

# A AVALIAÇÃO DOS CONHECIMENTOS DAS CRIANÇAS SOBRE O SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA: INSTRUMENTOS E REGISTROS UTILIZADOS POR UMA PROFESSORA ALFABETIZADORA

Maria de Fátima Moura de Lima  
Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, Brasil  
[fatima.moura@yahoo.com.br](mailto:fatima.moura@yahoo.com.br)

Alexsandro da Silva  
Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, Brasil  
[alex-silva@uol.com.br](mailto:alex-silva@uol.com.br)

**Eixo temático:** Alfabetização e infância

## **Resumo**

Este estudo buscou refletir sobre os instrumentos de avaliação e de registros utilizados por uma professora alfabetizadora. Como procedimentos metodológicos, usamos a observação, a entrevista semiestruturada e a pesquisa documental e, para análise dos dados, recorreremos à análise de conteúdo. Os resultados evidenciaram que a docente utilizava instrumentos que contemplavam a avaliação das hipóteses das crianças sobre a escrita, e fazia registros de diferentes formas, para acompanhar as aprendizagens e/ou cumprir prescrições.

**Palavras-chave:** avaliação; alfabetização; prática de professores.

## **Abstract**

This study aimed to reflect on the assessment tools and records used by a teacher. As methodological procedures, we use observation, semi-structured interviews and documentary collection and to data analysis, we used the content analysis. The study revealed that teachers used instruments that give account to assess the chances of children about writing, and made records in different ways, to keep up with learning and / or comply with prescriptions.

**Keywords:** evaluation; literacy; practice of teachers.

## **Introdução**

Até meados da década de 1980, a alfabetização esteve voltada aos métodos mais ou menos eficazes para ensinar a ler e a escrever. A partir desse período, em virtude dos altos índices de fracasso escolar no final da antiga 1ª série (destinada à alfabetização das crianças), a eficácia dos métodos foi então questionada, bem como a perspectiva de alfabetização que os fundamentava. Os estudos realizados sobre a Psicogênese da Língua Escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999) apresentaram uma nova perspectiva de alfabetização, partindo da concepção de que a escrita alfabética não constitui um simples código que precisaria ser memorizado, mas, sim, um sistema de notação constituído de princípios e propriedades de funcionamento que necessitam ser compreendidos pelas crianças durante seu processo de alfabetização.

Nessa nova perspectiva, a avaliação passou a assumir um papel importante em todo processo de alfabetização, necessitando ser contínua e frequente, distanciando-se da função de seleção e classificação das crianças em “aptas” ou “não aptas” para iniciar ou finalizar esse processo. Os “erros”, as escritas espontâneas ou as tentativas de escrever, antes evitados, eram agora considerados importantes, por apresentarem “pistas” dos conhecimentos já construídos e das hipóteses que as crianças elaboram sobre como se escreve no meio em que elas vivem. Assim, a avaliação é vista parte integrante de todo o processo e balizadora do ensino.

Apesar dessa forte influência teórica, em contato com alguns professores em encontros e discussões relacionadas ao tema, deparamo-nos, atualmente, com muitos desconfortos no que diz respeito ao processo de avaliação dos conhecimentos das crianças sobre o sistema de escrita. Em suas falas, alguns dizem fazer uma “sondagem” para classificar os alunos de acordo com suas hipóteses sobre a escrita, mas não sabem exatamente o que fazer depois; outros, ao admitir não saber interpretar as escritas espontâneas das crianças, dizem que “preferem alfabetizar e avaliar como antes”; e outros, ainda, dizem “mesclar” a forma de avaliar.

Ante essa realidade, desenvolvemos um estudo, que se encontra em andamento, com o objetivo de compreender as práticas de professores alfabetizadores no que diz respeito à avaliação de conhecimentos infantis sobre o SEA (sistema de escrita alfabética). Neste artigo, apresentaremos os resultados relativos aos instrumentos e às formas de registros de avaliação utilizados por uma das professoras alfabetizadoras participantes da pesquisa.

### **Avaliação na alfabetização: algumas reflexões teóricas**

Para entendermos a relação entre alfabetização e avaliação, “fenômenos complexos” e que vem sendo enfoque de muitas discussões no campo da educação nas últimas décadas

(ALBUQUERQUE; MORAIS, 2007, p.27), precisamos refletir sobre as perspectivas que permearam a trajetória histórica da alfabetização no país e como estas influenciaram as práticas de ensino e de avaliação da leitura e da escrita, nos diversos contextos sociais.

