

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

Pâmela Silveira de Azevedo

**O que escapa às avaliações de larga
escala? A importância das avaliações
de sala de aula**

Porto Alegre

2º semestre

2016

Pâmela Silveira de Azevedo

O que escapa às avaliações de larga escala? A importância das avaliações de sala de aula

Trabalho de conclusão apresentado à Comissão de graduação do curso de Pedagogia – Licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof^a. Dra. Clarice Saete Traversini.

Porto Alegre

2016

"Sou um pouco de todos que conheci, um pouco dos lugares que fui, um pouco das saudades que deixei e sou muito das coisas que gostei."

Antoine de Saint-Exupéry.

Agradecimentos

Início agradecendo a Deus, pela oportunidade de ter vivido essa experiência da graduação, pelas pessoas que conheci e que estiveram comigo ao longo deste percurso. Sinto-me feliz e realizada pela escolha da profissão. Ser professora foi um desejo que Tu colocaste em meu coração;

Agradeço à professora Clarice, por ter sido uma pessoa tão presente e essencial em minha formação acadêmica, um exemplo de profissional e de pessoa. Sou grata por aceitar ser minha orientadora e confiar em mim;

Agradeço a todos os colegas do grupo de pesquisa pela oportunidade de aprender mais com vocês. Enriqueceram minha formação;

Agradeço também à professora Fernanda, que me acolheu durante o estágio docente e aos queridos alunos da turma, os quais me receberam com tanto carinho. Com vocês, eu aprendi a ser professora;

Agradeço aos colegas que conheci e convivi, durante a graduação, e que se tornaram parte importante de todo esse percurso. Levarei vocês no coração. Sou grata pela oportunidade de conhecer pessoas especiais, que me cativaram e são agora para mim únicas no mundo. Tatiana, Jéssica, Juliana e Carolina, vocês tornaram essa jornada mais leve e alegre, obrigada!

Agradeço, igualmente, aos meus familiares, que tanto amo e que são parte importante de mim, principalmente meus queridos avós. Sou feliz por compartilhar este momento com vocês;

Agradeço a meu namorado, grande amigo e companheiro, que tem me apoiado e incentivado quando desanimado. Tu és um presente em minha vida!

Agradeço ao meu pequeno parceiro, meu irmão Eduardo, que foi minha "cobaia" neste período de formação. Você me encanta e me inspira, sou tua maior fã;

Sou imensamente grata aos meus pais, que me apoiaram em todas as pequenas conquistas e estiveram ao meu lado em todos os momentos. Vocês não mediram esforços para que eu tivesse a oportunidade de cursar uma graduação e me tornar professora. Sinto orgulho por tê-los como pais e espero retribuir tudo o que fazem por mim. Essa conquista também é de vocês!

Resumo

A presente pesquisa teve, como objetivo, analisar algumas situações do cotidiano escolar que escapam às avaliações em larga escala, evidenciando a importância das avaliações em sala de aula no processo de alfabetização. Caracteriza-se como uma pesquisa de caráter qualitativo, feita a partir de um estudo de caso que teve, como ferramenta de pesquisa, a análise documental de três diários de classe produzidos por três professoras alfabetizadoras durante o estágio obrigatório do curso de Pedagogia. Foi empregada, como metodologia de análise dos dados, a Análise Textual Discursiva, a partir da qual foram destacados fragmentos dos textos e estabelecidos focos de análise. A partir da análise dos documentos, foi possível constatar que os seguintes aspectos escapam às avaliações em larga escala: a) a diferenciação de ensino acontece em decorrência da possível heterogeneidade de uma turma, pois os alunos têm diferentes experiências, vivências e características, que podem resultar em diferentes ritmos de aprendizagem, os quais não são contemplados em uma avaliação em larga escala. b) a avaliação considerando os incluídos que, assim como os alunos ditos "normais", são sujeitos distintos e exigem um olhar atento a seus limites e potencialidades. As avaliações em larga escala não conseguem dar conta das especificidades da inclusão, tanto por desconsiderarem as possíveis diferenças no ritmo de aprendizagem, quanto por não contemplarem esses alunos na forma como é realizado o teste de desempenho. c) a avaliação, como processo, não é considerada nas avaliações em larga escala, uma vez que essas dão visibilidade ao resultado. Nesse caso, as conquistas e os avanços significativos, para o indivíduo, não são considerados. Portanto, as avaliações em larga escala, com o objetivo de apresentar um panorama geral sobre o ensino/aprendizagem, não conseguem contemplar aspectos complexos, específicos e individuais do cotidiano escolar, os quais permeiam a aprendizagem. Desta forma, destaca-se a importância e o papel das avaliações realizadas em sala de aula, que devem ser pensadas com intencionalidade de acompanhamento do processo de alfabetização dos estudantes. Assim, as avaliações em larga escala têm seu papel e sua importância, como também as avaliações em sala de aula são importantes e precisam ser consideradas no processo de aprendizagem e no desempenho dos estudantes.

Palavras-chave: avaliação em larga escala; alfabetização nos Anos Iniciais; avaliação.

Lista de figuras

Figura 1 - Avaliações no âmbito da educação - autoria própria.....	17
Figura 2 - A atravessamento das avaliações em larga escala na relação políticas x práticas - Autoria grupo de pesquisa.	18
Figura 3- Características sobre as avaliações em sala de aula - autoria própria	24
Figura 4. Escrita de um aluno em hipótese silábica - acervo pessoal.....	31
Figura 5. Escrita de um aluno em hipótese alfabética - acervo pessoal.	31
Figura 6 - Testagem de leitura - acervo pessoal	33
Figura 7 - Testagem leitura - acervo pessoal	33
Figura 8 - Quadro de acompanhamento da alfabetização - Evélin Assis, março, 2015.....	42
Figura 9 - Quadro de acompanhamento da alfabetização - Evélin Assis, junho de 2015.....	43
Figura 10 - Tabela sobre decomposição de lixo - acervo pessoal	43

Sumário

1. INTRODUÇÃO	8
Por que Avaliação? Contextualizando minha relação com a temática.	9
2. CAMINHOS DA PESQUISA	13
3. SOBRE QUAIS TIPOS DE AVALIAÇÃO ESTAMOS FALANDO? CONHECENDO A FLORESTA	17
3.1 Avaliações em larga escala: um estudo sobre a floresta	17
3.2 Avaliações em sala de aula: um estudo sobre a laranjeira	24
4. O QUE ESCAPA ÀS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA: ENTRANDO NA FLORESTA	29
5. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	47

1. INTRODUÇÃO

Início esta monografia fazendo uma pequena descrição acerca de uma laranjeira. Uma laranjeira enriquece o ambiente no qual está plantada, presenteando as pessoas com o aroma das flores na primavera, com a sombra no verão, com seus frutos, com a beleza das folhas, as quais mudam conforme as estações. Entretanto, se pensarmos nessa árvore dentro de uma floresta, com inúmeras outras árvores, os detalhes da laranjeira somem, já não ganham destaque. Mesmo que as árvores não ganhem destaque em sua individualidade, a floresta só existe por elas. Essa é uma metáfora pensada por Flavia Werle (2010) para explicar e contextualizar as avaliações em larga escala, afirmando que tais avaliações remetem à relação entre a floresta e as árvores. Nessa metáfora, a floresta representa nosso sistema educacional, tão complexo e composto por distintos sujeitos. Esses são representados, em sua individualidade, pelas árvores. A floresta só existe por causa do conjunto das diversas árvores, e o conjunto de árvore resulta na composição de uma floresta.

A autora explica seu exemplo em relação às avaliações em larga escala, ressaltando que elas "não são pensadas para destacar as laranjeiras e seus frutos, mas para apresentar parâmetros gerais acerca da floresta" (2010, p.23). Utilizando o exemplo da autora, proponho pensarmos as avaliações em larga escala como um estudo a respeito da floresta, e as avaliações de sala de aula como sendo um estudo acerca das laranjeiras. A referida ideia ajuda compreender sobre as características dessas distintas avaliações, compreendendo que têm diferentes objetivos e funções.

As avaliações em larga escala, como um estudo a respeito da floresta, não conseguem contemplar todos aspectos que acontecem no cotidiano da sala de aula. Na realidade, elas consideram apenas uma parte capaz de ser medida de acordo com os critérios do INEP (Instituto de Pesquisas Anísio Teixeira). Há uma série de processos que só são possíveis de serem contemplados pelas avaliações de sala de aula. Dessa maneira, proponho, como **problema de pesquisa**: quais aspectos escapam às avaliações em larga escala e que

possibilidades têm de serem contemplados nas avaliações de sala de aula no processo de alfabetização?

O **objetivo geral** desse estudo consiste em analisar alguns aspectos que escapam às avaliações em larga escala, evidenciando possibilidades de serem contemplados nas avaliações em sala de aula no processo de alfabetização

A partir do objetivo geral, foram elencados alguns **objetivos específicos**:

- Diferenciar objetivos e funções das avaliações em larga escala e das avaliações em sala de aula no processo de alfabetização;
- Visibilizar situações do cotidiano escolar que escapam às avaliações em larga escala;
- Evidenciar possibilidades de avaliação em sala de aula no processo de alfabetização.

Para aprofundar a temática da avaliação em larga escala, será estabelecido um diálogo com alguns autores que pesquisaram sobre o assunto e nos auxiliaram a compreender o contexto histórico em que esse tipo de avaliação está inserida, quais seus objetivos, suas principais problemáticas, seus desafios e suas relações com o cotidiano escolar. Entre esses autores, podem ser destacadas Flávia Werle e Maria Tereza Esteban, as quais, pela proximidade com meu objetivo de pesquisa, colaboraram no desenvolvimento deste trabalho.

Por que Avaliação? Contextualizando minha relação com a temática.

"Um dos meus maiores medos referente ao estágio era o de saber agir com autoridade sem ser autoritária, e essa semana foi rica em aprendizagens nesse sentido. Aprendi que os alunos precisam sentir firmeza em minhas decisões e orientações. Aprendi, também, que o planejamento é muito importante nesse sentido, preciso saber antecipadamente como encaminharei as atividades, pois as crianças conseguem sentir minha insegurança. A gestão da sala de aula deve ser pensada antecipadamente. [...] Estou com boas expectativas para próxima semana. E espero continuar utilizando o que não funcionar como aprendizagem para minha formação docente."

(2ª reflexão semanal, diário de classe Pâmela Azevedo, 2016)

Essa escrita é um trecho retirado da minha reflexão semanal para o diário de classe do estágio¹ docente, no qual registrei uma autoavaliação realizada nas primeiras semanas da prática como professora estagiária. Nessa escrita, relato questões referentes à gestão da sala de aula quando tive dificuldade, sendo preciso rever minhas ações e modificá-las. Logo no início do processo, já pude perceber a importância que a avaliação tem no desenvolvimento da prática docente. A avaliação constante fez parte essencial de todo o processo do estágio. Nas primeiras semanas dessa prática docente, foi o momento de realizar as testagens no que se refere à escrita, à leitura e à matemática para conhecer o que sabiam os alunos. Na segunda semana, deparei-me com um momento importante de autoavaliação da minha prática. No entanto, era só um indício do que estava por vir.

A avaliação em sala de aula foi algo que aprendi a valorizar e explorar no estágio. Entretanto, o termo avaliação não era novidade para mim. Entre abril de 2015 e julho de 2016, fui bolsista de iniciação científica CNPQ, fiz parte de um grupo de pesquisa², que tem, como foco de estudo, as avaliações em larga escala. Nesse período, desenvolvi meu subprojeto de pesquisa, no qual busquei descobrir os conhecimentos e as operacionalizações dos professores dos Anos Iniciais sobre as avaliações em larga escala, mais especificamente, acerca da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). Meu problema, na pesquisa, surgiu depois de perceber o silenciamento da temática no curso de graduação de Pedagogia e foi sendo ampliando a partir das visitas às escolas parceiras da pesquisa. Meu interesse, no curso, desde o segundo semestre, foi o ciclo de alfabetização. Em decorrência disso, optei por pesquisar a ANA, que é a avaliação oficial do Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Como metodologia de pesquisa, foram realizados questionários com professores de Anos Iniciais de escolas municipais de Porto Alegre e, por meio das análises dos dados, algumas considerações foram feitas. Pude perceber a ausência de conhecimento a respeito da temática e a não apropriação das proficiências dessas avaliações e, em consequência, a não operacionalização

¹ Estágio docente obrigatório do curso de Pedagogia, realizado no primeiro semestre de 2016, na EMEF Vereador Antônio Giudice, localizada no município de Porto Alegre, RS.

