



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E LINGUAGEM  
DEPARTAMENTO EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

EMMANUELLA FARIAS DE ALMEIDA BARROS

**A AVALIAÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA NO COTIDIANO DE ESCOLAS  
PÚBLICAS NO BRASIL E NA FRANÇA:** Quais são as escolhas das professoras em  
turmas de alfabetização? Como avaliam seus alunos?

Recife  
2022

EMMANUELLA FARIAS DE ALMEIDA BARROS

**A AVALIAÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA NO COTIDIANO DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL E NA FRANÇA:** Quais são as escolhas das professoras em turmas de alfabetização? Como avaliam seus alunos?

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de doutora em Educação. Área de concentração: Educação e Linguagem.

Orientadora: Andréa Tereza Brito Ferreira

Recife

2022

Catálogo na fonte  
Bibliotecária Natália Nascimento, CRB-4/1543

Barros, Emmanuella Farias de Almeida.

B277a

A avaliação da leitura e da escrita no cotidiano de escolas públicas no Brasil e na França: Quais são as escolhas das professoras em turmas de alfabetização/ Como avaliam seus alunos?. / Emmanuella Farias de Almeida Barros. – Recife, 2022.

401 f.: il.

Orientadora: Andréa Tereza Brito Ferreira.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2022.

Inclui Referências.

1. Avaliação. 2. Alfabetização. 3. Ensino. 4. Leitura e Escrita. I. Ferreira, Andréa Tereza Brito. (Orientadora). II. Título.

370 (23. ed.)

UFPE (CE2022-104)

EMMANUELLA FARIAS DE ALMEIDA BARROS

**A AVALIAÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA NO COTIDIANO DE ESCOLAS  
PÚBLICAS NO BRASIL E NA FRANÇA: Quais são as escolhas das professoras  
em turmas de alfabetização? Como avaliam seus alunos?**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de doutora em Educação.

Aprovada por videoconferência em: 25/08/2022

**BANCA EXAMINADORA**

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Andréa Tereza Brito Ferreira (Orientadora)  
Universidade Federal de Pernambuco  
*[Participação por videoconferência]*

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eliana Borges Correia de Albuquerque (Examinadora Interna)  
Universidade Federal de Pernambuco  
*[Participação por videoconferência]*

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lívia Suassuna (Examinadora Interna)  
Universidade Federal de Pernambuco  
*[Participação por videoconferência]*

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sirlene Barbosa de Souza (Examinadora Externa)  
Universidade Federal Rural de Pernambuco  
*[Participação por videoconferência]*

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Anne-Marie Chartier (Examinadora Externa)  
Universidade Lumière Lyon 2  
*[Participação por videoconferência]*

*À minha mãe, Iolanda, por me ensinar o amor, a garra,  
a generosidade.*

*Ao meu irmão, Jorge, por me ensinar a determinação, a  
admiração e a cumplicidade.*

*Ao meu pai, Reinaldo Barros (in memoriam), por me  
ensinar o respeito, o perdão e a saudade.*

*Ao meu marido Pedro, por me ensinar a paixão, a  
parceria e a felicidade.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a **Deus** e a **Nossa Senhora**, por serem a força maior que conduz os meus passos, por me abençoarem em cada momento da minha vida, por serem a razão da minha existência e por me inspirarem continuamente nesta jornada tão intensa.

À minha mãe, **Iolanda**, por sempre me incentivar e me ajudar, e por me ensinar desde cedo sobre a importância da educação e o quanto ela poderia mudar a minha vida. Sem seus esforços e sua dedicação, eu não teria conquistado tudo que o que conquistei.

Ao meu irmão **Jorge**, por me fazer acreditar que tudo é possível, por me apoiar em todas as situações e por dividir comigo cada luta e cada vitória na nossa cumplicidade, que é tão única e especial.

Ao meu pai, **Reinaldo** (*in memoriam*), por ter contribuído para a minha formação sempre com muito carinho e amor.

À minha **família**, que esteve ao meu lado em cada degrau do meu percurso acadêmico. De modo carinhoso, agradeço às minhas tias **Adriana**, **Fausta** (*in memoriam*), **Maria José** (*in memoriam*), **Rubeneide** e **Socorro**, que nunca mediram esforços para ajudar as sobrinhas e sobrinhos.

Ao meu marido, **Pedro**, por ser o meu maior incentivador, o meu maior fã e o meu companheiro de todas as horas. A vida é muito melhor com você ao meu lado.

À família que Deus colocou em minha vida: **Verinha**, **Seu Pedro**, **Marcelo** e **Mariana**, por sempre torcerem por mim, por me apoiarem e por tantas vezes tornarem mais cômodo o meu deslocamento e a minha estadia em Recife. De maneira especial, agradeço à Verinha, por ser muito mais do que uma sogra, por sua generosidade e carinho comigo.

À minha querida orientadora, **Andréa Brito**, por quem eu sinto profunda admiração e respeito. Agradeço por ter me guiado em cada etapa do doutorado, por não me deixar abalar e nem me fazer desistir dos meus sonhos, e por ser sempre uma presença amiga, carinhosa e generosa.

À minha coorientadora, **Françoise Carraud**, por ter me recebido em Lyon de braços abertos e ter me orientado de maneira tão dedicada na etapa final desta pesquisa.

Às **professoras que participaram desta pesquisa**, por me oportunizarem, tão gentilmente, conhecer seus espaços de trabalho, por dividirem tantos saberes e por me acolherem e dialogarem comigo ao longo de toda a produção deste trabalho.

Às **crianças que direta ou indiretamente participaram desta pesquisa**, por serem tão doces e por terem me deixado observá-las e perceber seus aprendizados.

A todos os discentes da **turma 17**, que partilharam deste percurso comigo. Em especial, agradeço às minhas amigas queridas **Estephane Mendes, Milena Fernandes, Júlia Souza, Fernanda Girão e Fabrini Bilro**. Cada uma de vocês foi fundamental nesta jornada; com cada uma eu compartilhei momentos únicos e as levarei para sempre comigo.

A **todos os professores, técnicos, secretários, membros, coordenadores e demais membros do Programa de Pós-Graduação em Educação** da UFPE, que me auxiliaram pelo caminho; aos professores, agradeço especialmente por me fazerem pensar sobre a educação como um ato de entrega, de respeito e de dedicação.

À professora **Eliana Borges**, por me proporcionar tantos aprendizados ao longo do doutorado nos diversos espaços que partilhamos, por sua torcida e por sua fundamental colaboração na etapa de qualificação desta tese.

À professora **Lívia Suassuna**, por me proporcionar tantas reflexões sobre a avaliação, pelo cuidado, pela empatia e por ter contribuído enormemente para este trabalho ao aceitar compor a banca de qualificação.

À **Sirlene Souza**, minha amiga querida, que sempre está disposta a nos acolher e a nos ajudar, por sua generosidade, por seu carinho e por sempre me aconselhar e torcer por mim. Agradeço também pela valiosa contribuição dada no ato da qualificação deste trabalho.

A todo o **grupo de estudo em linguagem**, pela acolhida, pela recepção e pelos aprendizados que construímos ao longo dos anos. De maneira afetuosa, agradeço às amigas especiais **Cris Vasconcelos**, **Ângela Alexandre** e **Érika Vieira**, por toda a partilha na caminhada.

À professora **Leila Nascimento**, que me inspirou e me ajudou mesmo antes do ingresso no doutorado e segue sendo uma referência para mim.

Às **minhas amigas queridas da faculdade de Pedagogia** (da antiga UFRPE – UAG), por plantarem em mim o desejo de seguir a carreira acadêmica e por até hoje vibrarem com as minhas conquistas.

À **FACEPE**, Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia de Pernambuco, e à **CAPES**, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, pelo fomento à pesquisa por meio da concessão de bolsa de doutorado e de doutorado sanduíche, respectivamente.

A **todos** os que contribuíram para a realização deste trabalho e que, mesmo sem serem citados, fizeram diferença na minha trajetória. **Obrigada!**

Não é possível praticar sem avaliar a prática. Avaliar a prática é analisar o que se faz, comparando os resultados obtidos com as finalidades que procuramos alcançar com a prática. A avaliação da prática revela acertos, erros e imprecisões. A avaliação corrige a prática, melhora a prática, aumenta a nossa eficiência. O trabalho de avaliar a prática jamais deixa de acompanhá-la. [...] A prática precisa de avaliação como os peixes precisam de água e a lavoura da chuva (FREIRE, 2006, p. 83 e 84).

## RESUMO

A avaliação da aprendizagem faz parte das ações tecidas no cotidiano, e dentro de um paradigma mais formativo pressupõe uma prática avaliativa em que a sistematização e a reorientação do ensino são imprescindíveis. Com isso, realizamos uma pesquisa na perspectiva qualitativa, desenvolvida a partir de dois estudos de caso. De maneira geral, buscamos investigar a prática avaliativa de duas professoras, sendo uma atuante no 2º ano no ciclo de alfabetização no Brasil, no município de Garanhuns (PE), e uma pertencente à turma CP (*cours préparatoire*) atuante no sistema educativo de Lyon, na França, turma correspondente à etapa da alfabetização no Brasil. Nesses contextos, buscamos compreender as relações que se estabeleceram entre a prática de ensino e as avaliações de leitura e escrita desenvolvidas pelas educadoras. O trabalho se desenvolveu nos anos letivos de 2019 no Brasil e de 2021-2022, na França. O processo de coleta de dados foi ancorado por meio de observações, entrevistas e minientrevistas que subsidiaram o nosso olhar para a prática avaliativa docente e nos permitiram a criação de conteúdos investigados com base na análise do conteúdo de Bardin (2011). Para a análise das práticas avaliativas utilizamos, sobretudo, os princípios teóricos de Hoffmann (2018), Esteban (2008) Perrenoud (1999) e Luckesi (2011). Os resultados revelaram que a professora brasileira utilizava métodos e instrumentos de avaliação baseados nos programas e no projeto voltados para a alfabetização que o município adotou (Educar pra valer, Criança alfabetizada e Aprova Brasil). As práticas avaliativas diárias tomavam contorno a partir dos materiais dos programas e do projeto, e não do processo de criação da docente, o que limitava a criação de um trabalho mais ajustado aos alunos. Observamos que a metodologia avaliativa da educadora tinha um direcionamento forte para a leitura e, ao final do ano, quatro alunos foram retidos por não alcançarem os conhecimentos básicos nessa prática. Além disso, havia a verificação e as orientações por parte do programa “Educar pra valer” sobre a velocidade com que as crianças deveriam ler. No contexto francês, a prática avaliativa seguia pressupostos mais formativos. Contudo, a maneira como a leitura era avaliada, enfatizando a fluência e a velocidade com que se lia, ao cronometrar o tempo de execução dessa prática, indicava uma proposta avaliativa de mensuração da habilidade, e não uma investigação acerca de um conhecimento, reduzindo o olhar sobre a ação da leitura. Na escrita, muitas vezes a cópia verificada

nos dois contextos servia como instrumento de avaliação para verificar se as crianças eram capazes de escrever de acordo com o modelo, o que reduzia o princípio discursivo da linguagem na produção textual. Concluiu-se que algumas práticas avaliativas desenvolvidas pelas educadoras afastavam as crianças das práticas sociais de leitura e escrita por enfatizarem habilidades voltadas para a decodificação e a codificação, enaltecendo a apreensão de um código linguístico e não a construção de um sistema de escrita alfabética.

**Palavras-chave:** Avaliação. Alfabetização. Ensino. Leitura. Escrita.

## ABSTRACT

Learning an assessment is part of everyday actions and within a more formative paradigm it presupposes assessment practice in which the systematization and reorientation of teaching are essential. Thus, we carried out a research in the qualitative perspective developed from two case studies. In general, we investigated the evaluative practice of two teachers, one working in the 2nd year of the literacy cycle in Brazil, in the municipality of Garanhuns - PE and one from the CP class (*cours préparatoire*) working in the educational system of Lyon, in France, a class corresponding to the literacy stage in Brazil. In these contexts, we aimed to understand the relationships that have been established between the teaching practice and the reading and writing assessments developed by the educators. The work was developed in the academic year of 2019 in Brazil and 2021-2022, in France, and the data collection process was anchored by observations, interviews and mini-interviews that subsidized our look at the teaching evaluative practice and that allowed us to the creation of analyzed content based on Bardin's (2011) content analysis. For the analysis of evaluative practices, we used, above all, the theoretical principles of Hoffmann (2018), Esteban (2008), Perrenoud (1999) and Luckesi (2011). The results show that the Brazilian teacher used assessment methods and instruments based on programs and projects aimed at literacy that the municipality adopted. (*Educar para valer, Criança Alfabetizada e Aprova Brasil*). The daily assessment practices were based on the materials of the programs from the project and not the process of creating from the teacher, which limited a more suitable work for her students. We observed that the educator's evaluative methodology had a strong orientation towards reading, since, at the end of the year, four students were retained for not reaching the basic knowledge in this practice. In addition, there was verification and guidance by the "Educar pra valer" program on the speed that children should read. In the French context, the assessment practice followed more formative assumptions. However, the way of reading was evaluated, emphasizing fluency and speed that the child read, when timing the execution time of this practice it has indicated a proposal of practice of investigation of a skill and not evaluation of a knowledge, reducing the look at the action of reading. In writing, the verified copy in both contexts often worked as a validation instrument to verify if the children were able to write according to the model, which reduced the discursive principle of

language of the textual production. This concludes that some available practices learned by educators distanced children from social practices of writing and reading by emphasizing skills related to decoding and encoding reinforcing the apprehension of a linguistic code and not the creation of an alphabetic writing system.

**Keywords:** Evaluation. Literacy. Teaching. Reading. Writing.

## RÉSUMÉ

L'évaluation de l'apprentissage fait partie des actions quotidiennes et, dans un paradigme plus formatif, suppose une pratique évaluative dans laquelle la systématisation et la réorientation de l'enseignement sont essentielles. Ainsi, nous avons mené une recherche dans la perspective qualitative élaborée à partir de l'étude de deux cas. En général, nous cherchons à enquêter sur la pratique évaluative de deux enseignants, l'un travaillant en 2<sup>ème</sup> année du cycle d'alphabétisation au Brésil, dans la municipalité de Garanhuns - PE et l'autre appartenant à la classe CP (cours préparatoire) travaillant dans le système éducatif de Lyon, en France, une classe correspondant au niveau d'alphabétisation au Brésil. Dans ces contextes, nous cherchons à comprendre les relations qui se sont établies entre la pratique enseignante et les évaluations en lecture et en écriture élaborées par les éducateurs. Le travail a été développé au cours de l'année académique 2019 au Brésil et 2021-2022, en France, et le processus de collecte de données a été ancré à travers des observations, des entretiens et des mini-entretiens qui ont nourri notre regard sur la pratique évaluative de l'enseignement et qui nous ont permis la création de contenus analysés basé sur l'analyse de contenu de Bardin (2011). Pour l'analyse des pratiques évaluatives, nous avons surtout utilisé les principes théoriques de Hoffmann (2018), Esteban (2008) Perrenoud (1999) et Luckesi (2011). Les résultats ont révélé que l'enseignant brésilien utilisait des méthodes et des instruments d'évaluation basés sur des programmes et des projets d'alphabétisation adoptés par la municipalité. (Éduquer pour de vrai, Enfant alphabétisé et Approuve Brésil). Les pratiques d'évaluation quotidienne étaient basées sur les supports des programmes, le projet et non le processus de création de l'enseignante, ce qui limitait un travail plus adapté à ses élèves. Nous avons observé que la méthodologie évaluative de l'éducatrice avait une forte orientation vers la lecture, puisqu'en fin d'année, quatre élèves étaient retenus pour ne pas avoir atteint les connaissances de base dans cette pratique. De plus, le programme « Educar pra valer » vérifiait et conseillait la vitesse à laquelle les enfants devraient lire. Dans le contexte français, la pratique de l'évaluation suivait des hypothèses plus formatives. Cependant, la façon dont la lecture a été évaluée, mettant l'accent sur la fluidité et la vitesse lors de la lecture, en chronométrant le temps d'exécution de cette pratique, indiquait une proposition évaluative de mesure d'une compétence et non l'investigation d'un savoir

(connaissance), réduisant le regard sur l'action de lire. En écriture, la copie vérifiée dans les deux contextes a souvent servi d'instrument d'évaluation pour vérifier si les enfants étaient capables d'écrire selon le modèle, ce qui réduisait le principe discursif du langage dans la production textuelle. On conclut que certaines pratiques évaluatives développées par les éducatrices ont éloigné les enfants des pratiques sociales de lecture et d'écriture en mettant l'accent sur des compétences visant le décodage et codage, louant l'appréhension d'un code linguistique et non la construction d'une écriture alphabétique.

**Mots-clés:** Évaluation. L'alphabétisation. Enseignement. Lecture. Écriture.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	O processo formativo da avaliação na prática docente	35
Quadro 1 –	Rotina da prática docente em Garanhuns	151
Foto 1 –	Exemplo de cópia do quadro	155
Foto 2 –	Ferramentas para trabalhar os sons	158
Foto 3 –	Descoberta dos sons	159
Quadro 2 –	Rotina da prática docente em Lyon	162
Foto 4 –	Exemplo de questão da prova diagnóstica	171
Foto 5 –	Exemplo de questão da prova diagnóstica	172
Foto 6 –	Exemplo de questão da prova diagnóstica	173
Foto 7 –	Resultado da prova diagnóstica de leitura	174
Foto 8 –	Resultado da prova diagnóstica de escrita	175
Foto 9 –	Quadro de leitores da semana	178
Quadro 3 –	Frequência de textos utilizados para avaliação da leitura	179
Foto 10 –	Exemplos de textos utilizados para avaliar a leitura	181
Foto 11 –	Exemplos de textos utilizados para avaliar a leitura	182
Foto 12 –	Exemplos de textos utilizados para avaliar a leitura	183
Foto 13 –	Exemplos de textos utilizados para avaliar a leitura	184
Foto 14 –	Demais textos para avaliar a leitura	185
Foto 15 –	Demais textos para avaliar a leitura	186
Foto 16 –	Demais textos para avaliar a leitura	187
Foto 17 –	Material avaliativo de leitura da coordenadora	191
Foto 18 –	Material avaliativo de leitura da coordenadora	192
Foto 19 –	Material instrutivo de leitura do “Educar pra valer”	195
Foto 20 –	Resultados das avaliações de leitura do 1º semestre	199
Foto 21 –	Resultados das avaliações de leitura do 2º semestre	200
Foto 22 –	Atividade de classe	204
Foto 23 –	Espaço para a produção de texto	206
Foto 24 –	Produção de bilhetes	207
Foto 25 –	Produção de bilhetes	208
Foto 26 –	Produção de bilhetes	208
Foto 27 –	Produção de bilhetes	209

Foto	28 – Atividade de classe	214
Foto	29 – Atividade de classe	214
Foto	30 – Atividade (produção textual de uma história)	216
Foto	31 – Produção textual das crianças	217
Foto	32 – Produção textual das crianças	218
Foto	33 – Produção textual das crianças	219
Foto	34 – Produção textual das crianças	220
Foto	35 – Cronograma do "Aprova Brasil"	228
Foto	36 – Caderno do simulado de Português	230
Foto	37 – Simulado de Português	231
Foto	38 – Simulado de Português	232
Foto	39 – Resultado do simulado de Português	240
Foto	40 – Atividade de classe	243
Foto	41 – Atividade de classe	244
Foto	42 – Atividade de classe	247
Foto	43 – Exemplo de uma questão da prova realizada em setembro	251
Foto	44 – Exemplo de uma questão da prova realizada em janeiro	253
Foto	45 – Exemplos de um resultado na prova de setembro	254
Foto	46 – Exemplos de um resultado na prova de janeiro	255
Quadro 4	– Avaliações diagnósticas realizadas pela professora	263
Gráfico 1	– Utilização de livros didáticos	267
Foto	47 – Caderno para atividade diagnóstica de leitura	270
Foto	48 – Caderno para atividade diagnóstica de leitura	271
Foto	49 – Caderno para atividade diagnóstica de leitura	272
Foto	50 – Caderno das lições de Francês	279
Foto	51 – Caderno das lições de Francês	280
Foto	52 – Atividade com letras móveis	282
Foto	53 – Atividade de cobrir letras	284
Foto	54 – Quadro de apresentação da rotina	285
Foto	55 – Atividade xerocada da letra E	286
Foto	56 – Atividade com as vogais	288
Foto	57 – Atividade no caderno de leitura	289
Foto	58 – Atividade no caderno de leitura	290

Foto	59 –	Atividade no caderno de escrita	291
Foto	60 –	Atividade no caderno de escrita	292
Foto	61 –	Organização dos <i>ateliers</i> de leitura e escrita	294
Foto	62 –	Letras móveis ( <i>Etiquetes</i> )	295
Foto	63 –	Cartão de letras ( <i>Cartons lettres</i> )	295
Foto	64 –	Registro das anotações feitas no “caderninho” da educadora	304
Foto	65 –	Registro das anotações feitas no “caderninho” da educadora	305
Foto	66 –	Registro das anotações feitas no “caderninho” da educadora	306
Foto	67 –	Registro das anotações feitas no “caderninho” da educadora	307
Foto	68 –	Registro das anotações feitas no “caderninho” da educadora	308
Foto	69 –	Registro das anotações feitas no “caderninho” da educadora	309
Foto	70 –	Registro das anotações feitas no “caderninho” da educadora	310
Foto	71 –	Diário de classe (modelo)	313
Foto	72 –	Diário de classe (modelo)	314
Foto	73 –	Diário de classe (modelo)	315
Foto	74 –	Exemplos de registros na caderneta	316
Foto	75 –	Exemplos de registros na caderneta	317
Foto	76 –	Registro no caderno de escrita	319
Foto	77 –	Registro no caderno de escrita	320
Foto	78 –	Registro no caderno de escrita	321
Foto	79 –	Registro no caderno de leitura	322
Foto	80 –	Registro no caderno de grafismo	323
Foto	81 –	Registro na avaliação de Francês	326
Foto	82 –	Registro na avaliação de Francês	328
Foto	83 –	Registros ao final do ano letivo	329
Foto	84 –	Exemplo de registro no “ <i>Livret Scolaire Unique</i> ”	334
Foto	85 –	Registro dos “vistos” nas atividades	341
Foto	86 –	Registro dos “vistos” nas atividades	342
Foto	87 –	Devolutiva no caderno de escrita	345
Foto	88 –	Devolutiva no caderno de fonologia	346
Foto	89 –	Devolutiva no caderno de escrita	349
Foto	90 –	Devolutiva no caderno de grafismo	350
Foto	91 –	Devolutiva no caderno de grafismo	351

Foto 92 –	Devolutiva no caderno de grafismo	352
Foto 93 –	Devolutiva no caderno do escritor	353
Foto 94 –	Resultados do desempenho das crianças	363
Foto 95 –	Resultados do desempenho das crianças	364
Foto 96 –	Resultado da avaliação da leitura do “Educar pra valer”	368
Foto 97 –	Registros na caderneta sobre a retenção	370
Foto 98 –	Registros na caderneta sobre a retenção	371
Foto 99 –	Registros na caderneta sobre a retenção	372
Foto 100 –	Registros na caderneta sobre a retenção	373

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>22</b>
<b>2</b>	<b>A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM</b>	<b>29</b>
2.1	AS CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM UMA PERSPECTIVA PROCESSUAL E SUA RELAÇÃO COM A ETAPA DA ALFABETIZAÇÃO	29
2.1.1	<b>Heterogeneidade e avaliação na alfabetização</b>	39
2.1.2	<b>Instrumentos e registros de avaliação na alfabetização</b>	43
2.2	PRÁTICAS E CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO NAS DIFERENTES CORRENTES DA ALFABETIZAÇÃO E SUA RELAÇÃO COM O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA	46
2.2.1	<b>A concepção tradicional</b>	<b>47</b>
2.2.2	<b>A psicogênese da língua escrita</b>	<b>51</b>
2.2.3	<b>O advento do letramento na alfabetização e a relação com a avaliação</b>	<b>58</b>
2.2.4	<b>Reflexões sobre o ensino e a avaliação da leitura e da escrita realizadas na França</b>	<b>61</b>
2.3	PROGRAMAS E POLÍTICA DE ALFABETIZAÇÃO E SUAS CONEXÕES COM A PRÁTICA NA SALA DE AULA	71
2.3.1	<b>As avaliações nacionais na turma do CP na França</b>	<b>90</b>
2.3.2	<b>Os paradigmas da avaliação e os desdobramentos da avaliação em larga escala no Brasil</b>	<b>94</b>
2.3.3	<b>O fazer pedagógico, a avaliação cotidiana e a avaliação em larga escala: distanciamentos e/ou aproximações</b>	<b>104</b>
2.4	O QUE AS PESQUISAS ATUAIS REVELAM SOBRE A AVALIAÇÃO NA ALFABETIZAÇÃO	116
<b>3</b>	<b>DESCREVENDO OS CAMINHOS METODOLÓGICOS</b>	<b>130</b>
3.1	APRESENTANDO O CENÁRIO E OS PARTICIPANTES DA PESQUISA	142
3.1.1	<b>A rede municipal de educação em Garanhuns e a rede de ensino em Lyon</b>	<b>142</b>

3.1.2	A escola municipal no Brasil e a escola pública na França	143
3.1.3	A professora brasileira e a professora francesa	144
3.1.4	Os alunos do 2º ano no Brasil e da turma do CP na França	145
4	<b>A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E SUA CONSTRUÇÃO NO COTIDIANO ESCOLAR</b>	149
4.1	AVALIAÇÃO DOCENTE NO COTIDIANO DA SALA DE AULA A PARTIR DAS PRESCRIÇÕES E ORIENTAÇÕES DOS PROGRAMAS “EDUCAR PRA VALER”, “CRIANÇA ALFABETIZADA” E PELO PROJETO “APROVA BRASIL” FOCALIZANDO A LEITURA E A ESCRITA	168
4.1.1	Programa “Educar pra valer”	168
4.1.2	A leitura em voz alta: a avaliação realizada pela professora com base no programa “Educar pra valer”	177
4.1.3	A leitura em voz alta: a avaliação realizada pela coordenadora com base no programa “Educar pra valer”	190
4.1.4	Material instrutivo para desenvolvimento da fluência, concepção de avaliação e resultados da leitura do programa “Educar pra valer”	194
4.1.5	Concepção de alfabetização do programa “Educar pra valer”	202
4.1.6	A prática avaliativa da docente na incorporação do programa “Criança alfabetizada” no cotidiano da sala de aula	203
4.1.7	Concepção de alfabetização do programa “Criança alfabetizada”	224
4.1.8	A prática avaliativa docente no contexto de uso do projeto “Aprova Brasil”	227
4.1.9	Concepções de alfabetização presentes no projeto “Aprova Brasil”	242
4.2	AS AVALIAÇÕES NACIONAIS NA FRANÇA: QUAIS AS IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA DOCENTE?	250
4.3	AS PRÁTICAS AVALIATIVAS CONSTRUÍDAS PELAS DOCENTES NO COTIDIANO ESCOLAR: COMO ERAM AS ATIVIDADES DIAGNÓSTICAS REALIZADAS PELAS EDUCADORAS?	262

4.4	AS PRÁTICAS AVALIATIVAS E A HETEROGENEIDADE DAS TURMAS: QUAIS ERAM AS AÇÕES DAS PROFESSORAS NESSE CONTEXTO?	274
4.5	OS REGISTROS DOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES E A COMPOSIÇÃO DAS NOTAS DAS CRIANÇAS	301
4.6	A COMUNICAÇÃO DOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES: A QUEM INTERESSAVA?	336
4.7	QUAIS OS CONHECIMENTOS AVALIADOS E QUAIS AS AÇÕES DAS PROFESSORAS COM OS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES COTIDIANAS?	359
4.8	A RETENÇÃO	367
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>378</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>388</b>
	<b>APÊNDICE A – ENTREVISTA REALIZADA COM A PROFESSORA DO 2º ANO DA ESCOLA MUNICIPAL EM GARANHUNS</b>	<b>398</b>
	<b>APÊNDICE B – PRIMEIRA ENTREVISTA REALIZADA COM A PROFESSORA DO CP DA ESCOLA EM LYON</b>	<b>400</b>
	<b>APÊNDICE C – SEGUNDA ENTREVISTA REALIZADA COM A PROFESSORA DO CP DA ESCOLA EM LYON</b>	<b>401</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A avaliação faz parte da prática e do dia a dia de qualquer professor, mas sua realização constante no fazer pedagógico sinaliza desafios que estão alicerçados em como avaliar os alunos de forma justa, coerente e democrática. O avaliar e a prática docente, em suas conexões diárias, não facilitam ou naturalizam a avaliação, no sentido de torná-la mecânica e rotineira, porém impõem ao professor a necessidade de sempre repensar a sua prática e, conseqüentemente, melhorar o ensino. Essa não é uma tarefa simples, uma vez que a avaliação exige reflexão constante do educador e que o papel das práticas avaliativas é garantir uma boa qualidade tanto no ensino quanto na aprendizagem. Para que esse êxito seja alcançado, é fundamental que os professores tenham critérios específicos para o público-alvo que deseja avaliar, tenham coerência no que avaliar e adotem várias formas avaliativas, levando em conta a diversidade dos sujeitos envolvidos, que a heterogeneidade faz parte da sala de aula, e que a avaliação pressupõe a formação do sujeito, e não a sua classificação.

Nesse contexto, podemos citar dois tipos de avaliações presentes na educação básica: as avaliações externas, em larga escala, que objetivam realizar avaliações de grande alcance, em escolas, municípios, estados etc.; e as avaliações internas, as chamadas avaliações da aprendizagem, que ocorrem no cotidiano escolar. Assim, entendemos que o foco das avaliações externas deve ser o desenvolvimento de ações que melhorem a aplicação do rendimento destinado às escolas, bem como a melhoria do rendimento dos nossos alunos. Por outro lado, as avaliações internas ocupam uma particularidade, tanto por parte dos professores quanto das instituições às quais estão vinculadas, a partir das escolhas avaliativas feitas dentro dos espaços escolares.

Além dessas avaliações, a docência, especialmente no que tange ao professor alfabetizador, tem recebido a influência de vários programas, nos âmbitos federal, estadual e municipal, que visam modificar a rotina de atividades vivenciadas em sala de aula para que elas atendam aos resultados esperados e as crianças se alfabetizem. Essas múltiplas opções de programas e a preocupação com a alfabetização das crianças não são inócuas e sinalizam uma mudança importante com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento em que ficou

determinado que as crianças devem ser alfabetizadas até o 2º ano; antes, o estipulado era até o 3º ano.

Essa redução do ciclo traz várias consequências no geral mas, olhando do prisma dos professores do 2º ano, é-lhes imposto um novo cenário, e a exigência para garantir que as crianças sejam alfabetizadas torna-se muito maior. A busca por essa garantia resulta na adoção de programas e projetos que surgem como a ideia salvadora para resolver todos os problemas da alfabetização, e os municípios, na ânsia de conseguirem bons resultados, aderem a cada vez mais a tais propostas, sem de fato entenderem as implicações de cada um e, muitas vezes, sem darem o devido valor a quem realmente precisa ser ouvido.

Esse jogo de influências na prática docente mostra o quão complexa e desconexa a avaliação da aprendizagem se torna; isso porque cada programa tem a sua própria forma de conceber a leitura, a escrita e a avaliação dessas habilidades. Pensando, então, nessa problemática e nessa teia relacional, é que temos a motivação deste estudo, acompanhando experiências de vida e de pesquisa no referido cenário.

Pensar e pesquisar sobre avaliação da aprendizagem e prática docente me acompanha desde a graduação em Pedagogia, em 2011, ano da minha conclusão de curso, quando desenvolvi um estudo investigativo sobre a prática pedagógica de duas professoras para saber se as estratégias utilizadas indicavam um caminho do alfabetizar letrando. Em seguida, no ano de 2015, assumindo a função de professora substituta do curso de Pedagogia da antiga Universidade Federal Rural de Pernambuco/ Unidade Acadêmica de Garanhuns – UFRPE/UAG (hoje Universidade Federal do Agreste de Pernambuco – UFAPE), comecei a perceber que o tema da avaliação na alfabetização era pouco estudado e que poderia ser uma contribuição importante pesquisar e aprofundar essa discussão. Essa ideia foi amadurecida ao longo do tempo e, em 2017, fui admitida na seleção de doutorado com projeto de pesquisa direcionado para a análise das práticas avaliativas de professoras do 2º ano do ciclo de alfabetização. Durante o doutorado, iniciado em 2018, o foco do tema inicial permaneceu o mesmo, sendo a minha experiência mais marcante nessa caminhada o doutorado sanduíche realizado na França, em Lyon. Por meio do estágio doutoral, pude conhecer e mergulhar em uma realidade completamente diferente, um novo sistema de ensino e formato educativo, que me fizeram enxergar a avaliação no cotidiano por novos prismas.

A ideia de fazer um doutorado sanduíche me acompanhou desde o início do doutorado, mas pelos contornos políticos vividos pelo Brasil e por ser a educação uma área não estratégica de desenvolvimento do atual governo (2018-2022), vi esse sonho tornar-se distante, no plano do desejo, sobretudo depois da pandemia de covid-19. No entanto, quando surgiu o edital da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e a seleção em novembro de 2020, agarrei essa oportunidade e pude vivenciar de perto a riqueza de um ensino público de referência para o mundo, mas que, ao mesmo tempo, assemelhava-se nas dificuldades e nos desafios impostos pelo cotidiano aos professores, independentemente das fronteiras.

No Brasil, optamos por entender a influência dos programas/projetos de alfabetização em um universo específico, pois escolhemos o município de Garanhuns (PE) para desenvolvermos este estudo. As escolas desse município receberam, em 2019, vários programas de alfabetização, e essas incorporações o tornaram um importante campo de análise, o qual entendemos ser rico de interpretação. Na França, percebemos que seria importante um estudo nas escolas da zona prioritária, caracterizadas como ZEP (Zona de Educação Prioritária), que são escolhidas segundo o critério de necessidade de intervenção pedagógica específica e que desde 1981, por meio de uma circular ministerial, surgiram como uma ferramenta para minimizar as taxas de insucesso escolar, mais elevadas em áreas de grande vulnerabilidade social.

Assim sendo, diante das adesões aos diferentes programas no município de Garanhuns e tendo em vista as diferentes formas de avaliação que se materializam no cotidiano das escolas públicas do mundo todo, destacamos como problema de pesquisa a seguinte questão: **como são realizadas as práticas avaliativas e quais as possíveis influências e interferências das prescrições oficiais e pedagógicas em tais práticas, que têm como objetivo o ensino da leitura e da escrita desenvolvidas por professores que atuam no ciclo de alfabetização no Brasil e na França?**

A turma escolhida para o desenvolvimento da investigação foi o 2º ano no Brasil e o *CP (cours préparatoire)* na França. Essa escolha se justifica pelo fato de que, nessa etapa, os educandos estão em processo de alfabetização, e já se espera que tenham consolidadas algumas aprendizagens relacionadas à apropriação do sistema de escrita, visto que o 2º ano é a turma final do ciclo da alfabetização no

Brasil e, no *CP*, os alunos já apresentam conhecimentos adquiridos na leitura e na escrita, o que nos fornece informações mais precisas para entender as avaliações referentes à leitura e à escrita.

Diante disso, dedicamo-nos aos seguintes objetivos.

Objetivo geral:

- Investigar as práticas avaliativas de duas professoras, sendo uma atuante no 2º ano no ciclo de alfabetização no Brasil e uma atuante na turma *CP (cours préparatoire)*, buscando compreender as relações que se estabelecem entre a prática de ensino e as avaliações de leitura e de escrita desenvolvidas no cotidiano das salas de aula.

Objetivos específicos:

- Analisar as concepções de alfabetização e de avaliação que subjazem os programas e projetos voltados para a alfabetização no município de Garanhuns.
- Compreender como os programas e projetos voltados para a alfabetização no município de Garanhuns se relacionam com a prática da avaliação docente, verificando suas possíveis influências e as implicações na sala de aula.
- Identificar quais aspectos da aprendizagem da leitura e da escrita são avaliados pelas docentes que atuam no 2º ano do ciclo de alfabetização no Brasil e na França – no *CP (cours préparatoire)*.
- Identificar e analisar os instrumentos e métodos utilizados para avaliar as aprendizagens de leitura e de escrita das crianças que estão em processo de alfabetização no Brasil e na França.

Para alcançar esses objetivos, a abordagem metodológica adotada foi de cunho **qualitativo e desenvolvida a partir de dois estudos de caso**. A opção por esse tipo de pesquisa, com ênfase no estudo de caso, deu-se pela dedicação em analisar as minúcias de uma prática avaliativa que se realiza no cotidiano escolar, levando em conta as influências externas de programas e/ou de projetos de alfabetização executados em âmbito nacional.

Além disso, realizamos **pesquisa documental**, já que provas, fichas, atividades e livros desenvolvidos e utilizados pelas professoras serviram de instrumentos avaliativos e subsidiaram nossa análise acerca da prática de avaliação docente, bem como livros didáticos, textos e outros materiais didáticos sobre os programas relacionados à alfabetização, utilizados para a análise dos pressupostos dos programas e dos encaminhamentos pedagógicos para a sala de aula. A coleta de dados foi subsidiada pelos procedimentos de observação e realizada durante o ano letivo de 2019. Foram feitas entrevistas e minientrevistas com a investigada na nossa pesquisa no Brasil e, na França, realizamos basicamente o mesmo processo em 2021-2022.

Quanto à distribuição das informações contidas neste trabalho, temos a seguinte apresentação: inicialmente, apresentaremos e discutiremos, na seção 2, pesquisas que dialogam com a avaliação e a alfabetização, em que destacamos a perspectiva conceitual da avaliação contínua e os seus desdobramentos no campo educativo, finalizando com as ligações entre a avaliação na alfabetização, enfatizando nossa adesão e nossas considerações sobre a concepção formativa. Nas etapas seguintes, complementamos a discussão com temas relativos ao tratamento da heterogeneidade e à importância dos instrumentos para as práticas avaliativas.

Em seguida, na subseção 2.2, nos dedicaremos à discussão sobre as práticas de avaliação mais arraigadas ao exercício docente na alfabetização. Para isso, as considerações giraram em torno de três paradigmas, a saber: a concepção tradicional, a psicogênese da língua escrita e o advento do letramento no qual as práticas avaliativas assumem diferentes formas e concepções na relação com esses agrupamentos, além de trazermos apontamentos sobre pesquisas e estudos no contexto francês.

Na subseção 2.3, serão relatados os programas de alfabetização que fizeram parte de políticas anteriores e os que ainda estão em vigência. Também nos debruçaremos sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e sobre a atual Política Nacional de Alfabetização (PNA). No que diz respeito às políticas de avaliação em larga escala, trataremos discussões acerca do contexto francês e procuraremos apresentar as principais formas de avaliação empregadas no contexto nacional. Ademais, trataremos questões sobre o tema do cotidiano escolar e o papel das avaliações institucionais no espaço diário da sala de aula.

Na subseção 2.4, serão destacadas investigações realizadas por meio de teses e dissertações, bem como pesquisas publicadas no site da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) relativas à avaliação na alfabetização.

Depois da discussão teórica, será apresentado na seção 3 o aporte metodológico do estudo, em que procuraremos especificar todo o caminho percorrido e as opções teórico-metodológicas que foram basilares para esta construção científica. Nessa etapa do trabalho, apresentaremos os cenários em que desenvolvemos a pesquisa.

Na seção 4, mostraremos as análises que foram realizadas segundo o percurso investigativo descrito no momento anterior. Nessa etapa relataremos, inicialmente, as relações entre a influência dos programas e do projeto voltados para a alfabetização e a prática avaliativa desenvolvida em Garanhuns no ano de 2019, a partir da escola selecionada. Posteriormente, apresentaremos nossas análises baseadas em categorias, essenciais para o entendimento de uma aproximação ou de um distanciamento das ações avaliativas realizadas pelas educadoras com o paradigma da avaliação formativa, sinalizando a nossa compreensão tanto no contexto brasileiro quanto no contexto francês.

Por fim, nas considerações finais, destacaremos as conclusões a respeito das investigações realizadas, enfatizando o alcance dos objetivos propostos e os resultados obtidos.

# ***FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA***

## 2. A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Concluída a introdução da pesquisa, neste capítulo daremos início à apresentação do referencial teórico, situando a discussão sobre a avaliação contínua da aprendizagem e sua relação com a alfabetização. Para tanto, a primeira discussão aqui apontada diz respeito às diferentes visões teóricas sobre tal perspectiva de avaliação, a qual é amplamente defendida na academia por se contrapor às formas avaliativas mais excludentes e que marginalizam os alunos que não atingem os resultados esperados.

Dialogando mais especificamente com o campo de desenvolvimento deste estudo, qual seja a alfabetização, o tópico seguinte destaca as diferentes formas de conceber e de realizar a avaliação com base em diferentes momentos teóricos dos estudos dessa etapa da aprendizagem.

No momento seguinte, iniciaremos a discussão acerca dos programas e da Política Nacional de Alfabetização. Também destacaremos os paradigmas históricos da avaliação enfatizando a avaliação em larga escala, que se fez presente no cenário educativo nacional e que perdura tanto no Brasil quanto na França. Prosseguindo com a apresentação da exposição teórica, entendemos que cada vez mais as avaliações externas fazem parte do cotidiano educacional, de modo que os exercícios diários das atividades escolares muitas vezes não estão distantes dos conhecimentos esperados das crianças nesses tipos de prova. Por isso, apresentaremos contribuições acerca dessa questão em nosso referencial.

O momento final da nossa exposição compreende o estado da arte, que permite entender com mais precisão os trabalhos acadêmicos que se aproximam ou não desta pesquisa. É nesse contexto que se enquadram as proposições teóricas detalhadas a seguir.

### 2.1 AS CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM UMA PERSPECTIVA PROCESSUAL E SUA RELAÇÃO COM A ETAPA DA ALFABETIZAÇÃO

O discurso hegemônico da necessidade de uma avaliação processual no ciclo da alfabetização mostra-se pertinente quando se entende que a aprendizagem da criança é realizada por meio de um processo construtivo e gradual. Não se aprende

a ler e a escrever do dia para a noite; cada etapa evolutiva da aprendizagem é importante e, ao mesmo tempo, não é linear, nem estanque. Ao contrário, essas etapas revelam um processo cognitivo de acertos, erros, reflexões e compreensões que caracterizam a aprendizagem como um desenvolvimento contínuo.

A leitura e a escrita no percurso da aprendizagem dão contorno ao próprio sentido da alfabetização, e por isso mesmo sinalizam uma maior preocupação dos docentes em como avaliar essas práticas para garantir que as crianças consigam compreender o sistema de escrita alfabético. Nessa linha de pensamento, nomeamos o tópico dessa explanação pelo termo processual, uma vez que não cabe assumir uma posição teórica antes das devidas exposições, pois se mencionássemos avaliação “formativa”, “emancipatória”, “mediadora”, entre outras concepções, precipitaríamos a nossa posição antes de dialogar com as teorias.

Nesse contexto, no que tange às avaliações realizadas no espaço da sala de aula, entendemos que elas correspondem à avaliação da aprendizagem, na qual deve haver uma ação sistemática do professor para observar os avanços e as dificuldades de seus alunos. Para tanto, Luckesi (2011a) explica que avaliar implica em subsidiar a ação em busca de resultados previamente estabelecidos, ou seja, a avaliação é compreendida como um julgamento de valor sobre o objeto avaliado em que, com base nisso, há uma tomada de decisão a fim de transformá-lo, constituindo um processo contínuo e reflexivo. Para o autor,

O processo de verificar configura-se pela observação, atenção, análise e síntese dos dados ou informações que delimitam o objeto ou ato com qual se está trabalhando. A verificação encerra-se no momento em que o objeto ou ato de investigação chega ser configurado, sinteticamente, no pensamento abstrato, isto é, no momento em que se chega à conclusão que tal objeto ou ato possui determinada configuração. O ato de avaliar implica coleta, análise e síntese dos dados que configuram o objeto da avaliação, acrescido de uma atribuição de valor ou qualidade, que se processa a partir da comparação da configuração do objeto avaliado com determinado padrão de qualidade previamente estabelecido para aquele tipo de objeto. O valor ou a qualidade atribuídos ao objeto conduzem a uma tomada de posição a seu favor ou contra ele. E o posicionamento a favor ou contra o objeto, ato ou curso de ação, a partir do valor ou qualidade atribuídos, conduz a uma decisão nova: manter o objeto como está ou atuar sobre ele. (LUCKESI, 2011a, p. 52 e 53).

Uma vez resolvida essa distinção entre avaliação e verificação, entende-se que o ato de avaliar é centrado no processo e no agir sobre o objeto como um procedimento continuado para melhorar as ações educativas. Já a verificação busca

atuar sobre o produto, conferindo o processo final sem margem de ação para atingir os resultados. É necessário, pois, investir no processo e em todas as contribuições que esse tipo de tomada de decisão acarreta no cotidiano escolar. Sabemos que o discurso sobre a avaliação contínua se dissemina como um importante aliado nas escolas, mas mais do que sua propagação teórica, é preciso incorporar no fazer pedagógico as ações que ele aponta e construir resultados significativos.

Nesse ponto de vista, o ato de avaliar é entendido como uma forma de investigação, de diálogo, de descoberta e de reflexão constantes, sendo a investigação sobre o cotidiano e as avaliações advindas dele o que dá subsídios para que o educador tenha consistência no seu agir.

A avaliação de acompanhamento, num primeiro momento, incide sobre os resultados intermediários do processo da ação em execução; e, num segundo momento, permite o olhar sobre o resultado final da ação, o qual, em si, deverá ser positivo, pois para isso terão sido feitos investimentos, incluindo os decorrentes de tomadas de decisões subsidiadas pela investigação avaliativa atrelada à ação. (LUCKESI, 2011b, p. 174).

Com efeito, a avaliação é utilizada a serviço do ensino, uma vez que se realiza como um ato de investigação para promover, quando preciso, as melhorias necessárias no desenvolvimento dos alunos. Isso implica um trabalho cotidiano e uma avaliação pautada na dedicação e na interpretação dos resultados, promovendo a aprendizagem dos alunos e a ressignificação da prática.

O ato de avaliar, na proposição de Luckesi (2011b), assemelha-se com o conceito de avaliação formativa, conceito esse que “foi introduzido por Scriven num artigo sobre a avaliação dos meios de ensino (currículo, manuais, métodos, etc.)” (ALLAL *et al.* 1986, p. 176).

Assim, no contexto acadêmico, a avaliação formativa, tão amplamente propagada e difundida, afasta-se da ideia de uma avaliação classificatória e medidora para formalizar-se em uma ação remediadora, constante e que proporciona uma articulação eficaz entre o processo de ensino e a aprendizagem por meio de ações que pressuponham uma intervenção.

Conforme os estudos de Perrenoud (1999, p. 80),

A avaliação formativa se refere mais as suas intenções do que a seus efeitos atestados. Poder-se-ia fazer a escolha inversa. O importante, qualquer que seja opção de terminologia, é não se furtar ao estudo de um aspecto fundamental das práticas: a distância entre o que se quer fazer e o que se faz realmente!

Para o autor, o efetivo exercício de avaliação formativa se dá pelas vias da regulação, quando o professor age de maneira mais consciente sobre a aprendizagem de seus alunos; por isso há um destaque para a intenção dentro do trabalho pedagógico. Contudo, muitas vezes a intenção não é suficiente e surgem obstáculos que incidem para uma regulação eficaz.

- Quantidade, confiabilidade, pertinência das informações coletadas por um professor, por mais motivado, formado e instrumentado que seja;
- rapidez, segurança, coerência e imparcialidade no processamento dessas informações no nível da interpretação e da decisão;
- coerência, continuidade e adequação das intervenções que ele espera serem reguladoras;
- assimilação – pelos alunos – do *feedback*, das informações, das questões e das sugestões que recebem. (PERRENOUD, 1999, p. 81).

Desse modo, tais afirmações colocam a avaliação dentro de uma esfera ainda mais complexa e difícil para o professor, pois existe uma tendência acadêmica a favor de uma avaliação formativa, com uma regulação precisa e diligente, mas a distância entre o prescrito e o real ganha contornos nesses empecilhos descritos, especialmente no último tópico. Isso ocorre porque, por mais que o *feedback*, um dos principais elementos da regulação eficaz, seja bem informativo e detalhista, não é possível controlar a recepção e a percepção das informações que os alunos recebem. O ensino assume um viés coletivo, mas a aprendizagem segue caminhos individuais, e é também individual a compreensão acerca da devolutiva docente.

Perrenoud (1999) enfatiza a avaliação formativa na interação entre alunos e professores por meio da regulação, quando o professor faz escolhas corretas no ensino baseadas, por sua vez, em dados confiáveis e pertinentes retirados dos processos avaliativos. O autor pontua ainda que a avaliação contínua por si só não garante uma avaliação formativa, e que a singularidade da avaliação está justamente na escolha do professor sobre o quanto será investido continuamente para assegurar um percurso formativo.

Esses desafios impostos pelo cotidiano, sobretudo na avaliação, são reflexões também de Esteban (2008, p. 21) ao descrever o ato de avaliar como prática investigativa, convidando os professores a novas possibilidades e novos percursos no dia a dia escolar. Para a pesquisadora,

A avaliação como prática de investigação pressupõe a interrogação constante e se revela um instrumento importante para professores e professoras comprometidos com uma escola democrática. Compromisso esse que os coloca frequentemente diante de dilemas e exige que se tornem cada dia mais capazes de investigar sua própria prática para formular “respostas possíveis” aos problemas urgentes, entendendo que sempre podem ser aperfeiçoadas.

Nesse sentido, a avaliação que fragmenta e separa o ensino e a aprendizagem traça o que é o certo, o que é errado, o que é verdadeiro e o que é falso, separando também os alunos pelos conhecimentos que apresentam, classificando-os de acordo com os conhecimentos legitimados pela instituição escolar. Esse tipo de avaliação, ainda muito presente nas escolas, precisa ser combatido, porque impede a expressão de vozes dissonantes e homogeneiza os discentes de acordo com o padrão de avaliação e de ensino a que são submetidos.

Essas práticas insuficientes de avaliação são assim denominadas porque se baseiam na superficialidade dos conhecimentos construídos e não oferecem respaldos para que os docentes reconstruam seu processo de avaliação e nem que realizem práticas mais democráticas. A investigação na prática avaliativa procura, com isso, romper com as barreiras que reforçam a separação entre ensino e aprendizagem de modo que tanto os professores quanto os alunos possam aprender juntos e continuamente com suas próprias ações tecidas na multiplicidade do cotidiano.

Tendo presente esse entendimento, não se pode deixar de mencionar que a avaliação é permeada pela subjetividade, pois independentemente das escolhas dos materiais e métodos utilizados para a avaliação do coletivo, existem os desdobramentos individuais de cada sujeito envolvido nesse processo:

A subjetividade é inerente ao ato avaliativo: as manifestações orais e escritas dos alunos sofrem sempre uma “interpretação” dos avaliadores, muitas vezes injustas ou arbitrárias. O seu contexto natural é o da diversidade: o olhar avaliativo deve abarcar as singularidades dos alunos para que as estratégias pedagógicas possam ser adequadas a cada um. Ao mesmo tempo em que é preciso valorizar as diferenças individuais não se pode perder de vista o coletivo e o contexto interativo. Escola é sinônimo de interação, um espaço delineado para que crianças, jovens e adultos possam conviver, trocar ideias, reunir-se, brincar, imaginar, sorrir, conviver. É nesse espaço que se dá o processo avaliativo. (HOFFMANN, 2018, p. 16).

Por meio dessas afirmações, a heterogeneidade se mostra um elemento importante para garantir as discussões e impulsionar as diferentes formas de

aprendizagem, pois é com as trocas, as singularidades e as interações que o professor pode utilizar ações mediadoras, promovendo a evolução de sua turma. A subjetividade e o olhar para a diversidade devem contribuir, portanto, para a promoção dos saberes, e não para a hierarquização ou a instituição dos privilégios de alguns em detrimento de outros.

Ainda conforme Hoffmann (2018), podemos perceber que a autora reforça o comprometimento e o envolvimento do professor para com a aprendizagem dos alunos de maneira que sua ação mediadora estabeleça desafios cognitivos e impulse o desenvolvimento na construção do saber.

Para ela, o ato de avaliar se estabelece em três tempos: a observação, a reflexão, e a ação. No primeiro momento, a observação, o professor percebe seus alunos, faz anotações, registra e acompanha o desenvolvimento deles. De posse dessas informações, o segundo momento revela a necessidade de se debruçar sobre os resultados colhidos e refletir sobre as aprendizagens construídas pelos alunos, elaborando hipóteses acerca dos caminhos que foram construídos. O terceiro tempo é o momento de elaborar ações pedagógicas direcionadas e específicas a fim de contribuir para o conhecimento dos alunos, buscando estratégias diferentes que visam ajudar os estudantes.

Essas três etapas assumem diferentes conotações na prática docente e, além disso, revelam o multifacetado fenômeno da avaliação com o qual os professores precisam lidar diariamente dentro do seu próprio exercício cotidiano, com todos os desafios que são impostos na sala de aula (HOFFMANN; 2018).

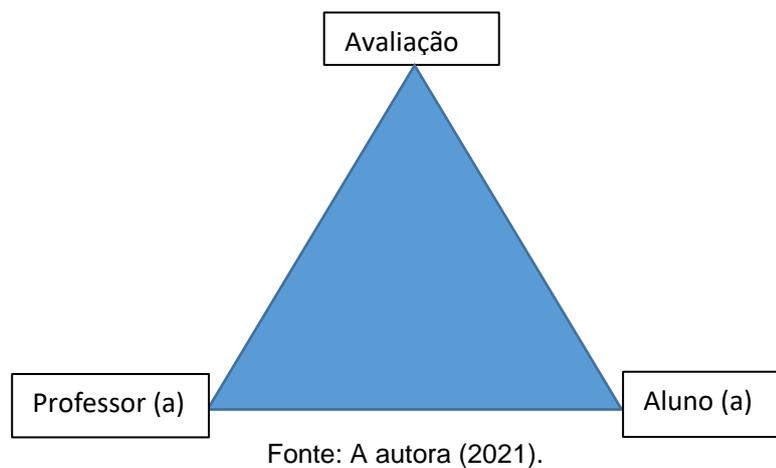
Mediante as reflexões teóricas apresentadas, concluímos que esses três momentos na alfabetização são importantes e se constituem como esferas formativas na prática da avaliação cotidiana. A primeira é a etapa do diagnóstico, que se realiza inicialmente para que o professor tenha entendimento mínimo das aprendizagens que cada criança possui e, a partir disso, trace metas e objetivos que contribuam para o desenvolvimento dos alunos. O segundo momento é o da avaliação, que se constrói no dia a dia, com atividades, testes, leituras e produções escritas verificadas pelo professor durante essa etapa, com o intuito de construir registros e análises sobre como os conhecimentos são construídos.

Essa é a avaliação processual, mas só se torna formativa quando seus resultados ajudam a orientar a prática docente em uma etapa final, a terceira. Para tanto, não basta apenas a verificação, a medição e a classificação; é preciso unir

essas diferentes etapas para que o educador tenha condições de entender e interpretar os resultados obtidos, visando à construção do saber de todos os alunos e levando em conta a diversidade que permeia sua turma.

Desse modo, para explicar melhor a nossa concepção sobre a avaliação formativa na alfabetização, apresentamos a seguir a imagem de um triângulo que representa os principais elementos do ato avaliativo, a saber: o professor, o aluno e a própria avaliação.

Figura 1 - O processo formativo da avaliação na prática docente



Como base desse triângulo estão o professor de um lado e o aluno a sua frente. Acima está a avaliação, que aqui é entendida como integrante da prática pedagógica, mas que carrega sua própria especificidade. Assim sendo, defendemos que, quanto mais se pratica uma avaliação formativa, mais é possível aproximar ensino e aprendizagem, no topo do triângulo, no qual professores e alunos trabalham colaborativamente e constituem-se como sujeitos dialógicos do processo avaliativo. Em outra direção, quanto mais a avaliação classifica, marginaliza e seleciona, mais ela distancia o professor de seus alunos. Assim, ela não forma, não contribui para a aprendizagem e nem redimensiona o ensino.

Entendemos que essa postura de avaliação é muito criticada, embora ainda seja presente e marcante no cotidiano escolar. Também é sabido que assumir uma postura formativa na avaliação exige mais esforços, mais atenção, mais cuidado e disposição do docente. É por isso mesmo que esse trabalho na avaliação não pode ser solitário, mas em comunhão com os demais profissionais da escola, e deve estar

articulado com as metas de aprendizagem traçadas ano a ano, pois é somente com clareza do que avaliar, de quando avaliar e de como avaliar que os professores podem fazer os ajustes necessários em sua prática para garantir a democratização das etapas do conhecimento.

Endossando o que aqui é discutido, pensar em uma abordagem formativa de avaliação nos leva a considerar, *a priori*, quais são os conhecimentos que os educandos já possuem e em que contexto essa avaliação será desenvolvida levando em conta a instituição de ensino, dentro de uma perspectiva macro, já que a natureza da instituição – municipal, estadual, federal, pública ou privada – pode influenciar as ações avaliativas. Em uma esfera micro, o professor deve saber qual é o conhecimento mínimo que os estudantes possuem em relação ao conteúdo que ele pretende desenvolver e escolher ferramentas de avaliação específicas para o público com o qual vai trabalhar.

Para exemplificar essa situação, podemos mencionar o caso hipotético de um professor que, atuando no início do 2º ano no ciclo de alfabetização, elabora um teste a partir de textos longos, exigindo, além do domínio do sistema de escrita alfabética, a decifração pela relação letra-som e a compreensão sobre o que se lê. Nesse caso, é preciso entender que nem todas as crianças estão alfabetizadas, que muitas sequer reconhecem as letras nesse início e que a atividade pode não ser compatível com o nível de conhecimento dos alunos avaliados. Isso não sugere que as avaliações devam ser instrumentos que nivelam os alunos por baixo, mas que devem ser instrumentos adequados e justos.

Além disso, deve-se saber, de modo claro, quais serão as competências avaliadas e de que forma cada uma será avaliada, articulando o nível de conhecimento dos alunos com as competências. É nesse contexto que as avaliações diagnósticas se destacam, posto que ao conhecer melhor quem será avaliado pode-se escolher de maneira mais assertiva como se dará a avaliação. Portanto, a avaliação diagnóstica tem uma função diferente da avaliação contínua, embora suas ações se complementem e ofereçam informações importantes ao professor. Elas são instrumentos avaliativos que assumem espaços e ações diferenciadas no cotidiano escolar.

Conferindo centralidade ao como, dentro de um processo de avaliação formativa, é preciso saber delinear quantas avaliações seriam feitas, qual o tempo destinado a cada avaliação, se as avaliações seriam individuais ou em grupo, qual a

frequência de cada uma delas etc. As escolhas do professor não são neutras e devem estar alicerçadas em suas concepções e escolhas avaliativas desenvolvidas com base no ensino e em seus objetivos pedagógicos. Avaliar de maneira contínua e formativa indica de que forma cada avaliação pode dar uma resposta ao que se ensina visando às melhorias das ações em sala de aula. A formação pressupõe o crescimento não só do aluno, para ajudá-lo a progredir, mas do próprio professor, que se desenvolve e se reinventa no seu próprio ofício.

Dito isso, é importante pensar sobre quais instrumentos serão utilizados nas avaliações e, mais uma vez, sobre a frequência da utilização desses instrumentos, que devem seguir uma sequência, uma organização, que forneçam explicações para ajudar o educador a refletir sobre os conhecimentos dos alunos e sobre a sua prática.

Variados instrumentos de avaliação trazem visões diferentes sobre o conhecimento dos alunos. Estudantes que se destacam na expressão oral geralmente têm um desempenho melhor do que os alunos que sentem dificuldades ao se apresentarem em público. Dessa forma, quanto mais diversa for a forma de avaliação, mais conhecimentos serão alcançados em relação às habilidades dos alunos. A diversidade avaliativa implica em conhecer o desenvolvimento dos estudantes de diferentes formas e intervir na área em que mais precisam de atenção, entendendo que a heterogeneidade precisa ser contemplada não só nas práticas de ensino, mas também nas práticas avaliativas.

Tendo selecionado as escolhas acerca dos instrumentos de avaliação, outro ponto fundamental dentro de uma proposta formativa recai sobre os registros das avaliações, sobre como serão feitos, onde serão realizados e armazenados, com que frequência e com qual objetivo, pois apenas a descrição e a classificação podem não ser suficientes para garantir que tais registros ajudem o professor a refletir o desempenho de seus alunos. Assim, da mesma forma que extensos registros de cada aluno, todos os dias, podem sobrecarregar o professor com mais uma atribuição, o simples fato de classificar, descrever ou não registrar nada sobre as avaliações feitas pode provocar um distanciamento entre as reflexões dos resultados das avaliações e a prática de ensino, pois podem negligenciar dados importantes sobre o cotidiano da sala de aula. Portanto, é preciso encontrar um equilíbrio entre o que se registra e quando se registra, para garantir que as

anotações indiquem os percursos de aprendizagens individuais, já que cada estudante é único e precisa ser reconhecido por suas especificidades.

Percebem-se, nessa exposição, alguns participantes fundamentais na avaliação, que são os professores e os alunos, mas, adicionalmente, é possível incluir os pais dos alunos e os representantes das instituições em que os professores atuam, os quais também podem direcionar os rumos das práticas avaliativas. Nessa conjuntura, a reflexão proposta é sobre como e para quem os resultados serão comunicados. É certo que os estudantes devem ser os primeiros contemplados com informações sobre seu desempenho, mas também os pais e os representantes das escolas devem participar dessa comunicação, não para serem apenas receptores das informações, mas para tornarem-se partícipes do processo.

É fundamental que os pais possam participar de conversas e de trocas com os professores de seus filhos para entenderem como eles estão aprendendo e quais são as dificuldades que estão enfrentando, com a finalidade de, em casa, também auxiliarem no que for necessário para a superação das adversidades que porventura surgirem. De igual modo, o representante da escola deve observar e orientar as práticas avaliativas, mostrando aos professores que essa complexa tarefa pode ser auxiliada e discutida para sanar as dificuldades e as pressões que muitos docentes passam no decorrer do ano letivo.

Como já afirmamos, as avaliações, por meio de seus resultados, precisam ser utilizadas para que o educador reflita sobre a sua prática, reoriente suas ações e consiga mapear ações educativas que fortaleçam a aprendizagem dos alunos. Portanto, a título de conclusão, avaliar precisa responder a questões sobre quem avaliar, o que avaliar, como avaliar e por que avaliar, de maneira que as atividades de avaliação desenvolvidas estejam articuladas a um plano pedagógico que respeite a especificidade da avaliação e que, ao mesmo tempo, dele não se distancie, uma vez que são as análises das avaliações que poderão subsidiar o caminho educativo a seguir.

Contudo, não é objetivo nosso argumentar sobre uma prática de avaliação formativa utópica e distante da realidade do professor, mas sim defender uma avaliação sistemática, com parâmetros claros e adequados aos alunos. Uma avaliação que se organize e reorganize com a prática docente e que favoreça o olhar sobre a continuidade das aprendizagens, mas que, em consonância, não se rejeite a complexidade do avaliar.

### 2.1.1 Heterogeneidade e avaliação na alfabetização

As exposições teóricas demonstradas anteriormente nos fazem perceber que o grande papel das avaliações é garantir uma boa qualidade tanto no ensino como na aprendizagem. Para que esse êxito se construa, é fundamental que os professores tenham critérios específicos sobre o público que deseja avaliar e coerência no que será avaliado, para que possam utilizar diferentes estratégias avaliativas objetivando compreender todo o percurso de seus alunos. Do mesmo modo, é importante que os professores levem em conta que lidam com sujeitos diversos; que a heterogeneidade faz parte da sala de aula, e, acima de tudo, que a avaliação pressupõe a formação do sujeito, e não a sua classificação por espontaneamente possuírem distintos ritmos de aprendizagem e de conhecimento.

Em função disso, iniciar a discussão sobre as diferenças de conhecimento na etapa inicial da alfabetização remete a algo natural e característico, posto que crianças que vêm de culturas diferentes têm processos diferentes de socialização da linguagem. As orientações de âmbito social e cultural podem ser divergentes e isso influencia, mas não determina o aprendizado da criança na escola. Então, tentamos argumentar a respeito da naturalidade e da normalidade dessas eventuais diferenças entre os alunos. Pessoas de classes sociais diferentes podem aprender de maneira desigual pelas circunstâncias de vida que indicam modos de pensamento diferentes.

Baseado nos pressupostos de Leal, Sá e Silva (2018), quando se menciona a questão cultural e social das crianças, vem à tona um dos três tipos de heterogeneidades mais recorrentes no cenário escolar. Outro ponto relativo à heterogeneidade na educação se refere às crianças que possuem necessidades educacionais especiais e, por isso, precisam de profissionais e cuidados específicos que atendam às suas necessidades.

Um terceiro bloco sobre a heterogeneidade diz respeito à diversidade de conhecimentos, que é marcada pelas diferenças individuais, pelas trajetórias de vida e pelos níveis de conhecimento, que não são sempre os mesmos, ainda que as crianças estejam na mesma faixa etária, inseridas na mesma turma e aprendendo de modo simultâneo. Isso ocorre porque nenhuma criança é cópia da outra; todas têm sua maneira particular de construir conhecimento e as heterogeneidades no campo social influenciam essa construção.

É por isso que, ao estudar a heterogeneidade de conhecimento, precisamos analisar com cuidado e atenção o espaço escolar e a sala de aula, para que possamos perceber os elementos menos visíveis que ocasionam a heterogeneidade. Leal, Sá e Silva (2018, p. 18) argumentam que

É necessário que, além de buscarmos estratégias didáticas para lidar com a heterogeneidade quanto aos níveis de conhecimento, aprofundemos as reflexões sobre currículo, desnaturalizando a ideia de que a escolha dos conteúdos escolares é neutra e não influenciada pelas diferenças entre grupos sociais (os saberes valorizados são os que circulam em determinados grupos sociais e não em outros, por exemplo). É preciso também, ao tratar sobre tal tipo de heterogeneidade, reconhecer que aspectos socioafetivos estão imbricados com os aspectos cognitivos e que na escola, como em outros espaços sociais, determinados grupos sociais são mais acolhidos que outros.

Com isso, o professor deve ser sensível à diversidade e trabalhar com estratégias didáticas específicas, o que não implica dizer que toda criança precisa ter sempre um atendimento individualizado e que para cada criança deva existir uma ação diferente. Entretanto, o próprio ambiente da sala de aula, as diferenças e a diversidade podem gerar um ambiente de troca de experiências e de conhecimento por meio da colaboração. Dessa forma, lidar com a grande diversidade existente na sala de aula, em um primeiro momento, pode parecer um desafio muito grande, mas essa mesma diversidade pode se revelar como o ponto propulsor da prática docente, possibilitando a garantia de ricas experiências nesse ambiente.

De início, o professor precisa entender que o fenômeno da heterogeneidade de conhecimento pode dialogar com outros fenômenos e, a partir disso, criar estratégias didáticas que atendam aos alunos em sua plena heterogeneidade. Portanto, acreditamos que o tratamento da heterogeneidade, especialmente no que tange à alfabetização, deve promover a construção e a continuidade dos saberes das crianças, de modo a respeitar seus ritmos e níveis de aprendizado. Nesse caso, defendemos que os conhecimentos que a criança constrói fora da escola com os que ela constrói dentro da sala de aula precisam estar interligados, e que esse ambiente educacional precisa ser crítico, acolhedor e promover a interação sem julgamentos ou preconceitos relacionados às histórias de vida de cada sujeito.

Assim, alguns procedimentos adotados podem ajudar os professores no aumento das ferramentas pedagógicas para atender à diversidade, ao mesmo tempo em que seus alunos podem ser favorecidos com uma prática que se volta

para o singular, no reconhecimento da idiosincrasia, com abordagens mais individuais. Tais abordagens são um recurso muito utilizado pelos docentes, já que, mesmo que o ato de ensinar pressuponha o coletivo, as diferenças e as heterogeneidades dão margem para um olhar mais particular.

Essa dualidade na ação docente não é fácil para o professor, pois nem sempre lhe é possível atuar de maneira complementar, levando em conta muitas vezes a precariedade do cotidiano da sala de aula, como superlotação de turmas, falta de apoio, falta de tempo para o planejamento e para a formação profissional específica etc. Dessa forma, “acredito que o maior desafio de uma alfabetizadora esteja neste ponto: auxiliar cada aluno a avançar em suas aprendizagens, de uma maneira individual, dando conta daqueles que não seguem o ritmo médio da turma e, também, atendendo aos demais alunos” (Sibele Bechara Herbe, Relatório de Prática Docente, 2012 *Apud* LEAL, SÁ e SILVA, 2018, p.136).

Em razão disso, é preciso considerar que a maneira diversificada de trabalhar não deveria depender exclusivamente de cada professor, e que cada conjunto de ações direcionadas ao agrupamento e/ou às variações nas atividades deveriam resultar de um esforço conjunto do grupo escolar, mesmo que o ensino seja mediado pelo docente, pois o desafio está em articular o ensino coletivo com a maneira única que cada criança tem de aprender, e essa tarefa prima pelo trabalho coletivo. Contudo, é importante esclarecer que a adoção dessas medidas na alfabetização não garante que as heterogeneidades sejam atendidas, mas podem contribuir para o nosso olhar sobre as diferenças e as singularidades entre as crianças e sobre como a didatização pode ajudar em intervenções específicas, favorecendo os grupos de alunos que mais precisam de auxílio.

[...] As professoras precisam dispor de mecanismos de acompanhamento e regulação das aprendizagens de cada aluno, individualmente, e do grupo de alunos, como um coletivo. Essa ideia nos parece pertinente ante as demandas contemporâneas que temos visto nas escolas, em que a heterogeneidade dos discentes em relação à aprendizagem da leitura e da escrita é a regra em turmas de alfabetização dos primeiro, segundo e terceiro anos do ensino fundamental. Nesse sentido, julgamos apropriada uma concepção de avaliação que nos forneça subsídios para pensar e agir em função dessa heterogeneidade das turmas de alfabetização. (SPERRHAKE, PICOLLI, 2020, p. 51).

Na esteira dessas afirmações e entendendo que a avaliação é um importante instrumento para sinalizar o percurso da aprendizagem das crianças em

consonância com o que se ensina, as práticas avaliativas precisam contemplar essa heterogeneidade. Não é só no ensino que deve existir uma preocupação com as diferenças, mas também no modo como a avaliação, como um ato inclusivo, pode contemplar cada aluno. Na etapa da alfabetização, quando os alunos estão construindo seus conhecimentos sobre o sistema de escrita alfabética, é preciso considerar ações de monitoração constante para entender como intervir e como ajudar cada criança em seus diferentes percursos. Silva, ao discutir a heterogeneidade em sala de aula no livro do Pnaic (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa), argumenta que

Acompanhar as aprendizagens dos alunos em relação ao Sistema de Escrita Alfabética implica a realização de diagnósticos periódicos (não só no início, mas também ao longo do ano letivo) dos seus conhecimentos em relação à apropriação daquele sistema e à consolidação do conhecimento das correspondências som-grafia de nossa língua. Tal diagnóstico não se presta apenas para constatar os conhecimentos e as habilidades dos alunos (seus avanços e suas dificuldades), mas também, e sobretudo, para fornecer informações que subsidiem as práticas de alfabetização desenvolvidas em sala de aula. Não adianta apenas constatar os avanços e as dificuldades das crianças e registrar essas informações em um diário ou relatório. É preciso ir além, usando tais informações para a tomada de decisões em relação ao trabalho pedagógico a ser desenvolvido em sala de aula e à necessidade, ou não, de realização de atividades extraclasse, junto a alguns aprendizes, conforme discutiremos mais adiante. (SILVA, 2012, p. 08).

Dessa forma, é fundamental que o acompanhamento, levando em conta a heterogeneidade da turma, seja enriquecido com observações, avaliações escritas, ditados, conversas informais com os estudantes, avaliações de palavras, frases e textos, enfim, com um combinado de ações de monitoramento que possibilitem o olhar mais acurado de cada docente sobre seus alunos, entendendo minuciosamente como ocorre a compreensão do sistema de escrita alfabética.

O respeito ao percurso da aprendizagem na avaliação pressupõe, portanto, democratizar a etapa avaliativa resguardando os alunos que não aprendem no mesmo ritmo, mas têm iguais direitos de aprender a ler e a escrever. Mais uma vez, reiteramos aqui que os alunos não precisam ser avaliados distintamente, mas que o argumento de atender à heterogeneidade no ensino deve se estender à avaliação e promover um atendimento às diversas demandas de avaliação da aprendizagem.

### 2.1.2 Instrumentos e registros de avaliação na alfabetização

As práticas da leitura e da escrita são elementos de um campo teórico flexível e que adquirem diversos conceitos e funções dentro de um contexto histórico. Entendemos que cada criança tem a sua forma particular de pensar sobre o sistema de escrita alfabética, e isso demanda um olhar atento do educador para ajudar os educandos em suas especificidades.

Partindo desse princípio, há diversas possibilidades quanto aos instrumentos utilizados, bem como diferentes avaliações relacionadas especificamente à leitura e à escrita. No 2º ano, por exemplo, que é a turma foco deste estudo no Brasil, os professores podem valer-se de vários instrumentos que os ajudam a avaliar. Para essa tarefa, podemos encontrar os instrumentos de avaliação próprios da experiência e da tomada de decisão por parte do educador, os quais variam entre testes, provas, atividades avaliativas de livros, fichas, portfólios, relatórios, além de documentos instrucionais, em nível municipal ou estadual, que podem guiar o docente nesse percurso avaliativo.

Além desses, é preciso citar a autoavaliação, pois se já consideramos as crianças responsáveis pelo seu aprendizado, é normal que elas também possam responder por seus avanços, levando em conta as novas diretrizes no cenário da alfabetização.

Outro instrumento que merece atenção é a própria correção de atividades que, realizadas e corrigidas em classe, dizem muito sobre as aprendizagens dos alunos. É a partir desses elementos que o professor pode se autoavaliar, já que, tendo em vista as respostas obtidas, cada docente pode redirecionar sua prática, observando os pontos que ainda carecem de maior atenção nas práticas de ensino.

Essa multiplicidade de instrumentos é propositiva de uma prática de avaliação que busca alcançar a todos os alunos, preocupando-se com a diversidade de conhecimentos e de habilidades que existem em uma sala de aula. Diante disso,

A criação de instrumentos de avaliação variados, que possam contemplar alunos com diferentes níveis de conhecimento sobre a escrita, precisa ser um dos focos de debate dos professores. Tal proposta em muito se distancia das que buscam apenas selecionar os alunos “bons”. Ela prevê uma tomada de decisão acerca de como atender a alunos com diferentes bagagens de saberes, garantindo que a aprendizagem ocorra. Ou seja, a avaliação seria utilizada não para classificá-los em aptos e não aptos, mas para orientar o trabalho pedagógico. (FERREIRA e LEAL, 2007, p. 23).

A partir do que foi mencionado, fica clara a importância dos instrumentos utilizados para avaliar e como eles podem se unir à prática docente para contemplar o processo de ensino e aprendizagem. A avaliação, nessa perspectiva, é um objeto de observação, reflexão e escuta constante do educador, e os instrumentos podem garantir que essa análise e o olhar para o outro favoreçam um processo avaliativo coerente e efetivo.

A coerência que se espera na prática avaliativa não é restrita à adoção de instrumentos pertinentes, mas é também fundamental que os alunos sejam avaliados pelo que de fato foi ensinado, com a garantia de que não se pode avaliar o que se espera que os alunos saibam, mas sim o que efetivamente foi desenvolvido no dia a dia da sala de aula.

A premissa de avaliação contínua e cotidiana faz com que os instrumentos se avolumem e, por meio disso, os professores precisam entender o que vai guiar a utilização de cada um. O docente deve selecionar quais serão os instrumentos utilizados para avaliar a leitura, quais serão utilizados na avaliação da escrita e o porquê da escolha desses instrumentos, visto que cada um traz respostas diferentes e precisam ser analisados também sob diferentes perspectivas. Ou seja, a importância atribuída a tais instrumentos não resulta apenas do caráter quantitativo, mas dos elementos qualitativos que irão ajudar os docentes a reconhecer o caminho da aprendizagem dos seus alunos, e, a partir do que for observado nos dados obtidos nas avaliações, reorientar a prática docente, já que “avaliamos para ensinar melhor” (MORAIS, 2012, p. 173).

Ademais, cabe ressaltar que a utilização de bons instrumentos de avaliação não garante que se avalie bem, e que avaliar todos os dias não implica somente em aplicar instrumentos diariamente; é preciso sistematizar, registrar o que os alunos aprenderam e quais os avanços obtiveram. É contraproducente que os instrumentos fiquem “soltos” e resultem em dados avulsos, pois avaliar indica um processo de compreensão e de interpretação, e os instrumentos são fundamentais para identificar a progressão que se espera do aprendizado.

No livro do Pnaic, em que se argumenta a importância das diferentes finalidades do ato de avaliar, temos a seguinte explanação da pesquisadora Telma Leal:

A avaliação dos estudantes é parte importante desse trabalho de análise do processo pedagógico. Diagnosticando as dificuldades e os avanços dos

alunos, pode-se melhorar a prática pedagógica. Desse modo, não se concebe mais dar peso apenas à avaliação das crianças que se faz no final do ano letivo. É preciso reconhecer que avaliamos as crianças em diferentes momentos, com diferentes finalidades:

- para identificar os conhecimentos prévios dos alunos e trabalhar a partir deles;
- para conhecer as dificuldades dos alunos e, assim, planejar atividades adequadas para ajudá-los a superá-las;
- para verificar se eles aprenderam o que nós já ensinamos e, assim, decidir se precisamos retomar os conceitos trabalhados naquele momento;
- para definir os encaminhamentos relativos à progressão das crianças de um ano letivo para outro. (LEAL, 2012, p. 15).

A avaliação e os registros advindos dela passam a fazer parte do processo pedagógico; esses registros vão muito além da composição de notas e da descrição do desempenho dos educandos. “Se faz necessário o registro do acompanhamento das aprendizagens dos alunos, para que o professor possa verificar os avanços e as dificuldades, buscando adequar novas estratégias didáticas em função dos resultados observados nos instrumentos de avaliação” (Silva e *et al.* 2012, p. 33). Logo, diante desses argumentos, mais do que registrar o desempenho dos alunos, seus sucessos e insucessos, os registros precisam servir de base para orientar os professores em sala de aula sobre quais ações e decisões podem ser tomadas.

Neste ponto, não podemos esquecer os registros de avaliações de cada instituição de ensino – municipal, estadual ou federal – que assumem formatos diferentes e sobre os quais os professores devem registrar as notas, a frequência e os comentários de cada aluno ao longo do ano letivo. Esses são importantes documentos do avanço escolar formal e preciosos indicadores para os professores dos anos subsequentes.

Nesse contexto, a avaliação formativa e o registro das aprendizagens das crianças na passagem de um ano letivo ao outro por meio dos pareceres pedagógicos, para registro da vida escolar das crianças, devem subsidiar a progressão escolar, indicando quais são as aprendizagens construídas pelas crianças e as ações que precisam ser desenvolvidas pelos professores para auxiliá-las no próximo ano. (CRUZ; ALBUQUERQUE, 2012, p. 10).

Em outras palavras, os registros contribuem para monitoração e o acompanhamento da progressão escolar, e corroboram uma organização pedagógica preocupada com a qualidade e com os direitos que cada educando tem de adquirir conhecimentos nas etapas escolares.

Nessa perspectiva, a caderneta, importante instrumento escolar, não deveria ser enxergada como um recurso burocrático, de controle, e sim como um elemento

constitutivo de análises capaz de orientar as trajetórias de ensino e aprendizagem futuras, pois, enquanto os registros do cotidiano avaliativo podem orientar novas estratégias didáticas do ano em curso, as cadernetas podem orientar as ações metodológicas de cada educador em um momento seguinte, levando em conta os alunos que ainda estejam na instituição.

Finalizado esse momento de explanação teórica, em que o multifacetado campo da avaliação nos permitiu uma discussão bastante plural, vamos ao próximo apontamento desta pesquisa, o relato dos diferentes olhares sobre a avaliação na alfabetização.

## 2.2 PRÁTICAS E CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO NAS DIFERENTES CORRENTES DA ALFABETIZAÇÃO E SUA RELAÇÃO COM O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA

A partir do contexto teórico apresentado, que perpassou diferentes estudiosos no campo da avaliação da aprendizagem, esta subseção do trabalho percorrerá as concepções e práticas mais recorrentes de alfabetização em nosso país e, nessa textualização, incluiremos também considerações sobre o sistema de ensino francês. Dentro dessa discussão, procuraremos mostrar as relações de leitura e de escrita que subjazem cada uma das concepções de alfabetização a partir de suas respectivas proposições. Além disso, vamos mostrar as práticas de leitura e de escrita emolduradas pelas ações e concepções da avaliação que acompanham as correntes da alfabetização.

Em princípio, podemos mencionar que, de modo geral, a educação e o contexto escolar são processos dinâmicos e cíclicos; sempre observamos mudanças e transformações nesses cenários. Pensar a educação como algo imutável é perpetuar o tradicionalismo e primar pela involução das teorias, desconsiderando as pesquisas que ajudam na reflexão sobre as práticas educativas. Esse pensamento nos faz compreender que as teorias e as pesquisas, especialmente as voltadas para a alfabetização, mudaram e continuam mudando, haja vista que sempre há uma preocupação com o modo como as nossas crianças aprendem a ler e a escrever, suscitando considerações de diversos caminhos teóricos.

Essas duas práticas, a leitura e a escrita, consideradas fundamentais no contexto da alfabetização, mobilizam conhecimentos distintos para garantir o aprendizado sistemático da escrita alfabética, mas não indicam uma linearidade, nem do ponto de vista do ensino, nem da aprendizagem. Isso acontece porque não é possível garantir que a aprendizagem acerca da leitura seguirá a mesma evolução que o conhecimento da escrita, tampouco é possível afirmar que os docentes tratam dessas práticas em sala de aula com a mesma frequência e atenção. Portanto,

Enquanto as habilidades e conhecimentos de leitura se estendem desde a habilidade de decodificar palavras escritas até à capacidade de integrar informação obtida de diferentes textos, as habilidades e conhecimentos de escrita estendem-se desde a habilidade de simplesmente transcrever sons até à capacidade de comunicar-se adequadamente com um leitor potencial. (SOARES, 1995, p. 09).

Essas colocações reiteram que as práticas menos complexas de leitura são complementares às práticas mais complexas, assim como ocorre com a escrita dentro de uma associação entre essas atividades com as esferas sociais, pela multiplicidade de ações requeridas pela sociedade letrada. Ler e escrever indicam ações tanto do âmbito individual quanto do âmbito coletivo e assumem diferentes conotações pelos professores na sala de aula, mediante as concepções que cada um adota sobre o uso dessas práticas.

Diante dessa breve explanação, continuaremos a discussão sobre as práticas da leitura e da escrita emolduradas por diferentes vertentes no processo de alfabetização.

### **2.2.1 A concepção tradicional**

Refazendo o percurso da alfabetização nas últimas décadas no Brasil, entendemos a necessidade de situar quatro correntes teóricas que são recorrentes no cenário acadêmico e que embasam as concepções de alfabetização mais difundidas. Iniciamos, então, com a concepção tradicional de alfabetização. Chamamos assim por tal concepção adotar os valores do paradigma empirista-associacionista<sup>1</sup>. De acordo com Soares (2008), o cenário escolar durante as

---

<sup>1</sup> Para Morais (2012, p. 27), nos métodos tradicionais de alfabetização, “a aprendizagem é vista como um processo de simples cumulação das informações recebidas do exterior, sem que o sujeito

décadas de 1950 e 1960 estava sob forte influência dessa tendência e, nesse contexto, predominava a busca por um método mais eficaz ao se alfabetizar. Diante desse quadro, Coutinho (2005, p. 48) destaca os métodos mais presentes e que fortaleciam os indícios da alfabetização puramente relacionada à apreensão de um código.

Convivemos durante várias décadas (e talvez ainda hoje no espaço de muitas escolas) com três tipos fundamentais de métodos: os sintéticos (que centravam a intervenção didática no ensino das partes menores para depois partir para as unidades maiores), os analíticos (que centravam o ensino na memorização de unidades maiores para depois chegar às unidades menores) e os analítico-sintéticos (que conduziam atividades de análise e síntese das unidades maiores e menores no mesmo período letivo).

Tal concepção, independentemente do método que se utilizava, priorizava o domínio da leitura e da escrita como técnicas que os alunos deveriam apreender; não eram considerados os seus conhecimentos prévios, tampouco os estudantes eram estimulados a tentar, errar e refletir. Pelo contrário, o erro devia ser banido para que a criança não corresse o risco de ser “desvirtuada”, prejudicando assim a aprendizagem dos demais.

Assim, as atividades de leitura e de escrita seguiam um paradigma de língua homogênea, partindo do princípio de progressão das dificuldades, em que a criança evolui até chegar à aprendizagem total do código. Especificamente ao retratar a escrita, havia uma preocupação com a repetição do modelo de letra e com as regras de ortografia.

A leitura e a escrita eram tratadas, desse modo, por um viés reducionista. A interpretação dos textos ocorria de forma superficial, com respostas prontas que não estimulavam as crianças a formularem respostas de acordo com seus conhecimentos. A leitura propriamente dita girava em torno de textos curtos, com a apresentação e a repetição de sons para fixar o aprendizado das letras, forçando uma leitura com pronúncia artificial e silabada. Ao mesmo tempo, a escrita centralizava primordialmente o treino das palavras, seguindo um modelo, sem espaços para produções espontâneas, como se a escrita fosse a representação gráfica da fala. Diante disso, a alfabetização ficava restrita à questão do método, já

que, na perspectiva associacionista, de acordo com Soares (2008), a questão do método é centralizadora e determinante na aprendizagem dos educandos.

Com isso, em uma concepção mais excludente, os alunos são vistos como uma “tábula rasa” e o professor como detentor do saber, responsável pelo repasse do conhecimento. Aliado a essa forma de pensar discriminatória, foram registrados no contexto da alfabetização os chamados “testes de prontidão”. De acordo com Morais (2012), os testes observavam um conjunto de habilidades para identificar se o indivíduo estaria pronto para iniciar o processo de alfabetização. Era um exame de previsão e diagnóstico que media a capacidade dos sujeitos em relação à percepção, à memória, à motricidade e “refletia a visão de escrita alfabética como um código que o aluno aprenderia desde que estivesse pronto” (MORAIS, 2012, p. 39).

Essas medidas avaliativas, utilizadas até meados da década de 1980, reforçavam as diferenças e contribuíam para o fracasso escolar, já que muitas crianças, por não atingirem a “maturação” necessária ou o conhecimento suficiente para alcançarem a próxima etapa, eram retidas até que estivessem aptas. Para Lima e Silva (2015, p. 04),

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

Logo, essas práticas colaboravam para a uniformização das crianças e a avaliação era vista apenas como um fim, e não como um processo natural da prática educativa. Mais do que isso, essa concepção de avaliação era puramente seletiva e não considerava as diversas possibilidades com que cada criança podia lidar com o conhecimento do sistema de escrita alfabética.

Percebido por esse ângulo, o fenômeno avaliativo da leitura em uma linha mais tradicional da alfabetização ressalta a avaliação do código e de como as crianças conseguiam memorizá-lo. Avaliar a leitura significava seguir à risca o que o professor ensinava e ter o conhecimento necessário para demonstrar a apreensão das unidades menores trabalhadas em sala de aula, em voz alta ou individualmente para o professor. “[...] “Dar a lição” significava repetir corretamente, em voz alta, as

palavras ou frases ensinadas, para que o (a) professor (a) pudesse ver quem estava bem (e merecia ser aprovado, ter boa nota etc.) e quem se encontrava em situação oposta” (ALBUQUERQUE e MORAIS, 2007, p. 133).

Como se vê, a compreensão acerca do que se lia e, ainda hoje, sobre como se lê, é muitas vezes negligenciada, sendo mais importante a repetição correta das unidades menores, que indicariam as crianças que sabem ler, e de menor importância os conhecimentos que poderiam advir da leitura. A interpretação não era importante, pois o foco estava em as crianças conseguirem decodificar com fluência e exatidão.

Diante do que foi explanado em relação à leitura, a avaliação da escrita não destoava da abordagem reprodutivista que víamos; isso porque as crianças precisavam demonstrar também na escrita o que conseguiram memorizar a partir dos conhecimentos apreendidos na sala de aula. O erro era visto como algo nocivo; e os alunos deveriam corresponder a um padrão de conhecimento único, já que todos deveriam apresentar as mesmas respostas, sem levar em conta a construção individual do conhecimento.

Para os alunos “fracos”, não eram pensadas estratégias especiais, que os ajudassem a compreender a escrita alfabética e automatizar suas convenções. Cabia a eles superar individualmente suas dificuldades, repetindo “n” vezes o texto ou as palavras que mais uma vez lhes seriam cobrados. (ALBUQUERQUE e MORAIS, 2007 p. 133).

Nesse processo, a avaliação era padronizada e classificatória, de modo que os que não alcançavam satisfatoriamente os resultados eram responsabilizados pelos seus próprios fracassos. O sistema avaliativo não contemplava a diversidade e, em vez disso, privilegiava o conhecimento repetitivo e uma avaliação em que se pudesse demonstrar o que havia sido decorado com êxito. Fortalecendo esse argumento, Albuquerque e Morais (2007, p.131) enfatizam a avaliação excludente e sua relação com as práticas tradicionais de alfabetização:

[...] Avaliava-se o aluno para determinar seu prosseguimento nos estudos, tanto no que se refere à apresentação das lições/unidades, como aos níveis escolares. Atrelada à prática tradicional de alfabetização estava a prática, também considerada hoje tradicional, de avaliação, cuja ênfase era na classificação e medição das aprendizagens dos alunos. Aqui também o propósito seletivo ficava evidente: basta observarmos os antigos índices de reprovação ao final da primeira série. Sabemos que no século XX, durante décadas, a média nacional de fracasso na alfabetização esteve próxima a 50%.

Por conseguinte, na leitura, destacamos que, mais do que incentivar o reconhecimento de sentidos e a decodificação, é preciso aguçar nos estudantes o raciocínio crítico e uma postura ativa na leitura, a fim de que eles que possam interagir com o texto. Na escrita, destacamos a importância de mobilizar os conhecimentos que os alunos já possuem com o saber que irão construir na escola, mostrando que a escrita que circula na sociedade não se afasta do que se pode fazer na escola e que, por isso, tem uma função social importante.

### **2.2.2 A psicogênese da língua escrita**

A partir dos anos 1980, com as contribuições de Emília Ferreiro e Ana Teberosky acerca dos estudos sobre a obra “psicogênese da língua escrita”, publicado no Brasil em 1986, há um deslocamento no eixo do ensino para a aprendizagem, alterando as concepções acerca da alfabetização. A obra citada reúne uma série de modelos teórico-metodológicos em torno do aprendizado inicial do sistema de escrita alfabética, dentre os quais figura a evolução da escrita, uma parte importante do estudo, sendo a que mais se destacou e teve representatividade pela riqueza de conceitos e minúcias ao detalhar essa evolução.

Desse modo, a psicogênese da língua escrita, em sua obra totalizada, reúne uma série de estudos que vão além desses traços investigativos na escrita. Contudo, quando se fala em psicogênese, costuma-se associá-la às fases pelas quais a criança passa até se tornar alfabetizada pela influência e reflexão que essa passagem da pesquisa apresenta. Tal associação não é errônea, mas é preciso frisar a completude da obra e o relevante trabalho das pesquisadoras para mostrar a importância da criança na construção do conhecimento.

Assim sendo, esse construto teórico retrata um processo de reflexão da criança como um sujeito ativo, pensante, que formula e reformula hipóteses, categoriza, analisa, compreende e interioriza, afastando-se do papel de aprendiz passivo. A criança, ao aprender a ler e a escrever, elabora uma série de reflexões por um processo denominado “conflito cognitivo”, no qual o conhecimento é produzido de dentro para fora e mostra um cenário muito diferente do que se concebia antes sobre o desempenho dos aprendizes na corrente tradicional da alfabetização.

Valendo-se do aporte teórico com que a citada obra é constituída, podemos mencionar uma série de investigações que reforçam esse processo mental das crianças, tais como suas interpretações e conhecimentos acerca da diferenciação entre letras e números e entre letras e sinais de pontuação, como as crianças relacionam texto e desenho, como realizam atos de leitura, como fazem a correspondência termo a termo de palavras, como, às vezes, omitem elementos gramaticais que não são lógicos para elas, além de apontar questões sociais importantes em relação ao aprendizado de crianças pertencentes a turmas distintas.

Além desses elementos, que mostram uma vastidão da obra e um percurso metodológico experimental para compreender o raciocínio infantil, as próprias respostas das crianças deixam claro o processo cognitivo e os problemas que elas enfrentam para compreender a língua materna. Com todo o cuidado metodológico, as respostas dos estudantes trazem à tona elementos de análise sofisticados para resolver questões que lhes eram propostas. Nessa conjuntura, a evolução da escrita de crianças representa a gênese do conhecimento, ou seja, elucidada como, a princípio e aos poucos, elas vão desbravando os mistérios da leitura e da escrita. Esse processo de descoberta é baseado em cinco níveis, os quais serão detalhados a seguir.

Nível 1 – Neste nível, escrever é reproduzir os traços típicos da escrita que a criança identifica como forma básica dela. Se esta forma básica é a escrita de imprensa, teremos grafismos separados entre si, compostos de linhas curvas e respostas e combinações entre ambas. Se a forma básica é a cursiva, teremos grafismos ligados entre si com uma linha ondulada como forma de base, na qual se inserem curvas fechadas ou semifechadas. (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p. 193).

Também é comum que nessa fase as crianças misturem letras, números, desenhos para tentar representar graficamente as palavras, e que atribuam características físicas de objetos à escrita. Então, se é pedido que escrevam as palavras “casa” e “bola”, elas tentarão escrever “casa” com mais letras para representar o seu tamanho. É importante deixar claro que “a correspondência se estabelece entre aspectos quantificáveis do objeto e aspectos quantificáveis da escrita” (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p. 198), e não uma relação entre as formas dos objetos e as formas das letras.

Nível 2 – A hipótese central deste nível é a seguinte: para poder ler coisas diferentes (isto é, atribuir significados diferentes), deve haver uma diferença objetiva nas escritas. O processo gráfico mais evidente é que a forma dos

grafismos é mais definida, mais próxima à das letras. Porém, o fato conceitual mais interessante é o seguinte: segue-se trabalhando com hipótese de que faz falta uma certa quantidade mínima de grafismos para escrever algo e com a hipótese da variedade de grafismos. (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p. 202).

Nessa etapa, para tentar diferenciar as palavras com um número limitado de grafismos, as crianças mudam a ordem e a posição dos grafismos, refletindo, dessa maneira, que a variação na ordem linear pode indicar palavras diferentes.

Nível 3 – Este nível está caracterizado pela tentativa de dar um valor sonoro a cada uma das letras que compõem a escrita. Nesta tentativa, a criança passa por um período da maior importância evolutiva: cada letra vale por uma sílaba. É o surgimento do que chamamos de hipóteses silábicas. Com esta hipótese, a criança dá um salto qualitativo com respeito aos níveis precedentes. (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p. 209).

Nível 4 – Passagem da hipótese silábica para a alfabética. Nesse nível, a criança abandona a hipótese silábica e descobre a necessidade de fazer uma análise que vá “mais além” da sílaba pelo conflito entre a hipótese silábica e a exigência da quantidade mínima de grafismos e o conflito entre as formas gráficas que o meio lhe propõe e a leitura dessas formas em termos de hipótese silábica. (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p. 214).

Nível 5 – A escrita alfabética constitui o final desta evolução. Ao chegar a este nível, a criança já franqueou a “barreira do código”; compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever. Isto não quer dizer que todas as dificuldades tenham sido superadas: a partir desse momento, a criança se defrontará com as dificuldades próprias da ortografia, mas não terá problemas de escrita, no sentido restrito. (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p. 219).

De acordo com Morais (2012), a teoria da psicogênese da escrita trouxe grandes contribuições para o campo da alfabetização e desbancou a abordagem tradicional, destacada anteriormente. Com isso houve, necessariamente, uma mudança na concepção da alfabetização, ao mesmo tempo em que a leitura e a escrita passaram a ser observadas de uma maneira diferente. Ainda seguindo o pensamento de Morais (2012), destacamos que a principal diferença entre essa abordagem e a outra está no objeto de estudo, visto que, enquanto os antigos paradigmas de alfabetização insistiam em repassar o conhecimento de um código, a psicogênese destacava a apropriação de um sistema notacional.

Partindo disso, para aprenderem a ler e a escrever, as crianças deveriam aprender “o que as letras representam e como as letras criam representações” (Morais, 2012, p. 89). Logo, toda aquela visão de leitura e escrita superficiais, seguindo um modelo, não era mais pressuposta, já que, tendo em vista um processo

evolutivo de aprendizagem, a criança reconstruiria paulatinamente seus conhecimentos sobre o sistema de escrita alfabética a partir de conhecimentos prévios.

Nessa ótica, as atividades de leitura e de escrita variam de acordo com as hipóteses alcançadas pelas crianças durante o processo de aprendizagem. Isso porque, em cada fase, os aprendizes reformulam suas hipóteses sobre o que as letras notam e como as notam. Com tudo isso, Morais (2012, p. 74) afirma que

Na hora de sequenciar o ensino de alfabetização passamos a ver como é completamente inadequado “ensinar primeiro as vogais, depois ditongos, depois sílabas simples” para só um dia deixar os alunos se deparar com irregularidades ortográficas ou sílabas que são compostas por consoante e vogal. Aprendemos que não é preciso controlar as palavras com que a criança se defronta.

Portanto, a leitura e a escrita não são reduzidas a uma simples associação entre grafemas e fonemas, e não há reducionismos para tratar o “código” em si, descontextualizado, pois todo o trabalho de reflexão da criança é válido e contribui para que ela compreenda o que o sistema nota e como são criadas as representações. Não é uma atividade de memorização e fixação pura, mas de processamento cognitivo em que são evidenciadas as “hipóteses” que as crianças formulam até alcançarem a etapa evolutiva final.

Com as contribuições da teoria da psicogênese da língua escrita, as práticas e as formas de avaliação foram resignificadas, e um novo cenário começou a surgir, de modo que passou a ser garantido um olhar mais investigativo sobre a construção do conhecimento. O erro, nesses termos, passou a ser visto como necessário à aprendizagem, e não mais como algo a ser banido.

Diferentemente dos testes de prontidão, que davam ênfase à aprendizagem relacionada ao desenvolvimento de habilidades perceptivo-motoras, os instrumentos avaliativos de diagnóstico assumem um caráter investigatório, tentando entender as razões para as respostas apresentadas pelas crianças ou os “erros” cometidos por elas ao tentar representar o funcionamento do sistema de escrita. (LIMA; SILVA, 2015, p. 04).

Nesse caso, percebemos que havia dois instrumentos com a mesma finalidade: diagnosticar. Porém, a dinâmica estabelecida em cada um deles interferia na concepção de avaliação a que se filiavam. Isso porque, enquanto os exames de prontidão serviam para marginalizar as crianças não “maduras” o suficiente para se alfabetizarem, a avaliação na perspectiva da psicogênese da língua escrita servia

para identificar a hipótese do sistema de escrita alfabética em que a criança se encontrava, buscando auxiliá-la no aprendizado significativo e constante desse sistema.

Com isso, a avaliação da alfabetização assume características formativas, uma vez que retrata o pensamento de que todos os alunos podem aprender, mas respeitando o ritmo e o percurso que cada um faz na busca pelo conhecimento. Nesse sentido, a avaliação contínua indica os avanços e explicita os caminhos da aprendizagem que o aluno percorreu sem elementos punitivos e sem dados classificatórios.

A avaliação formativa se constitui durante o ano letivo, evidenciando o percurso e não o produto final, informando aos alunos sobre o seu desenvolvimento e subsidiando a ação docente a partir das respostas obtidas ao longo do processo avaliativo. As práticas da alfabetização, desenvolvidas em perspectiva construtivista, refutam não só a maneira mecânica e pouco efetiva com que as crianças vinham se alfabetizando, como também problematizam acerca das avaliações desenvolvidas nesse âmbito. Isso ocorre porque, se antes a avaliação da leitura era centralizada na repetição e na memorização, agora o foco recai sobre a compreensão. A algumas práticas, portanto, contribuem para essa visão na medida em que o docente consegue registrar se na avaliação contínua da leitura o aluno:

- Compreende textos lidos pela professora, extraindo as informações principais (por exemplo, quem, o quê, quando, onde e por quê, no caso dos textos narrativos);
- compreende textos mais longos lidos pela professora, elaborando inferências e apreendendo o sentido global do texto;
- lê textos curtos com autonomia, podendo extrair informações principais;
- demonstra interesse em ler, em buscar-consultar livros e outros suportes textuais. (ALBUQUERQUE e MORAIS, 2007 p. 137).

Conferindo centralidade a essa avaliação processual, dentro de uma abordagem construtivista, pode-se mencionar que o ato de avaliar mais ampliado do recurso da leitura se faz a partir da associação entre o entendimento de um conceito e a ativação de conhecimentos prévios que o leitor pode acionar para compreender o texto em questão. É fundamental que se avalie a leitura enquanto conhecimento linguístico e que a criança possa minimamente relacionar os grafemas e os fonemas para alcançar a compreensão do texto. Naturalmente, não basta só a interpretação; antes de acessá-la, a criança precisa relacionar grafemas e fonemas corretamente com o objetivo de adquirir a tradução do sistema alfabético. Contudo, de modo

algum a avaliação da leitura deve ser reduzida a verificar a fluência e a rapidez com que as crianças conseguem ler as palavras. Esse tipo de automatismo é ineficaz para garantir a compreensão do texto porque mecaniza a habilidade de entendimento e prescinde a faceta reflexiva da leitura.

Aqui cabe mencionar uma diferenciação importante entre compreensão e interpretação do ato de ler. “**Compreender**<sup>2</sup> um texto é entender o que foi escrito: captar o significado das palavras, identificar os fatos e ideias que estão no texto. **Interpretar** um texto é estabelecer conexões entre os fatos e ideias que estão subentendidos no texto” (SOARES, 2020, p. 242). Assim, uma complementa a outra no desenvolvimento da autonomia leitora, e o professor precisa mediar a leitura considerando as ideias das crianças acerca do que compreendem e do que interpretam na leitura.

Desse modo, a escola e os professores precisam organizar sistematicamente conteúdos, gêneros e metas a serem alcançados na leitura, com o objetivo de que cada criança possa voluntariamente apresentar as diversas estratégias possíveis de serem mobilizadas no entendimento e na interpretação textual. Assim, tanto os aspectos linguísticos quanto os extralinguísticos precisam estar articulados e devem ser pensados juntos, como uma parte do todo, para que se congreguem os diferentes modos de dizer e as diferentes interpretações que surgem na leitura. Albuquerque e Morais (2007, p. 135) argumentam ainda que “diferentemente de uma prática tradicional de alfabetização e avaliação, na perspectiva construtivista, avaliam-se as conquistas que os alunos vão apresentando ao longo do ano escolar, e não apenas as condutas finais e acabadas”.

A partir das contribuições da psicogênese da língua escrita, as avaliações se modificaram e as etapas de conhecimento construídas pelas crianças sobre a escrita mostraram que o aprendizado é específico e individual, por mais que o ensino seja coletivo, pois cada um constrói e percorre seu próprio caminho na aprendizagem da leitura e da escrita. Isso passou a ser reconhecido e valorizado.

Todavia, a influência muito forte das ideias de Ferreiro e Teberosky (1999) evidenciou que os professores começaram a enquadrar as crianças em categorias analíticas da psicogênese, sem necessariamente saber como contribuir para seus progressos. Compreender que as aprendizagens são individuais e em que nível as

---

<sup>2</sup> Grifos da autora.

crianças se encontram é importante, mas não garante uma avaliação contínua que colabore para o ensino e a aprendizagem.

Partindo dessas considerações, Moraes (2012, p. 167 e 168) apresenta algumas possibilidades de avaliação, levando em conta os resultados obtidos nas fases de aprendizagem dos estudantes:

#### Fase pré-silábica

- Usa apenas letras para escrever?
- Produz variação intrafigurais (no repertório de letras de uma mesma palavra)?
- Produz variações intrafigurais (na quantidade, na ordem e no repertório de letras de diferentes palavras)?

#### Fase silábica

- Antecipam o número de letras em função do número de sílabas (ou fazem ajustes apenas na hora de ler o escrito);
- Usam vogais com valor sonoro convencional;
- Usam consoantes com valor sonoro convencional.

#### Fase silábico-alfabética e alfabética

- Em que correspondências som-grafia colocam menos letras que o esperado?
- Em quais estruturas silábicas revelam mais dificuldade?

Diante do exposto, na fase da alfabetização, em que não há provas com longos textos e nem há uma exigência demasiada com a gramática, podemos perceber que os professores avaliam as atividades diárias, sendo essa uma ferramenta importante para que cada ação docente atenda a objetivos específicos. As atividades propostas não devem valer-se apenas de aferir a escrita correta, mas sim de associar os diferentes níveis de conhecimento à produção das crianças.

Quando falamos em avaliar textos e, em alguns casos, a produção de palavras e/ou frases, é importante reiterar que mesmo as simples elaborações de palavras na escrita precisam ser analisadas pelos professores em sua totalidade, para entender como cada criança constrói sua hipótese de escrita, como ela reflete para escrever e como ela consegue alcançar os resultados pretendidos. Avaliar não é somente observar em qual nível o aluno se encontra, mas descobrir caminhos possíveis para que os estudantes se tornem escritores autônomos e capazes de entender que a escrita é uma prática social construída historicamente.

### 2.2.3 O advento do letramento na alfabetização e a relação com a avaliação

Paralelamente aos estudos da psicogênese da língua escrita, mencionado anteriormente, em que percebemos mudanças na maneira como lidávamos com a alfabetização, é preciso mencionar os estudos do letramento<sup>3</sup> que, embora se distingam da prática da alfabetização, não devem se sobrepor ao estudo sistemático das correspondências entre grafema e fonema, uma vez que apenas o contato com vários gêneros textuais não é o suficiente para tornar as crianças alfabetizadas/letradas e para ensiná-las a dominarem as convenções regulares e irregulares de um sistema notacional.

Nesse sentido, o letrar é aqui delineado como

Dar acesso às práticas sociais onde a escrita é usada, direta ou indiretamente, como veículo de materialização. Letrar quer dizer mostrar que todos, ricos ou pobres, de qualquer idade, têm direito ao conhecimento acumulado pela cultura humana, depositado em bibliotecas, drivers, na cultura oral, na gíria, na música, dentro ou fora da escola. Letrar é respeitar a diferença nos usos da língua, mas também possibilitar que todos dominem a língua de prestígio, ao falar ou ao escrever. (TFOUNI; PEREIRA; ASSOLINI, 2018, p. 23).

Com efeito, o letramento no Brasil, com base em uma conceitualização mais pedagógica, é caracterizado como um processo histórico que extrapola os mecanismos da alfabetização, contendo-a e determinando-a pelas práticas sociais da leitura e da escrita que ultrapassam a instrução formal escolar. Dessa forma,

Alfabetizar sem considerar o letramento reduz o processo de leitura e escrita a um mero ato automático de codificação/decodificação de sinais gráficos, e esse “aprendizado” não produz resultados nem faz diferença no cotidiano dos sujeitos, visto que não os torna letrados. O sujeito que aprende a ler e escrever como se fosse um processo de cifração/decifração (fazendo uma comparação, e sem entrar nas nuances das diferenças textuais, é assim, por exemplo, que muitos muçulmanos “leem” o Alcorão, que deve obrigatoriamente ser lido em árabe: como não dominam a língua, nem o script, realizam um ato automático e robótico de repetição). (TFOUNI; PEREIRA; ASSOLINI, 2018, p. 17).

Essa articulação entre alfabetização e letramento – na qual se evidenciam habilidades distintas que não se sobrepõem – aproxima-se do que defende Soares (2018) ao mencionar que a alfabetização e o letramento são duas facetas de um

---

<sup>3</sup> É sabido que hoje o termo letramento foi pluralizado em função das suas unidades de aplicação, que alcançam as esferas digitais, acadêmicas, escolares, entre outras. Contudo, esta pesquisa se concentra no letramento escolar e, quando fala em letramento, no singular, se refere exclusivamente a esse contexto.

mesmo objeto, ou seja, são dois componentes que constituem o todo do processo de aprendizagem da escrita e que se complementam como processos contínuos e intrínsecos. A continuidade do letramento é um fator reconhecido pelas práticas sociais da escrita que circulam no dia a dia, demonstrando a integração dessa prática nos espaços sociais em que habitamos. Por outro lado, a alfabetização assume, também, um movimento de perenidade, pois como esclarece Soares (2018, p. 341):

[...] A aprendizagem da língua escrita pela criança é um processo contínuo de desenvolvimento cognitivo e linguístico que não tem um momento definível quer do início, quer do término, como, aliás, pode-se dizer de todas as demais áreas de desenvolvimento e aprendizagem – iniciam-se no nascimento e só terminam na morte, última aprendizagem e momento final do desenvolvimento.

Alfabetizar letrando, nessas circunstâncias, como um paradigma mais atual da alfabetização, não se trata de um fenômeno que reúne sinônimos, mas sim práticas que se aproximam pelo caráter infinito e que não se reduzem a ações reprodutivas, na qual a simples codificação e decodificação de uma lista de compras do supermercado indicaria a junção destes em termos pedagógicos, pois assim garantiremos tão somente a hegemonia do discurso do alfabetizar letrando com o seu real sentido, esvaziado por meio de práticas artificializadas.

Partindo desse princípio, Kleiman (2007) defende que o letramento foi um termo que aos poucos se estabeleceu no cotidiano escolar para diferenciar-se do conceito de alfabetização e que, a partir dele, foi possível perceber com mais clareza os aspectos sociais da linguagem, em detrimento do ensino mais tradicional, voltado para a aquisição de um “código”. Segundo a autora, os estudos de letramento evidenciam o caráter múltiplo e discursivo das práticas linguísticas, não sendo possível reduzir as práticas de leitura e escrita a processos de codificação e decodificação.

A perspectiva social da língua, enaltecida pelo letramento, mostra que nós podemos utilizar a escrita em diversas esferas sociais, escrevendo uma carta de reclamação, elaborando uma resenha, interpretando uma receita, uma bula de remédio, preenchendo um formulário etc. São, portanto, ações que vivenciamos cotidianamente e que não se limitam aos espaços escolares, pois em uma sociedade na qual a escrita está em toda parte, percebemos que o uso da língua escrita não se distancia das atividades cotidianas.

Nesse sentido, ao pensar no letramento em sala de aula e principalmente na etapa da alfabetização, defende-se a premissa de utilizar elementos que dialoguem com o ensino sistemático da língua sem se afastar da prática social dos estudantes.

Assim, o professor que adotar a prática social como princípio organizador do ensino enfrentará a complexa tarefa de determinar quais são essas práticas significativas e, conseqüentemente, o que é um texto significativo para a comunidade. A atividade é complexa porque ela envolve partir da bagagem cultural diversificada dos alunos que, antes de entrarem na escola, já são participantes de atividades corriqueiras de grupos que, central ou periféricamente, com diferentes graus e modos de participação (mais autônomo, diversificado, prestigiado ou não), já pertencem a uma sociedade tecnologicizada e letrada. (KLEIMAN, 2007, p. 09).

Diante disso, a questão fundamental que se coloca, levando em conta o impacto do letramento no ensino, não está na primazia dos conteúdos a serem ensinados na sala de aula, mas em como é possível utilizar essa escrita de cunho social visando contribuir para as práticas de leitura e escrita dos alunos. Um ponto inicial, para Kleiman (2007), seria a utilização de textos do dia a dia e de valor pedagógico, que ampliam o repertório textual dos alunos. Isso ocorre porque, ao agir dessa forma, o professor traz à tona o conhecimento prévio que cada aluno possui e, a partir desses saberes iniciais, interligados com a prática social, é possível criar um ambiente, em sala de aula, que dê ênfase a atividades significativas, já que elas partem da vida social e ganham mais sentido e significado do que simplesmente aplicar regras de gramática. Os textos na sala de aula têm uma funcionalidade na experiência de vida do aluno, e é com base nessa ligação que os seus usos fazem sentido.

Diante do que é exposto, não podemos mencionar a perspectiva do alfabetizar letrando sem comentar a recente obra de Magda Soares, publicada em 2020, “Alfaletrar – toda criança pode aprender a ler e a escrever”, que retrata uma proposta pedagógica na qual o foco recai sobre a aprendizagem simultânea do sistema de escrita alfabética e dos seus usos na sociedade letrada. Essa proposta, já desenvolvida com sucesso no município de Lagoa Santa (MG), toma o texto como unidade centralizadora para desenvolver habilidades de leitura e de escrita em contextos sociais diversos. Soares enfatiza a correlação entre a alfabetização e o letramento no universo escolar, na qual a valorização sobre um ou outro elemento restringe o campo de conhecimento dos educandos. Para a autora,

Alfabetização e letramento são processos cognitivos linguísticos distintos, portanto, a aprendizagem e o ensino de um e de outro é de natureza essencialmente diferente; entretanto, as ciências em que se baseiam esses processos e a pedagogia por elas sugeridas evidenciam que são processos simultâneos e interdependentes. A alfabetização – a aquisição da tecnologia da escrita – não precede nem é pré-requisito para o letramento, ao contrário, a criança aprende a ler e escrever envolvendo-se em atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e de escrita. (SOARES, 2020, p. 27).

