

## A AVALIAÇÃO EM CLASSES DE ALFABETIZAÇÃO: REGISTROS DESCRITIVOS POSSIBILITAM SUPERAÇÃO DA AVALIAÇÃO CLASSIFICATÓRIA E EXCLUDENTE?

Leonete Luzia Schmidt\*  
Rosicler Schafaschek\*\*

**Resumo:** O texto resulta de reflexão sobre relatórios de avaliação descritiva que professores alfabetizadores fazem atualmente para documentar o processo de apropriação da escrita e da leitura de seus alunos. É questionado se a forma como vem sendo realizada, a avaliação descritiva possibilita superação da avaliação classificatória e excludente. Este estudo situa-se no âmbito de um projeto de pesquisa a respeito da alfabetização e letramento, formação inicial e continuada e trabalho docente financiado pela Capes/Observatório da Educação. O objetivo é analisar registros descritivos de avaliação elaborados por professores alfabetizadores. Foram analisados registros descritivos referentes a crianças de turmas de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental e excertos de depoimentos de professoras alfabetizadoras das escolas da referida pesquisa. As análises evidenciam que a avaliação descritiva realizada pelas professoras vem apresentando impressões gerais sobre os alunos com foco em atitudes, ficando ausentes os dados sobre o aprendizado da leitura e escrita.

**Palavras-chave:** Avaliação descritiva. Reorganização curricular. Professores alfabetizadores.

\* Doutora em Educação pela PUC/SP; Professora do Programa do Pós-graduação em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina – Unisul, na linha de pesquisa Educação, História e Política no Brasil e na América Latina. Coordenadora do Projeto de “Alfabetização com letramento: a formação inicial e continuada e trabalho docente nas escolas da rede pública da região sul de Santa Catarina” vinculado ao Programa Observatório da Educação – CAPES/OBEDUC; Avenida José Acácio Moreira, 787, Dehon; 88704-900, Tubarão, SC – Brasil; leonete.schmidt@unisul.br

\*\* Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina; Professora dos cursos de Pedagogia da Universidade do Sul de Santa Catarina e da Universidade do Estado de Santa Catarina e integrante do Projeto de Pesquisa “Alfabetização com letramento: a formação inicial e continuada e trabalho docente nas escolas da rede pública da região sul de Santa Catarina” vinculado ao Programa Observatório da Educação – CAPES/OBEDUC; Centro de Ciências da Educação - FAED / Av. Madre Benvenuta, 2007 - Itacorubi - Florianópolis - SC; CEP: 88.035-001 rosicler.udesc@gmail.com

*Evaluation in literacy class: do descriptive records enable the overcoming of classificatory and exclusive evaluation?*

**Abstract:** The text results on a reflection about descriptive evaluation reports, that literacy teacher currently do to document the appropriation process of writing and reading by the students. It is questioned if the way the descriptive evaluation that has been used allows the overcome of the classificatory and exclusive one. This study is part of a research Project about literacy, initial and continuous formation of Teaching work, funded by Capes/Observatório da Educação. The aim is to reflect the role of descriptive records in the process of teaching and learning in literacy classes. It was analyzed the descriptive records related to children that attend 1<sup>st</sup> and 2<sup>nd</sup> year of elementary school and teachers testimonials excerpts from schools used for that research. The analyze shows that descriptive evaluation conducted by teachers has shown general impressions about students focusing on attitudes, but it misses data about the reading and writing learning.

**Keywords:** Descriptive Evaluation. Literacy Teachers. Paths of Learning.

## 1 INTRODUÇÃO

A escola é para todos, mas não tem conseguido garantir o aprendizado de todos que nela ingressam. Nos anos 1980 eram altos os índices de fracasso escolar, logo no início da escolaridade ocorria repetência e evasão, especialmente nas classes de alfabetização. Pesquisas revelam que 52,5% das crianças matriculadas no sistema regular de ensino repetiam a primeira série a cada ano e em torno de 2% evadiam-se já nesta fase da escolarização (RIBEIRO, 1991). Além disso, uma parcela significativa das crianças não tinha assegurado nem mesmo seu ingresso à escola.