² Grupo de pesquisa da pós-graduação coordenado pela prof^a Dra. Clarice Salete Traversini,

desses conhecimentos e a dificuldade de realização de análises críticas. Com o estudo, pude conhecer mais o histórico e contexto das avaliações em larga escala, bem como aprofundar a temática.

Ao iniciar o processo de escolha da temática do TCC, queria muito valorizar os conhecimentos os quais me apropriei durante a pesquisa e, igualmente, valorizar o estágio obrigatório que realizei. Durante a II Jornada de Discussão sobre as Avaliações em Larga Escala e os Impactos sobre o Currículo e a Docência, ocorrida em 28 de julho de 2016 em com o tema: “Provinha Brasil, ANA e Prova Brasil: práticas pedagógicas entre tensões e potencialidades”, a fala da professora Dra. Kamila Lockmann despertou minha atenção. Ela abordou, em sua fala, acerca dos aspectos da aprendizagem que as avaliações em larga escala não conseguem dar conta e, por isso, as escapam. Esse momento me ajudou a definir minha temática.

A seguir, é apresentada a organização deste trabalho. Início com o capítulo intitulado de "Introdução", no qual descrevo o trabalho que desenvolverei, assim como meu problema de pesquisa e os objetivos. Nesse capítulo, ainda, apresento meu interesse e a relação com a temática pesquisada nessa monografia. E, por fim, descrevo a organização do trabalho, apresentando os capítulos que compõem esse estudo para situar o leitor no texto.

No capítulo 2, intitulado "Caminhos da pesquisa", escrevo sobre a metodologia que utilizei para realizar a pesquisa e justifico minhas escolhas metodológicas.

O capítulo 3, "Sobre quais tipos de avaliação estamos falando?", é tecido um panorama sobre quais tipos de avaliação são feitas no âmbito da Educação, e situo as avaliações que vou focar no presente estudo. Para isso, subdividi o capítulo em duas subseções. Na primeira, "Avaliações em larga escala: o que são, quais são e quais os objetivos", contextualizo esse tipo de avaliação. Na segunda, "Avaliações em sala de aula: diferentes avaliações, objetivos e funções", discorro acerca de algumas possibilidades da avaliação em sala de aula.

No capítulo 4, intitulado "O que escapa às avaliações de sala de aula", é realizada a análise dos documentos selecionados, destacando as situações

que escapam daquilo que uma avaliação de larga escala pode verificar ou mensurar. Para isso, componho unidades de análise.

No capítulo 5, "Considerações finais", retomo meu problema e os objetivos da pesquisa com o intuito de fazer uma síntese e apresentar algumas considerações a respeito da temática desse estudo.

2. CAMINHOS DA PESQUISA

Este trabalho se caracteriza como uma pesquisa qualitativa, uma vez que foi realizada uma análise de dados descritivos, uma característica importante desse tipo de pesquisa. Conforme Menga Lüdke e Marli André (1988, p. 12), "o material obtido nessas pesquisas é rico em descrições de pessoas, situações, conhecimentos". Em meu estudo, os dados descritivos são essenciais, e existe a preocupação de relatar a perspectiva dos autores, dos sujeitos citados nos relatos e da própria pesquisadora. Não há a análise de dados quantitativos, de possíveis resultados mensuráveis, mas preocupação com descrições de dados sobre o processo, as quais pudessem me levar a atingir o objetivo proposto no estudo.

Na abordagem qualitativa, esse trabalho se caracteriza como um estudo de caso, já que pretendo mostrar uma situação macro, o que escapa às avaliações em larga escala, a partir de uma amostra do micro, alguns relatos do cotidiano escolar. É um recorte, uma situação específica e delimitada. Além disso, compreendo que tal estudo contempla outras características de um estudo de caso, descritas por Lüdke e André (1988): visa à descoberta, pois, conforme as autoras, "mesmo que o investigador parta de alguns pressupostos teóricos iniciais, ele procurará se manter constantemente atento a novos elementos que podem emergir como importantes durante o estudo" (p.18); retrata a realidade estudada de forma completa e profunda, "o pesquisador procura revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação ou problema" (p.19), e considera a interpretação do contexto, bem como os diferentes pontos de vista dos sujeitos participantes.

Como ferramenta do estudo de caso, foi realizada uma análise documental de três diários de classe do estágio docente do curso de Pedagogia. Os diários de classe consistem em um instrumento de acompanhamento do desenvolvimento do estágio docente, tendo um caráter de diário de campo. De acordo com Zabalza (2004, p. 13), eles "são documentos em que professores e professoras anotam suas impressões sobre o que vai acontecendo em suas aulas". Os diários podem ter formatos distintos, assim como diferentes denominações. A estrutura dos que analisarei segue uma mesma composição: relatório de observação do período inicial desse estágio,

projeto pedagógico em que é descrito o projeto que será desenvolvido durante o semestre, os planos semanais de aula comentados, além de reflexões semanais. Nos relatórios de observação, há a descrição da turma, dos alunos e de suas aprendizagens, o que auxilia na contextualização das descrições e das escritas que seguem. Os comentários, nos planos semanais, são relatos de situações do cotidiano escolar, sendo complementados pelas reflexões. Utilizo, como documento de análise nesta pesquisa, os escritos de meu diário e os de outras duas colegas de curso. Uma realizou o estágio no mesmo período que o meu, mas em outra escola, e a segunda realizou o estágio em um ano anterior, porém na mesma escola em que eu realizei minha prática docente.

Escolhi tal tipo de documento como fonte de análise por ser rico em descrições e relatos do cotidiano escolar. Considero os diários de classe do estágio docente preciosos para análise, pois representam um momento importante da formação docente e relatam situações que dificilmente uma professora já em exercício teria condições de relatar, devido a todas as condições de trabalho da profissão. Seguindo as definições de Lüdke e Menga (1988, p.40), o diário de classe poderia se caracterizar como um documento técnico por se tratar de um relatório³, e é um arquivo escolar, por ser uma escrita desenvolvida para e neste contexto. Entretanto, segundo Zabalza (2004, p.14), "do ponto de vista metodológico, os 'diários' fazem parte de enfoques ou linhas de pesquisa baseados em 'documentos pessoais' ou 'narrações autobiográficas'". Acredito que possa ser caracterizado como ambos, visto que, por ser um diário, tem caráter pessoal, mas não deixa de ser técnico por compor um relatório da prática docente, um arquivo escolar. Esse tipo de documento foi selecionado com intencionalidade, ele " [...] surge num determinado contexto e fornece informações sobre esse mesmo contexto" (LÜDKE e ANDRÉ, 1988, p. 39), nesse caso, o cotidiano escolar durante o estágio de docência obrigatório do curso de Pedagogia.

A princípio, utilizaria apenas meu próprio diário de classe. No entanto, considerei importante ter outros pontos de vistas e mais relatos para analisar. Optei por analisar os diários das referidas colegas porque, assim como eu,

³ As autoras definem tipos de documentos dando alguns exemplos, como: oficial (decreto, parecer), técnico (relatório, planejamento, livro-texto) e pessoal (carta, diário, autobiografia). A partir dessas definições, compreendo o diário de classe como um documento técnico e de caráter escolar.

realizaram seu estágio no ciclo de alfabetização, meu foco de estudo. Utilizo as palavras de Lüdke e André (1988, p. 38) para afirmar minha escolha pela análise documental quando afirmam que "[...] a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de dados qualitativos [...]" e ainda que "os documentos constituem uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador".

Como metodologia para analisar os diários de classe, empregarei a Análise Textual Discursiva (ATD), que, por exemplo, assim como a Análise de Conteúdo (AC) e a Análise de Discurso (AD), é uma metodologia que se encontra no domínio da análise textual. Fiz essa escolha para ir além da análise de conteúdo, fazendo uma aproximação com a análise de discurso, entretanto, essa última exige um aprofundamento dos seus pré-supostos para poder ser utilizada com consistência, e eu não teria condições de realizar tal aprofundamento com propriedade neste momento. Na busca pela metodologia de análise, a ATD contemplou meus interesses e encontrei um bom caminho a ser seguido na análise dos dados desta monografia. Tal tipo de análise se apresenta como "uma nova opção de análise para pesquisas qualitativas [...]" (MORAES e GALIAZZI, 2013, p.140), a qual tem seus pressupostos entre os extremos da AC e a AD (MORAES e GALIAZZI, 2013).

A análise textual discursiva apresenta uma sequência de recursos que me auxiliaram a analisar, compreender possíveis significados e resignificações dos mesmos, a partir das intenções e significações dos autores e da minha enquanto pesquisadora. A ATD propõe quatro etapas para organização e desenvolvimento da análise de acordo com Moraes e Galiuzzi (2013). A primeira delas é a da *desmontagem dos textos*. Nessa etapa, o pesquisador deve realizar a leitura examinando os detalhes do texto escrito, pensando em seus possíveis significados e fragmentando em unidades. Nessa primeira etapa, há também o envolvimento do pesquisador com o material de análise. Ela foi uma fase importante em minha pesquisa, uma vez que, durante ela, realizei a leitura e análise de documentos de outras autoras e foi necessário um envolvimento com o material e um aprofundamento com o contexto dos escritos dos diários. A partir da leitura, fiz uma análise inicial dos significados dos textos, destacando fragmentos referentes ao foco de meu estudo, separando-os em diferentes unidades. A segunda etapa consistiu na de

estabelecimento de relações, na qual foi realizada a relação entre as unidades anteriormente estabelecidas, para, a partir disso, criar o que é denominado como "sistema de categorias", que serão chamados, neste trabalho, de *focos de análise*. É a partir dessa segunda etapa que realizei, então, a organização de três focos de análises, apresentando recortes dos diários, descrevendo-os e os analisando. A terceira etapa proposta por esta metodologia de análise é a chamada "*captando o novo emergente*", em que fiz a relação dos recortes analisados com meu problema de pesquisa, procurando evidenciar os aspectos que escapam às avaliações em larga escala em cada um dos focos de análise. A partir das leituras, ou seja, do aprofundamento com os materiais e da definição dos focos de análise desencadeados pelas etapas anteriores se "possibilita a emergência de uma compreensão renovada do todo" (MORAES e GALIAZZI, 2013, p.12). O quarto e último foco proposto se trata do *processo auto-organizado*, que é um olhar do todo a partir do ciclo de análise composto pelos três primeiros focos e corresponde ao processo que realizarei na conclusão, apresentando algumas considerações a partir do que foi desenvolvido nas análises anteriores.

3. SOBRE QUAIS TIPOS DE AVALIAÇÃO ESTAMOS FALANDO? CONHECENDO A FLORESTA

São muitos os tipos de avaliação, aplicadas em diferentes contextos. Aqui, tratarei das avaliações no âmbito da educação e abaixo apresento um esquema⁴ para explicar os diferentes tipos de avaliação no âmbito educacional.

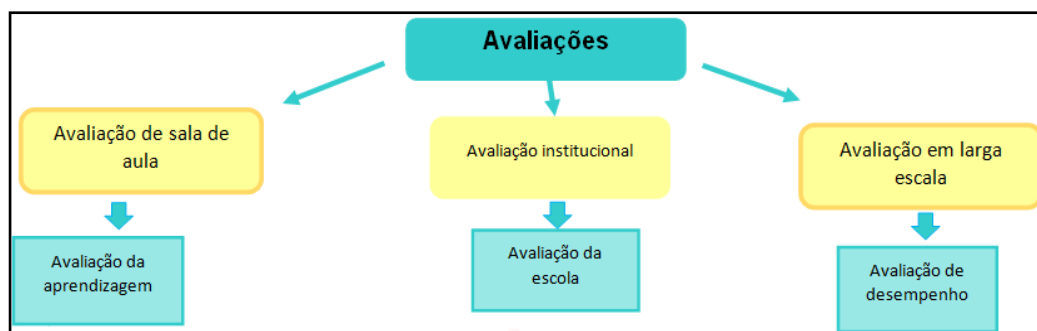


Figura 1 - Avaliações no âmbito da educação - autoria própria.