À luz desses apontamentos, o “Alfalettrar” rejeita a avaliação enquanto medida e verificação para atribuir um valor à criança, e defende o acompanhamento e o diagnóstico como elementos imprescindíveis para entender e mediar os caminhos das aprendizagens na alfabetização.

O **ensinar com método**, que caracteriza o **Alfalettrar**<sup>4</sup>, orienta-se por *diagnósticos permanentes* como característica da atuação das/os professoras/es na sala de aula: sempre *acompanhando* a aprendizagem das crianças e atentas/os a dificuldades ou dúvidas que elas manifestem, para orientá-los a vencê-las quando se manifestem, no contexto de sua turma e de sua sala de aula. São diagnósticos no decorrer do processo de ensino-aprendizagem, considerados parte da ação docente cotidiana. (SOARES, 2020, p. 311).

Nesses termos, entendemos que a avaliação se expande a toda prática de ensino e aprendizagem direcionada pelos diagnósticos e acompanhamentos diários que o professor pode adotar no cotidiano escolar. O diagnóstico é, então, orientado pelos erros e problemas que a criança venha a enfrentar no aprendizado, e é por meio dessas diagnoses que o professor pode definir e conduzir as intervenções necessárias. Já o acompanhamento implica estar junto com a criança, perceber suas evoluções, propor novos desafios e ajudá-la a superar as dificuldades.

#### **2.2.4 Reflexões sobre o ensino e a avaliação da leitura e da escrita realizadas na França**

Situando, a princípio, o contexto educativo francês<sup>5</sup>, é preciso mencionar a organização da escola e os ciclos que fazem parte da organização escolar nesse país, para assim entendermos, mais especificamente, as práticas de leitura e de

---

<sup>4</sup> Grifos da autora.

<sup>5</sup> As informações aqui escritas e organizadas sobre o desenvolvimento e a organização do sistema escolar na França foram baseadas no site <https://www.education.gouv.fr/organisation-de-l-ecole-12311>.

escrita lá desenvolvidas. *L'école maternelle* é a primeira etapa do desenvolvimento escolar e acolhe crianças no começo da instrução obrigatória, aos 3 anos de idade. Essa etapa é geralmente organizada em pequena, média e grande sessões, em função da idade das crianças. Na *L'école maternelle*, as crianças desenvolvem a linguagem oral, começam a descobrir a escrita, os números e as demais áreas da aprendizagem. Elas aprendem brincando, pensando e resolvendo problemas juntas. É essencial que, nessa etapa, as crianças possam aprender e viver em conjunto.

A *L'école élémentaire* recebe crianças em idade escolar de 6 a 11 anos e compreende dois ciclos: o ciclo 2, ou ciclo das aprendizagens fundamentais, composto por *le cours préparatoire (CP)*, *le cours élémentaire première année (CE1)* e *le cours deuxième année (CE2)*; o ciclo 3, ou ciclo de consolidação, constituído por *le cours moyen première année (CM1)* e *le cours moyen deuxième année (CM2)*; o ciclo de consolidação continua no *collège*, na turma *sixième*. Nessa etapa, o domínio da língua francesa e as aprendizagens em Matemática são prioridade para permitir que os alunos tenham condições mínimas de conhecimento para prosseguirem nos estudos formais.

Quanto à organização do *collège*, próxima etapa dessa organização escolar, existe o acolhimento de todos os alunos sem a necessidade da realização de exames admissionais. O ensino obrigatório consiste em 4 anos: *Sixième*, *Cinquième*, *quatrième* e *troisième*. A turma do *Sixième* deve permitir aos alunos a adaptação nessa etapa do ensino para se aprofundarem em seus conhecimentos. Nela, os alunos desenvolvem competências em várias disciplinas e nos cursos transversais, como o curso educativo de saúde, o de educação artística e cultural e o curso cívico. Por fim, chegamos ao *Lycée*, que compreende três classes: *la classe de seconde*, *la première* e *la terminale*.

De maneira análoga, o *Lycée* corresponde ao ensino médio no Brasil e, na conclusão dessa etapa, os estudantes devem fazer o exame "*du baccalauréat*", que lhes permite prosseguir nos estudos no ensino superior.

Considerando tal cenário educativo, precisamos mencionar, ainda, a educação prioritária na França, visto que foram nesses espaços que realizamos a pesquisa. A ideia de educação prioritária foi introduzida no país diante do fracasso massivo de alunos em áreas francesas desfavorecidas socialmente, de maneira que a segmentação em áreas específicas requer medidas também específicas, pois o fracasso verificado não é um problema individual, e sim coletivo. Desse modo, é

também coletivamente que precisam ser buscadas soluções para os sujeitos que vivem em áreas limitadas.

Com o objetivo de melhorar a qualidade e democratizar o funcionamento do sistema educativo francês, o ministro da educação Alain Savary criou a política ZEP (zona de educação prioritária), em julho de 1981. Desde o ano de criação, o conceito de área vulnerável se modificou bastante. Durante muito tempo, o critério primordial para defini-la centralizava-se nas famílias e nos alunos que não eram francófonos, mas atualmente os critérios se relacionam mais diretamente com as características sociais dessas famílias, como as suas profissões e os seus níveis de escolaridade.

Ademais, nessa política são consideradas as características socioeconômicas dos estudantes em um viés compensatório, para reduzir as desigualdades na aprendizagem. Além disso, as turmas em que ocorre esse ensino são menos numerosas do que nas salas regulares, o que favorece um ensino diferenciado e específico considerando as necessidades das crianças. Em se tratando das situações de sala de aula entre as crianças de áreas desfavorecidas e as crianças de áreas privilegiadas, Carraud (2005, p. 01) esclarece que

Muitas pesquisas têm sido realizadas com base em observações e análises de situações de sala de aula, aos processos que tornam os alunos da classe trabalhadora “vítimas privilegiadas do fracasso e das desigualdades educacionais”. Eles mostram que crianças de origens desfavorecidas usam os mesmos processos cognitivos para aprender que crianças favorecidas. Mas a escola exige conhecimentos invisíveis específicos da aprendizagem escolar. A escola não ensina muito desse conhecimento que as crianças desfavorecidas devem muitas vezes descobrir e construir por conta própria, enquanto as crianças favorecidas puderam fazê-lo em seu ambiente familiar.<sup>6</sup>

A partir desses apontamentos, compreende-se que os alunos são desigualmente preparados por meio de suas experiências familiares e por meio dos processos de socialização escolar, que levam em conta conhecimentos legitimados pela instituição, mas que ainda não fazem parte do campo de aprendizado das crianças socialmente desfavorecidas. O que acontece muitas vezes é que a escola e os seus agentes pressupõem que as crianças já construíram certos conhecimentos em relação à língua e a seus comportamentos, mas em alguns casos eles ainda não foram consolidados, seja pela barreira linguística que acontece no seio familiar,

---

<sup>6</sup> Todas as traduções apresentadas neste trabalho foram elaboradas pela autora.

pelos pais e/ou parentes que não falam francês, seja pelo comportamento de dependência de um adulto, que se verifica fortemente nessas zonas em detrimento das áreas de zona regular (CARRAUD, 2005). Por isso, é fundamental que os professores possam realizar ajustes didáticos que beneficiem os estudantes, levando em conta o meio social do qual advêm e possibilitando atividades que façam sentido e despertem a motivação para aprender.

Depois de uma explanação que compreende um espaço macro, abordaremos, enfim, os elementos micro que permeiam mais especificamente as dinâmicas da sala de aula. Então, a partir das palavras de Chartier (2007, p. 149 - 150), temos a seguinte explanação:

Na França, a turma de alfabetização inscreve-se de forma institucional um ciclo de três anos, o das aprendizagens fundamentais. A aprendizagem da leitura e da escrita é, então, concebida como um processo longo, que começa no último ano da educação infantil e continua no ensino fundamental. A turma de alfabetização deve levar em conta as aquisições precedentes, apoiando-se na cultura escolar dos alunos, devendo gerenciar uma transição entre a educação infantil e o ensino fundamental, adotando, por exemplo, modalidades de trabalho coletivo que facilitam a adaptação de cada um às exigências da escola das crianças maiores, enquanto a pedagogia clássica da educação infantil é o trabalho de oficina. Como a turma que a precede ou que a segue, deve-se desenvolver uma pedagogia da língua oral, propiciar a descoberta dos usos e funções do escrito, enriquecer a cultura escrita das crianças (por meio dos livros ilustrados de histórias, documentos e outros suportes sociais do escrito) enfim, fazer as crianças escreverem (nos dois sentidos: aprender a escrever e a produzir textos).

Diante dessas considerações, percebemos a importância de o trabalho de alfabetização ir além da simples codificação e decodificação de elementos isolados e unitários, excluindo outros elementos que precisam de atenção, como a compreensão textual. Em face disso, o trabalho com a leitura e a escrita demanda ações complementares na alfabetização, pois quanto mais se pratica a leitura, mais associações grafema-fonema podem ser criadas, contribuindo não só para a prática da leitura, mas também para a escrita, uma vez assimiladas essas relações. De igual modo, é fundamental o trabalho com a leitura para ampliar o aparato lexical das crianças, de maneira a ajudá-las não só no aumento do vocabulário, como também na construção de repertórios de compreensão e de entendimento.

Em recente estudo sobre as práticas de leitura e de escrita desenvolvidas no Brasil e na França, Albuquerque e Ferreira (2020, p. 08) apontam que

Na França, de acordo com o Programme d'enseignement de l'école maternelle, publicado no Bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015, o ensino na Educação Infantil deve ser organizado em cinco campos: "Mobilizar a linguagem em todas as suas dimensões"; "Agir, se expressar, compreender por meio da atividade física"; "Agir, se expressar, compreender por meio de atividades artísticas"; "Construir os primeiros instrumentos para estruturar seu pensamento" e "explorar o mundo". Em relação ao primeiro campo, reafirma-se o papel primordial da linguagem nessa primeira etapa da escolarização das crianças como condição essencial do sucesso de todos. De acordo com o referido documento, "o estímulo e a estruturação da linguagem oral, por um lado, e a entrada gradual na cultura escrita, por outro lado, são prioridades da Educação Infantil e dizem respeito a todos os campos". No que se refere à linguagem oral, entre os objetivos propostos há um relacionado ao desenvolvimento da consciência fonológica: "começar a refletir sobre a linguagem e adquirir uma consciência fonológica". Ao tratar desse desenvolvimento, explicita-se que para aprender a ler e escrever as crianças precisarão fazer duas importantes aquisições: "identificar as unidades sonoras que são usadas quando se fala francês (consciência fonológica) e compreender que a escrita do francês é um código por meio do qual se transcreve os sons (princípio alfabético)".

Nessa perspectiva, as crianças são levadas a refletir sobre as relações entre fonemas e grafemas de várias maneiras diferentes. A percepção dos sons é um elemento crucial no processo de alfabetização, mas as situações de aprendizagem não indicam um trabalho com todos os fonemas de forma isolada, e sim a percepção dos sons a partir de correspondências mais facilmente perceptíveis, como pode acontecer com algumas sílabas (ALBUQUERQUE; FERREIRA, 2020).

No âmbito dessa discussão, em um estudo realizado entre os anos de 2013 e 2015, liderado pelo pesquisador Roland Goigoux, procurou-se identificar a influência das práticas dos professores na leitura e na escrita para a qualidade das primeiras aprendizagens das crianças no *CP*. Esse estudo foi composto por várias questões de pesquisa, a saber: o ensino do código alfabético; o ensino da compreensão; tipos de práticas; perfis das classes e progresso dos estudantes; observação da língua para ler e escrever no *CP*; abordagem objetiva das práticas de aculturação na escrita na classe do *CP*; influência das dimensões pedagógicas sobre a aprendizagem dos estudantes: clima; engajamento, explicação e eficácia da explicação e da memória didática sobre as aprendizagens.

Para o desenvolvimento dessa pesquisa, houve a participação de professores, alunos, pesquisadores, escolas, universidades e demais colaboradores que contribuíram com a investigação. Adicionalmente, um grupo de engenheiros ajudou a criar uma plataforma para informar as estatísticas da pesquisa. Para avaliar os conhecimentos construídos pelas crianças, cada estudante era avaliado

individualmente no início e no fim do *CP* e no início do *CE1*. De maneira geral, os estudos evidenciaram que as práticas de ensino foram muito diversificadas, o que permitiu um estudo comparativo e o entendimento dessas ações no aprendizado dos estudantes. Dentre os fatores da influência, o tempo destinado ao ensino da leitura e da escrita implica diretamente na qualidade do aprendizado. Também importante destacar a maneira única com que cada professor conduz a realização das atividades, pois é justamente a maneira singular com que cada educador combina as tarefas o que torna uma prática eficaz, e não o material que se usa (GOIGOUX e *et al*, 2016).

Os pesquisadores perceberam que, no que corresponde ao ensino do “código”, a elevação do tempo influencia significativamente a performance dos estudantes, visto que dedicar mais de 15 minutos por dia ao trabalho com o código auxilia na aprendizagem escrita. Em outra direção, o tempo inferior a oito minutos penaliza a performance dos alunos. Com relação aos materiais utilizados nesse processo, argumentaram que textos mais facilmente decifráveis ajudam mais na leitura e na escrita do que textos menos decifráveis. Contudo, textos nos quais a compreensão é dada ao final da decifração não viabilizam tanto a compreensão, e que esses mesmos textos, simples e curtos, passam a ser pouco eficazes para a compreensão. Indo mais além, o estudo comprovou que pouco tempo é dedicado à compreensão quando comparado às atividades que envolvem a leitura e a escrita, e que ela está relacionada com a bagagem cultural dos discentes.

Nesse prisma, o desenvolvimento da competência de compreensão está diretamente ligado às experiências linguísticas e culturais dos alunos, o que nos leva a discorrer sobre a fundamental importância de desenvolver o ensino da compreensão desde a educação infantil, para ajudar as crianças a irem além das atividades de automatização na leitura, que são importantes, mas que não contemplam a leitura como prática social, e sim como treinamento.

Ainda discutindo sobre a prática pedagógica, gostaríamos de trazer apontamentos acerca da prática dos *ateliers* ou oficinas de leitura e escrita, comuns em algumas turmas na França, sobretudo na *L'école maternelle*. Nas palavras de Paquet (2014, p. 31), temos a seguinte definição:

Durante um ateliê, nas primeiras etapas pode-se considerar que não é essencial que o aluno se preocupe com a correção da linguagem no sentido de que esta pode ser um trabalho posterior [...] Não haverá resposta certa

ou errada, todas as produções serão gentilmente bem-vindas. Os participantes serão encorajados a aceitar as ideias e o trabalho de outros. Esses três pontos mostram que o “animador” autoriza regras mais flexíveis que o “professor” geralmente não permite. Conduzir uma oficina de escrita é, portanto, uma aula, mas de forma diferente, e durante uma hora determinada.

Na direção do que aqui se apresenta, a prática de um ateliê está relacionada com um trabalho colaborativo em torno de um mediador, um educador que constrói um objeto de conhecimento nas esferas individual e coletiva por meio da interação. Esse processo se dá com um tempo determinado, com atividades específicas, mas as atividades não são as mesmas o tempo todo. A mudança no tempo indica também a mudança de atividades, mas a base do conhecimento cooperativo permanece, e é essa a base dessa ferramenta pedagógica.

Partindo das questões teóricas sobre a ação pedagógica, precisamos destacar que a avaliação também faz parte da prática de todos os professores, pois avaliar é uma etapa crucial no processo de aprendizagem e, por vezes, contribui para o fazer docente. Na França, existe uma discussão importante que se coloca entre a avaliação somativa e a avaliação formativa, que apresentam particularidades conceituais e ações diferentes nos estabelecimentos escolares. Dentro desse quadro, destacamos as contribuições de Aylwin (1995, p. 01 e 02) ao colocar em relevo tais diferenças:

A primeira característica marca uma diferença radical de propósito e, portanto, importância, entre os dois tipos de avaliação. É notório que o propósito da avaliação formativa é ajudar o aluno a se desenvolver com autonomia, enquanto o da avaliação somativa é ajudar a administração a decidir o destino escolar desse aluno. [...] É evidente que a primeira avaliação deve ocupar o primeiro lugar na formação, sendo a outra avaliação um constrangimento imposto à escola por razões administrativas.

Nesses termos, a avaliação formativa reúne mais elementos e é mais democrática do que a avaliação somativa. Enquanto a primeira se dedica a analisar o máximo de aspectos possíveis, a segunda se dedica ao que é essencial. Com relação às lacunas na aprendizagem, enquanto a formativa procura diagnosticar a origem das falhas, a somativa as mede; não há investigação e nem ênfase no processo, como acompanhado no paradigma da avaliação formativa. As duas formas de avaliação possuem funções bem distintas: enquanto a avaliação somativa enfatiza o controle e a verificação realizada por meio de um sistema administrativo, a formativa indica um caminho pelo qual é necessário perceber as dificuldades de

cada aluno e ajudá-los a superar as adversidades. Essa é a principal intenção que as diferencia, pois a primeira indica uma classificação e a segunda uma intervenção necessária para formar e garantir o progresso dos estudantes.

Essas intenções, longe de serem isoladas ou aleatórias, trazem consequências tanto para os procedimentos pedagógicos quanto para a aprendizagem dos alunos, já que existem limites bem evidentes na abordagem somativa, por ser mais fixa e focalizada em medir o conhecimento, e não em entender o desenvolvimento das aprendizagens para então realizar os ajustes necessários.

As discussões acerca da avaliação da leitura também têm espaço nos documentos de orientação oficiais<sup>7</sup>, nos quais é recomendada a utilização da ferramenta OURA (*Outil de Repérage des Aquis en lecture*). Essa ferramenta é muito difundida nas turmas do CP e indicam conselhos importantes para os professores em cada época do ano, além da pontuação desejável para cada etapa.

Em setembro, início do período letivo, os professores são orientados a verificar a leitura de letras e se as crianças conseguem reconhecê-las. Em dezembro, além da leitura das letras, pode ser feita a leitura de sílabas. Em março, avançam para a leitura de palavras e, em dezembro, podem ser entregues textos para avaliar as crianças. O tempo no cronômetro gira em torno de um minuto, de modo que as crianças possam demonstrar o quanto conseguem ler, a fluência e a velocidade alcançada nesse tempo.

Os documentos citam a avaliação da fluência separadamente da avaliação da compreensão, e, sobre esse último elemento, esclarecem que o trabalho pode ser usado para as crianças darem uma resposta de verdadeiro ou falso acerca de uma afirmação sobre o texto, sublinharem os personagens e suas ações em um texto, buscarem as palavras que aparecem no mesmo campo lexical do texto e produzirem uma frase a partir de uma ou duas palavras de um elemento textual. Ou seja, há uma grande quantidade de orientações sobre a compreensão; citamos aqui apenas algumas indicações.

---

<sup>7</sup> Essas orientações muitas vezes estão relacionadas ao eduscol (*direction générale de l'enseignement scolaire*), que propõe uma série de ferramentas e indicações práticas no trabalho com os professores. Mesmo sendo diretrizes relacionadas ao ministério da educação, não são obrigações; a obrigatoriedade se dá no programa escolar, que precisa ser seguido.

Em outra visão, temos as contribuições de Vantourout e Maury (2017), ao apresentarem um dispositivo de avaliação da leitura a partir de duas dimensões: a decodificação/identificação e a compreensão. O dispositivo foi testado individualmente por 68 crianças em três turmas do *CP* e, para isso, três provas foram elaboradas. O primeiro teste foi baseado na leitura clássica, em voz alta. As crianças deveriam ler um texto curto o mais rapidamente possível e com o mínimo de erros possíveis. Os outros dois testes foram voltados para a compreensão. Com isso, a segunda avaliação tinha como proposta solicitar que os educandos fossem capazes de reproduzir a história oralmente, demonstrando conhecimento e entendimento do texto e, finalmente, as crianças deveriam responder a um questionário sobre o texto lido.

Realizando uma análise individual e quantitativa dos resultados, os pesquisadores perceberam que os alunos que obtiveram uma boa pontuação na decodificação eram relativamente fracos nas questões de compreensão; segundo a pesquisa, “se refere aos estudantes sobre os quais a velocidade com que se faz a decifração não melhora a qualidade da compreensão”. (VANTOUROUT; MAURY, 2017, p. 56). Os resultados também apontaram que mesmo quando os estudantes liam de maneira lenta tinham performances elevadas na compreensão, o que indica que a velocidade com que se lê não tem relação direta com o trabalho com a compreensão escrita. Assim, sobre a importância de contemplar a avaliação acerca da compreensão, descrevem os autores:

Com efeito, parece que, ao privar-se desta avaliação, corre-se um duplo risco: com os alunos [...], ou seja, para o estudante a qual uma relativa facilidade na decodificação pode esconder dificuldades de compreensão (ver Yuil & Oakhill, 1991), e o risco de criar “falsos positivos”, de imaginar, por uma espécie de efeito halo, alunos que, apesar de baixo desempenho na decodificação, demonstram alto desempenho na compreensão. (VANTOUROUT; MAURY, 2017, p. 57).

Diante dessas considerações, a proposta avaliativa dos estudiosos defende uma integração sobre a prática da leitura e como a avaliação pode ser percebida e analisada pelos professores. Além disso, os autores defendem uma variedade de textos que podem ser utilizados em sala de aula, não só para que os alunos desenvolvam competências relacionadas à compreensão e à interpretação, mas uma diversidade de materiais avaliativos que podem trazer contribuições importantes para compreender o estado de leitura dos alunos.

A avaliação escrita da língua francesa é também uma fase essencial do processo de aprendizagem, que permite ao professor ter informações sobre os conhecimentos adquiridos pelos alunos. Concernente a isso, é importante que o professor defina o que vai avaliar na escrita e quais os critérios serão levados em conta, formule perguntas claras e precisas e não se esqueça da etapa posterior à escrita, que engloba correção e reescrita, quando necessário.

Uma instrução é um conselho dado a alguém para realizar uma tarefa [...] Elaborar um conjunto de instruções para um trabalho é uma atividade que merece grande atenção, pois a qualidade das instruções depende em parte da qualidade do trabalho realizado. Para garantir a clareza de uma instrução, deve ser verificado se atende aos objetivos pretendidos. (MEMET, 2014, p. 32).

Diante desses apontamentos, muitas vezes o aluno erra por falta de instruções claras em relação ao que se deve fazer. Além disso, o erro não é só um indicador da falha ou da lacuna no estudante, mas é um elemento valioso para que o professor compreenda o que acontece com a aprendizagem e saiba como intervir.

Na escrita, os documentos de orientação propõem que, para avaliar essa prática, é preciso não só observar como as crianças estão escrevendo, mas também garantir que elas possam ler o que escreveram em voz alta, de modo que essa ferramenta de intervenção direta permita observar a relação do som com a ortografia e como os alunos se apropriam do sistema escrito a partir do que eles mesmos escrevem.

O ditado também é mencionado como um elemento importante da avaliação para verificar o desempenho das crianças. Contudo, uma orientação importante é que essas avaliações possam ser feitas com poucas crianças, para que o educador se atente mais especificamente a um aluno por vez. Além disso, defendem que os erros que as crianças possam cometer sejam observados e corrigidos rapidamente para que elas se deem conta dos equívocos. Também consideram uma etapa importante a correção do ditado feita na lousa, para que cada estudante consiga observar a escrita correta e as suas próprias escritas, refletindo sobre seus acertos e erros.

O trabalho com a contagem é igualmente observado na escrita e, para isso, os documentos orientam que os professores façam uma tabela marcando quantas sílabas e quantas palavras os estudantes conseguem escrever corretamente; não há

um tempo determinado para que se realize essa atividade, pois a contagem diz respeito à quantidade de acertos e erros que cada criança apresenta.

### 2.3 PROGRAMAS E POLÍTICA DE ALFABETIZAÇÃO E SUAS CONEXÕES COM A PRÁTICA NA SALA DE AULA

Nesse momento do trabalho, discutiremos acerca dos programas de alfabetização que mais se destacaram no cenário brasileiro, como também os mais atuais, procurando afunilar a discussão sobre as implicações de tais programas nos exercícios e desdobramentos da prática docente. No momento seguinte, serão mencionadas a França e as avaliações nacionais desenvolvidas, bem como os paradigmas e as políticas de avaliação em larga escala. Sobre esse último elemento, trataremos contribuições sem uma precisão histórica, mas apontando as avaliações externas que se fazem importantes nos âmbitos nacional e regional e as possíveis conexões com a ação docente.

A alfabetização, enquanto objeto de estudo, vem sendo pesquisada em diversas áreas do conhecimento (Educação, Linguística, Psicologia, Sociologia) por suas múltiplas facetas e pelos problemas no campo educacional que ainda perseguem esse objeto. Dessa forma, pensar sobre a alfabetização envolve considerar a multiplicidade de olhares e os desdobramentos observados ao longo do tempo. Nesse aspecto, dissertaremos acerca da alfabetização do ponto de vista teórico e prático, no sentido das políticas educacionais que subjazem esse objeto, uma vez que toda e qualquer proposta de programa é regida por um elemento teórico que lhe dá sustentação e sentido. Sem realizar uma exaustiva linha histórica com exatidão cronológica, faremos uma breve revisão dos programas mais atuais em relação à alfabetização de crianças no Brasil e suas possíveis implicações para a sala de aula, dentro do campo teórico que permeia cada proposta.

De início, apresentamos o Pró-Letramento, que, de acordo com as informações do material do programa, caracteriza-se pela esfera formativa, pois busca oferecer formação continuada para que os profissionais capacitados contribuam para a melhoria da aprendizagem de leitura, da escrita e da Matemática nos anos iniciais do ensino fundamental. Esse programa do Governo Federal foi

criado em 2005 e realizado em parceria com universidades, estados e municípios que o aderissem.

A metodologia do programa era semipresencial e, por isso, utilizava tanto materiais impressos quanto vídeos, atividades presenciais e a distância acompanhadas pelos professores orientadores. Nessa instância, o Pró-Letramento oferecia aos professores um curso de atualização com uma carga horária de 120 horas cada, nas áreas de Português e de Matemática, durante oito meses. Os profissionais poderiam escolher se fariam um curso voltado para a alfabetização ou para a Matemática. Caso realizassem os dois cursos, os educadores permaneciam em formação por um período de 18 meses. A formação dos educadores contava com uma rede de apoio que funcionava com o incentivo das universidades públicas, que elaboravam os materiais e orientavam os formadores que dirigiam os seminários. Também havia a importante colaboração das secretarias de educação, que consentiam a participação dos professores nos processos formativos (BRASIL, 2005).

Como a formação continuada era a base do programa, mencionamos o estudo de Pires, Marochi e Schneckenberg (2015, p. 27353) ao defenderem que “o programa constrói um discurso que articula a formação à profissionalização, utilizando como argumento a implementação de uma política de formação que tenha como objetivo principal a melhoria da qualidade do ensino”. Dessa forma, o programa acreditava que investir na formação dos professores impulsionaria uma melhoria na qualidade de aprendizagem. Ainda de acordo com os autores, o material didático do programa continha diferentes vertentes teóricas, mas predominava a proposta do alfabetizar letrando e defendia a ideia de crianças mais ativas e críticas na construção do conhecimento, estimulando a participação efetiva e condições de aprendizagem mais prazerosas no contato com os materiais textuais e com a cultura letrada.

Além dessa breve exposição, traremos agora as contribuições do programa acerca da avaliação na alfabetização, enfatizando as concepções que permeiam o Pró-Letramento.

O conjunto de iniciativas ou procedimentos que utilizamos para avaliar é entendido como uma ação avaliativa. Ela inclui todas as etapas do trabalho docente e pode ter um perfil mais pedagógico ou mais burocrático, como vimos anteriormente: ou serve para orientar e regular a prática pedagógica, colocando-se a serviço das aprendizagens dos alunos, ou apenas serve à

finalidade formal de registro, certificação e comunicação de resultados. Na concepção de avaliação que estamos enfatizando como reguladora e orientadora do processo de aprendizagem, duas funções ou ações avaliativas são inseparáveis: o diagnóstico e o monitoramento. (BRASIL. MEC. SEB. Fascículo 2, 2008, p. 09).

Por meio dessas afirmações, entendemos que o diagnóstico e a monitoração na etapa da alfabetização funcionam como elementos fundamentais e preventivos para que os dados e as informações coletadas nesses processos possam orientar os professores em sala de aula, com o intuito de corrigir ações ineficazes e replanejar as metas de ensino. Aliado a isso, o docente pode escolher diversos instrumentos que o ajudem a buscar informações mais precisas em relação aos conhecimentos das crianças, como “observações e registros, provas operatórias, autoavaliação e o portfólio”, que, utilizados em conjunto, podem fornecer um acompanhamento processual e necessário para entender e analisar os movimentos de aprendizagens dos estudantes.

Para além da discussão sobre a avaliação que acontece na sala de aula cotidianamente, o programa argumenta sobre a necessidade de articular o trabalho de avaliação de desempenho dos alunos com as ações de monitoramento do trabalho desenvolvido na escola, como uma forma de garantir que as propostas educativas lancem um olhar contextualizado sobre esses profissionais e suas reais condições de trabalho, fortalecendo a consistência pedagógica dos professores alfabetizadores (BRASIL. MEC. SEB. Fascículo 2, 2008).

Dando continuidade, mencionamos agora o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – Pnaic, política proposta pelo governo federal e instituída pelo Ministério da Educação, por meio da Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, substituindo o Pró-Letramento, que, dentre vários objetivos, tencionava alfabetizar crianças até os oito anos de idade, ou seja, ao final do ciclo de alfabetização, considerando a referida época. Esse propósito foi assumido formalmente pelo governo federal, por estados e municípios, além de contar com o apoio de diversas universidades públicas no país, as quais eram responsáveis pela formação dos profissionais da educação.

No ano de 2013, em Pernambuco, por meio da adesão do estado a essa política, a Universidade Federal de Pernambuco ficou responsável por esse trabalho, que se prolongou até o ano de 2018. Tal ação foi desenvolvida em parceria com o Ministério da Educação, a Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco, a

União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e as secretarias municipais de educação de Pernambuco.

Tendo como foco a alfabetização, o Pnaic iniciou em 2013, tendo continuidade no ano seguinte, direcionando o olhar para a alfabetização matemática e para o aperfeiçoamento da linguagem. Nos anos de 2015, 2016 e 2017, foram aprofundadas as discussões sobre interdisciplinaridade, tema que já era tratado desde a implementação da política. Em 2017, o programa foi ampliado, passando a fazer parte da formação, além dos professores alfabetizadores, dos professores da educação Infantil, dos coordenadores pedagógicos e do grupo do Mais Educação. Em 2018, o Pnaic foi encerrado no estado de Pernambuco.

Enquanto concepção e prática de alfabetização, o pacto defendia ações alfabetizadoras no contexto do letramento, além de reconhecer que apenas o conhecimento superficial, para “reter” o sistema de escrita alfabética, não alcançava as expectativas no ensino ou na aprendizagem. Nesses termos, reconhecia-se a necessidade de refletir sobre o sistema de escrita alfabética, isto é, era preciso que a criança percebesse as implicações do uso do sistema no meio em que vivia, sem uma apropriação mecânica, mas por meio de uma relação dialética quanto aos usos sociais da escrita.

No que concerne às práticas de avaliação, o Pnaic defendia as avaliações diagnóstica e formativa como ações complementares para auxiliar os professores a entenderem os conhecimentos dos seus alunos e, ao mesmo tempo, como esses resultados poderiam direcionar a prática pedagógica. A avaliação e o ensino ficavam a serviço, então, de um processo, levando em conta os conhecimentos que deveriam ser aprofundados e avaliados ano após ano.

Pensando nesse quadro de progressão e na educação enquanto direito, o Pnaic elaborou os direitos de aprendizagem gerais, que contemplam a ação pedagógica mais ampla, e os direitos de aprendizagem específicos, levando em conta conhecimentos e capacidades específicas (Brasil. MEC. SEB, 2012a). Nesse prisma,

No Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), a avaliação ocupou espaço de destaque, em virtude de o programa ter entre seus princípios a avaliação em uma perspectiva diagnóstica, favorecendo a organização de instrumentos de monitoramento das aprendizagens baseadas nos direitos de aprendizagem. Assim, para uma ação didática consistente, há de se construir uma atividade diagnóstica que permita ao professor ter conhecimento sobre os alunos, com base no qual possa (re)

organizar seu planejamento em função das necessidades reais destes e em função dos objetivos de aprendizagens, devidamente bem definidos. (BRASIL. MEC, SEB, 2012a *apud* BARROS-MENDES e *et al*, p. 159, 2020).

Assim, no que concerne aos direitos de aprendizagem de Língua Portuguesa no ciclo de alfabetização, o Pnaic apresenta os direitos de aprendizagem gerais em Língua Portuguesa e os direitos específicos divididos em cinco eixos: leitura/ produção de textos escritos/ oralidade/ análise linguística: discursividade, textualidade e normatividade/ e análise linguística: apropriação do sistema de escrita alfabética. Esses direitos de aprendizagem integram diferentes competências hierarquizadas que podem ser introduzidas, aprofundadas e consolidadas ao longo do ano, de maneira que “determinado conhecimento ou capacidade pode ser introduzido em um ano e aprofundado em anos seguintes. A consolidação também pode ocorrer em mais de um ano escolar” (BRASIL. MEC. SEB, 2012a, p. 31).

Alinhado aos direitos de aprendizagem, o Pnaic apresenta instrumentos de registros que se relacionam com cada eixo, com os quais o professor pode fazer o seu registro e o acompanhamento a partir do que foi ensinado e do que de fato cada aluno conseguiu aprender. Isso porque, dentro de uma abordagem ressignificativa, não adianta de nada pensarmos em um ciclo de alfabetização que garanta a continuidade dos estudos e continuarmos a avaliar nossas crianças como se nada soubessem e como se devessem responder prontamente a tudo o que lhe ensinamos, sem errar. Não é suficiente apenas melhorarmos a nossa compreensão sobre a alfabetização se não avançarmos na maneira como avaliamos. Isto é, a avaliação deve estar voltada para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, o qual o professor não é o único responsável, mas precisa delinear objetivos claros e exequíveis levando em conta a não fragmentariedade do processo educativo.

Considerando os princípios do direito de aprendizagem do Pnaic, observamos metas e objetivos claros para cada eixo linguístico do ensino de Língua Portuguesa que tendem a orientar o professor sobre o que ensinar e o que avaliar em sua turma. Nesse sentido,

Parece-nos importante considerar que a inexistência de metas favorece a ausência de projetos coletivos de ensino no interior de cada escola pública e no conjunto de escolas que compõem uma mesma rede pública de ensino. Diferentes pesquisas que realizamos têm demonstrado,

reiteradamente, que aquilo que docentes de um mesmo ano escolar ensinam tende a variar de modo aleatório. Assim, acompanhando nove turmas de primeiro ano da rede pública de Recife (ALBUQUERQUE; MORAIS; FERREIRA, 2008), constatamos que algumas alfabetizadoras (4/9) não praticavam um ensino sistemático da escrita alfabética e realizavam somente práticas de leitura e produção de textos, enquanto as demais que acompanhamos, sim, investiam no que Soares denomina “faceta linguística” da alfabetização, e seus alunos tinham rendimento inquestionavelmente superior ao final do ano letivo. (ALBUQUERQUE; MORAIS; FERREIRA, 2006). (MORAIS, 2018, p. 859).

Portanto, sem ações claras e definidas em sala de aula, os professores ficam reféns de ações assistemáticas e sem exatidão acerca do que consolidar nas aprendizagens previstas ano após ano no ciclo de alfabetização. No vazio de claras propostas curriculares, os municípios apostam em programas de alfabetização como esteio para garantir o aumento dos índices de alfabetização, utilizando pacotes padronizados sem refletir sobre a escolha dos conteúdos de cada programa e de como, efetivamente, eles podem contribuir para as ações educativas no município, negando o direito democrático de negociação dos direitos de aprendizagem das crianças, como se só os programas e a pronta aplicação feita pelos professores pudessem resolver os problemas de aprendizado nessa etapa da educação básica.

O terreno híbrido da alfabetização, como já mencionado, permite-nos fazer algumas considerações em relação ao cenário político que influenciaram a criação de programas e políticas alinhados com o novo governo, iniciado em 2019. Isso se deve ao fato de que, em 2018, tivemos eleições presidenciais e dois opositos tomaram a linha de frente na disputa eleitoral. Um polo era formado pelo candidato Fernando Haddad, do PT, representando a esquerda política; no outro polo tínhamos Jair Bolsonaro, candidato de extrema-direita, filiado ao PSL que, desde sempre, em sua vida política, proferia um discurso de pouco-caso para com as minorias. Infelizmente, a ideologia temerária e toda a figura problemática do candidato do PSL venceram as eleições, um duro golpe ressoa até hoje, haja vista os cortes na educação e na pesquisa, que limitam as ações de duas frentes importantes ao progresso de um país.

Outrossim, os programas advindos de sua gestão carregam a marca do autoritarismo, nos quais temos políticas voltadas para a educação e a alfabetização com pouco ou nenhum diálogo com os saberes que destoam do seu posicionamento. Nesse caso, há, claramente, “saberes de poder”, excluindo e isolando outras concepções teóricas e estudiosos que não compartilham dos ideais

do então presidente. Essas afirmações ganham força com a criação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da Política Nacional da Alfabetização (PNA), nas quais não se observaram esforços de especialistas em educação, e sim de grupos seletos, muitas vezes privilegiados pela veia política que assumem.

A despeito dessas afirmações, de acordo com o site da BNCC<sup>8</sup>, vinculado ao Ministério da Educação (MEC), o processo de criação do currículo nacional iniciou em meados de 2014, com a realização da 2ª Conferência Nacional pela Educação (CONAE), organizada pelo Fórum Nacional de Educação (FNE), quando as primeiras discussões e reflexões surgiram em meio ao processo de elaboração do documento.

Entre os dias 17 e 19 de junho de 2015, ocorreu o I Seminário Interinstitucional para elaboração da BNC<sup>9</sup>. Nesse evento, vários assessores e especialistas participaram da elaboração da Base. Em 16 de setembro de 2015, é datada a primeira versão da Base, sendo colocada para consulta pública, por meio da internet, do dia 02 de dezembro de 2015 até o dia 15 de dezembro do mesmo ano. De acordo com o site, várias escolas e profissionais da educação se mobilizaram para contribuir no documento preliminar da BNC.

Seguindo a linha cronológica do site, no dia 03 de maio de 2016, a segunda versão é publicada e disponibilizada para leitura. Diante disso, entre os dias 23 de junho e 10 de agosto de 2016, aconteceram 27 seminários estaduais com diversos educadores, gestores e coordenadores para colaborar na elaboração do documento.

Após isso, o site da BNCC menciona que, em agosto de 2016, a terceira versão começara a ser elaborada com base nas contribuições da versão anterior e seguindo um processo colaborativo. Em abril 2017, o MEC entrega a versão final do documento, tendo esclarecido que, a partir da sua homologação, que só ocorreu em 20 de dezembro de 2017, deveriam ser iniciados os processos de formação e de capacitação dos profissionais de educação envolvidos, bem como a adequação dos currículos escolares nas instâncias estaduais e municipais.

Em contraposição a essa visão articuladora e colaborativa que se supõe ter sido a criação da BNCC, diversos pesquisadores têm declarado que o movimento de

---

<sup>8</sup> Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico/>.

<sup>9</sup> O documento foi nomeado inicialmente dessa forma. Reproduzimos tal qual está exposto no site do MEC.

elaboração não foi democrático e preconizou uma visão facciosa do documento em questão.

Depois de elaborada a “primeira versão” da BNCC, a mesma foi submetida a uma apreciação pública, sendo a maior parte das contribuições individualizadas, sem passar por um processo coletivo de discussão. Posteriormente, o MEC analisou a sistematização das contribuições e definiu o que seria incorporado ao documento, originando a “segunda versão”. Cabe a pergunta: qual o marco de referência que serviu de parâmetro para as escolhas do MEC? Da mesma forma, a “segunda versão” da BNCC foi publicizada, agora sob a coordenação da Undime e do Consed, que organizaram os seminários por todo o país, mas utilizando a mesma premissa de participação. O documento foi apresentado por componentes curriculares e os participantes, agora por grupos específicos, concordaram ou discordaram do que lhes foi apresentado. Continuou sendo uma forma tênue de participação. A metodologia se repetiu. O MEC, com a formalização de um Grupo Gestor, definiu quais contribuições seriam acolhidas. Surgiu, então, a “terceira versão”, que foi apresentada ao CNE para análise. Fica clara a metodologia de construção linear, vertical e centralizadora. (AGUIAR, 2018, p. 15).

A partir dessas informações, não podemos negar o seu caráter categórico, uma vez que ela fere princípios legítimos de criação, deixando de lado as discussões com a comunidade escolar. Nesse processo, também notamos a consolidação de uma Base imposta por um grupo de especialistas, pois, mesmo textualmente expresso no documento que não há uma imposição, a Base deve servir de orientação para todas as escolas em âmbito nacional, e isso implica em não abdicar de paradigmas determinados. Não há só uma orientação; há um imperativo velado no qual a escola é planejada de fora e hierarquicamente.

Se, antes do golpe de maio de 2016, o MEC sempre afirmava que a “Base” seria um currículo a partir do qual cada município e estado teria a autonomia para criar sua própria proposta curricular, com uma margem de variação em relação ao documento nacional, hoje parece reinar um discurso de imposição única e absoluta do que está escrito “na Base”. E não vemos os gestores das redes públicas reivindicarem seu direito de autoria de currículos diversificados, nem são abertos espaços para a discussão do novo currículo nacional. (MORAIS, 2020, p. 02).

Sendo assim, a BNCC é acusada de fomentar um currículo conteudista e disciplinarista, que não valoriza as diversidades e apaga os conhecimentos prévios com a falácia de igual oportunidade de aprendizagens para todos os estudantes. De fato, o que se observa é uma padronização pedagógica tratando os professores como técnicos do saber fazer, por meio de instrumentos didáticos instrucionais que reforçam o controle docente.

Em contrapartida, a concepção de avaliação defendida no documento privilegia o princípio formativo destacando as práticas avaliativas como ações constantes a serem realizadas na escola, sendo uma das ações do documento “construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos” (BRASIL, 2018, p. 17). Esse discurso traz à tona a ideia de que a avaliação é utilizada como recurso para melhorar os processos de ensino e aprendizagem, devendo a sua utilização ser contextualizada e servir de guia para ações de alunos e de professores. Embora esse documento forneça uma discussão atual e academicamente mais aceita no que concerne à avaliação, é preciso destacar o caráter determinista de sua construção, na qual se observa pouco diálogo com grupos sociais e acadêmicos, já que a hegemonia de um discurso não garante irrefutabilidade e acertamentos.

Na direção do que aqui apresento, a Política Nacional de Alfabetização - PNA foi instituída pelo decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, e o caderno didático da PNA, sobre o qual serão realizadas considerações, foi lançado em 15 de agosto de 2019. Esse documento explicativo é considerado um marco pelo MEC, tendo como principal objetivo aumentar a qualidade da educação e diminuir os índices de analfabetismo no país. A partir dele, o MEC apresenta uma série de dados numéricos com resultados insatisfatórios, baseados em avaliações em larga escala como o Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA – sigla em inglês), avaliação internacional promovida pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) de estudantes em diversos níveis de ensino em relação ao conhecimento linguístico e matemático. Nessa perspectiva, defende uma mudança urgente de paradigma e de políticas voltadas para a alfabetização que consigam prover uma maior qualidade na educação básica do país.

Esses resultados alarmistas, ancorados, principalmente, em avaliações internacionais, deixam vários alertas de como são conduzidos os efeitos deles decorrentes. De início, é necessário pensar que um teste internacional, por mais que almeje, não tem como transpor toda a realidade cultural dos países para uma prova pois, ainda que se tente valorizar a “vida real” com “conhecimentos reais”, as nações abarcam suas próprias singularidades; cada país tem seus próprios

desdobramentos, assim como cada cidade, cada comunidade e cada escola. A tentativa de uniformizar uma prova que atenda ao global desconsidera as diversidades culturais ao redor do mundo, apagando a história de cada comunidade escolar e as práticas docentes em toda sua complexidade. Por meio disso, caímos em consequências sociopolíticas, como foi a criação da PNA, que mostra resultados muito aquém do esperado, impulsionando a elaboração de documentos considerados salvacionistas, mas que só reforçam homogeneidades e excluem as diferenças que são naturalmente sociais e culturais.

Conferindo centralidade à apresentação do documento, a política valoriza os avanços da neurociência e a instrução fonêmica para garantir avanços na alfabetização. De acordo com a PNA, as pesquisas baseadas na ciência cognitiva e na ciência cognitiva da leitura fundamentaram as políticas de alfabetização dos países que mais avançaram na alfabetização. A atual Política Nacional de Alfabetização enfatiza, com isso, a necessidade de que as crianças, para serem consideradas alfabetizadas, devam ser capazes de **codificar** e **decodificar**<sup>10</sup> qualquer palavra de sua língua. Pelos termos mencionados, privilegiam o conhecimento linguístico como a vanguarda do processo de alfabetização, valorizando a leitura e a escrita mediadas por um **código**, em que a leitura deve se relacionar principalmente com automação e fluência (BRASIL, 2019). Para Morais (2012), o emprego desses termos aponta uma visão tradicional do processo de alfabetização, na qual é esperado que o aluno aprenda pela repetição e pela memorização. Em suas palavras, “temos evitado, ao máximo, essas três expressões – código, decodificar, codificar – porque acreditamos que elas veiculam uma imagem errônea e falsamente simplificada do trabalho cognitivo que qualquer aprendiz precisa fazer para se alfabetizar” (MORAIS, 2005 *apud* MORAIS, 2012).

Além disso, percebemos que o documento destitui a alfabetização como objeto plural e diverso que é, uma vez que a faceta linguística é superdimensionada. Magda Soares (2008), a maior autoridade em alfabetização no país e excluída da elaboração do documento, alerta que a alfabetização apresenta diversas facetas, tais como psicológicas, psicolinguísticas, sociolinguística e linguística, além dos condicionantes econômicos, culturais e políticos, que devem atuar nesse processo

---

<sup>10</sup> Utilizamos esses termos, com grifos nossos, nessa e em outras partes do trabalho, tal como observamos no documento, para demonstrar a visão contraproducente e a desatualização conceitual da PNA no que diz respeito à alfabetização, que divergem dos termos mencionados nesta pesquisa por não representarem a nossa concepção.

de maneira harmoniosa e articulada para que não se tenha uma visão fragmentada, nem que determinados estudos privilegiem certas áreas do conhecimento.

Em direção oposta à visão ampla do processo de alfabetização colocada por Magda Soares, a Política Nacional de Alfabetização elenca cinco pilares para o desenvolvimento da alfabetização, que são: consciência fonêmica, instrução fônica sistemática, fluência em leitura oral, desenvolvimento de vocabulário, compreensão de textos e produção escrita (BRASIL, 2019, p. 33 e 34.). Dentre esses, vamos situar o primeiro pilar e a definição expressa no documento.

Consciência fonêmica é o conhecimento consciente das menores unidades fonológicas da fala (fonemas) e a capacidade manipulá-las intencionalmente. Para desenvolver a consciência fonêmica, é necessário um ensino intencional e sistematizado, que pode ser acompanhado de atividades lúdicas, com o apoio de objetos e melodias. (BRASIL, 2019, p. 33).

Esse processo indicado na passagem acima enfatiza um conhecimento fônico realizado de maneira fixa e rígida, valorizando o treino e a manipulação, como se isolar o fonema e o puro conhecimento dessas unidades revelasse a complexa relação entre grafemas e fonemas, as quais a criança precisa desvendar no processo de alfabetização. No entanto, quando estão nessa etapa, elas pensam e refletem acerca das letras, seus nomes e sons, e não sobre o fonema de forma isolada. Nesse sentido, as crianças não conseguem perceber o fonema isoladamente e simplesmente manipulá-lo, como se espera no documento. Para elas, é mais fácil perceber uma unidade sonora como fonema dentro de um contexto linguístico e em oposição a outras unidades sonoras. (SOARES, 2018).

Magda Soares esclarece ainda que:

é a natureza abstrata dos fonemas e a impossibilidade de reconhecê-los e pronunciá-los isoladamente que explica por que pesquisas constatam, reiteradamente, a dificuldade de reconhecimento e manipulação consciente de fonemas, ao contrário do que ocorre com as tarefas de reconhecimento e manipulação de rimas e sílabas, que se revelam em geral mais fáceis. (SOARES, 2018, p. 199).

A visão fortemente fonêmica e mecanicista do **código**, enaltecida no documento, vai de encontro a uma série de pesquisas e estudiosos que defendem veementemente que só os princípios fonéticos não garantem a consolidação dos princípios alfabéticos. Além disso, levanta uma guerra ideológica entre os

defensores da psicogênese da língua escrita de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, que se difundiu bastante no Brasil, e os adeptos do paradigma fônico como componentes opostos e indissociáveis. Isso acontece porque a PNA defende enfaticamente que a instrução fônica é baseada em evidências científicas e que é fundamental para a criança se alfabetizar, revelando implicitamente que as outras teorias, de cunho construtivista, contribuíram para que o processo de alfabetização não fosse “eficaz” para o país.

Para Soares (2018, p. 340),

Na ortografia do português brasileiro, como outras próximas da transparência, e retomando os paradigmas construtivista e fonológico, a teoria proposta por Ferreiro, no quadro de um paradigma construtivista, atuando em um domínio mal estruturado, retrata mais adequadamente as fases de desenvolvimento da criança em direção à compreensão da escrita como representação do que teorias fonológicas; por outro lado, a aprendizagem pela criança do sistema notacional alfabético, um domínio bem estruturado, deve orientar-se por paradigma fonológico, que oriente a aprendizagem das relações fonema-grafema e de norma ortográfica.

Em outras palavras, essas disputas não fazem sentido na sala de aula, na qual a hegemonia das ações é desencadeada pelo livre diálogo entre as teorias na prática docente. Ou seja, o educador se preocupa com a maneira mais adequada de alfabetizar seus alunos sem que isso implique na invalidação de uma ou de outra teoria que, a princípio, podem ser conceituadas como dicotômicas. Assim, a coerência das ações pedagógicas está em articular o melhor do que cada paradigma pode evocar, e é somente o professor que conhece os seus alunos, suas dificuldades e facilidades, que vai saber como utilizá-las em conjunto. O educador é o agente dos processos de ensino e aprendizagem; é ele quem medeia o conhecimento, os programas e os recursos que o embasa. Assim, tais prescrições podem influenciar o desempenho docente, mas por si só não garantem nenhum aprendizado.

Já a avaliação é citada no documento no item 3.4 com o título de “avaliação e monitoramento”. Vejamos o que diz a PNA.

A avaliação e o monitoramento constituem parte essencial de uma política pública. Quando se tem em vista o objetivo proposto, a produção de resultados confiáveis, a identificação de problemas no percurso, a eficácia no uso de recursos públicos, fica evidente a importância desses mecanismos. No entanto, sob esse aspecto, percebe-se com frequência uma deficiência nas políticas de alfabetização.

Constituem mecanismos de avaliação e monitoramento da PNA:

- ✓ Avaliação de eficiência, eficácia e efetividade de programas e ações implementados;
- ✓ incentivo à difusão tempestiva de análises devolutivas de avaliações externas e ao seu uso nos processos de ensino e de aprendizagem;
- ✓ desenvolvimento de indicadores para avaliar a eficácia escolar na alfabetização;
- ✓ desenvolvimento de indicadores de fluência em leitura oral e proficiência em escrita;
- ✓ incentivo ao desenvolvimento de pesquisas acadêmicas para avaliar programas e ações desta política. (BRASIL, 2019, p. 45).

Mediante essas afirmações, percebemos que a Política Nacional de Alfabetização focaliza suas atenções nas avaliações padronizadas, preocupando-se mais com os resultados e com a eficácia medida em dados quantitativos do que com a avaliação cotidiana realizada pelo professor em sala de aula. Sendo esse documento uma política, é defendido que os mecanismos de monitoramento direcionem os gastos públicos para melhorar os processos de ensino e aprendizagem. Contudo, no que diz respeito à alfabetização, um documento importante como esse não poderia desconsiderar a avaliação diária e as circunstâncias de ação docente.

Nessa perspectiva, mais uma vez, é notório que a PNA elege um indicador em detrimento de outros, posto que só os indicadores de avaliações externas não contemplam todo o dinamismo avaliativo na alfabetização. Destacando um ponto específico de avaliação e monitoramento da PNA, a saber o “desenvolvimento de indicadores de fluência em leitura oral e proficiência em escrita”, notamos a ênfase em elementos mecânicos da leitura e da escrita, reduzidas a habilidades que podem ser facilmente medidas pela fluência e pela proficiência, deixando de lado outros importantes processos de construção dessas práticas em sociedades letradas. Tal reducionismo incorre na aprendizagem de um **código**, medido e avaliado pela eficácia quantitativa, e a avaliação acaba interpelada pela concepção de alfabetização que o documento assume.

A partir dos documentos apresentados, sendo posterior a BNCC e anterior a PNA, o MEC, por meio da portaria Nº 142/2018, instituiu o programa “Mais Alfabetização”<sup>11</sup>, que tem como objetivo fortalecer e apoiar as unidades escolares que aderirem ao programa, voltando a sua atenção para as duas turmas do ciclo de

---

<sup>11</sup> Informações elaboradas sobre o programa com base no site Mais Alfabetização. Disponível em: <https://maisalfabetizacao.caeddigital.net#!/conheca-o-programa>.

alfabetização: 1º e 2º anos. O apoio técnico se dá por meio da seleção de um assistente de alfabetização, que vai auxiliar o professor alfabetizador compreendendo o período de cinco ou dez horas semanais de trabalho, conforme o planejamento do educador, a fim de ajudar as crianças na aquisição de competências de leitura, de escrita e de Matemática. Já o apoio financeiro destinado às escolas é garantido por meio da cobertura de despesas do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE).

Outro ponto que se destaca no programa é o sistema de monitoramento firmado por meio de parceria entre o próprio MEC e o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). Com esse sistema de monitoramento, é esperado que as instituições de ensino tenham acesso em tempo real às informações do programa e possam auxiliar os gestores na tomada de decisão acerca da educação e dos processos de ensino e aprendizagem. Adicionalmente, com a execução do programa, as unidades escolares podem acompanhar todas as informações produzidas no ciclo de realização do “Mais Alfabetização”.

O processo de avaliação do referido programa é pautado dentro de um sistema de monitoração que inclui avaliações diagnósticas e periódicas para implementar as ações necessárias de acordo com as análises dos resultados obtidos. A proposta do programa é que as avaliações sejam compostas por relatórios e testes que possam indicar tanto as ações pedagógicas necessárias quanto a formação dos assistentes e o andamento da execução do programa.

O programa “Mais alfabetização” conta com uma plataforma de monitoração que disponibiliza informações relevantes de cada sistema de ensino e avaliações a serem aplicadas aos alunos participantes do programa. Nessa direção, são apontados três tipos de avaliação direcionados aos estudantes: a avaliação diagnóstica, que é a avaliação de entrada; a avaliação do meio, que corresponde ao processo; e a avaliação de saída. A primeira avaliação é feita para identificar “o nível de alfabetização” de cada criança, antes do início do programa. A segunda avaliação busca resultados de como as crianças conseguiram evoluir desde o início do programa. Já a avaliação final indica os resultados obtidos ao fim do programa.

Outra proposta que vem ganhando destaque no cenário social é a do programa “Educar pra valer<sup>12</sup>”, que é apoiado pela Fundação Lemann e busca melhorar os índices de alfabetização dos municípios auxiliados por ele. O “Educar pra valer” é um programa da “Associação Bem Comum” que surgiu em 2018 e tem como premissa oferecer modelos de boas práticas gestoras com o apoio técnico necessário para ajudar as secretarias e suas respectivas escolas a avançarem em índices de aprendizagem. Dessa forma, o programa busca levar uma série de medidas, metas e objetivos aos municípios que desejam aderi-lo, desde avaliações diagnósticas até suportes técnicos e formativos.

A partir dos argumentos expostos no site do programa<sup>13</sup>, é explicitado que a Fundação Lemann deseja contribuir para um processo educacional mais justo, inclusivo e avançado. Para isso, apoia vários projetos educacionais por todo o país, buscando valorizar alunos e professores em diversas regiões brasileiras. O “formar”, o “PARC” e o “conectando saberes” são alguns dos programas apoiados. Ademais, a Fundação Lemann apoia e defende a BNCC, pois acredita que a Base foi uma construção democrática e que serve para reduzir as desigualdades educacionais de crianças pertencentes a diversas regiões do país. Sem dar muitos detalhes, a Fundação informa que uma de suas bases de apoio é a produção e a disponibilização de materiais técnicos para instituições governamentais e para o público em geral, favorecendo o debate. A mesma Fundação nega que forneça qualquer tipo de comercialização, cursos, consultorias e materiais didáticos alinhados à BNCC.

Por meio de exploração e análise das informações contidas no site, sem maiores esclarecimentos de como se dá a tessitura do programa no chão da sala de aula, encontramos uma pesquisa que relata a implementação do programa nas escolas municipais de João Pessoa e analisa criticamente as iniciativas do “Educar pra valer” na escola. Conforme Dantas e Souza Dantas (2019), a abrupta execução do programa se deu sob a justificativa de que o IDEB no município estava abaixo do esperado e, por isso, medidas deveriam ser tomadas para mudar a realidade local. Tal afirmação foi contrariada e os pesquisadores apresentaram dados que contestavam os argumentos de implantação.

---

<sup>12</sup> As informações referentes às concepções de avaliação do “Educar pra valer”, do “Criança alfabetizada” e do “Aprova Brasil” serão discutidas nas nossas análises, uma vez que o uso dos dois primeiros (programas) e do último (projeto) se destacaram na prática docente observada.

<sup>13</sup> Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/>.

Detendo-nos especificamente nas ações pedagógicas norteadoras do programa, percebemos que a pesquisa aponta quatro equívocos principais que podem gerar implicações negativas no trabalho dos professores. Segundo os autores, o primeiro ponto crítico é a avaliação de Língua Portuguesa realizada, pois, além de ter sido longa, foi construída para incentivar o erro do aluno, e assim ser mais facilmente aceita a justificativa de que mudanças deveriam ocorrer, como a execução do programa.

O segundo ponto falho é a rotina considerada pelos docentes como homogeneizante, estática e racional. Isso porque a proposta da rotina no programa prima pela exatidão, com tudo cronometrado, devendo ser seguido à risca, e tal procedimento é analisado como um silenciador das desigualdades e dos ritmos de aprendizagem, que são diversos. Além disso, no ambiente dinâmico da sala de aula, não tem como seguir tudo, todos os dias, com a exatidão de um relógio em torno de um padrão absoluto. Essa falha indica o terceiro ponto crítico do programa e leva os autores a reconhecerem que a rotina mecanicista empregada pode enaltecer o condicionamento dos alunos, e que os resultados, uma vez obtidos, podem ser consequência de processos de condicionamento operados. A quarta crítica destacada é a redução do tempo de aula das disciplinas de História, Geografia, Ciências, Artes e Educação Física em favorecimento dos processos de ensino da língua materna e da Matemática. Para os autores, esse tipo de ênfase omite informações e conhecimentos importantes aos alunos, deixando de lado outras habilidades que também são essenciais na formação deles.

Em nível estadual, também é importante destacar aqui o programa “Criança Alfabetizada”, lançado em junho de 2019 no estado de Pernambuco. O programa é uma iniciativa do governo do estado em parceria com a Universidade Federal de Pernambuco, instituição que elaborou, com a participação de professores e pesquisadores, dois manuais para as turmas de 1º e 2º anos, que consistem em um guia que contribui para a ação dos professores no ciclo de alfabetização e dois almanaques ilustrados de alfabetização destinados aos alunos das mencionadas turmas, que servem como um material didático a mais a ser utilizado em sala de aula, com a finalidade de fomentar a prática dos docentes em relação ao aprendizado da leitura e da escrita.

Uma breve análise do manual do 2º ano nos permite dizer que os autores propõem uma ação sistemática de alfabetização por meio da ludicidade com base

na valorização da cultura local. O material apresenta aspectos da cultura pernambucana e pode se tornar uma ferramenta importante para os professores na criação de possíveis projetos e sequências didáticas. Nesse sentido, o programa defende o alfabetizar na perspectiva do letramento, na qual argumenta a necessidade de o educando fazer uso do sistema de escrita alfabética em diversas situações sociais.

Dialogando com a psicogênese da língua escrita proposta por Ferreiro e Teberosky, o programa “Criança alfabetizada” busca mostrar uma articulação das hipóteses silábicas com o desenvolvimento da consciência fonológica, de modo a garantir um aprendizado mais efetivo das crianças. Assim,

[...] Para compreender o que a escrita alfabética nota, a partir da hipótese silábica, a criança ingressa no período de fonetização da escrita e, para isso, necessariamente, desenvolve uma consciência fonológica. No entanto, como essa consciência é constituída de diferentes habilidades, em diferentes níveis de complexidade de unidades linguísticas, ao ser atingida a hipótese alfabética, a importância da reflexão fonológica na prática pedagógica também é muito grande, para que sejam sistematizadas as relações som-grafia da nossa língua. (PERNAMBUCO, 2018, p. 16 e 17).

Diferentemente do que vimos até aqui, o programa intenciona conciliar os diferentes conhecimentos que fomentam o campo da alfabetização, defendendo que a aprendizagem não é espontânea, pois a criança precisa lidar com a construção do conhecimento do sistema de escrita. Esse aprendizado, não dissociado da realidade cultural dos educandos, é reflexivo e pautado na compreensão gradativa das relações grafema-fonema.

Também é destaque no manual do professor do 2º ano a organização da rotina pedagógica por parte do educador, que deve contemplar os conteúdos em sua seleção, as atividades e os materiais adequados para o alcance dos objetivos propostos. Na construção dessas rotinas, é defendido que o professor, como mediador e provocador dos processos de ensino e aprendizagem, consiga articular o tempo pedagógico com a utilização de diversas atividades e materiais para garantir a troca e a construção dos saberes de maneira dialógica e participativa.

Mais recentemente, em fevereiro de 2020, houve a criação do último programa a ser reportado neste espaço discursivo. Trata-se do “Tempo de aprender”, programa criado pelo governo federal, baseado nas proposições da PNA, que visa melhorar as práticas de alfabetização em todo país. Ele é destinado à pré-

escola e aos 1º e 2º anos do ensino fundamental, por meio da adesão de secretarias de educação estaduais e municipais.

De acordo com o site<sup>14</sup> do programa, a criação do “Tempo de aprender” pretende mitigar as principais falhas e deficiências que acontecem no âmbito da alfabetização no país. Sendo assim, quatro eixos norteiam o programa: formação continuada de profissionais da alfabetização; apoio pedagógico para alfabetização; aprimoramento das avaliações de alfabetização e valorização dos profissionais da alfabetização.

No primeiro eixo, formação continuada de profissionais da alfabetização, serão realizadas formações profissionais on-line e presenciais tanto para os alfabetizadores quanto para os gestores e coordenadores do ciclo da alfabetização. Esse primeiro eixo tem a finalidade de auxiliar os docentes na aquisição de estratégias específicas para lidar com as práticas de leitura e de escrita. O aprimoramento técnico dos professores é validado por pesquisas com “evidências científicas”, com a contribuição de estudos baseados nas ciências cognitivas da leitura.

Outra iniciativa de formação profissional do programa consiste no intercâmbio de professores alfabetizadores, no qual, em parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, o programa “Tempo de aprender” seleciona e envia docentes para o curso “Alfabetização Baseada na Ciência - ABC”, promovido pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto - FPCEUP e pelo Instituto Politécnico do Porto - IPP.

O próximo eixo diz respeito ao apoio pedagógico para a alfabetização. Para esse fim, o MEC, em parceria com o Laboratório de Tecnologia da Informação e Mídias Educacionais - Labtime, da Universidade Federal de Goiás - UFG, desenvolveu o “Sistema On-line de Recursos para Alfabetização”, no qual é possível observar diversos recursos pedagógicos para auxiliar os professores. Os profissionais também podem inserir materiais no sistema, levando em conta as “práticas exitosas”. Além disso, há um investimento para custear as despesas com os assistentes de alfabetização – profissionais que devem auxiliar os professores nas turmas da alfabetização – bem como para custear as despesas da escola, por aluno, levando em conta gastos com materiais, entre outras ações. Por fim,

---

<sup>14</sup> Essas considerações sobre o “Tempo de aprender” foram organizadas a partir das informações contidas no site do programa. Disponível em: <http://alfabetizacao.mec.gov.br/tempo-de-aprender>.

defendem que o Programa Nacional do Livro Didático - PNLD precisa estar alinhado com as ideias propositivas da PNA.

O terceiro eixo, aprimoramento das avaliações na alfabetização, é uma possibilidade de o MEC sempre avaliar os possíveis progressos das crianças, acompanhando seus desempenhos. Para isso, o MEC fornece um diagnóstico formativo de fluência em leitura oral para as escolas participantes do programa. Também é objetivo desse eixo a melhoria das provas do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), voltadas à alfabetização, a fim de que haja a produção de subsídios adequados, tendo em mente os resultados da monitoração.

O último eixo, valorização dos profissionais da alfabetização, indica a elaboração de um prêmio federal para profissionais de educação (professores dos 1º e 2º anos, diretores e coordenadores pedagógicos das escolas) para estimular as boas práticas de alfabetização e reconhecer as instituições que obtiverem os melhores desempenhos. A métrica da avaliação terá primazia no resultado dos alunos do 2º ano, etapa final do ciclo de alfabetização, e cada escola terá uma meta estabelecida mediante os resultados das avaliações externas.

Em função do que propõe esse programa, balizado pela PNA, fica evidente a posição do MEC ao deslegitimar toda uma tradição de pesquisas no Brasil acerca da alfabetização, uma vez enaltecidas, em ambos os documentos, pesquisas baseadas em “evidências científicas”, como se somente agora houvesse tais evidências.

De igual modo, entendemos que a política de formação proposta pelo programa institui uma forma de alfabetizar, elegendo materiais e pesquisas unilaterais e reducionistas, com enfoque no campo das ciências da cognição. Em contraposição a essa prerrogativa teórica, só o diálogo com vários grupos de pesquisa, com contribuição direta de diferentes pesquisadores e das instituições educacionais, poderia conferir a lisura e a democracia com que esses programas deveriam contar, o que não é feito.

Em conformidade com o que foi dito anteriormente, uma vez que a PNA embasa o programa “Tempo de aprender”, entendemos que vários retrocessos são pautados no campo da alfabetização, e que tanto a PNA como o programa “Tempo de aprender” não respeitam a diversidade de metodologias e a pluralidade de ações em uma sala de aula, por considerarem que o docente é um mero executor de ações, ferindo a autonomia deste e ratificando ações pedagógicas impostas por “evidências científicas” que desqualificam as ações docentes longínquas.

Por fim, precisamos pontuar que as políticas e os programas de alfabetização impostos pelo atual governo federal, do presidente Jair Bolsonaro, desconsideram tudo o que foi feito no país em termos de avanços no campo da alfabetização, em especial porque que não levam em conta nenhuma política ou programa anterior para a instituição de novas diretrizes. Isto é, as políticas e os programas são sempre pautados com roupagem política, desprezando os esforços anteriores e criando um círculo vicioso de novos objetivos para a alfabetização, que se caracterizam pela brevidade com que são criados e extintos no ritmo dos governos – ou “desgovernos” – dos quais muitas vezes não podemos escapar.

### **2.3.1 As avaliações nacionais na turma do CP na França**

Na França, no que diz respeito à avaliação em larga escala, existem as avaliações nacionais, que surgiram em 2018 e são denominadas *Évaluation Repère*. Essas avaliações foram construídas pela *Direction de l'Évaluation de la prospective et de la Performance (DEPP)* e por meio de orientações específicas do *Conseil Scientifique de l'Éducation Nationale (CSEN)* e da *Direction Générale de L'Enseignement Scolaire (DGESCO)*, atrelado ao Ministério da Educação Nacional e da Juventude. As avaliações nacionais, especialmente no CP, turma em que esta pesquisa também está centrada, são realizadas no início do ano. Há duas edições nessa turma: uma em setembro, logo no início do ano letivo, e outra em janeiro, no meio do ano escolar.

Com base em informações colhidas no site da educação francesa<sup>15</sup>, tratam-se, portanto, de avaliações diagnósticas que podem ajudar os professores a entender as conquistas e os conhecimentos de seus alunos, bem como ajudar cada um individualmente a partir de uma análise das necessidades individuais. Por meio dessas avaliações, os professores podem fornecer assistência rápida e adequada para as crianças que mais precisam de atenção e auxílio.

Realizadas no início do ano letivo, em setembro, as avaliações nacionais permitem que os educadores do CP saibam quais os conhecimentos alcançados pelos seus alunos no ano anterior, na etapa que corresponderia ao jardim da infância no Brasil. Já as avaliações realizadas na metade do ano letivo, em janeiro,

---

<sup>15</sup> Disponível em: <https://www.education.gouv.fr/evaluations-2021-reperes-cp-ce1-326110>.

permitem que se trace um paralelo e uma análise do desenvolvimento de cada criança durante os meses iniciais no *CP*. Uma terceira etapa de avaliação é realizada novamente em setembro, mas agora as crianças já estão em uma nova turma, o *CE1 (cours élémentaire 1)*, e, dessa vez, é possível observar como os estudantes construíram o conhecimento ao longo do *CP*. Como estarão em uma nova turma e possivelmente com novos professores, espera-se que os docentes das diferentes etapas possam trocar informações entre si a partir do resultado dessas avaliações, visando ao pleno desenvolvimento de todos os educandos.

Nessa perspectiva, todos os alunos do *CP* de escolas públicas ou particulares são avaliados. Também há provas adaptadas para os alunos com necessidades educacionais especiais. Em setembro, a avaliação da língua francesa permite que os professores tenham informações sobre as habilidades dos alunos em reconhecer os sons, compreender as palavras e as frases de textos orais e identificar as letras do alfabeto. Em janeiro, a avaliação gira em torno dessas mesmas habilidades, mas adicionalmente os docentes podem perceber o conhecimento das crianças em relação à escrita de sílabas e palavras e à leitura em voz alta. Além do Francês, os alunos são avaliados acerca dos seus conhecimentos em Matemática.

A aplicação e a correção dessas avaliações ficam a cargo dos professores de cada turma. Contudo, a análise desses resultados é automática, realizada a partir da inserção das respostas de cada estudante em um portal digital por cada educador. Ainda segundo o site supracitado, de posse dessas informações, o professor pode adaptar seu ensino, analisando o que pode ser feito para que os alunos evoluam, aprimorando seus conhecimentos sobre o desempenho de cada aluno e apoiando de maneira eficaz e direcionada a aprendizagem da turma.

Para além disso, avaliações nacionais buscam unir professores, escola, pais e alunos, atendendo a diferentes objetivos. No âmbito docente, as avaliações informam de maneira clara as aquisições conquistadas ou não por cada aluno e como fazer um acompanhamento mais direcionado. O papel da escola é situar os conhecimentos esperados pelas crianças em cada ano para reforçar o aprendizado formal que cabe à instituição construir. Os pais podem identificar as aprendizagens e reforçar sempre que necessário o conhecimento com os seus filhos. Além disso, cada aluno pode compreender os seus avanços e buscar por novas aprendizagens.

Na esteira dessa discussão, tais avaliações e sua abordagem devem permitir que os educadores conheçam o mais cedo possível quais são as carências de cada

aluno, para assim apoiá-los ao longo de todo o ano letivo, de modo que, para cada habilidade avaliada, o professor possa ter alternativas pedagógicas para responder às dificuldades verificadas nos estudantes e indicadas pelo próprio *DEPP*. O site reforça que as avaliações são elaboradas pela equipe de campo, constituída por inspetores pedagógicos, diretores, professores experientes e mestres formadores que, em consonância, criam os exercícios para serem testados pelos alunos, considerando também o comentário dos professores. Ressalta ainda que essas avaliações não são as únicas que os professores podem usar, sendo mais um dispositivo complementar em sala de aula. Contudo, seu uso é obrigatório, já que todos os professores devem realizar com seus alunos as avaliações nacionais.

Também se faz necessário destacar que as avaliações não são usadas para classificar as escolas, pois, segundo o site da educação, os resultados individuais só estão disponíveis na escola, e o resultado entre as próprias escolas fica a cargo de cada inspetor distrital para efeitos de orientações pedagógica, apoio e formação para os professores do distrito.

Desde a sua implementação, as avaliações nacionais são motivos de amplo debate entre professores, pesquisadores e estudiosos que observam lacunas nesse método de avaliação. Para Goigoux (2019), um dos principais problemas recai sobre o fato de que as avaliações nacionais não examinam a escrita nas avaliações de entrada e utilizam testes padronizados e de caráter psicométrico para avaliar a leitura.

Para o pesquisador, as avaliações nacionais trabalham com a leitura a partir de dois parâmetros: decodificação e compreensão. O primeiro diz respeito ao reconhecimento das letras e à fonologia, enquanto o segundo reduz a compreensão a partir da leitura de um adulto. A decodificação e a compreensão são habilidades independentes e, avaliadas separadamente no texto, reforçam uma prática independente. No entanto, Goigoux (2019) reitera que a leitura é produto da decodificação e da compreensão, e o trabalho avaliativo autônomo das habilidades não contribui para a interação, e sim para a o distanciamento do ponto de vista didático, já que ações para sanar problemas fonológicos partiriam de um trabalho com a competência fonológica, e não da relação dessa ação com outras habilidades.

Para Goigoux (2019), a pontuação obtida na compreensão de textos pode ter dois caminhos: o da decifração, que é importante pois demanda habilidades de decodificação, como também de fluência e do conhecimento fonológico, que

sustentam a base do decifrado pela relação grafofonêmica; e o da compreensão, que diz respeito à capacidade dos alunos de identificarem o vocabulário, perceberem as intenções das personagens e guardarem na memória informações importantes do texto para que, ao final, possam compreender a relação entre o início e o fim da história. Para o pesquisador, por mais importantes que sejam as habilidades desenvolvidas na decifração pelos estudantes, elas não têm influência direta na qualidade da compreensão da leitura autônoma. Ou seja, só o decifrado não garante a compreensão, embora seja essa uma etapa imprescindível para acessá-la. Realizar a compreensão textual demanda outras habilidades igualmente necessárias (GOIGOUX, 2019).

Uma pesquisa realizada na França, sob sua direção, indicou que os professores utilizam muito mais do seu tempo com a escrita individual nas atividades de compreensão do que, por exemplo, com as atividades que se reportam às tarefas orais em direção ao sentido construído na história. Quanto às tarefas que incidem sobre os aspectos implícitos do texto ou da interpretação, estas são muito pouco utilizadas e, em algumas classes, totalmente inexistentes, o que revela que, muitas vezes, os elementos da compreensão textual não são sequer ensinados. Sendo assim, como poderíamos avaliá-los?

O autor argumenta ainda sobre a necessidade de se ensinar estratégias de compreensão para os alunos, de maneira que a leitura a ser feita pelo adulto não se restrinja aos momentos de fruição/leitura deleite. Ele recomenda que devem ser elaboradas tarefas de ensino que permitam aos adultos mostrarem como compreender os textos, pois, quanto mais as crianças compreendem os textos que são lidos pelos adultos, mais facilmente elas podem ler com autonomia (GOIGOUX, 2019).

Ademais, é preciso considerar que, sendo essas avaliações um método que propõe ações corretivas e que beneficiam os alunos em suas dificuldades, como ficaria a prática da escrita, tão importante na etapa da alfabetização mas que não é sequer avaliada? O pesquisador alerta que se corre o risco de remediar somente o que é avaliado, influenciando também o ensino. Nessa mesma linha, Goigoux; Cèbe; Pironom (2016) defendem o valor do ensino para além do que é avaliado, não devendo o professor se intimidar ou reduzir sua prática de ensino ao que é avaliado nacionalmente, isto é, atrelar as suas práticas de ensino somente aos conhecimentos contemplados nas avaliações.

Do ponto de vista da aplicação do exame, existe uma preocupação com a cientificidade das avaliações, já que, como os professores são os próprios aplicadores, não há um padrão nessa aplicação, sendo variável quanto ao tempo destinado à resolução da prova por cada um; à explicação dos professores, que pode exceder os limites sugeridos no teste; à intervenção, que pode existir por parte de alguns professores no curso da avaliação; e à não intervenção por parte de outros, que pode resultar em dados com uma grande variabilidade. É preciso reconhecer, com isso, que todos os testes têm suas falhas, seus limites e suas contribuições. Cabe aos professores entenderem de fato que as avaliações servem como um elemento a mais de análise acerca do conhecimento de seus alunos e não se deixarem cercear pedagogicamente pelo que defende o exame.

### **2.3.2 Os paradigmas da avaliação e os desdobramentos da avaliação em larga escala no Brasil**

Como ratificado ao longo da exposição teórica, a avaliação é uma importante ferramenta da atividade docente e está naturalmente incluída na ação pedagógica, de modo que se torna difícil falar em avaliar sem a premissa do ensino. De igual modo, a avaliação tem sido influenciada por aportes históricos e contextuais que modificaram a sua função ao longo dos tempos. Avaliar, nesse sentido, assume várias facetas para atender a diversos objetos, resultando em diferentes concepções de avaliação que, por sua vez, modificam as relações com o campo educativo.

Nessa direção, Suassuna (2007) aponta de início o paradigma tradicional da avaliação, que se subdivide em quatro fases, mas que, em seus diferentes momentos, apresenta em comum o conceito de avaliação como algo classificatório e delimitador. A primeira fase, “avaliação como medida”, representada no começo do século XX até meados da década de 1930, evidenciava uma avaliação baseada na medida, enfatizando os elementos quantitativos em detrimento dos qualitativos. Essa concepção sugere que o ato de avaliar deveria conter o controle e a verificação como premissas e, para tanto, eram utilizados modelos baseados nas ciências da natureza estatística; no controle de variáveis; em dispositivos experimentais; na objetividade das investigações, entre muitos outros aspectos que reforçavam o ato de avaliar enquanto medida da inteligência humana.

A segunda fase, “a avaliação por objetivos”, que se originou no final dos anos 1930 e perdurou até o começo dos anos 1960, representava uma mudança no conceito da avaliação baseada na mudança social da época. Naquele momento, os programas educacionais eram vistos como elementos que podiam alavancar o desenvolvimento do país, e a avaliação passou a ter a função de buscar os melhores resultados e a eficiência no ensino mediante a lógica da racionalidade. Os objetivos propostos deveriam ser alcançados com rapidez e excelência, enquanto as avaliações deveriam ser fidedignas e visar a uma gestão sem desperdícios, na qual se observava a etapa final, ou seja, o que foi absorvido ao final dos processos de ensino e aprendizagem.

A terceira fase, nomeada como “profissionalização do campo”, foi construída entre as décadas de 1960 e 1970, e indicava uma avaliação que sofreu influências de manifestações e mudanças sociais oriundas dos Estados Unidos em favor das minorias. Com isso, adquiriu um caráter político e global no qual as avaliações eram feitas para transformar uma realidade social. Ainda assim, eram avaliações que priorizavam os objetivos e a produtividade, por isso ainda estavam demarcadas pelo viés do positivismo.

Por fim, a quarta fase desse paradigma, representada pela “lógica neoliberal e de mercado”, apresentava um período que correspondeu ao final dos anos 1970 e à década de 1980, além de uma parte da década de 1990. Nesse contexto, a perspectiva neoliberal ganhou mais força, e a escola passou a ser enxergada como um espaço de produtividade análogo a um campo industrial, em que se devia produzir com eficiência para se receber o devido investimento. Sendo assim, a avaliação passou a ser caracterizada por parâmetros centralizadores e verticalizadores, empregando critérios sem diálogo e participação, mas assegurando que era por meio da educação e da avaliação que os estudantes, em constante competição, poderiam adquirir as habilidades necessárias para atuar no mercado de trabalho.

Com essa discussão, o paradigma tradicional da avaliação centrou-se na transmissão do conhecimento e em como esse conhecimento pode ser avaliado dentro de uma perspectiva unilateral e competitiva. A aprendizagem é medida com base em um estado final com enfoque no que o aluno conseguiu apreender, e não no que construiu ao longo do processo. A complexidade do fenômeno educativo é relegada e os modelos de avaliação são estereotipados, sem preocupação com o

singular, constituídos em um patamar quantitativo na busca por enquadrar em números a realidade de um sistema educacional mais amplo.

Como se pode ver, o paradigma tradicional dominou grande parte do século XX; a despeito de suas variações ideológicas e metodológicas, manteve sua principal característica – a produção de hierarquias e, conseqüentemente, de exclusões. Os questionamentos acerca dessa episteme começaram a se acumular e a incidir sobre aspectos variados das práticas avaliativas encaminhadas sob a ótica da medida e da classificação, até que se constituísse o que pode ser considerado um segundo grande paradigma, ainda em processo de construção. (SUASSUNA, 2007, p. 32).

Distante desse padrão de avaliação punitiva e coercitiva, Suassuna (2007) pontua um novo paradigma de avaliação em processo de construção, “a avaliação enquanto discurso”. Nesse novo modelo, a avaliação está além dos elementos homogeneizantes e classificadores, e busca ser uma forma de interpretação, pois, antes de segregar, almeja compreender o contexto de aprendizagem situado historicamente. Essa mudança indica o reflexo de novos tempos, nos quais o pensamento crítico impõe novas maneiras de ensinar e de aprender, em que uma avaliação baseada na transmissão já não é mais pressuposta. Nessa perspectiva, o fenômeno avaliativo passa a abranger não só o aluno e o professor, mas a escola, o currículo etc., o que mostra cadeias de avaliação mais complexas e menos padronizadas. Percebido desse ângulo, o ato de avaliar assume cada vez mais os processos formativos e rejeita o produto final como um controle sobre os saberes instituídos.

O conjunto de críticas tecidas ao paradigma tradicional, se não conduziu a uma configuração clara e automática de um novo paradigma, ao menos engendrou uma nova realidade – estamos hoje diante do desafio de reconceptualizar a avaliação, tendo em vista o avanço tecnológico, a aceleração na produção e circulação do conhecimento, a dissolução das fronteiras entre os campos de saber. Atualmente, parece consensual o entendimento de que o ensinar e o aprender não se reduzem a processos de transmissão e assimilação de informações; antes, devem instituir o pensamento crítico, favorecer a autonomia intelectual e a criatividade, desenvolver-se em processos pedagógicos democráticos e solidários. (SUASSUNA, 2007, p. 37).

Portanto, esse paradigma nos leva a pensar a avaliação dentro de uma linha mais democrática, que dialoga com os princípios políticos e éticos que permeiam os sistemas de ensino e negam a neutralidade da ação avaliativa. Os alunos passam a ser vistos em suas heterogeneidades e o processo de exclusão, na lógica do

paradigma tradicional, abre espaço para a inclusão e para o acolhimento. Nesse viés dialógico, a avaliação é vista como transformadora de uma realidade engessada e injusta, que só premia os melhores e nega aos “piores” novas oportunidades de recomeço.

Assim, pensar na avaliação enquanto discurso é fomentar a construção de um saber partilhado na sala de aula, que se configura em um olhar para o outro centrado em sua autonomia, nas possibilidades de compreender suas dificuldades e tentar superá-las por meio de processos formativos e interativos. Adicionalmente, a avaliação adquire uma função social para além da simples medição, e estabelece novas relações entre alunos e professores. Nessa avaliação, o constante pensar e o compreender recaem sobre ambos, já que os desdobramentos da avaliação não perseguem só o aluno em seus rendimentos, mas em como cada educador, por meio de suas práticas, pode criar novas realidades.

Além desses modelos de avaliação construídos historicamente, é preciso frisar que as avaliações possuem caráter temporal e sofreram muitas modificações ao longo do tempo, assumindo funções e influências diversas nos espaços escolares. Desse modo, observar e dialogar com essas teorias nos leva agora a discorrer sobre o multifacetado fenômeno da avaliação em larga escala e como a sua criação e seu enraizamento foram ocupando cada vez mais a sala de aula.

Conforme aponta Gatti (2014), a preocupação com a avaliação externa ligada ao rendimento escolar da educação básica é recente no país. A autora demarca a década de 1960 como o momento crucial de atenção relativa aos processos avaliativos escolares. Por meio de uma linha histórica, ainda com base na autora, algumas iniciativas foram criadas para unir a pesquisa avaliativa e a educação básica.

Uma delas foi desenvolvida pela Fundação Getúlio Vargas do Rio de Janeiro, quando ali se criou, em 1966, o CETPP, Centro de Estudos de Testes e Pesquisas Psicológicas, onde testes educacionais passam a ser desenvolvidos e estudados, e, pessoal especializado é preparado para esse campo da avaliação. Nesse período, a equipe do CETPP elaborou um conjunto de provas objetivas para as últimas séries do ensino médio, nas áreas de Linguagem, Matemática, Ciências Físicas e Naturais e Estudos Sociais. Realizou-se, então, pesquisa com conjuntos de alunos do ensino médio, a qual incluía um questionário sobre características socioeconômicas desses alunos e suas aspirações. (GATTI, 2014, p. 12).

Essa foi umas das iniciativas mais amplas que surgiram no Brasil, levando em conta fatores socioeconômicos e contextuais, além da própria verificação da aquisição de conhecimentos, já que antes as avaliações externas se concentravam no grupo discente que poderia ingressar no ensino superior. Contudo, é possível observar também ações que se ampliam pela educação básica e que fomentam estudos mais voltados à avaliação do rendimento escolar do que somente pesquisas exploratórias que se avolumam em diferentes épocas.

Nessa perspectiva, a autora aponta processos avaliativos realizados no Rio de Janeiro e em São Paulo. Na capital carioca, em meados da década de 1980, foi realizado um estudo no qual a finalidade era verificar o desempenho de crianças matriculadas nas primeiras séries do ensino fundamental. A prática avaliativa focava os conhecimentos ligados à leitura, à escrita e à Matemática. Por meio dos dados obtidos, foi possível a criação de um instrumento de medida capaz de abranger as crianças das demais regiões do país. Já em São Paulo, na mesma época, o município começou a se preocupar com o desempenho dos estudantes de sua rede de ensino, e, para isso, desenvolveu uma avaliação para todas as crianças do terceiro estágio de educação infantil, que compreendia 1<sup>a</sup>, 3<sup>a</sup>, 5<sup>a</sup>, 7<sup>a</sup> séries do ensino fundamental e os alunos do primeiro ano do ensino médio. As provas centralizavam os conteúdos de Português, Matemática e Ciências, e tinham como objetivo fornecer resultados para planejar as atividades escolares e extraescolares (GATTI, 2014).

Em outra vertente, surgem, no final dos anos 1980, estudos voltados para a avaliação de políticas e programas educacionais mais amplos, nos quais os limites geográficos são rompidos e o espectro da avaliação atinge proporções territoriais mais amplas. Segundo Gatti (2014, p. 15),

Uma experiência que pode ser colocada como um marco na história de desenvolvimento de estudos de avaliação de políticas e programas, envolvendo não só estudos de rendimento escolar, mas de variados fatores, foi a da avaliação do Projeto EDURURAL – um projeto de educação desenvolvido em todos os estados do Nordeste brasileiro conduzido pelo Ministério da Educação em parcerias com os estados. Essa avaliação foi realizada pela Universidade Federal do Ceará com a participação da Fundação Carlos Chagas. A avaliação acompanhou a implementação e desenvolvimento do projeto, sob vários aspectos, de 1982 até 1986.

Até esse momento histórico, é percebida uma linha evolutiva na construção das políticas externas no âmbito brasileiro. Primeiramente, as avaliações priorizavam aferir o conhecimento dos alunos que poderiam ingressar no terceiro grau por meio

de processos avaliativos, na medida em que aumentava a quantidade de alunos capazes de ingressar na etapa universitária. A expansão para as demais camadas da educação básica aconteceu paulatinamente e em lugares específicos; foi só com as avaliações de políticas e programas educacionais, como a que mostramos na citação acima, que pudemos reconhecer avanços geográficos mais significativos. Na avaliação do Projeto EDURURAL, foram avaliadas as crianças que pertenciam às segundas e quartas séries do ensino fundamental. Elas foram avaliadas nos anos de 1982, 1984 e 1986, com a finalidade de verificar o nível de conhecimento delas com base em suas vivências em classes da zona rural e em classes multisseriadas.

Posteriormente, no final da década de 1980, com debates educacionais intensos acerca da qualidade e das dificuldades que especialistas apontaram no sistema educacional brasileiro, é percebida outra nuance avaliativa, dedicada a avaliar os sistemas escolares e impulsionada por índices de fracasso, repetência e não conclusão dos estudantes que imprimiam valores negativos ao próprio desempenho escolar. Assim,

Promoveu-se no Ministério da Educação (MEC) uma oficina de trabalho com um grupo de educadores para discutir a questão. Colocava-se então que, com a mudança da nossa Constituição poderia haver uma nova estrutura política e que isto sinalizava a necessidade de uma mudança na atuação do Ministério da Educação em relação ao ensino fundamental e médio, levando-o a ter um papel orientador e um papel avaliador como referência para políticas e avanços na área da educação básica. Ao final de 1987, foi proposto que se fizesse uma avaliação de rendimento escolar em 10 capitais de estados do país, para se aquilatar se um processo de avaliação mais amplo por parte do Ministério seria viável e traria resultados relevantes. A avaliação foi feita nas 1as, 3as, 5as e 7as séries de escolas públicas em 10 capitais de Estados, com provas em Língua Portuguesa (com redação), Matemática e Ciências. (GATTI, 2014, p. 17).

Ainda de acordo com a autora, esse estudo foi um piloto e serviu de base para analisar a recepção de escolas quanto a esse tipo de avaliação, levando em consideração sua exequibilidade e as circunstâncias de viabilidade. Com a obtenção de resultados positivos e a superação do desafio de validar o processo de avaliação em diferentes regiões do país, tal processo avaliativo se tornou mais abrangente e conseguiu a adesão de mais capitais e outras cidades.

Essa contextualização histórica pautada nas afirmações de Gatti (2014) evidencia três momentos importantes da avaliação externa no país, em que o primeiro e o segundo, já devidamente assinalados, contribuem para o terceiro momento, que se concretiza com a avaliação dos sistemas escolares impulsionando

a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) a partir da abrangência de estudos voltados para alunos e escolas. Assim, de acordo com o portal do INEP<sup>16</sup> (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), o SAEB é um conjunto de avaliações em larga escala que permite que os sistemas de ensino municipais e estaduais avaliem a qualidade do ensino destinado aos estudantes, oferecendo indicativos para a criação, o aprimoramento e a monitoração de políticas públicas.

As afirmações indicadas no site apontam que o SAEB foi criado em 1990 avaliando turmas de 1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries do ensino fundamental para fins de amostragem. As disciplinas avaliadas eram Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais e Redação. Três anos após, a segunda edição focalizava as mesmas turmas e disciplinas para fins de aprimoramento. Em 1995, a principal mudança se dá na adoção de uma nova metodologia de aferição de aprendizagem denominada Teoria de Resposta ao Item (TRI), além da adoção de questionários para levantamento de dados contextuais. Em 1997, ocorreram mudanças no público-alvo, que passou a contemplar alunos das 4ª e 8ª séries do ensino fundamental 3ª série do ensino médio; e nas disciplinas avaliadas, que passaram a ser Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, Física, Química e Biologia. Outro fator importante é que a formulação dos itens passa a ser construída pelas matrizes de referência do SAEB, e não mais pelos currículos de sistemas estaduais, como era antes.

Além de verificarmos uma abrangência maior, uma vez que algumas escolas privadas também passaram a ser avaliadas, em 1999 a novidade fica por conta da disciplina de Geografia, que passa a ser incluída na avaliação, sendo excluída em 2001, quando a avaliação passou a focalizar as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Em sua sétima edição, no ano de 2003, as ações anteriores foram mantidas, indicando uma possível consolidação. No ano de 2005, passou a envolver duas avaliações: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), chamada também de Prova Brasil.

---

<sup>16</sup> Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb>.

No tocante à Prova Brasil<sup>17</sup>, pode-se dizer que é uma avaliação em larga escala desenvolvida pelo Inep/MEC. Destina-se a alunos dos 5º e 9º anos de escolas públicas, com foco na leitura, na avaliação de Língua Portuguesa e na resolução de problemas na disciplina de Matemática. Essa prova também é composta de um questionário socioeconômico que caracteriza e contextualiza fatores importantes que podem estar associados ao desempenho dos alunos.

Igualmente, a versão Provinha Brasil pertence à esfera diagnóstica e pública, sendo, porém, destinada a alunos do 2º ano. A prova é composta das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, e visa avaliar educandos que completam ao menos um ano de estudos dedicados à alfabetização. A frequência com que é aplicada é de duas vezes ao ano, mas a escolha das datas cabe a cada rede de ensino, de acordo com seu calendário. Desse modo, o principal objetivo da Provinha Brasil é fornecer informações sobre a aprendizagem dos alunos em turmas de alfabetização a fim de orientar as ações escolares, com o intuito de minimizar as dificuldades enfrentadas pelos discentes.

Dando seguimento à historicidade do SAEB, em 2007, a partir das mudanças estruturadas anteriormente, é elaborado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), elemento fundamental para mostrar a média de desempenho dos estudantes, além de evidências das taxas de aprovação, de reprovação e de abandono por meio de quantitativos obtidos no censo escolar. Nos anos de 2009 e 2011, respectivamente a décima e a décima primeira edição, o SAEB seguiu o modelo das versões anteriores, abrangendo escolas públicas e particulares. O público-alvo não se modificou, bem como foi mantido o foco nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Em 2013, houve outra mudança importante, quando a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) foi incorporada ao SAEB.

A ANA, sendo um dos instrumentos de avaliação do SAEB, tinha como principal objetivo avaliar as crianças ao final do 3º ano em seus níveis de alfabetização e letramento, na disciplina de Língua Portuguesa, bem como os conhecimentos relativos à alfabetização Matemática. Essa avaliação seguia as diretrizes do Pnaic, programa anteriormente citado, e avaliava as crianças ao final do ciclo de alfabetização, como era antes, observando, além dos conhecimentos das

---

<sup>17</sup> Informações elaboradas a partir da descrição da avaliação contida no site. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/prova-brasil>. O mesmo pode-se afirmar acerca das considerações contidas sobre a Provinha Brasil. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/provinha-brasil>.

crianças, as ações relativas ao pacto, à gestão escolar, à infraestrutura, à formação docente e à organização do trabalho pedagógico.

Nessas circunstâncias, a ANA tinha a missão de fornecer dados para melhorar o processo de alfabetização das crianças matriculadas nas escolas públicas, sendo realizada anualmente. A avaliação era feita por testes para aferir o conhecimento e pela aplicação de questionários aos professores e gestores das instituições de ensino.

Quanto à estrutura da prova, o teste de desempenho em Língua Portuguesa era composto por dezessete itens com três alternativas cada. No caso da Matemática, eram vinte questões com três opções de múltipla escolha. Além das questões alternativas de Português, havia três questões de produção escrita, para avaliar como as crianças escreviam palavras convencionais e a capacidade delas de estruturar e escrever textos (BRASIL, 2013).

Retornando ao SAEB, dois anos após, em 2015, mais mudanças são previstas, as quais contemplam a disponibilização da plataforma “devolutivas pedagógicas”. A plataforma trouxe informações importantes para ajudar alunos e professores no planejamento e no aprimoramento das ações relativas ao aprendizado. Destaca-se o público-alvo composto de estudantes de 5º e 9º anos do ensino fundamental e de 3ª e 4ª séries do ensino médio. Em 2017, a avaliação passou a ser censitária para a 3ª série do ensino médio, com possibilidade de as escolas privadas, na última etapa do ensino médio, aderirem à avaliação. Logo, tanto estas quanto as escolas públicas poderiam obter dados referentes ao SAEB e ao IDEB.

Recentemente, em 2019, o SAEB admitiu novas mudanças para garantir a consonância com a BNCC, dentre as quais se destaca a avaliação da alfabetização no 2º ano, etapa final do ciclo de alfabetização, com as disciplinas de Português e Matemática, e a inclusão das turmas da educação infantil, nas quais, em caráter de estudo-piloto, são aplicados questionários eletrônicos a professores, gestores e secretários municipais e estaduais. Ademais, as siglas referentes à ANA, ANEB e ANRESC são suprimidas em detrimento do SAEB, que corresponde à união de todas as avaliações.

Na esteira das mudanças descritas, foi publicado no dia 13 de maio de 2020 pelo site de notícias G1 mais modificações em relação à prova do SAEB, com expectativa de vigência para 2021. De acordo com o site e por meio de entrevista

realizada com Alexandre Lopes, então presidente do INEP, foi afirmado que a principal mudança da avaliação será a abrangência, visto que contemplará todas as turmas da educação básica desde o 2º ano. A mudança será gradual e, já em 2021, a avaliação passa a compreender a 1ª série do ensino médio. Com isso, a cada ano será acrescentada uma nova turma; haverá apenas inclusões até que todas as turmas mencionadas sejam contempladas pelo exame. Soma-se a isso que

[...] A nova configuração do Saeb, mediante a publicação da Portaria n. 458, de 5 de maio de 2020, que trata da expansão do sistema para todos os anos escolares, a partir do 2º ano do ensino fundamental, trará novas possibilidades de estudos e permitirá o acompanhamento do aluno em toda sua trajetória escolar. (SOARES, SOARES E SANTOS, 2021, p. 21).

Em outras palavras, o SAEB pode ser um importante indicador dos resultados das escolas e dos alunos, permitindo um acompanhamento em cada edição do exame e ajudando a gestão e os professores a realizar uma análise detalhada da instituição em que atuam. Dessa forma, é possível criar estratégias pedagógicas para corrigir lacunas na aprendizagem e tomar soluções conjuntas a partir dos dados fornecidos pelo SAEB.

Nas imediações de uma realidade local, temos o Sistema de Avaliação da Educação de Pernambuco - SAEPE, que é um instrumento avaliativo iniciado em 2000 com o objetivo de fornecer dados para a melhoria dos sistemas de ensino estaduais. Em 2000, 2002 e 2005, foram avaliados os estudantes de 2ª série/3º ano, 4ª série/5º ano e 8ª série/9º ano do ensino fundamental e do 3º ano do ensino médio/normal médio, de instituições públicas estaduais e municipais. As habilidades avaliadas eram leitura e escrita em Língua Portuguesa e também habilidades relacionadas à Matemática. Em 2008, houve uma reorganização do SAEPE, que passou a ser realizado anualmente e, em 2016, teve a inclusão de alunos do 2º ano na avaliação (PERNAMBUCO, 2017).

É importante ressaltar que, em meados de 2005, o SAEPE adotou o método de Teoria de Resposta ao Item (TRI) e a escala do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB - Inep/MEC). Por conta disso, o desempenho das escolas e das Gerências Regionais de Ensino (GREs) passaram a ser comparáveis entre si com o passar dos anos. Em 2008, o estado implantou o sistema BDE (Bônus de Desempenho Educacional), um incentivo financeiro para a valorização da ação de docentes e gestores que alcançarem a partir de 50% das

metas estabelecidas por cada instituição. O valor da bonificação varia de acordo com as especificidades de cada educador. A bonificação é garantida pelo Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco (IDEPE), indicador da qualidade estadual pública que avalia as escolas ano a ano.

Com as políticas de avaliação em larga escala, entendemos que os programas avaliativos são uma importante ferramenta para analisar as diretrizes de ensino e aprendizagem na educação básica, o que não implica em dizer que só os dados quantitativos importam. Os dados são um fator importante, mas não podem nos induzir como se fossem nossa única preocupação. De igual modo, as avaliações externas não podem superar as discussões acerca do currículo, das práticas de ensino, das possibilidades de aprendizagem e da formação de professores, que indicam discussões funcionais e imprescindíveis para melhorarmos a realidade de nossas escolas.

O discurso no entorno das avaliações externas que fomenta a criação de políticas públicas e as melhorias educacionais não pode ficar só no campo teórico, validando resultados matemáticos em uma equação injusta que procura ranquear as escolas apenas pelo que produzem em números. Nesse sentido, a crítica vazia de ordem metodológica clara que compreende a realidade de cada escola só reforça o papel do Estado controlador e centralizador, que faz as políticas de avaliação perderem seu real sentido criando propostas educacionais descontextualizadas a partir de avaliações igualmente descontextualizadas, muitas vezes importadas, na tentativa de reduzir uma “incompetência” nacional. Reiteramos que não somos contra as avaliações, contudo, ansiamos por contribuições mais edificantes no cenário educacional brasileiro, para que haja redirecionamentos, revisões e análises mais relevantes, garantindo o respeito à diversidade e à realidade de cada cotidiano escolar.

### **2.3.3 O fazer pedagógico, a avaliação cotidiana e a avaliação em larga escala: distanciamentos e/ou aproximações**

As avaliações em larga escala, que são as avaliações de rede, assumem cada vez mais importância nos cotidianos escolares e, mesmo suscitando posicionamentos contrários a sua função, com testes padronizados e a

perniciosidade de ranqueamentos das instituições, esses tipos de avaliações não estão deslocados do dia a dia das escolas, uma vez que há seu reconhecimento sobre ações norteadoras na tentativa de aprimorar os aspectos pedagógicos, tendo em vista os resultados obtidos. Sendo assim, o olhar das avaliações externas contribui para que a sistematização do saber adquira um viés especializado, indicando formulações necessárias para a escola.

Nessa relação, as avaliações em larga escala têm uma função mais institucionalizada e técnica acerca da aprendizagem dos alunos, e se diferenciam das avaliações cotidianas por estarem mais focadas no que se passa internamente; estão, portanto, mais condicionadas às escolhas dos professores. Então, ambas as avaliações, institucionais e da aprendizagem, têm seu espaço e precisam ser trabalhadas em sala de aula, pois cada qual tem virtudes e falhas, mas juntas contribuem veementemente para a efetivação de uma avaliação mais processual.

Sob esse ângulo, apoiamo-nos em Bauer, Alavarse e Oliveira (2015, p. 1370-1371), que procuraram problematizar essa relação dialógica entre a avaliação em larga escala e seus desdobramentos no dia a dia educativo, e realizaram um estudo procurando integrar os principais pontos que a literatura acadêmica indica a respeito dessas formas externas de avaliar os estudantes. Como argumentos favoráveis, os autores, baseados em uma revisão da literatura, apontam:

- 1- Responsabilizam professores e escolas pelos resultados obtidos, sendo essa responsabilização considerada um dos maiores benefícios das políticas avaliativas;
- 2- Instauram uma cultura de avaliação dos serviços públicos e de transparência sobre seus processos e resultados;
- 3- Com a publicização dos resultados obtidos pelos estudantes nessas avaliações, permite-se que os pais acompanhem como os alunos de uma determinada escola estão se desenvolvendo, possibilitando que façam escolhas sobre os estabelecimentos de ensino de preferência para que os filhos estudem, ao mesmo tempo em que este processo pressionaria as escolas a melhorar;
- 4- Produzem diversas comparações entre alunos de uma mesma escola e entre alunos de diferentes escolas da região ou, até mesmo, do país, que não seriam possíveis se elas não existissem;
- 5- São, por natureza, mais neutras e objetivas e, normalmente, corrigidas com a utilização de programas computacionais, possibilitando manter o anonimato dos estudantes e minimizando a subjetividade inerente às correções realizadas pelos professores em sala de aula;
- 6- Garantem a constituição de bases de dados objetivos e de um sistema de informações que possibilitam acompanhar a evolução da educação e favorecem a tomada de decisões no âmbito educacional das políticas públicas com maior consistência;
- 7- Podem responsabilizar os próprios estudantes por sua aprendizagem, desafiando-os constantemente a melhorar seus resultados e

possibilitando que se criem incentivos para melhorar as aprendizagens (Cf. EVERS; WALBERG, 2002);

8- Impulsionam mudanças em currículos inadequados (Cf. MADAUS; RUSSELL; HIGGINS, 2009), e;

9- Subsidiem programas de melhoria referentes à idade de ingresso no ensino superior, com vistas a obter-se maior equidade nos resultados (Cf. EVERS; WALBERG, 2002).

Diante dessas questões, percebemos que mesmo que o apontamento 3 se refira a um elemento positivo das avaliações em larga escala, não podemos deixar de perceber que a premissa da escolha dos pais por meio das notas obtidas encaminha uma discussão para a “melhor” ou a “pior” dentro de uma escala numérica de ranqueamento. Esse *ranking* legitima ação competitiva e trata intencionalmente o sistema escolar como mercado.

Na mesma proporção, continuamos o levantamento bibliográfico de Bauer, Alavarse e Oliveira (2015, p. 1375 e 1376) para discutir as avaliações em larga escala em relação aos pontos que são conflitantes. Esses pontos limitadores passam a ser questionados em função do papel que desempenham e dos resultados de suas aplicações, tais como:

1- A responsabilização de professores e escolas pode levar a medidas punitivas injustas, como a perda do emprego de gestores e professores, ao fechamento de escolas ou a sua maior supervisão pelo Estado, entendida como perda de autonomia;

2- As avaliações em larga escala interferem na autonomia dos docentes, influenciando até mesmo a forma como os conteúdos são ensinados;

3- Provas padronizadas e *rankings* incentivam a competição entre escolas e alunos, substituindo o aprendizado pela melhoria nos resultados em provas, gerando processos de ensinar para os testes, o que, no limite, substitui o aprendizado pela difusão de macetes que potencializam os resultados (SANTOS, 2013);

4- As avaliações externas padronizadas, usualmente realizadas em um ou dois dias, não consideram fatores externos que podem afetar o desempenho dos alunos;

5- As avaliações podem gerar o fenômeno do afunilamento curricular, levando os professores a ensinar somente os conteúdos cobrados nas provas, sem se preocupar em desenvolver outros conteúdos e habilidades importantes à formação dos alunos (Cf. MADAUS; RUSSEL; HIGGINS, 2009);

6- As avaliações são parciais, normalmente realizadas para poucas disciplinas curriculares, e não conseguem captar o crescimento geral no decorrer do ano letivo, induzindo, se muitos valorizados os resultados, ao afunilamento curricular (Cf. BAUER, 2013; MADAUS; RUSSELL; HIGGINS, 2009);

7- Produzem injustiças relativas à bonificação de professores e premiação das melhores escolas (Cf. BAUER, 2012; BROOKE, 2013; FREITAS, 2013; SOUSA, 2008);

8- A pressão para melhoria de resultados pode levar os dirigentes escolares a tomar decisões sobre o gerenciamento dos tempos e conteúdos a serem ensinados que podem ter influência negativa sobre professores e alunos (Cf. MADAUS; RUSSELL; HIGGINS, 2009);

9- Os estudantes e professores, ao se sentirem pressionados pela situação de avaliação, podem sofrer problemas de saúde (aumento dos níveis de stress) e, ainda, sentirem-se desmotivados ou criar um sentimento negativo em relação à escola (Cf. FARBER, 2010; MADDAUS; RUSSELL; HIGGINS, 2009), e;

10- Na busca por melhores resultados, podem induzir o aumento na desigualdade, posto que investir mais nos melhores alunos parece mais promissor do que enfrentar as dificuldades de aprendizado dos alunos com piores resultados (Cf. OLIVEIRA *et al.*, 2013).

Tal conjuntura mostra que o processo de inserção das avaliações em larga escala nas escolas está longe de ser uma unanimidade e que, quando se envia, na total exclusão ou na supervalorização dessas ferramentas, não conseguimos enxergar com clareza o fenômeno tão complexo que são essas avaliações. Não existe a possibilidade de negá-las; todas as escolas participam com mais ou menos intensidade desse processo e são afetadas por ele, assim como os seus professores em suas práticas cotidianas. A maneira como essa influência se encaixa na prática de cada um é que mostra a singularidade dos professores, pois não obstante exista uma padronização dessas avaliações externas, é no ambiente interno que as ações propostas são formalizadas pela idiosincrasia.

### *Projeto Aprova Brasil e sua realização no cotidiano escolar*

Diante do modelo teórico oferecido, destaca-se nessa exposição o projeto intitulado “Aprova Brasil”, iniciado em Garanhuns no início de 2019 com a distribuição de materiais didáticos para ajudar professores e alunos a se prepararem para as realizações das provas externas. Esse projeto foi iniciado com uma palestra realizada no dia 15 de março de 2019 e contou com a participação de diretores, coordenadores e professores da rede municipal de ensino. Naquele momento, o projeto foi apresentado e houve a distribuição do material destinado a turmas do 2º ao 9º anos, a fim de melhorar a proficiência das provas externas desses estudantes. O material é composto de dois livros, um de Português e um de Matemática, com várias unidades e simulados ao final de cada unidade, para serem trabalhados em sala de aula.

Por meio das informações disponíveis no site<sup>18</sup>, o referido projeto impulsiona ações de monitoramento para acompanhar as crianças em suas aprendizagens no ensino fundamental. Dessa forma, o site contém uma plataforma que possibilita aos

---

<sup>18</sup> Disponível em: <https://web-avaliadigital-aprovabrasil-prd.azurewebsites.net/>.

educadores inserir as respostas das crianças, observar o progresso e a aplicação dos simulados, entender quais habilidades revelam um maior aproveitamento dos estudantes e quais ainda representam dificuldades, além de possibilitar que cada professor possa planejar adequadamente as intervenções pedagógicas necessárias para o desenvolvimento dos educandos. Ainda conforme as explicações do site, a metodologia do projeto é cíclica e engloba três momentos. Atividades de material impresso baseadas no que indica a matriz do SAEB, simulados destinados às crianças a partir das lições realizadas em sala de aula, e, uma vez lançadas as respostas das crianças no simulado, o sistema opera com a criação de relatórios que mostram desempenhos individuais e coletivos. De posse desses resultados, os professores podem planejar ações em sala de aula para melhorar os aprendizados que indicaram mais inconsistências.

Como poucas informações acerca da caracterização do “Aprova Brasil” são fornecidas pelo site do projeto, assistimos a uma *Live*<sup>19</sup> sobre ele para entender melhor sua função e sua implementação. O “Aprova Brasil” faz parte do programa “Escolas que queremos”, da secretaria de educação do Distrito Federal. É um projeto que vem ajudar 170 escolas que integram o programa “Escolas que queremos” e tem como segmento basilar a Editora Moderna, que faz parte do grupo espanhol *Santillana*, descrito como uma importante corporação de educação mundial.

Damaris Silva, responsável pedagógica do projeto, enfatiza que ele olha para a aprendizagem e para como os resultados podem ajudar a melhorar as práticas de ensino, evidenciando que não há um treino para as avaliações, e sim um olhar direcionado para as etapas de aprendizagem das crianças. Então, a avaliação é vista como um direito da educação e um direito do aluno, para que os professores possam intervir quando necessário. O projeto “Aprova Brasil”, nesse cenário, tem natureza interventiva, direcionada ao desenvolvimento de habilidades específicas como a competência leitora e a competência Matemática. O material que embasa o projeto é pautado nas matrizes de referência do SAEB e segue as propostas da BNCC, levando em conta as habilidades elencadas em cada ano escolar.

---

<sup>19</sup> CONHECENDO o aprova Brasil. Palestrante: Damaris Silva. Distrito Federal: Soluções Moderna. 2020. 1 vídeo (89 minutos). Transmitido ao vivo em 03 de agosto de 2020 pelo Canal Soluções Moderna. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cweZfT3Y9ck>. Acesso em: 20 de junho de 2021.

Os livros são destinados aos estudantes do 2º ano até o 9º ano do ensino fundamental. A metodologia do “Aprova Brasil” contempla conteúdos de lições divididas em blocos, em assuntos específicos, levando em conta o desenvolvimento das duas competências: a leitora e a Matemática. A cada bloco de lições, os alunos passam por uma avaliação desse processo de aprendizagem. Os simulados estão dentro dos livros e as questões propostas estão integradas às lições que foram ensinadas anteriormente. Com as avaliações finalizadas, os resultados seguem para a plataforma, e o grupo pedagógico faz uma análise desses resultados com o intuito de criar uma devolutiva para que a equipe pedagógica possa construir estratégias de intervenção junto aos professores. Após a devolutiva, há um novo bloco de lições, reiniciando o processo.

Tratando especificamente do material do 2º ano, seu foco recai sobre o desenvolvimento da fluência leitora, pois defende-se que, enquanto não houver fluência, não há compreensão. Assim, a proposta pedagógica do livro do 2º ano é organizada por meio de gêneros textuais seguidos de atividades de compreensão. Com relação ao simulado do projeto, há uma ênfase argumentativa de que esse material tem caráter formativo e não punitivo, considerando o processo de aprendizagem dos alunos a partir de cada lição estudada.