Assim, ao falarmos em alfabetização no Brasil, podemos dizer que, até meados da década de 1980, a atenção esteve voltada à discussão sobre os métodos mais ou menos eficientes para ensinar a ler e a escrever. Partindo de concepções hoje consideradas “tradicionais”, predominava a ideia da escrita como um código de transcrição da linguagem oral e a crença de que, para aprender a ler e a escrever, as crianças precisavam apenas ter habilidades perceptivas e motoras (discriminação visual, discriminação auditiva, coordenação motora fina, etc.) e receber informações sobre o código (as letras e o seu valor sonoro). Nessa perspectiva, o interesse estava “centrado na aquisição do código alfabético, não da língua escrita em toda sua complexidade” (FERREIRO, 2011, p. 69). Mortatti (2000)<sup>1</sup> explica o movimento histórico em torno dos métodos de alfabetização como sendo marcado por momentos considerados cruciais, nos quais o “moderno”, “novo”, de um lado, e o “antigo” e “tradicional”, de outro, encontravam-se relacionados a tensões e contradições. De acordo com a autora, os três primeiros momentos dessa trajetória eram vinculados uma perspectiva tradicional de ensino, considerando as crianças como “tabulas rasas”, que adquiriam os conhecimentos sobre o alfabeto apenas através de informações externas.

Nesse contexto, os testes de prontidão para alfabetização, como os Teste ABC, eram utilizados como critério seletivo para definição do perfil dos alunos para organização de classes de forma supostamente homogênea. Tais testes eram compostos de operações, conceitos, conhecimentos e habilidades considerados indispensáveis às crianças antes de sua entrada na escola, como: coordenação motora fina e grossa, memórias visual e auditiva, discriminação visual e auditiva, além de equilíbrio, lateralidade e boa fluência verbal.

De acordo com Corrêa e Santos (1986), Lourenço Filho, autor do Teste ABC, ressaltava que: as dificuldades de aprendizagem decorreriam de diferenças individuais de

---

<sup>1</sup> A partir análise de documentos de algumas escolas de São Paulo, a autora explica o movimento histórico em torno dos métodos de alfabetização fazendo uma divisão em quatro momentos e suas respectivas disputas: **1º momento** (1876 a 1890) entre defensores do então “novo” método da palavração e os dos “antigos” métodos sintéticos (alfabético, fônico, silábico); **2º momento** (1890 a meados da década de 1920) entre defensores do “novo” método analítico e os dos “antigos” métodos sintéticos; **3º momento** (meados dos anos de 1920 a final da década de 1970) entre defensores dos “antigos” métodos de alfabetização (sintéticos e analíticos); **4º momento** (meados da década de 1980 a 1994), defensores dos métodos e cartilhas tradicionais e dos testes de diagnóstico do nível de maturidade das crianças e os partidários da “revolução conceitual” de alfabetização.

nível de maturidade de cada criança; não existiria uma correspondência absoluta entre idade e maturidade para a aprendizagem escolar; a ausência dessa maturidade seria considerada como fator impeditivo do início da aprendizagem e teria causas intrínsecas de saúde e nutrição da criança e/ou causas relacionadas ao próprio ambiente em que vive, em se tratando de classe social baixa. O Teste Metropolitano, outro teste de prontidão para alfabetização, surgiu a partir da pesquisa realizada por Ana Maria Poppovic e colaboradores, cujo objetivo concentrava-se na caracterização de crianças culturalmente marginalizadas, com idade entre 4 e 6 anos de idade.

Dessa forma, a avaliação esteve intimamente em consonância com as práticas “tradicionais” e os instrumentos de medida utilizados eram aplicados no início do processo de alfabetização, mas também no final de cada bloco de unidades, sem que houvesse tempo e preocupação com a orientação e superação das dificuldades detectadas, legitimando, assim, a competição, comparação e seleção dos alunos, que, ao final de cada ano, eram classificados como aptos ou não a prosseguir nos estudos.

Esta prática de avaliação excludente pode ser considerada como um dos fatores que favoreceu a elevação do fracasso escolar e o índice de repetência na antiga 1ª série do Ensino Fundamental, na década de 1970. A partir dos dados desse fracasso escolar, coloca-se em destaque a discussão sobre a viabilidade dos métodos de alfabetização e das práticas avaliativas até então desenvolvidas, demandando a urgência da superação dos problemas educacionais. Surge, então, o pensamento construtivista de alfabetização, que sofreu uma forte influência da teoria da Psicogênese da Língua Escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999), a qual explica que a criança constrói diferentes hipóteses acerca do sistema alfabético, antes mesmo de chegar à compreensão de suas regras e convenções socialmente estabelecidas. Tais hipóteses são formuladas para responder duas questões: O que a escrita nota? Como a escrita alfabética cria notações? A busca de respostas para tais perguntas, como nos indica Morais (2012, p. 49), dependerá da “etapa ou estágio que o aprendiz se encontra”. Nesse sentido, as escritas das crianças demonstram uma busca pela compreensão sobre o SEA.

