



CONCEPÇÕES AVALIATIVAS NO BLOCO INICIAL DE ALFABETIZAÇÃO: NARRATIVAS DOCENTES E DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Camilli de Castro Barros¹

Secretaria de Educação do Distrito Federal

Solange Alves de Oliveira-Mendes²

Universidade de Brasília

RESUMO

O presente estudo analisou as concepções sobre práticas avaliativas na alfabetização de cinco docentes atuantes nos 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental e da coordenadora pedagógica de uma escola da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. No campo da avaliação e suas múltiplas facetas, o estudo dialoga com Luckesi (2013, 2011, 2006, 2003), Perrenoud (1999), Hadji (2001), Villas Boas (2017, 2014, 2008) e Freitas (2014). Além desses, essa temática está ancorada em documentos de base legal, a exemplo das Diretrizes Pedagógicas do Bloco Inicial de Alfabetização (Distrito Federal, 2012); as Diretrizes de Avaliação Educacional: Aprendizagem, Institucional e em Larga Escala (Distrito Federal, 2014a), Diretrizes Pedagógicas para Organização do 2º Ciclo (Distrito Federal, 2014b) e no do Currículo em Movimento (Distrito Federal, 2018). Trata-se de um estudo de natureza qualitativa (Angrosino, 2009) e (Resende, 2009). Para a produção de dados, recorreu-se ao grupo focal realizado em outubro de 2021, de forma *on-line*, por meio da plataforma Meet, com cinco professores/as atuantes em turmas de alfabetização, bem como entrevista semiestruturada presencial com a coordenadora pedagógica de uma escola pública da cidade de Ceilândia- DF. Para o tratamento e análise dos dados, recorreu-se à análise de conteúdo temática (Bardin, 1977) e (Franco, 2008). Os resultados apontaram para a defesa da perspectiva formativa de avaliação, de modo que tanto os/as docentes quanto a coordenadora pedagógica mencionaram alternativas didáticas que adotavam para assegurar essa prática.

Palavras-Chave: Educação; Avaliação; Bloco Inicial de Alfabetização – BIA; Concepções docentes/Coordenação Pedagógica.

CONCEPTIONS OF EVALUATION IN THE INITIAL LITERACY BLOCK: NARRATIVES FROM TEACHERS AND PEDAGOGICAL COORDINATORS

ABSTRACT

This study analyzed the conceptions of assessment practices in literacy of five teachers working in the 1st, 2nd and 3rd years of elementary school and the pedagogical coordinator of a school run by the Federal District State Department of Education. In the field of assessment and its multiple facets, the study

¹Mestre em educação pela Universidade de Brasília (UnB). Professora na Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF), Brasília, Distrito Federal, Brasil. QNP 16 Conjunto M casa 33, P Sul, Ceilândia, Distrito Federal, Brasil, CEP: 72231-607. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5933-4345>. E-mail: camillicastro2012@gmail.com.

² Doutora em educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professora associada na Universidade de Brasília (UnB), Brasília, Distrito Federal, Brasil. Quadra 6, Rua F, Bloco 2, Apt. 12, Jardins - Mangueiral - Jardim Botânico - Distrito Federal, Brasil, CEP: 71687-38. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9864-5314>. E-mail: solangealvesdeoliveira@gmail.com.

interacts with Luckesi (2013, 2011, 2006, 2003), Perrenoud (1999), Hadji (2001), Villas Boas (2017, 2014, 2008) and Freitas (2014). In addition to these, this theme is anchored in legal documents, such as the Pedagogical Guidelines for the initial literacy block (Federal District, 2012); the Guidelines for Educational Assessment: Learning, Institutional and Large-Scale (Federal District, 2014a), Pedagogical Guidelines for Organizing the 2nd Cycle (Federal District, 2014b) and the Curriculum in Motion (Federal District, 2018). This is a qualitative study (Angrosino, 2009) e (Resende, 2009). To produce the data, a focus group was conducted in October 2021, online, using the Meet platform, with five teachers working in literacy classes, as well as a semi-structured face-to-face interview with the pedagogical coordinator of a public school in the city of Ceilândia, DF. The data was processed and analyzed using thematic content analysis (Bardin, 1977) e (Franco, 2008). The results pointed to the defense of the formative perspective of assessment, so that both the teachers and the pedagogical coordinator mentioned didactic alternatives that they adopted to ensure this practice.

Keywords: Education; Evaluation; Initial Literacy Block - BIA; Teaching Conceptions/Pedagogical Coordination

CONCEPTOS DE EVALUACIÓN EN EL BLOQUE DE ALFABETIZACIÓN INICIAL: RELATOS DE PROFESORES Y COORDINADORES PEDAGÓGICOS

RESUMEN

Este estudio analizó las concepciones sobre las prácticas de evaluación en alfabetización de cinco profesores que trabajan en 1º, 2º y 3º de primaria y del coordinador pedagógico de una escuela de la Secretaría de Educación del Estado del Distrito Federal. En el campo de la evaluación y sus múltiples facetas, el estudio dialoga con Luckesi (2013, 2011, 2006, 2003), Perrenoud (1999), Hadji (2001), Villas Boas (2017, 2014, 2008) y Freitas (2014). Además de estos, este tema está anclado en documentos legales, como las Orientaciones Pedagógicas para el bloque de alfabetización inicial (Distrito Federal, 2012); las Orientaciones para la Evaluación Educativa: Aprendizaje, Institucional y a Gran Escala (Distrito Federal, 2014a), Orientaciones Pedagógicas para la Organización del 2º Ciclo (Distrito Federal, 2014b) y el Currículo en Movimiento (Distrito Federal, 2018). Se trata de un estudio cualitativo (Angrosino, 2009) e (Resende, 2009). Para producir los datos, se realizó un grupo focal en octubre de 2021, en línea, utilizando la plataforma Meet, con cinco profesores que trabajan en clases de alfabetización, así como una entrevista semi-estructurada cara a cara con el coordinador pedagógico de una escuela pública en la ciudad de Ceilândia, DF. Los datos fueron procesados y analizados mediante análisis temático de contenido (Bardin, 1977) e (Franco, 2008). Los resultados apuntaron a la defensa de la perspectiva formativa de la evaluación, de modo que tanto los profesores como el coordinador pedagógico mencionaron alternativas didácticas que adoptaron para asegurar esta práctica.

Palabras clave: Educación; Evaluación; Bloque de alfabetización inicial - BIA; Concepciones del profesorado/Coordinación pedagógica.

INTRODUÇÃO

As práticas avaliativas são permeadas por diversos aspectos, porque avaliar é um termo multidimensional (Hadji, 2001). De acordo com Hadji (2001, p. 15), a avaliação, no contexto escolar, tem “o objetivo legítimo de contribuir para o êxito do ensino, isto é, para a construção desses saberes e competências dos alunos”. Composto outro pilar desse estudo, a alfabetização, sublinhamos que a prática pedagógica, deve estar a serviço das aprendizagens de leitura e da escrita. Pensando nesse aspecto, buscamos, neste artigo, compreender as concepções docentes e da coordenação pedagógica acerca da

avaliação para as aprendizagens, nas práticas alfabetizadoras, em turmas de 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental.

Reportamo-nos à **avaliação para as aprendizagens** por expressar, na contemporaneidade, o que vem sendo defendido como um processo de ensino que é organizado e conduzido, considerando singularidades do eixo da aprendizagem. Vincula-se, portanto, à perspectiva da avaliação formativa que, para Perrenoud (1999), traz a ideia de que os processos cognitivos e metacognitivos dos estudantes desempenham um papel fundamental na regulação e autorregulação das suas aprendizagens.

De acordo com Villas Boas (2014, p. 76), avaliação é aprendizagem, porque “enquanto se avalia se aprende e enquanto se aprende se avalia”. Por isso, o uso do termo “avaliação para as aprendizagens” (Villas Boas, 2014, p. 76) vem sendo evidenciado na literatura da área, objetivando maior articulação na tríade: ensino, aprendizagem, objeto de conhecimento e as relações tecidas entre esses campos.