No início do século XXI, do ponto de vista do ingresso, o problema da escolarização estava resolvido no Brasil, pois praticamente todas as crianças de 7 anos estavam matriculadas na escola. No entanto, indicadores do SAEB de 2003 apontam que 24,8% dos alunos do Ensino Fundamental eram reprovados, sendo 13,3% entre a 1<sup>a</sup> e a 4<sup>a</sup> séries e 11,5% entre a 5<sup>a</sup> e a 8<sup>a</sup>. E a taxa de abandono nas quatro primeiras séries atingia os 7,5% e, nas séries finais do Ensino Fundamental, os 12% (BRASIL, 2005).

Atualmente as crianças têm-se mantido na escola; entretanto, o problema da não alfabetização pode ser encontrado ao longo do Ensino Fundamental. Temos, portanto, um problema que persiste, ou seja, ainda que medidas sejam tomadas no sentido de diminuir o fracasso na aprendizagem da leitura e escrita, essa problemática continua presente. Os estudos e as pesquisas a respeito das práticas de alfabetização tradicionais, a concepção construtivista, a proposta sócio-histórica que ganhou força na década de 1990, e mais recentemente, a discussão sobre letramento que coloca em evidência a necessidade de inserir a criança em práticas sociais de leitura e escrita, ainda não estão sendo suficientes para solucionar o problema do analfabetismo.

A ampliação do Ensino Fundamental a partir de 2006, passando de oito para nove anos, com um ano a mais no período de alfabetização, criou possibilidades de reorganização curricular das escolas. Decorridos seis anos dessa medida, podemos nos perguntar: O que mudou com o alargamento do ciclo da alfabetização?

Como uma das orientações para reorganização curricular foi relativa à avaliação, com a substituição de notas por registros descritivos – na busca de superação do caráter excludente que essa prática pode apresentar – este artigo procura analisar os relatórios de avaliação que professores alfabetizadores fazem atualmente para documentar o processo de apropriação da escrita de seus alunos.

O debate sobre a avaliação foi vigoroso na última década do século XX e, desde lá, está colocada a necessidade de superação da avaliação classificatória e excludente por um modo de avaliar que tenha, como intenção, diagnosticar o processo de ensino/aprendizado para promover e manter o aluno incluído em um grupo que aprende e avança no desenvolvimento de suas capacidades intelectuais.

Naquela discussão, entre vários conceitos e ideias debatidas, estava a questão da necessidade de acompanhar a construção do conhecimento do aluno enfatizando dados qualitativos desse processo. Desde então, colocava-se que o registro de avaliação em um parecer descritivo do aprendizado/desenvolvimento da criança seria uma alternativa para superar menções numéricas ou referência a graus de aprendizado.

A avaliação descritiva foi recentemente oficializada<sup>1</sup> para as escolas públicas estaduais de Santa Catarina e, conseqüentemente, para muitas redes municipais. Sendo esta forma de registro avaliativo colocada pelo poder público como prática a ser consolidada nas escolas, como esta vem sendo efetivada? Como os professores respondem a esta demanda?

Buscando responder a essas perguntas inserimos a questão da avaliação em pesquisa iniciada em 2011, que se realiza na região sul de Santa de Catari-

na, microrregião da Associação dos Municípios da Região de Laguna (Amurel).<sup>2</sup> Nosso objetivo, aqui, é analisar registros descritivos de avaliação e a forma como as escolas vêm efetivando essa prática na região.

Foram analisados documentos de seis escolas do campo da pesquisa: registros descritivos de avaliação referentes a turmas de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental e excertos de depoimentos de professoras alfabetizadoras das referidas escolas. Em relação aos registros de avaliação, foram solicitados, a cada escola, registros avaliativos dos alunos das referidas classes do primeiro bimestre de 2012, no intuito de analisar as mais recentes práticas de registro desenvolvidas. Os depoimentos das professoras foram obtidos por meio de entrevista semiestruturada realizada no encontro de estudo e discussão sobre alfabetização e letramento ocorrido em maio de 2012<sup>3</sup>. Após a compilação dos dados, estes foram analisados com base nas leituras de autores que discutem avaliação, ensino e aprendizagem, entre eles Esteban (2003), Hoffmann (2008), Freitas (2004) e Smolka (2003).