Diferentemente dos testes de prontidão, que davam ênfase à aprendizagem relacionada ao desenvolvimento de habilidades perceptivo-motoras, os instrumentos avaliativos de diagnóstico assumem um caráter investigatório, tentando entender as razões para as respostas apresentadas pelas crianças ou os “erros” cometidos por elas ao tentar representar o funcionamento do sistema de escrita. No caso do diagnóstico das hipóteses de escrita, o professor, precisa, então, “ao interpretar as diferentes notações produzidas por cada criança, considerar o que predomina nas várias palavras escritas, para poder decidir em que

etapa ela se encontra” (MORAIS, 2012, p. 168). A avaliação passa a assumir outra função, que se opõe ao modelo de avaliação seletiva, uniformizadora e excludente, na qual o que “interessa são determinados resultados em conformidade com certos níveis predeterminados” (ZABALA, 1998, p.199).

A avaliação formativa apresenta-se, também, como “um instrumento educativo que informa e faz uma valoração do processo de aprendizagem seguido pelo aluno, com o objetivo de lhe oportunizar, em todo momento, as propostas educacionais mais adequadas”. (ZABALA, 1998, p. 200). No sistema de ciclos de aprendizagem, a criação de novas formas de organização do tempo e do espaço pedagógico permite a possibilidade de diferentes modos de agrupamento das crianças. Sob essa nova perspectiva, a avaliação diagnóstica no início do ciclo de alfabetização pode ser categorizada como o ponto de partida de todo processo. Os alunos, ao longo do processo, precisam ser avaliados, com instrumentos adequados, não por meio da comparação com seus colegas, mas pelo que conseguem fazer e pelo que avançaram em seu processo de aprendizagem.

Esse novo conceito acaba por contrariar o conceito de “uniformidade” que justificou as antigas práticas que reconheciam ou validavam apenas “os que servem”, como nos indica Zabala (1998), e começa a tomar conta dos discursos, objetivos, conteúdos e métodos categorizados pela instituição escolar, compondo o que Tardif (2010) vem nomear de “saberes curriculares”. As propostas de avaliação prescritas passam então a enfatizar a “não exclusão” e a “não seleção” e agregam-se ao processo de construção de conhecimento, considerando todas possíveis variáveis e sugerindo que os professores reconheçam e registrem as hipóteses que cada aluno faz sobre o SEA, durante todo processo, a fim de subsidiar o planejamento das práticas de alfabetização.

Para verificação e acompanhamento das hipóteses das crianças sobre a escrita, e em conformidade com o conceito de dispositivo didático apresentado por Chartier (2002), percebe-se que o ditado e os registros dos níveis de escrita colocam-se como dispositivos utilizados por grande parte dos professores e instituído como instrumento de diagnóstico dos conhecimentos sobre o SEA. Assim, sugere-se que os registros de observação dos professores possam se materializar em quadros ou perfis dos alunos que indiquem o que eles sabem sobre a escrita e como vêm avançando em relação aos conceitos e propriedades desse sistema, para que o professor possa no planejamento de suas ações em sala de aula, proporcionar atividades diversificadas ou utilizar-se de agrupamentos entre as crianças, de acordo com os conhecimentos já existentes, que venham a favorecer a evolução da aprendizagem de todas.

## **Aspectos metodológicos da pesquisa**

Nesta pesquisa, utilizamos a abordagem qualitativa como referência. Baseados em Bogdan e Biklen (1994), consideramos ser este tipo de abordagem o mais apropriado para tal investigação, por possibilitar aprofundamento e compreensão dos fenômenos que serão estudados e das ações dos indivíduos em um determinado ambiente e contexto, além de permitir que sejam considerados os significados, motivos, crenças e atitudes dos sujeitos envolvidos.

Foram escolhidas como campo de investigação escolas públicas municipais de Jaboatão dos Guararapes – PE, por percebemos a necessidade de estudos investigativos, sobre a referida temática, nesse espaço geográfico. Nessas escolas, selecionamos duas professoras indicadas, pela Secretaria de Educação do município, como boas alfabetizadoras. Nesse artigo, como já dissemos, apresentaremos apenas os resultados relativos a uma das docentes.

A professora investigada era funcionária efetiva da rede de ensino, com formação em Pedagogia, especialização em Gestão de Pessoas e mestrado em Educação. Tinha 14 (quatorze) anos de experiência em sala de aula, sendo 10 (dez) com turmas de alfabetização, e já havia atuado como coordenadora escolar.

A turma da referida professora iniciou o ano letivo com 24 (vinte e quatro) alunos matriculados, permanecendo 22 (vinte e dois) desses até o final dele. Em relação os conhecimentos sobre Sistema de Escrita Alfabética (SEA), de acordo com os registros da docente, a turma iniciou o ano letivo com a maioria dos alunos no nível pré-silábico de escrita, com exceção de 3 (três) alunos que já se encontravam no nível silábico e 3 (três) no nível alfabético de escrita. Esse perfil foi se modificando ao longo do ano e no mês de setembro, quando se iniciou a pesquisa, havia apenas 4 (quatro) alunos que ainda permaneciam no nível pré-silábico, além de 4 (quatro) no nível silábico qualitativo, 4 (quatro) no silábico-alfabético e 10 (dez) no nível alfabético de escrita.