No plano teórico-legal, frisamos que o Bloco Inicial de Alfabetização (BIA), no Distrito Federal, está ancorado pela avaliação formativa. A avaliação prescrita nas Diretrizes de Avaliação do Distrito Federal (2014a) vai ao encontro da proposta defendida neste artigo, da avaliação para as aprendizagens, que considera os aspectos: diagnóstico, processual, interventivo, identificando os percursos individuais de aprendizagem. A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) “preconiza que a avaliação é categoria central da organização do trabalho pedagógico, fazendo reverberar suas intencionalidades sociopolíticas, comprometidas com a educação pública de qualidade” (Distrito Federal, 2014a, p. 10). Compreendemos que, nessa perspectiva metodológica, não deva existir uma única avaliação e, sim, uma prática diversificada que contribua para potencializar as aprendizagens, o que reitera a compreensão de Luckesi (2011) quanto às perspectivas: diagnóstica, mediadora e formativa de avaliação.

Pensando nos aspectos anteriormente realçados e para embasar o trabalho docente acerca da avaliação, a SEEDF se orienta por uma gama de documentos legais, desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) até o Currículo em Movimento do Distrito Federal (Distrito Federal, 2018). Nesse contexto, localizamos as Diretrizes de Avaliação Educacional (Distrito Federal, 2014a, p. 09) que realçam as

“concepções, procedimentos e instrumentos avaliativos que devem constar nos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) das escolas, especialmente nas práticas avaliativas realizadas no cotidiano das Unidades Escolares”.

Em síntese, destacamos que, neste artigo, analisamos as concepções acerca das práticas avaliativas de cinco docentes atuantes nos 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental e da coordenadora pedagógica de uma escola pública da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

AVALIAÇÃO PARA AS APRENDIZAGENS: CONCEPÇÕES, INSTRUMENTOS E PERSPECTIVAS

A partir do objeto dessa pesquisa, que analisou as concepções a respeito das práticas avaliativas em turmas de alfabetização, iniciamos destacando o papel exercido por esse campo nos anos iniciais do ensino fundamental.

O foco deste artigo é o da avaliação para as aprendizagens, “cuja protagonista é a professora e o lócus é a sala de aula” (Freitas et al., 2014, p. 13). Aqui recorreremos às contribuições de Certeau (2013) que situa o sujeito num espaço de bricolagem, de fabricação de tática. Ao trazermos essa reflexão para o campo da avaliação, entendemos que essa prática de sala de aula possui uma lógica própria que, ao mesmo tempo em que inclui a dimensão oficial, guarda o extraoficial, compondo as sutilezas do homem ordinário.

Na contramão da padronização, Villas Boas (2008) e Lima (2013) destacam que as Diretrizes de Avaliação Educacional (Distrito Federal, 2014a) sugerem, para todas as etapas da educação básica, uma diversidade de procedimentos/instrumentos avaliativos, entre eles: avaliação por pares ou colegas, provas, portfólio, registros reflexivos, seminários, pesquisas, trabalhos de pequenos grupos e a autoavaliação. O documento destaca que:

Todos os procedimentos/instrumentos de avaliação devem ser elaborados em articulação com a coordenação pedagógica da unidade escolar [...] para que seja garantida coerência interna com o projeto da escola. [...] Os critérios de avaliação devem constar do Plano de Ensino dos docentes, organizado em consonância com o Projeto Político-Pedagógico da Unidade Escolar e em conformidade com o Regimento Escolar das Unidades Escolares da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal (Distrito Federal, 2014a, p. 40).

Reiteramos que, para Hadji (2001), não é o instrumento que torna a avaliação formativa e, sim, o uso que dele se faz. Nesse intuito, a SEEDF trabalha, além do diário de classe, com a elaboração do Registro de Avaliação, doravante denominado RAv. Um instrumento que o professor regente elabora com a finalidade de registrar o processo de aprendizagem vivenciado pelo estudante ao longo do bimestre letivo. Esse relatório é obrigatório e previsto no Regimento Escolar dos anos iniciais do ensino fundamental e em todas as etapas da Educação Básica. Apresenta-se em dois formulários, assim descritos:

Formulário 1 -Descrição do Processo de Aprendizagem do Estudante e Formulário 2 -Ata de Conselho de Classe, no qual o professor registra a análise das aprendizagens e do desenvolvimento do estudante dos anos iniciais do Ensino Fundamental. O objetivo do formulário é acompanhar a história da construção da aprendizagem e do desenvolvimento do estudante em determinado período, por meio da observação, da reflexão e das intervenções pedagógicas realizadas por você, professor (Distrito Federal, 2015, p. 01).

Para compor esse relatório, o professor regente necessita de vários elementos que demonstrem como foi a trajetória da aprendizagem do estudante durante o bimestre letivo. Conforme apontam Lima e Silva (2020, p. 48), “as escolas podem planejar e acordar com os docentes formas de avaliar os instrumentos e procedimentos de avaliação que aplicam e praticam como maneira de qualificá-los, colocando-os a serviço da avaliação formativa”. Nesse caso, é necessário que, independentemente do instrumento adotado pelo regente, que ele se converta numa função formativa de avaliar e revele as aprendizagens e dificuldades do educando, conforme orientam as Diretrizes de Avaliação (Distrito Federal, 2014a). De acordo com o documento:

É preciso que o mesmo contenha elementos da avaliação diagnóstica observados pelo docente e/ou pelo Conselho de Classe: as aprendizagens evidenciadas e as dificuldades percebidas devem ser descritas na primeira parte do documento. Em seguida, devem-se apresentar as estratégias utilizadas ou as intervenções conduzidas para sanar tais dificuldades, bem como os resultados das intervenções e outras orientações que se fizerem necessárias para que o registro de avaliação cumpra sua função formativa (p. 49).

Esse registro tem a função de revelar se o trabalho realizado no cotidiano se converteu em aprendizagem. Ao longo da trajetória escolar do estudante, servirá como uma linha do tempo, revelando como foi o seu desenvolvimento. Porém, ao fazê-lo, o

professor pode revelar muito mais do que foi aprendido, pois “os registros avaliativos totalizam uma trajetória escolar gerando um histórico de vida escolar do aluno. E, assim, certifica e nomeia uma competência escolar expandida para outras competências na vida do cidadão” (Nogueira, 2006, p. 33).

Voltamos, portanto, aos nossos objetivos e nos questionamos sobre quais concepções ancoravam as práticas avaliativas dos docentes e da coordenadora? E a que instrumentos avaliativos os/as professores/as recorriam, na ocasião da pesquisa realizada? Para nos auxiliar nas respostas a essas questões, analisamos as concepções das práticas avaliativas de docentes atuantes em turmas do BIA.

METODOLOGIA

Conforme anunciamos anteriormente, este estudo analisou as concepções das práticas avaliativas de docentes de cinco turmas do BIA que atuavam numa escola pública do Distrito Federal, considerando as prescrições, orientações oficiais desse campo e a prática pedagógica relatada. Conversamos, também, com a coordenadora pedagógica atuante na mesma escola dos/as professores/as pesquisados/as. Para a produção dos dados, recorreremos ao grupo focal (Gatti, 2005) de forma *on-line*, por meio da plataforma do *Meet*, com cinco docentes atuantes nos três anos do BIA, sendo uma representando o 1º, duas o 2º e dois o 3º ano. Além desse, fizemos um momento de entrevista semiestruturada, de forma presencial, com a coordenadora da escola. Essas conversas foram realizadas no período de setembro e outubro de 2021.

Os/as participantes da pesquisa foram assim identificados:

Quadro 1 - Participantes da pesquisa

P1	Professora atuante no 1º ano do BIA
P2	Professora atuante no 2º ano do BIA
P3	Professora atuante no 2º ano do BIA
P4	Professora atuante no 3º ano do BIA
P5	Professor atuante no 3º ano do BIA

Fonte: elaborado pelas autoras com base na análise do grupo focal (2021).

Sublinhamos que se tratou de um estudo de natureza qualitativa que buscou “analisar as experiências de indivíduos ou grupos, que podem estar relacionadas a histórias biográficas ou a práticas cotidianas ou profissionais”, conforme sinaliza

Angrosino (2009, p. 8). A abordagem qualitativa é indicada, segundo Resende (2009, p. 57), “quando se pretende focar representações de mundo, relações sociais, identidades, opiniões, atitudes, crenças ligadas a um meio social”.

O método para o tratamento dos dados foi a análise de conteúdo temática, baseada em Bardin (1977) e Franco (2008). Para essa última autora, trata-se de um conjunto de técnicas de análises de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens (Franco, 2008). Para a análise, abordamos as seguintes etapas: a pré-análise; a análise do material; o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. (Bardin, 1977). Para Gatti (2005, p. 11), esses dados são muito importantes e podem “ser desde um conjunto de medidas bem precisas que tomamos até depoimentos, entrevistas, diálogos, discussões, observações, etc.” Assim, seguindo o proposto pela análise de conteúdo temática, obtivemos auxílio na interpretação dos dados que foram surgindo e nos conduzindo para as respostas da pesquisa.