Como é possível constatar com base nos elementos explicativos do projeto e em sua consequente aplicação, a avaliação cotidiana não é forjada no dia a dia, mas se funde com as práticas de alfabetização nas quais a construção do conhecimento se dá continuamente. Assim, não é de se estranhar que as práticas de avaliação cotidiana resvalam nas realizações da própria atividade docente, uma vez que a aprendizagem do sistema de escrita alfabética é gradual e, se defendemos uma construção do conhecimento acerca da língua escrita, a avaliação precisa seguir também esse caminho de continuidade e observação constante. Nessa direção, a avaliação em larga escala participa dessa realização do cotidiano quando se conecta com a prática docente para garantir que as crianças, preparadas para as avaliações externas, possam obter bons resultados. Porém, quando os resultados positivos não são alcançados, a escola muitas vezes recorre aos programas e projetos, na tentativa de superar as dificuldades.

Os resultados insatisfatórios funcionam como catalisadores dos debates sobre educação. O reconhecimento do baixo rendimento dos estudantes conduz o modo como a escolarização se incorpora à agenda política nacional e demarca o debate sobre a avaliação educacional no Brasil, do

qual a avaliação da aprendizagem infantil é parte. Como resposta à insuficiência verificada, propõe-se um modelo de avaliação educacional calcado na definição de metas, que dá visibilidade às políticas públicas em educação e pode envolver as dimensões qualitativa e quantitativa da avaliação. As metas atuam como um elo entre os parâmetros que fundamentam a avaliação e a realização cotidiana da prática pedagógica, com impacto inclusive na regulação das relações interpessoais. (STEBAN, 2012, p. 573).

Dessa maneira, dialogando com Bowe; Ball; Gold (1992), as políticas nos campos da avaliação e da alfabetização são um ciclo contínuo, já que assumem diferentes significados em diferentes contextos e envolvem os sujeitos também na formulação e na execução das políticas. Esse processo no qual se movem as políticas educacionais não se circunscreve apenas na prescrição e na implementação, mas em como tudo se modifica, inclusive em relação aos atores que atuam na escola.

Nesse segmento, o currículo é um terreno de seleções, e toda seleção privilegia um grupo e exclui outro. As escolhas influenciam, então, no real, onde o terreno dos significados indica múltiplas interpretações e possibilidades entre o instituído e o feito. Contudo, a transferência entre o que é pré-estabelecido e o que de fato acontece não ocorre de maneira mecânica, mas abre espaço para recontextualizações, acordos e desacordos ancorados no terreno híbrido do cotidiano.

Perante tais posicionamentos, o cotidiano, especialmente o escolar, foco desta pesquisa, é marcado pela produção e pela criação de novos sentidos. Dessa forma, entendemos que a escola é um lugar definido por vários aspectos sociais, educacionais, legais e contratuais; logo, pensar o cotidiano é também pensar em invenção, e não apenas na reprodução e na repetição de conhecimentos e valores (ALVES, 2011).

Desse modo, o espaço escolar assume a perspectiva de um espaço próprio, com sentidos e significações que lhes são legítimos, mas que, ao mesmo tempo, não estão desvinculados de um contexto maior, mais amplo, por isso a necessidade de inter-relacionar os mecanismos micro e macro na conjuntura da escola, reforçando a ideia de que a realidade escolar é um sistema complexo que deve considerar e problematizar todos os elos nele presentes. Assim, é no cotidiano que se materializam múltiplas conexões e relações. É nele também que se reproduzem

as forças hegemônicas e se resiste a tais forças, quando nesse cotidiano se administra a tensão.

Portanto, precisamos compreender o cotidiano como um lugar de informações plurais, onde não há um movimento do micro para o macro, ou vice-versa, que dê conta de tudo. Pelo contrário, esses movimentos estão imbricados, pois a escolha por apenas um ou outro segmento pode resultar em uma análise superficial que negligencie elementos importantes para a pesquisa. É por isso que Pérez e Azevedo (2008, p. 37) defendem a centralidade das práticas, entendendo os aspectos centrais do cotidiano e observando o movimento como um todo. Em suas palavras,

Ao defendermos a centralidade das práticas, buscamos perceber o que não está evidente, os discursos teóricos que estão presentes e subjazem às ações; entender, para além das aparências, as lógicas operatórias dos sujeitos envolvidos; decifrar o que ainda não foi. De certa forma, efetuar uma arqueologia das práticas.

Diante do exposto, o cotidiano está além do óbvio, e só uma análise cuidadosa e acurada dará conta de perceber os elementos não visíveis. A centralidade das práticas é, então, uma forma de percebermos o sujeito também como criação, que se apropria do cotidiano e nele se reinventa, por meio de uma atividade movente e não classificável.

Nessa relação, deixamos de lado a dicotomia entre pesquisador e sujeito da prática apenas como um elemento a ser observado na escola e enxergamos que o fazer docente e a prática de ensino se fazem de modo plural, por todos os conhecimentos que os professores constroem ao longo de sua jornada e por cada conhecimento que é construído de maneira particular, levando em conta a história de vida dos indivíduos envolvidos.

Para Heller (2016), a vida cotidiana é um pressuposto já dado e já construído de acordo com a concepção do homem. Nessas circunstâncias, o sujeito vai, aos poucos, apropriando-se desse pré-determinado e se constituindo como sujeito humano por meio da *práxis*, que indica o conjunto de atividades humanas do homem para com o seu meio.

Nessa dialética, a *práxis* humana incide sobre o homem individual e genérico como partes de um todo, constituindo-se como dois lados da mesma moeda que, ao mesmo tempo em que se complementam, têm especificidades. Isso quer dizer que o

homem tem em si o que lhe é particular e o que lhe é genérico, agindo individualmente no geral e sendo por esse geral influenciado. Ou seja, há uma coexistência do particular e do geral na constituição do homem que só ganha sentido e legitimidade no cotidiano.

Tais questões nos levam a crer que, embora o pensamento de Heller focalize o cotidiano pela relação entre o singular e o coletivo do homem, na medida em que o sujeito age sobre o meio e é por ele influenciado, é perceptível seu olhar determinista sobre o fazer cotidiano. Sua concepção assume um caráter assertivo ao detalhar as relações pré-concebidas que configuram a escola, contudo, reduz a ação docente que, além de ser historicamente situada, não se define apenas pela “margem de manobra” entre o coletivo e o individual.

Por isso, acreditamos que Certeau (1994) pode contribuir mais fielmente no que se refere à ação educativa, já que se debruça sobre a singularidade da vida cotidiana como uma construção, e não algo já dado. Assim, a vida cotidiana é sempre nova, pois é sempre reinventada, e o sujeito tem um papel muito importante nessa prática cotidiana pelo que o autor descreve como “a maneira de fazer”, que implica na relação entre o instituído e como ele pode ser modificado, remodelado, sobretudo no que concerne ao espaço escolar.

Essa tessitura torna evidente que todos os elementos da sala de aula – o quadro, negro ou branco, o livro didático, os cartazes, a disposição das carteiras, o espaço – não estão lá por acaso, e que, ao mesmo tempo, assumem diversos significados na prática de cada professor. É por isso que pensar e ver o cotidiano está além do nosso objeto, está além da nossa pesquisa, porque o cotidiano reside no ato de enxergar aquilo além do óbvio, procurando entender os mecanismos que atuam e interferem na ação docente e na vida escolar.

Assim sendo, os sujeitos que atuam no contexto escolar são criadores e fontes de saber que se articulam a um contexto social mais amplo, pois nenhuma escola está desvinculada de uma realidade social; elas influenciam essa realidade ao mesmo tempo que são por ela influenciadas. Ou seja, se apropriam do que já está instituído formalmente e por meio disso operam no fazer cotidiano.

A escola, como instituição contextualizada, obedece a uma série de regras já instituídas e segue paradigmas e normas hierárquicas que não deveriam cercear o poder criativo do sujeito, pois é esse sujeito que vai utilizar seus conhecimentos e seus recursos para agir mediante o espaço/tempo preestabelecido.

Para Certeau (1994), existe uma lógica na relação entre as instituições de poder e os sujeitos subjacentes a ela. Desse modo, a ação referente às instituições são as chamadas estratégias, enquanto os sujeitos produzem as táticas.

Chamo de “estratégia” o cálculo das relações de força que se torna possível a partir do momento em que o sujeito de querer e poder é isolável do ambiente [...] a nacionalidade política, econômica ou científica foi construída segundo esse modelo estratégico. (CERTEAU, 1994, p. 46).

Em outras palavras, as estratégias são as instituições superiores que podem ser isoladas e exercer ações externas, ou seja, são passíveis de serem base e firmamento, pois são um lugar que pode ser circunscrito em si próprio, e são, ao mesmo tempo, o lugar onde podem sofrer diversas atividades além do seu campo. Por outro lado,

Denomino, ao contrário, “tática” um cálculo que não pode contar com um próprio, nem portanto com uma fronteira que distingue o outro como totalidade visível. A tática só tem por lugar o do outro. Ela aí se insinua, fragmentariamente, sem apreendê-lo por inteiro, sem poder retê-lo à distância. Ela não dispõe de base onde capitalizar os seus proveitos, preparar suas expansões e assegurar uma independência em face das circunstâncias. (CERTEAU, 1994, p. 46).

Com isso, as táticas são utilizadas pelos sujeitos com o objetivo de criar e possuir outras formas de poder que não as já instituídas pelas estratégias. É desse modo que “os sujeitos ordinários”, pessoas comuns, agem no cotidiano, criando táticas e ações singulares a fim de agir no campo do outro por meio do enfrentamento e da resistência ao já dado.

Outro conceito importante em Certeau (1994) é o da fabricação, que implica na produção dos objetos sociais que a cultura deixa disponível para os usos que os sujeitos fazem desses objetos. Isto é, a produção dos objetos tem dois caminhos: ou o sujeito fica refém da ação totalitária, sem a possibilidade de desmarcar o que é produzido, ou a produção é astuciosa e se conecta às maneiras de fazer por meio de uma ação minuciosa desses sujeitos, utilizando os produtos impostos para alcançar a subversão da ordem.

Importando seus conceitos para o contexto escolar, podemos inferir que o professor é consumidor de produtos, mas que o uso e as escolhas desses produtos são diferentes de docente para docente; não há regra nem robotização, pois cada um age conforme os conhecimentos de que dispõem.

Em seu cotidiano, o professor atua sobre forças constantes e utiliza muitas táticas, que podem ser invisíveis, para resolver situações e para lidar com o que está posto. As táticas são, portanto, utilizadas para manipular e alterar as operações, agindo com astúcia e surpresa dentro de uma ordem pré-estabelecida. Por outro lado, as estratégias têm o seu lugar próprio reconhecido e procuram articular forças para a manutenção do poder.

Sendo assim, o cotidiano em Certeau está permeado por relações de poder e ocupa-se de trocas e enfrentamentos entre as instituições e os sujeitos. Os nomes de guerra que o autor utiliza para se referir às práticas cotidianas, “estratégias e táticas”, deixa claro que não há uma relação passiva e harmoniosa; pelo contrário, a vida cotidiana se faz na relação dialética do agir do outro, no campo do outro, e, para isso, a briga pelo poder é constituinte e historicizada.

Percebemos, com isso, uma relação de interdependência entre o contexto social e as práticas docentes, pois como afirma Certeau (1994), o cotidiano é um ambiente em que se formalizam as práticas sociais que sofrem influências externas. Então, o que há são “fabricações de práticas educativas”, caracterizadas tanto pelas atividades individuais quanto pela internalização de fatores sociais, políticos e culturais.

Assim, com essas contribuições sobre o cotidiano, não poderíamos deixar de mencionar a pesquisa de Ferreira (2003, p. 25) ao discutir a “fabricação” presente nas escolas. Para a autora,

Falando sobre a “fabricação” do cotidiano, procuramos, ao contrário, mostrar que a maneira pela qual os atores intervêm na escola é inventiva e produtiva, justamente porque não se tratam de situações encontradas obrigatoriamente de maneira igual, valorizando-se umas e desvalorizando-se outras. As interpretações são o que dão senso e sentido diferentes, de acordo com os eventos e contextos de cada realidade.

Essas práticas de ensino não estão, portanto, desconectadas de um contexto social que lhes dão características próprias, isto é, as práticas não são puras, mas são construções que se mesclam a diversos operantes para além do cotidiano, tornando-se indissociável a ação contínua da sala de aula do espaço social mais abrangente. Dessa forma, a maneira como a escola se realiza, a produção de sentidos, a rede de significações construída no cotidiano, fazem parte da própria cultura escolar, e as diversas atividades vivenciadas na instituição imprimem um

olhar único na construção da identidade de cada realidade de ensino que, tecida por esferas hierárquicas, sociais, políticas e econômicas, formam-se pela dialética entre o macro e o micro.

Ainda segundo a autora,

A escola é formada por um grupo de pessoas que, no seu cotidiano, organizam os saberes, os espaços e as normas oficiais no sentido de promover a apropriação do conhecimento, de procedimentos, atitudes e valores pelas novas gerações. A forma de organização da escola depende de uma estrutura hierárquica, do sistema de ensino, das formas de exercício de poder, das prescrições normativas, e etc; (FERREIRA, 2003, p. 92).

Então, percebe-se que o terreno da prática educativa é muito flexível e segue tanto posições mais definidas, respeitando as diretrizes em que as escolas estão inseridas, como posições mais livres, que variam de acordo com as interpretações de cada docente. Nessa prática educativa, não podemos deixar de citar a própria avaliação e as concepções que fazem parte dessa atividade, pois o fazer docente e a prática avaliativa se conectam ao contexto social, dando forma ao exercício cotidiano na sala de aula.

Estando a avaliação a serviço da docência, é preciso entender que mesmo que a avaliação cotidiana tenha o professor como protagonista do processo, pelo convívio diário e mais próximo com os educandos, o ato de avaliar na escola permeia outros integrantes do sistema de ensino, os quais juntos, em diálogo e colaboração, podem entender melhor os resultados e serem avaliados pelos papéis que exercem na instituição. Consonante a essas colocações,

[...] Não apenas os estudantes precisam ser avaliados, mas também os docentes, as equipes de coordenação pedagógica, os programas desenvolvidos pelas secretarias, o próprio documento de orientações curriculares, dentre outros. A avaliação, portanto, deve ser encarada como um processo de pesquisa, no qual os integrantes da escola analisam as condições de ensino e de aprendizagem e estabelecem estratégias para melhorar a qualidade do trabalho realizado com as crianças. (BRASIL. MEC. SEB, 2012b, p. 24).

Considerando a complexidade da avaliação e os diferentes atores envolvidos, faz-se necessário que a escola selecione momentos de discussão e de participação de todos esses integrantes como forma de se comprometer e de contribuir nas aprendizagens das crianças. As escolhas do que avaliar, de como avaliar, de quando e de por que avaliar precisam estar articuladas não só com o planejamento

do professor, mas com a instituição e seus representantes, para que juntos consigam elaborar estratégias e estabelecer ações que possam colaborar para a progressão do conhecimento das crianças.

## 2.4 O QUE AS PESQUISAS ATUAIS REVELAM SOBRE A AVALIAÇÃO NA ALFABETIZAÇÃO

A etapa da alfabetização é fundamental e determinante na carreira escolar de cada sujeito. É nesse espaço temporal que o conhecimento acerca da leitura e da escrita precisa ser consolidado para garantir que os outros conhecimentos escolares sejam também alcançados com sucesso, uma vez que a escrita e, principalmente, a leitura, permeiam todas as disciplinas escolares. Evidentemente não há uma relação de causa e efeito, pois mesmo que a criança aprenda a ler e a escrever até o 2º ano (final do ciclo de alfabetização), não há garantias de que toda a sua carreira será exitosa. Por outro lado, quando a criança não aprende a ler e a escrever, ou quando apresenta dificuldades em uma ou nas duas práticas, as chances de ser bem sucedida na escola diminuem, visto que muitos conhecimentos são legitimados e transmitidos por meio dessas duas práticas.

Nessa ótica, a escrita e a leitura assumem uma importante função na alfabetização e, sendo salutar, é natural que as atividades avaliativas internas e externas busquem respostas a respeito de como o conhecimento do sistema notacional vem sendo desenvolvido. Com isso, podemos citar dois tipos de avaliações presentes nessa etapa da educação básica: as avaliações em larga escala e as avaliações que ocorrem no cotidiano escolar.

Nas últimas décadas, a avaliação em larga escala começou a se solidificar no contexto educacional brasileiro, e vem ganhando cada vez mais importância por desenvolver políticas públicas para aprimorar os sistemas de ensino. Assim, o foco das avaliações em larga escala está em desenvolver ações que melhorem o rendimento remetido às nossas escolas, bem como na melhoria do rendimento dos nossos alunos.

Por outro lado, as avaliações internas, que acontecem dentro dos espaços escolares, ocupam uma ação plural e constante no cotidiano docente. Isso ocorre pela existência de uma gama de recursos utilizados para avaliar, tais como ficha

descritiva, fotos, portfólio, documentos da secretaria de educação ou de outras secretarias, caderno de campo, provas, entre outros, que, além de diversificar a escolha do professor, expandem as práticas avaliativas, já que vários instrumentos podem ser utilizados em momentos distintos.

Com isso, é preciso considerar que a avaliação nunca diz respeito à análise apenas do polo da aprendizagem, pois independentemente da forma de avaliação utilizada, o processo reflexivo do ato de avaliar considera tanto o ensino quanto a aprendizagem como duas medidas que se complementam. Ou seja, a avaliação vai fornecer subsídios para que os docentes entendam os avanços ou não do aluno para que seja possível ajudá-los a refletir sobre as metodologias de ensino utilizadas, uma vez que o professor pode rever sua ação de ensino cotidiana e ajustá-la à realidade dos alunos. Nesse contexto, a avaliação é vista como um objeto de permanente escuta e observação que agrega dois polos, e não os separa. É pensando, então, nesse processo contínuo e gradual, que a avaliação na alfabetização é pautada, de modo que, sendo formativa, possa fornecer indícios das aprendizagens dos alunos, ajudando-os a consolidar o aprendizado em desenvolvimento.

Atrelado a isso, podemos afirmar que o campo da alfabetização no Brasil é sempre alvo de muita discussão, e inúmeras são as contribuições a esse objeto de estudo, posto que ainda são percebidos muitos desafios a serem enfrentados. Contudo, sendo a avaliação cotidiana nesse campo ainda pouco teorizada, buscamos contribuir para esse cenário mapeando os diversos caminhos teóricos para as práticas de avaliação ao realizarmos um levantamento bibliográfico das teses sobre a avaliação no ciclo da alfabetização na atualidade.

Dessa forma, fizemos um levantamento das publicações entre os anos de 2014 e 2019 e pudemos perceber que há muitos estudos importantes discutindo a avaliação externa, a prática pedagógica e os desafios de ensinar a leitura e a escrita nesses últimos anos. Nesses termos, escolhemos essas teses e dissertações porque, além de terem como aspecto central a discussão acerca das práticas avaliativas, estão em confluência com esta pesquisa, permeando aspectos como leitura e escrita na alfabetização. A quantidade maior do número de teses se justifica por aproximações óbvias com o estudo aqui desenvolvido, embora as dissertações também esclareçam e nos ajudem a pensar de forma mais elucidativa o nosso objeto.

Diante desse contexto, destacamos a primeira tese intitulada “Avaliação formativa da alfabetização: uma proposta para acompanhar o desenvolvimento da leitura das crianças do 2º ano do ensino fundamental”, de autoria da pesquisadora Emanuella Sampaio Freire, vinculada à UFC.

A referida tese faz parte de um estudo qualitativo com análise documental e pesquisa de campo visando entender e contribuir para as práticas avaliativas de leitura. De acordo com a pesquisadora, o município de Fortaleza possuía um programa de alfabetização chamado PAIC (Programa de Alfabetização na Idade Certa), que contemplava avaliações para colher o desenvolvimento dos alunos em fase de alfabetização; esses resultados não eram precisos e pouco ajudavam os professores a interpretar os dados avaliativos e a garantir a progressão das aprendizagens das crianças. A fim de minimizar esses prejuízos, a SME (Secretaria Municipal de Educação) de Fortaleza propunha avaliações sistemáticas para observar a evolução das crianças, mas as lacunas teóricas impediam um maior entendimento por parte dos professores.

A partir dessa problemática, a pesquisa teve como etapa inicial entrevistas realizadas com três professoras que atuavam no 2º ano do ensino fundamental para saber as dificuldades por elas enfrentadas em sala de aula e como intervinham para melhorar as práticas avaliativas. Concomitantemente, foi realizada uma análise documental que serviu para subsidiar o estudo, na qual foram analisados principalmente os documentos orientadores acerca da avaliação da competência leitora, desenvolvidos pela SME. Nessa etapa, foi investigado, então, como as professoras utilizavam os documentos na prática e como eram as orientações normativas da referida secretaria.

Após a coleta de dados, o passo seguinte foi a confecção de um novo material de avaliação da competência leitora, intitulado kit “Já sei ler”, utilizado em uma sala de aula envolvendo uma das professoras entrevistadas inicialmente e 10 alunos para acompanhar os movimentos de leitura dessas crianças. A pesquisadora elaborou o kit com a intenção de realizar dois movimentos, a saber: o pré-teste, momento que tem por objetivo verificar as falhas e melhorar os protótipos de avaliação, mesmo que eles tenham sido meticulosamente planejados; e o pós-teste, etapa em que a pesquisadora alterou o protocolo de avaliação da competência leitora diante das fragilidades encontradas na etapa do pré-teste.

Ao final do estudo, a pesquisa intencionou desenvolver um modelo de avaliação de leitura de cunho formativo, com a finalidade de melhorar uma realidade observada com a interferência direta da pesquisadora. Dessa forma, o estudo mostrou que a avaliação da leitura ainda é uma área pouco explorada, por isso a pesquisadora elaborou um modelo de avaliação formativa de leitura tentando minimizar as lacunas que existem nessa área.

Com a aplicação do kit de leitura, a pesquisadora observou que, no momento do pré-teste, aspecto da fluência leitora, por meio do gênero poema, não foi favorecida a identificação dos aspectos prosódicos. O pós-teste ocorreu com a aplicação de dois textos dos gêneros notícia e fábula, e os resultados indicaram que, entre os alunos que leram os textos dos gêneros poema e notícia e os textos poema e fábula, foi praticamente impossível identificar nos alunos o uso dos elementos prosódicos. Por outro lado, os resultados foram positivos quanto à compreensão do texto do gênero fábula, mas aquém do esperado quando a avaliação se pautava em reconhecer a finalidade do texto.

A segunda tese, nomeada “Do produto ao processo: contribuições da Provinha Brasil na reorganização da prática pedagógica alfabetizadora”, vinculada também à UFC, de autoria de Georgyanna Andréa Silva, teve uma trajetória metodológica a partir da abordagem qualitativa e da pesquisa-ação, buscando interferir diretamente na realidade observada. Diante desse contexto, a pesquisa pretendeu compreender como as avaliações externas contribuem para a reorganização da prática pedagógica alfabetizadora, voltando seu olhar para o 2º ano do ciclo da alfabetização, assim como no estudo mencionado anteriormente. Nesse sentido, o trabalho foi realizado no município de Caxias, estado do Maranhão, e teve como proposta pesquisar duas escolas da rede municipal de ensino, das quais duas professoras alfabetizadoras foram selecionadas como sujeitos da pesquisa.

Seguindo a mesma proposição interventiva do primeiro estudo, essa pesquisa foi ancorada na pesquisa-ação, tendo como base uma metodologia voltada para o diagnóstico, o planejamento e a realização das intervenções necessárias para melhorar a realidade observada. Assim sendo, a pesquisadora fez um trabalho diagnóstico para verificar as limitações das práticas avaliativas dessas duas professoras; na etapa do diagnóstico, também observou a aplicação da Provinha Brasil, destacando como as professoras ficavam à margem desse processo. Depois

teve início a intervenção, propondo um curso de formação continuada, com estudos teóricos individuais, pois, como se propôs a observar duas escolas, a pesquisadora realizou estudos e fez as intervenções com cada uma das professoras separadamente. Essa etapa durou aproximadamente dois meses, e, posteriormente, foi realizado o acompanhamento das práticas avaliativas das professoras, para entender como a intervenção realizada por ela repercutiu na sala de aula.

Na conclusão do estudo, a pesquisadora percebeu que havia limitações dos conhecimentos das professoras em relação ao sistema notacional, o que limitava as ações delas em sala de aula. Por outro lado, percebeu que a escola reforçava o binômio certo e errado, valorizando as diferenças e priorizando as práticas avaliativas para simples verificação, e não como componente pedagógico formativo. Com relação à proposta de intervenção seguida da observação, a pesquisadora observou mudanças significativas nas práticas das professoras, destacando a importância da formação continuada no exercício da docência.

A penúltima tese aqui destacada intitula-se “Avaliação externa da alfabetização: o PAEBES-ALFA no Espírito Santo”, tendo como autora Dilza Côco. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, igualmente às outras, mas estruturada na modalidade estudo de caso, desenvolvida no Espírito Santo, no município chamado Serra. De início, a pesquisadora fez uma análise documental do programa, publicado no ano 2012, período de realização do trabalho de campo da pesquisa. Nesse primeiro momento, foram explorados conteúdos discursivos a partir da investigação desses materiais. Então, além de fazer a análise dos textos escritos realizados no programa PAEBES-ALFA (Programa de Avaliação da Educação Básica do Estado do Espírito Santo - Alfabetização), a pesquisa foi desenvolvida a partir de uma entrevista semiestruturada com a equipe gestora do programa para a obtenção de maiores informações e a compreensão das várias ações dele advindas. Também foram analisados textos orais e escritos produzidos por sujeitos envolvidos com o trabalho de alfabetização realizado nas escolas, como diretores, professores, pedagogos, e crianças implicadas no programa de avaliação.

Na conclusão do estudo, a autora observou que tanto os segmentos de leitura quanto o seguimento de escrita foram avaliados no programa, mas percebeu certo enaltecimento de conhecimentos linguísticos e pouca atenção aos elementos discursivos da linguagem. Observou, ainda, que ocorreu privilégio da leitura em detrimento da escrita, pois, nas palavras da autora, a maioria das questões era

destinada a avaliar conhecimentos de leitura das crianças, e poucos itens focalizam conhecimentos de escrita. Com relação à escrita, essa segue uma linha propositiva, porque sugere produções baseadas em conteúdos de imagens ou de ditados. De modo que as crianças não encontraram condições favoráveis para produzir enunciados plenos, pois o roteiro do que deveria ser dito já estava previamente determinado pelas imagens ou pelo ditado, assim como as definições dos gêneros textuais a serem desenvolvidos eram apontados nas instruções. Então, para a autora, o programa privilegiava certas classes de crianças, uma vez que dava ênfase a elementos da apropriação da língua materna, passíveis de serem avaliados objetivamente. No entanto, como ponto positivo, o PAEBES-ALFA, ainda assim, investia em itens de avaliação acerca da escrita, e não só privilegiava a leitura, como fazia a Provinha Brasil.

A última tese aqui explanada também se volta para o estudo do programa de avaliação diagnóstica do Espírito Santo (PAEBES-ALFA), no entanto, a pesquisa direcionou sua atenção para a escrita, estudando como se desenvolveu essa habilidade em crianças no início e no final do 1º ano, em 2011, e no final do 2º ano, em 2012. A autora, Josiane Toledo Ferreira Silva, valeu-se de uma pesquisa conceitual, estrutural e estatística para observar o tratamento destinado à escrita nessa avaliação, investigando o porquê de, no final do 1º ano, os sujeitos terem um avanço e, no 2º ano, apresentarem pouca evolução na aprendizagem da escrita. Nesse estudo, a autora deixou clara a relação de interdependência entre a leitura e a escrita, e explicou que as habilidades relativas a essas duas dimensões ocorrem concomitantemente, embora também reconheça as especificidades entre elas, já que, para conseguir melhorar na escrita, alguns educandos precisariam consolidar aspectos de leitura.

Para explicar o declínio na escrita dos sujeitos, a pesquisadora verificou que houve algumas limitações na correção e na própria elaboração do teste, que culminou em um resultado negativo. Assim, observou que algumas questões levavam os sujeitos a serem expostos a mais de um estímulo (visual ou auditivo), o que sugere que um ou outro deveria ser prioritariamente utilizado. Também verificou que deveria haver uma delimitação mais clara do que configura “escrita de palavra” e “produção de texto”, para que as crianças pudessem compreender de forma mais evidente os comandos das avaliações. Observou, ainda, alguns problemas na correção das avaliações, uma vez que houve maior divergência entre a correção

oficial e a correção em alguns itens do teste; isso porque, ao se defrontar com os resultados da análise da correção, notou elementos que poderiam deixar o corretor em dúvida, aumentando a subjetividade do teste.

Ao finalizar, por meio de todas as análises realizadas, a autora chegou à conclusão de que o teste realizado ao final do 2º ano foi mais fácil do que o realizado no 1º ano, o que explica a “involução” das crianças na atividade diagnóstica. Para tanto, a autora deu sugestões de melhorias para a prova, tanto no que concerne a sua elaboração quanto em itens que, em sua concepção, precisariam ser mais bem avaliados.

O próximo estudo aqui apresentado é a dissertação de Maria de Fátima Moura de Lima, intitulada “A avaliação de conhecimentos das crianças relacionados à leitura e à escrita: práticas de professores do 1º ano do ensino fundamental”. Nessa dissertação, a autora realizou um estudo de abordagem qualitativa e quantitativa que, imbricados, serviram para caracterizar melhor o estudo.

Para dar contorno ao trabalho, a autora escolheu duas escolas públicas municipais da cidade de Jaboatão dos Guararapes, em Pernambuco, e realizou observações das práticas de duas professoras durante o 2º semestre de 2014, sendo dez dias de aulas da professora 1 e oito dias de aulas da professora 2. Além das observações, ela também realizou entrevistas semiestruturadas com as educadoras e fez uma análise documental a partir dos instrumentos docentes utilizados nas aulas, tais como documentos oficiais ou não, anotações acerca da aprendizagem dos alunos, tarefas dos cadernos dos alunos, dos livros, entre outros.

A partir desses instrumentos e com a execução das análises, a pesquisadora constatou que a professora 1 procurava utilizar atividades diferenciadas e se valia de vários instrumentos para avaliar a leitura e a escrita de seus alunos, além de fazer anotações referentes a essas avaliações para posteriores intervenções individuais. De maneira geral, a educadora avaliava os conhecimentos ligados à leitura e à escrita por meio de testes de sondagem do Programa Via Escola<sup>20</sup>, de um teste elaborado pela docente com base na Provinha Brasil, e de fichas e avaliações realizadas pelos alunos no decorrer do ano letivo.

---

<sup>20</sup> O via escola é um programa local desenvolvido no município de Jaboatão dos Guararapes que visa à formação continuada de professores da rede pública, com foco também na formação de alunos leitores e produtores de texto.

A professora 2 tinha um trabalho pedagógico semelhante ao da professora 1, pois também foi observada uma preocupação com atividades diferenciadas que se estendiam aos diversos instrumentos avaliativos utilizados. A docente fazia registros do desenvolvimento dos seus alunos e intervenções necessárias nos âmbitos individual e coletivo. Os principais elementos avaliativos utilizados pela professora foram exercícios de sondagem, teste do Programa Via Escola e teste do Pnaic.

No encerramento do estudo, a pesquisadora concluiu que as professoras investigadas pautavam suas práticas avaliativas no conceito diagnóstico do processo de alfabetização para realizar as devidas intervenções. Assim, os instrumentos de avaliação utilizados por ambas assumiram um caráter investigativo em relação aos conhecimentos das crianças para delinear a ação docente. Outro fator observado foram os registros feitos pelas docentes para acompanhar os rendimentos dos alunos, que subsidiaram suas ações baseadas em uma avaliação contínua e processual.

A outra dissertação tem autoria de Ângela Maria Alexandre Ramalho cujo título é “A avaliação dos saberes dos alunos sobre escrita alfabética e a construção de práticas dos professores de Águas Belas-PE”. Nesse estudo, mais atual, verificamos uma pesquisa ancorada na abordagem qualitativa, na qual o foco foi entender as formas de avaliação dos saberes dos alunos em relação à escrita alfabética.

Sendo assim, para alcançar a compreensão proposta, a pesquisadora observou as aulas no decorrer de um ano letivo de uma professora do 1º ano do ciclo de alfabetização da rede municipal de Águas Belas, em Pernambuco. Além das observações, a pesquisa foi constituída por entrevistas, minientrevistas e por análises documentais, pertinentes para caracterizar e melhor compreender as teias da avaliação docente no cotidiano.

De acordo com as análises e as considerações da autora, foi constatado que a professora analisada tinha uma prática de alfabetização “eclética”, na qual teorias distintas se corporificavam em sua prática sem o esboço de tensionamentos ou resistências, pois o planejamento das aulas era pensado e contemplava tanto os padrões de alfabetização que se relacionava com a repetição de um padrão silábico quanto atividades que iam além, envolvendo exploração textual com rimas e palavras.

Com relação às práticas de avaliação desenvolvidas, o estudo mostrou que a professora, ao longo do ano letivo, utilizou em sala de aula avaliações em larga escala, vinculadas ao município em que a pesquisa foi desenvolvida, fichas e boletins da Secretaria de Educação de Águas Belas - SEDUC-AB, e atividades diagnósticas, isto é, atividades diárias de classe, provas bimestrais e atendimentos individualizados de leitura. Por fim, a autora mostrou que a docente tinha uma preocupação com a heterogeneidade da sua turma e procurava atender à diversidade tanto em sua prática quanto na avaliação proposta.

Mediante a apresentação dessas pesquisas, podemos ratificar a importância de discussões sobre o ato de avaliar entrelaçado à prática pedagógica. Além disso, é notório que as duas primeiras teses tinham como premissa uma intervenção e/ou sugestão na realidade estudada, algo que pode ser positivo pois, além de esclarecerem conceitos e teorias, ousaram ao modificar uma realidade escolar objetivando melhorias e fortalecendo os laços entre a academia e a comunidade.

É válido mencionar também que foram encontradas outras teses relacionadas ao tema da avaliação, mas as produções ainda não estavam disponíveis para download, o que impossibilitou nossa apreciação. Já outras pesquisas não estavam claras o suficiente ou não dialogavam com o tema proposto, por isso não foram selecionadas. Ademais, as teses e as dissertações escolhidas contribuíram para entendermos o atual cenário acadêmico no tocante à alfabetização, ajudando-nos na percepção de que a avaliação ainda é uma tarefa difícil para os professores e de que, mesmo sendo inerente à prática educativa, requer conceitos específicos sobre o que avaliar, como avaliar e o porquê de avaliar.

De maneira geral, as teses apresentadas dialogam com a nossa pesquisa de forma mais indireta, focalizando as interferências externas de programas de avaliação e de provas em larga escala que influenciam o terreno da sala de aula e as avaliações diárias feitas pelos professores. Em outra linha, as dissertações acompanham mais diretamente o nosso objeto de pesquisa, pois se relacionam com a avaliação do cotidiano, enaltecendo as escolhas das professoras e as suas práticas avaliativas no 1º ano do ciclo de alfabetização.

Tendo em vista isso, observamos que a maioria das pesquisas apresentadas esteve concentrada nas discussões sobre a avaliação em larga escala, mas poucas se voltaram exclusivamente para a avaliação que se desenvolve no cotidiano escolar. É evidente que os estudos mencionados apresentam as implicações das

avaliações externas para a sala de aula, mas poucos estudos voltam-se exclusivamente para o dia a dia do professor e dos materiais que ele utiliza para avaliar seus alunos. Então, como os resultados apresentados ainda mostram pouca aproximação direta com a nossa pesquisa, resolvemos destacar alguns estudos voltados para a avaliação no cotidiano escolar, elencando quatro pesquisas escolhidas no site da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) no GT 10 – Alfabetização, leitura e escrita. Seguindo os mesmos critérios da busca anterior, realizamos um corte temporal, privilegiando pesquisas entre os anos 2000 e 2019.

No que concerne à organização textual, os estudos apresentados no site da ANPEd têm uma objetividade teórico-metodológica, e isso incorrerá em uma exposição mais abreviada das pesquisas selecionadas.

Dessa forma, a primeira pesquisa, “Avaliação como princípio de desenvolvimento profissional docente a partir da escrita de diários reflexivos”, de Suzana Maria Barrios Luis (UFAL), é parte de uma tese de doutorado e surgiu da inquietação provocada pelo efeito dos diários reflexivos na compreensão da ação docente pautada na avaliação, ou seja, a partir do uso desses instrumentos investigou-se os mecanismos dos professores sobre que fazem e o porquê de realizarem tais mecanismos avaliativos. Esse estudo contou com a colaboração de quatro professoras dos anos iniciais do ensino fundamental público do Distrito Federal e se desenvolveu durante sete meses, durante os quais as professoras escreveram diários reflexivos realizando anotações sobre suas práticas avaliativas; posteriormente, esse material foi disponibilizado para análise.

Esse trabalho constatou a importância que há na reflexão, na avaliação e na própria prática docente, pois as professoras sempre refletiam e eram críticas quanto às suas próprias condutas na escola; reviam práticas, revelavam inquietações e dificuldades cotidianas com a realidade local que afetavam sua atuação pedagógica. Nessa circunstância, a avaliação foi caracterizada como um constante processo de questionamento e redirecionamento que impulsionou o desenvolvimento profissional e o papel reflexivo das educadoras.

O segundo estudo, intitulado “Avaliar: ato tecido pelas imprecisões do cotidiano”, de Maria Teresa Esteban, revela percepções e análises da autora de como a avaliação precisa estar ancorada em um compromisso social e educacional

a fim de minimizar o vetor fracasso nas classes populares, de modo que aquele que produz fracasso se transforme e possa, enfim, ser um agente do sucesso.

Ancorada em situações cotidianas da escola, a pesquisadora apresentou pequenos relatos de pesquisa e mostrou como a avaliação assume movimentos de exclusão e de classificação, pouco contribuindo para a dinâmica do ensino e da aprendizagem. Entretanto, uma mesma cena de avaliação pode assumir novos contornos e ressignificar a prática de avaliar. Isso acontece porque os movimentos de construção e de interação que surgem na sala de aula não são marcados por categorias inflexíveis, em um território neutro e sem dinâmica, pois toda prática docente carrega em si essa troca e certa imprevisibilidade.

Com isso, investigar a prática da alfabetização, nos moldes do que propõe a autora, reveste-se de reconstruções do próprio espaço da sala de aula, sendo impossível separar avaliação e prática e enxergá-las como ações de ruptura. Atrelado a isso, a avaliação, como prática de investigação, precisa ser direcionada a romper com as fronteiras de exclusão e de classificação a que estão fadados tantos estudantes.

A terceira pesquisa, nomeada “Avaliação e cotidiano escolar: usos e desusos da Provinha Brasil na alfabetização”, de Maria Océlia Mota (PUC-Rio), buscou compreender os possíveis efeitos e implicações da Provinha Brasil no cotidiano escolar de uma turma do 2º ano em uma escola pública do município de Duque de Caxias, no Rio de Janeiro.

Para a elaboração do estudo, a autora se apoiou em observação direta, entrevista com a docente e com a equipe gestora da escola. Mediante os dados apresentados, foi percebido que não houve uma relação direta entre a Provinha Brasil e as práticas pedagógicas da professora. De acordo com a pesquisadora, o trabalho desenvolvido em sala de aula foi muito além do que o proposto na matriz curricular da Provinha Brasil; as atividades contempladas em sala de aula se distanciaram do que sugeria a avaliação externa, e os seus resultados foram considerados em desuso, o que não implicou em resistência à aplicação da prova.

Nesse sentido, a pesquisadora pontuou que a prova enfatizava um “treinamento”, rejeitado pela docente, e que a sua prática se singularizava pelas outras facetas utilizadas por ela em sala de aula por meio dos tecidos fabricados no cotidiano. A professora foi interpelada como uma mera executora da avaliação,

porém isso não resultou em uma ação de subserviência presa às teias da influência da Provinha Brasil.

O último estudo destacado, “As práticas avaliativas no cotidiano do ciclo de alfabetização, seus procedimentos e registros: uma consulta às publicações da ANPEd”, de Daniela Azevedo de Santana Vieira (UNIRIO), reforça o que viemos destacando acerca da majoritária frequência de estudos sobre a avaliação em larga escala e dos poucos estudos que mostram a avaliação praticada no cotidiano do ciclo de alfabetização. Com a apresentação de dados parciais, a autora afirmou que, após uma seleção inicial de 20 trabalhos realizada no site da ANPEd, havia 8 trabalhos sobre “ciclos”, 11 sobre avaliação em diferentes modalidades e temáticas, e 1 que se detinha exclusivamente na avaliação no ciclo de alfabetização.

Observar e dialogar com os estudos apresentados nos faz perceber a importância de estudar a avaliação na esfera do cotidiano e reafirmar que essa atividade docente implica em reflexão e embasamento teórico do que fazer e de como fazer. Avaliar vai muito além de atribuir uma nota, e confere ainda mais complexidade ao exercício cotidiano da sala de aula.

Diante disso, a tese aqui delineada se aproxima dos estudos finais apresentados pelo cenário proposto, o cotidiano e a alfabetização, investigando as práticas avaliativas emolduradas pelas ações diárias dos educadores, mas também procura ir além, propondo objetivos que envolvem mais do que a efetiva prática docente na avaliação ao investigar as possíveis implicações dos programas e/ou projetos extrínsecos ao dia a dia da sala de aula. Ademais, a especificidade da tese, bem como a sua principal contribuição, está em investigar as avaliações da leitura e da escrita, entendendo como essas práticas, tão importantes nessa etapa da educação, são analisadas e avaliadas por meio das escolhas dos docentes e dos instrumentos utilizados.

Por fim, diante de um quantitativo reduzido de pesquisas pertinentes à nossa temática e procurando contribuir para a solidez do que aqui elucidamos, esperamos, com esta pesquisa, clarificar as ações docentes relativas à avaliação na alfabetização e difundir posicionamentos teóricos quanto a essa atividade escolar tão significativa.

Para o desenvolvimento e o aprofundamento dos elementos até aqui mencionados, estruturamos esta exposição com aproximações teóricas acerca do nosso objeto de investigação, finalizando, assim, o nosso aporte teórico. Na próxima

parte da pesquisa, serão expostos, em sequência, os procedimentos metodológicos que a nortearam, os aportes analíticos que indicaram os prismas do exercício docente em uma turma do 2º ano no ciclo de alfabetização e em uma turma do *CP* (*cours préparatoire*), bem como as respectivas categorias de análise para que pudéssemos atingir os objetivos propostos para este estudo, finalizando com as nossas considerações finais.

***FUNDAMENTAÇÃO E  
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS***

### 3. DESCREVENDO OS CAMINHOS METODOLÓGICOS

A construção textual deste aporte metodológico foi realizada muito antes do início das observações a serem apresentadas; isso porque o caráter de uma pesquisa não se faz na concretude imediata do “estar” na sala de aula, mas do planejar, do projetar e do executar, que muitas vezes não se realizam com a mesma sincronia. Com isso, é necessário mencionar que começamos o percurso metodológico com a observação piloto, assim denominada para selecionarmos os sujeitos e mergulharmos na sala de aula com quadros de referência do que pesquisar. Posto isso, definimos o local de pesquisa, a cidade de Garanhuns, em Pernambuco, e a escola contemplada nessas observações iniciais. A seleção do município se deu pela subjetividade da pesquisa, pelos laços pessoais que a pesquisadora desenvolve com sua cidade natal e, mais do que isso, pelo fato de a cidade ser um local profícuo de pesquisas educacionais, por ser portadora de vários programas e projetos na área da alfabetização, o que justifica a escolha.

Nesse contexto, iniciamos a nossa pesquisa em Garanhuns com uma turma do 1º ano, na certeza de que, em 2019, acompanharíamos a professora também no 2º ano, já que a docente escolhida daria sequência ao ciclo de alfabetização. Escolhemos a professora e a escola em questão pelo reconhecimento entre os pares, ou seja, outros profissionais aprovaram os esforços e as práticas positivas da docente, indicando-a para a pesquisa. Contudo, não foi fácil chegarmos à referida instituição escolar, pois várias tentativas foram feitas em diversas escolas até chegarmos à professora escolhida e à escola, que, sendo palco da construção de outras pesquisas em educação, foi mais um fator assertivo dentre as nossas escolhas. A dificuldade desse caminho foi imposta, por assim dizer, pelo coeficiente da escolha de boas práticas de ensino e para fugir do que Artur Morais nomeia como “radiografia do caos”, em que se aponta aspectos negativos dos espaços educacionais públicos e se esquece de mostrar que as escolas públicas podem ser também ambientes em que há uma educação de qualidade, que valoriza seus alunos, independentemente do seu contexto social de origem.

No percurso, percebemos que poderíamos engendrar outra pesquisa a ser desenvolvida no município do Recife-PE. Isso porque também enxergávamos a cidade como cenário de projetos educacionais importantes no campo da alfabetização, além da possibilidade de se obter dados comparativos de diversas

naturezas entre os municípios, sem a pretensão de comparar as práticas em si, mas como os desdobramentos dos programas em cada região se desenhavam no fazer docente. Dessa vez a escolha foi mais fácil, e fomos certeiras em adotar a opinião de uma formadora do então Pnaic, que indicou uma professora do 1º ano com a promessa de que a docente seguiria o ciclo de alfabetização. A educadora em questão foi sugerida por ser bastante experiente, por ter participado de várias formações do CEEL (Centro de Estudos em Educação e Linguagem da UFPE) e por ter uma prática considerada exitosa por seus pares.

Desse modo, observamos cinco aulas em cada turma e conversamos informalmente com as docentes para conhecer melhor como pensavam a educação e de que forma coordenavam suas práticas de ensino a partir de suas concepções. As observações em Garanhuns eram feitas durante a tarde e, em Recife, no período da manhã.

No ano seguinte, em 2019, fomos para as observações “efetivas” previamente acertadas. Começamos com as duas escolas, observando as primeiras semanas de aula nas duas instituições. Cabe ressaltar que realizamos mais observações nas duas escolas sem uma pontualidade semanal, como foi feito no início do ano letivo, para acompanhar as práticas desenvolvidas levando em conta a disponibilidade das educadoras e da pesquisadora, tanto pela execução da pesquisa ter sido feita em diferentes municípios, quanto por, no ano de 2019, a pesquisadora ainda se encontrar na fase de integralização dos créditos do doutorado. Ademais, tivemos um elemento surpresa no município de Garanhuns, visto que não conseguimos continuar com a mesma professora escolhida em 2018. Fomos, então, encaminhadas a outra docente, que estava no 2º ano e também tinha o reconhecimento do exercício de uma boa atividade pedagógica.

Destacam-se, nesse processo, duas situações que nos fizeram rever e redesenhar a nossa caminhada metodológica. O primeiro fato deve-se à ausência da professora no município de Garanhuns por questões de cunho pessoal, que culminou com a sua licença do turno diurno, o qual inicialmente nos predispomos a observar. A educadora tinha dois vínculos na escola e, em seus dois turnos de trabalho, ministrava aulas para crianças do 2º, trabalhando assim pela manhã e pela tarde com a mesma série, mas não na mesma turma. Somado a isso, tivemos um cenário bem mais dificultoso no município de Recife, pois a professora que acompanhamos mudou de escola; com a sua transferência para outra instituição,

concluimos que não poderíamos continuar com as observações, já que a migração para um contexto diferente nos impediria de analisar os dados com a mesma coerência.

O mesmo não ocorreu com a professora do município de Garanhuns, porque a educadora saiu do turno diurno e passou a trabalhar apenas com as crianças da manhã, que não dispunham da fixidez e da exatidão de que gostaríamos, mas que não se caracterizou em um fator impeditivo para continuar a pesquisa pelo fato de o estudo se concentrar na prática docente e não na aprendizagem em si, e pela educadora exercer a mesma função, mesmo que de modo diferente em turmas diferentes, foi pressuposto que seu exercício docente não destoava completamente com a mudança de enfoque, fato confirmado na observação das aulas em um novo turno. Tendo isso em vista, decidimos continuar com a professora de Garanhuns e remodelar a nossa pesquisa pelo infortúnio desenhado para além da nossa vontade.

### *Fundamentação metodológica*

No que concerne ao aporte metodológico que embasa este estudo, informamos, a princípio, nossa disposição pela perspectiva **qualitativa** da pesquisa desenvolvida a partir de **dois estudos de caso**. Também consideramos os quantitativos de aulas e a frequência de alguns materiais didáticos que se relacionavam diretamente com a prática pedagógica observada. Desse modo, é qualitativa porque pretende melhorar a compreensão acerca do tema estabelecido, por meio de técnicas interpretativas, visando à descrição e à análise detalhada dos dados da pesquisa.

A opção por essa abordagem de pesquisa, com ênfase em estudos de caso, deu-se porque uma abordagem qualitativa nos fornece a oportunidade de observarmos a escola em todos os seus aspectos, levando em conta que se trata de um ambiente organizacional, que produz ideologia e não é neutro; sendo assim, uma abordagem mais restrita não daria conta de entendermos esse espaço em toda a sua complexidade. Nesses termos, a pesquisa qualitativa extrapola os instrumentos de mensuração, e nos guia para um processo holístico de interpretação e de compreensão do objeto a partir dos elementos que o compõem e das influências por ele sofridas.

Logo,

Essa modalidade de pesquisa veio com a proposição de ruptura do círculo protetor que separa o pesquisador e pesquisado, separação que era garantida por um método rígido e pela clara definição de um objeto, condição em que o pesquisador assume a posição de “cientista”, daquele que sabe, e os pesquisados se tornam dados – por seus comportamentos, suas respostas, falas, discursos narrativas etc. traduzidas em condições rígidas ou números –, numa posição de impessoalidade. Passa-se a advogar, na nova perspectiva, a não neutralidade, a integração contextual e a compreensão de significados nas dinâmicas histórico-relacionais. (GATTI; ANDRÉ, 2013, p. 30 e 31).

Nesse ínterim, destaca-se também a importância dos estudos de caso, que, a partir dos elementos qualitativos, ajudam-nos a compreender melhor os elementos que compõem o sistema de organização do ensino, visando à descrição e à análise detalhada dos dados da pesquisa. Pois, como destaca André (2013, p. 97),

Se o interesse é investigar fenômenos educacionais no contexto natural em que ocorrem, os estudos de caso podem ser instrumentos valiosos, pois o contato direto e prolongado do pesquisador com os eventos e situações investigadas possibilita descrever ações e comportamentos, captar significados, analisar interações, compreender e interpretar linguagens, estudar representações, sem desvinculá-los do contexto e das circunstâncias especiais em que se manifestam.

Dessa forma, os estudos de caso se tornam ferramentas valiosas para enxergarmos os dados educacionais de modo que possamos compreender não só um determinado fenômeno, mas a sua evolução. Nessa visão, o estudo de caso nos oferece uma melhor compreensão acerca do tema estabelecido, já que sua constituição como método é concreta e contextualizada. “De forma breve, o estudo do caso permite uma investigação para reter as características holísticas e significativas dos acontecimentos da vida real” (YIN, 1994. P. 12). Por meio disso, o estudo de caso tem a sua especificidade marcada no contexto sócio-político, que norteia a prática da docente escolhida não pelo seu caráter de ser única, mas pela preocupação do município em aderir a vários programas destinados a melhorar a alfabetização das crianças em nível local. Assim, a singularidade está em entender como e por que essa conjuntura se mescla com a atividade docente sem a necessidade de um controle comportamental das participantes escolhidas.

O nosso olhar em relação ao contexto e à história para além dos poucos sujeitos envolvidos na pesquisa nos fez entender que o estudo de caso não se constitui pelo caráter insuficiente ou restrito, mas sobre como a construção do conhecimento científico se dá por vias coletivas. Dessa maneira, as realidades

estudadas no Brasil e na França não se restringiram a dois contextos exclusivos, recortando a pesquisa em si, mas sim a como os resultados e as conclusões desses contextos podem ser aplicados em novos cenários, considerando suas naturais especificidades (ALVES-MAZZOTTI, 2006). Com efeito, o estudo de caso se justifica por auxiliar na compreensão de temas ainda pouco investigados que podem orientar outros estudos (YIN, 1994).

Essa ideia nos possibilitou fazer, também, um estudo de caso em Lyon, na França, buscando entender a história e as situações contextuais que orientam a prática avaliativa na escola selecionada, uma vez que as fronteiras entre o nosso objeto de estudo e o contexto são claramente evidenciadas e firmadas no processo dialético das diversas formas de coletar os dados. A investigação individual, no cenário francês, deu-se com a indicação da instituição pela coordenadora no exterior, pois ela já conhecia a escola e alguns dos professores que lá atuavam. Dessa forma, a mediação que permitiu o início das observações foi feita pela professora, que me recebeu na França e me orientou. Em Lyon, ela conversou com a representante da instituição, explicando a pesquisa em andamento e como seria importante eu desenvolver o trabalho na escola, especificamente na turma do *CP*, equivalente à turma do 2º ano do ciclo de alfabetização no Brasil. A representante, por sua vez, conversou com o corpo docente e duas professoras aceitaram me receber, sendo possível começar a observação de ambas as práticas.

Já a instituição escolhida para a realização da pesquisa no Brasil, conforme exposto, foi definida por meio do reconhecimento das boas práticas entre os pares, que, na escola de Garanhuns, deu-se tanto por sugestão da coordenação quanto de outros professores do município, salientando o valor da escola para a sociedade. Porém, destaca-se que foram utilizados critérios qualitativos apenas para a seleção de bons profissionais, sem querer contribuir para o ranqueamento entre as escolas, pois espera-se que os bons resultados obtidos coadunem as boas práticas desenvolvidas em sala de aula.

Assim, a participante escolhida no Brasil foi uma educadora da rede pública municipal de Garanhuns-PE, visto que os municípios têm como prioridade assegurar o ensino fundamental e levando em conta que a pesquisa esteve direcionada à observação da prática docente e das atividades avaliativas desenvolvidas. A professora selecionada tem dez anos de experiência no ciclo de alfabetização e quatro anos de experiência no 2º ano; realiza suas atividades como docente efetiva

no município por meio de dois vínculos empregatícios efetivados por concurso público. A turma escolhida para o desenvolvimento da pesquisa foi o 2º ano do ensino fundamental, que se justificou pelo fato de que, nessa etapa, os educandos se encontravam em processo de alfabetização, mas era esperado que já tivessem algumas aprendizagens relacionadas à apropriação do sistema de escrita consolidadas, uma vez que isso nos oportunizaria instrumentos mais precisos para entender as avaliações referentes à leitura e à escrita.

Além disso, como mencionado na introdução, realizamos **pesquisa documental**, já que provas, fichas, atividades e livros didáticos serviram de instrumentos avaliativos e subsidiaram nossa investigação pelos elementos mencionados, bem como livros, textos e outros materiais didáticos sobre os programas de alfabetização, serviram para a análise dos pressupostos dos programas e dos encaminhamentos pedagógicos para a sala de aula.

Sobre o tipo de investigação anteriormente mencionado, convém esclarecer que o termo pesquisa documental não é consenso na área acadêmica, pois denominações como análise documental, técnica documental e método documental também são aceitas e divulgadas. Nesse sentido,

Não é uma categoria distinta e bem reconhecida, como a pesquisa survey e a observação participante. Dificilmente pode ser considerada como constituindo um método, uma vez que dizer que se utilizará documentos é não dizer nada sobre como eles serão utilizados. (MAY, 2004, p. 206).

Assim, a pesquisa documental “caracteriza-se pela busca de informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico, como relatórios, reportagens de jornais, revistas, cartas, filmes, gravações, fotografias, entre outras matérias de divulgação” (OLIVEIRA, 2007, p. 69). Portanto, a pesquisa documental recorre ao documento enquanto portador de informações de um contexto específico, que é situado histórica, política e socialmente, devendo esse contexto ser considerado nos procedimentos analíticos.

### *Processo de coleta de dados*

Diante do que foi explanado sobre o tipo de pesquisa e de abordagem que desenvolvemos neste estudo, explicitaremos agora como se deu a coleta de dados no Brasil e na França.

Levando em conta que a nossa pergunta de investigação (como são realizadas as práticas avaliativas e quais são as possíveis influências e interferências das prescrições oficiais e pedagógicas em tais práticas, que têm como objetivo o ensino da leitura e da escrita desenvolvidas por professores que atuam no ciclo de alfabetização no Brasil e na França?) e os objetivos propostos envolvem a prática docente, para coletar os dados pretendidos utilizamos as técnicas de **observação** na realização das análises sobre o encaminhamento docente na prática avaliativa, bem como **entrevista semiestruturada** e **minientrevistas**, feitas durante as nossas observações nos dois países.

Como alerta Lahire (1998), a entrevista é um terreno de muitas significações e dizeres, portanto nem sempre é válido nos pautarmos apenas no explícito e oficial para desbravar a análise da prática docente, pois não há uma ligação expressa entre o que se declara e essas práticas. A entrevista é regida também pelos apagamentos, já que não é uma regra o entrevistado tornar tudo visível. Nessa ótica, as minientrevistas, sendo mais informais, assumem um papel fundamental para descortinar os elementos das práticas e dos saberes e, naturalmente, para investigar mais especificamente as práticas avaliativas de leitura e de escrita.

No que concerne à observação, segundo Chapoulie (1984, p. 585 *apud* Jaccoud e Mayer 2010, p. 255),

A observação implica a atividade de um pesquisador que observa pessoalmente e de maneira prolongada situações e comportamentos pelos quais se interessa, sem reduzir-se a conhecê-los somente por meio das categorias utilizadas por aqueles que vivem essas situações.

Diante do exposto, a observação é um importante instrumento de coleta de dados, que se une a outros procedimentos para garantir a interpretação dos fatos. Nesse caso, a lógica de observar é compreender o real, deixando que os dados forneçam elementos de análise, mas que não constituam por si só o todo do procedimento analítico.

Agora, antes de detalharmos melhor o processo de coleta de dados, trataremos novamente os objetivos desta pesquisa, para que fique mais clara a compressão do que pretendemos.

Objetivo geral:

- Investigar as práticas avaliativas de duas professoras, sendo uma atuante no 2º ano no ciclo de alfabetização no Brasil e uma atuante na turma *CP (cours préparatoire)*, buscando compreender as relações que se estabelecem entre a prática de ensino e as avaliações de leitura e de escrita desenvolvidas no cotidiano das salas de aula.

Objetivos específicos:

- Analisar as concepções de alfabetização e de avaliação que subjazem os programas e projetos voltados para a alfabetização no município de Garanhuns.
- Compreender como os programas e projetos voltados para a alfabetização no município de Garanhuns se relacionam com a prática da avaliação docente, verificando suas possíveis influências e as implicações na sala de aula.
- Identificar quais aspectos da aprendizagem da leitura e da escrita são avaliados pelas docentes que atuam no 2º ano do ciclo de alfabetização no Brasil e na França – no *CP (cours préparatoire)*.
- Identificar e analisar os instrumentos e métodos utilizados para avaliar as aprendizagens de leitura e de escrita das crianças que estão em processo de alfabetização no Brasil e na França.

Aqui começa o detalhamento das **observações** e, dessa forma, é importante frisar que elas foram realizadas na escola municipal de Garanhuns no decorrer do ano letivo de 2019, em que, mesmo com as adversidades encontradas, atingimos **22** observações nas duas turmas do 2º ano, com as coletas das aulas iniciadas em 11/02/2019 e finalizadas em 18/12/2019; contabilizamos, além das aulas, a entrevista com a professora, uma formação do programa “Educar pra valer”, a qual pudemos acompanhar, e a aplicação da prova do SAEPE. Assim, nas observações, os dados foram gravados com o auxílio de um gravador eletrônico; também foram feitas fotografias da sala de aula, das atividades realizadas, dos materiais fixados nas paredes e das escritas realizadas no quadro, sempre respeitando os sujeitos envolvidos, para assim resguardá-los.

O gravador utilizado tanto nas observações quanto nas entrevistas foi da marca Sony (ICD-PX333), com armazenamento de 4GB e capacidade de gravação de até 1073 horas, compatível com várias versões do *Windows*. O nome da coordenadora no Brasil e o nome de alunos citados pelas professoras foram trocados ou ocultados, sempre que necessário, para manter o anonimato dos participantes. Ao mesmo tempo em que ocorriam as gravações, os dados eram sistematizados por meio de um caderno de anotações, e, finalmente, realizávamos o processo de categorização do material coletado para o computador, arquivando as informações de cada aula em uma pasta diferente, com seu respectivo turno, com o relato de detalhes e a inserção de fotografias para registrar tudo o que foi observado durante os dias de aula.

Diante disso, observamos na referida instituição uma semana inteira de aula durante o turno da tarde no mês de fevereiro, e, no segundo semestre, quando passamos ao turno matutino, observamos apenas quatro dias do mês de agosto, porque em um deles não houve aula, em comemoração ao dia do estudante; uma semana entre os meses de outubro e novembro; e a semana de encerramento das aulas, em dezembro. Escolhemos esses períodos porque eles representam o início, o meio e o fim do ano letivo, mas também porque, em julho, existe um recesso escolar, o que acarreta em certa descontinuidade das observações pelas poucas semanas de aula vivenciadas.

Em agosto, foi possível observar uma formação do programa “Educar pra valer”, que aconteceu com os professores do 2º ano no município; no mês de novembro, foi observada a aplicação da prova do SAEPE, sendo concedida a permissão para acompanhar todo o procedimento de aplicação, mesmo sem a possibilidade de acesso ao material e de realização de fotografias.

Na escola francesa, mesmo com a minha chegada ao país no início de setembro, só foi possível começar as observações no dia 21/10/2021. Logo em seguida a escola entrou de recesso, e pude retornar com as observações no dia 08/11/2021. As observações foram finalizadas no dia 10/02/2022, pois haveria outro recesso a partir da semana seguinte, no dia 14/02/2022.

No início da coleta, optamos por fazer a observação nas duas turmas, levando em conta a boa vontade das professoras, contudo, houve alguns imprevistos com uma das professoras escolhidas, por ela ter ficado doente e pelas aulas que foram canceladas quando um de seus alunos foi diagnosticado com covid-

19, o que atrapalhou a continuidade das coletas e a possibilidade de entender o cotidiano com as rotinas na sala de aula. Tendo isso em vista, conseguimos observar de maneira mais regular e frequente as aulas de uma determinada professora, a que escolhemos para ser a participante desta pesquisa, de modo que foi possível acompanhar o desenrolar das atividades não só durante o dia, mas a continuação das atividades ao longo da semana. Em uma turma, conseguimos observar oito aulas, enquanto na turma selecionada para este estudo atingimos o total de **26** aulas observadas.

Os procedimentos para registrar os dados das observações foram os mesmos, com gravações e fotografias, assim como a sistematização desse material.

Com isso, os aspectos observados para a análise das práticas estiveram voltados a compreender as concepções de avaliação e de alfabetização dos programas e do projeto adotados no município, entender os usos das orientações e dos materiais dos programas e do projeto na prática da professora, identificar os aspectos avaliados pela professora brasileira e pela professora francesa acerca da leitura e da escrita das crianças, além de reconhecer e analisar quais os instrumentos e métodos eram utilizados em suas práticas avaliativas.

A **entrevista semiestruturada** foi realizada ao final da nossa coleta; com essa técnica, buscamos investigar quais as avaliações eram realizadas diariamente, como era o *feedback* dessas avaliações, quais eram as avaliações externas das quais as crianças participaram, como lidavam com os erros das crianças, como lidavam com a heterogeneidade, como eram desenvolvidas as atividades avaliativas de leitura e de escrita e como foram as formações pedagógicas de que participaram durante o ano letivo, e quais as percepções das professoras em relação aos programas e/ou projetos que o município adotou. No Brasil, a entrevista foi realizada ao final do ano letivo e, conseqüentemente, ao final das observações. O ambiente da realização foi a sala de aula da educadora, na qual apenas a pesquisadora e ela estavam presentes. Antes de dar início às perguntas, foi acordado com a docente que seriam feitas algumas indagações sobre a sua prática no decorrer do ano letivo, e que ela ficasse tranquila para responder aos questionamentos. Também foi negociado com a professora participante a possibilidade de gravarmos as suas respostas utilizando um gravador de voz, pois seria mais fácil para sistematizar as respostas. Ela concordou e realizamos a entrevista no período da manhã, com

duração média de vinte minutos. Essa foi a única entrevista semiestruturada realizada.

Na escola em Lyon, o processo de entrevista se manteve praticamente o mesmo, feita na sala de aula da professora somente na presença dela e da pesquisadora, com a devida autorização para gravação. As variações ocorreram nas perguntas feitas, pois havia várias dúvidas sobre procedimentos, materiais e atividades com os quais não se tinha costume; a educadora se prontificou a responder a todas elas. É importante ressaltar que essa primeira entrevista foi realizada no dia 22/11/2021, com duração de 50 minutos, e a segunda foi realizada no dia 08/02/2022, com duração média equivalente (52 minutos).

Por outro lado, **as minientrevistas** coletadas ao longo do desenvolvimento da pesquisa nos ajudaram a investigar como a professora do Brasil concebia a alfabetização e a avaliação, e como, em sua visão, acontecia a aprendizagem das crianças, o que fazia para avaliar, quais as finalidades dos instrumentos utilizados, qual a importância de avaliar, qual a função da avaliação, como dava o *feedback* para as crianças e para os responsáveis etc. Ou seja, foi perguntado tudo aquilo que pudesse ser pertinente para o entendimento das raízes da prática e das concepções avaliativas adotadas. As minientrevistas eram realizadas sempre que tínhamos dúvidas quanto a algum procedimento pedagógico, informalmente, sem gravações e com anotações posteriores, para que a informalidade fosse preservada. As perguntas surgiam ao longo das observações, mas era aproveitado o momento do intervalo ou a finalização de alguma atividade para que as minientrevistas não atrapalhassem o andamento da aula. Foram realizadas perguntas pontuais e de curta duração, baseadas nos temas explicitados acima. Para responder a essas perguntas, bem como às perguntas da entrevista semiestruturada, encontramos total colaboração das educadoras, que se mostraram disponíveis a ajudar nos encaminhamentos da pesquisa.

Nesse íterim, destacamos a colaboração da professora em Lyon sempre que surgiam dúvidas, mas ela nos pediu que realizássemos a entrevista em seu tempo livre e em um só momento, pois revelou que, quando está em sala de aula, prefere dar total atenção aos seus alunos. Respeitamos a escolha da professora e optamos por anotar todas as dúvidas para serem respondidas na entrevista, conforme os procedimentos descritos anteriormente.

Diante disso, buscamos formular perguntas que respeitassem a prioridade dos detalhes que, às vezes, são rompidos no pacto entre entrevistadores e entrevistados, generalizando as discussões e tirando o foco do que se pretende investigar. Faz-se necessário acrescentar que o local de indagação foi crucial para a entrevista e as minientrevistas, pois, sendo estas desenvolvidas na sala de aula, ratifica-se a ideia de que, no contexto de criação das práticas docentes, os professores se sentem mais motivados a argumentarem sobre o que fazem e o que sabem (LAHIRE, 1998).

À luz dessas considerações, introduzimos os processos de categorização dos dados tendo em vista as proposições de Bardin (2011), posto que é fundamental categorizar as atividades avaliativas das professoras considerando o conjunto de aulas observadas. Com isso, destacamos as etapas teóricas do pensamento de Bardin.

Em síntese, o primeiro passo da análise de conteúdo refere-se à exploração inicial do material, na qual o primeiro contato com os documentos suscitará suas escolhas. Nessa perspectiva, o olhar exploratório inicial sobre os dados do estudo nos fizeram perceber a grande quantidade de dados de naturezas diferentes, sendo essencial que as escolhas nos orientassem a contemplar as inquietações do estudo. Esse momento consiste, então, na organização do *corpus (dados)* de pesquisa com a seleção de todo o material destinado à composição do estudo. Como nossa pesquisa tem como centralidade a avaliação no cotidiano, tínhamos a percepção de que os dados sobre a prática pedagógica e o fazer avaliativo se misturavam muito, sendo essencial a realização de boas escolhas na organização e no tratamento desses dados.

No segundo momento, temos a categorização dos dados, na qual a esquematização se torna mais coerente, correspondendo assim aos propósitos do estudo. Nessa linha, começamos a selecionar melhor os dados que atendiam ao ensino e os dados que atendiam à avaliação, dando ênfase aos de natureza avaliativa, mas sem esquecer que a prática de ensino medeia a ação avaliativa. A terceira fase é composta pela inferência e pela interpretação, nas quais os processos analíticos fundamentam-se em teorias que compõem o estudo, sendo essencial que a interpretação do pesquisador esteja embasada teoricamente, e não seja simplesmente fruto de reflexões aleatórias. Esse foi o passo em que começamos não só a selecionar e a categorizar os dados, mas a atribuir-lhes

sentidos e interpretações próprios, sempre com os devidos respaldos teóricos e conceituais.

Finalizado toda a descrição dos procedimentos metodológicos adotados nos dois países, faremos a seguir as apresentações dos cenários em que o estudo foi desenvolvido.

### 3.1 APRESENTANDO O CENÁRIO E OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

#### **3.1.1 A rede municipal de educação em Garanhuns e a rede de ensino em Lyon**

A rede municipal de educação em Garanhuns é composta de aproximadamente 164 instituições de ensino que atendem prioritariamente crianças desde a educação infantil ao ensino fundamental I. A rede é regida pela secretaria de educação do município, sendo essa secretaria dividida em três núcleos: ensino, administrativo e financeiro. No que tange à alfabetização e às contribuições da rede para essa etapa da educação básica, verificamos que muitos programas e ações vêm ganhando destaque no município; dentre os principais programas e os mais atuais, podemos citar o “Educar pra valer”, o “Criança alfabetizada” e o projeto “Aprova Brasil”.

Dentre as outras ações observadas ao longo da pesquisa, notamos a entrega de livros didáticos para as crianças do 2º ano, a entrega de fardamento e de material escolar, e as formações continuadas para os professores.

No sistema educativo francês, em todas as escolas existe um diretor ou uma diretora responsável pela instituição; ele ou ela procura mediar a comunicação entre o inspetor ou inspetora de um determinado território, sendo estes também os responsáveis pelas questões pedagógicas. Nesse contexto, o(a) diretor(a) trabalha transmitindo as orientações e as ações, dadas hierarquicamente a partir do nível da inspeção para os professores das escolas.

A divisão do trabalho na escola funciona, então, com a ação do (a) diretor(a) e dos professores que se encontram no mesmo nível. Além deles, existe o(a) inspetor(a) do território (circunscrição) e, em uma posição mais elevada, o(a) inspetor(a) da academia, no caso a academia do Rhône, que atende a região onde a pesquisa foi realizada. Posto isso, a instituição escolar faz parte do território

Vénissieux Lyon 8. Diferentemente da presença de cada diretor (a) nas escolas, o (a) inspetor (a) do território atende um número maior de escolas, compreendendo escolas próximas em um perímetro geográfico. Então, quando o (a) inspetor (a) deseja transmitir informações e comunicados para o trabalho pedagógico na sala de aula, são reunidos os diretores (as) que atuam nas escolas de sua região para que cada um direcione a mensagem aos professores da instituição.

Do ponto de vista pedagógico, os projetos e as ações mais específicas da escola podem vir dentro de uma hierarquia, a partir das relações institucionais que mencionamos ou a partir da própria prática dos professores, de acordo com as necessidades de seus alunos. Nesse domínio, existe o programa nacional da educação, que precisa ser seguido em todas as escolas, embora os professores possam escolher suas próprias ferramentas de trabalho; muitos, por exemplo, trocam informações entre si e utilizam materiais em comum.

### **3.1.2 A escola municipal no Brasil e a escola pública na França**

A escola municipal escolhida para esta pesquisa foi inaugurada no município de Garanhuns no dia 6 de março de 2007; é uma escola nova e, desde a sua inauguração, vem ganhando destaque na cidade. A instituição está localizada no bairro de Heliópolis e atende às etapas de ensino da educação infantil ao ensino fundamental I - anos iniciais, com 20 turmas em funcionamento. Em relação à estrutura da escola, é destacado que o ambiente conta com 10 salas de aula, sala da diretoria, sala dos professores, sala de atendimento educacional especializado, sala de leitura, sala da secretaria, cozinha, pátio, quadra de esportes e auditório.

Nas palavras da coordenadora pedagógica, a escola atende um público muito diverso no município e pelo menos sete comunidades situadas no entorno da cidade: Indiano, Vila do quartel, sítio Village, sítio Paulista, Lacerdópolis, Massaranduba e José Maria Dourado.

O perfil socioeconômico, de acordo com a coordenadora, também é diverso e formado por famílias que têm uma situação econômica mais estável (classe média) e por famílias carentes. A relação com a comunidade, ainda nas palavras da coordenadora, é de colaboração, pois ela é muito participativa e, em sua maioria, se faz presente nas reuniões, nos plantões pedagógicos, no conselho escolar entre outros eventos promovidos pela escola.

Os funcionários da escola somam 42 pessoas, dentre os quais 17 são professores em regência e 2 professores que atuam na sala de leitura. Destaca-se a boa relação entre os funcionários da escola que, em trabalho conjunto, dedicam-se para atender às necessidades da comunidade.

A escola em Lyon pertence ao bairro Mermoz Pinel e atende por volta de 223 alunos dessa região, de acordo com a diretora. É uma instituição ampla e bem localizada, cuja região na qual se encontra passará por uma grande modernização, de modo que a escola será completamente demolida em 2023 para ser reestruturada em um prédio novo e mais moderno. Enquanto houver essa obra, alunos, professores e demais profissionais serão realocados para as escolas vizinhas.

Como essa é uma escola *ZEP*, em que o nível socioeconômico da comunidade é diverso, há muitos imigrantes e a participação dos responsáveis é variada; a escola procura oferecer momentos ao longo do ano para que os pais saibam do comportamento e da aprendizagem de seus filhos na escola.

Além das salas de aula da escola, que contemplam a etapa *Maternelle*, *CP* e *CE1* e a *Classe multiâge*, atendendo crianças em diferentes níveis e idades, a escola possui banheiros específicos para crianças, separados dos adultos, sala de material e de reserva de material, sala de professores, sala da diretora, sala de reunião, sala de artes visuais, sala de informática e enfermaria.

Os funcionários da escola compreendem, de modo geral, os professores, a diretora, a assistente social, a enfermeira e o médico escolares, os professores especializados na aprendizagem e nas relações humanas, a psicóloga escolar e os trabalhadores da cantina, pois algumas crianças se alimentam na escola, ainda que a refeição não seja gratuita.

### **3.1.3 A professora brasileira e a professora francesa**

A docente brasileira é formada em Pedagogia pela Faculdade de Formação de Professores de Garanhuns (FFPG), atual Universidade de Pernambuco – Campus Garanhuns, tendo concluído a graduação em 2004, com especialização em Psicopedagogia pela mesma instituição. Durante sua jornada como docente, fez alguns cursos promovidos pelo município e pelo Governo Federal em relação à alfabetização, dentre os quais ela destaca o Pró-letramento e o Pnaic.

Conforme relatou, a educadora gosta muito de trabalhar no ciclo de alfabetização, mas nem sempre pode desenvolver seu ofício com essas turmas, pois, em alguns momentos, teve que atuar com turmas mais avançadas para atender às necessidades da escola, embora reafirme que se identifica mais com as turmas de alfabetização. No que concerne a sua experiência profissional, informou que desde o 3º período de sua graduação começou a estagiar em várias escolas no município de Garanhuns, e também trabalhou no município de Jucati, em Pernambuco, com turmas do 5º ano. Depois que assumiu o concurso público em 2009, em Garanhuns, trabalhou em outras duas instituições antes de fazer parte da equipe pedagógica da sua atual escola, onde está há seis anos.

A docente que trabalha em Lyon nos informou que sua formação de base é em Biologia; ela tem licença nessa área e se especializou em mediação científica para trabalhar em museus e atividades científicas com crianças. Segundo ela, sua formação não foi linear por diversas razões pessoais, mas conseguiu validar o seu mestrado (MEEF - *Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation*) quando defendeu seu memorial.

Depois de validar o seu estágio, por um ano ela se tornou a professora substituta em outra instituição, fato que a permitiu trabalhar em diversas classes da escola, pois sempre que os professores faltavam, ela os substituía. O passo seguinte na sua formação foi pedir o que no Brasil se chama de “progressão”, para que pudesse se estabilizar em uma instituição; foi na escola onde realizamos a pesquisa que a docente se estabeleceu. Nessa escola, a sua preferência foi por começar em uma turma do *CP*; posteriormente, ela seguiu os alunos do *CP* até o *CE1*. Agora, a professora trabalha novamente com uma classe de *CP*, o que totaliza quatro anos de experiência docente.

A ideia de seguir os alunos até o *CE1* é algo que a docente confidenciou que gostaria muito de realizar, pois relatou que é muito interessante e que ainda tem muito a aprender com seus alunos e com a sua própria prática, pois precisa sempre melhorar. Mas sua escolha vai depender da situação escolar.

### **3.1.4 Os alunos do 2º ano no Brasil e da turma do *CP* na França**

A turma do 2º ano no Brasil é composta de 21 crianças que se encontram em uma faixa etária regular (sete anos), isto é, quando não há uma defasagem entre a

idade e a turma dos estudantes, e que adentraram ao final do ciclo de alfabetização com uma heterogeneidade bem marcada, segundo a professora da turma. Dentre os alunos, foi possível notar a presença de uma menina com transtorno do espectro autista (TEA) em um grau severo, de acordo com as informações fornecidas pela instituição. Na sala de aula, a menina pouco participava das ações desenvolvidas porque tomava uma medicação muito forte e dormia bastante durante a manhã, o que a privava de assistir às aulas. Dentro da sala de aula também atuava o apoio pedagógico, na figura de uma funcionária contratada pela prefeitura para auxiliar essa criança em suas necessidades básicas, como alimentação e locomoção.

A educadora relatou que, por sua turma ser composta de um público bem heterogêneo, percebeu que a maioria das crianças chegou ao 2º ano sem o conhecimento alfabético necessário. Em suas palavras, a maioria não sabia nem ler e nem escrever, cabendo a ela a tarefa de alfabetizar boa parte dos alunos. Para ela, os educandos tinham um bom comportamento, mas, em geral, eram mais agitados, embora conseguissem aprender com rapidez. A docente ainda informou que os alunos tinham níveis diferentes de aprendizado, pois enquanto alguns já conseguiam escrever pequenos textos, outros ainda não sabiam todas as letras e sequer conseguiam fazer cópia do quadro, tornando o seu trabalho mais desafiador.

A turma do *CP* conta com 15 crianças, sendo nove meninos e seis meninas, também em idade regular (seis anos) para a entrada nessa etapa da educação primária.

No discurso da professora sobre o desenvolvimento de seus alunos, podemos destacar o comportamento bem variado dos alunos, não só do ponto de vista do comportamento, mas também da aprendizagem, visto que há alunos que progrediram muito rapidamente desde o início do ano, enquanto outros apresentam muitas dificuldades para evoluir.

Em sua fala, ela apontou dois alunos que têm perfis muito diferentes: um que poderia avançar de maneira mais eficiente se fosse sempre orientado a ter uma boa direção, um bom comportamento, pois entende que ele é muito inteligente e aprende rápido, mas não é bem orientado quanto ao seu comportamento; e outro que apresenta um comportamento um pouco melhor, mas tem muitas dificuldades de aprendizagem, sendo as duas faces que, segundo ela, atrasam o desenvolvimento das crianças o mau comportamento e a falta de orientação em casa. Ainda relatando o perfil dos alunos quanto ao comportamento, a docente destacou um estudante que

tem atraso no desenvolvimento e precisa de um atendimento especializado fora da classe; com esse aluno em específico, ela relatou que procura ser mais paciente, pois ele realmente apresenta mais dificuldades que os demais, e por isso é necessário um olhar mais acolhedor.

Por outro lado, do ponto de vista das dificuldades de aprendizagem, ela mencionou uma aluna que apresenta dificuldades no Francês, sobretudo quanto ao vocabulário, pois em casa os seus familiares não falam a língua, e isso interfere no seu aprendizado na escola.

Por fim, ela frisou a dificuldade de um aluno ao se expressar, o que resulta na dificuldade de compreensão por parte da professora. Embora ele se expresse corretamente, faz isso com tribulações e, acima de tudo, sofre muito pelos problemas de aprendizagem que apresenta. Além dos problemas na comunicação oral e na aprendizagem da língua, o aluno tem dificuldades na escrita e na motricidade, logo, é um conjunto de adversidades que ela precisa administrar e utilizar ferramentas diferenciadas para ajudar seu grupo discente e ajudá-los em suas fragilidades.

Tendo em vista o que foi apresentado acerca do cenário e dos participantes da pesquisa, partiremos, a seguir, para a análise e a interpretação dos dados.

# ***ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS***

#### 4. A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E SUA CONSTRUÇÃO NO COTIDIANO ESCOLAR

Concluída as apresentações metodológicas, para dar início a esse momento analítico da pesquisa, vamos retomar o nosso objetivo geral: **Investigar as práticas avaliativas de duas professoras, sendo uma atuante no 2º ano no ciclo de alfabetização no Brasil e uma atuante na turma CP (*cours préparatoire*), buscando compreender as relações que se estabelecem entre a prática de ensino e as avaliações de leitura e de escrita desenvolvidas no cotidiano das salas de aula.** Intencionamos mostrar como esse objetivo se relaciona com os objetivos subsequentes e os nossos encaminhamentos de análise da prática educativa.

Assim, para atingir o objetivo geral e começar a examinar a prática avaliativa, elaboramos o quadro a seguir com as práticas docentes observadas durante a coleta realizada no ano de 2019 no Brasil. Nesse quadro, cada ação didática está relacionada com os procedimentos adotados dentro de uma sequência lógica; com ele, é possível entender melhor as ações da professora em seu cotidiano. Sem esquecer que a prática avaliativa é intrínseca à ação docente, vamos demonstrar algumas ações sobre a rotina de correção das atividades, pois é importante que essas práticas avaliativas estejam contextualizadas com as ações diárias da professora.

Dessa forma, o primeiro ponto a ser destacado é que as crianças sempre eram recepcionadas no pátio da instituição, antes de entrarem na sala. Elas eram enfileiradas de acordo com a sua turma, e quem chegava se posicionava atrás de quem já estava na fila. Aproximadamente cinco minutos antes do sinal do início das aulas tocar, as crianças cantavam algum hino, isto é, cantavam o hino do Brasil, o hino de Pernambuco ou o hino de Garanhuns, de forma alternada e sem uma lógica para tal procedimento. Também sempre havia a fala de acolhida de algum membro do apoio escolar, que alertava as crianças sobre o comportamento delas na fila e na escola.

Na sala de aula, a professora também acolhia as crianças. O primeiro passo era organizá-las em suas carteiras e esperar mais um pouco pelas crianças que se atrasavam porque dependiam de transporte escolar. Com a maioria dos estudantes presentes, a professora fazia uma oração e as recebia sempre de formas distintas,

às vezes com música, outras com brincadeiras ou com jogos. Também fazia parte da rotina da professora uma “leitura deleite”, com histórias variadas que ela lia em voz alta para as crianças e depois entregava o livro para que o folhassem, uma por vez.

Depois disso, era a hora da correção do “Para Casa” e a professora procurava acompanhar quem fazia a atividade individualmente, sempre passando pelas bancas e observando quem havia feito e quem não havia feito a lição. Também corrigia com as crianças, de maneira coletiva, a atividade passada para casa. Feita a correção do “Para Casa”, a docente começava a realizar as atividades de classe. Durante as observações, acompanhamos aulas de Matemática, Ciências, Geografia, História e Educação física, mas a ênfase nas aulas e a maioria das atividades pertenciam à disciplina de Português. É importante frisar que não observamos a avaliação da leitura feita pela educadora no início do mês de fevereiro, quando iniciamos as observações, mas há registros fotográficos que indicam que, ao final desse mesmo mês, a avaliação da leitura começou a fazer parte de sua rotina. A avaliação da leitura passou a ser realizada com base nos textos do programa “Educar pra valer” e, semanalmente, as crianças eram avaliadas cada uma em um respectivo dia, até que fosse atingida a totalidade da turma<sup>21</sup>.

Finalizada a primeira atividade do dia, as crianças iam para o recreio brincar, e só depois retornavam à sala para o lanche, cada uma em sua cadeira. Após o intervalo, eram realizadas mais atividades de classe, as quais a professora continuava seu acompanhamento, dando atenção às crianças e procurando realizar um acompanhamento das atividades feitas em sala de aula de maneira individual e coletiva. Como as crianças apresentavam ritmos diferentes para realizar as atividades, assim que a maioria terminava, a professora colocava a agenda no quadro e solicitava que as crianças que terminassem a atividade escrevessem a agenda; as demais deveriam concluir a atividade para então começar a agenda. Com a agenda feita e com o horário próximo do fim das aulas, as crianças esperavam na sala a chegada dos seus responsáveis e, depois que tocava o sinal, eram dirigidas ao pátio. Mediante essas considerações, apresentamos o quadro da rotina da prática docente, para que seja possível entender o que a professora fez nos dias mencionados.

---

<sup>21</sup> Daremos mais detalhes sobre a avaliação desenvolvida pela professora com base no “Educar pra valer” nas nossas análises.

Quadro 1 - Rotina da prática docente em Garanhuns<sup>22</sup>

Quando a coleta foi realizada?	Como essa aula foi desenvolvida?	Quais foram os materiais utilizados na aula?
11/02/2019	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Atividade de copiar do quadro uma atividade de português.</li> <li>2. Avaliação individual da leitura em voz alta com todas as crianças.</li> </ol>	Cadernos de classe das crianças e quadro branco.
12/02/2019	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Correção do “Para Casa”.</li> <li>2. Atividade de copiar do quadro um exercício de português.</li> <li>3. Avaliação individual da leitura em voz alta com todas as crianças.</li> </ol>	Ficha do “Para Casa”, caderno de classe, quadro branco e paradidático.
13/02/2019	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Correção do “Para Casa”.</li> <li>2. Atividade no livro de português.</li> </ol>	Ficha do “Para Casa”, quadro branco e livro de português.
14/02/2019	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Avaliação individual da leitura em voz alta com algumas crianças escolhidas.</li> <li>2. Correção do “Para Casa” no livro de português.</li> <li>3. Atividade de classe no livro de português.</li> </ol>	Livro paradidático, quadro branco e livro de português.
15/02/2019	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Correção do “Para Casa” no livro de português.</li> <li>2. Atividade de copiar do quadro um exercício de português.</li> <li>3. Avaliação individual da leitura em voz alta de todas as crianças.</li> </ol>	Livro de português, caderno de classe, quadro branco e ficha do “Para Casa” de leitura.
25/06/2019	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Avaliação individual da leitura em voz alta de todas as crianças.</li> <li>2. Avaliação bimestral de português.</li> <li>3. Avaliação individual da leitura em voz alta de algumas crianças com a ficha de leitura do “Para Casa” de leitura.</li> <li>4. Atividade de copiar do</li> </ol>	Ficha do “Para Casa”, ficha do “Para Casa” de leitura, ficha avaliativa de português, caderno de classe e quadro branco.

<sup>22</sup> É importante destacar aqui que as 22 coletas não se restringem às observações da sala de aula, conforma já pontuamos, além de termos feito coletas de aulas avulsas quando a professora precisou se afastar e decidiu por não continuar nos dois turnos. Por esse motivo, optamos por não apresentar essas aulas no quadro, já que elas não corresponderam ao cotidiano da prática avaliativa e sim a pequenos retratos das observações.

	quadro um exercício de português.	
14/08/2019	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Atividade de classe no livro de português.</li> <li>2. Avaliação individual da leitura em voz alta com algumas crianças no birô da docente.</li> </ol>	Livro de português, quadro branco e ficha do "Para Casa" de leitura.
15/08/2019	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Avaliação individual da leitura em voz alta com algumas crianças escolhidas.</li> <li>2. Correção do "Para Casa".</li> <li>3. Leitura individual com todas as crianças de um texto da atividade de classe sobre o folclore.</li> <li>4. Correção da atividade de classe.</li> <li>5. Avaliação individual da leitura em voz alta de algumas crianças no birô da docente.</li> </ol>	Cartazes afixados na sala, livro de português, ficha do "Para Casa", atividade xerocada de classe, quadro branco e ficha do "Para Casa" de leitura.
29/10/2019	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Avaliação individual da leitura em voz alta de algumas crianças no birô da docente.</li> <li>2. Atividade de português.</li> </ol>	Ficha do "Para Casa" de leitura, cartaz, quadro branco e atividade xerocada de português.
30/10/2019	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Atividade de português.</li> <li>2. Atividade de cópia do quadro e produção textual (gênero bilhete).</li> <li>3. Leitura individual e em voz alta de algumas crianças a partir da atividade proposta.</li> </ol>	Atividade xerocada de português, quadro branco e ficha do "Para Casa" de leitura.
31/10/2019	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Correção do "Para Casa".</li> <li>2. Avaliação individual da leitura em voz alta de algumas crianças no birô da docente.</li> <li>3. A atividade de português.</li> </ol>	Ficha do "Para Casa", ficha do "Para Casa" de leitura, quadro branco e atividade xerocada de português.
01/11/2019	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Correção "Para Casa".</li> <li>2. Atividades no livro de Português.</li> </ol>	Ficha do "Para Casa", quadro branco e livro didático de Português.
02/12/2019	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Atividade de classe com o almanaque ilustrado de alfabetização.</li> <li>2. Avaliação individual da leitura em voz alta de algumas crianças no birô da docente.</li> </ol>	Livro almanaque ilustrado de alfabetização e ficha do "Para Casa" de leitura.
03/12/2019	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Correção do "Para Casa".</li> </ol>	Ficha do "Para Casa",

	<ol style="list-style-type: none"> <li>2. Atividade de classe com almanaque ilustrado de alfabetização.</li> <li>3. Avaliação individual da leitura em voz alta de algumas crianças no birô da docente.</li> </ol>	livro almanaque ilustrado de alfabetização e ficha do “Para Casa” de leitura.
04/12/2019	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Correção do “Para Casa”.</li> <li>2. Atividade de classe utilizando o almanaque ilustrado de alfabetização.</li> <li>3. Avaliação individual da leitura em voz alta de algumas crianças no birô da professora.</li> </ol>	Ficha do “Para Casa”, livro almanaque ilustrado de alfabetização, quadro branco e ficha do “Para Casa” de leitura.
05/12/2019	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Correção do “Para Casa”.</li> <li>2. Atividade de classe utilizando o almanaque ilustrado de alfabetização.</li> <li>3. Avaliação individual da leitura em voz alta de algumas crianças no birô da professora.</li> </ol>	Quadro, livro almanaque ilustrado de alfabetização e ficha do “Para Casa” de leitura.
06/12/2019	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Correção do “Para Casa”.</li> <li>2. Atividade de classe utilizando o almanaque ilustrado de alfabetização.</li> <li>3. Avaliação individual da leitura em voz alta de algumas crianças no birô da professora.</li> </ol>	Ficha do “Para Casa”, livro almanaque ilustrado de alfabetização e ficha do “Para Casa” de leitura.

Fonte: A autora (2019).

Tendo em vista essa apresentação sobre a rotina pedagógica da professora, seguimos as nossas considerações tentando ratificar que os acontecimentos da sala de aula são múltiplos e permitem significações variadas, pois compõem um cenário cultural mais amplo. Desse modo, tentar entender e analisar as situações de aula, a exemplos das formas avaliativas desenvolvidas, só é possível quando as descrevermos suas especificidades, situadas em seus contextos de criação.

Nesse contexto, a partir do quadro apresentado, percebemos que a maioria das atividades propostas envolvia leitura em voz alta, fosse por meio da avaliação que a professora fazia das crianças em seu birô, com os textos do “Educar pra valer”, fosse por meio de algum texto em que ela solicitava que os educandos participassem realizando a leitura em voz alta. Também é possível perceber que a professora, em alguns momentos, trabalhava a leitura com todas as crianças e, em outros, selecionava-as aleatoriamente. Questionamos a docente sobre essas

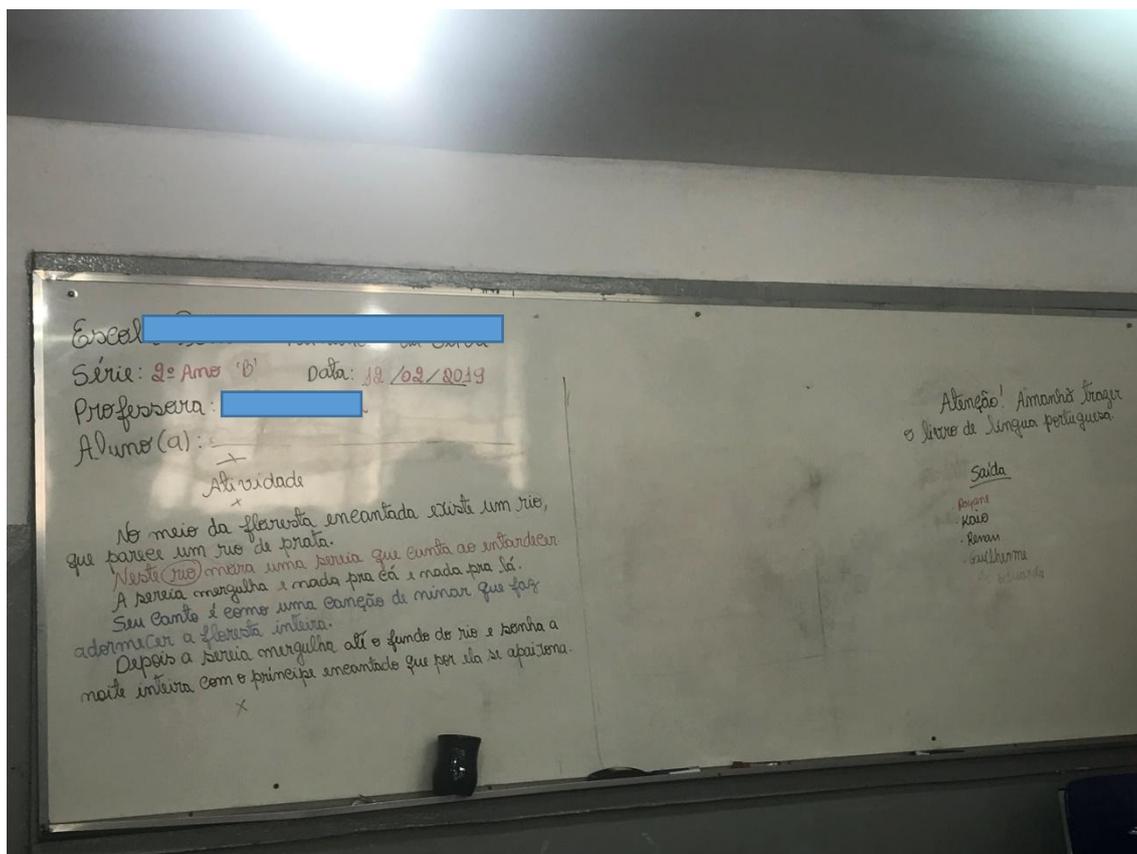
escolhas e ela explicou que procurava alguma alternativa para que todas pudessem participar, mas que não havia uma ordem lógica, e sim uma preocupação em contemplar a turma toda em diferentes momentos. Os textos utilizados para a leitura no programa “Educar pra valer” eram textos aleatórios, a partir de materiais que a coordenadora recebia e repassava para as professoras. Diferentemente do que se observa em muitos municípios em que o programa se faz presente, não havia um material estruturado com livros destinados a alunos e/ou professores; o material fornecido para nossa apreciação e utilizado nas aulas eram fichas.

É importante esclarecer que o programa organizava principalmente a atividade para verificar a leitura das crianças, mas a professora desenvolvia suas próprias estratégias ao solicitar a cópia dos textos selecionados para a leitura do programa. Dessa forma, a alta frequência de cópias é algo que precisamos mencionar, uma vez que tal atividade assumiu uma grande diversidade quando levamos em consideração as cópias não apenas relacionadas aos textos de fluência do programa “Educar pra valer”, mas também quando era solicitado que as crianças copiassem atividades do quadro.

Outra ação utilizada com regularidade pela educadora era a correção do “Para Casa”, que se fez presente como uma forma de verificar como as crianças desenvolviam as atividades em casa e se eram acompanhadas corretamente.

Já as atividades que envolviam a apropriação do sistema escrito foram realizadas a partir da utilização do livro didático de Português, “Buriti Mais Português”, bem como com as fichas do “Educar pra valer” e do livro do almanaque do programa “Criança alfabetizada”.

Foto 1 – Exemplo de cópia do quadro



Fonte: A autora (2019).

Por fim, verificamos uma grande variedade de materiais utilizados nas aulas por meio dos programas e do projeto de alfabetização que o município adotou. Nesse segmento, o uso do livro de didático de português foi descontínuo, em virtude das atividades propostas principalmente pelos programas “Educar pra valer” e “Criança alfabetizada”, posto que, ao final do ano, houve a quase totalidade das aulas destinadas ao uso do almanaque, material do segundo programa. Por outro lado, mesmo com o uso desse programa ganhando proeminência, a avaliação da leitura ainda se dava com os textos do “Educar pra valer”, o que mostra a preocupação da educadora ao incorporar em sua prática elementos de programas distintos.

### *A rotina pedagógica na França*

A rotina da professora francesa apresenta particularidades importantes em relação ao ensino da leitura e da escrita. O primeiro ponto diz respeito ao período letivo, que lá tem início em setembro e finaliza-se em julho com as férias de verão, as mais longas do país. Dentre as atividades que eram vivenciadas na escola, podemos destacar sua grande diversidade, já que as crianças passavam praticamente o dia todo na instituição escolar. Então, presenciamos atividades relacionadas à apropriação da língua francesa, à Matemática, atividades de dança, atividades físicas, aulas na piscina e atividades com música.

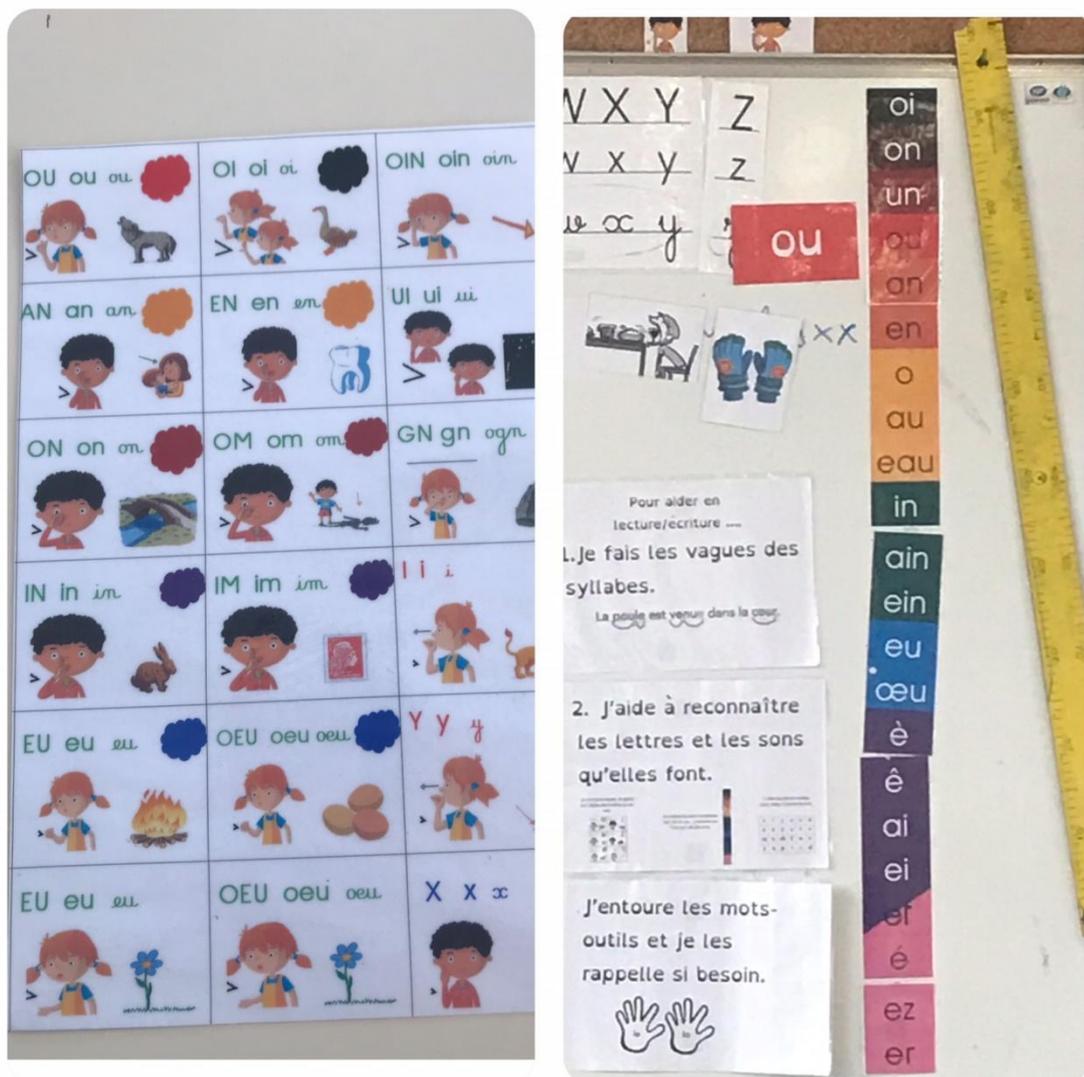
Outra característica diz respeito ao horário, pois, na escola em que foram realizadas as observações, foi possível perceber que as crianças chegavam por volta das 08h20min e a professora as recepcionava em sua sala de aula às 08h30min; com a maioria das crianças presente na classe, ela iniciava o ritual do dia. As aulas da manhã iam até às 10h20min, momento em que havia o intervalo até às 10h40min. No retorno, as aulas iam até às 12h00min e, desse horário até às 14h30min era o intervalo do almoço, refeição paga oferecida pela escola, então algumas crianças almoçavam na escola e outras não, retornando por volta das 14h20min para as aulas da tarde, que começavam às 14h30min, às. Às 15h20min havia a recreação da tarde, e o fim das aulas do dia era às 16h30min. As aulas eram realizadas todos os dias com exceção das quartas-feiras, assim, as crianças tinham aulas regulares nos demais dias úteis. A maioria das atividades que envolvia a compreensão da língua era realizada pela manhã, no período entre 08h30min e 10h30min e; são essas atividades de que precisaremos para a presente exposição.

Nessa perspectiva, todos os dias a professora fazia atividades de leitura e de escrita, que assumiam diferentes funções e estratégias de aprendizagem. Dessa forma, a primeira atividade que destacamos, geralmente a primeira da manhã, diz respeito às palavras de conexão (*mots-outils*), que correspondem a palavras importantes para as crianças empregarem em textos, atividades ou mesmo na modalidade oral do uso da linguagem. Como exemplo, mencionamos il – ele/ il y a – há, existem/ elle – ela. O trabalho com as palavras de conexão era feito no momento da acolhida, quando a professora apresentava a rotina e conversava com as crianças sobre as atividades a serem desenvolvidas. Assim, esse trabalho era de reconhecimento, para que as crianças soubessem o significado das palavras de

conexão, como empregá-las e como reconhecê-las na escrita. À medida que o trabalho avançava, a professora solicitava a escrita dessas palavras, quando já bem reconhecidas pelos estudantes.

Outra atividade desenvolvida era o trabalho com o som, na qual a docente realizava o estudo do sistema alfabético por meio de correspondências grafofonêmicas. Nessa ação, a professora praticava a descoberta coletiva de uma sílaba com as crianças, ou seja, eram apresentadas imagens que tinham o mesmo som para que as crianças percebessem a semelhança entre elas (exemplo: boisson, cochon, pantalon) (bebida, porco, calça). O trabalho com o som era constituído ainda de um gesto para ajudar os estudantes a se lembrarem dele; além do gesto, a educadora trabalhava com a régua dos sons, com cores que também serviam como lembretes dos sons. Na imagem a seguir, podemos notar essas duas ferramentas que eram bastante utilizadas pela docente: a primeira parte representa a figura das crianças repetindo o som das docentes, com seus respectivos gestos, e a segunda parte representa a régua dos sons para que as crianças pudessem se lembrar de cada fonema a partir das cores; por exemplo, o som de “oi” com a cor noir (preto), “on” com a cor marron (marrom), e assim por diante.

Foto 2 – Ferramentas para trabalhar os sons



Fonte: A autora (2021).

O passo seguinte se dava quando a professora colocava no quadro uma divisão a partir de dois símbolos em cada lado: um que indicava a presença do som trabalhado e outro que não. Para isso, as crianças recebiam diferentes imagens e cada uma ia até o quadro e, reconhecendo a imagem, escolhia a posição, se ela representava ou não o som trabalhado. Para exemplificar, temos a aula do dia 17 de janeiro, quando a docente desenvolveu o estudo do som “on” e as crianças receberam diversas imagens para relacioná-las ao fonema estudado.

Foto 3 – Descoberta dos sons



Fonte: A autora (2021).

Dessa forma, o reconhecimento dos sons poderia ser observado em diferentes partes da palavra, e não só no início delas (**ongles** (unhas)/ **menton** (queixo)). As crianças colocavam a imagem onde achavam adequado e depois a professora fazia a leitura de cada imagem, mas sem a presença da escrita do nome das figuras, e sim com o reconhecimento do nome de cada uma por meio da leitura das imagens, enfatizando oralmente o som trabalhado.

Além da descoberta do som, a professora desenvolvia atividades denominadas de *ateliers* de leitura e escrita, em que se utilizavam cadernos para trabalhar tanto as habilidades de fonologia quanto a escrita e a leitura. Durante os *ateliers*, a educadora utilizava diferentes cadernos que, segundo relatou, foram desenvolvidos por ela mesma, com exceção apenas do caderno de fonologia, criação de uma colega. A docente explicou que a maioria dos textos das atividades eram retirados do manual, um material didático e pedagógico que ela utilizava para

organizar os assuntos a serem vistos em cada momento do ano. Em suas palavras, a escolha do manual se deu porque as outras professoras já haviam trabalhado com esse material no ano anterior, e os professores se reuniram e decidiram continuar com o mesmo. O manual a que ela se refere é o “Pilots”, que propõe atividades de escrita paralela às de leitura. Há um trabalho de relação sistemática entre letra e som, com a ênfase em palavras ilustradas, sublinhando a relação imagem e escrita de acordo com a sílaba, a pronúncia e o movimento da boca.

Ainda assim, a professora usava com pouca frequência o manual em suas aulas; pelo contrário, fazia uso de diferentes cadernos, pois, mesmo que o manual a ajudasse a guiar os assuntos a serem trabalhados, a docente deixou claro que ela mesma criava as atividades, e o uso dos cadernos foi uma opção de sua escolha. No que se refere aos cadernos, iremos exemplificar cada um.

O primeiro caderno que apresentamos é o caderno de fonologia, que procurava relacionar o som trabalhado e as imagens que as crianças recebiam no momento da descoberta do som, isto é, as mesmas imagens trabalhadas na descoberta do som estavam presentes nas atividades do caderno. Nele, havia atividades de leitura e escrita a partir dos sons trabalhados, tais como relacionar imagens às palavras, escrever o nome das figuras, reescrever palavras na ordem etc.

No caderno da escrita, as crianças deveriam escrever o nome das figuras trabalhadas na descoberta do som, além de serem encorajadas a escrever frases de acordo com as palavras estudadas. No caderno de leitura, a atividade propunha que os estudantes lessem as palavras e colocassem as imagens de acordo com a leitura. Adicionalmente, era sugerido que as crianças lessem textos relacionados ao fonema trabalhado (retirados do manual “Pilots”) e respondessem a questões do texto criadas pela professora. Em se tratando do caderno de grafismo, as crianças faziam cópias a partir de pequenas palavras, sílabas e até textos escritos pela docente.

O caderno de fluência contava com diversos textos em progressão, com sílabas e palavras diversas que deveriam ser trabalhadas ao longo do ano. Ao fazer uso desse caderno, a professora dividia algumas crianças em duplas e solicitava que uma cronometrasse a outra para mensurar o tempo de leitura.

No caderno das lições de francês, os educandos deveriam fazer ditados com base no som trabalhado no momento da descoberta e nas imagens relacionadas a

ele. Assim, quando se estudava o som IN, as crianças escreviam ditados com as palavras a partir dele, por exemplo: **lapin**, **vingt** e **matin**.

Finalmente, no caderno do escritor, as crianças podiam produzir livremente o que quisessem; geralmente esse caderno era utilizado sempre que as crianças terminavam uma atividade antes do previsto e, então, pegavam-no de maneira autônoma para realizarem suas produções escritas. Não havia um direcionamento sobre o que deveria ser escrito, mas a professora sempre procurava corrigir o que as crianças faziam.

É importante destacar que os períodos os números referentes a cada caderno, cinco no total, são determinados pelas férias. Dessa forma, após cada momento de férias que ocorre no ano, inicia-se um novo período letivo, sendo o mais longo o último deles, que compreende o tempo do final de abril até o começo de julho. De acordo com a docente, esse é o momento mais difícil, pois os alunos estão cansados e a temperatura está mais quente; eles ficam mais agitados e isso dificulta o seu trabalho. Durante a nossa permanência na escola, conseguimos observar o período dois e o três.

Para finalizar o relato sobre a rotina da professora, salientamos sua prática quanto ao desenvolvimento da compreensão leitora. Para desenvolver essa atividade, ela utilizava textos que escolhia e ensinava para as crianças ferramentas de que podiam dispor para compreender esses textos.

Durante a investigação, foi possível notar o ensino de quatro estratégias trabalhadas semanalmente. A primeira implicava em a criança criar um desenho animado a partir da história que era contada, para assim recuperar as informações que ouvia; a segunda se relacionava com as personagens, de maneira que as crianças deveriam se atentar sobre quem eram as mais importantes; na terceira estratégia, houve o ensino dos lugares, que são fontes de informações importantes para os educandos entenderem a história; e, finalmente, houve o ensino da estratégia de recuperar objetos importantes que apareciam na história e se relacionavam com as personagens. O trabalho com a compreensão leitora, chamado “Auditor Auditrix”, tinha como base um método para que os alunos do *CP* compreendessem textos ouvidos, lidos por adultos, pois, em nossas observações, era sempre a professora quem realizava a leitura em voz alta.

Quadro 2 – Rotina da prática docente em Lyon<sup>23</sup>

Quando a coleta foi realizada?	Como essa aula foi desenvolvida?	Quais foram os materiais utilizados na aula?
21/10/2021	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Atividade com os artigos indefinidos un e une.</li> <li>2. Atividade de descoberta do som da letra N.</li> <li>3. Atividade diagnóstica de leitura com o caderno verde.</li> </ol>	Quadro, atividade impressa, cartões de imagens para trabalhar a letra N e caderno para avaliar a leitura.
08/11/2021	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Atividade de descoberta do som da letra J.</li> <li>2. Ateliers de leitura e escrita.</li> <li>3. Atividade individualizada com alunos a partir de letras móveis.</li> <li>4. Atividade de leitura no livro didático de Francês.</li> </ol>	Cartões de imagens, caderno de fonologia, caderno de leitura, caderno de escrita, letras móveis e livro didático de francês.
09/11/2021	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Atividade de escrita com as palavras de conexão.</li> <li>2. Atividade de descoberta do som da letra J.</li> <li>3. Ateliers de leitura e escrita.</li> <li>4. Atividade individualizada com alunos a partir de letras móveis.</li> <li>5. Atividade de ditado com as palavras de conexão.</li> </ol>	Cartões de imagens, caderno de fonologia, caderno de leitura, caderno de escrita, letras móveis, caderno de grafismo e miniquadros brancos.
12/11/2021	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Atividade de escrita com as palavras de conexão.</li> <li>2. Atividade de escrita.</li> <li>3. Produção textual coletiva.</li> </ol>	Letras móveis, caderno de escrita e cartaz.
15/11/2021	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Atividade de descoberta do som da letra Z.</li> <li>2. Ateliers de leitura e escrita.</li> <li>3. Atividade individualizada com alunos a partir de letras móveis.</li> <li>4. Atividade individualizada</li> </ol>	Cartões de imagens, caderno de fonologia, livro didático de francês, letras móveis, caderno de grafismo e caderno de fluência.

<sup>23</sup> Em nossas coletas realizadas em Lyon, contabilizamos mais aulas do que no Brasil, porque não havia mais a necessidade de assistir às aulas do doutorado para a integralização dos créditos, e a professora raramente se ausentava de suas funções, o que nos permitiu realizar com mais exclusividade as coletas no país.