Como procedimentos metodológicos, foram utilizadas observações em sala de aula e entrevistas, além da análise documental. As observações foram realizadas com o objetivo de acessar as práticas avaliativas utilizadas pelas docentes durante o processo de alfabetização de seus alunos, totalizando 10 (dez) observações, registradas através de gravações em áudio e anotações no caderno de campo. As entrevistas semiestruturadas ocorreram ao longo das observações de aula e ao término da pesquisa, com o objetivo de acessar informações ainda não disponibilizadas por meio das entrevistas realizadas ao longo do processo, nem pelos demais instrumentos de geração de dados utilizados na pesquisa. Foram analisados também os

registros feitos pelos professores nos documentos, oficiais ou não, de anotação das aprendizagens dos alunos durante o ano letivo.

Para análise dos dados da pesquisa, utilizamos a metodologia da Análise de Conteúdo, por entendermos que esta poderia nos ajudar a interpretar as mensagens apresentadas pelos dados e facilitar a compreensão dos significados, uma vez que tem como objetivo “compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas” (CHIZZOTTI, 2006, p. 98).

### **Os instrumentos e registros utilizados para avaliação dos conhecimentos das crianças sobre o SEA**

Apresentaremos a análise das práticas avaliativas da professora, atendo-nos aos seguintes aspectos: os instrumentos utilizados para avaliar os conhecimentos das crianças sobre o SEA e os registros realizados pela docente a partir das avaliações feitas durante todo ano letivo.

#### **Os instrumentos de avaliação utilizados pela professora.**

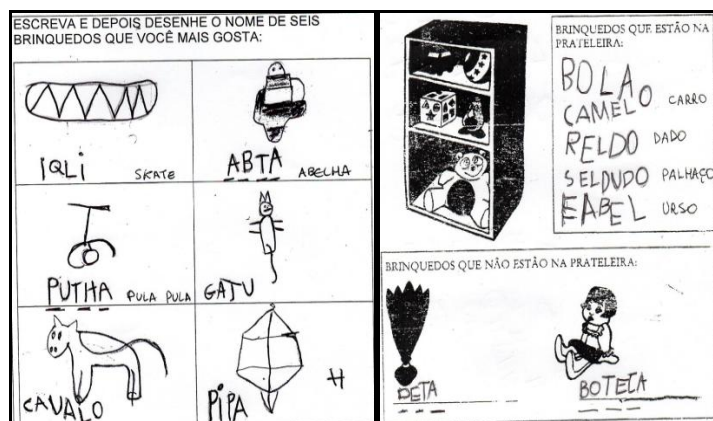
A professora utilizava diversos instrumentos de avaliação durante o ano letivo, como o teste de sondagem, o teste do Programa Via Escola, o teste elaborado pela docente com base na Provinha Brasil, as fichas de lições e as atividades realizadas nos cadernos de classe e de texto dos alunos.

O teste de sondagem realizado no início e final do ano letivo, previa a escrita espontânea dos nomes completos dos alunos de quatro palavras (mortadela, presunto, queijo, pão) e uma frase (o menino come queijo), ditadas por ela. A docente enfatizou que o uso desse instrumento estava respaldado na teoria da Psicogênese da Língua Escrita, bastante difundido e utilizado por grande parte dos professores e instituído como instrumento de diagnóstico dos conhecimentos sobre o SEA, embora as autoras daquela teoria não tenham tido a intenção de transformar esse instrumento, utilizada na pesquisa psicogenética realizada por elas, em um modelo de instrumento avaliativo a ser seguido. Na entrevista final, a professora explicou, também, que realizava os testes individualmente, aluno por aluno, para “observar de perto e fazer perguntas” quando necessário:

[...] quando a gente pega eles no comecinho do primeiro ano, você faz aquela sondagem, você vê o pensamento de escrita dele [...] eu chamo assim, veja, são vinte e cinco alunos, então, por dia, eu chamo cinco [...] isso logo no começo do ano. (Entrevista final).

Tais dados indicam que a professora parecia perceber a necessidade de conhecer o que os alunos sabem sobre o sistema de escrita e o que ainda precisam saber. Essa prática nos permitiu dizer que a docente utilizava o teste com um propósito claro, partindo do conceito de que as crianças constroem conhecimentos sobre a língua escrita e que esses conhecimentos precisam ser identificados por ela no início do processo de alfabetização. Isso nos levou a considerar que o referido instrumento não se tratava de um cumprimento a uma norma estabelecida e que também não tinha relação alguma com os antigos testes de prontidão, uma vez que não havia interesse da professora em identificar a maturidade e classificar os alunos em aptos ou não aptos para começar o processo de alfabetização.

