

**INSTITUTO FEDERAL GOIANO - CAMPUS MORRINHOS  
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**PAULA FERREIRA DIAS**

**AVALIAÇÃO E MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO NO PERÍODO DE 1969 A 2001**

**MORRINHOS-GO  
2017**

PAULA FERREIRA DIAS

**AVALIAÇÃO E MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO NO PERÍODO DE 1969 A 2001**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto Federal Goiano – Campus Morrinhos como requisito parcial à obtenção do título de licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Michelle Castro Lima

MORRINHOS-GO

2017

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/IF Goiano Campus Morrinhos**

D541a Dias, Paula Ferreira.

Alfabetização e métodos de alfabetização no período de 1969 a 2001. / Paula Ferreira Dias. – Morrinhos, GO: IF Goiano, 2017.

76 f. : il. color.

Orientadora: Dra. Michelle Castro Lima.

Coorientador: Me. Marco Antônio Franco do Amaral.

Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Instituto Federal Goiano Campus Morrinhos, Licenciatura em Pedagogia, 2017.

1. Alfabetização - Avaliação. 2. Ensino-aprendizagem.  
3. História oral. I. Lima, Michelle Castro. II. Amaral, Marco Antônio Franco do. III. Instituto Federal Goiano. Curso de Licenciatura em Pedagogia. VI. Título

CDU 37.014.22

**PAULA FERREIRA DIAS**

**AVALIAÇÃO E MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO NO PERÍODO DE 1969 A 2001**

Trabalho de Conclusão apresentado como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Goiano – Campus Morrinhos.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup>. Dra. Michelle Castro Lima

Morrinhos, 06 de dezembro de 2017.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup>. Dra. Michelle Castro Lima - Orientador

Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Goiano – Campus Morrinhos

---

Prof. Me. Marco Antônio Franco do Amaral – Co-orientador

Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Goiano – Campus Morrinhos

---

Prof.<sup>a</sup> Ma. Josiane Silvéria Calaça Matos

Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Goiano – Campus Morrinhos

---

Prof.<sup>a</sup>. Dra. Sangelita Miranda Franco Mariano

Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Goiano – Campus Morrinhos

*Dedico este trabalho primeiramente a Deus,  
por ser essencial em minha vida, autor de meu  
destino, meu guia, aos meus pais, minha irmã e  
ao meu namorado.*

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, sempre presente em minha vida me fazendo ver sua infinita magnitude, me dando força, coragem e saúde para nunca desistir dos meus sonhos.

Agradeço todas as pessoas que de uma forma ou de outra me ajudaram na realização desse trabalho, direta ou indiretamente.

Aos meus pais Eurípedes Aparecida e Paulo Roberto, pois sem eles eu não poderia ter realizado esse curso. Agradeço a eles por todos os momentos em que me deram forças para continuar. Agradeço pelo amor incondicional, carinho, paciência e pela figura sempre presente, carregando com eles uma solução prontinha para cada problema, agradeço em especial minha mãe por toda dedicação, pelas noites mal dormidas esperando minha chegada da faculdade, por ser essa mãe tão preocupada e dedicada, obrigada por toda sua ajuda em todos os momentos.

Agradeço minha irmã Bruna Ferreira pela proteção, carinho e amizade. Agradeço por estar sempre ao meu lado, independentemente da situação.

Agradeço meu namorado Kennedy Ferreira por sua amizade e companheirismo, pelos dias lindos que ele tem me proporcionado. Pelo colo sempre disponível, por ser essa pessoa tão maravilhosa, demonstrando sua paciência nos meus piores momentos, me dando carinho e principalmente seu amor.

A professora Orientadora Dra. Michelle Castro Lima por toda a ajuda e dedicação, ao auxílio no decorrer do desenvolvimento do trabalho, colaborando com toda sua experiência. Agradeço pelos conselhos que vou carregar pela vida toda, pela dedicação e preocupação, pela oportunidade e paciência principalmente nessa reta final.

Obrigada aos demais professores em especial ao meu co-orientador Marco Antônio Franco do Amaral pela convivência, carinho e preocupação, e pelo envolvimento na realização deste trabalho.

Obrigada as professoras Josiane Silvéria Calaça Matos e Sangelita Miranda Franco Mariano pelo carinho e por aceitar meu convite com prontidão para fazer parte da minha banca.

As minhas colegas de aula, pelos quatro anos que passamos juntas, por cada momento que vivenciamos, pelos ensinamentos e pelas alegrias compartilhadas.

## RESUMO

O tema desta pesquisa teve como foco estudar os métodos e avaliações utilizados por professores alfabetizadores da Escola Estadual Ministro Alfredo Nasser de Goiatuba – Goiás, no período de 1969 a 2001. O objetivo desta pesquisa foi analisar o ponto de vista qualitativo se as mudanças a respeito da alfabetização e avaliação impactaram no modelo pedagógico vigente. O enfoque metodológico foi o encontro de fontes bibliográficas e documentais, tais como: cadernos de preparação de aula das professoras, legislação educacional goiana e os diários. Foram analisados um a um o total de 170 diários. Foi encontrado a disseminação do método tradicional dentro de sala de aula durante o período pesquisado, mesmo ocorrendo as mudanças a concepção tradicional continuo prevalecendo.

**Palavras-chave:** Alfabetização, História Oral, Metodologia e Avaliação.

## **ABSTRACT**

This research had as focus to study the methods and evaluations used by literacy teachers of the State School Minister Alfredo Nasser de Goiatuba - Goiás, from 1969 to 2001. The objective of this research was to analyze the qualitative point of view if the changes regarding literacy and evaluation had an impact on the current pedagogical model. The methodological focus was the meeting of bibliographical and documentary sources, such as: teachers' preparation books, educational legislation in Goiás and the journals. The documents were analyzed together with the interviews. Finding strongly the dissemination of the traditional method within the classroom during the researched period, even occurring the changes. The traditional method prevailed not only during the period surveyed, but to the present day.

**Keywords:** Literacy, Oral History, Methods e Evaluation.



## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	8
2 AVALIAÇÃO: CONCEPÇÃO E PRÁTICAS .....	10
2.1 Conceituando Avaliação .....	10
2.2 Avaliação no contexto escolar .....	13
2.3 Avaliação na legislação.....	17
3 MÉTODOS UTILIZADOS NO PERÍODO DE 1969 A 2001.....	21
3.1 Discutindo o termo método.....	21
3.2 Métodos de alfabetização.....	22
3.2.1 Os métodos Tradicionais: Sintético e Analítico.....	23
3.2.2 O Método Natural: Freinet .....	25
3.2.3 A Alfabetização na concepção construtivista.....	25
3.3 Discutindo os “métodos” de alfabetização no período pesquisado .....	27
4 HISTÓRIA ORAL.....	34
4.1 Cronologia da História oral.....	34
4.2 Conceitos e definições .....	35
4.3 Quem é quem na história oral .....	37
4.4 A entrevista .....	38
4.5 Tipos de história oral .....	40
4.6 História oral e cultura escolar .....	41
5 ACHADOS.....	44
5.1 Tipos de avaliações encontradas.....	44
5.2 Visão tradicional: Formas e uso da avaliação.....	45
5.3 Avaliação somativa.....	46
5.4 Finalidades da avaliação .....	47
5.5 Avaliação atual .....	48
5.6 Analisando os diários: o retrato das avaliações na alfabetização .....	52
5.7 A Avaliação segundo as alfabetizadoras .....	62
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	66
ANEXOS .....	73

## 1 INTRODUÇÃO

Este Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia do Instituto Federal Goiano – Campus Morrinhos que tem como título “Avaliação e Métodos de alfabetização no período de 1969 a 2001”, foi uma pesquisa desenvolvida na Escola Estadual Ministro Alfredo Nasser localizada na cidade de Goiatuba – GO, foi realizada durante este período devido ao fato que a escola foi fundada no ano de 1969 e no ano de 2001 ela passou por algumas mudanças, passando a ser municipal, assim foi decidido pesquisar o período de criação da escola até a sua municipalização. Para a realização desta pesquisa foram analisados os diários das professoras que lecionaram durante o período pesquisado, e por meio dos diários identificamos quais foram os métodos e as formas de avaliação.

A todo instante somos avaliados, desde as tarefas mais simples do dia a dia até as mais complexas, vem como um norte para acertar o caminho a ser trilhado, para que obtenha resultados positivos. Porém, há algumas décadas a avaliação educacional era tida como um ato apenas de dar nota aos alunos, ou seja, para definir quais os alunos que foram aprovados e reprovados. Após alguns anos houve algumas mudanças no espaço escolar - a avaliação vem como um instrumento da aprendizagem, que auxilia o professor em suas práticas educativas que agora não se avalia somente pela atribuição de notas, o aluno deve ser avaliado pelo todo. Deste modo, por meio desta pesquisa e análises feitas foi buscado compreender como era atribuído o ato de avaliar durante o período pesquisado.

Sendo assim, o problema da pesquisa se dá pelo fato de buscar identificar quais eram os métodos e as formas de avaliação durante o período de 1969 a 2001? Se ocorreram algumas mudanças durante este período pesquisado? Destarte a avaliação escolar é abordada em diferentes dimensões, concepções, formas e finalidades.

O trabalho foi dividido em cinco seções, considerações finais e referências. A primeira seção foi a introdução e na segunda seção buscou abordar o conceito de avaliação na concepção de diversos autores, identificando quais avaliações de alfabetização foram mais utilizadas durante o período pesquisado, buscando identificar se ocorreram algumas mudanças no processo de avaliação na alfabetização. O referencial teórico utilizado foi: Brasil (1971), Demo (1999), Freitas (1995), Haydt (2000), Hoffmann (2003), Libâneo (1994), Luckesi (2011), Moretto (2010), PCN's (1997), Piletti (2003), Rabelo (1998), Sant Anna (2001), Sousa e Oliveira (2010).

Na terceira seção, abordou-se quais foram os métodos mais utilizados durante o período pesquisado os conceituando, identificando as bases epistemológicas, a concepção de aluno e de

cada um dos métodos de alfabetização. Foram utilizados nesta seção como referenciais teóricos: Becker (1994), Cagliari (1998), Carretero (1997), Dalbosco (2007), Ferreiro e Teberosky (1991), Kleiman (1995), Mortatti (2006), Onãtivia (2009), Piaget (2007), Santos (2011), Soares (1998).

Na quarta seção foi abordado sobre a História Oral, a qual constituiu-se como método de pesquisa, baseando nos registros de depoimentos orais conferidos em entrevistas. A História oral foi abordada como um caminho metodológico, dando voz aos sujeitos, capaz de reconstruir uma história que foi vivenciada há algum tempo atrás. Utilizando como referenciais teóricos: Alberti (1989), Bourdê e Martin (2000), Garrido (1992), Halbwachs (2006), Meily (2005), Pesavento (2004), Portelli (1997), Queiroz (1988), Thompson (1992), Vidal (2009), Vinão Frago (1995).

Finalizando o trabalho, na quinta sessão serão apresentadas algumas considerações finais sobre a pesquisa realizada, a qual, a concepção tradicional está presente no método de alfabetização e de avaliação. O fim da alfabetização era ensinar a criança a ler e escrever, a avaliação assumia o caráter classificatório. Ocorreram grandes transformações tanto no campo da alfabetização como no da avaliação, porém, a concepção tradicional durante o período de 1996 a 2001 prevalece a partir do material observado.

## 2 AVALIAÇÃO: CONCEPÇÃO E PRÁTICAS

Nesta seção foi abordado o conceito de avaliação e quais as avaliações na alfabetização eram utilizadas durante o período pesquisado (1969 a 2001). Além disso, identificamos se houve alguma mudança no processo de avaliação na alfabetização.

### 2.1 Conceituando Avaliação

Um dos objetivos desta seção é mostrar diferentes conceitos sobre avaliação em diferentes olhares, articulados às experiências vivenciadas no período pesquisado. No trabalho docente a avaliação é um instrumento que irá observar se o aluno aprendeu ou não, refletindo assim sobre os níveis de aprendizagem e qualidade de ensino, gerando mudanças significativas.

A avaliação está presente no trabalho docente, para que o professor consiga acompanhar o processo de ensino – aprendizagem dos alunos. Deste modo, a avaliação é um apoio ao professor para que ele consiga a partir das avaliações comparar seus objetivos propostos, identificando as dificuldades e progressos. Segundo Hoffmann (2003):

O significado primeiro e essencial da ação avaliativa mediadora é o “prestar muita atenção” na criança, jovem, eu diria “pegar no pé” desse aluno mesmo, insistindo em conhecê-lo melhor, em entender suas falhas, seus argumentos, teimando em conversar com ele em todos os momentos, ouvindo todas as suas perguntas, fazendo-lhe novas e 8 desafiadoras questões, “implicantes”, até, na busca de alternativas para uma ação educativa voltada para a autonomia moral e intelectual. (HOFFMANN, 2003, p. 28).

O ato de avaliar é bem amplo, e não se restringe somente a um único objetivo, vai bem além, propiciando diversas tomadas de decisões.

Sob a ótica de Sant’Anna avaliação é:

Um processo pelo qual se procura identificar, aferir, investigar e analisar as modificações do comportamento e rendimento do aluno, do educador, do sistema, confirmando se a construção do conhecimento se processou, seja este teórico (mental) ou prático. (SANT’ANNA, 2001, p. 29-30).

De acordo com Libâneo (1994), a avaliação é tida como uma tarefa complexa, que não se limita somente na realização de provas e atribuições de notas. Pelo contrário, avaliação é um instrumento de verificação do rendimento escolar, assumindo função pedagógica- didáticas de

diagnósticos e de controle. Portanto, para Libâneo: “A avaliação é uma aprendizagem qualitativa sobre dados relevantes do processo de ensino e aprendizagem que auxilia o professor a tomar decisões sobre o seu trabalho”. (LIBÂNEO apud LUCKESI, 1994, p. 196).

O processo avaliativo, de acordo com Piletti (2003) deverá ocorrer dia-a-dia, a cada instante e não somente nos dias de prova ou trabalhos. Pois quando o professor decide em reprovar ou aprovar ele jamais deverá agir sobre pressão ou emoção.

Para avaliar exige-se uma reflexão da realidade, planejar e atingir objetivos, e a partir daí fazer um julgamento que contribua para tomar uma decisão, entendendo, então, que o ato de avaliar se articula juntamente com o processo educativo, político e social. Assim, como afirma Demo:

Refletir é também avaliar, e avaliar é também planejar, estabelecer objetivos etc. Daí os critérios de avaliação, que condicionam seus resultados estejam sempre subordinados a finalidades e objetivos previamente estabelecidos para qualquer prática, seja ela educativa, social, política ou outra. (DEMO, 1999, p.1).

A avaliação apresenta três modalidades, segundo Sant’anna (2001), Luckesi (2011) e Haydt (2000). Dentre elas tem-se a avaliação somativa, formativa e diagnóstica.

Haydt (2000) caracteriza a avaliação somativa, tendo como função a classificação dos alunos ao final do semestre ou ano letivo, de acordo com os níveis apresentados de aproveitamento do aluno. O principal objetivo da avaliação somativa é determinar se o aluno será reprovado ou aprovado, classificando-o para a próxima série. A avaliação somativa está vinculada com a noção de medir. De acordo com Haydt (2000):

Medir significa determinar a quantidade, a extensão ou o grau de alguma coisa, tendo por base um sistema de unidades convencionais. Na nossa vida diária estamos constantemente usando unidades de medidas, unidades de tempo. O resultado de uma medida é expresso em números. Daí a sua objetividade e exatidão. A medida se refere sempre ao aspecto quantitativo do fenômeno a ser descrito (HAYDT 2000, p. 9).

A avaliação somativa pode ser compreendida também como classificatória. Muitas vezes, o sistema educacional utiliza da avaliação somativa para verificar a competência ou aprendizagem através de quantificações, de medidas. Deste modo, este tipo de avaliação implica que as pessoas aprendam do mesmo modo, no mesmo tempo, fazendo assim a

classificação daqueles alunos que têm maiores condições de aprender e excluindo do processo de escolarização aqueles que têm mais dificuldades em aprender.

Outra concepção de avaliação existente é a formativa que tem como propósito informar o aluno e professor sobre a aprendizagem ocorrida durante o desenvolvimento das atividades escolares. É caracterizada como formativa por indicar como estes alunos estão se transformando em direção aos objetivos. Sendo assim, Sant'anna (2001) define avaliação formativa como:

Formativa tem como função informar o aluno e o professor sobre os resultados que estão sendo alcançados durante o desenvolvimento das atividades; melhorar o ensino e a aprendizagem; localizar, apontar, discriminar deficiências, insuficiências, no desenvolvimento do ensino-aprendizagem para eliminá-las; proporcionar feedback de ação (leitura, explicações, exercícios) (SANT'ANNA, 2001, p. 34).

A terceira avaliação é a diagnóstica que irá oferecer elementos para que o professor possa verificar o que o aluno aprendeu e como ele aprendeu. Tem como objetivo verificar como os conhecimentos ocorreram, e como deverá planejar para atender as dificuldades encontradas.

Sendo assim, na avaliação diagnóstica, como argumenta Luckesi (2011), o julgamento não será subjetivo, apesar de ser qualitativo. Deste modo, o objeto que irá ser avaliado será mais satisfatório, quando o próprio se aproximar dos ideais estabelecidos. Luckesi entende que a:

avaliação pode ser caracterizada como uma forma de ajuizamento da qualidade do objeto avaliado, fator que implica uma tomada de posição a respeito do mesmo, para aceitá-lo ou para transformá-lo. A avaliação é um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão. (LUCKESI 2011, p. 33).

Portanto, avaliação não é somente o ato de avaliar com provas e trabalhos, vai muito além. O professor deverá utilizar a avaliação como um instrumento de apoio, para avaliar não somente os alunos, mas também suas práticas pedagógicas. O educador não poderá utilizar a avaliação somente como forma de aprovação e reprovação. Mas utilizá-la para identificar como seu aluno está aprendendo, as dificuldades e se a metodologia utilizada por ele está dando certo.

Ao avaliar o professor deverá compreender que cada aluno tem seu processo de aprendizagem e uma área do conhecimento que ele domina mais que o outro, levando em consideração a realidade de cada aluno, portanto, para avaliar é necessário utilizar de vários meios e não somente prova.

Deste modo, se ocorrer uma avaliação diária dos alunos isto permitirá ao professor uma melhor visão do aprendizado dos discentes, possibilitando ao professor que ele consiga suprir

as dificuldades de aprendizagens encontradas. Sendo assim, permitirá que professores e alunos estejam em constante comunicação, permitindo uma melhor absorção de conhecimentos transmitidos tanto por parte do professor como também do aluno.