	<p>com alunos a partir de letras móveis.</p> <p>5. Atividade de leitura com o caderno de fluência.</p>	
16/11/2021	<p>1. Atividade de descoberta do som da letra Z.</p> <p>2. Ateliers de leitura e escrita.</p> <p>3. Atividade individualizada com alunos a partir de letras móveis.</p>	<p>Cartões de imagens, letras móveis, caderno de leitura e caderno de escrita.</p>
18/11/2021	<p>1. Atividade de descoberta do som da letra P.</p> <p>2. Ateliers de leitura e escrita.</p> <p>3. Atividade individualizada com alunos a partir de letras móveis.</p> <p>4. Atividade de leitura no livro didático de Francês.</p> <p>5. Atividade de leitura com o caderno de fluência.</p>	<p>Cartões de imagens, caderno de fonologia, letras móveis, caderno de fluência, livro didático de francês e caderno de grafismo.</p>
22/11/2021	<p>1. Atividade de descoberta do som da letra T.</p> <p>2. Ateliers de leitura e escrita.</p> <p>3. Atividade individualizada com alunos a partir de letras móveis.</p> <p>4. Atividade de leitura com o caderno de fluência.</p>	<p>Cartões de imagens, caderno de fonologia, letras móveis, caderno de fluência e caderno de grafismo.</p>
23/11/2021	<p>1. Atividade de escrita com as palavras de conexão.</p> <p>2. Ateliers de leitura e escrita.</p> <p>3. Atividade individualizada com alunos a partir de letras móveis.</p>	<p>Caderno de grafismo, caderno de leitura, caderno de escrita, letras móveis e caderno de grafismo.</p>
25/11/2021	<p>1. Atividade no caderno de grafismo.</p> <p>2. Atividade de descoberta do som da letra C.</p> <p>3. Ateliers de leitura e escrita.</p> <p>4. Atividade individualizada com alunos a partir de letras móveis.</p> <p>5. Atividade de leitura no livro</p>	<p>Caderno de grafismo, cartões de imagens, letras móveis, caderno de fonologia, livro didático de francês e caderno do escritor.</p>

	didático de francês.	
03/01/2022	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Atividade de descoberta do som da sílaba OU.</li> <li>2. Ateliers de leitura e escrita.</li> </ol>	Cartões de imagens, letras móveis e caderno de fonologia.
04/01/2022	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Atividade de grafismo.</li> <li>2. Ateliers de leitura e escrita.</li> <li>3. Atividade de ditado com as palavras de conexão.</li> </ol>	Caderno de grafismo, cartões de imagens, caderno de leitura, caderno de escrita e miniquadros brancos.
06/01/2022	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Atividade de grafismo.</li> <li>2. Atividade de ditado com as palavras aprendidas com a sílaba OU.</li> <li>3. Atividade de compreensão textual.</li> </ol>	Caderno de grafismo e cartões de imagens, texto impresso da história "Ouaf le chien et compagnie" (Ouaf o cachorro e companhia).
10/01/2022	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Atividade de grafismo.</li> <li>2. Atividade de descoberta do som das sílabas AN e EN.</li> <li>3. Ateliers de leitura e escrita.</li> </ol>	Caderno de grafismo, cartões de imagens e caderno de fonologia.
11/01/2022	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Atividade de revisão dos sons aprendidos (OU, AN e EN).</li> <li>2. Atividade de ditado com as sílabas AN e EN.</li> <li>3. Ateliers de leitura e escrita.</li> </ol>	Cartões de imagens, caderno lições de francês e caderno de escrita.
17/01/2022	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Atividade de grafismo.</li> <li>2. Atividade de ditado com as sílabas AN e EN.</li> <li>3. Atividade individualizada com alunos a partir de letras móveis.</li> <li>4. Ateliers de leitura e escrita.</li> </ol>	Caderno de grafismo, cartões de imagens, letras móveis, caderno de leitura, caderno de fonologia e caderno de escrita.
18/01/2022	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Explicação no quadro sobre os artigos indefinidos.</li> <li>2. Ateliers de leitura e escrita.</li> <li>3. Atividade individualizada</li> </ol>	Quadro branco, letras móveis, caderno de fonologia, caderno de leitura, caderno de

	com alunos a partir de letras móveis. 4. Atividade de compreensão textual.	fluência e texto impresso da história “Les trois petits cochons” (Os três porquinhos).
20/01/2022	1. Atividade de grafismo. 2. Ateliers de leitura e escrita.	Caderno de grafismo, caderno de fonologia, caderno de leitura e caderno de escrita.
21/01/2022	1. Atividade de escrita. 2. Ateliers de ditado com a sílaba IN.	Caderno do escritor e caderno lições de francês.
31/01/2022	1. Atividade de revisão dos sons aprendidos (OU e IN). 2. Ateliers de leitura e escrita.	Cartões de imagens, caderno de leitura, caderno de fonologia e caderno de escrita.
01/02/2022	1. Atividade de descoberta do som OIN. 2. Ateliers de leitura e escrita. 3. Atividade de compreensão textual.	Cartões de imagens, caderno de leitura, caderno de fonologia e caderno de escrita, cartões de imagens sobre os lugares visitados na história.
03/02/2022	1. Atividade de descoberta do som UI. 2. Ateliers de leitura e escrita. 3. Atividade de compreensão textual.	Cartões de imagens, letras móveis, caderno de leitura, caderno de fonologia e caderno de escrita.
04/02/2022	1. Atividade de grafismo. 2. Ateliers de leitura e escrita.	Caderno de grafismo, caderno de fonologia, caderno de leitura e caderno de escrita.
07/02/2022	1. Atividade de grafismo. 2. Ateliers de leitura e escrita. 3. Atividade com o gênero textual receita.	Caderno de grafismo, caderno de fonologia, caderno de leitura, caderno de escrita e atividade impressa de uma receita de massa de crepe.
08/02/2022	1. Atividade com o gênero	Cartões de imagens,

	textual receita (cont.). 2. Ateliers de escrita. 3. Atividade de compreensão textual.	caderno do escritor e atividade impressa da história “Ouaf le chien et compagnie” (Ouaf o cachorro e companhia).
10/02/2022	1. Atividade sobre os pontos turísticos de Paris. 2. Atividade de colagem dos pontos turísticos a partir da indicação de frases.	Cartões de imagens e atividade impressa de colagem.

Fonte: A autora (2022).

Com base na apresentação da rotina e com a exemplificação da fala da professora sobre a criação dos seus próprios materiais, percebemos que o uso do manual foi bem reduzido durante as nossas observações, haja vista que a professora priorizava as atividades com os cadernos durante os *ateliers* de leitura e escrita. Por meio desse procedimento pedagógico, é interessante observar que a docente buscava estimular a autonomia dos alunos para trabalharem em grupos/duplas/trio, a depender da dinâmica, para que ela pudesse se concentrar nas crianças que mais precisavam de sua atenção. Trabalhando em duplas, como já mencionado, as crianças eram encorajadas a avaliar a leitura umas das outras com o caderno de fluência e com o cronômetro medindo a velocidade com que conseguiam ler.

O trabalho com os *ateliers* de leitura e escrita foi frequente durante a prática da docente, que seguia uma sistemática com o uso desse material, posto que havia uma continuação com o uso dos cadernos. Se a professora iniciava com o caderno de fonologia, por exemplo, depois havia o trabalho com os outros cadernos, uma vez que não dava tempo de fazer uso de todos no mesmo dia. O tempo destinado aos *ateliers* era de aproximadamente uma hora e meia, entre 08h30min e 10h00min e a troca de atividades (de cadernos) ocorria a cada 10 minutos. Não havia uma precisão exata do tempo porque a professora dialogava com as crianças, explicava as atividades, dava atenção a outras crianças que tinham mais dificuldades e assim, muitas vezes, o tempo de desenvolvimento dos *ateliers* oscilava.

Também é importante dizer que, quando a educadora trabalhava um som e depois continuava acrescentando um som diferente, o som trabalhado anteriormente não era descartado, para que as crianças pudessem se lembrar do que haviam aprendido e refletir fazendo comparações.

Ainda mencionando a prática dos ateliers, destacamos que a docente trabalhava com letras e sons diferentes ao utilizar os diversos cadernos. Por exemplo, no dia 15 de novembro, a professora trabalhou a letra Z no caderno de fonologia e a letra D no caderno de escrita. Para desenvolver a escrita, a professora utilizava dois cadernos: o de escrita e o de grafismo. Enquanto no primeiro existia um trabalho associado ao som que estava sendo ensinado, ao propor a escrita dos nomes das imagens utilizadas na descoberta dos sons, no caderno de grafismo havia a cópia da letra da professora, que também se diferenciava no caderno das próprias crianças, já que, em alguns cadernos, eram escritas letras e sílabas e, em outros, faziam-se cópias de frases. Dessa forma, o trabalho com os *ateliers* era diversificado, não só pelo uso de diferentes materiais, mas também pelo próprio encaminhamento pedagógico dos estudantes.

Para seguir essa tarefa e não fazer generalizações acerca do objeto de que estamos tratando, é fundamental que estejamos amparados nos objetivos que norteiam a pesquisa e que indicaram a criação das categorias de análise a serem exploradas adiante. Dessa maneira, apresentaremos o nosso primeiro bloco de análise, direcionado a entender as relações entre a avaliação docente, os programas e o projeto voltados para a alfabetização, contemplados pelo município de Garanhuns, assim como vamos nos debruçar sobre as ações processuais da avaliação em larga escala com o cotidiano escolar de Lyon.

#### 4.1 AVALIAÇÃO DOCENTE NO COTIDIANO DA SALA DE AULA A PARTIR DAS PRESCRIÇÕES E ORIENTAÇÕES DOS PROGRAMAS “EDUCAR PRA VALER”, “CRIANÇA ALFABETIZADA” E PELO PROJETO “APROVA BRASIL” FOCALIZANDO A LEITURA E A ESCRITA

##### 4.1.1 Programa “Educar pra valer”

Para dar início ao nosso processo analítico, vamos começar mencionando os objetivos pretendidos neste estudo, destacando a relação encontrada entre a prática avaliativa da professora, os programas e o projeto no âmbito da alfabetização. Nesse momento do trabalho, é preciso apontar que, além da concepção de avaliação e de alfabetização que os programas e o projeto adotam, vamos especificar o processo avaliativo da docente, enfocando as atividades de leitura e de escrita que foram desenvolvidas pelas influências que eles exerceram no seu fazer pedagógico.

É importante destacar que já apresentamos as principais ideias de cada programa e do projeto no nosso referencial teórico. Contudo, esses conteúdos apresentam suas próprias especificidades quando inseridos na prática docente, já que cada professor é único e utiliza de maneira particular as orientações que recebe. Portanto, esse momento analítico nos oportuniza refletir e analisar mais profundamente os desdobramentos das orientações de ensino ligadas à prática pedagógica a partir das atividades desenvolvidas.

De maneira informal, conversamos com a diretora de ensino que, na antiga gestão municipal, atuava nesse cargo para sabermos o porquê da adesão do município aos programas e ao projeto voltados para a alfabetização. Segundo ela, o município estava passando por uma reformulação e buscava melhorar os índices de alfabetização, sobretudo nas avaliações em larga escala. Sendo assim, a partir dessa finalidade, a Secretaria Municipal de Educação resolveu adotar o projeto “Aprova Brasil” e o programa “Educar pra valer”, já que, em suas palavras, “este último estava ganhando destaque nacional por alavancar os índices de alfabetização em Sobral”. Porém, procurou esclarecer “que a adoção ao programa não foi feita tal qual acontece lá, pois é preciso respeitar a especificidade das nossas escolas”. Na época em que conversamos com a diretora, o município ainda não havia adotado o programa “Criança alfabetizada”, mas, em conversa posterior, ela argumentou sobre

a necessidade de um material pedagógico a mais para diversificar as ações dos professores dos anos iniciais nas escolas; acrescentou que era um programa ainda em fase de implementação, mas uma grande aposta da Secretaria Municipal de Educação.

Diante do exposto, iniciaremos nossas análises destacando os resultados das avaliações diagnósticas a partir do programa “Mais alfabetização”, pois recebemos a informação da coordenadora pedagógica da instituição escolar de que os resultados da prova diagnóstica do “Mais alfabetização” serviram de indicadores para o programa “Educar pra valer”, iniciado no município em 2019. Segundo a coordenadora, o “Educar pra valer” aproveitou uma avaliação que já estava em curso no município “para entender o conhecimento de leitura e de escrita que as crianças possuíam e dar início ao processo de instauração das atividades”. O programa “Mais alfabetização” não teve relevância na prática da professora, posto que, de acordo com ela, não houve formação nem acompanhamento sistemático com orientações do programa para as ações em sala de aula. A atuação desse programa foi pontual, conforme ela mesma relata: “Eles colocaram o [programa] “Mais alfabetização”, colocaram agora uma vez por semana, uma pessoa pra ajudar na leitura, pra dar reforço, mas infelizmente só foi em outubro e infelizmente também um dia só por semana. Ajudou? Ajudou, mas tinha que ter alguém, tipo assim, direto. É um sonho, né?”.

Por meio disso, a avaliação do programa “Mais alfabetização”, que serviu de avaliação diagnóstica para o programa “Educar pra valer”, conforme esclarecido acima, foi realizada no início do ano letivo, em fevereiro. Nem a professora, nem a diretora conseguiram precisar a data, mas nos informaram como foi a aplicação da prova, que descreveremos a seguir.

A realização da avaliação foi mediada pela professora em sua sala; foi ela quem realizou a leitura de todas as questões para as crianças. Nesse sentido, havia um caderno de orientações para a leitura e os cadernos dos estudantes, para que pudessem realizar a prova. A professora lia questão por questão e esperava que todos respondessem, até ir para a questão seguinte. Antes de iniciar a prova, ela leu uma questão-teste, para que os estudantes soubessem na prática como seria a dinâmica das perguntas e das respostas que deveriam seguir.

A avaliação de Língua Portuguesa era composta de 24 questões, sendo 20 de leitura, interpretação de texto e ortografia, duas questões voltadas para a escrita

de palavras e uma questão voltada para a produção de texto. As habilidades avaliadas pelo programa “Mais alfabetização” foram muitas, dentre as quais destacamos as mais frequentes: identificar a alternativa que corresponde ao nome da figura; reconhecer, a partir da palavra ouvida, o valor sonoro de uma letra/sílaba; identificar a ordem alfabética das letras; reconhecer frases em que as palavras não estão segmentadas; identificar a personagem principal de uma história, reconhecer gêneros textuais como recado, lista etc.; demonstrar compreensão acerca do que acontece na história; escrever o nome de palavras apresentadas por meio de imagens; escrever uma frase de acordo com a imagem; e escrever um texto acerca de uma situação hipotética do cotidiano. Exceto pelas produções de frases/textos, as crianças deveriam marcar um X na alternativa correta, sendo que cada questão possuía quatro alternativas diferentes. A título de exemplificação, mostraremos a seguir um recorte de três questões da prova diagnóstica.

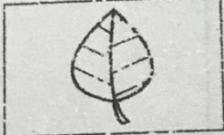
Foto 4 - Exemplo de questão da prova diagnóstica

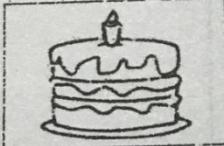
P0207\_APLIC

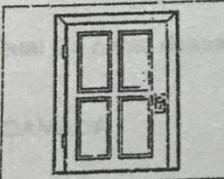
Aplicador, ler SOMENTE a(s) informação(ões) que apresenta(m) o desenho de um megafone .

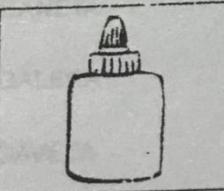
Questão 07 P01017616

 Qual é a figura que o nome tem a letra "B" com o mesmo som de BOLA?









Fonte: A autora (2021).

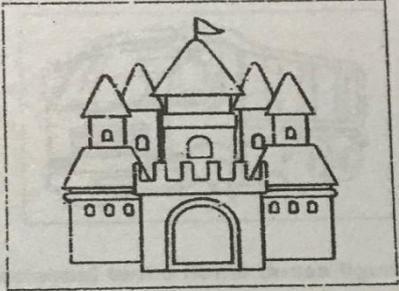
Foto 5 - Exemplo de questão da prova diagnóstica

P0207\_APLIC

Aplicador, ler SOMENTE a(s) informação(ões) que apresenta(m) o desenho de um megafone .

**Questão 11** P02/0324H6

 Veja a figura abaixo.



 Qual é o nome dessa figura?

CADERNO

CASTELO

GALETO

SAPATO

Fonte: A autora (2021).

Foto 6 - Exemplo de questão da prova diagnóstica

P0207\_APLIC

Aplicador, ler SOMENTE a(s) informação(ões) que apresenta(m) o desenho de um megafone .

P020556H

**Questão 16**

 Leia o texto abaixo.

**COMPRAS NA FEIRA**

MORANGO ✓  
UVA ✓  
ABACATE ✓  
MAMÃO ✓  
BATATA ✓  
LARANJA ✓  
CENOURA ✓

Esse texto é

um bilhete.

um poema.

uma lista.

uma receita.

Fonte: A autora (2021).

Na primeira questão, a criança é levada a reconhecer, entre as imagens apresentadas, a figura que tem o mesmo som da palavra “bola”. Contudo, a palavra “bolo”, embora iniciada com a mesma letra, não possui o mesmo som inicial; a criança poderia reconhecer a alternativa correta por eliminação, já que “folha”, “porta” e “cola” não começam com a letra B. A segunda questão se refere ao reconhecimento da imagem e da forma gráfica da escrita da palavra “castelo”. Na última questão, as crianças precisariam reconhecer o gênero textual lista. Nesse quesito, além da disposição gráfica, a pista do *check-list* ao final de cada palavra poderia ajudar os educandos a reconhecer o gênero textual apresentado. Em cada questão, o aplicador da prova, no caso a professora, era orientada a ler somente o que estava sinalizado com o desenho de uma megafone, para que as crianças pudessem fazer a leitura de cada questão, entender o que ela solicitava e marcar a alternativa correta.

Mediante os esclarecimentos, apresentaremos a seguir os resultados das provas das crianças na avaliação diagnóstica do programa “Mais alfabetização”.

Foto 7 - Resultado da prova diagnóstica de leitura

	ESCRITA	LEITURA	MATEMÁTICA	
	1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL		
ESCOLA	NÍVEL 1	NÍVEL 2	NÍVEL 3	NÍVEL 4 
ESCOLA PROFESSOR PETRONIO FERNANDES DA SILVA	32 % 12 estudante(s)	37 % 14 estudante(s)	32 % 12 estudante(s)	% estudante(s)

Fonte: A autora (2021).

Foto 8 - Resultado da prova diagnóstica de escrita

ESCOLA	NÍVEL 1	NÍVEL 2	NÍVEL 3	NÍVEL 4 
ESCOLA PROFESSOR PETRONIO FERNANDES DA SILVA	<b>34 %</b> 13 estudante(s)	<b>29 %</b> 11 estudante(s)	<b>29 %</b> 11 estudante(s)	<b>8 %</b> 3 estudante(s)

Fonte: A autora (2021).

Os resultados dessas avaliações são muito importantes para que a professora possa fazer um diagnóstico da sua turma; eles ajudam a entender melhor quais os conhecimentos que já foram consolidados e quais os que demandam uma maior atenção. As diagnoses nas avaliações ajudam, portanto, a mapear e entender os conhecimentos advindos de cada criança e orientar o trabalho docente dentro de um processo inclusivo e amoroso (LUCKESI, 2011a).

A devolutiva dessas diagnoses, contudo, só foi recebida pela educadora da turma muito tempo depois, conforme o seu relato, e não a possibilitou fazer uma análise dos conhecimentos dos alunos para encaminhar suas ações em sala de aula da forma que ela gostaria. Diante disso, a docente realizou as suas próprias diagnoses com a turma, as quais serão detalhadas no próximo momento do trabalho, quando discutiremos de maneira mais específica as ações avaliativas que foram delineadas no cotidiano escolar. Ainda assim, destacamos os resultados das avaliações diagnósticas fornecidas pela escola no que diz respeito à leitura e à escrita dos alunos do 2º ano. Esses resultados, divulgados posteriormente, denotam informações heterogêneas, com quantitativos muito próximos da distribuição das crianças por nível na leitura e na escrita.

De acordo com as informações contidas no site do programa “Mais alfabetização”, é frisado que as avaliações são feitas em caráter formativo, com o objetivo de ajudar o grupo escolar no planejamento e nas ações necessárias para auxiliar as crianças em seu processo de alfabetização. Os resultados das avaliações, conforme apresentado anteriormente, mostram o desempenho dos alunos a partir de níveis, divididos em três, de acordo com os acertos de cada criança. O nível 1 indica  $\leq 60\%$  de acerto no teste; o nível 2 indica  $> 60\%$  a  $\leq 80\%$  de acerto no teste, e o nível 3 indica  $> 80\%$  de acerto no teste.

Mesmo que enviados tardiamente, os resultados das avaliações diagnósticas do programa “Mais alfabetização” corroboram o discurso acerca da diversidade dos conhecimentos, sobretudo no ciclo de alfabetização. Entretanto, o diagnóstico, nesse caso, perde a sua função, uma vez que não forneceu à professora, em tempo hábil, as informações necessárias para entender e analisar o ponto de partida dos seus estudantes e assim objetivar novas aprendizagens. Então, houve um processo de investigação, por parte do programa de alfabetização, que não contemplou o processo reflexivo docente; por isso há uma disfuncionalidade nessas avaliações diagnósticas, que não serviram de base para entender o domínio prévio dos alunos, impossibilitando a adequação das situações de ensino aos resultados dessas avaliações.

Nesse sentido,

[...] A avaliação precisa ser feita para garantir as aprendizagens e não para punir os que não aprenderam - como outrora acontecia nas escolas de todo o mundo. O foco é em uma avaliação formativa, voltada para a redefinição permanente das prioridades e planejamento contínuo do fazer pedagógico. As avaliações diagnósticas utilizadas para conhecer as crianças e detectar quais saberes elas já dominam são pontos de partida para planejar estratégias para aproximá-las da escola. (BRASIL, MEC, SEB, 2012b, p. 22).

Diante da importância atribuída à avaliação diagnóstica, o foco deveria ser entender o processo avaliativo como orientador constante da prática educativa da professora. Quanto à relevância da diagnose, ela residiria em oferecer uma visão coerente acerca dos conhecimentos das crianças, para que houvesse uma reorientação pedagógica, quando necessário, sobre quais caminhos seguir na busca por um ensino democrático e uma avaliação processual, que não marginaliza, mas sim se preocupa com a aprendizagem de todos, entendendo melhor a realidade de cada aluno. A avaliação diagnóstica, no entanto, não promoveu uma reflexão a partir

do instrumento descrito acima, sobretudo pela inexistência de diálogo entre o resultado da prova e a análise por parte da docente.

#### **4.1.2 A leitura em voz alta: a avaliação realizada pela professora com base no programa “Educar pra valer”**

O “Educar pra valer” destaca a leitura como um elemento fundamental na alfabetização, sendo assim, a prática da alfabetizadora é influenciada pela centralidade conferida ao ato de ler. A avaliação da leitura foi realizada regularmente pela educadora desde o começo do ano, especialmente no final do mês de fevereiro, de modo que, antes mesmo de observarmos a avaliação da leitura dos textos propostos pelo programa, presenciamos a professora realizando a aferição da leitura de pequenos textos que eram copiados no quadro para que cada criança pudesse ler. Dessa forma, mesmo antes da avaliação da leitura se tornar regular por meio de textos propostos pelo “Educar pra valer”, a docente já utilizava a avaliação da leitura em suas aulas.

Nesse contexto, com as indicações do programa de alfabetização, todas as crianças eram avaliadas a cada semana por meio do rodízio “os leitores do dia”, realizado em sala de aula.

Foto 9 – Quadro de leitores da semana

	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
2º A	• Adriel • Agátha • Alana • Ana Carolina	• Ana Júlia • Anelyce • Beksom • Charles	• Kímili • Luéas • João Pedro • Jorge	• Júlia • Louane • Geovana • Esthony	• Williams • Duai • José Gustavo • João Pedro
2º B	• Abice • Amille • Bruna • Dorsid	• Guilherme • João Dorsid • José Rubens • Kaio	• Luéala • Maria Carolina • Maria Eduarda • Maria Luísa	• Miguel • Rayane • Renan • Roberto	• Solânea • Thalysson • Thassoma • Wallison

Fonte: A autora (2019).

No quadro acima, é possível notar que as crianças tinham dias específicos para serem avaliadas pela educadora quanto à prática da leitura; se faltassem, eram avaliadas no dia de seu retorno. Na avaliação da leitura realizada pela professora, não presenciemos a contagem de palavras, como o programa sugere; observamos que ela priorizava uma leitura com foco na decodificação, ou seja, se as crianças conseguiam fazer corretamente a associação entre grafema e fonema. Seguindo a ordem do quadro “leitores da semana”, a professora geralmente chamava as crianças no início da manhã, de uma por uma, para lerem em seu birô. Enquanto as demais crianças faziam outra atividade, ela realizava a avaliação da leitura. Não podíamos chegar perto do birô nesse momento de avaliação para não distrair nem intimidar as crianças, mas percebemos que, dependendo da dificuldade que o estudante apresentasse, a professora fazia marcações nos textos, ligando as sílabas, para “facilitar” o processo de “decodificação”, em suas palavras.

Nesse processo, toda semana a professora colava no caderno das crianças um texto, geralmente do “Educar pra valer”, que elas deveriam em casa com seus responsáveis e, depois, na escola, de acordo com o dia da semana indicado no quadro “leitores da semana”, para serem avaliadas pela educadora. Em outros

momentos, a professora utilizava as listas de palavras com diferentes tipos de encontros consonantais e textos variados que contavam pequenas histórias.

Realizamos um levantamento da quantidade de textos colados no caderno de uma criança que tinha frequência alta na escola e, com base nesses dados, realizamos o quadro a seguir.

Quadro 3 - Frequência de textos utilizados para avaliação da leitura

Data em que o texto foi colado no caderno	Texto de fluência do programa “Educar pra valer”	Lista de palavras; outros textos de histórias diversas
18/02/2019	X	
15/03/2019	X	
22/03/2019	X	
29/03/2019	X	
05/04/2019	X	
12/04/2019	X	
26/04/2019	X	
03/05/2019	X	
10/05/2019	X	
17/05/2019	X	
24/05/2019	X	
31/05/2019	X	X
08/08/2019		X
09/08/2019	X	
16/08/2019	X	X
23/08/2019	X	X
30/08/2019	X	X
03/09/2019	X	X
05/09/2019	X	X
16/09/2019	X	X
20/09/2019	X	
30/09/2019	X	X
04/10/2019	X	

07/10/2019	X	X
21/10/2019		X
25/10/2019		X
29/10/2019	X	X
05/11/2019		X
12/11/2019		X
19/11/2019	X	X
26/11/2019	X	X
03/12/2019	X	X

Fonte: A autora (2021).

Percebemos pelo quadro apresentado que a professora variou a forma de avaliar a leitura por meio da complementação de outros textos, de outros materiais diferentes do programa “Educar pra valer”; os textos utilizados no programa e os outros textos serão mostrados mais adiante. Nesse viés, houve uma variação entre os materiais de leitura iniciados desde o final de maio. Questionamos a educadora sobre tais acréscimos, e ela respondeu que “sempre levava atividades complementares”. Diante da sucinta afirmação, inferimos que a opção por outros materiais se deu pelo trabalho com as sílabas complexas, que não foi plenamente alcançado com os textos do “Educar pra valer”. Dentre os outros textos utilizados para a leitura e sua avaliação, oito correspondiam ao estudo dos encontros consonantais (BR, CR, DR, FR, GR, PR, TR, CR) a partir de listas de palavras.

Assim como Moraes (2012), acreditamos que o trabalho com as sílabas complexas é importante para a alfabetização, principalmente quando a criança já consegue dominar com segurança a correspondência silábica regular CV, atribuindo uma letra para cada fonema.

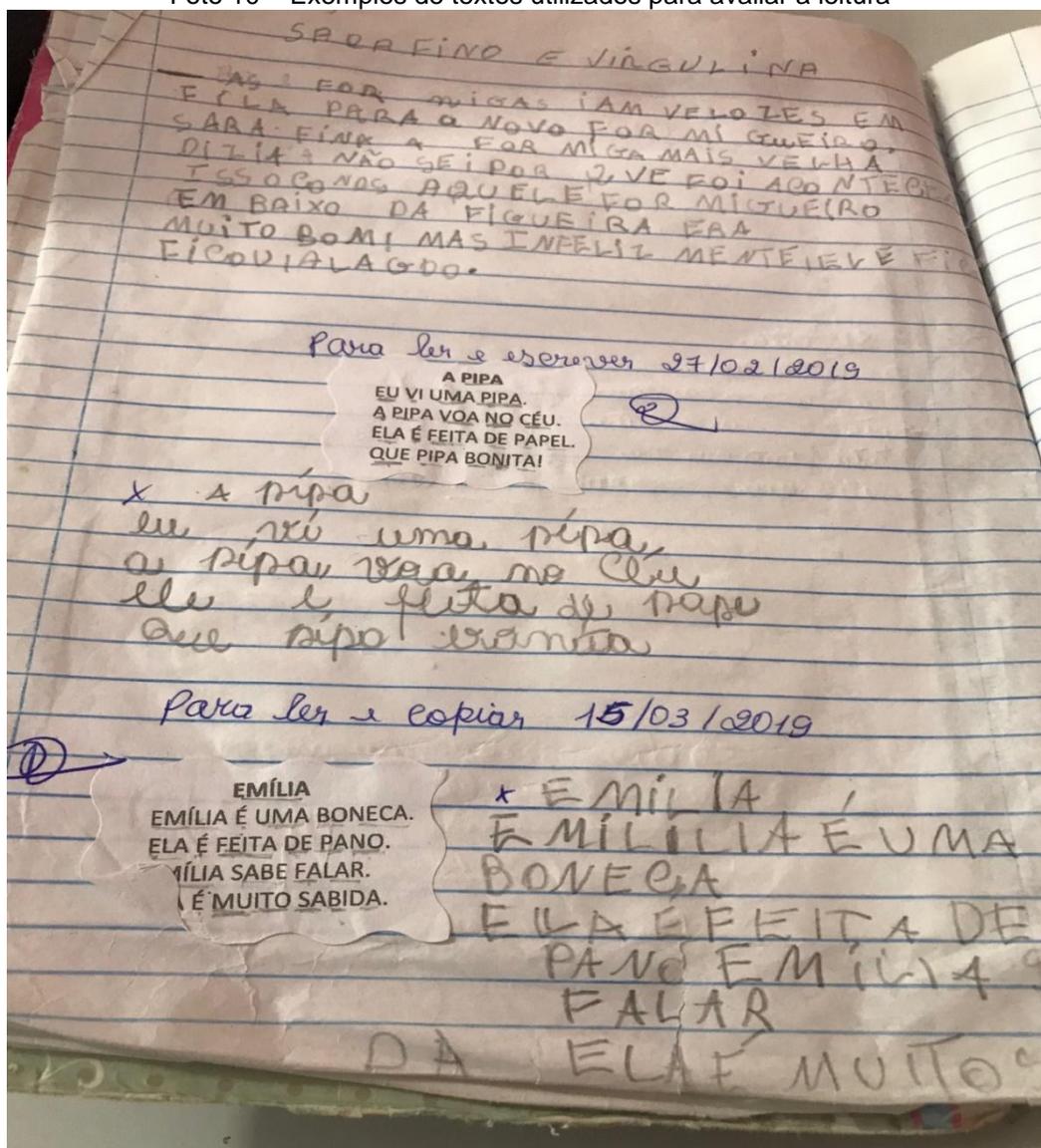
Por exemplo, se pedíssemos para uma criança escrever a palavra “bola”, ela demonstraria conhecimento consolidado ao escrever: B-O-L-A/ C-V-C-V. Essa tarefa com as sílabas complexas é naturalmente mais difícil para a criança porque denota outra estrutura silábica menos comum, a exemplo de CCV, como na palavra “prato”. Assim, a preocupação da educadora ao utilizar outros materiais na avaliação da leitura nos leva a crer que ela percebeu lacunas nos textos do programa que só seriam preenchidas com a complementação de outros elementos. Embora tenhamos percebido o trabalho com as sílabas complexas e com os dígrafos nos textos do

programa, entendemos que a professora optou por fazer um trabalho mais direcionado com essas sílabas e lista de palavras.

No que se refere à avaliação da leitura proposta pelo “Educar pra valer”, ainda que o programa informe que os textos utilizados para a avaliação da leitura são “pobres em vocabulário e de gêneros textuais restritos”, isso não minimiza o mecanismo da leitura como treino e decodificação, prática verificada não só nas observações das aulas, mas também no discurso da professora, conforme já informado.

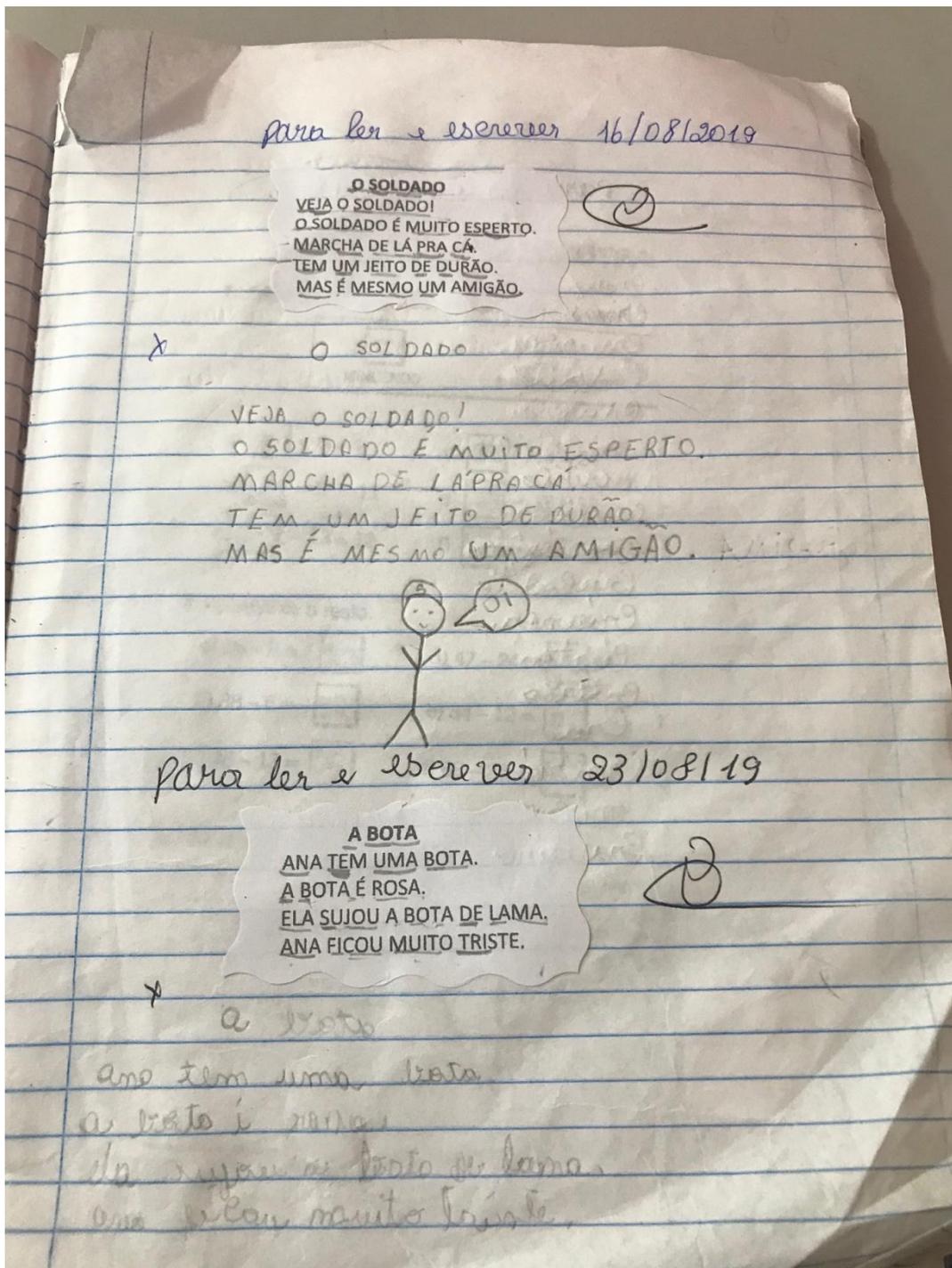
### EXEMPLOS DE TEXTOS DO PROGRAMA EDUCAR PRA VALER

Foto 10 – Exemplos de textos utilizados para avaliar a leitura



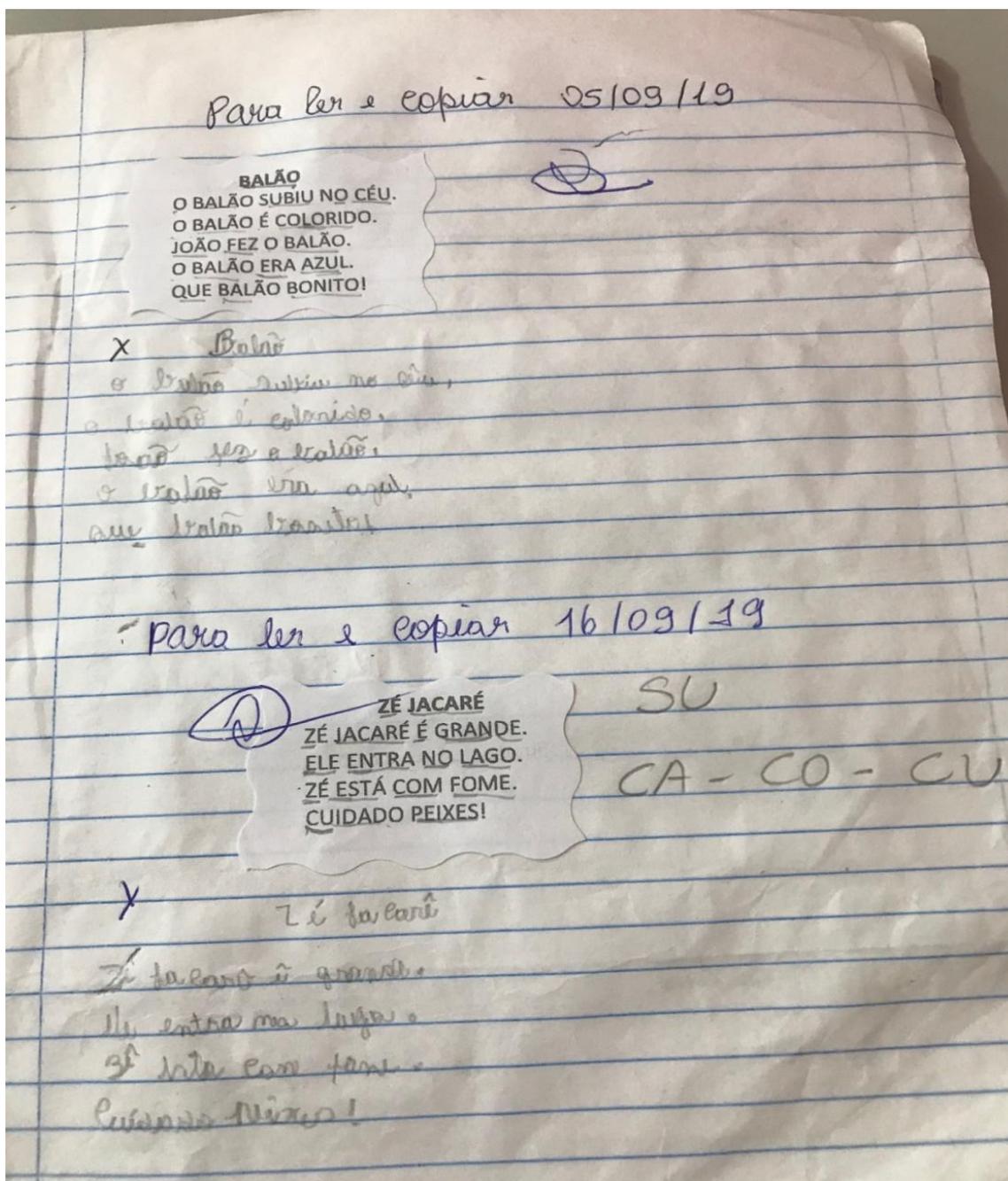
Fonte: A autora (2019).

Foto 11 – Exemplos de textos utilizados para avaliar a leitura



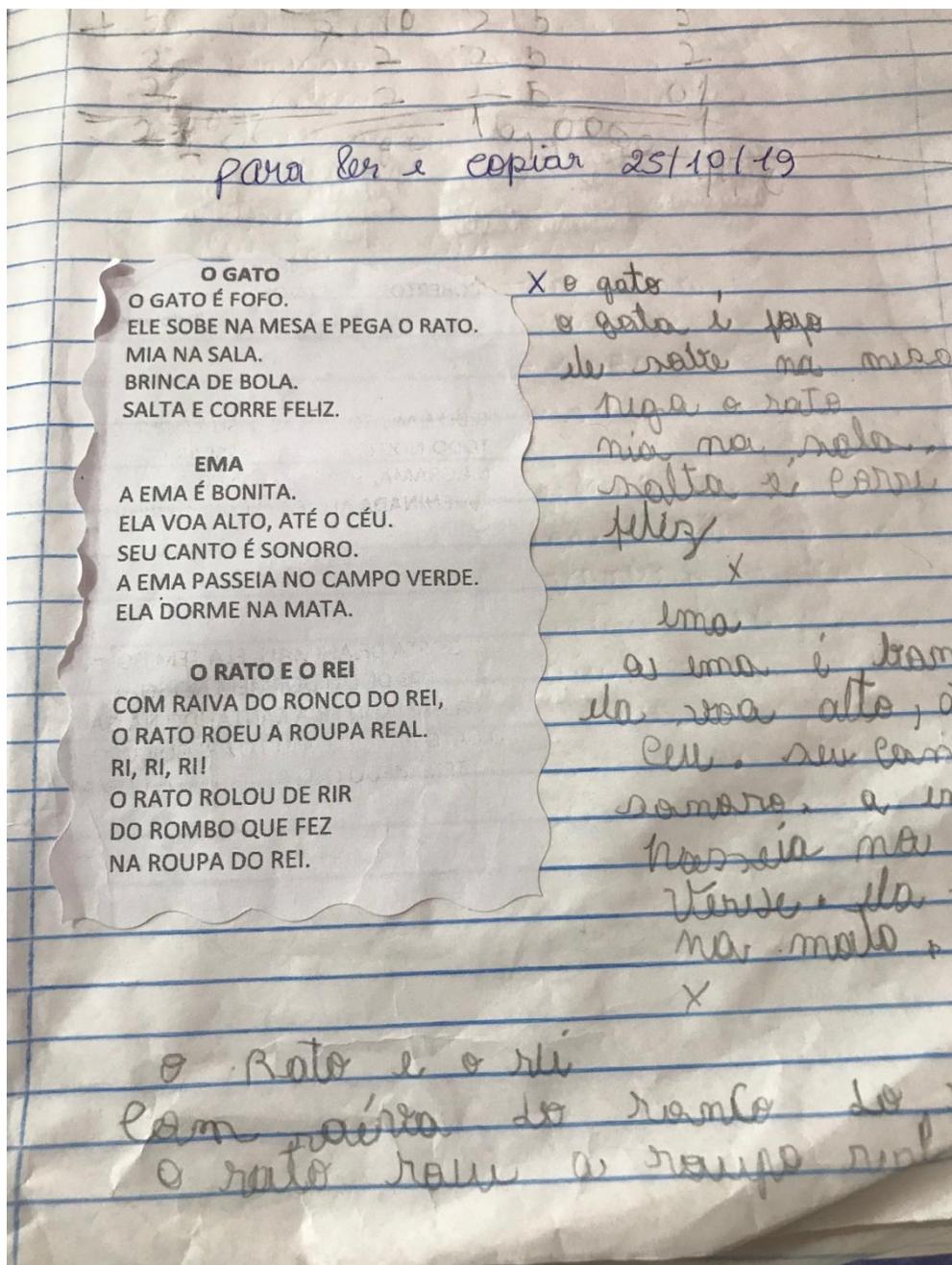
Fonte: A autora (2019).

Foto 12 – Exemplos de textos utilizados para avaliar a leitura



Fonte: A autora (2019).

Foto 13 – Exemplos de textos utilizados para avaliar a leitura



Fonte: A autora (2019).

EXEMPLOS DE OUTROS MATERIAIS QUE A PROFESSORA UTILIZAVA  
PARA REALIZAR A AVALIAÇÃO DA LEITURA

Foto 14 – Demais textos para avaliar a leitura

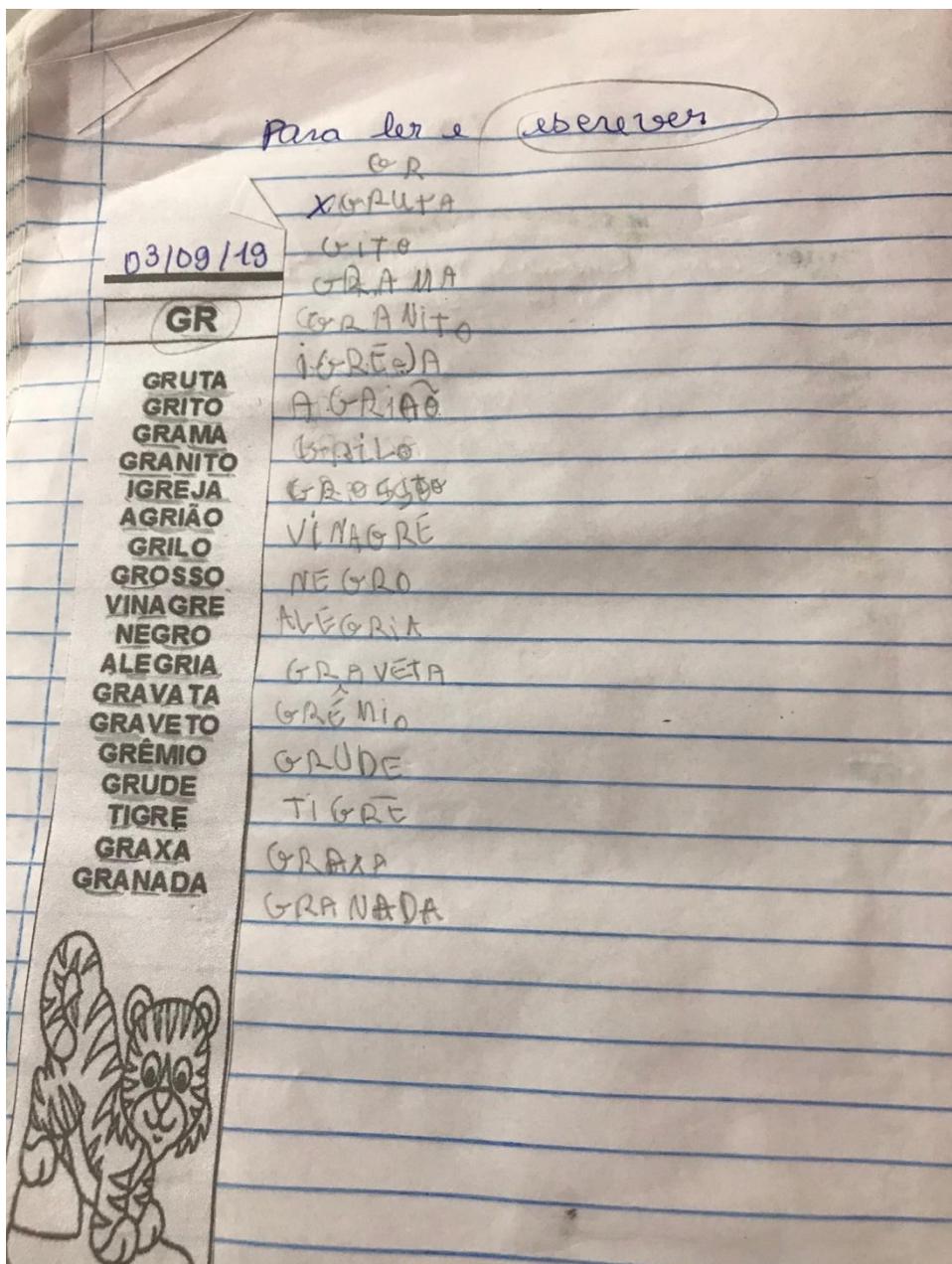
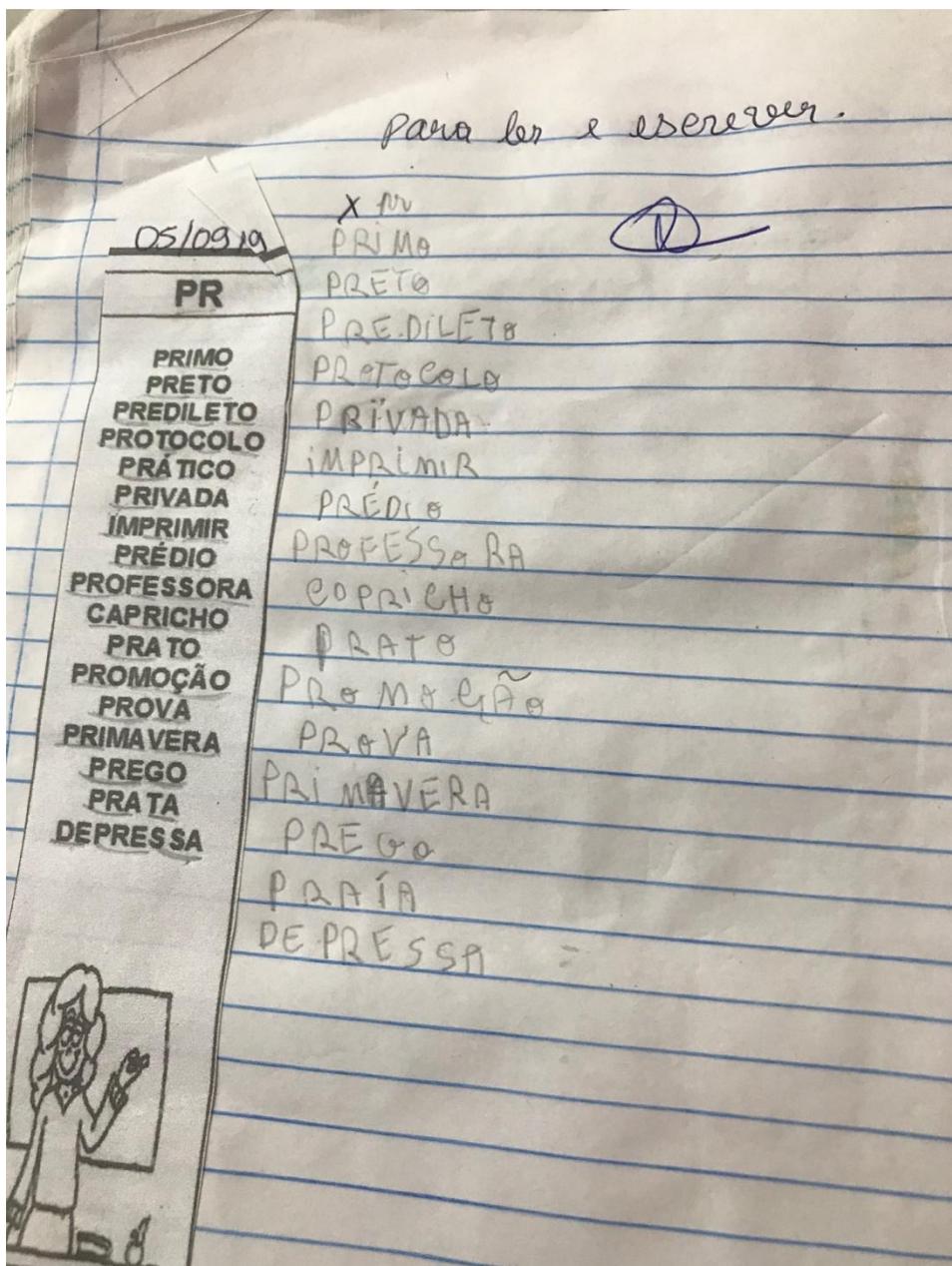
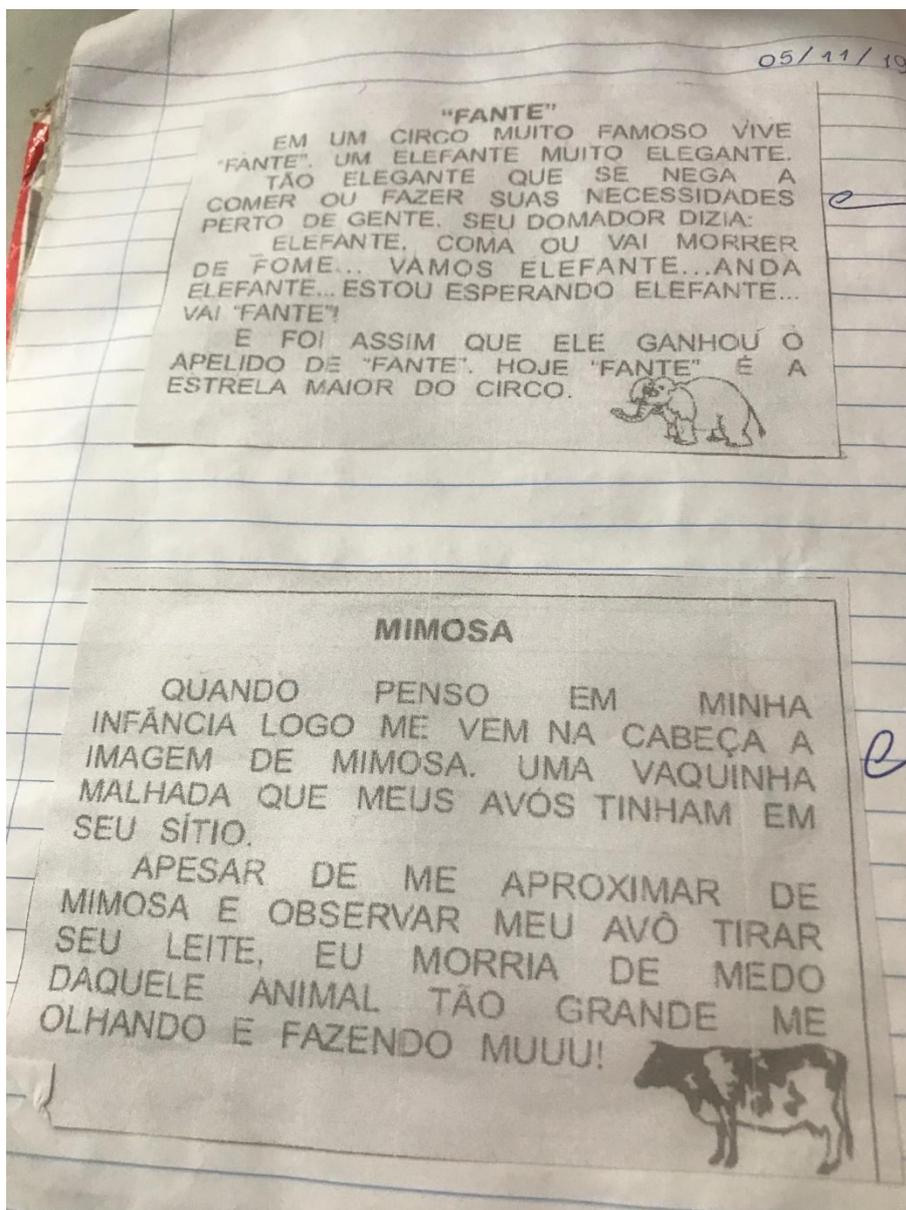


Foto 15 – Demais textos para avaliar a leitura



Fonte: A autora (2019).

Foto 16 – Demais textos para avaliar a leitura



Fonte: A autora (2019).

De acordo com a docente, era a coordenadora quem cronometrava o tempo da leitura das crianças, o que ela “fazia quando dava”, e que, no início, era mais importante a “decodificação, mas na medida em que o estudante avançava, o foco era voltado para a interpretação”. Apontaremos, a seguir, a fala da professora sobre esse ato avaliativo e seu delineamento, levando em conta as indicações do programa “Educar pra valer”.

*A leitura individual é uma proposta do programa, tem que ter o treino de fluência todos os dias, todos! Eles querem que a turma inteira tenha vinte minutos de leitura todos os dias, mas a gente já viu até em formações que é impossível, porque mesmo que você bote um trabalho e diga: ‘— Olhe, vão treinando a leitura...’ Você sabe que eles... Uns dizem ‘já terminei’, ou fazem, outros não fazem, mas assim, aqui comigo, todos os dias sim. Então, durante a semana, eu tinha como ter chamado a turma inteira. Olhe, [essa ação] é importante porque assim às vezes eles não têm acompanhamento em casa, os pais, alguns, não todos, não têm aquele interesse de colocar pra ler, e quando eles sabem que vão vir aqui ler pra mim, mesmo que eles não tenham lido em casa, mas aqui eles vão ler. Então, como a gente sabe, só aprende a ler, lendo. Então, se eles não liam de jeito nenhum em casa e aqui às vezes não dava tempo, e aquela correria toda, a gente não tinha como chamar, viu que deu resultado [chamando].*

Por meio do depoimento da professora, a ideia que se destaca é a de que o aluno precisa primeiro automatizar a leitura para depois ser capaz de compreender aquilo que lê. Também observamos em sua fala indicações claras do programa para dar prioridade ao “treino de fluência”, às vezes exigindo mais tempo do que era possível. Entretanto, quando o foco maior no ensino e na avaliação da leitura se concentra na fluência, deixando de lado a própria compreensão, a leitura se transforma em uma espécie de técnica que deve ser dominada, destacando-se primeiro a ação e depois a compreensão acerca do que se fez anteriormente. Nessa direção, concordamos com a proposta de diversos autores no material do Pnaic, na qual se destacam as seguintes orientações:

A avaliação diagnóstica da leitura realizada pelo professor, além de estar dirigida para o objetivo de avaliar a fluência na oralização de textos precisa estar direcionada para perceber a capacidade da criança de compreender textos. Nesse sentido, várias habilidades deverão ser verificadas – além da fluência – para que o professor tenha uma condição maior de planejar o ensino da leitura na sua turma. Ele pode verificar o que a criança aprendeu, uma vez que tenha clareza dos objetivos a serem alcançados pela criança com a leitura. (SILVA *et al.* 2012, p. 16).

Esses processos indicados por Silva *et al.* (2012) corroboram que não é recomendado separar o ato de ler da compreensão advinda do texto, e sim trabalhá-

los de maneira concomitante e coerente no próprio planejamento do professor. Assim, é fundamental que cada educador tenha consciência do que avaliar na leitura, de como será essa avaliação, de quais serão os textos escolhidos e de como contemplar a compreensão leitora nos momentos avaliativos do cotidiano.

Por fim, é preciso destacar as marcações que a professora realizava nos textos para ajudar as crianças na leitura, além da cópia que era solicitada em cada um dos textos. O auxílio pedagógico para que as crianças pudessem “decodificar” corretamente é melhor visualizado no texto sobre o jacaré, no qual o educando confunde os sons das sílabas SU e CU, e a professora escreve a família silábica do C para mostrar a diferenciação do SU, pertencente à família do S. Diante dos exemplos, percebemos que a leitura fica pautada nas sílabas, seja pelas marcações, seja pela indução (os escritos das famílias silábicas) da professora. Com isso, embora se reconheça essa prática como corriqueira entre os alfabetizadores, o material do “Pró-Letramento<sup>24</sup>” não aconselha tal metodologia, pela pouca contribuição dela no desenvolvimento da fluência.

Para que a leitura em voz alta seja fluente, a criança precisará, progressivamente, fazer previsões, utilizar seus conhecimentos linguísticos com maior intensidade. Nessas situações, como manda a boa tradição pedagógica, não seria adequado acompanhar a leitura com o dedo ou uma régua, pois isso diminuiria a fluência (embora em outras situações tais recursos sejam necessários, como por exemplo, nas leituras iniciais feitas pelo professor ou pela professora e na leitura de uma lista, em que apontar com o dedo pode ter um papel fundamental na localização de informações). (BRASIL. MEC. SEB. Fascículo 1, 2008, p. 43).

As marcações que a professora realiza, além de não favorecerem a fluência, influenciam uma avaliação da leitura reduzida a “pedacinhos” que se juntam a outros “pedacinhos” para formar as palavras, pois o foco reduzido na decodificação priva a recuperação das palavras em seus significados. Um trabalho completo na avaliação precisa, então, trabalhar as sílabas, seus fonemas e suas letras, mas, ao mesmo tempo, recompor as palavras com os sentidos que delas advém; focalizar em uma ou outra faceta implica mais em perdas do que em complementação.

---

<sup>24</sup> O material do Programa Pró-Letramento é formado por fascículos e foi escrito por diversos estudiosos e especialistas pertencentes às Universidades que integravam a Rede Nacional de Formação Continuada do país em diversas áreas da educação. Esse material tinha como objetivo garantir a formação para os professores que, a partir do estudo de teorias pedagógicas, poderiam ajudá-los a ressignificar suas práticas de ensino.

De igual modo, considera-se contraproducente a solicitação para que as crianças copiem os textos de leitura. A cópia por si só não ajuda no trabalho reflexivo sobre o sistema de escrita, nem auxilia na compreensão acerca do que se escreve, pois é só um trabalho mecânico de repetir (escrever) conforme o modelo. “A distância que medeia entre a escrita-cópia e a escrita tal como a criança entende é tão grande como a que medeia entre o desenho-cópia e o desenho tal como a criança entende” (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p. 289). Nesse posicionamento, a repetição não traz esclarecimentos reais sobre o que realmente a criança sabe, impedindo-as de escreverem segundo suas próprias aprendizagens e revelando poucas informações para os professores sobre o real desenvolvimento da criança.

Embora essas atividades envolvendo a decodificação e a codificação tenham validade por representarem um conhecimento básico que o alfabetizando precisa dominar, no segundo ano da alfabetização as atividades deveriam desafiar os educandos com propostas para além do sentido explícito que se encontra no texto e da reprodução. A decodificação e a codificação precisam ser realizadas, o problema é focar a prática pedagógica e a consequente avaliação na apreensão exclusiva dessas técnicas, enaltecendo o aspecto memorístico na aprendizagem do sistema linguístico.

#### **4.1.3 A leitura em voz alta: a avaliação realizada pela coordenadora com base no programa “Educar pra valer”**

Como informado, as avaliações de leitura, além de serem realizadas pela professora, eram realizadas pela coordenadora, cabendo a esta última cronometrar o tempo da leitura. A ideia de a avaliação ter a participação externa à sala de aula surgiu em uma das formações continuadas que o programa “Educar pra valer” ofertou em Garanhuns, de modo que a avaliação da leitura não ficasse restrita à visão do docente, segundo nos esclareceu a professora.

A instituição, representada pela coordenadora, em discurso semelhante ao da professora, informou que ela buscava realizar uma avaliação mensal com cada criança, cabendo ao professor a avaliação semanal. Ainda de acordo com ela, houve a concordância de que um olhar para além do professor poderia ajudar no

acompanhamento sistemático do aluno, no qual se observaria as dificuldades e os avanços dos estudantes. Nas palavras da coordenadora, a avaliação da leitura é realizada de forma individual tanto por ela quanto pela professora, e o ideal é que seja em um ambiente que não ofereça distrações para os alunos. Os avaliadores devem ser sempre os mesmos, decisão tomada em comum acordo, visto que isso cria um vínculo de confiança entre os participantes e o acompanhamento se torna mais eficaz. Esses testes de avaliação são realizados somente por estudantes do ensino fundamental I, com textos selecionados segundo o número de palavras indicado para cada ano da escolarização, conforme a Fundação Leman, responsável por assessorar a educação municipal.

A coordenadora, então, fazia uma avaliação mensal, seguindo mais estritamente os critérios de avaliação do programa, e a professora uma avaliação semanal. Conforme a coordenadora, os critérios eram o tempo de leitura – que já vinha definido no próprio texto –, a prosódia, a precisão – que indicava o número de palavras que o estudante poderia errar –, e a compreensão textual – cujo texto já trazia as questões de compreensão a serem feitas com os estudantes. Exemplificamos, a seguir, como era o modelo de avaliação realizado pela coordenadora.

Foto 17 - Material avaliativo de leitura da coordenadora

**FAMÍLIA FELIZ**

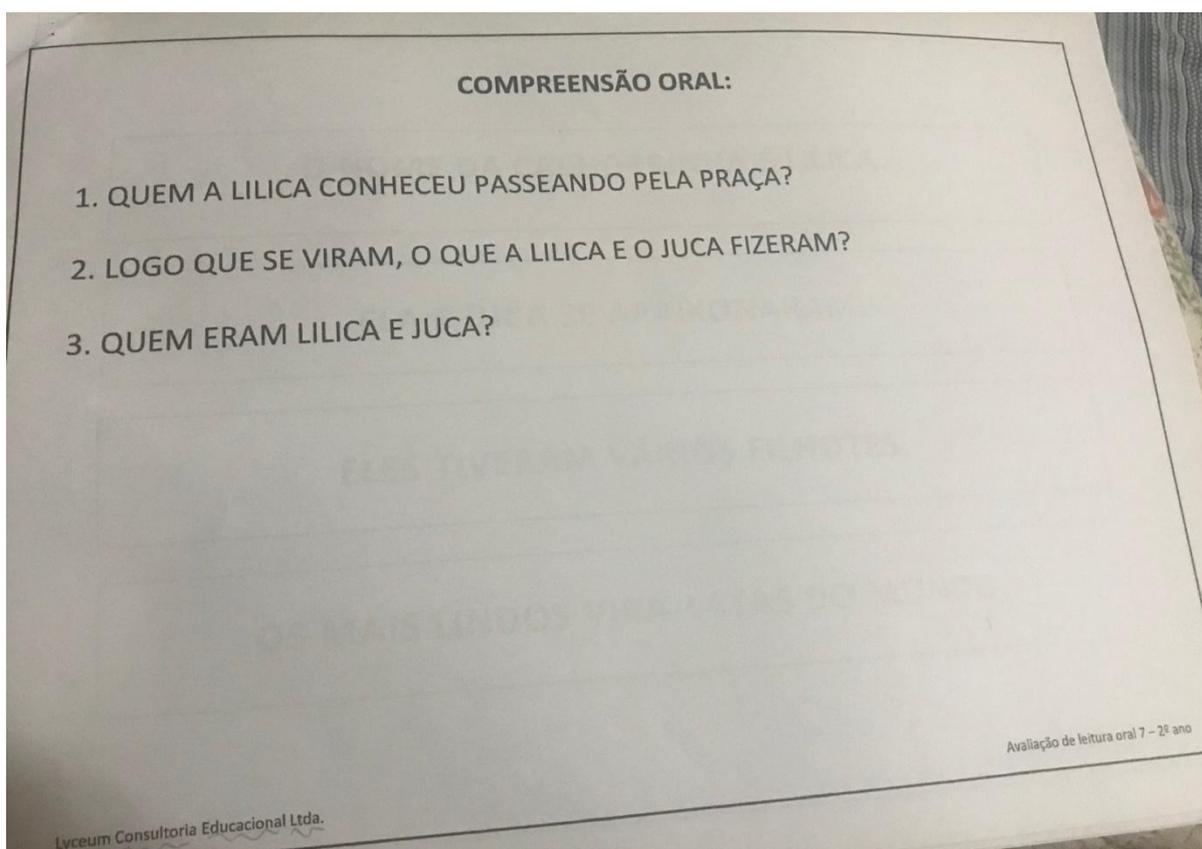
O NOME DELA É LILICA.  
 PASSEANDO PELA PRAÇA, ELA CONHECEU O JUCA.  
 OS DOIS, QUANDO SE VIRAM, SE OLHARAM, SE CHEIRARAM.  
 LILICA E JUCA SE APAIXONARAM.  
 SEUS DONOS RESOLVERAM JUNTAR O CASAL APAIXONADO.  
 VOCÊ IMAGINA O QUE NASCEU DESSA UNIÃO? NEM FAZ IDEIA?  
 POIS VOU CONTAR: NASCERAM OS MAIS LINDOS FILHOTES DE  
 CACHORRINHOS!  
 OS MAIS FOFOS VIRA-LATAS QUE JÁ EXISTIRAM!

PROSÓDIA	PRECISÃO	TEMPO	COMPREENSÃO
Ritmo e entonação adequados.	No máximo 3 erros.	No máximo 50 segundos.	Acertar no mínimo duas questões.

Lyceum Consultoria Educacional Ltda. Avaliação de leitura oral 7 – 2º ano

Fonte: A autora (2019).

Foto 18- Material avaliativo de leitura da coordenadora



Fonte: A autora (2019).

Embora o foco deste estudo não seja a avaliação da coordenadora, é preciso considerar sua atividade mediante a proposta do “Educar pra valer”, pois, como já informado, era a coordenadora quem cronometrava as palavras lidas pelas crianças. Desse modo, além de destacar a fluência como ponto central do programa, precisamos problematizar as perguntas de compreensão textual que eram propostas.

Na ficha de compreensão oral, na qual as perguntas eram feitas e os estudantes deveriam externar o que haviam entendido da leitura, há três perguntas bem pontuais; mais do que isso, as perguntas não estimulam a reflexão, a inferência e o conhecimento prévio. O que se observa é mais o reconhecimento de sentidos do que de fato uma interpretação. As perguntas constituem as partes das frases em que bastaria dizer o que vem depois da pergunta, como é possível verificar no exemplo a seguir.

Texto: O nome dela é Lilica. Passeando pela praça, ela conheceu o Juca.

Pergunta: Quem a Lilica conheceu na praça?

Esse tipo de avaliação da “compreensão” serve somente para localizar informações explícitas no texto e pouco ajudam os estudantes a mobilizar outras habilidades de leitura mais sofisticadas. Sobre isso, o material do programa “Pró-letramento” aponta que

Ler com compreensão inclui, entre outros, três componentes básicos: a compreensão linear, a produção de inferências, a compreensão global. A compreensão linear do texto diz respeito à capacidade de reconhecer informações “visíveis” no corpo do texto e construir, com elas, o “fio da meada” que permite a apreensão de sentidos. Essa capacidade se manifesta na possibilidade de, ao acabar de ler uma narrativa, saber dizer quem fez o que, quando, como, onde e por quê. Outra capacidade fundamental para ler com compreensão é a de produzir inferências. Trata-se de “ler nas entrelinhas” ou compreender os subentendidos, realizando operações como associar elementos diversos, presentes no texto ou que fazem parte das vivências do leitor, para compreender informações ou inter-relações entre informações que não estejam explicitadas no texto. A identificação das informações pontuais presentes no texto e a produção de inferências é que vão possibilitar a compreensão global do texto lido, a composição de um todo coerente e consistente, ou seja, a construção de sentido. (BRASIL, MEC, SEB. Fascículo 1, 2008, p. 43).

Baseado nessas afirmações, não se pode dizer que o “Educar pra valer” está, de fato, avaliando a compreensão; quando muito, podemos dizer que avalia uma das facetas da compreensão, mas sem levar em conta a compreensão global do texto. Além disso, para que os alunos possam se tornar cada vez mais autônomos na leitura, é preciso estimular e planejar momentos para trabalhar gêneros textuais diversos, suas formas, suas funções e seus usos. Utilizar textos como o exemplificado não favorece a produção de sentido e pouco contribui para a formação de alunos leitores.

Endossando essa discussão, Albuquerque e Morais (2006, p. 138) argumentam que:

Como em cada sala de aula podem ser vividas práticas de leitura e escrita de textos diversos, é preciso ajustar o que se avalia ao que é ensinado. Afinal, se as características estilísticas e linguísticas de cada gênero textual, bem como seus usos e espaços de circulação são uma convenção social, nossos alunos só poderão ser avaliados em relação ao repertório de textos que de fato puderam experimentar, mais sistematicamente, na escola.

A partir desses apontamentos, fica evidente a relação da avaliação com o que de fato é ensinado e trabalhado em sala de aula, visto que não deveria ser avaliado algo que não foi visto pelos estudantes. Se os alunos só têm acesso a um gênero textual no ensino, a avaliação fica reduzida às possibilidades de análise daquele único gênero. Mas se, por outro lado, eles convivem, aprendem e fazem uso de diversos gêneros textuais, a avaliação acompanha essa diversidade e pode permitir que o professor tenha um leque mais amplo para descobrir os avanços e as dificuldades da turma, além de ser uma atividade necessária para as práticas sociais que demandam habilidades diversas de leitura e de escrita que circulam na sociedade.

#### **4.1.4 Material instrutivo para desenvolvimento da fluência, concepção de avaliação e resultados da leitura do programa “Educar pra valer”<sup>25</sup>”**

No que se refere ao desenvolvimento da fluência e à avaliação da leitura proposta pelo “Educar pra valer”, os critérios estavam diretamente relacionados ao processo de avaliação, pois quanto maior fosse a desenvoltura da criança, maior seria a fluência e mais rapidamente ela poderia ler as palavras. Dessa forma, apresentaremos a seguir, de maneira mais detalhada, algumas informações sobre o modo de organização do ato de leitura a ser avaliado por meio dos critérios designados pelo programa.

---

<sup>25</sup> Todos os materiais aqui apresentados sobre o programa “Educar pra valer” foram fornecidos pela coordenadora da instituição, que recebia os documentos e repassava às professoras, enviando-nos posteriormente para apreciação e para o desenvolvimento deste estudo. Os documentos do programa, portanto, são materiais avulsos, fichas, textos, orientações, isto é, não são materiais estruturados, e os apresentamos aqui tal qual nos foi fornecido.

Foto 19 - Material instrutivo de leitura do “Educar pra valer”



## DESENVOLVENDO A FLUÊNCIA DE LEITURA

### INTRODUÇÃO

A **fluência de leitura** é essencial para que o aluno possa compreender o que lê. A fluência é a ponte que liga a capacidade de identificar a palavra (decodificar) com a compreensão. A fluência por si só não garante a compreensão, pois para compreender um texto são necessários outros conhecimentos, especialmente o conhecimento do vocabulário, do sentido das palavras.

A fluência refere-se à qualidade da leitura e inclui os seguintes indicadores:

- A velocidade, ou seja, o número de palavras por minuto.
- A precisão, ou seja, o número de erros cometidos durante a leitura.
- A prosódia, ou seja, o ritmo e entonação da leitura. Uma prosódia adequada reflete o entendimento da pontuação e da sintaxe e, conseqüentemente, permite a compreensão do texto.

A **velocidade** de leitura é essencial, tanto por razões teóricas quanto práticas. As razões práticas são as exigências da vida e da escola – que frequentemente exigem leituras em tempos muito rápidos – às vezes em segundos. A razão teórica deriva das exigências de compreensão: para compreender o que lê, o aluno precisa “alimentar” o cérebro com informações que serão relacionadas. Para entender um texto de dez linhas, por exemplo, é preciso que a leitura seja feita com uma velocidade tal que seja possível armazenar as informações na memória de trabalho – de forma a poder relacionar as ideias.

A **precisão** refere-se à capacidade de ler sem erros. Erro é ler a palavra de forma errada ou lendo uma palavra em lugar da outra. Um erro atrapalha a leitura, pois faz o leitor parar, voltar atrás etc. – e isso retarda a velocidade, conseqüentemente, dificultando a compreensão. Uma vez que o aluno foi alfabetizado, o máximo de erros aceitável para um leitor fluente é de 5%, ou seja, cinco palavras em cada cem palavras lidas. O aluno que erra mais do que isso, possivelmente ainda precisa realizar atividades centradas na decodificação.

A **prosódia** refere-se à capacidade de ler com ritmo e entonação adequados, de forma que o leitor demonstre o entendimento da estrutura sintática das frases: as vírgulas, pontuação, modulação para interrogação etc. A prosódia também inclui o ritmo da leitura, que deve ser fluido, sem arrancos. Enfim, trata-se de uma apreciação da qualidade da leitura. O critério mais importante é se o ouvinte é capaz de compreender aquilo que está sendo lido sem fazer esforço para superar as deficiências do leitor.

Um leitor inexperiente, sem fluência, é aquele que:

- lê pouco;
- lê aos arrancos;
- identifica palavras, mas não as emenda bem na leitura da frase;
- não demonstra, pela entonação, que está compreendendo bem o texto;
- não adquiriu um ritmo de leitura;
- lê com esforço, concentrando sua atenção na decifração da leitura, e não na compreensão do texto.

### AVALIAÇÃO DO NÍVEL DE LEITURA (TESTE DE LEITURA ORAL)

Pelo menos uma vez por mês o professor deverá “medir” o tempo de leitura dos alunos, para eles observarem seu progresso.

Existem metas de leitura para cada série do Ensino Fundamental, conforme o quadro abaixo:

Ano (Ensino Fundamental de 9 anos)	Número de palavras por minuto
1º	60
2º	80
3º	90
4º	110
5º	120

• **Sugestão de tabela para avaliação do nível de leitura:**

<b>0</b>	Não avaliado
<b>1</b>	Não leitor
<b>2</b>	Leitor de sílabas
<b>3</b>	Leitor de palavras
<b>4</b>	Leitor de frases
<b>5</b>	Leitor de texto sem fluência
<b>6</b>	Leitor de texto com fluência

Fonte: EDUCAR PRA VALER (2019)

Mediante as informações apresentadas sobre o desenvolvimento da fluência no programa e as indicações didáticas para a avaliação da leitura, é notória a relação entre a leitura reduzida ao ato de decifrar, assim como uma avaliação superficial e metódica, respaldada no treino e na repetição. A leitura assume uma perspectiva muito mais visual e sistemática, do reconhecimento da relação letra-som, do que compreensiva e interpretativa. Nesse caso, não podemos deixar de lado a importância da relação entre grafema e fonema, mesmo sendo expressa de maneira pura, mas isso não deveria ser suficiente para garantir nem a prática, nem a avaliação de leitura, pela própria redução que ela impõe à criança ao fixar adequadamente letras, sílabas, palavras, frases, textos. Tão grave quanto reduzir a leitura a esses moldes são os textos disponíveis para sua avaliação, resumidos a um amontoado de orações que, muitas vezes, não fazem sentido algum para a criança e

colaboram para a decodificação sem o devido entendimento. Sobre esse tipo de texto, Ferreiro e Teberosky (1999, p. 285) afirmam que:

Com efeito, a armadilha de tais orações é dupla: por um lado, têm a aparência de verdadeiras orações e, entretanto, não correspondem a nenhuma linguagem real (nem ao dialeto do docente nem das crianças); por outro lado, se propõem oralmente como enunciados reais, sendo que não transmitem nenhuma informação e toda intenção comunicativa lhes é alheia. Uma vez mais, trata-se de que a criança esqueça tudo o que ela sabe sobre a sua língua materna para ascender à leitura, como se a língua escrita e a atividade de ler estivessem alheias ao funcionamento real da linguagem.

O decifrado legitimado por programas de alfabetização como o “Educar pra valer” traz à tona a discussão sobre o papel da leitura na escola e sobre como a instituição pode distanciar a criança da leitura por prazer. Ou seja, essa concepção tradicional de leitura transforma o ato de ler em uma via entre o visual e a tradução com ações sistemáticas indispensáveis por si só à significação e, pior ainda, apostam que tais textos poderiam estimular a apreciação pela leitura. O decifrado fácil não garante a compreensão, e uma avaliação mecânica da leitura enfatiza ainda mais a oralização das marcas gráficas na busca pela exatidão com que se lê.

Assim, entendemos que os textos utilizados no programa são textos simples para o desenvolvimento da fluência, o treino e o decifrado rápido. Esses textos não possuem fins pragmáticos, e a base do conhecimento se resume à decodificação. A fluência é importante, faz parte da cultura letrada, mas não é desenvolvendo apenas essa capacidade que o aluno estará compreendendo o que lê, pois, no documento, não há uma explicitação acerca da compreensão de textos, como se essa competência ficasse subentendida no progresso da fluência. Mas a fluência, por si só, não garante a compreensão textual, assim como a avaliação não pode ficar restrita a essa habilidade.

Além disso, quando o programa descreve a importância da velocidade em que “seja possível armazenar as informações na memória de trabalho [...]”, revela um treino neural para automatizar o conhecimento da leitura. Esse treinamento é evidenciado também no item sobre a precisão, na qual as crianças devem cometer poucos erros, pois “um erro atrapalha a leitura”. Errar faz parte da natureza humana e é corriqueiro no processo de aprendizagem da língua, então, quando se aprende a ler, o erro não atrapalha, e sim faz parte do processo de aprendizagem. Além do

mais, a prosódia indica que a criança deveria já apresentar uma entonação adequada para realizar a leitura de acordo com os sinais de pontuação, mas quando a criança ainda não domina minimamente as relações grafema-fonema, como exigir a entonação adequada? Como exigir que a criança conheça adequadamente os sinais de pontuação e esteja pronta para usá-los na leitura? O conhecimento gramatical é importante, mas não deve se sobressair na alfabetização, nem deve figurar como um pré-requisito para uma leitura fluente. “A aprendizagem da ortografia, conseqüentemente, não pode ser confundida com a aprendizagem do SEA e não deve começar, de forma sistemática, antes que os alunos já tenham consolidado as diversas correspondências grafema-fonema de nossa língua” (MORAIS, 2012, p. 161).

Também é preciso considerar aqui a maneira que a criança “deve” ser avaliada, contando o número de palavras por minuto, padronizando-as, ignorando os diferentes ritmos de aprendizagem e de conhecimento. “Medir o tempo de leitura do aluno” é valorizar uma aprendizagem mecânica, uma avaliação descontextualizada e antidemocrática. De autoria conjunta, o material do Pnaic afirma o seguinte sobre a avaliação da leitura:

A criança precisa compreender que a leitura, mesmo realizada na escola, não está sendo feita apenas para o professor verificar o quanto ela já sabe ler, mas eminentemente para compreender o texto. Em outras palavras, o professor precisa estabelecer objetivos de leitura, para verificar o que o aluno já aprendeu e como aprendeu. É importante que a criança tenha clareza do porquê está lendo determinado texto. (SILVA e *et al.* 2012, p. 15).

No formato da avaliação que verificamos no programa, a avaliação da leitura é artificializada, as crianças leem para serem avaliadas simplesmente, não há uma relação com o contexto social e a leitura assume a esfera da verificação. Para que as crianças adquiram autonomia, só o treino não é suficiente; elas precisam compreender as finalidades e os usos dos diversos gêneros textuais que circulam na sociedade.

Dando continuidade às explanações avaliativas do programa, apresentaremos, neste momento, os resultados das avaliações de leitura. Isso porque, no meio do ano, o programa “Educar pra valer” apresentou os seguintes resultados em relação à avaliação de leitura desenvolvida pelas turmas no 2º ano, que levaram em conta tanto a avaliação desenvolvida pela educadora quanto pela

coordenadora. Quando havia divergência nos resultados, predominava a avaliação da coordenadora, por seguir mais fielmente as orientações do programa na avaliação da leitura mediante os critérios de avaliação já explicitados.

Os resultados obtidos por meio das avaliações de leitura eram sistematizados e divulgados, ficando visíveis na sala dos professores para que a classe docente pudesse acompanhar as possíveis evoluções de seus alunos. Nesse sentido, no meio do ano, tivemos acesso à seguinte apuração.

Foto 20 – Resultados das avaliações de leitura do 1º semestre

	Teste I	Teste II	Teste III	TESTE IV
Leitor fluente	2	2	2	2
Leitor sem fluência	0	2	3	8
Frases	3	1	4	3
Palavras	1	8	3	0
Sílabas	5	4	5	4
Não leitor	10	5	3	2
Não avaliado	0	1	0	1

	TESTE I	TESTE II	TESTE III	TESTE IV
Leitor fluente	2	1	3	4
Leitor sem fluência	8	11	9	11
Frases	1	1	1	3
Palavras	7	6	5	2
Sílabas	1	0	1	0
Não leitor	2	2	1	1
Não avaliado	1	0	0	0

6 leitor fluente      5- Leitor sem fluência      4-Leitor de frase  
3- Leitor de palavras      2- Leitor de sílabas      1- Não leitor

Fonte: A autora (2021).

Ao final do ano, o programa “Educar pra valer” disponibilizou o desfecho final das avaliações do programa sobre a prática da leitura, os quais podemos constatar a seguir.

Foto 21 – Resultados das avaliações de leitura ao final do 2º semestre



Fonte: A autora (2021).

Por meio da apuração final nos dois semestres letivos, não é possível enxergar mudanças significativas nos resultados da avaliação de leitura das crianças. Não há um salto qualitativo, nem diferenças substanciais. O que fica claro é que houve uma constância com poucos avanços nos resultados finais,

comparando o resultado do 4º teste com o teste final, no 2º semestre, em que a quantidade de leitores com fluência do 2º ano A passou de 2 para 4, e no 2º ano B passou de 4 para 5. Por outro lado, os não leitores estavam em 10 no teste I do 1º semestre na turma no 2º ano A, no teste IV restavam 2 não leitores, mas, ao final, o resultado de não leitor passou de 2 para 3. O mesmo avanço nos testes de não leitor não foi percebido no 2º ano B porque havia apenas 2 não leitores no teste I; o teste IV indicou um não leitor e o resultado final apresentou a mesma quantidade.

Um aspecto fundamental a ser mencionado é a pouca diversidade avaliativa que compõe o programa, o que pode ser verificado com os materiais para avaliar a leitura que vimos nos cadernos das crianças, que mantinham sempre as mesmas estruturas até o final do ano. A educadora decidiu trazer um material complementar, mas por escolha dela, e não por indicação do programa. Os poucos avanços verificados na avaliação da leitura mostram um padrão nos instrumentos avaliativos e na própria metodologia, que giravam em torno de textos “fáceis”, para facilitar a fluência. Nesse campo, a criança não interage com o texto, não interage com a leitura antes de “decifrar” o que está escrito, e há um treinamento da habilidade e uma verificação desse treinamento realizado tanto pela professora quanto pela coordenadora.

Esse padrão na avaliação da leitura repercute até mesmo na progressão das aprendizagens dos educandos, posto que, se o padrão para avaliar se repete, não é possível observar com clareza em quais aspectos houve avanços.

É necessário ter clareza de que habilidades se pretende avaliar, ou seja, quais habilidades são importantes, em cada ano, para que o aluno possa avançar em seu conhecimento, realizando a leitura de um texto com autonomia e independência. Além disso, a avaliação precisa ser baseada no conteúdo que foi ensinado. É importante que o professor esteja atento à progressão na apresentação de conteúdos e também à exigência de desempenho dos estudantes, sempre lembrando que os ritmos de aprendizagem não são uniformes e que a diversidade constitui a prática docente. (SILVA e *et al.* 2012, p. 15).

Com essa discussão, depreendemos que as avaliações às quais as crianças foram submetidas serviram muito mais para classificá-las do que para orientar a prática pedagógica. A cada avaliação de leitura, as crianças eram agrupadas, mas não foram elaborados outros materiais de leitura e pedagógicos, bem como novas orientações, principalmente para as crianças que não conseguiram evoluir. Os conhecimentos prévios não eram investigados e os materiais de leitura não

apresentavam uma diversidade de gêneros textuais, de forma que as maiores prejudicadas com essas intervenções pedagógicas são justamente as que deveriam ser mais ajustadas: as crianças, que são afastadas das práticas sociais de leitura.

#### **4.1.5 Concepção de alfabetização do programa “Educar pra valer”**

Diante do que foi exposto sobre o programa “Educar pra valer”, nossas análises indicam que a concepção de alfabetização do programa enaltece a aquisição de um código, considerando o método como fator essencial e articulador nas esferas do ensino e aprendizagem. Ou seja, não há uma preocupação com a criança enquanto sujeito de aprendizagem no centro do processo do conhecimento; pelo contrário, o método e a sistemática adotados pelo programa se sobrepõem, uma vez que o exercício e o treino de habilidades hierarquicamente organizadas constituem o cerne do processo alfabetizador (SOARES, 2008). O sucesso e os bons resultados obtidos dependeriam tão somente da utilização correta e inflexível das proposições didáticas que o programa defende. Assim, quanto mais corretamente os professores e a equipe escolar seguissem os preceitos pedagógicos, mais os resultados positivos poderiam ser visualizados.

Soma-se a isso o fato de que, nas práticas de leitura e escrita, o programa “Educar pra valer” valoriza um ensino associacionista, no qual o respaldo no ensino da língua se afirma pelos usos escolares dela, enaltecendo as premissas da comunicação utilitária. Nesse contexto,

[...] Uma psicologia associacionista fundamentava o ensino e orientava a sua operacionalização em uma pedagogia tecnicista: o ensino de Língua Portuguesa era feito mediante “técnicas” de redação, exercícios estruturais, treinamento de habilidades de leitura. [...] Na perspectiva associacionista, estabeleciam-se “pré-requisitos” para a aprendizagem da escrita e uma ordem hierárquica de conhecimentos e habilidades, na aquisição do sistema ortográfico; a perspectiva psicogenética rejeita pré-requisitos e hierarquização de conhecimentos e habilidades, afirmando que a aprendizagem é dada por uma progressiva construção de estruturas cognitivas, na relação da criança com o objeto da língua escrita. (SOARES, 2008, p. 102-103).

Portanto, o programa “Educar pra valer” indica uma importação de textos padronizados que leva as crianças a lerem com a devida fluência, mas sem uma

adequada contextualização, visto que, por ser pertencer originalmente ao município de Sobral (CE) e implantado em várias outras cidades no Brasil, reforça a criação de protótipos prontos para serem aplicados em diversas realidades. Nessa direção, a avaliação da leitura, recorrente em nossas observações e análises, evidencia uma prática avaliativa de aferição; as crianças não sabem por que são avaliadas, nem com que objetivos; não existe uma preocupação com a função social da leitura, mas o intuito de que consigam ler corretamente, com a velocidade adequada e com fluência, uma leitura artificializada com função puramente escolar.

#### **4.1.6 A prática avaliativa da docente na incorporação do programa “Criança alfabetizada” no cotidiano da sala de aula**

Outro programa de alfabetização que se destacou na prática docente foi o “Criança alfabetizada”. Em linhas gerais, esse programa é uma iniciativa do governo do estado de Pernambuco com universidades públicas e redes de ensino municipais para garantir que as crianças possam estar alfabetizadas até os sete anos de idade. O programa disponibiliza materiais para os professores dos 1º e 2º anos, a saber: Almanaque ilustrado de alfabetização (para os alunos de cada ano) e Manual do professor (também para cada ano). Ele abrange, além do ciclo de alfabetização, a educação infantil, mas nesta modalidade somente é disponibilizado ao professor um caderno com orientações.

O programa “Criança alfabetizada”, de âmbito estadual, chegou ao município em meados de outubro (2019) e, a partir desse período, percebemos um uso constante de seus materiais em sala de aula. Nas palavras da educadora, usar ou não usar o material ao final do ano, mesmo contrariando a lógica escolar, não foi uma escolha dela, pois praticamente “foram obrigados a usar”. Nessas circunstâncias, destacaremos os usos dados pela docente ao material do referido programa, priorizando os momentos que exigiam a prática da escrita e a avaliação desenvolvida pela educadora, já que, no programa destacado anteriormente, a leitura tinha uma ação proeminente.

*No dia 03/12/2019, às 07h33min, após cantarem o hino de Pernambuco, as crianças foram para a sala e a professora começou a organizar os materiais para a*

aula do dia. Na sala, às 08h02min a professora fez uma oração e colocou a música do natal para as crianças cantarem; todas tinham a letra da música impressa para cantarem e aprenderem.

Às 08h10min a professora começou a verificar quem fez a lição de casa e corrigiu no quadro as operações matemáticas.

Às 08h40min a professora começou a utilizar o livro “Almanaque ilustrado de Alfabetização”, com uma atividade na página 73, disse para as crianças escolherem alguém para escrever um bilhete e explicou que elas deveriam utilizar as expressões que aprenderam (que estão em destaque na atividade). Para escrever seus bilhetes, elas usaram o espaço de produção de textos contido no mesmo livro, conforme demonstrado a seguir, mas algumas escreveram na própria página.

Foto 22 – Atividade de classe

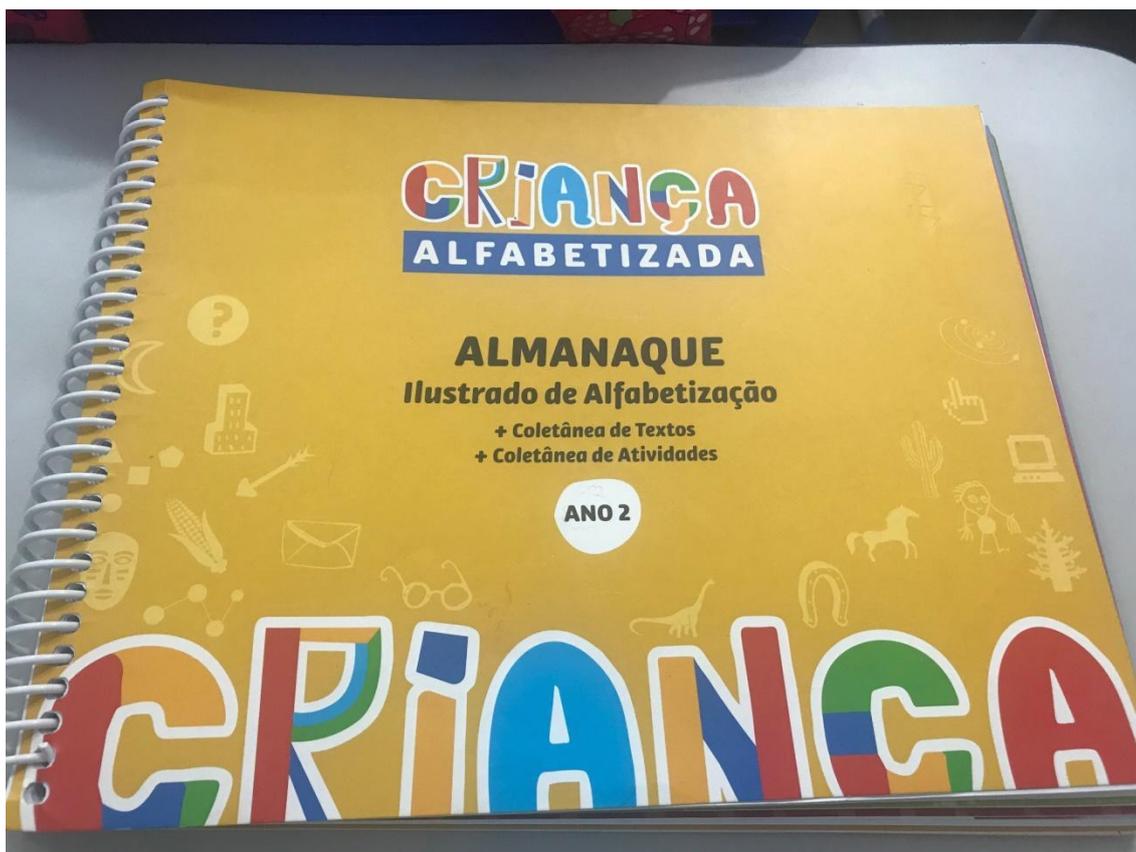
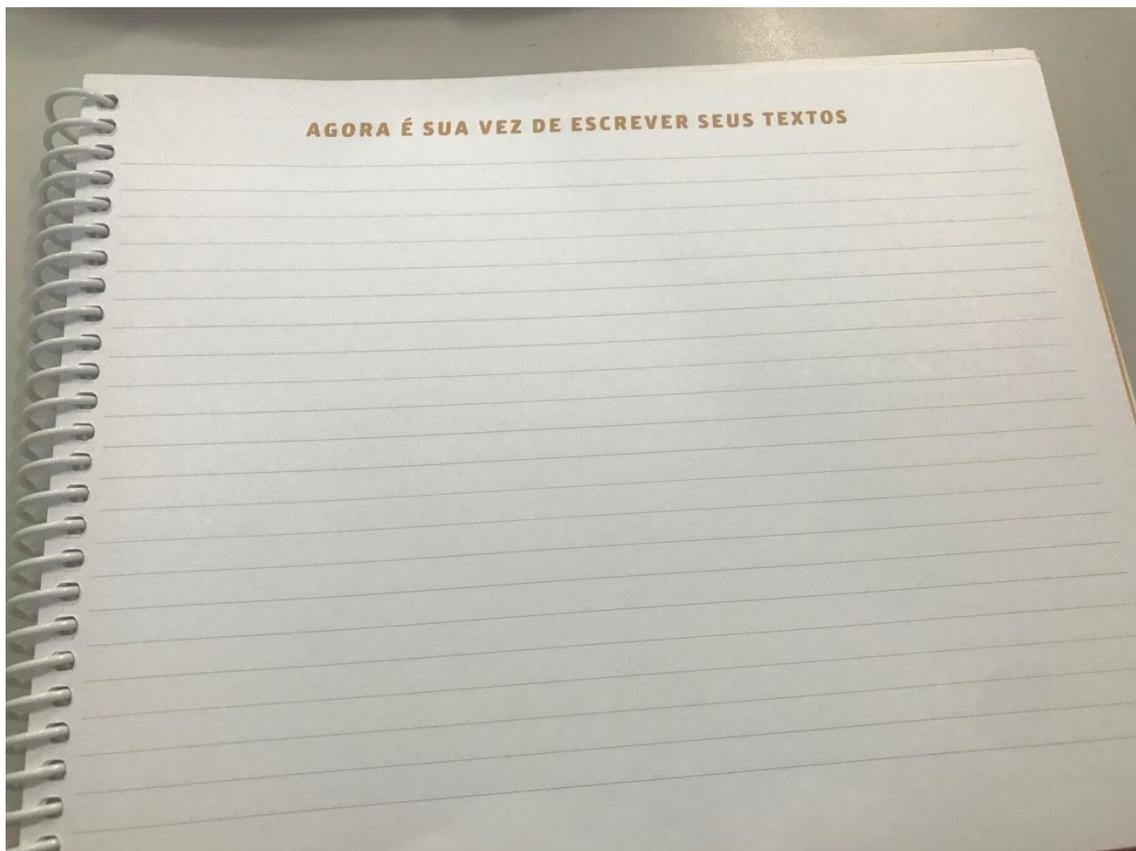




Foto 23 – Espaço de produção de texto



Fonte: A autora (2019).

*Para o desenvolvimento dessa atividade, a professora explicou que existem mais expressões pernambucanas utilizadas no estado de PE. Ela leu a primeira palavra e foi perguntando às crianças o significado de cada expressão, para que algumas pudessem ler. Após cada leitura, ela também foi explicando o significado das palavras. Durante essa atividade, a professora frisou estar mandando ler “só quem já sabe”. Entendemos, assim, que esse foi o critério utilizado pela escolha das crianças na leitura.*

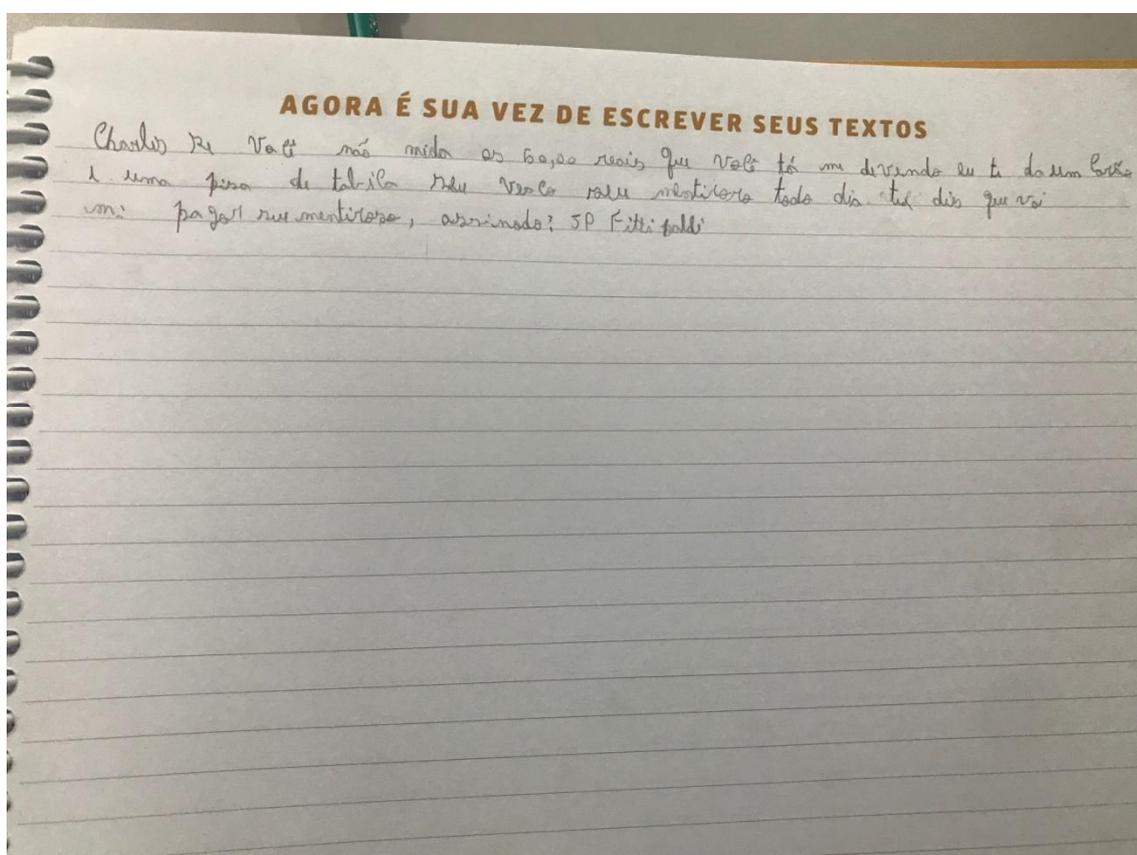
*Ainda no decorrer da atividade, percebemos que a professora ficou bastante irritada quando algumas crianças não conseguiram ler facilmente; ela se mostrou insatisfeita, por exemplo, quando uma aluna não leu corretamente a palavra “danado”, que, para ela, seria uma palavra mais fácil de ser lida.*

*Depois de ter lido a lista de palavras junto com as crianças, a educadora leu o comando da atividade e foi explicando como deveria ser feito. Em suas palavras: “Primeiro: ‘regras do bilhete’. Primeira coisa é para quem vai escrever, aí depois o*

assunto, no final você se despede e coloca local e data. O bilhete não é uma carta e nem pode ser uma carta. Escrevam um bilhete utilizando essas expressões pernambucanas, eu vou dar uns 5 minutos. Quero ver como vão sair esses bilhetes”.

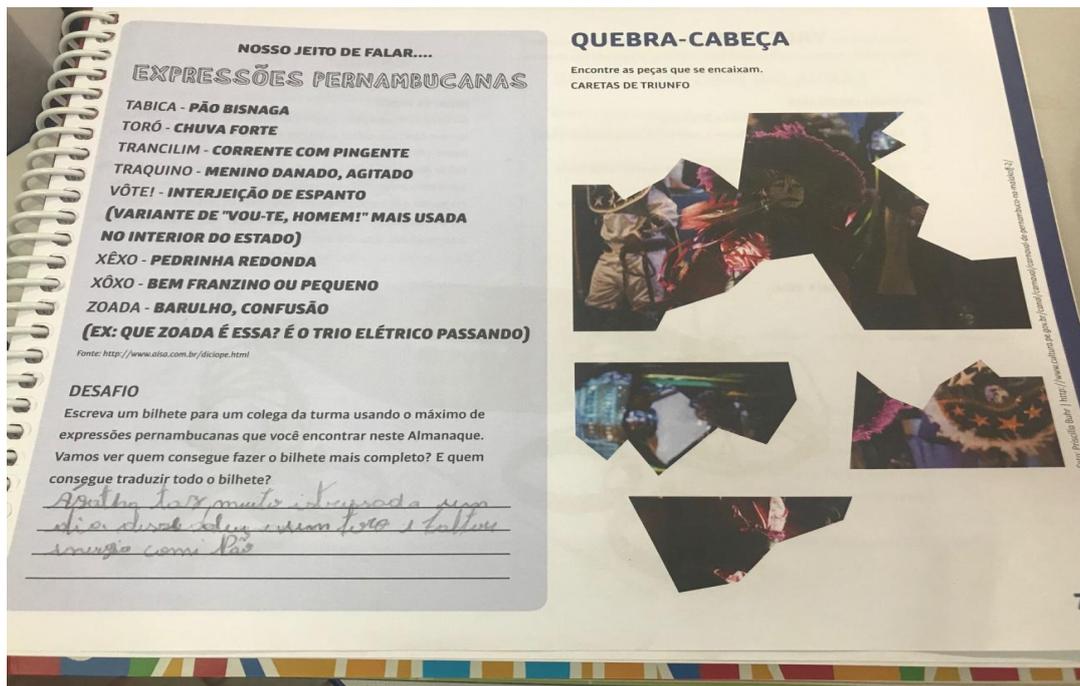
Enquanto as crianças escreviam, a professora fez a chamada do dia e lembrou para as crianças que elas já estudaram a estrutura do bilhete. Quando algum estudante tinha dúvida quanto à escrita de alguma palavra, a professora soletrava a maneira correta de escrever.

Foto 24 – Produção de bilhetes de algumas crianças



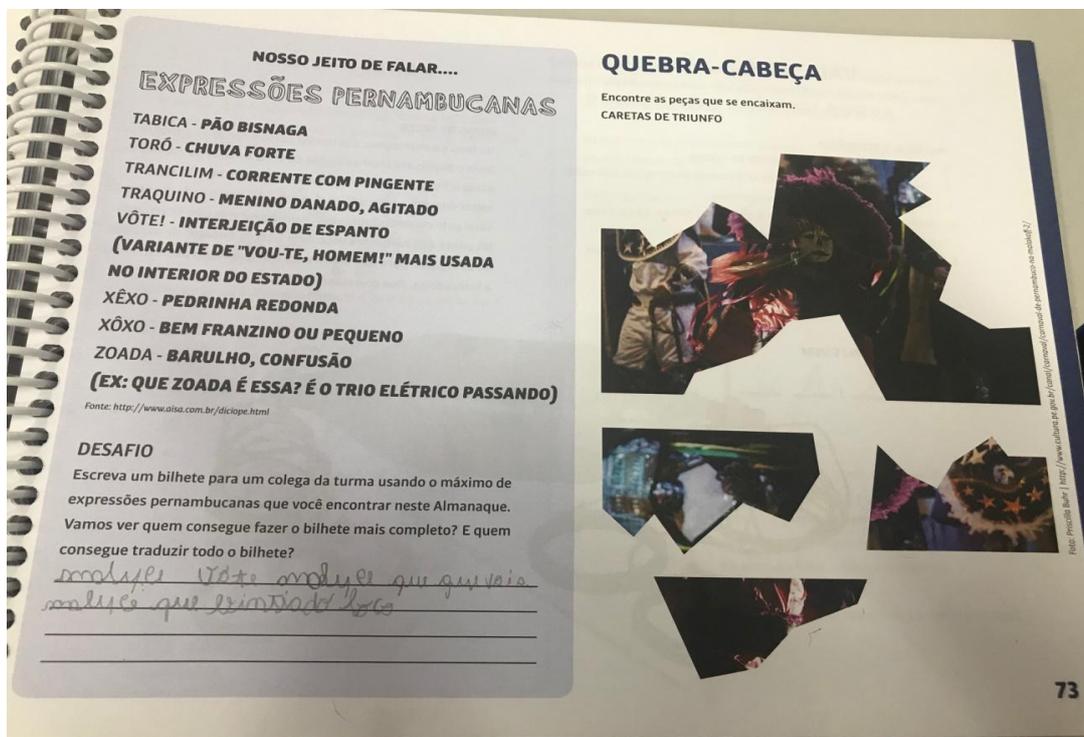
Fonte: A autora (2019).

Foto 25 – Produção de bilhetes de algumas crianças



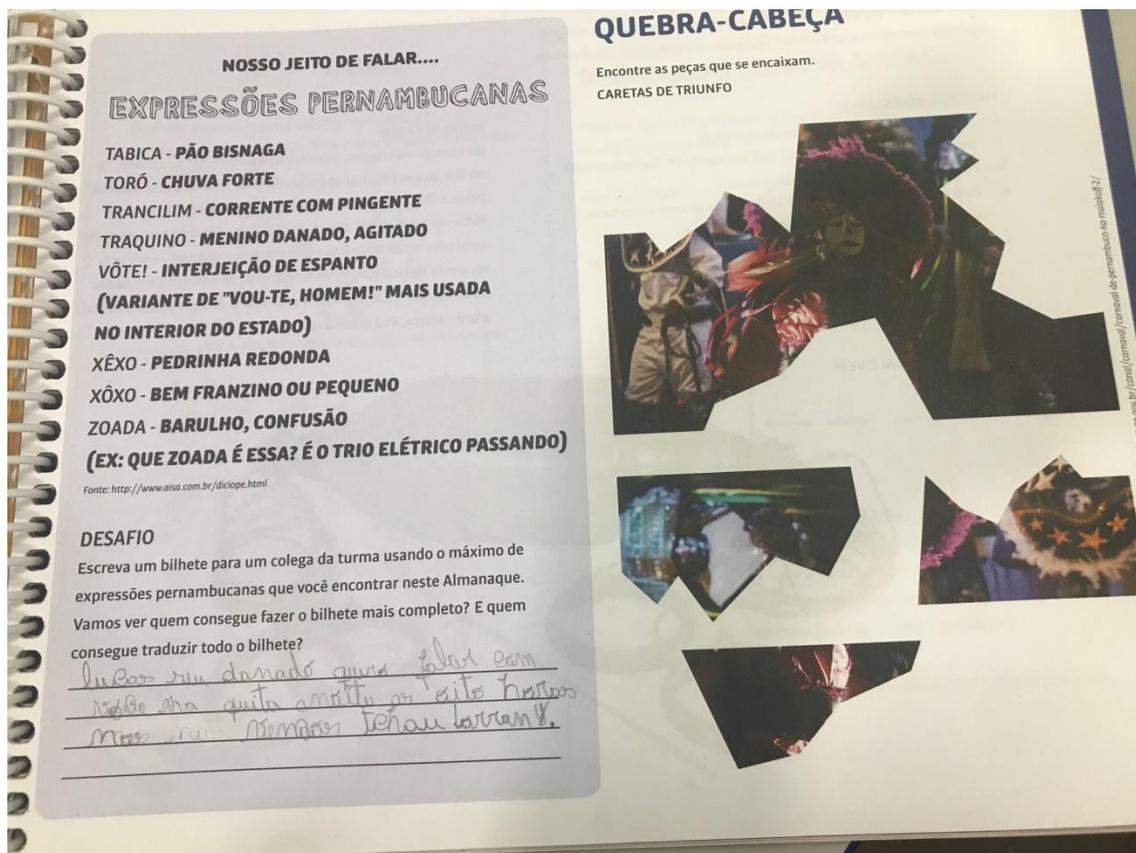
Fonte: A autora (2019).

Foto 26 – Produção de bilhetes de algumas crianças



Fonte: A autora (2019).

Foto 27 – Produção de bilhetes de algumas crianças



Fonte: A autora (2019).

Por volta das 08h47 min a docente disse que iria começar a correção com as crianças que já haviam terminado, desse modo, ela solicitou a um aluno que lesse o seu bilhete. A professora foi escutando e também passando de banca em banca para observar quem havia feito e quem não havia feito a atividade. Em alguns momentos, ela avaliou a produção das crianças dizendo “fugiu um pouquinho da regra da produção de um bilhete”, mas sem explicar com maiores detalhes o que estava ou não de acordo segundo o gênero textual proposto. Também percebeu que algumas crianças não utilizaram nenhuma expressão pernambucana. Segundo ela, as crianças “deram uma viajadinha”.

Houve também o caso de uma criança que, ao invés de escrever um bilhete, fez uma nova lista com o significado das expressões, mas não houve uma interferência nesse caso, e sim a constatação do ocorrido.

A verificação da atividade foi interrompida pelo recreio, seguido do lanche das crianças. Na volta, a professora retomou da fila de onde parou e pediu que uma nova criança lesse o seu texto. Ela continuou verificando que as crianças não

*escreveram o bilhete de acordo com as regras que foram explicadas, mas também não fez intervenções e/ou correções acerca do que as crianças haviam “errado”. A mediação dessa atividade escrita terminou com a professora já falando de outra atividade do Almanaque, realizada por meio de um jogo.*

Por meio desse recorte, no qual evidenciamos uma atividade de produção de texto e, conseqüentemente, a avaliação desenvolvida, percebemos que a proposta foi bem contextualizada e se mostrou ao mesmo tempo divertida, pois nem todas as crianças poderiam conhecer o total de palavras do almanaque, o que tornaria a proposta de traduzir os termos uma ação importante para aumentar o vocabulário e estimular as crianças a compreenderem as histórias umas das outras.

Nesse sentido, o livro se revelou um importante recurso, com atividades bem direcionadas e lúdicas para as crianças. Porém, entendemos que ele é apenas um suporte, apenas um meio; quem realmente dá vivacidade aos comandos do material é o professor em sala de aula. Assim, um livro pode ser bem completo, contextualizado, atual, interativo, mas se o trabalho do professor for limitante, o livro sozinho pode oferecer pouco à formação dos alunos, do mesmo modo que um livro pode ser muito pouco usual, com falhas, tradicional e descontextualizado, e o professor reunir outros recursos e maneiras de usar o material para suprir as lacunas.

Percebido por esse ângulo, o material é um importante recurso em sala de aula, mas não é o suporte que vai definir a mediação e a interação proposta; é o professor quem faz essa condução, quem escolhe os caminhos de sua utilização. Nessa perspectiva, percebemos que a maneira de conduzir a tarefa foi muito aligeirada, porque, mesmo que as crianças já tivessem conhecimento da estrutura do bilhete, a mediação foi pouco reflexiva, o que resultou em diversos textos sem a estrutura do bilhete solicitado pela professora. Os próprios exemplos aqui apresentados mostram incoerências do ponto de vista da escrita da norma culta, mas há também casos de crianças que compreenderam minimamente a proposta e conseguiram fazer um bilhete direcionado a um destinatário e utilizando uma ou mais palavras do vocabulário pernambucano; esses elementos também foram analisados de maneira rápida e superficial pela educadora.

