



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO**

**ENTRE O PRESCRITO E O EFETIVAMENTE PRATICADO: UM
ESTUDO DA AVALIAÇÃO PARA AS APRENDIZAGENS E DOS
REGISTROS NO BLOCO INICIAL DE ALFABETIZAÇÃO**

Camilli de Castro Barros

Brasília - DF
2021

Camilli de Castro Barros

**ENTRE O PRESCRITO E O EFETIVAMENTE PRATICADO: UM
ESTUDO DA AVALIAÇÃO PARA AS APRENDIZAGENS E DOS
REGISTROS NO BLOCO INICIAL DE ALFABETIZAÇÃO**

Dissertação de Mestrado Acadêmico apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília (UnB), na linha de pesquisa Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação (EAPS) como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em educação.

Orientadora: Dra. Solange Alves de Oliveira-Mendes

Brasília - DF
2021

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

BB277e BARROS, Camilli de Castro
Entre o prescrito e o efetivamente praticado: um estudo da avaliação para as aprendizagens e dos registros no bloco inicial de alfabetização. Dissertação de Mestrado em Educação. / Camilli de Castro BARROS; orientador Solange OLIVEIRA MENDES. -- Brasília, 2021.
211 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Educação) -- Universidade de Brasília, 2021.

1. Educação. 2. Avaliação. 3. Alfabetização e Letramento. 4. Bloco Inicial de Alfabetização - BIA. 5. Concepções docentes/Coordenação Pedagógica. I. OLIVEIRA-MENDES, Solange , orient. II. Título.

Camilli de Castro Barros

**ENTRE O PRESCRITO E O EFETIVAMENTE PRATICADO: UM
ESTUDO DA AVALIAÇÃO PARA AS APRENDIZAGENS E DOS
REGISTROS NO BLOCO INICIAL DE ALFABETIZAÇÃO**

Dissertação de Mestrado Acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília (UnB), na linha de pesquisa Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação (EAPS) como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Defendido e aprovado em 23/12/2021

Banca examinadora formada pelos professores

Prof.^a Dra. Solange Alves de Oliveira-Mendes

PPGE/FE/Universidade de Brasília (Presidente)

Prof.^a Dra. Maria Clarisse Vieira

MTC/UnB (Membro Titular interno)

Prof. Dr. José Ricardo Carvalho Da Silva

DLEV/Universidade Federal de Sergipe (Membro Titular externo)

Prof.^a Dra. Edna Rodrigues Barroso

Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (Membro Suplente)

Dedico essa dissertação ao meu pai ***Antônio Assunção Barros*** (in memoriam), meu maior incentivador desde sempre! Um dia você se tornou saudade sem saber...

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a **Deus** e a **Nossa Senhora**, por terem me mantido no caminho certo durante este período, com saúde e forças para chegar até o final. Enquanto tantos se foram de forma precoce, agradecer por cada dia se torna primordial.

À **minha família**, pelo apoio que sempre me deram durante toda a minha vida. Principalmente para minha **mãe Maria** (“Quem traz na pele essa marca possui a estranha mania de ter fé na vida” – Milton Nascimento), para meu marido **Romerio** e para minhas duas filhas **Ana Luiza e Eloise**, que são as flores do meu jardim. Tudo que faço é por elas e para elas!

Deixo um agradecimento especial para minha **orientadora Solange**, por ter acreditado no meu projeto e pelo dom de transformá-lo em dissertação. Por todo incentivo e dedicação do seu tempo, muito obrigada! Com ela, aprendi muito e serei eternamente grata.

Aos professores que aceitaram fazer parte da **banca examinadora**: Prof.^a Dra. **Maria Clarisse Vieira**, Prof. Dr. **José Ricardo Carvalho Da Silva** e a amiga Prof.^a Dra. **Edna Rodrigues Barroso**. Agradeço a leitura, o olhar atento e as orientações acertadas.

Às **amizades** que o mestrado me trouxe, principalmente **Ana Kátia e Lucineide**: um dia a orientadora pediu para que seguíssemos sempre juntas, e assim o fizemos! Do mestrado para a vida.

Aos professores da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal que contribuíram com esta pesquisa.

Também quero agradecer à **Universidade de Brasília - UnB** e a todos/as os/as professores/as do mestrado, pela elevada qualidade do ensino oferecido. Estudar nesse espaço foi uma realização pessoal e profissional!

À **Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal**, que me concedeu o afastamento ao longo desses dois anos para me dedicar, exclusivamente, aos estudos e me possibilitou mais essa conquista.

*“Se ensinamos, os alunos não aprenderam e estamos interessados
que aprendam, há que se ensinar até que aprendam;
há que se investir na construção dos resultados desejados”
(Cipriano Luckesi, 1998, p. 80).*

BARROS, Camilli de Castro. Entre o prescrito e o efetivamente praticado: um estudo da avaliação para as aprendizagens e dos registros no bloco inicial de alfabetização. Dissertação de Mestrado em Educação. Faculdade de Educação. Universidade de Brasília. Distrito Federal, 2021.

RESUMO

O presente estudo analisou as concepções 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, a respeito das práticas avaliativas e dos registros na alfabetização. O referencial teórico está ancorado na teoria da transposição didática (CHEVALLARD, 1991); na inventividade e na criatividade do saber-fazer em sala de aula (CHERVEL, 1990) e Chartier (2007); nos aspectos relativos à teoria da fabricação do cotidiano (CERTEAU, 2013). No campo da avaliação e suas múltiplas facetas, o estudo dialoga com Luckesi (2006; 2003), Perrenoud (1999), Hoffmann (2010), Hadji (2001), Villas Boas (2017; 2013; 2012; 2008; 2007; 2006) 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, 2018a). Nos campos da alfabetização e do letramento, dialoga com Soares (2021; 2020; 2012; 2004; 2003), Moraes (2019; 2012; 2009), Ferreiro e Teberosky (1999), Mortatti (2010), Almeida (2006), Carvalho (2005), entre outros. Trata-se de um estudo de natureza qualitativa (ANGROSINO, 2009; RESENDE, 2009). Para a produção de dados, recorreu-se à entrevista de grupo focal realizada no segundo semestre de 2021, de forma online, 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; 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. Sobre essa temática, embora tenham ocorrido ressalvas quanto ao RAv – registro avaliativo adotado na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, a exemplo do tempo e da formação para apropriação da proposta, os/as profissionais entrevistados/as teceram aspectos positivos quanto a essa opção de avaliação. Foi notória a identificação com a perspectiva de alfabetizar letrando, ainda que docentes tenham recorrido a termos, tais como: codificação, decodificação. Sobre esse aspecto, acrescenta-se que tanto apontaram a supremacia do letramento, por um lado, como, por outro, houve quem defendesse o trabalho com unidades linguísticas menores que o texto. Em se tratando do ciclo de alfabetização, comentou-se, também, sobre a progressão do ensino e das aprendizagens na área de língua portuguesa, de modo a mencionarem o trabalho com a escrita alfabética, a ortografia; vinculado aos gêneros textuais. Ressalta-se, sobre os documentos legais considerados no estudo, o alinhamento das narrativas dos sujeitos entrevistados, com o Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2018a), em detrimento da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017). Sobre esse último documento, nem o aspecto temporal para consolidar a alfabetização (dois ao invés de três anos), vinha impactando o trabalho desenvolvido pelos/as professores/as que contribuíram com a pesquisa, já que tomaram como base os três anos preconizados pelo Currículo em Movimento.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Avaliação. Alfabetização e Letramento. Bloco Inicial de Alfabetização - BIA. Concepções docentes/Coordenação Pedagógica.

BARROS, Camilli de Castro. Entre o prescrito e o efetivamente praticado: um estudo da avaliação para as aprendizagens e dos registros no bloco inicial de alfabetização. Dissertação de Mestrado em Educação. Faculdade de Educação. Universidade de Brasília. Distrito Federal, 2021.

ABSTRACT

This study analyzed the conceptions of five teachers working in the 1st, 2nd and 3rd years of elementary school and the pedagogical coordinator of a school of the Secretaria of Education of the Distrito Federal, regarding the evaluation practices and the records in literacy. The theoretical framework is anchored in the theory of didactic transposition (CHEVALLARD, 1991); in the inventiveness and creativity of classroom know-how (CHERVEL, 1990) and Chartier (2007); in the aspects related to the theory of the fabrication of everyday life (CERTEAU, 2013). In the field of evaluation and its multiple facets, the study dialogues with Luckesi (2006; 2003); Perrenoud (1999); Hoffmann (2010); Hadji (2001); Villas Boas (2017; 2013; 2012; 2008; 2007; 2006) and Freitas (2014). Besides these, this theme is anchored in legal-based documents, such as the Pedagogical Guidelines of the initial literacy block (DISTRITO FEDERAL, 2012); the Guidelines for Educational Assessment: Learning, Institutional and Large Scale (DISTRITO FEDERAL, 2014a), Pedagogical Guidelines for the Organization of the 2nd Cycle (DISTRITO FEDERAL, 2014b) and in the Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2018a). In the fields of literacy and literacy, it dialogues with Soares (2021; 2020; 2012; 2004; 2003); Morais (2019; 2012; 2009); Ferreiro and Teberosky (1999); Mortatti (2010); Almeida (2006); Carvalho (2005), among others. This is a study of qualitative nature (ANGROSINO, 2009); (RESENDE, 2009). For data production, we used the focus group interview held in the second semester of 2021, online, through 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. For the treatment and analysis of the data, the thematic content analysis was used (BARDIN, 1977) and Franco (2008). The results pointed to the defense of the formative evaluation perspective, so that both the teachers and the pedagogical coordinator mentioned didactic alternatives that they adopted to ensure this practice. On this topic, although there were reservations about the RAv - evaluative record adopted by the State Department of Education of the Distrito Federal, such as the time and training to appropriate the proposal, the professionals interviewed wove positive aspects about this evaluation option. The identification with the perspective of teaching literacy through lettering was notorious, even though teachers resorted to terms such as: codification, decoding. On this aspect, it should be added that both pointed out the supremacy of literacy, on the one hand, and, on the other, there were those who defended working with linguistic units smaller than the text. As for the literacy cycle, they also commented on the progression of teaching and learning in the area of Portuguese language, mentioning the work with alphabetic writing and spelling, linked to textual genres. It is noteworthy, about the legal documents considered in the study, the alignment of the narratives of the interviewed subjects, with the Curriculum in Movement (DISTRITO FEDERAL, 2018), to the detriment of the Common National Curricular Base (BRAZIL, 2017). Regarding this last document, neither the time aspect to consolidate literacy (two instead of three years), was impacting the work developed by the teachers who contributed to the research, since they took as a basis the three years recommended by Currículo em Movimento.

KEY WORDS: Education. Evaluation. Literacy and Literacy. Initial Literacy Block - BIA. Conceptions of teachers/Pedagogical Coordination.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|-----|
| Figura 1 - Sistema didático | 31 |
| Figura 2 - Gráfico de leitura da avaliação em destaque 2016 | 40 |
| Figura 3 - Gráfico de escrita da avaliação em destaque 2016 | 42 |
| Figura 4 - Mapa competência comunicativa..... | 58 |
| Figura 5 - Organização escolar em ciclos..... | 69 |
| Figura 6 - Desenvolvimento da pesquisa..... | 104 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|-----|
| Quadro 1 - Associação Nacional de Pós-graduação e pesquisa em Educação – ANPED de 2005 a 2020 | 75 |
| Quadro 2 - Congresso Brasileiro de Alfabetização – CONBALF de 2013 a 2019 | 79 |
| Quadro 3 - Portal de periódicos da CAPES de 2005 a 2020 | 84 |
| Quadro 4 - CAPES - Biblioteca Digital brasileira de Teses e Dissertações de 2005 a 2020 ... | 87 |
| Quadro 5 - Repositório da Universidade de Brasília de 2006 a 2015..... | 91 |
| Quadro 6 - Distribuição dos estudantes na escola pesquisada..... | 97 |
| Quadro 7 - Perfis profissional e acadêmico dos/as docentes | 98 |
| Quadro 8 - Perfis profissional e acadêmico da coordenadora pedagógica | 99 |
| Quadro 9 - Participantes da pesquisa..... | 101 |
| Quadro 10 - Documentos norteadores SEEDF | 142 |
| Quadro 11 - Relatório de avaliação - RAv 1º ano | 172 |
| Quadro 12 - Relatório de avaliação - RAv 2º ano..... | 176 |
| Quadro 13 - Relatório de avaliação - RAv 3º ano | 178 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|----|
| Tabela 1 - Artigos, teses e dissertações encontrados – avaliação e alfabetização de 2005 a 2020 | 74 |
|--|----|

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

- ABAI**f - Associação Brasileira de Alfabetização
- ANA** - Avaliação Nacional da Alfabetização
- ANEB** - Avaliação Nacional da Educação Básica
- ANPED** - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- ANRESC** - Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
- AVA** - Ambiente Virtual de Aprendizagem
- BDTD** - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
- BIA** - Bloco inicial de alfabetização
- BNCC** - Base Nacional Comum Curricular
- CAPES** - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CASEB** - Comissão de Administração do Sistema Educacional de Brasília
- CBA** - Ciclo básico de alfabetização
- CEEL-UFPE** - Centro de Estudos em Educação e Linguagem da Universidade Federal de Pernambuco
- CONBALF** - Congresso Brasileiro de Alfabetização
- COPAV** - Coordenação de Planejamento e Avaliação
- CRA** - Centro de Referência em Alfabetização
- CRAI** - Centro de Referência em Anos Iniciais
- CRE** - Coordenações Regionais de Ensino
- DF** - Distrito Federal
- DIAV** - Diretoria de Avaliação
- EAPE** - Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação
- FEDF** - Fundação Educacional do Distrito Federal
- GEB** - Gerências de Educação Básica
- IBGE** - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IBICT** - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
- INEP** - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LDB** - Lei de Diretrizes e Bases
- LDBEN** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC** - Ministério da Educação
- NOVACAP** - Companhia Urbanizadora da Nova Capital

PAIC - Programa Alfabetização na Idade Certa

PNA - Política Nacional de Alfabetização

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio

PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNE - Plano Nacional de Educação

PP - Projeto Pedagógico

PPP - Projeto Político e Pedagógico

RAv - Registro de Avaliação

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEA - Sistema de Escrita Alfabética

SEEDF - Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

SIHELE - Seminário Internacional sobre História do Ensino de Leitura e Escrita

SUBEB - subsecretarias de educação básica

SUMTEC - Subsecretaria de Modernização e Tecnologia

SUPLAV - Subsecretaria de Planejamento, Acompanhamento e Avaliação

UnB - Universidade de Brasília

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| INTRODUÇÃO | 18 |
| CAPÍTULO 1 – REFERENCIAL TEÓRICO..... | 27 |
| 1.1 AS TEORIAS DA TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA E DA FABRICAÇÃO DO COTIDIANO: ALGUMAS REFLEXÕES | 27 |
| 1.2 AVALIAÇÃO E SUAS MÚLTIPLAS FACETAS: UM DESAFIO INEVITÁVEL AOS PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM | 33 |
| 1.3 ALFABETIZAÇÃO: ASPECTOS HISTÓRICOS E REFLEXÕES CONTEMPORÂNEAS DO CAMPO | 45 |
| 1.4 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: ANDAM JUNTOS, MAS É PRECISO CONHECER SUAS ESPECIFICIDADES | 60 |
| 1.5 REVISÃO DA LITERATURA: CONCEPÇÕES AVALIATIVAS NO BLOCO INICIAL DE ALFABETIZAÇÃO NO PERÍODO DE 2005 A 2020 | 73 |
| CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA..... | 95 |
| 2.1 ESPECIFICIDADES DO CAMPO E PERFIS DOS PESQUISADOS..... | 97 |
| 2.2 INSTRUMENTOS DE PRODUÇÃO DE DADOS..... | 100 |
| 2.2.1 Grupo focal | 100 |
| 2.2.2 Entrevista semiestruturada | 101 |
| 2.2.3 Análise Documental | 102 |
| 2.3 TRATAMENTO DOS DADOS PRODUZIDOS..... | 103 |
| 2.3.1 Análise de conteúdo temática | 103 |
| CAPÍTULO 3 - ANÁLISES DOS DADOS..... | 105 |
| 3.1 CONCEPÇÕES DOCENTES ACERCA DA AVALIAÇÃO PARA AS APRENDIZAGENS..... | 105 |
| 3.2 CONCEPÇÕES DOCENTES A RESPEITO DA ALFABETIZAÇÃO E DO LETRAMENTO..... | 125 |
| 3.3 DOCUMENTOS ORIENTADORES DA AVALIAÇÃO E DA ALFABETIZAÇÃO NO ÂMBITO DO DISTRITO FEDERAL | 142 |
| 3.4 DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DOCENTE | 163 |
| 3.5 O REGISTRO AVALIATIVO COMO INSTRUMENTO DA AVALIAÇÃO FORMATIVA | 170 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 183 |

| | |
|-------------------------|------------|
| REFERÊNCIAS..... | 187 |
| APÊNDICE A | 202 |
| APÊNDICE B..... | 205 |
| ANEXO A..... | 208 |
| ANEXO B..... | 209 |
| ANEXO C..... | 210 |

INTRODUÇÃO

As práticas avaliativas são permeadas por diversos aspectos, porque avaliar é um termo multidimensional (HADJI, 2001) e a prática pedagógica, no tempo e espaço destinados à alfabetização, devem estar a serviço das aprendizagens dos estudantes, pois, 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”. Pensando nesse aspecto, buscamos, nessa pesquisa, compreender as concepções docentes acerca da avaliação para as aprendizagens e a influência que as orientações oficiais, materializadas nos documentos normativos, vêm exercendo nas práticas alfabetizadoras em turmas de 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental, articulando essa concepção com a prática de alfabetização e letramento nessa fase da escolarização básica.

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 e, para Perrenoud (1999), esta 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 eixos.

Perrenoud (1999, p. 18), ao se remeter à avaliação para as aprendizagens, enfatiza que esta “participa da renovação global da pedagogia, da centralização sobre o aprendiz, da mutação da profissão de professor: outrora dispensador de aulas e lições, o professor se torna o criador de situações de aprendizagem portadoras de sentido e de regulação”. É importante sublinhar que, anterior a essa compreensão didática e epistemológica da **avaliação para as aprendizagens**, ao se conceituar **avaliação das aprendizagens**, havia, também, a compreensão de que era possível alinhar essa corrente a uma perspectiva formativa. O que colocamos em relevo, nesse estudo, é, com essa recorrência, na literatura, da avaliação para as aprendizagens, que contribuições nos campos teórico e didático vêm sendo tecidas pelo profissional docente?

A respeito de modelos de avaliação prevaletentes ao longo da história da avaliação, vale a pena ressaltar o que vinha sendo assinalado na literatura. Sobre esse assunto, Bloom (1971),

nos anos 1960, defendeu uma pedagogia do domínio, onde o autor apontou que todos podiam aprender, estabelecendo, para isso, três designações para a avaliação: a diagnóstica, a formativa e a somativa. É interessante realçar esse marco, já que, num contexto onde prevaleciam as taxonomias, ainda que tenhamos concepções que se distanciam das defendidas na contemporaneidade, em se tratando da avaliação, Bloom acena para um caminho que vem sendo percorrido por vários estudiosos desse campo, superando tais perspectivas e alinhando com o que parece atender ao contexto atual. De acordo com Perrenoud (1999, p. 14), “de imediato a avaliação se tornava um instrumento privilegiado de uma regulação contínua das intervenções e das situações didáticas”.

Abarcando um conceito mais amplo, Scriven (2007, p. 01) considera avaliação um território muito extenso, onde pode-se avaliar quase tudo, e define avaliação como “processo de determinar mérito, valor ou significado; uma avaliação é produto desse processo”. Para esse autor, existe uma lógica geral da avaliação, com quatro passos fundamentais, sendo eles: estabelecer critérios de mérito; construir padrões de comparação; medir o desempenho e compará-lo com os padrões; integrar os dados num juízo sobre o mérito ou valor. Ao seguir esses passos avaliativos, definimos uma intenção ao avaliar, intenção essa que podemos encaixar em vários tipos de avaliação que, muitas vezes, apresentam instrumentos semelhantes, se diferenciando nos objetivos e no que fazem com os resultados apresentados, são elas: a avaliação diagnóstica, somativa e formativa.

Retomando Bloom (1971, p. 60), o autor aponta que a avaliação diagnóstica verifica os conhecimentos prévios dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Para ele, “o diagnóstico deve vir acompanhado de uma prescrição muito específica”. Sobre esse assunto, Luckesi (2003, p. 82) acrescenta que ela “não se propõe e nem existe de uma forma solta, isolada. É condição de sua existência e articulação com uma concepção pedagógica progressista”. O autor também compreende que essa nomenclatura se associa, diretamente, à perspectiva formativa. Nessa mesma direção, Perrenoud (1999) acrescenta que o diagnóstico é inútil se não der lugar a uma ação apropriada. Assim, a avaliação diagnóstica não pode se configurar como um instrumento para a aprovação ou reprovação, para classificação dos estudantes, mas sim como um instrumento de diagnóstico de sua situação atual, vislumbrando o redirecionamento de sua aprendizagem.

Remetendo-se à avaliação somativa, Bloom (1971) destacou que esta tem por função precípua a classificação realizada no final do processo, ou seja, o intuito é somar notas atribuídas aos instrumentos aplicados. Segundo o autor, essa perspectiva está comprometida com a investigação da qualidade do produto final da ação para o qual se investiu durante a

operacionalização da ação, pois “a avaliação somativa tem por objetivo uma avaliação muito geral do grau em que os objetivos mais amplos foram atingidos” (BLOOM, 1971, p. 67). Esse modelo, assevera Luckesi (2006), busca classificar os estudantes ao final do processo, desvinculada de uma aprendizagem significativa. É importante assinalar que essa compreensão possui desdobramentos, visto que, no caso supracitado, estamos considerando, isoladamente, a avaliação somativa. Há entrecruzamentos possíveis que não iremos, nesse texto introdutório, focar.

Já a avaliação formativa, para Bloom (1971, p. 67), não tem o objetivo de “atribuir nota ou um certificado para o aluno, mas ajudar tanto ao professor como ao aluno a se deter na aprendizagem específica necessária ao domínio da matéria”. Para esse autor, essa avaliação é realizada durante todo o decorrer do período letivo. É marcada por momentos em que o estudante toma conhecimento dos seus erros e acertos e encontra o apoio necessário para continuar os estudos de forma sistemática, ampliando, dessa forma, seus esquemas cognitivos. Hoffmann (2010) concebe esse pilar como sendo contínuo. Segundo a autora, acontece no decorrer do período letivo, de uma sequência didática, de uma atividade. Recorrendo a Hadji (2001), sublinhamos que, para esse autor, avaliação formativa é aquela que se situa no centro da ação de formação e proporciona o levantamento de informações úteis à regulação dos processos de ensino e de aprendizagem, contribuindo para maior articulação e fidedignidade entre esses campos. Interessante que o autor situa essa perspectiva num patamar de utopia promissora, um modelo ideal, trazendo desafios explícitos quanto a sua operatividade, isto é, situá-la no campo das práticas observáveis é uma questão que ultrapassa esse texto introdutório e essa pesquisa, mas nos impõe, ao menos, maior problematização no decorrer de nossas reflexões teórico-epistemológicas.

Para Hoffmann (2010, p. 102), o papel do professor como mediador é “essencial para uma prática não classificatória” e a denominação formativa “tem por finalidade acompanhar a evolução dos estudantes, replanejar a ação educativa, de forma a oferecer-lhes melhores oportunidades significativas de aprendizagem”. Perrenoud (1999, p. 16) realça que a avaliação formativa “assume todo seu sentido no âmbito de uma estratégia pedagógica de luta contra o fracasso e as desigualdades, que está longe de ser sempre executada com coerência e continuidade”. Segundo Villas Boas (2012), essa é a avaliação que usa todas as informações disponíveis sobre o estudante para assegurar a sua aprendizagem. Hadji (2001, p. 16) realça que a avaliação “tem o objetivo legítimo de contribuir para o êxito do ensino, isto é, para a construção desses saberes e competências pelos estudantes”. Conforme o autor, a avaliação formativa é o horizonte lógico de uma prática avaliativa em terreno escolar.

Reportando-nos a documentos atuais de alcance amplo, a exemplo da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017, p. 17), destacamos que há a orientação de que os currículos precisam “construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa [...] 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”. Em relação aos documentos locais, destacamos as Diretrizes de Avaliação Educacional – aprendizagem, institucional e em larga escala (DISTRITO FEDERAL, 2014a), bem como as Diretrizes Pedagógicas para organização do 2º ciclo¹ do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p. 29), quando sinalizam que “a avaliação formativa tem a função de diagnosticar os processos de ensino e de aprendizagem e, conseqüentemente, servir de instrumento para a melhoria da qualidade do ensino”. Podemos concluir, portanto, que a avaliação, nos três anos iniciais do ensino fundamental, está ancorada, legalmente, numa perspectiva formativa.

Mainardes (2001) aponta que a eliminação da reprovação, através da **promoção automática**, foi uma das medidas que objetivavam minimizar o fracasso escolar no final da década de 1950. Já no contexto de inauguração de Brasília, em 1960, existia, no Distrito Federal, a organização escolar do então ensino primário, dividida em fases e etapas, sendo, portanto, uma das cidades pioneiras na adoção de ciclos. Essa divisão foi pensada na tentativa de reduzir os altos índices de reprovação e evasão escolares em todo o Brasil. O fracasso escolar sempre vinculado às práticas avaliativas.

O **ciclo básico de alfabetização**, recorrente na década de 1980, objetivava superar o quadro de fracasso escolar até então instalado na escola brasileira. E a **promoção automática**, foi proposta, oficialmente, com o intento de descongestionar os sistemas de ensino, não visava, necessariamente, assegurar períodos de mediações que assegurassem as aprendizagens esperadas para cada ano/série escolar. A **progressão continuada** contava com esse acompanhamento processual, a fim de assegurar a apropriação dos conhecimentos não construídos nos diferentes componentes curriculares. Portanto, ao nos reportarmos a esses termos, é importante uma análise criteriosa de suas implicações.

Já na década de 1990, de acordo com Oliveira (2010, p. 47), “a ideia da escolaridade em ciclos foi incorporada aos ideários pedagógicos e reafirmada com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (BRASIL, 1996), que instituiu a possibilidade do desdobramento do ensino fundamental em ciclos” além de estabelecer a progressão continuada.

¹ No Distrito Federal, o 1º ciclo corresponde ao período da Educação Infantil e o 2º ciclo é composto por dois blocos: o 1º bloco pelo BIA (1º, 2º e 3º anos) e o 2º bloco com os 4º e 5º anos.

É importante sublinhar que a aparição dessas proposições, nomenclaturas, vem acompanhada de concepções distintas.

Sabemos que a avaliação ancorada na proposta dos ciclos (de aprendizagem ou de formação) é bem ampla e abarca uma série de propostas diferentes, que tem em comum a organização do ensino e o objetivo de alcançar os estudantes em suas singularidades e, com isso, assegurar as aprendizagens. Nesse diálogo inicial, entendemos que estamos diante de um desafio inevitável: articular dois campos multifacetados, quer dizer, a avaliação para as aprendizagens num terreno marcado pela prática de alfabetização. Eis nosso objeto de investigação.

É nesse bojo que entra em cena outro pilar importante de nosso estudo: o ensino da leitura e da escrita nos anos iniciais do ensino fundamental que, no Distrito Federal, recebe a nomenclatura de Bloco Inicial de Alfabetização - BIA. Nesse cenário de mudança na organização e condução do trabalho didático-pedagógico, assinalamos que, entre os anos 1970 e 1980, o material predominante para o ensino de alfabetização eram as cartilhas, ancoradas nos antigos métodos de alfabetização: os sintéticos (fônico, silábico e alfabético) e os analíticos (sentencição, palavração, global ou historieta).

Somente a partir da segunda metade de 1980 temos uma mudança significativa nas concepções de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita. Um marco foi a teoria da psicogênese da língua escrita idealizada por Emília Ferreiro, Ana Teberosky e colaboradores (1985). As contribuições oriundas dessa vertente, expuseram as limitações epistemológicas e didáticas daqueles métodos de alfabetização, visto que, independentemente de serem sintéticos ou analíticos, defendiam uma perspectiva empirista associacionista de aprendizagem. Com o foco no processo de aprendizagem, a teoria evidenciou as relações que quem aprende estabelece com o objeto de conhecimento.

Atualmente, ainda encontramos diferentes concepções entre professores alfabetizadores, desde aqueles que valorizam o produto final de ler e escrever como aquisição de habilidades motora, visual, auditiva, e também os que entendem a alfabetização como a compreensão do modo de construção do conhecimento, valorizando as hipóteses que os estudantes desenvolvem sobre a escrita. Hipóteses essas que vão passando por uma gradação, destacada por Soares (2021, p. 61) como “o início de uma evolução que levará as crianças, ao longo da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, à progressiva compreensão da escrita como representação dos sons da fala, dos significantes.” São essas diferentes concepções que influenciam, diretamente, as escolhas didáticas e pedagógicas em sala de aula (CHARTIER, 2007).

De acordo com o Currículo em Movimento do Distrito Federal (2018a), para ensinar, é necessária uma articulação de componentes curriculares de forma contextualizada. O documento propõe, ainda, eixos integradores: alfabetização, letramentos e ludicidade para todo o ensino fundamental. Moraes (2012a) e Soares (2021), defendem que, no Brasil, estabelecemos uma relação de singularidade e de interdependência entre os campos da alfabetização e do letramento, ou seja, de modo que, ao mesmo tempo em que o sujeito se apropria do Sistema de Escrita Alfabética - SEA, o faz no contexto dos diversos tipos e gêneros textuais, de modo a praticar, sistematicamente, o uso social da língua. São, portanto, “processos cognitivos e linguísticos distintos, a aprendizagem e o ensino de um e de outro é de natureza essencialmente diferente” (SOARES, 2021, p. 27). Na mesma direção, o currículo do Distrito Federal (2018a) defende tal perspectiva, de alfabetizar letrando, que vai além de ler e escrever, implicando na apropriação do SEA, bem como no uso social da linguagem.

A respeito das formulações teórico-legais, é oportuno ressaltarmos alguns dos impasses vividos por quem atua num cotidiano nitidamente multifacetado como é o chão da escola. Se, por um lado, parece haver consenso quanto à concepção de uma avaliação formativa-processual, por outro, considerando as singularidades das práticas escolares, cabe realçar o dilema vivenciado por quem, ao término de um ciclo, lida com a promoção versus retenção. A proposta defendida por Soares (2021, p. 311) é a de continuidade e integração do ciclo de alfabetização e letramento, de forma a garantir “um ensino com método que promova a aprendizagem daquilo que precisa ser desenvolvido ao longo do ciclo”, avaliando o estudante por meio do acompanhamento cotidiano e orientando as ações pedagógicas por diagnósticos que identifiquem as dificuldades “a fim de intervir e orientar” (SOARES, 2021, p. 309). Com relação aos instrumentos avaliativos adotados por docentes dos anos iniciais do ensino fundamental da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, buscamos, por oportuno, compreender o espaço ocupado por eles no momento de fazer a transposição para o Registro de Avaliação – RAv. Entendemos ser esse um contexto multifacetado e dinâmico e intentamos, portanto, apreender as estratégias adotadas para o RAv.

Em tempos de Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) em que a alfabetização passou a ser defendida não mais em três, mas dois anos, como fica, então, essa discussão frente à uma proposição mandatária de espectro nacional, com as proposições locais, como é o caso da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal? Cabe ressaltar, ainda, que a Política Nacional de Alfabetização - PNA preconiza a consolidação da alfabetização em

um ano (seis anos de idade). Como podemos observar, no trecho que segue, ao citar Luiz Carlos Faria da Silva², o documento supracitado defende que,

do ponto de vista operacional, alfabetizar é: no primeiro ano do ensino fundamental, ensinar explicitamente o princípio alfabético e as regras de decodificação e de codificação que concretizam o princípio alfabético na variante escrita da língua para habilitar crianças à leitura e soletração de palavras escritas à razão de 60 a 80 palavras por minuto com tolerância de no máximo 5% de erro na leitura (BRASIL, 2019, p. 18).

Essa concepção coloca em relevo vários desdobramentos de cunho epistemológico, ideológico, político. Nosso intuito, portanto, é adentrar nas concepções das práticas docentes, através dos momentos de entrevista semiestruturada com a coordenadora e grupo focal com os professores, a respeito dessas mudanças, com atenção para o tempo de consolidação da alfabetização e as implicações percebidas por esse grupo.