É necessário que haja uma avaliação diagnóstica que permitirá um ajuste no processo ensino-aprendizagem. Esta avaliação permitirá antes que ocorra o processo de ensino – aprendizagem, o professor obtenha informações sobre o nível de conhecimentos e habilidades de seus alunos. O professor, de acordo com o acompanhamento do aluno, estará atento ao andamento do aluno, por meio da avaliação, conseguirá identificar onde seu trabalho está sendo deficiente.

O ato de avaliar é bastante complexo e para que não ocorra uma acusação tanto por parte do professor como dos alunos acusando um ao outro por serem culpados do fracasso escolar, é necessário que haja um diagnóstico. Sendo assim, a avaliação é uma reflexão para verificação do nível do trabalho escolar dos alunos e também do professor. Por intermédio dos resultados obtidos possam identificar dificuldades, progressos, e assim o educador consiga fazer as correções necessárias.

## **2.2 Avaliação no contexto escolar**

Quando se pensa em avaliação deve-se lembrar que desde os tempos primitivos os jovens de algumas tribos, para se tornarem adultos, passavam por provas referentes aos seus usos e costumes e só eram considerados adultos após passarem por essa prova. Deste modo a avaliação vem de muitos tempos passados, onde as pessoas que detinham de mais conhecimentos avaliavam os que detinham menos conhecimento.

No meio escolar, apenas no século XVIII, após a criação das escolas modernas é que a avaliação começa a assumir uma forma mais estruturada. Em 1970 no Brasil, com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases e com a Lei 5692/71 é que houve um grande avanço no processo avaliativo.

Deste modo a avaliação escolar deve auxiliar o diagnóstico da situação em que o aluno se encontra, oferecendo a ele recursos para que ocorra uma aprendizagem de qualidade por meio de um ensino adequado, pois avaliação não está relacionada somente com os números mas sim identificar os impasses e buscar uma solução. Segundo Freitas “a avaliação não se restringe a instrumentos de medição, mas acaba sendo configurada como instrumento de controle disciplinar, de aferição de atitudes e valores dos alunos”. (FREITAS, 1995, p. 63).

A avaliação está presente na vida do educador em qualquer ação como uma intervenção, fazendo reflexão dentro do âmbito escolar, contribuindo para a construção do conhecimento e não como uma forma de exclusão. Deste modo a avaliação vem para auxiliar no desenvolvimento da aprendizagem. Sendo assim “O professor que trabalha de forma consciente e coerente, diversificando instrumentos de avaliação para que seja possível abranger todas as facetas do estudante [...]” (Freitas, 1995, p.38).

A escola tem o papel de ensinar com qualidade todos os seus alunos e, quando se pensa em avaliação, isso não quer dizer que todos os alunos tenham que se sair bem, deve-se pensar que cada aluno tem o seu tempo de aprendizagem e suas facilidades.

A escola deve estruturar pensando no aluno, no seu direito a um ensino de qualidade e a avaliação faz parte de um todo, é um elemento da didática para que a escola desempenhe seu papel. O processo avaliativo necessita estar de acordo com a perspectiva pedagógica e filosófica adotada pela escola.

O modelo “tradicional” é o mais comum em todas as escolas, que não está preocupado com os instrumentos de avaliação e sua objetividade, em que sua maior preocupação está na aprovação e reprovação, querer ver o resultado que o aluno demonstra através da avaliação. De acordo com Libâneo avaliação é vista como:

Uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem. Através dela, os resultados que vão sendo obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos alunos são comparados com os objetivos propostos, a fim de constatar progressos, dificuldades, e reorientar o trabalho para as correções necessárias. A avaliação é uma reflexão sobre o nível de qualidade do trabalho escolar tanto do professor como dos alunos. Os dados coletados no decurso do processo de ensino, quantitativos ou qualitativos, são interpretados em relação a um padrão de desempenho e expressos em juízos de valor (muito bom, bom, satisfatório, etc.) acerca do aproveitamento escolar. A avaliação é uma tarefa complexa que não se resume a realização de provas e atribuição de notas. A mensuração apenas proporciona dados que devem ser submetidos a uma apreciação qualitativa. A avaliação, assim, cumpre funções pedagógico-didáticas, de diagnóstico e de controle em relação as quais se recorrem a instrumentos de verificação do rendimento escolar. (LIBÂNEO, 1994, p. 195).

Outro modelo que temos é o “democrático e participativo”, onde ocorre à valorização dos aspectos qualitativos, e se preocupa com todo o processo educacional e não apenas na avaliação como um produto. Preocupa-se mais com a avaliação pensada no sucesso escolar do



que com a reprovação, aqui se preocupa com o todo, envolvendo todos os segmentos do processo educativo, e não somente com o aluno em si.

Quando se fala em avaliação o pensamento é que a avaliação é um instrumento docente para observar se o aluno aprendeu ou não e, deste modo, refletindo sobre o nível de qualidade do trabalho escolar, tanto do professor quanto do aluno, gerando grandes mudanças significativas neste processo de ensino e aprendizagem.

Nas escolas tradicionais o ensino se torna um ato de depositar no que os professores são os depositantes e os alunos são os depositários. Uma educação assim o professor transmite o conteúdo ao aluno de forma repetitiva, utilizando a memorização, e os alunos são considerados como indivíduos passivos. Os conteúdos trabalhados, na verdade, são dissociados do cotidiano e da realidade do aluno. E, na maioria das vezes, desconsidera as experiências trazidas pelos alunos. Para Rabelo (1998):

Num processo de ensino assim, no qual se privilegia a memória em detrimento do raciocínio, o que se pode esperar do processo de avaliação? No mínimo, que ele cobre apenas memória em detrimento do raciocínio, cobre de volta as informações depositadas. Busca-se uma padronização de competências quase que exclusivamente memorística. (RABELO 1998, p. 47).

A avaliação no período republicano trouxe a aprendizagem de forma sistemática, de modo que os alunos eram avaliados constantemente com a realização de provas (práticas, escritas e orais). Deste modo a avaliação se restringia a reprovação e aprovação do aluno. Somente em 1904 foi que a avaliação passou a ser sistematizada a partir das notas dos alunos, que iam de 0 a 5.

Em 1920 a primeira república levantou algumas discussões a respeito do ensino que se limitava somente a elite, e o ensino era de forma mecanizada. Foi, então, a partir de 1932 com o Manifesto dos Pioneiros que começou a luta por uma escola que contemplasse toda a população.

Surge, então, a Escola Nova que apresentou novas propostas na qual os professores deveriam ter como parâmetro os interesses dos alunos, assumindo o papel de facilitadores. Sendo assim, todo este processo contribuiu para que ocorresse uma mudança no sistema avaliativo, agora o aluno tinha a autonomia sobre sua formação.

Até mesmo nos dias de hoje a avaliação é vista como um ato de mensurar o conteúdo que foi ensinado. Desta forma, a avaliação por grande parte das escolas é aproveitada de forma quantitativa, utilizando a nota como o seu objetivo maior, deixando de lado a qualidade do

ensino. Sendo assim, a avaliação não deve se preocupar apenas com a nota do aluno, mas sim no processo de ensino-aprendizagem. Assim como afirma Libaneo (1994):

A avaliação é uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem. Através dela os resultados que vão sendo obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos alunos são comparados com os objetivos propostos a fim de constatar progressos, dificuldades, e reorientar o trabalho para as correções necessárias. (LIBANEO, 1994, p.195).

A avaliação deve ser compreendida como um instrumento de apoio ao professor para mensurar a qualidade da assimilação do conhecimento por parte do aluno e também para verificar em que estágio de aprendizagem o aluno se encontra. Possibilitando um vínculo com o ensino e com as propostas de ensino utilizadas pelo professor.

A proposta de avaliação no Brasil, de acordo com os Parâmetros Curricular Nacionais (PCN) espera superar esta concepção tradicional de avaliação, compreendendo como parte intrínseca do processo educacional. Segundo os PCNs: “A avaliação das aprendizagens só poderá acontecer se forem relacionadas com as oportunidades oferecidas, isto é, analisando a adequação das situações didáticas propostas aos conhecimentos prévios dos alunos e aos desafios que estão em condições de enfrentar.” (BRASIL, 1997, p. 68).

Dentre os processos escolares estão as avaliações internas e externas. As internas são aquelas elaboradas pelos próprios professores e que acontece dentro de sala de aula para verificação da aprendizagem dos alunos. Deste modo a avaliação interna ocorre intencionalmente e sistematicamente e o professor pode utilizar de diferentes instrumentos avaliativos. Sendo assim, a avaliação interna permite ao professor verificar como tem ocorrido o processo de ensino e aprendizagem e refletir também sobre suas práticas pedagógicas.

As avaliações externas são aquelas que não são elaboradas pelas escolas, vêm com o intuito de medir o rendimento escolar. Essa modalidade avalia as redes de ensino, indo além da sala de aula. É utilizada como um dos instrumentos para a elaboração das políticas públicas de ensino e redirecionamento das metas das unidades escolares, requerendo uma metodologia que possibilite a comparabilidade do ensino nas escolas. Esta avaliação é construída de forma padronizada e os resultados colocados em uma escala.

De acordo com Sousa e Oliveira (2010, p. 796) a “[...] discussão da avaliação de sistemas abrange um amplo leque de questões de natureza técnica e, para além delas,

implicações de ordem política, pois que está intimamente vinculada às políticas públicas de educação.”

No espaço escolar a avaliação assume outra finalidade que vai ao encontro às necessidades sociais. As avaliações internas exigem dos professores a verificação do aprendizado do aluno, apresentando então resultados quantitativos da aprendizagem dos alunos. Resultados que na maior parte das vezes são obtidos por meio das provas e testes. Desse modo os alunos não aprendem, eles acabam memorizando o conteúdo ensinado que será cobrado na avaliação, deixando de desenvolver uma aprendizagem. Assim, como afirma Moretto (2010):

Avaliar a aprendizagem tem um sentido amplo. A avaliação é feita de formas diversas, com instrumentos variados, sendo o mais comum deles, em nossa cultura, a prova escrita. Por esse motivo, em lugar de apregoarmos os malefícios da prova e levantarmos a bandeira de uma avaliação sem provas, procuramos seguir o princípio: se tivermos que elaborar provas que sejam bem feitas, atingindo seu real objetivo, que é verificar se houve aprendizagem significativa de conteúdos relevantes. (MORETTO, 2010, p.95-96).

### **2.3 Avaliação na legislação**

Utilizou-se como fonte as Leis de Diretrizes e Bases LDBs – n° 4.024/61, n° 5.692/71 e n° 9.394/96 para compreensão do que a legislação propunha como avaliação para identificação de quais eram os métodos de avaliação utilizados pelas professoras durante o período pesquisado, 1969 a 2001.

Dentro do contexto escolar a avaliação é o meio pelo qual os professores mais utilizam para verificar o rendimento dos alunos. Sendo assim, foi criada uma lei que afirma o direito à educação, garantido pela Constituição Federal, estabelecendo os deveres do Estado em relação à educação escolar e os princípios da educação. Definindo, então, as responsabilidades que o Estado, Distrito Federal, Municípios e União têm com a educação.

Cria-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), legislação que regulamenta o sistema educacional do Brasil, sendo ela pública ou privada, abrangendo da educação básica ao ensino superior.

A primeira LDB foi sancionada em 20 de dezembro de 1961, durante o governo de João Goulart, sendo promulgada Lei n° 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Na primeira LDB sua

base curricular abrange três graus de ensino consignados por ela, que são: o primário, o médio e o superior.

De acordo com os dados obtidos na LDB – 4.024/61, não apresenta em registros o que a legislação propunha como avaliação para as séries iniciais. Durante este período a avaliação era vista em uma perspectiva tradicional. O professor era a autoridade máxima e o aluno uma tábua rasa, na qual o professor iria depositar o conteúdo e se ele não aprendesse, a culpa era do aluno e nunca do professor. Deste modo a avaliação era utilizada pelos professores como forma de punir os alunos por não terem participado das aulas ou por não estarem aprendendo.

Somente em 1971, foi sancionada a segunda LDB - n° 5.692/71, em um momento muito crítico que o Brasil vivia em sua história. O Brasil passava pela ditadura militar. Muitos não acreditavam ser uma nova lei e sim uma reforma da anterior. Com a nova reforma foi instalada a instituição da educação moral e cívica no currículo, valorizando também a educação profissional e instituindo o ensino obrigatório dos 7 aos 14 anos.

A avaliação durante essa nova reformulação da LDB de 1971 também não era muito discutida e pensada como nos dias de hoje, durante este período o professor deveria avaliar de forma quantitativa, na qual o aluno deveria atingir a nota para que pudesse avançar de série. Não preocupava com o ensino – aprendizagem, deste modo acabava mensurando o ensino. De acordo com a Lei Diretrizes e Bases da Educação n° 5.692/71 em seu artigo 14, quando se trata da Educação Básica, diz que para verificar o rendimento escolar deverá observar o seguinte item:

Art. 14. A verificação do rendimento escolar ficará, na forma regimental, a cargo dos estabelecimentos, compreendendo a avaliação do aproveitamento e a apuração da assiduidade.

§ 1º Na avaliação do aproveitamento, a ser expressa em notas ou menções, preponderarão os aspectos qualitativos sobre os quantitativos e os resultados obtidos durante o período letivo sobre os da prova final, caso esta seja exigida.

§ 2º O aluno de aproveitamento insuficiente poderá obter aprovação mediante estudos de recuperação proporcionados obrigatoriamente pelo estabelecimento. (BRASIL, 1971, p. 145).

Após alguns anos da primeira LDB foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96), a qual é mantida até os dias de hoje, sendo a segunda vez que é regulamentada a educação em todos os níveis. A LDB n° 9.394/96 estabelece o dever do Estado com a educação escolar pública. Dividindo em dois níveis: educação básica e ensino superior.

Durante este período a avaliação ganha um novo olhar, deixando de lado o quantitativo e passando a ser pensada nas individualidades do aluno. A nova LDB prevê uma avaliação continuada e progressiva, enquanto nas outras LDBs as avaliações eram baseadas por meio de atribuições de notas. A avaliação passa a ser um material de apoio do professor, permitindo que ele reflita sobre seu ensino, metodologia utilizada para transmitir o conteúdo e também para averiguar o rendimento dos alunos, as dificuldades e, a partir dos resultados, que o professor consiga rever e pensar em novas metodologias para que realmente ocorra o ensino – aprendizagem.

De acordo com a Lei Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96 em seu artigo 24 inciso V, quando se trata da Educação Básica, para verificar o rendimento escolar deverá observar o seguinte item:

- a) Avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, e dos resultados ao longo do período sobre o de eventuais provas finais; A LDB indica, portanto, o modelo democrático e participativo, como o que deve ser utilizado na Educação Básica. (BRASIL, 1996, p. 150).

Como pode ser visto houve uma grande mudança no processo escolar, no que se refere a avaliação. O que antes era tratado como forma de punição e o único culpado pelo fracasso escolar era o aluno. A avaliação após a LDB nº 9.394/96, ganha um novo olhar pensando nas individualidades dos alunos, no processo de ensino – aprendizado e nas práticas do professor.

Outro documento foi a formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica instituída pela LDB nº 9.131/95. As Diretrizes são normas obrigatórias para a Educação Básica que servem para orientar no planejamento curricular das escolas. De acordo com as Diretrizes Curriculares, são compreendidas as avaliações em três dimensões:

- I – Avaliação da aprendizagem;
- II – Avaliação institucional interna e externa;
- III – Avaliação de redes de Educação Básica. (BRASIL, 2013, p. 98).

De acordo com o que estão prescritas nestas Diretrizes, as três dimensões de avaliação, deverão estar previstas no projeto político – pedagógico da escola para nortear a relação entre o professor, estudante, gestão escola e a sociedade em que a escola está situada.

A avaliação houve um grande avanço, trazendo grandes modificações no processo de ensino, dando espaço agora para o aluno já que antes só o professor tinha voz, ele era autoridade

máxima. Portanto, a avaliação deve auxiliar o professor na intervenção pedagógica, não se restringindo no julgamento sobre o fracasso ou sucesso dos alunos. Ocorrendo de forma sistêmica e contínua, deste modo possibilitando uma compreensão do conhecimento construído pelo aluno e a metodologia utilizada pelo professor.

### 3 MÉTODOS UTILIZADOS NO PERÍODO DE 1969 A 2001

Nesta seção foi abordado quais os métodos de alfabetização mais utilizados durante o período pesquisado (1969 a 2001) identificando as bases epistemológicas, a concepção de aluno e de cada um dos métodos.

#### 3.1 Discutindo o termo método

O método de alfabetização é o caminho que irá conduzir para chegar a um fim, é ensinar a criança a ler e escrever. Sendo assim, este método é o processo racional para chegar a um determinado fim.

No ano de 1969 o termo letramento não entrava em vigor, alfabetizar era apenas ensinar as crianças a codificar e decodificar. As discussões sobre letramento eram escassas e somente após a publicação do livro “Psicogênese da Língua Escrita”, das autoras Ferreiro e Teberosky (1991), que surge uma mudança no processo de alfabetização.

Somente em meados de 1980, no Brasil, o conceito de alfabetização começou a ser vinculado com o termo letramento. Deste modo o significado de alfabetização era ensinar a codificar e decodificar somente depois do termo letramento que entra em vigor ensinar as crianças a fazer os usos sociais da leitura e escrita. Soares (1998) faz a distinção entre alfabetização e letramento. Segundo a autora:

Alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado. (SOARES, 1998, p.47).

De acordo com a concepção de Soares (1998), alfabetização e letramento tem que caminhar juntos, pois não basta apenas ensinar a ler e escrever, é preciso ensinar a fazer os usos sociais de leitura e de escrita. Não basta decifrar os códigos, é necessário ler e compreender. Assim o termo letramento entra em vigor.

Segundo Cagliari (1998), existem dois métodos:

Um voltado para o ensino e outro voltado para a aprendizagem”, o primeiro tipo, que enfoca o ensino, é considerado por ele inadequado porque nele a situação inicial do aluno é considerada uma página em branco onde serão acrescentadas informações uma após a outra enfocando o conhecimento já

dominado e para isso, decorar é fundamental. O autor cita como exemplo mais corriqueiro deste método, o uso das cartilhas, onde o aluno precisa desmembrar palavras, decorar os pedaços e com eles construir outras palavras. (CAGLIARI, 1998, p.108).