## **2 COMO VEM SE EFETIVANDO A PRÁTICA DA AVALIAÇÃO DESCRITIVA**

Acompanhar a aprendizagem de cada aluno de forma descritiva possibilita a memória do processo de alfabetização, dando visibilidade ao movimento em direção a aprendizagens cada vez mais complexas. Da interação que o professor mantém com os alunos cotidianamente, destacam-se situações vividas ou questões significativas do processo de aprendizado/desenvolvimento da criança. Estas, registradas, constituem-se em dados da história vivida por aluno e professor na instituição escolar.

Contudo, realizar o registro escrito do aprendizado dos alunos tem evidenciado a complexidade da questão quando a organização curricular se mantém a mesma, isto é, objetivando o alcance de resultados pré-fixados pelos educadores num tempo comum a todos os alunos. Considerando-se que os objetivos da alfabetização não são alcançados a partir de algumas atividades realizadas, mas ao longo de um tempo de trabalho com a linguagem escrita, por meio de um conjunto de ações e reflexões do aluno sobre este objeto de conhecimento, coloca-se a necessidade de apresentar o movimento do aluno neste processo.

É importante ressaltar que o registro descritivo que o professor faz sobre seu aluno não consegue explicitar toda a riqueza da realidade vivida, pois os dados recolhidos resultam de um crivo de seleção subjetiva. Isso não invalida esta ação,

pois nenhum dado, mesmo que se pretenda objetivo, deixa de estar marcado por um olhar mais ou menos reflexivo, mais ou menos fundamentado numa ou noutra teoria.

Nesse sentido, um parecer descritivo de avaliação revela tanto os objetivos do professor quanto sua concepção metodológica de ensino. Vejamos registros do 1º bimestre de dois alunos de uma mesma turma de 1º ano escolar:

Aluno Y

É ótimo aluno. Demonstra interesse em participar das aulas e realiza as atividades propostas com facilidade e capricho. Na linguagem oral, se expressa com clareza. Na linguagem escrita, consegue ler e escrever palavras e frases. Participa com entusiasmo de atividades lúdicas e brincadeiras. Relaciona-se bem com a turma.

Aluna X

É boa aluna. Realiza as atividades propostas com lentidão, demonstrando dificuldade e insegurança. Distrai-se com facilidade. Seus desenhos são bem definidos. Adora desenhar e pintar. Relaciona-se bem com os colegas.

Fonte: Registros avaliativos - 1º ano do Ensino Fundamental - 1º bimestre de 2012-Escola Municipal.. Arquivo do GEPALE.<sup>4</sup>

São muitas as reflexões que esses registros de avaliação possibilitam. Considerando que são dois alunos de uma mesma turma, há que se questionar por que para Y aparece referência à leitura e à escrita (entretanto, nenhuma referência a diferentes gêneros textuais), enquanto na avaliação de X estes itens fundamentais não são mencionados.

No processo de apropriação da leitura e da escrita, no caso de X, a aluna compreende histórias lidas pela professora ou colegas? Demonstra interesse por livros? Interpreta por meio de desenhos, narrativas ouvidas? O desenho mencionado, por exemplo, é uma importante linguagem gráfica quando é realizado no sentido de expressar algo. Os desenhos de X realizam-se em que contexto? Em relação à linguagem escrita especificamente, ela utiliza letras do alfabeto e faz tentativas de escrita? Escreve seu nome e identifica o nome dos colegas? A resposta a essas perguntas indicariam questões relevantes do caminho que X faz no seu aprendizado da linguagem escrita. Por que não encontramos referências a esses aspectos do aprendizado/desenvolvimento nos registros de avaliação? Esses

detalhes estão sendo menosprezados pelos professores ou há desconhecimento de sua importância na relação de ensino?

Podemos inferir que, para o professor, descrever a situação de aprendizagem de um aluno que está em processo de apropriação da escrita é mais difícil em relação àquele que já evidencia esse aprendizado. Lendo relatórios de avaliação, observamos que escritas iniciais (aquelas mais distantes da convenção) não estão sendo consideradas ou interpretadas. Ao registrar uma história, por exemplo, o menino escreve EAIVE, querendo expressar ERA UMA VEZ; é preciso considerar essa compreensão que a criança está apresentando sobre o escrever. Essa escrita, embora distante da convenção, revela que o aluno já aprendeu que ela representa a fala, o que é um aprendizado complexo e importante para quem está em processo de alfabetização. É a partir deste conhecimento que o aluno poderá chegar a uma escrita corrente e uma leitura fluente.