Neste trabalho, minha atenção se voltou para as avaliações em sala de aula e as avaliações em larga escala. Não discorrerei acerca da avaliação institucional nessa monografia, mas deixo registrada aqui sua definição: "o protagonismo é do coletivo dos profissionais que trabalham e conduzem um processo complexo de formação na escola, guiados por um projeto político-pedagógico coletivo." (FERNANDES e FREITAS, 2007, p.18). A seguir, é realizada uma descrição mais detalhada acerca das avaliações, isto é, do foco de minha pesquisa.

3.1 Avaliações em larga escala: um estudo sobre a floresta

Retomo a metáfora pensada por Flavia Werle (2010), relatada no início desse trabalho, para contextualizar as avaliações em larga escala. Essas avaliações são instrumentos que têm, como objetivo, a realização de um

⁴ Esquema organizado a partir da leitura do texto Currículo e Avaliação (Fernandes e Freitas 2007).

estudo geral a respeito da floresta, ressaltando aspectos possíveis de serem mensurados.

Para mim, a referida metáfora ilustra muito bem a finalidade a qual são propostas as avaliações em larga escala. São políticas públicas que visam dar uma amostra de características gerais do sistema de ensino e, "no discurso dos que promovem tais avaliações, elas servem para o aperfeiçoamento de projetos, a autoavaliação de escolas e sistema, o diagnóstico de situações escolares, além de prestação de contas" (WERLE, 2010, p. 25). As políticas, no âmbito da educação, incidem nas práticas de sala de aula, e as mesmas práticas, avaliadas por meio das avaliações em larga escala, incidem também nas políticas, pois, conforme os resultados obtidos, novas intervenções e projetos são elaborados. A seguir, é apresentado um esquema para demonstrar a relação entre política e prática e o quanto as avaliações em larga escala fazem um atravessamento nessa relação.

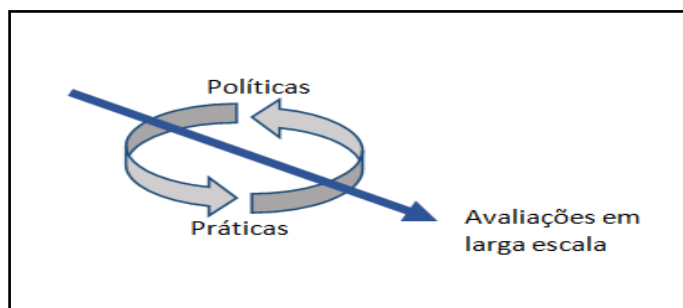


Figura 2 - A atravessamento das avaliações em larga escala na relação políticas x práticas - Aatoria grupo de pesquisa.

Pensando nessa relação das políticas e práticas, é possível compreender as avaliações em larga escala como ações *biopolíticas*⁵. Esse termo é utilizado, por Foucault (1976), para designar uma forma de poder que atua sobre a vida da população, com vistas a otimizar suas condições de saúde e de produtividade. Tais avaliações podem ser entendidas como ações *biopolíticas*, já que incidem sobre os desempenhos dos estudantes para, a partir deles, investir sobre a população escolar. Mesmo que os professores e outros sujeitos

⁵ Compreensão de avaliações em larga escala como ações biopolíticas: grupo de pesquisa GPED.

da educação não compreendam bem do que se tratam as avaliações em larga escala, sua função e seus objetivos, ainda assim, são parte das ações biopolíticas⁶.

É importante ressaltar que descrevo as finalidades da avaliação em larga escala não com o intuito de defendê-las, todavia para explicar o contexto no qual estão inseridas. Para isso, apresento um breve histórico dessas avaliações em nosso país.

A educação, no Brasil, passou por importantes transformações nas últimas décadas. Uma delas foi a ampliação da obrigatoriedade do ensino, que, na década de 1970, foi estipulada segundo a lei 5692/71, para faixa de 7 a 14, correspondente ao 1º grau (ensino fundamental). Em 1998, na Lei 9394/96, foi reafirmado ser o ensino obrigatório e gratuito para essa faixa de idade e para os que não tiveram acesso a ele na idade própria. O ensino médio só passou a ser obrigatório em 2009, com a Emenda Constitucional 59/2009, a qual ampliou a faixa de obrigatoriedade para 4 a 17 anos. Como resultado dessas transformações, também se ampliou a quantidade de alunos matriculados no ensino público. O governo federal, como coordenador das políticas educacionais, tem, na avaliação em larga escala, um instrumento para gerar informações para subsidiar a definição de prioridades para investimentos na qualidade e na melhoria do ensino.

No fim da década de 1980, aconteceram os primeiros ensaios de aplicação de avaliações em larga escala no Brasil (WERLE, 2014). Esse quadro se desenvolveu em um momento de disseminação mundial desses mecanismos, afirma Werle (2010), e há uma contaminação por projetos internacionais. É neste contexto, então, que as primeiras aplicações de avaliações foram realizadas. Na década de 1990, essas avaliações ganharam força, tornando-se responsabilidade do Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos e Educacionais Anísio Teixeira, o INEP. As avaliações em larga escala se caracterizam como avaliações externas que "é quando o instrumento vem de fora da escola e os sujeitos que estão dentro dela são submetidos ao processo avaliativo [...]" (ALVES, 2016, p. 20). Além disso, é importante ressaltar que podem ser realizadas em âmbito Federal, Estadual e Municipal.

⁶ Esta é uma das conclusões de meu subprojeto de pesquisa, desenvolvido no período de bolsa de iniciação científica.

Entretanto, descrevo, nessa pesquisa, as avaliações coordenadas pelo governo federal. Com o intuito de relatar de modo sucinto quais são as avaliações existentes e em que período foram estabelecidas, será feita uma breve descrição de cada uma delas por meio dos dados disponibilizados no site do INEP⁷.

O Exame Nacional do Ensino Médio, mais conhecido como ENEM, é uma avaliação em larga escala amplamente divulgada e conhecida. O exame foi criado em 1998, com objetivo de avaliar o desempenho dos estudantes ao fim da educação básica. A partir de 2009, passou a ser utilizado, também, como mecanismo de ingresso no ensino superior público. Além disso, é utilizado como acesso a programas do governo Federal, como o ProUni (Programa Universidade para Todos), em que são ofertadas bolsas de estudo em Universidades privadas. Avalia competências de diversas áreas do conhecimento e é de aplicação anual.

A ANEB (Avaliação Nacional da Educação Básica) foi criada em 2005 e, junto com a Prova Brasil e a ANA, compõe o Sistema de Avaliação da Educação Básica, o SAEB. É uma avaliação amostral que abrange alunos de escola públicas urbanas e rurais e, também, de escolas privadas, matriculados no 5º ano e 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio. Nela, são avaliadas as competências de Português, Matemática e Ciências. Além desses testes, há questionários contextuais para serem preenchidos. A aplicação da avaliação é bianual e tem, como objetivo principal, avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação brasileira, tendo foco na gestão da educação básica. Apresenta os resultados do país como um todo.

A Avaliação Nacional da Rede Escolar (ANRESC), mais conhecida como Prova Brasil, foi criada em 2005. Ela é uma das avaliações que compõe o SAEB. Trata-se de uma avaliação censitária, da qual participam escolas que possuem, no mínimo, 20 alunos matriculados nos anos avaliados, que correspondem 5º ano e 9º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas, urbanas e rurais. São avaliadas as competências em Português, Matemática e Ciências. É de aplicação bianual e tem, como objetivo, avaliar a qualidade do

⁷ Informações sobre avaliações disponíveis em: <http://portal.inep.gov.br/>

ensino ministrado nas escolas públicas. Os resultados são disponibilizados por escola e por ente federativo.

O Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos, conhecido como ENCCEJA, iniciou em 2002, como um exame para aferição de competências, habilidades e saberes do processo escolar e outros processos formativos. É destinado a jovens e adultos residentes no Brasil e no Exterior, os quais não tiveram oportunidade de concluir seus estudos em idade própria. Aqui no Brasil, a partir de 2009, quando o ENEM passou a valer como certificação do Ensino Médio⁸, o Encceja passou a ser realizado visando à certificação do Ensino Fundamental.

A Provinha Brasil, Avaliação da Alfabetização Infantil, teve sua primeira aplicação em 2008 e é uma avaliação diagnóstica que objetiva investigar o desenvolvimento das habilidades relativas à alfabetização e ao letramento em Língua Portuguesa e Matemática. É destinada a turmas de 2º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas (segundo ano do ciclo de alfabetização) e é aplicada duas vezes ao ano, pelos professores titulares das turmas, que corrigem as provas e são os primeiros a acessarem os resultados. Ela fornece dados para os professores sobre o rendimento da turma.

Por fim, há, em nosso país, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), sobre a qual apresentarei mais detalhes a fim de contribuir para melhor compreensão desse tipo de avaliação. Ela foi instituída em 2012 e aplicada, pela primeira vez, em 2013, sendo destinada aos alunos matriculados no 3º ano do Ensino Fundamental, ano final do ciclo de alfabetização. A ANA é avaliação oficial do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e produz indicadores que apontam se a meta de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas, até o final do ciclo de alfabetização, está sendo alcançada. Além de um teste de desempenho, que busca aferir os saberes dos estudantes em leitura, escrita e matemática, igualmente são realizados questionários que avaliam o contexto da gestão escolar, a infraestrutura, a formação docente e a organização do trabalho pedagógico na escola, por compreender esses aspectos como parte do processo de aprendizagem. Em

⁸ O INEP está propondo algumas possíveis mudanças em relação à certificação: <http://m.folha.uol.com.br/educacao/2016/11/1835523-presidente-do-inep-exclui-treineiros-e-certificado-de-conclusao-de-novo-enem.shtml?mobile>

comparação com outras avaliações, há sigilo e cuidado maiores na divulgação dos resultados, os quais são divulgados por Instituição de Ensino, Município e Unidade Federativa e não há divulgação por aluno. A partir dos questionários contextuais, os resultados de escolas similares são, também, apresentados às instituições. Por intermédio do teste de desempenho, os estudantes são classificados em níveis pré-estabelecidos. No documento oficial da ANA, é ressaltado que a aprendizagem não pode ser medida de forma direta. Para tanto, a partir de um conjunto de teorias, sustenta-se a escolha de características, em relação à aprendizagem, que possam ser perceptíveis. Ao fazer referência ao marco teórico, que é base da avaliação, a alfabetização e o letramento, é descrito que "se reconhece que a avaliação em larga escala não consegue aferir tais processos em sua totalidade e em todas as suas nuances" (ANA, 2012, p.11). Ou seja, no próprio documento são reconhecidas as limitações desse tipo de avaliação. Complementando ainda, em outro trecho, pontua-se que "muitas vezes, alguns conhecimentos/informações ficam de fora da matriz, dadas às limitações dos instrumentos destinados à avaliação em larga escala" (ANA, 2012, p.13).

São escolhidas porções de conhecimentos que, de alguma forma, podem ser mensurados. Neste processo, diversos aspectos, que estão relacionados à aprendizagem dos estudantes, ficam de fora. A autora Maria Tereza Esteban realiza uma crítica a essas avaliações quando afirma que "ao simplificar processos complexos, retira da reflexão e do debate aspectos indispensáveis à ação escolar, aos processos de aprendizagem [...] " (ESTEBAN, 2012, p.576). Vários aspectos referentes ao processo de aprendizagem são desconsiderados na avaliação em larga escala por não serem mensuráveis e, mesmo que existam os questionários que complementem as informações acerca das instituições de ensino, no caso da ANA, ela ainda "[...] não trata de conhecer o processo vivido pelos estudantes, em suas aprendizagens." (ESTEBAN, 2012, P.579).