Buscamos, como campo de pesquisa, uma escola pública do Distrito Federal e como foco central a análise das concepções de cinco docentes e da coordenadora pedagógica a respeito das práticas avaliativas na etapa da alfabetização. A partir das narrativas obtidas por meio do grupo focal e da entrevista semiestruturada, procedemos com as análises.

Ressaltamos que, devido ao contexto de pandemia (2020-2021) e suspensão das aulas presenciais, não foi possível realizar a observação no contexto escolar, além disso, o cenário do ensino remoto trouxe alguns desafios, inclusive no concernente às práticas avaliativas. As aulas presenciais foram suspensas e, após um longo período, os/as docentes atuaram num formato híbrido, recorrendo a diversas plataformas: *WhatsApp*, *Google Meet*, entre outros, só retomando a modalidade presencial em agosto de 2021.

ANÁLISES E RESULTADOS

Conforme anunciamos no texto introdutório, bem como na metodologia, foi realizado um grupo focal com cinco docentes e uma entrevista com a coordenadora pedagógica. No primeiro caso, já relatado anteriormente, este foi realizado de forma on-

line em outubro de 2021 e, no segundo caso, com a coordenadora, foi presencial em setembro de 2021.

Em nosso diálogo no grupo focal, indagamos as professoras e o professor acerca da compreensão sobre avaliação. No que concerne a este assunto, a P1 declarou:

Avaliar é a gente entender o que aquele aluno vai precisar. Uma avaliação inicial para a gente perceber o que ele precisa para, a partir daí, iniciar as intervenções. Eu acredito que avaliar é isso, é ter essa visão para que a gente possa planejar as intervenções para ver o que realmente vai funcionar com aquele aluno. Com certeza são coisas diferentes, são intervenções diferentes. Então é avaliar para intervir (Professora 1 - 1º ano).

Conforme depoimento da P1, apreendemos a importância da avaliação diagnóstica, sendo essa presente em vários ciclos de estudos, não só no início do ano letivo. No campo da concepção, a docente optou por realçar o papel que essa perspectiva assumia na sua prática. De acordo com Luckesi (2013), a avaliação impõe desafios que superam a construção de uma narrativa situada no plano teórico. Para o autor, “aprender a avaliar” inclui dominar os conceitos teóricos, sim, mas, também, praticar a avaliação, de modo a refletir sua concretude nas práticas cotidianas.

De acordo com o relato da P3, a avaliação se define pela mudança de planejamento: “aí a gente vai e pensa qual estratégia, diante do que a gente observou”. Reforçando a ideia da avaliação formativa, trazemos à tona o conceito exemplificado por essa profissional, ao explicitar suas concepções de avaliação:

Quando a gente voltou e fez a mesma avaliação para todo mundo e quando a gente aplicou o primeiro grupo, a gente viu que isso era impossível. A mesma avaliação para todo mundo era algo totalmente fora da realidade. As crianças não aprendem da mesma forma, os conhecimentos são diferentes e os caminhos que eles fazem para aprender são diferentes. E a gente também vai por outros caminhos para ensinar. Eu não explico a mesma coisa... às vezes eu explico quatro vezes na sala, ou até mais vezes. E as outras vezes que eu explico, explico para atingir aquele ali. E quando eu vejo que não estou dando conta, eu peço um aluno: “explica lá para aquele colega que, às vezes, você explicando ele entende melhor.” E, às vezes, o colega vai lá e fala e outro fala: “só isso.” Quer dizer: eles têm uma linguagem diferente que, às vezes, a gente não consegue atingir. Então eu acho que avaliação é para isso, é para gente ter um novo olhar diante do que a gente tem feito (Professora 3 - 2º ano).

Nesse trecho, apreendemos o atendimento à heterogeneidade das aprendizagens, visto que a docente, em sua prática, declarou reconhecer que essa diversidade de ritmos requer, também, diferentes encaminhamentos para a prática avaliativa, sobretudo após o

contexto pandêmico. Compreendendo um pouco dos arranjos que ocorrem numa sala de aula, perguntamos: que outras estratégias coletivas o/a professor/a vêm lançando mão para assegurar as aprendizagens? (Chartier, 2007).

Retomando a pauta da avaliação formativa, frisamos que essa abrange vários aspectos, entre eles, o da avaliação informal, onde o sujeito aprendiz é avaliado na escola, em todos os espaços, visto que “o estudante não é avaliado somente em sala de aula, por seus professores, mas todo o tempo que permanece na escola, em todos os ambientes e por todos os que com ele interagem, inclusive seus colegas” (Villas Boas, 2017, p. 100). Conforme pontuado pelo P5 (3º ano): “a gente avalia o tempo todo. Assim como os alunos nos avaliam o tempo todo. A gente tem que saber disso”. Por isso, cabe ao/a professor/a um olhar atento em todos os momentos, principalmente aqueles concernentes à avaliação, a fim de não o desencorajar e, sim, impulsioná-lo para o sucesso. Sobre esse assunto, Villas Boas (2017, p. 141) destaca:

Esse ‘olho do professor’ tem a magia de observar, identificar as necessidades de aprendizagem de cada estudante e construir com ele estratégias apropriadas a seu avanço. Não é um olhar que vagueia por toda a turma, mas que pausa sereno e seguro em cada um de seus integrantes.

Percebemos esse encorajamento na narrativa da P2, quando nos enfatizou:

No meu entendimento, a gente avalia justamente para saber o que temos que fazer por ele. Quais são as oportunidades que eu vou dar para ele evoluir. Então é justamente dessa forma que ela falou, é avaliar mesmo para poder intervir. E aí, no caso do BIA, eu vejo muito que essa questão da avaliação tem que ser muito pontual. Assim individualizada mesmo. Às vezes você tem que olhar no olho do menino, tem que ver a boca do menino para ver o que ele está fazendo para você poder intervir. Não só dar uma atividade como, por exemplo, o teste da psicogênese³. Quando ele é aplicado coletivamente, eu acho que a avaliação não é tão real assim. Com as crianças pequenas, eu acredito que tem que ficar próximo, tem que acompanhar diariamente as atividades na sala, como é que ele está fazendo. Às vezes ele está errando uma coisinha simples e você não consegue entender. E aí quando você chega perto, eu acho muito importante você chegar perto, acompanhar o olhar, acompanhar o raciocínio para você poder perceber o que está atrapalhando ele avançar em uma ou outra questão (Professora 2 - 2º ano).

Na mesma direção, explicitamos, a seguir, a concepção da P3:

³Teste da psicogênese é o termo utilizado pelos/as docentes para se referirem à atividade avaliativa elaborada pela própria Unidade Escolar, com base, principalmente, em Ferreiro e Teberosky (1985), onde identificam, através de um ditado de quatro palavras e uma frase, o nível de escrita que o/a estudante se encontra.

A diferença de você olhar para o seu aluno no momento que ele está fazendo atividade, você passa a atividade e você dá aquela andada na sala... Você chega perto. Você viu hoje amiga, aquele aluno que foi lá na sala perto da gente. Aí ele falou: “Tia, não está dando certo. Está faltando uma letra.” Eu falei: “Leia o que você escreveu”. E aí ele foi ler, era passarinho. Aí ele leu, aí quando ele chegou no ‘s’, ele falou: “Ah, mas são dois.” Aí voltou com a folha para botar o ‘s’ que estava faltando. Então essa coisa de você pedir para o aluno: “leia de novo o que você escreveu. O que era mesmo? E ele: “Ah não, tia, não é essa não.” Então a avaliação permite você redirecionar o seu trabalho (Professora 3 - 2º ano).