Considerando que o conhecimento novo se dá a partir do prévio, há a necessidade de o aluno se expressar e de o professor acompanhar essa expressão para poder com ela interagir, favorecendo sua elaboração em níveis mais abrangentes e complexos. A avaliação vai se incorporando no próprio trabalho de sala de aula, pois o melhor método de avaliação é o método de ensino. (VASCONCELLOS, 1998, p. 79).

Na avaliação de X essas questões não são consideradas, há apenas referência à sua suposta dificuldade. As dificuldades geralmente se apresentam quando o foco está apenas no que se ensina, sem considerar o movimento daquele que aprende. Quando não se considera o ponto de partida da criança, o seu conhecimento inicial ao entrar na escola, é comum o professor comparar o desenvolvimento dos alunos entre si, o que provoca rótulos entre colegas. Certamente Y entrou na escola com conceitos que a aluna X ainda não tinha elaborado; assim, não faz sentido comparar a aprendizagem de um com a de outro, evidenciando a lentidão de X. Conforme Hoffmann (2008, p. 41):

O processo de aprendizagem do aluno não segue percursos programados *a priori* pelo professor. É no cotidiano escolar que os alunos revelam tempos e condições necessárias ao processo. O tempo de avaliação é decorrente de suas demandas e estratégias de aprendizagem e não do curso de atividades inicialmente previstas pelo professor. Uma tarefa igual não é cumprida ao mesmo tempo por todos, porque não representa o mesmo desafio [...]

Há intenções de ensino/aprendizado sendo perseguidas pelo professor e estas são referências para a avaliação. Contudo, em um currículo organizado numa perspectiva processual de aprendizagem, a avaliação é um acompanhamento do processo de reflexão e reelaboração do conhecimento pelo aluno. Por essa forma de pensar, propor atividade de ensino ou avaliação é fazer um questionamento espreitando o incerto, o inédito ou o diferente, já que diversos são os pontos de partida e o tempo dos alunos na elaboração de conceitos. Hoffmann (1993, p. 40), diz que “[...] não se trata de buscar respostas únicas para as várias situações enfrentadas, mas construir uma prática que respeite o princípio de confiança máxima na possibilidade de o educando vir a aprender.”

Os registros sobre Y e X evidenciam que a avaliação do professor está considerando apenas o lado do ensino. Aqueles que não apresentam um ritmo compatível com o esperado não têm espaço para evidenciar seu pensamento e sua aprendizagem é desconsiderada. Consequentemente, a percepção sobre esse aluno será “não sabe” ou “tem dificuldade.” Com esse sentido, a avaliação vai definindo um lugar para cada aluno e acaba isolando uns dos outros, dificultando a interlocução. Com isso, perde-se a potencialidade da prática pedagógica, pois

[...] a colaboração entre sujeitos com conhecimentos diferentes potencializa a aprendizagem e o desenvolvimento. A diferença nos ajuda a compreender que somos sujeitos com particularidades, com experiências próprias, constituídas nos processos coletivos de que participamos, dentro e fora da escola; posta em diálogo enriquece a ação pedagógica [...] (ESTEBAN, 2003, p. 87).

Os professores pesquisados evidenciam, em seus registros, a dificuldade em lidar com as diferenças de ritmo de aprendizado dos alunos e, sem uma análise crítica, ao longo da escolaridade, estas diferenças transformam-se em desigualdades ou simplesmente corroboram com ela. Conforme Freitas (2004, p. 20):

Os professores tendem tratar os alunos conforme os juízos de valor que vão fazendo deles. Aqui começa a ser jogado o destino dos alunos – para o sucesso ou para o fracasso. As estratégias de trabalho do professor em sala de aula ficam permeadas por tais juízos e determinam, consciente ou inconscientemente, o investimento que o professor fará neste ou naquele aluno. É nessa informalidade que se joga o destino das crianças mais pobres.