A docente nos disse também que acompanhava a evolução dessas hipóteses durante todo ano letivo, através da observação de algumas atividades realizadas em sala de aula, nos cadernos de classe e de texto dos alunos. Ao manusearmos os referidos cadernos, pudemos observar que haviam muitas atividades, realizadas desde o início do ano, em que os alunos eram solicitados a escrever, de forma espontânea, palavras, frases e/ou textos. Percebemos então que, na maioria das atividades, existiam registros feitos pela professora, ao lado ou abaixo das escritas espontâneas das crianças. Ao lado, geralmente encontrávamos a reescrita “correta” das palavras, frases e/ou textos. E, abaixo, alguns traços que indicavam a forma como os alunos liam o que escreviam. É o que podemos observar na figura 1:



**Figura 1. Atividades realizadas nos cadernos de classe.**

Ao analisarmos as referidas atividades, consideramos que estas poderiam possibilitar, a investigação dos conhecimentos das crianças sobre o SEA, não necessitando de testes específicos de sondagem com datas pré-determinadas. Em outras palavras, a atenção permanente da professora, percebida durante as observações, no que diz respeito às notações



produzidas pelas crianças, evidenciava que a avaliação não era somente realizada em momentos estanques, nem pensada como algo separado de todo processo de alfabetização.

A professora apresentou-nos, também, um teste, que era geralmente aplicado no final do ano letivo, elaborado por ela, junto com uma colega da escola, com itens da Provinha Brasil<sup>2</sup>, o que, segundo depoimento da docente, permitia uma visualização das habilidades adquiridas por seus alunos ao final do ano letivo, as quais seriam “exigidas e avaliadas” no ano seguinte, caso participassem dessa avaliação no município. As questões escolhidas pela professora contemplavam conhecimentos relacionados à diferença entre letras e outros símbolos, ao reconhecimento das letras do alfabeto, à quantidade de sílabas e a sílabas iniciais das palavras, à leitura de palavras, frases e textos, à identificação da função social de gêneros e compreensão dos textos.

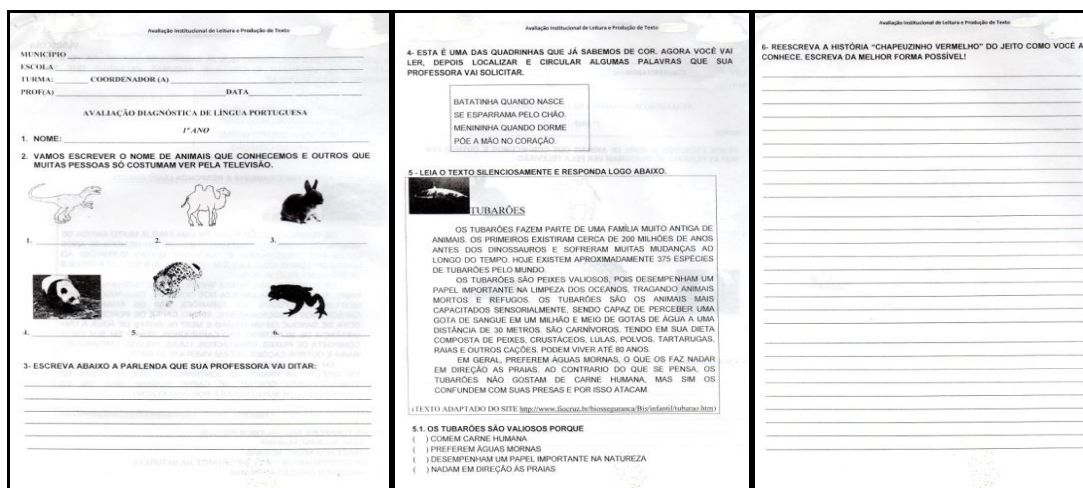
Durante as observações, a docente demonstrou considerar importante a aplicação da Provinha Brasil, embora, conforme Morais et al (2009), essa avaliação nem sempre seja julgada como positiva pela comunidade da área da educação e que os favoráveis a ela, sinalizem a necessidade de algumas mudanças no instrumento. Percebemos que a professora não utilizava o instrumento para treinar seus alunos, para a referida avaliação no ano seguinte. Sua utilização estava baseada na pertinência que a professora encontrava, do instrumento em si, como recurso avaliativo, conforme abordou durante a entrevista: “eu e minha colega preparamos mesmo, baseadas na Provinha Brasil [...], porque a gente achou que atendia mais.” (Entrevista final).

Ainda relacionado aos instrumentos utilizados, constatamos que a docente utilizava, apenas para atender uma avaliação institucional da rede de ensino, segundo seus depoimentos, um teste unificado enviado pela SEE (Secretaria Executiva de Educação), com base no Programa Via Escola<sup>3</sup>, para avaliação bimestral da turma. O teste avaliava as habilidades relacionadas ao nome próprio, ao reconhecimento e escrita de palavras, à leitura, compreensão e produção de texto, conforme a figura abaixo:

---

<sup>2</sup> Avaliação diagnóstica que visa investigar o desenvolvimento das habilidades relativas à alfabetização e ao letramento em Língua Portuguesa e Matemática, desenvolvidas por crianças matriculadas no 2º ano do ensino fundamental das escolas brasileiras (INEP, 2014).