O método voltado para o ensino foca nas formas de ensinar, como será ensinado ao aluno, não se preocupa com as individualidades dos alunos. Neste método o erro é usado como forma de repetição se o aluno errou, ele irá fazer novamente a forma correta até que ele memorize, este mecanizo não significa que o aluno aprendeu.

O método voltado para a aprendizagem é bem diferenciado do método voltado para o ensino. No método voltado para a aprendizagem o professor pensa em como o aluno irá aprender, o foco não é o ensino mas sim como esse aluno vai aprender. Aqui o professor já pensa nas individualidades do aluno. O erro é o início da aprendizagem, a partir dele será ensinado para o aluno, e assim ele irá refletir sobre e compreender a forma correta. Portanto, bagagem social e cultural do aluno e considerada como parte integrante do aluno que influência seu processo de aprendizagem. Neste método tudo é direcionado pensando na aprendizagem deste aluno.

A partir da discussão sobre o método e das pesquisas sobre alfabetização desenvolvidos por Soares (1986), Cagliari (1998) e Santos (2011) é possível depender que não existe uma fórmula certa de alfabetizar, é preciso compreender o que é o processo de alfabetização, o contato social, objetivo, separar as dificuldades dos alunos, as necessidades diferentes, partir da realidade de cada um, trabalhando uma didática diferenciada que atenda às necessidades dos discentes.

### **3.2 Métodos de alfabetização**

Desde o Brasil Colônia é discutido métodos de ensino (como o mútuo e o intuitivo) para escolarização do brasileiro e no processo de alfabetização o que identifica são os métodos chamados de tradicionais<sup>1</sup> para a alfabetização.

Os métodos de alfabetização sofreram algumas transformações, o que fez com que surgissem vários outros como: o tradicional que incorpora o sintético e analítico, o que se apoia

---

<sup>1</sup> O método tradicional, o foco está no professor, que detém conhecimentos e repassa ao aluno, e as aulas são mecanizadas. O aluno é considerado como uma tábua rasa, que chega a sala de aula sem deter de nenhum conhecimento prévio.



na concepção construtivista. O sintético se divide em três: alfabético, fônico, silábico. Sendo que no analítico temos: o da palavração, sentencição e global de contos ou historietas.

A seguir será abordado um pouco sobre cada método para que se possa compreender melhor as concepções de alfabetização envolvidas em cada metodologia, e reconhecer os procedimentos utilizados para alfabetizar nossas crianças.

### 3.2.1 Os métodos Tradicionais: Sintético e Analítico

O método tradicional de alfabetização é o mais presente nas salas de aula e continuando fortemente presente até os dias de hoje. Neste método o professor permanece no centro e o aluno chega na sala de aula como uma tábua rasa, não traz consigo um conhecimento adquirido com o seu meio social. As aulas são mecanizadas, em que o professor passa o exercício, corrige e segue com a matéria.

Uma aula assim não faz com que o aluno aprenda, ele simplesmente irá memorizar através dos exercícios de repetição, levando-o a decorar e não a aprender. Desta forma a escola estará formando alunos desinteressados e desmotivados.

Quanto ao método tradicional, Cagliari (1998) afirma que:

Alunos que são submetidos a um processo de alfabetização, seguindo o método das cartilhas (com livros ou não), são alunos que são expostos exclusivamente ao processo de ensino. O método ensina tudo, passo a passo, numa ordem hierarquicamente estabelecida, do mais fácil para o mais difícil. O aluno, seja ele quem for, parte de um ponto inicial zero, igual para todos, e vai progredindo, através dos elementos já dominados, de maneira lógica e ordenados. A todo instante, são feitos testes de avaliação (ditados, exercícios estruturais, leitura perante a classe), para que o professor avalie se o aluno “acompanha” ou se ficou para trás. Neste último caso, tudo é repetido de novo, para ver se o aluno, desta vez, aprende. Se ainda assim não aprender, repete-se mais uma vez, remanejando-se os alunos atrasados para uma classe especial, para não atrapalharem os que progrediram, até que o aluno, à força de ficar reprovado, desista de estudar, julgando-se incapaz. E a escola lamenta a chance que a criança teve e que não soube aproveitar. (CAGLIARI, 1998, p. 65).

Deste modo o método tradicional está preocupado em ensinar somente a codificar e decodificar, não se preocupa em ensinar a criança a fazer o uso social da língua e da escrita.

O método Sintético é o método em que sua estrutura está dentro da teoria do behaviorismo, é considerado um processo mais rápido, antigo e simples de alfabetização. O foco nesta metodologia é o ensino de ler letra por letra ou sílaba por sílaba e palavra por

palavra, deste modo ela parte das partes menores para as partes maiores. O método sintético se divide em: alfabético, fônico e silábico.

Já o método alfabético como o próprio nome já diz, ele parte primeiro do alfabeto, em que a criança aprende primeiro o alfabeto, em seguida as junções das sílabas e só depois que a criança vai entender as palavras. O professor ensina de uma maneira que confunde o aluno, pois lhe é ensinado a juntar as sílabas da seguinte forma: Te + a = Ta, Pe + a = pa, formando assim a palavra tapa, desta forma confunde a criança na hora de formar as palavras.

O método fônico ou fonético vincula a fala com a escrita, ligando assim o som com o grafema. O ensino se iniciará pela forma e pelo som das vogais, seguidas pelas consoantes. Cada grafema é aprendido com um som, que juntos com outros fonemas formam sílabas e palavras. Tomando o cuidado entre o som e a escrita devido à regionalidade.

No método silábico parte das sílabas mais simples para as mais complexas. Nele se integra os métodos sintéticos partindo das sílabas até o texto. Trabalhando com as famílias silábicas e nas atividades propostas, permite-se ao aluno apenas formar palavras com as sílabas apresentadas anteriormente em seguida, formando pequenas frases e textos.

Compreendeu-se um pouco do método sintético e o que engloba esta metodologia para que se possa comparar e identificar a diferença que ocorre no processo de alfabetização, analisando minuciosamente o analítico e suas divisões, para que se possa reconhecer o método que utilizavam para alfabetizar as crianças no período de 1969 a 2001.

O analítico é caracterizado por ser um método diferente do sintético, ele parte do todo (texto) para as partes (frases). Um dos objetivos é fazer com que as crianças compreendam o sentido de um texto, não se ensina a leitura da silabação, estimula que o aluno lê à vontade e expor suas ideias. É constituído por palavração, leitura de palavra por palavra. O analítico se divide em: palavração, sentençação e global de contos. De acordo com Kleiman (1995), no método analítico o ensino da leitura deveria ser iniciado pelo “todo”, para depois se proceder à análise de suas partes constitutivas.

No método da palavração, o que parte da palavra para as sílabas, as palavras são apresentadas independentemente de serem fáceis ou difíceis. Quando a palavra é apresentada, sempre explicar o seu significado, portanto a criança deve entender o significado da palavra. As crianças aprendem a reconhecer as palavras visualizando-as pela sua forma gráfica.

No método de sentençação a frase é a sentenças depois que ela for reconhecida e compreendida é decomposta em palavra e depois em sílabas. É um método que utiliza muito da

memorização. Segundo Gilda Rizzo Soares (1986), é a estratégia de comparar palavras e isolar nelas, elementos conhecidos para ler e escrever palavras novas.

No método global de contos o ponto de partida é o texto, onde se tem uma memorização e o reconhecimento das frases. Das frases reconhece a palavra, da palavra para as sílabas, e das sílabas para as letras.

### 3.2.2 O Método Natural: Freinet

O método natural surgiu a partir do pensamento construtivista no que o ensino ocorre de forma natural. O aprendizado é de forma livre e o professor será o mediador e deverá aproveitar aquilo que o aluno já sabe direcionando esse aprendizado.

A finalidade do método natural é promover estímulos para que ocorra o desenvolvimento integral de cada aluno, mas respeitando as características das suas próprias vidas.

De acordo com Dalbosco (2007), o Método Natural:

Deve deixar a linguagem nascer e se desenvolver espontaneamente na criança, de acordo com sua idade e da forma mais simples possível. Nada de apressar o processo de aprendizado da fala, querendo com isso ensinar-lhe palavras e estruturas gramaticais que ainda estão fora de sua capacidade cognitiva. (DALBOSCO, 2007, p.329)

Desta forma a escola que adere ao método natural, as salas são especiais, pois dá liberdade para que os alunos se comuniquem, para que eles próprios escolham o material a ser utilizado. A avaliação ocorre de forma integral, possibilitando ao professor uma análise do aprendizado real e integral dos alunos.

Existem vários métodos de se alfabetizar. Não existe o método certo, o que vai designar os resultados positivos ou negativos será a maneira em que ele será conduzido.

### 3.2.3 A Alfabetização na concepção construtivista

A concepção construtivista surgiu por meio das ideias do biólogo suíço Jean Piaget (1896-1980) sobre a construção do conhecimento, em que ele afirma que a construção do conhecimento acontece na interação do sujeito com o mundo.

Segundo Carretero (1997), o construtivismo é:

A ideia que sustenta que o indivíduo - tanto nos aspectos cognitivos quanto sociais do comportamento como nos afetivos - não é um mero produto do ambiente nem um simples resultado de suas disposições internas, mas, sim, uma construção própria que vai se produzindo, dia a dia, como resultado da interação entre esses dois fatores. Em consequência, segundo a posição construtivista, o conhecimento não é uma cópia da realidade, mas, sim, uma construção do ser humano. (CARRETERO, 1997, p. 15).

A concepção construtivista é considerada por muitos pesquisadores como a mais indicada para a alfabetização e letramento, mas não é o mais utilizado pelas professoras ele permite que a própria criança construa seu próprio conhecimento de acordo com seu desenvolvimento cognitivo. Trabalha com a ideia de que a criança chega na sala de aula já com um conhecimento, fazendo assim a união da língua falada, escrita e da leitura juntas em um único processo. Nesta concepção a criança irá se sentir segura e capaz de criar seu próprio conhecimento.

Não será tratado o construtivismo como um método pois:

[...] o construtivismo se apresenta, não como um método novo, mas como uma “revolução conceitual”, demandando, dentre outros aspectos, abandonarem-se as teorias e práticas tradicionais, desmetodizar-se o processo de alfabetização e se questionar a necessidade das cartilhas. A partir de então, verifica-se, por parte de autoridades educacionais e de pesquisadores acadêmicos, um esforço de convencimento dos alfabetizadores, mediante divulgação massivas de artigos, teses acadêmicas, livros e vídeos, cartilhas, sugestões metodológicas, relatos de experiências bem sucedidas e ações de formação continuada, visando a garantir a institucionalização, para a rede pública de ensino, de certa apropriação do construtivismo. (MORTATTI, 2006, p. 10).

A ideia de que a alfabetização se dá em um processo de construção do indivíduo e que essa construção se inicia bem antes dele frequentar a escola nos leva a compreender a bagagem social do aluno, o seu conhecimento prévio para a partir desse contexto o professor mediar essa construção do conhecimento.

O construtivismo incentiva o indivíduo a se expressar, a escrever e falar o que pensa, sem ter medo de dizer que está errado. Desperta no indivíduo a curiosidade e o desejo de buscar soluções de problemas, tornando-o então, um ser crítico e pensante.

Ferreiro e Teberosky (1991) realizaram uma pesquisa sobre o processo de aquisição da leitura e da escrita da criança a partir da concepção construtivista. Tirando a alfabetização do âmbito exclusivo e levando-a para a psicologia, mostrando que para adquirirem-se habilidades

de leitura e escrita não se necessita de métodos, mas mostra que a relação que a criança tem desde a pouca idade com a cultura escrita influencia bastante. Segundo Ferreiro (1999): “A alfabetização não é um estado ao qual se chega, mas um processo cujo início é na maioria dos casos anterior a escola e que não termina ao finalizar a escola primária”. (FERREIRO, 1999, p. 47).

Na perspectiva das autoras, as crianças elaboram seus conhecimentos sobre a escrita e leitura passando por diferentes hipóteses, que são baseadas em seus próprios conhecimentos prévios. Elas pensam em hipóteses diferentes para construir seu conhecimento.

Contudo, para que este processo ocorra é necessário considerar a escrita do ponto de vista construtivo, representante da evolução de cada criança, não podendo esquecer que alfabetização refere também a formas de alfabetizar. Muitas vezes os professores ensinam da mesma maneira que aprenderam quando eram crianças e não aceitam o erro. Sendo assim o processo de alfabetização, do ponto de vista do aluno, nada tem de “mecânico”.

### **3.3 Discutindo os “métodos” de alfabetização no período pesquisado**

Foram apresentados os métodos de alfabetização, e agora será discutido os métodos utilizados para alfabetizar durante o período de 1969 a 2001. Para tal, é relevante entender-se o conceito de alfabetização nesse período.

Alfabetizar era apenas ensinar as crianças e ler e escrever (codificar e decodificar), portanto o termo letramento não entrava em vigor durante o período pesquisado, dentro dessa concepção de alfabetização o ensino se pautava no tradicional, em que o professor estava no centro, e acreditava que o aluno chegava à sala de aula uma “tábua rasa”, como já dizia Paulo Freire, quando construiu esse método de ensino como educação bancária, no que o professor depositará os conteúdos nas mentes dos alunos sem interação e significação com a vida cotidiana dos mesmos.

O método de ensino que utilizado pelas professoras para alfabetizar as crianças era o sintético, o qual parte das partes menores (letras) para as partes maiores (texto), abrangendo as suas subdivisões que são: alfabético, fônico e silábico. Métodos estes que se baseiam na memorização e não garante o verdadeiro aprendizado. Deste modo acabam formando reprodutores e não alunos críticos pensantes.

O método sintético utilizado tem a compreensão de que o sistema de escrita ocorre juntando unidades menores e estabelecendo a relação com a fala e sua representação escrita.

Ou seja, a junção de letras, fonemas ou sílabas formam o todo. A aprendizagem que ocorre com esse método leva somente ao processo codificação.

Este método utilizado durante esse período seguia muito o modelo de ensino que as professoras foram alfabetizadas, reproduzia o que elas vivenciaram em sua alfabetização. Isso ocorre porque durante aquele período não havia muitos cursos de formação contínua de professores, não existia a exigência de formação específica para atuar nas séries iniciais do ensino fundamental. Algumas professoras tinham apenas o curso de magistério. Apesar de estudarem os métodos de alfabetização e, as novas concepções, elas acabaram por reproduzir o método no qual foram alfabetizadas. Só após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação n° 9.394/96 que as professoras alfabetizadoras buscaram realizar um curso superior, mas isso não garantiu a mudança nos métodos utilizados por elas para alfabetizar, continuavam com o método tradicional. Essa busca pelo curso superior não foi universal já que a Lei não exigiu essa mudança na formação das alfabetizadoras imediatamente.

Durante o período de 1969 a 2001 a alfabetização se dava pelo treino das famílias silábicas, montando e desmontando palavras e formando outras palavras. Deste modo montar e desmontar palavras da língua não é um uso natural da escrita e nem da língua é apenas uma estratégia do ensino escolar. Para a criança que aprende com esse método é bem complicado ela conseguir construir novas palavras ortograficamente corretas, pois o processo de internalização da linguagem se dá através da leitura de textos, mesmo que os alunos não saibam a ler.

Os professores alfabetizadores que seguem o método tradicional e trabalham com as cartilhas. Trabalham com as cartilhas garantindo que todos os alunos façam as mesmas atividades e aprendam ao mesmo tempo, onde os alunos não podem errar. O erro precisa ser evitado pois se o aluno erra é sinônimo de que o aluno não aprendeu o que foi ensinado. Se o aluno errar ele vai ter que repetir até que ele aprenda.

As cartilhas seguem o método sintético, com atividades de memorização, ensinando letras, sílabas e palavras. Atividades onde os alunos leem e escrevem textos “cartilhados” de sílabas ou palavras que foram trabalhados nas lições anteriores e que não têm significado para o aluno. Os textos são artificiais, não têm um significado lógicos. Geralmente são textos curtos sempre usando palavras das famílias silábicas trabalhadas, como por exemplo: “Eva viu a uva”. São textos que não correspondem com a realidade vivida pelos alunos. Segundo Cagliari (1998):

A maneira como as cartilhas lidam com a fala e a escrita confunde as crianças uma vez que passa a ideia de que a linguagem é uma ‘soma de tijolinhos’ representados pelas sílabas e unidades geradoras. Ora, as crianças aprenderam a falar de outra maneira e, portanto, para elas a linguagem apresenta-se como um todo organizado de maneira muito diversa daquela que a escola lhes mostra. No fundo, as cartilhas deixam de lado toda a trama da linguagem, ficando apenas com o que há de mais superficial. (CAGLIARI, 1998, p.82).

No método sintético a avaliação tem como foco o erro do aluno e não os acertos, tornando assim vítimas de um ensino fragmentado que visa a fixação de palavras prontas. O professor não utiliza o erro como ponto de partida, mas sim como forma de punição, fazendo com que ele repita por várias vezes o erro, até que ele aprenda. Porém, na verdade, não está ocorrendo um aprendizado, mas sim uma memorização, que, quando cobrado novamente, ele irá errar. O método não faz com os alunos reflitam sobre seus erros e que a partir deles ocorra o aprendizado.

Alguns professores até trocavam de cartilha pensando em uma melhora no aprendizado dos alunos, mas não abandonavam os métodos, continuavam com o método tradicional e sintético voltado para a aprendizagem de códigos, deixando de lado os usos sociais da língua e da escrita.

De acordo com Santos, (2011):

O aprendizado do aluno não deve se restringir ao espaço acadêmico. Diante dessa situação, o professor pode usar diversas metodologias para auxiliar o aluno no aprendizado do conteúdo repassado em aula, porém também pode fazer que o aluno verifique situações reais para que obtenha conhecimento de como é a integração da teoria na prática. (SANTOS, 2011, p. 88).

Deste modo pode ser visto o quanto o processo de alfabetização é complexo, pois é por intermédio dele que milhares de pessoas aprendem codificar e decodificar. O que mais preocupa é que para se alfabetizar os professores utilizam métodos e a maior parte desses professores utiliza o método tradicional que engloba o analítico, sintético e construtivista. Então, surge a dúvida sobre qual o método mais indicado para alfabetizar, e formar alunos capazes de construir seus próprios conhecimentos, tornando-se pensantes e críticos.