De acordo com o material do “Pró-Letramento”, no qual é discutida a produção textual, observamos as seguintes colocações:

Uma palavra qualquer, um nome próprio podem ser um texto, se forem usados numa determinada situação para produzir um sentido. Assim, as crianças que iniciam sua escolarização podem produzir textos escritos desde os primeiros dias de aula. Tudo depende de os exercícios de escrita estarem vinculados a situações de uso em que eles façam sentido, tenham razão de ser e obedeçam a determinadas convenções ou regras para cumprirem com adequação seus objetivos. (BRASIL, MEC, SEB. Fascículo 1, 2008, p. 48).

Partindo dessas bases teóricas, depreendemos que a produção textual precisa ser um momento significativo para a criança, em que o professor não pode ser o único interlocutor, mas um desses interlocutores, ao trabalhar dialogicamente com seus alunos. Tendo isso em vista, a professora poderia valer-se dessa atividade e permitir uma troca de bilhetes entre as próprias crianças, considerando os seus destinatários, de modo que elas pudessem ver seus bilhetes lidos por aqueles para quem realmente escreveram, e não só realizando a leitura em voz alta a título de verificação. Nessa mesma direção, a docente trabalharia a leitura e a compreensão textual para quem vai receber o bilhete, podendo fazer rodízios e propor alternativas para que todas pudessem participar tanto da leitura quanto da escrita.

Ademais, seria fundamental que os critérios de avaliação dos textos estivessem bem definidos, para que as crianças pudessem saber em que erraram e como melhorar. Em vez disso, a docente ofertou uma devolutiva muito imprecisa, sem espaço para uma reescrita, e uma nova avaliação apenas constatando o que foi feito e o que se afastou do que foi proposto.

Ao trabalharmos em sala de aula com produção textual, seja com gêneros orais ou escritos, uma variedade de aspectos pode ser alvo de reflexão e avaliação. Diante dos textos produzidos, o professor pode perceber o modo como os alunos compreenderam as situações de ensino que os levaram a escrever de determinado modo, os conhecimentos que possuem diante do gênero e da temática proposta, entre outros aspectos. Avaliar um texto significa visualizar na materialidade semiótica os conhecimentos e habilidades dominados pelos estudantes, assim como as dificuldades apresentadas. Significa também analisar a intervenção didática feita e possíveis necessidades de adequações. Os estudantes também podem avaliar seus próprios textos e analisar seus avanços e dificuldades. Portanto, estudantes e professores podem monitorar a aprendizagem e o ensino. (SILVA e *et al.* 2012, p. 30).

Quando observamos as proposições no livro do Pnaic sobre a avaliação no ciclo, fica evidente que a avaliação realizada foi pouco direcionada, uma vez que a professora percebeu que algumas crianças não compreenderam bem a proposta.

Mas essa análise não foi continuada; houve somente a constatação do fato. Não houve um olhar mais cuidadoso sobre as crianças para as quais a escrita estava confusa, e as afirmações de que elas “deram uma viajadinha” não ajudou na construção de conhecimentos sólidos sobre aspectos linguísticos e da produção textual em destaque. Nesse caso, muitos elementos não foram contemplados na avaliação da produção de texto. Também é preciso mencionar que, no desenrolar da atividade, a professora não fez anotações sobre o desempenho dos alunos, o que seria uma forma de ajudá-la a perceber os alunos que mais necessitavam de atenção no desenvolvimento dessa prática, ao mesmo tempo em que ajudaria a sua própria metodologia, traçando novas estratégias de ensino para os alunos que não obtiveram êxito.

Concluimos que a professora não refletiu sobre a escrita dos seus alunos; ela monitorou a atividade e verificou quem alcançou e quem não alcançou os resultados. A avaliação, assim como a condução da atividade, teve contornos lassos que influenciaram não só a própria compreensão dos aprendizes inicialmente, como já apontado, como também foram pouco esclarecedores, o que nos induz a pensar que o conhecimento sobre o gênero não foi concretizado nem antes da atividade, quando a professora informou que esse gênero já havia sido trabalhado, nem durante, com a explicação das regras, nem depois, com a conclusão da atividade, pois a falta de critérios específicos no contexto de produção implicou em escritas distorcidas e em uma avaliação permissiva, que aceitou os fatos sem maiores intervenções.

Para dar continuidade, apresentaremos a seguir uma nova observação sobre a produção textual desenvolvida pelas crianças, mais uma vez tendo como suporte o material do programa “Criança alfabetizada”.

*Às 07h33min, no dia 05/12/2019, depois de cantar o hino do Brasil, as crianças foram para a sala de aula e lá a professora fez a oração. Nesse dia, a acolhida ficou a cargo da música que os educandos iriam apresentar no natal. Às 07h45min a professora corrigiu o “Para Casa”, que foi a atividade de Matemática. Ela colocou as operações no quadro e fez a correção junto com as crianças.*

*Após isso, às 08h13min, ela pediu que as crianças abrissem na página 81 do livro do Almanaque e solicitou que a turma lesse em voz baixa (individualmente) enquanto ela fazia a leitura individual com as crianças leitoras do dia em seu birô.*

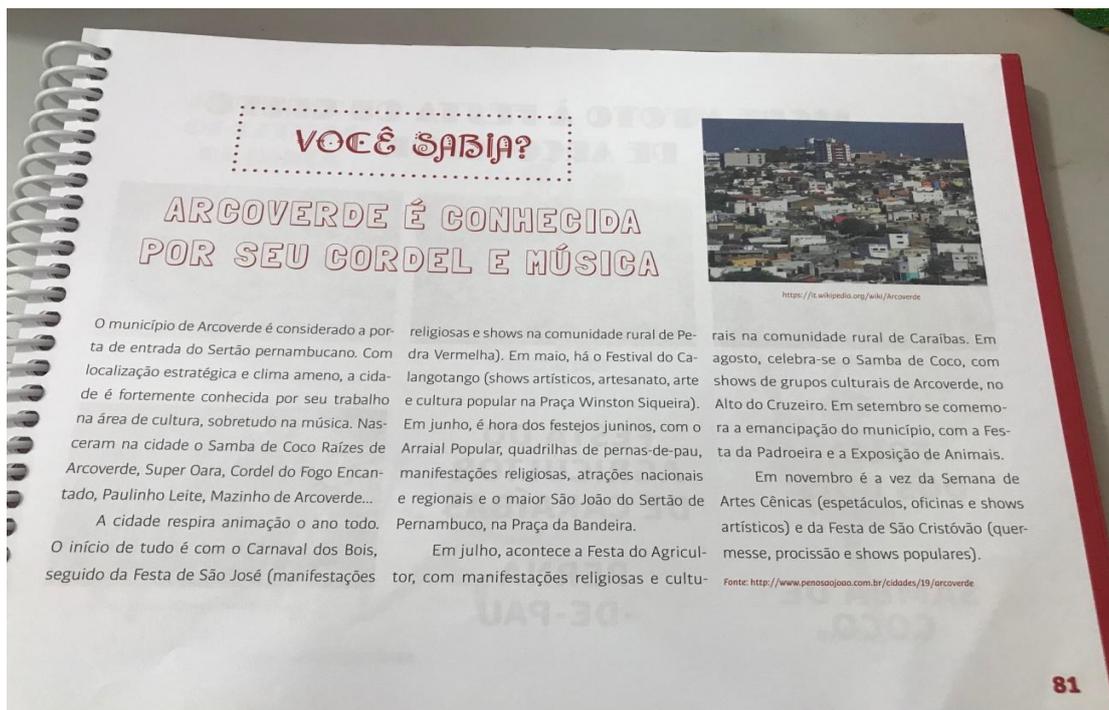
*Depois que terminou a leitura no birô com as crianças do dia, ela leu a página 81 em voz alta e explicou sobre o que se referia o texto.*

*“Olha, já deram uma leiturinha? Já se inteiraram? “Você sabia?” Esse texto é uma curiosidade, “Arcoverde é conhecida por seu cordel e música”. Ontem nós vimos que Arcoverde é uma das cidades, dos municípios que faz parte do estado de Pernambuco e que ele está ali, bem pertinho da gente, mas ele já faz parte do sertão, né? Ó, vão acompanhando com o dedinho.”. Assim foi iniciada a leitura do texto.*

*Após a leitura, as crianças externaram dúvidas sobre o significado de algumas palavras e expressões, como “padroeiro” e “artes cênicas”. A educadora explicou e pediu que os estudantes seguissem para a página seguinte, dizendo que haveria uma atividade “super legal” e divertida para eles fazerem, explicando o que pedia o comando da atividade.*

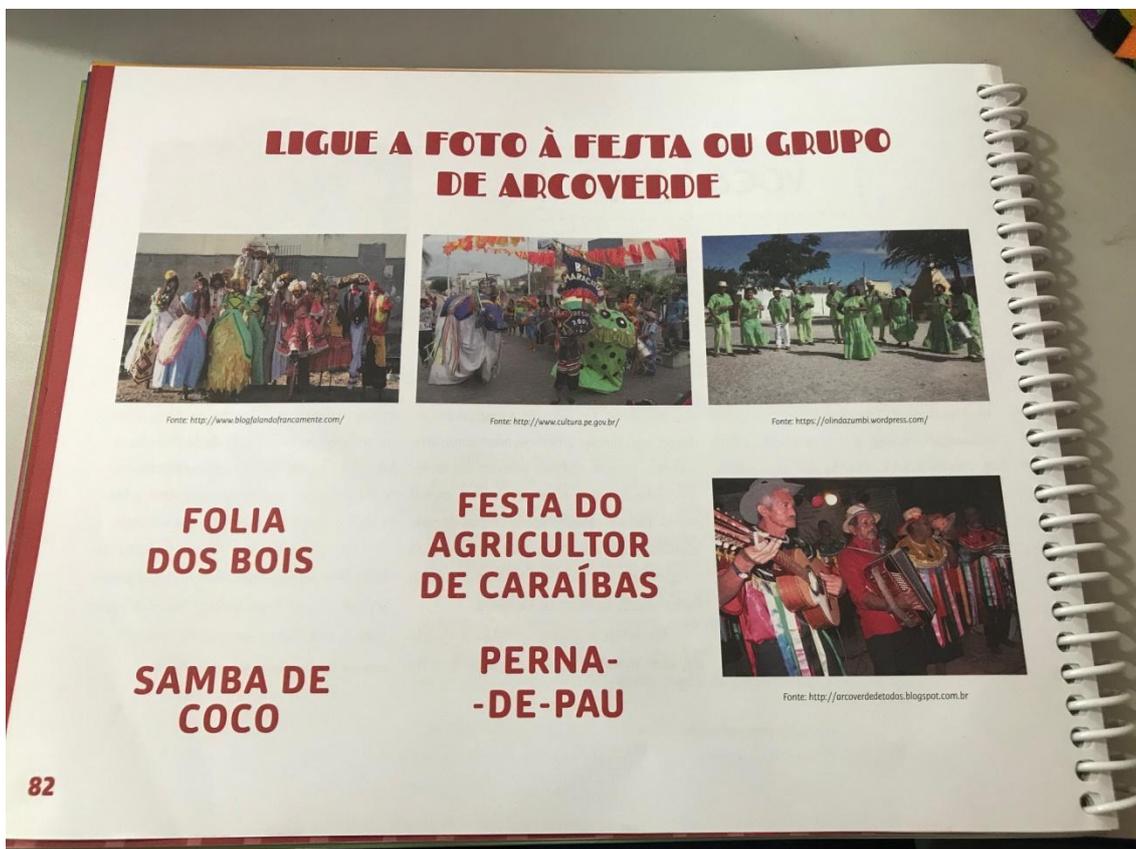
*“Eu tenho aí quatro nomes de festas ou grupos e eu tenho quatro fotos, você vai ler e vai ver qual das imagens corresponde ao que tem aí.”*

Foto 28 – Atividade de classe



Fonte: A autora (2019).

Foto 29 – Atividade de classe



Fonte: A autora (2019).

Às 08h22min ela corrigiu com as crianças a atividade de ligar as imagens aos nomes correspondentes. A professora solicitou a participação de quatro crianças. Uma por vez fez a leitura da frase e ela pediu que as demais crianças dissessem qual era a imagem que correspondia a cada frase. Depois, ela passou de banca em banca olhando quem já havia feito e se haviam acertado.

Às 09h42min, a professora começou a fazer uma atividade de produção textual proposta pelo Almanaque. Ela explicou o que estava na página 94 e solicitou também a participação das crianças nas perguntas que constavam nessa página do livro. Ela diz:

“Eu vou ler as informações que tem aí, e vocês vão responder, vão ter mais de dez minutos.” A educadora lê e faz as perguntas do quadrinho amarelo. Na medida em que lê, as crianças respondem que o cinema: é uma sala com uma “televisão gigante”, que “faz muito frio” e que “é onde as pessoas assistem filmes”. A professora continua:

“Ó, essa atividade quer o que de vocês? Que expressões e sentimentos você vê? Essa primeira cena as pessoas estão com o quê? Elas estão assistindo filme e elas estão sentindo o quê? Parece que elas estão com...” E pede que as crianças completem. As crianças dizem “medo”. A educadora prossegue.

“Aí e esse casal aí?”, ao passo que algumas crianças dizem “comédia”.

“E esses senhores? Drama, né? Ela tá chorando, né? E esse rapaz?”

As crianças respondem várias coisas ao mesmo tempo, mas a docente interrompe e segue para o comando da atividade.

“Ó o que é para vocês fazerem, posso explicar?” E, então, ela lê o comando da atividade.

“Se você for escolher a de medo, você vai contar uma história que quem for ler vai sentir medo ou se for contar a de alegria, né? Que as pessoas estão rindo vai ser uma história engraçada ou essa que a senhora está chorando vai ser uma história de drama ou alguém tá sofrendo ou alguém morreu, alguma coisa. Escolha uma das e escreva em relação a ela.”

As crianças se empolgam sobre o que vão escolher para a escrita e a professora diz que não é para dizer o que vai escolher agora, e sim para elas começarem a escrever. Elas começam a atividade e a professora as observa de seu birô. A docente lembra às crianças que as pessoas precisam entender o texto que

elas vão escrever, “que não pode ser um texto de nada com nada”, mas um texto que “precisa fazer sentido”.

Foto 30 – Atividade (produção textual de uma história)

Que expressão de sentimentos você vê?

O teatro, a dança, o cinema têm o poder de chamar a nossa atenção para diferentes temas, ações, movimentos. Assistir e vivenciar arte faz diferença na vida das pessoas.

Você já foi ao cinema? Como você definiria o que é cinema?

**Vamos fazer cineminha? Uma ideia simples é a de fazer um FLIPBOOK!**

Um flipbook é uma coleção de imagens organizadas sequencialmente, em geral no formato de um livreto, para ser folheado dando a impressão de movimento, criando uma sequência animada sem a ajuda de uma máquina.

Visite o site: [www.youtube.com/watch?v=AslYxmU8xlc](http://www.youtube.com/watch?v=AslYxmU8xlc)

Faça o seu flipbook com folhas dobradas e canetinhas coloridas, formando um caderninho. Cinema é emoção!

Selecione uma das fotografias e escreva uma pequena história que possa levar seus colegas a terem a mesma reação da pessoa que você escolheu na foto.

94

Fonte: A autora (2019).

As crianças foram fazendo a atividade e a educadora começou a passar de banca em banca, verificando as produções. Ela reclamou com algumas crianças quando percebeu que escreveram pouco. De acordo com suas palavras, “texto de uma linha só é uma pobreza”. A atividade teve continuidade até às 10h00min quando as crianças foram encaminhadas para ensaiar no pátio para a apresentação de final de ano da escola. Às 10h24min, depois que as crianças retornaram do ensaio, a professora pediu que elas lessem os textos que fizeram. A seguir, alguns exemplos dos textos elaborados pelas crianças.

Foto 31 – Produção textual das crianças

de sentimentos você vê?



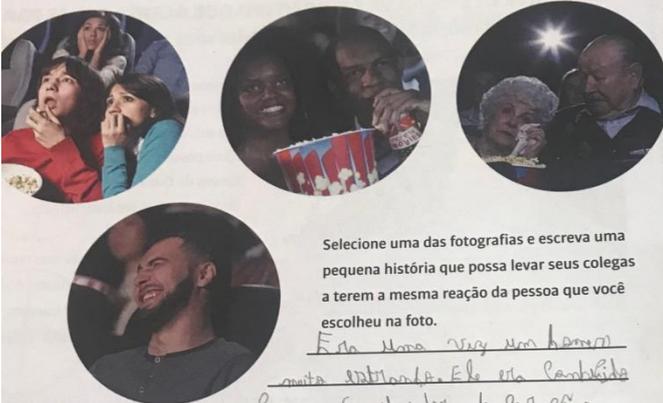
Selecione uma das fotografias e escreva uma pequena história que possa levar seus colegas a terem a mesma reação da pessoa que você escolheu na foto.

Uma menina morreu  
numa casa e os pais dela  
tinham morrido de lado  
da casa tinha um gato  
mal assombrado nele tinha  
um espírito que se chamava  
charli charli ele entrou na mente  
dos pais e matou os dois  
seus mas a menina não  
sabia a menina achou o taluleiro  
ela um gato que brincava com os  
espíritos a menina levou o gato  
e ele morreu tinha um urso  
bruto ele ganhou vida e matou a menina.

Fonte: A autora (2019).

Foto 32 – Produção textual das crianças

...e expressão de sentimentos você vê?



Selecione uma das fotografias e escreva uma pequena história que possa levar seus colegas a terem a mesma reação da pessoa que você escolheu na foto.

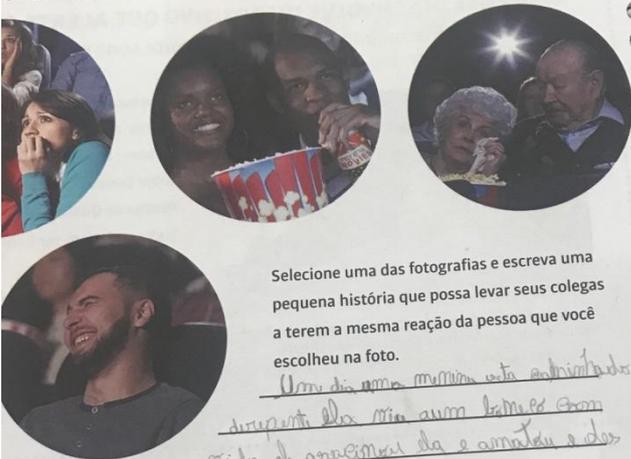
Esta uma vez um homem  
 muito inteligente. Ele era conhecido  
 como Capturador de Catagão.  
 Ele andava com um computador e pegava  
 as crianças e abria o livro e pegava o  
 Catagão. E dava um tempo fingido na  
 parede e deixava o Catagão na Colônia  
 pra vender Fim.

mU8xl

Fonte: A autora (2019).

Foto 33 – Produção textual das crianças

sentimentos você vê?

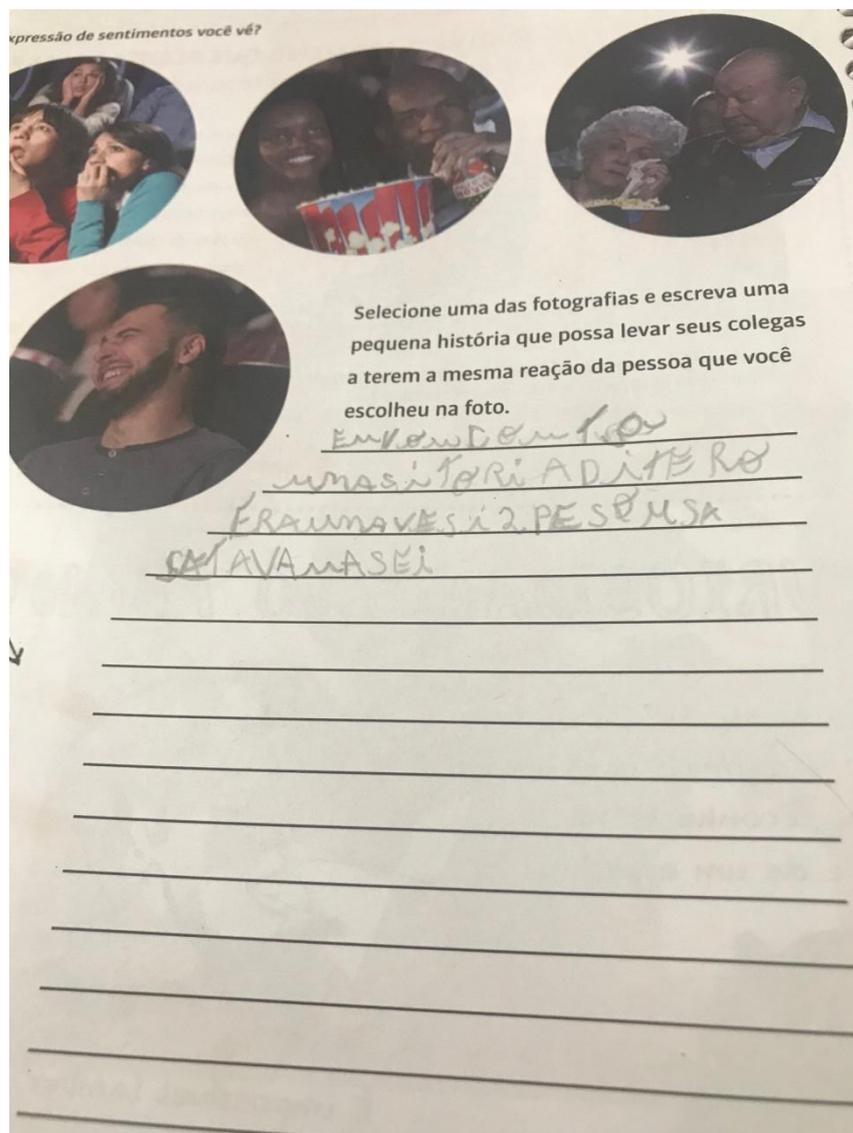


Selecione uma das fotografias e escreva uma pequena história que possa levar seus colegas a terem a mesma reação da pessoa que você escolheu na foto.

Um dia uma menina está embriagada  
 de repente ela viu um boneco com  
 medo de assustar ela e amarelo e dos  
 de então minha famosa paixão por  
 la.

Fonte: A autora (2019).

Foto 34 – Produção textual das crianças



Fonte: A autora (2019).

No processo de correção da atividade de produção textual, a professora solicitou que algumas crianças lessem em voz alta; quando uma criança fazia a leitura, ela perguntava às demais se a história era de terror, comédia ou drama. E perguntava também qual era a “cara” que as crianças fariam se vissem essa história no cinema. Nessa atividade, percebemos que ela solicitou a leitura de algumas crianças, chamando-as pelos nomes, e depois perguntou quem já tinha terminado a tarefa e quem gostaria de ler. Algumas crianças responderam prontamente que não queriam ler, enquanto outras realizaram a leitura de seus textos em voz alta.

Diante do que foi apresentado, percebemos que a avaliação dos textos ficou mais restrita à adequação ou não ao gênero cinema, trabalhado anteriormente, uma vez que o que foi verificado, sempre após a leitura em voz alta de algumas crianças, era se consistia em um texto de terror, de drama ou de comédia. Durante a execução da atividade, percebemos que a professora explicou que as crianças não deveriam se preocupar com a quantidade de linhas, mas sim se o texto estaria coerente, “se fazia sentido”. Contudo, ela reclamou da quantidade de linhas dos textos de algumas crianças, ao mencionar que: “texto de uma linha só é uma pobreza”. Nesse cenário, os critérios de avaliação são tão imprecisos que se confundem com o seu próprio discurso.

Ademais, percebemos que as heterogeneidades não foram levadas em conta, nem nessa atividade nem no relato anterior, uma vez que, para as crianças com maiores dificuldades de escrever, não lhes foram oportunizadas atividades diferenciadas e adequadas ao seu nível de conhecimento. Como vimos nos dois exemplos, quando as crianças conseguiam alcançar com êxito o que era pedido, só havia uma constatação, mas pouca reflexão e poucas estratégias para lhes ajudarem a avançar.

Outro fator importante a ser mencionado é que nem todas as crianças foram avaliadas, pois a professora as deixou escolher se queriam ler ou não e, por mais que ela passasse de banca em banca conferindo quem fez e quem não fez, isso por si só não garante uma avaliação formativa capaz de assegurar a compreensão acerca dos conhecimentos que as crianças adquiriram.

Soma-se a isso o fato de que os textos dos educandos revelam muitos ensinamentos e influências que um professor mais atento pode averiguar. Há crianças que ainda escrevem misturando letras maiúsculas e minúsculas, e é preciso uma orientação mais direta sobre tal diferenciação. Em outro texto, uma criança começa sua produção com “era uma vez” e termina com “fim”; esse fato não foi verificado na escrita de outros alunos e, em se tratando dessa produção, pode significar a influência de textos de contos de fada que a criança experienciou em casa ou em outros contextos.

É importante ver como os estudantes vão se constituindo enquanto leitores e escritores, como eles recebem essas influências da sociedade letrada; ao mesmo tempo, é fundamental que o professor, percebendo as lacunas formativas na

aprendizagem das crianças, possa intervir e ajudá-las em seus diferentes conhecimentos e experiências. Para Luckesi (2011b, p. 355),

No que tange aos conteúdos simples, corriqueiros, do dia a dia, parece não ser tão importante estar atentos a tudo o que é essencial, porém em situações complexas devemos estar atentos ao que é preciso aprender como um todo e não somente as partes isoladas e aleatórias desse todo, como tem ocorrido nos instrumentos de coleta de dados para a avaliação no nosso cotidiano escolar. Tomar partes isoladas para conduzir a enganos e, pois, a juízos e condutas insatisfatórias, que certamente trarão consequências negativas; estar atentos a todos os componentes necessários de uma aprendizagem é condição fundamental para seu sucesso.

A escrita é uma atividade complexa por meio da qual diversos conhecimentos, de diferentes naturezas, podem ser revelados. Cabe ao professor estar atento a como as crianças têm demonstrado essas aprendizagens, verificando de que forma podem melhorar. A avaliação, nessa perspectiva, torna-se uma importante ferramenta em favor da democracia, porque ajuda todos a construir seus próprios conhecimentos. Mas, para isso, só verificar, constatar e “dar o visto”, sem se propor a intervir, não basta. Nesse âmbito, não se pode falar em avaliação a serviço da equidade, mas em uma avaliação que reforça as diferenças, pois o educando que já sabe vai continuar sabendo, e aquele que não sabe vai permanecer sem saber, visto que não há direcionamento quanto aos erros e às expectativas de melhoras.

Na contramão do que aqui observamos, a avaliação na premissa construtivista se atenta a outros objetivos e apresenta critérios bem mais específicos. Conforme Albuquerque e Moraes (2007, p. 138), “a lógica agora adotada é a de ‘mapear’ os percursos de aprendizagem dos educandos e avaliar os efeitos obtidos com as estratégias de ensino adotadas, de modo a adequar estas últimas às possibilidades do sujeito-aprendiz”. O que vimos, então, foi uma avaliação que se afasta desses elementos, posto que não houve uma identificação precisa dos conhecimentos prévios dos estudantes, não houve atividades e uma avaliação ajustada à necessidade dos educandos, e não se constatou, no momento da observação, anotações que pudessem orientar o trabalho educativo, levando em conta as dificuldades enfrentadas pelas crianças na produção do texto e que, depois, ajudariam a docente a rever e a reorganizar seus planos de aula. Do mesmo modo, não houve decisões e ações para com as crianças em ritmos menos

avançados, nem foram analisadas as melhores estratégias para que pudessem seguir adiante na escolarização.

Nos cotidianos escolares, a avaliação do dia a dia precisa estar alinhada com a prática de ensino do professor, ao mesmo tempo em que cada professor analisa e pensa a progressão de seus alunos. O desafio maior se assenta na necessidade de continuamente refletir e tomar decisões mediante as atividades diárias e adquirir informações precisas sobre como cada aluno está se desenvolvendo, para que o ato de avaliar seja justo, coerente e fundamentado.

Depois de apresentar dois dias da rotina da utilização do material do programa na prática da educadora, enfatizando as produções escritas, destacamos sua resposta ao questionamento que fizemos em relação ao programa “Criança alfabetizada”, seus usos e a importância do material utilizado nas aulas.

*“O programa Criança alfabetizada é um programa muito bom, trabalha com temáticas da cultura do nosso estado (PE), só que infelizmente o programa iniciou próximo ao final do ano, foi muito corrido, achei um pouco avançado para a turma, mas foi mais um recurso utilizado. A parte dos jogos era muito boa e foi positivo para os estudantes.”*

A fala da professora revela que o material é importante para os alunos e que foi efetivamente utilizado como apoio em sua prática, para ajudá-la durante as aulas. Percebemos que ela destaca ser um material contextualizado, que retrata com maiores detalhes a cultura local. Sobre esse aspecto, apresentaremos mais detalhes adiante.

O programa “Criança alfabetizada”, por ter iniciado tardiamente no município, não foi utilizado para compor a nota na avaliação das crianças. Portanto, embora a professora tenha enaltecido o material, não foi verificado, em suas aulas, o apoio desse material para avaliar o desempenho das crianças na leitura e na escrita, pelo menos não oficialmente para fins de registros na caderneta. Ainda assim, o livro disponibilizado pelo programa é composto de diversas atividades das quais as crianças podem se valer de forma espontânea para suas produções escritas e serem avaliadas sem a premissa de copiar de acordo com o modelo, prática observada com o material do programa “Educar pra valer”.

#### 4.1.7 Concepção de alfabetização do programa “Criança alfabetizada”

O livro do programa “Criança alfabetizada” oportuniza que os estudantes conheçam suportes e gêneros textuais diferentes, desobrigando-os a seguir modelos e receitas prontas de escrita e os incentivando a se expressarem e a utilizarem o material como forma de mediação sobre o mundo que os cerca. Nessa conjuntura, as sugestões da escrita, como no exemplo do bilhete, em que deveriam usar expressões pernambucanas, indicam uma abordagem mais informal da prática de escrever, de modo que, além de perceberem as regras e normatizações do gênero textual bilhete, as crianças precisam perceber as funções e os usos da língua escrita em determinado contexto, pelo uso de expressões mais coloquiais.

Além de construir seu conhecimento e domínio do sistema ortográfico, o aprendiz da língua escrita também deve construir o conhecimento e o uso da escrita como discurso (este “uso da língua como discurso” é, em síntese, o que se vem denominando letramento; o que se propõe aqui é que, contemporaneamente à aprendizagem dos sistemas alfabéticos e ortográfico, a criança desenvolva também habilidades de uso desses sistemas em práticas sociais de escrita), isto é, como atividade real de enunciação, necessária e adequada a certas situações de interação, e concretizada em uma unidade estruturada – o texto – que obedece a regras discursivas próprias (recursos de coesão, coerência, informatividade, entre outros). (SOARES, 2008, p. 105).

Vale ressaltar que a escrita deve ser encarada como um processo de reflexão envolvendo o sistema alfabético e ortográfico associado paralelamente a funções sociais. É inegável que as crianças, mesmo antes de adentrarem as escolas, tenham um repertório linguístico e sejam capazes de narrar histórias e feitos valorizando-as enquanto produtoras de sentido. O que a escola deve fazer é justamente considerar essas produções espontâneas que, mesmo influenciadas por uma unidade temática ou pela escolha da instituição, permitam-lhes construir o aprendizado fazendo uso de conhecimentos convencionais de escrita ao mesmo tempo que interagem com textos reais em que se podem descrever situações vividas. Nessa premissa, o “Criança alfabetizada” defende a alfabetização aliada ao letramento, para garantir que o estudante seja um protagonista social e possa construir uma aprendizagem mais significativa e menos repetitiva.

[...] Considera-se que a prática em sala de aula tem como foco favorecer a consolidação das relações som-grafia, com exploração da norma ortográfica, tanto em situações de reflexão de palavras isoladas, como em situações de práticas de leitura e de produção de textos, mantendo-se,

assim, um equilíbrio necessário entre os processos de alfabetização e de letramento. (CRUZ, MANZONI e SILVA, 2012 *apud* PERNAMBUCO, 2018, p. 18).

Certamente essas colocações recaem sobre a discussão do programa a partir da construção do conhecimento que requer mais do que treino, fortalecendo a interação e a reflexão. Essa concepção reflete na própria construção do sujeito aprendiz, já que, sendo ele o protagonista de sua própria atividade cognoscente, é também o centro do processo de aprendizagem sem a predeterminação de um método.

Nessa instância, o aluno é levado a conhecer e pensar sobre os seus próprios valores culturais; ele passa a enxergar a ponte entre a linguagem e a sociedade que o rodeia, observa que a linguagem está em toda parte e que, sendo essa repleta de cultura, abarca mais funções do que um conhecimento puramente formal das práticas de leitura e de escrita, o que revela uma relação entre saberes cotidianos que circulam livremente no seio da escola pela familiaridade com que as palavras e a produção de sentidos ganham forma nos materiais didáticos.

Percebido desse ângulo, o programa “Criança alfabetizada” reforça uma concepção de alfabetização respaldada pela base teórica de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, na qual o processo de alfabetização é enxergado como um processo construtivo, contextualizado e mediado pelas ações do educador. Então, além do valor regional atribuído ao material na tentativa de aproximar a realidade do aluno e o seu contexto de aprendizagem, existe a premissa do alfabetizar letrando por meio de um trabalho gradativo e diversificado na leitura e na escrita. Essa correlação entre o contexto de vivência do aluno e os materiais didáticos que valorizam esse cenário não é em vão, remete à “concepção de alfabetização” que Soares (2008) propõe com base no entendimento freireano de alfabetização.

Na proposta Paulo Freire, trata-se, sim, de relacionar palavras do universo vocabular dos alfabetizandos, trata-se também de selecionar palavras que atendam a uma sequência adequada de aprendizagem das relações fonema-grafema, mas não se selecionam quaisquer palavras: selecionam-se aquelas carregadas de significado social, cultural, político, vivencial. (SOARES, 2008, p. 120).

A seleção de palavras e de textos que o material do programa apresenta ensaia essa mesma perspectiva, levando para o cotidiano escolar não quaisquer palavras ou textos, mas aqueles que são carregados de sentidos e que não são

utilizados apenas para reforçar uma aprendizagem mecânica, mas sim uma que funcione dentro de um universo semântico próprio. Conclui-se, então, que a concepção de alfabetização de Paulo Freire é muito maior do que podemos mencionar nessa estrutura textual, mas vimos no almanaque uma aproximação com as ideias do educador. Sem a intenção de reduzir sua teoria ou de simplesmente equiparar as propostas, o que pretendemos defender é um bom material de alfabetização que se interligue com as relações sociais dos educandos e que corrobore que a alfabetização vai além de procedimentos e técnicas.

À luz desses apontamentos, inferimos que o programa foi idealizado para oferecer aos docentes um novo material, que pudesse ajudá-los na tarefa da alfabetização, na tentativa de melhorar a prática dos alfabetizadores. Por outro lado, o programa e os materiais por ele criados não trazem instruções ou sugerem procedimentos da prática avaliativa, o que nos leva a afirmar que não há uma concepção de avaliação delineada; o que há é uma boa proposta didática e um bom material pedagógico. Por meio do Manual do professor, livro que oferece orientações à prática educativa, poucas informações estão relacionadas diretamente com as ações avaliativas, contudo, destacamos um trecho que nos leva a pensar sobre como a avaliação deve ser vivenciada na sala de aula.

O tempo pedagógico e a rotina dizem respeito ao planejamento do ensino para atender às necessidades dos alunos e à organização, seleção de conteúdos, atividades e materiais pelos professores. Como destacam Cruz, Manzoni e Silva (2012), nessa organização cabe ao professor definir um tempo pedagógico de modo a que sejam garantidas as aprendizagens referentes a cada eixo de ensino, e também que as atividades sejam pensadas em função do que as crianças já sabem e do que elas ainda precisam aprender. Por isso, o professor precisa ter domínio sobre o que vai ensinar e planejar atividades que efetivamente contribuam para as aprendizagens dos alunos. Para isso, é importante que eles sejam avaliados e que os objetivos do planejamento sejam adequados às suas necessidades. As avaliações, tanto iniciais como contínuas, durante a realização das próprias atividades, são referências para que o professor possa elaborar e rever uma rotina de aula, que é geralmente semanal e deve ser adequada para os níveis de aprendizagens dos seus alunos e para a consequente sistematização de atividades que contribuam para os avanços dos aprendizes. (PERNAMBUCO, 2018, p. 25).

Com essa afirmação, constatamos que a avaliação e o ensino caminham juntos a serviço do professor e de suas escolhas, para ajudar os estudantes a progredirem em suas aprendizagens. Aliado a esse pensamento, os registros e as anotações são fundamentais para que o ensino esteja ajustado e adequado às

necessidades dos educandos. Sem esse olhar para as dificuldades que muitos enfrentam e para a diversidade, inerente à sala de aula, o que observamos é um modelo hegemônico de ensino e de avaliação, incapaz de ajudar quem realmente precisa.

#### **4.1.8 A prática avaliativa docente no contexto de uso do projeto “Aprova Brasil”**

Para concluir os procedimentos analíticos desta pesquisa no que se refere aos programas e projeto adotados, destacamos o uso do projeto “Aprova Brasil” de acordo com os esclarecimentos da educadora. Ela informou que o livro do projeto – a ser apresentado com mais detalhes adiante – é composto de lições e, em cada uma delas, há a presença de um gênero textual que deve ser trabalhado minuciosamente em sala de aula. Assim, o início de cada lição acontece sempre por meio de um gênero textual diferente e, depois, há uma série de atividades baseada no gênero escolhido, envolvendo atividades de leitura e de escrita. Cada lição deveria ser trabalhada uma vez por semana de acordo com o cronograma elaborado pela Secretaria de Educação do município, para que todas as turmas do 2º ano acompanhassem as mesmas lições propostas para a semana. Segue a imagem do cronograma.

Foto 35 – Cronograma do Aprova Brasil

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO  
CALENDÁRIO APROVA BRASIL  
– ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS E ANOS FINAIS -  
MUNICÍPIO GARANHUNS

ATIVIDADES APROVA BRASIL	
REUNIÃO TÉCNICA APROVA BRASIL	22/02/2019
PALESTRA DE IMPLANTAÇÃO	15/03/2019
<b>1º BLOCO DE LIÇÕES – APROVA BRASIL</b>	
1ª LIÇÃO DE MATEMÁTICA / 1ª LIÇÃO DE PORTUGUÊS	18 A 22/03/2019
2ª LIÇÃO DE MATEMÁTICA / 2ª LIÇÃO DE PORTUGUÊS	25 A 29/03/2019
3ª LIÇÃO DE MATEMÁTICA / 3ª LIÇÃO DE PORTUGUÊS	01 A 05/04/2019
DESAFIO DE LEITURA	08 A 12/04/2019
AVALIAÇÃO DE PROCESSO - 1º SIMULADO PORTUGUÊS E MATEMÁTICA	15 E 16/04/2019
INSERÇÃO DOS DADOS NA PLATAFORMA APROVA BRASIL - 1º SIMULADO PORTUGUÊS E MATEMÁTICA	22 E 23/04/2019
OFICINAS FORMATIVAS - MANHÃ/TARDE	30/04/2019
<b>2º BLOCO DE LIÇÕES – APROVA BRASIL</b>	
4ª LIÇÃO DE MATEMÁTICA / 4ª LIÇÃO DE PORTUGUÊS	13 A 17/05/2019
5ª LIÇÃO DE MATEMÁTICA / 5ª LIÇÃO DE PORTUGUÊS	20 A 24/05/2019
DESAFIO DE LEITURA	27 A 31/05/2019
AVALIAÇÃO DE PROCESSO - 2º SIMULADO PORTUGUÊS E MATEMÁTICA	05 E 06/06/2019
INSERÇÃO DOS DADOS NA PLATAFORMA APROVA BRASIL - 2º SIMULADO PORTUGUÊS E MATEMÁTICA	10 E 11/06/2019
OFICINAS FORMATIVAS - MANHÃ/TARDE	29/07/2019
<b>3º BLOCO DE LIÇÕES – APROVA BRASIL</b>	
6ª LIÇÃO DE MATEMÁTICA / 6ª LIÇÃO DE PORTUGUÊS	05 A 09/08/2019
7ª LIÇÃO DE MATEMÁTICA / 7ª LIÇÃO DE PORTUGUÊS	12 A 16/08/2019
8ª LIÇÃO DE MATEMÁTICA / 8ª LIÇÃO DE PORTUGUÊS	19 A 23/08/2019
DESAFIO DE LEITURA	26 A 30/08/2019
AVALIAÇÃO DE PROCESSO - 3º SIMULADO PORTUGUÊS E MATEMÁTICA	03 E 04/09/2019
INSERÇÃO DOS DADOS NA PLATAFORMA APROVA BRASIL - 3º SIMULADO PORTUGUÊS E MATEMÁTICA	05 E 06/09/2019
OFICINAS FORMATIVAS - MANHÃ/TARDE	11/09/2019
<b>4º BLOCO DE LIÇÕES – APROVA BRASIL</b>	
9ª LIÇÃO DE MATEMÁTICA / 9ª LIÇÃO DE PORTUGUÊS	23 A 27/09/2019
10ª LIÇÃO DE MATEMÁTICA / 10ª LIÇÃO DE PORTUGUÊS	30/09 A 04/10/2019
DESAFIO DE LEITURA 4	07 A 11/10/2019
AVALIAÇÃO DE PROCESSO - 4º SIMULADO PORTUGUÊS E MATEMÁTICA	14 E 17/10/2019
INSERÇÃO DOS DADOS NA PLATAFORMA APROVA BRASIL - 4º SIMULADO PORTUGUÊS E MATEMÁTICA	21 E 22/10/2019
OFICINAS FORMATIVAS - MANHÃ/TARDE	08/11/2019

Fonte: A autora (2021).

A docente frisou que as atividades deveriam ser trabalhadas em um único dia, mas nem sempre ela conseguia fazer nesse período porque os exercícios eram muito “mastigados”, então, ela continuava no dia seguinte, pois preferia dividir o

tempo de sistematização do conteúdo em dois dias, “repassando de uma forma que o aluno entendesse” “do que ser aquele negócio muito corrido e o aluno não aprender, eu mastigava bem mastigadinho”.

Além das lições propostas, as crianças deveriam fazer os simulados oferecidos pelo próprio material do projeto, em dias específicos determinados pelo cronograma da secretaria de educação. A professora explicou que os livros ficavam guardados no armário, e que as crianças só tinham acesso ao material em sala de aula. Dessa forma, quando era o dia do simulado, a educadora arrancava as folhas correspondentes a ele e distribuía para as crianças, cada qual com o simulado de seu livro.

Durante o processo de avaliação, a educadora lia cada uma das questões e esperava as crianças responderem; ela não interferia e procurava não ajudar os estudantes, para que eles respondessem com base em seus conhecimentos, sem interferências externas, visando uma avaliação mais fidedigna. A coordenadora inseria os resultados no sistema e, com a devolutiva do sistema, a professora “aproveitava para colocar uma nota no diário”. Esse processo acontecia da seguinte maneira: as provas impressas possuem um *QR code*, que é lido pelo sistema do projeto “Aprova Brasil”. Nesse caso, quem fazia o trabalho de escaneamento do *QR code* era a coordenadora. Após as informações serem inseridas no sistema, existia um espaço de tempo para que fosse realizado um período de análise de resultados da equipe pedagógica do projeto. Em seguida, essa equipe fazia a devolutiva da análise dos resultados para a escola, por meio de um “calendário de devolutiva”, buscando atender a todos os professores participantes. De posse desses resultados, a professora informou que os considerava para compor uma das notas das crianças, e igualmente fazia com os resultados do programa “Educar pra valer”.

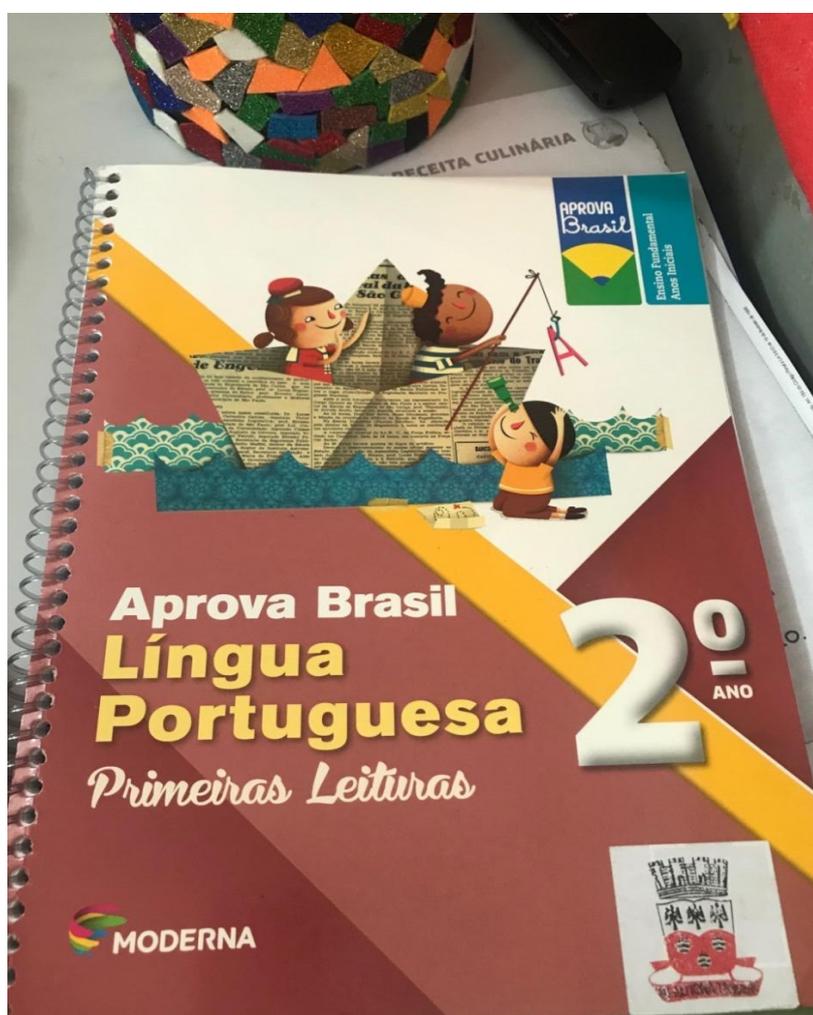
Para finalizar, a docente esclareceu que, além dos encartes de jogos que estavam disponíveis no material para uso das crianças, havia também as correções dos simulados e, quando percebia que muitos estudantes erravam a mesma questão, colocava a correção no quadro e “explicava bem explicadinho para que eles tentassem não cometer os mesmos erros nas próximas atividades”.

Nessa correlação entre as avaliações institucionais e as ações da prática docente, verificada pelo projeto “Aprova Brasil”, que foi iniciado no município em 2019 e teve como principal objetivo a distribuição de livros didáticos de Português e de Matemática para ajudar as crianças a melhorarem seus desempenhos nas

avaliações externas, a exemplo da “Prova Brasil”, notamos que, durante as nossas observações, os livros distribuídos foram utilizados em duas aulas<sup>26</sup>, as quais serão relatadas a seguir.

*No dia 22/04/2019, a professora explicou que, na semana passada, os alunos fizeram dois simulados, um de Português e outro de Matemática e, então, na aula desse dia, os alunos deveriam realizar a atividade novamente (especificamente o simulado de Português), que depois ela iria corrigir para que juntos pudessem refletir sobre os erros e os acertos.*

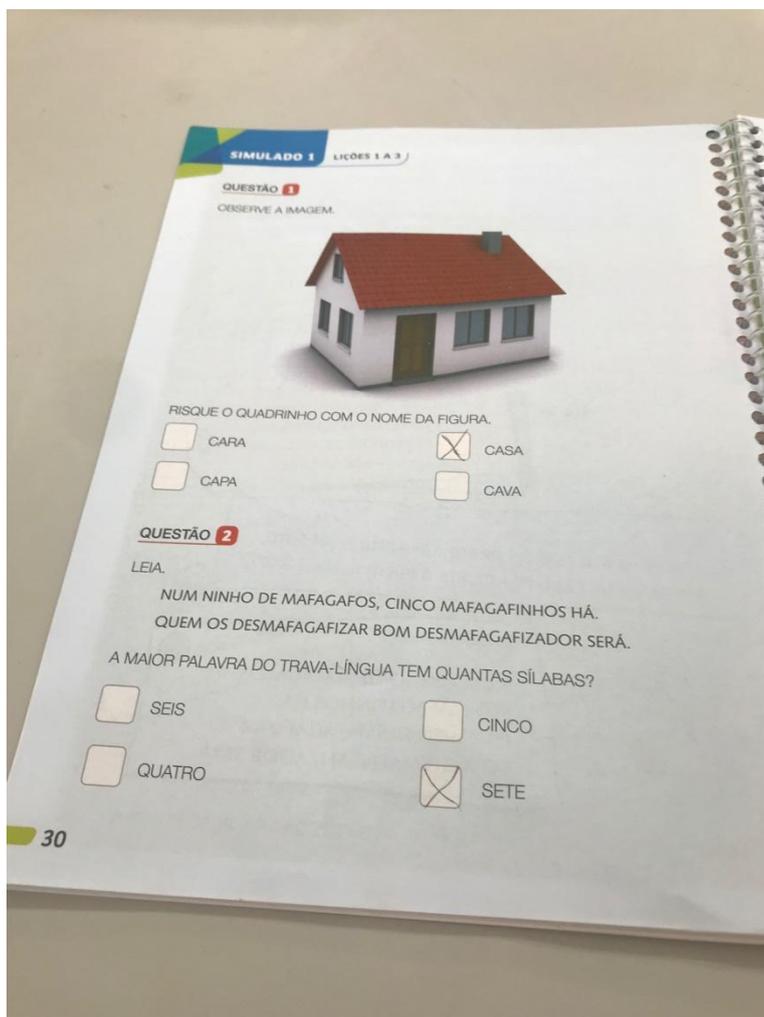
Foto 36 – Caderno do simulado de Português



Fonte: A autora (2019).

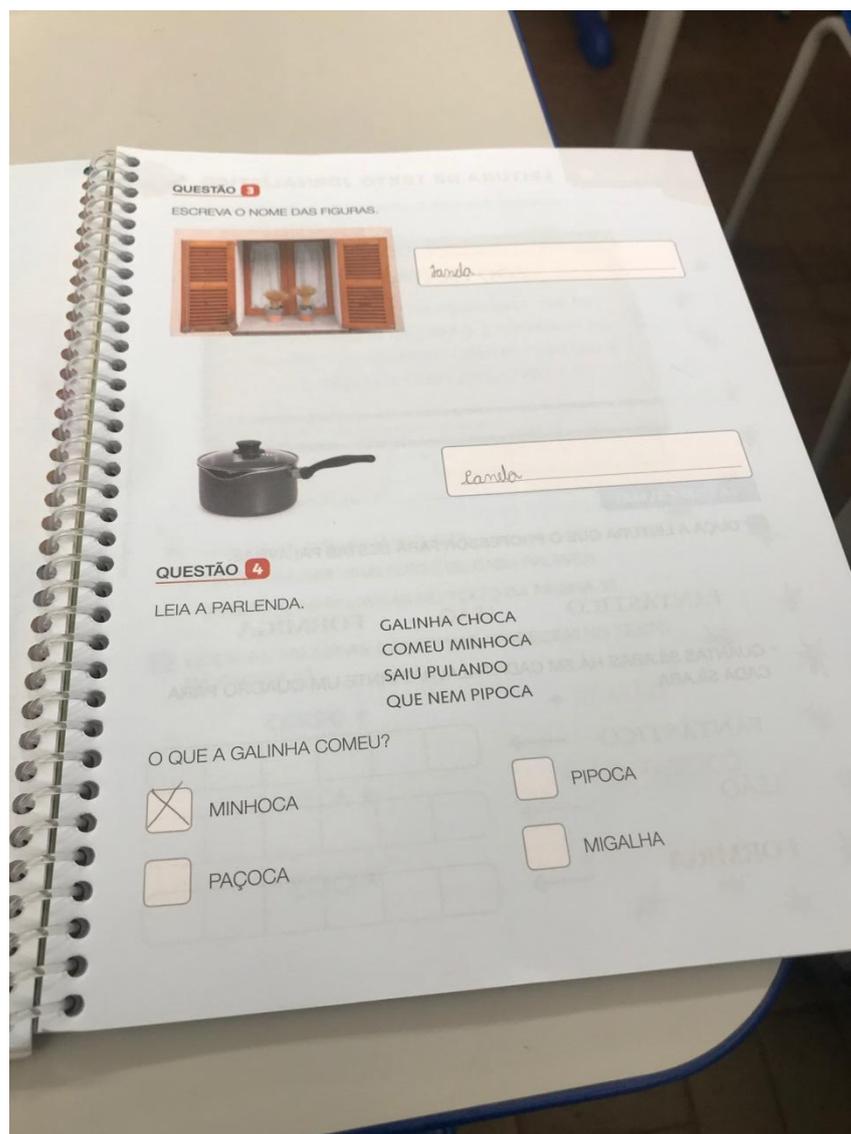
<sup>26</sup> É importante esclarecer que, embora haja um cronograma com as lições que deveriam ser feitas, a educadora fez uso do material em apenas dois momentos durante as nossas observações, o que demonstra a escolha docente sobre o material que ela priorizava em suas aulas.

Foto 37 – Simulado de Português



Fonte: A autora (2019).

Foto 38 – Simulado de Português



Fonte: A autora (2019).

Assim sendo, a professora começou a correção da atividade do simulado explicando o seguinte:

“Olha, vamos lá... Vamos prestar atenção! Esse foi o simulado de Língua Portuguesa, foi o simulado que vocês fizeram, não foi? E aí tia “Miriam<sup>27</sup>” ainda está colocando a nota no sistema; ela não me devolveu ainda, mas a gente vai fazer a correção. Eu não sei se vocês acertaram ou erraram, mas vamos fazer a correção.”

Partindo dessa explanação, a professora esclareceu que a primeira questão era para riscar o quadradinho com o nome da figura. Ela explicou:

<sup>27</sup> Modificamos o nome da coordenadora para preservarmos sua identidade.

*“Aí eu tenho quatro nomes, que vocês deveriam ler. Todos começam com a mesma letra e com a mesma sílaba. Todos começam com... as palavrinhas todas começam com...”*

*Ao passo que algumas crianças respondem: “— CA.”*

*A docente continua:*

*“Então se alguém foi, ah, porque casa começa com ‘CA’, se deu mal, porque tem que ler a palavrinha toda.”*

*A educadora solicitou a uma criança que colocasse o nome da figura no quadro, para que todos pudessem analisar, e a criança escreveu com letra cursiva. Então ela faz a ressalva de que, na atividade e no simulado, não estava com letra cursiva, mas indicava a mesma coisa, o mesmo objeto, escrevendo no quadro a palavra CASA com letra bastão e questionando se as crianças marcaram o nome corretamente. A maioria das crianças respondeu que sim.*

*Continuando, ela pediu a um estudante que lesse a primeira palavrinha do primeiro quadradinho. A criança não conseguiu ler, e ela solicitou a outro estudante que realizasse a leitura. O segundo acertou e ela reafirmou que, se eles não tivessem prestado atenção, poderiam ter marcado de maneira errada a palavra ‘CARA’. Outra criança foi solicitada para ler o segundo quadradinho, mas também se atrapalhou, e a professora fez a leitura coletiva de ‘CAPA’. No terceiro quadradinho, as crianças identificaram que deveria ser o nome CASA e, no último quadradinho, a professora leu ‘CAVA’.*

*A docente enfatizou o seguinte:*

*“Essa questão, para quem aí anda chutando, se deu mal, porque todas as palavrinhas começam com a mesma sílaba, todas começam com ‘CA’. Então, se alguém chutou porque começa com ‘CA’, chutou errado, né?”*

*Na segunda questão, as crianças apresentaram mais dificuldades. A professora considerou ser uma questão difícil, mas mesmo assim algumas crianças conseguiram acertar. Para a correção, a professora leu o trava-língua e o enunciado, perguntando às crianças qual seria a maior palavra do texto.*

*“Quando vocês leram, qual é a maior palavra que vocês leram?”*

*As crianças respondem:*

*“Quatro!”*

*“Cinco!”*

*“Qual foi a maior palavra?”*

As crianças insistiam em dizer os números, e a professora questionou de outra forma:

“O nome da palavra? Qual foi a palavra que foi a maior?”

A professora demonstrou irritação porque as crianças ainda falavam os números, e não a palavra.

“Leiam a maior palavra quem tem aí... Qual é a palavra?”

Até que um aluno conseguiu ler a palavra ‘DESMAFAGAFIZADOR’ inteira.

A docente escreveu a palavra no quadro e, em seguida, fez a leitura.

“Aí a pergunta era: quantas sílabas tem esta palavra? Quantas vezes eu abro minha boca para ler esta palavra?”

A professora fez a leitura da palavra sílaba a sílaba, realizando a segmentação, e concluiu com as crianças que a palavra tinha sete sílabas. Por fim, explicou que os alunos deveriam marcar o quadradinho com o nome do número, e não com o número, de maneira que lessem e identificassem a resposta correta.

Na terceira questão, a docente pediu que um educando escrevesse no quadro o nome da primeira figura. Em seguida, voltando-se para a turma, a professora perguntou para as crianças:

“Essa primeira figura é o quê? Como é que eu escrevo?” Algumas crianças citam letra por letra e ela escreveu o nome no quadro.

Dando prosseguimento, pediu a um estudante que escrevesse a segunda palavra. O aluno escreveu e ela perguntou:

“Me digam aí o que foi que vocês perceberam entre ‘JANELA’ e ‘PANELA’? ‘JANELA’ rima com ‘PANELA’. A única coisa que tem de diferente entre uma e outra é a primeira letra. Se eu tirar o J e colocar o P fica... e se eu tirar o P e colocar o J fica...” As crianças respondem com facilidade ao questionamento da troca de letras.

Na última questão, a professora disse que também era muito fácil, e solicitou que um educando fizesse a leitura da parlenda. Como as crianças ficaram conversando durante a leitura do coleguinha e se mostraram um pouco dispersas, a professora fez a leitura em voz alta dos versos e do enunciado. As crianças prontamente respondem: “Minhoca!”

A professora rebateu que, no dia do simulado, viu que “um monte de gente colocou ‘PIPOCA’, eu vi quando eu passei, quando eu passei eu vi um monte de gente colocando ‘PIPOCA!’”.

*“Olha, um textozinho curtinho, fácil, era só você ler e entender o que tava fazendo. Aí a primeira opção era ‘MINHOCA’, a segunda era ‘PAÇOCA’, e falei ‘PAÇOCA’ aí? No texto, falei em ‘PAÇOCA’? Pelo amor de Deus, se alguém marcou ‘PAÇOCA’, viajou, né? Porque no texto nem tinha ‘PAÇOCA’. Mas no texto tinha ‘PIPOCA’, aí ela saiu pulando que nem pipoca e teve gente que marcou ‘PIPOCA’. E a última palavra, que palavra é? ‘MIGALHA’. O texto falou sobre ‘MIGALHA’? Se alguém marcou ‘MIGALHA’, pelo amor de Deus!”*

*Depois da correção do simulado, a professora passou de banca em banca dando o visto na atividade e observando as respostas das crianças. A professora viu que algumas crianças erraram, e fez a seguinte observação para a turma:*

*“Olha, já encontrei por aí gente dizendo que a galinha comeu ‘PIPOCA’; a galinha não comeu ‘PIPOCA’, comeu ‘MINHOCA!’”*

*Em outro momento, ela fez uma observação individual, mas comentando para todos na sala.*

*“Eita! Pior é uma coisa dessa aqui, né? Que marcou ‘MINHOCA’, ‘PIPOCA’ e ‘MIGALHA’.”*

Finalizado o relato de correção do simulado, é importante destacar agora a fala da professora sobre a utilização e a finalidade do projeto em sua prática docente.

*A finalidade do Aprova Brasil é preparar eles para a prova do SAEPE, pra avaliação externa. Ele vem com textos e atividades baseadas no SAEPE, e aí todo semestre a gente trabalhava um capítulo para preparar eles para a avaliação externa. [...] Eu gostava muito desse programa, vinham jogos ao final, vinham desafios de leitura, os jogos para também trabalhar a leitura, principalmente a leitura, eu gostava muito desse programa, apesar da correria, ele ajudava bastante.*

À luz das observações descritas e mediante a fala da educadora, percebemos que as avaliações externas se conectaram mais diretamente com a avaliação da professora por meio do projeto “Aprova Brasil”, que, mesmo tendo sido desenvolvido de forma insólita, apontou uma preocupação tanto da escola quanto da docente com essas avaliações e com o desempenho dos estudantes. De modo geral, baseado

nas reflexões Bauer, Alavarse e Oliveira (2015), entendemos que as avaliações interferiram na autonomia da professora, influenciando sua prática de ensino. Mas essa influência não foi determinante, e a educadora não menosprezou as ações docentes focalizando apenas na aplicação do projeto para alcançar bons resultados na turma. Com isso, é importante destacar que não foi observado o fenômeno do afinilamento escolar, no qual

[...] Conteúdos e disciplinas não avaliados receberiam menor atenção nas escolas, inclusive com a diminuição do tempo dedicado à sua aprendizagem, fenômeno conhecido como afinilamento curricular, em que há um direcionamento das práticas de sala de aula para preparar os alunos para obter bons resultados (Cf. BROOKE, 2013; CASASSUS, 2013; MADAUS; RUSSELL; HIGGINS, 2009). (BAUER, ALAVARSE E OLIVEIRA, 2015, p. 1378).

Isso porque, mesmo as avaliações externas sendo conhecidas por monitorar resultados com ênfase em Português e Matemática, a variedade dos conteúdos organizados e as disciplinas observadas durante as aulas foram diversas, sem a proeminência de habilidades relacionadas exclusivamente a essas duas disciplinas.

Contudo, diante dessa fórmula de avaliação explicitada por meio de simulados para “preparar” as crianças para as avaliações externas, entendemos que o fator preponderante para a avaliação se constitui na medição e em como o uso de bons instrumentos poderiam trazer dados “reais” e “concretos” para analisar determinados conhecimentos. Nessa esfera, a perspectiva de avaliação é aqui entendida como treino e, longe de ser formativa, mensura o conhecimento a partir de uma lógica de ensino visa treinar a criança para que ela consiga apresentar com coerência os conteúdos que lhes foram ensinados.

Os limites desse tipo de avaliação são numerosos, entre eles avaliações descontextualizadas, restritas, excludentes e muito pouco eficazes para compreender o multifacetado campo social da avaliação. Analisando especificamente o instrumento que foi utilizado na aula e aqui descrito, percebemos que ele é pouco coerente e que, em certa medida, poderia induzir as crianças ao erro.

O primeiro elemento a ser mencionado foi muito bem identificado pela docente, ao explanar sobre a dificuldade da segunda questão. Essa parte do simulado é a sequência de uma atividade bem mais simples, que implicava no reconhecimento da palavra ‘casa’, geralmente uma palavra estável para as crianças,

e com um enunciado que as conduzia a perceber a sílaba final da palavra para bem identificar a figura. Em contrapartida, a questão seguinte envolve muitas competências e tem um grau de dificuldade bem maior por se tratar de um trava-língua, que não é tão comum por apresentar palavras que não são facilmente reconhecíveis pelo distanciamento com o léxico infantil. Nesse sentido, é demandado ainda mais esforço cognitivo das crianças para entender de que trata o texto e o que se pede no enunciado. Tornando essa tarefa ainda mais difícil, as respostas a essa questão são representadas pelos nomes dos números, já que as crianças deveriam, além de identificar corretamente a maior palavra do trava-língua, ler corretamente o nome do número. Não é inocuamente, portanto, a dificuldade que as crianças enfrentaram com essa questão.

Na terceira questão, há uma resolução mais simples, que requer das crianças a escrita de figuras, mas que logo na primeira imagem a criança poderia se atrapalhar e escrever 'flor' ou 'flores', por exemplo, em vez de janela e que, em nossa compreensão, não indicaria um erro.

Por fim, a última questão indica, além de uma atividade de compreensão do sistema de escrita alfabética, uma atividade de compreensão textual, de modo que os educandos deveriam entender 'o que a galinha comeu. Assim, somente a associação correta grafema-fonema não foi o suficiente para assegurar uma real compreensão do texto, haja vista que muitas crianças se confundiram e marcaram respostas incorretas.

Nos contextos escolares, diversas são as formas de avaliar e conceber a leitura, levando em conta a singularidade de cada docente, suas convicções e suas experiências. Nesses moldes,

Dependendo das situações didáticas que são realizadas na escola, as crianças podem aprender, desde pequenas, a desenvolver estratégias que as ajudem a lidar com textos escritos, de forma a buscar neles a construção de sentidos e não apenas uma correspondência entre letras e sons. Assim, faz muita diferença se o professor acredita que a capacidade de ler se adquire simplesmente memorizando as correspondências entre grafemas e fonemas e sendo capaz de oralizar textos ou se ele desenvolve uma prática pedagógica voltada para que a criança possa identificar marcadores de diferentes gêneros textuais (p.ex. o que compõe uma receita de bolo), associar o texto novo com outros já conhecidos, localizar informações presentes no texto, fazer inferências a partir de indícios não explicitados, se posicionar diante do que está escrito e associar o texto ao contexto sociocomunicativo. (SILVA e *et al.* 2012, p. 14).

Com esse processo, o simulado, enquanto instrumento de avaliação, tem uma ação mais limitada para entender a compreensão das crianças na leitura, pois só a última questão leva a criança a refletir minimamente sobre o texto, com o reconhecimento explícito do sentido. As demais atividades de leitura tomam a palavra isolada como elemento a ser analisado e lido, e não como unidade de sentido dentro de um texto. A avaliação da escrita, por sua vez, se resume à escrita de palavras, com a utilização de duas palavras de sílabas simples, sem investigar a fundo outros conhecimentos que as crianças poderiam ter com a produção de palavras com sílabas mais complexas, frases e até mesmo pequenos textos. O simulado utilizado, portanto, induz o professor a automatizar as práticas de leitura e de escrita, restringindo os elementos avaliativos de ambas as práticas, focalizando determinadas habilidades em detrimento de outras.

É por isso que, no âmbito da avaliação, a mediação da professora se fez tão importante, indo além da forma avaliativa engendrada no simulado. Isso porque solicitar aos estudantes que leiam as palavras, que sigam até o quadro para escrever essas palavras e que contem o número de sílabas também são formas avaliativas que enfatizam a aprendizagem individual. Contudo, não podemos deixar de mencionar que a professora não solicitou a participação de todas as crianças, restringindo o ato de avaliar a um pequeno grupo. Seria interessante se ela utilizasse o instrumento de avaliação e, percebendo suas limitações, buscasse alcançar mais seus alunos, entendendo os seus conhecimentos. Como exemplificação, poderíamos citar o ditado mudo que, na terceira questão, solicitava às crianças que escrevessem o nome das figuras; aqui, apenas duas crianças foram chamadas para participar. Desse modo, mais do que fazer escolhas aleatórias sobre quem iria ou não ao quadro, a professora poderia fazer um grande ditado solicitando que todas as crianças tivessem a oportunidade de escrever uma palavrinha cada, sendo possível que a educadora tivesse um olhar mais específico sobre o conhecimento da escrita de seus alunos.

Uma das formas de avaliar a produção de texto é solicitando uma escrita individual. Através dela é possível coletar informações sobre os alunos de modo muito particular, pois o professor terá uma amostra do desempenho individual de cada aluno e poderá traçar comparativos com meses anteriores e posteriores, acompanhando o avançar de cada um. (SILVA e *et al.* 2012, p. 31).

Soma-se a isso o fato de a escrita apresentar elementos que tornam mais explícitos o conhecimento que cada criança possui, diferentemente da leitura nos moldes do simulado com questões de múltipla escolha, no qual a criança pode acertar, mas sem necessariamente obter o conhecimento sobre o texto trabalhado. A mediação docente também é importante no sentido de verificar se, de fato, a criança consegue fazer a correspondência adequada entre letras e sons e se consegue entender o que lê. Para tanto, solicitar a leitura das crianças ajuda a entender o desempenho individual, mas, mais uma vez, precisamos reivindicar o direito de todas serem avaliadas. Reconhecemos que a avaliação de todas, todos os dias, é muito difícil, levando em conta a própria dinâmica escolar, mas sendo esse um momento de avaliação mais formal, de simulado, a docente poderia ter se dedicado a tentar entender as aprendizagens individuais. Vimos como uma das tentativas da educadora de acompanhar as crianças a conferência de banca em banca que, por si só, não garante uma análise mais precisa, mas é uma tentativa de monitorização e de observação das manifestações particulares.

Em contraposição, a postura avaliativa da educadora é pouco construtiva quando expõe as crianças e seus erros sem o devido auxílio. Como exemplo, tomamos a situação em que a docente reclama quando uma criança marca três respostas. Nesse caso, entendendo o erro cometido, ela poderia ter se dirigido especificamente à criança, ajudando-a a compreender o que exatamente pedia a questão. O comentário para a turma não ampara a criança diretamente e faz com que ela tenha que posteriormente lidar, sozinha, com a tarefa de descobrir seus equívocos e como superá-los.

No que diz respeito às tarefas educativas, sublinhamos a prática da professora ao ensinar seus alunos a reconhecerem elementos explícitos no texto, como no relato a seguir. *“Aí a primeira opção era ‘MINHOCA’, a segunda era ‘PAÇOCA’, e falei ‘PAÇOCA’ aí? No texto, falei em ‘PAÇOCA’? Pelo amor de Deus, se alguém marcou ‘PAÇOCA’, viajou, né? Porque no texto nem tinha ‘PAÇOCA’.”*

É válido destacar que a compreensão textual pode ser ensinada e deve ser trabalhada desde o início da escolarização, fazendo com que os alunos tenham contato com diversos materiais textuais com funções e formas diferentes ao mesmo tempo em que conseguem ampliar o repertório lexical pelas influências que recebem estando expostos a diversos textos.

Cabe aqui apresentar também o resultado de um simulado fornecido pela professora de acordo com o projeto, cujos resultados serviriam de elemento para orientar a prática docente.

Foto 39 – Resultado do simulado de Português

Para começar selecione o ano escolar e simulado.

**Ano Escolar**  
2º ANO EF I

**Simulado**  
AI-LP-Simulado 3

Gerar Relatório

Total de Alunos Matriculados: 21 Total de Alunos Avaliados: 19

Exportar Planilha(XLS)

Questão	Eixo	Habilidade	Erros	Acertos	% Erros	% Acertos
1	E1 - Leitura	H4 - Localizar informações explícitas em textos	4	14	22 %	78 %
2	E1 - Leitura	H5 - Compreender os sentidos de palavras e expressões em textos	7	11	39 %	61 %
3	E1 - Leitura	H8 - Identificar o assunto de um texto	2	16	11 %	89 %
4	E2 - Escrita	H10 - Grafar palavras com correspondências regulares diretas	3	15	17 %	83 %

Fonte: A autora (2019).

A docente explicou que recebia uma espécie de “cronogramazinho”, apresentado anteriormente, com os resultados das habilidades que os educandos mais acertavam e com as que eles apresentavam mais dificuldades; tudo isso era quantificado por meio de porcentagens, conforme a imagem da foto 39. Dessa forma, ficava explícito para ela as maiores dificuldades da turma e, em cima das habilidades que verificava maiores deficiências de aprendizagem, ela realizava atividades extras, de acordo com o planejamento, para reforçar o entendimento da habilidade que havia menor percentual de acertos.

Vê-se, portanto, uma abordagem mais tradicional de avaliação, exposta principalmente pelo material do projeto que, centrada em questões de certo ou errado, tipifica o ato de avaliar e exclui seu caráter de ferramenta multidimensional. A própria organização do livro e a fala da professora ao dizer trabalhar o material de maneira “bem mastigada” mostram o quanto o treino está enraizado nesse processo, com ênfase em aspectos metodológicos, verificando se as crianças conseguiram absorver o que foi ensinado. Nessa lógica, a avaliação tem a função de controlar e classificar o que a criança sabe ou não, esquecendo-se da investigação e da pesquisa sobre o conhecimento daquele conteúdo.

As próprias ações da professora revelam um olhar pouco apurado sobre o outro e seu processo de aprendizagem, pois se verificam os erros sem a compreensão de como eles surgiram, quais os caminhos e quais as motivações que culminaram nos enganos cometidos. Essa prática da avaliação e o instrumento aqui exemplificado fragmentam o conhecimento e negligenciam as pistas sobre a singularidade do conhecimento construído, além de objetificarem a avaliação sem questionamentos sobre os sentidos que dela surgem. Nesse ínterim, a concepção de avaliação assume uma forma engessada e numérica, como se os números pudessem dar conta de toda a realidade social e simbólica que compõe esse campo. Mais do que isso, a classificação dos indivíduos pelos resultados que apresentam nessas avaliações constitui um universo de preparação, de julgamento e de marginalização próprio da natureza técnica e acrítica desse enfoque avaliativo.

Importante frisar que o dia em que apresentamos o simulado, 22/04/2019, é um dia específico, em que observamos o uso do livro do projeto “Aprova Brasil”, e não compõe o quadro de rotina da prática pedagógica apresentada, porque interessava-nos observar principalmente a utilização do livro em sala de aula com a aplicação do simulado, que se constituiu como um evento único, não sendo replicável durante a semana.

#### 4.1.9 Concepções de alfabetização presentes no projeto “Aprova Brasil”

Nesse momento, dedicando-nos mais especificamente às tarefas educativas. Temos outro relato dedicado ao uso do livro do projeto “Aprova Brasil”, utilizado principalmente para a prática pedagógica, e não para avaliar as crianças por meio dos simulados.

Outro exemplo é o da aula realizada no dia 14 de agosto de 2019, na qual a professora utilizou mais uma vez o material do projeto “Aprova Brasil”, só que, desta feita, a configuração foi articulada sob a forma de atividade proposta pelo próprio livro, e não como simulados. Vejamos os procedimentos didáticos.

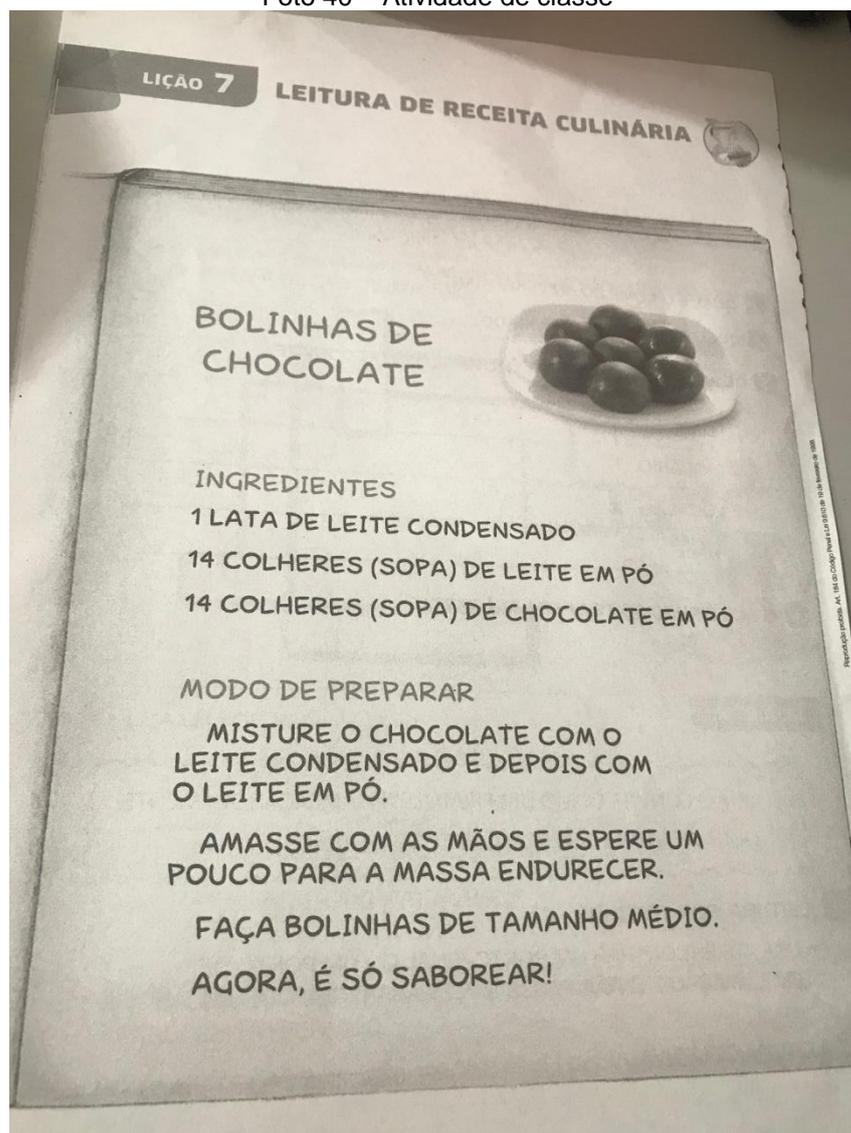
*No dia 14/08/2019, as crianças abriram o livro na página 56 e a professora começou a trabalhar o gênero receita. No momento inicial, ela explicou que as crianças iriam fazer a atividade proposta pelo livro e depois executar a receita sugerida, mas que, nesse primeiro momento, iriam somente fazer as atividades. Ela perguntou:*

*“O título da receita é o quê?” As crianças responderam que era “bolinhas de chocolate”.*

*“Toda receita tem duas partes, quais são as duas partes da receita?” Os educandos responderam “ingredientes” e ela complementou com “modo de preparar”.*

*Na continuidade da atividade, a professora pediu que algumas crianças lessem os ingredientes, e foi discutindo junto com elas o passo a passo para se executar a receita.*

Foto 40 – Atividade de classe



Fonte: A autora (2019).

*De acordo com a professora, essa atividade já havia sido passada para casa, para que as crianças pudessem reproduzir a receita com os pais. Eles estavam trabalhando novamente a mesma atividade na classe e, por isso, quando fosse solicitado para os estudantes realizarem a receita, ela não iria mais explicar, porque eles já deveriam saber o passo a passo.*

*Ao finalizar a leitura em voz alta da receita, a professora recomendou que as crianças continuassem prestando atenção aos exercícios propostos na página 57.*

Foto 41 – Atividade de classe

**VÁ COM CALMA!**

**1 LEIA A PALAVRA.**

**CHOCOLATE**

- CIRCULE AS VOGAIS QUE SÃO USADAS PARA COMPOR ESSA PALAVRA.  
A E I O U
- QUANTAS VOGAIS VOCÊ CIRCULOU?
- QUANTAS VOGAIS HÁ NA PALAVRA?  
☆ 1 ☆ 2 ☆ 3 ☆ 4
- QUAL VOGAL APARECE MAIS DE UMA VEZ?
- CIRCULE AS CONSOANTES USADAS PARA COMPOR A PALAVRA.  
**C H O C O L A T E**
- QUANTAS CONSOANTES VOCÊ CIRCULOU?
- QUAL CONSOANTE APARECE MAIS DE UMA VEZ?
- AGORA, COPIE CADA SÍLABA DA PALAVRA EM UM QUADRINHO.  
CHOCOLATE

**LEIA CADA SÍLABA EM VOZ ALTA.**

**QUE DIFERENÇA VOCÊ PERCEBEU NO SOM DA LETRA C EM CHO E CO?**

57

Fonte: A autora (2019).

A docente leu o enunciado e pediu que uma criança lesse a palavra. Quando a criança demonstrava certa dificuldade para realizar a leitura, a professora intervinha dizendo que, quando as letras 'C' e 'H' estavam juntas na sílaba, as crianças deveriam ler com o som de 'X', e leu em voz alta a palavra 'CHOCOLATE'. Depois, ela perguntou quantas sílabas tinha essa palavra, e as crianças responderam corretamente que havia quatro sílabas.

Em seguida, ela pediu que uma criança dissesse quantas vogais tinha nessa palavra, acompanhando novamente as atividades da página. A criança respondeu adequadamente, mas ela reforçou em voz alta para a turma:

“A letra ‘A’, a letra ‘E’ e a letra ‘O’. Só lembrando, quais são as vogais mesmo? Quais são as vogais, minha gente, do alfabeto?” E as crianças responderam de maneira correta.

Na questão que seguiu, a professora foi lendo cada enunciado e, na medida em que as crianças respondiam, ela explicava o que deveriam fazer, como na questão sobre a vogal que apareceu mais de uma vez, e ela explicou que as crianças deveriam escrever a letra ‘O’ no quadradinho.

Quando a professora percebia que alguma criança não havia feito ou não estava no mesmo ritmo dos demais, ela se dirigia até a criança e explicava o que ela deveria fazer. Logo em seguida, continuava com os mesmos procedimentos. Na questão que pedia para colocar cada sílaba da palavra ‘CHOCOLATE’ em um quadradinho, ela percebeu que algumas crianças estavam colocando uma letra em cada quadradinho e fez a seguinte afirmação:

“Não é cada letra, é cada sílaba, toda vez que eu abro a boca para dizer a palavra ‘CHO-CO-LA-TE’. Tem pessoas colocando ‘C’ em um quadradinho, ‘H’ no outro, o ‘O’ em outro... Pelo amor de Deus! Minha gente! Alô! Não me façam ter um ‘piripaque’, não! Pelo amor de Deus!”

Ainda observando os equívocos das crianças, ela se deparou com uma aluna que escreveu ‘CH’ em um quadradinho, ‘OC’ em outro quadradinho, e chamou a atenção da menina dizendo “é muita falta de atenção!”. Em seguida, pediu que a estudante fizesse a correção. À outra criança ela diz que: “roda, roda e não sai do lugar”. Após isso, ela lê novamente a palavra ‘CHO-CO-LA-TE’, esperando que as crianças pudessem acertar dessa vez. Ela segue:

“Bora, minha filha, a palavra ‘CHOCOLATE’ está aqui, é só separar as sílabas. Cada sílaba em um quadradinho. Vamo?” A professora continuava observando as dificuldades de algumas crianças para separarem as sílabas, e fazia afirmações para a turma com as seguintes palavras:

“Olha, tem pessoas que eu não sei não o que é que tá acontecendo, viu?”

“Falta de atenção! Estamos já no meio do mês de agosto, final do ano tá chegando, o segundo ano tem que terminar lendo, e eu tô vendo pessoas aqui perdidas igual um cego no meio do tiroteio, minha gente! Bora! Como é que eu separo as palavras de ‘CHOCOLATE’? Olhem, olhem o que eu vi por aí, e ela escreve: ‘CHOC’. É assim? É assim que eu leio? Como é que eu leio? ‘CHO-CO-

*LA-TE'. É difícil, né, minha gente? (em tom de ironia) Olhe, e eu vou dizer que teve mais de cinco pessoas que não conseguiram, não foi uma só, não."*

*Para finalizar, ela fez a leitura da última questão respondendo com as crianças que "em 'CHO' tem o som de 'X', e em 'CO' tem o som de 'K', né?". Em seguida, pediu que as crianças escrevessem essas diferenças nas duas linhas destinadas para a resposta.*

*Continuando, a professora respondeu com as crianças a página 58, seguindo a mesma sistemática de escrever algumas explicações no quadro e responder junto com a turma oralmente. Ela sempre passava novamente de banca em banca observando o desempenho das crianças na resolução de cada página.*

Foto 42 – Atividade de classe

LIÇÃO 7 • LEITURA DE RECEITA CULINÁRIA

2 OUÇA COM ATENÇÃO A LEITURA QUE O PROFESSOR FARÁ DO TÍTULO DA RECEITA.

### BOLINHAS DE CHOCOLATE

- QUANTAS PALAVRAS COMPÕEM O TÍTULO DA RECEITA?  
☆ 1      ☆ 2      ☆ 3
- QUANTAS SÍLABAS HÁ EM CADA PALAVRA?

**BOLINHAS**      **DE**      **CHOCOLATE**

3      1      4

- AGORA, COPIE CADA SÍLABA DAS PALAVRAS EM UM QUADRINHO.

[Diagrama com caixas para copiar sílabas: B, O, L, I, N, H, A, S; D, E; C, H, O, C, O, L, A, T, E]

- PINTE A SÍLABA MAIS FORTE DE CADA PALAVRA.
- LEIA O TÍTULO DA RECEITA EM VOZ ALTA.

58

Fonte: A autora (2019).

Na mediação observada na página 58, gostaríamos de destacar mais uma vez a avaliação das crianças e seus desempenhos com base nos comentários da docente. Para tanto, ela continuava solicitando a participação de algumas crianças para responderem à atividade. No segundo ponto da segunda questão, ela pediu a

*uma menina que respondesse quantas sílabas havia na palavra 'DE', ao que a menina respondeu "duas".*

*A educadora questionou a resposta da seguinte forma:*

*"Sério? Não é letra. Quantas vezes eu abro a boca para dizer 'DE'?" E a menina acerta depois ao dizer que é só uma vez, ou seja, uma sílaba.*

*Na questão que pedia para colocar as sílabas em cada quadradinho, a professora passou pelas bancas olhando as respostas das crianças, e percebeu que algumas estavam misturando as palavras e colocando as sílabas de maneira aleatória, sem respeitar a sequência da palavra em cada quadradinho. Ela chamou a atenção das crianças individualmente e solicitou que elas refizessem a atividade, explicando que deveriam escrever a palavra que apareceu primeiro e na ordem correta.*

*Uma criança em especial demonstrou muita dificuldade, não só de desenvolver as tarefas, mas também de interação e de comunicação. A professora, percebendo a dificuldade do menino, ficou ao lado dele ditando as letras que deveria escrever em cada quadradinho, mas, demonstrando insatisfação com a situação, afirmou o seguinte: "Eita! Se eu der aula só a esse menino, eu fico o tempo todo e não faço é nada." Em outras observações que a professora fez, percebemos que ela dizia "Eu não sei o que é isso aqui... Eu não sei o que é isso aqui.", referindo-se às respostas erradas que as crianças escreviam, mas sem explicar o que deveria ser feito para se obter uma resposta adequada. Dando continuidade, a professora colocou a resposta no quadro para as crianças que tiveram mais dificuldades em realizar o que era pedido. A utilização do livro durou até a hora do recreio; depois, as crianças retornaram à sala, mas continuaram com atividades de história, e não mais com o livro do projeto.*

Dando enfoque, nessa sequência, ao material do projeto e à concepção de avaliação que o norteia, pode-se afirmar a tentativa de unir a alfabetização e o letramento como elementos necessários nessa etapa da educação básica. Isso porque as atividades propostas envolvem um gênero textual a ser trabalhado em cada unidade, ao mesmo tempo em que proporcionam reflexões sistemáticas com palavras e frases no processo de instrução explícita. Exemplos disso são as crianças identificarem as consoantes e as vogais da palavra "CHOCOLATE",

refletirem sobre a diferença entre as sílabas “CHO” e “CO”, contarem a quantidade de sílabas que existem no título da receita, compararem as palavras quanto aos seus tamanhos. Ou seja, são ações que levam as crianças a refletirem sobre as palavras, suas formas, ao mesmo tempo em que se trabalha o gênero e sua função na sociedade letrada. Assim, percebemos a importância da postura da docente, que trabalhou com as crianças a estrutura do gênero textual, a leitura da receita e sua função, que, nesse caso, era a de produzir um doce. Também se destaca o trabalho envolvendo os pais, que deveriam trabalhar esse gênero praticando a receita com seus filhos em casa, bem como a reprodução da receita em sala de aula, novamente com a professora e os colegas.

Esses procedimentos nos levam a afirmar que a educadora, com base no material do programa, realizou atividades de reflexão sobre o sistema enquanto o texto trabalhado teve uma finalidade, uma razão prática e social. Assim, houve, especificamente nesse relato, um trabalho com a alfabetização na perspectiva do letramento, uma vez que a situação de leitura foi real, significativa, e ultrapassou os limites da escola.

O foco na alfabetização enfatiza a apropriação do sistema de escrita alfabético-ortográfico, bem como o desenvolvimento de capacidades motoras e cognitivas pertinentes a esse processo. O foco no letramento, como dimensão complementar e indissociável da alfabetização, privilegia aspectos relativos à inserção e participação do indivíduo na cultura escrita, abrangendo capacidades de uso do sistema de escrita e de seus equipamentos e instrumentos na compreensão e na produção de textos, em diversas situações ou práticas sociais. [...] Assim, situações efetivas de uso da escrita e da leitura devem ser criadas em sala de aula para que se possa saber como a criança se relaciona com a escrita no seu dia-a-dia e para que se possa avaliar o que ela conhece e entende sobre a escrita. (BRASIL, MEC, SEB. Fascículo 2, 2008, p. 30-31).

Em outras palavras, alfabetizar letrando é a garantia de que as crianças poderão desenvolver inúmeras atividades sobre o sistema de escrita e, concomitantemente, terão acesso a diversos textos, fazendo uso deles em situações sociais. Assumir o letramento e a alfabetização como objetos de ensino significa, portanto, adotar a linguagem escrita como elemento de reflexão e de aprendizagem em consonância com a leitura e a escrita em práticas sociais no contexto em que se desenvolvem. É por isso que a alfabetização e o letramento são vistos como elementos indissociáveis, pois não seria suficiente o aluno reconhecer as letras, as palavras, as relações entre letra e som, contar as sílabas e não poder entender a função e o significado do texto do qual provêm as palavras.

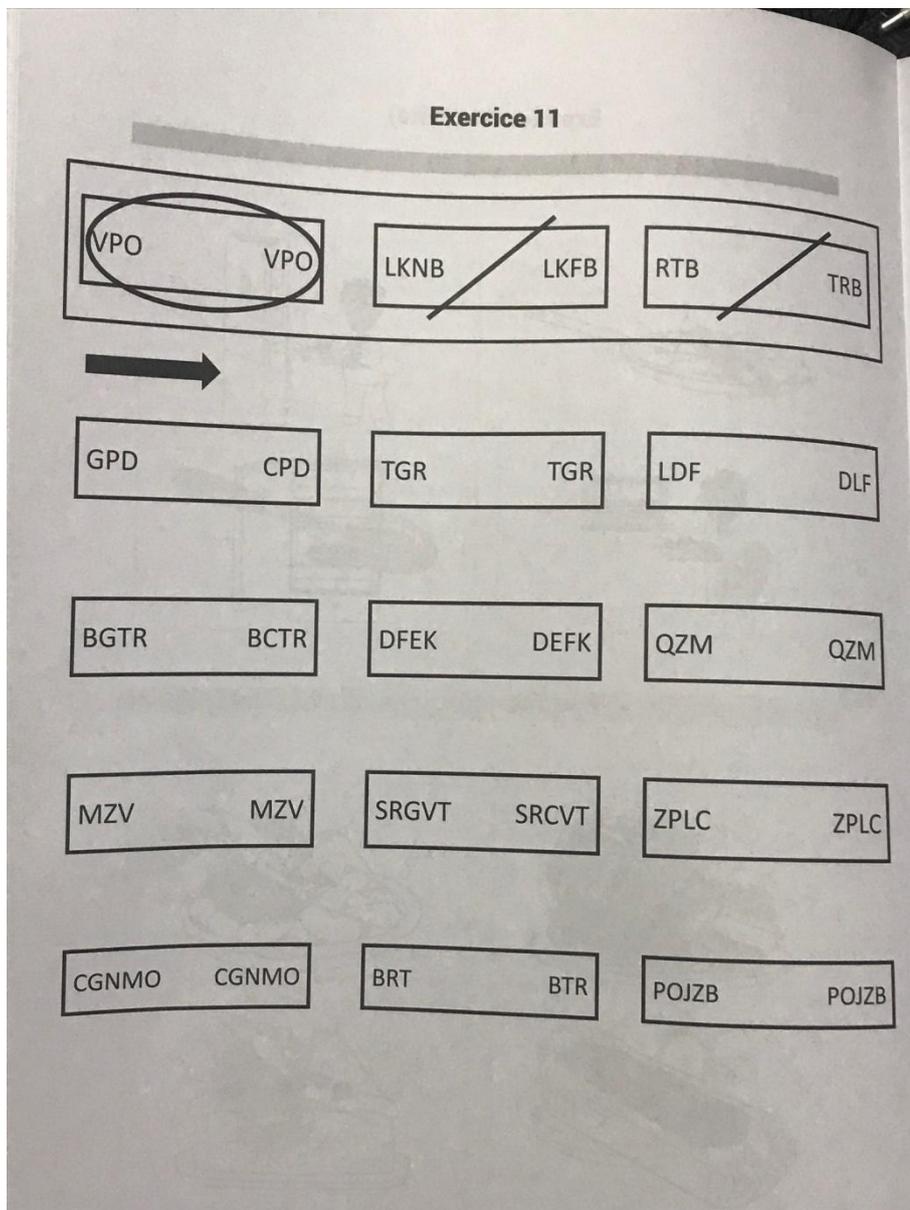
Apresentados os argumentos acerca das avaliações e da prática docente em correlação com os programas e o projeto de alfabetização, iremos nos dedicar, no próximo tópico, à avaliação nacional na conjuntura de Lyon e seus desdobramentos no fazer pedagógico cotidiano.

#### 4.2 AS AVALIAÇÕES NACIONAIS NA FRANÇA: QUAIS AS IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA DOCENTE?

As avaliações em larga escala na França possuem um viés diagnóstico e atendem a três grandes objetivos: fornecer orientações precisas aos professores acerca do conhecimento dos alunos para que possam progredir, permitir que os inspetores locais entendam os resultados obtidos localmente, e contribuir para ajustes em planos de formação nacionais, para que os educadores tenham acesso a cursos relevantes e necessários às suas carreiras. Na direção do que aqui é explanado, as avaliações são importantes principalmente para as crianças que precisam de orientações específicas, de maneira que os professores, reconhecendo tais necessidades, possam ajudá-las o mais cedo possível com ações mais direcionadas.

Desse modo, argumenta-se que as avaliações não têm um caráter de exame, uma classificação, mas são um diagnóstico que visam acompanhar o que os alunos já sabem no início e no meio do *CP* e no início do *CE1*, quando avançam para a turma seguinte. Nesse ínterim, as questões propostas aos estudantes assumem também um caráter diagnóstico, como no exemplo a seguir.

Foto 43 - Exemplo de uma questão da prova realizada em setembro



Fonte: A autora (2021).

Nessa questão, que foi retirada do caderno do estudante, referente à primeira avaliação em setembro, os alunos podem ser avaliados a partir da capacidade visual das letras, já que é proposto que reconheçam as letras e a ordem delas com foco na cadeia das que são iguais. Assim, a cadeia de letras não tem sentido e não constitui palavras, mas a atividade pode fornecer elementos reflexivos importantes, visto que as crianças são levadas a observar a sequência de letras, identificando as que são exatamente iguais. Contudo, elas podem se confundir tanto com relação à ordem

das letras quanto com a proximidade entre as formas gráficas de algumas delas, como o “O” e o “Q”. Então, quando o engano é verificado, os professores têm subsídios para compreenderem que a confusão ocorre mais no âmbito visual do que no do domínio da linguagem oral, e podem realizar a interferência necessária.

Na avaliação de janeiro de 2022, destacamos uma questão de leitura e de avaliação da fluência. A partir das informações contidas na questão, a professora deveria marcar o quadradinho sempre que o discente acertasse a leitura da palavra. Também era necessário relatar o tempo, isto é, se o estudante terminasse a leitura em menos de 60 segundos, deveria se escrever o número de palavras lidas pelos estudantes em 1 minuto e calcular a pontuação da fluência na leitura.

Adicionalmente, os professores eram lembrados a anotar quando os alunos não conseguiam ler mais do que quatro palavras dentre as onze encontradas na primeira linha. É possível observar que o texto é dividido em linhas e, em cada palavra, existe um quadradinho para ser preenchido de acordo com os acertos. Desse modo, os professores deveriam utilizar o cronômetro para realizar a leitura individual e anotar os resultados de cada um.

Foto 44 - Exemplo de uma questão da prova realizada em janeiro

### Exercice 18

[Démarrer le chronomètre.]

[Dans le tableau :

- Cocher la case si le mot est correctement lu ;

Dans les cases qui se trouvent au bas de cette page :

- Reporter le temps si l'élève termine en moins de 60 secondes ;
- Ecrire le nombre de mots lus par l'élève en 1 minute ;
- Calculer le score de fluence.

Remarque : si l'élève ne réussit pas à lire plus de 4 mots parmi les 11 premiers (1ère ligne) ne pas poursuivre la lecture.]

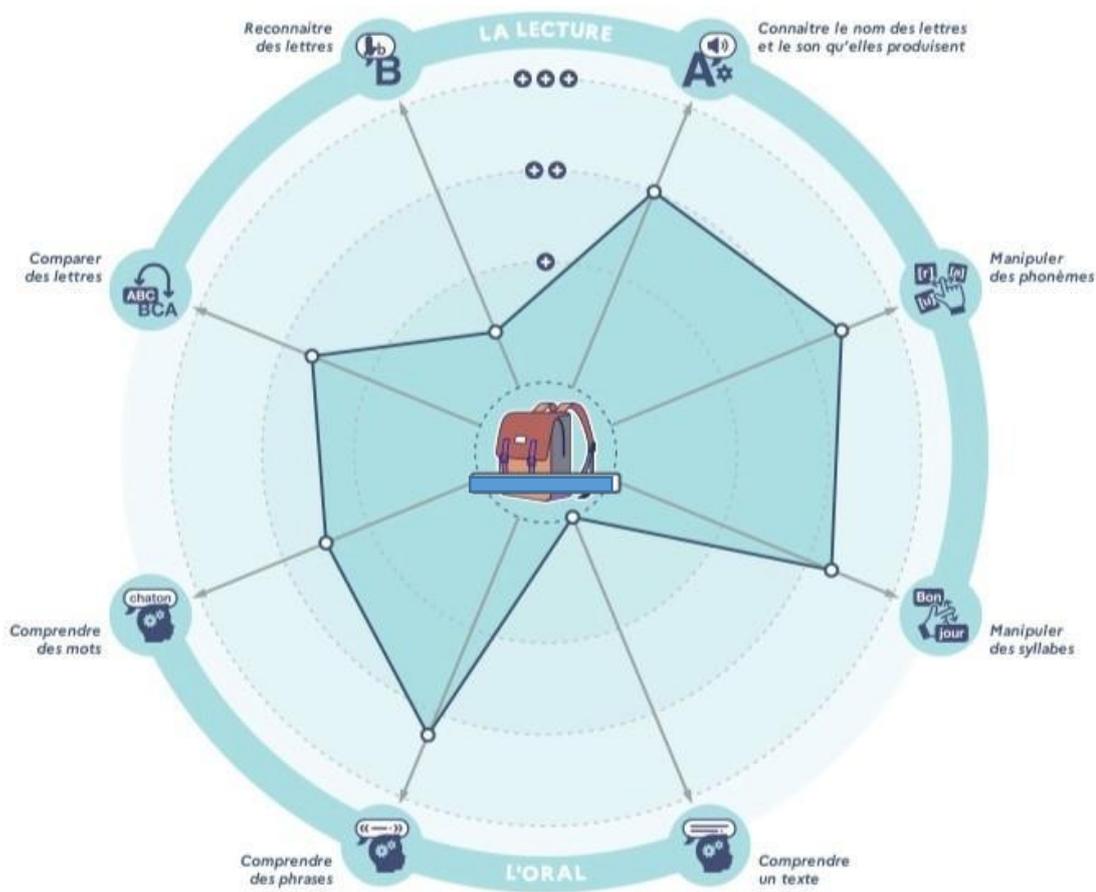
ligne 1	Le <input type="checkbox"/> 1	renard <input type="checkbox"/> 2	court <input type="checkbox"/> 3	dans <input type="checkbox"/> 4	la <input type="checkbox"/> 5	forêt <input type="checkbox"/> 6	Il <input type="checkbox"/> 7	arrive <input type="checkbox"/> 8	à <input type="checkbox"/> 9	la <input type="checkbox"/> 10	ferme <input type="checkbox"/> 11
ligne 2	Va <input type="checkbox"/> 1	t-il <input type="checkbox"/> 2	voler <input type="checkbox"/> 3	une <input type="checkbox"/> 4	poule <input type="checkbox"/> 5	Lola <input type="checkbox"/> 6	l'a <input type="checkbox"/> 7	vu <input type="checkbox"/> 8	Elle <input type="checkbox"/> 9	crie <input type="checkbox"/> 10	et <input type="checkbox"/> 11
ligne 3	le <input type="checkbox"/> 1	chasse <input type="checkbox"/> 2									
ligne 4	Bravo <input type="checkbox"/> 1	Lola <input type="checkbox"/> 2	dit <input type="checkbox"/> 3	la <input type="checkbox"/> 4	poule <input type="checkbox"/> 5						

Fonte: A autora (2022).

No que concerne aos resultados das avaliações diagnósticas realizadas em setembro, as quais tivemos acesso por meio da professora, verificamos diferentes habilidades avaliadas em francês, a saber: conhecer o nome das letras e o som que elas produzem, manipular os fonemas, manipular as sílabas, compreender textos, compreender frases, compreender palavras, comparar as letras e reconhecer as letras. Na avaliação de janeiro, as habilidades avaliadas foram: conhecer o nome das letras e o som que elas produzem, manipular os fonemas, escrever palavras, escrever sílabas, compreender frases, compreender frases lidas sozinhas, ler um texto em voz alta e ler palavras em voz alta.

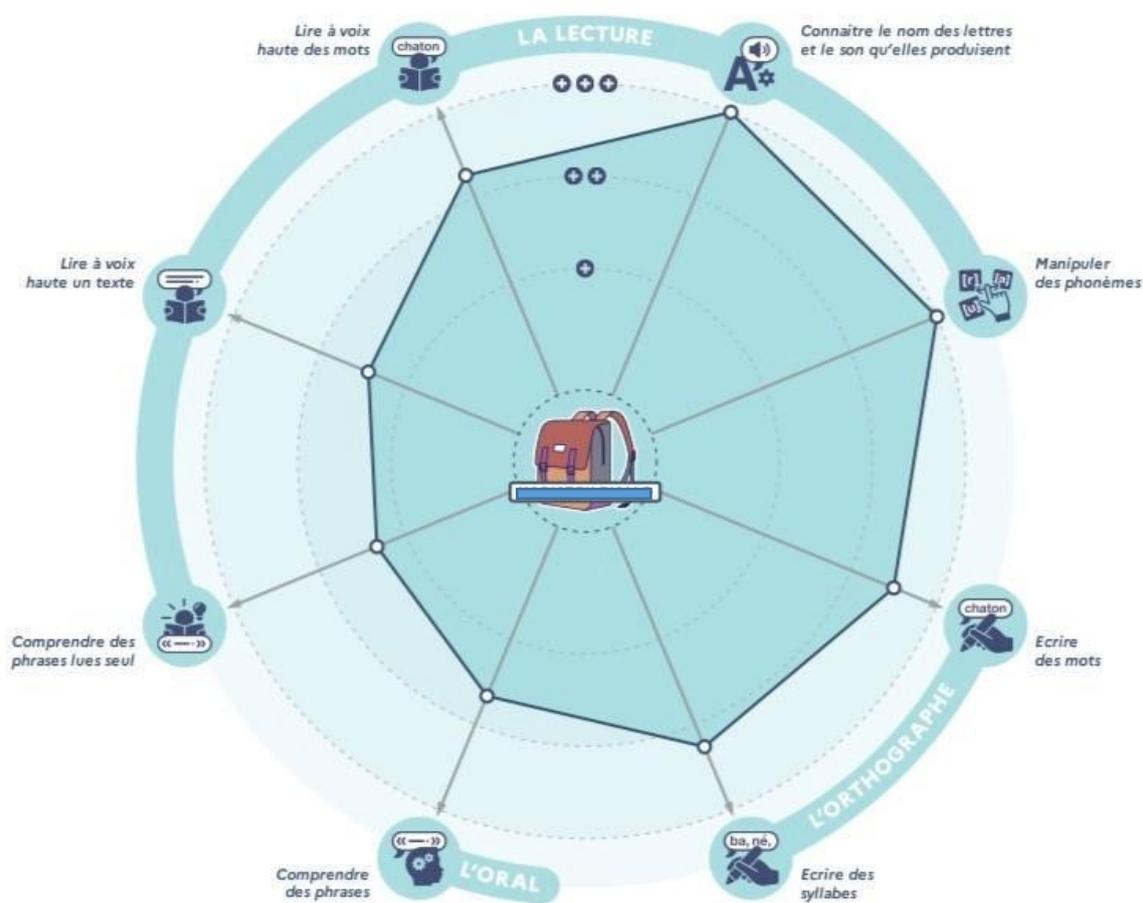
Nessa direção, exemplificamos o resultado de uma criança para que se possa entender como funciona o infográfico que os docentes recebem.

Foto 45 - Exemplo de um resultado na prova de setembro



Fonte: A autora (2021).

Foto 46 - Exemplo de um resultado na prova de janeiro



Fonte: A autora (2022).

Cada criança tem os seus resultados a partir de níveis: +, ++ e +++, que podem simbolizar o aumento das habilidades ou o não avanço, quando a criança não consegue alcançar nenhum dos níveis. A ideia do infográfico permite, visualmente, a partir da modelagem de um radar, uma visão geral das habilidades avaliadas e de como os alunos estão no percurso de cada uma, além de possibilitar que se enxergue mais facilmente o nível dos alunos nas diferentes habilidades.

De acordo com o site de educação francês, é frisado que os resultados individuais estão disponíveis somente no nível escolar, de maneira a proteger o desempenho dos alunos. Já os resultados de cada escola são direcionados para o inspetor do distrito que, de posse deles, pode elaborar orientações e ações educativas para ajudar os professores quando necessário. Outra forma de auxiliar os

professores é por meio de fichas de recurso no site da *Eduscol*, para que eles possam adaptar suas práticas de ensino de acordo com as necessidades dos discentes, tomando como base o resultado dessas avaliações.

As avaliações nacionais têm um ponto importante a ser considerado quando refletirmos sobre um padrão de referência e avaliações para além da sala de aula, que é a utilização de instrumentos e métodos diferentes dos quais o professor está habituado a usar e que, desse modo, podem fornecer informações importantes e complementares acerca das rotas de aprendizagem das crianças. Todavia, dentro dos limites dessa avaliação nacional, apontamos a análise realizada por *Goigoux, Cèbe e Pironom* (2016), uma vez que as ações de “remediação” previstas, na opinião dos autores, são muito lineares. Isso porque, para ajudar os alunos identificados com dificuldades específicas de aprendizado, as recomendações são exercícios direcionados ao conhecimento o qual o aluno teve mais problemas, com duração média de 10 a 15 minutos de intervenção direta e adaptados às necessidades individuais.

Os pesquisadores questionam justamente essa linearidade do ponto de vista pedagógico, já que tal ação pressupõe muito mais um treino e pode ser contraproducente expor o aluno a esse tipo de orientação. O sistema promove, assim, uma individualização e uma mecanização para responder às dificuldades de aprendizagem das crianças de maneira a intensificar as atividades necessárias para a “remediação”. É por isso que essas avaliações são tão amplamente defendidas como elementos corretivos, e cabe ao professor, no que concerne ao ensino, promover ações que favoreçam a aprendizagem das crianças. Contudo, embora exista uma ênfase nas ações de ensino a serem conduzidas, é claro que cada medida pedagógica depende da escolha dos professores e da forma como eles podem incorporar as proposições das avaliações nacionais e as correções sugeridas em suas ações diárias na escola.

Pretendendo o aprofundamento dos aspectos até aqui apontados sobre a avaliação nacional e a ação educativa, vamos estruturar essa exposição a partir do olhar docente e dos desdobramentos da avaliação em sua prática. Sendo assim, a primeira afirmação da educadora francesa que aqui ressaltamos é a sua opinião sobre esse tipo de avaliação.

*É interessante a ideia de ver um pouco os resultados de toda a França e comparar as escolas e que algumas questões são pertinentes para as crianças responderem, mas, por outro lado, algumas perguntas trabalhadas na prova os professores não trabalham em sala de aula e nem avaliam, então, não são questões superadaptadas, e isso é questionável. Outra coisa que é questionável é que as avaliações são pouco adaptadas ao contexto dos alunos, especialmente com relação aos alunos da educação prioritária, que geralmente enfrentam problemas com vocabulário, às vezes não há muita familiaridade com o Francês, há uma dificuldade nesse sentido porque as famílias vêm de outros países e não estão muito acostumadas com a cultura escolar de outro país. Outro ponto ligado às avaliações é que elas não são anônimas e não há sentido, para mim, em colocar os nomes das crianças associadas aos resultados das avaliações, sobretudo quando há aspectos negativos associados ao desempenho das crianças, isso me parece incômodo. E nós também temos uma ficha de resultados, mostramos aos pais, explicamos um pouco sobre a prova, ela tem essa funcionalidade também.*

*No que se refere aos resultados das avaliações nacionais, esses podem ser baixados pelo sistema assim que as análises são feitas, por meio das respostas das crianças, e me permitem ter um material explicativo para apresentar aos pais sobre o desenvolvimento das crianças no início da etapa escolar, além de servirem para mim como uma atividade diagnóstica somada às observações que eu posso fazer do desempenho dos alunos. As avaliações, nessa perspectiva, não me ajudam a planejar exatamente as minhas aulas porque elas já estão previstas no plano escolar (os conteúdos), mas me ajudam a entender as habilidades, a maneira de trabalhar os assuntos de acordo com os alunos, porque não há uma correspondência direta entre as habilidades avaliadas na prova e o conteúdo escolar, mas elas (as avaliações nacionais) me ajudam a perceber o que cada um é capaz de fazer ou não, e depois eu posso elaborar um trabalho que corresponda às suas necessidades. Essas avaliações de setembro são como avaliações diagnósticas que podem informar o que as crianças aprenderam no ano anterior já as de janeiro podem informar sobre o desenvolvimento dos estudantes desde o início do mês de setembro, mas não há uma exata*

*conexão entre as provas e o que nós devemos trabalhar em sala, até porque o vocabulário que é trabalhado nas avaliações gira em torno do conhecimento que as crianças já possuem.*

Sobre as avaliações nacionais no CP e suas possíveis contribuições para a prática docente, a professora deu a seguinte resposta:

*No início, essas avaliações nos ajudam porque eu vou lidar, a princípio, com alunos que eu não conheço, que não convivi antes, e essas avaliações me permitem saber um pouco se os estudantes conhecem as letras, o nível de fonologia, se eles reconhecem palavras simples, letras, então me ajudam a entender quais são seus conhecimentos prévios. Permite-me saber também um pouco sobre o vocabulário das crianças, se as crianças sabem diferenciar palavras que são próximas na oralidade como coude (cotovelo) e coudre (costurar). É importante também para saber o nível lexical dos alunos, principalmente os alunos que falam pouco, saber o som inicial da palavra, o som final da palavra no que diz respeito à fonologia, é [...] encontrar uma palavra que, dentre uma série de outras palavras iguais, começa diferente, associar a letra com o som que se entende no início da palavra. Portanto, é útil para que eu saiba um pouco sobre o conhecimento dos estudantes em diferentes competências, é útil, mas não é suficiente, pois esse é um trabalho que podemos desenvolver nós mesmas, e quando essas avaliações chegam já iniciamos o trabalho há umas duas ou três semanas. Então, essas avaliações são sim úteis para eu saber onde estão os meus alunos, seus níveis, mas essa é uma coisa que eu faria de toda forma, mesmo se não houvesse as avaliações.*

Com exceção das avaliações nacionais, as avaliações que os professores desenvolvem na sala de aula não são obrigatórias, pois cada um escolhe seu método e sua própria maneira de avaliar os alunos. As avaliações em larga escala possuem conselhos específicos, cada questão tem uma demanda e um tempo determinado, além de um enquadramento de habilidades específicas que precisam ser avaliadas em cada momento, o que as torna bem sistematizadas. Da parte dos

professores, não há uma obrigação em fazer avaliações toda semana, todo mês ou todos os dias, mas eles precisam saber o que os alunos aprenderam, o que não aprenderam e o que precisa ser trabalhado novamente em sala de aula. Nesse caso, não há uma obrigação metódica, uma indicação da escola que todos os professores devam seguir, mas avaliar é indispensável para saber o percurso evolutivo da aprendizagem dos alunos.

Por meio das avaliações em larga escala, percebemos de maneira mais acentuada a relação que se estabelece entre a escola pública e a intervenção do Estado com ações para qualificar o ensino, uma vez que, com as avaliações e seus resultados podem ser criadas políticas educativas objetivando reorientações dos processos de ensino e aprendizagem formalizados nas escolas. Enfatizando essa relação dentro de um viés de controle, Afonso (2008, p. 72) afirma que

A modalidade de avaliação que tem servido melhor os objetivos destas políticas pode ser designada por “avaliação criterial com publicitação de resultados”. Trata-se como demonstrei em diferentes trabalhos, de uma modalidade de avaliação que permite o controle dos objetivos definidos pelo Estado e, simultaneamente, o controle dos respectivos resultados por parte da sociedade em geral e de todos daqueles que, mais especificamente, são agora vistos (ou redefinidos) como “consumidores” da educação escolar (sobretudo os pais).