As duas narrativas apontaram essa importância de apreender as singularidades de aprendizagens. De fato, uma mediação mais particular pode resultar em ganhos significativos nas aprendizagens (Oliveira-Mendes, 2016, 2013). Por outro lado, acentuamos, também, os momentos coletivos que compõem a organização e condução do trabalho pedagógico e assumem relevância nos processos de ensino e de aprendizagem. As diversas alternativas de mediação pedagógica se alinham com uma perspectiva formativa de avaliação. Sobre esse assunto, sublinhamos que os Pressupostos Teóricos assumidos pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (Distrito Federal, 2014c, p. 21) realçam que “frequentemente a avaliação formativa é, antes, contínua. A inscrição no centro do ato de formação se traduz, na verdade, por uma melhor articulação entre a coleta de informações e a ação remediadora”. Interessante sublinhar, nessa mesma direção, o relato da P2 que segue:

Então assim, na mesma hora que você está avaliando o menino você já faz a intervenção. Então ele já volta a resposta daquilo que você estava esperando, estava fazendo ali na sala. Então assim, é uma reflexão que a gente tem que fazer: nada substitui a escola e a presença do professor e do menino na escola. Porque você não tem como avaliar o menino a distância. Não existe essa avaliação padronizada que a gente faz do mesmo jeito para todo mundo e aplica (Professora 2 - 2º ano).

Interessante retomarmos a narrativa da P2, visto que entramos no cenário do ensino remoto decorrente da pandemia da Covid-19 e os desafios impostos por esse contexto, inclusive das práticas avaliativas. De acordo com a docente, não seria possível realizar essa prática com olhar às singularidades de aprendizagens. Essa compreensão nos leva a inferir que a prática da avaliação formativa requer um desenho de organização do trabalho didático-pedagógico específico. Essa premissa se alinha com Hadji (2001, p. 21) quando aponta que:

As correções a serem feitas com o objetivo de melhorar o desempenho do aluno, e que concernem, portanto, tanto à ação de ensino do professor quanto à atividade de aprendizagem do aluno, são escolhidas em função da análise da situação, tornada possível pela avaliação formativa.

Ao encontro dessa afirmação, recorreremos, novamente, à narrativa da P2 quando realça:

Mesmo essas padronizadas, quando você aplica, se o menino fez alguma coisa diferente ou não acertou, você tem que chamar aquele menino para ver o que foi que ele pensou. Aí eu me lembrei de uma situação que tinha lá, que tinha o desenho de um palhaço. E era para marcar a alternativa da quantidade de sílabas, e o menino marcou quatro. Aí eu chamei ele e falei: “Por que você marcou? O que você pensou?” E ele: “Pa-lha-ci-nho”. Quer dizer, eu poderia ter... porque eu achei que era palhaço, poderia ter marcado que ele errou. Mas assim, a gente tem que realmente acompanhar de perto para saber o que é que a pessoa está pensando para poder compreender e intervir da melhor maneira possível (Professora 2 - 2º ano).

Muito importante essa inferência reflexiva realizada pela professora, ou seja, se esse profissional não lança mão de um andaime que se aproxima da concepção de tratar o erro numa perspectiva construtivista (Astolfi, 2006), não chega à lógica acionada pelo/a estudante.

Esse discurso da avaliação formativa, diagnóstica, mediadora, parece ter sido, com base em vários fatores, apreendido pelos/as docentes pesquisados. Sobre esse assunto, o P5 realçou:

É, eu o que fiz nesse primeiro retorno agora, no presencial⁴. Eu praticamente não conhecia os alunos pessoalmente, né? Só conhecia pelo Meet. Então eu não sabia muito bem como eles agiam em certas ocasiões para fazer algumas atividades. Então nós iniciamos já, todo mundo na escola, acho que iniciou com o diagnóstico com as crianças. Então a gente foi aplicando os diagnósticos, eles foram entregando para gente, a gente olhava e... no meu caso, eu olhava e se tivesse erro do aluno, eu chamava o aluno e perguntava para ele: “você respondeu isso aqui por quê?” Aí ele me dava a versão dele, lá. Eu tinha que explicar para ele o correto, a forma correta de fazer. Então assim, nesse início, eu utilizei muito o registro. Então tudo o que o aluno foi fazendo, foi me mostrando, eu fui registrando. Eu tenho, em meu caderno aqui, o nome de cada aluno, uma folha para cada. E fui registrando ali. Principalmente esse diagnóstico inicial que nós fizemos. E aí, tudo que acontece na sala, algo que eu acho importante registrar com relação à aprendizagem deles, eu sempre estou registrando. Então assim, avaliar eu acho que é uma coisa constante na alfabetização. E como a P2 falou, como vocês falaram também, não é avaliar para... às vezes, as avaliações tradicionais eram no sentido de querer punir o

⁴ No Distrito Federal, as aulas de modo presencial foram retomadas no dia 9 de agosto de 2021.

aluno, hoje em dia não. A gente tem que avaliar... na verdade, quando a gente avalia a aprendizagem do aluno, a gente está avaliando o nosso trabalho também (Professor 5 - 3º ano).

Conforme vimos acompanhando as narrativas docentes, percebemos a riqueza de detalhes sobre o campo epistêmico desse estudo: avaliação na alfabetização. O professor destacou vários aspectos interessantes, entre eles, as mudanças nas práticas avaliativas. Isso nos leva a crer que, mesmo em situações cuja compreensão e prática são tradicionais, não podemos conceber essa dimensão da mesma forma que na década de 1970, por exemplo, cujos arranjos didáticos e pedagógicos eram outros (Chartier, 2007). Além desse, situamos, também, a prática avaliativa como propulsora de uma análise reflexiva da própria prática docente. Outro aspecto importante de ser retomado na narrativa do P5, foi em função de apreender as hipóteses acionadas pelos/as estudantes, apontar o que seria a forma correta. Entendemos que faz parte da prática docente direcionar o/a estudante para uma leitura, escrita convencionais, por exemplo, mas que há um percurso didático a ser seguido. Ou seja, o fato de indicar a alternativa aceita, correta, não quer dizer que, nessa ocasião, o/a estudante tenha, de fato, apreendido. Daí a importância de seguir com as mediações em sala de aula.

Ao se reportar à avaliação diagnóstica, ponto destacado no relato do P5 (3º ano), entendemos, assim como Luckesi (2006, p. 81), que essa prática “deverá ser assumida como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que possa avançar no seu processo de aprendizagem” porque, só assim, a “avaliação não seria tão-somente um instrumento para aprovação ou reprovação dos alunos, mas sim um instrumento de diagnóstico de sua situação, tendo em vista a definição de encaminhamentos adequados para a sua aprendizagem” (Luckesi, 2006, p. 81). Indo ao encontro do declarado anteriormente, retomamos o depoimento do P5 quando realçou:

A gente faz a avaliação diagnóstica, e eu vou anotando mais ou menos aquilo que o aluno incorreu em erro, né? Aquele que tiver maior incidência na turma toda, assim, os mais incidentes dos erros, a gente vai anotando e a gente vai fazer um planejamento em cima para trabalhar essas dificuldades com eles (Professor 5 - 3º ano).

Curiosa essa observação do P5, visto que enfatizou ir na direção dos erros mais recorrentes, a fim de pensar em alternativas didáticas de superação. Entendemos ser a sala de aula um espaço de arranjos multifacetados. De fato, conjugar o tempo didático com as necessidades de aprendizagem, não é tarefa fácil. Mas nos perguntamos, como ficariam, então, aqueles erros com menos incidência? Numa das turmas acompanhadas por Oliveira (2010), especificamente uma classe do 3º ano do ensino fundamental, a docente chegou a declarar, durante a entrevista, que acompanhava mais os/as estudantes que estavam com rendimento aquém do esperado. Segundo ela, houve prejuízo de aprendizagem por parte de um grupo menor que, naquela ocasião, já produzia textos. E nesse caso, especificamente? O que ocorria com os erros de menor recorrência? Cremos que a incursão longitudinal, em sala de aula, nos ajudaria a responder de forma mais fidedigna essa pergunta. Porém, não nos isentamos dessas inferências ao longo de nossas análises.

Retomando a pauta da avaliação diagnóstica e nos reportando ao que foi dito pela P4, obtivemos a seguinte narrativa:

Eu fiz esse diagnóstico duas vezes apenas. Naquele dia, você já passa a conhecer mais ou menos um pouquinho de cada um. Como cada um reagiu, como cada um conseguiu se expressar. Qual o grau de dificuldade ou de facilidade de cada um. Então assim, a importância desse diagnóstico inicial para mim é fundamental. Ela teria que ser feita anualmente, semestralmente, porque é uma ferramenta importante. Baseia muito no início da resolução. Você vai com o dedo na ferida mesmo para identificar a dificuldade, conseguir chegar lá e tentar sanar o processo que está dificultando o progresso (Professora 4 - 3º ano).