Para que todos os alunos se mantenham incluídos no processo de ensino/aprendizagem, a mediação do professor é fundamental, promovendo um ambiente de confiança onde avanços e dificuldades são tomadas como parte do processo de ensinar e aprender e repercutem em ações pedagógicas desencadeadoras de novos conhecimentos. Na perspectiva histórico-cultural de educação evidencia-se, ainda, a mediação que ocorre nas situações de interlocução entre o aluno e seus pares – as demais crianças da turma em processo de apropriação da linguagem escrita – que, em situações significativas de troca de experiências, desencadeiam o desenvolvimento uns dos outros.

Vygotsky, em seus estudos, observou que temos considerado como aprendizado apenas as questões que já se consolidaram no desenvolvimento da criança, enquanto precisamos aprender a ver o desenvolvimento prospectivamente, isto é, considerar aqueles conceitos que estão em desenvolvimento, mas que o sujeito somente manifesta com a ajuda de outro. Por exemplo: o aluno, ao fazer uma lista de equipamentos observados numa imagem de pescadores, escreve ECATA para REGATA, mas, com interferência do professor, que pronuncia pausadamente a palavra para a criança, esta percebe as letras que faltam e reescreve a palavra de forma mais elaborada ou mais próxima da escrita padrão. Conforme observou Vygotsky (1988), o que o sujeito faz com ajuda do outro é um indicador importante de desenvolvimento futuro, pois o que se faz hoje com ajuda, amanhã será feito com autonomia.

O conhecimento do professor sobre o conteúdo trabalhado na alfabetização, sobre o desenvolvimento infantil e o contexto social em que está inserido o aluno, é fundamental para uma avaliação qualitativa. Distanciado de uma perspectiva investigativa, de reflexão e discussão sobre estes aspectos, os registros tornam-se vazios e sem significado e, frequentemente, evidenciam apenas as atitudes dos alunos ou procedimentos escolares:

Fulano – “Acompanha os conteúdos, porém se distrai com facilidade e demora para concluir as atividades”.

Beltrana – “É uma aluna desatenta, tem dificuldade para se organizar no caderno. Tem potencial, mas precisa estar mais concentrada”.

Ciclano – “Muito educado, calmo e vem demonstrando bom nível de aprendizado.”

Fonte: Registros descritivos - 2º ano escolar – Escola Estadual – 1º bimestre de 2012. Arquivo GEPALE.



Em razão da dificuldade em descrever o processo de aprendizagem, muitas escolas ou mesmo redes de ensino têm construído fichas de avaliação ou de desempenho dos alunos. Nessas fichas são arrolados os conteúdos trabalhados ou os objetivos da alfabetização e, a partir destes, o professor assinala o que foi aprendido ou desenvolvido pelo aluno.

Figura 1 – Ficha de desempenho dos alunos do 1º ano de uma escola municipal – 2012

EMEB \_\_\_\_\_  
 ALUNO \_\_\_\_\_  
 PROFESSOR \_\_\_\_\_  
 DATA \_\_\_\_\_

**FICHA DE DESEMPENHO DOS ALUNOS - 1º ANO**

CONTEÚDOS ATITUDINAIS/ LINGUA PORTUGUESA	1º B	2º B	3º B	4º B
Usa vocabulário adequado a sua idade.				
Apresenta clareza ao expressar suas idéias.				
Nos fatos narrados apresenta sequência lógica.				
Identifica e reconhece signos lingüísticos (letras, símbolos, placas, desenhos, fotos, mapas)				
Percebe diferenças entre a escrita alfabética e outras formas gráficas.				
Apresenta orientação e alinhamento na escrita.				
Compreende a estrutura da escrita observando os espaços entre as palavras.				
Lê e reconhece as letras do alfabeto.				
Reconhece diferentes tipos de letras (cursiva e escript maíuscula e minúscula).				
Identifica seu nome e dos colegas.				
Lê e compreende frases com estrutura simples.				
Compreende globalmente um texto lido pelo professor, identificando o assunto principal.				
Participa das atividades cotidianas em sala de aula.				
Escuta com atenção e compreensão.				
Responde as questões proposta pelo professor.				
Participa em grupo nas atividades lúdicas.				

Fonte: Arquivo GEPALÉ.