Nessa conjuntura, as avaliações nacionais sinalizam um controle não só em relação às ações a serem desenvolvidas na escola, mas se conectam com ações mais amplas, ferindo os processos democráticos da formação de professores, limitando as ações desses profissionais e engessando os currículos escolares. Seguindo essa reflexão, resgatamos na fala da professora a utilização das avaliações em larga escala como instrumento padrão para todas as crianças, submetendo-as a um só parâmetro, sem levar em conta a grande diversidade de conhecimentos que é construída em variados contextos. Essa padronização, além de ser pouco satisfatória para entender as reais dificuldades de crianças que estão na *ZEP*, no contexto francês, pouco auxilia os professores a compreenderem como ajudá-las de maneira mais específica, a partir de suas realidades.

Além disso, o *ranking* mencionado pela educadora, que sinaliza a possibilidade de observar uma comparação entre as escolas da França, pode influenciar disputas entre as próprias instituições e entre os professores que nelas atuam, desqualificando um ou outro e esvaziando as avaliações em larga escala de seu verdadeiro sentido: diagnosticar a qualidade da educação no país e indicar

meios e ações que promovam melhorias em suas deficiências. Endossando essa discussão, Luckesi (2011b, p. 431 e 432) argumenta que

O *ranking*, a nosso ver, só faz atrapalhar, à medida que as escolas que obtêm os primeiros lugares se consideram as melhores. Os *outdoors*, nas ruas, e as propagandas, nos mais variados meios de comunicação, comprovam esse nosso juízo. Realizadas as avaliações, bastaria dar a conhecer a cada escola o índice de qualidade por ela obtido, o que indicaria sua satisfatoriedade, ou não. Aquelas que estivessem com desempenho insatisfatório precisariam investir mais e melhorar, ou o próprio sistema nacional de educação deveria, de alguma forma, investir mais nelas, para que melhorassem.

Percebido desse ângulo, o ranqueamento por si só em nada ajuda a construir uma avaliação formativa, democrática e reflexiva; ele satisfaz a necessidade de estabelecer uma comparação e alimenta uma curiosidade, mas é pouco efetivo quando as investigações recaem sobre dados quantitativos. Mais do que saber dos resultados obtidos na educação básica de um país, deveria interessar saber o que fazer com esses dados e em como investir para garantir mais qualidade na educação.

Nessa associação que se estabelece entre as avaliações e a prática pedagógica, frisamos a relação descontínua entre esses instrumentos, uma vez que, pela fala da docente, as avaliações nacionais não estabelecem uma conexão exata entre o que se avalia e o que se ensina, pois o que está previsto no ensino já faz parte do plano escolar. As avaliações não são realizadas para diagnosticar como esses conhecimentos estão sendo construídos em cada sala de aula, mas para analisar os conhecimentos que as crianças possuem. Sob esse prisma, as avaliações nacionais se tornam ainda mais subjetivas, porque avaliam o conhecimento e o vocabulário que as crianças possuem, todavia, cada criança é única e tem variadas experiências com o sistema linguístico e, certamente, nem todo o vocabulário contemplado nas provas consegue atingir os discentes em seus diferentes percursos de aprendizagem.

Entendemos que a maneira como se fomenta o conhecimento, isto é, como se leciona, é bem diversa entre professores que atuam em uma mesma escola e até mesmo em uma mesma turma; é por isso que a avaliação nacional deveria ser pautada em como esses conhecimentos estão sendo construídos no cotidiano da escola, haja vista que a maneira como se desenvolve a prática pedagógica pode influenciar diretamente a aprendizagem dos alunos. Se, por outro lado, as

avaliações focalizarem conhecimentos extraescolares, pouco esses resultados podem ajudar os professores no planejamento e na reorientação das aulas.

Essas afirmações coadunam a posição da professora de que faria as avaliações mesmo se não houvesse as avaliações nacionais, e que os resultados só chegam à escola depois que o trabalho pedagógico foi iniciado. O diagnóstico perde, então, a sua função, pois, nesse período de tempo, cada professor já poderia saber os conhecimentos iniciais dos educandos. Ainda assim, a professora ressaltou que esse é sim um instrumento útil e que, mesmo sem uma conexão exata entre o que se ensina e o que se avalia, as avaliações nacionais são úteis principalmente porque ela não conhece os alunos com que vai trabalhar ao longo do ano, e reconhece que a prova maneja saberes que a permitem compreender inicialmente o conhecimento de seus alunos. Posto isso, as avaliações são suplementares e surgem como um dispositivo a mais para que cada professor possa utilizá-las.

Por conseguinte, ao pensar nas avaliações nacionais e em como elas são idealizadas objetivando contribuir para a qualificação do ensino, com a intervenção do Estado, precisamos ser críticos para refletir se o que se avalia não tem relação direta com o que se ensina, já que pouco pode ser feito em relação ao direcionamento de ações estatais que buscam qualificar o ensino público. As avaliações nacionais deveriam ser utilizadas como instrumento para o Estado, para as escolas e para os professores, cada qual em sua determinada função e em um trabalho conjunto, para que os esforços coletivos pudessem assim melhorar a construção do conhecimento dos espaços públicos de ensino. Se essas ações não seguem intenções colaborativas, pouco pode ser feito diante de um percurso dissociativo.

### 4.3 AS PRÁTICAS AVALIATIVAS CONSTRUÍDAS PELAS DOCENTES NO COTIDIANO ESCOLAR: COMO ERAM AS ATIVIDADES DIAGNÓSTICAS REALIZADAS PELAS EDUCADORAS?

#### *As atividades diagnósticas no contexto brasileiro*

O foco da nossa análise, neste momento do trabalho, está concentrado nas ações e tarefas desenvolvidas especificamente pelas docentes. Tendo isso em vista, desenvolveremos nossa análise envolvendo objetivos que se relacionam mais especificamente com as práticas das professoras, nos dois contextos de pesquisa, identificando tanto os aspectos avaliados na leitura e na escrita, quanto, além da identificação, a análise dos instrumentos e os métodos utilizados para avaliar as aprendizagens da leitura e da escrita. A partir desse momento do trabalho, ressaltamos que todo o desenvolvimento analítico será exposto destacando primeiramente o contexto brasileiro e, em seguida, o contexto francês.

Nessa direção, é preciso destacar as atividades diagnósticas que a professora brasileira desenvolveu no começo do ano letivo para entender e analisar o conhecimento dos seus alunos. O mês de fevereiro é sempre visto como um momento de adaptação e de acolhimento das crianças no contexto escolar. Geralmente, é nesse mês que os professores distribuem o material escolar municipal, os livros a serem utilizados, e é também nessa fase inicial que os professores fazem várias atividades com o objetivo de diagnosticar o conhecimento dos alunos.

Sendo assim, a professora nos afirmou que fez atividades individuais para saber em qual nível de conhecimento as crianças estavam, como ditados por meio de imagens para que as crianças pudessem escrever palavrinhas e textos do jeito que sabiam. Também procurou investigar se as crianças eram capazes de “tirar o texto no quadro”, se conseguiam escrever na linha e de maneira correta no caderno, se conseguiam escrever o próprio nome. Ela disse que “tomava a leitura individual” para ver o nível de cada estudante e que “observava a realização das atividades de cada um no desenvolvimento das atividades em sala de aula” e acrescentou que eram atividades feitas para conhecer cada um e verificar o aprendizado inicial das crianças. Observamos a aula da professora durante uma semana inteira do mês de

fevereiro e, a partir das nossas observações, elaboramos o quadro a seguir, destacando as principais atividades diagnósticas realizadas.

Quadro 4 – Avaliações diagnósticas realizadas pela professora

Data	Atividade	Frequência
11/02/2019	Cópia do quadro	X
	Leitura individual em voz alta	X
	Atividades envolvendo o sistema de escrita alfabética	X
12/02/2019	Cópia do quadro	XX
	Leitura individual em voz alta	XX
	Atividades envolvendo o sistema de escrita alfabética	X
13/02/2019	Atividades envolvendo o sistema de escrita alfabética	XX
14/02/2019	Leitura individual em voz alta	XX
	Atividades envolvendo o sistema de escrita alfabética	X
15/02/2019	Cópia do quadro	X
	Leitura individual em voz alta	X
	Atividades envolvendo o sistema de escrita alfabética	X

Fonte: A autora (2021).

As atividades destacadas no quadro evidenciam que a professora procurou reconhecer o conhecimento dos seus alunos em quatro atividades principais: cópia do quadro, quando a professora disse ter feito uma diagnose para saber se as crianças conseguiam fazer a reprodução da sua escrita; e leitura individual em voz alta, a qual notamos que, no dia 14/02/2019, a professora fez anotações em seu “caderninho” ao final da leitura de cada criança. Dessa forma, a docente realizou a leitura de “Mico Maneco”, uma coleção de Ana Maria Machado, e depois começou escolher as crianças e dividi-las em duplas para realizarem a leitura para a turma, cada uma devendo ler em voz alta e mostrar as imagens para as outras crianças ao final da leitura de cada página. Questionada depois sobre as anotações, ela informou que estava avaliando a leitura das crianças e que faz a avaliação em todos os dias de aula. Notamos, por outro lado, que, nesse mesmo dia, a educadora fez a avaliação da leitura em voz alta das crianças por meio do silabário, em que pode verificar as letras e as famílias silábicas que as crianças conheciam, principalmente das crianças que mostraram dificuldades ao ler o texto proposto.

Cabe aqui ressaltar, inclusive, que as avaliações de leitura assumiram diversos formatos, fosse pela leitura das próprias atividades que a professora escrevia no quadro, fosse por meio de paradidáticos ou silabário, fosse por meio do livro didático de português. A professora avaliou recorrentemente a leitura das crianças e em diferentes situações. Dessa maneira, a ênfase maior na diagnose da leitura indica um diagnóstico mais valorizado em uma prática que deixa de avaliar outras competências necessárias como a escrita, visto que, embora mencionado na entrevista, os ditados não foram identificados em nossas observações. A leitura assume uma primazia e a diagnose revela a concepção docente em relação a sua própria prática de alfabetização, na qual primeiro vem a leitura e depois a escrita, como ações subsequentes, e não complementares.

Destacam-se ainda, nessa descrição, as atividades que envolviam o sistema de escrita alfabético contempladas pelas atividades do quadro e pelas atividades desenvolvidas no livro didático. Nelas, podemos sublinhar reflexões silábicas nas quais as crianças deveriam encontrar no texto copiado no quadro palavras com “CA” e “LA”, atividades envolvendo ordenação de sílabas, outras que verificavam o conhecimento das crianças em relação ao alfabeto, sua ordem, as letras que o compõem e a quantidade de consoantes e vogais.

No âmbito das avaliações diagnósticas, perguntamos à professora se ela havia feito e quais foram os resultados observados, ao que ela respondeu:

*Sim, com certeza! Porque assim muitas vezes o primeiro resultado do Educar pra valer foi... e eu nem soube. Só depois veio assim, tipo, pra turma, então, eu tenho que ter as minhas também, pra ter um norte de como trabalhar com cada um, de como ver o que cada um avançou. Na primeira semana de aula foi só atividades diagnósticas para conhecer a turma. Era uma turma bastante heterogênea, mas a maioria precisei alfabetizar.*

*[...] Sobre as atividades diagnósticas que eu fazia no começo do ano, principalmente para conhecer cada um e pra detectar em que nível cada um estava, eu realizava muito assim, tipo, ditado, ditado de palavrinhas, é... principalmente utilizando imagens, individual para eles escreverem do jeito que sabiam, algumas produçõeszinhas de texto também utilizando imagens, é... tomava leitura individual pra ver o nível em que se encontrava cada um, também observava o desenvolvimento de cada um na realização das atividades em sala de aula, eles apresentavam dificuldade de retirar do quadro, se eles tinham já coordenação para escrever na linha no caderno, se eles já sabiam escrever o próprio nome. Então, eram algumas atividades que eu realizava no dia a dia, principalmente no início, pra conhecer cada aluno e pra ver em que nível mais ou menos estava cada um.*

A fala da professora revela a importância e a preocupação que ela deposita nas diagnoses para compreender quais conhecimentos seus alunos possuem. Constatamos que diversas habilidades foram verificadas, especialmente no início do ano letivo, levando em conta a necessidade que ela enxergou em saber sobre o nível dos seus alunos, suas próprias anotações e referências.

Mediante as avaliações que realizou, a professora pode compreender a bagagem cognitiva dos seus alunos, o que eles não conseguiram aprender, quais dificuldades ainda enfrentavam e, a partir disso, trilhar caminhos e metas com base nos resultados obtidos. Esse aspecto de continuidade ao utilizar as diagnoses como ponto de partida não foi contemplado pela fala da professora, uma vez que, em mais de uma oportunidade, ela afirmou que as avaliações giravam em torno de verificar o nível de cada um como um ato de medida final. Dessa maneira, o diagnóstico inicial

muitas vezes não servia como um suporte para que, continuamente, as atividades fossem mais adequadas aos alunos e a suas necessidades de aprendizagem.

Na direção do que aqui se apresenta, trazemos o que o material do Pnaic diz sobre uma ação didática consistente a partir do diagnóstico.

[...] Uma ação didática consistente pressupõe necessariamente uma atividade diagnóstica para que o professor possa conhecer melhor os estudantes e reorganizar seu planejamento em função de suas necessidades. Essa atividade diagnóstica permite ao professor compreender o momento da aprendizagem do aluno, no início do processo avaliativo, que deve ser orientada pelos objetivos de aprendizagem previamente definidos, em função dos conhecimentos e habilidades que precisam ser construídos. Mas é necessário, também, que a avaliação seja contínua, isto é, não ocorra apenas no início do processo, mas durante todo o período letivo, a fim de que haja planejamento em ação, ou seja, redefinição de estratégias ao longo do processo. (SILVA e *et al.* 2012, p. 08).

A exposição desses argumentos evidencia que o processo de diagnóstico é fundamental e se complementa com as avaliações contínuas para garantir as modificações necessárias ao longo do processo de aprendizagem do sistema de escrita alfabética. Desse modo, as avaliações realizadas geram informações importantes sobre como gerenciar o ensino e contribuir para a aprendizagem de maneira mais focalizada e contextualizada.

Dentre as atividades diagnósticas manejadas pela professora, não podemos deixar de dar especial atenção ao livro didático que serviu de apoio para suas aulas. O livro didático de Português utilizado foi o “Buriti Mais Português”, da Editora Moderna, 1º edição, de 2017.

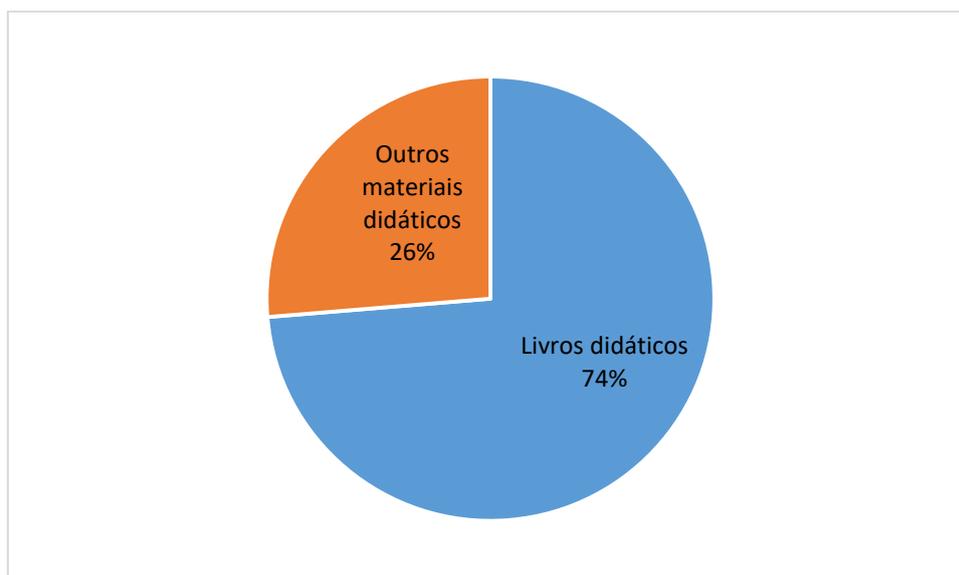
Por meio do relato da professora sobre a seleção do livro didático e de como esse material chegou às escolas municipais, entendemos que a escolha não é realizada anualmente, e que não há uma periodização exata. Entretanto, quando há a eleição do livro didático, geralmente os professores de cada escola se reúnem de acordo com a sua área de atuação e sua turma para selecionarem os três melhores. Depois, há uma votação entre os selecionados anteriormente, e os que recebem o maior número de votos entre os professores do município é o escolhido. Para a educadora, o livro didático “é um recurso importante em sala de aula, principalmente porque todos têm acesso, nenhum livro é perfeito, mas procuro adequar as atividades e algumas eu não faço”.

Tendo chegado a este ponto, percebemos que o livro didático foi um importante suporte material para a prática da professora, que utilizou tanto o

instrumento de Língua Portuguesa, mencionado anteriormente, como os materiais didáticos do “Criança alfabetizada” e do “Aprova Brasil”. Inferimos, portanto, que não houve muita ação inventiva nas atividades propostas, em que o guia docente era pautado pelos materiais dos programas ou pelas fichas de exercícios. Quando a professora ensinava outras disciplinas que não a de Língua Portuguesa, percebemos recorrência no uso do livro didático que, no entanto, foi perdendo espaço no ensino da leitura e da escrita para o uso dos recursos didáticos oferecidos pelos programas e projeto voltados para a alfabetização. Retomamos aqui a fala da professora quando disse haver uma imposição por parte da instituição para que ela utilizasse o livro do programa “Criança alfabetizada”, mesmo ao final do ano. Nesse contexto, muitas vezes não há uma escolha docente, e sim um dever, uma obrigação de se utilizar outros materiais. Entendemos, com isso, que a professora utiliza os materiais didáticos como recursos estruturais em suas aulas, e que eles são, na maioria dos casos, indispensáveis.

Em um viés numérico, elaboramos o gráfico a seguir para mostrar todas as vezes em que a professora utilizou ou o livro didático ou os materiais dos programas e dos projetos voltados para a alfabetização na sala de aula.

Gráfico 1- Utilização de livros didáticos



Fonte: A autora (2021).

Mediante essa representação, notamos que o processo de ensino girava em torno dos materiais didáticos, e a frequência com que eram utilizados revela um movimento de interdependência pedagógica no qual a professora considerava esse suporte fundamental tanto para o ensino quanto para a aprendizagem dos seus alunos. Assim sendo, para além de criar e elaborar atividades que pudessem levar em conta as necessidades das crianças em suas singularidades, a professora enxergava no livro uma forma de ajudá-la nas aulas e de garantir as prescrições da instituição na qual atua.

Entretanto, é preciso reconhecer, como bem destacou a professora, que nenhum livro é perfeito, por isso as atividades precisam ser adaptadas e selecionadas para garantir o atendimento adequado aos alunos. As escolhas que os professores fazem são importantes ações que podem demonstrar uma atitude diferente de somente seguir à risca o que demanda o material, pois, mesmo que o livro apresente traços exatos do que se fazer em sala de aula, é no planejamento e na própria interação cotidiana que o livro ganha sentido.

A maneira de trabalharmos com o livro didático, ou ainda, com os conteúdos escolares, não precisa necessariamente ser sempre a mesma; nem é desejável que seja. A maneira como o usamos faz diferença no trabalho pedagógico, porque o livro didático não se traduz como o planejamento em si, ele pode vir a compor parte desse. Sabemos que todas as crianças têm direito ao acesso e domínio do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, porém a maneira de trabalharmos com esse conhecimento é que pode ser distinta daquilo que vem definido e posto pelos livros. (BRASIL. MEC. SEB. Fascículo 3, 2008, p. 23).

Reforçando esses apontamentos, os livros didáticos são instrumentos que regulam o que deve ser ensinado, como e em que ordem, mas é o professor em sala de aula que dá sentido pedagógico e reinterpreta o material de acordo com suas convicções e concepções. No caso da alfabetização, por exemplo, durante muito tempo observamos a predominância das cartilhas como material imprescindível, mas que atualmente são consideradas um material ultrapassado e tradicional. Os livros ganham cada vez mais espaço e discussão por meio de novas correntes teóricas, que reconfiguram o que se entende por língua, ensino e aprendizagem, e modificam esses materiais de base pedagógica, histórica e social.

A título de conclusão, percebemos que a escolha pelo livro didático e pelos materiais dos programas e do projeto de alfabetização não é feita diretamente pela

professora, mas é de sua responsabilidade a maneira que os utiliza. A escolha de um material didático é só um elemento a mais no fazer docente, pois cada educador precisa entender e se apropriar do material, fazer as leituras, organizar as ações desejáveis, criticar e recriar sempre que houver a necessidade. A autonomia do fazer docente precisa ser respeitada, e é por meio do uso do livro didático e dos demais materiais em sala de aula que os professores exercem sua liberdade nas situações didáticas do dia a dia.

### *As atividades diagnósticas no contexto francês*

A professora participante de Lyon nos explicou que, em sua turma, os estudantes apresentavam ritmos muito diferentes de aprendizagem. Desse modo, para identificar os conhecimentos previamente construídos pelos alunos, ela esclareceu que, além das provas nacionais, fez suas próprias atividades diagnósticas e, para isso, utilizou um caderno relacionado ao conhecimento das crianças na leitura em que se pintava de verde a letra ou a sílaba sempre que a criança a reconhecia. A medida da leitura se dava por meio das cores, a saber: branca 1, 2 e 3; amarela 1, 2 e 3; laranja 1, 2 e 3; verde 1, 2 e 3; azul 1, 2 e 3; e vermelha 1, 2 e 3. Nos três momentos da primeira cor amarela e no primeiro momento da cor laranja, as crianças deveriam reconhecer as letras do alfabeto, ordenadas de maneira aleatória e escritas em diferentes formatos gráficos. As letras em maiúsculo só constam no primeiro nível da cor branca. A partir da medida amarela 2 até o final da medida laranja, as crianças eram estimuladas a ler pequenas sílabas. O trabalho com as palavras tinha início com a cor verde 1; nesse primeiro momento; tem-se nomes próprios como Hugo, Lili e Taoki, e nomes mais comuns, como “*mère*” (mãe), “*cheval*” (cavalo) e “*fourmi*” (formiga). Na cor seguinte, a azul, as crianças se deparavam com frases que continham os nomes já apresentados anteriormente, como “*Hugo a um lit. Il dort*” (Hugo tem uma cama. Ele dorme.) A última cor solicitava a leitura de textos, mas em nenhum deles havia questões relacionadas à compreensão. Há somente a verificação da leitura e do nível de leitura das crianças em relação ao conhecimento que elas possuíam.

Foto 47 – Caderno para atividade diagnóstica de leitura

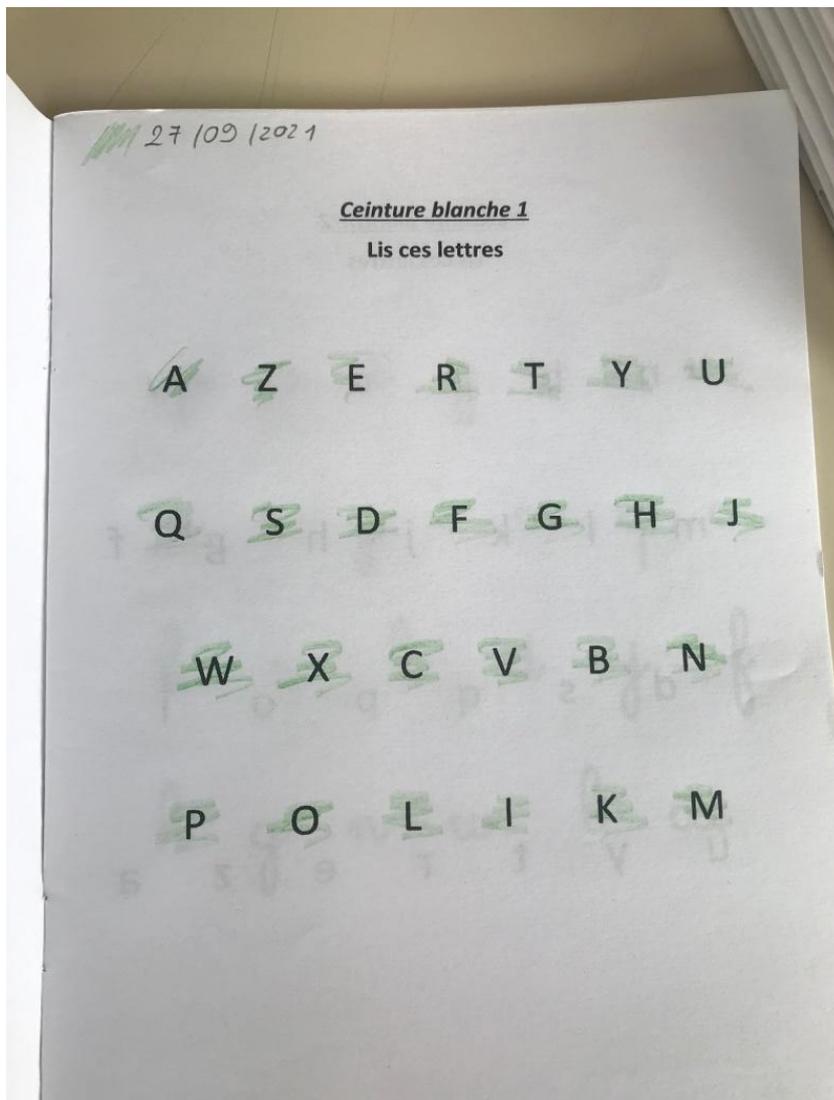
Ceintures de lecture

Ce livret appartient à : \_\_\_\_\_

Ceinture	Date d'obtention
Blanche 1	
Blanche 2	
Blanche 3	
Jaune 1	
Jaune 2	
Orange 1	
Orange 2	
Orange 3	
Verte 1	
Verte 2	
Verte 3	
Bleue 1	
Bleue 2	
Bleue 3	
Rouge 1	
Rouge 2	
Rouge 3	

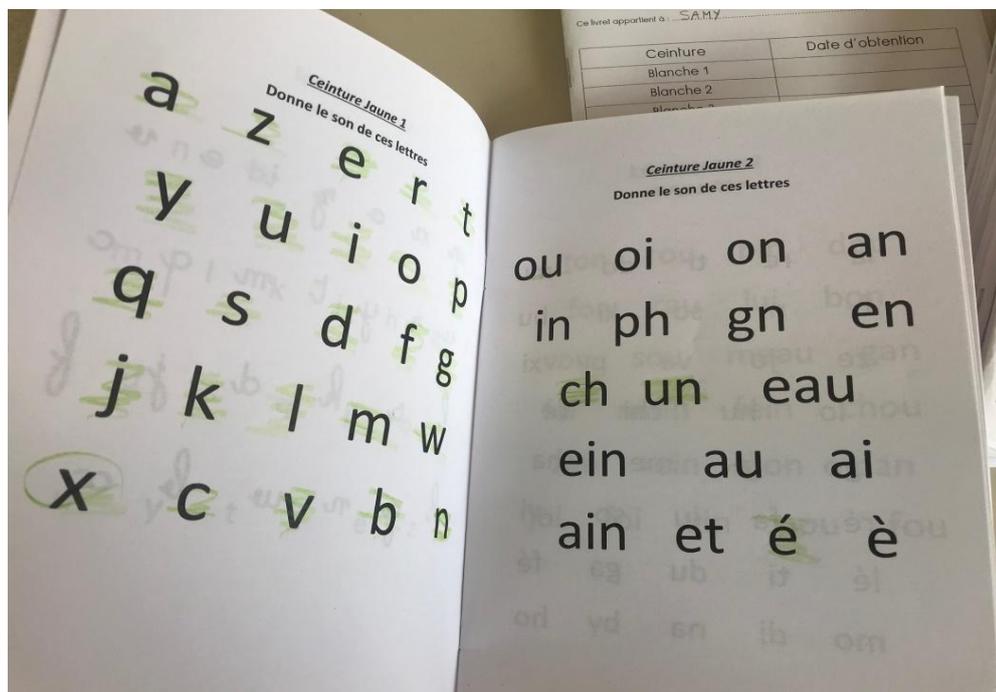
Fonte: A autora (2021).

Foto 48 – Caderno para atividade diagnóstica de leitura



Fonte: A autora (2021).

Foto 49 – Caderno para atividade diagnóstica de leitura



Fonte: A autora (2021).

Com base no uso desse instrumento de avaliação diagnóstica, a docente nos explicou o seguinte:

*Eu fiz logo no início essas avaliações para saber se eles reconhecem as letras, se reconhecem um texto, algumas palavras, algumas sílabas e sons, mas, na verdade, essa é uma ferramenta complementar, porque demora muito tempo para eu fazer essa avaliação com todas as crianças, e tempo é uma coisa que eu não tenho muito nesse início de ano, então eu faço as avaliações observando diretamente as crianças por meio das atividades que são propostas vendo as dificuldades, o que cada uma consegue fazer, por isso que as avaliações diagnósticas são construídas no dia a dia, de pouquinho em pouquinho<sup>28</sup>.*

<sup>28</sup> Entendemos que a avaliação diagnóstica realizada pela professora assumiu uma ação processual na qual não havia um período específico para coletar tais informações. Mediante esse fato, optamos pela não realização do quadro, já que, ao longo do ano, esses conhecimentos avaliados se imbricam com as avaliações diárias em um contexto investigativo, trazendo respostas durante todo o processo de aprendizagem e de ensino.

Mediante a fala da professora, percebemos que a diagnose é um objeto de construção e que uma única atividade não daria conta de indicar os múltiplos conhecimentos que as crianças possuem. Dessa forma, a maneira como a professora conduz a sua prática e como materializa suas ações no discurso indica um instrumento de avaliação que é contextualizado, e não é excessivamente controlado, pois há preocupação ao estabelecer uma interação entre o que as crianças geralmente fazem no dia a dia e as capacidades que elas possuem ou ainda não alcançaram. A forma como essas diagnoses são conduzidas se assemelha com o processo escolhido pela professora brasileira que, por meio de várias atividades propostas em fevereiro, conseguiu observar os conhecimentos dos seus alunos no início do ano.

A esse respeito, as avaliações diagnósticas são o ponto de partida das reflexões iniciais dos professores, que permitem inferir quais conhecimentos já foram consolidados. Contudo, mais do que classificar esses conhecimentos, as diagnoses são ferramentas de investigação que podem, já no início do ano letivo, indicar ações/modificações que precisam ser realizadas no ensino com base no que os resultados revelam. Soma-se a essa discussão a contribuição das avaliações diagnósticas como elementos indicadores das trajetórias de vida das crianças, de como aprenderam, por onde passaram, o que fazem fora da escola, o que acham fácil ou difícil, o que gostam de ler e de fazer, ou seja, trazem respostas visíveis e explícitas sobre como as vivências implicam no conhecimento construído e na construção da identidade de cada estudante. Com isso,

O (a) professor (a) pode ter esse conhecimento por meio de avaliações diagnósticas que, realizadas no decorrer do ano, lhe forneçam informações não só sobre as potencialidades, conhecimentos e habilidades de cada criança, mas, sobretudo, sobre suas dificuldades (inclusive as de origem emocional). Ao ter essas informações, ele (ela) poderá rever seu trabalho e planejar ações que lhe permitam lidar com essas dificuldades e com os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos, agrupando os mais adiantados para trabalhar de forma autônoma, enquanto dá atenção àqueles que necessitam de um atendimento individual. Outra forma de conhecer o aluno está no trabalho com sua história de vida, desde que o (a) professor (a) coloque-se como interlocutor amigo, pronto não só a ouvir a criança como a orientá-la no que for necessário. (BRASIL, MEC, SEB. Fascículo complementar, 2008, p. 311).

Em outras palavras, as avaliações diagnósticas são essenciais no início do ano, e possibilitam ao professor entender de maneira mais aprofundada os conhecimentos prévios dos educandos. É importante destacar, ainda, a variedade de instrumentos que a professora alega ter, e a necessidade de utilizar essa diversidade para analisar os resultados dos alunos, já que investigar a aprendizagem inicial pressupõe, em sua fala, um olhar mais completo e abrangente do que poderia fornecer um único instrumento.

Em outro viés, o instrumento de avaliação diagnóstica não pode estar dissociado de um objetivo; o professor precisa saber inicialmente o que é importante conhecer dos seus alunos e, para isso, não pode selecionar quaisquer atividades, mas atividades que contenham determinadas respostas e que, por meio delas, possam ser modificadas as estratégias e os procedimentos de ensino. Nessa perspectiva, é importante registrar os dados colhidos de tais avaliações, pois pequenas anotações feitas desde o processo inicial do ano letivo podem proporcionar contribuições valiosas aos docentes sobre as capacidades que foram ou não desenvolvidas pelos alunos ao longo do tempo, de modo que o educador possa, desde esse ponto de partida, monitorar a trajetória das aprendizagens avançando e retomando os conteúdos sempre que julgar necessário.

#### 4.4 AS PRÁTICAS AVALIATIVAS E A HETEROGENEIDADE DAS TURMAS: QUAIS ERAM AS AÇÕES DAS PROFESSORAS NESSE CONTEXTO?

##### *A professora brasileira e o trabalho com a heterogeneidade*

A heterogeneidade da turma brasileira podia ser percebida tanto pelas provas diagnósticas apresentadas pelos programas quanto pela fala da professora. Isso porque, de acordo com ela, após a primeira semana de fevereiro, quando houve a realização das atividades diagnósticas com as crianças em sala de aula, pelas observações descritas, as crianças apresentaram um ritmo desigual na aprendizagem. Ainda segundo a professora, a maioria das crianças não possuía um conhecimento necessário, nem na leitura, nem na escrita, o que exigiu da educadora o trabalho de alfabetizar seus alunos. Destacando a prática da leitura no processo de alfabetização, a professora disse que, dentro de suas diagnoses, percebeu que,

no início do ano, metade da turma era constituída de “não leitores”, e que, ao final do ano, apenas dois alunos se enquadravam no perfil “não leitor”. Ou seja, ela notou que a leitura, dentro do processo de alfabetização, ocupava um lugar central, e que percebia essa heterogeneidade na turma por meio da identificação da competência da leitura.

Reconhecendo que a turma era bem diversa em relação aos conhecimentos, a professora nos deu a seguinte explicação sobre as suas ações para contemplar todos os alunos.

*Olha, é complicado! É como eu disse, quando tem ajuda em casa, que os pais acompanham ajuda, aqui a gente, porque você aqui tem mais de vinte meninos pra acompanhar por dia, e não tem como eu sozinha tá só, tipo Guilherme<sup>29</sup>, com aquele menino ali o tempo inteiro. Ele, se eu não pedir para ele abrir o livro ele não abre, se eu não pedir para ele pegar no lápis ele não pega, num segundo ano. Não tem como eu acompanhar individualmente todos, todos os dias! Então, é complicado, eu preciso de ajuda, tanto é que a gente colocou na formação de ter alguém pra nos ajudar. Eles colocaram o [programa] “Mais alfabetização”, colocaram agora uma vez por semana, uma pessoa pra ajudar na leitura, pra dar reforço, mas infelizmente só foi em outubro, e infelizmente também um dia só por semana. Ajudou? Ajudou, mas tinha que ter alguém, tipo assim, direto. É um sonho, né?*

Por meio do que foi apresentado até aqui, levando em conta as atividades vivenciadas na sala de aula e os materiais utilizados nas aulas, podemos afirmar que não houve atendimento à heterogeneidade, nem no que diz respeito às atividades diárias, nem às avaliações, posto que as atividades e as provas eram sempre as mesmas, com os mesmos comandos e as mesmas diretrizes para todas as crianças. É normal esperar uma homogeneidade nas avaliações externas oportunizadas pelo programa de alfabetização, mas, mesmo em sala de aula, com o reconhecimento de uma heterogeneidade marcada, as atividades e as avaliações

---

<sup>29</sup> O nome da criança mencionada foi modificado para preservar sua identidade. De acordo com o que foi observado, o aluno a quem a professora se referiu apresentou dificuldades de interação, pois não se comunicava com a educadora e com os demais colegas, mesmo se estimulado, e não apresentou autonomia ao tentar realizar as tarefas.

foram homogeneizantes. Assim sendo, durante as nossas observações, percebemos que não havia atendimento diferenciado nem mesmo entre as atividades, pois a professora poderia realizar uma mesma tarefa com enfoques diferentes, mas isso não foi observado.

Na fala da educadora, são perceptíveis as dificuldades enfrentadas para dar conta de tudo: programa, projetos, exigências da instituição, além da própria dinâmica da sala de aula, com alunos em diferentes estágios de aprendizagem e em diferentes ritmos. O que ela diz reforça a necessidade de ajuda e revela que, sozinha, não encontra saída para atender todas as crianças ao mesmo tempo; contudo as dificuldades impostas à sua ação docente não a eximem de encontrar ferramentas pedagógicas e de se reinventar para tentar suprir as demandas de todos os seus alunos. Quando os resultados das avaliações externas e as próprias diagnoses realizadas em sala de aula apontam uma forte heterogeneidade, não deveriam ser usadas as mesmas atividades para todas as crianças. Nos cotidianos escolares, ao tratar as crianças de forma homogeneizante, pelas atividades ou pelas avaliações aplicadas, dificilmente há o alcance de todos os educandos em suas necessidades mais particulares; por isso a importância de ajustar o ensino às diferentes carências das crianças por meio de estratégias didáticas diversas.

Para o agrupamento dos alunos, é preciso considerar as diferenças das aquisições de conhecimentos e experiências dos alunos com a língua escrita. Essas diferenças, comuns em todas as salas de aula, indicarão para o professor quais atividades podem ser realizadas por todos os alunos ao mesmo tempo, pois envolvem habilidades que todos dominam, e quais precisam ser realizadas por meio de orientações específicas para grupos diferenciados. (SILVA, 2012, p. 11).

Endossando essa proposição, a proposta de atividades diferenciadas pode acontecer principalmente de duas maneiras, pois o professor pode propor atividades múltiplas que atendam crianças de diferentes níveis de conhecimento, mas também há a possibilidade de uma mesma atividade possuir diferentes abordagens, como no trabalho com o jogo; um mesmo jogo pode ter várias finalidades, e por meio dele, as heterogeneidades podem ser minimamente atendidas. Todavia, sem um planejamento adequado e adaptado à realidade das crianças, é muito difícil garantir, sobretudo para aquelas que encontram mais dificuldades de aprendizado, que recebam auxílio específico.

Para além dos diferentes ritmos de aprendizagens e dos conhecimentos marcados na fala da professora, é preciso retomar que a heterogeneidade também se relaciona com os estudantes que possuem necessidades educacionais especiais, e, nessa turma, havia uma aluna diagnosticada dentro do espectro autista que não era incluída nas atividades pedagógicas. Contudo, a não inclusão não se devia à falta de esforço da professora, mas a aluna em questão tomava medicamentos muito fortes; ela dormia durante a maior parte da aula e, quando acordava, apresentava um comportamento agitado e gritava bastante. No município de Garanhuns, existe um profissional cuja função é a de “apoio pedagógico”; a profissional designada para acompanhar a aluna realizava qualquer intervenção pedagógica com ela, pois o apoio se destinava, principalmente, a ajudá-la em suas necessidades básicas como locomoção, alimentação e ida ao banheiro. A estudante estava na sala, mas não fazia parte dela.

Nessa situação, a aluna e o aluno citados pela docente poderiam aprender o sistema de escrita alfabética com uma intervenção especializada, pois há particularidades nesses dois casos que transcendem o pedagógico. Portanto, seria de fundamental importância que a professora tivesse auxílio e buscasse ajudar a aluna a se envolver minimamente na rotina da sala de aula. É evidente que as circunstâncias descritas sinalizam muito mais impeditivos do que facilidades, mas isso não desabilita a responsabilidade que a professora possui com a aprendizagem de todas as crianças, até mesmo com o aluno “Guilherme”, mencionado por ela, que tem pouquíssima autonomia e interação em sala. A realidade é difícil, mas é papel da educadora procurar auxiliar a todos os alunos em suas diferentes e inerentes diversidades.

#### *A professora francesa e o trabalho com a heterogeneidade*

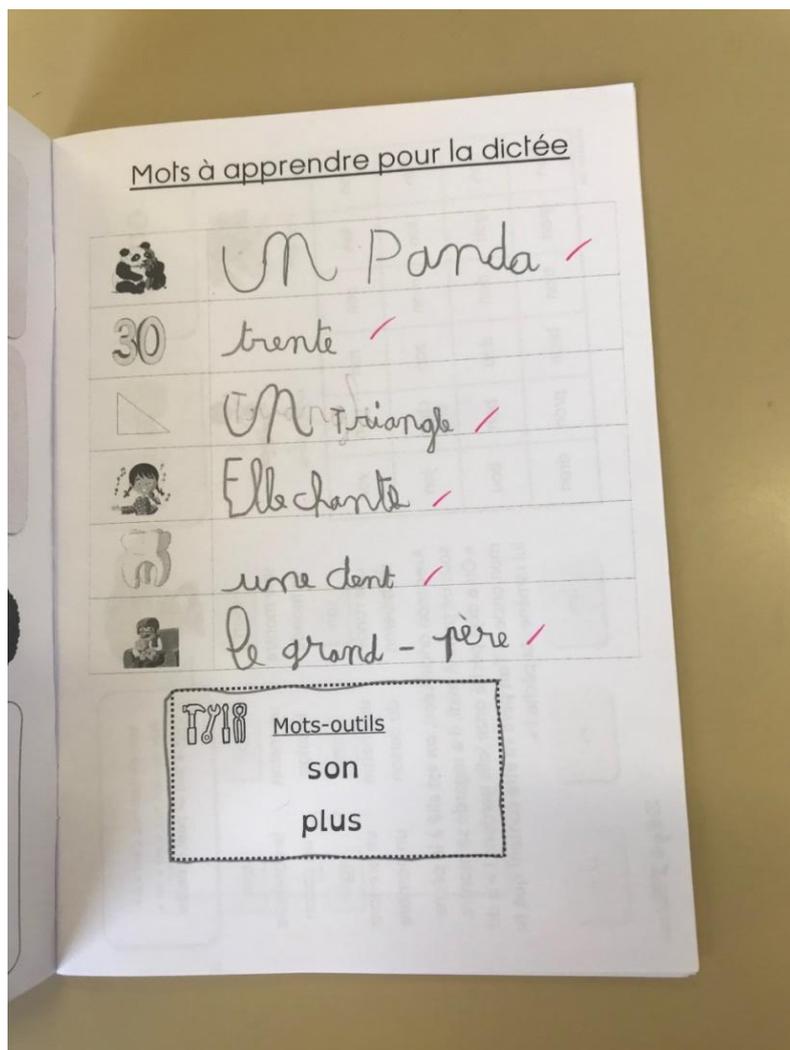
O trabalho com a heterogeneidade foi uma das ações que mais notamos na atuação da professora de Lyon, de modo que a observação cotidiana das atividades propostas lhe ajudava a perceber não só os diferentes conhecimentos que as crianças apresentavam, mas a diversificação das atividades lhe ajudava a contemplar essa variedade que ela observava em sua turma. A esse respeito, podemos mencionar o dia 11/01/2022, em que a professora realizou o ditado com as crianças e explicou que nem todas precisariam escrever da mesma forma.

*As crianças foram recebidas na escola desde as 08h20min e a professora esperou até as 08h35min para que elas chegassem e se organizassem na sala de aula. A partir desse momento, começou uma reunião com as crianças organizadas em círculo junto com a professora, em uma parte específica da sala, onde todos puderam se sentar e, com o uso de um quadro branco, a professora apresentou a rotina para os estudantes. Desse modo, ela conversou com eles sobre as atividades que iriam desenvolver no dia, explicou quem seriam os responsáveis do dia para escrever a data, e ainda quem iria distribuir o material na sala. Após essa reunião inicial, a professora pediu que eles se sentassem em suas cadeiras para começarem as atividades. Nesse início de semana, a docente estava trabalhando com o “en” e o “an”; as crianças foram ensinadas sobre o som que essas sílabas emitiam e também sobre as palavras a ele relacionadas. Sendo assim, a atividade proposta se conectava com o que se vinha trabalhando, ela explicou que o som era o mesmo, mas que a escrita era diferente e que, a partir das imagens, eles deveriam escrever o nome de cada figura (seria um ditado mudo). Antes de dar início ao ditado, a professora colocou as imagens no quadro e disse o nome de cada uma. Depois, ela continuou:*

*“A gente vai fazer o ditado, mas nem todo mundo precisa fazer a letra cursiva, tá certo? Algumas crianças já podem tentar fazer, mas eu vou dizer o nome de quem vai fazer a letra cursiva e de quem vai utilizar a letra maiúscula.”*

Esse exemplo mostra como a professora conhecia seus alunos e sabia bem quem poderia ou não desenvolver a tarefa. Isso não quer dizer que a docente quis limitar a capacidade das crianças ao realizá-la, mas essa foi uma ação importante porque a letra cursiva gera mais dificuldades para algumas crianças e, reconhecendo isso, ela optou pela divisão na realização da atividade.

Foto 50 – Caderno das lições de Francês



Fonte: A autora (2021).

**Tradução:**

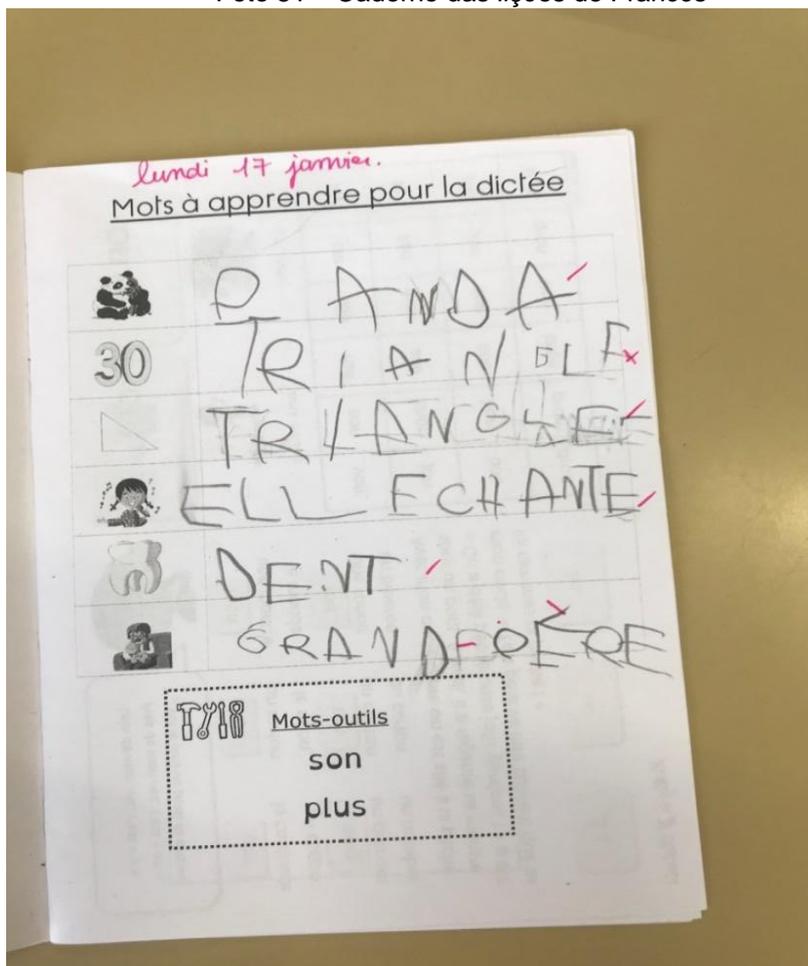
Palavras para aprender através do ditado  
 Um panda/ trinta/ Um triângulo/ ela canta/ um  
 dente/ o avô/

Palavras de conexão

seu

mais

Foto 51 – Caderno das lições de Francês



Fonte: A autora (2021).

Por outro lado, também observamos um trabalho mais individualizado da professora com um aluno em específico. Nas palavras dela, o aluno tinha muita dificuldade em relação à aprendizagem da língua francesa, e o comportamento dele às vezes “se parecia com o de um bebê”, de modo que, em diversos momentos, registramos ações pedagógicas diferenciadas na leitura, ao se utilizarem letras móveis, por exemplo, por meio das quais a professora pedia que o aluno lesse para então verificar seu desempenho. Na escrita, esse trabalho seguia com atividades diversificadas.

A primeira situação que aqui destacamos é a do dia 09/11/2021, com a atividade de leitura. Nesse dia, a educadora trabalhava com os alunos a letra “J”, e seguia com as atividades relacionadas a ela. Então, as atividades eram iniciadas sempre com o ritual de acolhida, que acontecia entre 08h35min e 09h00min, que compreendia um momento de conversa sobre o dia, sobre a rotina, e recebia os

*alunos preparando-os para a jornada na escola. A atividade inicial foi a de leitura por meio de um caderno com atividades xerocadas, chamado “fichier de lecture”. Uma boa parte das crianças trabalhava com esse material, mas, como explicado, a professora fez um trabalho diferente com um dos alunos, e é essa a atividade que iremos destacar aqui. Ela explicou:*

*“Nós vamos fazer um trabalho diferente, tá certo? Pegue lá naquela caixa um bichinho que eu vou explicar o que você precisa fazer.”*

*Quando o aluno pega o bonequinho roxo, conforme aparece na foto, ela diz as seguintes palavras:*

*“Então, observe essas letrinhas aqui que a gente está trabalhando, observe essas sílabas, nós vamos ler juntos primeiro. Que letra é essa (apontando pela letra ‘J’)? E essa aqui (apontando para a letra ‘A’)?”. O aluno vai respondendo e a professora vai ajudando para que ele consiga ler a família do “J”. Ela leu junto com ele as sílabas e depois explicou o seguinte:*

*“Agora você vai fazer a leitura sozinho, tá certo? Você vai ler as sílabas e, na medida em que você for avançando na leitura, você vai andando com o cavalinho roxo para você perceber o que você já leu e o quanto você avançou. Pode ir com calma, vá no seu tempo.”, e a criança desenvolveu a atividade seguindo o comando da professora.*

Foto 52 – Atividade com letras móveis



Fonte: A autora (2021).

No dia 12/11/2021, com a atividade de escrita, destacamos o segundo relato.

*A professora iniciou a rotina às 08h23min com a acolhida, recebendo as crianças em sua sala. Depois, às 08h36min todos se reuniram, e a professora começou questionando o dia em que eles estavam, o dia e a data daquele momento. Alguns alunos levantaram a mão, e ela escolheu uma criança para responder. Em seguida, questionou sobre a data do dia anterior e novamente escolheu uma criança para dar a resposta. Uma nova criança foi solicitada para responder a data seguinte e, assim, três estudantes participaram do momento. Após isso, a professora apresentou no quadro o que na cultura francesa chamam de “mots-outils” que, sem uma tradução literal, seriam em português “palavras de conexão”; essas palavras*

*são assim chamadas por serem muito utilizadas para estruturar as frases e para conectar as informações que se pretende apresentar.*

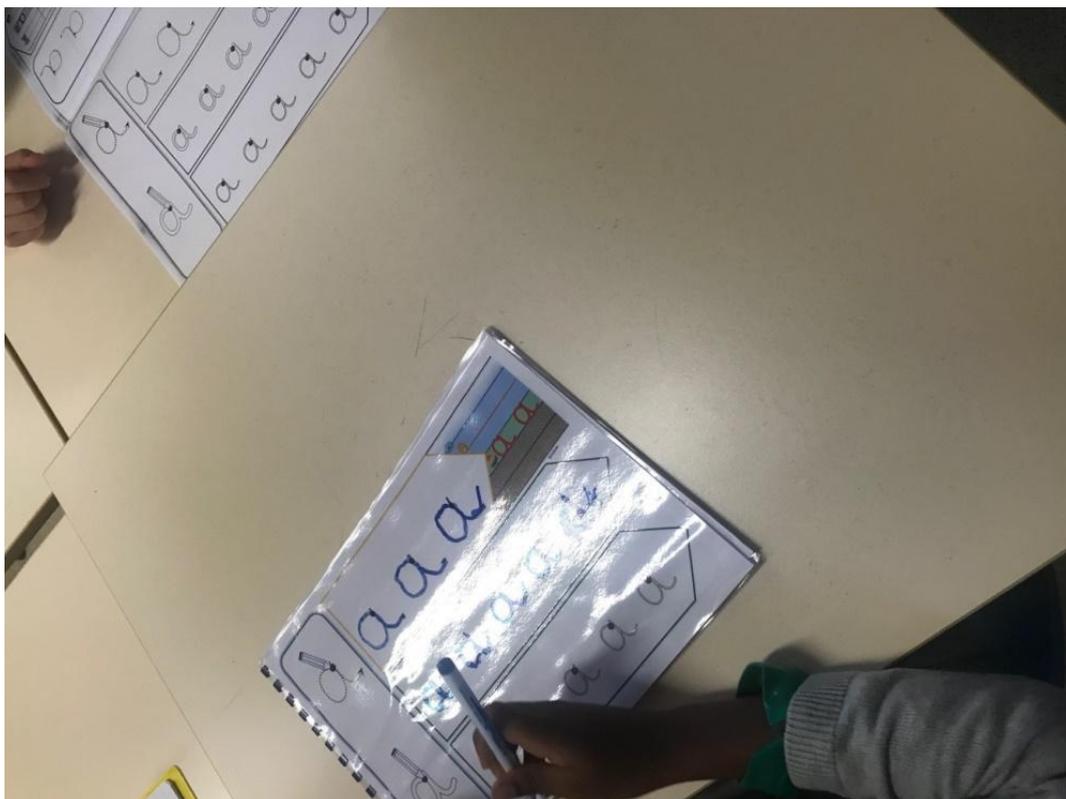
*Nessa aula, as palavras trabalhadas foram: un, une, des, pour, le, la, elle, il est (um, uma, uns/umas, para, o, a, ela, ele, é/ele está). O desenvolvimento da atividade se deu com as letras dessas palavras embaralhadas no quadro, para que os estudantes pudessem organizá-las e depois fazerem a leitura delas. Para participar, as crianças deveriam levantar a mão, indicando interesse. Mesmo que uma criança, depois de ter solicitado a ida até o quadro, não conseguisse acertar, a professora não mandava a criança de volta para o lugar, mas solicitava que outros colegas a ajudassem. Nesse sentido, uma criança por vez ia até o quadro, organizava a palavra e depois lia as “mots-outil”. Oito crianças participaram dessa atividade.*

*Na sequência da acolhida, às 09h07min, a professora pediu que os estudantes se organizassem em suas cadeiras e deu início à atividade de escrita. Como é possível observar a seguir, o aluno fez uma atividade de escrita cobrindo a letra a cursiva, mas outras crianças fizeram atividades com cópias de sílabas e pequenas frases no caderno, sem a necessidade de pontilhado.*

*Para direcionar a atividade do aluno, apresentamos a fala da docente.*

*“Preste atenção a essa atividade. Olhe para a letra que você vai escrever... Que letra é essa?”. “A”, respondeu o aluno. “Então agora você vai escrever. Observe a letra e o movimento que você vai fazer com o lápis; a gente não pode cobrir de qualquer jeito, precisa observar o sentido do lápis. A gente faz uma bolinha e depois puxa o tracinho, que é necessário para a letra dar a mão para as outras letrinhas. Faça a atividade com atenção!”. Com essas indicações, o aluno fez a atividade proposta.*

Foto 53 – Atividade de cobrir letras



Fonte: A autora (2021).

Destacamos ainda o trabalho da professora com um aluno que apresentava muitas dificuldades de aprendizagem, segundo nos informou a diretora. O aluno chegou à instituição em dezembro (2021) e, desde então, a docente tentava realizar atividades que ele pudesse desenvolver junto com a turma, pois sempre que havia atividades que envolviam a participação oral ou que os alunos precisassem se dirigir até o quadro para reconhecer algum som, a professora chamava esse aluno para participar. Além do trabalho em sala de aula, o aluno realizava atividades individuais fora da classe, com uma profissional que o acompanhava. Então, mesmo que na maior parte do tempo permanecesse na turma, em alguns momentos acontecia de ele estar fora para esse acompanhamento especializado. A professora buscava incluir tais momentos na rotina colocando a imagem da profissional que auxiliava o aluno e informando a ocasião em que ele deveria sair.

Foto 54 – Quadro de apresentação da rotina



Fonte: A autora (2021).

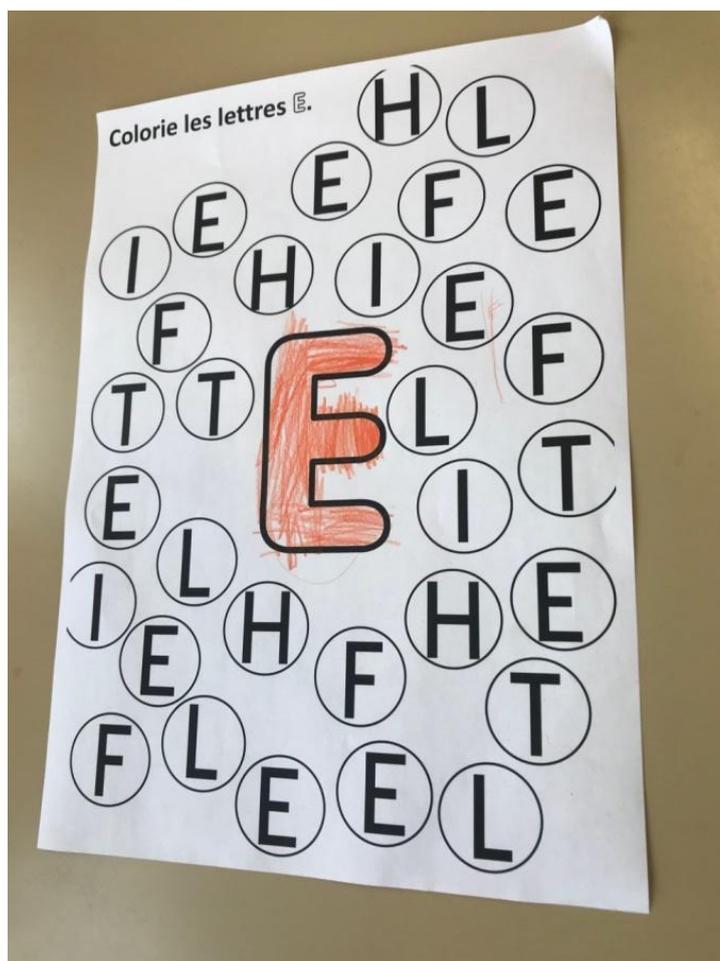
Em sala de aula, percebemos algumas atividades que a professora fez com o aluno, levando em conta sua especificidade. Ela nos relatou que ele não reconhecia a maioria das letras, portanto o trabalho precisava ser bem direcionado.

*No dia 17/01/2022, a aula começou às 08h33min com os rituais de acolhida e nos quais a professora se mantinha em círculo com as crianças. Nesse dia, a professora perguntou qual era a data, e pediu para que a criança responsável por dizê-la respondesse. Depois que a aluna respondeu, a docente ainda questionou os alunos sobre a data do dia anterior, e escolheu um deles para responder, lembrando a todos que eles deveriam dizer a frase completa relativa ao período. Seguiu perguntando sobre a data, acrescentando perguntas em relação às datas de dois dias antes daquele e do dia seguinte. As crianças escolhidas responderam e, depois, a educadora explicou sobre a rotina do dia e sobre quem da turma ficaria responsável pelas atividades do dia, inclusive os dois estudantes que acompanhariam o colega no trabalho especializado fora da sala. Desse modo, as*

duas crianças deveriam acompanhá-lo e, depois, deveriam buscá-lo duas vezes naquele dia, seguindo a rotina.

Logo após a reunião matinal, a professora explicou as atividades que a turma deveria fazer; enquanto eles trabalhavam, ela procurou esclarecer para o aluno que apresentava mais dificuldade a atividade proposta para ele. A docente pegou uma atividade xerocada e apontou a letra que seria trabalhada; ela repetiu várias vezes o som, e mostrou para ele que, além daquela, havia muitas outras letras, mas que ele deveria pintar somente a letra “E”. Ela pegou o lápis colorido e pintou, ela mesma, a letra, mostrando o que ele deveria fazer. A professora insistiu várias vezes nesse movimento, mas o aluno não mostrou nenhum interesse e não deu continuidade à atividade.

Foto 55 – Atividade xerocada da letra E



Fonte: A autora (2021).

**Tradução:** Pinte as letras E.

Já no dia 20/01/2022, a professora tentou uma nova atividade. Ela separou em pequenas caixas três tipos de letras diferentes: na primeira caixa, colocou a letra “A”, de “abeille” (abelha); na segunda, colocou a letra “O”, de “oiseau” (pássaro); na terceira, a letra “U”, de “univers” (universo). A educadora explicou o seguinte:

“Agora vamos lá! Essa é a letra ‘A’, de ‘abeille’; essa é o ‘O’, de ‘oiseau’. Presta atenção! Essa é a letra ‘U’, de ‘univers’. E essas caixas aqui, olhe, essas caixas aqui são onde você vai colocar as letras, tá? Cada caixa você coloca uma letra de acordo com a imagem. Vamos lá, eu quero ver você fazer. Pegue uma letra”, e o aluno pega a letra “U”.

“Que letra é essa?”, pergunta a professora. Mas o aluno não respondeu imediatamente. Ela pede que ele observe as caixas e que diga se a letra que segura é igual a alguma das que estão representadas em alguma delas. Ele aponta para a última caixa.

A professora parabeniza o aluno:

“Bravo! Muito bem! Mas que letra é essa? É a letra ‘U’. Repita comigo: ‘U’, ‘U’. Tá bem?”

A professora realizou essa atividade durante mais algum tempo e, vendo que o aluno já conseguia desenvolvê-la com mais autonomia, foi observar os outros alunos.

Foto 56 – Atividade com as vogais



Fonte: A autora (2021).

Com relação ao trabalho com os demais alunos, os quais não precisavam de um auxílio mais especializado, percebemos que, no início das nossas observações, em outubro e novembro (2021), eram trabalhadas diariamente atividades diferentes de leitura e de escrita. Elas eram desenvolvidas a partir de um mesmo conhecimento sendo trabalhado, mas sem a separação de grupos. Nas duas primeiras imagens apresentadas, é possível observar as diferentes proposições para a atividade de leitura no *CP*, de modo que a primeira é referente à leitura de frases nas quais os alunos deveriam colocar a imagem correspondente a cada uma delas. A segunda atividade proposta indica não só o trabalho com a leitura e com as colagens, mas também com a leitura de textos e de questões sobre ele. Destaca-se o trabalho com os sons “on” e “om”. A professora nos explicou que os textos propostos pertenciam ao manual “Pilots”, adotado na escola, mas que as perguntas propostas em cada texto ela mesma havia elaborado.

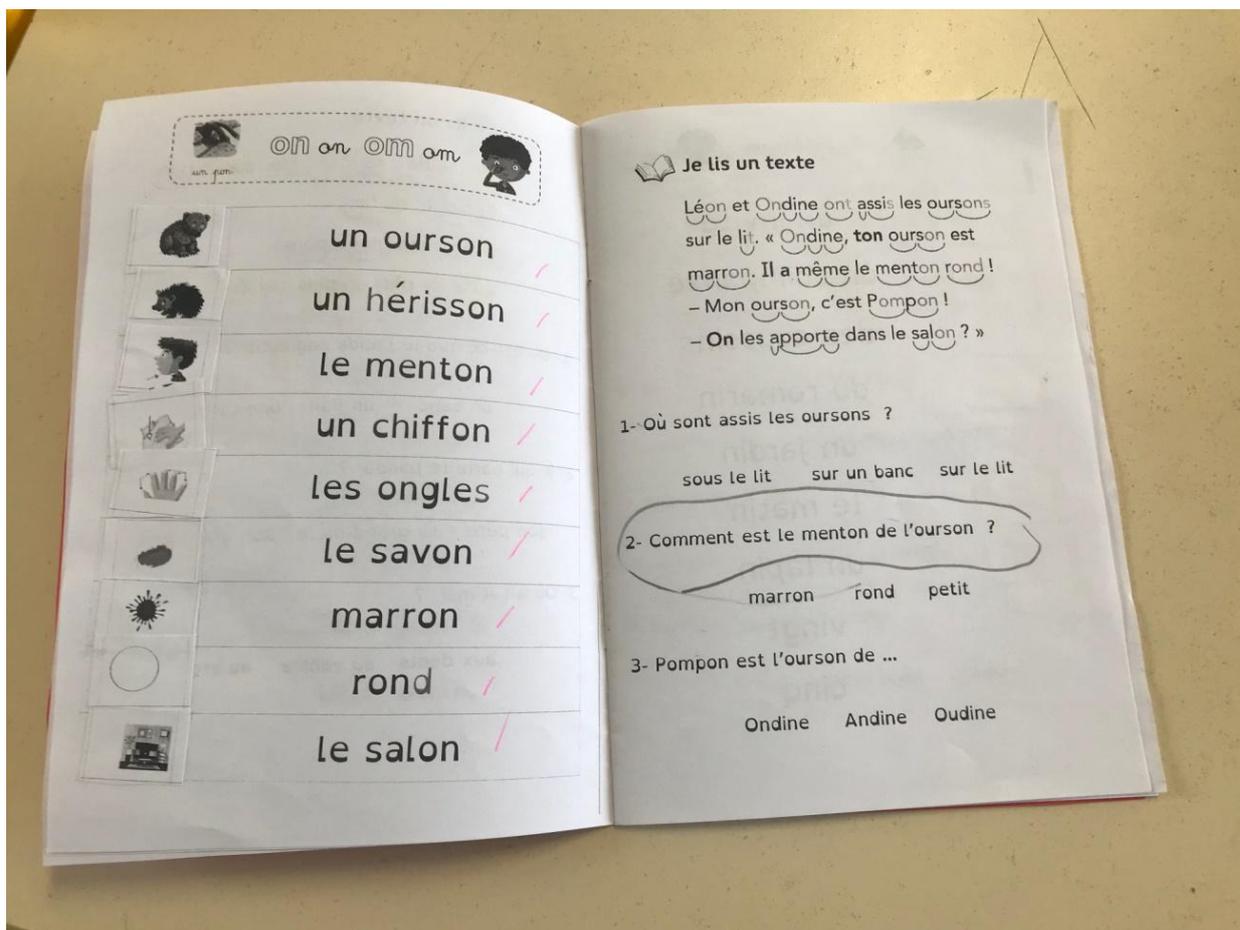
Foto 57 – Atividade no caderno de leitura



Fonte: A autora (2021).

**Tradução a partir da ordem das palavras (on/om):** um ursinho/ um ouriço/ o queijo/ um pano/ as unhas/ o sabão/ marrom/ redondo/ o salão.

Foto 58 – Atividade no caderno de leitura



Fonte: A autora (2021).

**Tradução do texto e das perguntas:**

Eu leio um texto

Léon e Ondine sentaram os ursinhos sobre a cama. “Ondine, teu ursinho é marrom. Ele tem mesmo o queixo redondo!  
— Meu ursinho é o Pompon!  
— A gente os traz até o salão/sala de estar?”

1- Onde estão sentados os ursos?

embaixo da cama – sobre um banco – sobre a cama

2- Como é o queixo do ursinho?

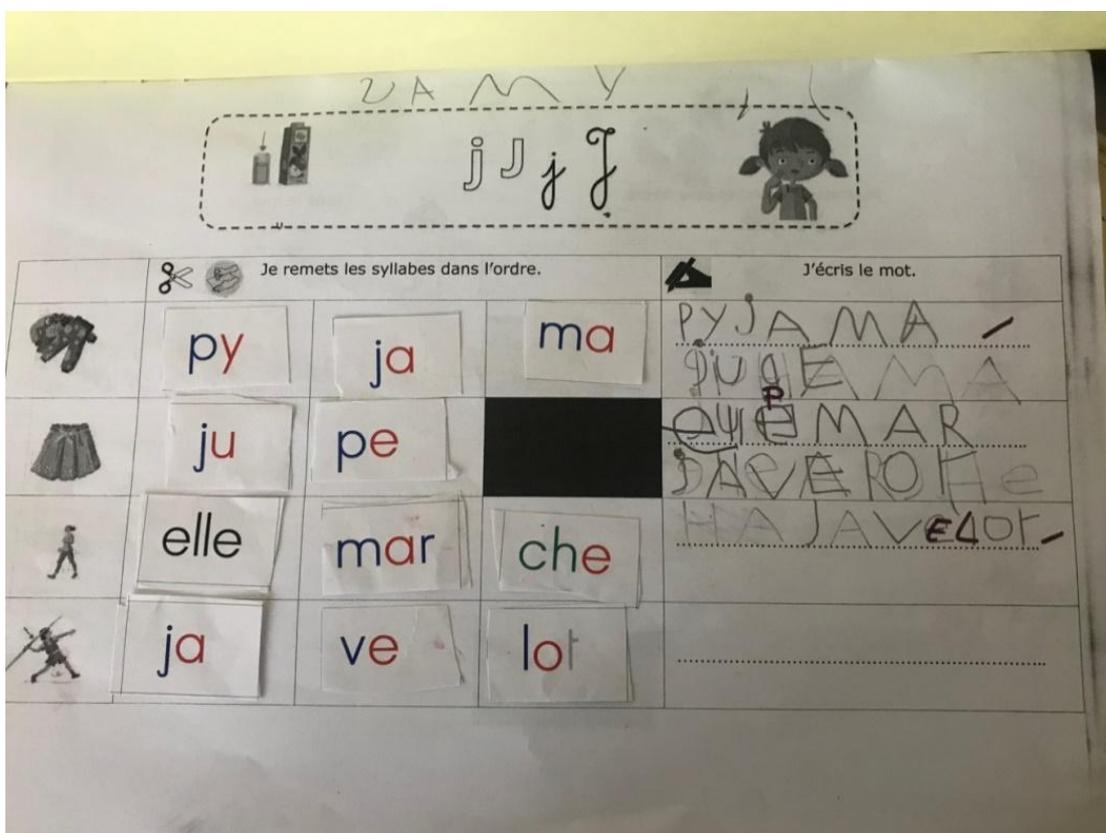
marrom – redondo – pequeno

3- Pompon é o ursinho de...

Ondine – Andine – Oudine

Quanto às atividades de escrita, a primeira indica o trabalho com a letra “J” e sua família silábica a partir da organização das sílabas, e depois a escrita das palavras no espaço ao lado. A segunda atividade enfatiza a escrita das palavras de acordo com as imagens, na qual também é possível observar um espaço para a escrita dos pronomes indefinidos e dos pronomes “il” (ele) e “elle” (ela), também com espaço para a produção de frases de acordo com as imagens.

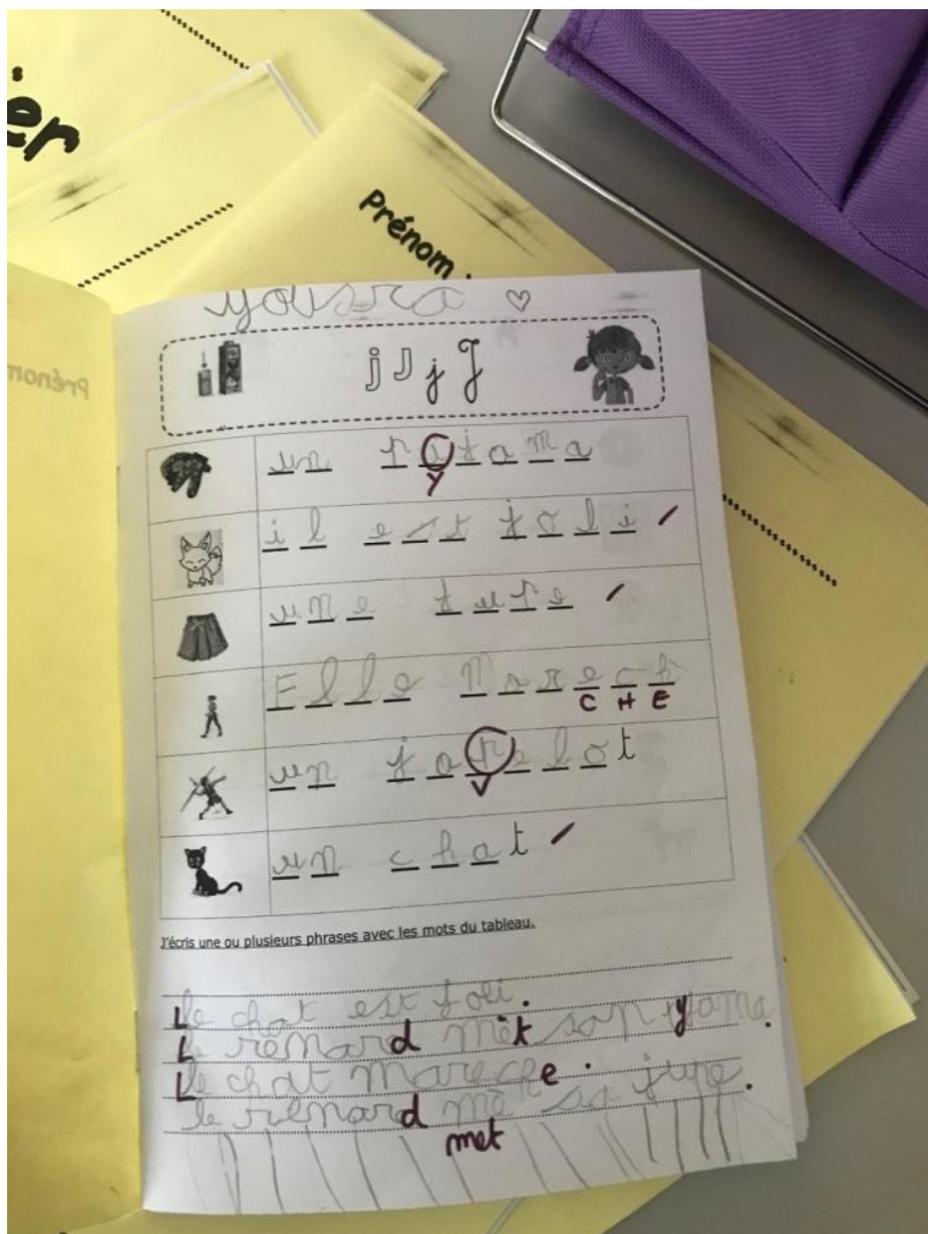
Foto 59 – Atividade no caderno de escrita



Fonte: A autora (2021).

**Tradução:** pijama/ saia/ ela anda/ dardo.

Foto 60 – Atividade no caderno de escrita



Fonte: A autora (2021).

**Tradução:** um pijama/ ele é bonito/ uma saia/ ela anda/ um dardo/ um gato.

2- Escreva uma ou várias frases com as palavras do quadro.

O gato é bonito.

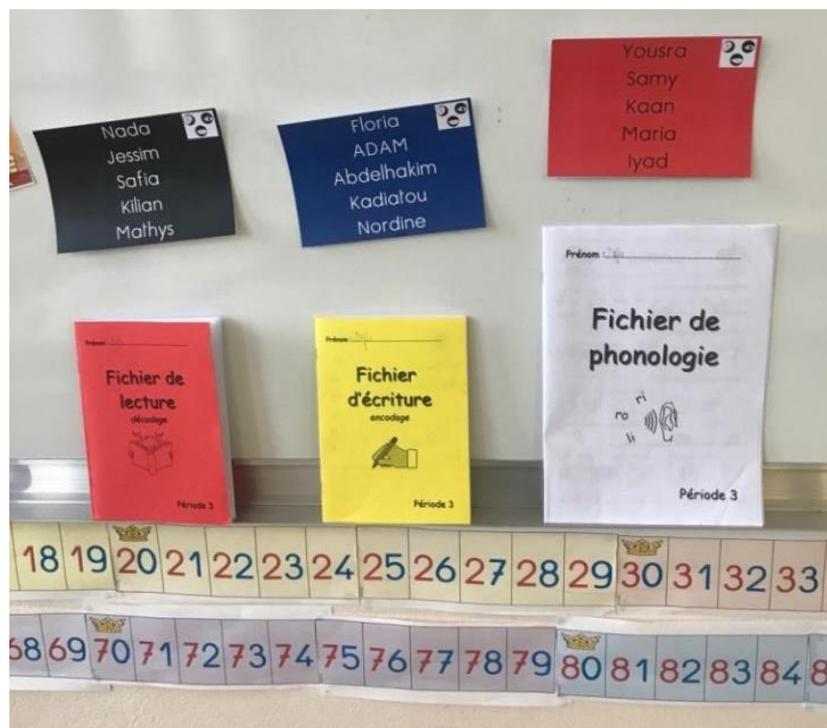
A raposa coloca seu pijama.

O gato anda.

A raposa coloca sua saia.

Dando prosseguimento, no período três, houve a separação por grupos. Cada grupo iniciava os chamados *ateliers*, com atividades diferentes, mas com a mesma atividade para o grupo e, de dez em dez minutos, eles trocavam as atividades para que todos tivessem acesso a todas elas. Percebemos, assim, que a educadora gostaria que seus alunos fossem mais autônomos. Ela nos relatou que mudou a sua metodologia, pois pretendia que os alunos conversassem mais entre eles e realizassem as atividades em grupos para que suas dúvidas fossem esclarecidas por seus pares. Os quadrados em preto, azul e vermelho indicavam o nome das crianças e, abaixo, o caderno que cada grupo deveria trabalhar. Ainda sobre esse período, observamos um fato interessante com a criação dos grupos nos *ateliers*. A professora elegeu alguns “líderes”, isto é, crianças que estavam com o seu desempenho bem avançado e que seriam capazes de ajudar outras em atividades mais difíceis. A educadora explicou que isso é muito importante, pois enquanto as crianças se ajudam, ela pode observar mais diretamente o trabalho de outras que precisam de um auxílio maior. Além do mais, destacou que as crianças que encabeçam os grupos já são capazes de ler textos da turma seguinte, e que nos *ateliers* ela percebe o quanto elas já conseguem ler mais rapidamente e concluir o que é proposto. Por isso ela sugeriu também que, quando essas crianças terminassem as tarefas de classe, pudessem auxiliar os colegas e realizassem anotações no caderno do escritor, para não ficarem ociosas.

Foto 61 – Organização dos ateliers de leitura e escrita



Fonte: A autora (2021).

Em outra linha, percebemos que os alunos que apresentavam mais dificuldades eram desafiados a realizar as mesmas atividades, mas nem sempre conseguiam. É por isso que a professora entregava outras ferramentas e trabalhava diretamente com eles pois, além do auxílio dos próprios colegas, era necessária sua intervenção. Dentre os materiais que destacamos aqui, temos o trabalho com as letras móveis (*etiquetes*), que os estudantes utilizavam principalmente na escrita para saberem o que deveriam escrever, e com o cartão de letras (*cartons lettres*) com os sons dos fonemas, os gestos dos sons e as cores, que ajudam as crianças a se lembrarem dos sons. Na imagem a seguir, é possível notar que, além da letra móvel, a professora escreveu a letra maiúscula para facilitar a identificação da palavra por parte da criança, já que escreviam apenas com esse tipo de letra.

Foto 62 – Letras móveis (Etiquetas)



Fonte: A autora (2021).

Foto 63 – Cartão de letras (Cartons letres)



Fonte: A autora (2021).

Esse trabalho foi importante porque, mesmo ofertando as mesmas atividades, a professora observou as peculiaridades das crianças e utilizou outras ferramentas para tornar possível a realização das atividades iguais.

Diante do exposto, com as atividades de leitura e de escrita vivenciadas durante as aulas, a professora conseguia fazer diferentes observações ao longo do ano, pois, na medida em que as crianças avançavam, novas competências podiam ser avaliadas. No início do ano, a educadora começou observando se as crianças reconheciam as letras, para verificar se algo não havia sido trabalhado anteriormente e então realizar uma nova abordagem no *CP*. Também observou se os educandos conseguiam perceber o som das letras e, quando o trabalho com as sílabas começava, era indispensável saber se eles conseguiam fazer combinações como L + A = LA. Dando continuidade, ela observou se os estudantes conseguiam ler palavras com mais combinações de sílabas, se eram capazes de reter informações na cabeça ou se eles se perdiam no momento da leitura, pois, em alguns casos, os alunos conseguiam fazer a associação correta de cada sílaba, mas se atrapalhavam ao ler a palavra inteira.

É por isso que em algumas atividades as palavras eram separadas por grupos de cores para que as crianças com maiores dificuldades pudessem ler as sílabas e, posteriormente, conseguissem ler as palavras sem se sentirem sobrecarregadas de informações. Quando a professora percebia um avanço maior por parte das crianças em relação às atividades de leitura, ela procurava desafiar os discentes com textos de níveis mais elevados, posto que já era reconhecido um domínio nessa prática, e também para que pudessem continuar avançando. Foi o que observamos com duas crianças que, mesmo no *CP*, já liam pequenos textos da turma seguinte (*CE1*) com a intervenção da educadora. Por outro lado, quando se fazia necessário, a docente utilizava textos da turma anterior; tudo dependia dos ajustes a serem realizados a partir do desenvolvimento de cada criança.

Quanto à escrita, a docente sentia dificuldade para verbalizar o que percebia na maioria de seus alunos, já que passar da oralidade para a escrita é sempre muito complicado, em sua opinião, visto que, dentre os estudantes, mesmo aqueles que conseguiam ler com facilidade tinham problemas na hora de escrever, fosse por omitir vogais, fosse por escrever com marcas de oralidade, o que nem sempre corresponde à forma correta da escrita gramatical. É o que observamos, por exemplo, na palavra “gentil”, cuja pronúncia em Francês é “gontil” e, por isso,

algumas crianças escreviam com “o”, sendo que a forma correta é como no português, com “e”. Por conta disso, muitas vezes o trabalho era pautado em segmentar as palavras e observar a letra que estava faltando, recuperar as letras retiradas das composições das palavras, reescrevê-las e observar se a escrita estava gramaticalmente correta.

Quando as atividades propostas eram de cópia, ela observava se as crianças conseguiam pegar no lápis corretamente, se traçavam a letra como no modelo, se tinham cuidado na execução da escrita e se respeitavam as formas das letras que eram copiadas. Aliado a esse cuidado no traçado, observava se as crianças conseguiam ter a atenção devida na hora de escrever, se elas conseguiam se lembrar da forma correta das letras, se traçavam corretamente ou se esqueciam desse traçado. Dessa forma, sobre as diferentes atividades que eram propostas em sala de aula, a docente nos deu a seguinte resposta:

*As diferentes atividades são feitas para que se saiba o que cada um é capaz de fazer. Se eu utilizo uma só atividade, o problema será que alguns terminarão muito rápido, pois será muito fácil, enquanto outros não terão sucesso na resolução e, portanto, colocar o aluno para fazer uma atividade em um nível que ele não é capaz de ter sucesso será desencorajador para a criança. No nível de leitura, por exemplo, é muito frustrante porque é longo, é difícil, e os estudantes não vão conseguir acessar ainda a leitura de pequenos textos que poderiam dar desejo de ler. É por isso que logo no início da leitura, e ainda mais para os alunos que apresentam dificuldades, o trabalho é mais direcionado e específico a cada nível de leitura antes, para que depois, finalmente, eles possam acessar pequenos textos que lhes deem prazer em ler.*

*Portanto, variar as atividades permite fazer os estudantes progredirem do lugar onde eles estão, do nível de cada um, pois, de toda forma, quando a criança não se sente capaz, ela pode se enfurecer, e eu nem sempre posso estar envolvida com todos. A ideia é que os estudantes possam fazer as atividades sozinhos; é por isso que eu utilizo recursos para facilitar essa autonomia e, mesmo quando as atividades de leitura são as mesmas, existe uma divisão no nível de sílabas, palavras ou frases relacionadas ao que cada aluno consegue fazer. É preciso começar sempre por alguma coisa mais*

*simples, e depois ele vai progredindo, porém o risco de fazer dessa forma é de não fazer o aluno evoluir, então é necessário ter muita atenção se os alunos estão realmente evoluindo e depois propor atividades que os desafiem.*

Por essas razões é que, para a professora, não fazia sentido o uso de um único manual a ser seguido por todas as crianças, pois, entendendo a heterogeneidade de conhecimentos, via esse recurso como limitado pedagogicamente. A professora explicou que eles são úteis, mas pouco eficientes para com as crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem. Seu principal uso era para orientar sobre a progressão das aprendizagens das crianças, ou seja, o que ela deveria ensinar em cada período.

Em suas palavras, em sua turma havia dificuldades de diferentes níveis, e por isso era preciso criar ferramentas suplementares. Assim, ela preferia variar o uso; para alguns ela indicava os livros e para outros não, adaptando sua metodologia em função do nível dos alunos. A professora reiterou que, no final das contas, não utilizava o manual, que gostaria até de utilizar mais, contudo, naquele momento, ela não via necessidade, porque os textos propostos no manual requeriam que os alunos já tivessem uma autonomia da leitura e uma compreensão para responder às questões propostas. Mas, ao final, na medida em que ela pudesse observar as crianças avançando, poderia indicar mais a leitura dos textos, o que não era possível por enquanto, porque ela precisava fazer um trabalho complementar de leitura com eles e depois ajudá-los a responder às perguntas.

Quanto ao uso dos *ateliers* de leitura e escrita em sua turma, a professora explicou que não há uma teoria específica por trás dessa ferramenta, que se justifica mais por uma questão prática do que teórica, já que é uma metodologia bastante utilizada nas classes de maternal, sendo muito produtiva por permitir utilizar e propor diferentes atividades para as crianças. Dessa forma, havia estudantes bem pequenos no *CP* que realizavam essas atividades que exigiam concentração e movimento, já que eles podiam fazer diferentes tarefas e se movimentar pela sala, além de pequenas pausas. Eles andavam, se mexiam, mudavam de atividades. Com essa ferramenta, era possível realizar tarefas curtas e específicas que os mantinham ocupados o tempo todo. O problema, segundo a docente, é que, com a mesma atividade, fazendo todos juntos, algumas crianças participavam mais que

outras. Porém, suprimir totalmente as atividades coletivas também seria ruim porque era preciso criar momentos em que alguns estivessem lendo e outros estivessem escrevendo, pois, para ela, “é pela fusão que eles vão aprendendo”. Portanto, a educadora esclareceu a importância de fazer esses *ateliers* em sua sala, para que fosse possível observar tanto a leitura quanto a escrita e, depois, adaptar as atividades de acordo com o desenvolvimento das crianças.

No que diz respeito à escolha dos grupos para realizar os ateliers de leitura, no começo a docente explicou que fazia grupos homogêneos, sem muita diferenciação entre os alunos, pois ela variava unicamente as atividades, mas que, na medida em que o tempo foi passando, pode perceber que algumas crianças avançavam bem rápido, enquanto outras tinham um ritmo mais lento. Foi a partir disso que ela preferiu fazer grupos heterogêneos, com crianças em diferentes ritmos de aprendizagem trabalhando juntas para que, quando uma terminasse a tarefa, ajudasse a que estava com dificuldade, assim todos poderiam aprender melhor. Quanto às escolhas, essas eram também feitas a partir das afinidades de comportamento entre os estudantes, pois se ela colocasse dois alunos que não trabalhariam bem juntos, isso prejudicaria a atividade, portanto ela sabia quem poderia e quem não poderia trabalhar conjuntamente.

O encaminhamento da docente ao trabalhar com atividades diferenciadas foi um dos pontos mais relevantes nesse contexto de ensino, uma vez que era de conhecimento da professora a necessidade de variar o que era proposto em sala de aula, entendendo que atividades iguais pressupõem ritmos muito diferentes e que os alunos não possuem todos os mesmos conhecimentos. Da mesma forma, se as avaliações são precisamente feitas pelas observações nas atividades diárias, é fundamental que esse tipo de diversidade se estenda às práticas avaliativas, já que ritmos diversos de aprendizagem geram respostas diferentes ao que se avalia. Quanto à diversidade de avaliação, o livro do Pnaic defende que

Atender à diversidade de conhecimentos dos aprendizes em sala de aula pressupõe ajustar o ensino às diferentes necessidades de aprendizagem da turma. Essa complexa tarefa docente envolve a proposição não apenas de atividades únicas e padronizadas, que são realizadas simultaneamente por todos os alunos, mas, também, de atividades diferenciadas ou que podem ser respondidas de modos distintos por alunos com diferentes níveis de conhecimento. (SILVA, 2012, p. 11).

Diante disso, verificamos, ao longo de nossas observações, que a professora variou a sua maneira de ensinar a partir dos resultados das observações e das avaliações que eram feitas diariamente. Sempre houve, desde o início, uma preocupação em entender a diversidade de aprendizagens e em ajustar as atividades aos conhecimentos de seus alunos. Como ela mesma pontuou em sua fala, é um desafio diversificar as atividades sem limitar o desenvolvimento da criança. É necessário ter sempre esse olhar aguçado para que as atividades diferenciadas proponham desafios distintos e colaborem para a progressão das aprendizagens.

O atendimento à heterogeneidade fica claro pelas atividades que foram criadas pela professora e por ela saber que o manual não daria conta da diversidade de saberes que circulam na sala de aula. Além disso, importa observar os materiais de apoio que a professora elaborou (como as letras móveis e o cartão de letras) pensando em facilitar o desenvolvimento das crianças, para que elas pudessem refletir sobre as tarefas propostas e utilizar recursos que as ajudassem a atingir os objetivos propostos de maneira mais autônoma, sem o auxílio exclusivo de sua parte. Até porque, nas palavras de Hoffman (2018, p. 89),

Não há como se observar todos os alunos, todo o tempo e em todas as situações planejadas. O olhar avaliativo percorre o contexto e absorve a multiplicidade desse cenário, os vários momentos de aprendizagem do grupo. O importante é observar os alunos e refletir sobre como orientá-los na sucessão de etapas que constituem a dinâmica de sua aprendizagem.

Portanto, a construção do conhecimento é muito singular, e a mobilização docente para mediar esses diferentes percursos se faz na possibilidade de criar um ambiente interativo e provocativo, adequando as atividades às possibilidades de cada um, pois não se pode considerar que todas as atividades surtirão o mesmo efeito em todas as crianças. Logo, entender essa individualidade significa não um olhar exclusivo sobre cada criança a todo o momento, mas em como, por meio das interações e das atividades propostas, pode-se assegurar o interesse dos alunos em aprender cada qual em seu ritmo, primando sempre pelos avanços. É importante frisar que o trabalho com grupos desenvolvidos pela professora, na interação e na troca entre os pares, fez com que um impulsionasse o processo do outro por meio dos diferentes conhecimentos que possuíam. Concordamos com Perrenoud (1999,

p. 148) que a organização da turma e a mobilização dos grupos implicam em uma avaliação formativa:

Uma avaliação somente é formativa se desemboca em uma forma ou outra de regulação da ação pedagógica ou das aprendizagens. No caso mais elementar, ter-se-á, pelo menos, uma modificação do ritmo, do nível global ou do método de ensino para o conjunto de uma turma. O professor que constata que uma noção não foi entendida, que suas instruções não são compreendidas ou que os métodos de trabalho e as atitudes que exige estão ausentes, retomará o problema em sua base, renunciará a certos objetivos de desenvolvimento para retrabalhar os fundamentos, modificará seu planejamento didático, etc.

Como se pode depreender, as ações da professora se modificaram com base nos próprios resultados obtidos com as avaliações e nas formas de aprendizagens construídas, que, para ela, precisavam ser direcionadas. A mudança na prática do ensino corrobora também a mudança na avaliação e o cuidado na gestão da aula, levando em conta tanto as ações individuais quanto as coletivas. Nessa perspectiva, o sentido da avaliação formativa indica o próprio sistema de observação que cada professor é capaz de construir e que lhe possibilita realizar as intervenções necessárias, propondo modelos que fogem do padrão homogêneo e preconizam a necessidade de um ensino ajustado, já que é por meio das interações professor-aluno e aluno-aluno que o educador pode construir repertórios avaliativos que beneficiem aprendizagens coerentes a partir das parcerias possíveis no que concerne ao comportamento dos alunos. As escolhas, nesse contexto, não são ao acaso, mas demonstram a disposição de espaços, de atividades e de agrupamentos que colaboram para a formação da classe de modo cooperativo e dinâmico (PERRENOUD, 1999).

#### 4.5 OS REGISTROS DOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES E A COMPOSIÇÃO DAS NOTAS DAS CRIANÇAS

##### *O registro e a composição das notas em Garanhuns*

Depois que as diagnoses foram realizadas, a professora, de posse dos resultados obtidos nas avaliações, começou as atividades diárias de avaliação dentro de uma premissa processual. Em suas palavras, as avaliações contínuas

servem para ver como os alunos estão aprendendo, quais as dificuldades enfrentadas por eles e se ela pode avançar ou precisa reforçar algum conteúdo que foi visto. A educadora afirmou ter seguido uma avaliação formativa, que avaliava os alunos cotidianamente, para saber seus avanços, além de registrar tudo em um caderninho composto por suas principais anotações. Apresentaremos a seguir a fala da professora em relação às atividades avaliativas realizadas por ela diariamente, bem como os registros feitos dessas avaliações.

*É importante porque é uma avaliação contínua... É, é como você vê, como ele está, como você vê o desenvolvimento dele, qual a dificuldade do aluno. E o registro, eu tenho o meu caderninho, porque assim, no diário, é só as notas mesmo, né? Mas eu atribuo uma nota também. Tipo, o aluno faz as atividades, o aluno faz todas as atividades, o aluno faz a leitura. Então, tudo, tudo é atribuído uma nota. E eu tenho meu caderninho assim que eu registro como eles estão, porque eu tenho um acompanhamento. O registro é de acordo com a necessidade. Outra coisa que melhorou muito foi as avaliações de leitura, feita pelo [programa] Educar pra valer que Miriam<sup>30</sup> [coordenadora] faz, porque aí, como a gente viu nas formações, não é só mais um olhar só meu, ela tem lá o acompanhamento, vê como o aluno está, vê o que ele avançou, vê a dificuldade deles, que antes era só o professor. Isso também foi um ponto muito positivo.*

No discurso da professora, percebemos que ela mencionou o uso de um “caderninho” para registrar as avaliações que fazia diariamente, principalmente quanto os avanços que as crianças tinham. O uso desse caderno não era uma exigência da escola, nem da Secretaria de Educação, sendo utilizado para um controle próprio elaborado pela professora. Questionando mais enfaticamente acerca de como funcionava esse “caderninho” e de como eram os registros feitos nele, obtivemos diversas informações as quais serão detalhadas a seguir.

Conforme as explicações da professora, ela anotava todo e qualquer avanço das crianças, principalmente em relação à leitura que, segundo ela, estaria aliada à escrita para definir a fase na qual se encontravam os alunos. Também era anotada a

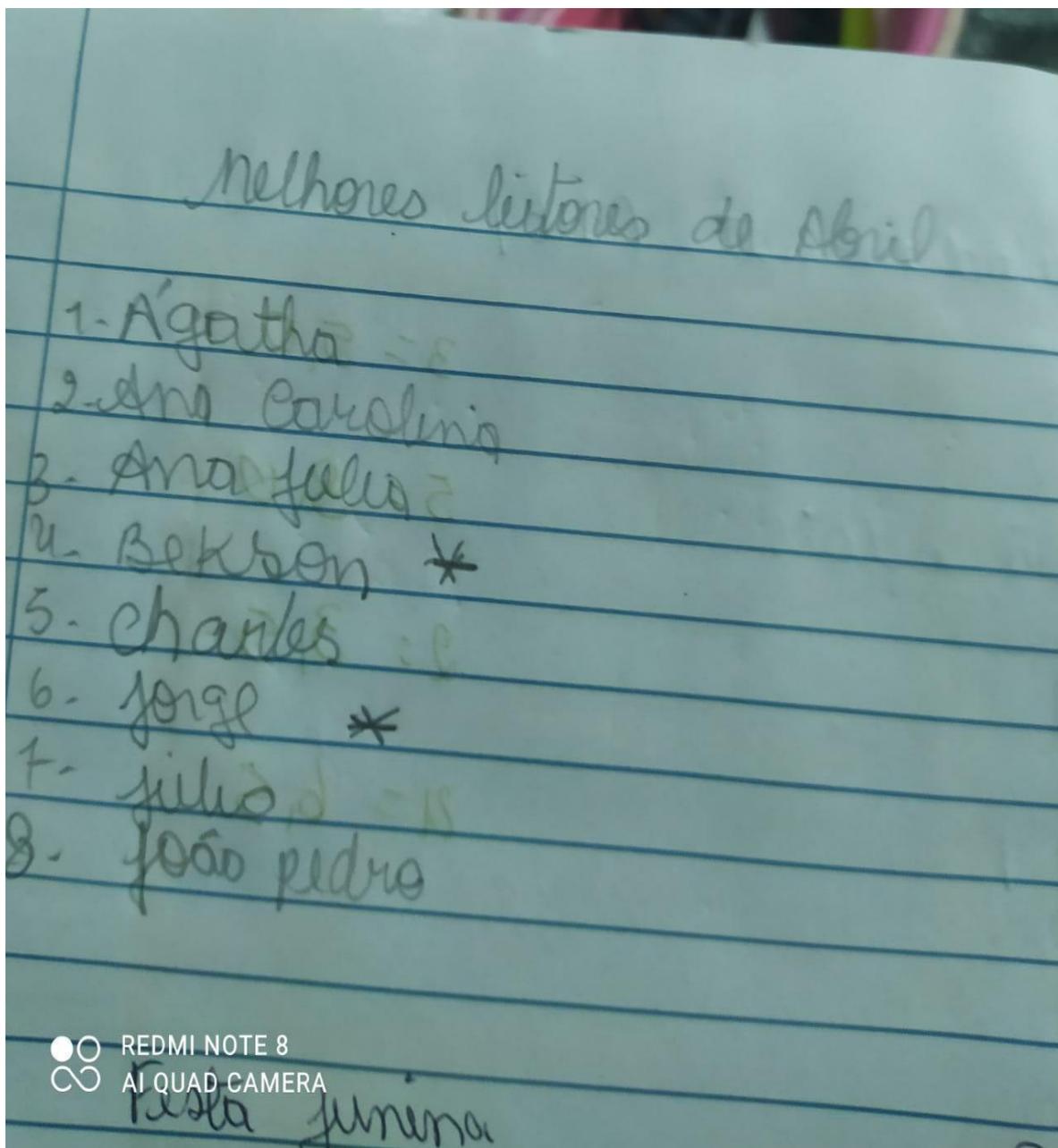
---

<sup>30</sup> Nas palavras da coordenadora, a avaliação feita por ela ocorria mensalmente e os critérios eram: tempo de leitura, prosódia, precisão e compreensão textual.

participação em sala de aula, se os alunos conseguiam copiar do quadro sem dificuldades, se possuíam coordenação motora, as faltas etc. Essas anotações não tinham dia e horário específicos; a professora anotava sempre que percebia algum avanço do educando que considerava importante, como alguma melhora na leitura, na escrita ou na participação das atividades vivenciadas em sala de aula. A maneira que escrevia as anotações era por meio de “rascunhos”, visto que, segundo ela, não havia uma organização e nem uma frequência. Em suas palavras, essas anotações a ajudavam no diagnóstico da turma, pois, reconhecendo que a maioria das avaliações são homogêneas, ela tinha que saber qual o nível dos alunos. Por exemplo: a professora observava e anotava uma criança que, no início do ano letivo, não lia e, posteriormente, passou a silabar; ou uma criança que, em sua percepção, estava no “nível pré-silábico” e progrediu para o “nível silábico”.

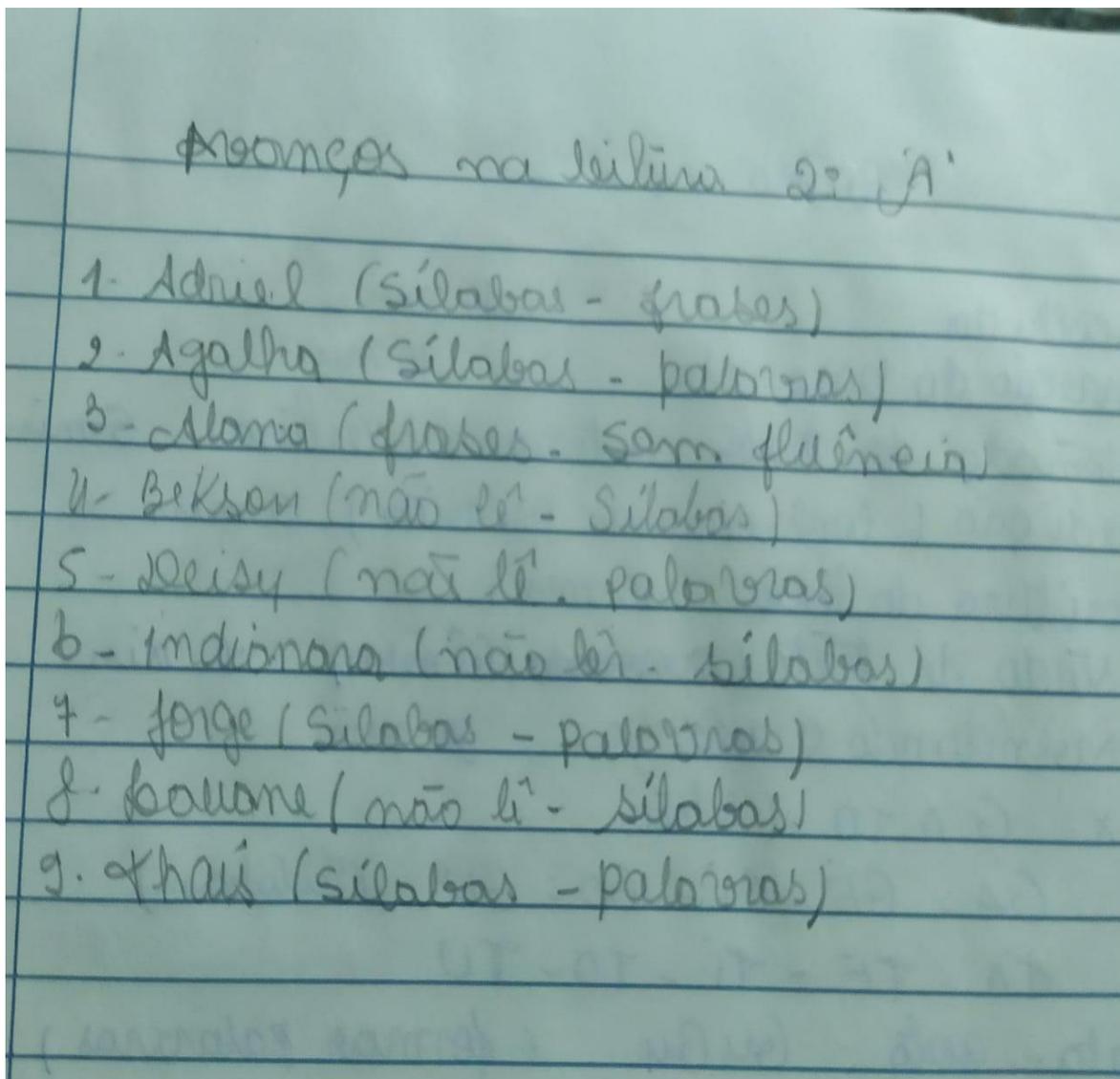
Diante dessas afirmações sobre o uso do “caderninho”, apresentaremos adiante as fotografias das principais anotações feitas pela professora, que concordou em nos fornecer as imagens.

Foto 64 – Registro das anotações feitas no “caderninho” da educadora



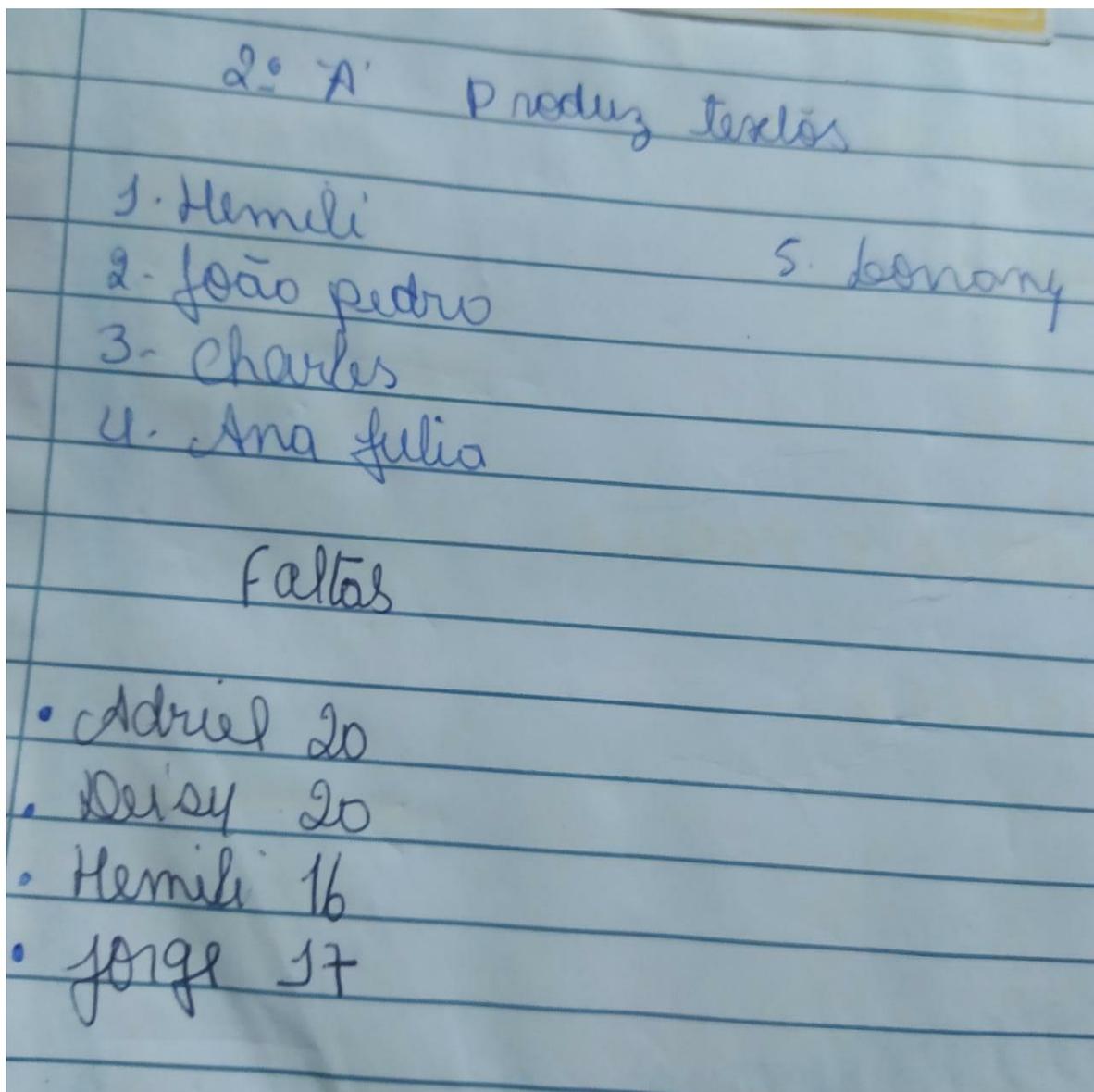
Fonte: A autora (2021).

Foto 65 – Registro das anotações feitas no “caderninho” da educadora



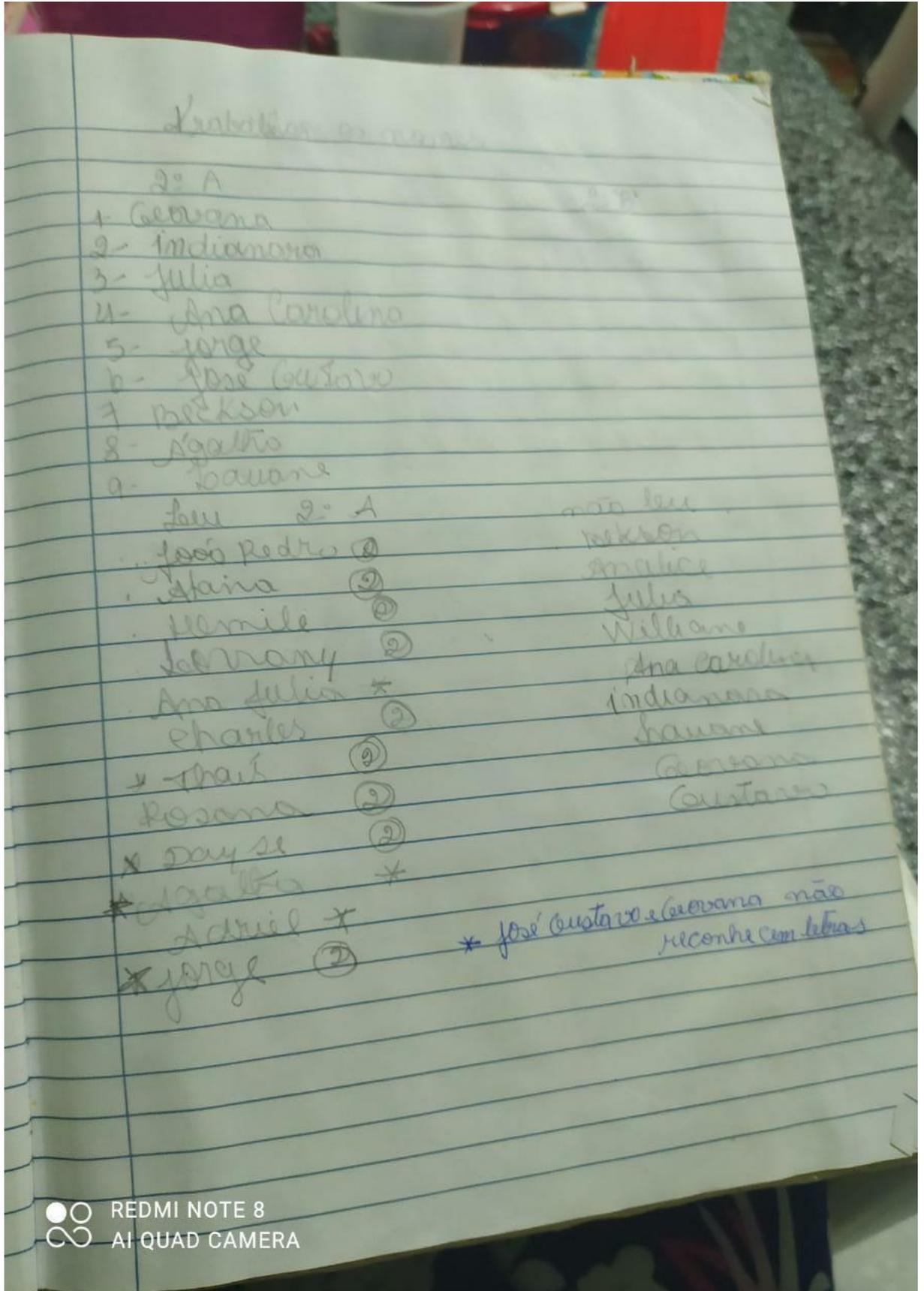
Fonte: A autora (2021).