Quando os resultados são divulgados, não raro, é feito um ranqueamento utilizando os dados como informações para um julgamento de valor acerca da qualidade da educação de instituições de ensino, municípios e Unidades Federadas. No documento sobre a ANA, afirma-se que, ao considerarem fatores contextuais, através dos questionários, a intenção é dar

explicações acerca dos desempenhos dos estudantes e, assim, "procura-se evitar análises equivocadas e que legitimem a lógica da competição e dos ranqueamentos que, via de regra, em nada colaboram para mudanças nos contextos educacionais" (ANA, 2012, p. 20). Percebe-se o movimento para realização de uma avaliação que considere aspectos mais amplos, de forma a avançar em relação às avaliações anteriores. Ainda que exista um esforço para não legitimar esse tipo de interpretação, não é suficiente. Há, em algumas situações, uma cobrança por melhores desempenhos, e escolas se organizam de maneira que as práticas escolares sejam pensadas e organizadas de acordo com as características das avaliações que os alunos serão submetidos. Acredito que os sujeitos da educação, principalmente professores, devem conhecer essas avaliações e os conhecimentos que fazem parte das matrizes de referência. Contudo, não devem utilizá-los como manual para organizar suas práticas. Essa atitude desconsideraria as especificidades do cotidiano escolar e demonstra uma falta de compreensão acerca dos objetivos e das finalidades desse tipo de avaliação. Outra situação que pode ocorrer é de tais avaliações virarem parâmetro para as avaliações realizadas em sala de aula, desconsiderando que se avalia por diferentes objetivos e de diferentes formas. Desta maneira, impõe-se aos alunos, novamente, que só recortes de seus conhecimentos sejam avaliados através de seu desempenho em um teste, não considerando o processo de aprendizagem. É importante ressaltar que "as avaliações externas e de larga escala não invalidam ou eliminam outras formas de avaliação" (ESTEBAN, 2012, p. 23), pelo contrário, é preciso compreender que as referidas avaliações têm objetivos distintos aos das avaliações em sala de aula.

Para fazer uma avaliação acerca da floresta, é feito um recorte de características que podem ser mensuradas, e alguns detalhes das árvores são deixados de fora. É preciso considerar que essa avaliação não tem o objetivo de estudar as árvores, mas sim o conjunto delas, para, a partir dos resultados, propor melhoras. Por um lado, "compreende-se que a utilização desse tipo de avaliação pode contribuir para um melhor entendimento sobre os processos de aprendizagem e orientar a formulação ou reformulação de políticas voltadas para esta etapa de ensino" (ANA, 2012, p.11). Por outro, apesar de "a política de avaliação apresenta-se como meio para se alcançar melhor qualidade na

educação brasileira, [...] se fundamenta na redução de seu sentido e na simplificação nas análises sobre a produção dos resultados escolares." (ESTEBAN, 2012, p.576).

3.2 Avaliações em sala de aula: um estudo sobre a laranjeira

Diferente do estudo sobre a floresta, que visa ter um panorama do todo, o estudo sobre a laranjeira busca apresentar características individuais. Corresponde à avaliação em sala de aula, a qual tem a finalidade de apresentar características dos alunos, de seu desenvolvimento e suas aprendizagens. Diferente das avaliações em larga escala, as avaliações realizadas em sala de aula, denominadas, neste estudo, de avaliações da aprendizagem, a partir do que pensam Freitas e Fernandes (2007), têm a possibilidade de atentar para o processo e não somente para o resultado. Para discorrer acerca das possibilidades desse tipo de avaliação, apresento, a seguir, um esquema organizado a partir desses dois autores.

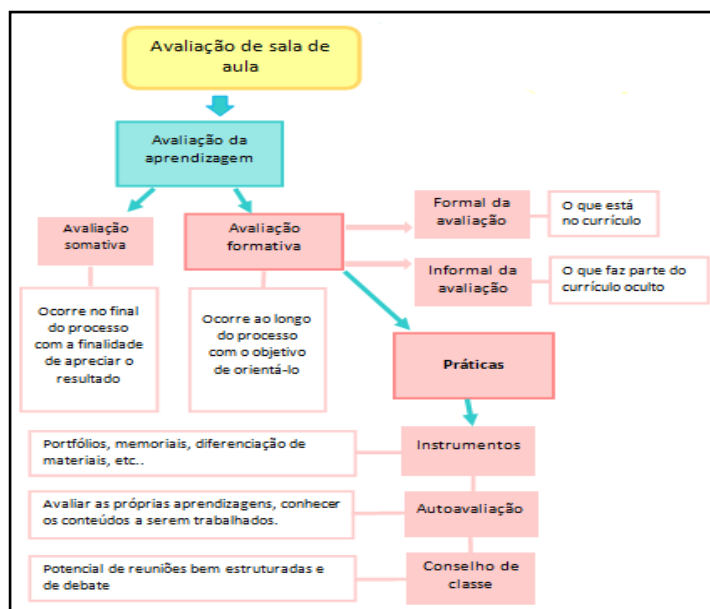


Figura 3- Características sobre as avaliações em sala de aula - autoria própria

As avaliações em sala de aula têm, como foco principal, a aprendizagem. Entretanto, é preciso considerar os diferentes atravessamentos que interferem diretamente do desenvolvimento dos sujeitos e em suas aprendizagens. São questões que podem ser externas ao espaço escolar, mas

"não são externas à prática pedagógica; como produções social, histórica e cultural que atuam na configuração dos múltiplos percursos, relações e conhecimentos vividos pelos sujeitos" (ESTEBAN, 2012, P.577). A respeito dessas questões, que podem se tornar desafios pedagógicos, Morais, Albuquerque e Leal (2016, p. 2) afirmam que "para superar as dificuldades, é necessário avaliar sistematicamente o ensino e a aprendizagem". Por esse motivo é importante valorizarmos o processo.

No esquema acima apresento dois eixos da avaliação, a somativa e a formativa. A primeira é realizada no fim do processo e tem, como meta, apreciar os resultados. É importante não excluirmos esse tipo de prática, mas compreendermos que ela é realizada dentro de um contexto e é parte de um todo muito maior. O problema se dá quando reduzimos as aprendizagens dos alunos a resultados de um único instrumento, seja ele um trabalho, um teste ou uma prova. Segundo Morais, Albuquerque e Leal (2016, p. 2), "tradicionalmente [...] as práticas de avaliação desenvolvidas na escola têm se constituído em práticas de exclusão: avaliam-se os estudantes para medir sua aprendizagem e classificá-los em aptos ou não-aptos a prosseguirem os estudos". Com o intuito de que isso não ocorra, é preciso que se realize a avaliação formativa, segundo eixo citado acima, "formativa porque busca, a partir de procedimentos diversos – formais e informais –, informações sobre a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos para orientar a formação, para auxiliar no traçado do itinerário a ser seguido de acordo com a evolução de cada aluno e da turma" (FEITAL, MACHADO, ARAUJO, 2014, p. 84). Tal tipo de avaliação tem, como objetivo, avaliar o processo de ensino e de aprendizagem. Parte-se do pressuposto que

"não é suficiente sabermos se os estudantes dominam ou não determinado conhecimento ou se desenvolveram ou não determinada capacidade. É preciso entender o que sabem sobre o que ensinamos, como eles estão pensando, o que já aprenderam e o que falta aprenderem". (MORAIS, ALBUQUERQUE, LEAL, 2016, p. 6)

É necessário que tenhamos clareza da finalidade da avaliação proposta. Ela deve ter intencionalidade e estar de acordo com os objetivos do planejamento, "na busca de sermos justos e eficientes como educadores,

precisamos garantir a coerência entre as metas que planejamos, o que ensinamos e o que avaliamos" (MORAIS, ALBUQUERQUE, LEAL, 2016, p. 4). As avaliações podem, também, ser de caráter formal e informal. A avaliação formal está relacionada ao currículo escolar, currículo entendido como um documento de identidade (SILVA, 1999), que ajuda a constituir os sujeitos da escola, tanto aluno quanto professor. Já avaliação informal, acontece a partir de várias práticas pedagógicas, entretanto se apresenta através das relações sociais, da maneira como o professor se expõe e intervém no processo, de como os estudantes se organizam em seu papel de "alunos" e tantos outros aspectos do cotidiano escolar. Esse tipo de avaliação não costuma ser realizada através de registro escrito, mas, muitas vezes, mesmo que implicitamente, compõe a avaliação que fazemos sobre os estudantes.

A respeito das práticas de avaliação, muitos são os instrumentos possíveis para além da prova ou teste. Além disso, "a diversificação dos instrumentos avaliativos [...] viabiliza maior número e variedade de informações sobre o trabalho docente e sobre os percursos de aprendizagem" (MORAIS, ALBUQUERQUE, LEAL, 2016, p. 4). Para realização de uma avaliação contínua, que oportunize, inclusive, um acompanhamento do próprio aluno sobre suas aprendizagens, algumas ideias são o uso de portfólios, memoriais, diários. Outras avaliações podem ser pensadas a partir das necessidades do momento, seja entender o que o aluno já sabe, o que ele compreendeu do conteúdo, ou o que ainda precisa ser reforçado. Para o professor manter um registro e acompanhamento constante das aprendizagens, o próprio diário de classe é um ótimo instrumento. Por fim, são diversos os instrumentos e as estratégias que podem ser utilizados tendo em vista a realização de uma avaliação significativa. Entretanto, darei maior destaque às avaliações do ciclo de alfabetização.

Antes de destacar as possibilidades de avaliações do ciclo de alfabetização, considero importante discorrer sobre os conceitos de alfabetização e letramento, uma vez que esses termos contribuem para o entendimento da complexidade do processo de apropriação da escrita e da leitura. É preciso destacar que esses conceitos têm diversos entendimentos e definições. Porém, apresentarei uma definição a partir de Soares (2004). Na concepção dessa autora, a alfabetização está relacionada à apropriação do

sistema de escrita, com a codificação e decodificação da língua escrita, as relações grafema-fonema e a consciência fonológica. Já o letramento tem relação com o uso social da leitura e escrita, considerando a imersão na cultura escrita e o envolvimento com diferentes experiências de leitura e de escrita. Ela afirma, ainda, que, mesmo que distintos, "não são processos independentes, mas interdependentes e indissociáveis" (2004, p.14). Para esclarecer melhor essa relação entre os conceitos, é preciso compreender, de acordo com Soares (1998, p. 40), que

"um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é *aquele* que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado é *aquele* que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita". (grifo meu)

A criança, ao iniciar a escolarização nos Anos Iniciais, mesmo que não esteja alfabetizada, já traz consigo uma experiência em um mundo letrado e com práticas de letramento, ou seja, "a ideia de letramento, então, ultrapassa as fronteiras escolares, permeando as diversas esferas de atividade pelas quais os sujeitos circulam" (PICCOLI, CAMINI, 2012, p.21). Exemplos disso são a leitura de história por um adulto, o contato com livros, jornais, revistas, o uso de aparelhos eletrônicos, entre outros. São situações cotidianas, nas quais as crianças interagem com o mundo letrado. Ou seja, quando o sujeito chega à escola, traz consigo uma bagagem de experiências e de conhecimentos. Dessa forma, é preciso que se compreenda o que as crianças já sabem, para, então, proporem-se intervenções que as auxiliem a avançar em suas aprendizagens. Em relação à alfabetização, é preciso compreender o que o aluno já sabe quais as estratégias e hipóteses ele utiliza para escrever e ler, assim podendo propor intervenções que auxiliem no avanço das hipóteses. Uma estratégia, a fim de que se possa compreender o que os alunos já sabem, tanto em relação à alfabetização em língua portuguesa quanto em matemática, é a realização de atividade "diagnóstica, processual e formativa" (PICCOLI, CAMINI, 2012, p.144). É necessário objetivos claros ao propor tais atividades. Eles servem para auxiliar na proposta de intervenções qualificadas para o momento de

aprendizagem no qual o aluno se encontra. Para realização de uma avaliação processual, também é importante que o professor tome nota sobre o desenvolvimento das aulas com o propósito de poder acompanhar as aprendizagens. Além disso, esse registro e acompanhamento servem, igualmente, para que o professor realize uma autoavaliação sobre suas estratégias de ensino. É necessário um olhar sensível do docente para compreender os diferentes atravessamentos e as relações extraescolares que implicam nas aprendizagens das crianças, considerando-as no planejamento de aulas. Esse é o caso das experiências de letramento, que serão distintas entre os sujeitos. Para isso, também é preciso pensar em diferenciação de ensino e na conseqüente diferenciação na avaliação.