Uma nova linha de pensamento surge com novas concepções sobre a alfabetização e os métodos utilizados pelos alfabetizadores. Esta nova concepção segue a linha que alfabetizar não é apenas ensinar a codificar e decodificar por meio dos métodos que as cartilhas propõem, mas sim partir daquilo que o aluno traz consigo para a sala de aula, formar alunos críticos, pensantes e capazes de interagirem na sociedade. Para Paulo Freire o conceito de alfabetização

vai além do domínio do código escrito e enquanto prática discursiva possibilita uma leitura crítica da realidade.

Entra em discussão a concepção construtivista que foi desenvolvida pelo psicólogo e epistemólogo suíço Jean Piaget, no início da década de 1920, e colocada em destaque pelas pesquisas desenvolvidas por Ferreiro e Teberosky (1991). Piaget em seus estudos, percebeu que o conhecimento se constrói na interação do sujeito com o meio em que ele vive. De acordo com Jean Piaget, o conhecimento:

Não pode ser concebido como algo predeterminado nem nas estruturas internas do sujeito, porquanto estas resultam de uma construção efetiva e contínua, nem nas características preexistentes do objeto, uma vez que elas só são conhecidas graças a mediação necessária dessas estruturas, e que essas, ao enquadrá-las, enriquecem-nas (PIAGET, 2007, p.1).

Deste modo, o construtivismo permite a própria criança construir seus conhecimentos de acordo com seu desenvolvimento cognitivo. Valoriza os conhecimentos que o aluno traz consigo para a sala de aula, partindo, então, de seus conhecimentos para lhes ensinar. Neste método trabalha em um único processo a união da língua falada, escrita e a leitura. Nele acredita-se que a aprendizagem começa bem antes da criança entrar na escola. Segundo Becker (1994):

O construtivismo não é uma prática nem um método, e sim uma teoria que permite conceber o conhecimento como algo que não é dado e sim construído e constituído pelo sujeito através de sua ação e da interação com o meio. Assim, o sentido do construtivismo na educação diferencia-se da escola como transmissora de conhecimento, que insiste em ensinar algo já pronto através de inúmeras repetições como forma de aprendizagem. (BECKER, 1994, p.89).

O construtivismo deixa claro, do ponto de vista linguístico, que para aprender algo é preciso praticar, sendo assim, para que se possa ensinar a criança a ler e escrever é preciso estimulá-la a ler e escrever, sem necessidade de um método. Não tem uma regra básica a ser seguida, pois a ideia principal é que o ensino se baseia na vivência de vida que os alunos trás para a escola.

Sendo assim, o construtivismo busca criar práticas para se trabalhar em sala de aula de acordo com o nível intelectual em que a criança se encontra. A psicóloga Emilia Ferreiro foi muito importante para esse processo também, ela foi aluna de Piaget, e foi quem difundiu o nome construtivismo, realizando novos estudos sobre como a criança aprende a ler e escrever.



De acordo com Onãtivia (2009):

Por um longo período da história os estudiosos preocuparam-se em descobrir qual é a melhor maneira para se alfabetizar as crianças. A partir da segunda metade do século XX, o objetivo dos pesquisadores passou a ser a descoberta de como elas aprendem a ler e escrever. Durante pesquisas, percebeu-se que este processo não é tão simples como se pensava, pois a criança precisa internalizar um código escrito que já existia antes mesmo dela nascer, além disso, ela deve entender, e não somente decodificar o que lê. Esse processo se torna ainda mais complexo porque cada criança tem uma maneira de aprender, uma personalidade diferente das outras e trará consigo diferentes desafios e indagações para a sala de aula. (ONÁTIVIA, 2009, p.91).

A psicóloga Emília Ferreiro, que foi aluna de Piaget e quem difundiu o nome Construtivismo, valendo-se da teoria de seu professor e de novos estudos realizados por ela sobre como as crianças aprendem a ler e escrever. A educação, de acordo com a concepção construtivista, é um processo de construção de conhecimento, que ocorre devido ao conjunto de um lado os alunos e professores e do outro os problemas sociais.

Deste modo, através do construtivismo e dos estudos feitos por Piaget, sua aluna Emília Ferreiro contribuiu para que houvesse algumas mudanças no processo de alfabetização. Durante 1969 o termo letramento não entrava em vigor, alfabetizar era apenas ensinar a criança a codificar e decodificar. Após a publicação do livro “Psicogênese da Língua Escrita”, das autoras Ferreiro e Teberosky (1991), há uma mudança no pensar o processo de alfabetização. Nessa nova concepção a criança tem um papel ativo no processo de aprendizado.

Após a publicação do livro, a alfabetização ganha um novo olhar, contribuindo com o processo de alfabetização, além de ensinar as crianças a escrever e ler, educando e estimulando as crianças para que façam os usos sociais da leitura e da escrita. O livro contribuiu bastante também para entendimento do processo de aprendizagem dos alunos, que cada criança tem um tempo de aprendizagem, que as mesmas passam por fases de desenvolvimento na aquisição da leitura e da escrita.

No Brasil, em meados de 1980, o conceito de letramento ganha destaque, pois em outros países o termo já entrava em vigor. No Brasil, a alfabetização se dava apenas em ensinar a codificar e decodificar, as crianças sabiam ler e escrever, mas ao ler não conseguiam compreender o que foi lido. Deste modo, o termo letramento contribui para modificar o processo de alfabetização, vem para contribuir, pois além de aprender a ler e escrever a criança tem que fazer os usos sociais de leitura e escrita. Kleimam (1995), define o termo letramento como:

Um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos. As práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual o letramento era definido, e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não-alfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, apenas um tipo de prática – de fato, dominante – que desenvolve alguns tipos de habilidades, mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita. (KLEIMAN, 1995, p. 19)

Após as discussões sobre os diversos métodos, durante o período de 1969 a 2001, podemos inferir que o método de alfabetização mais utilizado foi o tradicional, o que se divide em três métodos. Mesmo após novos estudos e novas concepções o método tradicional é bem presente em sala de aula.

O método tradicional o foco não está no processo de aprendizagem da criança está, o principal foco está no ato de ensinar a criança ler e escrever, não se preocupa em ensinar a fazer os usos sociais a língua escrita e falada. Não leva em consideração que cada criança aprende de uma maneira e tem o seu tempo para aprender.

Durante este período de 1969 a 2001 o professor é o centro e não valorizar aquilo que o aluno traz consigo, pois, o professor é o detentor do saber, desta forma o método utilizado é voltado somente para o ensino. Portanto permanece em um ensino em que ensinar a ler e escrever parte das partes menores (letras) para as maiores (textos). Textos pequenos que não fazem sentido e não parte da realidade dos alunos.

O método que os professores utilizavam era bastante tradicional, ensinava as sílabas, passava as atividades da cartilha, as famílias silábicas e as atividades de copias das famílias silábicas trabalhadas, exercício de memorização, sempre seguindo está rotina. Desta maneira, durante as atividades o método utilizado era o alfabético, o qual se ensina primeiro o alfabeto, as junções das sílabas, e por último as palavras completas.

Muitos professores utilizava as cartilhas com auxílio para alfabetizar estas crianças. Os métodos das cartilhas escolares não ofereciam para os alunos uma leitura e uma escrita reflexiva e crítica, pelo contrário exigia apenas uma codificação e decodificação, além disso, a linguagem nas cartilhas era de difícil entendimento para os alunos, pois os textos estavam fora da realidade e a linguagem extremamente culta, o que gerava um certo desconforto para o aluno responder as questões.

O método alfabético é o mais presente até nos dias de hoje, não só durante o período pesquisado. Antes de pensar em método é preciso compreender o processo de aprendizagem do aluno.

## **4 HISTÓRIA ORAL**

Nesta seção será abordada a história oral que utilizada como um método de pesquisa, no qual se baseia no registro de depoimentos orais conferidos em entrevistas.

A História oral como um caminho metodológico que é capaz de dar voz aos sujeitos. Possibilitando a reconstrução de uma história por meio de relatos, sendo eles, individuais ou coletivos.

De acordo com Portelli (1997), a História oral está conectada a processos sociais, históricos e culturais, os quais são problematizados por meio do diálogo, juntamente com as vivências dos sujeitos, que são historietas carregadas de significações adquiridas ao longo da vida.

Sendo assim, as historietas são representações que já foram vividas, contendo lembranças que já podem terem sido esquecidas, mas que durante a entrevista são ressignificadas, resultando em fontes orais que foram analisadas, interrogadas e contextualizadas nesse trabalho.

### **4.1 Cronologia da História oral**

Somente no século XX, nos Estados Unidos, ocorreu a reintrodução da história oral quando alguns grupos de historiadores realizaram seminários, lançaram revistas e também formaram suas próprias instituições. Desta forma, o método se desenvolveu completamente a partir dos anos de 1950 com a vinda do gravador, primeiro nos Estados Unidos e logo após se difundiu pela Europa. A história oral não possuía a mesma força em outros países, assim como possuía nos Estados Unidos, sendo utilizada pelos futuros historiadores com o intuito de reunir matérias de estudos.

Mais tarde, no final dos anos 60, na Itália, alguns sociólogos e antropólogos, tendo como um dos objetivos reconstruir a cultura popular, que foram as responsáveis pela segunda geração de historiadores orais, sendo eles Bosio, Ferraoti e De Martino. Deste modo, eles não adotavam a fonte oral como uma complementação e sim como “outra história”. Este novo olhar para a história oral, se deu em 1968, em meio aos movimentos e conflitos feministas e sindicalistas. Acabaram criando um não-conformismo sistemático, que é uma história alternativa em relação às outras construções historiográficas a partir do escrito.

Em 1975, o início da terceira geração, foi marcado por dos grandes encontros ocorridos na França, destacado, assim, por Joutard. O primeiro foi o debate sobre os arquivos orais da Previdência Social, o segundo, foi uma pesquisa sobre os etno-textos, reunindo, então, etnólogos, linguistas e historiadores.

Logo após o início da terceira geração criaram grupos de verdadeiros historiadores orais. Foi na Itália que surgiu um manifesto sobre história oral, criando um projeto com o intuito de estudar as classes populares.

Contudo, as décadas seguintes foram marcadas pelas pesquisas sobre as fontes orais, gerando, então, debates e pesquisas sobre tal. Em 1980 criaram a associação de Historiadores Orais. A quarta geração ocorreu em 1990 quando as fontes orais foram largamente exploradas. Desta forma, vários historiadores compreenderam quão importante é a história do tempo para as fontes orais, constituindo uma metodologia teórica, a qual passou a se chamar história oral.

#### **4.2 Conceitos e definições**

Entende-se como história oral o procedimento no qual se coleta dados utilizados em várias pesquisas históricas da educação. Desta forma, o presente recurso permite ao pesquisador utilizar como fonte documentos escritos e orais com função de resgatar uma história. De acordo com Queiroz (1988), a história oral pode ser um método de coletar dados:

História oral é um termo amplo que recobre uma quantidade de relatos a respeito de fatos não registrados por outro tipo de documentação, ou cuja documentação se quer completar. Colhida por meio de entrevistas de variada forma, ela registra a experiência de um só indivíduo (história de vida) ou de diversos indivíduos de uma mesma coletividade (tradição oral). (QUEIROZ, 1988, p.19).

Para utilizar-se da História Oral faz-se necessário compreendê-la na perspectiva que ela vai muito além de um simples relato de fatos. É uma forma de chegar aos fatos que foram vivenciados em um determinado momento histórico, no qual os documentos escritos não são suficientes para revelar todos os sentidos. Conforme Meily (2005), a história oral é uma observação do passado com o hoje, o qual faz parte do processo histórico que não está acabado.

De acordo com Thompson (1992), a história oral é uma prática social que gera e transforma mudanças na história, pois a própria história oral modifica e descobre novas áreas

de investigação. Desta forma, esta acaba conseguindo derrubar algumas barreiras existentes entre professores, instituições educacionais, alunos, e o mundo exterior.

Em síntese, a História Oral sobrepõe uma dimensão viva, contribuindo com novos aspectos historiográficos. Nela o historiador precisa de vários documentos como: diários, registro, entrevistas para coletar dados, e não somente de documentos escritos. Conforme Alberti (1989):

[...] a história oral apenas pode ser empregada em pesquisas sobre temas contemporâneos, ocorridos em um passado não muito remoto, isto é, que a memória dos seres humanos alcance, para que se possa entrevistar pessoas que dele participaram, seja como atores, seja como testemunhas. É claro que, com o passar do tempo, as entrevistas assim produzidas poderão servir de fontes de consulta para pesquisas sobre temas não contemporâneos. (ALBERTI, 1989, p. 4).

Seguindo esta linha, a História Oral foca na memória humana em sua competência de rememorar o passado, testemunhando o vivido. A memória é construída no presente após vivenciar algo no passado. Estas memórias podem ser coletivas ou individuais. De acordo com Halbwachs (2006):

Diríamos que cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva, que este ponto de vista muda segundo o lugar que ali ocupo e que esse mesmo lugar muda segundo as relações que mantenho com outros ambientes (HALBWACHS, 2006, p. 69).

A História Oral é considerada como um processo metodológico que busca registrar vivências, lembranças e impressões dos indivíduos que se disponibilizaram compartilhar de sua memória, partilhando do seu conhecimento daquilo que foi vivido. Para Alberti (1989), a história oral é compreendida como:

Um método de pesquisa (histórica, antropológica, sociológica,...) que privilegia a realização de entrevistas com pessoas que participaram de, ou testemunharam acontecimentos, conjunturas, visões de mundo, como forma de se aproximar do objeto de estudo. Trata-se de estudar acontecimentos históricos, instituições, grupos sociais, categorias profissionais, movimentos, etc. (ALBERTI, 1989, p. 52).

Ao se trabalhar com a História Oral não é preciso provar uma verdade absoluta, tão pouco uma história totalizante. Pelo contrário, quando se trabalha com a História Oral é no sentido de dar espaço para os sujeitos, desta forma, articulando suas narrativas juntamente com

os objetos em pesquisa. É estar ciente de que o ato de lembrar nem sempre é positivo, podendo trazer alguns desconfortos e sofrimentos para o indivíduo.

Pode-se compreender a História Oral como uma metodologia que é capaz de fornecer uma análise das memórias, das entrevistas realizadas com pessoas de um determinado grupo, que faz parte de seu tema de pesquisa. Garrido (1992) destaca que:

Um dos aspectos mais interessantes do uso de fontes orais é que não apenas se chega a um conhecimento dos fatos, mas também à forma como o grupo os vivenciou e percebeu. É de importância capital resgatar a subjetividade, mas é um grave erro passar a confundir a com fatos objetivos. Esta aproximação crítica ao testemunho oral consegue-se mediante dois procedimentos de caráter interativo: um, com a documentação escrita existente, e outro, com o resto do corpus de documentos orais. Daí a importância de se estabelecer uma relação dialética entre os diversos tipos de fontes. (GARRIDO, 1992, p. 33).

Neste sentido a História Oral permite construir um conhecimento de outra forma, na qual não conheceria se não fossem as lembranças compartilhadas pelo indivíduo que as viveu, contribuindo, assim, para um conhecimento muito mais rico.

#### **4.3 Quem é quem na história oral**

Para que a História Oral se realize, se faz necessário a conjuntura de dois elementos que juntos se completam. Sendo assim Meihy (2005) diz que para construir a História Oral é fundamental dois elementos, que são eles: “o entrevistador, e o entrevistado”. Desta forma, juntos irão reproduzir três ações, segundo a autora, que são: a gravação, a produção do material escrito e uma análise eventual do entrevistador.

Dentro da história oral a entrevista é um elemento importante, pois dela que surgirá a história oral. Segundo Thompson (1992):

Os historiadores orais podem escolher exatamente a quem entrevistar e a respeito do que perguntar. A entrevista propiciará, também, um meio de descobrir documentos escritos e fotografias que, de outro modo, não teriam sido localizados. (THOMPSON, 1992, p. 22).

Os papéis que os dois elementos desenvolvem na história oral são diferentes, sendo assim, entrevistador e entrevistado ocupam lugares sociais diferentes. O entrevistado é tratado como um colaborador, nunca deve ser tratado como um objeto de estudo. Ele é a pessoa que

será ouvida em gravação, contribuindo para a pesquisa. Ele terá um papel fundamental, pois é através dele que ocorrerão as etapas da entrevista.

Já o entrevistador, ele tem o papel de coordenador, pois será ele que irá elaborar a entrevista e realizá-la. Deste modo, o entrevistador tem como tarefa, durante a entrevista, ativar a memória do entrevistado para que assim ele consiga obter o máximo de informações. De acordo com Thompson (1992, p. 152) “O processo da memória depende pois, não só da capacidade de compreensão do indivíduo, mas também de seu interesse”. Para que o entrevistador consiga obter resultados durante a entrevista, e consiga ativar a memória do entrevistado, é necessário que o entrevistador utilize de elementos que sejam significativos.

Durante a entrevista, entrevistador e entrevistado tem que assumir e compreender que estão na posição de colaboradores e não estão na posição de investigadores e investigados.

#### **4.4 A entrevista**

A entrevista é um processo muito importante no qual deve se tomar um cuidado especial. Durante a elaboração das perguntas que serão feitas na entrevista é de suma importância pensar em perguntas que façam o entrevistado lembrar o passado e que ele consiga falar aquilo que o entrevistador precisava obter. Portanto, as perguntas não poderão ter sentido ambíguo, pois poderá deixar o entrevistado confuso e o entrevistado não obterá o resultado esperado. Thompson (1992) propõem alguns princípios para serem pensados durante a preparação das perguntas:

As perguntas devem ser sempre tão simples e diretas quanto possível, em linguagem comum. Nunca faça perguntas complexas ou de duplo sentido [...] evite induzir a uma resposta... E sempre que possível evite interromper uma narrativa [...]. (THOMPSON, 1992, p. 260-263).

Outro fator importante é o local onde a entrevista está sendo realizada, pois o local pode alterar o resultado da entrevista e o discurso do entrevistado por este motivo faz-se necessário que a entrevista ocorra em um local no qual o entrevistado se sinta aconchegado.

De acordo com Meihy (2005), a entrevista passa por três procedimentos que são: transcrição, textualização e transcrição. Estas etapas, segundo a autora referem-se a:

1. Transcrição: processo rigoroso, longo e exaustivo de passagem inicial do oral ao escrito. Para alguns pesquisadores, trata-se de operação de caráter



puramente técnico, por vezes relegado a outros. No entanto, na perspectiva apresentada, a transcrição é de grande importância para a construção e análise das histórias de vida, principalmente por sua natureza reiterativa;

2. Textualização: etapa na qual as perguntas do pesquisador (a) são retiradas ou adaptadas às falas dos colaboradores. Há igualmente rearranjos a partir de indicações cronológicas e temáticas. Desse modo, busca-se facilitar a leitura do texto por meio de conformações às regras gramaticais vigentes e da supressão de partículas repetitivas, sem valor analítico, típicas do discurso oral. O objetivo é o de possibilitar uma melhor compreensão da narrativa;

3. Transcrição: refere-se à incorporação de elementos extra-textos na composição das narrativas dos colaboradores. Procura-se recriar o contexto da entrevista no documento escrito. Mais do que uma tradução, tenta-se elaborar uma síntese do sentido percebido pelo (a) pesquisador (a) além da narrativa e desempenho do colaborador (a). (MEIHY, 2005, p. 35).