Foto 66 – Registro das anotações feitas no “caderninho” da educadora



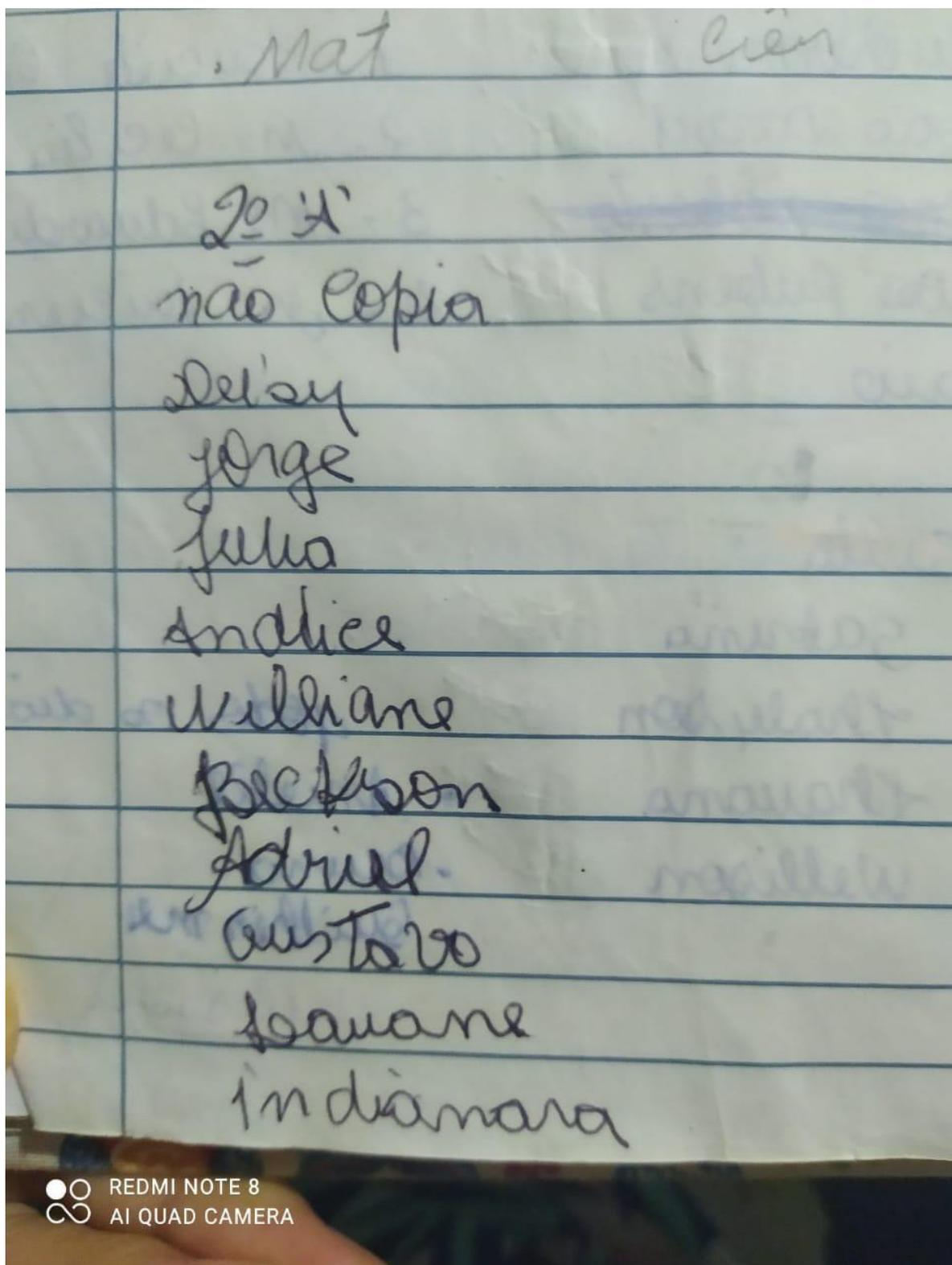
Fonte: A autora (2021).

Foto 67 – Registro das anotações feitas no “caderninho” da educadora



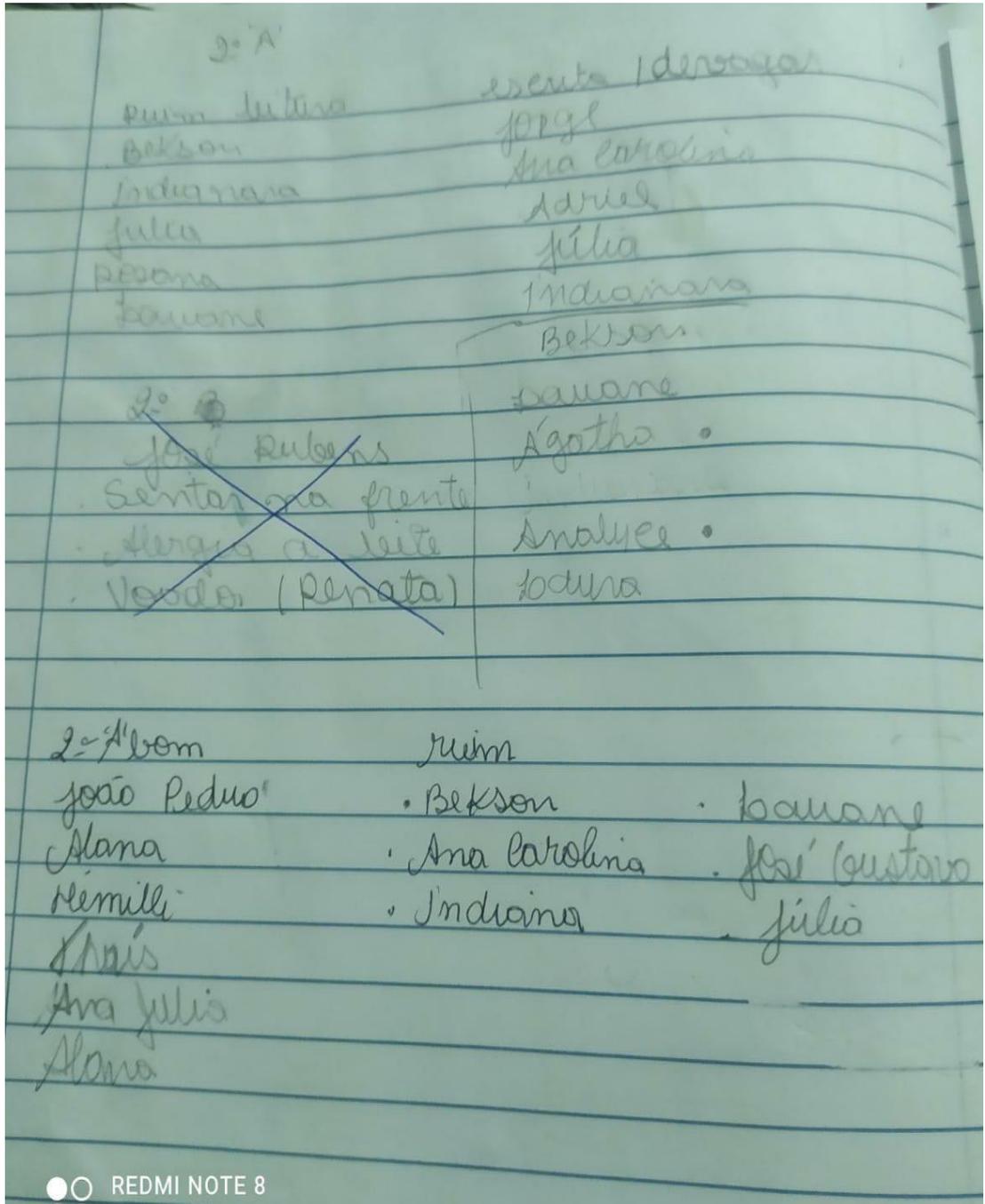
Fonte: A autora (2021).

Foto 68 – Registro das anotações feitas no “caderninho” da educadora



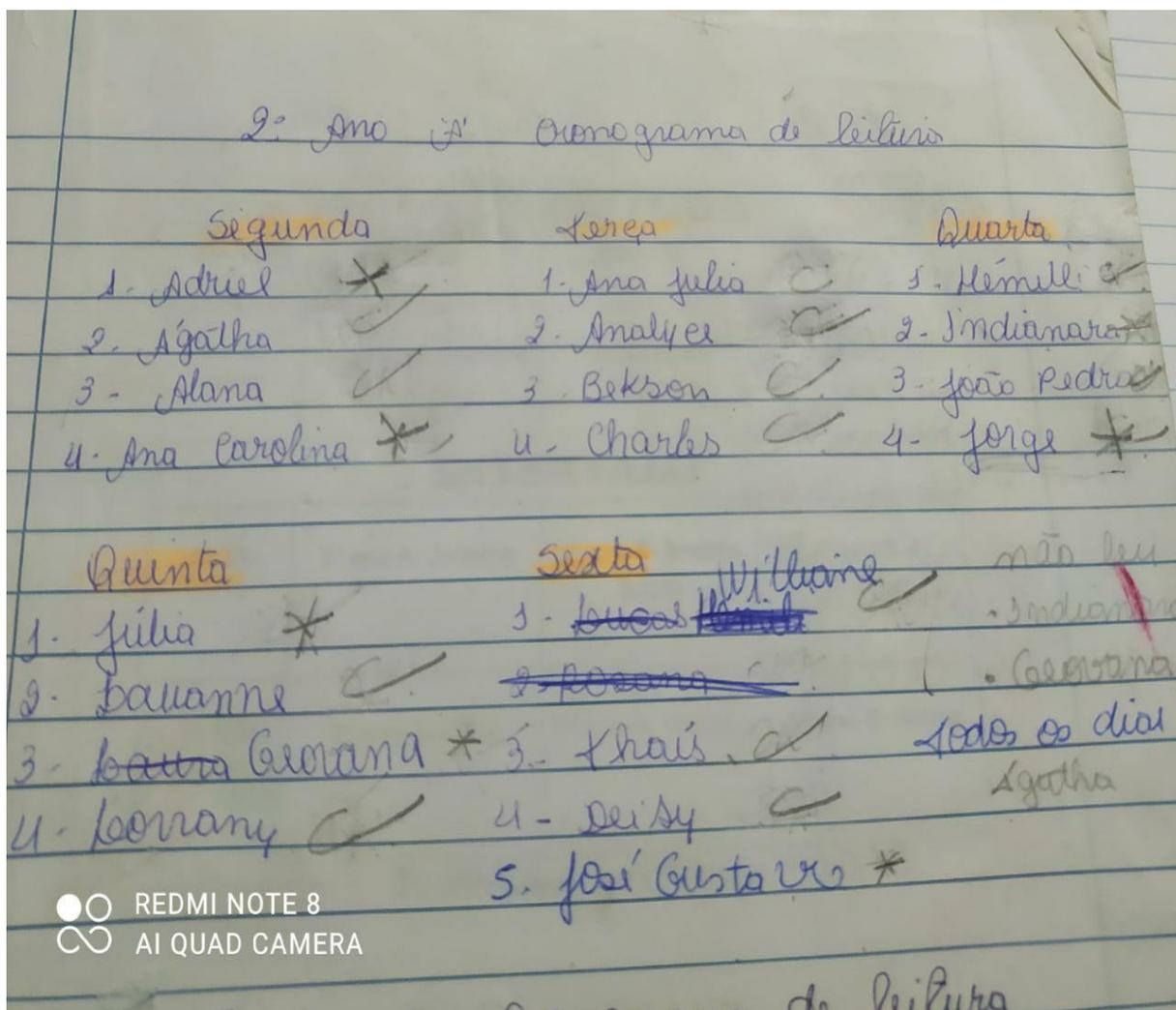
Fonte: A autora (2021).

Foto 69 – Registro das anotações feitas no “caderninho” da educadora



Fonte: A autora (2021).

Foto 70 – Registro das anotações feitas no “caderninho” da educadora



Fonte: A autora (2021).

Outro questionamento dizia respeito à função do caderninho, se as anotações ajudavam a professora em sua própria prática e se, de maneira geral, os demais registros contribuíram de alguma maneira. Apresentamos, a seguir, a resposta da docente:

*Sim, pois a partir dos resultados, também me avaliava, se os métodos usados estavam dando certo, se tinha que buscar outros recursos ou outros meios para alcançar a maioria dos estudantes.*

Diante de tal fala, percebemos associado ao seu discurso o papel da avaliação formativa, que serve para mostrar resultados tanto da aprendizagem do

aluno quanto da própria prática de ensino. Contudo, a teoria nem sempre se conecta com a prática, sobretudo na avaliação, quando existe um discurso acadêmico muito forte sobre a necessidade de avaliações formativas, mas uma resistência e uma permanência das avaliações somativas, classificatórias.

Partindo dessa mesma proposição, citamos Perrenoud (1999, p. 17) ao afirmar que:

Nos sistemas educativos há uma distância significativa entre o discurso modernista, entremeado de ciências da educação e de novas pedagogias, e as preocupações prioritárias da maioria dos professores e dos responsáveis escolares. Raros são os que se opõem resoluta e abertamente a uma pedagogia diferenciada ou uma avaliação formativa. Todavia, só há adesão com a condição de que essas sejam efetivadas “acima do mercado”, sem comprometer nenhuma das funções tradicionais da avaliação, sem tocar na estrutura escolar, sem transformar os hábitos dos pais, sem exigir novas qualificações dos professores.

Essa discussão é aqui apontada como elemento essencial para entendermos os registros e seus desdobramentos na prática da docente, pois, embora ela afirme partir de um paradigma formativo, os registros feitos indicam outra direção sobre o que é avaliar. Aqui, há uma perceptível separação entre a teoria e a prática, não só porque os registros são classificatórios, mas porque não dão suporte para que a professora possa rever a sua prática.

Com as imagens, percebemos que a professora menciona seus alunos separados em bons (“melhores de abril”), “bom”, ou utiliza termos como “ruim leitura”. Os avanços sobre a leitura realizada pelos alunos e anotados no caderno da professora são pontuais, com poucas informações dadas sobre o processo de aprendizagem dessas crianças.

Os casos em que há designações como “escrita devagar”, “não copia”, “não produz textos” não acrescentam informações precisas sobre a prática da escrita. “Copia devagar” em que sentido? É distraído, tem dificuldades em enxergar? Não tem precisão ao escrever? O aluno sempre teve esse histórico? Não produz textos, mas produz frases, palavras? Não copia nada? Não copia do quadro? Não copia textos do caderno?

Os registros utilizados pela docente são pouco reflexivos e indicam uma cisão entre os alunos, classificando-os sobre o que conseguem ou não fazer, mas sem

explicações concretas acerca do processo de aprendizagem e das dificuldades específicas que esses estudantes enfrentam.

Nos cotidianos escolares, Hoffmann (2018, p. 51) afirma que:

Quando os registros de avaliação são de caráter classificatório/burocrático, a tarefa do professor pode se resumir: a) em corrigir tarefas dos alunos, calcular notas e atribuir-lhes pontos por atitudes; ou b) observar os alunos de tempos em tempos e responder a um rol preestabelecido de indicadores de desempenho que lhe são solicitados pelas escolas/secretarias (ficha de avaliação ou relatórios roteirizados).

Por meio dessas palavras, percebemos que os registros elaborados pela docente não revelam o que ela conhece de cada aluno e como pode agir diante dos percursos que eles apresentam. Suas anotações sinalizam muito mais comparações entre os estudantes, com pouquíssima contribuição para que se entenda efetivamente como é verificado o acompanhamento em sala de aula.

O registro na sala de aula deveria sinalizar as experiências na construção do conhecimento de cada sujeito, e disso parte o pressuposto de que os avanços acontecem de várias maneiras. Por isso é importante que as narrativas dos professores sejam carregadas de reflexão, com significativas explicações sobre o desempenho dos alunos, de maneira que o conjunto dos registros e das anotações forneçam detalhes sobre a evolução de cada aluno, assim como de suas fragilidades, ao mesmo tempo em que os educadores possam verificar a evolução de seu próprio trabalho, traçar metas e estratégias para intervir e reconstruir as práticas de ensino e avaliativas (HOFFMANN, 2018).

A partir do contexto apresentado, integramos, nesta exposição, considerações sobre a composição da nota das crianças. Assim sendo, a professora explicou que, geralmente, o diário é composto por três notas, sendo consideradas a nota da avaliação escrita, o desempenho na participação das atividades e o desempenho desenvolvimento ao longo do processo. Também eram consideradas as notas do programa “Educa pra valer” e do projeto “Aprova Brasil”. Com o auxílio dos materiais dos programas e das atividades que ela realizava diariamente, conseguia perceber os avanços ou não das crianças em relação à escrita. Quanto à leitura, a avaliação individual feita por ela com os estudantes, por meio do quadro de leitores com os textos do programa “Educar pra valer”, ajudava-a a compreender o nível de cada criança nesse aspecto. Dentre os conhecimentos que ela avaliava com maior

frequência, destacam-se a leitura, a escrita e a participação nas atividades, propostas que eram realizadas diariamente.

Nas imagens a seguir, destacaremos como funcionava o sistema de caderneta do município (atualmente, as cadernetas são digitais) e quais eram as informações que a professora deveria preencher. As anotações mais específicas em relação à retenção das crianças, com dados sobre os motivos, serão apresentadas quando esse tema for discutido.

Foto 71 – Diário de classe (modelo)

Estudante: \_\_\_\_\_ Data de Nas.: \_\_\_\_\_ Nº: \_\_\_\_\_  
 Mãe: \_\_\_\_\_ Sexo: ( F ) ( M ) ( )  
 Endereço: \_\_\_\_\_ Mãe: \_\_\_\_\_ Fone: \_\_\_\_\_

Atividade	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	TOTAL	
Participação																																	
Leitura																																	
Escrita																																	
Participação em atividades																																	
Respeito às regras																																	
Interesse por ouvir e manifestar																																	
Cuidado com livros e materiais																																	
Organização em relação às tarefas																																	
Cooperação e participação em trabalhos																																	
Interação com o grupo																																	
Contribuição com ideias pessoais																																	
Respeito a pontos de vista diferentes																																	

Observações: \_\_\_\_\_

FICHA DE ACOMPANHAMENTO INDIVIDUAL	1ª Unidade Didática	2ª Unidade Didática	3ª Unidade Didática	4ª Unidade Didática
Demonstra atitudes de respeito e conservação do ambiente escolar.				
Respeita regras de convivência social.				
Interessa-se por ouvir e manifesta sentimentos, experiências, ideias e opiniões.				
Tem cuidado com os livros e materiais didáticos.				
Organiza-se com facilidade em relação à(s) tarefa(s) que é(são) designada(s).				
Demonstra espírito de cooperação e participa ativamente dos trabalhos em grupo.				
Interage com o grupo em situações diversas.				
Contribui com ideias pessoais nos trabalhos propostos.				
Respeita pontos de vista diferentes do seu, em tomadas de decisões coletivas.				

Legenda: (S) SEMPRE, (O) OCASIONALMENTE, (NR) NÃO REALIZA ou (NO) NÃO OBSERVADO.

DEFICIÊNCIA:  SIM  NÃO QUAL? \_\_\_\_\_

SALA DE RECURSOS PARA ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO:  SIM  NÃO

PROFESSOR(A):  INTÉRPRETE  BRAILISTA  INSTRUTOR  APOIO

Garanhuns - PE, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_\_\_

Professor(a) \_\_\_\_\_

Coordenador(a) Pedagógico \_\_\_\_\_

Fonte: A autora (2022).

Foto 72 – Diário de classe (modelo)

**REGISTRO DAS APRENDIZAGENS (NOTA)**

LÍNGUA PORTUGUESA						HISTÓRIA						GEOGRAFIA					
Unid. Didática	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	Unid. Didática	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	Unid. Didática	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª
I						I						I					
II						II						II					
III						III						III					
IV						IV						IV					
Média Anual:						Média Anual:						Média Anual:					
Recuperação Final:						Recuperação Final:						Recuperação Final:					
Média Final:						Média Final:						Média Final:					
Resultado Final:						Resultado Final:						Resultado Final:					

ARTE						CIÊNCIAS						MATEMÁTICA					
Unid. Didática	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	Unid. Didática	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	Unid. Didática	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª
I						I						I					
II						II						II					
III						III						III					
IV						IV						IV					
Média Anual:						Média Anual:						Média Anual:					
Recuperação Final:						Recuperação Final:						Recuperação Final:					
Média Final:						Média Final:						Média Final:					
Resultado Final:						Resultado Final:						Resultado Final:					

EDUCAÇÃO FÍSICA						ENSINO RELIGIOSO					
Unid. Didática	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	Unid. Didática	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª
I						I					
II						II					
III						III					
IV						IV					
Média Anual:						Média Anual:					
Recuperação Final:						Recuperação Final:					
Média Final:						Média Final:					
Resultado Final:						Resultado Final:					

**Resultado Final:**

( ) Progressão Plena

( ) Reprovado

( ) Desistente

( ) Transferido

( ) Estudante de continuidade do 1º ano para o 2º ano.

**OBSERVAÇÕES**

---



---



---



---



---

Fonte: A autora (2022).



professora poderia escrever comentários sobre o estudante em cada unidade didática, além dos períodos de recuperação e avaliação final, ou sobre resoluções do conselho de classe. Quando essa parte não era preenchida, a docente deveria fazer um risco, conforme apresentado na imagem, atestando que não havia qualquer comentário a ser escrito. Na entrega final da caderneta, deveriam constar as assinaturas da professora e da coordenadora, bem como a data final em que o documento foi preenchido, pois era dever da coordenadora conferir as informações que a docente disponibilizava.

Outrossim, destacaremos adiante imagens da caderneta em que são apresentados comentários sobre faltas e sobre a aluna com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Foto 74 - Exemplos de registros na caderneta

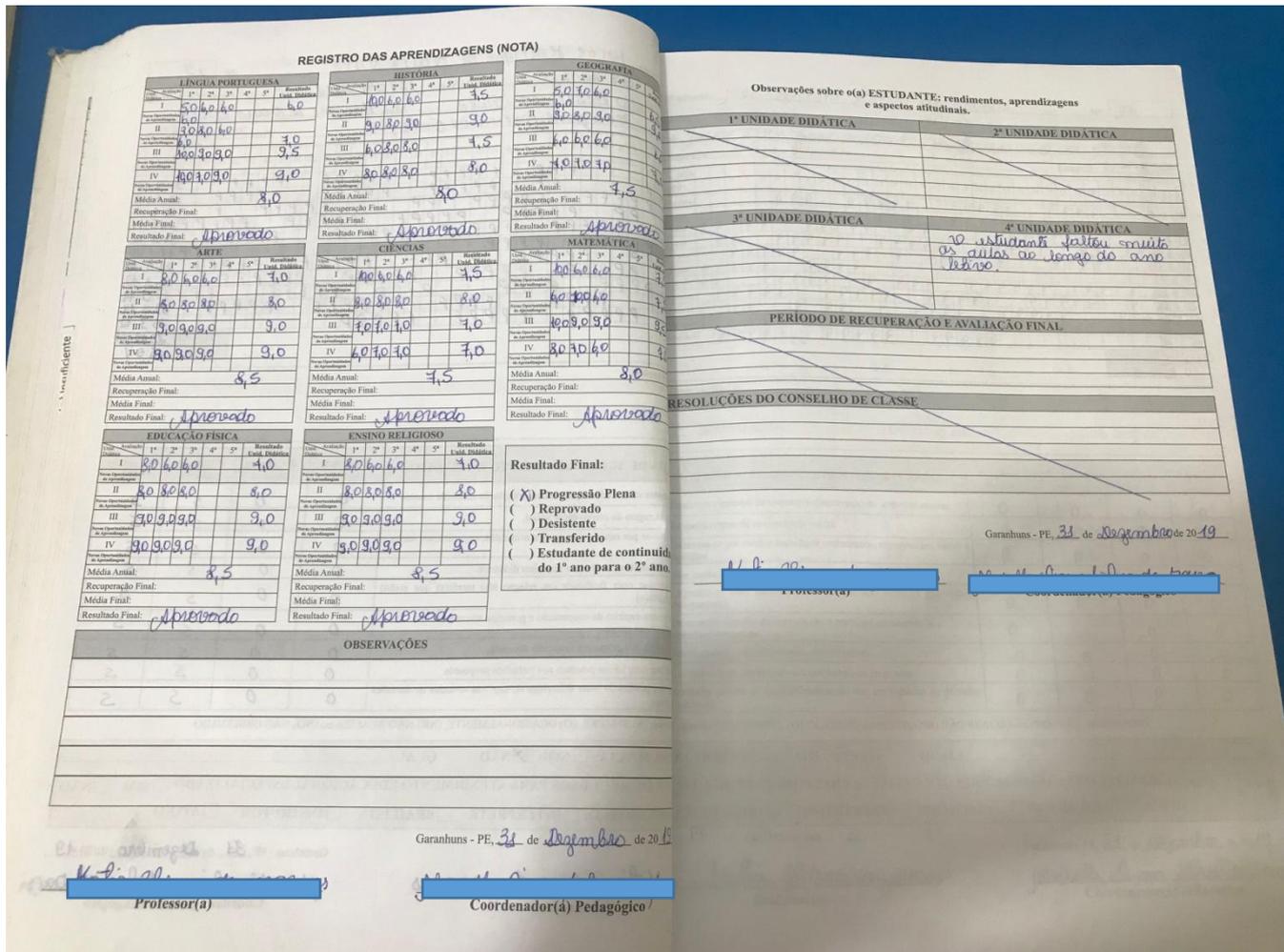
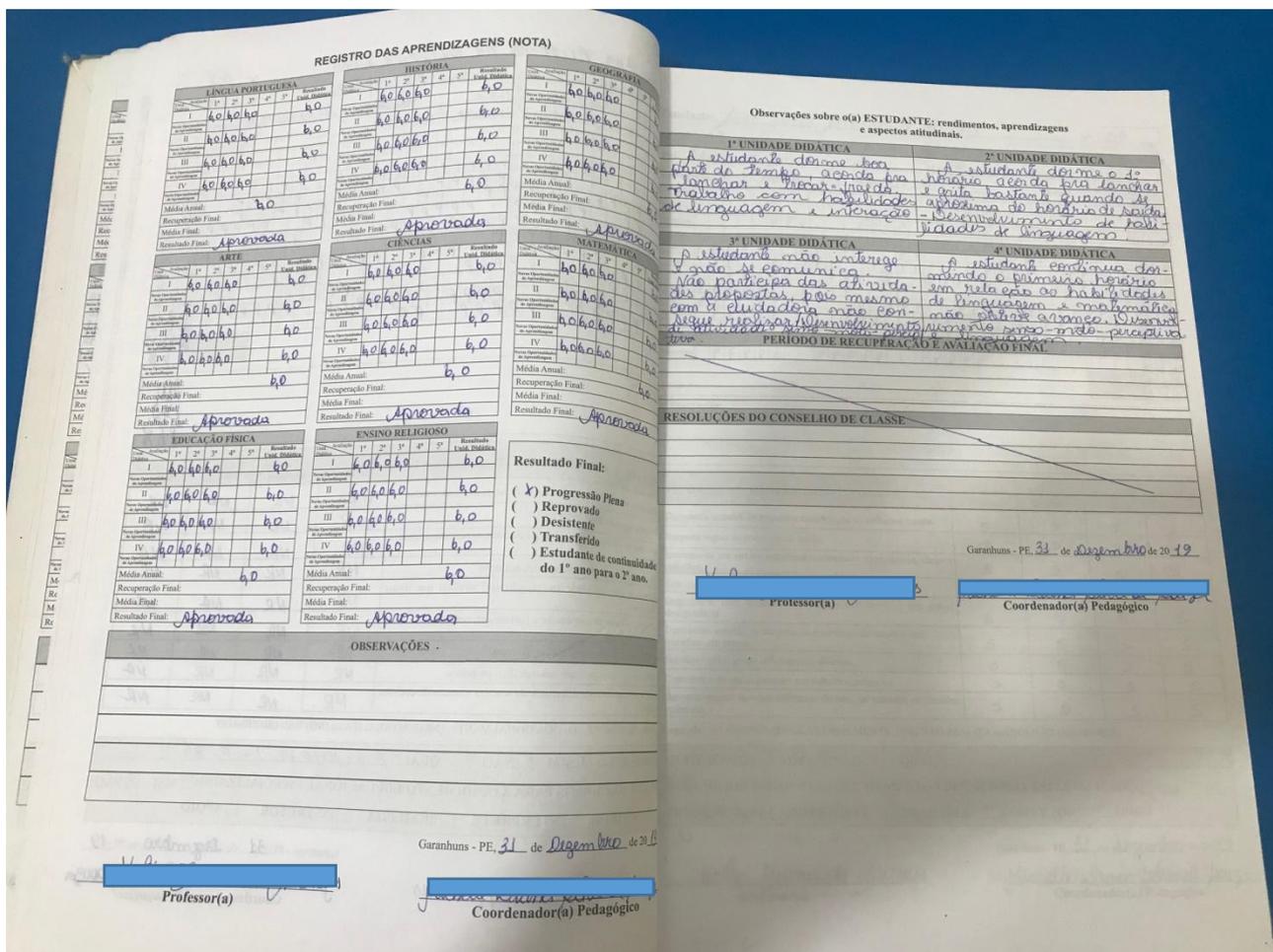


Foto 75 - Exemplos de registros na caderneta



Fonte: A autora (2022).

Esse último exemplo de registro aponta a preocupação da professora acerca da não participação da aluna nas atividades escolares, além de revelar a condição social limitada desta última, por dormir bastante em sala. Nesse cenário, é fundamental dar mais detalhes sobre como é realizado o trabalho pedagógico para a apropriação dos saberes escolares pela criança. No espaço destinado à segunda unidade, a educadora comenta “trabalho com habilidades de linguagem e interação”, mas não especifica em que consiste esse trabalho. Ela comenta, na quarta unidade, que, nas habilidades de linguagem e de Matemática, não houve avanços, mas não comenta quais habilidades foram avaliadas e como foi o procedimento avaliativo.

Diante do exposto, observamos que o espaço destinado aos comentários é limitado, mas que a professora não utilizou outros espaços disponíveis para explicar mais precisamente como era o desenvolvimento da aluna em questão. É notório que

existem restrições, por parte da criança, que dificultam sua interação no contexto escolar, mas é preciso que, no processo avaliativo, haja mais detalhes sobre o conhecimento formal que a criança está ou não construindo por meio de sua condição.

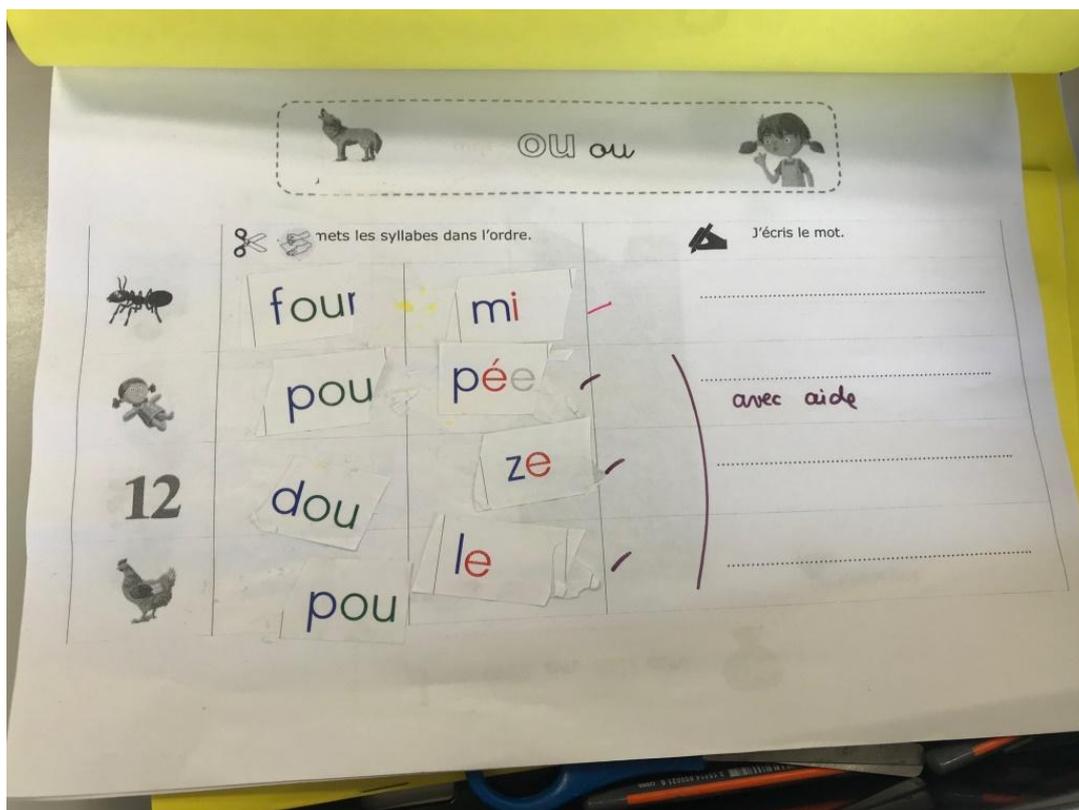
### *O registro e a composição das notas em Lyon*

A professora francesa revelou que, a princípio, não fazia registros escritos em caderno ou em qualquer outro suporte à parte das atividades, mas que, mesmo assim, desenvolvia as avaliações todos os dias, observando o desempenho das crianças cotidianamente, e que guardava em sua memória informações sobre a avaliação dos alunos, pois, segundo ela, a turma é pequena, o que torna possível identificar o progresso e as dificuldades de cada estudante.

No entanto, conforme as imagens a seguir, observamos alguns registros da educadora no caderno de seus alunos que indicam pequenas anotações sobre o desempenho deles e que a ajudavam a compreender como eles haviam conseguido realizar a atividade, bem como seu desenvolvimento. Nesse caso, temos registros sobre o desempenho, e não um *feedback* direcionado aos alunos sobre as suas performances.

O primeiro registro da professora indica que o discente só conseguiu realizar a atividade com ajuda (*avec aide*), mas ela não especificou como foi essa ajuda; por meio desse registro, observamos uma correção e alguns traços para indicar que a organização das sílabas que deveriam montar as palavras estavam corretas.

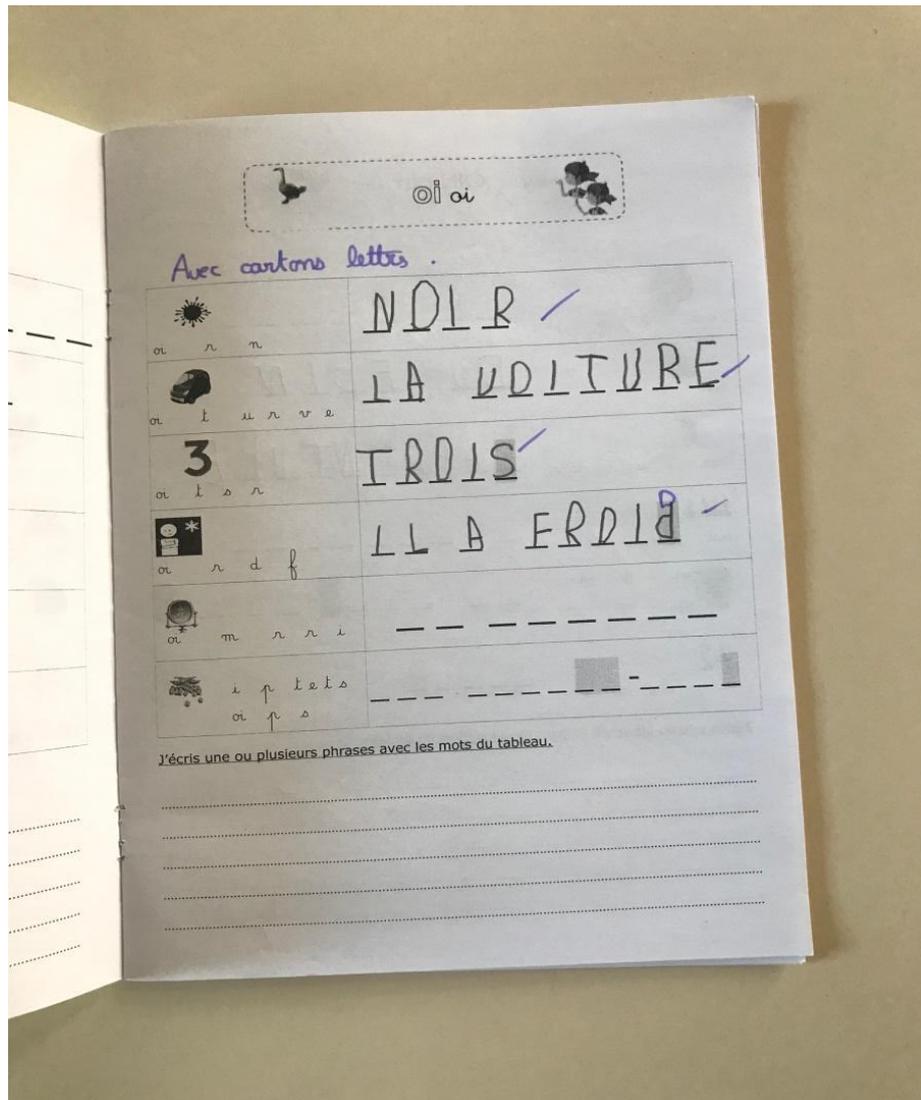
Foto 76 – Registro no caderno de escrita



Fonte: A autora (2022).

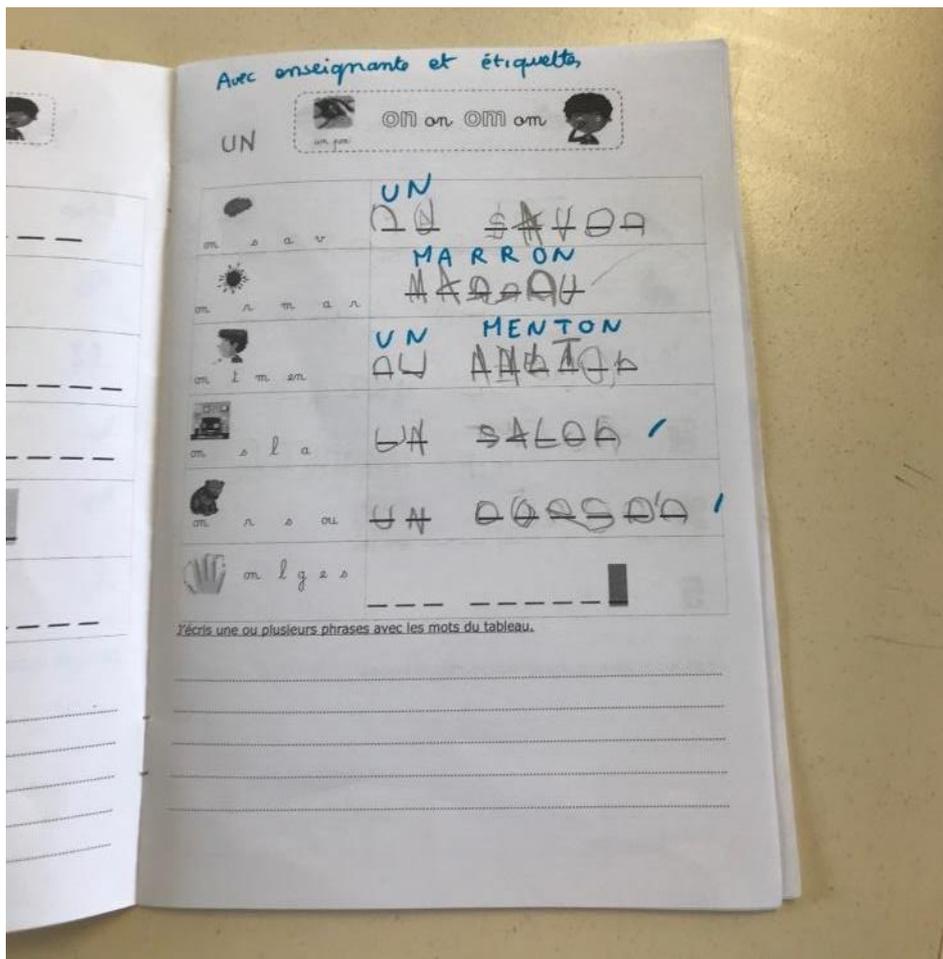
Na segunda e na terceira imagens, a docente especificou qual foi a ajuda necessária para que as crianças realizassem a atividade. A primeira foi com o uso do cartão de letras (avec cartons lettres), referente ao quadro com as sílabas, os sons e as cores; a segunda foi com o uso das letras móveis e com a ajuda da professora, conforme suas anotações (avec enseignantes et etiquetes).

Foto 77 – Registro no caderno de escrita



Fonte: A autora (2022).

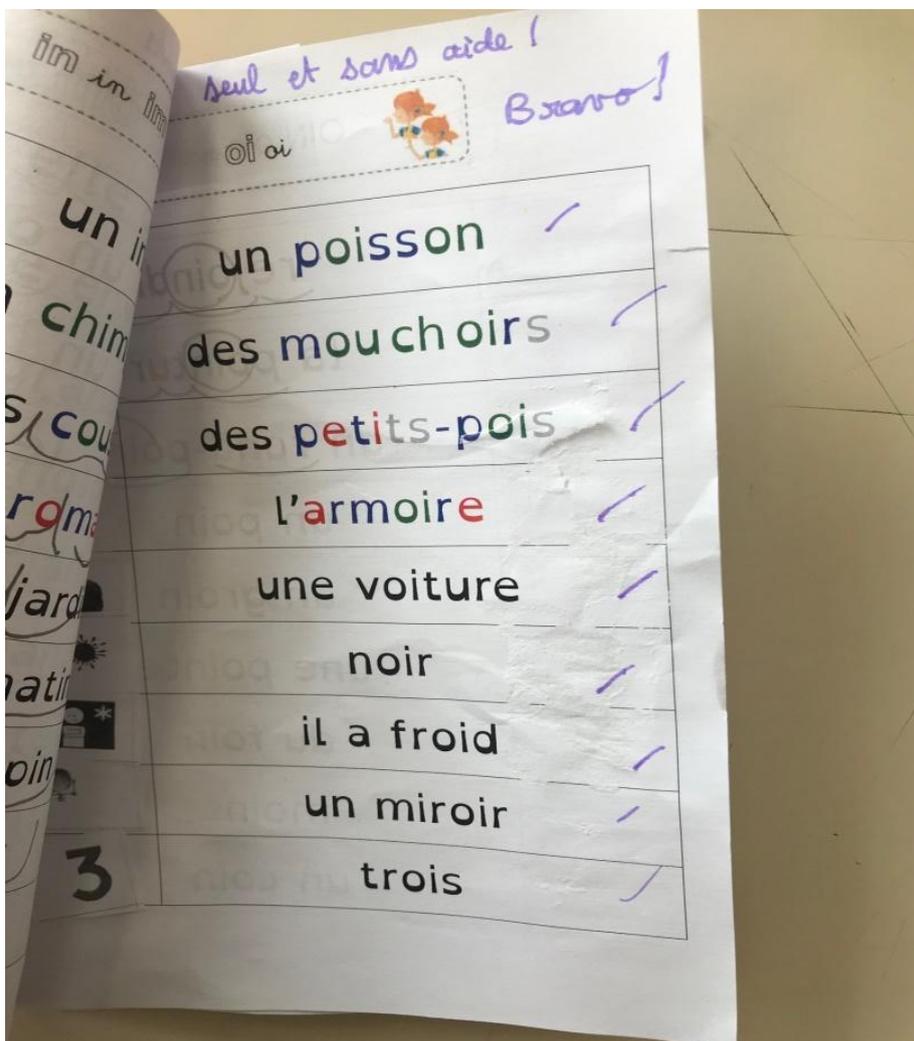
Foto 78 – Registro no caderno de escrita



Fonte: A autora (2022).

A próxima imagem indica um progresso do aluno seguido de um *feedback* positivo (*bravo*), em que a professora escreveu que ele conseguiu desenvolver a tarefa sozinho e sem ajuda (*seule et sans aide*).

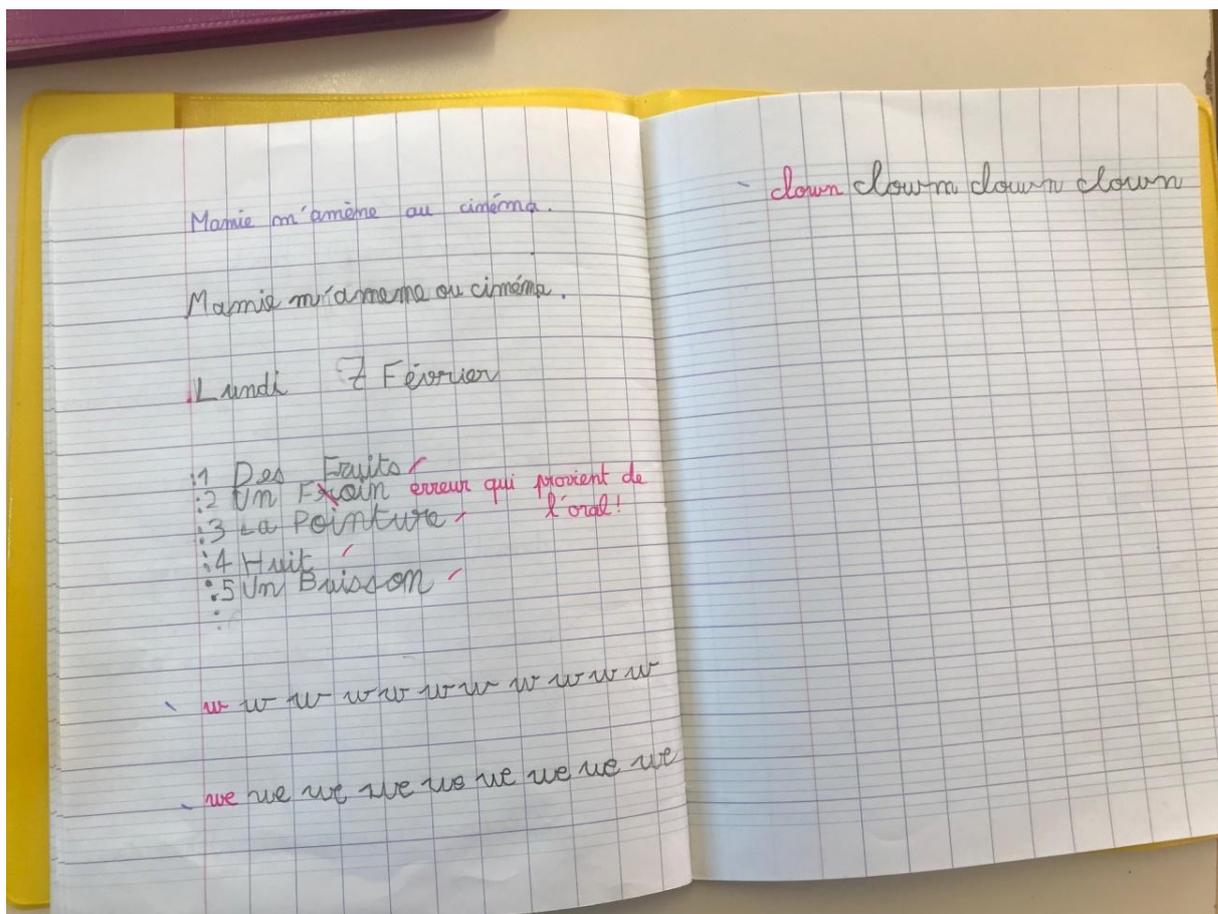
Foto 79 – Registro no caderno de leitura



Fonte: A autora (2022).

Por fim, o registro no caderno escrito na cor rosa indica a percepção da educadora de que o aluno escreveu como fala. Ela anotou o seguinte, conforme tradução: “erro que é proveniente do oral” (erreur qui provient de l’oral), ou seja, observando a maneira como a criança falava, percebeu que a escrita sofreu essa influência.

Foto 80 – Registro no caderno de grafismo



Fonte: A autora (2022).

No contexto francês, não conseguimos exemplos de registros, como observamos no Brasil. Posto isso, a docente explicou que, embora não realizasse anotações nesse período inicial, por ter uma turma pequena, era capaz de dizer mais ou menos tudo o que eles precisavam fazer de maneira mais específica a partir de suas reais necessidades, objetivando a sua progressão. A título de exemplificação, mencionou um aluno que, no início do ano letivo, não conseguia fazer uma leitura simples de maneira segmentada, mas que, posteriormente, já era capaz de fazê-lo. Esse aluno lia o nome das letras “L” + “A”, mas não conseguia juntar as sílabas para ler “LA”. A professora também mencionou uma aluna que teve uma grande evolução em pouco tempo, conseguindo ler com bastante fluência os textos propostos; para que ela tivesse esse progresso, a docente precisou ajustar as atividades de leitura a um nível anterior, considerando suas dificuldades.

Os registros escritos pela professora nas atividades propostas com certeza ajudaram a entender de que forma os alunos avançavam, mas não eram suficientes,

pois não reuniram informações específicas sobre o desenvolvimento das crianças; são anotações aleatórias e assistemáticas.

A falta desse material de escrita era um assunto recorrente, pois, mesmo não realizando as anotações, a professora sabia de sua importância estava programada para, em breve, realizar tal ação. Ela esclareceu o seguinte:

*As avaliações que eu desenvolvo no dia a dia são realizadas por observação, seja quando os educandos estão lendo, seja quando eu percebo o que eles são capazes de fazer. Mas algo que eu não faço hoje e que com certeza é uma pena é não utilizar um caderno para anotar o desempenho das crianças quando eu vejo ou observo alguma coisa. Por outro lado, frequentemente, quando eu corrijo, eu anoto algumas coisas nos cadernos dos educandos e escrevo que ele realizou muito bem determinada atividade, mas há muitas coisas a pensar a fazer, sei que é necessário, talvez eu reserve um tempo ou à noite ou ao meio-dia para realizar essas pequenas anotações das aprendizagens e dos comportamentos dos alunos, porque eu tenho alunos com traços mais difíceis de comportamento, e é preciso que traga mais detalhes escritos sobre suas ações e quando eu tiver uma reunião com os pais eu dizer que o comportamento do aluno não é possível, tal dia ele fez isso, tal dia ele fez aquilo, o que me garante mais segurança para falar das situações sem cair no risco de ir para o julgamento e recontar o caso a minha maneira. É realmente necessário que eu tenha um caderno e que eu o prepare e eu espero fazer em breve.*

Contextualizando os nossos próximos exemplos, temos o registro de uma prova elaborada pela professora e realizada no fim do terceiro período. No dia da aplicação, a educadora iniciou a aula com atividades normais da rotina, distribuindo os cadernos para a realização dos *ateliers* de leitura e escrita. Ao mesmo tempo em que fazia esse trabalho, foi chamado um grupo de crianças para realizar a prova. A professora explicou cada questão para que as crianças pudessem responder. A primeira orientação foi para que as crianças escrevessem seus nomes; em seguida, ela fez um ditado de sílabas. Na questão seguinte, a professora entregou lápis de cor para que elas pintassem as palavras de acordo com os sons que haviam aprendido. A docente explicava, entregava os lápis e espera os educandos

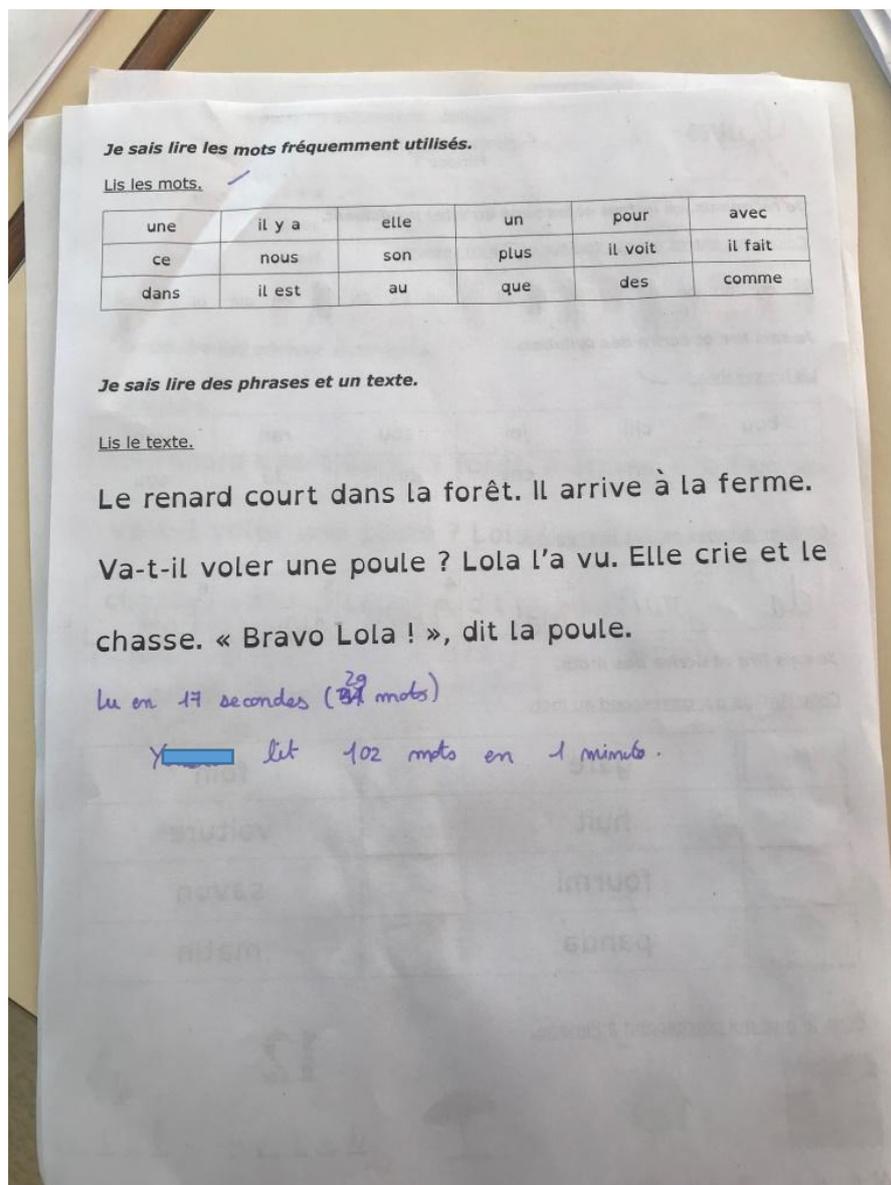
responderem. Assim, ela explicou cada questão para o grupo de crianças e seguiu esperando que elas respondessem, sem interferir nas respostas, apenas orientando sobre como deveriam proceder. No entanto, na última questão, que é a avaliação da leitura, a professora fez a leitura individual e, quando essa etapa foi finalizada, fez alguns registros nas provas de algumas crianças, os quais considera importante, pois não fez anotações em todas as provas. Desse modo, os dois registros se referem à avaliação da leitura realizada pela professora.

Nessa primeira imagem, temos a seguinte afirmação traduzida: lido em 17 segundos (29 palavras) / Lê 102 palavras em 1 minuto<sup>31</sup>.

---

<sup>31</sup> Enfatizamos que a avaliação com a medida da velocidade na leitura foi verificada nas avaliações pontuais, ao passo que, nos *ateliers*, com as avaliações diárias, a compreensão era melhor contemplada, principalmente nas atividades das crianças que eram mais autônomas na leitura.

Foto 81 – Registro na avaliação de Francês



Fonte: A autora (2022).

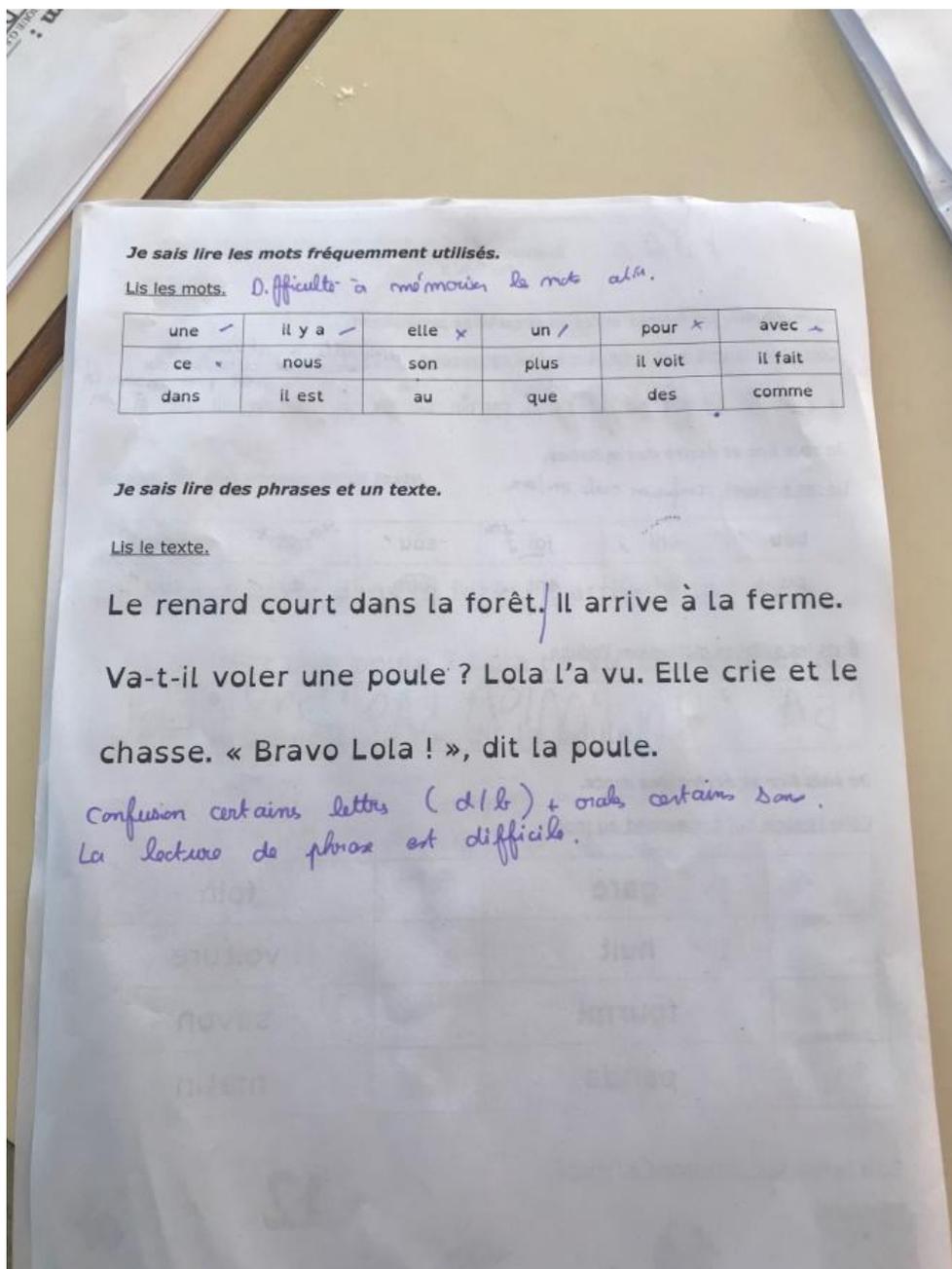
Por meio desse exemplo, observamos limitações na proposta pedagógica, posto que o trabalho com o decifrado e a maneira como ele foi avaliado indica um olhar reduzido do ato de ler, que afasta a compreensão, como se esta fosse uma etapa posterior ou até inexistente na leitura. Para Ferreiro e Teberosky (1999, p. 286),

O decifrado como única via de acesso ao texto, leva à sua própria caricatura nos casos de crianças que decifram - isto é, que oralizam as marcas gráficas ou que, conforme uma expressão bem acertada, "fazem um ruído com a boca em função dos sinais que veem com os olhos" - mas sem compreender absolutamente nada.

Em outras palavras, o uso do cronômetro reforça a habilidade mecânica de decifrar registrando o quanto de texto foi lido em um período de tempo. Dessa forma, a leitura perde a sua função social e torna-se uma habilidade medida e aferida. É justo pontuar que o ato de decifrar letras por meio dos sons é um dos primeiros passos para o desenvolvimento da leitura, mas o que questionamos aqui é a avaliação firmada apenas na destreza e na velocidade com que se lê, de modo que a leitura não é vista como uma fonte de informação, e sim como uma resposta escolar do aprendizado formal.

Por conseguinte, esses dois últimos registros apresentam as anotações aqui traduzidas: “Dificuldade para memorizar as palavras de conexão” seguida de “Confusão com certas letras (d/b) + oral com alguns sons. A leitura de frases é difícil”.

Foto 82 – Registro na avaliação de Francês



Fonte: A autora (2022).

Ainda a respeito das avaliações pontuais, realizadas em dias específicos, temos a seguinte explicação da educadora:

*As avaliações que eu desenvolvo são cotidianas desenvolvidas a partir das atividades em sala de aula, mas eu também vou fazer uma avaliação no fim do período como eu também pretendo fazer com Matemática, além do Francês, para que eu possa ter um entendimento mínimo do que eles (os*

*alunos) são capazes de fazer. Na verdade, essas informações são para mim também, para as crianças e para os pais das crianças. A leitura conta mais para mim, mas atividades como essas, as fichas, são mais destinadas aos pais, pois contém traços do que os estudantes aprenderam ou não e na medida em que eu conheço os meus alunos e percebo seus desenvolvimentos isso me ajuda depois, quando eu preciso preencher o Livret Scolaire Unique.*

Como observado no relato da professora, a maneira que ela acompanhava com mais regularidade os avanços das crianças se dava por meio da observação. Esse olhar lançado sobre as crianças lhe permitia falar minimamente de cada uma, de suas dificuldades e de seus progressos. Contudo, a lacuna na construção de um material escrito é constatada não só no que se refere ao desempenho dos alunos em seus aprendizados, mas também ao comportamento em sala de aula, o que lhe permitiria analisar e apresentar um instrumento descritivo sobre as situações vivenciadas, uma vez que só ao final do ano letivo, em setembro, a educadora nos forneceu anotações mais precisas sobre cada estudante, as quais estão exemplificadas a seguir.

Foto 83 – Registros ao final do ano letivo

**Bilan CP 2021-2022 (██████████) arrivé à l'école le 14 avril 2022**

Ali a une posture d'élève : il s'implique dans le travail, demande de l'aide en cas de besoin et respecte les règles de l'école. Il dispose de bases suffisantes pour progresser à condition de développer le vocabulaire. Les difficultés de compréhension liées à la langue peuvent le mettre en difficulté, une vigilance doit être faite à ce niveau pour permettre à Ali de ne pas se décourager.

**Bilan CP 2021-2022 (██████████)**

Nada dispose d'une véritable posture d'élève : elle respecte les règles et elle est capable de mener toutes les activités en autonomie. Elle participe activement lors des apprentissages mais elle est nécessite l'aide de l'adulte pour produire un énoncé oral plus long (raconter une histoire ou un événement). Elle a progressé dans la participation au conseil de classe où elle a pris quelque fois la parole et proposer des idées d'activités. Elle dispose de très bons acquis dans les différents domaines, notamment en français. Nada doit veiller à ne pas se laisser distraire par ses camarades lors des échanges oraux.

**Bilan CP 2021-2022** ( )

Nordine est un élève qui participe activement en classe. Il sait faire preuve d'empathie envers ses camarades et contribue à avoir un climat de classe positif. Nordine a fait des progrès dans la posture d'élèves notamment dans le fait de dire la vérité lors de petits incidents. Il doit apprendre à ne pas se distraire en entrant dans le jeu avec ses camarades lors des temps de classe.

Nordine a de bons acquis dans tous les domaines, notamment en mathématiques. Il doit veiller à prendre son temps et à s'appliquer pour fournir un travail soigné, notamment en graphisme. Il doit s'entraîner à lire régulièrement pour gagner en rapidité et en fluidité en lecture.

**Bilan CP 2021-2022** ( )

Kilian est un élève qui a une posture d'élève. Il participe davantage en classe et a gagné en maturité, il ne se laisse plus distraire par ses camarades lors de temps de classe. Il doit continuer à prendre confiance en lui pour produire des énoncés oraux et écrits plus longs, gagner en rapidité en lecture et en écriture et devenir un élève davantage moteur en classe, il a toutes les compétences pour y parvenir.

Fonte: A autora (2022).

### Tradução

O relatório CP 2021-2022. Chegou à escola em 14 de abril de 2022

Ali tem atitude de estudante: se envolve no trabalho, pede ajuda quando precisa e respeita regras escolares. Ele dispõe de bases suficientes para progredir sob a condição de desenvolver o vocabulário. Dificuldades de compreensão relacionadas à linguagem podem colocá-lo em dificuldade. Uma vigilância deve ser feita neste nível para permitir que ele não desanime.

Nada tem uma verdadeira postura de estudante: respeita as regras e é capaz de gerenciar todas as atividades de forma independente. Ela participa ativamente do aprendizado, mas ela necessita de ajuda do adulto para produzir uma declaração oral mais longa (contar uma história ou evento). Ela progrediu na participação no conselho de classe onde às vezes tomava a palavra para propor ideias de atividades. Ela dispõe de muito bom conhecimento em diferentes áreas, especialmente em francês. Ela deve ter cuidado para não se deixar distrair com seus companheiros durante trocas orais.

Nordine é um aluno que participa ativamente das aulas. Ele sabe como mostrar empatia para com seus colegas e contribui para um clima de classe positivo. Ele fez progressos na postura de estudante especialmente em dizer a verdade em pequenos incidentes. Ele deve aprender a não se distrair entrando no jogo com os colegas durante o horário da aula. Ele tem boas habilidades em todas as áreas, especialmente em matemática. Ele deve ter cuidado para não se apressar e se engajar para fornecer um trabalho meticuloso, especialmente no grafismo. Ele deve se dedicar a ler regularmente para ganhar velocidade e fluência na leitura.

Kilian é um estudante que tem uma postura de estudante. Ele participa mais das aulas e amadureceu, ele não se permite mais ser distraído por seus colegas durante o horário de aula. Ele deve continuar a tomar autoconfiança para produzir declarações orais e escritas mais longas, ganhar velocidade na leitura e na escrita e se tornar um aluno mais ativo em sala de aula, ele tem todas as habilidades para isso.

Por meio do olhar da professora aqui apresentado, compreendemos que ela conseguia perceber com muita facilidade o que seus alunos eram ou não capazes de fazer, mas, mais do que verificar o conhecimento, os registros deveriam servir de instrumento de análise e de reflexão acerca da multidimensionalidade no aprender. Para Luckesi (2011b, p. 298),

Os instrumentos poderão variar de uma simples observação sistemática, baseada em um conjunto de indicadores intencionalmente selecionados para isso, a testes escritos, redações, papers, monografias, demonstrações práticas em laboratórios ou situações reais, além de sofisticados simuladores que orientam e registram os resultados da ação do aprendiz, entre outros instrumentos possíveis. Importa que todos sejam adequados às finalidades para as quais são utilizados.

Com essas afirmações, podemos constatar o quão importante é o viés avaliativo no cotidiano, e que ele se torna pouco tangível quando o armazenamento se concentra na memória docente, sem observações sistemáticas. Compreendemos que, ainda que ela perceba os avanços, as dificuldades, as dúvidas e os traços de desenvolvimento no aprendiz, é preciso considerar que todos aprendem a todo momento e de formas variadas, o que emprega um esforço a mais do que enquadrar apenas mentalmente um contexto tão flexível e diverso dos modos de aprender.

Por meio do registro, garantimos que as crianças sejam avaliadas continuamente de modo mais seguro. Podemos ver seus avanços de modo muito mais claro do que por meios assistemáticos e desorganizados, que podem, muitas vezes, turvar a visão e deixar que imagens sedimentadas sobre as crianças levem a construções negativas acerca de suas potencialidades. (LEAL, 2012, p. 17).

Partindo do que diz Leal (2012), frisamos que a elaboração de registros é fundamental não só para perceber e relatar o desenvolvimento estudantil na escola, mas auxiliam na reflexão e na atuação docente dentro de uma postura investigativa pautada em analisar o que se faz e o que se pode construir para garantir a aprendizagem dos alunos em diferentes esferas. A observação da professora demonstrada em seu discurso sobre os alunos com comportamentos difíceis indica uma tentativa de enxergá-los em suas atitudes, verificando não só a construção do conhecimento, mas percebendo-os em suas individualidades e nas manifestações emocionais que fazem parte da formação do sujeito escolar. Acreditamos, por outro lado, que os registros exemplificados, mesmo que assistemáticos e mais

consistentes ao final do ano, mostram o processo de reflexão da professora sobre seus alunos e um olhar atento para o processo escolar, tarefa que não é fácil.

Todo professor, por certo, ao analisar as tarefas dos alunos tem uma enorme vontade de responder se eles estão aprendendo, “o quê” estão aprendendo a cada dia, se o processo de ensino vem lhes oportunizando outros saberes e fazeres. De fato, avaliar aprendizagens é uma tarefa complexa que exige compromisso, envolvimento, tempo e persistência do professor. (HOFFMANN, 2018, p. 97).

Dessa forma, é preciso enxergar as várias manifestações que as crianças produzem nas atividades, as reflexões que são produzidas nas respostas e o contexto em que são elaboradas. As observações assim como os registros escritos devem estar ancorados nos objetivos da avaliação, sobre o que se quer debruçar e analisar em termos de conhecimento. Instrumentos de avaliação são utilizados de diferentes maneiras e sozinhos eles não dizem muita coisa, é preciso o olhar interpretativo do docente planejando cada atividade para que se possa observar de maneira adequada e consciente sobre o que e como os alunos estão aprendendo, transformando um instrumento em registro a partir das várias reflexões que dele podem emergir (Hoffmann, 2018).

Agora, com relação à composição das notas, temos a fala da professora para explicar esse funcionamento com base no uso do *Livret Scolaire Unique*.

*Aqui nós utilizamos o Livret Scolaire Unique, mas não há obrigatoriedade de fazer todos os anos, e sim ao final de cada ciclo. Como na nossa escola os nossos alunos seguem e permanecem na mesma instituição por vários anos, não tem problema de o professor utilizar qualquer outra ferramenta para a composição das notas, mas se o aluno é transferido, sai da escola ou se eu não acompanhar os meus alunos no ciclo, é preciso fazer o preenchimento do Livret Scolaire Unique. Então, se meu aluno vem de uma turma com o professor diferente, eu preciso ter os resultados do seu desenvolvimento, mas se as crianças seguem o mesmo professor, não é obrigatório o preenchimento, porque cada educador reconhece os traços de desenvolvimento dos estudantes e pode preencher as informações ao final do ciclo. Aqui na França também é proibido atribuir notas aos alunos, mas existe um sistema de notação que corresponde às habilidades que os alunos*

*alcançaram, não alcançaram, estão em curso ou já ultrapassaram. Não há uma notação com números e sim com conceitos.*

*O livret é uma plataforma que a gente pode editar, organizar e adequar antes de entregar aos pais. Têm informações administrativas, formações, tudo isso, mas essa não é uma ferramenta que eu utilizo muito, só quando necessário, como é o caso agora, porque o meu aluno vai ser transferido e eu preciso preencher as informações. Assim que a gente abre o sistema tem o semestre e na escola existem dois semestres. Após a escolha do semestre, a gente escolhe a matéria e enfim seleciona as competências que serão avaliadas em cada matéria. E cada aluno é avaliado individualmente, mas também existe a opção de avaliar a turma inteira. É possível ainda colocar um comentário para cada domínio para que se tenha mais detalhes sobre o desenvolvimento de cada criança. Por outro lado, em francês, por exemplo, não tem a possibilidade de colocar um comentário para cada competência, é permitido fazer apenas um comentário geral que englobe todas essas competências. Além disso, a gente só tem espaço para 600 caracteres, levando em conta que os principais traços de desenvolvimento do aluno.*

Mediante essas explicações e conforme discutido com a educadora, o limite de escrita é realmente um ponto negativo, pois ela gostaria de detalhar bem mais do que é permitido. Ademais, ela não pode avaliar de forma mais precisa cada competência, e sim de maneira geral, atribuindo conceitos. Quanto aos pontos positivos, a professora mencionou que essa é uma ferramenta fácil de ser utilizada, sendo inclusive bem simples e intuitiva. Ela acrescentou ainda que acredita que a ferramenta é mais concisa para permitir que os pais entendam mais globalmente o desenvolvimento de seus filhos, pois, se concentrasse muitas informações, eles poderiam ficar confusos.

Esse material é preenchido geralmente ao final de cada ciclo e, ao fim do ano letivo, os pais recuperam o *livret* dos seus filhos. A seguir temos o exemplo de um preenchimento do primeiro semestre pois, além de ser o período em que realizamos as observações, as informações sobre o aluno que solicitou transferência precisaram ser concluídas para que ele tivesse a documentação ordenada e pudesse entregá-la à nova escola.

Foto 84 – Exemplo de registro no “Livret Scolaire Unique”

Suivi des acquis scolaires de l'élève					
Domaines d'enseignement	Principaux éléments du programme travaillés durant la période	Positionnement Objectifs d'apprentissage			
		Non atteints	Partiellement atteints	Atteints	Dépassés
<b>Français</b>					
Langage oral	- Écouter pour comprendre des messages oraux ou des textes lus par un adulte - Dire pour être entendu et compris - Participer à des échanges dans des situations diversifiées		X		
Lecture et compréhension de l'écrit	- Repérer les personnages, les lieux et déplacements et les objets importants d'une histoire pour la comprendre. - Localiser un son dans le mot. - Connaître les correspondances entre les différentes écritures - Connaître les correspondances entre lettres et sons. - Lire et comprendre un mot, une phrase. - Lire des mots fréquents et irréguliers pour les lire et les écrire.		X		
Écriture	- Respecter le tracé des lettres en écriture cursive. - Se repérer dans le cahier pour recopier un modèle en cursive. - Copier des mots du tableau. - Écrire une phrase simple.		X		
Étude de la langue (grammaire, orthographe, lexique)	- Mémoriser l'orthographe des mots fréquents et réguliers. - Connaître ce qu'est une phrase. - Classer des mots selon le genre (féminin/masculin). - Classer des mots selon des catégories et nommer les catégories (exemple: objets, actions, ...).		X		
<b>Acquisitions, progrès et difficultés éventuelles :</b> [ ] dispose de très bons acquis en langage oral et en compréhension orale et écrite. [ ] doit poursuivre ses efforts pour attendre et différer sa prise de parole sans couper celle des autres. Malgré quelques difficultés en début d'année, [ ] a fait de gros progrès en lecture grâce à sa motivation et à sa capacité à se saisir des outils d'aide. Il est capable de lire des mots et des phrases. [ ] doit poursuivre ses efforts pour mémoriser l'orthographe des mots et les mots-outils.					

Fonte: A autora (2022).

No formato de caderneta francesa, podemos observar as informações sobre o percurso de aprendizagem adquirido pelo aluno. Com isso, no primeiro quadro, há o domínio do ensino e, no quadro do meio, os principais elementos do programa trabalhados durante o período, além do posicionamento relativo aos direitos de aprendizagem divididos em quatro categorias: não atendido, parcialmente atendido, atendido e ultrapassado (superado).

Abaixo, com relação à língua francesa, é possível notar quatro domínios: linguagem oral, leitura e compreensão escrita, escrita e estudo da língua (gramática, ortografia e léxico). Os elementos relacionados à linguagem oral são: escutar para compreender mensagens orais ou textos lidos por um adulto, dizer (expressar-se) para ser entendido e compreendido, e participar de trocas (interações) em situações diversificadas. No domínio da leitura e da compreensão escrita, temos: recuperar os personagens, os lugares de deslocamento e os objetos importantes de uma história para compreendê-la; localizar um som em uma palavra; conhecer as correspondências entre as diferentes formas gráficas de escrita; conhecer as correspondências entre letras e sons; ler e compreender uma palavra, uma frase; ler

as palavras frequentes e irregulares para reconhecê-las e escrevê-las. No que concerne à escrita, os principais elementos são: respeitar o traçado das letras na letra cursiva; localizar-se no caderno para copiar um modelo em letra cursiva; copiar palavras do quadro; escrever uma frase simples. Para encerrar, quanto ao estudo da língua, temos o seguinte: memorizar a ortografia de palavras frequentes e regulares, conhecer o que é uma frase, classificar as palavras segundo o gênero (feminino/masculino), classificar as palavras segundo as categorias e nomear as categorias (objetos, ações etc.).

No último espaço destinado aos comentários gerais, em que se pode escrever sobre aquisição, progresso e dificuldades eventuais, temos o seguinte comentário da educadora: “O aluno dispõe de muito boas aquisições em linguagem oral e em compreensão oral e escrita. Ele deve continuar se esforçando para esperar e adiar sua fala para não cortar a fala dos outros. Apesar de algumas dificuldades no início do ano, o educando fez grandes progressos na leitura graças a sua motivação e a sua capacidade de aproveitar-se das ferramentas de ajuda. Ele é capaz de ler palavras e frases. O aluno deve continuar se esforçando para memorizar a ortografia das palavras e das palavras de conexão”.

A partir das imagens, percebemos que o documento é muito geral ao conceituar as habilidades, pois cada domínio tem pelo menos três elementos do programa trabalhado; entretanto, é preciso considerar que um aluno pode ser sair muito bem em copiar palavra do quadro, mas não conseguir escrever uma frase simples. A maneira como o *livret* é constituído impossibilita a avaliação individual de cada uma dessas habilidades, fato que é indispensável, já que temos elementos que diferem de forma significativa em um mesmo domínio. Com base nisso, o *Livret Scolaire Unique* pode acabar se tornando somente um instrumento burocrático a ser preenchido, porque não permite reflexões mais precisas sobre cada habilidade e sobre como os alunos conseguem alcançar esses conhecimentos. Um registro avaliativo precisa, então, suscitar a reflexão e permitir que o educador tenha liberdade de se expressar em relação ao que compreende as etapas de aprendizagem de seus alunos. Informações gerais e pouco direcionadas limitam a ação de pensar em como guiar as crianças nas etapas subsequentes de aprendizagem.

#### 4.6 A COMUNICAÇÃO DOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES: A QUEM INTERESSAVA?

##### *As devolutivas no contexto brasileiro*

A professora nos informou que os resultados eram comunicados para as crianças por meio de *feedbacks* diários e corriqueiros, feitos no dia a dia, nos quais ela elogiava ou chamava a atenção das crianças por algum motivo, mas acrescentou realizar também uma devolutiva mais elaborada para pais e alunos. São palavras suas:

*Através de notas, os estudantes tinham acesso assim que corrigia (os testes) e na maioria das vezes corrigia coletivamente no quadro. Após, as avaliações eram entregues aos responsáveis no plantão pedagógico. Fiz também um cartaz de incentivo onde eles (os estudantes) registravam uma estrelinha para cada avanço, e ao final de cada mês eu premiava e homenageava os que mais avançaram. Criei ainda um boletim que era entregue e assinado pelos pais a cada plantão pedagógico.*

Perante tais afirmações, observamos o último plantão pedagógico realizado pela docente no dia 18 de dezembro de 2019; nessa ocasião, percebemos que a professora recebeu em sua sala de aula cada um dos responsáveis pelos seus alunos e lhes entregou uma pasta com as atividades realizadas ao longo do bimestre, contendo inclusive as avaliações. No plantão, que era realizado ao final de cada bimestre, ela entregava esses materiais aos responsáveis e conversava sobre as crianças, destacando o comportamento, a aprendizagem adquirida e em que precisavam melhorar.

Ademais, é necessário sublinhar a fala da professora em relação às avaliações bimestrais e o papel dos pais e/ou responsáveis na comunicação dos processos avaliativos.

*Ao final de cada bimestre, temos que fazer pelo menos uma avaliação escrita, é um documento, os pais cobram e a gestão também, mesmo sabendo que não era a única forma de avaliar, mas temos que preparar as*

*crianças para a vida, elas vão encontrar em seu caminho muitas avaliações. Apesar de alguns estudantes ainda ficarem nervosos, elas ajudam na postura, no comportamento e também a verificar o nível de aprendizagem em cada conteúdo.*

A fala da professora sobre as avaliações bimestrais traz elementos importantes que precisam ser analisados com criticidade. Primeiro, vem à tona a ideia de que a avaliação da educadora sofre influência da gestão, uma vez que cada instituição, por meio de seus representantes, tem ideias muito próprias sobre a avaliação e como deve ser esse processo. Logo, a prática educativa, inserida em um contexto que lhe dá sentido, não está dissociada e isolada de uma realidade, portanto sofre influências de onde se desenvolve.

Por outro lado, a cobrança dos pais revela uma ação preocupante, uma vez que a educação, nessa perspectiva, assume o papel de mercadoria, e os pais cobram por um “serviço”, cabendo à escola e aos professores adequarem suas práticas. Essas relações que se estabelecem na prática avaliativa mostram que, nos princípios de influência, controle e regulação, deve-se promover uma avaliação que atenda aos elementos externos à sala de aula, mas a ênfase na padronização não gera uma aproximação das relações tecidas no cotidiano, pois desencorajam o que é construído no dia a dia e evidenciam a busca por atender às expectativas de agentes que não participam diretamente do que se desenvolve dentro de uma classe.

Soma-se a isso que

O professor não poderá avaliar apenas em função da orientação, ignorando suas preocupações, talvez, mais imediatas. Dar uma nota a um aluno sem dúvida pesa sobre sua orientação. A curto prazo, envia também uma mensagem ao interessado e a seus pais, mede seus conhecimentos, controla sua conduta, encoraja seu trabalho, etc. (PERRENOUD, 1999, p. 54).

A professora precisa, dessa forma, lidar com uma variável grande de fatores em suas avaliações, que se desdobram para além da direção e dos pais, já que os programas também influenciam sua maneira de avaliar e, em muitos casos, como na leitura, a determinam. Essas influências não acontecem por acaso, e muito dificilmente um professor consegue sorrateiramente agir contra a lógica de um

sistema que é respaldado por documentos legais indicadores de uma visão reduzida do que seja avaliação.

Atrelado a isso, a função das avaliações classificatórias referendadas pela docente como uma forma de “preparar para a vida” mostra como o discurso sobre esse tipo de avaliação ainda é forte no contexto escolar e como as práticas de ensino precisam ser orientadas para atender às demandas sociais, pois, mesmo com o desconforto e o nervosismo que naturalmente esse tipo de avaliação provoca, há um reforço no discurso da educadora, que enaltece tal instrumento para “verificar o nível de conhecimento em cada conteúdo”. Ou seja, a avaliação atende a várias lógicas – direção, país, sistema – mas nenhuma delas atende a quem de fato deveria, isto é, as crianças, em suas singularidades e reais necessidades.

Em outra linha, no que concerne à devolutiva fornecida às crianças, não identificamos o cartaz que a professora disse ter feito para que as crianças registrassem os avanços com uma estrelinha, mas observamos os *feedbacks* orais que ela fornecia à turma, ressaltando positiva ou negativamente o desempenho individual dos alunos, conforme já demonstrado ao longo deste trabalho. Ainda assim, destacamos a seguir mais alguns exemplos.

*No dia 12/02 (2019), a professora colocou um texto no quadro para as crianças copiarem e, depois da cópia, foi solicitado por ela que as crianças, uma por vez, lessem pequenos trechos do texto. Quando os estudantes se saíam bem na leitura, a professora elogiava-os com um “Muito bem!”.*

*Por outro lado, quando ela percebia alguém com dificuldade, demonstrava uma visão negativa daquilo. Como destaque, apresentamos a fala dela dirigida a uma criança que não conseguia fazer a cópia do quadro e que também não conseguiu fazer a leitura em voz alta.*

*“Você nem copia e nem lê. Você tá bem? Nos estudos? Tá?” E passa, em seguida, a avaliar os demais estudantes.*

*Outro exemplo foi observado no dia 13/02 (2019) quando uma criança foi até o quadro escrever a palavra “DADO”, mas acabou se confundindo e escrevendo com letras maiúsculas e minúsculas misturadas. Sobre esse fato, a professora deu a seguinte explicação:*

*“Olhe, ou você faz a palavra inteira, todinha de letra bastão, ou faz toda de letra cursiva. O que não pode é misturar as letras! Não pode! Aí aqui ele colocou um ‘D’ maiúsculo, um ‘a’ minúsculo, um ‘D’ maiúsculo, um ‘a’ minúsculo. Tudo misturado. Ou todas maiúsculas ou todas minúsculas!”*

*Durante a observação do dia 30/10 (2019) a professora fez uma atividade com o gênero textual bilhete. Ela colocou o modelo e explicou no quadro o que as crianças deveriam fazer. Na avaliação dessa atividade, ela solicitou que as crianças lessem suas produções em voz alta. Nesse dia, observamos as seguintes falas da educadora orientando as crianças que se confundiram entre a escrita de um convite e um bilhete:*

*“Estão vendo a diferença de um convite para um bilhete? O bilhete a gente escreve, né? Deixando um bilhetinho para a mãe, para o tio, para o pai, para alguém, um recadinho, um bilhetinho... E o convite tem que seguir as regras, tem que ter o local, a data, para o quê você está convidando...”*

*No dia 31/10 de 2019, enquanto a professora fazia um balanço das faltas das crianças, percebemos sua fala em relação a uma aluna que tinha algumas faltas. A professora disse:*

*“7 faltas? Continue assim que você vai ser reprovada por falta!”*

*A docente contava e dizia oralmente quantas faltas cada criança tinha no mês, falando em voz alta a quantidade de cada uma.*

*Finalizando esses exemplos, gostaríamos de destacar o dia 02/12 (2019) quando a professora realizou uma atividade com o livro do programa “Criança Alfabetizada” sobre a leitura de um poema. Primeiro, ela solicitou a leitura individual do poema, enquanto ia chamando uma a uma cada criança para a leitura em seu birô utilizando os textos do “Educar pra valer”. Em seguida, ela pediu que algumas crianças fizessem a leitura do poema em voz alta, solicitando que cada educando lesse um verso. A professora demonstrou muita insatisfação com a leitura realizada pelas crianças, pois, segundo ela, os educandos gaguejaram muito, leram sem entonação e silabando. Suas palavras foram as seguintes:*

*“Olhe, eu acho que foi o final de semana, só pode! Eu vou dizer à coordenadora que quando for tomar a leitura de vocês não tome na segunda, porque*

*eu acho que final de semana vocês tem uma crise de amnésia e esquecem tudo o que aprenderam o ano inteiro. [...] Olhe, essa leitura de vocês dá vontade de chorar, mas não é de alegria, não, é de tristeza! A pessoa saber que passou 200 dias, 200 dias aqui tomando leitura de vocês, ensinando todos os dias pra chegar no final do ano e vocês fazendo uma leitura horrorosa dessa! Pelo amor de Deus! Vocês deviam se envergonhar! O teste, o último teste de leitura está chegando, eu não sei se essa semana, eu não sei se a coordenadora já começou hoje com as turmas maiores, eu sei que ela disse que ia ser em dezembro. Esse último teste de leitura vai dizer se você tem condições ou não. E aqui, eu acho que não dá uma palma da minha mão. Sinceramente! Que leituras feias, sem entonação, gaguejando, silabando. Vocês pensam que vem para escola é só brincar, é? Eu não digo mais nada, já passei o ano todinho dizendo.”*

Também mostraremos aqui a devolutiva da professora em relação à atividade das crianças, que se realizava por meio do visto, sem correções mais detalhadas na própria atividade.

Foto 85 – Registro dos vistos nas atividades

**5** AGORA, ESCREVA UM POUQUINHO SOBRE VOCÊ PARA QUE SEUS COLEGAS O CONHEÇAM MELHOR.

PARA LER E ESCREVER MELHOR

MEU NOME: Maria Carolina Maciel da Silva

MINHA IDADE: 7 ANOS

GOSTO DE BRINCAR DE: Panela Panela

MINHA COMIDA PREFERIDA: Doce

A HISTÓRIA QUE EU MAIS GOSTEI DE CONHECER: Contos

MEU TIME DO CORAÇÃO: Flamengo

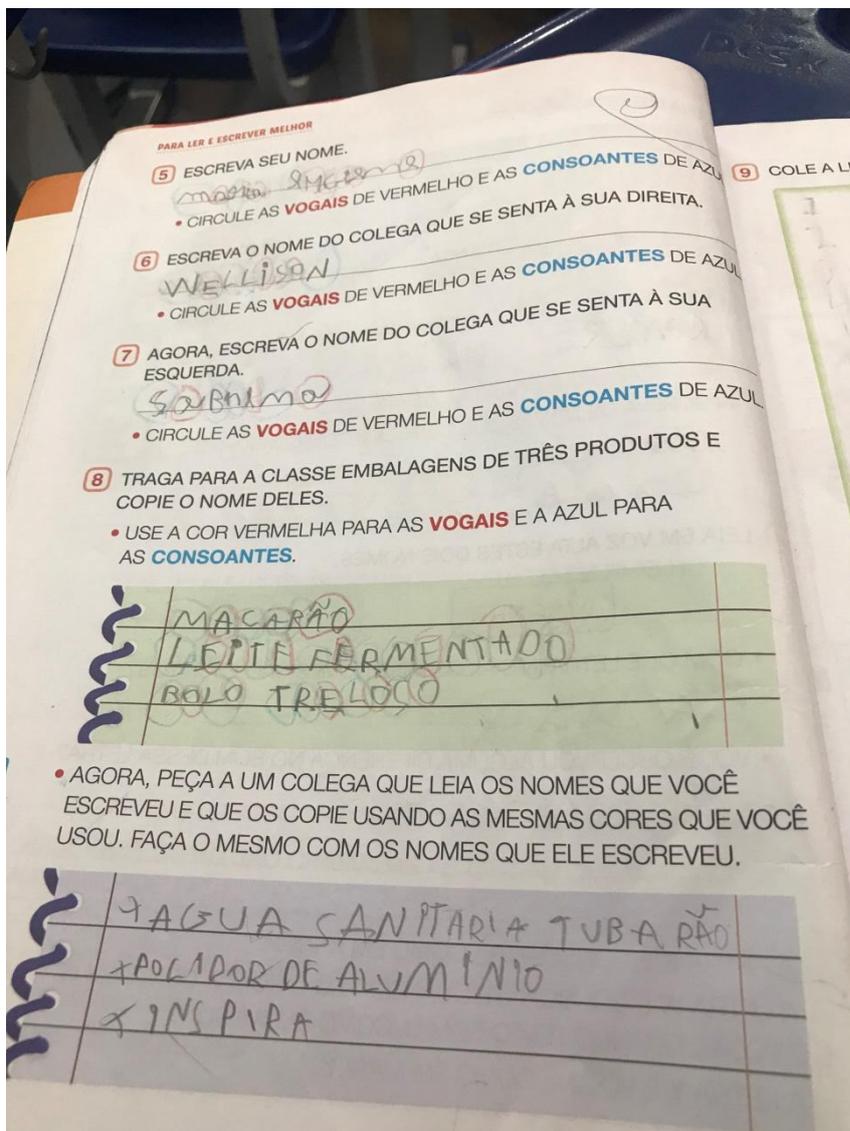
**6** A CLASSE VAI CONVERSAR PARA ORGANIZAR, COM O PROFESSOR, OS COMBINADOS DO ANO.

- QUEM QUISER FALAR, LEVANTE A MÃO E AGUARDE SUA VEZ.
- TODOS DEVEM RESPEITAR O QUE FOR DECIDIDO PELA MAIORIA.

17

Fonte: A autora (2021).

Foto 86 – Registro dos vistos nas atividades



Fonte: A autora (2021).

Diante do que apresentamos, o *feedback* que a docente fornecia era proeminentemente oral e sem marcações nas atividades das crianças; apenas a utilização do visto demarcava quem havia feito determinada atividade. A devolutiva oral faz parte da própria dinâmica da sala de aula e é comum no diálogo entre professores e alunos, de modo que, para que haja uma reflexão e, posteriormente, uma intervenção, uma reorientação do processo de aprendizagem, faz-se necessária uma devolutiva mais clara e específica.

Em alguns momentos, percebemos que os erros eram absolutizados, como no caso em que a criança escreveu com letras maiúsculas e minúsculas. É preciso

considerar que essa criança estava no início do ano, no dia 13/02 (2019), portanto era esperado que houvesse tal engano. Acreditamos que a professora poderia destacar que o estudante conseguiu escrever a palavra correta para só então orientar sobre as normatizações da escrita. Uma orientação assim foi dada, por exemplo, na atividade sobre o bilhete, em que ela procurou estabelecer um comparativo entre os dois gêneros textuais que as crianças confundiam (bilhete e convite).

A última devolutiva oral, anteriormente exemplificada, parece-nos mais um desabafo e uma indignação por parte da educadora do que algo pelo qual as crianças possam ser orientadas. Dessa maneira, compreendemos que as devolutivas são importantes ferramentas para os professores na avaliação formativa quando há indicações claras e precisas sobre os equívocos encontrados na aprendizagem das crianças e de como, posteriormente, elas podem ser guiadas levando em conta a mediação docente. Posto isso, apenas classificar como certo ou errado, bom ou ruim, adequado ou não, sem espaço para a negociação e ou a orientação em sala de aula, indica uma devolutiva que mais marginaliza e exclui do que encaminha.

A avaliação que impede a expressão de determinadas vozes, é uma prática de exclusão na medida em que vai selecionando o que pode e o que deve ser aceito na escola. A análise da prática pedagógica mostra claramente que a avaliação como prática construída a partir da classificação das respostas dos/as alunos/as em erros ou acertos impede que o processo ensino/aprendizagem incorpore a riqueza presente nas propostas escolares, o que seria valorizar a diversidade de conhecimentos e de processos de sua construção e socialização. A avaliação funciona como instrumento de controle e de limitação das atuações (alunos/ professores) no contexto escolar. (ESTEBAN, 2008, p. 14).

Além disso, precisamos considerar que as devolutivas aqui exemplificadas incidem sobre as tarefas que estão sendo construídas, em seus êxitos ou fracassos, do que propriamente sobre a aprendizagem do SEA a partir das tarefas propostas. Endossando essa proposição,

O quarto obstáculo com o qual se choca a regulação das aprendizagens é a prioridade dada pela maioria dos professores, com frequência involuntariamente, à regulação das tarefas e ao controle do trabalho. Em princípio, as aprendizagens são determinantes. Todavia, no dia-a-dia, o importante é que o trabalho seja feito, que os alunos cheguem ao final de seus exercícios, que participem das lições e das atividades coletivas, que cumpram seu ofício de aluno.

A regulação é permanente em aula, mas se atém primeiramente às atividades e à progressão nas tarefas e não às aprendizagens subjacentes. O que não é a mesma coisa! Auxiliar um aluno a terminar uma tarefa não é certamente, em si, um obstáculo à aprendizagem. Tudo depende da natureza do auxílio prestado. (PERRENOUD, 1999, p. 85).

Sendo assim, a regulação eficaz deve ser construída com base em informações sobre a aprendizagem, e não simplesmente sobre a tarefa que está em curso. Isso porque, se as atividades diárias são também avaliações diárias, reduzir a devolutiva ao binômio certo e errado implica reduzir os modos de aprendizagem, focalizando assim o bom ou mau desempenho, com pouco espaço para a continuidade e a orientação por meio de devolutivas mais abrangentes. Portanto, a regulação eficaz acarreta em uma interação constante entre professores e alunos, para que eles entendam com discernimento como estão aprendendo e como se seguir levando em conta a devolutiva de seus professores.

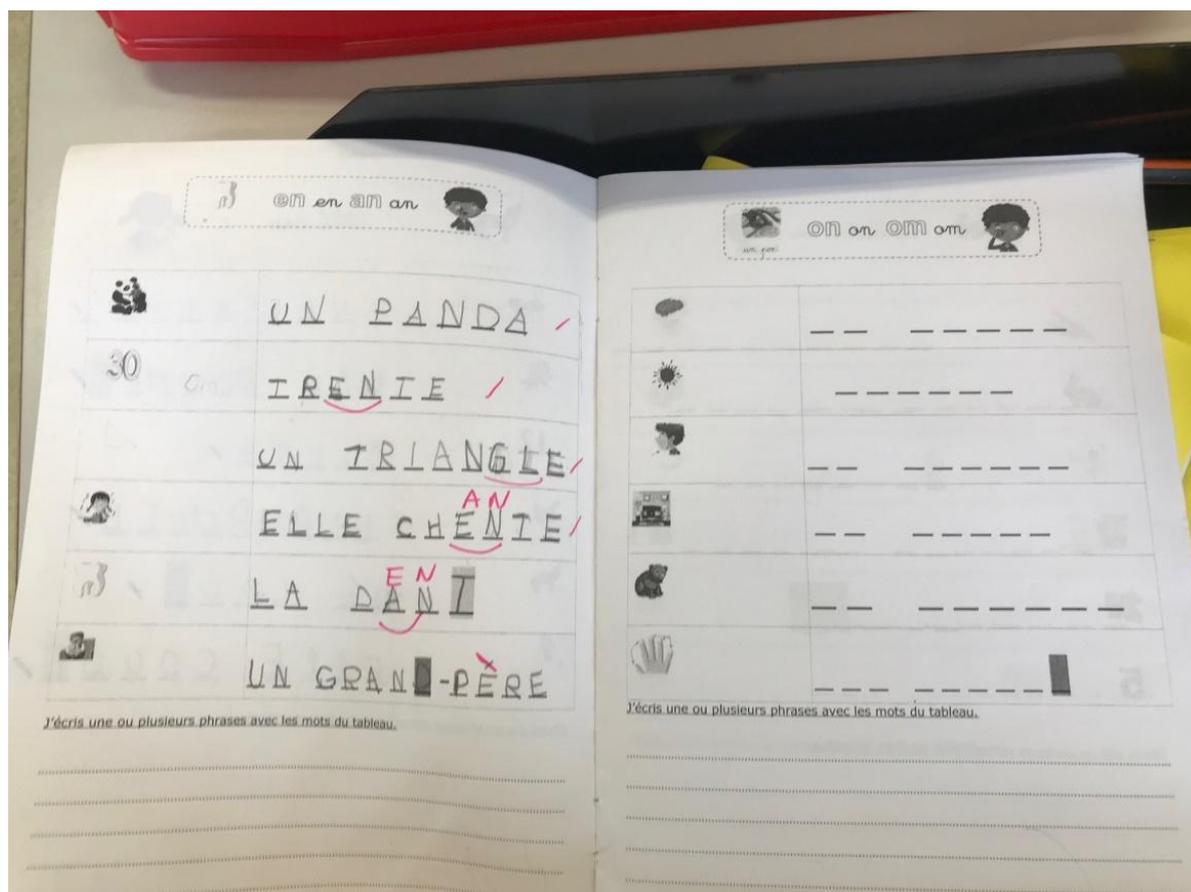
#### *As devolutivas no contexto francês*

Em se tratando dos *feedbacks* fornecidos para os alunos durante as atividades, percebemos a recorrência da devolutiva oral, para incentivar os alunos que tiveram um bom desempenho e orientá-los sobre o que estava errado quando alguns se enganavam no desenrolar da atividade. Contudo, o ponto forte da prática da professora francesa diz respeito às devolutivas escritas porque, segundo o que relatou, as crianças já conheciam a maioria das palavras que ela escrevia, como “bravo”, e entendiam que tinham feito um bom trabalho. Ao mesmo tempo, as outras devolutivas serviam para que cada criança soubesse o que tinha errado. Quando elas não sabiam do que se tratava, perguntavam diretamente à professora ou a um colega de classe que já sabia ler.

A própria dinâmica da turma possibilitava à professora separar as atividades que precisava corrigir e devolver aos alunos. Isso porque os cadernos ficavam em caixas organizados na sala e, depois que as crianças terminavam as atividades, a professora pedia que elas colocassem a tarefa concluída em uma caixa próximo à porta, separada da atividade não concluída. Essa distinção entre os materiais ajudava a professora a organizar o que deveria ser corrigido e devolvido a cada criança individualmente, com a escrita das orientações sobre o que realizaram.

A seguir, apresentaremos algumas das devolutivas que foram destinadas às crianças em diversas situações, e que demonstram o cuidado da docente ao observar todos os detalhes da atividade. A primeira imagem indica pequenas correções realizadas na atividade desde os traços que indicam o que está certo, como a correção da acentuação e a correção na escrita.

Foto 87 – Devolutiva no caderno de escrita



Fonte: A autora (2021).

Na imagem, seguinte destacamos a correção na questão 4, quando é percebido que a criança utilizou uma seta para mostrar cada sílaba relacionada à imagem mas não escreveu a palavra, e é o que a professora reforça na devolutiva: “Você deve escrever, e faz vários tracinhos abaixo do verbo “ecris” (escrever)”. Temos também um X na questão 3, na qual a criança deveria marcar a caixa da sílaba na qual entendesse o “on”; os tracinhos significam o acerto, como nas palavras “blouson” e “Poisson”, e o X indica que as crianças se confundiram e erraram as respostas.

Foto 88 – Devolutiva no caderno de fonologia

 **on on om om** 

un pont

1. Entoure les « on, on » et les « om, om » que tu vois.

on om no on mo on ou no mo om  
un prénom un melon le pompier le savon un mouton

2. Colorie quand tu entends on.

3. Coche la syllabe où tu entends on.

4. Ecris la syllabe collorée que tu entends dans chaque mot. Tu dois écrire !

von - pon - lon - bon - don - mons - tron

O trabalho com o som nessa atividade é pautado, portanto, a partir da associação entre palavras e imagens. Na questão 1, em que o som “on”/“om” é trabalhado, podemos observar a forma gráfica de sua representação de diversas maneiras, e a criança precisa circular tanto a escrita do som isoladamente quanto na escrita da palavra. Nas questões 2 e 3, o som se apresenta sem o auxílio da escrita e, nessas circunstâncias, a criança precisa reconhecer as imagens e refletir sobre a forma gráfica para responder ao que se pede. A questão 3 é mais específica, ao pedir que os estudantes marquem a sílaba exata onde aparece o “on”. Cada quadradinho corresponde a uma sílaba da palavra, e seria preciso marcar o quadradinho no qual se entende o “on”/“om”. É possível observar que a criança errou na marcação de “*pompier*” (bombeiro), “*champignon*” (cogumelo) e “*montagne*” (montanha), acertando apenas em “*poisson*” (peixe) e “*blouson*” (casaco). Na questão seguinte, o trabalho é o de escrever a sílaba colorida que se observa em cada palavra e, para isso, existe a ajuda das sílabas escritas desordenadamente para ajudar as crianças na identificação e na reflexão.

Dessa forma, tendo em vista que um dos elementos marcantes na França diz respeito ao som, relacionado às atividades didático-pedagógicas, é imprescindível que se discuta como efetivamente os aspectos fonéticos e fonológicos podem influenciar o aprendizado das crianças acerca do sistema de escrita alfabética, posto que esses elementos apontam a compressão das crianças rumo ao princípio alfabético, no qual lhes são propostas diferentes correspondências fonema-grafema, que se instauram no percurso de descoberta e aprendizagem.

Nessa linha teórica,

A reciprocidade entre consciência fonêmica e aprendizagem de uma escrita alfabética pode ser assim explicada: como os fonemas são [...] segmentos abstratos da estrutura fonológica da língua, não pronunciáveis e não audíveis isoladamente, é sua representação por letras ou grafemas, tornando visíveis palavras sonoras, que suscita a sensibilidade fonêmica, a qual, por sua vez, leva à compreensão das relações entre fonemas e grafemas. (SOARES, 2018, p. 207).

Com isso, a consciência fonêmica é importante porque suscita o processo de reflexão sobre a língua ao mostrar que os fonemas podem se tornar visíveis, principalmente para as crianças que não conseguem distinguir cada fonema isoladamente, mas somente com a relação estabelecida entre letras e grafemas. Dentro dessa premissa, com base nos apontamentos de Byrne e Fielding-Barnsley (1991, p. 451 *apud* SOARES 2018 p. 213), o conceito de consciência fonêmica “tem

sido entendida também como segmentação de fonemas, mas pode ser entendida também como a identificação de fonemas.”

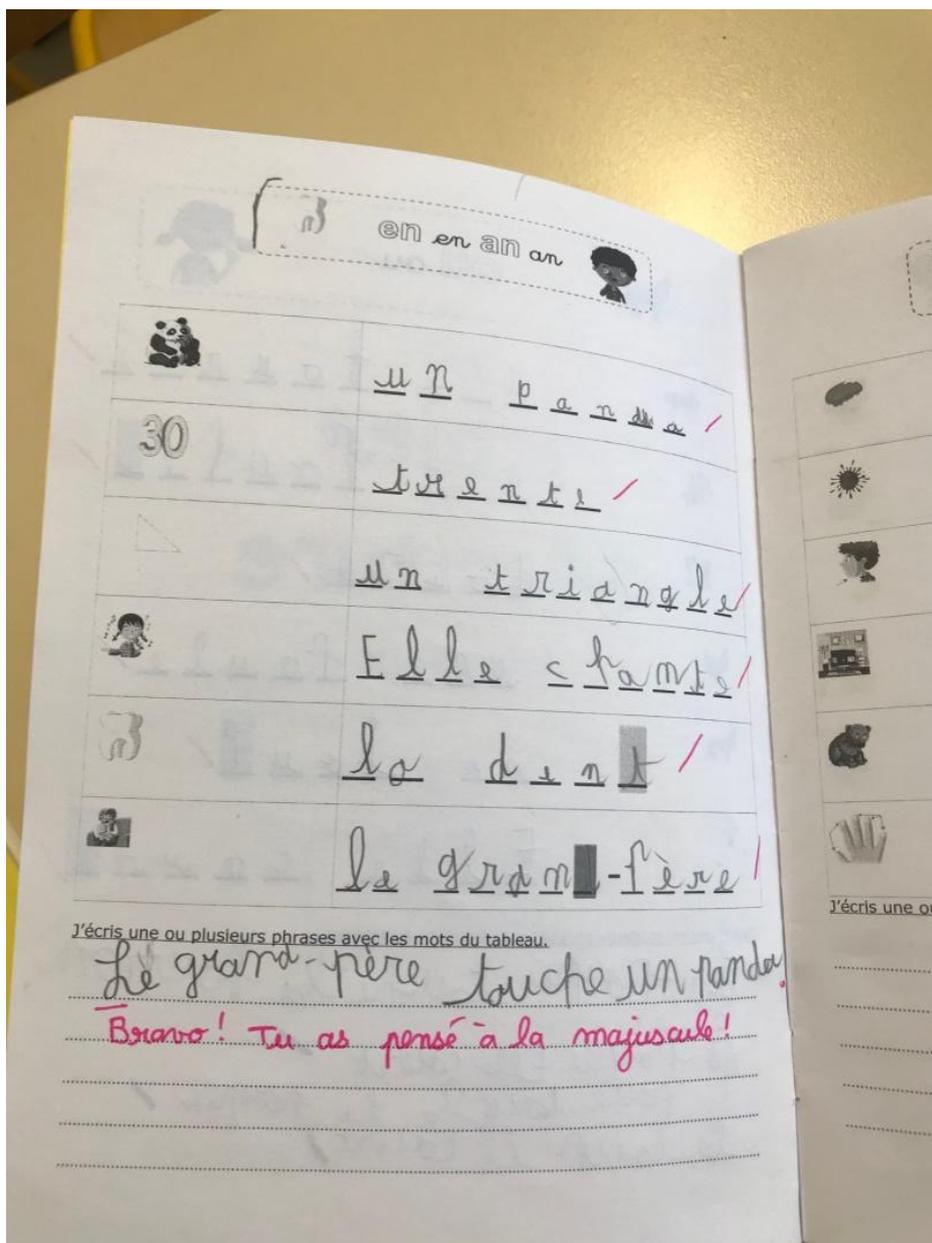
A partir dos conceitos indicados na citação em destaque – identificação e segmentação –, é percebido que a identificação se define como a compreensão de que um mesmo fonema é comum a diferentes palavras, e que se diferencia dos demais pelas correspondências com as letras, que também mostram variações (exemplos: mala, bala, sala, cala). Por outro lado, a segmentação indica o processo de manipular fonemas, quando as palavras iniciadas com o mesmo fonema se diferenciam pelo julgamento metalinguístico de isolá-lo (exemplos: rio, rua, rodo).

Como se pode inferir, a consciência fonêmica se relaciona com os fonemas em si e indica processos reflexivos pautados na menor unidade sonora das sílabas. Essa configuração é extrapolada pela consciência fonológica, na qual as habilidades desenvolvidas superam o fonema e indicam outros processos e competências na aprendizagem da escrita alfabética no nível das sílabas e das palavras, por exemplo.

Diante da atividade proposta, compreendemos que o trabalho com o som não se reduziu a treinar e a isolar fonemas, mas a promover o desenvolvimento do raciocínio a partir das diversas operações que as crianças puderam fazer, de maneira que foi possível contribuir para a reflexão sobre as partes orais das palavras com e sem a ancoragem gráfica. Com efeito, a reflexão como elemento central para o desenvolvimento da aprendizagem não se constrói sozinha, mas mediada; essa mediação é essencial para que a criança não caminhe sozinha, mas seja acompanhada em suas próprias compreensões. Daí a importância de o educador escolher boas atividades e ferramentas pedagógicas, levando em conta as respostas que se pode obter de seus alunos. O que se propõe não é uma bateria de atividades diárias para contemplar os sons circunstancialmente, mas identificar como, dia após dia, com a realização das atividades em sala, as crianças avançam nas aprendizagens do sistema alfabético.

Na imagem a seguir, a professora destaca positivamente a ação do aluno que começou a frase com letra maiúscula. Traduzindo, ela escreveu “Bravo! Você pensou na letra maiúscula”.

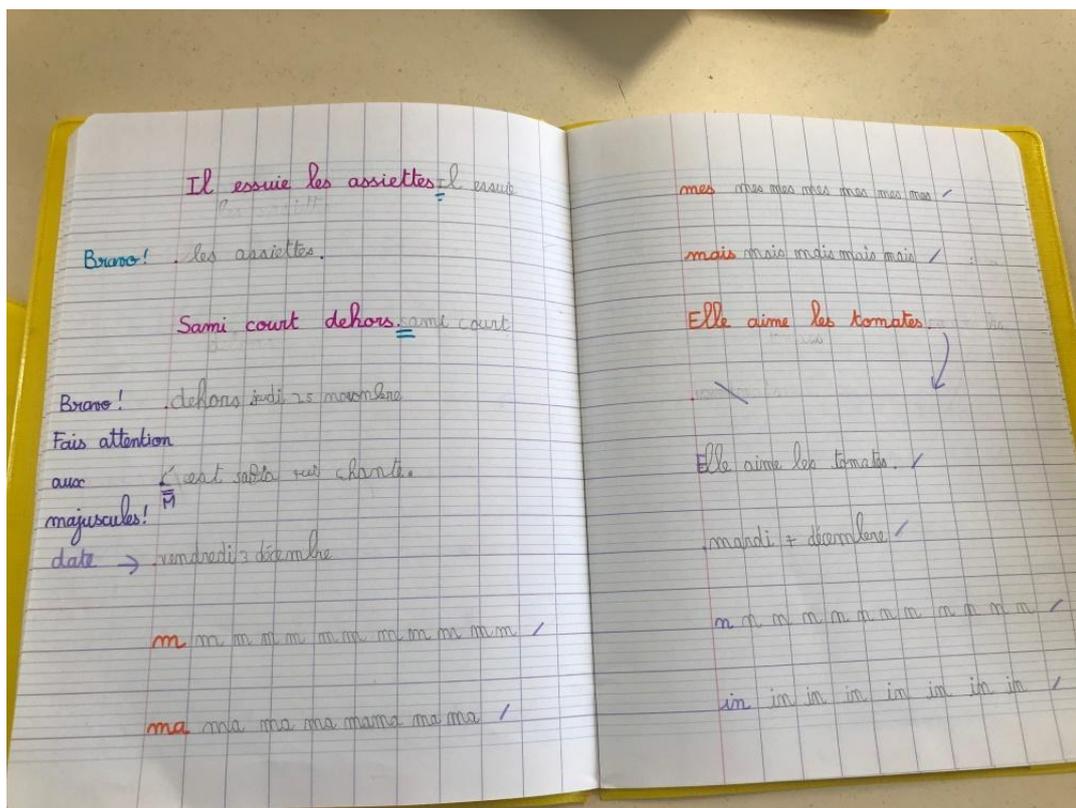
Foto 89 – Devolutiva no caderno de escrita



Fonte: A autora (2021).

A próxima imagem apresenta uma devolutiva positiva da docente, felicitando o aluno por ter realizado a cópia corretamente. Ela escreveu “Bravo!”, seguido de um alerta: “Atenção para as letras maiúsculas”, já que a criança não começou a frase com letra maiúscula. A docente fez tracinhos abaixo das letras iniciais de “il” e “Sami” (“ele” e “Sami”) para chamar a atenção da criança.

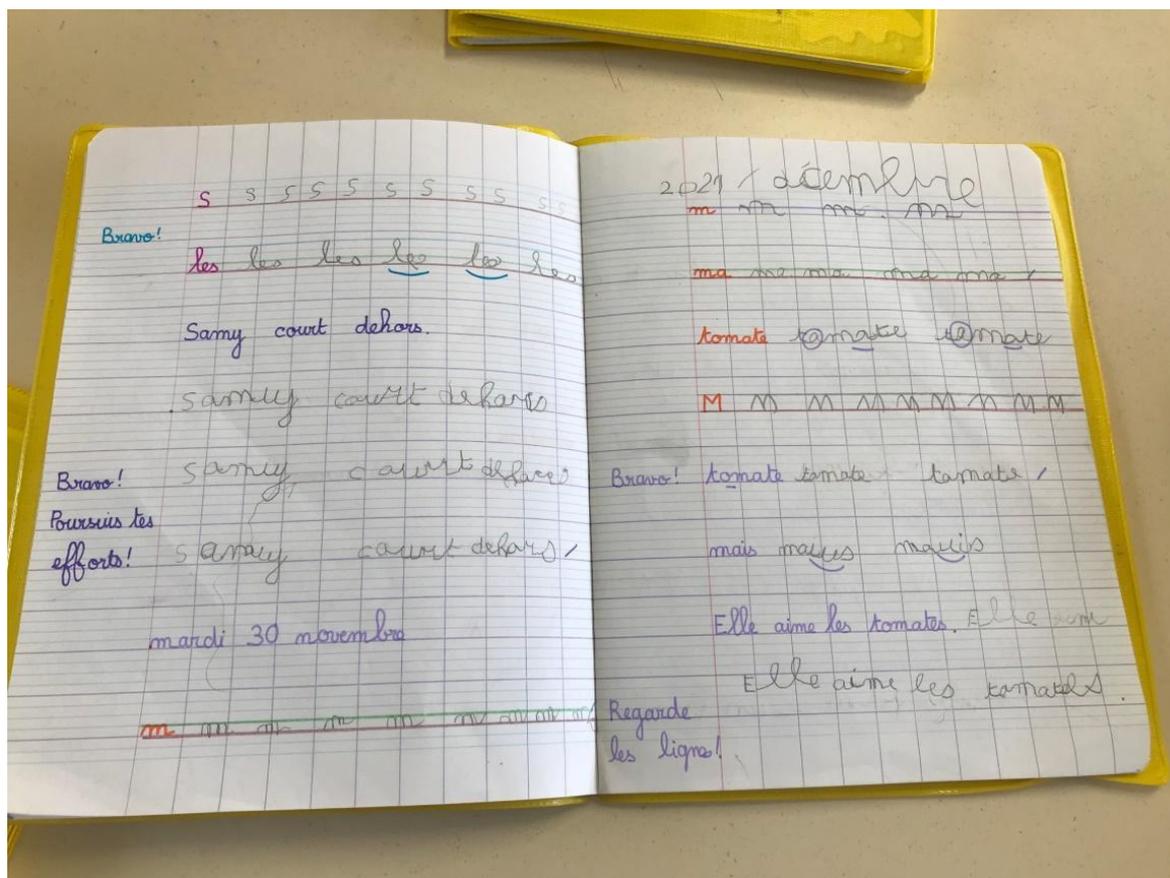
Foto 90 – Devolutiva no caderno de grafismo



Fonte: A autora (2021).