<sup>3</sup> Programa Via Escola, do Instituto Chapada de Educação e Pesquisa, atende ao município investigado com programas de formação continuada e ações de mobilização política. Fase piloto (2012-2014).



**Figura 2: Teste institucional do Programa Via Escola**

**Os registros realizados pela professora a partir das avaliações realizadas durante o ano letivo.**

A professora utilizava 4 (quatro) instrumentos para registrar os dados obtidos nas avaliações realizadas com os alunos: dois cadernos pessoais, um para registro da escrita e outro para registro da leitura dos alunos, uma planilha do programa Via Escola e a caderneta da turma. A professora enfatizou em seu depoimento, que usava um caderno de registro pessoal por considerá-lo um recurso de muita importância em sua prática: “Eu tenho um caderno. Eu sempre abro um para cada turma. E aí nesse caderno eu faço minhas anotações, seja no grupo, como é que está o grupo, ou individual, de cada um”. (Entrevista final).

Ao analisarmos o caderno pessoal de escrita, percebemos que haviam muitos dados relacionados à aprendizagem dos alunos. Considerando os que se relacionavam aos conhecimentos sobre o SEA, encontramos algumas páginas com quadros feitos nos meses de fevereiro, junho, setembro e dezembro, com o título: “Fichas de avaliação do pensamento da escrita”. Constatamos que, ao utilizar esse quadro, a professora agrupava os alunos conforme os seus níveis de escrita (pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético), conforme a teoria da Psicogênese da Língua Escrita, e complementava seu registro do nível pré-silábico com alguns códigos: C/L (com letras), C/R (com rabiscos), G (garatujas). No nível silábico, incluía algumas palavras complementares: quantitativo e qualitativo.

A docente esclareceu que, geralmente, fazia os registros baseada nas informações do teste inicial de sondagem, no início do ano, e, nos meses seguintes, reportava-se aos cadernos de classe e de textos e, quando necessário, fazia um ditado final para anotar a evolução de alguns alunos do começo ao final do ano letivo. Na entrevista, a docente ressaltou que, desse

modo, era muito fácil saber como o grupo deveria ser organizado, que estratégias deveriam ser utilizadas em sala de aula, quando visualizava esses registros.

No caderno pessoal de leitura a professora registrava aspectos relacionados às leituras, feitas, semanalmente, nas chamadas para a lição antes mencionada. Identificamos nesse caderno os seguintes registros: “Não reconhece as letras; reconhece algumas letras; Lê com ajuda; Lê palavras e frases silabando ou fluentemente; Lê frases fluentemente; Lê texto silabando; Interpretou bem/ razoável”. Pudemos, então, perceber, durante as observações, que a docente consultava constantemente os registros feitos em seus cadernos pessoais (de acompanhamento da escrita e da leitura das crianças), como também as anotações feitas nos cadernos de seus alunos. Não presenciamos, durante a pesquisa, momentos em que a professora consultasse outros instrumentos de registro da aprendizagem dos alunos, embora tenha nos informado que esses não eram os únicos:

[...] a gente tem a caderneta, mas a caderneta é mais para colocar a nota, um parecer que não te orienta em muita coisa. Acho que é mais burocrático. [...] tem um registro que a gente faz também que é da Secretaria, que é uma tabela padrão que vem com perguntas específicas [...] tem registros variados, mas que o caderno é o que me orienta mais. (Entrevista final).

A caderneta foi considerada pela professora o instrumento de registro de menor importância em sua prática avaliativa. Desde o início da pesquisa, a docente fez questão de dizer que a caderneta tratava-se de um instrumento “de caráter predominantemente burocrático e com muitas incoerências”. Consideramos importante salientar que, a partir da observação da proposta curricular do município investigado, pudemos perceber que este fez opção pela escolaridade em ano/série, dividida em etapas<sup>4</sup> e que prevê a progressão automática na 1ª etapa (1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental), voltada à alfabetização e ao letramento. O documento menciona, com pouca clareza, sobre o acompanhamento pedagógico registrado através das notas e conceitos e que as orientações de registro são explicadas numa instrução normativa, a qual não tivemos acesso.

Em contato com a caderneta vimos que, era composta por vários campos, com aspectos diversos, que deveriam ser registrados pelos professores, de acordo com orientações pré-estabelecidas. Como nossa intenção não era a de analisar a caderneta em si, mas sim, de

---

<sup>4</sup> Ensino Fundamental: 1ª etapa: 1º, 2º e 3º anos; 2ª etapa: 4º e 5º anos; 3ª etapa: 6º e 7º anos; 4ª etapa: 8º e 9º anos.

perceber como eram feitos os registros nela e entender os motivos que levavam a professora a não dar importância a essa forma de registro, detivemos nossa análise nos campos que consideramos estarem ligados diretamente ao processo de aprendizagem dos alunos: Registro avaliativo (campo 3), Perfil inicial da turma (campo 4), Perfil final da turma (campo 5) e Conselho de Classe (campo 8).