4. O QUE ESCAPA ÀS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA: ENTRANDO NA FLORESTA

O *corpus* de análise do meu trabalho consiste nos textos dos diários, que apresentam recortes de realidades do cotidiano escolar de diferentes turmas e experiências. Através dos escritos, é possível conhecer situações vivenciadas em sala de aula. Os diários de classe analisados foram divididos em três tipos principais de textos que registram essas situações. O primeiro tipo de texto se trata do relatório do período de observação e descrição do projeto que será desenvolvido com a turma. No relatório de observação, é possível conhecer mais sobre características da turma e sobre o contexto social e de aprendizagem dos sujeitos. Parte importante do processo de análise é o envolvimento do autor com o material a ser analisado. Os textos citados colaboram muito para aprofundamento do autor no que se refere à realidade descrita no diário. O segundo tipo de texto diz respeito aos planejamentos. Os planos de aula são semanais e ricos em detalhamento das estratégias de ensino e dos objetivos que se espera alcançar nas aulas. Todavia, o que enriquece ainda mais esses planejamentos detalhados são os comentários, os diários sobre como os planos escritos se desenvolveram na prática. Nesse momento, aparecem diferentes atravessamentos, os quais podem ocorrer durante as aulas e estavam fora do planejado. O terceiro tipo de texto que compõe este documento são as reflexões semanais. São textos mais densos acerca de situações vivenciadas durante a semana de aula, que merecem um destaque, uma maior atenção.

A partir da primeira leitura do meu diário, pude lembrar situações vivenciadas e carregadas de significações em função de serem relatos do que eu vivenciei. A leitura do diário das colegas foi mais intensa para que eu pudesse me envolver com o material e pensar significados emergentes. Como etapa inicial do processo de análise, realizei uma desmontagem dos textos, destacando fragmentos relacionados ao foco do meu estudo. É importante ressaltar que "um texto sempre possibilita construir múltiplos significados" (GALIAZZI, MORAES, 2013, P.14) e as diferentes leituras realizadas dependem das intenções dos autores. Portanto, recortei trechos dos diários que

evidenciam situações do cotidiano, as quais não são consideradas nas avaliações em larga escala, mas que estão relacionadas às aprendizagens dos alunos.

Os fragmentos destacados, nos textos, compõem unidades de análise. Tais unidades colaboram para desmontagem e para desconstrução dos textos, evidenciando os elementos que compõem o *corpus*. A partir das unidades, realizei a organização em focos de análise: avaliação a partir da diferenciação de ensino; avaliação e inclusão; avaliação como processo. Hipóteses dos possíveis focos já haviam sido pensadas anteriormente, a partir da minha experiência em sala de aula, por serem aspectos que chamavam atenção, devido sua recorrência e pelo desafio do trabalho. Ou seja, foram pensados possíveis focos de análise previamente que, conforme a análise foi desenvolvida, foram sendo resignificados, considerando o que foi emergente a partir dos textos analisados, o que foi mais recorrente. Percebi a presença desses aspectos não só em minha prática, mas também na de minhas colegas. No pensamento de Galiazzi e Moraes (2013, p.19) "quando se conhece de antemão os grandes temas da análise [...] basta separar as unidades de acordo com esses temas ou categorias". Olhar para o material a partir de conhecimento prévio de possíveis temas dá uma direção para leitura. É importante destacar que vários outros aspectos poderiam ser considerados, além desses, mas dei destaque aos três focos de análise em função de sua recorrência nos diários, bem como por considerá-los importantes em relação às aprendizagens. Então, a seguir apresentarei as análises das avaliações realizadas em sala de aula, que escapam às avaliações em larga escala.

A diversidade nos processos de avaliação

Nas aulas de orientação do estágio, denominávamos "diferenciação de ensino" a organização de diferentes propostas para serem desenvolvidas com os alunos, tendo, como objetivo principal, contemplar os estudantes que estão em diferentes etapas no processo de aquisição da escrita e da leitura. É preciso compreender que uma turma é composta por diversos sujeitos, com diferentes ritmos de aprendizagem e, em relação ao processo de alfabetização,

é preciso que o professor esteja atento para essas diferenças a fim de conseguir intervir de maneira adequada, contemplando as necessidades dos estudantes. A diferenciação de ensino foi um aspecto recorrente nos três diários analisados.

O processo de alfabetização é complexo, a apropriação do sistema da escrita e da leitura não ocorre de repente, mas pressupõe uma série de intervenções, que possam auxiliar os alunos a avançarem em suas hipóteses. Conforme a psicogênese da língua escrita (Ferreiro e Tberosky, 1999), que apresenta, a partir de um estudo, o processo de apropriação do sistema de escrita a partir do ponto de vista do sujeito que aprende, as crianças passam por hipóteses similares de escrita até que se tornem alfabetizadas. Essas hipóteses são classificadas em níveis. Esses auxiliam na compreensão sobre o que a criança compreendeu até o momento e como é possível auxiliá-la a avançar. Em uma turma heterogênea de 25 alunos, é possível que eles estejam em diferentes etapas no processo de apropriação do sistema de escrita. Por exemplo, enquanto alguns alunos escrevem a partir de hipóteses silábicas, ou seja, atribuem uma letra a cada sílaba da palavra, outros escrevem palavras complexas ortograficamente.

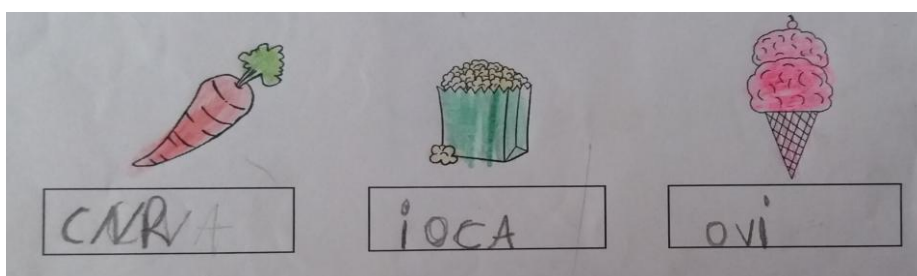


Figura 4. Escrita de um aluno em hipótese silábica - acervo pessoal.



Figura 5. Escrita de um aluno em hipótese alfabética - acervo pessoal.

A partir da percepção dessas diferenças de ritmos de aprendizagens que, além de características individuais, têm relação com as experiências de letramento das crianças, bem como outras situações extraescolares, é preciso

pensar em uma diferenciação de ensino. Ou seja, propor atividades diferenciadas de acordo com os níveis para que os alunos avancem no processo de alfabetização. Pensar em diferenciação de ensino pressupõe pensar, também, em diferenciação na avaliação, o que é um grande desafio para o professor. A seguir, segue uma escrita de um diário em que é apresentada a preocupação em relação à necessidade da diferenciação de ensino.

"Algo que tem me afligido nesse estágio é a diferenciação dos níveis de aprendizagens dos alunos. Alguns estão em nível de escrita pré-silábico, começando a atribuir valor sonoro, outros estão em nível silábico-alfabético ou alfabético e suas dificuldades são de outra ordem, e ainda há alguns que estão mais avançados em suas aprendizagens. Me preocupa não conseguir planejar aulas que contemplem todos os alunos"

(Reflexão 4ª semana, Pâmela Azevedo, abril de 2016)

Nesse trecho retirado de um dos diários de classe, há uma referência aos diferentes níveis de escrita dos alunos e às dificuldades de realizar um planejamento que contemple a todos. Essa preocupação aparece em vários planejamentos nos três diários, demonstrando que o ensino diferenciado exige, muitas vezes, intervenções diferenciadas.

"[...] distribuirei as poesias, de acordo com os níveis das crianças. Direi às crianças que cada grupo terá uma coisa diferente do outro para fazer"

(Planejamento 6ª semana, Evélin Assis, abril de 2015)

Nesta situação, a professora propôs uma mesma atividade, mas com níveis de dificuldades distintos. Para isso, dividiu os alunos em grupos, de maneira que todos tivessem um desafio que pudesse ser realizado, evidenciando a presença da prática no cotidiano escolar. Com o propósito de garantir a coerência entre o que ensinamos e o que avaliamos, é preciso que, não só as atividades para o desenvolvimento dos conhecimentos estudados sejam pensadas para contemplar os ritmos de aprendizagem, mas também as avaliações sejam pensadas dessa forma.

Testagem de leitura

"Pensei em uma atividade de leitura diferenciada que seja divertida e personalizada de acordo com as possibilidades de cada aluno. Por isso, escrevi uma frase para cada um, considerando gostos particulares e nível de autonomia na leitura."

(Planejamento 14ª semana, Pâmela Azevedo, junho de 2016)

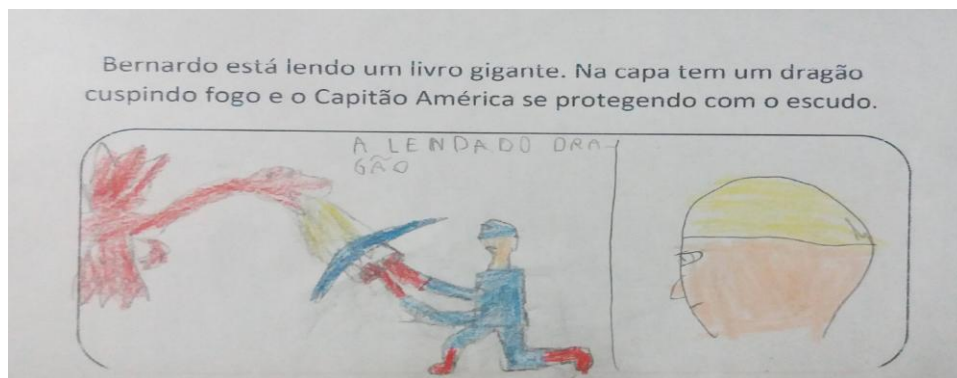


Figura 6 - Testagem de leitura - acervo pessoal

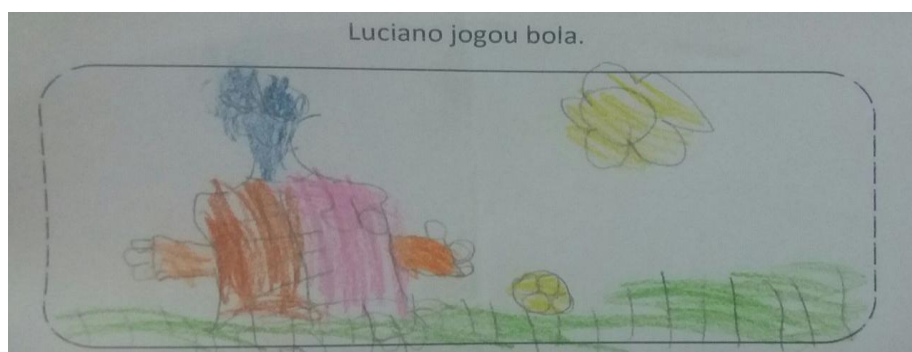


Figura 7 - Testagem leitura - acervo pessoal

A testagem é uma avaliação que tem o objetivo de compreender o que os alunos já sabem acerca de um determinado conhecimento. Nesse caso, a leitura. Entretanto, considerando a diferenciação de ensino e que os alunos estão em diferentes etapas de aprendizagem, o trecho destacado acima descreve que a testagem foi pensada de acordo com as possibilidades de cada aluno, considerando o nível de autonomia na leitura. Na primeira figura, há um exemplo de testagem pensada para um aluno que lê com textos autonomia; já a segunda figura é exemplo de testagem de um aluno que lê palavras com dificuldade. A frase escrita para o aluno, na primeira figura, exigia que ele lesse e interpretasse os detalhes, e esses deveriam aparecer em seu desenho. Para o aluno que realizou a atividade da segunda figura, o objetivo era identificar se já conseguia ler palavras com autonomia e, então, representar, em seu desenho, o que é descrito na frase. Se a proposta de leitura fosse a mesma, e

alguns alunos tivessem dificuldades para ler com autonomia, enquanto outros pudessem ler textos complexos, essa testagem poderia não auxiliar a compreender os avanços dos alunos.

