textos informativos, tendo o professor como escriba, considerando progressivamente as características discursivas desses gêneros e utilizando recursos da linguagem que se escreve.</li> </ul> | <b>Produção oral com destino escrito</b>                                                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sugere expressões ou palavras diferentes das que usa cotidianamente para compor o texto?</li> <li>• Diferencia o que é para ser escrito do que não é?</li> </ul>                                                                                                              |
| <b>Comunicação oral</b>                                                                                                                                                                                                                                                      |                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ouvir com atenção os comentários do professor e dos colegas.</li> </ul>                                                                                                                                                             | <b>Leitura do professor</b><br><br><b>Roda de curiosidades</b><br><br><b>Roda de biblioteca</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Consegue esperar sua vez de falar?</li> <li>• Permanece dentro do tema da conversa?</li> <li>• Elabora perguntas referentes aos assuntos tratados?</li> <li>• Traz à conversa novos tópicos pertinentes aos temas discutidos?</li> </ul>                                      |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comentar de forma cada vez mais pertinente os temas propostos pelo professor.</li> </ul>                                                                                                                                            |                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer os procedimentos para participar de uma conversa, como esperar a vez para falar.</li> </ul>                                                                                                                                |                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Recontar histórias conhecidas respeitando as características discursivas do texto-fonte e mantendo a sequência cronológica dos acontecimentos.</li> </ul>                                                                           | <b>Roda de biblioteca</b><br><br><b>Produção oral com destino escrito</b>                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Consegue recontar uma história que ouviu mantendo a sequência, sem esquecer trechos que comprometam o entendimento da história?</li> <li>• Recupera trechos da história ouvida usando expressões ou termos do texto escrito?</li> </ul>                                       |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Realizar, com ajuda, uma comunicação oral sobre um assunto estudado.</li> </ul>                                                                                                                                                     | <b>Comunicação oral</b><br><br><b>Roda de curiosidades</b>                                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Consegue manter-se no tema proposto?</li> <li>• Preocupa-se em utilizar termos da linguagem escrita?</li> <li>• Preocupa-se com a compreensão de seus interlocutores?</li> <li>• Conhece o assunto sobre o qual está falando? Utiliza vocabulário próprio do tema?</li> </ul> |

## Anexo 4

|        |     | Pré-silábicos | Silábicos sem<br>valor sonoro | Silábicos com<br>valor sonoro | Silábico-<br>alfabéticos | Alfabéticos |
|--------|-----|---------------|-------------------------------|-------------------------------|--------------------------|-------------|
| Alunos | Mês |               |                               |                               |                          |             |
|        |     |               |                               |                               |                          |             |
|        |     |               |                               |                               |                          |             |
|        |     |               |                               |                               |                          |             |
|        |     |               |                               |                               |                          |             |
|        |     |               |                               |                               |                          |             |
|        |     |               |                               |                               |                          |             |
|        |     |               |                               |                               |                          |             |
|        |     |               |                               |                               |                          |             |
|        |     |               |                               |                               |                          |             |
|        |     |               |                               |                               |                          |             |
|        |     |               |                               |                               |                          |             |
| TOTAL  |     |               |                               |                               |                          |             |

## Referências

### Referências Bibliográficas

BRASIL. Secretaria Municipal de Educação. Guia de estudo para o horário coletivo. **Por que e como saber o que sabem os alunos**. São Paulo, SP, Abr. 2006. p. 129 - 132.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação- Secretaria de Educação Básica. Pró Letramento: Programa de formação continuada de professores de anos/séries iniciais do ensino fundamental I- Alfabetização e Linguagem. Brasília, DF, 2007.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais Língua Portuguesa: Ensino de primeira à quarta série. Brasília, DF, 1997.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. Matrizes de Referência para a avaliação do rendimento escolar. São Paulo, SP, 2007.

BORTONI, Stella Maris- Ricardo; CAVALCANTI, Marilda do Couto (Org.). Da cultura de oralidade para a cultura letrada: a difícil transição. **In: Transculturalidade, Linguagem e Educação**. São Paulo: Mercado das Letras, 2007.

DEMO, Pedro. **Avaliação qualitativa**. São Paulo: Cortez, 1987.

FERNANDES, Domingues. **Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas**. São Paulo: Unesp, 2008.

GALLART, Marta Soler; TEBEROSKY, Ana. **Contextos de Alfabetização Inicial**. São Paulo: ARTMED, 2005.

HADJI, Charles. **Avaliação Desmistificada**. Trad. Patricia C. Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HOFFMANN, Jussara. **O jogo do contrário em avaliação**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005.

JUSTAMAND, Michel (Org.). **Avaliação da aprendizagem escolar: Revisão urgente!**. São Paulo: Marchê, 2005.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. São Paulo: Cortez, 1995.

MEIRIEU, Philippe. **Aprender... sim, mas como?** 7. ed. Trad. Vanise Pereira Dresch. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SEVERINO, Antônio J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SOARES, M. B. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

SOUSA, Clarilza Prado de. **Avaliação do rendimento escolar**. 5. ed. São Paulo: Papirus, 1995.

TEBEROSKY, Ana. **Aprendendo a Escrever**. Coleção Fundamentos. São Paulo: Ática, 2004.

VASCONCELOS, Celso. **Avaliação da aprendizagem: práticas da mudança por uma práxis transformadora**. São Paulo: Libertad, 2003.

VYGOTSKY, L.S, LURIA, A. R. **Psicologia e Pedagogia: Bases Psicológicas da Aprendizagem e do Desenvolvimento**. 4. Ed. São Paulo: Centauro , 2007.

WEISZ, Telma. Existe vida inteligente no período pré-silábico? **In: Guia de estudo para o horário Coletivo de trabalho-SME**. São Paulo, SP, Abr. 2006. p. 133 - 140,

### **Referências Eletrônicas**

SOARES, M.B. **Letramento e Alfabetização: as muitas facetas**. *Revista Brasileira de Educação*, n.25, jan/ abr. 2003. Disponível em: [www.dominiopublico.gov.br](http://www.dominiopublico.gov.br). Acesso em 11/09/2009, às 20:35h.