Luckesi (2006) declara, conforme já frisamos nesse estudo, uma aproximação conceitual das diversas nomenclaturas empregadas por estudiosos da avaliação: diagnóstica, mediadora, formativa, entre outras. Para Villas Boas (2014, p. 58), “a avaliação formativa inclui a diagnóstica, interessada no que o aluno já aprendeu, no que ainda não aprendeu e nos aspectos facilitadores e dificultadores do processo de aprendizagem”. Diante dessa afirmação, a P3 exemplificou como acontecia, no seu cotidiano, a avaliação diagnóstica e a importância de flexibilizar o planejamento para reorientar a aprendizagem:

A gente faz aquele planejamento, só que, ao longo do processo, quando a gente percebe que alguma coisa não está indo bem, a gente para e elabora mais

alguma coisa para priorizar aquela questão. Por exemplo, nós percebemos que os meninos estavam com dificuldade na composição do número. Aí a gente elabora ali uma atividade ali pontual. Vamos contar objetos na sala, vamos fazer uma coisa prática. Então tem muito essa questão de você ver e pensar que vai seguir aquilo ali direitinho, mas observando que boa parte da turma não está bem em alguma coisa, você tem que parar e ver qual vai ser a intervenção (Professora 3 - 2º ano).

Em relação ao uso do Relatório de Avaliação (Rav) dos anos anteriores, como uma avaliação diagnóstica, os/as docentes pesquisados alegaram recorrer ao material, porém, somente de alguns/mas estudantes, conforme exemplificado pelo P5 (3º ano): “Eu não utilizo de todos os alunos. Eu utilizo daqueles que eu acho que tem mais dificuldades. Aí eu vou observar, vou olhar a vida dele. Mas de todos os alunos eu não utilizo não”. Já a P4 (3º ano), concordou ao declarar: “a gente faz para tentar identificar o que está acontecendo agora, saber o que houve no ano anterior, se condiz com a sua realidade ali agora”. Sobre o aspecto de continuidade, de apreender se o/a estudante persiste em algum tipo de mediação necessária, a P3 (2º ano), realçou: “se é só você que está observando aquele ponto ou se já foi observado antes”. Seguimos, nos reportando a esse assunto, com a declaração da P2:

Olha, no ano passado eu dei sorte de ter lido o relatório de um aluno. Eu dei muita sorte. Eu li bem no comecinho, e aí o menino, eu já percebia a dificuldade daquele menino totalmente desconcentrado. Aí fui falar com a mãe, ele não era da nossa escola e a mãe: “não, não professora. Não é possível. Ele era perfeito na outra escola e não sei o quê, não sei o quê...” E eu falei: “nossa, mais que curioso, porque no relatório dele está escrito o que eu estou te falando.” E ela começou: “É, para falar a verdade eu tinha até medo de chegar perto da sala.” Gente, vocês acreditam que a mulher queria me enganar, dizer que o menino era perfeito e que agora é que ele estava ruim? Se eu não tivesse lido o relatório, eu teria ficado sem argumento. E foi sorte mesmo, porque eu não saio lendo de todos não, eu leio como o P5 falou. A gente vai atrás, normalmente, daqueles que apresentam algum comportamento estranho (Professora 2 - 2º ano).

Os relatos das professoras acenam para uma não sistematicidade na leitura dos relatórios precedentes, o que coloca em xeque a finalidade deste documento, considerando que é um retrato, ainda que não totalmente fidedigno, das construções, das aprendizagens. Outro aspecto foi que, ao sublinhar: “ali no comecinho, já percebia a dificuldade daquele menino totalmente desconcentrado”, indica um rótulo da docente que se aproxima do que Villas Boas (2017) atesta como fazendo parte dessa avaliação informal, nesse caso, desfavorável ao estudante. Ou seja, o que poderia ser um

instrumento formativo, de conhecimento, passa a assumir status de passaporte do fracasso, considerando a visão estagnada da avaliação nessa perspectiva.

Reportando-nos, ainda, à avaliação diagnóstica, destacamos que, para a coordenadora que contribuiu com nosso estudo, esse momento é crucial no trabalho do/a professor/a. Para ela:

Os professores fazem alguns testes de sondagem. Eles fazem algumas atividades, por exemplo, agora quando a gente voltou, eles fizeram algumas atividades de sondagem para ver como os alunos estavam, né? Os grupos, né? Como que tava o andamento dos grupos, a questão de leitura, a questão da escrita mesmo, do conhecimento das letras, no caso, falando ali do primeiro ano, né? Então fizeram, os professores fazem atividades que a partir daquelas atividades, eles vão observar, né? Como que tá as crianças e de onde eles precisam partir. Então eles fazem esse tipo de atividade no início do ano, né? Para poder ter uma noção (Coordenadora).

Considerando a narrativa da coordenadora, foi possível apreender que se tratava de uma prática recorrente: avaliação diagnóstica. Por outro lado, aproximando-se dos relatos dos/as professores/as, também realçou que o RAv não era muito utilizado como avaliação diagnóstica. Segundo ela, somente em alguns casos específicos:

Muitas vezes, o que a gente vê é em alguns casos. A gente vê que os professores eles pegam muito... eles conversam muito com professor do ano passado, por exemplo, se tiver professor do seu aluno que também está na escola ainda, eles vão muito em busca do professor para que o professor relate. Mas essa questão de voltar lá no relatório, eu vejo que é pouco. Acontece muitas vezes quando o professor pega algum aluno que tem algum tipo de deficiência, aí o professor recorre ao documento para tentar entender melhor, tentar conhecer melhor. Mas na maioria não, na maioria, eu vejo que não. Eles recorrem mais ao boca a boca mesmo (Coordenadora).

Segundo as Diretrizes de Avaliação (Distrito Federal, 2014a, p. 13), são dois os pilares que potencializam a prática formativa: a avaliação diagnóstica e a autoavaliação. “A primeira, porque não se dissocia do fazer e das observações diárias que devem ser registradas; a segunda, porque se autoavaliar é a maneira pela qual o estudante e demais atores da escola podem inserir-se no processo avaliativo e conhecer a si mesmo enquanto aprendem”. Podemos registrar um exemplo de autoavaliação, conforme já enfatizado nesse estudo, no diálogo do estudante com a P3, rememorado pela profissional por ocasião do grupo focal:

Aí ele falou: “tia, não está dando certo. Está faltando uma letra.” Eu falei: “Leia o que você escreveu”. E aí ele foi ler, era **passarinho**. Aí ele leu, aí quando ele chegou no ‘s’ ele falou: “Ah, mas são dois.”. Aí voltou com a folha para botar o ‘s’ que estava faltando. Então essa coisa de você pedir para o aluno: “Leia de novo o que você escreveu. O que era mesmo? E ele: “Ah não tia, não é essa não” (Professora 3 - 2º ano).

Para Villas Boas (2017, p. 161), na avaliação formativa estaria incluído o feedback e o automonitoramento, sendo “necessário salientar que o objetivo do trabalho pedagógico é facilitar a transição do feedback para o automonitoramento”. Esse é o processo de desenvolvimento da autonomia intelectual do aluno. Como podemos observar na narrativa da P4, além desse retorno, diálogo com o estudante, a avaliação também assegura uma reflexão a respeito do trabalho docente. Eis o que declarou:

A avaliação para mim não é só a avaliação do que o aluno aprendeu, do que o aluno desenvolveu, do que ele conseguiu entender, compreender, registrar. Mas, também, do seu resultado, do trabalho que você está desenvolvendo. É um feedback, uma resposta sobre aquilo que você está fazendo, aquilo que você está desenvolvendo. Se você está conseguindo atingir os seus objetivos minimamente ou medianamente, porque o máximo é difícil. Então assim, a avaliação é via de duas mãos, ela vai e volta. Então é uma resposta para você profissional também (Professora 4 - 3º ano).