Com base nessa breve análise do campo por nós investigado, ou seja, a avaliação no bloco inicial de alfabetização a partir da literatura, bem como de documentos de base legal, podemos destacar, a partir da organização dos ciclos de aprendizagens da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal que há, no que concerne ao bloco inicial de alfabetização, o objetivo de assegurar a apropriação da leitura e da escrita. Chamamos a atenção, entretanto que, se por um lado os tempos e espaços dispensados podem assegurar aprendizagens progressivas no ciclo, por outro, pode ocorrer uma naturalização das diferenças e, com isso, gerar o fracasso escolar. Nesse sentido, chamamos a atenção para Lüdke (2001) quando aponta que oportunizar tempo para aprendizagem não significa deixar o estudante seguir essa trajetória sem garantir mediações progressivas do ponto de vista das atividades e saberes ao longo de um ciclo.

Em caráter de fechamento introdutório, destacamos que organizamos o capítulo teórico priorizando o debate acerca de algumas contribuições da teoria da transposição didática (CHEVALLARD, 1991) ao discutir as transformações pelas quais passam o saber e os aspectos relativos à teoria da fabricação do cotidiano (CERTEAU, 2013), por entendermos que estamos num terreno multifacetado, marcado por múltiplas práticas como é a escola, onde o professor cria e recria seus fazeres, redimensionando os saberes para garantir as aprendizagens de todos os estudantes; continuamos com um histórico da avaliação e suas diversas concepções; logo após, introduzimos um debate acerca da alfabetização e do letramento e suas especificidades, destacando aspectos históricos dos diferentes métodos de alfabetização já adotados no Brasil e os desdobramentos deles nos dias atuais. Seguimos com a revisão da literatura com os temas

² Especialista colaborador do PNAD, doutor em educação pela Universidade Estadual de Campinas, professor adjunto do departamento de fundamentos da educação da Universidade Estadual de Maringá.

avaliação e alfabetização, com um recorte temporal de 2005 a 2020, período que alcançamos quinze anos do bloco inicial de alfabetização - BIA no Distrito Federal, destacando trabalhos acadêmicos a respeito de avaliação no campo da alfabetização. No capítulo da metodologia, trazemos a caracterização da pesquisa, as técnicas de investigação e tratamento dos dados. Em seguida, explicitamos algumas considerações finais.

A seguir, apresentamos nossa questão de pesquisa, bem como os objetivos geral e específicos.

Questão de Pesquisa

Considerando as contribuições teóricas, os documentos de base legal que enfocam a avaliação para as aprendizagens, o que tem, efetivamente, orientado as práticas dos docentes atuantes no BIA (1º, 2º e 3º ano do ensino fundamental) em uma escola pública do Distrito Federal?

Questões Norteadoras de Pesquisa

- Como os documentos de base legal tem contribuído na/para a prática de avaliação de professores/as alfabetizadores/as de escolas públicas do Distrito Federal?
- Que fatores influenciam as professoras e a coordenadora a serem aderentes ou não a esses documentos de base legal?
- Os/as professores/as do BIA compreendem e recorrem ao que está prescrito em relação aos instrumentos presentes nas Diretrizes de Avaliação do DF? Qual o espaço ocupado por esses diferentes instrumentos avaliativos no momento de fazer a transposição para o Registro de Avaliação -RAV?
- Como ocorre a conversão de diferentes instrumentos avaliativos, utilizados em sala de aula, na/para a elaboração dos registros?

Objetivo Geral

Analisar as concepções 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, a respeito das práticas avaliativas e dos registros na alfabetização.

Objetivos Específicos

- Analisar, a partir das concepções docentes e da coordenadora pedagógica, as construções históricas, sociais, bem como o papel exercido pelos documentos oficiais nas práticas avaliativas cotidianas;
- Analisar, a partir dos relatos das professoras, a articulação e o espaço que os diferentes instrumentos ocupam na avaliação dos aprendizes; e
- Analisar, considerando o processo de conversão dos instrumentos avaliativos adotados em sala de aula para o relatório descritivo, as ressignificações e reelaborações docentes.

CAPÍTULO 1 – REFERENCIAL TEÓRICO

1.1 AS TEORIAS DA TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA E DA FABRICAÇÃO DO COTIDIANO: ALGUMAS REFLEXÕES

Conforme sublinhamos no texto introdutório, interessa-nos apreender e analisar concepções docentes acerca da prática de avaliação para as aprendizagens no bloco inicial de alfabetização (1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental), considerando algumas prescrições oficiais, incluindo as da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (doravante, SEEDF). Estariam os documentos da rede orientando, influenciando as práticas de avaliação operacionalizadas? A partir desse cenário, consideramos pertinente trazer para o debate alguns aspectos da teoria da transposição didática defendida por Chevallard (1991) e ancorada sobre o sistema de ensino e a avaliação para as aprendizagens, que é composto pela comunidade científica (pais, sistemas de gestão da educação e etc.) e pelo sistema didático (professor, estudante e saber). Considerando o saber como um eixo central da teoria, explicitamos, a seguir, o que o autor supracitado enfatiza a respeito das transformações decorrentes desse campo:

como um conteúdo de saber que foi designado como saber a ensinar, este sofre, a partir de então, um conjunto de transformações adaptativas que vão torná-lo apto para ocupar um lugar entre os objetos de ensino. O trabalho que transforma um objeto de saber a ensinar em um objeto de ensino é denominado transposição didática (CHEVALLARD, 1991, p.45).

Considerando essa lógica de terrenos construtivos e de mudanças, reportamo-nos ao campo da avaliação, reiterando, como já anunciado, as transformações epistemológicas. No caso brasileiro, a escolarização por ciclos suscitou um diálogo mais estreito com as concepções de avaliação alinhadas à perspectiva formativa. A respeito dessa compreensão, Hadji (2001) assinala que o princípio que rege essa dimensão por ele defendida (avaliação formativa enquanto utopia promissora) está condicionada ao êxito do processo de aprender. Em outras palavras, “o que parece legítimo esperar do ato de avaliação depende da significação essencial do ato de ensinar” (HADJI, 2001, p. 15). Nesse sentido, cabe-nos problematizar a vertente defendida de regulação das aprendizagens (avaliação para as aprendizagens), já que consideramos ser esse um pilar crucial, mas não único pelo que atesta Hadji ao se reportar ao eixo do ensino. Portanto, é possível conjugar acompanhamento processual desses campos: ensino e aprendizagem, objetivando alcançar maior articulação da tríade: ensino-aprendizagem-objeto de conhecimento. Para Oliveira (2010), o saber efetivamente ensinado é aquele operacionalizado em sala de aula, podendo ter informações bem distantes do saber científico, não havendo garantia de que o resultado da aprendizagem corresponda ao saber ensinado.

Assim como destacamos em relação ao que preconiza a transposição didática, ou seja, transformar um objeto de saber a ensinar em um objeto de ensino, ocorre esse processo com a perspectiva da avaliação formativa? Sobre esse desafio, Hadji (2001, p. 16) indaga: “podemos apreender a avaliação formativa na realidade objetiva das práticas observáveis”? Por que o autor chama a atenção para a avaliação formativa como sendo ancorada por uma perspectiva utópica promissora?

Há, segundo Hadji (2001), as seguintes dimensões: **implícita, espontânea e instituída**. A primeira só se revela em suas implicações explícitas, mas ocorre, em sua gênese, sem assumir tom formal de comunicação. Já a segunda, formula-se, explicitamente, porém não se expressa por instrumentação. Portanto, segundo Hadji (2001, p. 17), “permanece subjetiva, até mesmo ‘selvagem’”. O autor segue apontando que essa avaliação também é praticada pelos estudantes, na medida em que possuem representações acerca dos perfis, performances dos docentes. Somente a última, ou seja, a avaliação instituída, de fato, assume esse caráter explícito de produção de dados que culminará com o êxito ou o fracasso do estudante. Nesse cenário, dificilmente as implicações avaliativas recairão sobre o professor. A avaliação espontânea pode (ou não) contribuir para uma prática formativa. Essa dimensão instituída, continua Hadji (2001), não é nem formativa nem não-formativa. Nesse caso, pode sofrer influência da avaliação espontânea regrada por subjetividades.

Retomando o tema da seção, sublinhamos que as prescrições oficiais, incluindo as orientações da SEEDF, se evidenciam como propostas avaliativas instituídas, explícitas, porém, compreendemos que a prática concretizada no chão da escola, conjuga, além dessas, outras dimensões que, seguindo contribuições de Hadji (2001), são espontâneas, implícitas. Na teoria da transposição didática, essas estão ancoradas nas ditas **criações didáticas**, acentuadas por Chevallard (1991). De acordo com Pais (1999), essas criações seriam motivadas pelas necessidades do ensino e serviria como recurso facilitador da aprendizagem.

O termo **transposição didática**, segundo o próprio Chevallard (1991), foi utilizado inicialmente, no sentido aqui tratado, pelo sociólogo francês Michel Verret (1975), em sua tese de doutorado, publicada em 1975. Nesse estudo, abordou a divisão do tempo e da prática didática, o tempo do conhecimento e o tempo da didática, a prática do saber e a prática da sua transmissão. Outros autores também analisam o saber por meio do mesmo ponto de vista: Perrenoud (1984) com a transposição pragmática; Lopes (1999) utilizou o termo mediação didática; e Isambert-Jamati (2002), com saberes e competências.

Temos, portanto, como objeto principal da teoria da transposição didática, **o saber**. Um conteúdo do saber é selecionado como saber a ensinar. A partir desse movimento, esse saber

irá sofrer transformações para se adaptar e se tornar apto a ocupar um lugar entre os objetos de ensino no cotidiano da realidade escolar. Esse trabalho de transformar um objeto de saber a ensinar em um objeto de ensino que utilizaremos como transposição didática (CHEVALLARD, 1991).

Chevallard (1991) define algumas dimensões durante esse processo. É no processo da noosfera que ocorre a interação entre o sistema de ensino (professor-estudante-saber) e a sociedade. Nessa dimensão, são discutidos o currículo e os objetos de saber que irão se tornar escolarizáveis, além de outras demandas sociais que o professor vai se apropriando por meio de sua formação. É nesse contexto que o processo de adaptação do saber sábio para o saber efetivamente ensinado pode causar as criações destacadas por Chevallard (1991). É importante assinalar que, nessa etapa, os saberes ganham um formato multifacetado, sendo propício, então, às criações didáticas, ou seja, aos encaminhamentos que fogem do escopo do saber de referência, visto que é um saber próprio, singular da sala de aula. Sobre esse assunto, diferentemente de Chevallard, Chervel (1990) realça o aspecto da inventividade, da criatividade em sala de aula. Entendendo como um processo inevitável, o autor ressalta a dimensão rica e múltipla dos saberes construídos nesse espaço.

Diferentemente, conforme assinalamos anteriormente, Chevallard (1991) ressalta a importância de resguardar uma vigilância contínua, objetivando a **não distorção**. Continua o autor, desse modo, é preservada a distância necessária entre o saber sábio e o saber escolar, ao mesmo tempo em que se garante que tal separação não cause erros conceituais ao objeto de saber. Vejamos o que o autor ainda declara a respeito desse assunto:

o conceito de transposição didática, enquanto refere-se à trajetória do saber sábio para o saber ensinado e, portanto, a eventual distância obrigatória que os separa, testemunha o questionamento necessário, ao mesmo tempo em que se torna a sua primeira ferramenta. Para a didática, é uma ferramenta que permite reconsiderar, examinar as evidências, colocar em cheque as ideias simples, se livrar de familiaridade enganosa de seu objeto de estudo. Em uma palavra, que lhe permite exercer sua vigilância epistemológica (CHEVALLARD, 1991, p. 16).

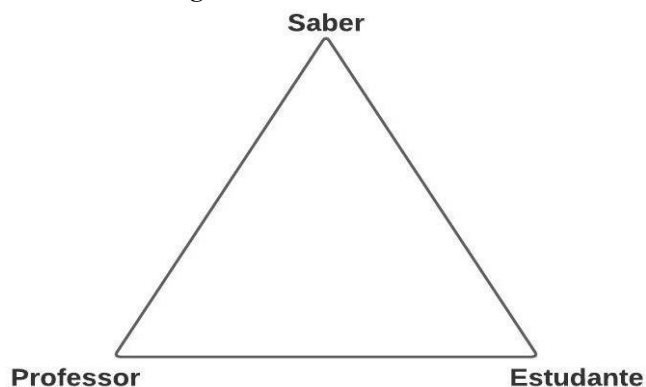
O professor vai exercer, no decorrer do seu trabalho, essa chamada **vigilância epistemológica** quando questiona sobre a natureza do objeto, como ele é concebido e sua relação com a abordagem didática. Depois de um determinado tempo de ensino, esse saber irá ficar antigo, necessitando atualizar a máquina didática, pois:

na relação didática (que une professor, estudantes e saber), o professor está a serviço da máquina didática, cujo motor é a contradição entre o antigo e o novo: alimenta seu funcionamento, introduzindo objetos transicionais que são os objetos de saber convenientemente convertidos em objetos de ensino (CHEVALLARD, 1991, p. 81).

Essa contradição vem dos conhecimentos classificados em antigos e novos. Antigo, quando se utiliza de conhecimentos prévios, que motivam a expansão do conhecimento e quando já não são suficientes para responder às situações propostas, motivam o saber novo, sendo esse aquele que impulsiona e justifica a relação didática. Com o passar do tempo, esses saberes serão classificados em antigo, formando, assim, um ciclo de aprendizagem contínua.

É no processo da cronogênese que Chevallard (1991) evidencia diferenças entre o professor e o estudante em relação ao saber. O docente sabe mais conteúdos, o que o habilita para programar qual será o tempo de ensino e aprendizagem do saber a ensinar. E a topogênese, diz respeito ao domínio do objeto de saber que o professor detém e o estudante ainda não. Aqui o professor tem conhecimento de técnicas para ensinar, não somente na dimensão conceitual do saber, mas todas as competências e as capacidades críticas necessárias para dominar o objeto de ensino. Tendemos a analisar, com base nessas afirmativas, que se cria um desenho de um profissional que domina a situação de conversão dos saberes antigos para os mais atuais. Independente das mudanças, concordamos que as criações são inevitáveis, de modo que não se tem, conforme atestado anteriormente, um controle desse processo de didatização na sala de aula, pela própria natureza do saber produzido nesse espaço. Também situamos, externa a essa análise, um lugar de produção de saber por parte do aprendente, de modo a interferir, diretamente, nessa dinâmica de antigo e novo saberes.

Na representação triangular do sistema didático de Chevallard (1991), ilustrado na Figura 1, podemos perceber a interação que ocorre entre os três polos desse sistema: o **saber** ensinado, o **professor** que ensina e o **estudante** que aprende, cada um exercendo de forma diferenciada a interação com o saber, com o ensinar e com o aprender. Conforme sublinhamos, há uma distância entre o saber ensinado no cotidiano escolar e o saber sábio, porém esse processo, na teoria da fabricação do cotidiano não é concebido negativamente, visto que é uma demonstração de que são ações diferenciadas e que merecem, portanto, atenção por suas especificidades.

Figura 1 - Sistema didático

Fonte: Chevallard (1991, p. 26).

Num polo contrário ao de Chevallard (1991), em Certeau (2013), temos a definição do termo **cotidiano** como sendo o lugar em que se formalizam as práticas sociais e onde essas sofrem influências exteriores. Para esse mesmo autor, essas ações são marcadas não por uma reprodução do que está oficialmente prescrito, mas são cotidianamente ressignificadas. De acordo com Ferreira (2007, p. 66), “elas são reconstruídas, apropriadas e **fabricadas** em diferentes realidades escolares, valendo-se da trajetória de vida, da política e do saber de seus atores”.

Para Certeau (2013), o homem ordinário inventa, atua sobre o cotidiano com mil maneiras de caças não autorizadas, escapando, silenciosamente, a essa conformação, caminhando de maneira singular, transformando o seu fazer diário, ora se aproximando ora se distanciando do que lhe é proposto. Tardiff (2002, p. 53) complementa que “os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relações com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhes de uma maneira ou de outra”.

Ainda em Certeau (2013), encontramos a denominação, para essa resistência moral e política, de **bricolagens** ou **caças furtivas**, onde o homem ordinário coloca em ação um jogo sutil de táticas e estratégias para lidar, na vida cotidiana, com as diversas situações que vão surgindo. Certeau (2013, p. 99-100) assim demarca a diferença entre **estratégia** e **tática**:

[...] Chamo de estratégia o cálculo (ou manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolada. A estratégia postula um lugar suscetível de ser circunscrito como algo próprio a ser a base de onde se podem gerir as relações com uma exterioridade de alvos ou ameaças (os clientes ou os concorrentes, os inimigos, o campo em torno da cidade, os objetivos e objetos da pesquisa etc.). Como na administração de empresas, toda racionalização estratégica procura em primeiro lugar distinguir de um ambiente próprio, isto é, o lugar do poder e do querer próprios. Gesto cartesiano, quem sabe: circunscrever um próprio num mundo enfeitado pelos poderes invisíveis do Outro. Gesto da modernidade científica, política ou militar.

Portanto, a estratégia estaria ligada ao poder hegemônico e dominante, que tenta dominar através do convencimento e do poder. Oliveira (2004, p. 25) relaciona o saber a ensinar da transposição didática “com as **estratégias** na análise da fabricação do cotidiano escolar de Certeau (2013)”. Para esse autor, as táticas seriam:

[...] procedimentos que valem pela pertinência que dão ao tempo as circunstâncias que o instante preciso de uma intervenção transforma em situação favorável, à rapidez de movimentos que mudam a organização do espaço, às relações entre momentos sucessivos de um ‘golpe’, aos cruzamentos possíveis de durações e ritmos heterogêneos, etc. [...]. As estratégias apontam para a resistência que o estabelecimento de um lugar oferece ao gasto do tempo: as táticas apontam para uma hábil utilização do tempo, das ocasiões que apresenta e também dos jogos que introduz nas fundações de poder. Ainda que os métodos praticados pela arte da guerra cotidiana jamais se apresentem sob uma forma tão nítida, nem por isso é menos certo que apostas feitas no lugar ou no tempo distinguem as maneiras de agir (CERTEAU, 2013, p. 102).

Temos, portanto, em Certeau (2013), que, independentemente da estratégia adotada, o tempo todo o homem ordinário cria formas de bricolagens para fazer valer suas vontades, desejos e sentimentos. Oliveira (2004, p. 25) complementa que, “numa instituição como a escola, esse processo não ocorre de forma linear, mas há uma cultura que lhe é própria; portanto, a escola fabrica formas próprias de utilização do espaço a partir de suas táticas. Em função dessa margem de manobra, as estratégias podem ser modificadas”.

Dialogando com Ferreira (2007, p. 66), percebemos, no interior das escolas, “ações realizadas pelos seus profissionais que não estão prescritas nos documentos oficiais. Existe uma margem de manobra entre o pensado e o vivido, o dito e o feito que favorece a uma criação própria das pessoas que fazem o dia a dia da escola”. Perfeito (2019, p. 32) conclui, portanto, que “nessas práticas ordinárias, os sem poder movem-se a partir de táticas de sobrevivência”.

Como vimos apreendendo, o chão da escola é multifacetado, de modo a revelar diferentes facetas do fenômeno educativo. Ao nos reportarmos à prática docente, entendemos que essas tessituras são reais. Nesse contexto, convidamos para essa conversa Chartier (2000), visto que a autora concebe que as mudanças nas práticas de ensino podem ser de dois tipos: aquelas relativas às definições dos conteúdos a serem ensinados, denominadas de **didáticas** e as relativas à organização do trabalho pedagógico: formas de organização dos estudantes em sala de aula, organização do tempo, alternativas de avaliação, entre outros aspectos, denominadas de **pedagógicas**. Os arranjos produzidos em sala de aula articulam essas duas dimensões: didática e pedagógica, na acepção de Chartier (2007), com a qual nos alinhamos.

Em relação ao tema proposto por esse estudo, nos questionamos em que medida o professor reformula o que está prescrito nos documentos oficiais para adaptar a sua realidade

cotidiana na escola às proposições avaliativas no campo da alfabetização. Articulando dois pilares/campos centrais: alfabetização e avaliação para as aprendizagens, entendemos que há mudanças substanciais entre as prescrições e o saber didatizado. Nesse contexto, conforme já sublinhamos, novos arranjos são tecidos, de modo que um dos protagonistas do processo, o professor, não parece ter isso tão explícito. O caminho delineado e vivido não é previsível como no caso dos documentos oficiais. Eis o desafio de apreender nessa cadeia: saber a ensinar e efetivamente ensinado, algumas dessas fabricações oriundas dessa tríade: professor-estudante-objeto de conhecimento.

Para apreender um pouco mais sobre essa prática cotidiana, inclusive no tocante à avaliação, traremos, a seguir, alguns aspectos históricos desse campo do conhecimento.

1.2 AVALIAÇÃO E SUAS MÚLTIPLAS FACETAS: UM DESAFIO INEVITÁVEL AOS PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM

A partir do objetivo dessa pesquisa, que pretende analisar 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.

Perrenoud (1999, p. 14), ao retratar as desigualdades de êxito, que, por muito tempo, permeou os sistemas de ensino, realça que “a escola não se sentia responsável pelas aprendizagens, limitava-se a oferecer a todos a oportunidade de aprender: cabia a cada um aproveitá-la!”. O referido autor alega que foi a partir da defesa Bloom, de uma pedagogia do domínio, nos anos 60, que se pretendeu “delimitar as aquisições e os modos de raciocínio de cada aluno, o suficiente para auxiliá-lo a progredir no sentido dos objetivos” (PERRENOUD, 1999, p. 14). Para essa progressão, Bloom (1971, p. 57) destacou que existem “muitas estratégias viáveis que levam ao domínio da aprendizagem. Todas elas devem conter alguma maneira de lidar com as diferenças individuais entre os alunos, relacionando o ensino com suas necessidades e características”. A partir disso, estabeleceu três designações para a avaliação: a diagnóstica, a formativa e a somativa. Segundo esse mesmo autor, a avaliação diagnóstica verifica os conhecimentos prévios dos estudantes. Nessa mesma direção, Perrenoud (1999) aponta que o diagnóstico é inútil se não der lugar a uma ação apropriada, o que implica em apreender o processo, obter elementos para, a partir de então, (re)planejar as ações educativas. Assim, a avaliação diagnóstica não é meramente um instrumento para a aprovação ou reprovação, para classificação dos estudantes, mas um instrumento de diagnóstico da situação atual, vislumbrando uma mediação nos encaminhamentos didáticos, de modo a assegurar o avanço do aprendiz na construção do conhecimento. Sobre esse assunto, Luckesi (2003, p. 82)

acrescenta que ela “não se propõe e nem existe uma forma solta isolada. É condição de sua existência e articulação com uma concepção pedagógica progressista”.

A avaliação somativa tem por função precípua a classificação realizada no final do processo, acumulando notas atribuídas aos instrumentos. Segundo Bloom (1971, p. 98-99), essa avaliação está comprometida com a investigação da qualidade do produto final da ação, para o qual se investiu durante a execução da ação e “resulta na atribuição ao aluno de um único escore ou nota”. Já para Luckesi (2006), trata-se de um modelo/concepção classificatória no final de um processo.

Por fim, a perspectiva formativa ou avaliação contínua (HOFFMANN, 2010) que é realizada no decorrer do período letivo. Segundo Hadji (2001), esse modelo é aquele que se situa no centro da ação de formação e proporciona o levantamento de informações úteis à regulação dos processos de ensino e de aprendizagem, contribuindo para a efetivação da atividade de ensino. Na mesma direção, recorreremos, novamente, a Hoffmann (2010, p. 102), que destaca que o papel do professor como mediador é “essencial para uma prática não classificatória”, e a denominação formativa “tem por finalidade acompanhar a evolução dos estudantes, replanejar a ação educativa de forma a oferecer-lhes melhores oportunidades significativas de aprendizagem” (HOFFMANN, 2010, p. 102).

Trazendo Perrenoud (1999, p. 16) para esse diálogo, o autor acentua que a avaliação formativa “assume todo seu sentido no âmbito de uma estratégia pedagógica de luta contra o fracasso e as desigualdades, que está longe de ser sempre executada com coerência e continuidade”. Cabe retomar a ideia de Hadji (2001) de que há sempre uma dimensão utópica na avaliação formativa; ou seja, o que se idealiza no plano teórico, não é, pela própria natureza, inteiramente operacionalizável, visto, na prática. Há facetas subjetivas nessa perspectiva. De todo modo, Villas Boas (2012) assinala que essa é a avaliação que usa todas as informações disponíveis sobre o estudante para assegurar a sua aprendizagem. Luckesi (2011) destaca que, embora com nomenclaturas distintas, a avaliação mediadora, diagnóstica e formativa, objetivam um único fim: proporcionar um ensino e uma aprendizagem significativos.

No plano teórico-legal, frisamos que o BIA, no Distrito Federal, está ancorado pela avaliação formativa. A avaliação prescrita nas Diretrizes de avaliação do DF (2014a) vai ao encontro da proposta defendida por esse estudo, 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, portanto, 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.

Trazendo para o debate algumas contribuições da proposta dos ciclos, entendemos que há, no bojo dessa proposição, uma concepção de avaliação. Para Mainardes (2007), o uso do termo **ciclo** como política de não reprovação foi protagonizado pelo estado de São Paulo em 1984, por meio do ciclo básico de alfabetização (CBA). Seguindo essa perspectiva, no Distrito Federal, foi implantado o sistema de ciclos nesse formato, alcançando a alfabetização e antiga primeira série. Essa política estava centrada na não-retenção dos estudantes, de modo a ter um acompanhamento mais singular. Autores, tais como Lüdke (2001), chamam a atenção para o caráter economicista que essas propostas podem assumir, objetivando descongestionar os sistemas de ensino, porém, sem assegurar as aprendizagens esperadas para cada ciclo de estudos. Dados do Distrito Federal (2012), apontam que entre os anos de 2006 e 2010 havia retenção de 15% nas 1ª e 2ª séries.

Nas Diretrizes Pedagógicas para Organização do 2º Ciclo³ (DISTRITO FEDERAL, 2014b), depreendemos que pensar a escola a partir dos ciclos requer que o ensino seja entendido em função das aprendizagens, tendo a preocupação com o modo como o estudante aprende, de forma que essa análise favoreça a organização do trabalho pedagógico, no sentido de garantir as aprendizagens. É nessa perspectiva que, diretamente, situamos a avaliação formativa.

Conforme enfatiza estudo realizado por Oliveira (2004), alguns sistemas de ensino brasileiros optaram pela proposta de ciclos de aprendizagem, de formação; alterando, oficialmente, as formas de conceber os processos de ensino, aprendizagem e avaliação. O objetivo, no caso da Secretaria Municipal de Ensino de Recife, campo pesquisado pela autora, foi assegurar o princípio da qualidade num contexto de enfrentamento da exclusão escolar vivenciado em nosso país. O que pode ser exemplificado com os dados obtidos no site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (AGÊNCIA IBGE NOTÍCIAS, 2006), onde a taxa de analfabetismo no Brasil das pessoas de 10 anos ou mais de idade situou-se em **10,1%, em 2005**, ano da implementação do BIA no Distrito Federal. Nessa mesma época, em 2005, 8,8% das crianças e adolescentes de 5 a 17 anos não frequentavam escola, entre esses tínhamos as crianças de 7 a 14 anos, que deveriam estar cursando o ensino fundamental,

³ Fundamentada pela Lei nº 3.483 que estabelece a implantação do ensino fundamental com nove anos de duração, essa divisão em dois ciclos se organiza da seguinte maneira: 1º ciclo composto pela educação infantil e o 2º ciclo dividido em dois blocos, o primeiro com os 1º, 2º e 3º anos e o segundo bloco com as turmas de 4º e 5º anos.

totalizando 2,7% que não estavam na escola, sendo que no Centro-Oeste 2,4% estavam fora dessa instituição.

A partir do que estava previsto na Lei 13.005/2014, que aprovava o Plano Nacional de Educação - PNE (BRASIL, 2014) e sancionou, dentre outras metas, a universalização da educação infantil. Como resultado, já foi possível perceber o impacto nos anos iniciais do ensino fundamental, pois, em **2018**, das crianças com idade de 6 a 14 anos, 99,3% delas estavam matriculadas na escola. A taxa de analfabetismo, no mesmo ano, caiu para **6,8%**, totalizando **11,3 milhões** (AGÊNCIA NOTÍCIAS IBGE, 2019) de pessoas com 15 anos ou mais que não sabiam ler e escrever. Percebemos que, mesmo tendo reduzido os números do analfabetismo, ainda estamos distantes de alcançar a meta nove do PNE, que prevê a erradicação do analfabetismo até 2024.

Sobre a organização escolar em ciclos, Morais (2012a) enfatiza que esse processo deveria garantir um ensino ajustado para os estudantes que precisam de uma mediação mais direta, porém, o que temos visto é uma alta percentagem de aprendizes das redes públicas concluindo o primeiro ano sem estar compreendendo a escrita alfabética ou, muitas vezes, chegando ao final do terceiro ano do ensino fundamental sem o domínio das correspondências grafema fonema de nossa língua.

Retomando o campo da avaliação, sublinhamos que esta vem ocupando centralidade na instituição escolar, embora cercada de um conteúdo implícito só notado por seus efeitos. O que isto pode indicar? No momento em que Hadji (2001) realça que há um evidente desafio na operatividade da avaliação formativa, situando-a nesse patamar de utopia promissora, uma das facetas que podemos trazer aqui, para o debate, é o fato de que essa concepção não ganha objetividade completa nas práticas pedagógicas. Há uma dimensão não notada, não didatizada, não explícita. É fato, porém, que se dissemina a ideia de articular a avaliação com os objetivos delineados. É o que atestam Freitas *et al.* (2014, p. 15) quando assinalam que a avaliação “está justaposta aos próprios objetivos, formando um par dialético que orienta todo o processo”. Para que haja um alcance na prática didático-pedagógica, além de lidar com a heterogeneidade das aprendizagens, é imprescindível a progressão das atividades, considerando cada campo do conhecimento.

Soma-se a essa articulação, segundo Luckesi (2003), não o julgamento, mas o diagnóstico, objetivando compreender as alternativas mais viáveis, frente às dificuldades apreendidas ao longo de uma etapa, de um processo. Esse olhar, essa postura profissional é assegurada não com “ameaça, nem castigo, mas sim, acolhimento e confrontação amorosa” (LUCKESI, 2003, p. 33).

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 DF (DISTRITO FEDERAL, 2018a). Nesse contexto, localizamos, também, as Diretrizes de Avaliação Educacional (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 09) 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”.

Reportando-nos aos níveis de avaliação, ainda que para ilustrar, visto que nosso foco é a avaliação para as aprendizagens, recorremos a Freitas *et al.* (2014, p. 10) que destaca: “a **avaliação em larga escala** em redes de ensino, realizada no país, estado ou município; a **avaliação institucional** da escola, feita em cada escola pelo seu coletivo; e a **avaliação da aprendizagem** em sala de aula, sob responsabilidade do professor”. Observemos que há menção à avaliação da aprendizagem, mas, na literatura é possível apreendermos, atualmente, a utilização da expressão: avaliação para as aprendizagens, tentando, conforme já frisado, uma articulação que assegure uma aprendizagem significativa.

Utilizada pelo Estado como política pública, também para acompanhar o processo de alfabetização, a avaliação em larga escala ou avaliação externa exerce um papel de reguladora das formações profissionais e uso de verbas. O sistema de avaliação externa utilizada no Distrito Federal é o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, ou seja, é um conjunto de avaliações externas em larga escala que permite ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação, realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e, também, apontar os fatores que podem interferir no desempenho dos estudantes.

Os testes e questionários são aplicados a cada dois anos na rede pública e em uma pequena amostra da rede privada. Os resultados obtidos refletem os níveis de aprendizagem demonstrados pelos estudantes avaliados. Estes são devolvidos a partir de uma série de informações contextuais e são utilizados como um indicativo da qualidade do ensino brasileiro, oferecendo subsídios para a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas educacionais.

O SAEB é realizado desde 1990 e já passou por várias reestruturações. A partir da sua criação, o Governo Federal buscou conhecer a qualidade da educação básica brasileira avaliando uma amostra de escolas públicas nas turmas de 1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries do ensino

fundamental. A formulação dos itens era baseada nos currículos de sistemas estaduais e as áreas do conhecimento avaliadas eram: língua portuguesa, matemática, ciências naturais e redação.

A Portaria nº 10, de 24 de abril de 2007 instituiu a **avaliação de alfabetização**, denominada de **Provinha Brasil**, que era um instrumento pedagógico, sem finalidades classificatórias, objetivando fornecer informações sobre o processo de alfabetização e de matemática aos professores e gestores nas escolas públicas brasileiras. Essa avaliação tinha o objetivo de

avaliar o nível de alfabetização dos educandos nos anos iniciais do ensino fundamental; oferecer às redes e aos professores e gestores de ensino um resultado da qualidade da alfabetização, prevenindo o diagnóstico tardio das dificuldades de aprendizagem; concorrer para a melhoria da qualidade de ensino e redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional (BRASIL, 2007, p. 01).