Durante a entrevista a gravação é um processo de confiança que retrata aquilo que é realmente dito, transparecendo marcas de humor, incertezas, dialetos. Deste modo a gravação é diferente do registro escrito, pois o registro escrito não transparece estas marcas.

Outro momento crucial é a transcrição da entrevista, no qual passa por uma mudança, deixando o estágio da gravação oral e passando para o escrito. A transcrição deve ser tratada com muita cautela. Conforme Thompson (1992):

O que deve vir a público é um texto trabalhado, onde a interferência do autor seja clara, dirigida à melhoria do texto. Por isso, o autor afirma: por lógico, não são as palavras que interessam e sim o que elas contêm [...] vícios de linguagem, erros de gramática, palavras repetidas devem ser corrigidas, sempre indicando ao leitor que precisa estar preparado. (THOMPSON, 1992, p. 57-58).

No entanto, é necessário fazer a correção, mas mantendo o sentido daquilo que foi dito pelo entrevistado, não podendo modificar o sentido daquilo que foi dito.

A textualização é a última etapa do processo e será a consolidação do discurso oral. Neste processo o narrador passará a ser o personagem, advindo pelo processo de transcrição, no qual ele estará recriando.

Reconstruir história de vida, seja ela nos exteriores sociais, culturais, pessoais e profissionais é uma maneira de rever lembranças ocultas que revelam sentimentos os quais ao serem lembrados têm o poder de fazer fatos renascerem mesmo que seja um processo imaginável. Segundo Thompson (1992, p. 337): “A história oral devolve a história às pessoas em suas próprias palavras. E ao dar-lhes um passado, ajuda-as também a caminhar para um futuro construído por elas mesmas.”

Destarte, a História Oral, enquanto metodologia, auxilia na construção e reconstrução do passado, à medida que traz à tona as vozes de quem vivenciou os fatos. Lembrando que essa metodologia se apoia na memória individual e coletiva<sup>2</sup> definida por Halbwachs.

#### 4.5 Tipos de história oral

Segundo Meihy (2005), existem três tipos de história oral: história de vida, história temática e tradição oral. A história de vida é o relato de um narrador, no qual ele relata seus conhecimentos através do tempo, tentando reconstruir suas vivências e experiências que adquiriu. Diferente da autobiografia, pois abstrai da presença do pesquisador e da biografia, já que é através da narrativa que o pesquisador conseguirá obter resultados. O quadro abaixo apresentará as características de cada grupo, segundo a autora.

**Quadro 1 – Tipologia da história oral**

Aspectos principais		
História oral de vida	História oral temática	Tradição oral
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sujeito primordial é o depoente.</li> <li>- Retrato oficial do depoente.</li> <li>- A verdade está na versão por ele apresentada.</li> <li>- Narrador é soberano para revelar ou ocultar casos, situações e pessoas.</li> <li>- As perguntas das entrevistas devem ser amplas, sempre colocadas em grandes blocos, de forma indicativa dos grandes acontecimentos e na sequência cronológica da trajetória do entrevistado.</li> <li>- O entrevistador não deve contestar o entrevistado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- É a que mais se aproxima das soluções comuns e tradicionais de apresentação de trabalhos analíticos em diferentes áreas do conhecimento acadêmico.</li> <li>- A entrevista é mais um documento, compatível com a busca de esclarecimentos e, por isso, o grau de atuação do entrevistador como condutor dos trabalhos fica mais explícito.</li> <li>- Parte de um assunto específico e preestabelecido a objetividade é direta, pois a temática gira em torno de um esclarecimento ou opinião do entrevistador</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trabalha com a permanência dos mitos e com a visão de mundo de comunidades que têm valores filtrados por estruturas mentais asseguradas em referências do passado remoto.</li> <li>- remete às questões de um passado longínquo que se manifestam pelo folclore e pela transmissão geracional.</li> <li>- Exemplos de estudos de tradição oral: destino dos deuses, semideuses, heróis, personagens históricos e malditos, origem de povos, calendários, festividades, rituais, cerimônias cíclicas.</li> <li>- O sujeito neste tipo de pesquisa é sempre mais coletivo e menos</li> </ul>

<sup>2</sup> Conceito de memória individual e coletiva utilizado é embasado em Halbwachs (2006).

	<p>sobre algum evento definido.</p> <p>- Pretende-se que a história oral temática tenha alguma versão de um acontecimento que seja discutível ou contestatória. O entrevistador tem papel mais ativo, inclusive de contestação do que o entrevistado diz. - Detalhes da vida pessoal do narrador interessam por revelarem aspectos úteis à informação temática central.</p>	<p>individual. - Seu uso é comum em estudos de tribos e clãs, que resistem à modernidade.</p> <p>- A entrevista deve abranger pessoas que sejam depositárias das tradições.</p>
--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Adaptado de Meihy (2005).

#### 4.6 História oral e cultura escolar

Houve algumas mudanças nas fontes de pesquisa para a História da Educação. Cadernos, materiais didáticos, foto, cartas e diários, após as mudanças, todos os itens passaram a ser fontes de pesquisa. Os sistemas educacionais foram interrogados pela legislação, abrindo, então, um novo espaço para o estudo da cultura escolar. Essas mudanças se devem às novas perspectivas historiográficas como a Nova História Cultural que ganha destaque após a divulgação da revista *Annales d'histoire économique et sociale*, em outubro de 1929 e que contraria aquele pensamento positivista que busca uma aproximação entre a História e as outras ciências Humanas.

Erguendo-se contra a dominação da Escola Positivista, uma nova tendência da historiografia francesa exprime-se bastante discretamente em 'A Revista de Síntese' durante os anos 1920, mais francamente na 'Revista Les Annales' durante os anos 1930. A corrente inovadora (Annales) despreza o acontecimento e insiste na "longa duração"; deriva a sua atenção da vida política para a atividade econômica, a organização social e a psicologia coletiva (BOURDÉ E MARTIN 2000, p. 119).

Dentro dessa nova ótica historiográfica que se abre para novos documentos, a Nova História Cultural propõe um olhar sobre a Cultura:

Não mais como uma mera história do pensamento, onde estudavam-se os grandes nomes de uma dada corrente ou escola. Mas, enxergar a cultura

como um conjunto de significados partilhados e construídos pelos homens para explicar o mundo (PESAVENTO, 2004, p.15).

A partir dessa abordagem foram analisadas as práticas avaliativas das professoras alfabetizadoras na Escola Estadual Ministro Alfredo Nasser e não se pode pensar nas práticas das alfabetizadoras sem analisar a cultura da escola, pois quando se abre os portões de uma escola faz-se uma solicitação a entrar em um mundo imerso, complexo, cheio de relações e significações envolvendo tempos, espaços e elementos. Segundo Viñao Frago (1995, p. 69) as culturas escolares são “[...] toda la vida escolar: hechos e ideas mentes y cuerpos, objetos y conductas, modos de pensar, decidir y hacer”. Desta forma, professores, família, funcionários, alunos e gestores trazem marcas da cultura.

Segundo Vidal (2009), a escola sendo olhada pelas lentes da cultura escolar permite rever as relações entre escola, cultura e sociedade, permitindo também abrir o leque do nosso entendimento sobre o funcionamento da instituição.

Neste sentido, a escola é formadora de uma cultura, a qual é compreendida por cultura escolar. A partir da cultura escola poderá construir alguns preceitos sobre o passado da instituição escolar. Desta forma, a cultura é apropriada para produzir acordos que envolvem o sistema de significação da realidade e do mundo, condicionando comportamentos e organizando a vida social. Entretanto, a cultura escolar permite formar símbolos por meio do processo de construção de sentidos, desenvolvendo códigos de significação, símbolos que são formadores de consensos sobre objetos e fenômenos adentram de um grupo social.

A história cultural é bastante metodológica e teórica, mostrando diferentes posicionamentos sobre cultura e história. A cultura tem como objetivo mostrar como, em diferentes momentos e lugares, um fato social é pensado e construído. Assim, como explica Pesavento (2005):

Pode-se dizer que a proposta da história cultural seria, pois, decifrar a realidade do passado por meio das suas representações, tentando chegar àquelas formas discursivas e imagéticas, pelas quais os homens expressam a si próprios e o mundo. (PESAVENTO, 2006, p. 42).

Uma das categorias de análise da cultura escolar é apontar as adversidades e diversidades entre os sujeitos que a produzem. Olhar para a escola exige uma problematização do ato dos sujeitos escolares com as práticas de ensino.

Os estudiosos da educação têm-se voltado para a cultura escolar com a finalidade de pensar as práticas educativas e buscar soluções para um sistema educacional problemático. Eles têm como foco, a partir da cultura, pensar no campo educativo, refletindo sobre o passado, revendo vivências e experiências.

## 5 ACHADOS

Nesta seção abordaremos sobre os dados encontrados nos diários das professoras, fazendo uma análise dos métodos de alfabetização e as avaliações utilizadas durante o período pesquisado. Fez-se uma interligação entre os dados encontrado nos diários e as falas das professoras entrevistadas. Foi utilizada como metodologia de pesquisa a História Oral, na qual se baseia no registro de depoimentos orais conferidos em entrevistas dirigidas por um roteiro semi-estruturado.

### 5.1 Tipos de avaliações encontradas

A todo tempo algo está sendo avaliado ou estão avaliando cada detalhe, seja nas ações mais simples do dia-a-dia, como nas mais complexas. Desta forma, no contexto escolar, a avaliação vem como um instrumento para que o professor acompanhe o processo de ensino – aprendizagem de seus alunos. Não se pode esquecer que no contexto escolar todos estão sendo avaliados, alunos, professores e escola.

De acordo com Jussara Hoffman (1998, p. 32), “a avaliação é a reflexão transformada em ação, não podendo ser estática nem ter caráter sensitivo e classificatório”. Para a autora avaliação é o acompanhamento do desenvolvimento do aluno no procedimento de construção do conhecimento. Durante o processo de aprendizagem do aluno o professor deverá caminhar lado a lado do mesmo, acompanhando seu processo de evolução.

Seguindo o pensamento de Hoffman (1998), a avaliação não se pode restringir em só averiguar se o aluno aprendeu o conteúdo ensinado, o classificando para a série seguinte. A avaliação deve ser compreendida como um apoio aos professores, para identificar as dificuldades dos alunos e os progressos. A avaliação deve ser um instrumento da aprendizagem, uma aliada para a melhoria do ensino do professor.

Portanto, ao analisar os diários do período pesquisado foi encontrada uma perspectiva de avaliação diferente de Hoffman. Encontrou-se um modelo tradicional, no qual a avaliação é compreendida como um ato de aprovação e reprovação com o intuito de averiguar o resultado do aluno. As provas aconteciam nos finais de todos os meses, e não havia prova final. No final somava todas as notas das provas e dividia pelo número de quantidade de provas. Não havia outros meios de avaliar os alunos, somente pelas provas aos finais de cada mês, de acordo com os conteúdos que eram trabalhados.

## 5.2 Visão tradicional: Formas e uso da avaliação

Dentro da visão tradicional a avaliação é um utensílio de controle de comparação, classificação e medida. Segundo Libâneo (1994), as utilizações das avaliações nas escolas estão reduzidas ao controle que é mensurado em função ao resultado quantitativo, que é obtido por meio das provas.

No modelo tradicional o professor utiliza a avaliação como um instrumento de controle para medir os conteúdos memorizados pelos alunos. Portanto, neste processo, o professor da escola desempenha um papel de autoridade do saber e o aluno um mero receptor de conteúdo. Em um processo tradicional a avaliação é frequentemente utilizada como forma de comparação, punição, controle social e classificação. Conforme Moretto (2010), a avaliação no modelo classificatório aparece como um recorte da aprendizagem.

Na concepção classificatória os padrões são preestabelecidos com bases comparativas. De acordo com Esteban (2001):

Frequentemente a avaliação feita pelo professor se fundamenta na fragmentação do processo ensino/aprendizagem e na classificação das respostas de seus alunos e alunas, a partir de um padrão predeterminado [...] a avaliação escolar, nesta perspectiva excludente, silencia as pessoas, suas culturas e seus processos de construção de conhecimentos; desvalorizando saberes fortalece a hierarquia que está posta, contribuindo para que diversos saberes sejam apagados, percam sua existência e se confirmem como a ausência de conhecimento (ESTEBAN, 2001, p. 16 - 17).

Quando se utiliza a avaliação com a função de classificar ou medir o princípio básico de sua função é perdido, acarretando uma forma de “descontinuidade, de fragmentação, de segmentação, ou seja, de parcelarização do conhecimento” (CARMINATTI; BORGES, 2012, p. 171).

A avaliação no modelo classificatório, conforme Moretto (2010), se torna isolada do processo de ensino, fazendo um recorte da aprendizagem. A avaliação se torna uma categoria de controle de condutas, atuando de forma excludente. Nela o erro é caracterizado como um fracasso e a prova é utilizada como um “acerto de contas” pelo professor.

Diferente da avaliação classificatória, a avaliação formativa está a serviço da aprendizagem, seu processo é dinâmico e inclui os sujeitos envolvidos. A prova é um momento no qual o aluno irá utilizá-lo como construção do seu conhecimento.

Muitas vezes a escola é desumana, se preocupando apenas com a aprovação e reprovação do aluno. A escola se preocupa com resultados quantitativos positivos, os professores se preocupam com as notas dos alunos para que eles sejam aprovados, os alunos com medo da prova ficam apreensivos com a nota e com medo de serem reprovados, os pais querem a aprovação de seus filhos. Desta forma, o processo avaliativo e a aprendizagem acabam ficando em segundo plano, deixando claro que o que realmente interessa neste caso é a aprovação do maior número de alunos (LUCKESI, 2011).

Os resquícios da avaliação, na perspectiva tradicional, estão presentes nas escolas brasileiras até os dias de hoje, onde a prova é o principal meio avaliativo e, em muitos casos, é o único meio avaliativo utilizado.

### **5.3 Avaliação somativa**

Nas análises dos diários é fortemente encontrado o modelo tradicional. Portanto de acordo com as três modalidades de avaliação, a avaliação somativa é a que prevalece no modelo tradicional de ensino e dominante nos diários analisados.

Avaliação somativa se caracteriza pelo aspecto conservador e autoritário, não se preocupa com o aluno, com o desenvolvimento dele. O professor é a autoridade e o aluno fica oprimido, o que dificulta cada vez mais o aprendizado. Ela não funciona como um instrumento dialético, mas tem um aspecto autoritário e conservador.

Nesse aspecto, a avaliação somativa:

Supõe uma comparação, pois o aluno é classificado segundo o nível de aproveitamento e rendimento alcançado, geralmente em comparação com os demais colegas, isto é, com o grupo classe. A ênfase no aspecto comparativo é próprio da escola tradicional. É com esse propósito que é utilizada a avaliação somativa, com função classificatória, pois ela consiste em classificar os resultados da aprendizagem alcançados pelos alunos ao final de um semestre, ano ou curso, de acordo com os níveis de aproveitamento preestabelecidos. Portanto, consiste em atribuir ao aluno uma nota ou conceito final para fins de promoção. (HAYDT, 2000, p. 25, 26).

Nessa perspectiva existe uma dicotomia entre avaliação e educação. Faz-se necessário que ocorra uma reflexão e consciência no que diz respeito a esta compreensão.



## 5.4 Finalidades da avaliação

É importante que a avaliação adquira uma estíma no processo de ensino e aprendizagem. Portanto, o professor é o principal agente emissor do rendimento escolar do aluno. Por este motivo o professor deve compreender o processo de avaliar o aluno e se auto avaliar.

O professor é o educador e avaliar os alunos faz parte de suas funções. Portanto, avaliar é corrigir, corrigir os desvios. Sobretudo, avaliar é orientar a fim de transformar, de desenvolver potencialidades. Nesta perspectiva Hoffmann (1998):

O sentido fundamental da ação avaliativa é o movimento, a transformação. Os pesquisadores muitas vezes se satisfazem com a descoberta do mundo, mas a tarefa do avaliador é a de torna-la melhor. O que implica num processo de interação educador e educando, num engajamento pessoal a que nenhum educador pode se furtar sob pena de ver completamente descaracterizada a avaliação em seu sentido dinâmico. (HOFFMANN, 1998, p. 110).

Desta forma, os professores necessitam refletir sobre sua atuação, buscando aprimoramento em seu trabalho no campo educativo, o qual muitas vezes se torna um trabalho mecanizado. Ocorre-se essa relação heterogênea, estará impulsionando para o processo de ensino – aprendizagem. Portanto:

A avaliação é um sistema intencional e discriminatório de verificação que tem por objetivo tornar a aprendizagem mais efetiva. Concluímos que esta, como processo, objetiva, melhorar a aprendizagem: a validade deste posicionamento, embora parcial, é significativa quanto à ênfase dada à avaliação como processo educativo. (SANT'ANA, 2001, p. 36).

Sendo assim, a avaliação tem que se adaptar de acordo com a natureza da aprendizagem, levando em conta o processo e o produto. O processo seria o caminho que se percorreu e o produto os resultados obtidos. É um processo no qual se identifica problemas e os desenvolvimentos dos alunos. Após este processo, juntos professores e alunos irão pensar sobre os acertos e erros que se cometeram, fazendo deste momento uma situação de aprendizagem.

Soares (1981), em sua citação, relata a função da avaliação no sistema educacional:

É um dos mais eficazes instrumentos de controle da oferta e do aproveitamento de oportunidades educacionais e sociais e de disseminação de um processo de seleção em que, sob uma aparente neutralidade e equidade a alguns são oferecidas sucessivas oportunidades educacionais e, em consequência, oportunidades sociais, enquanto a outras essas oportunidades

são negadas, processo que se desenvolve segundo critérios que transcendem os fins declarados de avaliação. Segundo esses fins declarados, a avaliação educacional pretende verificar se o estudante alcançou, e em que grau, os objetivos que se propõe o processo de ensino. Implica e mascaradamente o controle das hierarquias sociais. (SOARES, 1981 p.47).