Na mesma direção, a P2 (2º ano), completou: “a gente avalia primeiro a gente, se a gente tiver consciência, né?” Ao ser indagada a esse respeito, a P4 enfatizou:

Para aquele professor que tem consciência, né? Consciência de conseguir identificar onde está a falha e procurar alternativas, procurar recursos para tentar sanar aquele problema. Porque o problema não é do aluno, o problema é nosso, é meu como professora e dele. Porque eu não consegui fazer, desenvolver, com facilidade, para que ele conseguisse alcançar o objetivo. E, às vezes, ele criou uma barreira, uma resistência ou uma certa dificuldade em alcançar aquele objetivo, naquele momento. E aí são necessárias outras estratégias. Eu gosto muito, eu pratico isso há muito tempo... Eu tenho horror à palavra prova, teste, avaliação. Gente, na hora que você fala teste o menino já muda, a fisionomia dele muda. Então assim, tem que ‘desamendrontar’ esses termos. E fazer com que eles entendam que a nossa avaliação, é como o P5 falou, ela é constante. Ela é diária, ela é somativa. Eu posso fazer um teste no aluno e ele hoje sair super bem, e amanhã ou na semana que vem alguma coisa mudar na rotina dele, da realidade de vida dele, ele não conseguir realizar os mesmos exercícios, porque ele não estava bem naquele dia. E isso acontece comigo também como profissional. Hoje, como eu não estou bem, não consegui dar uma boa aula. A semana vem, depois de ter passado a agonia de algum problema, alguma coisa, aí a gente consegue. E do mesmo jeito é a criança (Professora 4 - 3º ano).

Muito interessante essa análise do próprio trabalho, revelada pelas professoras. Ou seja, entendendo que a prática avaliativa não é unilateral, é crucial, segundo as docentes, avaliar a prática desenvolvida, considerando o retorno de aprendizagem do/a estudante (Braga e Oliveira-Mendes, 2021). Merece destaque a representação que ainda se tem do instrumento prova. Acreditamos que, a respeito do desenho histórico que se tem dessa prática, qualquer outra que sinalize para uma ameaça ao/a estudante, pode desencadear uma vivência negativa da avaliação. Indagada a respeito dessa pauta, a coordenadora frisou:

Avaliei, acho que tá bacana a forma que está sendo, vou continuar. Avaliei e vi que os alunos não estão avançando, porque acredito assim, muito tempo e aí eu tinha uma concepção quando, quanto aluna, que avaliação era uma questão minha, né? Eu estava me avaliando. Então se fosse ruim, a questão era minha. Mas hoje eu tenho uma perspectiva diferente, na verdade, o professor, ele avalia e ele tá avaliando o próprio trabalho dele, né? O trabalho que ele está fazendo. E aí eu acredito que a avaliação tem essa, tem esse objetivo aí. De, a partir da avaliação, dessa avaliação processual, o professor refletir (Coordenadora).

Para esses momentos avaliativos, os/as docentes utilizavam uma diversidade de instrumentos, bem como foi demonstrado na pesquisa realizada por Oliveira-Mendes (2013). Estudo que também indicou a necessidade do trabalho articulado entre o corpo docente da escola e o coordenador pedagógico, a fim de contribuir, efetivamente, com a prática de sala de aula, conforme também atestam Lobo, Silva, Barros e Oliveira-Mendes (2021).

De acordo com Lima e Silva (2020, p. 48), “as escolas podem planejar e acordar com os docentes formas de avaliar, os instrumentos e procedimentos de avaliação que aplicam e praticam como maneira de qualificá-los, colocando-os a serviço da avaliação formativa”. Os mesmos autores seguem realçando que “o zelo com todo o processo e, em especial, com os instrumentos, como testes, provas, exercícios, roteiros para pesquisa devam ser examinados, discutidos e legitimados com a equipe pedagógica da instituição” (Lima e Silva, 2020, p. 48). A partir desse cenário, sublinhamos a importância em diversificar os instrumentos avaliativos para assegurar a aprendizagem e, também, para compor o que na SEEDF ficou conhecido como RAv. Mais uma vez, destacamos que esse instrumento de síntese das aprendizagens construídas, dos aspectos a serem apropriados pelo/a estudante, indica um quadro que pode (e deve) auxiliar o/a docente que trabalhará

com esse/a estudante no ano subsequente. Ele entra em cena no bojo da discussão dos ciclos, da heterogeneidade, da avaliação formativa, transcende, portanto, a visão numérica, somente.

No conjunto dos sujeitos entrevistados, destacamos que houve uma narrativa unânime em diversificar os instrumentos avaliativos. No caso do P5 (3º ano), destacou: “São vários, né? Os instrumentos são vários”. Enquanto isso, a P1 (1º ano), completou: “nós usamos o teste da psicogênese, usamos as atividades, usamos os cadernos, usamos jogos que a gente faz a observação sobre como eles se desenvolvem nos jogos”. Sobre esse assunto, a coordenadora pedagógica enfatizou que a orientação dada era que focassem nas:

Anotações diárias, né? Que eu acho que as anotações são muito importantes, por exemplo, você está ali com a sua turma, você fez uma observação que você fez uma atividade direcionada de leitura, uma atividade direcionada de escrita, o professor fazer... eu fazia muito isso em sala, né? Colocar o nome da criança e ir fazendo as anotações. Porque tá tete a tete com a criança, né? Então você vai tendo aquela visão da criança e vai fazendo essas anotações, uma das orientações que a gente dá para eles é que eles observem, né? e façam essas anotações para que ele tem... a questão do teste da psicogênese também é um tipo de avaliação que a gente faz na escola. Então o cuidado dele com relação ao teste, a preparação das crianças. A questão do cuidado, né? Na hora da aplicação do teste, não é de qualquer maneira (Coordenadora).

É curiosa essa opção nessa rede pelo que ficou conhecido como teste da psicogênese. A partir dos resultados, há um desenho em como organizar os/as estudantes no projeto de reagrupamento: intra e extraclasse. Ou seja, o/a estudante tem mediações em relação à escrita tanto em seu grupo-classe de origem, quanto entre turmas que são formadas a partir da hipótese de escrita. Chamamos a atenção para o caráter classificatório que, por vezes, esse encaminhamento pode desencadear distorcendo, e muito, o preconizado pela teoria da psicogênese da língua escrita.

A coordenadora relatou que, na escola, o coordenador pedagógico “tem a função de observar se aquelas avaliações, elas estão englobando tudo que tem que englobar. Tanto as atividades, quanto avaliações, sempre vai passar pela coordenação (sic) e depois pela supervisão”. Interessante analisar essa afirmação, já que pode desencadear não um trabalho de mediação, mas de fiscalização no interior da escola. Todo e qualquer

encaminhamento do/a professor/a passar pelo crivo da coordenação e supervisão, pode criar um clima não favorável ao que vimos enfatizando.

Cabe salientar que, ao serem questionados/as se o trabalho da coordenação pedagógica interferia na prática avaliativa, os/as docentes responderam que a inserção desse profissional na prática do/a professor/a era sempre positiva. Foi o que atestou, por exemplo, o P5 (3º ano) ao declarar: “na verdade, interfere positivamente, porque a gente está sempre tendo reuniões relacionadas à questão da avaliação. Nas nossas coletivas⁵, nós tivemos várias relacionadas à avaliação formativa. Então isso contribuiu para a gente ter um aprimoramento na nossa prática avaliativa também”. Sobre esse assunto, a P1 continuou enfatizando:

Interfere muito e ajuda muito quem está chegando, porque os colegas que estão chegando precisam muito desse suporte, desse acompanhamento, dessa ajuda do pedagógico. O pedagógico é muito importante em uma escola. Então essa parte assim do coordenador, do supervisor, do diretor, esse trabalho coletivo ajuda bastante. E é muito importante, muito importante mesmo. Quando a gente tem suporte na sala, a gente que está iniciando, está chegando, faz toda a diferença (Professora 1 - 1º ano).