A Provinha Brasil acontecia em dois momentos: uma no início do ano letivo, com o objetivo de realizar um diagnóstico dos níveis de alfabetização dos alunos após um ano de estudos no ensino fundamental, de maneira que as informações resultantes pudessem orientar o trabalho do professor e dos gestores ao longo do ano; e uma outra ao final do ano letivo, o que possibilitava uma comparação com os resultados obtidos no primeiro momento da avaliação. Sobre essa avaliação, Dias (2013, p. 4) aponta que:

Compreendemos que a Provinha Brasil, como instrumento de avaliação padronizado, tem limitações de diferentes ordens. Portanto, não é mesmo possível incluir em um teste dessa natureza todas as habilidades necessárias ao processo de alfabetização e letramento. O importante é entender o que indicam seus resultados e com base neles reorientar o trabalho pedagógico. Ela é uma avaliação somativa, mas devidamente articulada à avaliação institucional e à avaliação das aprendizagens, pode contribuir para o desenvolvimento da avaliação formativa na escola.

Interessante sublinhar que, embora o foco dessa pesquisa seja a avaliação para as aprendizagens, essas concepções se entrecruzam, de modo que, oficialmente, conforme pontuamos anteriormente, a Provinha Brasil, entre outros objetivos, primava por mediar a avaliação realizada na escola. Entretanto, há estudos evidenciando a pressão sofrida pela instituição escolar, tirando de cena, por vezes, sua autonomia frente à prática avaliativa.

A partir da divulgação da Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013 entrou em foco a **Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA**, aplicada nas turmas de 3º ano do ensino fundamental e prevista no programa federal Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC (BRASIL, 2013). Este tinha como eixo estruturante a avaliação, composto por três elementos: avaliações processuais, debatidas nos cursos de formação e aplicadas continuamente pelos professores; um sistema informatizado, onde os docentes lançavam os resultados da

provinha Brasil; e a aplicação de uma avaliação ao final do 3º ano do ensino fundamental, com o objetivo de avaliar o nível de alfabetização alcançado pelas crianças (BRASIL, 2012b).

Em 2015 foi disponibilizada uma plataforma de devolutivas pedagógicas⁴, com a função de aproximar as avaliações externas de larga escala com o contexto escolar, tornando os dados coletados mais relevantes para o aprendizado dos estudantes. A partir da disponibilização dos itens utilizados na Prova Brasil, descritos e comentados por especialistas, a plataforma trazia diversas funcionalidades com o intuito de ajudar professores e gestores a planejarem ações e aprimorar o aprendizado dos estudantes.

Para se adequar à BNCC, em 2019 o SAEB passa por uma reestruturação, de modo que a avaliação da alfabetização passaria a ser realizada no 2º ano do ensino fundamental. Aquele documento mandatário tornou-se referência na formulação dos itens do 2º (língua portuguesa e matemática) e do 9º ano do ensino fundamental, no caso dos testes de ciências da natureza e ciências humanas, que ainda são aplicados de forma amostral. As siglas ANA, ANEB (Avaliação Nacional da Educação Básica) e ANRESC (Avaliação Nacional do Rendimento Escolar) deixam de existir e todas as avaliações passam a ser identificadas pelo nome SAEB, acompanhado das etapas, áreas de conhecimento e tipos de instrumentos envolvidos.

A portaria nº 10 de 8 de janeiro de 2021 estabeleceu parâmetros e fixou diretrizes gerais para implementação do SAEB no âmbito da Política Nacional de Avaliação da Educação Básica. O documento assinala que o SAEB seria realizado pela União, em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, e contaria com a coleta de dados junto aos sistemas de ensino e às escolas públicas e privadas brasileiras. Define, ainda, que o SAEB é um “conjunto de instrumentos que permite a produção e a disseminação de evidências, estatísticas, avaliações, exames e estudos a respeito da qualidade das etapas que compõem a educação básica, que são: a educação infantil; o ensino fundamental; e o ensino médio” (BRASIL, 2021). Foge ao escopo desse texto analisar, de forma vertical, os desdobramentos dessa portaria, mas fica notória a exclusão das propostas até então oficiais da avaliação em defesa de um alinhamento do documento da BNCC com uma perspectiva única.

No âmbito da Secretaria de Estado de Educação do DF, com relação às avaliações externas, temos a seguinte organização: a Diretoria de Avaliação – DIAV, vinculada à Coordenação de Planejamento e Avaliação - COPAV. Esta por sua vez, pertence à Subsecretaria de Planejamento, Acompanhamento e Avaliação – SUPLAV da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF. São os responsáveis pela coordenação da

⁴ Acesso na íntegra à plataforma em: <http://portal.inep.gov.br/devolutivas>.

política de avaliação educacional dos sistemas de ensino da rede pública e da rede privada do Distrito Federal, bem como pela promoção e pelo acompanhamento das ações nos níveis de avaliação do desempenho escolar, institucional e de redes. Para isso, foi desenvolvido, em parceria com a Subsecretaria de Modernização e Tecnologia - SUMTEC, o Sistema Avaliação em Destaque, que gera relatórios de desempenho de estudantes, turmas, unidades escolares, coordenações regionais e da rede de ensino do DF. Esses relatórios possibilitam uma análise das informações de desempenho escolar - em nível local, regional e distrital - e, a partir daí, entende-se que é possível assegurar o planejamento de ações de intervenção pedagógica mais eficazes. O Sistema Avaliação em Destaque seria um suporte para o professor, que insere as respostas dos estudantes e realiza as análises dos resultados para a geração de ações de intervenção pedagógica no seu ambiente de aprendizagem. A questão é: esse processo ocorre em consonância com o efetivado em sala de aula?

Para ter acesso às informações no site da SEEDF é preciso fazer login com senha e CPF, apesar disso, algumas informações nos foram repassadas por e-mail sobre os últimos dados constantes no site da Avaliação em Destaque⁵ para a alfabetização, esses resultados são de 2016. Utilizamos os resultados apenas da regional de Ceilândia, cidade satélite do Distrito Federal, cidade onde está localizada a escola participante dessa pesquisa, que apresentam os seguintes resultados para leitura:

Figura 2 - Gráfico de leitura da avaliação em destaque 2016

Leitura



Estudantes Presentes: 4.958

Alcançaram a Meta: 54.84%

Fonte: Avaliação em destaque (2016).

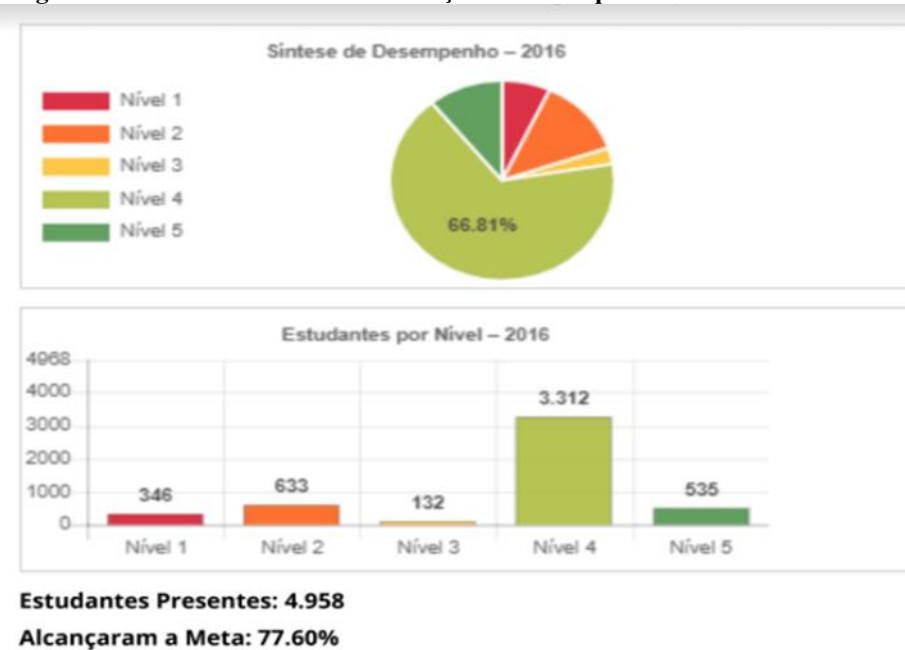
⁵ Mais informações em: <http://www.avaliacaoemdestaque.se.df.gov.br>.

Como podemos observar, nesse último teste aferido, 4.958 estudantes realizaram a avaliação e apenas um pouco mais da metade deles alcançou a meta esperada, que seriam os níveis 3 e 4. Para esses níveis, são esperados que os estudantes alcancem em leitura:

Nível 3: Localizar informação explícita em textos de maior extensão como fragmento de literatura, infantil, lenda, cantiga folclórica e poema, quando a informação está localizada no meio ou ao final do texto; Identificar o referente de um pronome pessoal do caso reto em textos como tirinha e poema narrativo; Inferir relação de causa e consequência em textos exclusivamente verbais - piada, fábula, fragmentos de textos de literatura infantil e texto de curiosidade científica - com base na progressão textual; e em textos que articulam a linguagem verbal e não verbal - tirinha; sentido em história em quadrinhos que articula linguagem verbal e não verbal com vocabulário específico de textos de divulgação científica ou que exige conhecimento intertextual de narrativas infantis; o assunto de texto de extensão média de divulgação científica para crianças, com base nos elementos que aparecem no início do texto; o significado de expressão de linguagem figurada em textos como poema narrativo, fragmentos de literatura infantil, de curiosidade científica e tirinha (DISTRITO FEDERAL, 2016, p. 01).

Nível 4: Localizar informação explícita em textos de maior extensão como fragmento de literatura infantil, lenda, cantiga folclórica e poema, quando a informação está localizada no meio ou ao final do texto; Identificar o referente de um pronome pessoal do caso reto em textos como tirinha e poema narrativo; Inferir relação de causa e consequência em textos exclusivamente verbais - piada, fábula, fragmentos de textos de literatura infantil e texto de curiosidade científica - com base na progressão textual; e em textos que articulam a linguagem verbal e não verbal - tirinha; sentido em história em quadrinhos que articula linguagem verbal e não verbal com vocabulário específico de textos de divulgação científica ou que exige conhecimento intertextual de narrativas infantis; o assunto de texto de extensão média de divulgação científica para crianças, com base nos elementos que aparecem no início do texto; o significado de expressão de linguagem figurada em textos como poema narrativo, fragmentos de literatura infantil, de curiosidade científica e tirinha (DISTRITO FEDERAL, 2016, p. 01).

Os dados apontados em escrita, apresentaram os resultados demonstrados pela figura 3, na página seguinte.

Figura 3 - Gráfico de escrita da avaliação em destaque 2016

Fonte: Avaliação em destaque (2016).

Podemos perceber que, dos resultados em escrita, a porcentagem foi maior em relação a leitura, alcançando 77.60% de crianças que atingiram a meta esperada, dos níveis 4 e 5. Esses níveis são assim descritos:

Nível 4: Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente escrevem ortograficamente palavras com diferentes estruturas silábicas. Em relação à produção de textos, provavelmente atendem à proposta de dar continuidade a uma narrativa, embora possam não contemplar todos os elementos da narrativa e/ou partes da história a ser contada. Articulam as partes do texto com a utilização de conectivos, recursos de substituição lexical e outros articuladores, mas ainda cometem desvios que comprometem parcialmente o sentido da narrativa, inclusive por não utilizar a pontuação ou utilizar os sinais de modo inadequado. Além disso, o texto pode apresentar poucos desvios de segmentação e alguns desvios ortográficos que não comprometem a compreensão (DISTRITO FEDERAL, 2016, p. 01).

Nível 5: Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente escrevem ortograficamente palavras com diferentes estruturas silábicas. Em relação à produção de textos, provavelmente atendem à proposta de dar continuidade a uma narrativa, evidenciando uma situação inicial, central e final, com narrador, espaço, tempo e personagens. Articulam as partes do texto com conectivos, recursos de substituição lexical e outros articuladores textuais. Segmentam e escrevem as palavras corretamente, embora o texto possa apresentar poucos desvios ortográficos e de pontuação que não comprometem a compreensão (DISTRITO FEDERAL, 2016, p. 01).

Com base nos dados apresentados dos dois eixos: leitura e escrita, apreendemos melhor desempenho nesse último. Pensando nos objetivos dessa pesquisa, de ressignificações e reelaborações docentes, uma questão se faz pertinente: os professores alfabetizadores teriam essa mesma percepção no trabalho em sala de aula?

Voltamos a frisar que não se constitui no foco dessa pesquisa a avaliação em larga escala, embora reconheçamos que há uma inevitável articulação entre esta e a avaliação para as aprendizagens. Cremos, por um lado, que a primeira pode estar a serviço da segunda, porém, há pesquisas como a de Magalhães (2018) evidenciando a pressão sofrida pelo docente para redirecionar sua prática e trabalho com os diferentes objetos de conhecimento, a fim de assegurar o bom desempenho do estudante na avaliação em larga escala. Tudo isso com um viés econômico subjacente. Aproximamos desse dado com cautela, considerando a ênfase na autonomia do professor em sala de aula e a coerência progressiva dos objetos de saber presentes no currículo oficial da rede de ensino.

Freitas *et al.* (2014, p. 48) pontuam, no caso da avaliação em larga escala, que “é preciso que o dado seja reconhecido como pertencendo à escola. Medir propicia um dado, mas medir não é avaliar. Avaliar é pensar sobre o dado com vistas ao futuro. Isso implica a existência de um processo interno de reflexão nas escolas”. Esse processo de refletir sobre a prática pedagógica e os reflexos para a aprendizagens dos estudantes, feito pelo coletivo da escola, cada um refletindo sobre o seu papel e como colaborar para aprimorar a educação é o que Freitas *et al.* (2014, p. 36) denomina de **avaliação institucional**, pois ela é:

um processo de apropriação da escola pelos seus atores, não na visão liberal de responsabilização pelos resultados da escola como contraponto da desresponsabilização do Estado pela escola, mas no sentido de que seus atores têm um projeto e um compromisso social, em especial junto às classes populares e, portanto, necessitam, além deste seu compromisso, do compromisso do Estado em relação à educação. O apropriar-se dos problemas da escola inclui um apropriar-se para demandar do Estado as condições necessárias ao funcionamento dela. Mas inclui, igualmente, o compromisso dos que fazem a escola com os resultados dos seus alunos.

O foco dessa pesquisa 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, mais uma vez, 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 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 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 semestre 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 (DISTRITO FEDERAL, 2014a, 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).

Entramos, portanto, no terreno da **avaliação informal** que, ao contrário da avaliação formal, definida por Freitas *et al.* (2014, p. 27), como “práticas que envolvem o uso de instrumentos de avaliação explícitos, cujos resultados da avaliação podem ser examinados objetivamente pelo aluno, à luz de um procedimento claro”, a informal seria “aquela que se dá pela interação de alunos com professores, com os demais profissionais que atuam na escola e até mesmo com os próprios alunos, em todos os momentos e espaços do trabalho escolar” (VILLAS BOAS, 2012, p. 22). Nessa avaliação, os estudantes não sabem que estão sendo avaliados, ao mesmo tempo em que o professor não a planeja. Por essa razão, sublinha a autora, ela se torna um terreno fértil para julgamento de valores. É necessário, portanto, agir com ética e responsabilidade ao utilizar dos registros informais para avaliar, pois “o ambiente da escola e da sala de aula não são ingênuos e sem propósito, mas resultam da interação do professor com os estudantes e das relações estabelecidas entre eles” (FREITAS *et al.*, 2014, p. 22).

Esses mesmos autores ponderam que construir imagens sobre seus alunos é um ato absolutamente normal e até desejável. O que está em jogo é o controle das consequências das imagens produzidas sobre o estudante e pode ser agravada quando se trabalha sem formação, sob condições de trabalho inadequadas. Segundo os autores supracitados, não é questão de eliminar a subjetividade do professor, as relações que se estabelecem entre o professor e o aluno durante o processo de aprendizagem é que devem ser priorizadas. E indagam: “Se estamos cientes do poder dos juízos de valor que a avaliação informal tem, não seria o caso de usá-los para produzir o sucesso do aluno?” (FREITAS *et al.*, 2014, p. 30).

Finalizamos esse primeiro pilar do nosso estudo, a avaliação nos anos iniciais do ensino fundamental, voltando-nos aos nossos objetivos e nos questionando a que instrumentos avaliativos os professores recorrem? Que concepções ancoram suas práticas avaliativas? E, ainda, qual o espaço ocupado por esses diferentes instrumentos avaliativos no momento de fazer a transposição/conversão para o Registro de Avaliação - RAv?

Na próxima seção trataremos do segundo pilar dessa pesquisa, a alfabetização.

1.3 ALFABETIZAÇÃO: ASPECTOS HISTÓRICOS E REFLEXÕES CONTEMPORÂNEAS DO CAMPO

Conforme assinalamos na primeira seção desse capítulo, o cotidiano é ordinário, dinâmico na acepção de Certeau (2013). Partindo dessa compreensão e assumindo que a

alfabetização, foco desse estudo, possui uma historicidade, destacamos alguns aspectos desse campo, a fim de compreendermos o contexto atual.

Iniciemos, portanto, em 1850, em Lisboa, quando António Feliciano de Castilho elaborou o Método Castilho, que propunha ensinar a ler de forma rápida e aprazível. Em menos de um ano os estudantes conseguiriam: ler impresso, manuscrito e numeração do escrever. Esse método ficou conhecido como leitura repentina e método a vapor. Essa proposta foi assim descrita pelo autor:

O estudante nas escolas libertas marcha, palmeia, canta, assiste a espetáculos, ouve histórias, compreende tudo, ama tudo, e em menos de um ano, lê como não lê a maior parte dos mestres das escolas velhas, escreve legível e corretamente e fala mais claro, mais exato, e mais acentuado, que as pessoas de sua família, e os seus vizinhos em geral (CASTILHO, 1854, p. 29).

Esse método foi classificado como sintético, pois, o próprio autor assim o definiu: “subo das letras às sílabas, às palavras, ao período, e termino aviventando-o com a pontuação” (CASTILHO, 1853, p. 3). Para Boto e Albuquerque (2018, p. 1), o método de ensino desenvolvido por Castilho, no século XIX, “apresentava-se como uma proposta de escola moderna, caracterizada por sua função modeladora, racionalizadora, normativa e reguladora da cultura letrada. Seu método de ensino era visto como patrimônio geral e não privilégio”. Entretanto, por questões políticas e pessoais não teve uma boa aceitação no Brasil. Vejamos o que apontam Boto e Albuquerque (2018, p. 2):

O método de Castilho foi bastante criticado a seu tempo, particularmente por professores e educadores adeptos do tradicional modelo de ensino. (...) observa-se uma resistência contra os princípios de uma pedagogia ativa, composta por uma escola pautada pelo modo de ensino simultâneo, com um modelo de método atraente, com abertura para o experimento, movimento, ludicidade em detrimento de uma escola com práticas tradicionais, caracterizada pela imobilidade das crianças e por práticas de correções corporais.

Continuando a importar modelos de Portugal, em 1876 foi editada a **Cartilha Maternal** do poeta João de Deus. Essa passou a ser amplamente divulgada no Brasil a partir do início da década de 1880 por Antônio da Silva Jardim, positivista militante que apregoava o ensino de língua materna como uma questão política com base republicana e positivista. Seguiu os preceitos de Auguste Comte e foi, também, professor de português da escola normal de São Paulo. João de Deus era contra os métodos da soletração e silabação para o ensino da leitura presentes até então na educação brasileira. Essa obra foi o marco entre o silabário e os métodos analíticos difundidos no Brasil durante a República. Para Mortatti (2000), esse momento se caracterizou por uma acirrada disputa entre o que ela denomina de novo e revolucionário

método analítico e os tradicionais métodos sintéticos. Vejamos o que a autora reitera em relação a esse momento:

No interior desse momento encontra-se, ainda, um tipo particular de disputa entre os defensores do método analítico, permitindo classificá-los em ‘mais modernos’ e ‘modernos’. Esse tipo de disputa se trava a respeito do modo de processar o método analítico – a palavrção, a sentencição ou a ‘historieta’ – de acordo com biopsicologia da criança e acaba por fundar uma nova tradição: o método analítico como ‘bússola da educação’ (MORTATTI, 2000, p. 26, grifos da autora).

Nessa disputa, estavam os defensores dos métodos sintéticos que os consideravam mais rápidos e eficientes e os defensores do “novo e revolucionário” método analítico para o ensino da leitura (MORTATTI, 2015, p. 17). Havia, ainda, a disputa entre os defensores dos métodos analíticos considerados “modernos” e “mais modernos” (MORTATTI, 2015, p. 17), que disputavam os diferentes modos de se processar esse método para o ensino da leitura – a palavrção, a sentencição ou a historieta. Para a autora, os anos de 1876 a 1890 foi um momento crucial para compreender esse movimento histórico na história da alfabetização no Brasil, pois se caracterizou

pela disputa entre os partidários do então novo método da palavrção, que consistia em iniciar o ensino da leitura pela palavra, e os dos antigos métodos sintéticos – alfabético (soletração), fônico, silábico –, que consistiam, respectivamente, em iniciar o ensino da leitura pelos nomes ou pelos sons das letras ou pelas famílias silábicas (MORTATTI, 2015, p. 17).

Assim, os métodos da soletração compostos pelo: fônico e o silábico são de origem sintética, pois partem de uma unidade linguística menor para a maior, apresentando a letra, depois a sílaba, unindo sílabas tem-se as palavras, unindo as palavras formam as frases e juntando frases formam, finalmente, os textos. Porém, é importante sublinhar que esses não são textos de circulação social e, sim, como aponta Moraes (2012a), **pseudotextos**. Os métodos de origem analítica: palavrção, sentencição e global partem de unidades linguísticas maiores em direção às menores.

Moraes (2012a, p. 31) considera que, para esses métodos, “a aprendizagem é vista como um processo de simples acumulação das informações recebidas do exterior” sem que o estudante precise reconstruir esquemas para compreender o que lhe está sendo transmitido. Para o autor,

os dois métodos têm, portanto, uma visão adultocêntrica, isto é, enxergam o funcionamento infantil como idêntico ao adulto. Ambos partem do pressuposto de que as crianças, naturalmente, e sem dificuldades, já pensariam, desde cedo, que as letras ‘substituem sons das palavras que pronunciamos’. Essa visão simplista é o que justificaria a solução de, simplesmente, transmitir-lhes de forma pronta, as informações sobre correspondências som-grafia (MORAIS, 2012a, p. 31).

Partindo para o século XIX, temos a consolidação da Revolução Industrial que abriu uma nova perspectiva de desenvolvimento para os países coligados pelas relações de comércio

com a Europa Ocidental. Na questão do ensino, no Brasil, mais especificamente em São Paulo, em 1893, foi consolidado o **ensino simultâneo**, pautado na multidimensionalidade do indivíduo. Um ensino “coletivo e apresentado a grupos de alunos reunidos em função da matéria a ser estudada. O ensino dado pelo professor não se dirige mais a um único aluno, mas pode atender a cinquenta ou sessenta alunos ao mesmo tempo” (LESAGE, 1999, p. 10). Em oposição ao ensino simultâneo, tinha o **ensino mútuo** das escolas de primeiras letras. Esse modelo previa uma organização das classes por idade e nível de conhecimento e dividia “a responsabilidade entre o professor e os alunos encarregados da função de monitores” (LESAGE, 1999, p. 19).

Durante esse período, nota-se que a compreensão de ensino aponta sinais de mudanças, uma vez que as recomendações não focam somente os princípios de organização da escola, mas passam a influenciar o modo de ensinar, se voltando para o estudante. Para tanto, volta para o centro do debate a existência de um método que atendesse a essa especificidade. Nesse contexto, o método simultâneo, que consistia em ensinar a mesma coisa, ao mesmo tempo, para uma turma com vários alunos organizados na mesma sala por nível de conhecimento, sendo diversas classes, sob a responsabilidade de apenas um professor. Este foi sendo substituído, lentamente, pelo **método intuitivo**, idealizado pelo educador francês Ferdinand Buisson (1887), que valorizava o ensino pelos sentidos, principalmente a visão, com destaque para a observação e experimentação nas práticas escolares. Esse método constituiu-se como uma inovação pedagógica da escola na segunda metade do século XIX, pois foi vinculado ao

momento de propagação da campanha universal em prol da criação e difusão da escola primária de ensino obrigatório, laica e gratuita para as classes populares e a conseqüente organização dos sistemas nacionais de ensino, consubstanciando a educação escolar como função do Estado (SCHELBAUER, 2006, p. 2).

Essa proposta ficou conhecida como **lição de coisas** que, para Bastos (2012, p. 234), seria “um procedimento de ensino que deveria estar presente em todas as atividades de ensino, em todo o período escolar, pois envolve tudo que se refere à vida e a todos os fenômenos da natureza”.

Para Saviani (2008), do ponto de vista da pedagogia, as diferentes concepções de educação podem ser agrupadas em duas grandes tendências:

a primeira seria composta pelas correntes pedagógicas que dariam prioridade à teoria sobre a prática, subordinando esta àquela, sendo que, no limite dissolveriam a prática na teoria. A segunda tendência, inversamente, compõe-se das correntes que subordinam a teoria à prática e, no limite, dissolvem a teoria na prática (SAVIANI, 2008, p. 81).

No primeiro grupo, que foi dominante até o final do século XIX, estariam as diversas modalidades de pedagogia tradicional, sejam elas situadas na vertente religiosa ou na leiga, com preocupação voltada para as teorias de ensino, o problema fundamental seria: como ensinar? E a resposta consistia na tentativa de formular métodos de ensino.

Essas correntes tradicionais pautavam-se pela centralidade da instrução e a formação intelectual, pensavam a escola como uma agência centrada no professor, cuja tarefa era transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade segundo uma seqüenciação lógica, cabendo aos alunos somente assimilarem os conteúdos que eram transmitidos. Sobre esse assunto, o autor ainda pontua:

Nesse contexto, a prática era determinada pela teoria que a moldava, fornecendo-lhe tanto o conteúdo como a forma de transmissão pelo professor, com a consequente assimilação pelo aluno. Essa tendência atinge seu ápice na segunda metade do século XIX com o método de ensino intuitivo que era centrado nas lições das coisas (SAVIANI, 2008, p. 82).

Para Saviani (2008), a partir do século XX iniciou a perspectiva de um segundo grupo. Nele, se situam as diferentes versões da pedagogia nova. Dele decorrem as correntes renovadoras, que têm como precursores Rousseau (1762), Pestalozzi (1781) e Froebel (1826), passando por Kierkegaard (1841), Stirner (1845), Nietzsche (1873) e Bergson (1907) até chegar no movimento da Escola Nova (1882).

Essas correntes se voltam para a questão de como aprender, isto é, em teorias da aprendizagem. Pautam-se na centralidade do educando, concebem a escola como um espaço aberto à iniciativa dos estudantes que, interagindo entre si e com o professor, realizam a própria aprendizagem, construindo seus conhecimentos. Ao professor, nesse cenário, cabe o papel de acompanhar os estudantes, auxiliando-os em seus processos de aprendizagem. Sobre esse assunto, Saviani (2008, p. 83) aponta que

o eixo do trabalho pedagógico desloca-se, portanto, da compreensão intelectual para a atividade prática, do aspecto lógico ao psicológico, dos conteúdos cognitivos aos métodos ou processos de aprendizagens, do professor para o estudante, do esforço ao interesse, da disciplina à espontaneidade, da quantidade para a qualidade. Estabelecem o primado da prática sobre a teoria, onde a prática determina a teoria, onde esta subordina-se àquela, renunciando qualquer tentativa de orientá-la, isto é, de prescrever regras e diretrizes a serem seguidas pelas práticas e resumindo-se aos enunciados que vierem a emergir da própria atividade prática desenvolvida pelos estudantes com o acompanhamento do professor.

No Brasil, em 1920, um grupo de intelectuais, entre eles, o jornalista Fernando de Azevedo e o educador Anísio Teixeira, demonstraram a importância da educação para desenvolver o país e se adequar com a crescente industrialização e a urbanização em todo o mundo, que necessitava de mão de obra especializada, mas possuía uma extrema concentração

de analfabetos. Era preciso, portanto, alfabetizar para preparar para esse mercado de trabalho que surgia. Esse grupo ficou conhecido como pioneiros. Eles defendiam um sistema estatal de ensino livre e aberto, com construções específicas para se ensinar, pois até então, no Brasil, a maioria das escolas eram em ambientes improvisados e sem estrutura própria.

O movimento ganhou força nos anos 1930, após o Manifesto Pioneiro da Escola Nova, que pregava a universalização da escola pública, laica, gratuita e obrigatória, para que o Estado assumisse as diretrizes da educação e não a igreja, para que a educação chegasse para todas as crianças brasileiras. Conforme Saviani (2004, p. 33),

esse manifesto propunha-se a realizar a reconstrução social pela reconstrução educacional. Partindo do pressuposto de que a educação é uma função essencialmente pública, e baseado nos princípios da laicidade, gratuidade, obrigatoriedade, coeducação e unicidade da escola, o manifesto esboça as diretrizes de um sistema nacional de educação, abrangendo, de forma articulada, os diferentes níveis de ensino, desde a educação infantil até a universidade.

Anísio Teixeira, quando iniciou construção da Nova Capital no Distrito Federal, elaborou, em 1961, o plano de construções escolares de Brasília. Nele, articulou a formação educativa em sua integralidade do Jardim de Infância até a Universidade, inspirado pelos ensinamentos de seu professor John Dewey que

defendeu fortemente os ideais de liberdade e democracia no ensino. De forte tendência pragmática e liberal, seus escritos defenderam uma escola essencialmente empírica, do aprender fazendo, da experimentação. Para ele, o foco do ensino é o aluno e suas necessidades, é o compartilhar de experiências e a escola precisa criar espaços que estimulem a criatividade, o lazer e as descobertas. Seu pensamento foi âncora para o construtivismo e o escolanovismo, uma vez que para Dewey educação é a reconstrução da experiência. Influenciou o pensamento de seu aluno de pós-graduação Anísio Teixeira, impulsionando-o a divulgar sua obra no Brasil, marcando fortemente as bases do movimento da Escola Nova (VASCONCELOS, 2012, p. 157).

Assim, o ideário escolanovista tinha a crença de que a escola era uma instituição com função socializadora. Para as autoras Campos e Shiroma (1999, p. 485), a centralidade da proposta estava no indivíduo e nos processos de aprendizagem, destacando-se que “mais do que saber, o importante é aprender a aprender”. A proposta idealizada pela Escola Nova acreditava que, por meio da educação, poderia diminuir as desigualdades sociais e integrar os indivíduos à sociedade, o que seria a solução para a distinção de classe e marginalização dos indivíduos. Porém, para que tal proposta se concretizasse, era preciso um alto investimento público e, na prática, revelou-se ineficaz em face à questão da marginalidade (SAVIANI, 2007), pois atendia apenas uma parte das classes sociais. Saviani (2009) destaca que, além dos custos muito elevados, tiveram outros aspectos negativos que a Escola Nova trouxe para o sistema de ensino brasileiro, entre eles, o afrouxamento da disciplina e despreocupação com a transmissão de

conhecimentos, o que ocasionou um rebaixamento do nível de ensino nas escolas da classe popular, em contrapartida de um aprimoramento na qualidade do ensino para as escolas da elite. Diferentemente do projeto original, portanto, a exclusão e as desigualdades ficaram evidenciadas nessa concepção/modelo educacional.

Já em 1979, começa a ser difundida as pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky a respeito da psicogênese da língua escrita, fundamentada pela psicologia e epistemologia genética de Jean Piaget, que permite “introduzir a escrita enquanto objeto de conhecimento, e o sujeito da aprendizagem, enquanto sujeito cognoscente” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 31). É importante assinalar que essa produção decorre do construtivismo, mas não o representa em sua completude, como fora interpretado em alguns contextos. A partir dessa pesquisa, que foi outro marco na educação brasileira, iniciou uma mudança significativa nas concepções de aprendizagem, dessa vez, tendo a língua escrita como foco. Sobre esse tema, Mortatti (2000, p. 19) sublinha que,

desse ponto de vista, torna-se imprescindível enfocar os processos de aprendizagem do sujeito cognoscente e ativo, particularmente no que se refere à psicogênese da língua escrita. Não se trata, portanto, de discutir métodos de ensino, mas de se compreender o processo de construção, por parte da criança, do conhecimento sobre a língua escrita, para se buscarem procedimentos didático-pedagógicos adequados a esse processo.