São diversas as fichas de avaliação elaboradas pelas redes de ensino ou escolas. No entanto, o conteúdo aparece sempre em uma linearidade que não corresponde à realidade da aprendizagem. Além disso, essas fichas de avaliação teriam de ser muito extensas para dar conta da complexidade da alfabetização e, mesmo assim, aspectos fundamentais do processo de desenvolvimento das crianças ou das relações de ensino ficariam de fora.

Para as escolas da rede estadual de educação da região Sul de Santa Catarina, segundo depoimento de uma professora, professores alfabetizadores elaboraram em conjunto – durante um curso de capacitação – um modelo de ficha de avaliação a ser seguido. Entretanto, ao colocar em prática tal modelo, perceberam que ele não atendia à sua finalidade. Os pais reclamavam da quantidade de itens e da complexidade das expressões, ficando sem poder acompanhar o desenvolvimento de seus filhos na escola. Os professores também não ficaram satisfeitos e vêm reelaborando este modelo por considerar que não atende às finalidades da avaliação.

As fichas como documento de avaliação não satisfazem, mas os professores precisam de referências para ter um olhar cuidadoso ao acompanhar o processo de aprendizado da linguagem escrita de seus alunos. Respondendo a esta demanda por parte de professores, Ana Luisa B. Smolka sugere em anexo do seu livro *A criança na fase inicial da escrita* um roteiro de observação a partir dos novos pressupostos de aprendizagem, de linguagem e de alfabetização. A autora observa que um bom roteiro de observação pode auxiliar a identificar detalhes importantes do desenvolvimento das crianças, contribuindo dessa forma, também com a autoavaliação e, conseqüentemente, formação de quem avalia:

[...] à medida que a professora se apóia em alguns parâmetros para avaliar as crianças, ela necessária e simultaneamente é levada a refletir sobre – e avaliar também – o seu trabalho e sua relação de ensino na escola. Por isso, a opção por um roteiro de observação (e não uma ficha de avaliação) que pudesse levantar indicações sobre o que cada criança já sabe e o que cada uma ainda precisa aprender e saber. (SMOLKA, 2003, p. 132).

Com a avaliação, pode-se, dadas as condições de interlocução entre os educadores, construir momentos de produção de conhecimento a respeito dos problemas vividos pelos professores com vistas à melhora da atuação profissional

e da coletividade do grupo, favorecendo um trabalho contínuo e compartilhado pelos educadores da escola.

### **3 A AVALIAÇÃO DESCRITIVA NUMA PERSPECTIVA FORMATIVA**

A avaliação formativa “[...] tem a finalidade de proporcionar informações acerca do desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, para que o professor possa ajustá-lo às características dos estudantes a que se dirige.” (GIL, 2006, p. 247-248). Já não é suficiente se perguntar por que uns aprendem e outros não, é preciso identificar a dinâmica que favorece o aprendizado de uns e de outros, as estratégias utilizadas por aqueles que aprendem para resolver as questões propostas por aquele que ensina.

Nesse sentido, mudanças na prática de avaliação deveriam ocorrer como consequência de reorganização curricular, de transformação do ensino, da compreensão de que o aprendizado não ocorre de modo mecânico e linear ou, ainda, de nossa preocupação e cuidado com as subjetividades que formamos. Contudo, em educação é difícil definir um ponto comum de preparação para, então, mudar ou transformar o que é preciso. Estamos continuamente nos formando e educando ao mesmo tempo.

Analisando as falas das professoras percebe-se que a avaliação descritiva não está sendo entendida no sentido indicado por Luckesi (2006, p. 85), como subsídio para “[...] decisões a respeito da aprendizagem dos educandos tendo em vista garantir a qualidade do resultado que estamos construindo.” Muito embora, por parte dessas profissionais, ocorra empenho em atender à determinação do Estado, suas falas não evidenciam ser esta prática parte de uma concepção de ensino e aprendizagem que defendem.

As professoras queixam-se do trabalho que estão tendo com os registros descritivos. Uma delas desabafa “[...] é mais um trabalho para o professor.” Certamente, essa é uma prática pedagógica que só terá valor e compensará a dedicação de tempo e reflexão que exige se as professoras a vivenciarem de forma significativa. Do contrário, constituir-se-á numa tarefa burocrática, que não traz nenhuma contribuição para a ação pedagógica.