Conforme enfatizamos, as conversas foram realizadas separadamente: grupo focal com cinco professores/as e entrevista semiestruturada com a coordenadora. Portanto, embora na narrativa desta última tenha sido evidenciada a questão da observância das proposições avaliativas, no interior da escola, apreendemos, conforme depoimentos anteriores, que esse desenho não estava impedindo que um trabalho articulado entre esses sujeitos fluísse. Ao contrário, tudo indica, pelos relatos, que essa mediação vinha funcionando nesse espaço estudado. Ainda sobre esse tema, os Pressupostos Teóricos da SEEDF (Distrito Federal, 2014c, p. 73-74) orientam que a:

Observação e anotação do que os estudantes “ainda” não compreenderam, do que “ainda” não produziram, dos aspectos que “ainda” necessitam de maior atenção e orientação, por meio de registros no Diário de Classe e em outros instrumentos, como, por exemplo, o portfólio construído com essa finalidade. Essa prática possibilita aos professores, que lidam com um mesmo estudante ou

⁵As escolas no Distrito Federal possuem uma característica peculiar, “pois os professores contam com carga horária de 15h semanais destinadas à coordenação pedagógica que possibilita a formação continuada docente, o planejamento e avaliação dos trabalhos pedagógicos, bem como o atendimento às necessidades específicas de aprendizagem dos estudantes, entre outras” (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p. 26). Esse momento, conhecido como reunião coletiva, acontece nas quartas-feiras nas escolas. Ressaltamos que a jornada de trabalho desses professores é de 40 horas semanais.

grupos de estudantes, conhecê-los melhor para definir estratégias conjuntas; sugerir novas atividades e ou tarefas interdisciplinares. A observação como procedimento avaliativo permite localizar cada estudante ou grupo de estudantes em seu momento e trajetos percorridos, alterando o enfoque avaliativo e as “práticas de recuperação”, além das atividades desenvolvidas no Projeto Interventivo, Parte Diversificada e Reagrupamentos⁶.

De fato, o componente observação ganha destaque no documento supracitado. Sublinhamos a importância de que, conjugado a esse instrumento, o registro faça parte da prática avaliativa diária. Desse modo, sim, se tem um retrato mais fidedigno do processo como um todo.

Todos esses momentos analisados convergem em informações para o/a docente alimentar o Registro Avaliativo (RAv). Por isso:

É preciso que o mesmo contenha elementos da avaliação diagnóstica observados pelo docente e/ou pelo conselho de classe: as aprendizagens evidenciadas e as dificuldades percebidas devem ser descritas na primeira parte do documento. Em seguida, devem-se apresentar as estratégias utilizadas ou as intervenções conduzidas para sanar tais dificuldades, bem como os resultados das intervenções e outras orientações que se fizerem necessárias para que o registro de avaliação cumpra sua função formativa (Distrito Federal, 2014a, p. 49).

Reportando-se ao RAv, o docente P5 apontou que essa transposição acontecia da seguinte maneira:

Geralmente, no dia a dia eu vou fazendo anotações, já justamente, porque eu sei que a gente tem que ter essa questão para fazer o relatório do aluno. O relatório de aprendizagem. Então, quando a gente faz o registro, ele nos dá um suporte na hora da gente fazer esse relatório. A gente vai entender melhor como se desenvolveu a aprendizagem do aluno. Então eu acho, eu me baseio mais nisso. Pego as minhas observações diárias e estou sempre fazendo o registro no meu caderno de alguns alunos, da maioria deles (Professor 5 - 3º ano).

Interessante esse encaminhamento adotado pelo docente, ou seja, registrar a parte para, em seguida, transpor para o RAv. Tal alternativa foi apontada, também, no estudo realizado por Oliveira (2010). Vários aspectos podem contribuir para essa opção,

⁶ De acordo com as Diretrizes Pedagógicas (2014b, p. 56), o Projeto Interventivo é “um projeto específico que parte de um diagnóstico e consiste no atendimento imediato aos estudantes que, após experimentarem todas as estratégias pedagógicas desenvolvidas nas aulas, ainda evidenciem dificuldades de aprendizagem” (p. 45). E o Reagrupamento é “uma estratégia de trabalho em grupo, que atende a todos os estudantes, permitindo o avanço contínuo das aprendizagens a partir da produção de conhecimentos que contemplem as possibilidades e necessidades de cada estudante, durante todo o ano letivo” (p. 45).

por exemplo, considerando a dinamicidade da avaliação, reescrever, redirecionar registros feitos anteriormente. Há, portanto, maior flexibilidade nesse registro separado.

Para a coordenadora pedagógica, o RAv teria a finalidade de comunicar aos pais a situação escolar do estudante e, ainda, para servir de informação para “algum professor que vai pegar meu aluno no ano que vem. Como que aquele aluno ali está ao final daquele bimestre. Então, é... colocar ali naquele documento, como aquele aluno está naquele momento”. Para ela, a orientação, enquanto coordenadora, era de que:

Tem que ser um documento acessível para o pai, com uma linguagem acessível para o pai, o pai tem que pegar ele, tem que entender o que que tá escrito ali e tem que ser um documento verdadeiro e autêntico. Porque muitas vezes, eu já peguei, como coordenadora, já peguei um documento, um RAv que você olha e fala: não é a mesma criança. Então é um documento que tem que ser autêntico e tem que retratar realmente como que tá aquela criança naquele momento da vida escolar, né? E com palavras assim acessíveis, porque é um documento que vai para comunidade, né? Que vai para o pai, então o pai precisa entender o que é aquele documento está dizendo, de como aquelas crianças está (sic), com relação aos conhecimentos, com relação a dinâmica dele em sala, com relação ao cuidado com o material, com relação ao relacionamento com os colegas, eu acho que é um o documento bem completo e que norteia muito quando um professor por exemplo, pega um aluno no ano seguinte. O professor pegar aquele documento ali e ler, ele vai ter assim, uma visão se ele realmente foi escrito ali na íntegra, né? O professor vai ter uma visão muito ampla do aluno (Coordenadora).

Chama-nos a atenção, na narrativa da coordenadora, a linguagem escrita a ser utilizada no RAv, considerando o alcance que esse documento pode ter, visto que é acessível a toda a comunidade escolar, incluindo os/as pais/mães/responsáveis pelas crianças. Outra questão realçada é a funcionalidade que o registro pode assumir, no sentido desse andaime que sinaliza para as construções infantis. O/a professor/a que for trabalhar com aquele/a estudante terá, no documento, uma alternativa para conhecer suas apropriações.

Recuperando contribuições da teoria da transposição didática (Chevallard, 1991), há singularidades dos saberes: científico, a ensinar e efetivamente ensinado. No caso das orientações do RAv, apreendemos que, para além das orientações oficiais, os sujeitos pertencentes aquele cotidiano buscaram alternativas para a operacionalização desse instrumento no chão da sala de aula, opção que se alinha com o sublinhado por Nogueira (2006, p. 115) quando enfatiza que “dessa maneira, foram sendo construídos os saberes

pertinentes ao relatório, ou seja, uma valorização do saber experiencial [...] Esta partilha de saberes criou os porquês e os para quês dos relatórios de desenvolvimento do aluno como registro avaliativo”. Do mesmo modo, recorrendo a Tardif (2002, p. 12), o autor sublinha que “o trabalho docente, enquanto produção de saberes, só se efetiva na relação coletiva com seus parceiros, portanto, o saber dos professores é um saber social”. O que vai ao encontro da seguinte afirmação:

Cumprir refletir que a escola é feita de muitas gentes. A escola é lugar de encontro, lugar de partilha de conhecimentos, ideias, crenças, sentimentos, lugar de conflitos, portanto, lugar que acolhe pessoas diferentes, com valores e saberes diferentes. É um espaço híbrido. O híbrido, neste caso, constitui a identidade do que é dinâmico, flexível e plurivocal, em contraposição à concepção hierárquica da identidade pura, única, autêntica, univocal e uniforme (Fernandes e Oliveira, 2023).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao considerarmos as contribuições teóricas, os documentos de base legal que enfocam a avaliação para as aprendizagens no contexto dos anos iniciais do ensino fundamental, com enfoque no BIA, intentamos, conforme já salientado, compreender o que vem orientando as concepções de docentes atuantes no BIA e da coordenadora pedagógica de uma escola pública do Distrito Federal.

Percebemos, ao longo da pesquisa e por meio da conversa com os/as docentes, que a orientação da prática cotidiana vinha recebendo influências de vários aspectos, incluindo o percurso profissional, desde a formação inicial, a formação continuada, até os cursos de qualificação, perpassando a troca de experiências com os demais docentes, conforme pontuou o P5 (3º ano): “na verdade, essa prática, nossa prática, ela é baseada até na nossa formação, na nossa formação. A gente leu tanto, a gente estudou tanto na nossa formação. Então, assim, não tem como perder”. Chartier (2007, p. 185) reflete que o docente, ao se deparar com os textos acadêmicos, “privilegiam as informações diretamente utilizáveis, o como fazer mais do que o porquê fazer, os protocolos de ação mais do que as explicações ou os modelos”.