É inegável que houve (e ainda há) forte influência dessa teoria nas proposições curriculares de diversos sistemas de ensino brasileiros. Moraes (2012a) e outros autores chamam a atenção para os equívocos em relação a conceber a teoria da psicogênese da língua escrita como sendo voltada para o ensino. Na realidade, ela explica como o sujeito aprendente avança na apropriação desse objeto de conhecimento que é a escrita alfabética. Mortatti (2000) reitera que houve ampla divulgação dessas contribuições “mediante produção, tradução e divulgação massivas de artigos, teses acadêmicas, livros e vídeos de combate, cartilhas construtivistas, sugestões metodológicas e relatos de experiências bem-sucedidas” (MORTATTI, 2000, p. 27).

Conforme frisamos anteriormente, a busca incessante por um método, gerou inúmeros equívocos em relação à teoria da psicogênese da língua escrita. Por um tempo, na literatura da área da alfabetização, evitou-se o uso do termo **método**, visto que havia uma associação direta com os métodos tradicionais (sintéticos e analíticos). Sobre esse assunto, Soares (2012, p. 95) realça que

é preciso não ter medo do método; diante do assustador fracasso escolar, na área de alfabetização, e considerando as condições atuais de formação do professor alfabetizador, em nosso país, estamos, sim, em busca de um método, tenhamos a coragem de afirmá-lo. Mas de um método no conceito verdadeiro desse termo: método que seja o resultado da determinação clara de objetivos definidores dos conceitos,

habilidades, atitudes que caracterizam a pessoa alfabetizada, numa perspectiva psicológica, linguística e também (e talvez sobretudo) social e política.

Na década de 1980, com a abertura política e a implantação do processo de redemocratização do Brasil, foi possível perceber que o fracasso escolar brasileiro na alfabetização aumentava a cada ano. Com o fim da ditadura militar, permitiu-se a reintrodução da discussão das ideias de mudança na educação. Tanto que, para Coelho (2009, p. 30), foi uma

tentativa de amenizar esses fatos, observados após o término do regime militar. Algumas redes de ensino optaram por modificar a organização do trabalho pedagógico, que antes obedecia a um sistema seriado, para um regime de ciclos. No referido sistema, o aluno, para ser promovido à série seguinte, teria um ano para se apropriar de um conjunto de habilidades e competências que, muitas vezes, estava distante das crianças, oriundas das classes menos favorecidas.

É importante enfatizar que, segundo Mainardes (2001), anterior a essa década, houve iniciativas, tais como: promoção automática, progressão continuada e progressão parcial. No caso do ciclo básico de alfabetização, este foi implantado com o objetivo de minimizar o quadro de fracasso escolar presente nas primeiras séries. Houve, nesse contexto, a ampliação do período de alfabetização para dois anos (1ª e 2ª séries do ensino fundamental), na tentativa de assegurar a continuidade do processo de ensino da leitura e da escrita. Nessa tentativa de solucionar o quadro de evasão e repetência escolares, situamos a proposta do ciclo básico de alfabetização naquela mesma década, em alguns sistemas brasileiros. O estado de São Paulo foi o primeiro a implantá-lo, no ano de 1983, Minas Gerais em 1985, Recife em 1986 e o Distrito Federal contou com a implementação dos ciclos com os projetos: “ABC (1984), o CBA (1985) e a Escola Candanga (1997)” (DISTRITO FEDERAL, 2012, p. 12). Segundo Carvalho (2015, p. 36),

Nos anos de 1980, a política educacional adotada pelo Distrito Federal para as séries iniciais do Ensino Fundamental era o Ciclo Básico de Alfabetização (CBA), cujos objetivos avaliativos eram: identificar progressos e dificuldades do aluno, possibilitar ao professor a adoção de procedimentos adequados às características dos alunos e subsidiar a reestruturação da programação de “o que”, “quando” e “como” trabalhar os conteúdos curriculares. Nesse contexto, o aluno deveria ser avaliado tendo por base seu próprio desenvolvimento, bem como as considerações elencadas pelo corpo docente em Conselhos de Classe, confirmando as discussões acerca da avaliação formativa.

Nesse período, no lugar dos métodos sintéticos e/ou analíticos, entrou em cena proposições didáticas de inspiração construtivista e, em se tratando da leitura e escrita, a ênfase recaiu sobre a apropriação do SEA, a articulação com diferentes gêneros textuais.

Contudo, uma pergunta ainda continuava em relevo: como estamos alfabetizando nossas crianças? As evidências ancoradas em pesquisas apontavam para uma **desinvenção da alfabetização** (SOARES, 2004) ou “hegemonia do discurso do letramento” (MORAIS, 2012a,

p. 14). Conforme sublinhamos anteriormente, a entrada da teoria da psicogênese da língua escrita, no Brasil, desencadeou críticas severas aos métodos tradicionais de alfabetização, bem como ao uso da cartilha, visto que essas concepções culminaram com evidentes lacunas nos processos didáticos da área de alfabetização, daí esse fenômeno asseverado por Mortatti (2000) e Soares (2003).

Nessa perspectiva, iniciou-se a crença de que os sujeitos aprendentes iriam consolidar a alfabetização pelo contato com materiais diversos, incluindo, majoritariamente, os textos. Em nome do construtivismo, criou-se um grande estado de indefinição sobre o que e como ensinar nas salas de aula de alfabetização, conforme sinaliza Morais (2012a). O autor ainda sublinha que

passaram a defender que não seria necessário ensinar, sistematicamente, a escrita alfabética, porque os estudantes a aprenderiam de forma natural e espontânea, bastando, para isso, que vivenciassem, diariamente, na escola situações em que lessem e produzissem textos do mundo extraescolar (MORAIS, 2012a, p. 14).

Para Morais (2012a, p. 49, grifo da autora), essa perspectiva de evolução da teoria da psicogênese “pressupõe que, para dominar o sistema de escrita alfabético, a criança (ou jovem ou adulto alfabetizando), precisa ‘desvendar a esfinge’, compreendendo as propriedades do alfabeto como sistema notacional”. Apesar dos equívocos apontados, assinalamos que a teoria da psicogênese da língua escrita escancarou a complexidade, a rica empreitada que o sujeito perpassa para reconstruir esse objeto de conhecimento. Ainda nos reportando a Morais (2012^a, p. 48), sobre esse tema, o autor destaca que

a teoria da psicogênese da escrita mostra que, assim como a humanidade levou muito tempo para inventar o sistema alfabético, após ter usado outros sistemas de escritas (sistemas pictográficos, ideográficos, silábicos etc.), a internalização das regras e convenções do alfabeto não é algo que se dá da noite para o dia, nem pela acumulação de informações que a escola transmite, prontas, para o alfabetizando.

Uma das possibilidades de ação docente nessa orientação do processo de aquisição da base alfabética do sistema de escrita, dentro dos pressupostos construtivistas, é a sondagem da escrita, um recurso que permite identificar em qual hipótese o alfabetizando se encontra e, a partir dessa análise, realizar mediações que permitam, efetivamente, a construção desse objeto do saber. Ferreiro e Teberosky (1999, p. 273) destacam:

Guiados pela hipótese de que todos os conhecimentos supõem uma gênese, preocupamo-nos em averiguar quais são as formas iniciais de conhecimento da língua escrita e os processos de conceitualização resultantes de mecanismos dinâmicos de confrontação entre as ideias próprias do sujeito, de um lado, e entre as ideias do sujeito e a realidade do objeto de conhecimento, de outro.

A teoria da psicogênese nos mostra que essa apropriação acontece de forma gradual, implicando num percurso evolutivo da hipótese pré-silábica até a alfabética. Cada etapa tem características peculiares e vão sendo identificadas pelo docente para posterior mediação nos processos didáticos. O estudante demonstra, em sua escrita espontânea, seus processos cognitivos de reconstrução da escrita, indicando que essas hipóteses não são fixas, mas indicam uma compreensão ancorada em critérios de quantidade e de qualidade. Nesse contexto, o ensino exerce papel fundante na superação dos obstáculos epistemológicos. Essa trajetória evidencia a ineficácia das repetições, memorizações e decifrações; tão defendidas no ensino dos métodos tradicionais de alfabetização. Ao contrário, Moraes (2012a, p. 53) reitera que esse processo

é fruto da transformação que o próprio aprendiz realiza sobre seus conhecimentos prévios sobre o mesmo sistema de escrita alfabética, ao lado das novas informações com que se defronta e que não se encaixam naqueles conhecimentos prévios. E que, por isso, funcionam como fonte de desafio e conflito.

Portanto, a partir de uma visão construtivista, a teoria da psicogênese apresenta as seguintes etapas: pré-silábica, silábica, silábico-alfabética e alfabética. Exemplificadas a seguir.

Na etapa **pré-silábica** (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 193) o alfabetizando ainda não vislumbra que a escrita tem a ver com os sons que pronunciamos, pois “escrever é reproduzir os traços típicos da escrita que a criança identifica como a forma básica da mesma”. Algumas vezes, o educando pode realizar a escrita por meio de desenhos e garatujas, escreve utilizando letras e/ou símbolos, focando no que ficou conhecido como realismo nominal, já que o sujeito aprendente foca nas características do objeto, caracterizando, portanto, o tamanho da escrita que fará na “tentativa de correspondência figurativa entre a escrita e o objeto referido” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 194). Ele acredita que é preciso uma quantidade mínima de letras para que esteja escrito alguma coisa. Ele ainda não descobriu que a escrita nota ou registra no papel a pauta sonora (MORAIS, 2012a). O docente, ao identificar essa etapa, precisa intervir de forma que o alfabetizando reconheça que as letras desempenham um papel na escrita e que tem vinculação com a fala, bem como distinguir a função das letras e numerais como símbolos de sistemas distintos. Ao ensinar as propriedades do sistema de escrita alfabética, o aprendiz se deparará com uma série de desafios que o lançará num contexto de apropriação desse objeto de conhecimento.

Na etapa **silábica**, o estudante trabalha com a hipótese de que “para poder ler coisas diferentes (isto é, atribuir significados diferentes), deve haver uma diferença objetiva nas escritas” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 202). A partir dessa hipótese, o estudante ouve

a pronúncia de cada sílaba oral e procura letras que façam correspondências. Na pronúncia das palavras, tende a se atentar para os sons vocálicos e a acreditar que eles podem representar cada pedaço. A princípio, sem relação sonoras, após, na fase/hipótese silábica de qualidade, com atenção a esse aspecto. Inicia, com isso, uma preocupação com o valor sonoro pois descobriu o vínculo entre o falado e o escrito e “a partir daqui a escrita está diretamente ligada à linguagem enquanto pauta sonora com propriedades específicas, diferentes do objeto referido” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 280). Nessa etapa, o aprendiz “passa, finalmente, a interpretar que o que a escrita nota ou registra é a pauta sonora das palavras que falamos. (...) concebe que, para cada sílaba pronunciada, deve-se colocar uma letra” (MORAIS, 2012a, p. 58). Essa é uma etapa muito importante no processo de desenvolvimento do alfabetizando, quando ele começa a perceber a notação do SEA. Morais (2012a) subdivide essa etapa em: hipótese silábica inicial, quando a escrita ainda não representa, fielmente, uma marcação para cada sílaba, mas na leitura faz o ajuste necessário para utilizar todas as marcações que utilizou; hipótese silábica de quantidade, onde a quantidade de letras utilizadas representa a marcação silábica na maioria das palavras, porém ainda não há valor sonoro adequado, utilizando, ainda, alongamento ou repetição no momento da leitura; e a hipótese silábica qualitativa, onde o estudante já marca uma letra para cada sílaba na escrita e na leitura e tem a preocupação com o valor sonoro convencional. Nessa etapa, é necessário que o professor realize uma intervenção de forma que o alfabetizando identifique todas as letras pelo nome e desenvolva a percepção da relação letra/som, percebendo que a letra utilizada corresponde à representação do som desejado e, ainda, é necessário que seja levado a entender que nem sempre uma ou duas letras são suficientes para registrar, corretamente, determinada sílaba, compreendendo a decomposição oral de palavras em sílabas e as diferentes composições silábicas.

É verdade que já existem estudos mostrando alguma reflexão sonora na fase pré-silábica de escrita (MORAIS, 2019), mas é preciso avançar mais nas investigações. O fato é que, quando o aprendiz alcança uma etapa silábica de qualidade, já entende que o que vai para o suporte é a pauta sonora, momento em que se vale da constelação de habilidades fonológicas (SOARES, 2012) para avançar na (re)construção da escrita.

Há, também, que se destacar, que ocorrem variações significativas no interior de uma mesma hipótese, a exemplo da pré-silábica em que os aprendizes podem se valer de símbolos não convencionais até iniciar alguma reflexão fonológica, o que nos direciona a investigar mais esse processo, considerando variáveis distintas.

Na etapa **silábico-alfabética**, o estudante “abandona a hipótese silábica e descobre a necessidade de fazer uma análise que vá mais além da sílaba” (FERREIRO; TEBEROSKY,

1999, p. 214). Eles começam a descobrir que a sílaba pode ser escrita com mais letras, que o som não garante a identidade da letra, nem a identidade de letras a de sons. “A criança que já descobriu o que a escrita alfabética nota (a pauta sonora, ou seja, as partes orais das palavras que falamos)” (MORAIS, 2012a, p. 62). Portanto, é necessário analisar outras possibilidades de escrita, uma vez que ela vai além da sílaba. Morais (2012a, p. 63) continua realçando que

é preciso ver a etapa silábico-alfabética não apenas como um ‘período de transição’, mas como um período de grande aprendizagem das correspondências grafema-fonema. Quanto mais tal aprendizado avança, mais curto é o ‘processo de transição’. Por isso costumamos dizer que as crianças que atingem uma hipótese silábico-alfabética já estão, quase em sua totalidade, ‘a salvo’ do fracasso escolar que gera o analfabetismo.

Nessa etapa, é preciso trabalhar com atividades que reforcem a compreensão da relação grafema-fonema (letra-som) para que entendam a constituição da sílaba; bem como o desenvolvimento da oralidade em conjunto com a produção escrita: escrever/ordenar textos que se sabe de cor como músicas, poemas ou parlendas.

A etapa **alfabética**, caracterizada por Ferreiro e Teberosky (1999, p. 219) como o final da evolução, indica que o estudante “já 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”. Essa fase caracteriza-se pela correspondência entre fonemas e grafemas. Geralmente a criança já consegue ler e expressar, graficamente, o que pensa ou fala. Compreende a lógica do sistema de escrita alfabética. Já apresenta distinção entre letra e sílaba, palavra e frase. A análise se aprimora e é possível a compreensão de que uma sílaba pode ter uma, duas, três ou mais letras, mas ainda se confunde, ou se esquece de algumas letras. Nesse contexto, “se defrontará com as dificuldades próprias da ortografia, mas não terá problemas de escrita” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 219). Morais (2012a, p. 65, grifos do autor) reitera que a criança

pensa que prevalece a ‘lógica’ originalmente idealizada para o sistema, segundo a qual cada letra deveria equivaler a um (único) som e cada som deveria ser notado por uma (única) letra. Assim, ao colocar uma letra para cada som, tal como pronuncia as palavras, ela tende a pensar que seus problemas de escrita estão resolvidos. Esse engano não pode atingir também os professores e elaboradores de políticas públicas de alfabetização. Sim, não podemos confundir ‘ter alcançado uma hipótese alfabética de escrita’ com ‘estar alfabetizado’.

Quando a criança atinge a hipótese alfabética, isto é, quando passa a escrever com base em uma correspondência entre fonemas e grafemas, ela ainda não está alfabetizada em sentido estrito, pois, muitas vezes, ao ingressarem nesse nível, os aprendizes não conseguem ler e escrever com autonomia, porque podem ainda não dominar uma série de correspondências som-

grafia de nossa língua. Construir uma hipótese alfabética implica compreender que cada grafema corresponde a uma unidade sonora mínima da língua (os fonemas), mas não implica, necessariamente, o domínio dos grafemas que correspondem às unidades sonoras menores que as sílabas (os fonemas). Destacamos ainda que, para que o estudante avance entre essas hipóteses de escrita, é preciso um trabalho sistemático, com mediações em sala de aula, a fim de propiciar a superação dos obstáculos epistemológicos.

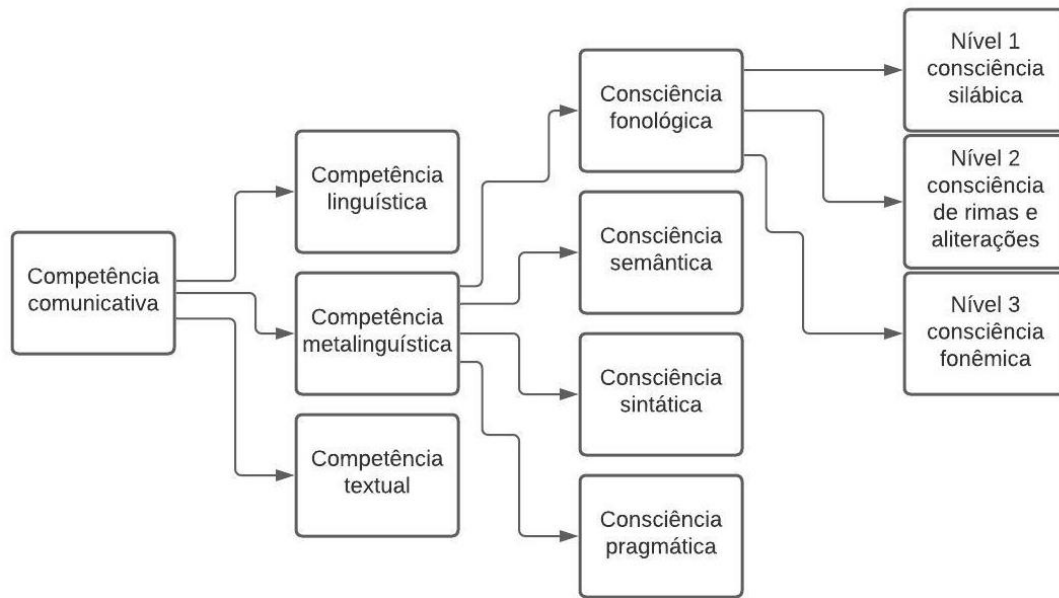
Para esse processo inicial de alfabetização é de suma importância destacar esse trabalho com a **consciência fonológica** que, para Soares (2020, p. 166) é a “capacidade de focalizar os sons das palavras, dissociando-as de seu significado, e de segmentar as palavras nos sons que as constituem”. É necessário, portanto, compreender as cadeias sonoras que pronunciamos e ouvimos, dirigindo a “atenção para o estrato fônico das palavras, desligando-o do estrato semântico” (SOARES, 2020, p. 166). Ainda conceituando, em Moraes (1986, p. 309) apreendemos que consciência fonológica é “toda forma de conhecimento consciente, reflexivo, explícito, sobre as propriedades da linguagem. Esses conhecimentos são suscetíveis de ser utilizados de maneira intencional. A consciência fonêmica é a forma de consciência fonológica referente aos fonemas”.

Por oportuno, convém destacar que, diferentemente dos métodos fônicos, que “costumam propor sistematizações pré-esquematizadas que relacionam grafema-fonema e conduzem os alunos por um caminho que leva à memorização dessas associações” (PICCOLI; CAMINI, 2012, p. 100), a consciência fonológica é uma reflexão linguística, que vai muito além dessa relação grafema-fonema. Esse discurso está alinhado com o que preconiza o documento da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (2012, p. 9, grifos originais) quando realça que

é preciso esclarecer, portanto, que ‘consciência fonológica’ não é sinônimo de ‘consciência fonêmica’ ou de ‘método fônico’, uma vez que o que consideramos como ‘consciência fonológica’ é mais abrangente que a consciência fonêmica, envolvendo não apenas a capacidade de analisar e manipular fonemas, mas também, e sobretudo, unidades sonoras como sílabas e rimas.

A consciência fonológica incide, portanto, na capacidade de refletir, conscientemente, sobre as unidades sonoras das palavras e de manipulá-las de modo intencional (FREITAS, 2004; MORAIS, 2019; 2009). Portanto, no processo de alfabetização, temos envolvidos alguns aspectos metalinguísticos, conforme exemplificados na Figura 4, na página seguinte.

Figura 4 - Mapa competência comunicativa



Fonte: Piccoli e Camini (2012, p. 101).

Para além da compreensão de como funcionam a leitura e a escrita, é preciso desenvolver certas competências de linguagens nos estudantes. Uma delas é a competência comunicativa assim definido por Piccoli e Camini (2012, p. 93):

Conjunto de habilidades que os falantes de uma língua possuem e que lhes permitem se comunicar adequadamente, adaptando as variações da língua de acordo com a situação e local em que o sujeito se encontra, considerando seu interlocutor. Está relacionada ao uso da língua em adequação aos contextos culturais de uso.

Esses conjuntos de habilidades são as competências linguísticas, as metalinguísticas e textuais. Sendo que a competência linguística “permite ao sujeito utilizar as diferentes estruturas da língua e suas respectivas funções. [...] compreendida como a gramática interna que o sujeito utiliza para se comunicar” (PICCOLI; CAMINI, 2012, p. 93). A competência metalinguística, segundo as mesmas autoras, são as “habilidades que permitem ao sujeito raciocinar sobre o próprio uso que faz da língua” (p. 93) e completam que a competência textual “permite ao sujeito compreender, interpretar e produzir textos de acordo com as exigências do contexto, utilizando recursos apropriados de coesão e coerência” (p. 93).

Portanto, de acordo com Figura 4, ancorada em Piccoli e Camini (2012) e com o defendido por Morais (2019), a consciência fonológica faz parte de um conjunto mais abrangente da consciência metalinguística, estando incluída na dimensão denominada por Morais (2019) de **habilidade metafonológica**, pois ela

permite que observemos, por exemplo, que **casa** e **cavalo** começam de forma parecida ou que **bola** e **gola** rimam, o que é fundamental para compreendermos por que

compartilham, no começo ou no final, as mesmas sequências de letras (C-A, O-L-A) e nos apropriarmos daquelas correspondências som-grafia (MORAIS, 2019, p. 43).

A competência metalinguística está relacionada ao uso que fazemos da linguagem para interagir com os outros “pedindo ou fornecendo informações, expressando sentimentos ou interesses, mas também pensando sobre a língua, analisando-a, tratando a própria linguagem como objeto de reflexão” (MORAIS, 2019, p. 41). Essa reflexão “pode se vincular a diferentes dimensões da língua: seus sons, suas palavras ou partes destas, as formas sintáticas usadas nos textos que construímos, as características e propriedades dos textos orais e escritos” (MORAIS, 2019, p. 41).

Diante do exposto, consideramos e concordamos com Morais (2019; 2012a; 2009) de que o desenvolvimento da consciência fonológica se constitui numa condição necessária, mas não suficiente para a apropriação do sistema de escrita alfabética, sendo, portanto, um componente crucial, mas não um requisito para a alfabetização, pois o estudante precisa desenvolver uma série de operações lógicas como a relação entre a totalidade e as partes constitutivas e a correspondência termo a termo (FERREIRO, 1990). Morais (2019) é enfático ao afirmar que “a consciência fonológica não parece constituir condição suficiente (ou um remédio miraculoso) para uma criança dominar nosso sistema alfabético” (p. 35) e complementa dizendo que “no final da educação infantil e nos três anos do ciclo de alfabetização, de segunda a sexta-feira, o ensino da língua materna precisa conciliar a reflexão sobre as palavras e sobre sua notação com as práticas de leitura e produção de textos” (MORAIS, 2019, p. 132).

A partir dessa breve explanação sobre a psicogênese da língua escrita e consciência fonológica, podemos compreender que os educandos passam por diferentes etapas até compreenderem o funcionamento do sistema desse objeto de saber e que essas etapas revelam o rico e complexo processo por que passa o aprendiz nessa reconstrução. A respeito desse tema, Morais (2012a, p. 75-76) realça que

o respeito aos percursos individuais cedo nos sinalizou que não seria justo ou adequado simplesmente reprovar estudantes que, após nove ou dez meses do primeiro ano do ensino fundamental, não estivessem alfabetizados. Os avanços não poderiam ser desprezados e, numa lógica que se coaduna perfeitamente com a organização da escolaridade em ciclos, passamos a ver que era preciso ampliar o tempo dedicado ao processo de alfabetização, sem criar mecanismos de retenção ou exclusão para os alunos que levassem mais tempo para ser tidos como alfabetizados.

Ainda sobre a questão da heterogeneidade dos aprendizes, Perrenoud (1999) acredita que nenhum grupo é totalmente homogêneo quando se trata dos níveis de domínio alcançados no início de um ciclo. O autor segue afirmando: “no que diz respeito à língua materna, a

heterogeneidade é ainda maior, porque a língua participa plenamente da diversidade das culturas, dos modos de vida e de comunicação, dos registros de língua e das normas” (PERRENOUD, 1999, p. 94).

Diante dessa diversidade e pluralidade de comunicação, surge, em meados dos anos 1990, o termo **letramento**. “Em decorrência do desenvolvimento social, cultural, econômico, político em nosso país, durante o século XX, ganham cada vez maior visibilidade as muitas e variadas demandas de leitura e de escrita nas práticas sociais e profissionais” (SOARES, 2020, p. 26). Com isso, gerou a necessidade de desenvolver diferentes habilidades na leitura e na escrita introduzindo, no contexto escolar, uma grande variedade de gêneros textuais para desenvolver as habilidades supracitadas. Surge daí o uso da palavra **letramento**, significando, inicialmente, “a introdução da criança às práticas sociais da língua escrita” (SOARES, 2020, p. 27). Para Morais (2012a, p. 24), a partir dos anos 1980 houve o que ele chama de **desinvenção da alfabetização**, caracterizada por

uma má interpretação da teoria da psicogênese da escrita e uma hegemonia do discurso do **letramento** teriam levado à conclusão de que não era preciso ensinar, de modo sistemático e planejado, a escrita alfabética, porque os alunos espontaneamente a aprenderiam participando de práticas diárias de leitura e produção de textos. Este nos parece um fenômeno bem brasileiro: ‘desinventamos’ o ensino da escrita alfabética, criamos certa ditadura do texto.

Por isso, é preciso que haja uma clarificação das especificidades de cada um desses termos, para que ambos sejam trabalhados nos anos iniciais do ensino fundamental, especialmente nas turmas do BIA, delineando a aprendizagem “do sistema alfabético de escrita e, contemporaneamente, conhecer e aprender seus usos sociais: ler, interpretar e produzir textos. Não apenas alfabetizar, mas alfabetizar e letrar” (SOARES, 2021, p. 12). Sobre os conceitos e especificidades de cada termo que iremos discorrer a seguir.

1.4 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: ANDAM JUNTOS, MAS É PRECISO CONHECER SUAS ESPECIFICIDADES

No Brasil, diferentemente de outros países, os campos da alfabetização e do **letramento** foram sendo delineados, de modo a serem concebidos como interdependentes, porém com suas singularidades (SOARES, 2004; 2003). Na atualidade, é verdade, em função de a alfabetização vir assumindo contornos mais amplos, de modo que, além de operar autonomamente com o sistema de escrita alfabética, o sujeito precisa, também, dominar a leitura e a escrita de textos de curta extensão (MORAIS, 2012a). Essa distinção entre essas áreas é marcada por uma linha tênue.

Entretanto, concordamos com Morais (2012a) de que, embora não tenhamos um relógio biológico que defina o início da alfabetização, admitimos que, diferentemente do letramento, que alcança todo o período de vida humana, de modo que as transformações sociais, implicam na aparição de novos gêneros textuais, a alfabetização é marcada, no caso das crianças, por um período de escolarização. Causa estranhamento, ao nos reportarmos para a educação formal, escolar de crianças, que um sujeito esteja finalizando o segundo ciclo do ensino fundamental (5º ano), ainda em processo de alfabetização. Textos de base legal ancoram essa premissa (DISTRITO FEDERAL, 2018a; 2014b) que, no bojo da discussão da escolaridade por ciclos, por exemplo, atestam essa temporalidade (BRASIL, 2012a).

No caso do autor supracitado, há a defesa de que o processo de alfabetização escolar seja iniciado, de forma lúdica, e sem criar um estágio de prontidão para o ensino fundamental, na educação infantil (4/5 anos de idade). As crianças, inseridas num universo letrado, exercem, desde cedo, sua curiosidade e iniciam suas indagações a respeito do SEA, por exemplo, sem seguirem o que é preconizado oficialmente, ou seja, de começar a alfabetização, de forma sistemática, no primeiro ano do ensino fundamental. É verdade que, em nosso país, considerando contribuições de estudiosos/as da área de educação infantil, há uma recusa dessa perspectiva, o que, em nosso entendimento, vem gerando o que Morais (2012a) denomina de ***apartheid educacional***.

Consideramos importante entender um pouco do processo de alfabetização pelo viés da história, conforme acentuado na seção anterior. É sabido que a escrita é uma invenção humana, historicamente recente. De acordo com Soares (2021), o primeiro alfabeto foi criação dos fenícios.

Foram os fenícios, povo que desenvolvia intensas atividades de navegação e articulação comercial com outras civilizações, que, necessitando de uma forma de controlar o intenso fluxo de mercadorias, inventaram um sistema de registro orientando-se pelo som das palavras, pelo significante, não pelo significado. Surgiu, assim, por volta de 1200 a.C., o que se pode considerar o primeiro alfabeto: um sistema de escrita de representação dos sons das palavras, não de seus significados (SOARES, 2021, p. 46).

Desde então, tivemos o aperfeiçoamento do alfabeto, que é “um objeto cultural, considerado uma das mais significativas invenções na história da humanidade” (SOARES, 2021, p. 47). Chegamos ao alfabeto latino, que utilizamos atualmente e que apresenta 26 letras com as quais podemos escrever qualquer palavra do português, e “é esse sistema de escrita alfabético que a criança aprende quando se alfabetiza” (SOARES, 2021, p. 47).

Entretanto, somente a partir do século XIX que a alfabetização passou a ser prioridade governamental: “momento em que começa a consolidar-se um sistema público de ensino,

trazendo a necessidade de implementação de um processo de escolarização que propiciasse às crianças o domínio da leitura e da escrita” (SOARES, 2020, p. 16).

Conforme assinalamos anteriormente, o conceito de alfabetizado vem mudando ao longo do tempo. No Brasil, na década de 1970, bastava assinar o nome para assumir essa condição o que, nitidamente, revela o contexto político-ideológico em cena e não a preocupação, de fato, em alfabetizar a população.

De acordo com Mortatti (2010), foi só a partir da década de 1930, no Brasil, que se passou a pensar em políticas voltadas para o campo da alfabetização. Anterior a esse contexto, mais precisamente de 1876 a 1890, houve disputa entre os partidários do **novo** método por palavração e os defensores dos métodos sintéticos. De 1890 a 1920, dessa vez a disputa, segundo a autora, ficou entre o **novo** método analítico e os métodos sintéticos. Já o terceiro momento, meados de 1920 a 1970, houve um embate entre os antigos métodos de alfabetização e os novos testes ABC, voltados à mensuração da suposta maturidade para a aprendizagem da leitura e da escrita. De acordo com Mortatti (2010), foi daí que decorreu a existência dos conhecidos métodos mistos. De 1980 a 1994, a disputa ocorreu entre esses e os defensores do construtivismo. A autora segue afirmando que esse quarto momento é marcado por várias tendências, entre elas, o letramento. Reitera, ainda, que vivemos, na atualidade, esse quarto momento.

É importante sublinhar que a grande maioria dos brasileiros alfabetizados, entre os anos 1970 e 1980, teve na cartilha o seu maior apoio. Esse **material didático** privilegiava um dos mais antigos métodos de alfabetização: o silábico, também conhecido como soletração, que tem como princípio a exploração das sílabas, letras, palavras, sentenças e, só depois, os textos. A leitura, nesse método, parte da ação de decorar oralmente as letras do alfabeto, depois todas as suas combinações silábicas e, em seguida, as palavras. A partir daí o estudante começa a ler sentenças curtas e vai evoluindo até conhecer histórias. Para ancorar essa proposta, eram utilizadas frases/sentenças fora de contexto e sem um sentido real, o que distanciava o estudante do que circulava no mundo exterior à escola, pois, segundo autores, como Morais (2012a), se tratava de **pseudotextos**.

Uma mudança significativa nas concepções de aprendizagem e ensino da leitura e, mais precisamente, da escrita, vem ocorrendo desde a década de 1980. Essa foi marcada, sobretudo, pela entrada da teoria da psicogênese da língua escrita, elaborada por Ferreiro, Teberosky e colaboradores (1985), já realçada em seção anterior. Esse estudo trouxe uma revisão das concepções do sujeito aprendiz e o objeto de aprendizagem, mudando o foco de quem ensina para o processo de aprendizagem, portanto, para o sujeito aprendiz.