Outra professora queixa-se: “[...] o professor que assume a turma no ano subsequente (série escolar seguinte) não lê o que o professor do ano anterior registrou sobre os alunos.” (informação verbal). Será mesmo esta a interlocução necessária para os registros de avaliação? A importância destes registros descritti-

vos é sua perspectiva formativa de professores e alunos, seu caráter investigativo, diagnóstico, indicativo do processo de aquisição de conhecimento do aluno. Conforme a perspectiva de avaliação mediadora:

A avaliação, enquanto mediação, significa encontro, abertura ao diálogo, interação. Uma trajetória de conhecimento percorrida num mesmo tempo e cenário por alunos e professores. Trajetos que se desencontram, por vezes, e se cruzam, por outras, mas seguem em frente, na mesma direção. (HOFFMANN, 2008, p. 40).

Dessa forma, vivenciar os registros de forma significativa é trazer a riqueza e complexidade da prática de ensino/aprendizagem, a qual suscita perguntas, provoca a teorização e, assim, contribui para a reelaboração do pensamento e da ação. “A avaliação não prioriza o resultado ou o processo. Como prática de investigação, interroga a relação ensino-aprendizagem em sua complexidade e busca identificar os conhecimentos e desconhecimentos que estão em diálogo.” (ESTEBAN, 2003, p. 91).

Para essa autora “o/a professor/a precisa apropriar-se da compreensão do/a aluno/a, eixo do processo de avaliação, pois uma resposta diferente da esperada não significa ausência de conhecimento, pode ser uma solução criativa com a utilização das ferramentas e conhecimento que ele possuía.” (ESTEBAN, 2001, p. 133).

A avaliação é uma forma de investigação cujos dados possibilitam descrever o percurso de aprendizagem do aluno de forma significativa. Sendo assim, é uma ação formativa também para o professor, pois “[...] mediados por nossos registros, reflexões, tecemos o processo de apropriação de nossa história, a nível individual e coletivo.” (FREIRE, 1996, p. 41).

Se buscarmos uma prática de avaliação formativa de professores e alunos, há de ocorrer uma reorganização curricular, pois essa forma de conceber a avaliação não faz sentido num currículo organizado a partir da racionalidade técnica, um currículo constituído apenas por dados e informações a serem ensinadas por professores e aprendidas pelos alunos num determinado tempo. Nessa lógica, os professores não têm oportunidade de reconstruir o seu pensar e seu fazer pelo exercício disciplinado da escrita e reflexão. Estarão ocupados em cumprir o programa de ensino.

Medidas políticas nunca deveriam sobrepor-se às propostas educativas. Como recurso paliativo e sem fundamento pedagógico, algumas vezes, ocorre interferência administrativa nas escolas, desconsiderando sua história e atropelando a participação dos educadores na reconstrução de seu Projeto Político Pedagógico.

Nesse sentido, os educadores precisam perguntar-se: Por que, afinal, deixar de registrar a avaliação através de menções numéricas ou conceitos e passar a fazer um parecer descritivo de avaliação de cada aluno? Se a resposta a essa questão não vem da necessidade de criar e se manter vivo na docência, se não vem do prazer de construir seu processo de reflexão, da necessidade de formação pedagógica e política, não valerá à pena.

## 5 CONCLUSÃO

Constatamos que o registro de avaliação escrito por alfabetizadores vem mantendo a mesma perspectiva classificatória e excludente que se pretende superar. Trazem impressões gerais sobre os alunos com inconsistência de dados a respeito da apropriação da leitura e escrita, com a ênfase recaindo sobre atitudes e comportamento dos alunos.

O processo de aprendizagem ainda é visto numa sequência linear com as definições e objetivos dos professores sobrepondo-se ao processo de aprendizado do aluno, já que o currículo escolar mantém o foco no processo de ensino, conseqüentemente, a avaliação segue este viés, pois ensino/aprendizado/avaliação são indissociáveis.

A continuidade na perspectiva de avaliação numa outra roupagem lembra que não se abandona uma perspectiva pedagógica por meio de portarias ou normatizações. O novo em educação é construído pelos educadores a partir de questionamento e inquietude que emergem da prática cotidiana. Para isso, o currículo escolar precisa ser reorganizado numa perspectiva processual, no qual se busca, sobretudo, o desenvolvimento contínuo das capacidades intelectuais dos educandos.