Mas de que maneira esses aspectos escapam às avaliações em larga escala? É possível compreender que, em relação à diferenciação de ensino na alfabetização, as avaliações em larga escala não conseguem dar conta da complexidade do processo de aquisição da língua escrita, "[...] reduz-se a linguagem para torná-la mensurável, o que leva a uma estreita percepção da prática pedagógica." (ESTEBAN, 2012, P.582). Essa redução da linguagem ocorre em função de ser preciso estabelecer características capazes de serem verificadas para todos os estudantes. Essa forma de avaliação não consegue contemplar os diferentes níveis em que os estudantes se encontram. No entanto, o contexto em que o aluno está inserido, as relações e os atravessamentos que permeiam o processo de aprendizagem não são considerados como, por exemplo, as oportunidades de letramento e de alfabetização fora da escola. Portanto, como afirma Esteban "a avaliação externa não evidencia a complexidade dos processos de *aprendizagem-ensino* e de uso da linguagem escrita, marcada pelo contexto social e não só pela vida escolar" (2012, P.579). Mesmo que existam tentativas de contemplar aspectos do contexto social e extraescolar nas avaliações em larga escala, como no caso da ANA, com os questionários contextuais, é uma questão mais complexa, que esse tipo de avaliação não consegue atender. Nessas avaliações, "os 'casos' tendem, [...], a se "diluir no todo", tendo em vista que esse tipo de avaliação dá mais visibilidade ao coletivo do que às individualidades" (ALVES, 2016, p.93). As características e as questões pessoais as quais fazem os sujeitos terem diferentes ritmos de aprendizagem, no atual formato das avaliações em larga escala, não são possíveis de serem consideradas no desempenho do estudante ao realizar o teste. Entretanto, o estudante será classificado que acordo com os parâmetros estabelecidos para medir o conhecimento dos alunos.

A diversidade nas aprendizagens considerando a Inclusão em sala de aula

Outra marca presente nos diários, e com mais ênfase em um deles, é a questão dos alunos incluídos. É preciso ressaltar que há uma articulação entre este foco de análise e o anterior, pois a diferenciação de ensino é um aspecto que compõe as práticas de inclusão, mas os aspectos tematizados neste segundo foco são mais abrangentes. No caso dos estudantes incluídos, também há a preocupação em se pensar estratégias diferenciadas, que vão para além da diferenciação de ensino, considerando ainda mais especificidades e cada caso. Através dos relatos sobre os desafios diários com alunos incluídos, que aparecem nos diários de classe, é possível pensar como se daria a participação desses alunos na realização de uma avaliação externa de larga escala. A inclusão se difere da diferenciação de ensino, foco de análise anterior, pois considera aspectos mais amplos. Para inclusão, a diferenciação se dá não só no ensino, mas precisa ser pensada em relação a todos os momentos e espaços. Além disso, a relação desses alunos com a avaliação em larga escala é muito diferente, uma vez que se trata de como esse formato de avaliação pode não dar condições nenhuma de participação do aluno.

A inclusão escolar é um direito das pessoas com deficiência. De acordo com o artigo 58 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9393 de 20 de dezembro de 1996; “entende-se por Educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de Educação Escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos portadores de necessidades especiais”. Portanto, os alunos que antes frequentavam escolas especiais têm garantido por lei seu direito a frequentar as escolas regulares. Por outro lado, muitos ainda são os obstáculos enfrentados para que essa inclusão seja integral, e não uma inclusão excludente. As situações vivenciadas, em sala de aula, com alunos com deficiência, mostram o olhar sensível que o professor deve ter para contemplar esse aluno, de forma que a escola faça sentido para ele.

Em relação aos alunos ditos incluídos, é preciso atentar ao fato que suas especificidades podem ser distintas, dependendo da deficiência e de suas características individuais, e não há uma conduta que possa ser considerada recorrente, muito menos uma receita para propor aulas diferenciadas. Existe a

necessidade de conhecer cada aluno, suas possibilidades e limitações, além de ter sensibilidade para realizar propostas e intervenções significativas. Um dos diários menciona relatos acerca de uma experiência com alunos incluídos e os desafios enfrentados no cotidiano na sala de aula. Abaixo segue um trecho retirado desse diário.

"A é uma criança extremamente quieta, que aos poucos vem interagindo mais com seus colegas. Sua fala é de difícil compreensão. Nunca vai ao banheiro ou lava as mãos durante as aulas, bem como tem dificuldades para fazer tarefas simples como abrir seu iogurte ou segurar seus lápis. [...] Não escreve seu nome e também não diferencia letras de números. Ao solicitar que escrevesse algumas palavras, fez uma série de desenhos que pareciam representá-los [...]."

(Relatório de observação Laura Trein, Março de 2016)

Podemos perceber, no relato, que as dificuldades enfrentadas por este aluno são mais amplas que a alfabetização e outras aprendizagens acerca de conhecimentos escolares. Isso exige que o professor crie estratégias diferenciadas para auxiliar o aluno. Em outro momento, a professora apresenta algumas estratégias de trabalho a serem desenvolvidas.

"Para os alunos T. e A., percebo a necessidade de propor atividades que garantem sua participação e permanência na sala. Penso em trazer alguns jogos lógicos, bem como explorar a seriação e classificação de elementos, e propor atividades que envolvam a identificação de letras e números."

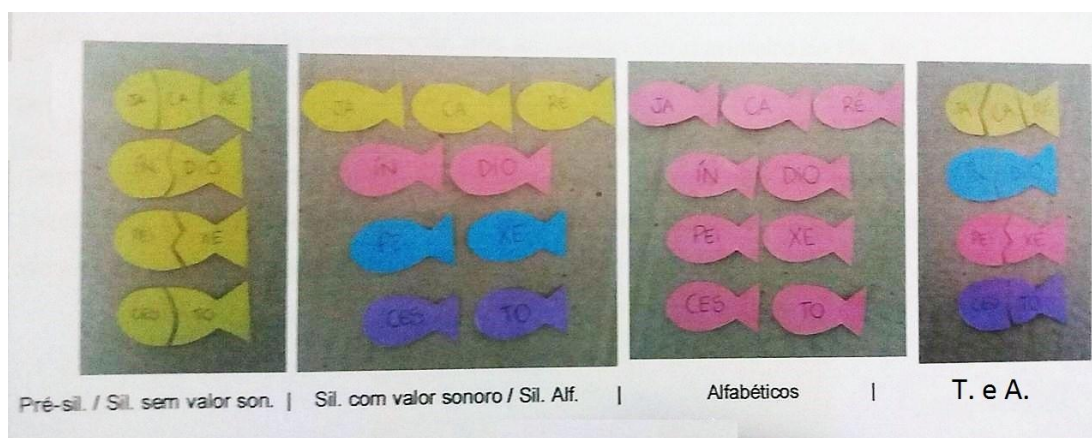
(Relatório de observação, Laura Trein, Março de 2016)

Essas são as necessidades emergentes neste momento citado. É possível notar estratégias diferenciadas que vão para além da diferenciação de ensino. Nesse caso, são pensadas intervenções para garantir a permanência destes alunos no espaço da sala de aula, o que não precisa ser pensado para os demais alunos, que conseguem permanecer neste espaço por mais tempo. Em relação ao processo de alfabetização, a diferenciação do ensino pode ter marcas maiores, mais especificidades, considerando a necessidade de cada caso. A professora estagiária Laura realizava, constantemente, não só

estratégias diferenciadas, mas também propostas de ensino, com foco na alfabetização, que fossem mais coerentes com as necessidades de seus dois alunos incluídos. Campos, ao escrever sobre inclusão, afirma que "os professores estão construindo conhecimento lá na sala de aula, criando os materiais adaptados e buscando alternativas" (2016, p.13). Ou seja, é conhecendo as especificidades e as necessidades, no cotidiano da sala de aula, que os professores aprendem a trabalhar. Abaixo segue um exemplo de atividade diferenciada.

"Entregarei a cada aluno um kit com peixinhos coloridos. Os pré-silábicos e silábicos, sem valor sonoro, receberão quatro peixes da mesma cor, cada um com uma palavra. Terão de encaixar as partes de cada peixe. Os alunos silábicos com valor sonoro e silábico- alfabéticos receberão quatro cores de peixinhos. Cada uma representando uma palavra e cada peixinho trazendo uma sílaba. Os alunos alfabéticos receberão as sílabas todas separadas em peixes de uma mesma cor [...]. Os alunos T. e A., por sua vez, receberão quatro peixes de cores diferentes, devendo montar o quebra-cabeça de cada cor para encontrar as palavras".

(Planejamento semanal, Laura Trein, abril de 2016)



A professora propôs essa atividade a partir de uma sequência didática que estava trabalhando e realizou uma proposta diferenciada para T. e A., a qual fosse coerente com as potencialidades deles, de forma a contribuir para possíveis avanços.

Assim como as atividades propostas e os investimentos nos avanços da aprendizagem têm um foco diferente, de acordo com as necessidades do aluno, a avaliação, para compreender o que ele já sabe, para acompanhar os

avanços e saber o que o aluno aprendeu, precisa ser pensada da mesma forma.

"A. vem interagindo mais com os seus colegas [...]. Comunica-se mais, me pedindo ajuda em algumas situações e até mesmo reclamando de atitudes dos demais - isso, por si só já foi um grande avanço em relação ao desenvolvimento social. Destaca-se muito em nossas idas ao Laboratório de Informática, onde demonstra uma série de habilidades no uso do computador e no desenvolvimento de atividades. Já percebemos que o aluno consegue fazer quantificações de elementos, identificar alguns números e organizar objetos de forma crescente, de acordo com seu tamanho. Aprendeu também a escrever seu nome sem a utilização de um modelo - ainda que por vezes algumas letras deste apareçam fora de ordem."
(Relatório de observação Laura Trein, Maio de 2016)

A avaliação formativa aparece através desse relato, que evidencia uma avaliação constante, a qual considera os avanços nas aprendizagens do aluno, tanto em relação a conhecimentos escolares, quanto ao desenvolvimento das relações sociais, que eram focos do investimento da professora em suas intervenções.

A partir dos exemplos do cotidiano escolar de alunos incluídos, apresentados nos relatos, é possível pensar de que forma essa questão da inclusão escapa às avaliações em larga escala. Como esses alunos participariam dessas avaliações? Ou será que participariam? O INEP tem buscado contemplar essas questões também. De acordo com as informações divulgadas no site oficial:

Este ano, a ANA inova no acesso a instrumentos de inclusão. Segundo o Censo da Educação Básica, cerca de seis mil alunos têm necessidades especiais, que são atendidas em ambientes apropriados, contam com provas superampliadas e em braile, além de provas traduzidas para videolibras, novo recurso adotado pelo Inep. As crianças terão ainda acesso a profissionais especializados, como leitores, transcritores e guia-intérprete, de acordo com a deficiência. (BRASIL, 2016)

Todavia, estas questões nem sempre garantem o acesso do aluno à prova. Primeiro, porque existem diferentes deficiências. No caso de algumas delas, o atendimento pode ser suficiente, como a deficiência auditiva ou visual;

já outras demandam questões mais complexas, como o autismo, por exemplo. Segundo, porque o sujeito precisa ter um diagnóstico para receber o atendimento especializado, já que, se "o aluno não tem um diagnóstico, pelas regras estabelecidas, não pode fazer a prova junto ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) e nem fazer uso desse serviço" (ALVES, 2016, p.95). Essa é uma dificuldade, pois não são todas as crianças que, apresentando características de algum tipo de deficiência, possuem laudo. Isso pode acontecer por falta de acesso à informação ou ao atendimento e, talvez, até mesmo pela não aceitação da família.