Essa mudança de vertente, no âmbito da alfabetização, foi muito significativa. Entretanto, conforme já assinalado, ocorreu um fenômeno que ficou conhecido como **desinvenção da alfabetização** (SOARES, 2004). Com a entrada da teoria supracitada, houve equívocos quanto às diversas interpretações, de modo que pairou o entendimento de que se tratava de uma teoria voltada para os processos didáticos de sala de aula. Ao contrário, situando-se no terreno da psicolinguística, objetivou entender como um sujeito avança no processo de aquisição da escrita alfabética. Na busca pela substituição das cartilhas que priorizavam o enfoque dos antigos métodos de alfabetização (sintéticos e analíticos), foi vivido, no Brasil, um período de lacuna no concernente à didática de sala de aula.

É crucial sublinhar, ainda, que, nesse período, conforme acentua Soares (2004), houve um apagão do termo **alfabetização** e uma supremacia do **letramento**, o que gerou muitas incongruências na sala de aula, já que um sujeito não se alfabetiza, somente, no contato com textos, como se concebeu. Toda e qualquer abordagem das unidades linguísticas menores já incorria na interpretação de semelhança com os antigos métodos. Diante desse cenário de polarização, vem se buscando resgatar a especificidade da alfabetização, com vistas a assegurar a apropriação da base alfabética de escrita, compreendendo que, nesse processo, o estudante se vale de reflexões fonológicas, considerando a constelação anunciada por Morais (2019; 2012a) e Soares (2020).

Em consonância com o que preconizam os autores supracitados, o Currículo em Movimento do ensino fundamental do Distrito Federal (2018a), defende a perspectiva de alfabetizar letrando, ou seja, ao mesmo tempo em que o sujeito aprendente se apropria do sistema de escrita alfabética em articulação com a consciência fonológica, é inserido em práticas contínuas de uso social da língua a partir do trabalho com os diferentes tipos e gêneros textuais: leitura, compreensão e produção textuais.

Portanto, o currículo do ensino fundamental (2018) enfatiza que, ao finalizar o primeiro ano, o estudante leia e escreva um pequeno texto, iniciando seu processo de alfabetização na escola, que será ampliado durante o segundo e consolidado no terceiro, de forma a usar a leitura e a escrita eficientemente em situações comunicativas da vida em sociedade, na perspectiva do letramento. Sobre esse assunto, Soares (2004) destacou que esse foi um dos aspectos que se perdeu com a **desinvenção da alfabetização**, de modo que a introdução da escolarização em ciclos de aprendizagem tirou o foco da progressão dos saberes ao longo dos anos de escola.

Para Morais (2012a), há uma especificidade e inter-relação dos processos de alfabetização e letramento. O autor defende a necessidade de um processo sistemático de ensino e não só de aprendizagem da escrita alfabética. Morais (2012a) acentua, portanto, o desafio de

alfabetizar numa perspectiva para o letramento, ou seja, de forma concomitante assegurar o trabalho com a escrita alfabética, ao mesmo tempo em que se busca familiarizar os estudantes com a linguagem presente nos diversos textos de circulação social.

Não há, conforme assinalamos na seção que tratamos da teoria da fabricação do cotidiano, uma transposição literal do que é prescrito para a sala de aula, mas a produção de um saber que é singular e compõe essa rede multifacetada que conjuga saberes de diversas ordens. Recorrendo a Chartier (2007) mais uma vez, o professor é inventivo, criativo e ressignifica os saberes de referência, objetivando atender seu cotidiano multifacetado.

Segundo Almeida (2006, p. 16), “letramento é a função social da letra na vida da criança. A forma como a criança vive, como ela elabora suas ações, como a letra entra no cotidiano dela, quais interferências lhe são possíveis, na escola, por exemplo. Letramento é a letra que ganha vida ativa”.

Ao abordar questões relacionadas aos processos de alfabetização e letramento, compreendemos que precisam caminhar juntos, sendo que alfabetizado é aquele estudante que conhece o que está escrito, sabe ler e escrever. O letramento surge como a capacidade de utilizar as práticas sociais de leitura e escrita em contextos reais de uso. Carvalho (2005) defende que para aprender a ler é preciso “conhecer as letras e os sons que elas representam, mas é também fundamental buscar o sentido, compreender o que está escrito. Os textos podem ser úteis para enfocar as duas facetas da aprendizagem: a alfabetização e o letramento” (CARVALHO, 2005, p. 49).

Conforme anunciamos no início dessa seção, já não podemos afirmar que a alfabetização está voltada, somente, para o sistema de escrita alfabética. Hoje, contempla, além desse objeto de conhecimento, a leitura, compreensão e produção de textos de curta extensão. Tem um período definido, no conjunto de contribuições teóricas, de base legal, portanto, em nosso país, que defende a consolidação da alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental (1º, 2º e 3 anos), de modo que o sujeito possa continuar seu processo escolar, avançando nas práticas letradas. Em seu mais recente trabalho, Soares (2021, p. 27) define alfabetização e letramento como processos cognitivo e linguisticamente distintos:

[...] 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 escrita.

Para Soares (2020, p. 29), o termo letramento comporta duas facetas, a faceta **interativa** da língua escrita: “a língua escrita como veículo de interação entre as pessoas, de expressão e compreensão de mensagens” e a faceta **sociocultural** com “os usos, funções e valores atribuídos à escrita em contextos socioculturais” (SOARES, 2020, p. 29). Para a alfabetização, a autora designou a faceta **linguística** da língua escrita, que seria “a representação visual da cadeia sonora da fala” (SOARES, 2020, p. 28). Para a autora, é a soma dessas facetas que compõe o todo, o produto do processo de alfabetização e letramento, que resultam em uma “criança alfabetizada e inserida no mundo da cultura escrita, a criança letrada” (SOARES, 2020, p. 33).

É preciso, portanto, reinventar (MORAIS, 2012a) o ensino da alfabetização, pois, no século XXI ainda é persistente a questão dos métodos de alfabetização como solução para o fracasso persistente na alfabetização, como apresenta Soares (2020, p. 24):

nos anos iniciais do século XXI reaparece a discussão sobre métodos na alfabetização, relativamente marginalizada durante as duas últimas décadas do século XX, e enfrentam-se de novo polêmicas, agora mais complexas: não apenas divergências em torno de diferentes métodos de alfabetização, mas também, e talvez sobretudo, dúvidas sobre a possibilidade ou a necessidade de método para alfabetizar – um movimento de recuperação do método em conflito com a tendência à desmetodização, consequência da interpretação que se deu ao construtivismo.

Chegamos, portanto, ao século XXI, e ainda nos deparamos com a persistência do fracasso na alfabetização, caracterizada atualmente pelos índices das avaliações externas e os de analfabetismo nos anos iniciais do ensino fundamental. Destacamos a taxa de analfabetismo brasileiro que em 2018 estava em 6,8% e caiu para 6,6% em 2019. Esse tímido decréscimo rende, ainda, 11 milhões de brasileiros analfabetos de acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio – PNAD (IBGE, 2019). Por esse critério, esses brasileiros não são capazes de ler e escrever nem ao menos um bilhete simples. Conforme Soares (2020, p. 23) destaca,

embora esse fracasso, agora, configure-se de forma diferente: enquanto, no período anterior, o fracasso, revelado por meio sobretudo de avaliações internas à escola, concentrava-se na série inicial do ensino fundamental, a então chamada ‘classe de alfabetização’, o fracasso na década inicial do século XXI é denunciado por avaliações externas à escola – avaliações estaduais, nacionais e até internacionais –, e já não se concentra na série inicial da escolarização, mas espalha-se ao longo de todo o ensino fundamental, chegando mesmo ao ensino médio.

A descrição desse quadro nos remete, mais uma vez, ao nosso objeto de pesquisa: **a avaliação na alfabetização**. Assim como a apropriação da leitura e da escrita, em nosso país, ainda se constitui num grande desafio, acoplá-lo às propostas de avaliação para as aprendizagens, nos coloca numa dupla empreitada na/para a garantia de um cenário que articule avanços nas políticas, bem como nas didáticas de sala de aula.

Quais são os desafios que vêm sendo evidenciados no contexto da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal no concernente à avaliação na alfabetização? Voltemos um pouco na história da educação no Distrito Federal na tentativa de compreender esse processo historicamente.

Brasília, como capital do Brasil, foi inaugurada em 1960 e, antes mesmo da inauguração, a educação no Distrito Federal já se estruturava. Em 1957, era coordenada pela Companhia Urbanizadora da Nova Capital – NOVACAP. Em 1959, a gestão ficou a cargo da Comissão de Administração do Sistema Educacional de Brasília – CASEB, sendo então vinculado ao Ministério da Educação. Somente em 1960 começou a ser supervisionada pela Fundação Educacional do Distrito Federal – FEDF com a função de “executar a política educacional do Distrito Federal, de modo a assegurar a eficácia do sistema oficial de ensino” (DISTRITO FEDERAL, 2021, p. 12).

Em 1957 foi inaugurada, na Candangolândia, a primeira escola pública de Brasília, a partir do projeto arquitetônico elaborado por Oscar Niemeyer e o projeto educacional de Anísio Teixeira. Foram priorizados espaços e atividades diversificadas e inovadoras. O primeiro nome da instituição foi GE-1 (Grupo Escolar número 1), em seguida, passou a ser denominada de Escola Júlia Kubitschek em homenagem à mãe-professora do então Presidente da República, Juscelino Kubitschek (REIS; CORDEIRO, 2020). Sobre a organização pensada para as escolas no DF, Barroso (2005, p. 28) realça que:

basicamente, o texto de Anísio Teixeira sobre o Plano estabelecia que a educação primária seria ofertada pelos centros de educação elementar, composto de jardim de infância (4 a 6 anos), escolas-classe (educação intelectual de 7 a 14 anos) e escolas-parque (atendimento em turno contrário ao da escola classe, com atividades físicas, sociais, recreativas, artísticas, de leitura, de formação para o trabalho, além de refeitório e abrigo para órfãos). Cada centro de educação elementar atenderia uma quadra residencial com população projetada entre 2.500 a 3.000 habitantes.

A LDBEN de número 4.024 (BRASIL, 1961), que fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu as diretrizes para o então chamado ensino primário, com início da escolarização aos sete anos de idade, não causou grandes modificações no sistema escolar do DF, pois este já estava fundamentado nos níveis primário e secundário, como requeria a nova legislação (BARROSO, 2005). Na década de 1960, a organização escolar do ensino primário era dividida em fases e etapas, assim divididos pensando na redução dos índices de reprovação e evasão escolar.

Considerando as primeiras discussões em nossos país que, conforme Mainardes (2001), ocorreram na década de 1950, porém no formato de promoção automática, localizamos, em

1963, a adoção pioneira da proposição dos ciclos no âmbito do Distrito Federal. Vejamos o que aponta documento a respeito dessa pauta:

Vale destacar a participação do DF nas experiências pioneiras no país de políticas de não retenção, quando na década de 1960, mais precisamente a partir de 1963, o ensino primário foi dividido em três fases, em que o estudante avançava para a segunda fase a completar o processo de alfabetização (DISTRITO FEDERAL, 2012, p. 12).

Essa indicação traçava as normas preliminares para a organização do sistema de ensino em relação à educação de grau primário, conforme sublinhamos anteriormente.

A implantação dessa proposta em fases estava, oficialmente, vinculada “à necessidade de eliminar o fracasso escolar, estreitamente relacionado às práticas avaliativas” (VILLAS BOAS, 2007, p. 45). Porém, o crescente aumento das matrículas escolares nessa fase “impediu a continuidade da organização da escolaridade por meio de fases e etapas. Seu término deu-se no final da década de 60” (VILLAS BOAS, 2007, p. 47). Já em 1985, após o período da ditadura militar e inspirados pelo momento de redemocratização, o DF reorganiza os anos iniciais por meio da implantação do ciclo básico de alfabetização – CBA. Esse formato consistia na ampliação do período de aprendizagem, retirando a reprovação das duas primeiras séries do 1º grau, possibilitando, assim, um tempo mais prolongado para a consolidação da alfabetização. A partir desse desenho, é importante assinalar os objetivos avaliativos:

identificar progressos e dificuldades do aluno; possibilitar ao professor a adoção de procedimentos adequados às características dos alunos e subsidiar a reestruturação da programação de ‘o que’, ‘quando’ e ‘como’ trabalhar os conteúdos curriculares. Nesse contexto, o aluno deveria ser avaliado tendo por base seu próprio desenvolvimento, bem como as considerações elencadas pelo corpo docente em Conselhos de Classe, confirmando as discussões acerca da avaliação formativa (CARVALHO, 2015, p. 36).

O CBA, no âmbito da proposta do Distrito Federal, apresentava o processo de alfabetização em três momentos: **iniciando**, para os estudantes em fase inicial do processo; **continuando**, para aqueles que ainda não apresentavam uma aprendizagem suficientemente sistematizada; e, finalmente, **concluindo** para os estudantes que se encontravam alfabetizados, “garantindo ao aluno ao final do período o domínio da leitura e escrita” (PEREIRA, 2008, p. 67). Esse ciclo tinha duração de dois anos, que correspondia a sete e oito anos de idade, porém, podia apresentar uma variação, conforme o ritmo de aprendizagem e a avaliação docente, o que resultou numa alta taxa de estudantes que permaneciam no ciclo para além dos oito anos de idade. O parecer 53/89 – CEDF da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF salientava que os resultados de uma avaliação dizem respeito tanto ao desenvolvimento do aluno, quanto à atuação do professor, e o registro avaliativo deveria dispensar a menção

classificatória e adotar o registro conclusivo em **Apto** para continuidade dos estudos na então 3ª série.

Ainda na década de 1980, foi implantado o Projeto ABC, de acordo com Villas Boas (2006, p. 03), o qual tinha “o objetivo de as crianças desenvolverem todo o processo de alfabetização sem descontinuidade e sem vivenciarem fracasso. Muitas ações importantes foram implementadas, como formação de professores e criação de escolas que atuassem como centros de referência”. Porém, com a política de descontinuidade, foi um projeto que não durou muito tempo. Ainda no DF, outras duas iniciativas nesse sentido foram implementadas: o CBA em 1985 e a Escola Candanga em 1997. Segundo Mainardes (2007), nesse mesmo período, outros sistemas de ensino no país, a exemplo de São Paulo (1984), Minas Gerais (1985), Recife (1986), Goiás e Paraná (1988) implantaram o sistema de ciclos por meio do CBA, onde foi eliminada a reprovação ao final da 1ª série e o processo avaliativo foi caracterizado como processual.

No Distrito Federal, a experiência com o CBA também não permaneceu por muito tempo, aproximadamente oito anos de duração, bem como em São Paulo, onde a proposta finalizou em 1995, durando um pouco menos que dez anos. Em Recife, a proposta também não logrou êxito, devido a descontinuidade política, encerrando o CBA ainda em 1988 (OLIVEIRA, 2004). Oliveira (2004) destaca alguns fatores, no contexto de São Paulo, que dificultavam a implementação do CBA na íntegra:

a inexistência de espaço físico nas escolas, a ausência de um coordenador pedagógico para orientar os trabalhos, a alta rotatividade do corpo docente, a necessidade de reduzir o contingente de alunos por classe, e a resistência em rever-se os critérios de remanejamento de alunos, cujo índice era muito alto, em função da tentativa de homogeneização das turmas [...] e a indefinição de parâmetros claros para avaliação dos alunos (OLIVEIRA, 2004, p. 48).

A ruptura com o CBA trouxe, no Distrito Federal, a organização escolar por seriação, de meados de 1993 até a chegada, em 1997, da Proposta político-pedagógica de educação - Escola Candanga: uma lição de cidadania. Essa proposta tinha o objetivo de superar as defasagens de aprendizagens e as reprovações que ainda eram recorrentes.

Nessa perspectiva, a Escola Candanga foi organizada em três fases de formação, de acordo com a faixa etária dos estudantes: a 1ª (6, 7 e 8 anos), a 2ª (9, 10, 11 anos) e a 3ª (12, 13, 14/15 anos). Essas fases consistiam na formação dos tempos e dos espaços escolares a partir do desenvolvimento humano, ficando a 1ª fase com o período da infância.

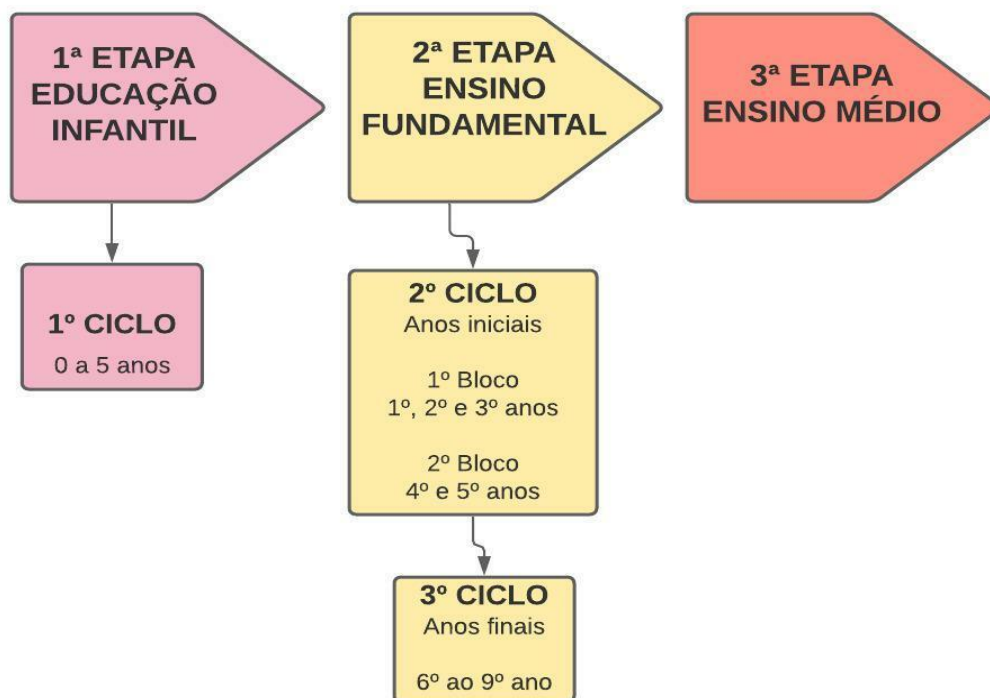
Em 1996, a partir da vigência da nova Lei de Diretrizes e Bases - LDB (BRASIL, 1996), alguns pareceres começaram a ser favoráveis às mudanças em prol do combate a retenção. No

parecer nº 360/97 do Conselho de Educação do Distrito Federal, há o destaque para os altos índices de escolarização do Distrito Federal, porém também em elevado número seriam os índices de evasão e repetência.

Em 1999, com a Lei nº 2.294 regulamentada pelo Decreto nº 21.396 de 31 de julho de 2000, a Fundação Educacional do Distrito Federal - FEDF foi extinta e substituída pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF, assumindo todas as políticas públicas na área educacional e estando vigente até os dias de hoje.

A divisão escolar mais recente do DF surgiu com a promulgação da Lei nº 3483 de 25 de novembro de 2004, que “estabeleceu a implantação do ensino fundamental de nove anos na rede pública e ensino do Distrito Federal” (DISTRITO FEDERAL, 2012, p. 8), antecipando-se ao restante do país, que só iniciou a adesão a partir da Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Com essa ampliação, as crianças foram inseridas com seis anos de idade no 1º ano do ensino fundamental, e a retenção ocorrendo apenas ao final de cada bloco dos ciclos para as aprendizagens. Vejamos, por meio da Figura 5 a atual organização na SEEDF:

Figura 5 - Organização escolar em ciclos



Fonte: elaborada pela autora, a partir de informações de Distrito Federal (2014b, p. 09).

Essa organização escolar em ciclos, nos três primeiros anos do ensino fundamental, foi inicialmente fundamentada pela Lei nº 3.483 de que estabeleceu a implantação desse segmento da escolarização básica, dessa vez, com nove anos de duração. Com a promulgação da Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, o governo federal determinou a ampliação do ensino fundamental para nove anos, e definiu o prazo, de até 2010, para que os municípios, estados e Distrito Federal procedessem com a implantação. As escolas públicas do DF iniciaram, já em 2005, a organização escolar em ciclos de aprendizagem, regimentado pelos princípios metodológicos da proposta pedagógica do bloco inicial de alfabetização – BIA.

Essa implantação do segundo ciclo aconteceu de forma gradativa, iniciando em 2005 na cidade satélite de Ceilândia e concluindo todo o território do DF em 2009. Para auxiliar nessa implantação, foi elaborado um documento com os princípios metodológicos da proposta pedagógica do BIA, denominado Diretrizes Pedagógicas, que defende:

a reorganização do tempo e do espaço escolar, a fim de que se pudesse obter um processo de alfabetização de qualidade, bem como reafirmar um dos objetivos do Plano Nacional de Alfabetização de 2001: a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública (DISTRITO FEDERAL, 2012, p. 8 e 9).

Essa proposta visava melhorar os índices de alfabetização que se apresentavam no Distrito Federal. Foi apreendida como uma forma de “modernizar a educação, reduzindo a seletividade da escola e o desperdício de recursos financeiros, pois o índice de retenção dos estudantes na 1ª e 2ª séries era de 15% entre 2006 e 2010” (DISTRITO FEDERAL, 2012, p. 13).

Articulado à escrita do Currículo em Movimento (2018a), foi ampliada a organização do BIA para os outros anos, instaurando, em 2018, a divisão em dois ciclos, sendo o 1º ciclo, conforme explicitamos na Figura 5, composto pela educação infantil e o 2º ciclo ficou dividido em dois blocos, o BIA que correspondia ao 1º, 2º e 3º anos e o segundo bloco com as turmas de 4º e 5º anos.

Importante destacar que, junto com a organização do BIA, foi prevista a criação dos Centros de Referência em Alfabetização – CRA. A portaria nº 41 de 12 de março de 2012 tratava da organização e funcionamento do CRA, sendo uma “ação direcionada para o desenvolvimento do processo de alfabetização e letramento, com vistas à aprendizagem e ao desempenho escolar” (DISTRITO FEDERAL, 2012, p. 57). O CRA tinha a função de produzir e disseminar “conhecimentos, experiências e pesquisas vinculadas a temáticas relevantes ao processo de alfabetização, além de proporcionar momentos específicos para atendimento às unidades escolares” (DISTRITO FEDERAL, 2012, p. 56). Para essa função, eram designados professores, chamados de articuladores. Estes acompanhavam e avaliavam a implementação da

proposta teórica e metodológica do BIA nas escolas. Os articuladores trabalhavam em parceria com as

equipes especializadas de apoio à aprendizagem, serviço de orientação educacional, sala de recursos, oficinas pedagógicas e demais profissionais que atuam com as turmas do BIA, com vistas ao desenvolvimento das ações concernentes ao processo de alfabetização e letramento (DISTRITO FEDERAL, 2012, p. 58).

Após a implementação do BIA em todas as regionais, o CRA teve seu nome mudado para Centro de Referência em Anos Iniciais – CRAI, pois já não focava só na alfabetização, mas todos os anos do ensino fundamental. Esses mesmos articuladores fizeram a formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC nos anos de 2013 a 2018, aliando a formação continuada ao acompanhamento das escolas. Atualmente, a SEEDF não conta mais com os articuladores do CRAI, ficando a cargo das regionais de ensino o acompanhamento às escolas e a aplicação dos princípios do BIA.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental de nove anos e o Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2010) apontam, em seu artigo 32, sobre o quesito avaliação no bloco inicial de alfabetização, um dos pilares dessa pesquisa. Indica, portanto, que

a avaliação dos alunos, a ser realizada pelos professores e pela escola como parte integrante da proposta curricular e da implementação do currículo, é redimensionadora da ação pedagógica e deve assumir um caráter processual, formativo e participativo, ser contínua, cumulativa e diagnóstica (BRASIL, 2010, p. 9).

O mesmo artigo, demarca que, para avaliar é preciso que se utilizem de diversos instrumentos e procedimentos “tais como a observação, o registro descritivo e reflexivo, os trabalhos individuais e coletivos, os portfólios, exercícios, provas, questionários, dentre outros, tendo em conta a sua adequação à faixa etária e às características de desenvolvimento do educando” (BRASIL, 2010, p. 9). O artigo 30 reitera que, os três anos iniciais do ensino fundamental devem assegurar, além de outros assuntos, **a alfabetização e o letramento** (BRASIL, 2010); nessa mesma direção, a proposta pedagógica do BIA é pautada pela tríade: alfabetização, letramentos e ludicidade, sendo que “esses eixos procuram estabelecer uma coerência entre os aspectos fundamentais do processo de alfabetização, buscando a proficiência leitora e escritora a partir da alfabetização e dos letramentos sem perder de vista a ludicidade” (DISTRITO FEDERAL, 2012, p. 28).

Atualmente, no século XXI, conforme sinalizamos, o fracasso em alfabetizar ainda persiste, mesmo que com nova configuração, revelado pelas avaliações externas. Esse cenário vem gerando uma série de ações políticas na tentativa de reverter o quadro. Uma delas é a lei nº 13.005/2014, que define as metas do PNE, e determina, em sua 5ª meta, alfabetizar todas as

crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental (BRASIL, 2014). Para isso, define algumas estratégias, dentre elas, a de selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais para a alfabetização de crianças, assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas (BRASIL, 2014).

Para Soares (2020, p. 24), esse movimento atual se configura como um reaparecimento da discussão sobre métodos na alfabetização, porém sob uma perspectiva mais complexa, pois retorna a discussão, sinalizada anteriormente, da tendência à desmetodização.

Essa tendência que a autora chama de desmetodização se deu devido à divulgação errônea de que não necessitava de método para alfabetizar, “entendendo por desmetodização a desvalorização do método como elemento essencial e determinante no processo de alfabetização” (SOARES, 2020, p. 22).

Para a mesma autora, existem três facetas no processo de alfabetização: a linguística, que é a “representação visual da cadeia sonora da fala” (SOARES, 2020, p. 28), a interativa tendo a “língua escrita como veículo de interação entre as pessoas” (SOARES, 2020, p. 28) e a sociocultural que envolve “os usos, funções e valores atribuídos à escrita em contextos socioculturais” (SOARES, 2020, p. 29). Para Soares (2020, p. 32), os métodos de ensino da língua escrita focam somente em uma dessas facetas da aprendizagem, ou quando trazem as facetas, as colocam separadamente no processo de ensino e aprendizagem “ignorando ou marginalizando os demais”. Para ela:

[...] a aprendizagem inicial da língua escrita, embora entendida e tratada como fenômeno multifacetado, deve ser desenvolvida em sua inteireza, como um todo, porque essa é a natureza real dos atos de ler e de escrever, em que a complexa interação entre as práticas sociais da língua escrita e aquele que lê ou escreve pressupõe o exercício simultâneo de muitas e diferenciadas competências. É o que se tem denominado *alfabetizar letrando* (SOARES, 2020, p. 35).

Para Soares (2020, p. 35), não há somente uma resposta para essa questão dos métodos, mas respostas, já que “a questão não se resolve com um método, mas com múltiplos métodos (ou procedimentos)”. Não tendo, portanto, uma receita pronta, um método certo ou errado, novo ou antigo, é preciso alfabetizar com método, que seria:

orientar a criança por meio de procedimentos que, fundamentados em teorias e princípios, estimulem e orientem as operações cognitivas e linguísticas que progressivamente a conduzam a uma aprendizagem bem-sucedida da leitura e da escrita em uma ortografia alfabética (SOARES, 2020, p. 331).

A prática pedagógica é “constituída de tantas facetas, se materializa em um conjunto de procedimentos articulados que, por sua diversidade e especificidade, constituem o que

denominamos **Alfalettrar**” (SOARES, 2021, p. 289). A proposta apresentada pela autora é a de alfabetizar e letrar ao mesmo tempo, de forma integrada. Segundo ela,

ao mesmo tempo que a criança vai aprendendo a compreender e interpretar textos, de início lidos pela/o professora/or, aos poucos lidos por ela mesma, e a produzir textos, de início em escrita inventada, aos poucos em frases, em pequenos textos de diferentes gêneros, ditados para a/o professora/or, que atua como escriba, logo escritos por ela mesma. Em outras palavras, a criança se insere no mundo da escrita tal como ele é: aprende a ler, compreender e interpretar textos reais (SOARES, 2021, p. 289).

Finalizamos, portanto, essa seção defendendo a proposta de alfabetizar e letrar, entendendo que são ações distintas, mas dotados de interdependência. Reforçamos o trabalho do desenvolvimento da consciência fonológica aliado ao sistema de escrita alfabética (MORAIS, 2019), com início ainda na educação infantil que, conforme já assinalado na presente sistematização, pode ser desenvolvido sem que se caracterize como prontidão para a alfabetização.

Destacamos, portanto, a importância e relevância desse tema no contexto atual, no Distrito Federal, por percebermos que algumas questões ainda não são suficientemente discutidas no âmbito da SEEDF.

Com o objetivo de mapearmos os trabalhos já existentes alcançando essa temática que nos propomos a pesquisar, e fechando nosso capítulo teórico, realizamos um estado do conhecimento, remetendo-nos à linha temporal de 2005 a 2020, mesmo tempo que temos da implementação do BIA no Distrito Federal, a partir das seguintes bases de dados: a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED e os Anais do Congresso Brasileiro de Alfabetização – CONBALF por apresentarem artigos validados por pares e por possuírem uma temática que conversa com o presente projeto de pesquisa; já para as pesquisas acadêmicas em periódicos, teses e dissertações elencamos o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, a CAPES - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD, bem como o repositório da Universidade de Brasília.

1.5 REVISÃO DA LITERATURA: CONCEPÇÕES AVALIATIVAS NO BLOCO INICIAL DE ALFABETIZAÇÃO NO PERÍODO DE 2005 A 2020

Conforme pontuado na introdução dessa pesquisa, o debate contemporâneo em torno do tema avaliação vem apontando para a relevância de promover uma conexão entre os processos de ensino e as construções dos estudantes em articulação com suas vivências cotidianas dentro

e fora da instituição escolar, principalmente no que concerne ao período dedicado à alfabetização.

Pensando nesse histórico, uma busca fez-se necessária: nos últimos anos, de 2005 a 2020, ano que completa quinze anos do BIA no Distrito Federal, o que tem se falado a respeito de avaliação dentro do campo da alfabetização nos principais bancos de dados de publicações de artigos reconhecidos nacionalmente? As palavras-chave utilizadas foram **avaliação** e **alfabetização** em ocorrência simultânea no título ou ao longo do trabalho realizado. Os filtros foram realizados inicialmente a partir dos títulos e, posteriormente, pela leitura dos resumos, a fim de que se observasse elementos comuns aos pretendidos nessa pesquisa.

Para Soares e Maciel (1991 p. 2), essa revisão é indispensável para se ter uma visão do **estado do conhecimento**. Para as autoras, é pertinente

uma revisão crítica dos estudos e pesquisas sobre alfabetização que se vem multiplicando nas últimas décadas, com identificação dos aspectos do processo que vêm sendo privilegiados, dos quadros teóricos que vêm informando os estudos e pesquisas, dos ideários pedagógicos a eles subjacentes, é indispensável para que se possa avaliar o conhecimento já construído e definir novas linhas de pesquisa necessárias (SOARES; MACIEL, 1991, p. 2).

Iniciamos essa revisão por meio de artigos e periódicos, por serem textos que passaram por uma avaliação para serem publicados, em dois sites de acesso expressivo por todos/as os/as envolvidos/as no campo educacional: o da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, doravante denominada de ANPED e, posteriormente, os arquivos do CONBALF – Congresso Brasileiro de Alfabetização. Para o levantamento dos trabalhos acadêmicos em periódicos, teses e dissertações, utilizamos os dados do portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações) e o repositório da Universidade de Brasília - UnB. Desses, o total de trabalhos encontrados foram:

Tabela 1 - Artigos, teses e dissertações encontrados – avaliação e alfabetização de 2005 a 2020

| | |
|--------------------|-----------|
| ARTIGOS | 41 |
| DISSERTAÇÕES | 15 |
| TESES | 05 |
| TOTAL GERAL | 61 |

Fonte: Pesquisa realizada pela autora a partir das bases: ANPED; CONBALF; Capes BDTD e Repositório UnB.

Primeiro buscamos os dados da **Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED**, cujo site informa que

tem por finalidade o desenvolvimento da ciência, da educação e da cultura, dentro dos princípios da participação democrática, da liberdade e da justiça social. Dentre seus objetivos destacam-se: fortalecer e promover o desenvolvimento do ensino de pós-graduação e da pesquisa em educação, procurando contribuir para sua consolidação e aperfeiçoamento, além do estímulo a experiências novas na área; incentivar a pesquisa educacional e os temas a ela relacionados; promover a participação das comunidades acadêmica e científica na formulação e desenvolvimento da política educacional do País, especialmente no tocante à pós-graduação (ANPED, 2012).