Mesmo diante das fragilidades dos registros de avaliação há de se ressaltar a possibilidade de superação das formas excludentes de avaliação, constatado que professores em condições adversas (considerando o tempo disponível para fazer os registros e o número de alunos sob sua responsabilidade) se empenham em colocar em prática uma nova forma de avaliar e registrar a ação pedagógica. A teoria sobre a avaliação precisa dar indicações para os professores de estratégias de compreensão e intervenção no processo de reelaboração de conhecimentos de alunos e professores. Neste sentido, formação continuada para os professores, com tempo para registro/discussão/planejamento com seus pares, na escola, são requisitos necessários para que ocorra o redimensionamento do conceito de avaliação e democratização do ato pedagógico.

Notas explicativas

<sup>1</sup> Em 2008, o Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina, pela Resolução nº 158, coloca oficialmente o parecer descritivo como uma possibilidade para as escolas adotarem como registro avaliativo dos alunos em alfabetização. Posteriormente, no ano de 2010, a Portaria nº 20 da Secretaria da Educação do Estado determina, em seu artigo 5º, que “nas cinco séries dos anos iniciais do Ensino Fundamental, o registro da avaliação será descritivo, no decorrer do ano letivo [...]” Assim como o Estado, também muitos municípios definiram a avaliação descritiva como a prática a ser realizada pelos professores das escolas da rede de ensino, principalmente nas classes de alfabetização.

<sup>2</sup> Pesquisa: Alfabetização com Letramento: a formação inicial e continuada e trabalho docente nas escolas da rede pública da região sul de Santa Catarina, aprovada pelo edital 38/2010, Programa Observatório da Educação, CAPES/INEP.

<sup>3</sup> Pesquisa: Alfabetização com Letramento: a formação inicial e continuada e trabalho docente nas escolas da rede pública da região sul de Santa Catarina, aprovada pelo edital 38/2010, Programa Observatório da Educação, CAPES/INEP.

<sup>4</sup> GEPALÉ – Grupo de Pesquisa e Estudos sobre Alfabetização e Letramento do PPGE/Unisul.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Infantil e Fundamental. **Fracasso escolar no Brasil: Políticas, programas e estratégias de prevenção ao fracasso escolar.** Luiz Fernandes Dourado. Brasília, maio 2005. Disponível em: <<http://www.porlainclusion.educ.ar/documentos/Brasil.pdf>>. Acesso em: 19 jul. 2012.

ESTEBAN, Maria Teresa. **O que sabe quem erra?** Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos.** 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003.

FREITAS, Luis Carlos de. Ciclo ou séries? O que muda quando se altera a forma de organizar os tempos-espacos da escola? In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 27., 2004. Caxambu. **Anais...** Caxambu, 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 18 jul. 2012.

FREIRE, Madalena. **Observação Registro Reflexão: Instrumentos Metodológicos I.** 2. ed. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

GIL, Antonio Carlos. **Didática do ensino superior.** São Paulo: Atlas, 2006.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho.** 10. ed. Porto Alegre: Mediação, 2008.

\_\_\_\_\_. **Avaliação Mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Educação & Realidade, 1993.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação de aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. O professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (Org.). **Cartografias do trabalho docente**: professor/a pesquisador/a. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 2000.

RIBEIRO, Sérgio Costa. A pedagogia da repetência. **Estudos Avançados**, v. 5, n. 12, São Paulo, May/Aug. 1991. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40141991000200002](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141991000200002)>. Acesso em: 19 jul. 2012.

SANTA CATARINA (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Portaria N/20/24/05/2010**. Regulamenta a implantação da sistemática de avaliação do processo ensino aprendizagem na Rede Pública Estadual de Ensino, Secretaria de Estado da Educação, 2010.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita**: Alfabetização como processo discursivo. 11. ed. São Paulo: Cortez; Campinas: EDCAMP, 2003.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação da aprendizagem**: práticas de mudança. São Paulo: Libertad, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

Recebido em 31 de julho de 2012  
Aceito em 27 de setembro de 2012