É preciso considerar, igualmente, como o aluno pode se sentir naquela situação. Alves (2016, p. 93), a partir de sua pesquisa sobre as representações dos alunos sobre a Provinha Brasil, afirma que "se para um aluno dito "normal", que tem um acesso mais "facilitado" à Provinha Brasil, o instrumento pode desencadear desconfortos (como dúvidas e nervosismo), para um aluno incluído – com ou sem laudo – a prova pode ser vista como um lugar para dar visibilidade à sua exclusão". E há ainda outra questão a se considerar: os alunos que não conseguem êxito em seu desempenho corroboram para a diminuição do índice de desempenho geral da turma e, conseqüentemente, da escola. Isso pode ocasionar de os alunos incluídos serem impedidos de realizar a avaliação, para evitar a diminuição desses índices, devido à importância que é dada ao ranqueamento e aos níveis de desempenho em algumas instituições.

"O cumprimento de metas e elevação de índices de desempenho não expressam necessariamente uma efetiva ampliação dos conhecimentos pelos estudantes ou uma ruptura com os mecanismos de produção das desigualdades escolares." (ESTEBAN, 2012, p.576)

A questão da inclusão é complexa, e as avaliações em larga escala não conseguem dar conta de todos os aspectos de forma contemplar os alunos incluídos em sua totalidade, podendo proporcionar, ao invés disso, a exclusão.

A processualidade do fazer docente

Através dos escritos dos diários, o que mais se destacou foi a avaliação constante, tanto em relação às aprendizagens das crianças, quanto em relação à autoavaliação das próprias professoras sobre suas práticas. O diário, por si só, é um instrumento de avaliação que proporciona esse acompanhamento constante das aprendizagens dos alunos e da própria aprendizagem de ser professora. Diversos são os relatos sobre pequenos avanços dos estudantes, que, devido ao seu contexto, são bastante significativos. Isso ocorre por serem consideradas as questões individuais e não um objetivo geral em comum.

" A. conseguiu ler palavras pequenas! D. perdendo medo aos poucos..."

(Comentário nos planos diários, 6ª semana, Évelin Assis, Abril de 2015)

" Ao falar sobre as rimas de palavras, apresentei a palavra SENSACIONAL, a próxima palavra (MAL), expliquei, rimava com a anterior. Mostrei o M e o S, e perguntei qual poderia ser a próxima letra. Os alunos não estavam conseguindo descobrir, até que a L. fez a descoberta, 'é o L'. Um grande avanço! Além de participar de um momento coletivo, ela demonstrou conhecimento sobre o valor sonoro. E lógica, por perceber que as palavras que rimavam em nossa exploração, tinham as mesmas escritas finais."

(Comentário no plano diário, 4ª semana, Pâmela Azevedo, Abril de 2016)

Nos trechos acima, podem ser vistos exemplos dessa situação, já que as professoras, conhecendo as especificidades dos alunos, relatam avanços que, a princípio, parecem pequenos, mas que representam conquistas significativas de novas aprendizagens. Essas avaliações constantes corroboram tanto para acompanhamento do desenvolvimento dos alunos, quanto para que o professor saiba quais estratégias têm sido eficazes.

"Depois da atividade, eles começaram a prestar atenção em palavras com ão que aparecem no roteiro e em atividades".

(Comentário no plano diário, 6ª semana, Pâmela Azevedo, Maio de 2016)

Nesta situação, a professora relata como os alunos operacionalizam o conhecimento estudado, demonstrando entendimento e apropriação da temática. Desse modo, considera-se a estratégia que foi usada, para utilizá-la novamente, bem como o professor pode verificar o alcance de seu objetivo ao propor aquela atividade. Nos diários, são muitos os relatos que evidenciam a preocupação do docente com o êxito de sua proposta, no intuito de perceber se ela tem sido relevante para que os alunos aprendam.

" Atividade funcionou bem, pré-silábicos foram bem com intervenções."

(Comentário nos planos diários, 8ª semana, Évelin Assis, Maio de 2015)

" Muitos ainda ficaram confusos ao pensar em rimas, olhando o início da palavra. Assunto precisa ser retomado nas próximas semanas"

(Comentário no plano diário 1ª semana, Laura Trein, março de 2016)

A preocupação com as propostas planejadas aparece não só em relatos do que funcionou, mas também daquilo que poderia ter sido diferente, mostrando a consciência do professor acerca de sua prática e o comprometimento com seu trabalho e com as aprendizagens dos alunos. A partir da autoavaliação de sua prática, o docente pode propor novas estratégias, ou adaptar seu planejamento às características e necessidades da turma.

" Os imprevistos sempre aparecem, muitas vezes fazendo com que essas estratégias não funcionem, mas venho refletindo sobre o fato de conhecer a cada dia mais os meus alunos faz com que consigamos trabalhar juntos de uma forma cada vez mais produtiva, acertando os nossos 'ritmos'."

(Reflexão 10ª semana, Laura Trein, Maio de 2016)

A interação que o espaço da sala de aula proporciona, com a relação constante entre discentes e docente, contribui para que as propostas de aula e intervenções possam estar cada vez mais de acordo com as particularidades da turma. Além do registro dos avanços nos planejamentos semanais, outras avaliações são realizadas considerando o processo de aprendizagem.

" Em relação à avaliação dos alunos, procuro acompanhar suas discussões, produções e aprendizagens diariamente, mantendo registros sobre dificuldades, progressos e até mesmo situações positivas ou negativas em relação ao convívio com colegas e respeito às regras da turma. Junto a estes registros, guardo também algumas produções específicas de cada criança, para que possa acompanhar assim o seu desenvolvimento."

(Projeto didático, Laura Trein, Abril de 2016)

Além dos diários de classe, todas as três professoras mantinham um acervo de produções dos alunos, o que contribui para o acompanhamento do desenvolvimento. Essas produções individuais são atividades realizadas durante as aulas, como testagens relacionadas à alfabetização em língua portuguesa e matemática, realizadas periodicamente, com o objetivo de acompanhar os avanços nas hipóteses de escrita, de leitura e conhecimentos matemáticos, como forma de compreender o que os alunos já sabem para então propor intervenções coerentes. Concordo com Morais quando afirma que "todo alfabetizador precisa saber como cada um de seus alunos está avançando naquelas [...] habilidades de uso da língua escrita e de sua notação, para, adequadamente, ajustar o ensino às necessidades dos alfabetizandos" (2012, p.568). A partir das testagens, as professoras mantinham quadros de acompanhamento das aprendizagens dos alunos, para auxiliar na identificação das necessidades de futuras intervenções.

Akon	Pré-silábico
Alessander	Alfabético
Alexandre	Alfabético
Analú	Silábico
Angélica	Alfabético
Antônia	Alfabético
Bruno	Silábico-alfabético
Dayron	Alfabético
Diego	Alfabético
Eduarda	Alfabético
Evelin	Silábico com valor sonoro
Fernanda	Alfabético
Gabriel	Pré-silábico indo para silábico
Gustavo	Alfabético
Ilisson	Alfabético
Laura	Alfabético
Laysa	Alfabético
Luthiana	Alfabético
Octávio	Alfabético
Pablo P.	Alfabético
Pablo S.	Pré-silábico
Samuel	Alfabético
Vinicius	Alfabético
Yasmin	Alfabético
Pré-silábico	3
Silábico	2
Silábico alfabético	1
Alfabético	18

Figura 8 - Quadro de acompanhamento da alfabetização - Evélin Assis, março, 2015.

Akon	Silábico – I3
Alexandre	Silábico – indo para I3
Analu	Pré-silábico? * entrando silábico
Angélica	Alfabético
Bruno	Silábico
Dayron	S. A. indo para alfabético
Diego	Silábico-alfabético
Eduarda	Alfabético
Evelin	Pré-silábica
Fernanda	Alfabético
Gabriel	?I2 – indo silábico ou silábico – indo I3
Gustavo	S. A. indo para alfabético
Ilisson	Alfabético
Laura	Alfabético
Laysa	Alfabético
Luthiana	I2 – indo silábico ou silábico – indo I3
Octávio	Alfabético
Pablo P.	Alfabético
Pablo S.	Pré-silábico
Samuel	Alfabético
Vinicius	S. A. – já quase alfabético
Yasmin	Silábico

Pré-silábico	3	9
Silábico	6	13
Silábico-alfabético	4	13
Alfabético	9	9

Figura 9 - Quadro de acompanhamento da alfabetização - Evélin Assis, junho de 2015.

Os conhecimentos de outras áreas, como ciências, história e geografia, estudados nas aulas, não eram avaliados por intermédio de testagens. Esses conhecimentos são explorados e estudados através da leitura e da interpretação de textos, do uso de lógica, do uso e interpretação dos números em diferentes contextos, dentre outros. Compreende-se, então, que consolidar as práticas de leitura e de escrita, e a apropriação do sistema numérico e suas relações, auxilia, igualmente, nas aprendizagens de outras áreas do conhecimento. Os avanços, nessas outras áreas do conhecimento, eram avaliados através do desenvolvimento das atividades e com outros instrumentos. A título de exemplo, temos uma atividade realizada acerca da decomposição do lixo, durante a qual os alunos fizeram um registro de hipótese inicial do tempo de decomposição de alguns materiais; depois, foi realizada uma experiência em sala de aula, em que os alunos acompanharam semanalmente o lixo se decompondo, registrando suas observações (Planejamento semanal, 10º, Pâmela Azevedo, maio/junho 2016).

Dia inicial da experiência	Semana 1	Semana 2	Semana 3
4 de maio	Data:	Data:	Data:
LIXO SECO <ul style="list-style-type: none"> • Papel • Plástico • Tampa de garrafa pet 			
LIXO ORGÂNICO <ul style="list-style-type: none"> • Casca de banana • Pontas de lápis • Folhas de árvores 			

Figura 10 - Tabela sobre decomposição de lixo - acervo pessoal

Assim como as professoras mantinham um acompanhamento, foram criados instrumentos que permitiam que os próprios alunos acompanhassem seu processo de aprendizagem, reconhecendo suas conquistas. Além do exemplo anterior, está ilustrada, abaixo, outra situação que evidencia a participação dos alunos e o processo de avaliar suas aprendizagens.

" Serão construídos dois produtos finais do estágio. Um é o livro da turma sobre o projeto "Crianças como você". Cada criança terá sua página do livro, onde escreverá, em etapas, informações sobre si mesmo. O outro produto final será um portfólio com todas as etapas das trocas de carta com o Pequeno Príncipe: um registro de todo o projeto desenvolvido a partir da história e do personagem"

(Projeto didático, Pâmela Azevedo, Abril de 2016)

Tanto o livro quanto o portfólio citados apresentam produções em que os alunos puderam acompanhar seus avanços, o que estavam estudando e o que ainda estudariam, incentivando a autoavaliação. As produções foram construídas durante o desenvolvimento dos projetos da turma. O livro sobre o projeto intitulado "Infâncias em outros tempos e espaços", em que estudamos histórias de pessoas que foram crianças em outra época e que vivem em outros lugares do mundo, e o portfólio, uma compilação de cartas, atividades e registros sobre o projeto "O pequeno Príncipe". Para que os alunos pudessem perceber suas aprendizagens para além do que foi produzido, houve um momento de reflexão sobre o que se aprenderam. Momentos do projeto sobre infância foram lembrados em grupo e, por fim, foi solicitado que os alunos destacassem aprendizagens significativas desse processo.