Na próxima imagem, temos mais uma devolutiva elogiando o trabalho da aluna, quando a professora diz: “Bravo! Continue se esforçando!”. Percebemos seu olhar atento quando notou a escrita da aluna fora da linha; na página, seguinte ela escreveu: “Observe as linhas!”.

Foto 91 – Devolutiva no caderno de grafismo



Fonte: A autora (2021).

Sobre o trabalho com a atividade escrita verificada pela cópia, alguns estudos indicam que essas atividades possuem metodologias e avaliações associadas à teoria associacionista. Com base nos resultados das pesquisas desenvolvidas por Ferreiro e Teberosky (1999, p. 293), temos as seguintes considerações:

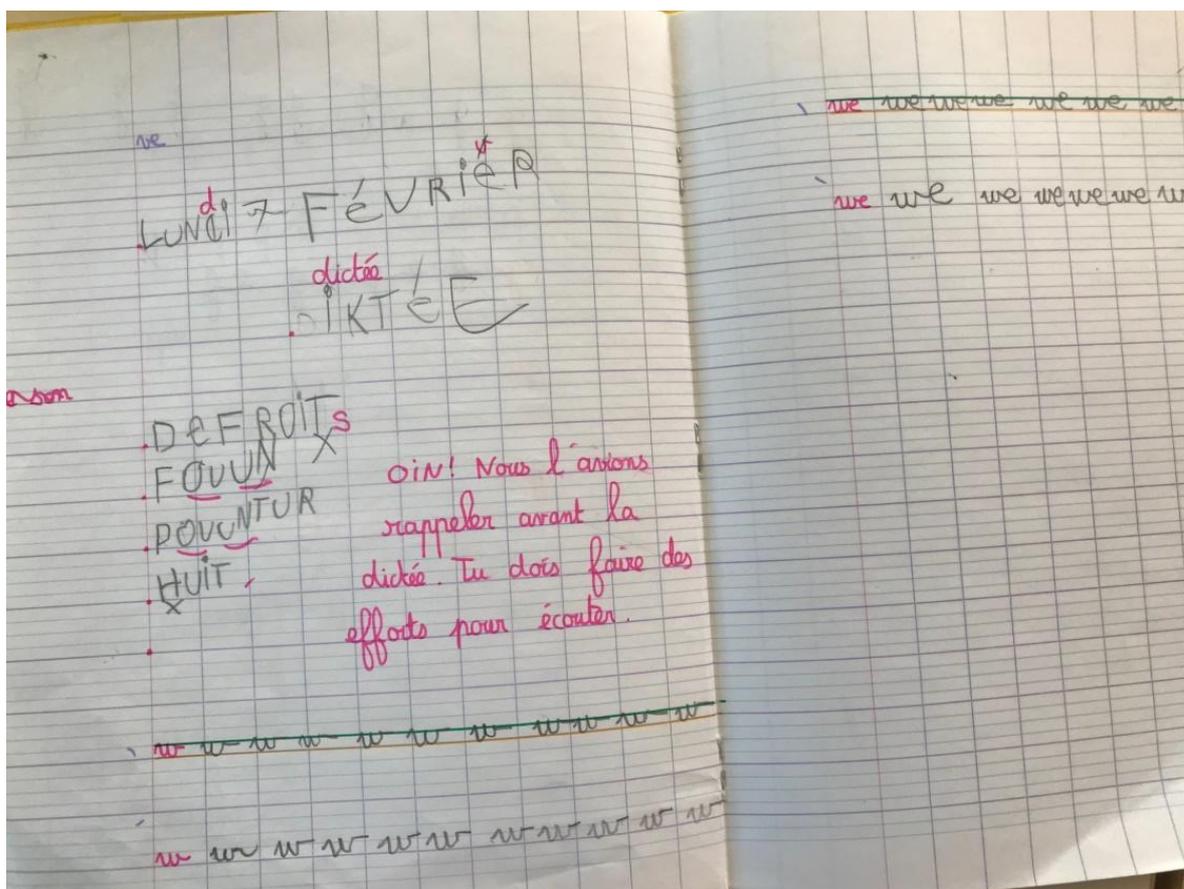
Os critérios de avaliação de progressos, assim como a concepção sobre a preparação pré-escolar para a aprendizagem da leitura e da escrita. Ambas são dependentes de uma teoria associacionista, ambas estão pensadas em termos de performance na destreza mecânica da cópia gráfica e do decifrado. Em resumo, a leitura e a escrita se ensinam como algo estranho à criança, de forma mecânica [...].

As limitações desse tipo de atividade apontam para um trabalho artificial e que pode contribuir para a falta de interesse da criança pela aprendizagem do sistema de escrita. É sabido que a habilidade gráfica é um elemento importante na alfabetização; o domínio no traçado e a clareza com que as letras devem ser escritas importam para que se entenda minimamente o que se quer escrever, mas esse trabalho com a cópia pode se dar por outras vias, para além da repetição do

modelo, de modo que, em produções espontâneas, a professora pode observar os mesmos critérios utilizados para avaliar a cópia: se a criança escreve na linha, se escreve de acordo com as normas ortográficas, se a escrita é esteticamente razoável etc. A cópia, mesmo que utilizada como diagnóstico da perícia ao escrever, “inibe a verdadeira escrita” (FERREIRO E TEBEROSKY, 1999, p. 293).

O penúltimo *feedback* aqui é sobre o ditado de palavras, em que a criança confunde a escrita e a professora acredita que foi por falta de atenção daquela. A professora então anotou: “OIN’ nós o lembramos antes do ditado. Você deve se esforçar para escutar”, visto que a criança escreveu “FOUUN” em vez de “FOIN” (feno) e “POUUNTUR” em vez de “POINTURE” (medida). Houve uma confusão ao se escutar o som, e isso repercutiu na escrita.

Foto 92 – Devolutiva no caderno de grafismo

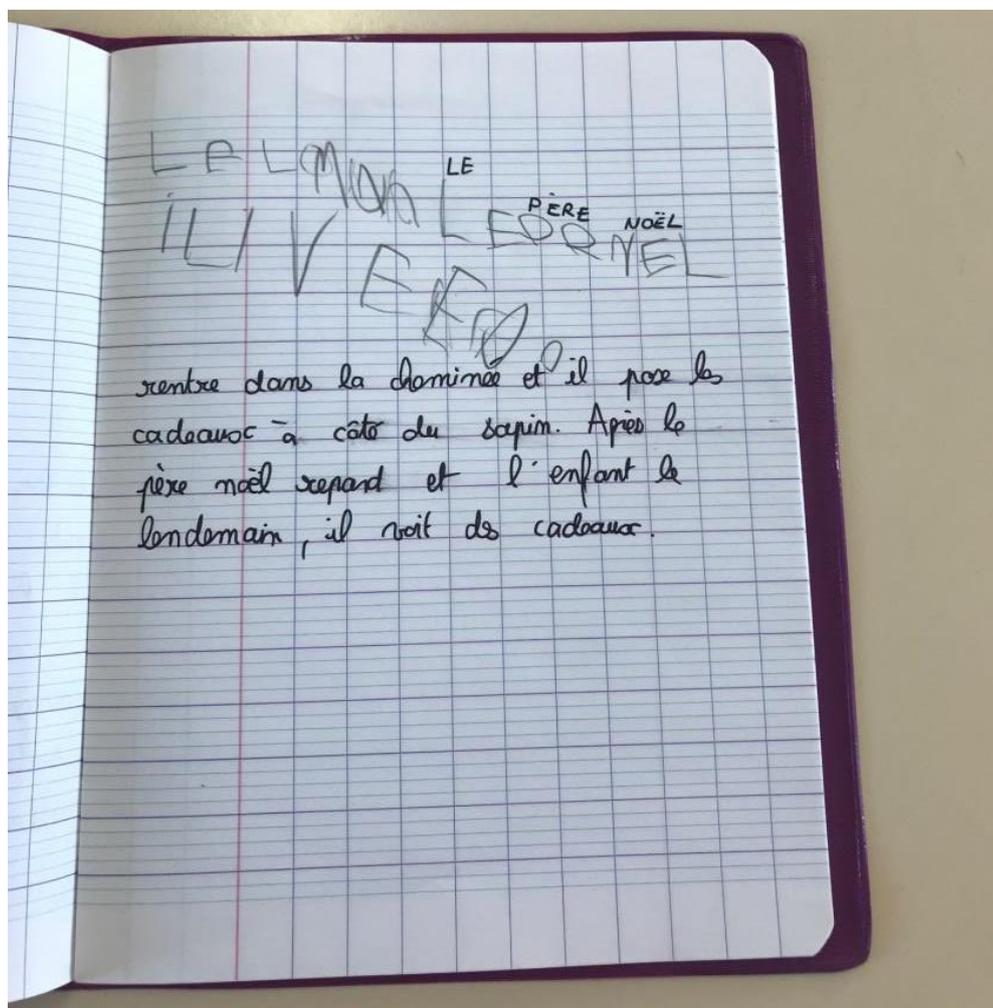


Fonte: A autora (2021).

A última devolutiva aqui apresentada está relacionada com a produção de texto em que a professora faz um trabalho bem específico. Nessa situação, a

criança já havia terminado a atividade, e lhe foi solicitado que escrevesse no caderno do escritor; como estava perto do natal, o menino resolveu escrever sobre o assunto. Contudo, ele apresentou dificuldade em escrever corretamente tudo o que queria. A professora, percebendo o que houve, pediu que ele lesse para ela a história que tinha criado a partir do que havia escrito, então ela reescreveu a história com as palavras do menino e depois a releu. Desse modo, temos a seguinte história traduzida: “O papai Noel entra pela lareira e coloca os presentes ao lado da árvore de natal. Depois o papai Noel parte novamente e a criança no dia seguinte, ele vê os presentes”.

Foto 93 – Devolutiva no caderno do escritor



Fonte: A autora (2021).

Questionamos a docente a respeito de como é a comunicação dos resultados para as crianças, ao que ela respondeu o seguinte:

*O retorno é feito diretamente através da oralidade, então, eu verifico o trabalho e digo que está correto, muito bem. Contudo, muitas vezes o ritmo da atividade é muito rápido, e eu não tenho um momento específico para dizer 'veja o que você fez e corrija', mas eu sempre deixo as caixas para que ao final de cada atividade eles depositem os cadernos e eu consiga acompanhar mais individualmente o que eles fizeram. Portanto, é verdade que nesse momento do ano não há sempre um retorno cada vez que as atividades são realizadas, mas eu procuro dar esse retorno mais adiante, sobretudo com os alunos que têm mais dificuldades, pois os demais já conseguem ser mais autônomos. Também gosto de relatar oralmente sempre que um estudante faz algo novo e que não havia conseguido antes, e isso é mais fácil na escrita, porque eu pego o caderno e mostro o que ele fez no começo do ano e o que ele consegue fazer agora. Na escrita é mais visível, e esse retorno é feito de tempos em tempos, mas eu sei que deveria dar mais retorno, o problema é que falta tempo, mas eu creio que isso acontecerá mais adiante quando os alunos se tornarem mais autônomos e eles mesmos poderão ter mais consciência do que podem conseguir fazer ou não.*

Com relação à comunicação entre a escola e a família, a professora explicou que duas ou três vezes por ano ela precisa encontrar os pais ou os responsáveis das crianças para dizer como eles estão se desenvolvendo. São palavras dela:

*Em cada encontro a gente precisa explicar o que eles conseguem fazer, o que não conseguem fazer e o que é preciso fazer para retrabalhar determinadas competências. Há funcionamentos diferentes em cada escola, aqui nós fazemos por semestre, levando em conta que já recebemos uma vez os pais no início do ano letivo. Nesse primeiro encontro, em setembro, nós observamos a entrada das crianças na escola, conhecemos os pais e explicamos o que observamos até o momento da entrada do educando na escola. Contudo, há sempre alguns responsáveis que se negam a aceitar as dificuldades que seus filhos enfrentam na escola, pois nós lhes mostramos tudo o que fizemos e depois eles verificam o que seus filhos foram capazes*

*de fazer, mas eles continuam negando e dizem que está tudo bem ou que em casa eles conseguem fazer [...] às vezes é difícil, tem muita negação.*

*E em alguns casos também é preciso marcar uma reunião particular para falar mais sobre a criança quando há a necessidade, por exemplo, eu preciso falar com a mãe de um aluno devido às atitudes dele que são mais complicadas, assim como no nível da aprendizagem, quando alguns estão bem longe dos demais. Dessa forma, eu falo com a família para que eles tenham consciência do que está acontecendo e para que eles tenham ações articuladas com a escola, às vezes com uma ajuda profissional porque eu tenho um aluno que não tem controle emocional, não tem maturidade, e eu não posso fazê-lo progredir, mas a família precisa saber o que acontece e intervir nessas situações.*

É importante citar que esses encontros são muitas vezes realizados por meio da oralidade, como nos informou a professora, e que ela, por não fazer registros individuais ou pequenas anotações sobre as crianças, sente falta de, nesses momentos, ter algo mais concreto para apresentar aos pais e relatar com mais precisão comportamentos específicos que precisam ser modificados, seja relacionado à atitude do estudante em sala de aula, seja relacionado à sua dificuldade em aprender alguma coisa. O encontro com os pais é realizado ao menos três vezes por ano. No início, os professores conhecem a família, os alunos, e explicam o que irão fazer, os projetos de ensino e aprendizagem a serem vivenciados no ano letivo, e também são apresentados os resultados das avaliações nacionais. No meio do ano, geralmente são apresentados os progressos das crianças, em que elas conseguiram avançar, como estão se desenvolvendo etc. Ao final do ano é entregue o *livret scolaire*, com os conceitos obtidos pelas crianças em todas as etapas.

Por meio dos exemplos e da resposta docente sobre as devolutivas para seus alunos, notamos que esta se dá em diferentes esferas, sobretudo quanto à escrita, que mostra uma diversidade do seu olhar em relação à realização das atividades.

Nos cotidianos escolares, a prática da avaliação a partir de atividades diárias, como assumem realizar as duas educadoras, pressupõe um olhar investigativo, crítico e aprofundado acerca do desempenho dos estudantes, uma vez que é preciso identificar as competências necessárias na fase da alfabetização que são

subjacentes às diferentes atividades propostas, para que cada professor compreenda as habilidades que estão sendo consolidadas e não enxerguem unicamente o sucesso ou o insucesso das tarefas escolares. Considerar a prática avaliativa dentro da esfera formativa corresponde a uma análise não só descritiva de cada desempenho, mas descortinadora do porquê e do como esse ensino precisa ser modificado para atender às necessidades e respeitar as individualidades. Ao entender a fragilidade de redefinir o campo da avaliação, Esteban (2008, p. 11) esclarece que

Estamos vivendo mais um momento de construção de propostas para a redefinição do cotidiano escolar e podemos perceber que a avaliação é uma questão significativa nesse processo. [...] As alternativas construídas desta perspectiva avançam no sentido de destacar a aprendizagem como um processo, relativizando a dicotomia entre o erro e o acerto, indicando a necessidade de que o tempo escolar considere também os tempos e os ritmos individuais. Embora o erro seja tolerado como parte de um processo que se direciona à resposta certa, mantém-se a percepção de um determinado ritmo como o mais adequado e o olhar negativo para o erro permanece.

Em outra linha, é preciso reconhecer que existe uma multiplicidade de conhecimentos que são tecidas nas ações do cotidiano escolar, e que diferentes respostas das crianças podem indicar distintas formas de análise por parte do professor, que precisa enxergar não só os interesses individuais como também o coletivo; essa não é uma ação simples, mas sua realização não é impossível. Os desafios diários impostos aos professores pela avaliação cotidiana se desdobram para além das atividades, em como cada uma pode sinalizar novos pontos de partida e de reflexão sobre os percursos da aprendizagem. Acompanhar esse processo por meio das muitas tarefas avaliativas não pode, portanto, ser um trabalho isolado, mas construído com as crianças para que elas, partícipes desse processo, reconheçam suas trajetórias. Assim, as devolutivas são essenciais para a reflexão não só da própria professora, mas dos alunos, para que entendam em que precisam avançar e no que já conseguiram progredir. Oferecer *feedbacks* consistentes aos estudantes é essencial para fazê-los participar do processo avaliativo, levando-os a pensar sobre o seu próprio saber e sobre o seu próprio fazer nas diferentes dimensões da aprendizagem envolvidas nas atividades diárias.

Enxergamos, portanto, a importância das diferentes devolutivas que a professora oferece, e do cuidado em perceber que as crianças com mais dificuldade

precisam de uma atenção maior. Sobre esse fato, destacamos a atividade da escrita espontânea sobre o natal, em que a professora interagiu com o aluno, ouviu seu texto, ajudou-o a refletir sobre o que escrevia e reconstruiu com ele a produção textual. Essas ações e o seu olhar específico sobre as diferentes respostas que as crianças davam nos cadernos refletem em uma ação docente de diálogo e de reflexão sobre os esforços dos alunos, pois, como ela mesma argumentou, com as devolutivas escritas é possível apresentar com mais precisão os avanços que cada educando foi capaz de realizar, como observamos quando a criança se deu conta de que precisava iniciar a frase com a letra maiúscula e a professora a elogiou por isso.

Considerar esses avanços significa, então, empreender esforços para que as devolutivas tenham uma intervenção pedagógica não só dentro da dicotomia certo e errado, mas nas reflexões das crianças sobre o seu desempenho em termos de aprendizagem.

Nesse processo, a professora atuou de maneira interativa com seus alunos, interpretando o que foi aprendido e deixando visível sua própria reflexão. Ao mencionar a avaliação formativa e a atuação dos professores, Perrenoud (1999, p. 120) menciona que

A reflexão sobre a avaliação formativa insiste geralmente sobre a construção de uma representação dos conhecimentos e dos processos sobre a parte de interpretação do observável (Cardinet, 1986a e b). Este é evidentemente um aspecto decisivo. Se o professor não constrói para si uma imagem adequada do que se passa “na cabeça dos alunos”, há pouca chance de sua intervenção ser decisiva na regulação da aprendizagem.

Por meio desses argumentos, entendemos que, no contexto francês, ponderou-se sobre os conhecimentos e as intenções das crianças nas atividades, mas só observar e verbalizar de maneira geral não é o suficiente, já que esses registros escritos e o cuidado observado na explicitação dos *feedbacks* de maneira específica permitem a criação de referências tanto para que as crianças compreendam os seus papéis nos processos de construção do conhecimento, percebendo suas próprias manifestações, quanto para que a professora possa reorientar o ensino, ajustando-o às necessidades de seus alunos. As relações que se estabelecem nessa turma permitem-nos verificar um trabalho de comunicação, hábitos e respeito às normas de trabalho quando se ensina às crianças os espaços adequados para inserir as atividades finalizadas para a correção e o uso do

vocabulário compartilhado, a exemplo de “Bravo!”, que as crianças já conheciam. A organização dessa devolutiva funciona com ações de negociação e de entendimento da lógica que compõem o triângulo professor-aluno-saber como agentes indissociáveis, que pensam juntos e de maneira interativa sobre os saberes no processo de alfabetização.

Na dinâmica estabelecida com os pais, verificamos que, assim como no Brasil, em que há reuniões para que os professores informem sobre o andamento das aprendizagens construídas pelas crianças, na França há a mesma visão de família e escola como grupos diretamente interessados na comunicação dos resultados das avaliações. Nos dois países, as professoras enfrentam situações que desafiam a relação entre família e escola, tanto no que diz respeito à pouca vivência dos pais com a escola que seus filhos frequentam, quanto no que concerne à negação relatada pela professora de Lyon, o que nos leva a refletir sobre o quanto a negação dos pais em relação às dificuldades que seus filhos enfrentam pode prejudicar o desenvolvimento das crianças e negá-las o devido atendimento especializado de que possam vir a precisar. Nessas circunstâncias, não podemos afirmar que há parceria entre a família e a escola, pois não há uma ação colaborativa em prol da criança e do seu desenvolvimento, mas um terreno de disputa no qual os conflitos e as concepções sobre a aprendizagem são divergentes e culminam em um trabalho descompassado.

Assim, como se pode depreender, as relações entre a família e a escola não são sempre harmoniosas e eficientes; algumas famílias são mais engajadas que outras, participam mais e interagem mais, e é com esse engajamento que, além de auxiliarem as crianças nas tarefas escolares, podem estimular a realização de mais atividades e exercícios que favoreçam a evolução das aprendizagens. Isso, na maioria das vezes, não resulta em qualquer problema, mas pode provocar algum ao se exagerar, sobrecarregando a criança sem necessidade, ou quando são desrespeitadas as diretrizes pedagógicas dos professores, profissionais capacitados para conduzir e orientar esses aspectos.

Nesse prisma, é preciso considerar que o momento da comunicação dos resultados entre a escola e a família deveria se constituir como a partilha de projetos de aprendizagem. É fundamental que os pais saibam como seus filhos estão evoluindo, quais as atividades que a escola vai proporcionar, quais os planos para o ano letivo e como serão as formas de avaliação desenvolvidas, de maneira que, a

cada momento de encontro, ocorram também novas conversas que proponham orientações e objetivos diferentes para o decorrer do ano, pois, se no meio do ano fala-se em planos, ao final do ano apresentam-se mais detidamente as metas de aprendizagem que foram ou não alcançadas. Cada momento desse ciclo oportuniza aos pais saberem como as crianças estão se desenvolvendo e reforça os laços de colaboração visando ao pleno desenvolvimento infantil. Nesse sentido,

Se, além de tempo para todas essas atividades, os docentes também tiverem disponibilidade para desenvolver projetos de apoio às crianças que não tenham consolidado as aprendizagens e para manterem diálogos permanentes com os pais, provavelmente, teremos maior possibilidade de que todos alcancem as aprendizagens estabelecidas pela comunidade escolar. (BRASIL. MEC. SEB, 2012b, p. 11).

Percebida por esse ângulo, a comunicação dos resultados das avaliações para a família precisa ser permeada por confiança, respeito, colaboração e explicação, não apenas sobre os resultados, mas também sobre os processos e instrumentos avaliativos, para que os pais compreendam as reais necessidades dos seus filhos e consigam compreender a importância de partilhar projetos de aprendizagem com eles. Pais e professores devem decidir juntos como conduzir a educação das crianças, pensando na qualidade das relações e nos benefícios da parceria para a formação delas, posto que as cobranças ou a realização de atividades e avaliações a partir da vontade da gestão ou dos pais em particular não operam em um trabalho conjunto, em uma participação, e sim em uma decisão que implica na ação do outro sem negociação e ou diálogo.

#### 4.7 QUAIS OS CONHECIMENTOS AVALIADOS E QUAIS AS AÇÕES DAS PROFESSORAS COM OS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES COTIDIANAS?

##### *As competências avaliadas e as ações posteriores à coleta dos resultados no Brasil*

Ao longo de todo o trabalho, demonstramos, pelas exemplificações e análises, os vários conhecimentos avaliados pelas professoras. Contudo, é necessário sistematizar e apresentar mais detalhadamente o que era avaliado pelas educadoras, levando em conta a composição das atividades colhidas durante as

observações. Esclarecemos aqui que os conhecimentos explicitados nos instrumentos de avaliação se incorporam às habilidades avaliadas nas provas verificadas ao final do terceiro e do quarto bimestres. Sendo assim, destacamos inicialmente que os aspectos encontrados na avaliação da leitura e da escrita foram diversos e assumiram diferentes funções pela influência dos programas voltados para a alfabetização que a professora seguiu. Se na avaliação da escrita houve pouca influência do programa “Educar pra valer”, que se destacou pela avaliação da leitura, no programa “Criança alfabetizada”, pelo uso do “Almanaque ilustrado de alfabetização”, a escrita ganhou mais espaço; foi quando as crianças puderam ser avaliadas tanto em atividades de escrita de frases e palavras quanto na produção de textos.

Com efeito, os conhecimentos avaliados giraram em torno de preencher cruzadinhas, reconhecer a ordem das letras do alfabeto, identificar as vogais e consoantes, escrever palavras que rimavam entre si, circular palavras ditadas pelo professor, realizar cópias de palavras, frases ou textos, identificar e/ou escrever o nome de uma figura, identificar o assunto de um texto, reconhecer uma cena e escolher a frase correspondente a ela, encontrar informações explícitas em um texto, reconhecer um gênero textual, organizar frases desordenadas, escrever palavras com o mesmo som inicial, identificar quantas sílabas havia em algumas palavras, identificar quantas palavras havia em algumas frases, reconhecer diferenças fonológicas entre sílabas parecidas, como em “co”/”cho”.

Dando sequência às explanações, perguntamos à docente e pedimos detalhes sobre se e como os resultados das avaliações lhe ajudavam em sua prática, bem como se havia alguma modificação no seu trabalho direcionado às crianças que mais demonstravam dificuldades de aprendizagem. Ela respondeu o seguinte:

*“Apesar das avaliações não serem o único método que eu utilizo para medir o conhecimento dos alunos, é mais, assim... É mais formal, né? Tem que ter uma nota escrita, tem que ter as “provinhas” para entregar aos pais, pois eles também querem as avaliações, mas através delas eu também podia ver assim se os alunos conseguiram assimilar determinado conteúdo ou não, aqueles que tinham mais dificuldades, e se eu precisava reforçar mais, trazer atividades extras, fazer alguma atividade diversificada... Geralmente é isso.*

*Já para alcançar as crianças com mais dificuldades, o que é que eu tento fazer em sala de aula, né? O que eu sempre faço... É dar um pouco mais de atenção a elas, geralmente eu chamo elas para lerem perto de mim, assim, todos os dias, aquelas que têm menos dificuldade eu só chamo uma vez por semana, fazer atividades diferenciadas, peço ajuda aos pais, se eles ajudarem em casa vai facilitar um pouco também... É o que tá dentro do meu alcance, é redirecionar algumas estratégias e adequar às atividades ao nível que cada um se encontra.”*

Quanto às ações da professora a partir dos resultados das avaliações, verificamos que quase não houve mudanças em relação ao ensino com base nas aprendizagens. Isso porque a mudança estava, muitas vezes, condicionada aos programas e ao projeto voltados para a alfabetização, e não necessariamente relacionada aos progressos ou às dificuldades no aprendizado das crianças em um contexto de regulação. Embora seu discurso indique uma preocupação com a reorientação do ensino, os fatos destacados em sua fala não foram verificados.

Ao discorrer sobre a mediação do conhecimento, Hoffmann (2018, p. 93) esclarece que

Mediar a expressão de conhecimento, em todos os momentos do processo, é tentar compreender o que o aluno aprendeu realizando tarefas individuais orais, escritas, gestuais, plásticas, etc. Cada aluno elabora significados próprios sobre os conhecimentos que constrói e os comunica por meio de múltiplas linguagens. [...] Em termos do ensino da leitura e da escrita, é importante estar consciente de que “o pensamento” do aluno não é de fato observável, mas sim “a expressão” de seu pensamento, que se dá por meio de diferentes condutas e linguagens que são interpretadas pelo professor. Estou me referindo aqui a uma ruptura com as práticas da escrita/leitura reprodutora, apassivadora, do modelo de “correção” do texto produzido pelos alunos sem a compreensão do significado inerente à sua expressão. Para tanto, o processo de leitura e escrita irá ocorrer a partir de critérios previamente estabelecidos pelo professor. Significa interpretar expressões dos alunos que os revelem como sujeitos em interação com a realidade sociocultural.

Com a grande diversidade de conhecimento que envolve a leitura e a escrita na etapa da alfabetização, é fundamental que registros, anotações e instrumentos avaliativos sirvam de suporte para que os professores compreendam o processo de aprendizagem dos estudantes e criem novas práticas e formas de avaliação, pois todos trazem respostas importantes e, além disso, é necessário que a prática

pedagógica abarque as especificidades dos conhecimentos relacionadas à leitura e à escrita que precisam de um olhar direcionado. Ou seja, não basta entender de forma global o processo que envolve leitura e escrita, mas de verificar as habilidades específicas que subjazem às práticas. Nas palavras de Hoffmann (2018, p. 31):

Proponho, em termos do acompanhamento da aprendizagem ir muito além das perguntas clássicas - o aluno aprendeu o que é como? - para se responder a pergunta mais ampla e abrangente de todas - o aluno aprendeu? - investigando-se sempre todos os esforços educativos no sentido de garantir as melhores oportunidades a todas as crianças e jovens nesse sentido.

As práticas conduzidas pela professora não indicam uma avaliação formativa, porém é preciso enaltecer a difícil realidade que ela encarava, com pouco espaço para construir uma avaliação formativa oriundo de diversos fatores: sala de aula numerosa, programas e projetos voltados para a alfabetização que precisavam ser trabalhados e que, sobretudo o “Educar pra valer”, se dissociavam muito de um paradigma formativo etc. Nos limites da atuação aqui analisada, não é nosso papel justificar tal conduta, mas entender o contexto das práticas avaliativas que não se distanciam da instituição da qual emergem, induzindo, por meio de prescrições externas, as práticas avaliativas no cotidiano escolar.

#### *As competências avaliadas e as ações posteriores à coleta dos resultados na França*

No contexto francês, as habilidades que se destacaram na avaliação da leitura foram: conhecer as correspondências grafofonêmicas, a correspondência entre a letra e o som, saber se o aluno reconhecia a letra e o som atrelado a ela e o inverso também, isto é, verificar se ele sabia do som e escrever a letra que lhe fosse correspondente; saber se o estudante era capaz de ler sílabas, palavras ou frases, se quando ele lia uma frase conseguia também desenvolver uma capacidade de reflexão para além da decifração; se os estudantes eram capazes de reconhecer as palavras de conexão (*mots-outils*); e se quando a professora desenvolvia um trabalho mais avançado com alguns alunos que já sabiam ler observava a pontuação na leitura.

Na escrita, a docente avaliava quando eles escreviam uma palavra ou uma frase, se eles eram capazes de escrever as palavras de conexão (*mots-outils*) e

também o ditado, que ajudavam na avaliação competência escrita das crianças. Por fim, também considerava importante avaliar se eles conseguiam escrever alguma coisa livremente, se eram capazes de pegar no caderno com suas anotações e recontar alguma coisa; nesse aspecto, havia muitos alunos que ainda não faziam tal atividade e não se arriscavam muito a pegar o caderno do escritor. Quando os alunos já sabiam escrever, ela procurava avaliar se a criança, quando escrevia, demonstrava alguma coerência, se as ideias estavam bem ordenadas e se havia uma escrita convencionalmente ortográfica.

Já no Brasil, continuamos acompanhando a professora francesa e os desdobramentos de suas análises por meio das avaliações, sobretudo com a avaliação realizada ao final do período observado. A docente informou que faria um quadro com os resultados dessas provas e, assim que ele foi finalizado, conseguimos ter acesso ao registro. Como o material elaborado pela professora trata-se de uma tabela do *Excel*, optamos por apresentar algumas partes cruciais do detalhado registro enviado por ela.

Foto 94 – Resultados do desempenho das crianças

	D	E	F	G	H	I	J	K
	Ecrire des syllabes simples et complexes	Ecrire des mots	Connaitre le nom des lettres et le son qu'elles produisent	Manipuler des phonèmes	Comprendre des phrases lues par l'enseignant(e)	Lire à voix haute des mots	Lire à voix haute un texte	Comprendre des phrases lues seul(e)
1								
2	3	2	6	4	7	6	6	1
3	6	4	8	6	10	14	13	4
4								
5	Groupe à besoins	Groupe à besoins	Groupe à besoins	Groupe fragile	Groupe à besoins	Groupe à besoins	Groupe à besoins	Groupe à besoins
6	Groupe satisfaisant	Groupe fragile	Groupe satisfaisant	Groupe satisfaisant	Groupe fragile	Groupe à besoins	Groupe à besoins	Groupe à besoins
7	Groupe satisfaisant	Groupe satisfaisant	Groupe satisfaisant	Groupe satisfaisant	Groupe fragile	Groupe fragile	Groupe fragile	Groupe fragile
8	Groupe satisfaisant	ABS	Groupe satisfaisant	Groupe satisfaisant	ABS	Groupe satisfaisant	Groupe fragile	Groupe à besoins
9	Groupe satisfaisant	Groupe fragile	Groupe satisfaisant	Groupe satisfaisant	Groupe satisfaisant	Groupe fragile	Groupe à besoins	Groupe fragile
10	Groupe fragile	Groupe fragile	Groupe à besoins	Groupe fragile	Groupe fragile	Groupe satisfaisant	Groupe satisfaisant	Groupe à besoins
11	Groupe à besoins	Groupe à besoins	Groupe fragile	Groupe satisfaisant	Groupe fragile	Groupe à besoins	Groupe à besoins	Groupe à besoins
12	Groupe satisfaisant	Groupe fragile	Groupe satisfaisant	Groupe satisfaisant	Groupe satisfaisant	Groupe satisfaisant	Groupe satisfaisant	Groupe satisfaisant
13	ABS	Groupe fragile	ABS	ABS	Groupe satisfaisant	Groupe satisfaisant	Groupe satisfaisant	Groupe satisfaisant
14	Groupe satisfaisant	Groupe satisfaisant	Groupe satisfaisant	Groupe satisfaisant	Groupe fragile	Groupe satisfaisant	Groupe satisfaisant	Groupe satisfaisant
15	Groupe satisfaisant	Groupe satisfaisant	Groupe satisfaisant	Groupe satisfaisant	Groupe satisfaisant	Groupe satisfaisant	Groupe satisfaisant	Groupe satisfaisant
16	ABS	Groupe fragile	ABS	ABS	Groupe fragile	ABS	ABS	Groupe satisfaisant
17	Groupe satisfaisant	Groupe satisfaisant	Groupe satisfaisant	Groupe satisfaisant	Groupe fragile	Groupe satisfaisant	Groupe fragile	Groupe fragile

Fonte: A autora (2022).

Foto 95 – Resultados do desempenho das crianças

C	D	E	F	G	H	I	J
Ecrire des syllabes simples et complexes	Ecrire des mots	Connaître le nom des lettres et le son qu'elles produisent	Manipuler des phonèmes	Comprendre des phrases lues par l'enseignant(e)	Lire à voix haute des mots	Lire à voix haute un texte	Comprendre des phrases lues seul(e)
0/10 0.00 %	0/8 0.00 %	4/10 40.00 %	5/12 41.67 %	2/14 14.29 %	0/30 0.00 %	0/29 0.00 %	0/8 0.00 %
8/10 80.00 %	3/8 37.50 %	10/10 100.00 %	8/12 66.67 %	9/14 64.29 %	0/30 0.00 %	0/29 0.00 %	1/8 12.50 %
9/10 90.00 %	6/8 75.00 %	10/10 100.00 %	11/12 91.67 %	10/14 71.43 %	13/30 43.33 %	13/29 44.83 %	3/8 37.50 %
10/10 100.00 %	ABS ABS	10/10 100.00 %	9/12 75.00 %	ABS ABS	17/30 56.67 %	11/29 37.93 %	0/8 0.00 %
8/10 80.00 %	3/8 37.50 %	10/10 100.00 %	11/12 91.67 %	11/14 78.57 %	9/30 30.00 %	6/29 20.69 %	2/8 25.00 %
6/10 60.00 %	4/8 50.00 %	6/10 60.00 %	5/12 41.67 %	10/14 71.43 %	18/30 60.00 %	20/29 68.97 %	1/8 12.50 %
1/10 10.00 %	0/8 0.00 %	7/10 70.00 %	8/12 66.67 %	10/14 71.43 %	0/30 0.00 %	0/29 0.00 %	0/8 0.00 %
10/10 100.00 %	4/8 50.00 %	10/10 100.00 %	11/12 91.67 %	13/14 92.86 %	35.71/30 119.05 %	36.25/29 125.00 %	7/8 87.50 %
ABS ABS	3/8 37.50 %	ABS ABS	ABS ABS	12/14 85.71 %	22/30 73.33 %	19/29 65.52 %	7/8 87.50 %
10/10 100.00 %	7/8 87.50 %	10/10 100.00 %	9/12 75.00 %	10/14 71.43 %	66.67/30 222.22 %	193.33/29 666.67 %	6/8 75.00 %
8/10 80.00 %	7/8 87.50 %	10/10 100.00 %	12/12 100.00 %	11/14 78.57 %	75/30 250.00 %	72.50/29 250.00 %	7/8 87.50 %
ABS ABS	4/8 50.00 %	ABS ABS	ABS ABS	10/14 71.43 %	ABS ABS	ABS ABS	5/8 62.50 %
7/10 70.00 %	6/8 75.00 %	10/10 100.00 %	12/12 100.00 %	9/14 64.29 %	18/30 60.00 %	9/29 31.03 %	2/8 25.00 %

Fonte: A autora (2021).

Como se pode notar, os conhecimentos que a professora avaliava eram: escrever sílabas simples e complexas, escrever palavras, conhecer o nome das letras e os sons que elas produzem, manipular os fonemas, compreender as frases lidas pelo professor(a), ler palavras em voz alta, ler textos em voz alta e compreender frases lidas individualmente. A composição desse material envolve registros importantes quanto à participação das crianças; classificação das crianças em três grupos: fragile (frágil), satisfaisant (satisfatório) e à besoins, que indica a necessidade de ajuda. A sigla “ABS” corresponde a “absent” (ausente).

Quando questionamos a docente sobre a funcionalidade do quadro, tivemos a seguinte explicação:

*Esse quadro com as avaliações que eu fiz e sobre o desempenho dos alunos serve para as crianças, mas servem muito para mim, e também para os pais, para que eu faça comentários, analise os resultados e possa propor atividades diferentes no próximo período, e também adaptar as minhas ferramentas de trabalho, pois os comentários, esses resultados podem me*

*ajudar a consultar o que foi feito, o desempenho das crianças e ver o que é necessário modificar.*

Reforçando as afirmações da educadora sobre o papel dos dados colhidos na avaliação para redimensionar o seu ensino, questionamos explicitamente quais os procedimentos posteriores, uma vez que ela tinha posse desses resultados. Sua resposta foi a seguinte:

*Quando eu faço os “ateliers”, eu sempre observo o desempenho das crianças, e quando eu observo a dificuldade delas eu faço os ajustes necessários para propor algo que esteja ao alcance delas de ser realizado, até mesmo de utilizar atividades de um nível mais baixo para que depois elas possam ir progredindo. As observações diretas me permitem perceber concretamente o que eles são capazes de fazer e de ajustar as atividades para cada um. Então, as mudanças que eu faço nos meus “ateliers”, como você já viu, são em função do que eu percebi sobre o que foi bom e o que eu precisei mudar. É possível que no próximo período eu modifique por encontrar uma nova maneira de proceder, têm atividades que eu não havia feito antes que posso começar a fazer com um trabalho mais específico. É isso, depende do que eu observo e das necessidades das crianças.*

Como já demonstrado pelas apresentações das observações, em vários momentos percebemos as ações diversificadas da educadora a partir das avaliações que ela realizava diariamente. O curso das aulas e dos instrumentos avaliativos se modificava principalmente em função da diversidade de conhecimentos que as crianças demonstravam. O atendimento à heterogeneidade foi, sem dúvida, uma grande preocupação da educadora e, por meio disso, ela conseguia ajustar as atividades e a dinâmica da sala de aula para favorecer o desenvolvimento da autonomia delas, ajudando-as a progredirem. Os resultados das avaliações indicavam não só as crianças que precisavam de maior atenção como também quais eram os conhecimentos que precisavam de um trabalho diferenciado no processo de ensino.

Posto isso, as ações realizadas indicavam ajustes e novas atividades que precisavam ser realizadas, e não um treino ou atividades de reforço para alcançar um nível satisfatório. Essas afirmações são balizadas pelos instrumentos de ajuda criados pela professora para os alunos que tinham mais dificuldades, cujo propósito era torná-los mais independentes, e não os treinar para alcançarem o desempenho dos demais. Percebemos que as comparações realizadas pela professora giravam em torno do que cada criança era capaz de fazer. Para Esteban (2008, p. 17),

Iluminar a multiplicidade de culturas que permeiam o cotidiano escolar nos desafia a ultrapassar a dicotomia entre norma e desvio, subjacente ao antagonismo acerto e erro. Reconhecer a existência da diversidade significa que os vários conhecimentos não são formas “aceitáveis” para se atingir o “verdadeiro” conhecimento a diferença nos mostra que os resultados variados são conhecimentos construídos a partir de óticas diferentes, articulando de maneira peculiar os fragmentos de conhecimento que cada um possui.

A despeito dessas afirmações, a diversidade age para mobilizar a própria ação docente em função das heterogeneidades de conhecimento. Isso implica dizer que os conhecimentos diversos não são polos distintos que separam ainda mais as crianças em seus conhecimentos; eles são justamente o oposto, uma vez que o trabalho com as diferenças por meio de agrupamentos pode proporcionar a troca e a interação entre os pares, elementos fundamentais para a construção do conhecimento de forma ativa. Perrenoud (1999, p. 121) esclarece que, caso se aplique uma avaliação formativa, “[...] nenhum ajuste global corresponde à medida da diversidade das necessidades. A única resposta adequada é diferenciar o ensino”. Portanto, a diferenciação no ensino age em favor de uma avaliação formativa, singularizando os alunos e percebendo as especificidades inerentes ao percurso escolar.

Destacamos, ainda, a fala da professora sobre a importância desses dados não só para ela e para as crianças, mas também para os pais. Nesse processo, percebemos que cada avaliação formativa é uma ação conjunta, que tem como atores os docentes, os discentes e os pais, que devem participar desse processo como corresponsáveis pela educação dos seus filhos, já que a avaliação tem uma grande importância no processo de escolarização. Esse diálogo estabelecido implica

em uma avaliação que leva em conta vários agentes do processo, que procuram entender como se dá o percurso de aprendizagem dos educandos.

No que concerne especificamente à relação entre professora e alunos, ficou evidente em suas palavras que suas anotações serviam para que ela pudesse analisar o processo de aprendizagem e como forma de orientar suas ações. Posto isso, os registros devem servir de elementos de classificação para além de uma concepção classificatória, cabendo ao docente elaborar estratégias de continuidade no ensino a partir dos dados avaliativos. Para Perrenoud (1999, p. 124),

Uma avaliação formativa digna deste nome não produz informações e verificações por um simples espírito de sistema ou equidade para fazer funcionar uma máquina avaliativa ou para tranquilizar quem quer que seja. Ela visa dar ao professor, nem mais nem menos, informações de que ele necessita para intervir eficazmente na regulação das aprendizagens de seus alunos.

Em outras palavras, o ato de avaliar implica em um percurso que envolve interpretação, investigação e interação entre quem avalia e quem é avaliado. Praticar a avaliação para atingir ações puramente burocráticas reduz o sentido da avaliação e sua importância na ação de replanejar o ensino. A avaliação é, nesse caso, uma tomada de consciência do educador, que deve buscar ações intencionais para desafiar e garantir a progressão dos estudantes.

#### 4.8 A RETENÇÃO

##### *A retenção na escola brasileira*

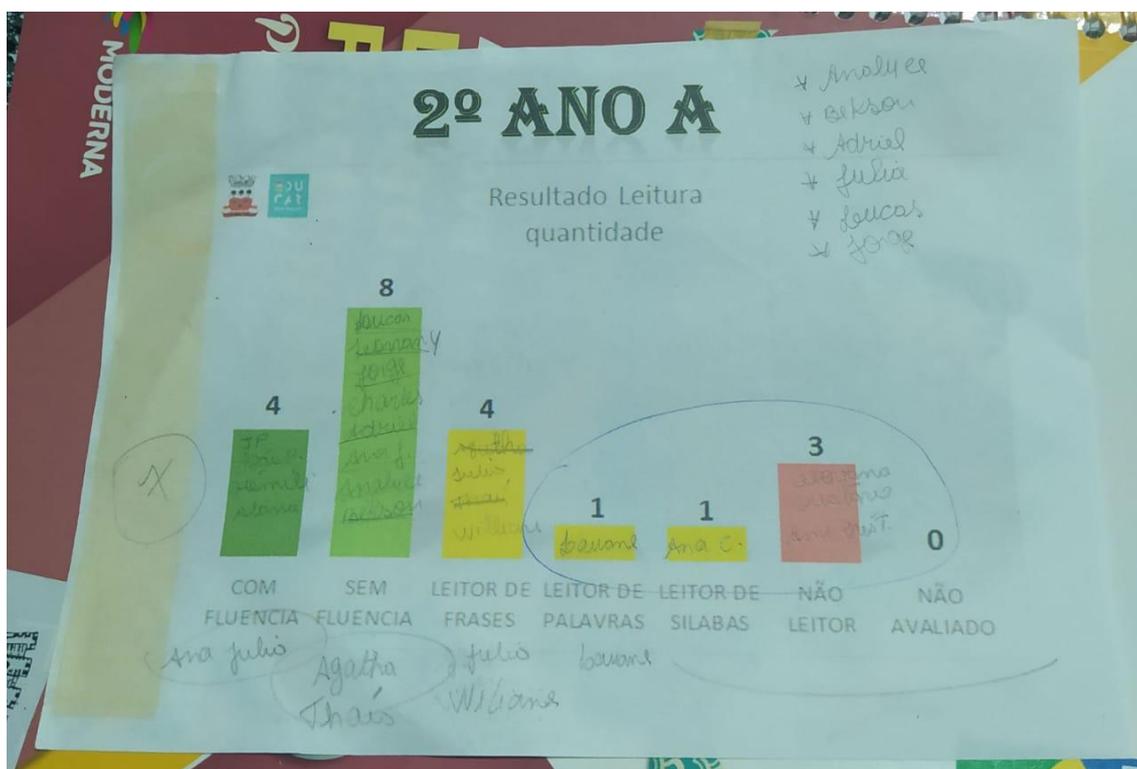
Ao final do ano, a professora esclareceu que quatro crianças haviam sido reprovadas por não alcançarem os conhecimentos mínimos para avançarem para a próxima etapa. Ela explicou o seguinte:

*“Os alunos retidos não conseguiram desenvolver bem os conhecimentos principalmente na leitura. Isso porque mensalmente vinham textos do ‘Educar pra valer’, a coordenadora chamava de um em um pra ler pra ela onde lá ela cronometrava o tempo e avaliava o nível que estava cada um. Aí ela preenchia uma tabela, que depois eu tinha acesso à cópia, e também essa tabela era enviada, e aí*

tinha uns níveis de leitura e aí um dos aspectos para a aprovação para o aluno poder ir para o 3º ano, ele tinha que estar, pelo menos, lendo frases, porque aqueles que estavam só lendo palavrinhas ou sílabas ou que não liam, não tinham condições de avançar.”

Apresentaremos a seguir a tabela que a professora mencionou, fornecida a ela e cujas anotações ela mesma fazia. Essa tabela também ficava disponível na sala dos professores, e foi apresentada neste trabalho no momento em que discutimos a avaliação da professora pelo viés dos programas, posto que exemplificava o resultado avaliativo do programa “Educar pra valer”.

Foto 96 - Resultado da avaliação da leitura do “Educar pra valer”



Fonte: A autora (2021).

Perante o que foi apresentado, é preciso compreender o processo de reprovação que foi aplicado pela professora e as escolhas e concepções que nele resultaram. A primeira questão a ser apontada é a concepção da professora acerca da leitura e sua influência na alfabetização, uma vez que, de acordo com suas convicções, “o objetivo é tornar os alunos leitores. O foco é na leitura, principalmente na leitura. A escrita, para mim, vem em segundo”. Observando que a ênfase foi

posta na leitura desde o início do ano, não poderia ser diferente no processo avaliativo, sobre o qual recaiu o peso maior de ser aprovado ou não a partir do desempenho nessa prática, já que a reprovação dependia das referências da educadora.

O que nos preocupa aqui, adicionalmente, é a fala da professora utilizando como parâmetro avaliativo os textos e a metodologia do programa “Educar pra valer”, como se tais elementos pudessem legitimar a reprovação dos alunos. Os programas e os projetos, quaisquer que sejam eles, devem orientar e contribuir para a prática docente, mas não devem ser utilizados como parâmetros avaliativos, pois, além de não serem permanentes, tensionam as relações tecidas no cotidiano pela ênfase que é dada a um ou outro elemento do processo de alfabetização, conforme as concepções do educador. Destacando a ênfase que é dada pela professora em relação aos critérios do programa, apresentaremos a seguir imagens sobre o registro feito por ela na caderneta em que a reprovação foi justificada com base nos critérios e termos advindos do “Educar pra valer”.



Foto 98 - Registros na caderneta sobre a reprovação dos estudantes

**REGISTRO DAS APRENDIZAGENS (NOTA)**

LÍNGUA PORTUGUESA						HISTÓRIA						GEOGRAFIA					
Unidade	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	Unidade	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	Unidade	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª
I	2,5	3,5	4,0			I	4,0	3,0	4,0			I	1,0	3,0	4,0		
II	3,0	4,0	5,0		4,0	II	3,0	3,0	5,0		3,5	II	2,0	4,0	5,0		
III	3,0	4,0	4,0		3,0	III	3,0	3,0	3,0		3,0	III	2,0	3,0	3,0		
IV	3,0	4,0	3,0		5,5	IV	3,0	3,0	3,0		4,0	IV	4,0	4,0	4,0		
Média Anual:	4,0					Média Anual:	4,0					Média Anual:	4,0				
Recuperação Final:	5,0					Recuperação Final:	5,0					Recuperação Final:	5,0				
Média Final:	4,5					Média Final:	4,5					Média Final:	4,5				
Resultado Final:	Reprovada					Resultado Final:	Reprovada					Resultado Final:	Reprovada				

ARTE						CIÊNCIAS						MATEMÁTICA					
Unidade	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	Unidade	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	Unidade	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª
I	4,0	6,0	6,0		6,0	I	4,0	4,0	4,0		5,0	I	5,0	4,0	5,0		
II	6,0	6,0	6,0		6,0	II	6,0	4,0	5,0		5,0	II	5,0	5,0	5,0		
III	6,0	6,0	6,0		6,0	III	6,0	6,0	6,0		3,0	III	6,0	5,0	4,5		
IV	6,0	6,0	6,0		6,0	IV	5,0	5,0	6,0		5,0	IV	6,0	6,0	6,0		
Média Anual:	6,0					Média Anual:	5,0					Média Anual:	4,5				
Recuperação Final:	6,0					Recuperação Final:	5,0					Recuperação Final:	5,0				
Média Final:	6,0					Média Final:	5,0					Média Final:	5,0				
Resultado Final:	Aprovada					Resultado Final:	Reprovada					Resultado Final:	Reprovada				

EDUCAÇÃO FÍSICA						ENSINO RELIGIOSO					
Unidade	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	Unidade	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª
I	6,0	6,0	6,0		6,0	I	6,0	6,0	6,0		6,0
II	6,0	6,0	6,0		6,0	II	6,0	6,0	6,0		6,0
III	6,0	6,0	6,0		6,0	III	6,0	6,0	6,0		6,0
IV	6,0	6,0	6,0		6,0	IV	6,0	6,0	6,0		6,0
Média Anual:	6,0					Média Anual:	6,0				
Recuperação Final:	6,0					Recuperação Final:	6,0				
Média Final:	6,0					Média Final:	6,0				
Resultado Final:	Aprovada					Resultado Final:	Aprovada				

**OBSERVAÇÕES**

Observações sobre o(a) ESTUDANTE: rendimentos, aprendizagens e aspectos atitudinais.

1ª UNIDADE DIDÁTICA	2ª UNIDADE DIDÁTICA
/	/
3ª UNIDADE DIDÁTICA	4ª UNIDADE DIDÁTICA
/	/

**PERÍODO DE RECUPERAÇÃO E AVALIAÇÃO FINAL**

**RESOLUÇÕES DO CONSELHO DE CLASSE**

Resultado Final:  
 Progressão Plena  
 Reprovado  
 Desistente  
 Transferido  
 Estudante de continuidade do 1º ano para o 2º ano.

Garanhuns - PE, 31 de Dezembro de 2019

\_\_\_\_\_  
Professor(a)

\_\_\_\_\_  
Coordenador(a) Pedagógico

Garanhuns - PE, 31 de Dezembro de 2019

\_\_\_\_\_  
Professor(a)

\_\_\_\_\_  
Coordenador(a) Pedagógico

Foto 99 - Registros na caderneta sobre a reprovação dos estudantes

**REGISTRO DAS APRENDIZAGENS (NOTA)**

LÍNGUA PORTUGUESA						HISTÓRIA						GEOGRAFIA					
Unidade	1ª	2ª	3ª	4ª	Result. Unit. Didática	Unidade	1ª	2ª	3ª	4ª	Result. Unit. Didática	Unidade	1ª	2ª	3ª	4ª	Result. Unit. Didática
I	3,5	3,0	4,0			I	5,0	4,0	5,0		5,0	I	7,0	2,0	3,0		
II	3,0	4,0	3,0		4,0	II	4,0	5,0	4,0		4,5	II	5,0	3,0	4,0		
III	4,0	5,0	4,0		4,0	III	2,0	3,0	4,0		3,0	III	5,0	4,0	5,0		
IV	5,0	5,0	5,0		5,5	IV	3,0	2,0	3,0		2,5	IV	3,0	3,0	4,0		
Média Anual: 5,0						Média Anual: 4,0						Média Anual: 4,0					
Recuperação Final: 5,0						Recuperação Final: 5,0						Recuperação Final: 5,0					
Média Final: 5,0						Média Final: 4,5						Média Final: 4,5					
Resultado Final: <b>Reprovada</b>						Resultado Final: <b>Reprovada</b>						Resultado Final: <b>Reprovada</b>					

ARTE						CIÊNCIAS						MATEMÁTICA					
Unidade	1ª	2ª	3ª	4ª	Result. Unit. Didática	Unidade	1ª	2ª	3ª	4ª	Result. Unit. Didática	Unidade	1ª	2ª	3ª	4ª	Result. Unit. Didática
I	3,0	4,0	5,0			I	3,0	3,0	4,0		3,0	I	5,0	2,0	3,0		
II	4,0	5,0	4,0		5,0	II	4,0	5,0	4,0		4,0	II	5,0	3,0	4,0		
III	4,0	6,0	6,0		6,0	III	4,0	5,0	4,0		4,0	III	4,0	5,0	5,0		
IV	4,0	6,0	6,0		6,0	IV	5,0	5,0	5,0		5,0	IV	4,0	5,0	5,0		
Média Anual: 6,0						Média Anual: 5,0						Média Anual: 5,5					
Recuperação Final: 5,0						Recuperação Final: 5,0						Recuperação Final: 5,0					
Média Final: 6,0						Média Final: 5,0						Média Final: 5,5					
Resultado Final: <b>Aprovada</b>						Resultado Final: <b>Reprovada</b>						Resultado Final: <b>Reprovada</b>					

EDUCAÇÃO FÍSICA						ENSINO RELIGIOSO					
Unidade	1ª	2ª	3ª	4ª	Result. Unit. Didática	Unidade	1ª	2ª	3ª	4ª	Result. Unit. Didática
I	3,0	4,0	5,0			I	3,0	4,0	5,0		4,0
II	4,0	5,0	4,0		5,0	II	4,0	5,0	4,0		4,0
III	4,0	4,0	4,0		4,0	III	4,0	4,0	4,0		4,0
IV	4,0	4,0	4,0		4,0	IV	4,0	4,0	4,0		4,0
Média Anual: 5,5						Média Anual: 5,5					
Recuperação Final: 6,0						Recuperação Final: 6,0					
Média Final: 6,0						Média Final: 6,0					
Resultado Final: <b>Aprovada</b>						Resultado Final: <b>Aprovada</b>					

Observações sobre o(a) ESTUDANTE: rendimentos, aprendizagens e aspectos atitudinais.

1ª UNIDADE DIDÁTICA	2ª UNIDADE DIDÁTICA	3ª UNIDADE DIDÁTICA	4ª UNIDADE DIDÁTICA
			A estudante abusou da liberdade de opinião e usou de palavras simples.

PERÍODO DE RECUPERAÇÃO E AVALIAÇÃO FINAL

RESOLUÇÕES DO CONSELHO DE CLASSE

Resultado Final:

- ( ) Progressão Plena
- (X) Reprovado
- ( ) Desistente
- ( ) Transferido
- ( ) Estudante de continuação do 1º ano para o 2º ano

Garanhuns - PE, 31 de Dezembro de 2019

Professor(a) \_\_\_\_\_  
Coordenador(a) Pedagógico \_\_\_\_\_

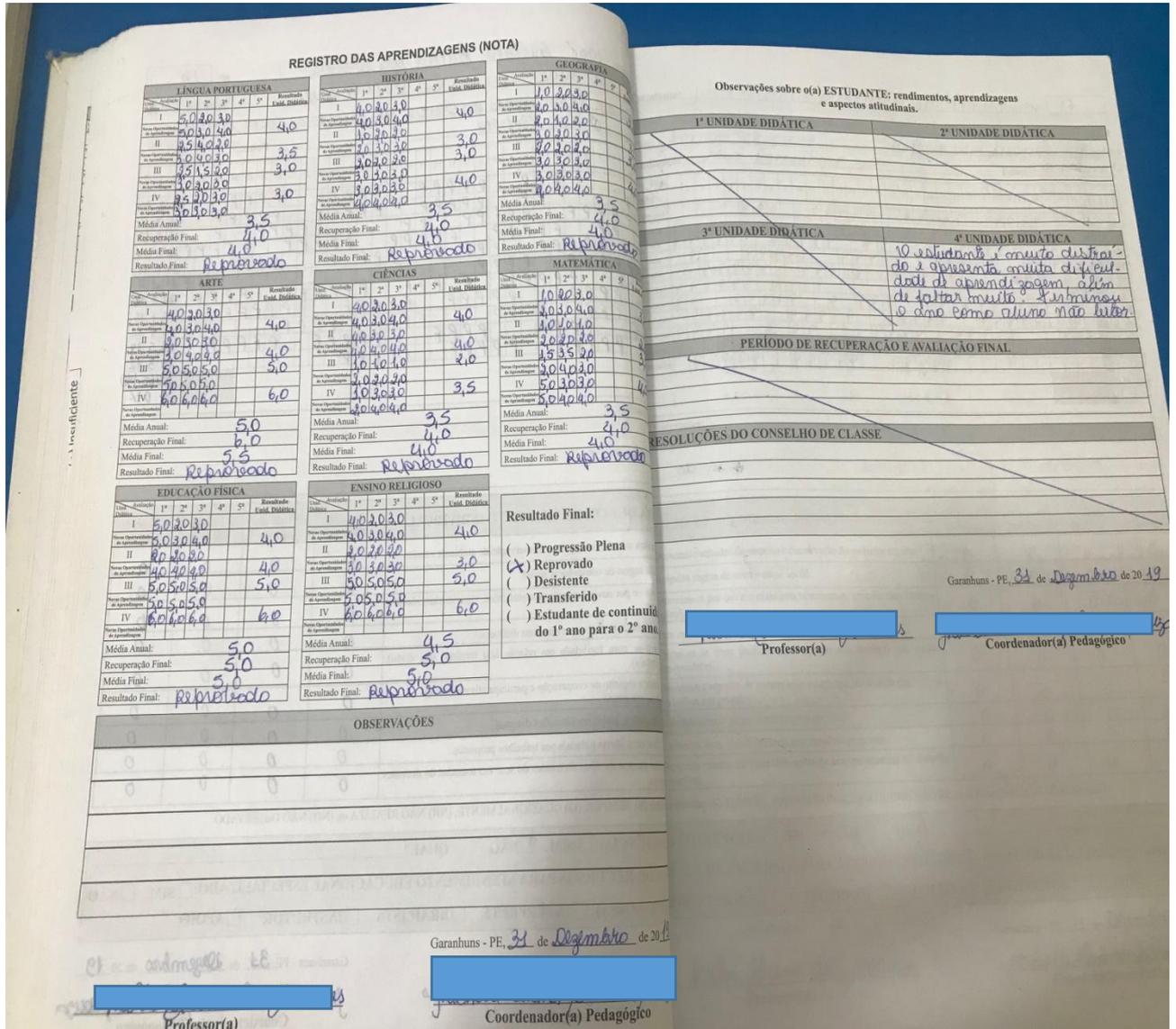
OBSERVAÇÕES

Garanhuns - PE, 31 de Dezembro de 2019

Professor(a) \_\_\_\_\_  
Coordenador(a) Pedagógico \_\_\_\_\_

Fonte: A autora (2021).

Foto 100 - Registros na caderneta sobre a reprovação dos estudantes



Fonte: A autora (2021).

Ademais, é preciso considerar que o próprio sistema permite a retenção de alunos no 2º ano. Logo, pensar na reprovação é entender que, além da própria avaliação docente e de sua escolha em reter os estudantes, temos um sistema que valida essas ações.

Endossando essa discussão, Esteban (2008, p. 26) afirma que

Transformar a escola o currículo e consequentemente o processo avaliativo de caráter classificatório sentensivo e excludente marcado pela aprovação X reprovação, ao final de cada série em um processo inclusivo, interativo e de promoção dos sujeitos, tem sido um dos grandes desafios da escola

fundamental organizada por ciclos de formação na busca de concretização destes princípios.

Por meio dos comentários obtidos em cada registro acerca da reprovação das crianças, percebemos a forte influência do programa “Educar pra valer”, o que indica um olhar avaliativo circunstancial e periférico, já que os próprios comentários sinalizam a “classificação” dos alunos que foram reprovados por “terminar o ano como leitor de sílabas simples”, “por ser aluno não leitor”, “leitor de palavras simples” e “aluno não leitor”. Além disso, é preciso mencionar que todas as crianças reprovadas, a partir dos argumentos da professora, tiveram reprovação também em outras matérias, sendo que uma delas foi reprovada em todas as disciplinas; mas os comentários incidem unicamente sobre a habilidade de leitura que, sim, pode inviabilizar a compreensão de outras disciplinas pela própria importância do ato de ler, mas a decisão avaliativa se restringe aos moldes do programa sobre o que foi ou não alcançado substancialmente por meio da leitura.

Nesses termos, defendemos que o trabalho com a língua escrita é dinâmico, complexo e exige movimento, tornando-se difícil atribuir uma aprovação ou reprovação com base em uma só prática, pois todo o conhecimento construído nesse processo é determinante. Fazer escolhas avaliativas implica em compreender o processo de aprendizagem vivido por cada criança a partir de suas experiências, que são muito particulares e não podem se resumir ao êxito no de ler. Isso invalida uma série de outros conhecimentos e habilidades que foram alcançados, além de padronizar o modo de avaliação, separando as crianças que alcançaram a meta estabelecida das que não alcançaram. Ademais, a reprovação marginaliza, exclui e classifica o estudante e, por mais que o sistema viabilize as decisões pedagógicas, toda ação de avaliar em um cenário formativo deveria rejeitar a escolha da reprovação.

#### *A retenção na escola francesa*

Na França, a escola utiliza um termo específico, “maintien”, para reter a criança na turma; o termo “réprobation”, que corresponderia em português à reprovação, não é utilizado. Isso acontece porque não é aconselhado reter a criança no CP. A professora nos explicou o seguinte:

*A retenção (maintien) nós tentamos fazer o mínimo possível, essa é a política educativa em toda a França, essa medida pode ser feita normalmente ao final do ciclo, o CP é o início do ciclo dois, então é mais comum que aconteça ao final do ciclo dois. Nós tivemos o caso de um estudante que foi retido no final do CE1, mas é preciso que isso seja aceito pela direção da circunscrição é preciso que os pais estejam de acordo também, se os pais não estiverem de acordo não é possível tomar essa medida, pois nós temos a obrigação de ter a concordância dos pais.*

Partindo dessas afirmações, a reprovação só ocorre em casos extremos e ao final de cada ciclo. Portanto, no CP, essa não era uma ação que facilmente poderia acontecer. A política educacional adotada na França segue uma premissa diferente da que observamos no Brasil, pois lá não se utiliza a nota como forma de atribuir uma medida ao conhecimento do aluno; são utilizados conceitos, e a reprovação só é defendida em casos extremos, sempre com o consentimento da família.

Para Luckesi (2011b p. 428),

O objetivo da escola é a aprendizagem do educando e o seu consequente desenvolvimento; por isso, cabe-lhe essencialmente investir nisso mediante atividades didáticas, avaliação e reorientação [...] Oferecer ensino a educandos e reprová-los são atos contrários. Quem ensina tem como objetivo o aprendizado do outro. A reprovação aborta o ato de ensinar.

Observamos, sob essa premissa, que tais medidas são fundamentais dentro de um processo avaliativo formativo em que as trajetórias escolares não seguem caminhos pré-definidos, exatos, no qual a reprovação pode significar um estigma de fracasso muito grande para a criança e sua família. A experiência no contexto francês apresenta, portanto, a defesa de um movimento avaliativo de construção dos sentidos da escola, de olhar atentamente as trajetórias do cotidiano, os diversos processos que incidem sobre a dinâmica da sala de aula e que não devem ser interrompidos quando se finaliza uma série. É necessário, portanto, perceber os sinais que trazem novas possibilidades e novas interpretações acerca das interações entre as crianças e as aprendizagens que elas constroem.

Da mesma forma, é imprescindível que a decisão de manter o aluno seja aceita pelos pais e/ou responsáveis, entendendo que essa é uma resolução

importante e que a compreensão da escola como um espaço plural requer um olhar para a diversidade e para o contexto da criança, não só a fim de comunicá-los da decisão, mas de partilhar dúvidas, dificuldades e anseios, de maneira a encontrar, em comunhão, novos olhares que deem sentido e continuidade à teia do aprendizado.

## ***CONSIDERAÇÕES FINAIS***

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A alfabetização é vista como um cenário multifacetado e em constante transição, pois há sempre a inclusão de dados novos e estudos que orientam tanto a prática dos professores quanto a sua maneira de avaliar. Entendemos, nesses moldes, que a alfabetização é constituída, principalmente, por elementos de natureza idiossincrática, respeitando os fazeres docentes e os elementos sociais, econômicos, políticos, culturais, ao passo que, ancorados em harmonia e reciprocidade, esses elementos podem atuar em favor de um ensino mais sistemático e contextualizado. Mediante o que foi argumentado e analisado sobre as relações entre a avaliação da leitura e da escrita, torna-se nítida a complexa relação que existe entre o viés avaliativo dessas práticas e as ações docentes em sala de aula. Esse discurso se torna mais evidente quando se mencionam as avaliações na abordagem “formativa”, que mostram uma clara aproximação entre as avaliações (seus resultados) e os novos caminhos que podem ser percorridos no ensino.

De modo geral, este estudo teve como objetivo investigar a prática avaliativa de duas professoras, sendo uma atuante no 2º ano do ciclo de alfabetização no Brasil e uma atuante na turma CP (*cours préparatoire*) na França, buscando compreender as relações que se estabelecem entre a prática de ensino e as avaliações de leitura e escrita desenvolvidas. Para tanto, realizamos observações, gravamos áudios das aulas, fotografamos diversos materiais utilizados e fizemos entrevistas com as professoras, a fim de entender como funcionaram as práticas de avaliação cotidianas. Além disso, procuramos compreender, especificamente na cidade de Garanhuns, de que forma a prática avaliativa era permeada por orientações de programas e projetos voltados para a alfabetização, bem como qual era a concepção de alfabetização e de avaliação subjacente a cada um deles.

Assim sendo, os programas e o projeto adotados pelo município evidenciaram concepções diferentes acerca da alfabetização. No programa “Educar pra valer”, observamos a ênfase na apreensão de um código, de modo que não houve uma preocupação em contextualizar a leitura e a escrita, mas uma preocupação em treinar as “habilidades” de leitura e de escrita. O material instrutivo do programa apresentava uma vertente que destaca a fluência a despeito da compreensão, estipulando, inclusive, o número de palavras que as crianças deveriam ler por minuto com base em cada ano do ensino fundamental.

A leitura assumiu um papel importante nesse programa, de maneira que as crianças eram avaliadas semanalmente pela professora. A avaliação, na maioria das vezes, era feita por meio dos textos do programa, e a professora fazia um rodízio com sua turma para que todas as crianças fossem contempladas pela atividade. Nesse processo avaliativo, a velocidade e a precisão com que as crianças liam se destacavam em detrimento das reflexões sobre o que se lia, o que nos leva a afirmar que a prática da avaliação, por meio do programa, é esvaziada do seu sentido social, além enfatizar a verificação de certo e errado, e não do processo da aprendizagem.

O programa “Criança alfabetizada” chegou ao município em meados de outubro, e foi bastante utilizado pela professora no final de 2019. Esse programa veio como um auxílio, um material complementar, para as aulas dos professores nas turmas de alfabetização; sua proposta, inversa ao “Educar pra valer”, trazia uma alfabetização contextualizada, com ênfase nos aspectos culturais do estado de Pernambuco, bem como em aspectos lúdicos, uma vez que muitos jogos eram sugeridos nos materiais do programa que, além disso, apresentavam material didático com vários gêneros textuais diferentes que deveriam trabalhados com os estudantes. Quanto à avaliação, não havia uma proposta delineada, dotada de instruções sobre seu processo, mas argumentos sobre como o ato de avaliar e o ensino poderiam caminhar juntos na prática docente, de forma a possibilitar registros e anotações que pudessem orientar as ações educativas posteriormente.

O projeto “Aprova Brasil” defende o ensino do sistema alfabético por meio de gêneros textuais diversos, que são apresentados em diferentes lições do material. Assim, em cada lição era anunciado um gênero e sugeridas atividades atreladas a ele. Aliado a isso, as crianças também eram estimuladas a realizarem simulados em dias específicos, determinados pela secretaria de educação do município. Os simulados se relacionavam com as lições e eram utilizados para verificar o que as crianças haviam aprendido com base nas lições trabalhadas em sala de aula. Diante disso, o projeto enfatizava o treino e a preparação das crianças para as avaliações em larga escala por meio dos simulados, reforçando a avaliação enquanto produto e destacando a memorização como elemento fundamental alcançar êxito em avaliações externas.

Nessa conjuntura de influências que permeou o contexto brasileiro, é importante frisar que os aspectos de leitura e escrita avaliados investigavam

principalmente se as crianças faziam as correspondências grafofonêmicas corretas na leitura, se conseguiam ler com fluência, se conseguiam ler palavras com sílabas complexas, se conseguiam fazer cópias de atividades do quadro ou de pequenos textos, se conseguiam escrever com autonomia e se a produção textual estava adequada ao gênero trabalhado.

No que concerne aos instrumentos e métodos utilizados na avaliação da docente em Garanhuns, verificamos que a análise dos materiais de avaliação demonstrava uma preocupação docente com a variedade de conhecimentos dirigidos aos seus alunos, uma vez que ela dizia utilizar todas as atividades desenvolvidas em sala de aula para avalia-los. É possível notar também uma variedade de instrumentos que mesclavam os programas de alfabetização com outros materiais utilizados pela professora, como as atividades xerocadas e o livro didático. Naturalmente, os materiais de avaliação também se modificaram por meio dos que foram sugeridos pelos programas de alfabetização adotados e, por meio disso, as habilidades avaliadas também recebiam mais ou menos atenção com base nas especificidades dos programas.

Nesse sentido, em muitos momentos a avaliação da professora ficava restrita às prescrições do programa, seus materiais e métodos, sem definições claras do currículo na alfabetização e de como a avaliação poderia ser feita ao levar em conta as metas ao final do ciclo. É por isso que a avaliação esteve muito mais voltada a verificar os êxitos nos programas do que a entender as progressões das crianças no 2º ano da alfabetização, pois, embora os programas estivessem associados à BNCC e às aprendizagens que precisariam ser consolidadas, a professora deveria ter seu próprio discernimento e o conhecimento sobre qual era a aprendizagem prevista no 2º ano. Isso se justifica não só pela efemeridade dos programas, mas principalmente pela sua visão crítica, que deve acompanhar as escolhas feitas em sala de aula, deixando de lado aspectos externos e analisando de que forma tais elementos poderiam se conectar a suas ações diárias. Também é importante explicitar as ações de reprovação encontradas quando quatro crianças foram retidas, principalmente, por não alcançarem os conhecimentos básicos em leitura. Para justificar tais medidas, a professora mencionou o programa “Educar pra valer”, deixando evidente ele guiava suas escolhas.

Contudo, percebemos que as atividades avaliativas não eram consideradas para redimensionar a prática docente em várias situações, posto que, no próprio

curso da atividade, quando a professora observava os enganos que as crianças cometiam, não havia orientações imediatas ou uma preocupação em ensinar de outra maneira para que todos os alunos pudessem compreender. Verificamos isso nos *feedbacks* das atividades que, muitas vezes, eram pautados em verificar o que estava correto ou não, ignorando a busca por auxílio ou por caminhos que levassem as crianças a respostas e, portanto, ao desenvolvimento de aprendizagens.

Não observando ações explícitas sobre o encaminhamento docente a partir das avaliações, perguntamos várias vezes acerca do que a professora fazia com os resultados das avaliações e, de maneira mais específica, questionamos porque houve a variação dos materiais para a avaliação de leitura; ela sempre nos dava respostas generalizadas, sem descrever precisamente o que fazia com os resultados, como quando disse que “as avaliações contínuas servem para ver como os alunos estão aprendendo, quais as dificuldades, se eu posso avançar ou preciso reforçar mais aquele conteúdo”. Essa atividade de reforço foi verificada especialmente no uso do projeto “Aprova Brasil”, conforme trechos da aula apresentados em nossas observações, nos quais percebemos a professora refazendo a atividade do simulado e explicando para as crianças questão por questão. Não podemos dizer com isso que a prática foi reorientada a partir das avaliações, mas que houve um reforço do conteúdo, como a própria descreve, haja vista que ela ainda não havia recebido os resultados dos simulados; a professora acrescentou que fez a atividade porque encontrou alguns erros enquanto observava as crianças responderem.

Também questionamos a docente brasileira sobre os instrumentos de avaliação que ela utilizava e qual seria a função de cada um. Ela explicou que os instrumentos eram: “leitura, escrita, participação e interação nas atividades propostas”, e que a função de cada um era verificar “a aprendizagem e o desenvolvimento do estudante”. É importante ratificar que a professora não criava as suas próprias atividades, bem como não criava instrumentos de avaliação, exceto a avaliação bimestral e o momento em que buscou variar os textos para a avaliação da leitura, o que reforça uma homogeneidade e uma continuação dos mesmos procedimentos pedagógicos durante quase o ano inteiro, já que as avaliações bimestrais somam quatro e os textos figuravam apenas como complementares.

Sem a materialidade das ações verificadas tanto na prática da professora quanto em seu discurso, compreendemos que os resultados das avaliações não

redirecionaram a prática de ensino nem os instrumentos de avaliação, o que acaba induzindo uma prática educativa que manteve inalterada tendo em vista resultados das crianças na avaliação. Por isso, não houve uma avaliação formativa, mas uma avaliação pautada na verificação e no acompanhamento. A avaliação não serviu de mediação entre o ensino e a aprendizagem, mas de índice para verificar e classificar os alunos.

Na instituição francesa, observamos que as escolhas avaliativas da educadora ocorriam de maneira mais autônoma, sem as influências de programas e/ou projetos que norteassem a avaliação. Em contrapartida, durante várias conversas informais, a professora nos relatou a dificuldade que tinha em relação à tarefa de avaliar, por não haver uma diretriz a ser seguida na instituição já que cada professor poderia escolher sua maneira de fazê-lo; a obrigatoriedade consistia apenas no preenchimento do *Livret Scolaire Unique*, mas as avaliações, a forma, a frequência e os instrumentos divergiam muito entre as turmas e os educadores. O depoimento da professora indica fragilidade ao compreender a avaliação, sendo esse um objeto complexo que demanda um olhar sobre a multidimensionalidade do processo de ensino e aprendizagem. Em alguns momentos ela relatou as tentativas do corpo docente de se reunir para discutir sobre as práticas que cada um utilizava e quais os benefícios das escolhas que eram feitas como forma de se ajudarem para elucidar a prática avaliativa. Embora as conversas servissem de partilha e socialização entre os pares, não havia muita contribuição do ponto de vista prático, pois, segundo a educadora, elas seguiam com seus dilemas e suas inquietações no que concerne à maneira que deveriam avaliar.

Delineando um caminho diferente do que observamos no Brasil, os instrumentos de avaliação eram elaborados pela própria educadora, pois como ela realizava avaliações cotidianas, as próprias atividades diárias a ajudavam a construir seu repertório avaliativo. A diversidade quanto aos instrumentos estava associada aos diversos cadernos que ela utilizava em suas aulas, e que demandavam compreensão e análise de diversos conhecimentos. Dentre os conhecimentos avaliados na leitura e na escrita, podemos destacar a investigação em relação ao aluno saber reconhecer a letra e o som que ela possuía, ser capaz de ler sílabas, palavras ou frases e refletir minimamente sobre o que lia, ser capaz de escrever palavras ditadas pela professora, ser capaz de escrever palavras que havia memorizado e ser capaz de escrever de maneira autônoma.

Em sua prática, sempre houve uma preocupação em adequar o ensino e diferenciar as atividades a partir das aprendizagens que as crianças apresentavam, de modo que tanto em seu discurso quanto em sua prática percebemos mudanças específicas em sua maneira de ensinar, que corroboravam os resultados das avaliações. Essas ações ficaram claras quando a professora modificou a sua prática de ensino do começo do ano, optando por organizar as crianças em grupos, por meio dos *ateliers* de leitura e escrita; essas atividades tinham algumas crianças como líderes, isto é, estudantes que haviam se destacado em seu processo de aprendizagem e, por isso, poderiam auxiliar seus pares. Quando a professora criou instrumentos de ajuda para as crianças que não conseguiam realizar as atividades, ou seja, trouxe para sua prática a possibilidade de os alunos vivenciarem atividades diversificadas, percebeu que alguns estudantes não conseguiam desenvolvê-las sem o seu auxílio direto.

Observando essas dificuldades, a professora criou instrumentos de apoio como as letras móveis, que possibilitavam maior autonomia docente e a autonomia dos estudantes, visto que muitas iniciativas da educadora indicavam uma preocupação em deixar seus alunos mais independentes, tanto no que concerne à organização e à arrumação dos cadernos e dos materiais utilizados em sala, que era domínio de conhecimento das crianças, quanto nas ações desenvolvidas durante as atividades, com a criação dos grupos e dos líderes para que trabalhassem entre elas. Também destacamos as atividades de leitura que a professora ofereceu para duas alunas, posto que, ao ver o quanto estavam avançando, procurou desafiá-las a ler textos da turma seguinte.

Sendo assim, podemos depreender que a prática avaliativa da professora francesa se aproxima de um paradigma mais formativo, pois, embora tenhamos observado lacunas em suas escolhas avaliativas, como a falta de registros e anotações acerca do desempenho dos alunos, os resultados que ela colhia na avaliação, por meio das observações, serviam-lhe de guia pedagógico para reorientar as atividades em sala de aula e realizar os ajustes que ela considerava fundamental. Outrossim, percebemos que, consonante os documentos de orientação do sistema educativo francês, a professora fazia uma avaliação da leitura “medida” pela velocidade com que as crianças liam, mas essa ação não ficava restrita à “contagem de letras”, pois o trabalho era ampliado com os *ateliers* diários, nos quais as perguntas referentes aos textos propostos para a leitura eram realizadas pela

própria docente, contemplando a etapa da compreensão. Nessa conjuntura, não podemos deixar de reconhecer a padronização das práticas avaliativas de leitura quanto à contagem de palavras, pois tanto no Brasil, sob a influência do programa “Educar pra valer”, como na França, essas ações foram visualizadas, o que promove, infelizmente, o afastamento das crianças das práticas sociais da leitura, sobretudo por reduzirem o ato de ler a uma atividade mensurável. O mesmo afastamento pode ser percebido nas duas práticas com a cópia, que também indica um trabalho mais mecânico e de treino, imprimindo um sentido mais esvaziado à escrita.

Como reafirmamos ao longo de todo o estudo, a avaliação não é alheia à prática docente; não há como segregar esses dois elementos e, no contexto da alfabetização, essa relação apresenta contornos mais nítidos pela gradualidade com que as crianças aprendem o sistema de escrita alfabética. Depreende-se, então, que as avaliações contínuas se fundem com as próprias práticas de ensino que, por sua vez, sofrem influência dessas avaliações e de programas externos. Nesse sentido, as atividades feitas em sala revelam progressos e dificuldades importantes acerca do conhecimento das crianças, e é baseado nisso que os professores podem ter mais clareza e definição tanto do fenômeno avaliativo cotidiano quanto dos resultados para fins de intervenção. Reforçamos, com isso, que as avaliações diagnósticas e contínuas elaboradas pelo programa “Educar pra valer” e pelo projeto “Aprova Brasil” representam a esfera da avaliação institucional, que busca instrumentos para a melhoria da realidade escolar mas torna o professor(a) um coadjuvante, reservado à aplicação dos instrumentos avaliativos, em alguns casos, com a ajuda do(a) coordenador(a). Já a avaliação da aprendizagem deve ressaltar a ação do professor(a) não só como aplicador(a), mas como alguém que elabora instrumentos avaliativos, analisa, reflete sobre seus resultados e os comunica.

Nesse contexto, a docência é enxergada como um campo em que várias forças incidem sobre a trajetória do professor, pois as trajetórias corporificam, desde o próprio saber, a experiência de cada um, pela particularidade da espécie e de suas vivências, como também agem sobre esse professor os elementos externos à sua singularidade, pelo local que ocupam, pelas regras instituídas nas escolas onde trabalham e, especificamente, pelos programas que compõem o seu campo de atuação como alfabetizador. Esse terreno híbrido marca a relação de forças frente a uma prática escolar cotidiana que está longe de ser inócua, que permite um amplo

contexto de significações e possibilita aos usuários ações próprias de manipulação das formalidades.

Em outras palavras, o primeiro cotidiano observado foi marcado, então, pelas possibilidades de trajetória que surgiram a partir de um contexto global e que focalizavam, dentro do que já estava instituído, a oportunidade de novas esferas de atuação próprias e originais com base nos programas e projetos voltados para a alfabetização.

Nesse contexto, a professora brasileira assumiu uma prática avaliativa que afastava os alunos das vivências sociais da leitura e da escrita, porém essa postura foi reflexo não só de suas escolhas, mas do momento de retrocesso que vivemos na educação do nosso país, a exemplo da PNA, que legitima uma avaliação condizente com a que a educadora seguia.

Todavia, a análise do ato de avaliar, para além das influências externas, precisa destacar problemas maiores, a fim de direcionar reflexões sobre as condições de aprendizagem para que se passe a avaliar coerentemente. A educação pública brasileira é conhecida pelo contingente numeroso de alunos por turma, logo, pensar em uma avaliação formativa com salas superlotadas não é tarefa fácil.

Na França, as turmas de educação prioritária são menores se comparadas com as turmas regulares, o que sinaliza um investimento para dar mais atenção ao público que necessita de ações mais específicas. Sem cair no risco de comparar duas realidades educativas substancialmente diferentes e sem minimizar as ações pouco construtivas de avaliação na realidade brasileira, é inegável reconhecer as dificuldades impostas a uma regulação eficaz com turmas cheias, alunos indisciplinados, pouca formação pedagógica e sobrecarga de programas/projeto.

Pensar em uma avaliação formativa no campo da alfabetização implica em uma atuação conjunta do município, a partir da secretaria de educação, com a adoção de dispositivos legais que não retirem a autonomia do professor, mas lhes garantam condições de diálogo e participação nas decisões escolares, e da escola, que também é responsável pelas decisões avaliativas e precisa dividir essa tarefa com o educador, adotando estratégias que fortaleçam o vínculo entre o professor e a instituição na qual ele atua, de modo que as turmas não se constituam em pequenas “ilhas” a serem coordenadas, mas em pequenos “degraus” de uma mesma escada. Isso evidenciaria um trabalho de continuidade e de reflexões sobre a construção do

conhecimento dos estudantes mas, para isso, torna-se fundamental um sistema de monitoração colaborativo e pensado por todos os atores da escola.

Como vimos, as professoras enfrentaram realidades bem diversas e desafiantes. No contexto brasileiro, percebemos que os desafios impostos ao cotidiano da sala de aula consistiam na busca por contornar e atender às prescrições dos programas que solicitavam ações da prática educativa e, por vezes, de maneira unilateral, sem levar em conta o lado e a visão da docente. A professora deveria, então, encontrar meios de desenhar suas escolhas em um cenário no qual pouca margem de liberdade era oferecida. No contexto francês, a cultura escolar se inscreve permanentemente na prática educativa; a educadora tinha mais liberdade de ação, mas ainda assim seguia o programa e as orientações do sistema educativo, respeitando a tradição escolar.

Nesse sentido, entendemos que não se pode negar a existência das prescrições oficiais e os sentidos que, por meio delas, são imputados à ação docente, mas é preciso defender que nenhuma orientação interfira e retire a autonomia que se espera do ofício educativo desenvolvido em sala de aula. No Brasil, mesmo quando percebemos uma grande influência dos programas, a professora procurou fazer as suas escolhas, deixando explícito que nenhuma das ações pedagógicas era somente executora, mas criadora, com as suas responsabilidades e seus conhecimentos disponíveis.

Por fim, argumentamos que este trabalho intencionou contribuir para essa perspectiva, sem apontar ações imediatas e sem ferir a liberdade docente, pensando a avaliação enquanto *práxis*. Nesse sentido, almejamos que as inúmeras ações aqui discutidas e analisadas se tornem ferramentas que possam objetivar a reflexão sobre a prática, suscitando o revisitar das teorias e a criação de novas *práxis*. Assim se constitui o nosso olhar sobre a construção da pesquisa, pois é essa organicidade que desejamos estabelecer em diálogo com a educação básica.

## ***REFERÊNCIAS***

## REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo Janela. Escola pública, comunidade e avaliação. Resgatando a avaliação formativa como instrumento de emancipação. *In*: ESTEBAN, Maria Teresa. **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Maria Teresa Esteban (org.). 6. ed. Petrópolis: DP *et Alii*, 2008. p. 67-80.
- AGUIAR, Márcia Angela da Silva. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de votos. *In*: AGUIAR, Márcia Angela da Silva e DOURADO, Luiz Fernandes (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em: 20 de abr. de 2020. p. 08-28.
- ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MORAIS, Artur Gomes de. Avaliação e alfabetização. *In*: MARCUSCHI, Beth; SUASSUNA Lívia. (Org.). **Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 127-142.
- ALBUQUERQUE, Eliana Borges C de. FERREIRA, Andrea Tereza Brito. PRÁTICAS DE ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL E NA FRANÇA E OS CONHECIMENTOS DAS CRIANÇAS SOBRE A ESCRITA ALFABÉTICA. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36. p. 01-33. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/21424>. Acesso em: 25 de abr. de 2021.
- ALLAL, L.; CARDINET, J.; PERRENOUD, P. **A avaliação formativa num ensino diferenciado**. Coimbra: Livraria Almedina, 1986.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Usos e abusos dos estudos de caso. **Caderno de Pesquisa**, v. 36. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/BdSdmX3TsKKF3Q3X8Xf3SZw/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 05 de maio de 2021. p. 637 - 651.
- ALVES, Nilda (Org.). **Criar currículo no cotidiano**. São Paulo: Cortez, 2011.
- ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**. Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/viewFile/753/526>. Acesso em: 02 Jul. 2017. p. 95-103.
- APROVA Brasil. **Avalia Digital**, São Paulo [2008?] Disponível em: <https://web-avaliadigital-aprovabrasil-prd.azurewebsites.net/>. Acesso em 29 de jul de 2020.
- APROVA BRASIL: **Língua Portuguesa: primeiras leituras**, Ensino fundamental I. Organizadora Editora Moderna; obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna: editora executiva Virginia Aoki – 1 ed. – São Paulo: Moderna, 2014.

AYLWIN, Ulric. Apologie de l'évaluation formative. **Pédagogie collégiale**, Vol. 8 n° 3. Disponível em: [http://cmap.ccdmd.qc.ca/rid=1MS7FS6VF-1PRQ2R-4L1/Aylwin,%20Ulric%20\(08,3\).pdf](http://cmap.ccdmd.qc.ca/rid=1MS7FS6VF-1PRQ2R-4L1/Aylwin,%20Ulric%20(08,3).pdf). Acesso em: 25 de fev. 2022.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROS- MENDES *et al.* A ressignificação na prática de avaliar do professor alfabetizador pautada nos direitos de aprendizagem. **Em Aberto**, Brasília, v. 33, n. 108. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/4344>. Acesso em: 25 de abr. 2021. p. 157-173.

BAUER Adriana; ALAVARSE Ocimar Munhoz; OLIVEIRA Romualdo Portela de. Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. **Educação. Pesquisa**. São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1367-1382, dez., 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v41nspe/1517-9702-ep-41-spe-1367.pdf>. Acesso em: 29 de jul. de 2020. p. 1367-1382.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, nº 19. 2002, p. 20-28.

BRASIL. **Portaria nº 867 de 4 de julho de 2012**. Institui o Pacto pela Educação na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Disponível em: [http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/2016/Portarias/PORTARIA\\_N\\_867\\_DE\\_4\\_DE\\_JULHO\\_DE\\_2012.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/2016/Portarias/PORTARIA_N_867_DE_4_DE_JULHO_DE_2012.pdf). Acesso em: 10 de abr. de 2020.

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_sit\\_e.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit_e.pdf). Acesso em: 22 de mar. de 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: MEC, SEALF, 2019. 54 p. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno\\_pna\\_final.pdf](http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna_final.pdf). Acesso em: 22 de mar. de 2019.

\_\_\_\_\_. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica**: orientações gerais. Brasília: MEC, 2005.

\_\_\_\_\_. **Avaliação nacional de alfabetização (ANA)**: documento básico. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013. 20 p. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/saeb/2013/livreto\\_ANA\\_online.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2013/livreto_ANA_online.pdf). Acesso em: 25 de mar. 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Currículo na alfabetização**: concepções e princípios – ano 01, unidade 01. Brasília: MEC, 2012a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Formação do professor alfabetizador**: caderno de apresentação. Brasília: MEC, 2012b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB) **Pró-Letramento**: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem. Brasília: 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/formacao/pro-letramento>. Acesso em: 16 de nov. 2020.

BOWE, Richard; BALL, Stephen; GOLD, Anne. **Reforming education & changing schools**: case studies in policy sociology. London: Routledge, 1992.

CARRAUD, Françoise. Apprendre et enseigner en ZEP. **XYZep**. 2005. Disponível em: [http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/education-prioritaire/documents/publications/xyzep/les-dossiers-d-xyzep/archives-1/2005-2006/dossier\\_21\\_pro-2.pdf](http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/education-prioritaire/documents/publications/xyzep/les-dossiers-d-xyzep/archives-1/2005-2006/dossier_21_pro-2.pdf). Acesso em: 14 dez. de 2022.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1. artes de fazer. 21. ed. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CHARTIER, A.-M. **Práticas de leitura e escrita**: história e atualidade. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007.

CÔCO, Dilza. **Avaliação externa da alfabetização**: o PAEBES-ALFA no Espírito Santo. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, p. 405. 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/handle/10/1928>. Acesso em: 15 de set 2018.

CONHECENDO o aprova Brasil. Palestrante: Damaris Silva. Distrito Federal: Soluções Moderna. 2020. 1 vídeo (89 minutos). Transmitido ao vivo em 03 de agosto de 2020 pelo Canal Soluções Moderna. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=cweZfT3Y9ck>>. Acesso em 20 de junho de 2021.

CRUZ, Magna do Carmo Silva; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Progressão escolar no ciclo de alfabetização: avaliação e continuidade das aprendizagens na escolarização *In*: Brasil, Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: progressão escolar e avaliação: o registro e a garantia de continuidade das aprendizagens no ciclo de alfabetização – ano 03, unidade 08. Brasília: MEC, 2012.

COUTINHO, Marília Lucena. Psicogênese da língua escrita: o que é? Como intervir em cada uma das hipóteses? Uma conversa entre professores. *In*: Artur Gomes Morais, Eliana Borges Correia de Albuquerque, Telma Ferraz Leal. (Org.). **Alfabetização**: apropriação do sistema de escrita alfabética. – Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 47- 69.

DANTAS, José Aclécio e SOUZA DANTAS, Lilian Karla de Lima. **Programa “Educar pra valer” na rede municipal de educação em João Pessoa**: primeiras impressões. 2019. Disponível em:

[https://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO\\_EV127\\_MD1\\_SA2\\_ID2706\\_14082019234727.pdf](https://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV127_MD1_SA2_ID2706_14082019234727.pdf). Acesso em: 22 de mar. de 2019. Não paginado.

EDUCAR pra valer. **Fundação Lemann**, São Paulo, [201-?]. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/>. Acesso em 15 de abr. de 2020.

ESTEBAN, Maria Teresa. **Avaliar**: ato tecido pelas imprecisões do cotidiano. 2000. Disponível em: <http://www.anped.org.br/biblioteca/item/avaliar-ato-tecido-pelas-impresicoes-do-cotidiano>. Acesso em: 11 de abr. de 2020. Não paginado.

ESTEBAN, Maria Teresa. Considerações sobre a política de avaliação da alfabetização: pensando a partir do cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**. v. 17. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/HKH8k3XsWP7NzsRmjnNGYDm/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 24 de set. 2021. p. 573 - 743.

ESTEBAN, Maria Teresa. **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos. Maria Teresa Esteban (org.). 6. ed. Petrópolis: DP *et Alii*, 2008.

ÉVALUATION, 2021 repère CP, CE1. **Education.Gouv.FR**, Paris, 06 de novembro de 2021. Disponível em: <https://www.education.gouv.fr/evaluations-2021-reperes-cp-ce1-326110>. Acesso em 29 de abr. de 2022.

FERREIRA, Andréa Tereza Brito; LEAL, Telma Ferraz. Avaliação na escola e ensino da língua portuguesa: introdução ao tema. *In*: MARCUSCHI, Beth; SUASSUNA Livia. (Org.). **Avaliação em língua portuguesa**: contribuições para a prática pedagógica. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 11-26.

FERREIRO, Emília e TEBERROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução: Diana Myriam Lichtestein, Liana Di Marco, Mário Corso. – Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, Emanuella Sampaio. **Avaliação formativa da alfabetização**: uma proposta para acompanhar o desenvolvimento da leitura das crianças do 2º ano do ensino fundamental. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, p. 191. 2016. Disponível em: <http://repositorio.ufc.br/ri/handle/riufc/21802>. Acesso em: 15 de set. 2018.

FERREIRA, Andrea Tereza Brito. A “fabricação” do cotidiano escolar: as práticas coletivas dos adultos fora da sala de aula. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Federal de Pernambuco. p. 310. 2003. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/9805>. Acesso em: 15 de set. 2022.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se complementam. 47.ed. – São Paulo, Cortez, 2006.

GATTI, Bernadete Angelina. Avaliação: contexto, história e perspectivas. **Olh@res**, Guarulhos, v. 2, n. 1, p. 08-26. Maio, 2014. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/download/202/76>. Acesso em: 25 de abr. de 2020. p. 08-26.

GATTI, Bernadete; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, Wivian; PLAFF, Nicolle (Org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação**. 3. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GOIGOUX, Roland. Evaluations nationales au CP et remédiations: l'analyse de Roland Goigoux. **Centre Alain Savary**, Lyon, 11 de mar. 2019. Disponível em: [http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/education-prioritaire/ressources/theme-1-perspectives-pedagogiques-et-educatives/lire-ecrire-parler-pour-apprendre-dans-toutes-les-disciplines/dossier-lire-ecrire/evaluations-nationales-au-cp-et-les-remediations-l2019analyse-de-roland-goigoux#nbp\\_d\\_1](http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/education-prioritaire/ressources/theme-1-perspectives-pedagogiques-et-educatives/lire-ecrire-parler-pour-apprendre-dans-toutes-les-disciplines/dossier-lire-ecrire/evaluations-nationales-au-cp-et-les-remediations-l2019analyse-de-roland-goigoux#nbp_d_1). Acesso em: 25 de fev. 2022.

GOIGOUX, R., CEBE, S. & PIRONOM, J. Les facteurs explicatifs des performances en lecture-compréhension à la fin du cours préparatoire. **Revue française de pédagogie**. 2016. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rfp/5076>. Acesso em: 14 fev. de 2022.

GOIGOUX, Roland e *et al.* Lire et écrire rapport de recherche. **Institut Français de L'éducation**. Lyon, [2016?]. Disponível em: <http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire/rapport/rapport-lire-et-ecrire>. Acesso em: 25 de fev. 2022.

HELLER, Agnes. **O Cotidiano e a história**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. – 11ª ed. – São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

HISTÓRICO da BNCC. **MEC**, Brasília, [201-?]. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>. Acesso em 14 de abr. de 2020.

HISTÓRICO do SAEB. **MEC**, Brasília, [2019?]. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb>. Acesso em: 25 de abr. de 2020.

HOFFMANN, Jussara. **O jogo do contrário da avaliação**. – 10. ed. – Porto Alegre: Mediação, 2018.

JACCOUD, Mylène e MAYER, Robert. A observação direta e a pesquisa qualitativa. In: [Vários autores]. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**/ tradução de Ana Cristina Nasser. 2. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 254-294.

JUTON, Anaëlle et LEQUETTE, Christine. **Evaluation de la fluence en lecture, du CP au lycée**. A partir des outils cognisciences : OURA, ELFE, ECLA 16+. 2017. Disponível em: [http://www.cognisciences.com/IMG/pdf/evaluation\\_de\\_la\\_fluence\\_en\\_lecture2017-2.pdf](http://www.cognisciences.com/IMG/pdf/evaluation_de_la_fluence_en_lecture2017-2.pdf). Acesso em: 25 de fev. 2022.

KLEIMAN, Angela B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/242/196>. Acesso em: 13 de dez. de 2018. p. 01-25.

LAHIRE, Bernard. Lógicas práticas: o “fazer” e o “dizer sobre o fazer”. **Recherche et Formation** Nº 27 - 1998. Não paginado.

LEAL, Telma Ferraz. Avaliação e organização do trabalho docente: a importância dos registros. *In*: Brasil, Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: organização do trabalho docente para promoção da aprendizagem – ano 01, unidade 08. Brasília: MEC, 2012.

LEAL, Telma Ferraz; SÁ, Carolina Figueiredo de e SILVA. Elaine Cristina Nascimento da. **Heterogeneidade, educação e linguagem em contextos do campo e da cidade**. (recurso eletrônico). Telma Ferraz Leal, Carolina Figueiredo de Sá e Elaine Cristina Nascimento da Silva, organizadoras – Recife: Ed. UFPE, 2018.

LIMA, Maria de Fátima Moura de; SILVA, Alexsandro da. **A avaliação dos conhecimentos das crianças sobre o sistema de escrita alfabética**: instrumentos e registros utilizados por uma professora alfabetizadora. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco. Recife, p. 165. 2015. Disponível em:

[https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/16771/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o\\_Maria%20de%20F%C3%A1tima%20Moura%20de%20Lima%20%281%29.pdf](https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/16771/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Maria%20de%20F%C3%A1tima%20Moura%20de%20Lima%20%281%29.pdf).

Acesso em: 18 de set. 2018.

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

LUCKESI, Carlos Cipriano. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico**. 1. ed. – São Paulo: Cortez, 2011b.

LUIS, Suzana Maria Barrios. **Avaliação como princípio de desenvolvimento profissional docente a partir da escrita de diários reflexivos**. 2011. Disponível em: <http://www.anped.org.br/biblioteca/item/avaliacao-como-principio-de-desenvolvimento-profissional-docente-partir-da-escrita>. Acesso em: 11 de abr. de 2020. Não paginado.

MAIS alfabetização. **CAED Digital**, Brasília, [2018?]. Disponível em: <https://maisalfabetizacao.caeddigital.net/#!/conheca-o-programa>. Acesso em 14 de abr. de 2020.

MAY, Tim. **Pesquisa social**: questões, métodos e processo. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MENET, Ministère de l'Éducation nationale et de l'Enseignement technique. **L'évaluation de l'écrit en français à l'école primaire**: de la conception des sujets à la remédiation des erreurs. 2014. Disponível em: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:eQtK8yBrzugJ:https://apprendre.auf.org/ressources-et-outils/cote-divoire-levaluation-de-lecrit-en-francais-a-lecole-primaire-de-la-conception-des-sujets-a-la-remediation-des-erreurs/+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 25 de fev. 2022.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramento, 2012. (Como eu ensino).

MORAIS, Artur Gomes de. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização**. 1.ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

MORAIS, Artur Gomes de. Alfabetização e letramento na BNCC: problemas conceituais, lacunas e inadequações no que é prescrito para os dois anos iniciais do ensino fundamental. **Debates em educação**. v. 12 - Número Especial - 2020. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/9955>. Acesso em: 24 de out. 2020. p. 01 - 16.

MORAIS, A. G. de. A republicana proposta curricular de Língua Portuguesa que Magda Soares vem construindo com os educadores de Lagoa Santa – MG: coerência e inovação. **Práxis Educativa**, v. 13, n. 3, p. 857–877, 2018. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/12255>. Acesso em: 6 fev. 2022.

MOTA, Maria Océlia. **Avaliação e cotidiano escolar**: usos e desusos da provinha Brasil na alfabetização. 2015. Disponível em: <http://www.anped.org.br/biblioteca/item/avaliacao-e-cotidiano-escolar-usos-e-desusos-da-provinha-brasil-na-alfabetizacao>. Acesso em: 11 de abr. de 2020. Não paginado.

MUDANÇAS no Saeb começam em 2021 e regras para cálculo da nota para ingresso no ensino superior ainda serão definidas. **G1**. Rio de Janeiro, 15 de maio de 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/05/13/mudancas-no-saeb-comecam-em-2021-e-regras-para-calculo-da-nota-para-ingresso-no-ensino-superior-ainda-serao-definidas.ghtml>. Acesso em: 15 de maio de 2020. OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

ORGANISATION de L'école. *In*: **Education.Gouv.FR**, Paris, [201-?]. Disponível em: <https://www.education.gouv.fr/organisation-de-l-ecole-12311>. Acesso em 29 de abr. de 2022.

PAQUET, Jean-François. Les ateliers d'écriture à l'école : étude d'une pratique d'accompagnement à l'apprentissage de l'écriture. Toulouse. Education. **Dumas**. 2014. Disponível em: <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01140851>. Acesso em: 25 de fev. 2022.

PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal; AZEVEDO, Joanir Gomes de. Apontamentos de aulas: questões teórico-metodológicas a respeito dos estudos com o cotidiano. *In*: FERRAÇO, Carlos Eduardo; PERÉZ, Carmen Lúcia Vidal; OLIVEIRA, Inês Barbosa (Org.). **Aprendizagens cotidianas com a pesquisa**: novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas. Petrópolis: DP *et alii*, 2008, p. 35-44.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. **Almanaque ilustrado de alfabetização**: ano 2: manual do professor. Organizadoras: Ana Cláudia Gonçalves Pessoa, Ester Calland de Sousa Rosa, Telma Ferraz Leal. – Recife: A Secretaria, 2018.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação de Pernambuco. **SAEPE – 2017/** Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v.1 (jan./dez. 2017), Juiz de Fora, 2017 – Anual.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Tradução: Patrícia Chittoni Ramos. – Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIRES, Andréa de Paula; MAROCHI, Ana Claudia; SCHNECKENBERG, Marisa. **Pró-letramento – alfabetização e linguagem**: a formação continuada na teoria e na prática. Disponível em: [http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19297\\_8236.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19297_8236.pdf). Acesso em: 15 de jun. 2021. p. 27346 - 27361.

PROVA Brasil apresentação. **Portal do MEC**, Brasília. [201-?]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/prova-brasil>. Acesso em 28 de abr. de 2020.

PROVINHA Brasil apresentação. **Portal do INEP**, Brasília. [201-?]. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/provinha-brasil>. Acesso em 28 de abr. de 2020.

RAMALHO, Ângela Maria Alexandre. **Avaliação dos saberes dos alunos sobre escrita alfabética e a construção de práticas dos professores de Águas Belas-PE**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco. Recife, p. 147. 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/35256>. Acesso em: 15 de set. 2018.

SANCHEZ, Marisa Martins. **Buriti mais**: Português – 2º ano. São Paulo: Editora Moderna, 2017.

SILVA, Alexsandro da. A heterogeneidade no processo de alfabetização: diferentes conhecimentos, diferentes atendimentos. *In*: Brasil, Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **A heterogeneidade em sala de aula e os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização** – ano 02, unidade 07. Brasília: MEC, 2012.

SILVA, Alexsandro da e *et al.* Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Avaliação no ciclo de alfabetização**: reflexões e sugestões. Brasília: MEC, 2012.

SILVA, Georgyanna Andréa. **Do produto ao processo**: contribuições da Provinha Brasil na reorganização da prática pedagógica alfabetizadora. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, p. 177. 2014. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/9707>. Acesso em 18 de set. 2018.

SILVA, Josiane Toledo Ferreira. **A escrita na avaliação da alfabetização em larga escala**. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, p. 136. 2013. Disponível em: [https://www.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/0913509\\_2013\\_pretextual.pdf](https://www.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/0913509_2013_pretextual.pdf). Disponível em: 18 de set. 2018.

SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. 1. ed. – São Paulo: Contexto, 2018.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 5. ed. – São Paulo: Contexto, 2008.

\_\_\_\_\_. Língua escrita, sociedade e cultura. **Revista Brasileira de Educação**. Trabalho apresentado na XVII Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, outubro de 1995. Disponível em: [http://anped.tempsite.ws/novo\\_portal/rbe/rbedigital/RBDE0/RBDE0\\_03\\_MAGDA\\_BECKER\\_SOARES.pdf](http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE0/RBDE0_03_MAGDA_BECKER_SOARES.pdf). Acesso em: 07 de abr. de 2019. p. 05-16.

SOARES, Talita Emidio Andrade; SOARES, Denilson Junio Marques; SANTOS, Wagner dos. **Sistema de avaliação da educação básica**: revisão sistemática da literatura. Estudos em avaliação educacional. São Paulo, v. 32. 2021. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/eae/article/view/7839>. Acesso em: 25 de set. 2020. p. 01 - 25.

SPERRHAKE, Renata e PICCOLI, Luciana. Instrumentos para avaliação formativa da alfabetização: princípios conceituais e metodológicos. **Em Aberto**, Brasília. v. 33. 2020. p. 47 - 67. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/4301>. Acesso em: 08 de ago. 2021.

SUASSUNA Livia. Paradigmas de avaliação: uma visão panorâmica. *In*: MARCUSCHI, Beth; SUASSUNA Livia. (orgs). **Avaliação em língua portuguesa**: contribuições para a prática pedagógica. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 27-43.

TFOUNI, Leda Verdiani; PEREIRA, Anderson de Carvalho; ASSOLINI, Filomena Elaine Paiva. Letramento e alfabetização e o cotidiano: vozes dispersas, caminhos alternativos. **Calidoscópico**. Vol. 16, n. 1, p. 16-24, jan/abr 2018. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/viewFile/cld.2018.161.02/60746166>. Acesso em: 27 de jun. de 2020. p. 16-24.

TEMPO de aprender. **MEC**, Brasília, [2020?]. Disponível em: <http://alfabetizacao.mec.gov.br/tempo-de-aprender>. Acesso em 16 de abr. de 2020.

VANTOUROUT, Marc et MAURY, Sylvette. Évaluation de la lecture au CP : mise en œuvre d'une approche multiple. **Éducation et didactique**. 2017. Disponível em: <https://journals.openedition.org/educationdidactique/2649>. Acesso em: 25 de fev. 2022.

VIEIRA, Daniela Azevedo de Santana. **As práticas avaliativas no cotidiano do ciclo de alfabetização, seus procedimentos e registros**: uma consulta às publicações da ANPED. 2015. Disponível em: <http://www.anped.org.br/biblioteca/item/praticas-avaliativas-no-cotidiano-do-ciclo-de-alfabetizacao-seus-procedimentos-e>. Acesso em 11 de abr. de 2020. p. 01-06.

Yin, R. K. **Pesquisa Estudo de Caso**: Desenho e Métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 1994.

## *APÊNDICES*

## APÊNDICE A - ENTREVISTA REALIZADA COM A PROFESSORA DO 2º ANO DA ESCOLA MUNICIPAL EM GARANHUNS

- 1- Quais foram as avaliações externas realizadas pelas crianças esse ano? E quais as finalidades dessas avaliações?
- 2- Como foi o *feedback* dessas avaliações?
- 3- Como foram as formações continuadas realizadas do programa “Educar pra valer”? Você concorda com a proposta do programa? Segue à risca suas proposições?
- 4- Percebi que você enfatiza muito as habilidades de leitura, pois sempre chama as crianças para uma avaliação individual. Qual é a importância dessa habilidade e da sua ação em sala de aula?
- 5- Como você procura ajudar as crianças que apresentam ritmos e aprendizagens diferenciadas, levando em conta que a turma do 2º ano é muito heterogênea?
- 6- Qual é a importância da avaliação diária que você realiza com as crianças? Como você faz essa avaliação e como é o registro das observações feitas por você?
- 7- Além de a prefeitura ter realizado as avaliações de diagnose, você também fez suas próprias diagnoses? Quais resultados foram observados?
- 8- Como você planeja suas aulas? Como faz para contemplar o programa “Educar pra valer”, que o município adota em seu planejamento?
- 9- Como você avalia o desempenho das crianças ao longo do ano? Quais foram os objetivos para as habilidades de leitura e escrita do corrente ano? Sentiu que elas conseguiram avançar?
- 10-Quais as maiores dificuldades em leitura e escrita você percebe que as crianças enfrentam?
- 11-Qual é a finalidade do livro do projeto “Aprova Brasil” utilizado em suas aulas?

- 12- Qual é o critério para a escolha das crianças para a leitura e para a escrita no quadro quando há o desenvolvimento dessas atividades?
- 13- Como os resultados das avaliações lhe ajudavam especificamente em sua prática?
- 14- Havia alguma modificação em seu trabalho para alcançar as crianças com dificuldades de aprendizagem?
- 15- Quais os critérios utilizados para reter as crianças ao final do 2º ano?

## APÊNDICE B - PRIMEIRA ENTREVISTA REALIZADA COM A PROFESSORA DO CP DA ESCOLA EM LYON

- 1- Como funcionam as avaliações que são realizadas no CP?
- 2- De que maneira se desenvolve a relação da família com a escola nos processos de avaliação que as crianças atravessam?
- 3- Explique um pouco sobre a utilização do *Livret scolaire* (relatório escolar) e como ele funciona em sua prática.
- 4- Você recebeu os resultados das avaliações nacionais do CP? De que modo o resultado dessas avaliações pode lhe ajudar no planejamento das aulas?
- 5- Quais foram as ações que você desenvolveu para verificar o conhecimento dos seus alunos no início do ano letivo?
- 6- Quais os aspectos que você mais observa quando as crianças desenvolvem as atividades de leitura e escrita que você propõe?
- 7- Como você comunica o resultado das avaliações da aprendizagem para os seus alunos e para os pais deles?
- 8- Qual é a importância, de acordo com sua prática, de diversificar as atividades de leitura e escrita propostas no cotidiano?
- 9- Como você faz para avaliar as crianças no cotidiano? As avaliações são igualmente variáveis?
- 10-Quais são as competências que você avalia na leitura e na escrita dos seus alunos?
- 11-Como você faz para registrar as dificuldades e os avanços das crianças no cotidiano?
- 12-De que maneira os resultados dessas avaliações podem lhe ajudar a reorientar sua prática de ensino?
- 13-Como são realizadas e sistematizadas as avaliações que você desenvolve no cotidiano?

## **APÊNDICE C - SEGUNDA ENTREVISTA REALIZADA COM A PROFESSORA DO CP DA ESCOLA EM LYON**

- 1- Você pode falar um pouco sobre os seus alunos, seus comportamentos, as aprendizagens que você observou, os diferentes ritmos de aprendizagens e os progressos que você notou em relação a eles?
- 2- Percebi que você utiliza bastante a atividade nomeada de ateliês de leitura e escrita em suas aulas. O que você acha dessa maneira de trabalhar? Quais são os benefícios desse tipo de atividade?
- 3- O que você acha das avaliações nacionais na França? Você acha que essas avaliações e os resultados delas contribuem para a sua prática?
- 4- Como é a escolha que você faz dos alunos divididos em grupos nos ateliês? Quais são os critérios de divisão dos grupos?
- 5- A criação dos cadernos de atividades é sua? Como é que você faz para fabricar essas atividades?
- 6- De que maneira acontecem os encontros com os pais das crianças? Com que frequência e qual o objetivo desses encontros?
- 7- O que você faz com os resultados das avaliações que são realizadas cotidianamente?