Concordando com essas afirmações, Villas Boas (2014, p. 60) nos diz que “essa formação faz parte de um processo mais amplo, que não ocorre apenas em cursos, mas

tem início quando os futuros profissionais da educação passam a frequentar escolas, quando crianças”. Para a mesma autora, o tema avaliação formativa não tem sido alvo de discussão nos cursos de formações de professores, o que precisa ser repensado, porque esses cursos são “momentos privilegiados de aprofundamento teórico, sistematização de ideias, realização/análise de pesquisas e, ao mesmo tempo, de análise da prática correspondente” (Villas Boas, 2014, p. 60). Concordamos com a autora supracitada, de que é preciso investir mais na formação docente, principalmente no tocante à avaliação nos anos iniciais do ensino fundamental, para que possamos alcançar melhores resultados nos processos de ensino e de aprendizagem.

Conforme apontado por Chartier (2007, p. 186), os “saberes forjados pelos pesquisadores” não atendem às demandas cotidianas dos/as professores/as alfabetizadores/as. Percebemos que as trocas de informações entre eles/as possuem mais validação do que os conhecimentos advindos dos documentos de base legal, bem como os saberes teóricos. Alinhando-nos ao que sublinha Chartier (2007), é importante que as pesquisas, em relação a essa temática, caminhem ao encontro de um trabalho reflexivo sobre os saberes na ação.

Em relação à avaliação para as aprendizagens, foram unânimes as perspectivas diagnóstica e formativa (Hadji, 2001), (Perrenoud, 1999) e (Luckesi, 2003), de modo a acompanharem os progressos dos/as estudantes, pensarem em instrumentos diversificados. Chegaram a citar o teste da psicogênese que, em termos de alfabetização, se constituía numa alternativa viável para diagnosticar e pensar em encaminhamentos didáticos que favorecessem o avanço dos/as aprendizes.

Discutimos, também, a articulação e o espaço que os diferentes instrumentos ocupavam na avaliação dos/as aprendizes, e conseguimos identificar que os/as profissionais pesquisados/as recorriam a uma diversidade de alternativas: observação, anotações diárias, teste da psicogênese, provas, ditados, jogos e atividades avaliativas e buscavam fazer a articulação entre os resultados apresentados e a modificação do planejamento.

Entendemos a complexidade que norteia a avaliação na alfabetização, pelo caráter multifacetado que esses campos assumem na literatura brasileira, em suas bases legais,

mas muito mais na prática didático-pedagógica. Concluimos, portanto, como podemos observar nos resultados, que os/as profissionais apontaram para vários arranjos, opções de intervenções e avaliações para sanar os desafios que envolvem o processo de avaliar no Bloco Inicial de Alfabetização.

REFERÊNCIAS

ASTOLFI, Jean-Pierre. **L'erreur, um outil pour enseigner**. 4. Ed. Yssy-les-Moulineaux: ESF, 2006.

ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRAGA, Débora Félix; OLIVEIRA-MENDES, Solange Alves de. A prática pedagógica e o tratamento da heterogeneidade de saberes na alfabetização. In: Cristiana Barcelos da Silva e Roger Goulart Mello. (Org.). **Metodologias, práticas e inovação na educação contemporânea**. 1ed. Rio de Janeiro: e-Publicar, 2021, v. 1, p. 296-311.

BRASIL. LDB. Lei 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1996. Disponível em www2.senado.leg.br. Acesso em: 04 de jan. de 2019.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 2013.

CHARTIER, Anne-Marie. A ação docente: entre saberes práticos e saberes teóricos. In: CHARTIER, Anne-Marie. **Práticas de leitura e escrita**: história e atualidade. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007. Trad. Flávia Sarti e Teresa Van Acker.

CHEVALLARD, Yves. **La transposición didáctica**: del saber sabio al saber enseñado. Traducción. Claudia Gilman. Buenos Aires: Auque Grupo editor S.A. 1991.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria do Estado de Educação do DF. **Diretrizes de Avaliação Educacional**: Aprendizagem, Institucional e em Larga Escala. Brasília, 2014a.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do DF. **Diretrizes Pedagógicas para Organização do 2º Ciclo**. Brasília, 2014b.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo em Movimento da Educação Básica**: Pressupostos Teóricos. Brasília, 2014c.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do DF. **Registro de Avaliação - Rav. Orientações para preenchimento**. 2015.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do DF. **Currículo em movimento da Educação Básica: Ensino Fundamental – Séries Anos Iniciais**. Brasília, 2018.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília: Líber livro, 2008.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1985.

FERNANDES, Hegeto, L. de C.; DE OLIVEIRA, Borges Roballo, R. . DESAFIOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA JUSTA: ANÁLISE DO PLANEJAMENTO DOCENTE NOS ANOS INICIAIS. **Linguagens, Educação e Sociedade**, [S. l.], v. 27, n. 54, p. 56-78, 2023. DOI: 10.26694/rles.v27i54.2995. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/2995>. Acesso em: 8 nov. 2023.

FREITAS, Luiz Carlos. et al. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. Petrópolis: Vozes, 2014.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Tradução: Patrícia C. Ramos. - Porto Alegre: Artmed, 2001.

LIMA, Erisevelton Silva. Avaliação por pares ou colegas e autoavaliação: procedimentos que encorajam e emancipam. In: TEIXEIRA, Célia Regina e MIRANDA, Joseval dos Reis (orgs). **Avaliação das aprendizagens: experiências emancipatórias no ensino superior**. Max Limonad, Editora. SP, 2013.

LIMA, Erisevelton Silva; SILVA, Francisco Thiago. **O encontro entre o currículo e a avaliação na coordenação pedagógica da escola**. Brasília: Editora Kiron, 2020.

LOBO, Lucineide Alves Batista; SILVA, Ana Kátia da Costa; BARROS, Camilli de Castro; OLIVEIRA-MENDES, Solange Alves de. O espaço da coordenação pedagógica e o processo de alfabetização. In: SILVA, Américo Junior Nunes; SOUZA, Ilvanete dos Santos de; LIMA, Reinaldo Feio (Orgs.). **Discursos, práticas, ideias e subjetividades na educação**. Ponta Grossa-PR: Atena, 2021.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática**. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2003.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 18ª Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem**: componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudo e proposições. 1ª Ed. São Paulo: Cortez, 2013.

NOGUEIRA, Vânia Leila de Castro. **Registros avaliativos do professor nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2006. Dissertação de Mestrado em Educação - Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

OLIVEIRA, Solange Alves de. **Progressão das atividades de Língua Portuguesa e o tratamento dado à heterogeneidade das aprendizagens**: um estudo da prática docente no contexto dos ciclos. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Brasil. 2010.

OLIVEIRA-MENDES, Solange Alves de. Ensino de língua e práticas avaliativas no 1º ciclo: o que dizem e fazem as professoras? In: **I CONBALF – Congresso Brasileiro de Alfabetização**, 2013. Eixo Temático 2 - Alfabetização no Ensino Fundamental. Disponível em: https://28473cf1-9f63-40b0-b146f3b3c65a8b23.filesusr.com/ugd/64d1da_efodff16aa274c95a883d1e2492948f5.pdf. Acesso em: 20 jun. 2020.

OLIVEIRA-MENDES, Solange Alves de. Avaliação das aprendizagens e ensino de língua portuguesa numa lógica ciclada: discutindo práticas de registro. **Lumen**, Recife, v. 22, n. 1, jan/jun. 2013.

OLIVEIRA-MENDES, Solange Alves de. Práticas de (não) atendimento à diversidade das aprendizagens no 1º ciclo do ensino fundamental. **Interfaces Científicas**, v. 4. n.2, p. 107-122, fev. 2016.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

RESENDE, Viviane. **Análise de discurso crítica e realismo crítico**. Campinas, SP: Pontes, 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Virando a escola do avesso por meio da avaliação**. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. Avaliação para aprendizagem na formação de professores. In: **Cadernos de Educação**, Brasília, n. 26, p. 57-77, jan./jun. 2014. Disponível em: www.cnte.org.br.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas (org.). **Avaliação**: interações com o trabalho pedagógico. Campinas, SP: Papyrus, 2017.

HISTÓRICO

Submetido: 30 de Set. de 2023.

Aprovado: 19 de Nov. de 2023.

Publicado: 15 de Jan. de 2024.

COMO CITAR O ARTIGO - ABNT:

BARROS. C, C.; MENDES. S, A, O. Concepções avaliativas no bloco inicial de alfabetização: Narrativas docentes e da coordenação pedagógica. **Revista Linguagem, Educação e Sociedade - LES**, v.28, n.56, 2024, eISSN: 2526-8449