" Encerramos o projeto elencando aprendizagens. Surgiram muitos aspectos como diferença de escrita, de idioma, de costumes, etc. Mas uma fala foi especial para mim, dita pela K., a de que nós 'viajamos sem sair da sala'. "

(Reflexão semanal 14º, Pâmela Azevedo, junho de 2016)

O processo de desenvolvimento das aprendizagens é desconsiderado nas avaliações em larga escala, sendo "esse modelo adequado ao controle da eficiência do processo, porém, não conta com procedimentos capazes de tratar da aprendizagem como fenômeno complexo, constituído em muitas inter-

relações que não podem ser desarticuladas." (ESTEBAN, 2012, P.579). Através dos resultados apresentados a avaliação em larga escala, é possível se fazer uma verificação sobre o processo estar sendo ou não eficiente, entretanto, as situações do cotidiano escolar são desconsideradas. Portanto, não é avaliado o que está sendo construído, verifica-se apenas se essa "construção" foi ou não suficiente para o alcance das metas. Todos os avanços e conquistas dos alunos, que ainda não atingiram as metas estipuladas, mas que em seu ritmo estão se desenvolvendo em suas aprendizagens, não são consideradas nesse tipo de avaliação. Além disso, por essas avaliações terem como foco a alfabetização em língua portuguesa e matemática, aprendizagens de outras áreas do conhecimento e relacionadas a outros tipos de habilidades são ignoradas. Reduz-se todo processo de aprendizagem para que possa ser mensurado e representado através de um resultado. O processo de aprendizagem escapa às avaliações em larga escala, pois ele é complexo, ocorre nas pequenas descobertas ou avanços, em conhecimentos diversos que não podem ser mensurados. Acredito que, neste caso, um exemplo pode explicar melhor que muitas palavras. Cito, para ilustrar melhor esse processo, uma situação vivida durante o meu estágio docente: certo aluno, com grandes dificuldades de aprendizagem, devido a um atraso em seu desenvolvimento, não conseguia ler ainda e tinha hipóteses muito iniciais de escrita, ainda que participasse ativamente das aulas. Em uma atividade decorrente de um trabalho com o gênero textual história em quadrinhos, distribuí diversos *Gibis* para a turma. Tal aluno, então, queria o mesmo do outro colega, que já lia com autonomia. Sugeri que um lesse para o outro. Para minha surpresa, o aluno que tinha dificuldades tomou a frente e leu para seu colega. Estava interpretando as imagens e contando sua própria versão da história. Certamente, ele teria dificuldades de realizar uma avaliação que exigisse leitura de palavras, mas, naquele momento, além de ter autonomia e de se sentir capaz, ele estava realizando a leitura de imagens. Isso foi grande conquista para aquele aluno. Foi uma pequena parte do processo, a qual, em uma avaliação em larga escala, não ganharia visibilidade, pois não seria suficiente para o alcance das metas.

"Quando se infere a qualidade da aprendizagem infantil - seus processos e resultados - a partir de pequenos fragmentos aos quais se atribui valor de totalidade, corre-se o risco de se distanciar os resultados verificados da própria criança, invisibilizada como sujeito que faz percursos singulares e suas experiências socioculturais nos coletivos dos quais participa". (Esteban, 2012, p. 588).

5. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Para tecer algumas considerações acerca do trabalho aqui desenvolvido, retomo a metáfora da relação entre a floresta e as árvores, com a qual iniciei esta monografia. É preciso partir do princípio que realizar uma avaliação com foco na floresta e realizar uma avaliação com foco na árvore pressupõem diferentes finalidades. As avaliações em larga escala têm, como finalidade, apresentar aspectos gerais sobre um todo, já as avaliações realizadas em sala de aula têm, como meta, apresentar características mais específicas e individuais a respeito do processo de aprendizagem.

As avaliações em larga escala, por terem como objetivo um olhar generalista do sistema, consideram características em relação à aprendizagem que podem ser mensuráveis. Nesse recorte de porções de cultura que podem ser medidas, outros aspectos escapam e são desconsiderados nesse tipo de avaliação. Relembro, desse modo, o objetivo geral desta pesquisa: analisar alguns aspectos que escapam às avaliações em larga escala, evidenciando possibilidades de serem contemplados nas avaliações, em sala de aula, no processo de alfabetização.

A partir da leitura e da análise dos diários de classe, foram construídos três focos de análise. O primeiro deles consistiu na diferenciação de ensino que, nos documentos, aparece com foco na alfabetização. A diferenciação de ensino acontece em decorrência da heterogeneidade que podemos encontrar em uma turma, uma vez que os alunos têm diferentes experiências, vivências e características individuais, que pode resultar em diferentes ritmos de aprendizagem. É possível destacar, então, que as avaliações em larga escala não conseguem abranger a complexidade do processo de aquisição da língua escrita. É necessário que as avaliações em sala de aula, propostas pelo professor, sejam pensadas de forma a dar visibilidade às questões que permeiam o processo de aprendizagem dos estudantes. O professor deve avaliar com intencionalidade e criar propostas diversas de registro e de acompanhamento, para conhecer o que os alunos já sabem, já aprenderam e quais as intervenções que deve realizar para assegurar o avanço dos alunos conforme suas potencialidades e seus diferentes ritmos de aprendizagem.

Além disso, é preciso que oportunize, ao aluno, acompanhar suas próprias aprendizagens, tornando-as, dessa forma, mais significativas. Assim, a atenção é voltada para as características individuais das árvores, considerando seus detalhes e especificidades.

O segundo foco foi o da avaliação considerando alunos incluídos. Não há um manual que ensine a trabalhar com esses alunos, assim como os alunos ditos "normais" são sujeitos distintos e exigem um olhar atento a seus limites e potencialidades. Foi possível notar que avaliações em larga escala não conseguem dar conta das especificidades da inclusão, tanto por desconsiderarem as possíveis diferenças no ritmo do processo de aprendizagem, como por não contemplarem esses alunos na forma como é realizado o teste de desempenho. Mesmo que haja a intencionalidade de proporcionar o acesso dos alunos à prova, em alguns casos de deficiência, é difícil de garantir que isso ocorra, podendo proporcionar, ao invés de inclusão, um espaço de exclusão. É preciso que o professor avalie esses alunos de acordo com suas especificidades e atentando para não considerar suas dificuldades empecilhos para os avanços nas aprendizagens e, em decorrência disso, não investir nesses alunos. É preciso pensar desafios constantes conforme as potencialidades de cada um, não deixá-los de fora das atividades das turmas, mas adaptá-las, quando necessário, para que eles possam participar delas. A importância de avaliar o processo, considerando cada conquista e avanço se torna ainda maior.

O terceiro e último foco, abordado nesse estudo, foi o da avaliação como processo. Ao vermos uma linda laranjeira toda florida, dando pistas do início da primavera, talvez não percebamos todo o processo que ela sofreu até ficar assim, como das folhas que caíram no outono e do frio inverno que teve que enfrentar. Alguém que a observou por meses e meses e pôde acompanhar todo processo saberá o que se passou e se alegrará mais ainda ao ver as lindas flores. A avaliação em larga escala dá visibilidade ao resultado do processo, baseado em fragmentos que podem ser mensuráveis e, a partir desses resultados, tornam-se possíveis inferências acerca de como se desenvolveu esse processo. As conquistas e avanços significativos, para o indivíduo, não são considerados. Entretanto, a professora acompanha todo processo e é preciso que pense sua prática para dar visibilidade ao

desenvolvimento das aprendizagens, que, considerando cada indivíduo e suas características, proponha avaliações que registrem e tornem evidentes as conquistas. Por acompanhar o processo, além de comemorar cada avanço, certamente a professora se alegrará ao ver o que foi conquistado ao fim do processo, ao ver as lindas flores nas laranjeiras.

As análises realizadas a partir destes três focos evidenciaram, através dos relatos dos diários, alguns aspectos que escapam às avaliações em larga escala. Mesmo que existam movimentos em busca do que essas avaliações possam considerar mais aspectos importantes em relação à aprendizagem, elas não conseguem dar conta da complexidade desse processo. Podemos pensar que, mesmo considerando características comuns a todas as árvores como, por exemplo, as folhas, ao olhar para a floresta, detalhes não ganharão destaque, como tons de pigmentação das folhas de determinada árvore e como elas chegaram a ter essa cor. Neste contexto, destaca-se a importância das avaliações em sala de aula, pois "as avaliações externas e de larga escala não invalidam ou eliminam outras formas de avaliação" (ESTEBAN, 2012, p. 23). As avaliações de sala de aula, processuais, que evidenciam as conquistas dos estudantes no processo de alfabetização, têm mais possibilidades de contemplar os aspectos específicos de cada aluno, os quais permeiam seu processo de aprendizagem e podem levar à alfabetização fluente e ao letramento significativo.

6. REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei nº 9.394/96** – 24 de dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1998.

BRASIL. **Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)**: documento básico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013.

ESTEBAN, Maria Teresa. Considerações sobre a política de avaliação da alfabetização: pensando a partir do cotidiano escolar . Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, p.573-592, set.-dez. 2012

FEITAL, A. A. B.; MACHADO, M. R. P.; ARAUJO, R. de C. B. de F. 82. Educ. Foco, Juiz de Fora. Edição Especial, p. 81-95.

FERNANDES, C. O.; FREITAS, L. C. Indagações sobre currículo: Avaliação e currículo. 1ª. ed. Brasília: MEC- Formatos design, 2007. v. 01. 44p.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: a Vontade de Saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1976.

PICCOLI, L.; CAMINI, P. **Práticas pedagógicas em alfabetização: espaço, tempo e corporeidade**. 1. ed. Erechim: , 2012. 157p.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

Leis, decretos, pareceres. (1996, setembro). *Emenda Constitucional nº 14*, Modifica os artigos 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

Leis decretos pareceres. (2010, janeiro). Ministério da Educação, Secretaria de Educação Superior. *Portaria Normativa Nº 2*. Institui e regulamenta o Sistema de Seleção Unificada, sistema informatizado gerenciado pelo Ministério da Educação, para seleção de candidatos a vagas em cursos de graduação disponibilizadas pelas instituições públicas de educação superior dele participantes.

LUDKE, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MELO, C. A. de. **Representações de professores e de alunos sobre a Província Brasil**. 2016. 139 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pedagogia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

Morais, A. G. de. **Políticas de avaliação da alfabetização: discutindo a Província Brasil**. *Revista Brasileira de Educação*, 17(51), p. 551-572, 2012.

MORAIS, A. G. de; et al. **Avaliação e aprendizagem na escola: A prática pedagógica como eixo da reflexão**. Construir Notícias, [s.l.], n. 43. nov. 2008. Bimensal. Disponível em: <<http://www.construirnoticias.com.br/avaliacao-e-aprendizagem-na-escola-a-pratica-pedagogica-como-eixo-da-reflexao/>>. Acesso em: 20 out. 2016.

MORAES, R; GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Editora Unijuí, 2011.

SILVA, T. T. da. **Quem escondeu o currículo oculto?** In: SILVA, T. T. da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias de currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 77-81.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, M. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. *Revista Brasileira de Educação*, 2004.

WERLE, F. O. C. **Níveis de segmentação**. In: WERLE, F. O. C. (Org.). **Avaliação em larga escala: foco na escola**. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2010. p. 21-36.

WERLE, F. O. C. **Panorama das políticas na educação brasileira: uma análise das avaliações externas de sistemas de ensino**. Revista Lusófona de Educação, v. 27, p. 159-179, 2014.

ZABALZA, M. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

APÊNDICES

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE ENSINO E CURRÍCULO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO INDIVIDUAL

Eu _____ declaro para os devidos fins, que cedo à pesquisadora Pâmela Silveira de Azevedo, o acesso aos dados do Diário de Classe para serem utilizados na pesquisa "O que escapa às avaliações de larga escala? A importância das avaliações de sala de aula", que está sob a orientação da Prof^ª. Dra. Clarice Salette Traversini.

Porto Alegre, ____ de ____ de 2016.