Cabe destacar que essa pesquisa foi realizada nos anais das reuniões nacionais, que aconteciam anualmente até o ano de 2013, após, passou a ser realizada bianualmente, continuando em 2015, 2017 e 2019. Iniciamos na reunião de 2006 até a de 2019, sendo que em 2005 não localizamos trabalhos que dialogassem com a pesquisa. Destacamos que foi feito o filtro em todos os grupos de trabalhos, prevalecendo maior ocorrência dos grupos 05, 10 e 13, sendo que são, respectivamente, das seguintes áreas: Estado e Política Educacional, Alfabetização, Leitura e Escrita e o GT 13 de Educação Fundamental. Ao buscar as palavras avaliação e alfabetização, a pesquisa nesse site resultou nos seguintes trabalhos:

Quadro 1 - Associação Nacional de Pós-graduação e pesquisa em Educação – ANPED de 2005 a 2019

(Continua)

| ANO/LOCAL | AUTOR | TÍTULO | INSTITUIÇÃO |
|-----------------------------------|---|---|--|
| 2006a Caxambu - MG | VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas | A avaliação no BIA no DF | Universidade de Brasília – UnB |
| 2006 Caxambu - MG | OLIVEIRA, Solange Alves de | O sistema de notação alfabética como objeto de ensino e de avaliação num regime ciclado: concepções da prática | Universidade Federal de Pernambuco – UFPE |
| 2012 Porto de Galinhas - PE | CORREIA, Joelma Reis | Provinha Brasil: uma análise da concepção de leitura | Universidade Federal do Maranhão - UFMA |
| 2013 Goiânia - GO | DIAS, Elisângela Teixeira Gomes | Provinha Brasil de leitura: para além dos níveis de proficiência | Universidade de Brasília - UnB |
| 2013 Goiânia - GO | RODRIGUES, Jéssica Do Nascimento RANGEL, Mary | A prática de professores da língua materna no ensino fundamental da baixada fluminense (RJ): a produção textual escrita e avaliação | Universidade Federal Fluminense - UFF |
| 2015 Florianópolis - SC | VIEIRA, Daniela Azevedo De Santana | As práticas avaliativas no cotidiano do ciclo de alfabetização, seus procedimentos e registros: uma consulta às publicações da ANPED. | Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO |
| 2015 Florianópolis - SC | MOTA, Maria Océlia | Avaliação e cotidiano escolar: usos e desusos da provinha Brasil na alfabetização | Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC-Rio |

(Conclusão)

| | | | |
|-----------------------------|--|---|---|
| 2017 São Luís - MA | GONÇALVES, Ana do Carmo Goulart MOTA, Maria Renata Alonso | O PNAIC e seus atravessamentos com a avaliação: endereçamentos e implicações | Universidade Federal do Rio Grande – FURG |
| 2019 Rio de Janeiro - RJ | COSTA, Andréa Tubbs | Se as crianças não forem bem na prova??: implicações no modelo de avaliação padronizada do RJ | Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO |
| 2019 Rio de Janeiro - RJ | PERFEITO, Vânia Márcia Silvério SOARES, Graciely Garcia | A organização do trabalho pedagógico: o olhar das docentes face à apropriação da leitura e da escrita no bloco inicial de alfabetização | Universidade de Brasília - UnB |

Fonte: Produzido pela autora a partir de dados da ANPED no mês de junho de 2020.

Podemos perceber, no recorte temporal realizado, que a busca resultou em sete artigos publicados. Desses, três trabalhos representam a região sudeste, mais especificamente o estado do Rio de Janeiro. Dois trabalhos oriundos da região nordeste, com os estados de Pernambuco e Maranhão, e dois estudos originados da Universidade de Brasília, região centro-oeste. No concernente à prática avaliativa num contexto inicial da mudança de série para ciclo, destacamos alguns resultados obtidos no estudo desenvolvido por Oliveira (2006, p. 16) a partir dos relatos das professoras pesquisadas:

No que se refere especificamente à prática avaliativa, as professoras revelaram estar preocupadas com o acompanhamento processual do desempenho dos estudantes. Notamos, no entanto, que essa adesão ao avaliar “continuamente”, “processualmente”, estava situada muito num plano ideológico, se constituía mais numa visão “utópica” de avaliação, visto que as formas de operacionalização da mesma pareciam não assumir uma concretude no cotidiano da sala de aula.

Aqui, chamamos para o debate, novamente, Hadji (2001) que situa a avaliação formativa nessa dimensão de uma utopia promissora, ou seja, as narrativas das docentes pesquisadas foram nessa direção de apontar a relevância da avaliação formativa, porém, lidando com a prática de sala de aula, de vivenciarem a complexidade que envolve a transposição e apropriação de um saber científico, de um saber a ensinar, aquele efetivamente ensinado. Nesse terreno, teias multifacetadas parecem constituir as práticas.

O estudo desenvolvido por Villas Boas (2006) sinalizava para a mudança na concepção de avaliação a partir do regime ciclado. Para a autora,

a avaliação é central no trabalho com ciclos: espera-se que a sua função tradicional de aprovar e reprovar e de atribuir notas seja substituída pela que promova a aprendizagem de estudantes e professores e o desenvolvimento da escola. Com esta última função, a avaliação acompanha todo o processo e reorganiza o trabalho pedagógico (VILLAS BOAS, 2006, p 01).

Em relação à temática, destacamos a análise da Provinha Brasil que, apesar de ser uma avaliação externa, entrou para discussão por se tratar de uma avaliação voltada para a prática cotidiana da sala de aula em turmas de segundo ano. Como o estudo de Dias (2013), que objetivou refletir sobre os limites e as contribuições desse exame a partir da compreensão do que revelam os resultados, a autora defende a “constituição de uma avaliação mais ampla, capaz de propiciar a melhoria dos projetos pedagógicos e a própria avaliação praticada pelo professor e pela escola” (DIAS, 2013, p. 01). A conclusão do estudo destaca a intenção da avaliação externa “de servir como um instrumento de avaliação diagnóstica” (DIAS, 2013, p. 14) com isso “há uma preocupação para que os resultados do teste possam ser compreendidos no interior da escola, tanto pelos professores, como pelos gestores” (DIAS, 2013, p. 14). Entretanto, a autora alerta que, para que o pretendido ocorra seria necessário rever a metodologia adotada, pois

para alfabetizar letrando (concepção assumida pela Provinha Brasil) é preciso haver um trabalho intencional de sensibilização, por meio de atividades sistematizadas, expressas no projeto pedagógico da escola e no currículo escolar. Nesse sentido, é necessário ampliar o leque de discussão e refletir sobre como o nível de avaliação externa pode se articular com a organização do trabalho desenvolvido na escola no sentido de viabilizar as aprendizagens, o que envolve os diversos atores do processo de ensino-aprendizagem (DIAS, 2013, p. 15).

As autoras Gonçalves e Mota (2017) pesquisaram a relação da avaliação com o PNAIC, objetivando identificar quais os deslocamentos operados nas políticas públicas concernentes ao ciclo da alfabetização. As autoras concluíram que a avaliação “vem sendo utilizada enquanto impulsionadora que aponta para caminhos previamente pensados, com a intenção de conduzir os indivíduos e a coletividade” (GONÇALVES; MOTA, 2017, p. 14) e se apoiam na estatística da avaliação em larga escala, “como por exemplo, a Provinha Brasil e a ANA, que tem perpassado cada vez mais as práticas escolares e, com isso, tem construído estratégias que intencionam o governo do sujeito infantil” (GONÇALVES; MOTA, 2017, p. 15).

O estudo de Costa (2017) objetivou discutir as implicações em dez anos do modelo de avaliação bimestral padronizada, praticado pela rede educacional em uma escola municipal do Rio de Janeiro, a partir das alterações recentes na política de avaliação. Se apoiou no depoimento de duas professoras, que revelaram as tensões e implicações da utilização de provas e material didático padronizados nesse período. A autora concluiu que as queixas das professoras se referem à insatisfação, dúvidas e desinformação e alega ser “preciso refletir sobre autonomia, considerando que o tempo de vigência desta política vem influenciando as práticas docentes como também as decisões que delas advém” (COSTA, 2017, p. 02).

Trazemos, para concluir os trabalhos da ANPED, o estudo de Perfeito e Soares (2019) que destacam a avaliação como uma das categorias centrais da organização do trabalho

pedagógico. As autoras analisaram a prática pedagógica de professoras alfabetizadoras de duas Unidades de Ensino vinculadas à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, identificando como elas organizavam o trabalho pedagógico no Bloco Inicial de Alfabetização, na perspectiva de “conhecer as concepções de ensino e aprendizagem que norteiam suas práticas, face às mudanças didático-pedagógicas, para o ensino da leitura e da escrita, identificando os principais materiais utilizados” (PERFEITO; SOARES, 2019, p. 01). As autoras concluem destacando “a natureza complexa e multifacetada do processo de alfabetização” (PERFEITO; SOARES, 2019, p. 06) e suas implicações na organização do trabalho pedagógico. Trazem que o desafio dos docentes é “assumir que as metodologias, na prática pedagógica, apresentam diferentes estruturantes, portanto, importa, articulá-las e não exclusivizá-las” (PERFEITO; SOARES, 2019, p. 07). As autoras ainda destacam que, ao analisar a prática docente, perceberam

a premência em articular o alfabetizar e letrar para assegurar aos alfabetizandos a apropriação e uso da língua nas práticas sociais de leitura e escrita. Entendendo que, uma adequada e produtiva ação pedagógica, contempla de forma articulada e simultânea, a alfabetização e o letramento (PERFEITO; SOARES, p. 07).

Na busca que se segue, destacamos alguns estudos elencados pela Associação Brasileira de Alfabetização – ABAlf, nos eventos acadêmico-científicos, reunidos nos **Anais do Congresso Brasileiro de Alfabetização – CONBALF**, e conforme informa o site da referida Associação, é um

evento de natureza científica e pedagógica, com periodicidade bianual este vem sendo reconhecido como um dos principais congressos nacionais de debates sobre o tema da alfabetização. É organizado pela Associação Brasileira de Alfabetização (ABAlf), fundada em 2012. Trata-se de uma organização que tem por objetivos articular, acompanhar e fomentar pesquisas e políticas públicas no campo da alfabetização, entre outros (ABALF, 2012).

O Quadro 2 se refere aos seguintes congressos: Congresso Brasileiro de Alfabetização – I CONBALF II SIHELE, que aconteceu em 2013, com o seguinte tema: Os sentidos da alfabetização no Brasil: o que sabemos, o que fazemos e o que queremos? E o II Seminário Internacional sobre História do Ensino de Leitura e Escrita – SIHELE. Com o tema: Métodos e material didático na história do ensino inicial de leitura e escrita no Brasil. O II Congresso Brasileiro de Alfabetização – CONBALF, realizado em 2015, trouxe como tema: Políticas públicas de alfabetização; O III Congresso Brasileiro de Alfabetização – CONBALF, realizado em 2017, apresentou como tema: Diálogos sobre alfabetização. E, por último, realizado em 2019, o IV Congresso Brasileiro de Alfabetização – CONBALF, apresentou a seguinte questão como tema: Qual alfabetização para qual tempo?

Quadro 2 - Congresso Brasileiro de Alfabetização – CONBALF de 2013 a 2019

(Continua)

| ANO | AUTOR | TÍTULO | INSTITUIÇÃO |
|------|--|---|--|
| 2013 | PASINI, Juliana Fátima Serraglio BERNARDINO, Maria do Rosário Flor | Discussões acerca da avaliação em larga escala e ações voltadas ao processo de aquisição da linguagem escrita no ensino fundamental I. | Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS |
| 2013 | TRESCASTRO, Lorena Bischoff | Produção de texto pelo aluno na alfabetização: um estudo sobre procedimentos e critérios de avaliação integrados ao processo de aprendizagem | Universidade Federal do Pará – UFPA |
| 2013 | MAIA, Marinilda | Uso e avaliação dos testes diagnósticos da alfabetização por professores alfabetizadores | Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG |
| 2013 | FONTES-MARTINS, Raquel; ROCHA, Gladys | Pesquisa sobre correção de itens de escrita de avaliação em larga escala na área da alfabetização | Universidade Federal de Lavras - UFLA Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG |
| 2013 | OLIVEIRA, Solange Alves de | Ensino de língua e práticas avaliativas no 1º ciclo: o que dizem e fazem as professoras? | Universidade de Brasília - UnB |
| 2015 | LIMA, Maria de Fátima Moura SILVA, Alexsandro da | A avaliação dos conhecimentos das crianças sobre o sistema de escrita alfabética: instrumentos e registros utilizados por uma professora alfabetizadora | Universidade Federal de Pernambuco - UFPE |
| 2015 | SOARES, Lucas Gonçalves COSTA, Larissa Lima Nascimento | Ama – avaliação municipal da alfabetização: a proposta do Município de Canguçu/RS | Universidade Federal de Pernambuco - UFPE |
| 2015 | LOGUERCIO, Taiana Duarte NOGUEIRA, Gabriela Medeiros ZASSO, Silvana Maria Bellé | Avaliação no ciclo de alfabetização: a perspectiva das Professoras alfabetizadoras de uma escola da rede municipal de ensino do Rio Grande/RS | Universidade Federal do Rio Grande - FURG |
| 2017 | GONÇALVES, Rosalina Tellis RIZZO, Joselma de Souza Mendes | Provinha Brasil: um instrumento de avaliação modelando as práticas de alfabetização | Secretaria Municipal de Aracruz - ES Secretaria Municipal de Vitória - ES |
| 2017 | SILVA, Sara Rosita Pereira da SAMPAIO, Jaciara Santos MATOS, Patrícia Pereira | Avaliação processual e sistêmica e os direitos de aprendizagem no Ciclo de Alfabetização | Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza - CE |
| 2017 | SOUZA, Silvia Rozane de Souza Avila de RODRIGUES, Ana Cristina da Silva | Relato de experiência: ações interventivas realizadas com professoras sobre as avaliações em larga escala aplicadas no Ciclo de Alfabetização | Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA Secretaria Municipal de Educação e Desporto de Jaguarão - RS |

(Conclusão)

| | | | |
|------|---|---|---|
| 2019 | NOGUEIRA, Gabriela Medeiros LOGUERCIO, Taiana Duarte | Avaliação do nível de conceitualização da escrita das crianças no ciclo de alfabetização | Universidade Federal do Rio Grande - FURG Secretaria Municipal de Educação - Bagé/RS |
| 2019 | AXER, Bonnie | A ANA e seus resultados: quando a avaliação conduz e determina a alfabetização | Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ |
| 2019 | MELLO, Darlize Teixeira de DISEGNA, Bruna Bissolotti | Provinha Brasil: analisando a matriz de referência e os modos de “ aferir ” o processo de alfabetização e do letramento inicial | Universidade Luterana do Brasil - ULBRA |
| 2019 | SCHERER, Danielle Severo FERRARI, Camila Delatore ANDRÉ, Tamara Cardoso | Análise do sistema avaliativo e suas implicações na alfabetização em contexto de fronteira | Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE |
| 2019 | SOUZA, Renata Ferreira de | Avaliação no ciclo de alfabetização: dilemas e desafios das/nas concepções e práticas cotidianas | Secretaria Municipal de Duque de Caxias - RJ |
| 2019 | SILVA, Paula Pires da | Uma prática de avaliação e monitoramento da aprendizagem no ciclo de alfabetização | Secretaria de Município da Educação do Rio Grande - SMED |
| 2019 | BARROS, Emmanuella Farias de Almeida PINTO, Milena Gomes Fernandes | A avaliação da leitura e da escrita escolar: um olhar voltado para o ciclo de alfabetização | Universidade Federal de Pernambuco - UFPE |
| 2019 | GONTIJO, Cláudia Maria Mendes COSTA Dania Monteiro Vieira GÓES, Margarete Sacht | Ciclo de alfabetização, currículo e avaliação | Universidade Federal do Espírito Santo - UFES |

Fonte: Produzido pela autora a partir de dados do CONBALF no mês de junho de 2020.

Das edições analisadas de 2013 a 2019, já que o primeiro CONBALF foi realizado em 2013, foram encontradas 19 pesquisas. Dessas, somente uma representando a região norte, uma da região centro oeste, quatro da região nordeste, seis da região sul e a maioria representa a região sudeste, com sete estudos. No que se refere às temáticas, podemos perceber que foram bem diversificadas, aparecendo produção textual, leitura e escrita, práticas avaliativas, perspectivas dos professores alfabetizadores e comparação de avaliação com currículo. Com maior incidência, tivemos trabalhos voltados para avaliações externas, com sete correlacionando a avaliação externa ao trabalho de alfabetização.

Essa análise ocorreu pela busca das palavras-chave nos eixos temáticos que dizem respeito à alfabetização no ensino fundamental, logo após, pela leitura dos títulos, para só então

chegar à leitura dos resumos e conclusões dos estudos em questão. Dentre os estudos analisados, selecionamos alguns para dialogar com essa pesquisa. Iniciamos destacando o de Trescastro (2013) que apresentou um estudo sobre a avaliação da escrita de texto pelo aluno na alfabetização. A autora analisou os textos produzidos por três crianças entre 6 e 7 anos e concluiu que a avaliação do texto da criança contribui para o planejamento de atividades que favorecem a aprendizagem da escrita dessa unidade linguística pelo sujeito aprendente, pois

ao escreverem textos próprios, os alunos colocam em jogo o que sabem sobre a escrita de textos, e também o conhecimento que lhes falta. Para que aprendam ainda mais, de modo a se tornarem alfabetizados e capazes de se comunicar por escrito na sociedade letrada, condições didáticas devem ser criadas em sala de aula mediante atividades coletivas, em grupo e individuais, para que os alunos possam aprimorar seus escritos (TRESCASTRO, 2013, p. 14).

O estudo de Oliveira (2013) buscou analisar como professoras da Rede Municipal de Ensino de Recife praticavam a avaliação no 1º ciclo, a partir da então nova proposta dos ciclos de aprendizagem, em língua portuguesa. Como metodologia, foi empregada a técnica da entrevista focal com nove profissionais de três instituições daquela rede de ensino. Os resultados apontaram para uma diversidade de instrumentos avaliativos adotados, além do registro\parecer. Como conclusão, as professoras apontaram algumas ações que poderiam fortalecer o trabalho avaliativo no ciclo: descentralização da Secretaria de Educação, com maior participação das professoras nas proposições, aprofundar a discussão da proposta pedagógica, um trabalho articulado entre o corpo docente da escola e o coordenador pedagógico, debates que se aproximem da realidade de sala de aula e a formação continuada foram os itens que obtiveram maior destaque nas entrevistas. Em relação à prática avaliativa

as professoras revelaram estar preocupadas com o acompanhamento processual do desempenho dos alunos. Notamos, no entanto, que essa adesão ao avaliar continuamente, processualmente, em geral, estava situada muito num plano ideológico, se constituía mais numa visão utópica de avaliação (HADJI, 2001), visto que as formas de operacionalização da mesma pareciam não assumir uma concretude no cotidiano da sala de aula (OLIVEIRA, 2013, p. 12).

O estudo de Lima e Silva (2015) muito se aproximou dos objetivos pretendidos nessa pesquisa. Nele, os autores buscaram refletir sobre os instrumentos de avaliação e de registros utilizados por uma professora alfabetizadora. Como técnicas de investigação, foram empregadas a observação, a entrevista semiestruturada e a pesquisa documental. Para a análise dos dados, recorreram à análise de conteúdo. Os instrumentos citados no estudo foram: o teste de sondagem, o teste do Programa Via Escola, um “programa do Instituto Chapada de Educação e Pesquisa, atende ao município investigado com programas de formação continuada e ações de mobilização política” (LIMA; SILVA, 2015, p. 09), o teste elaborado pela docente com base

na Provinha Brasil, as fichas de lições e as atividades realizadas nos cadernos de classe e de texto dos alunos, além das observações diárias da professora. Como conclusão do artigo, foi apontado que

para avaliar os conhecimentos dos seus alunos durante o processo de alfabetização, a professora utilizava-se de instrumentos formais e informais no cotidiano da sala de aula. Ficou evidente que a docente parecia ter clareza quanto aos objetivos de cada um desses instrumentos e das informações que seriam possíveis ou não de serem geradas a partir deles (LIMA; SILVA, 2015, p. 14).

Os autores destacam que “predominava em todos os instrumentos a investigação dos conhecimentos relacionados ao nome próprio, ao SEA e/ou à leitura” (LIMA; SILVA, 2015, p. 14) e, mesmo utilizando de diversos instrumentos, “a maioria deles, com exceção do caderno pessoal de leitura, trazia informações sobre a escrita dos nomes próprios e as hipóteses de escrita das crianças, mudando apenas as formas de apresentação” (LIMA; SILVA, 2015, p. 14).

O trabalho de Nogueira, Loguercio e Zasso (2015) apresentou dados de uma pesquisa realizada entre 2013 e 2017 sobre avaliação no ciclo da alfabetização, com enfoque nos testes que os professores realizavam para avaliar o nível de conceitualização da escrita das crianças. Como metodologia, utilizaram o questionário com 177 professores/as que participaram do PNAIC em 2015, contemplando 22 municípios no Rio Grande do Sul. Como conclusão, as autoras indicaram que o programa referendado possibilitou maior reflexão sobre a temática da avaliação e sobre a forma como os professores vinham realizando essa prática do nível de conceitualização da escrita naquela etapa da escolarização (1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental). Revelaram, ainda que

as professoras, na sua maioria, consideram que a política de progressão continuada não leva em consideração a avaliação que realizam com os educandos, uma vez que mesmo os alunos não estando alfabetizados terão sua progressão ao final do 1º e 2º ano letivo do Ensino Fundamental. Isso configura, para as professoras, a não aprendizagem dos alunos com dificuldades até o final do 3º ano, manifestando-se assim contrárias a progressão continuada (NOGUEIRA; LOGUERCIO; ZASSO, 2015, p. 15).

Finalizam reiterando que essa formação continuada de professores teve um papel importante na discussão e problematização da avaliação como acompanhamento do processo de aprendizagem e reorganização da prática pedagógica.

Os estudos analisados no III CONBALF trouxeram a perspectiva das avaliações externas na alfabetização como a Provinha Brasil e a ANA e a vertente processual e sistêmica da avaliação, defendida pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, como o de Silva, Sampaio e Matos (2017, p. 1165), que objetivou “apresentar relato de experiência relacionado à formação docente, abordando concepções sobre a avaliação do processo ensino-

aprendizagem na perspectiva da garantia dos direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização”. As autoras concluem, através do acompanhamento pedagógico realizado enquanto orientadoras de estudos do PNAIC, que as docentes

entenderam que não adianta avaliar só para diagnosticar a qualidade do ensino e da aprendizagem, mas principalmente para compreender o processo que o aluno percorre e como ele aprende de maneira que o aprimoramento dessa prática docente passa a ser uma meta muito forte do próprio docente (SILVA; SAMPAIO; MATOS, 2017, p. 1170).

Para finalizar, trazemos para a conversa os estudos selecionados do IV CONBALF, destacando a pesquisa realizada por Souza (2019, p. 229) que discute as “concepções e práticas avaliativas no ciclo de alfabetização e sua interface com o (in) sucesso na aprendizagem”. A autora utilizou seus próprios relatos de experiência como professora alfabetizadora da rede municipal de Duque de Caxias no Rio de Janeiro. Em seu artigo, buscou a relação entre ciclo, avaliação e alfabetização, trazendo um diálogo da teoria sobre sua prática, destacando o que pode favorecer ou não o processo de aprendizado das crianças. Concluiu que falar sobre experiências e narrativas da sua prática favoreceu o repensar e o refazer pedagógico, pois, “a partir de referenciais que apontam para a forma de compreender o processo de alfabetização, o professor tem a possibilidade de entender-se como sujeito capaz de ressignificar e transformar saberes e fazeres no cotidiano escolar” (SOUZA, 2019, p. 240). Além de refletir sobre a possibilidade de ter

um olhar mais atento às diferentes lógicas utilizadas pelas crianças para suas aprendizagens; da percepção docente de seu papel para mudar a forma muitas vezes desfavorável de como a avaliação é pensada e praticada; de uma alfabetização como processo, convivência e diálogo, em que diferença é ganho (SOUZA, 2019, p. 241).

E concluindo com o estudo de Gontijo, Costa e Góes (2019, p. 1809) que discutiu o “currículo e as avaliações da alfabetização adotados pela Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo, na década de 1990, no momento da implementação do Ciclo de Alfabetização (denominado Bloco Único)”. Para as autoras esse foi um momento propiciava “uma sistemática de avaliação que criavam espaços para a participação das crianças, dos docentes, das famílias etc. nos processos educativos escolares”, porém, ainda encontrava dificuldades pelas “ausências de ações, em nível governamental, que viessem a colaborar para a sua implementação nas escolas” (GONTIJO; COSTA; GÓES, 2019, p. 1825). As autoras concluem que “a proposta subjacente aos conteúdos mínimos e à avaliação abstraiu as condições de trabalho das professoras alfabetizadoras” e supõem que “nenhuma mudança poderá ter o sucesso desejado, se não forem alteradas as condições de trabalhos das docentes e, principalmente, se a sociedade

e os governantes não passar a valorizar a educação como espaço de crítica e as professoras” (GONTIJO; COSTA; GÓES, 2019, p. 1827).

Conforme apreendemos nos estudos ora comentados, estes sinalizaram para uma preocupação em atender às singularidades dos/as estudantes quanto ao processo de aprendizagem, atentando-se, no caso de língua portuguesa, para a apropriação da escrita.

Outra base utilizada para esse mapeamento dos estudos já realizados na área por nós investigada foi a pesquisa no **Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES**, uma biblioteca virtual que disponibiliza a reunião de várias produções científicas. A pesquisa realizada obteve um total de 193 pesquisas em âmbito nacional, no período selecionado de 2005 a 2020, após análise dos títulos e da leitura dos resumos, selecionamos para esse estudo os seguintes artigos:

Quadro 3 - Portal de periódicos da CAPES de 2005 a 2020

(Continua)

| ANO | AUTOR | TÍTULO | PERIÓDICO |
|-------|---|--|--|
| 2007 | CAPOVILLA, Alessandra Gotuzo Seabra DIAS, Natália Martins MONTIEL, José Maria | Desenvolvimento dos componentes da consciência fonológica no ensino fundamental e correlação com nota escolar | Revista Psico-USF |
| 2010 | VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas | Projeto Interventivo no Bloco Inicial de Alfabetização no Distrito Federal: “um projeto envolvente e que traz resultados a curto prazo” | Revista Educação: Teoria e Prática |
| 2010 | GUARNIERI, Maria Regina VIEIRA, Luciene Cerdas | Alfabetização no ensino fundamental de nove anos: desempenho dos estudantes e suas implicações para as práticas pedagógicas | Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação |
| 2012 | GONTIJO, Cláudia Maria Mendes | Avaliação da alfabetização: provinha Brasil | Revista Educação e Pesquisa |
| 2012b | MORAIS, Artur Gomes De | Políticas de avaliação da alfabetização: discutindo a provinha Brasil | Revista Brasileira de Educação |
| 2012 | SCHMIDT, Leonete Luzia SCHAFASCHEK, Rosicler | A avaliação em classes de alfabetização: registros descritivos possibilitam superação da avaliação classificatória e excludente? | Revista Roteiro |
| 2012 | ESTEBAN, Maria Teresa | Considerações sobre a política de avaliação da alfabetização: pensando a partir do cotidiano escolar | Revista Brasileira de Educação |
| 2016 | CÔCO, Dilza GONTIJO, Cláudia Maria Mendes | Avaliação externa nas classes de alfabetização no Espírito Santo | Revista Pro.posições |
| 2016 | DICKEL, Adriana | A avaliação nacional da alfabetização no contexto do sistema de avaliação da educação básica e do pacto nacional pela alfabetização na idade certa: responsabilização e controle | Caderno Cedes |
| 2016 | FANTIN, Claudia Simone | Retenção e não retenção no ciclo de alfabetização: estudo com professores estaduais de Chapecó-SC, Brasil | Revista Eletrônica de Educação |

(Conclusão)

| | | | |
|------|---|--|--|
| 2018 | ROCHA, Patrícia Rodrigues SANTOS, Alessandra De Souza | A importância da sondagem da escrita como instrumento de avaliação no período da alfabetização | Revista Prática Docente |
| 2018 | LIMA, Naira Da Costa Muylaert BONAMINO, Alicia Maria Catalano De PONTES, Luis Antonio Fajardo | A (des)igualdade de conhecimento no ciclo de alfabetização | Revista Estudos em Avaliação Educacional |

Fonte: Produzido pela autora a partir de dados da CAPES em julho de 2020.

Dos doze artigos elencados, somente quatro não fazem parte da região sudeste. Não foi localizado nenhum trabalho da região norte.

Iniciamos com o estudo de Capovilla, Dias e Montiel (2007, p. 55), que trouxeram a consciência fonológica como a “habilidade de refletir sobre a fonologia da linguagem”, e que os seus componentes “auxiliam aquisição de habilidades iniciais de leitura e escrita” (CAPOVILLA; DIAS; MONTIEL, 2007, p. 55), as autoras objetivavam “avaliar separadamente dez componentes da consciência fonológica em crianças de 1ª a 4ª série do ensino fundamental, verificando se há aumento com a escolarização e analisando sua correlação com nota escolar” (CAPOVILLA; DIAS; MONTIEL, 2007, p. 55), para isso, aplicaram uma prova de consciência fonológica para 363 crianças. Após as análises, os autores evidenciaram que

componentes da consciência fonológica muda no decorrer das séries sucessivas, pode-se supor que se alteram, também, as dificuldades encontradas no processo de aquisição da leitura e escrita devidas a problemas com a consciência fonológica. Assim, por exemplo, pobre desenvolvimento da consciência fonológica pode refletir dificuldades com o julgamento de rimas e aliterações na 1ª série do ensino fundamental, mas dificuldades com transposição de sílabas ou de fonemas em séries mais avançadas (CAPOVILLA; DIAS E MONTIEL, 2007, p. 62).

Essas mudanças, podemos constatar em Moraes (2019, p. 135) quando diz que ao adotarmos “uma concepção construtivista de desenvolvimento da consciência fonológica e de aprendizado do sistema alfabético, entendemos que são certas habilidades que surgem mais cedo [...] as que devemos eleger como essenciais para serem trabalhadas na escola”. Capovilla, Dias e Montiel (2007, p. 62) concluem que “apenas uma avaliação global da consciência fonológica caracteriza-se como insuficiente, e até mesmo inadequada, perante a complexidade dos processos envolvidos”, assim como defende Moraes (2019, p. 49), “que a consciência fonológica não é suficiente para que a criança domine o SEA”.

Villas Boas (2010, p. 01), nesse estudo, analisou “as possibilidades de o Projeto Interventivo contribuir para a construção da avaliação formativa no BIA”. Para isso, a autora recorreu à análise de cem projetos de escolas do Distrito Federal, coletou as percepções de professores, coordenadores pedagógicos e supervisores. Villas Boas (2010, p. 54) defende “a tese de que desenvolvê-lo em consonância com a avaliação formativa pressupõe a individualização/diferenciação do ensino” e conclui que,

A construção da lógica da avaliação formativa NA escola e no BIA só se concretizará com o envolvimento total do gestor. Cai por terra o entendimento de que a avaliação é realizada somente pelos professores, em sala de aula. Para efeito dessa construção os gestores têm obrigação ainda maior do que os professores de se manterem atualizados em relação aos avanços acerca das práticas avaliativas. Motivo: eles coordenam as práticas de toda a escola e não apenas as específicas da sala de aula. Em educação ainda falta destruir o muro que separa os estudantes que aprendem dos que não aprendem. O Projeto Interventivo cumpre o papel político, social e pedagógico de manter os estudantes em dia com suas aprendizagens (VILLAS BOAS, 2010, p. 54).

Em relação às temáticas pesquisadas, as avaliações externas: ANA e Provinha Brasil se destacaram, como o estudo de Morais (2012b), que acompanhou, durante um ano letivo, 12 turmas de 2º ano de três redes públicas e analisou o rendimento daqueles alunos na Provinha Brasil, no início e no final do ano escolar. O autor constatou que o ensino de compreensão de leitura pouco ocorria em muitas das salas de aula observadas e esse desenho apresentou implicações nos resultados. É importante frisar que não defendemos uma relação de engessamento entre o que se avalia em larga escala com o cotidiano da sala de aula, mas concordamos com o autor de que é necessária uma discussão acerca do currículo, avaliação, a fim de problematizar o que preconizam essas instâncias do saber a ensinar (CHEVALLARD, 1991). Morais (2012b, p. 12) concluiu dizendo ser

necessário discutir todos os currículos da educação básica. No caso da alfabetização, precisamos definir quais currículos desejamos para os anos finais da educação infantil e para o ciclo inicial de três primeiros anos do ensino fundamental. O estabelecimento de metas claras de aprendizagem para os alunos, dos 4 aos 8 anos de idade, parecem-nos uma questão de responsabilidade para com a democratização da qualidade da educação pública.