A avaliação educacional tem como função auxiliar o professor nas tomadas de decisões no seu trabalho pedagógico e não como um meio de exclusão. Também é função da avaliação ajudar a sanar as deficiências encontradas tanto por parte do aluno como no processo de ensino – aprendizagem. O que não acontece no meio educacional, fica somente no papel na pratica isso não ocorre.

### **5.5 Avaliação atual**

O processo de avaliação passa por algumas mudanças, o que se alterar-se são os novos métodos de avaliar, o que antes era só pela prova, hoje se tem outros mecanismos. Mesmo ocorrendo estes avanços, novas pesquisas à cerca da avaliação e até mesmo com as propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN'S), a avaliação que ainda prevalece em sala de aula é avaliação somativa, classificatória, que vem com o intuito apenas de passar o aluno para a série seguinte, deixando de lado que a avaliação deve ser concebida como uma reflexão transformadora e não buscando somente resultados quantitativos.

Uma das mudanças ocorridas foi a proposta do PCN'S, que de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada no ano de 1996, no Art. 24, inciso V, diz respeito sobre o rendimento escolar. (...) “Avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais”.

Quando a LDBEN propõe uma avaliação contínua e acumulativa, é com o intuito de tornar obrigatoriedade uma meta na educação nacional, descrevendo assim parâmetros aos quais os alunos deverão ser avaliados de forma contínua e acumulativa, sobressaindo a qualidade sobre a quantidade.

Neste sentido, a lei propõe que cabe a escola evidenciar a eficácia dos alunos em suas atividades. Isto significa que a escola deve avaliar os êxitos alcançados por eles no processo educativo. Desta forma, avaliar se torna bastante complexo no contexto de evidenciar os êxitos. Portanto, avaliar não significa medir, pois, para se medir algo é necessário o uso de instrumentos

precisos como: balança e régua. Na avaliação escolar, se avalia o processo contínuo de um ser humano, o qual está sempre se desenvolvendo.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) abordam o tema avaliação como um auxílio ao professor, fazendo uma reflexão de sua prática pedagógica. Nos PCN'S a avaliação pode ser vista em vários campos da aprendizagem. Uma avaliação que possibilita ao professor colocar em prática seu planejamento, de acordo com os atributos de seus alunos. A avaliação de acordo com os PCN's é abarcada como meio integrador entre o ensino e a aprendizagem, buscando subsídios de como foi aprendido e o que foi aprendido, como um meio do professor refletir sobre suas práticas educativas, e possibilita ao aluno tomar consciência de suas próprias dificuldades e avanços.

A avaliação, de acordo com os PCN's, guia a prática educacional, mostrando ao professor o momento que é necessário fazer ajustes no processo educativo. Portanto a avaliação não deve ser realizada apenas em alguns momentos específicos ou no final do ciclo escolar, é imprescindível que a avaliação seja feita diariamente.

Avaliar não pode ser compreendido apenas como o domínio dos conteúdos ensinados, mas deve ser compreendida também como desenvolvimento das capacidades dos alunos. Destarte, o aluno deve ser avaliado como um todo, envolvendo diversas situações de aprendizagem, sendo no relacionamento com seus colegas, nos trabalhos escolares, nas brincadeiras e no solucionar problemas.

Portanto, é de suma importância que fique claro para o aluno o que o professor pretende avaliar em casos de provas que os conteúdos estejam condizentes com o que lhe foi proposto em sala de aula. É importante também que ele saiba de que forma ele vai ser avaliado, que os resultados alcançados sejam esclarecidos e discutidos com o aluno e não apresentadas apenas as notas no final de cada ciclo.

Nos PCN'S, uma de suas propostas é diminuir a reprovação que vem entrelaçada ao fracasso escolar. Portanto, antes de se chegar a um resultado tão negativo, juntos, professor e alunos, buscarão solucionar os problemas.

De acordo com Luckesi (2011), a avaliação que é praticada nas escolas é a da culpa, na qual as notas são usadas para classificar os alunos, onde não é traçado objetivos para serem alcançados, desta forma, acaba comparando desempenhos. Uma avaliação assim se dá pelo fato da relação autoritária, na qual o professor precisa manter a atenção dos alunos e a disciplina. Sendo assim, a avaliação que seria da aprendizagem se torna um utensílio de controle e não da aprendizagem.

Seguindo esta lógica é perceptível que a avaliação é utilizada como um instrumento freador e estático, que o professor não estabelece critérios e objetivos para serem alcançados, mas utiliza-se de “médias” das notas como uma forma de averiguar a competência do aluno. “A média então é realizada a partir da quantidade e não da qualidade, não garantindo o mínimo de conhecimento”. (LUCKESI, 2011).

Desta forma, a avaliação trabalhada nesta perspectiva retira dos alunos a liberdade e criatividade, gerando medo e insegurança. Deste modo, o ato de estudar se torna uma busca por nota e não uma obtenção do saber. A avaliação na visão de Luckesi (2011) é compreendida como um ato amoroso:

No sentido de que a avaliação, por si, é um ato acolhedor, integrativo, inclusivo. Para compreender isso, importa distinguir avaliação de julgamento. O julgamento é um ato que distingue o certo do errado, incluindo o primeiro e excluindo o segundo. A avaliação tem por base acolher uma situação, para, então (e só então), ajuizar a sua qualidade, tendo em vista dar-lhe suporte de mudança, se necessário. A avaliação, como ato diagnóstico, tem por objetivo a inclusão e não a exclusão; a inclusão e não a seleção - que obrigatoriamente conduz à exclusão. (LUCKESI, 2011, p.172).

Diante do exposto, a avaliação como um ato amoroso, é assim que ela deve ser compreendida, uma avaliação que integra, inclui, não julga, acolhe, não afasta e não seleciona. Por meio da avaliação diagnóstica é possível redirecionar, direcionar aquele aluno que está com dificuldade, e, até mesmo um conteúdo, proporcionando ao aluno uma nova oportunidade de cognição.

Na perspectiva de avaliação diagnóstica o professor verifica se seus alunos estão preparados para receber novos conhecimentos. Luckesi (2011 p. 08) adverte que a avaliação auxilia uma vida mais plena, “[...] desde que constata, qualifica e orienta possibilidades novas e certamente mais adequadas”. Diante disso:

[...] a avaliação diagnóstica será, com certeza, um instrumento fundamental para auxiliar cada educando no seu processo de competência e crescimento para a autonomia, situação que lhe garantirá sempre relações de reciprocidade. (LUCKESI, 2011, p. 44).

Luckesi (2011) salienta que a avaliação da aprendizagem, é uma avaliação inclusiva, construtiva, amorosa. A avaliação ela traz o que estava de fora para dentro, e os exames incluem e selecionam.

De acordo com Hoffmann (2003, p.32) “a avaliação é a reflexão transformada em ação, não podendo ser estática nem ter caráter sensitivo e classificatório”.

Avaliação é, fundamentalmente, acompanhamento do desenvolvimento do aluno no processo de construção do conhecimento. O professor precisa caminhar junto com o educando, passo a passo, durante todo o caminho da aprendizagem. (HOFFMANN, 2003, p. 32).

Hoffman (2003) sugere uma avaliação na perspectiva de construção, na qual, o diálogo é um identificador da aprendizagem, tornando toda resposta que o aluno der em um ponto de partida para novos ensinamentos.

Com as mudanças na educação o Governo institui também as provas externas<sup>3</sup> que vêm com o intuito de averiguar o desempenho dos alunos e de seus professores. Sendo assim, Oliveira (2011) destaca que as avaliações externas é um meio que favorece mais ao gestor, dando-lhe informações das redes educacionais e não como um auxílio ao professor para ele analisar seus resultados e, se preciso, modificar seus métodos de ensino. Portanto, a avaliação externa deve promover uma articulação com o trabalho pedagógico, deste modo nas avaliações externas o grande objetivo não é o ensino dos alunos, mas oferecer bonificações para a escola que obter maior nota.

O que o governo propõe como avaliação e o que está no papel é lindo, o ensino seria totalmente diferente do que temos hoje, o rendimento do aluno se dá somente pela prova e não por outros meios. A concepção de avaliação tradicional continua a mesma, como meio de classificar o aluno e o erro é visto como um fracasso.

Como podemos ver, durante o período pesquisado, temos uma avaliação na perspectiva tradicional que vem somente para classificar o aluno para a série seguinte, ocorrem as mudanças na educação, o governo estabelece novos meios e formas de avaliar o aluno e o professor, mas, como vemos a proposta é atual, porém a prática de avaliação contínua a mesma que existia no período de 1969. Estamos sendo avaliados a todo os momento, mas o que nos faz refletirmos é o que será feito com esses resultados, “Será feito uma análise destes resultados para que ocorra uma melhora ou até mesmo uma mudança? Ou vão aceitar os resultados e deixar da mesma maneira, colocando sempre a culpa no aluno que não aprende?”

---

<sup>3</sup> Avaliações externas, são provas padronizadas com o intuito de efetuar comparações entre as redes escolares, para que assim seja definido políticas públicas e de acordo com os resultados os professores e escola recebem bonificações.

## 5.6 Analisando os diários: o retrato das avaliações na alfabetização

A Escola Estadual Ministro Alfredo Nasser oferta alfabetização durante os turnos matutino e vespertino. A Escola foi fundada no ano de 1967, com o total de 306 alunos. O período pesquisado é de 1969 a 2001. Iniciamos a pesquisa neste período devido ao fato de não termos conseguido os diários dos outros anos anteriores.

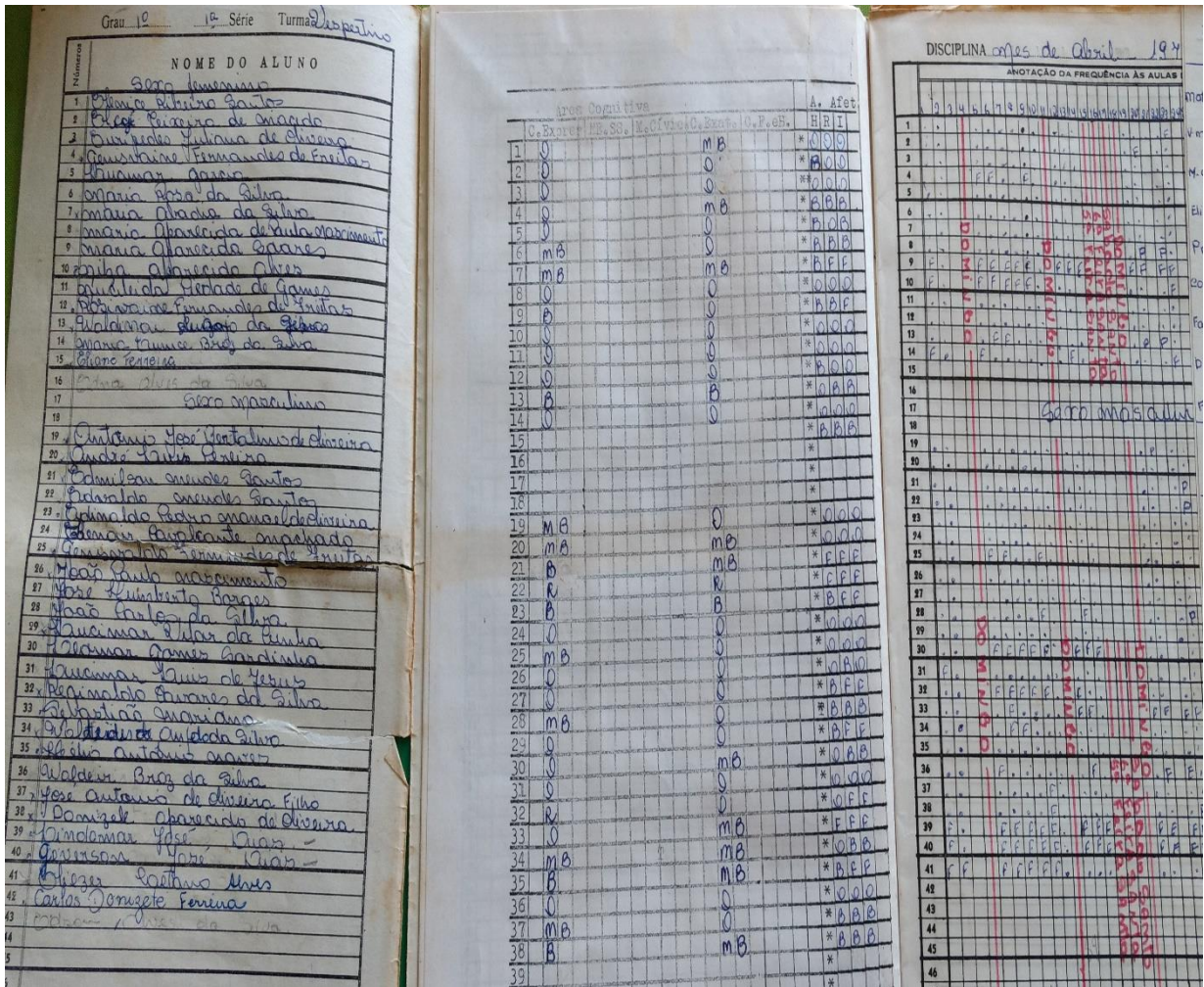
Foram encontrados um total de cento e setenta diários, os quais foram analisados. De acordo com as análises encontrou-se o total de trinta e seis diferentes professoras que lecionaram na alfabetização durante o período de 1969 a 2001.

Os diários dos anos de 1971 a 1975 não foram analisados, pois estes diários foram perdidos durante as mudanças que a escola passou no ano de 2001, quando ela deixou de ser estadual e passou a ser municipal.

Nas análises feitas, os primeiros diários encontrados durante os anos de 1969, 1970, 1976 e 1977 só continham a lista de chamada e as notas dos alunos nas matérias cursadas, não havendo registros dos conteúdos, atividades das aulas e quais eram as avaliações aplicadas. Somente a partir dos anos de 1978 que foram encontrados os registros dos conteúdos, atividades e avaliações. A seguir, na Figura 1, podem ser observados os diários de 1969 o qual não havia os registros de atividades e conteúdos trabalhados, mostra somente a lista de presença e notas.

**Figura 1** – Diário de 1969





Fonte: Autora.

De acordo com as análises feitas, a concepção de avaliação estava amparada à concepção tradicional para Luckesi (2011), o ato de avaliar está ligado à prática de exames, que constata os resultados alcançados por meio das provas escritas, ao qual aprecia os aspectos cognitivos dando ênfase na memorização dos conteúdos. Seguindo estes aspectos tradicionais, o professor é o centro, e os alunos ficam na posição de receptores passivos.

Conforme Chueiri (2008) ressalta na concepção tradicional a avaliação vem para classificar o desempenho do aluno.

As avaliações encontradas nos diários ocorriam no final de cada bimestre, desta forma, durante o ano letivo, que tinha quatro bimestres, a cada final de bimestre realizava-se provas com o intuito de verificar o desempenho do aluno sobre o conteúdo que lhe foi ensinado, e, de acordo com suas notas, ao final do ano letivo se ele passaria para a série seguinte.



Figura 3 – Avaliações bimestrais: 1º bimestre.

BIMESTRE

REGISTRO DE CONTEÚDO MINISTRADO E ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

DIAS	março	março	março
	Comunicação e Expressão	Matemática	Integração Social
19	Sílabo	Comparações e descrições	Dependências da
	Cyba expositiva	visão dos numerais	Escola
20	Leitura	Ordem crescente	Exercícios de fixação
21	Interpretação de textos	Ordem decrescente	Atala do Aluno na
22	Exercícios de fixação	Exercícios de fixação	Escola
23	Exercícios de revisão	numeros Pares e Impares	Exercícios de fixação
	Ciências e Biológicas	Comunicação e Expressão	Integração Social
26	Saúde e Alimentação	Exercícios de fixação	Cuidado do Aluno
27	Exercícios de fixação	Leitura	na Escola
28	Higiene na Alimentação	Interpretação de texto	Deveres e Direitos
29	Exercícios de fixação	Exercícios de fixação	do Aluno.
30	Exercícios de revisão	Exercícios de revisão	Exercícios de fixação
	Abril	Abril	Abril
	Comunicação e Expressão	Matemática	Integração Social
2	Leitura	Conjuntos revisão	Datas Comemorativas
3	Exercícios	Exercícios de fixação	Exercícios de fixação
4	Substantivos revisão	Ordem crescente e decrescente	Exercícios de revisão
5	Alfabeto revisão	Exercícios de revisão	Exercícios de revisão
6	Exercícios de revisão	Exercícios de revisão	Exercícios de revisão
	Comunicação e Expressão	Matemática	Ciências e Biológicas
9	Pontuação revisão	Sistema de numeração revisão	Orgãos dos Sentidos revisão
10	Exercícios de fixação	Exercícios de fixação	Exercícios de fixação
11	Exercícios de fixação	Exercícios de revisão	Exercícios de revisão
16	Exercícios ortográficos	Exercícios de revisão	Exercícios de revisão
17	Leitura	Revisão de toda matéria	Exercícios de revisão
18	Exercícios de fixação	Exercícios de fixação	Exercícios de fixação
19	Pontuação revisão	Adição revisão	Exercícios de fixação
20	Leitura	Exercícios de fixação	Exercícios de fixação
23	Exercícios de fixação	Exercícios de fixação	Exercícios de fixação
24	Exercícios de revisão	Conjuntos revisão	Exercícios de revisão
25	Aplicação de teste bimestral	Revisão da matéria	Revisão da Matéria
			Integração Social
26	Exercícios de fixação	Exercícios de revisão	Aplicação de teste bimestral
27	Exercícios de revisão	Aplicação de teste bimestral	Exercícios de revisão
			Ciências e Biológicas
28	Exercícios de revisão	Exercícios de revisão	Aplicação de teste bimestral

Fonte: Autora.

Figura 4 - Avaliações bimestrais: 2º bimestre.