Ao analisarmos os registros da professora relacionados aos perfis, inicial e final da turma, com dados das aprendizagens avaliadas no começo e término do ano letivo, percebemos que eram reproduções dos já feitos nos cadernos pessoais da professora, apenas em outra estrutura de apresentação. Tratava-se, portanto, de narrativas de dados já registrados nos quadros feitos nos cadernos pessoais da docente, conforme os extratos a seguir:

### **Perfil Inicial**

Em relação ao pensamento de escrita, dezoito encontram-se no nível pré-silábico e três no nível alfabético. Quanto à leitura, quatorze alunos não leem, quatro lêem palavras silabando, dois lêem frases silabando e três lêem textos silabando. Em relação ao conhecimento das letras, seis não identificam letra alguma, nem as vogais, oito alunos identificam menos de dez letras do alfabeto, cinco alunos identificam mais de dez letras e quatro identificam todas as letras do alfabeto.

### **Perfil Final**

Cinco alunos terminaram o ano letivo sem conseguir ler palavras com fluência, foram eles [cita os nomes dos alunos]. Os demais lêem textos com fluência e seis lêem apenas palavras com fluência. Em relação à escrita, catorze alunos encontram-se no nível alfabético, dois no silábico-alfabético, dois no silábico com valor sonoro e três no pré-silábico com escrita diferenciada. Na escrita de textos, sete apresentam segmentação convencional, onze apresentam hipossegmentação e/ou hipersegmentação, e um não segmenta.

De acordo com as orientações, no campo 3, o registro avaliativo, de acordo com as orientações, deveria se apresentar a cada bimestre “as competências e (ou) saberes construídos pelos estudantes em cada linguagem específica, tendo por base a Proposta Curricular do Município”, sendo o campo considerado mais incoerente, pela professora. Ao observá-lo, percebemos que o espaço permitia apenas que a docente registrasse o rendimento individual de seus alunos através de notas, o que, para ela, era bastante confuso de ser representado. Eis o que disse a professora:

[...] o sistema de notas é bastante confuso de ser representado no 1º ano. O aluno não pode ser retido, sendo então a nota 6,0 (seis), a nota mínima que pode ser registrada. Assim meu critério de pontuação se

modifica. No começo do ano a nota 6,0 (seis) corresponde ao nível de escrita elementar, bem na fase inicial e assim vou dosando de acordo com o progresso dos alunos. Já no meio ou final do ano uso outros critérios se eu não tiver aluno pré-silábico. Ou seja, vou pontuando outras coisas [...] uso parâmetros diferentes. (Aula 02).

A utilização de registros quantitativos, de notas, sempre esteve ligada a uma avaliação “a serviço da seleção”, como nos indica Perrenoud (1999), em que os alunos eram classificados em virtude de uma norma de excelência, sendo a aprovação e a reprovação representantes do êxito ou do fracasso escolar. No entanto, ao dizer que “o aluno não pode ser retido, sendo então a nota 6,0 (seis), a nota mínima que pode ser registrada”, entendemos que a professora recebia orientações para usar a nota sem comprometer o direito de aprovação dos alunos, conforme o conceito de etapas apresentado na proposta curricular da rede de ensino. Dessa forma, como as notas inferiores ao 6,0 não tinham sentido de serem registradas a docente registrava os conhecimentos das crianças numa escala de 6,0 a 10,0, que julgava pequena e não representava claramente, segundo ela, as habilidades e conhecimentos das crianças avaliadas durante o ano letivo.

Em seus depoimentos sobre a caderneta, percebemos que a docente falava de “pareceres”, o que nos chamou a atenção, uma vez que não constava no quadro de orientações para os professores no início da caderneta. Assim, ao folhearmos o instrumento em sua composição interna, percebemos que havia uma folha com um campo adicional, que parecia estar ausente nas orientações iniciais por problemas de impressão gráfica e assumir uma função complementar dos registros relacionados ao acompanhamento individual das aprendizagens dos alunos, feitos nos bimestres. Assim, ao analisarmos os registros da professora nesse campo, constatamos que, embora acrescido de informações referentes ao desenvolvimento social, emocional e afetivo das crianças, a narrativa trazia informações relacionada ao nível de escrita, ao reconhecimento das letras e desempenho na leitura, o que não diferiu dos cadernos pessoais da professora.

Em contrapartida, embora tenha sido citado o campo “Conselho de Classe” na página de orientações, no início da caderneta, não o localizamos no seu interior. O que confirma o problema de impressão do documento, não nos permitindo qualquer análise sobre o referido campo, uma vez que não tinha registros da docente.