Já o texto de Esteban (2012, p. 742), embora enfoque, também, a Provinha Brasil como uma das políticas de avaliação da alfabetização, objetiva “refletir sobre os sentidos que a avaliação vem adquirindo no contexto das políticas públicas e no cotidiano escolar”. A autora problematiza a avaliação em larga escala, concebendo-a como exame. Esteban (2012, p. 591) segue discutindo processos que possam dar efetiva contribuição à alfabetização das crianças das classes populares e conclui afirmando que “o exame, com seus procedimentos de generalização, classificação e encobrimento das singularidades, desvincula-se dos projetos de

escolarização críticos à subalternização”. A autora sinaliza que não se coloca contra a avaliação, por apresentar as críticas no artigo, mas que compartilha a “defesa da potencialidade de uma avaliação feita por todos numa escola pública que se deseja ser de todos” (ESTEBAN, 2012, p. 591).

O texto de Rocha e Santos (2018) apresenta um relato de experiência sobre a sondagem da escrita com alunos dos três primeiros anos do ensino fundamental, atividade essa sugerida em formação continuada no curso do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC. As autoras concluem sugerindo que tal prática ocorra constantemente em todo o período da alfabetização para mobilizar estratégias de mediação na sala de aula e contribuindo, efetivamente, no avanço dos estudantes.

Para o levantamento dos trabalhos acadêmicos: teses e dissertações, recorreremos aos dados Capes-BDTD, bem como o repositório da Universidade de Brasília.

Ao colocarmos as palavras-chave dessa pesquisa no catálogo de teses da CAPES, obtivemos um número expressivo de estudos em âmbito de teses e dissertações, mais de 5 mil resultados. Por ser uma grande quantidade de pesquisas, optamos por selecionar uma por ano, de acordo com o recorte temporal de 2005 a 2020, inicialmente pela leitura dos títulos, depois pelo resumo e conclusão os estudos. O que resultou nos seguintes estudos:

Quadro 4 - CAPES - Biblioteca Digital brasileira de Teses e Dissertações de 2005 a 2020

(Continua)

| ANO | AUTOR | TÍTULO | INSTITUIÇÃO | TIPO |
|------|---------------------------------------|--|--|-------------|
| 2005 | SILVA, Sheila Roberti Pereira da | Avaliação da aprendizagem de alunos no contexto da organização escolar em ciclos com progressão continuada: um estudo a respeito das representações de professoras do ciclo I do ensino fundamental de uma escola municipal. | Universidade de São Paulo - USP | Tese |
| 2006 | PINHEIRO, Claudia Gewehr | Pareceres descritivos: narrativas que a escola nos conta | Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS | Dissertação |
| 2007 | VERAS, Neide Fernandes Monteiro | Avaliação do ensino fundamental na modalidade ciclos de formação: caracterização e contextualização 2000-2005 | Universidade Federal do Ceará - UFC | Tese |
| 2008 | FRANCO, Maristela Canário Cella | Aprendizagem inicial da leitura e da escrita: concepção e prática pedagógica de professores da rede municipal de Curitiba | Universidade Tuiuti do Paraná - UTC | Dissertação |
| 2009 | RUIZ, Roseli da Silva Cordeiro | Avaliação e alfabetização: um intertexto | Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP | Dissertação |
| 2010 | ALVES, Marly dos Santos | A avaliação como instrumento de melhoria da qualidade da alfabetização: uma análise da experiência do programa alfabetização na idade certa (PAIC) | Universidade Federal do Ceará - UFC | Dissertação |

(Conclusão)

| | | | | |
|------|---|--|---|-------------|
| 2011 | RIBEIRO, Ana Paula de Medeiros | A avaliação diagnóstica da alfabetização norteando os caminhos para o êxito do processo de alfabetizar crianças | Universidade Federal do Ceará - UFC | Tese |
| 2012 | LEAL, Carolina de Castro Nadaf | Avaliação da aprendizagem por portfólio: representações sociais de professores dos anos iniciais do ensino fundamental | Universidade Estácio de Sá - UNESA | Dissertação |
| 2013 | BUORO, Edna | Avaliação da aprendizagem nos ciclos e na progressão continuada a partir das concepções de atores do processo educacional | Pontifícia Universidade Católica – PUC CAMPINAS | Dissertação |
| 2014 | CAMARGO, Clarice Carolina Ortiz de. | Métodos de avaliação formativa: desatando nós e alinhando possibilidades | Universidade Federal de Uberlândia - UFU | Dissertação |
| 2015 | LIMA, Maria de Fátima Moura de | A avaliação de conhecimentos das crianças relacionados à leitura e à escrita: práticas de professores do 1º ano do ensino fundamental | Universidade Federal de Pernambuco - UFPE | Dissertação |
| 2016 | SILVA, Olívia Coelho da. | Formação do leitor: desafio à prática docente e à avaliação da aprendizagem | Universidade Federal do Ceará - UFC | Dissertação |
| 2017 | GUERRA, Nathalia Garcia | Avaliação Formativa: um estudo de práticas inspiradoras no Ensino Fundamental I de uma escola estadual de São Paulo | Universidade de São Paulo - USP | Dissertação |
| 2018 | MAGALHÃES, Priscila Maria Vieira dos Santos | As artes de fazer da avaliação fabricadas no cotidiano escolar: um olhar para as táticas avaliativas dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental | Universidade Federal De Pernambuco - UFPE | Dissertação |
| 2019 | RAMALHO, Ângela Maria Alexandre. | Avaliação dos saberes dos estudantes sobre escrita alfabética e a construção de práticas dos professores de Águas Belas-PE | Universidade Federal de Pernambuco - UFPE | Dissertação |
| 2020 | CARDOSO, Carolina | Conteúdos avaliados nos anos inicial e final do ciclo de alfabetização | Universidade Federal de Goiás - UFG | Dissertação |

Fonte: Produzido pela autora a partir de dados da CAPES em julho 2021.

Desses, destacamos o trabalho de Pinheiro (2006, p. 08), que trouxe uma análise dos pareceres descritivos utilizados na cidade de Porto Alegre, “problematizando como esses pareceres se constituem em textos e como os alunos são narrados”. A análise da autora é de que esses pareceres são

textos forjados para fins de avaliação, onde representações são estabelecidas discursivamente, instituindo significados de acordo com critérios de validade e legibilidade estabelecidos em tempos e espaços determinados. Considerando o discurso circulantes sobre alfabetização, os pareceres descritivos são examinados conforme as representações que ganham em tais textos (PINHEIRO, 2006, p. 08).

Nesses pareceres, os estudantes “são subjetivados por essas narrativas e são posicionados em relação aos níveis de aquisição da língua escrita e aos modos de comportamento escolar prescritos” (PINHEIRO, 2006, p. 08). Essa discussão nos remete a Freitas *et al.* (2014, p. 27) quando nos diz que a avaliação informal possibilita a formação de juízos sobre o estudante e também em Villas Boas (2017, p. 100) quando frisa 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 essa avaliação é “tecida coletivamente [...] compartilhada

por muitos sujeitos, entre eles o estudante” (VILLAS BOAS, 2017, p. 101). Pinheiro (2006) conclui situando os pareceres descritivos em “narrativas escolares, entendendo as práticas educativas (entre outros aspectos) como lugares onde se produzem e interpretam histórias sobre os/as alunos/as, destacando que essas narrativas têm efeitos sobre eles/as” (PINHEIRO, 2006, p. 152).

A dissertação de Ruiz (2009) buscou analisar a avaliação no contexto da alfabetização, compreendendo a relação estabelecida entre as ações de alfabetizar e avaliar. A autora buscou “identificar, na prática de professores que atuam em escola pública de São Paulo, intervenções significativas à aprendizagem da leitura e da escrita” (RUIZ, 2009, p. 05). Concluiu o trabalho com indicação de alguns avanços na prática alfabetizadora. A autora seguiu apontando para a possibilidade de uma avaliação formativa com a prerrogativa de assumir um papel libertador da aprendizagem.

A dissertação de Alves (2010, p. 04) teve como objetivo “verificar como as ações desenvolvidas pelo eixo de avaliação do Programa Alfabetização na Idade Certa – PAIC contribuiu para a melhoria da qualidade da educação nos anos iniciais do ensino fundamental”. A autora buscou identificar o nível de conhecimento que dez professores tinham sobre a concepção de avaliação promovida pelo PAIC, após três anos de implantação desse programa, bem como identificar as mudanças na prática alfabetizadora proporcionada pela divulgação dos resultados da avaliação por aluno. Após analisar os dados obtidos, o estudo revelou significativa mudança na prática avaliativa docente, pois “foi possível verificar, através da coleta de dados, que a prática avaliativa exercida pelos professores antes da chegada do PAIC ao município sofreu alteração em relação à mudança na função que a avaliação exercia até então” (ALVES, 2010, p. 60), bem como no desempenho apresentado pelos alunos na avaliação realizada pelo PAIC, “os alunos passaram a obter melhores desempenhos, tanto que na última avaliação do PAIC os resultados obtidos pelas escolas do município pesquisado, ficaram acima dos resultados alcançados em anos anteriores” (ALVES, 2010, p. 62). Para a autora isso demonstrou que o programa vinha impactando as práticas de ensino e os processos de aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental.

O estudo de Silva (2016) investigou como ocorria o trabalho pedagógico das professoras do 1º ao 3º ano do ensino fundamental no desenvolvimento da competência leitora nas crianças. Para isso, analisou os instrumentos avaliativos de seis professoras regentes em turmas de 1º, 2º e 3º anos de uma escola pública da rede municipal de Fortaleza, além da entrevista e observação. Em suas conclusões, a autora destaca que as professoras apresentaram práticas consistentes, sistemáticas no concernente à formação do leitor, valendo-se de estratégias e recursos

diversificados. As docentes buscaram, ainda, a “integração dos eixos da língua portuguesa e o desenvolvimento da função social da leitura, realizando a avaliação da leitura em diversos momentos” (SILVA, 2016, p. 10). Apesar desse cenário, a autora apontou algumas “lacunas nas práticas pedagógicas e nas metodologias de avaliação da leitura” (SILVA, 2016, p. 10). Porém, predominaram os aspectos positivos relacionados à avaliação da aprendizagem, bem como as escolhas didáticas e pedagógicas, o que, para a autora revelou contribuir para o “desenvolvimento da competência leitora das crianças na fase de alfabetização” (SILVA, 2016, p. 10).

A pesquisa de Ramalho (2019, p. 05) buscou “compreender as formas de avaliação dos saberes dos alunos sobre a escrita alfabética e as implicações dessas práticas avaliativas na construção de práticas de uma professora de Águas Belas em Pernambuco”. A autora buscou

investigar as formas de avaliação da escrita dos alunos adotadas pela professora; verificar as estratégias de intervenção no processo de apropriação do SEA a partir das avaliações realizadas e verificar como a professora lidava com as iniciativas de avaliação e monitoramento exigidas pela Secretaria Municipal de Educação de Águas Belas (RAMALHO, 2019, p. 05).

Ramalho (2019, p. 05) concluiu que as prescrições avaliativas normativas eram atendidas apenas como um “procedimento formal, mas os modelos de registro não ofereciam as informações acerca da situação real dos alunos”. A professora fabricava, em seu cotidiano, “seus próprios instrumentos de registro que se mostraram coerentes às suas formas de alfabetizar e avaliar” (RAMALHO, 2019, p. 05). Essa postura coaduna com o que nos faz refletir Certeau (2013) quanto à fabricação de táticas por parte daquele que não tem um lugar próprio, bem como Chartier (2007) ao tecer considerações teórico-metodológicas quanto às singularidades dos saberes mobilizados na ação.

A dissertação de Cardoso (2020, p. 06) objetivou “compreender os conteúdos relacionados à alfabetização e ao letramento cobrados nas avaliações escritas aplicadas aos alunos, no ano inicial e no ano final do processo de alfabetização, problematizando se tais conteúdos estão em consonância com o PNAIC”. Após as análises, a autora concluiu que

Os resultados mostraram que tanto no primeiro ano quanto no terceiro ano, há predominância dos conteúdos voltados para a alfabetização, em que há ênfase para a memorização de conteúdos pelos alunos, desconsiderando usos e funções da língua em situações reais de comunicação, a leitura como codificação e decodificação e a produção textual centrada na escrita de frases. Além disso, os professores entrevistados apontaram que a avaliação é voltada para a mensuração, centrada em notas e boletins, em uma perspectiva classificatória e quantitativa, compreendida como necessária, uma vez que faz parte da burocracia escolar (CARDOSO, 2020, p. 06).

A partir dessa busca, selecionamos, então, o filtro para os trabalhos defendidos na Universidade de Brasília, resultando em 181 trabalhos. Desses, 25 foram orientados pela professora Benigna Villas Boas⁶ Os títulos tratam de temas diversos, tais como: avaliação informal; avaliação sob a ótica do estudante, do professor, do diretor, dos pais/responsáveis; o espaço do conselho de classe como avaliação coletiva; avaliação das aprendizagens na educação de jovens e adultos; avaliação no ensino fundamental, médio e no ensino superior; a avaliação e a formação docente. Percebemos uma grande diversidade e abrangência do tema, entretanto, ao destacarmos o trabalho avaliativo nos anos iniciais do ensino fundamental, no BIA, localizamos os seguintes trabalhos:

Quadro 5 - Repositório da Universidade de Brasília de 2006 a 2015

| ANO | AUTOR | TÍTULO | TIPO |
|------|------------------------------------|---|-------------|
| 2006 | NOGUEIRA, Vânia Leila de Castro | Registros avaliativos do professor nos anos iniciais do ensino fundamental. | Dissertação |
| 2008 | PEREIRA, Maria Susley | A avaliação no BIA: a realidade de uma escola do Distrito Federal | Dissertação |
| 2014 | DIAS, Elisângela Teixeira Gomes | Provinha Brasil e regulação: implicações para a organização do trabalho pedagógico. | Tese |
| 2015 | PEREIRA, Maria Susley | A avaliação no BIA: das orientações e ações da SEEDF ao trabalho nas escolas. 2015. | Tese |

Fonte: Produzido pela autora a partir de dados da Universidade de Brasília em agosto de 2020.

Dos 181 trabalhos identificados no repositório da Universidade de Brasília, elencamos quatro: duas teses e duas dissertações, para tecermos algumas reflexões ancoradas na análise dos títulos e resumos. Como técnica de investigação, notamos uma predominância de análise documental, nessas pesquisas, o que nos leva a crer num distanciamento com a realidade empírica da escola.

Nogueira (2006) analisou os registros avaliativos de duas professoras de anos iniciais do ensino fundamental. O objetivo foi “identificar o que era registrado pelas professoras; analisando os objetivos dos registros avaliativos, como eram preenchidos ou construídos, o seu significado e a sua utilização” (NOGUEIRA, 2006, p. 08). A autora constatou que os registros que serviam “como subsídio para o preenchimento dos instrumentos oficiais” (NOGUEIRA, 2006, p. 08) como o diário de classe e o registro de avaliação – RAv eram: caderno de planejamento, anotações avulsas, bilhetes dos pais, centrando-se nos aspectos atitudinais das crianças. Esses registros, segundo apontou a pesquisa, tomavam grande parte do tempo de trabalho das professoras. Nogueira (2006) concluiu que os registros avaliativos das professoras indicavam ancoragem numa perspectiva classificatória de avaliação, ainda que os documentos

⁶ Professora emérita aposentada da Faculdade de Educação na Universidade de Brasília – DF, coordenadora do grupo de pesquisa Avaliação e Organização do Trabalho Pedagógico – GEPA e pesquisadora em avaliação.

oficiais indicassem a relevância da prática de uma avaliação formativa. É importante sublinhar, mais uma vez, a dimensão utópica ressaltada por Hadji (2001) a respeito dessa última perspectiva. A proposta dessa dissertação se assemelha a um de nossos objetivos, ou seja: avançamos nos registros avaliativos?

Pereira (2008, p. 07) objetivou, em seu estudo, “compreender como se desenvolvia o processo avaliativo realizado por uma professora do bloco inicial de alfabetização numa escola da rede pública de ensino do Distrito Federal”. A autora buscou analisar as práticas avaliativas adotadas pela docente e se havia articulação do processo avaliativo realizado com o trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula. Pereira (2008, p. 07) partiu do pressuposto de que a “avaliação é o eixo central da organização do trabalho pedagógico” e de que as práticas avaliativas dos professores na organização da escolaridade em ciclos, como é o caso do BIA, devia se estruturar sob uma lógica diferenciada da escola seriada. Acabou por concluir que o trabalho pedagógico e a avaliação “não se basearam nos princípios metodológicos do bloco” (PEREIRA, 2008, p. 07). Esse cenário põe em relevo, novamente, a dimensão utópica da avaliação formativa ressaltada por Hadji (2001), bem como a inventividade do trabalho docente, ou seja, as orientações prescritivas da rede de ensino não asseguram (e nem deveriam) a transposição para a prática docente. Estamos lidando com terrenos distintos que passam pelas apropriações dos docentes e se refletem em um saber efetivamente ensinado, avaliado.

A mesma autora, sete anos depois, defendeu a tese de doutorado. Nesse estudo, Pereira (2015, p. 07) discute

as possibilidades e os desafios da avaliação desenvolvida em favor das aprendizagens nos três primeiros anos do ensino fundamental que, no Distrito Federal, constituem o bloco inicial de alfabetização, considerando os três níveis da avaliação: da sala de aula, a externa e a institucional, como partes integrantes de um único processo.

Ela objetivou analisar o percurso das orientações pedagógico-curriculares sobre a avaliação - em seus três níveis - adotadas pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal para o BIA. A autora aponta, em suas conclusões, que “a SEEDF defende a avaliação formativa em seus documentos e começa, pelas orientações mais recentes, a abordar a avaliação em seus três níveis, defendendo sua articulação” (PEREIRA, 2015, p. 07). Porém, a autora complementa que “há sinais evidentes de fragmentação no processo de orientação pedagógico-curricular da SEEDF originados por ela mesma” (PEREIRA, 2015, p. 07). As falhas nas orientações não ocorrem somente por causa do caminho que percorre das esferas central, no papel das subsecretarias pedagógicas, intermediárias, que seriam as coordenações regionais de ensino, até chegarem na esfera local, à escola, mas, também, porque nem tudo que está documentado é compreendido, inclusive por integrantes dessas mesmas esferas. “Foi possível

perceber que ainda persiste a compreensão equivocada de que progressão continuada é sinônimo de promoção automática” (PEREIRA, 2015, p. 07). Apesar de os professores declararem que desenvolviam a avaliação formativa, a pesquisadora, no entanto, não conseguiu “perceber essa prática em seus três níveis, contribuindo para a organização do trabalho pedagógico da escola e da sala de aula observada, com vistas às aprendizagens de todos os alunos” (PEREIRA, 2015, p. 07). Indagamos se, de fato, essas dimensões da avaliação são congruentes. O professor teria que articulá-los se possuem, por vezes, origens e finalidades distintas? A prática de sala de aula, frisamos, mais uma vez, é singular, constitui os saberes mobilizados na ação. Ainda que seja mesclada com orientações oficiais, estas não encerram a complexidade que norteia a prática vivenciada pela escola. Essa manobra, acentua Certeau (2013), faz parte do homem ordinário que fabrica táticas de sobrevivência. Um sujeito que não tem um lugar próprio, nesse caso, o professor.

O trabalho realizado por Dias (2014, p. 33), em sua tese de doutorado,

buscou compreender as implicações da utilização da Provinha Brasil para o trabalho pedagógico de professores e gestores da rede pública de ensino do Distrito Federal, a partir do processo de multirregulação dessa política de avaliação, considerando as contradições e ambiguidades da realidade histórico-social investigada.

A pesquisa revelou que, “dependendo da forma em que é utilizada, a Provinha Brasil pode tanto possibilitar a busca de alternativas voltadas à melhoria do ensino, quanto servir para cumprir às teses fundamentais da lógica neoliberal: avaliar para comparar e responsabilizar” (DIAS, 2014, p. 278). Em suas conclusões, a autora destaca o fator burocrático que tende a

sobrevalorizar instrumentos normativos sem levar em consideração as especificidades dos contextos e dos processos educativos, fazendo com que os resultados da avaliação se encerrem em si mesmos, sem que haja um esforço maior de articulação com outros indicadores (DIAS, 2014, p. 283).

Os professores analisados na pesquisa consideraram a política de avaliação como um “instrumento para o diagnóstico da alfabetização” (DIAS, 2014, p. 283), utilizando-se dos resultados para subsidiar o seu trabalho, porém, destacaram a “falta de análise e interpretação dos resultados” (DIAS, 2014, p. 284). Segundo eles/as, os testes aplicados que não consideram os diferentes contextos, “podem não indicar a real aprendizagem das crianças por serem de múltipla escolha” (DIAS, 2014, p. 284). Dias (2014, p. 285) defendeu a tese de que “a questão não é a negação das avaliações em larga escala, mas a constituição de uma avaliação mais ampla e capaz de propiciar a melhoria dos projetos pedagógicos e a própria avaliação praticada pela escola”.

Considerando o cenário de descontinuidade das políticas, a complexidade que norteia os dois campos aqui priorizados: avaliação e alfabetização; entendemos que é relevante continuar a adentrar nesse universo das concepções docentes quanto às proposições oficiais no âmbito da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e os encaminhamentos adotados em sala de aula. Afinal, há aproximações e/ou distanciamentos entre as prescrições e as práticas docentes?

Foi muito importante mapear as pesquisas existentes nessa área, no período de 2005 a 2020, ano em que completou quinze anos do BIA no DF, com o olhar, também para a produção local. A seguir, nosso capítulo metodológico.

CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA

Conforme anunciamos, este estudo analisou as concepções das práticas avaliativas de docentes de cinco turmas do BIA, sendo uma professora de 1º ano, duas do 2º e uma professora e um professor do 3º ano, 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.

A escolha pela cidade de Ceilândia-Distrito Federal se deu pelo fato da proximidade da residência da pesquisadora e a escola foi selecionada pela facilidade de acesso, já que, previamente, foi o espaço de atuação profissional da autora. Alinhando-se com o nosso objeto de investigação, os/as professores/as convidados/as para contribuir com a pesquisa atuavam em turmas do bloco inicial de alfabetização. Destacamos que enfrentamos algumas negativas por parte dos/as docentes, o que nos revela uma árdua empreitada na realização de estudos empíricos.

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”.

Compreendemos que a presente pesquisa se inseriu numa perspectiva de tipo etnográfico, já que, de acordo com André (1995, p. 28), “se o foco de interesse dos etnógrafos é a descrição da cultura (práticas, hábitos, crenças, valores, linguagens, significados) de um grupo social, a preocupação central dos estudiosos da educação é com o processo educativo”. A autora entende que se trata de uma adequação da etnografia para o campo educacional, visto que, para assumir o sentido estrito da palavra, exigiria um longo período de permanência em campo e utilização de diversas categorias para análise. Portanto, reitera André (1995, p. 28), “o que se tem feito pois é uma adaptação da etnografia à educação, o que me leva a concluir que fazemos estudos do tipo etnográfico e não etnografia no seu sentido estrito”.

Buscamos, como contexto, uma escola pública do Distrito Federal e como foco central a análise da (não) articulação das prescrições oficiais com as práticas avaliativas no bloco inicial de alfabetização (1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental).

Estariam os/as docentes se valendo de estratégias avaliativas ancoradas no que preconizam as orientações oficiais da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal? Considerando o contexto da pandemia, houve mudanças nas práticas avaliativas? Há, nesse novo contexto, documentos da rede que orientem os/as professores/as?

Nessa pesquisa, recorreremos, para a produção dos dados, a entrevistas semiestruturadas com professores/as atuantes nos três anos do bloco inicial de alfabetização e a coordenadora pedagógica de uma escola da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Sobre esse assunto, Creswell (2010, p. 208) aponta que

os pesquisadores qualitativos coletam pessoalmente os dados por meio de exame de documentos, de observação do comportamento ou de entrevista com os participantes. Eles podem utilizar um protocolo - instrumento para a coleta dos dados, mas são eles próprios que coletam as informações.

A partir das narrativas dos/as docentes, foi possível entender as concepções de organização e condução do trabalho didático-pedagógico, atentando-nos para as práticas de avaliação. A respeito desse tema, Hadji (2001) enfatiza que as práticas concretizadas no chão da escola são, também, espontâneas, implícitas. Entendemos que, embora não tenhamos tido essa incursão transversal na sala de aula, os relatos nos permitiram apreender algumas das singularidades quanto às escolhas didáticas e pedagógicas dos/as docentes (CHARTIER, 2007).

Devido ao contexto atual (2020-2021) de pandemia e suspensão das aulas presenciais, não foi possível realizar a observação no contexto escolar, porém, optamos por manter o foco nessa instituição, mantendo, assim, uma perspectiva de **investigação de campo**.

Para Minayo (2001, p. 21-22), a pesquisa qualitativa responde a questões particulares: “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos, que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. Por isso, tentando entender, a partir das concepções docentes, as práticas didático-pedagógicas, focamos em questões, tais como: no concernente aos campos da alfabetização e do letramento, o que vem sendo focado nos documentos da rede de ensino do Distrito Federal? Qual é a avaliação dos/as docentes quanto a esses eixos? Quais os efeitos dos documentos oficiais da rede de ensino, cujo enfoque é a avaliação para as aprendizagens, nas salas de aula das docentes pesquisadas? Há outras alternativas de avaliação empregadas? Quais são e quais os espaços ocupados pelos diferentes instrumentos avaliativos nas turmas das professoras contribuintes com o estudo? Como as docentes vêm realizando a conversão de diferentes instrumentos avaliativos utilizados em sala de aula na/para a elaboração do relatório descritivo?

Entendemos ser crucial esse debate no campo da avaliação para as aprendizagens, bem como a apreensão das alternativas adotadas por um dos protagonistas das práticas educacionais que é o/a professor/a. O intuito foi, portanto, de juntar as peças que responderam a essas inquietações, acreditando contribuir no processo formativo e avaliativo, o que “não se trata de montar um quebra-cabeças cuja forma final conhecemos de antemão. Está-se a construir um quadro que vai ganhando forma à medida que se recolhem e examinam as partes” (BOGDAN, 1994, p. 50). Com isso, esperamos ter ampliado o debate no campo da avaliação nos anos iniciais do ensino fundamental.

A seguir, traçamos as características do campo empírico, bem como os perfis profissional e acadêmico dos sujeitos que contribuíram com essa pesquisa.

2.1 ESPECIFICIDADES DO CAMPO E PERFIS DOS PESQUISADOS

Conforme salientado anteriormente, essa pesquisa teve como universo cinco turmas do BIA e a coordenadora pedagógica de uma escola pública do Distrito Federal. A partir dessa escolha, foi feita a análise da prática avaliativa, considerando as relações entre as prescrições normativas e os relatos dos/as docentes.

A escola definida para essa pesquisa se encontra na cidade satélite de Ceilândia no Distrito Federal. Foi inaugurada em 1980 e regulamentada pela portaria nº 42. De acordo com o Projeto Pedagógico - PP⁷ da escola, em 2021 atendeu 743 estudantes com faixa etária de quatro a quatorze anos, assim divididos:

Quadro 6 - Distribuição dos estudantes na escola pesquisada

| | |
|-------------------|-----------|
| Educação Infantil | 237 |
| 1º ano | 84 |
| 2º ano | 99 |
| 3º ano | 81 |
| 4º ano | 129 |
| 5º ano | 113 |

Fonte: Elaboração da autora com base nos dados extraídos do PP da escola.

Tínhamos, portanto, na ocasião da pesquisa, 310 crianças atendidas no BIA. Em relação ao processo avaliativo adotado pela escola, em seu PP, no campo **concepções teóricas**, identificamos que

⁷ No ano de 2020, foi retirado o termo Político da sigla PPP (Projeto Político e Pedagógico), sendo denominado apenas de PP (Projeto Pedagógico).

a avaliação para as aprendizagens é aquela desenvolvida pelo professor junto aos seus estudantes; em movimento, em um processo contínuo gerador de ação que busca construir aprendizagens para todos os estudantes. Esse não se esgota em períodos fixos como, por exemplo, ao final de um bimestre, trimestre ou mesmo ao final da execução de projetos. A avaliação formativa é a avaliação para as aprendizagens, ela inicia, perpassa e finaliza o processo. Se as aprendizagens estão sempre em desenvolvimento, a avaliação é sua companheira inseparável. A função que norteia o trabalho com a avaliação nesta unidade de ensino é a formativa, justamente pelo seu compromisso com as aprendizagens de todos (PROJETO PEDAGÓGICO, 2019–2021, p. 28).

Em seguida, apresentamos a caracterização dos/as docentes que contribuíram com a pesquisa. Explicitamos os perfis acadêmico e profissional, conforme descrito no Quadro 7.

Quadro 7 - Perfis profissional e acadêmico dos/as docentes

| | P1 (1º ano) | P2 (2º ano) | P3 (2º ano) | P4 (3º ano) | P5 (3º ano) |
|---|--------------------------------|----------------------------|------------------------------|---|---|
| Formação em nível médio | Acadêmico (antigo científico). | Magistério | Magistério | Magistério | Magistério |
| Ano de conclusão | 2005 | 1990 | 1991 | 1993 | 1991 |
| Formação na graduação | Pedagogia | Pedagogia | Pedagogia | Pedagogia | Pedagogia |
| Instituição | Faculdade Cencista de Brasília | Universidade Católica | PIE Universidade de Brasília | Faculdade de filosofia, ciências e letras Boa Esperança | Universidade de Brasília |
| Ano de conclusão | 2008 | 1997 | 2004 | 2017 | 2000 |
| Área de pós-graduação | Psicopedagogia | Administração Escolar | Psicopedagogia clínica | Não tem | Psicopedagogia Institucional |
| Instituição | Faculdade Jesus Maria e José | Universidade Salgado Filho | Instituto Étikos | ----- | Faculdades integradas de Jacarepaguá RJ |
| Ano de conclusão | 2010 | 2001 | | ----- | 2002 |
| Tempo de experiência na docência | 12 anos | 29 anos | 13 anos | 19 anos | 29 anos |
| Atuação em outra rede de ensino | Não | Não | Não | Não | Sim Instituição particular de ensino |
| Tempo de trabalho na SEEDF | 12 anos | 29 anos | 28 anos | 19 anos | 27 anos |
| Tempo de atuação em classes de alfabetização | 7 anos | 27 anos | 9 anos | 10 anos | 21 anos |

Fonte: produzido pela autora a partir de questionário com os/as docentes.

Os/as docentes pesquisados foram nomeados/as de: P1, P2 e P3, P4 e P5, sendo este último o único docente do sexo masculino do grupo pesquisado. Observando os perfis, percebemos que quatro deles/as tiveram formação inicial nas escolas normais (curso de Magistério) em cidades satélites de Brasília, com conclusões nos anos de 1990. Somente a P1

(1º ano) possuía formação em nível médio com o curso acadêmico (antigo científico), que tinha a finalidade de consolidar e aprofundar os conhecimentos com vistas ao ingresso no ensino superior. Os/as cinco docentes tiveram a formação superior em pedagogia. Três docentes: P1 (1º ano), P2 (2º ano) e P5 (3º ano) possuíam pós-graduação lato sensu em Psicopedagogia, em áreas distintas, cursadas em faculdades particulares, e a docente P2 tinha essa formação voltada para administração escolar. Mesmo variando nas áreas, os/as docentes possuíam cursos lato sensu voltados para a educação. Na ocasião, somente a P4 (3º ano) ainda não havia cursado pós-graduação.

Os/as professores/as tinham entre doze e vinte e nove anos de profissão docente, todos com atuação exclusiva na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. O P5 (3º ano) atuou em instituição particular de ensino por dois anos antes de ingressar na SEEDF. Em relação à experiência, especificamente em turmas de alfabetização, a P2 (2º ano) atuava a mais tempo, totalizando 29 anos e o P5 (3º ano) atuou por 21 anos. Com um pouco menos de tempo, temos a P4 (3º ano) com dez anos de experiência, a P3 (2º ano) com nove e a P1 (1º ano) com sete anos em turmas de alfabetização.