BIMESTRE		REGISTRO DE CONTEÚDO MINISTRADO E ATIVIDADES DESENVOLVIDAS		
		maio	matemática	maio
		Comunicação e Expressão	Revisão da matéria	Integração Social
		Cuidado de recuperação	Revisão da matéria	Datas Comemorativas
3		Teste de recuperação	Revisão da matéria	do mês de maio
4		Revisão da matéria	Subtração	
7		Leitura e exercícios	Exercícios de revisão	Dia do Trabalho
8		Adjetivo	Termos da subtração	Pis das mães
9		Leitura	Exercícios de revisão	Libertação dos escravos
10		Exercícios de revisão	Adição revisão	
11		Adjetivo revisão	Problemas	Exercícios de fixação
14		Emprego da cedilha e til	Adição	Semana do Trânsito
15		Exercícios de revisão	Exercícios de fixação	Exercícios de fixação
16		Emprego do sinal oposto	Exercícios de revisão	Exercícios de revisão
17		Exercícios de fixação	Fixação da subtração	
18		Emprego acento circunflexo		
		Comunicação e Expressão	Matemática	Ciências F. e Biológicas
21		Exercícios de revisão	Exercícios de fixação	Utilização adequada das leis
22		Exercícios de fixação	Exercícios de revisão	Habitos de higiene
23		Leitura e exercícios	Fixação de problemas	Exercícios de fixação
		junho	junho	junho
		Comunicação e Expressão	Matemática	Integração Social
11		Formação de frases	Termos da adição	A família
12		Exercícios de revisão	Exercícios de fixação	Exercícios de fixação
13		Leitura	Problemas	Parentesco
15		Exercícios de revisão	Exercícios de revisão	Exercício de fixação
16		Ditado e exercícios	Adição revisão	Habituação
18		Exercícios de revisão	Exercícios de revisão	Exercícios Fixação
19		Exercícios de fixação	Exercícios de fixação	
				Ciências Físicas e Biológicas
20		Ditado	Revisão ordem crescente	Os animais variedade
21		Leitura	Revisão ordem decrescente	e divisão
22		Revisão de adjetivos, sílabas	Exercícios de revisão	Exercício de fixação
25		Exercício de revisão	Revisão de nº pares	Revisão de toda matéria
26		Leitura e exercícios	Exercício de revisão	Exercícios de fixação
27		Testes	Revisão de adição	Exercícios de revisão
28			Testes	Exercícios de revisão
29				Testes

CONTROLE DE CARGA HORÁRIA

Fonte: Autora.

Figura 5 - Avaliações bimestrais: 3º bimestre.

BIMESTRE \_\_\_\_\_

REGISTRO DE CONTEÚDO MINISTRADO E ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

DIAS	Setembro	Setembro	Setembro
	Comunicação e Expressão	Matemática	Ciências I e Biológicas
17	Revisão de Artigo	Revisão contagem em série	Os vegetais em Plantas
18	Leitura e exercício de fixação	Revisão de metade	Alimentação
19	Revisão de Adjetivo	Problemas	Exercício de fixação
20	Revisão de Artigo	Revisão de numeração romana	Os animais
21	Fixação da matéria e formação de frases	Revisão de metade e inteiro	Exercícios de fixação
24	Fixação da matéria para prova	Revisão de adição e subtração	Integração Social
25	Prova e exercício de fixação para próxima prova	Revisão de toda matéria	Datas comemorativas do mês de setembro
26	Correção da prova	Exercício de fixação para prova	Exercício de fixação para prova
27	Exercício de fixação	Prova	Prova
28	Exercício de revisão	Correção da prova e exercícios de fixação	Exercício de fixação da matéria de ciências I e B.
			Prova

Fonte: Autora.

Figura 6 - Avaliações bimestrais: 4º bimestre.

BIMESTRE _____			
REGISTRO DE CONTEÚDO MINISTRADO E ATIVIDADES DESENVOLVIDAS			
DIAS	Outubro	Outubro	Outubro
30	Fixação de ordenação de frases	Adição e subtração	Vestuaris Holística
	Novembro	Novembro	Novembro
05	Comunicação e expressão	Matemática	Int. Social e P. Biologia
06	Leitura e exercícios de ord. frases	Revisão de ad. sub. Multiplicação	P. J. Exercícios fixação
07	Ditado e leitura	Geometria figuras e exerc.	Int. S. Símbolos da Pátria
08	Redação leitura e exercícios	Revisão de cruzados	Exercícios de fixação
09	Fixação de verbo numeral	Revisão de toda matéria	P. J. e Biologia
			Terça Universos
09	Leitura e exercícios fixação de ações	Fixação de multiplicação e revisão Geometria	Exercícios de fixação
12	Fixação de ações e ord. frases	Problemas envolvendo as	Utilização de solo
13	Leitura e textos ortográficos	Fixação de cruzados	Exercícios de fixação
14	Fixação geral das matérias	Subtração multiplicação	Água e o ar Chuva
16	Revisão de toda matéria	Revisão de toda matéria	Exercícios de fixação
19	Revisão da matéria p/ prova	Revisão de toda matéria	Revisão das matérias para provas
20	Aplicação de prova		
21			Aplicação prova de Int. Social
22		Aplicação de Prova	Aplicação de P. J. Biologia

Fonte: Autora.

Os alunos eram avaliados pelas notas atribuídas as provas e testes, sendo compreendidas como uma avaliação classificatória. A avaliação classificatória não permite uma reflexão do processo de construção da aprendizagem e dos conhecimentos dos alunos, desta forma a avaliação classificatória não auxilia o aluno a vencer suas dificuldades e superar seus erros. O intuito é comparar os alunos entre si e classificá-los. Conforme Neto e Aquino (2009), a avaliação classificatória tem algumas características que as distingue das outras avaliações, tais como:

[...] indica uma simples verificação quantitativa daquilo que o aluno aprendeu dos conteúdos abordados; avalia-se o resultado final, e não o processo; somente são levados em consideração os aspectos técnicos da avaliação. (NETO, AQUINO, 2009, p.32)

A avaliação encontrada durante o período pesquisado é a avaliação classificatória, que se preocupa somente com o quantitativo, deixando de lado o processo de aprendizagem dos alunos, considerando apenas as notas, não avaliando os alunos nas entrelinhas, nas superações das dificuldades, nos desenvolvimentos de outras atividades que não sejam prova. De acordo com Luckesi (2011), a avaliação de punho classificatório se torna “um instrumento autoritário e frenador do desenvolvimento de todos os que passarem pelo ritual escolar.” (LUCKESI, 2011, P.37).

O que chamou a atenção foi que de cento e setenta diários analisados somente em um diário foi encontrado o registro de provas de recuperação durante o ano de 1979. Nos demais diários não foram encontrados estes registros, o que deixa algumas entrelinhas sobre esta avaliação de recuperação, se ela ocorria ou se somente esta professora aderiu está avaliação de recuperação.

Na prova de recuperação, como o próprio nome já diz o aluno irá recuperar a nota que ele não obteve. Ele terá uma segunda chance para que obtenha uma nota satisfatória para se classificar para o ano seguinte. Esta avaliação de recuperação não se preocupa com o aprendizado do aluno mas sim com a “nota”, com o quantitativo.

Em grande parte das avaliações de recuperação caem todos os conteúdos trabalhados durante o ano. Portanto, a avaliação de recuperação não garante o aprendizado do aluno, pois não tem como um aluno aprender tudo que se passou durante todo o ano para fazê-la. Como mostra na imagem 07, a avaliação de recuperação ocorre em grande parte no final do ano letivo.

Nos dias atuais encontramos nas escolas as avaliações paralelas<sup>4</sup> que vem com o mesmo intuito da avaliação de recuperação, dar a chance ao aluno de recuperar sua nota, o que as diferencia é o período que são realizados, que acontecem ao final de cada semestre.

**Figura 7** – Prova de recuperação

	Novembro	Novembro	Novembro
	Comunicação e Expressão	Matemática	Int. Social e P. Biológicas
05	Leitura e esc. de ord. frases	Revisão de ad. sub. Multiplicação	P. Exercícios fixação
06	Ditado e leitura	Geometria figuras e area	Int. S. Símbolos da Natureza
07	Redação leitura e exercícios	Revisão de cruzeiros	Exercícios de fixação
08	Fixação de verbo numeral	Revisão de toda matéria	P. Biológicas
			Barra Unimaras
09	Leitura e exercício fixação de ação	Fixação de multiplicação e revisão Geometria	Exercícios de fixação
12	Fixação de ação e ord. frases	Problemas envolvendo os	Utilização de solo
13	Leitura e treino ortográficos	Fixação de cruzeiros	Exercícios de fixação
14	Fixação geral das matérias	Substituição multiplicação	Figura e o ar China
16	Revisão de toda matéria	Revisão de toda matéria	Exercícios de fixação
19	Revisão da matéria P. Bar	Revisão de toda matéria	Revisão das matérias para provas
20	Aplicação de prova		
21			Aplicação prova de Int. Social
22		Aplicação de Prova	
23			Aplicação de P. Biológicas
26	Aula de recuperação	Aula de recuperação	Aula de recuperação
27	Aula de recuperação	Aula de recuperação	Aula de recuperação
28	Prova	" "	" "
29	Prova de recuperação Simp		Prova de Rec. Simp. Int. Social
30		Prova de recuperação simples	Prova de Rec. simp. P. Biológicas
02			

Fonte: Autora.

<sup>4</sup> Recuperação Paralela, é realizada no final de cada semestre onde o aluno fará uma prova a respeito do conteúdo e será aprovado se conseguir atingir a nota necessária.

Uma grande dificuldade durante as análises, foi o fato que grande parte dos diários não apresentavam os registros das avaliações, contendo somente os conteúdos trabalhados durante o bimestre, o que dificultou um pouco a pesquisa.

Um dos meios de avaliar os alunos eram por meio das provas (testes), que era cobrado todo o conteúdo trabalhado naquele bimestre. Quando o único meio de avaliar o aluno era por meio da prova, o ato de avaliar se tornou um ato de dar nota. De acordo com Loch (2000), “a avaliação não é simplesmente dar nota, fazer médias, reprovar ou aprovar os alunos”. (LOCH, 2000, p.31).

Portanto, tem-se uma avaliação classificatória, que não preocupa com o desenvolvimento dos alunos, mais se preocupa com as notas, pois neste sentido a nota é a garantia do aprendizado e por meio dela o aluno se classifica para a série seguinte.

Comparando os diários de 1969 com os de 2000 e 2001, é notável que o processo de avaliação seja o mesmo, de caráter classificatório, o que se modifica é que durante os anos de 2000 e 2001 foi encontrado o registro de algumas avaliações com trabalhos feitos pelos alunos, que não era somente a prova. É necessário a aplicação de provas, mas para verificar o aprendizado do aluno com o intuito de melhorar o ensino e não com o intuito de classificar.

**Figura 8** – Avaliação feita por meio de ditado.

REGISTRO DO CONTEÚDO MINISTRADO E ATIVIDADES DESENVOLVIDAS		
DIAS		
21	Exercícios de ordenar sílabas, ditado mudo, leitura, recreação	
22	Leitura e treino ortográfico, exercícios de revisão da matéria	
24	Introduzir a lição da casa, família e formações de palavras, exercícios	
25	Comentar sobre ecologia, colorir uma tarefa, exercícios variados, contos	
26	Como ligar nome ao desenho, separar as sílabas, números, contos	
27	Leitura no quadro-giz, em grupo, individual, completa sílabas	
28	Formando palavras, ditando nome aos desenhos, números, pares e ímpares	
11	Leitura no quadro-giz, ditado mudo, ligar e separar sílabas	
13	Orgão dos sentidos com tarefas para fixar, números, separar as sílabas, dezena e meia, dezena, números, completa n.º	
13	Introduzir a lição do macaco, sílabas e palavras, exercícios	
13	com nomes de órgãos dos sentidos, números, completa sílabas n.º	
13	Leitura no q. giz, em grupo, individual, exercícios de ligar nome aos desenhos, fazer dezena, meia dezena, pontua, contos	
15	Leitura, cópia, separar sílabas, ler os nomes e foca os desenhos, números, escreva o nome dos números, colorir	
18	Insira as lições com exercícios variados, tarefas colorir	
19	Introduzir a lição de nome sílabas, palavras n.º pares e ímpares, ditado mudo, ligar sílabas, separar sílabas	
20	Exercícios fixando as lições em estudo: ditado mudo, ligar sílabas, separar sílabas, números pares e n.º ímpares	
21	Leitura individual no q. giz, escreva variados p/ fixar as lições, ordenar sílabas, ligar desenhos ao nome, par, ímpar	
22	Exercícios de completa, desenha o que se pede, números, números pares e ímpares, desenhos livres, contos, versos	
23	Revisão da matéria com exercícios variados, recreação	
25	Exercícios completos as sílabas formando novas palavras, separar sílabas, números, completa números, pares e ímpares	
26	Revisão de matéria, pingua, palavras, ditado mudo	
27	Leitura individual, exercícios para revisão, reforço de contos	
29	Leitura avaliação em folhas mimeografiadas, português	
	avaliação através de ditado mudo, ordenar sílabas	

Fonte: Autora.

Após trinta e um anos a concepção de avaliação permanece a mesma, vem para classificar o aluno para a série seguinte e não para avaliar o contínuo processo de desenvolvimento que o aluno passa. Os Parâmetros Curriculares Nacionais propõem que a avaliação venha para auxiliar o professor, fazendo uma reflexão de sua própria prática pedagógica, o que não foi encontrado nos diários, pois o ato de avaliar está ligado ao ato de atribuir notas. Esta reflexão da prática pedagógica não foi encontrada, devido ao fato que a mesma prática está presente em vários diários por vários anos consecutivos.

Portanto, o aluno deve ser avaliado envolvendo o todo, e não somente um aspecto, que é o de domínio dos conteúdos por meio das provas, ele teve ser avaliado envolvendo o todo, que envolve as mais diversas situações de aprendizagem.

### **5.7 A Avaliação segundo as alfabetizadoras**

Thompson (1992) emprega a entrevista como uma metodologia, a história oral, que dá voz aos sujeitos, reconstruindo uma história, por meio de relatos, compartilhando conhecimentos do que já foi vivenciado. Sendo assim, foram selecionadas duas professoras alfabetizadoras que lecionaram no período de 1969 a 2001 na Escola Estadual Ministro Alfredo Nasser. Foram utilizados como fontes os diários encontrados no arquivo das escolas e as entrevistas realizadas.

Diante das falas das professoras, durante o período pesquisado o instrumento que se utilizava para avaliar os alunos eram as provas, a qual não avaliava o processo de aprendizagem do aluno, não era uma avaliação qualitativa, mas sim quantitativa. Desta forma, será exposto um pouco do que as professoras, que lecionaram durante o período pesquisado relatou sobre as avaliações. Para realização das entrevistas com as professoras, foi realizado um roteiro de entrevista, e diante deste roteiro, será exposto o que as professoras relataram sobre as avaliações ocorridas do período pesquisado.

A professora (A) lecionou na alfabetização durante vinte e cinco anos, já a professora (B) lecionou 22 anos. Serão relatados algumas das questões feitas as professoras sobre avaliações e suas respectivas respostas.

**Questão 1) Como eram suas avaliações? (eram elaboradas por você? Como ocorria esse processo de avaliação dos alunos? Eram provas, trabalhos? Quantas avaliações eram**



**realizadas por semestre ou bimestre?**

**Professora A:** Quando a escola foi fundada avaliava o aluno somente pelas provas, acho que era todo o final de mês, tinha a prova. Eu mesma elaborava as provas, nas avaliações procurava sempre facilitar para os alunos. Nessa época não podia passar trabalho, avaliava o aluno com a nota da prova e pelo comportamento do aluno. Só depois de alguns anos que passou a dividir por bimestres.

**Professora B:** As provas eram bimestrais, elaboradas por mim. Durante o período que lecionei, avaliávamos os alunos com provas e trabalhos. Era realizado duas avaliações por bimestre.

**2) Existia alguma regra para elaboração dessas avaliações?**

**Professora A:** Existia, tinha que ser da vivencia deles, não podia sair fora. Sempre seguindo o que eu trabalhei com eles.

**Professora B:** Para a elaboração das provas, uma das regras era procurar cobrar todo conteúdo trabalho durante o bimestre.

**3) Havia algum tipo de auto avaliação por parte do professor ou do aluno?**

**Professora A:** Sim havia, eu sempre me preocupava com as notas que meus alunos tiravam, então eu sempre me auto avaliava, para ver no que eu estava errando e acertando, sempre tive mais acertos do que erros. Todos os outros professores eram avaliados pela supervisora e pelos pais dos alunos. Não haviam auto avaliação do próprio aluno, pois eles não tinham essa capacidade.

**Professora B:** Eu sempre me auto avaliava, mas os alunos não, pois eles não tinham esta autonomia. Nós professores também éramos avaliadas pela supervisora, que avaliava se estávamos seguindo os planos.

**4) Neste período havia reprovação dos alunos no período de alfabetização (1ª série)?**

**Professora A:** Havia, se ele não sabia ler e escrever, ou fazer contas, ele era reprovado, pois não conseguia atingir as notas nas provas. Não havia conselho de classe nesse período, então se durante o ano todo o aluno não aprendeu a ler, como que ele ia passar em uma recuperação, se ele não aprendeu a ler e escrever, então ele não podia passar para a outra série. Mas se meu

aluno ele se sobressaia aos outros, já sabe ler e escrever, estando no pré, ele era avaliado e ele podia pular a primeira série e ir para o segundo.

**Professora B:** Sim, só passaria para a próxima série, o aluno que soubesse a ler e escrever. Pois se ele soubesse ler e escrever, ele conseguia alcançar a nota.

Diante dos relatos das professoras, foi encontrado uma avaliação que se preocupa com o quantitativo, pois, por meio da nota o aluno era classificado para a série seguinte. O que deixa nas entrelinhas é o fato, se o aluno não aprendesse a ler e escrever não importava o que importava era o aluno obter a nota para passar de ano. Não havia uma preocupação com o aprendizado do aluno, pois se ele teve dificuldades na aprendizagem, não aprendeu a ler e escrever, como este aluno conseguiria obter boas notas, sendo assim, não basta avaliar o aluno somente por meio de provas.

Se ocorria auto avaliação por parte do professor, buscando verificar seus erros e acertos, não foi encontrado nenhum relato de mudança. Quando nas falas das professoras, elas dizem que o aluno não tinha capacidade e autonomia de se auto avaliar, mas os alunos têm a capacidade de se auto avaliar, de ver seu rendimento, seus acertos e erros, de se auto avaliar para refletir, mas não eles próprios atribuir notas a eles mesmos.

Durante um certo período a avaliações ocorriam ao final de cada mês, sendo cobrado tudo que foi trabalhado pela professora, depois de um período instituiu a separação por bimestre, mesmo com essas mudanças, o único meio de avaliar o aluno era por meio da prova, somente depois de muitos anos que começou a avaliar os alunos por meio de trabalhos realizados por eles.