Outro instrumento de registro utilizado pela professora consistia em uma planilha, também bimestral, que precisava ser entregue à SEE do município, com informações sobre a

evolução de aprendizagem dos alunos em relação à escrita do nome próprio, ao conhecimento do sistema de escrita alfabética, leitura, compreensão e produção de textos orais e escritos, a partir dos resultados obtidos no teste do Programa Via Escola. Por se tratar de um instrumento que correspondia a uma avaliação institucional, pareceu-nos que o registro através da marcação de um “X” tinha o propósito de facilitar a visualização das evoluções de aprendizagem individual dos alunos e geral da turma. Além disso, a última linha da planilha apresentava um espaço que orientava o professor a relatar as informações que julgasse necessárias para maior esclarecimento dos dados, o que pode indicar uma preocupação com outras informações relevantes para além daquelas indicadas na planilha.

Sobre esse instrumento, a professora se posicionou de maneira pouco precisa, falando-nos, inicialmente, que “[...] então tem um registro que é do Via Escola. É sempre aquele mesmo do ano todo” e, em seguida, nos diz que “[...] ajudaram, mesmo sendo tabelados, ajudaram bastante” (Entrevista final). Esse posicionamento nos deu indícios de que, embora a professora considerasse importante alguns aspectos da planilha, o uso desse instrumento assumia importância secundária, servindo apenas para informar à escola e à SEE sobre a aprendizagem dos alunos de sua turma.

### **Considerações finais**

A análise dos resultados demonstrou que, para avaliar os conhecimentos dos seus alunos durante o processo de alfabetização, a professora utilizava-se de instrumentos formais e informais no cotidiano da sala de aula. Ficou evidente que a docente parecia ter clareza quanto aos objetivos de cada um desses instrumentos e das informações que seriam possíveis ou não de serem geradas a partir deles. Além disso, consideramos que, ao estar sempre atenta às respostas dos alunos, sempre que necessário, ela alterava alguns encaminhamentos originais dos testes, para ter as informações mais acertadas do que estava sendo avaliado. Predominava em todos os instrumentos a investigação dos conhecimentos relacionados ao nome próprio, ao SEA e/ou à leitura, considerados de grande importância para o encaminhamento das ações da professora.

Em relação aos registros feitos pela professora, podemos concluir que, embora ela utilizasse diversos instrumentos, a maioria deles, com exceção do caderno pessoal de leitura, trazia informações sobre a escrita dos nomes próprios e as hipóteses de escrita das crianças, mudando apenas as formas de apresentação (planilha, quadro e/ou pareceres narrativos). Na planilha do Via Escola, encontravam-se registros adicionais que tratavam da leitura, compreensão e/ou construção de textos, ampliando avaliação para aspectos ligados ao

letramento. Salientamos que, embora tais instrumentos trouxessem informações consideradas pela docente como importantes para sua prática de sala de aula, os registros só eram feitos a cada bimestre, mesmo que a professora avaliasse frequentemente seus alunos.

### **Referências**

ALBUQUERQUE, E. B. C.; MORAIS, A. G. Avaliação e Alfabetização. In: SUASSUNA, L.; MARCUSCHI, B. (orgs.). **Avaliação em Língua Portuguesa** – contribuições para a prática pedagógica. 1 ed., 1 reimp. Belo Horizonte : Autêntica , 2007.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira; Diretoria de Avaliação para Certificação de Competências. **Matriz de Referência para Avaliação da Alfabetização e do Letramento Inicial**. Brasília: MEC/Inep/ Daeb, 2011.

CHARTIER, Anne-Marie. Um dispositivo sem autor: cadernos e fichários na escola primária. **Revista Brasileira de História da Educação**. n°3, p. 9-26, jan./jun. 2002.

CHIZZOTTI, A. Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais. Petrópolis: Vozes, 2006.  
CORRÊA, Néa M. & SANTOS, Andreza P.. Em busca da maturidade: o fracasso escolar e suas bases psicológicas. In: **Educação em revista**, Belo Horizonte, v.2, n.3, p.4-7, junho de 1986.

FERREIRO, Emília e TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. 26. ed .São Paulo: Editora Cortez, 2011

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora**. Uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação. 2008.

HOFFMANN, J. **Avaliação e Educação Infantil**: Um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Mediação. 2012.

MORAIS, Artur G; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia; LEAL, Telma Ferraz. **“Provinha Brasil”**: monitoramento da aprendizagem e formulação de políticas

**educacionais.** Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v. 25, n. 2, p. 301-320, mai-ago/2009.

MORAIS, A.G. **Sistema de escrita alfabética.** Coleção como eu ensino. São Paulo: Melhoramentos. 2012.

MORTATTI, M.R.L. **Os sentidos da alfabetização.** São Paulo: Ed. UNESP; CONPED, 2000.

PERRENOUD, P. **Avaliação: Da excelência à regulação das aprendizagens. Entre duas lógicas** – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SEDUC- Jaboatão dos Guararapes. **Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino.** (Mimeo). Jaboatão dos Guararapes, 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 11. ed. - Petrópolis: Vozes, 2010.

ZABALA, Antoni. **A prática avaliativa: como ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 1998.