As avaliações escolares são conceituadas como um procedimento no ensino e na aprendizagem, porém a prova é o instrumento mais utilizado e que prevalece no âmbito escolar. Faz-se necessário a diversidade de instrumentos avaliativos, não ficando preso somente nas provas, é importante utilizar de instrumentos como: trabalhos, tarefas, comportamento, portfólio, provas, entre outros, por fim, cada aluno aprende e se expressa de formas diferentes, desta forma não dá para compará-los entre si.

Os Parâmetros Nacionais Curriculares propõem uma avaliação a qual possibilita coletar dados, refletir sobre a aprendizagem dos alunos, buscando compreender o processo de construção dos conhecimentos, nos erros e nas dificuldades encontradas pelos alunos durante esta construção. Que o ato de avaliar não é somente atribuir notas, assim como ocorre durante o período pesquisado. Além de proporcionar ao professor, que ele avalie seu trabalho

pedagógico, buscando solucionar as falhas que ali foram encontradas. Portanto, a avaliação necessita ir bem além da aparência quantitativa, promovendo uma ação, reflexão no procedimento de ensino e aprendizagem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a realização dessa pesquisa pode-se concluir que, ao analisar os métodos de alfabetização utilizados pelas professoras foi encontrado o método sintético que inicia-se das partes menores (letras) para as elementos maiores (texto). O método silábico consiste em ensinar as famílias silábicas primeiro para depois compreender as palavras, partindo das sílabas mais simples para as mais complexas. Com este método primeiro se aprende as sílabas para depois compreender e depois formar palavras.

O método de alfabetização é o caminho para se percorrer até chegar a um fim, que é ensinar as crianças a codificar e decodificar. Contudo, segundo as pesquisas sobre alfabetização no fim da década de 80, não basta só ensinar a ler e escrever é preciso ensiná-las a fazer os usos sociais da leitura e escrita.

A partir da análise dos diários, o ensino foi fundamentado na concepção tradicional de ensino, no qual o professor está no centro, e os alunos são uma tábua rasa, que não traz consigo conhecimentos externos a escola. Portanto, a alfabetização se tratava de exercício das famílias silábicas, fazendo um tipo de treino, desmontando e montando palavras, e formando outras. Nas análises dos diários, foi encontrado o método sintético.

A concepção tradicional presente durante o período de 1969 a 2001 na Escola Estadual Ministro Alfredo Nasser, não se preocupa com o processo de aprendizagem dos alunos, o foco é ensinar a criança a ler e escrever. Como o termo letramento não entrava em vigor não se tinha a preocupação de ensinar os alunos a fazerem os usos sociais da língua escrita e falada.

As Cartilhas eram utilizadas como material de apoio pedagógico e confirmavam as ideias tradicionais de ensino. Partindo do método sintético as cartilhas apresentavam atividades de memorização como cópias e os textos das cartilhas eram simples e desconexos em sua maioria não tinha significado para os alunos. Texto como: “Eva viu a uva”, “O Boi baba”.

Somente após os estudos de Jean Piaget e com a publicação do livro “Psicogênese da Língua Escrita” ocorreu algumas mudanças no processo de alfabetização, colocando o aluno no centro. Surge, então, a concepção construtivista que valoriza os conhecimentos que os alunos trazem consigo de suas vivências, permitindo que os mesmos construam seus conhecimentos por meio do seu desenvolvimento cognitivo, pois acredita que os alunos não aprendem somente na escola, a aprendizagem começa bem antes de irem para a escola.

Somente após a publicação do livro é que surge uma nova concepção de alfabetização que diz que além de ensinar a ler e escrever é preciso ensinar o aluno a fazer os usos sociais da

leitura e da escrita. Em 1980 o termo letramento entra em vigor contribuindo para alfabetização, pois agora a criança aprende a ler, escrever e fazer os usos sociais da leitura e da escrita.

A pesquisa ocorre durante o período de 1969 a 2001 e mesmo ocorrendo estas mudanças na alfabetização, de colocar o aluno no centro, de compreender que cada um tem um tempo de aprendizagem, ensinar a criança a fazer os usos sociais da leitura e da escrita, não se encontrou a concepção construtivista e o letramento colocados em prática, encontrando-se o método sintético utilizado para alfabetiza, preocupando somente em ensinar a ler e escrever.

As avaliações que ocorriam durante o período eram utilizadas como instrumento de controle, medindo o conhecimento que o aluno adquiriu ao longo das aulas. O professor assume o papel de autoridade do saber e o aluno é apenas o receptor de conteúdo. Como não havia uma concepção construtivista as avaliações eram uma forma de comparar os alunos, pois no modelo tradicional todos aprendem ao mesmo tempo.

Portanto, o ato de avaliar está intrinsicamente relacionado com o ato da aprovação e reprovação. Durante o período pesquisado foi encontrada uma avaliação no modelo classificatório, ocorrendo um recorte da aprendizagem. Porém avaliar não pode se restringir apenas em verificar o domínio dos conteúdos ensinados, mas ela deve ir além, avaliando o aluno em diversas situações de aprendizagem.

Mesmo após algumas mudanças que ocorreram durante este período, sobre avaliação, essas mudanças ficaram somente no papel, não sendo colocadas em prática. Com as mudanças surgiram novos instrumentos de avaliar o aluno, pois antes o único instrumento utilizado para avaliar o aluno, era somente as provas. Apesar dos instrumentos de avaliação e a concepção de avaliação se modificarem durante esse período de 1960 a 2001, a concepção de avaliação tradicional permanece, sendo utilizada como meio de classificar o aluno para a série seguinte. Na Escola Estadual Ministro Alfredo Nasser verificou-se que durante o processo de alfabetização a concepção de avaliação é tradicional, a qual buscava classificar os alunos de forma quantitativa. Não havia uma perspectiva de avaliação diagnóstica e formativa.

Através da metodologia de pesquisa que foi utilizada, a História oral, possibilitou a análise de documentos escritos (diários) e permitiu resgatar histórias, por meio de depoimentos orais, o que enriqueceu mais o trabalho e ajudou a compreender o que estava nas entrelinhas.

Portanto, durante o período pesquisado 1969 a 2001, foi encontrada a concepção tradicional presente nos métodos de alfabetização e também no ato de avaliar os alunos. Mesmo ocorrendo grandes avanços a concepção tradicional continuou prevalecendo, o professor sempre superior em relação aos alunos, não compreendendo que cada aluno tem seu tempo de

aprendizado. Portanto os alunos não devem ser comparados, sendo assim ao avaliar deve-se avaliar o todo e não somente por provas. Espera-se que as reflexões tecidas neste trabalho possam contribuir para questionar, ampliar e aprofundar os debates sobre a temática.

## Referências

ALBERTI, V. **História oral: a experiência do CPDOC**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1990.

BECKER, Fernando. **O que é o construtivismo?** n. 20. São Paulo: FDE, 1994. p. 87-93. Disponível em: m: <[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias\\_20\\_p087-093\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_20_p087-093_c.pdf)>. Acesso em: 18 de Março 2017.

BOURDÉ, Guy, MARTIN, Hervé. **As escolas históricas**. São Paulo: Publicações Europa-América, 2003.

BRASIL, LDB. Lei 4024/61. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 17 Maio 2017.

BRASIL, LDB. Lei 5692/71. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 18 Maio 2017.

BRASIL, LDB. Lei 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 20 Maio 2017.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, **Alfabetização, Diversidade e Inclusão**. Conselho Nacional da Educação. 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. 2. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

CAGLIARI, L.C. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 1998.

CAGLIARI, Luis Carlos. A respeito de alguns fatos do ensino e da aprendizagem pelas crianças na alfabetização. In: ROJO, Roxane (Org.). **Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas**. Campinas, SP: Mercado das letras, 1989.

CARMINATTI, Simone Soares Haas. e BORGES, Martha Kaschny. **Perspectivas da avaliação da aprendizagem na contemporaneidade**. Est. Aval. Educ. São Paulo, v. 23, n. 52, p. 160- 178, maio/ago. 2012. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1734/1734.pdf>. Acesso em: 18 Out. 2017, às 14h e 37min.

CARRETERO, Mario. **Construir e Ensinar as Ciências Sociais/hist**. São Paulo: Artmed, 1997.

CHUEIRI, Mary Stela F. **Concepções sobre a avaliação escolar**. Estudos em avaliação educacional, Minas Gerais, v.19, n.39, jan./abr. 2008. Disponível em: [http://www.fecra.edu.br/admin/arquivos/\\_AVALIACAO.pdf](http://www.fecra.edu.br/admin/arquivos/_AVALIACAO.pdf). Acesso em: 07 out. 2017, às 00h10min.

DALBOSCO, Cláudio Almir. **Primeira Infância e educação natural em Rousseau: as necessidades da criança**. In: Revista Educação. Porto Alegre, ano XXX, nº2, maio/agosto de 2007.

DEMO, Pedro. **Avaliação qualitativa**. 6ª Edição, Campina, SP: Autores Associados, 1999.

ESTEBAN, Maria Teresa. (org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FERREIRO, Emília & TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FERREIRO, Emilia. **Com Todas as Letras**. São Paulo: Cortez, 1999. 102p v.2.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da Organização do Trabalho pedagógico e da Didática**. 7ª Ed. Campinas – SP, Papyrus Editora, 1995.

GARRIDO, Joan del Alcazar i. **As fontes orais na pesquisa histórica: uma contribuição ao debate**. Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 13, n. 25/26, set 1992-ago/93, p. 33.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.

HAYDT, Regina Cazaux. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2000.

HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 7. Ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação: mito e desafio. Uma perspectiva construtivista**. 33ª Ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

KLEIMAN, A. B. (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, Mercado das Letras, 1995.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LOCH, Jussara M. de Paula. **Avaliação: uma perspectiva emancipatória**. In: Química na Escola, nº 12, novembro, 2000, p.31.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.



MEIHY, J. C. S. B. **Manual de história oral**. São Paulo: Loyola, 2005.

MORETTO, Vasco Pedro. **Prova: Um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas**. 9ª edição. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. 2006. Disponível em: <[http://smec.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-alfabetizar-letrar/lecto-escrita/artigos/historia dos métodos de alfabetizacao no brasil.pdf](http://smec.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-alfabetizar-letrar/lecto-escrita/artigos/historia%20dos%20métodos%20de%20alfabetizacao%20no%20brasil.pdf)>. Acesso em: 12 Junho 2017.

NETO, Ana Lúcia Gomes C; AQUINO, Josefa de Lima F. **A avaliação da aprendizagem como um ato amoroso: o que o professor pratica?** Educação em Revista, Belo Horizonte, v.25, n.2, p.1-7, ago. 2009. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982009000200010](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982009000200010). Acesso em: 08 out. 2017, às 16h44min.

OLIVEIRA, A. P. de M.A **Prova Brasil como política de regulação da rede pública do Distrito Federal**. 276 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

OÑATIVIA, Ana Cecília. **Alfabetização em três propostas: Da teoria à prática**. São Paulo: Ática, 2009.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **Cultura e representações: uma trajetória**. Revista do Programa de Pós-Graduação em História. Porto Alegre: UFRGS, Porto Alegre, v. 13, n. 23/24, p.45-58, jan./dez. 2006.

PIAGET, Jean. **Epistemologia genética**. Tradução de Álvaro Cabral. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

PILETTI, Nelson. **Estrutura e funcionamento do ensino fundamental**. 26ª Ed. São Paulo: Ática, 2003.

PORTELLI, Alessandro. **Tentando aprender um pouquinho. Algumas reflexões sobre a ética na História Oral**. Revista Projeto História, São Paulo, n. 15, p. 13- 49, abr. 1997.

QUEIROZ, M. I. P. **Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”**. In: Von Simon, Olga de Moraes (org.). Experimentos com histórias de vida (Itália-Brasil). São Paulo: Vértice, 1988, p. 14-43.

RABELO, Edmar Henrique. **Avaliação: novos tempos, novas práticas**. Petrópolis: Vozes, 1998.

SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos**. 7. ed. Vozes. Petrópolis 2001.

SANTOS, W. S. Organização Curricular Baseada em Competência na Educação Médica. **Revista Brasileira de Educação Médica**. Rio de Janeiro, v. 35, n. 1, p. 86-92, jan./mar. 2011.

SOARES, Gilda Rizzo. **Estudo comparativo dos métodos de ensino da leitura e da escrita**. 4 ed. Rio de Janeiro: Papelaria América Editora, 1986.

SOARES, Magda B. **Avaliação educacional e clientela escolar**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1981.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOUSA, Sandra Maria Z. L.; OLIVEIRA, Romualdo P. **Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 793-822, set./dez. 2010.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

VIDAL, Diana Gonçalves. **No interior da sala de aula: ensaio sobre cultura e prática escolares**. Currículo sem Fronteiras. São Paulo: USP, v.9, n.1, p. 25-41, 2009.

VIÑAO FRAGO, Antônio. **História de la educación e história cultural**. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 0, p. 63-82, set./dez. 1995.

## ANEXOS

BIMESTRE 1º

REGISTRO DE CONTEÚDO MINISTRADO E ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

DIAS	Exercício	Reverendo
	de 5 a 9 de fevereiro leitor, aluno e escola, aluno e colegas.	primeiros contatos entre: aluno e professor, aluno e escola, aluno e funcionários da escola.
12	Comunicação e expressão leitura de fichas da palavra geradora.	Matemática Conjuntos - iguais e diferentes
13	Exercícios de fixação através de fichas.	Exercícios de fixação
14	Exercício de fixação, formação de palavras novas com fichas.	Conjuntos maiores ou menores. Aula expositiva.
15	Apresentação de fichas de sílabas conhecidas	Exercício de fixação
16	Exercício de revisão	Exercício de revisão
19	Exercício de fixação através de fichas.	Conjuntos - União - aula expositiva.
20	Leitura de fichas de sílabas conhecidas	Exercício de fixação
21	Exercício de fixação	Exercício de revisão através do flanelógrafo.
22	Leitura de palavras conhecidas.	Exercício de fixação no quadro giz.
23	Leitura e cópia de palavras conhecidas	Exercício de revisão
	Março	Março
1	Leitura de fichas da palavra geradora.	Conjuntos - União de
2	Formação de palavras novas.	Exercício de fixação
5	Leitura de palavras conhecidas.	Adição - fatos fundamentais.
6	Separação de sílabas	Aula expositiva
7	Exercício de fixação	Exercício de fixação
8	Leitura de fichas	Exercício de revisão
9	Leitura e cópia de fichas.	no quadro giz. Exercício de fixação
12	Leitura da cartilha	Conjuntos - limites.
13	Apresentação de fichas	Exercícios de fixação
14	Leitura e cópia	Fatos fundamentais, de 1 a 9.

CONTROLE DE CARGA HORÁRIA

EM

MÊS ACUM. ANO

DIAS DE AULA DADOS

Luiza Rosa Nunes - Vespertino

Fonte: Diários disponíveis no arquivo da Escola Estadual Ministro Alfredo Nasser.

BIMESTRE \_\_\_\_\_

REGISTRO DE CONTEÚDO MINISTRADO E ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

DIAS			
15	separação de sílabas	Aula expositiva	
16	Exercício de fixação	Exercício de fixação	
19	leitura da cartilha	Adição - fatos funda-	
20	leitura de fichas	mentais. Introdução de	
21	letras maiúsculas e minúsculas. aula expositiva	desenhos. aula expositiva	
		Exercício de revisão	
22	separação de sílabas	Exercício de revisão no g. valor do lugar -	
23	Exercício de revisão	Introdução de dígitos	
26	leitura de fichas e da cartilha	Aula expositiva	
		Exercício de revisão	
27	Outro de palavras conhecidas	Unidades e dezenas	
		aula expositiva	
28	leitura de fichas	Exercício de revisão	
29	Formação de palavras novas.	Dígitos - revisão	
30	Exercício de revisão.	Exercício de revisão	

CONTROLE DE CARGA HORÁRIA

	MÊS	ACUM.	ANO
DIAS DE AULA DADOS			
DIAS DE AULA PREVISTOS			

EM \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

ASSINATURA DO PROFESSOR \_\_\_\_\_

ASSINATURA DO INSPECTOR \_\_\_\_\_

Fonte: Diários disponíveis no arquivo da Escola Estadual Ministro Alfredo Nasser.

BIMESTRE _____		REGISTRO DE CONTEÚDO MINISTRADO E ATIVIDADES DESENVOLVIDAS	
DIAS	outubro	outubro	outubro
01	Comunicação e Expressão Aula de recuperação e exercícios de fixação	Matemática Aula de recuperação e exercícios de fixação	Integ Social e C.F. e Biológicas Aula de recuperação de Int. Social
02	Aula de recuperação e revisão da matéria	Aula de recuperação e revisão da matéria	Aula de recuperação e revisão da matéria
03	Prova de recuperação	Aula de recuperação	fixação da matéria
04	Aula expositiva	Aula de recuperação	Prova de recuperação de Integração Social
05	Exerc. ortográfico	Prova de recuperação	fixação da matéria de C.F. e Biológicas p/ prova de recuperação
08	Nações de verbo	Revisão de ações e su. tração	Prova de recuperação de C.F. Biológicas
09	Exercícios de fixação	Nação de metro	
10	Exercícios e leitura no livro básico	Exercícios de fixação	
11	Formação de frases	Exercícios de revisão	Datas comemorativas de outubro, poesia sobre as crianças
12	Comemoração do dia da criança		
16	Revisão de verbos	ção de litro	Data referente o dia do Professor.
17	Ordenação de frases	Exercícios de fixação	
18	Revisão de ordenação	Sistema monetário Brasileiro	
19	Revisão de toda matéria	Exercícios de fixação	
20	fixação de ação	Medidas de tempo: hs	
22	Leitura no livro básico	Exercícios de fixação	
23	Ordenação de frases	Dias da semana, meses e ano	
24	Leitura e fixação de verbo e artigo	Exercícios de fixação sobre horas, minutos, segundos	Nação de Pátria Símbolos
25	fixação de Artigo e leitura	Exercícios de fixação	Meios de comunicação
26	fixação de verbos	Medidas de tempo Meses, anos, horas e dias da semana	Exercícios de fixação
29	Leitura e exercícios	Exercícios de fixação	Costume e alimentação

CONTROLE DE CARGA HORÁRIA			
	MÊS	ACUM.	EM
DIAS DE AULA DADOS			Maria Freitas de Menezes Librarians 1979 Vaspetino
DIAS DE AULA PREVISTOS			
SALDO			

ASSINATURA DO PROFESSOR

ASSINATURA DO INSPETOR

Fonte: Diários disponíveis no arquivo da Escola Estadual Ministro Alfredo Nasser.