A coordenadora da escola pesquisada apresentou os seguintes dados de formação profissional:

Quadro 8 - Perfis profissional e acadêmico da coordenadora pedagógica

| | Coordenadora |
|---|--|
| Formação em nível médio | Acadêmico (antigo científico). |
| Ano de conclusão | 2008 |
| Formação na graduação | Pedagogia |
| Instituição | Projeção |
| Ano de conclusão | 2012 |
| Área de pós-graduação | Psicopedagogia |
| Instituição | INET – Instituto de Educação e Tecnologias |
| Ano de conclusão | 2015 |
| Tempo de experiência na docência | 4 anos |
| Atuação em outra rede de ensino | Não |
| Tempo de trabalho na SEEDF | 10 anos |
| Tempo de atuação em classes de alfabetização | 2 anos |

Fonte: elaborado pela autora com base em questionário aplicado com a coordenadora.

A coordenadora pedagógica dessa unidade escolar pertencia à SEEDF há dez anos. Possuía seis anos de experiência nessa função. Com docência, tinha quatro anos, sendo dois desses em turmas de alfabetização. Sua formação profissional era em pedagogia, com pós-graduação em psicopedagogia. Na ocasião da pesquisa, estava na função de supervisora

pedagógica em substituição à equipe gestora que se encontrava de licença da SEEDF, porém, a conversa foi direcionada para a sua função de coordenadora, na qual ela tinha mais experiência.

Explicitamos, a seguir, os instrumentos adotados para produzir os dados, com enfoque na avaliação para as aprendizagens, nessas turmas de alfabetização.

2.2 INSTRUMENTOS DE PRODUÇÃO DE DADOS

2.2.1 Grupo focal

Para a produção dos dados, recorreremos ao grupo focal de forma online, por meio da plataforma do *Meet*, com cinco docentes atuantes nos três anos do bloco inicial de alfabetização, sendo uma representando o 1º, duas o 2º e dois o 3º ano. A opção pelo grupo focal se deu pela impossibilidade de observação do contexto escolar, conforme já sublinhado, além de ser um espaço de troca de informações muito valiosas entre os/as participantes. Além desse, fizemos um momento de entrevista semiestruturada, de forma presencial, com a coordenadora da escola. Atuamos, nesses momentos, como moderadoras das entrevistas e dispomos de um roteiro com temas concernentes à prática avaliativa nessa etapa da escolarização, que se encontra como apêndice ao final dessa pesquisa. Essas entrevistas foram realizadas no período de setembro e outubro de 2021.

Para Gatti (2005, p. 9) utiliza-se da técnica do grupo focal quando “há interesse não somente no que as pessoas pensam e expressam, mas também em como elas pensam e por que pensam” e também quando queremos observar as diferenças e divergências, contraposições e contradições nos relatos dos sujeitos pesquisados.

Recorremos a essa técnica de investigação, já que consiste numa conversa intencional, envolvendo grupos como é o caso do estudo desenvolvido por Morgan (1997), dirigida por uma das pessoas, com o objetivo de obter informações sobre a/s outra/s. Em se tratando desse instrumento, num contexto de pesquisa qualitativa, Creswell (2010, p. 214) aponta que, nesse caso,

o pesquisador conduz entrevistas face a face com os participantes, entrevista os participantes por telefone ou se engaja em entrevistas de grupo focal, com seis a oito entrevistados em cada grupo. Essas entrevistas envolvem questões não estruturadas e em geral abertas, que são em pequeno número e se destinam a suscitar concepções e opiniões dos participantes.

Para Bogdan (1994, p. 134), a “entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia

sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”. Nessa direção, Minayo (2001, p. 57) apresenta que uma entrevista

não significa uma conversa despreziosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada. Suas formas de realização podem ser de natureza individual e/ou coletiva.

Para essa conversa selecionamos cinco professores/as, atuantes no bloco inicial de alfabetização de uma escola pública do Distrito Federal, no formato online, através do aplicativo *Meet*. Os/as participantes da pesquisa foram assim identificados:

Quadro 9 - 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 pela autora com base na entrevista de grupo focal.

A conversa com os/as docentes ocorreu no dia 20/09/2021 e teve duração de duas horas e dezessete minutos. Nesse momento, dialogamos sobre as concepções de ensino de avaliação para as aprendizagens e de alfabetização e letramento, também sobre os documentos orientadores da avaliação e da alfabetização no âmbito do Distrito Federal, o registro avaliativo e os desafios da alfabetização na perspectiva docente. A conversa com a coordenadora se deu em outro momento, que explicitamos a seguir.

2.2.2 Entrevista semiestruturada

Além do grupo focal, empregamos, no segundo semestre de 2021, entrevista semiestruturada com a coordenadora pedagógica que também acompanhava, na ocasião da pesquisa, os/as docentes do bloco inicial de alfabetização. Fizemos em momentos separados, até para assegurar a autonomia desses sujeitos que ocupam lugares distintos, com representações, por vezes, conflitantes.

Para Minayo (2001) a entrevista semiestruturada reúne aspectos de forma estruturada e não estruturada, onde o/a entrevistador/a elabora previamente algumas questões e, apesar disso, tem a opção de abordar o tema livremente, de acordo com o que for surgindo no diálogo.

A entrevista com a coordenadora pedagógica foi realizada presencialmente, em uma das disposições físicas da escola no dia 08/10/2021, e teve a duração de uma hora, conversamos sobre os mesmos blocos de assuntos dos/as docentes, porém, com questões voltadas para a prática profissional do coordenador pedagógico.

A seguir, descrevemos a análise documental.

2.2.3 Análise Documental

Em articulação com o grupo focal, realizamos a análise dos registros de avaliação – RAV dos professores contribuintes com o nosso estudo. Sobre esse assunto, May (2004, p. 212) destaca que “um documento representa um reflexo da realidade. Ele se torna um meio através do qual o pesquisador procura uma correspondência entre a sua descrição e os eventos aos quais ela se refere”.

Nosso objetivo, analisando os registros de avaliação, foi apreender as prioridades, critérios estabelecidos pela rede de ensino, bem como pelo profissional docente, já que exerce uma autonomia, ainda que relativa nesse processo. Esse documento, na ocasião da pesquisa, era um formulário padrão que tinha a função de registrar a análise das aprendizagens e do desenvolvimento dos/as estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental “objetivando acompanhar a história da construção da aprendizagem e do desenvolvimento discente em determinado período, por meio da observação, da reflexão e das intervenções pedagógicas realizadas pelo professor, com validade em todo Distrito Federal” (DISTRITO FEDERAL, 2015, p. 01). A partir disso, foi possível analisarmos as concepções relatadas no grupo focal e entrecruzarmos com os registros avaliativos. Na realização do grupo focal, recorreremos, além do acesso aos registros postos no RAV, algum outro suporte que os/as professores/as porventura possam ter utilizado durante o ano letivo de 2021 e que tenha norteado essa transposição para o formulário. Nesse cenário, buscamos apreender, ainda, como as professoras concebiam essa iniciativa da rede. Estariam as docentes entendendo ser esse um instrumento reflexivo e/ou burocrático?

Seguimos apontando o método de análise dos dados produzidos.

2.3 TRATAMENTO DOS DADOS PRODUZIDOS

2.3.1 Análise de conteúdo temática

A metodologia para o tratamento dos dados obtidos por meio dessa pesquisa esteve ancorada na análise de conteúdo temática, baseada em **Bardin (1977)** e **Franco (2008)**. A partir do produto obtido por meio do grupo focal, bem como dos registros, procedemos com as análises. Sobre esse assunto, Bardin (1977, p. 42) define esse campo como

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Para Laura Franco (2008), é o conjunto de técnicas de análises de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens.

Com base nesses pressupostos, abordamos as seguintes etapas: **pré-análise**, onde organizamos os dados com o objetivo de constituir o corpus da pesquisa. “O corpus é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (BARDIN, 1977, p. 96). Seguimos com a **exploração do material**, onde estudamos, mais profundamente, os dados, objetivando apreender o material que compunha os registros analíticos. Ou seja: “os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos (falantes) e válidos” (BARDIN, 1977, p. 101); e a última etapa: o **tratamento dos resultados**. Aqui destacamos o papel da inferência e da interpretação que emergiu a partir das nossas análises do produto estudado como uma “operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos”, conforme assinala Bardin (1977, p. 117).

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 teoria da análise de conteúdo temática, obtivemos auxílio na interpretação dos dados que foram surgindo e nos conduzindo para as respostas da pesquisa. Exemplificamos, na Figura 6, as etapas dispostas por esse método de tratamento/análise dos dados:

Figura 6 - Desenvolvimento da pesquisa



Fonte: baseado em Bardin (1977) e Franco (2008).

Por se tratar de uma pesquisa com enfoque na prática cotidiana, conforme salientamos no primeiro capítulo, recorreremos à teoria da fabricação do cotidiano proposta por Michel de Certeau (2013), considerando as maneiras como os/as docentes interpretam as políticas educacionais e as documentações legais, assim como tecem suas práticas cotidianas. Para o autor, “o cotidiano é aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão no presente [...]. O cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior” (CERTEAU, 2013, p. 31). Daí nossa preocupação em apreender e analisar as concepções docentes a respeito de suas práticas avaliativas no bloco inicial de alfabetização.

Os dados obtidos estão organizados, ordenados e analisados no capítulo que segue.

CAPÍTULO 3 - ANÁLISES DOS DADOS

Analisar, a partir das concepções docentes, a influência que as orientações oficiais da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, vêm exercendo em torno da avaliação para as aprendizagens, em turmas de 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental, se constituiu num dos objetivos desse estudo. Interessou-nos analisar essa faceta da organização do trabalho pedagógico em articulação com a prática de alfabetização e letramento nessa fase da escolarização básica.

Das conversas com o grupo focal, priorizamos os quatro blocos de temas para dialogar com essa pesquisa, a saber: concepções docentes de avaliação para as aprendizagens, concepções docentes de alfabetização e letramento, os documentos orientadores da avaliação e da alfabetização no âmbito do Distrito Federal, os desafios da alfabetização e sobre o registro avaliativo como instrumento da avaliação formativa.

3.1 CONCEPÇÕES DOCENTES ACERCA DA AVALIAÇÃO PARA AS APRENDIZAGENS

Nessa primeira seção das análises, trazemos, como categoria temática, o campo da avaliação destacando o uso desse termo para as aprendizagens na perspectiva da avaliação formativa; a avaliação diagnóstica como mola propulsora da aprendizagem; os diversos instrumentos avaliativos utilizados pelos/as docentes e as intervenções planejadas a partir dos resultados obtidos; debate em torno do espaço destinado ao Conselho de Classe; sendo essas subcategorias fonte de informações para compor o RAv. Voltamo-nos ao nosso objetivo, com vistas à conversão dos instrumentos avaliativos, adotados em sala de aula, para o relatório descritivo, analisando, por conseguinte, as ressignificações e as reelaborações docentes.

O termo avaliação é abrangente, complexo e multifacetado. Além de outros/as autores/as já referendados na presente sistematização, recorreremos, também, a Villas Boas (2014, p. 58), por indicar aspectos distintivos entre avaliação de e para as aprendizagens. De acordo com a autora:

a diferença essencial entre essas duas expressões é que a avaliação para aprendizagem (assessment for learning) é utilizada na tomada de decisões que afetam o ensino e a aprendizagem em curto espaço de tempo. Esta é a avaliação formativa, comprometida com as aprendizagens de todos os estudantes. A avaliação da aprendizagem (assessment of learning) é a que se volta para o registro e o relato do que foi aprendido no passado, correspondendo à avaliação somativa, cujo foco são os resultados e não o processo de aprendizagem.

Os Pressupostos Teóricos defendidos pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2014c, p. 71), também defendem o uso desse termo por ter a

intenção de avaliar para garantir algo e não apenas para coletar dados sem comprometimento com o processo. A avaliação da aprendizagem se sustenta no paradigma positivista e, portanto, distancia-se do avaliado, buscando certa “neutralidade”. Enquanto isso, a avaliação para as aprendizagens se compromete com o processo e não somente com o produto da avaliação.

Reiteramos, conforme acentuado na discussão teórica desse estudo, que não entendemos a **avaliação das aprendizagens** como sendo situada numa perspectiva positivista, somativa. Ao contrário, compreendemos que a construção do conhecimento é dinâmica e, por isso, alcançamos, como um movimento provisório de síntese, a avaliação para as aprendizagens.

Sobre esse assunto, enfatizamos que as Diretrizes de Avaliação (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 12), recorre ao termo avaliação para as aprendizagens, em detrimento da avaliação das aprendizagens, situando a diferença onde “a primeira promove intervenções enquanto o trabalho pedagógico se desenvolve e a segunda, também denominada de avaliação somativa, faz um balanço das aprendizagens ocorridas após um determinado período de tempo, podendo não ter como objetivo a realização de intervenções” e acrescenta: “dessa forma, as intervenções didáticas e pedagógicas serão pautadas na lógica do processo de aprendizagem dos estudantes e não, exclusivamente, na lógica conteudista” (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 13).

Mais uma vez, reiteramos que, embora recorramos a esses referenciais, não visualizamos na avaliação das aprendizagens, uma prática dissociada de um ensino processual, de uma aprendizagem significativa. Entendemos, conforme já realçado, um movimento de síntese de contribuições teóricas já existentes. Ao se defender a perspectiva de avaliação das aprendizagens, Luckesi (2006) por exemplo, acentuava o papel formativo nesse processo. O autor também chama a atenção para as diversas nomenclaturas: avaliação diagnóstica, processual, formativa, mediadora, como compondo um escopo em comum: o de assegurar um ensino e uma aprendizagem significativos.

Retomando a defesa pela avaliação formativa, sublinhamos que para Hadji (2001, p. 19), esta “situa-se no centro da ação de formação [...] porque sua função principal é [...] contribuir para uma boa regulação da atividade de ensino”. Os documentos normativos da SEEDF também dialogam com essa perspectiva formativa, a exemplo das Diretrizes de Avaliação (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 12) quando adotam a compreensão de que “na avaliação formativa estão as melhores intenções para acolher, apreciar e avaliar o que se ensina e o que se aprende. Avaliar para incluir, incluir para aprender e aprender para desenvolver-se”. Em nosso diálogo inicial, tratamos do pilar avaliação para as aprendizagens, entendendo ser esse defendido na

contemporaneidade. Mais uma vez, realçamos que não se trata de negar o que se pretendia com a avaliação das aprendizagens, mas de compreendermos que há um movimento de avanço, de síntese das perspectivas teóricas. Ao ser indagada acerca das concepções de avaliação, 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. Ficou nítida a opção da professora por essa prática, entendendo ser um fio condutor para suas mediações em sala de aula.

Fundamentada em Harlen e James (1997), Villas Boas (2012, p. 119) diferencia a avaliação formativa da somativa e argumenta que as duas divergem em diversos aspectos, “dentre eles, o referencial para julgamento e o foco das informações usadas”. Hadji (2001, p. 20) completa declarando que “é a intenção do avaliador que torna a avaliação formativa”.

De acordo com a narrativa 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).

Parece ser consenso, nas narrativas docentes, o atendimento à heterogeneidade das aprendizagens, portanto, uma diversidade de instrumentos avaliativos que recorrem em seus cotidianos. Entretanto, compreendendo um pouco dos arranjos que ocorrem numa sala de aula, perguntamos: não ocorreriam momentos, para além desses atendimentos individuais? Que outras estratégias coletivas o/a professor/a vem lançando mão para assegurar as aprendizagens?

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/à 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 pousa 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 psicogênese⁸. 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:

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

⁸ Teste da psicogênese é o termo utilizado pelos/as docentes para se referirem à atividade avaliativa elaborada pela Secretaria de Educação do Distrito Federal, com base em Ferreiro e Teberosky (1999), onde identificam, através de um ditado de quatro palavras e uma frase, o nível de escrita que o/a estudante se encontra.

nas aprendizagens. 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 aprendizagens. 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 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. O exemplo é bem ilustrativo de que estava realizando a partição da palavra em sílabas de forma

correta, porém, se a professora interrompesse a sequência de perguntas, não alcançaria essa compreensão, considerando a pergunta de referência.

Luckesi (2006, p. 35) ao se reportar à avaliação classificatória, destaca: “constitui-se num instrumento estático e frenador do processo de crescimento”. Segue apontando: classificações essas que são ancoradas em práticas “que podem ser transformadas em números e, por isso, adquirem a possibilidade de serem somadas e divididas em médias” (LUCKESI, 2006, p. 34). Já a função diagnóstica

constitui-se num momento dialético do processo de avançar no desenvolvimento da ação, do crescimento para a autonomia, do crescimento para a competência. [...] Um momento dialético de senso do estágio em que está colocada como ponto a ser atingido à frente (LUCKESI, 2006, p. 35).

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 presencial⁹. 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 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. Ou seja, o profissional nos dá elementos para pensarmos em movimentos de mudanças que vêm ocorrendo. Além desse, situamos, também, a prática avaliativa como propulsora de uma análise reflexiva da própria prática docente.

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

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 P5 quando realça:

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 à 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 começo, 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).

O relato da professora acena para uma não sistematicidade na leitura dos relatórios precedentes, o que coloca em xeque a finalidade desse 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. Por fim, atestamos, aqui, a exposição não só da criança, mas, também, de sua mãe que, tentando ofuscar uma realidade, tentou resguardar o filho, a fim de não lhe causar mais prejuízos. Essa dimensão está longe de assumir a função formativa de avaliação.

Retomando a pauta da 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 o professor. Relate e fale. 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).

Para 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).

De acordo com o que já sublinhamos a respeito de o/a professor/a criar um andaime para oportunizar a reflexão por parte do/a estudante, trouxemos à tona o mesmo relato, a fim de destacar que esse processo é marcado pela autoavaliação. Apreendemos que o aprendiz reflete e reavalia sua escrita, de modo a tecer modificações. Sobre esse assunto, Hadji (2001, p. 103) realça que a autoavaliação é

processo mental interno pelo qual um sujeito toma consciência dos diferentes aspectos e momentos de sua atividade cognitiva. Por meio desse processo, o sujeito toma distância em relação aos conteúdos envolvidos pelas atividades cognitivas em andamento. Por isso, a metacognição é sinônimo de atividade de autocontrole refletido das ações e condutas do sujeito que aprende.

Seguindo as reflexões a respeito da avaliação formativa, recorremos, mais uma vez, aos pressupostos defendidos pelas Diretrizes de Avaliação (DISTRITO FEDERAL, 2014c, p. 72) da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal quanto ao sistema de progressão continuada, adotado por essa rede, demanda um acompanhamento sistemático e uma avaliação realizada permanentemente, pois “é esse processo avaliativo formativo que viabiliza e conduz professores e equipe pedagógica da escola a repensarem o trabalho desenvolvido, buscando caminhos que possibilitem sua melhoria em atendimento às necessidades de aprendizagem evidenciadas pelos estudantes”.

Ainda de acordo com esse documento, baseado em Jacomini (2009), a progressão continuada seria “a construção de um processo educativo ininterrupto, capaz de incluir e oferecer condições de aprendizagem a todos os estudantes, rompendo com avaliação classificatória, fragmentada e permeada pela reprovação anual” (DISTRITO FEDERAL, 2014c, p. 72). Essa progressão permite o avanço dos/as estudantes, sem perder de vista as suas aprendizagens, o que significa:

que os estudantes progridem nos anos escolares sem obstáculos ou percalços que venham interromper a evolução de seu desenvolvimento escolar. É este o principal aspecto que caracteriza uma organização escolar em ciclos e difere a progressão continuada da promoção automática, na qual o estudante é promovido independentemente de ter aprendido. Neste último caso, valem as notas obtidas e não a aprendizagem por parte de todos/as (DISTRITO FEDERREAL, 2014c, p. 72).

Segundo a coordenadora que contribuiu com nosso estudo, o processo avaliativo é

processual, desde o início do ano, as atividades que a gente faz, a conversa que a gente tem com as crianças é um processo, né? Eles estão o tempo todo nessa observação, né? Então o professor o tempo todo tá avaliando as crianças e avaliando na perspectiva de avaliar para partir daquela avaliação mudar o que tá fazendo ou continuar com o que tá fazendo (Coordenadora).

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, revelado 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. Merece destaque a representação que ainda se tem do instrumento prova. Acreditamos, a despeito do desenho histórico que se tem dessa prática, qualquer outra que sinalize para uma ameaça ao 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 (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.

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; 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 a seguinte: 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 da 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.

Retomando as narrativas anteriores, concordamos com Villas Boas (2012, P. 36), ao declarar que “a avaliação formativa é a que usa todas as informações disponíveis sobre o aluno para assegurar sua aprendizagem”, destacando que a interação entre o professor e o aluno é muito rica e oferece várias informações. Nesse caso, “cabe ao professor estar atento para identificá-los, registrá-los e usá-los em benefício da aprendizagem” (VILLAS BOAS, 2012, p. 36). Nesse mesmo sentido, as Diretrizes de Avaliação (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 40) orientam que

todos os procedimentos/instrumentos de avaliação devem ser elaborados em articulação com a coordenação pedagógica da unidade escolar. A ideia é a de que a equipe coordenadora possa apreciar, colaborar e acompanhar essa elaboração¹⁰ para que seja garantida coerência interna com o projeto da escola.

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”. Curiosa 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

¹⁰ Essa articulação do trabalho do coordenador com os/as professores/as se torna, por vezes, dificultado pelo contexto de demandas exigidas e pelo caráter impreciso do perfil do coordenador na SEEDF.

declarar: “na verdade, interfere positivamente, porque a gente está sempre tendo reuniões relacionadas à questão da avaliação. Nas nossas coletivas¹¹, 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 entrevistas foram realizadas separadamente: grupo de professores/as e coordenadora. Portanto, embora na narrativa dessa 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 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 Reagrupamentos¹².

De fato, o componente observação ganha destaque no documento supracitado. Sublinhamos a importância de, 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.

¹¹ “As unidades escolares do Distrito Federal possuem 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.

¹² 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”.

É importante ressaltar que, durante esse contexto da pandemia, por meio das aulas remotas e, a posteriori, através do ensino híbrido, as intervenções sugeridas pelos documentos oficiais da SEEDF não estavam sendo operacionalizadas pelo coletivo da escola, conforme realçou o P5:

não temos ainda nada relacionado a projeto interventivo lá. Ninguém falou nada relacionado a isso não. Somente as intervenções que nós estamos fazendo. Nem o reagrupamento não existe mais, porque estamos ainda sem... tem essa questão, tem alunos que vão uma semana e outra não. Mas é essa questão, a gente avaliar, a gente faz essa intervenção em sala individual e faz intervenção pelo *Meet* também. E os alunos especiais também eu faço (Professor 5 - 3º ano).

Entretanto, em sala de aula, os/as professores/as vinham realizando as mediações sugeridas, conforme sinalizou a P4 (3º ano): “dentro da sala eu fazia e faço o reagrupamento de níveis. Dentro da nossa sala, sem a troca com outros alunos. Dentro da nossa própria sala, a gente divide por níveis, de acordo com a dificuldade de cada um e ali a gente realiza as atividades dentro das dificuldades deles”. Nesse caso, só recuperando o desenho da proposição da rede, é o projeto de **reagrupamento intraclasse**, que “consiste na formação de grupos de estudantes de uma mesma turma, durante o horário das aulas” (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p. 57), diferentemente da proposta do **reagrupamento interclasse**, que funciona “por meio do diálogo entre as turmas. Nesses momentos, são formados grupos de estudantes de diferentes turmas, do mesmo ano ou não, do mesmo bloco ou não, a partir de necessidades e possibilidades diagnosticadas” (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p. 57). A respeito dessa pauta, a coordenadora relatou que, anterior ao período de pandemia: “tinha as intervenções e as intervenções vem das avaliações. E aí eles fazem as atividades direcionadas nesse sentido”. Percebemos, nessas narrativas, que os/as docentes estavam alinhados/as ao preconizado pelos Pressupostos Teóricos (DISTRITO FEDERAL, 2014c, p. 72) quando sinalizam que

a progressão continuada pode ser praticada por meio de mecanismos como: reagrupamentos de estudantes ao longo do ano letivo, levando em conta suas necessidades de aprendizagens, de modo que possam interagir com diferentes professores e colegas; avanço dos estudantes de um período a outro, durante o ano letivo, se os resultados da avaliação assim indicarem. A escola poderá acrescentar outros mecanismos e estratégias pedagógicas após análise realizada pelo conselho de classe, entre os quais o desenvolvimento de projetos interventivos, autoavaliação, feedback ou retorno, avaliação por pares ou colegas, etc.

Ao apreendermos o que destaca o documento supracitado, verificamos, de início, a diferença em relação ao que fora preconizado como progressão continuada, considerando a introdução do regime de ciclos, em que o/a estudante cursaria o ano letivo e teria, a posteriori, um trabalho específico nos componentes curriculares em que não conseguiu alcançar o conhecimento esperado. Nesse caso da SEEDF, identificamos que esse trabalho tem previsão

para ocorrer ao longo do ano (ponto de aproximação com o que frisamos anteriormente), entretanto, inserido em projetos já existentes na rede, a exemplo do reagrupamento, o que confere singularidade à rede de ensino do Distrito Federal.

Ao dialogarmos sobre o momento do conselho de classe, o P5 (3º ano) declarou: “o momento do conselho é o momento que a gente discute algumas particularidades dos alunos, as aprendizagens dos alunos. E aí é o momento que a equipe nos ajuda com as suas contribuições”. Essa narrativa nos remeteu ao estudo de Dias e Soares (2017) que definem o conselho de classe como “instância de decisão coletiva com a participação da comunidade escolar” (p. 49) que tem como objetivo analisar “o projeto pedagógico implementado na escola, via mecanismo de avaliação institucional, ou o desempenho individual dos estudantes, observado no processo de avaliação da aprendizagem, desenvolvido na dinâmica da sala de aula pelo professor” (DIAS; SOARES, 2017, p. 49). Esse momento é muito importante para o coletivo da unidade escolar, o que coaduna com o que destaca os Pressupostos Teóricos da rede (DISTRITO FEDERAL, 2014c, p. 73) quando realça que

o Conselho de Classe, uma das mais relevantes instâncias avaliativas da escola, acontece ao final de cada bimestre, período ou quando a escola julgar necessário, com o objetivo de analisar, de forma ética, aspectos atinentes à aprendizagem dos estudantes: necessidades individuais, intervenções realizadas, avanços alcançados no processo ensino-aprendizagem, além de estratégias pedagógicas adotadas, entre elas, projetos interventivos e reagrupamentos. Os registros do Conselho de Classe, relatando progressos evidenciados e ações pedagógicas necessárias para a continuidade das aprendizagens do estudante, devem ser detalhados e disponibilizados dentro da escola, especialmente de um ano para outro quando os docentes retomam o trabalho e precisam conhecer os estudantes que agora estão, mais diretamente, sob seus cuidados.

Percebemos, no relato do P5 (3º ano), a seguir, que o profissional frisou que nem sempre se cumpria, em sua totalidade, a finalidade do conselho, servindo, muitas vezes, para classificar os/as estudantes dentro dos níveis identificados no instrumento teste da psicogênese. Eis o que realçou:

Eu vou falar pela prática mesmo do conselho. Geralmente, a gente não conversa sobre esses instrumentos que a gente utiliza. O único que a gente geralmente utiliza, leva lá, mostra para eles são os testes da psicogênese. Geralmente, é o único e algumas atividades dos alunos que têm dificuldades de aprendizagem. Esses são os instrumentos: as atividades deles e o teste da psicogênese que a gente comenta com eles, com relação a isso aí (Professor 5 - 3º ano).

Na ocasião, a P2 completou:

É mais ou menos isso mesmo. É mais uma tabulação também, questão de quantidade, mas a gente tem o momento também de compartilhar as ideias, ver o que fez que deu certo e o que não deu. Então o conselho é isso aí mesmo. E não há dúvidas de que coordenação, supervisão, esses outros espaços aí favorecem a unicidade na escola. A

escola falar a mesma língua, promover a interação entre os grupos (Professora 2 - 2º ano).

Inferimos, portanto, que essa instância ainda apresentava fragilidades na sua integralidade, necessitando de um maior planejamento, por parte da gestão da unidade escolar, para que se cumpra o seu papel de “identificar o que os estudantes aprenderam, o que ainda não aprenderam e o que deve ser feito por todos para que as aprendizagens aconteçam” (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 45). Além disso, se faz necessária a presença de outros segmentos, como “as famílias, outros profissionais da escola e os próprios estudantes para auxiliarem nas reflexões e nas proposições de projetos interventivos e demais atos que possam colaborar para que sejam garantidas as aprendizagens de todos na escola” (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 45).

Todos esses momentos analisados, até então, a avaliação diagnóstica, o uso de diversos instrumentos, a coordenação pedagógica, a formação continuada, o conselho de classe, entre outros aspectos, 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, deve-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, 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.

A seguir, o relato da P4 que apontou implicações quanto ao não uso desse recurso: o RAv. Vejamos o que declarou na ocasião da entrevista:

Eu acho que isso daí é fundamental, o registro diário das observações, porque quando você passa, hoje em dia eu consigo fazer um relatório, mas eu ainda peço ajuda. Peço ajuda para o P5, peço ajuda para a P2, porque eu sempre tive muita dificuldade e sempre fui muito irresponsável em alguns relatórios que eu fiz. Porque era muito termo técnico, muita coisa... Eu não dava valor naquilo ali. Eu achava que aquilo ali era um papel para ser engavetado. Quando eu passei, quando eu senti a necessidade da observação, da leitura daquele material para mim, para o meu aluno que estava comigo naquele ano, quando eu vi que aquelas informações iriam influenciar no trabalho que eu iria desenvolver, **a importância mudou completamente**. Você precisa, sim, fazer um relatório bem-feito. Demonstrar ali, descrever ali todas as situações que o aluno passou, está passando. Como ele está progredindo, o que está acontecendo, o que você está fazendo, o que você trabalhou. Para quê? Para que o professor que vai atendê-lo em outro momento se norteie. Porque eu, sim, eu fazia relatório por fazer, para cumprir ali uma obrigação administrativa. Eu não dava importância para as informações que eu colocava lá. Coloca de qualquer jeito. Até que um dia a pessoa chegou para mim e falou assim: “Que espécie de profissional você quer ser lembrada? Um profissional que faz por fazer?” Então você passa a entender e a se envergonhar da sua atitude. Esse é um documento importante, uma avaliação importante, de um bimestre que você passou com o aluno, de mudanças que ocorreram durante aquele período. E é necessário, porque hoje ele está aqui, mas amanhã ele pode estar em qualquer outro lugar. Então vai ser um suporte a mais, uma ferramenta a mais, um instrumento a mais para o segmento da aprendizagem daquele aluno (Professora 4 - 3º ano).

O depoimento da P4 indica uma singularidade do grupo focal: a narrativa pode se aproximar (e muito) do fazer docente. Nem sempre conseguimos apreender especificidades como essa, não para condenar o trabalho docente, mas para entender que a prática didático-pedagógica é dinâmica, não estática. Houve um processo reflexivo dessa professora no exercício de seu ofício, de modo a conceber que há uma funcionalidade real nos registros, incluindo esse espaço que o RAv propicia. Esse movimento se alinha com o que defende Leal (2010) a respeito do planejamento como um forte aliado na condução da prática cotidiana de sala de aula.

A P4 (3º ano) não se eximiu em enfatizar que pediu uma mediação dos colegas da escola, ou seja, não se preocupou com o nível de exposição tanto frente ao seu grupo da instituição, quanto em relação a uma pesquisa de mestrado. Essa postura parece revelar a maturidade profissional de entender que se vive num palco multifacetado e que, para alcançar o êxito, é importante que os protagonistas encenem juntos, no caso da escola, construam juntos as práticas cotidianas (CERTEAU, 2013).

Por outro lado, há pesquisas revelando o avesso da narração anterior. Reportando-nos à pesquisa de Nogueira (2006), a autora identificou a fragilidade no repasse das informações, ou seja, na elaboração dos relatórios avaliativos. De acordo com a observação da autora, naquele ano (2006),

os documentos que orientam a prática dos relatórios não foram discutidos na escola. As professoras alegaram que são apenas comunicadas e advertidas quanto ao que é permitido ou não escrever nos relatórios. De posse dessas informações, preenchem os registros avaliativos oficiais, mas sem discutir o sentido da avaliação na escola (NOGUEIRA, 2006, p. 115).

Atualmente, quinze anos após a pesquisa de Nogueira (2006), ainda percebemos os reflexos da falta de formação, de partilha, de informação. Para o P5 (3º ano), esse foi um processo muito frágil, sem orientação, pois quando chegou a informação de que deveriam fazer relatórios para os/as estudantes, não se oportunizou um diálogo a respeito das especificidades desse instrumento. Retomando o relato da P4 (3º ano), o P5 declarou:

... você falou da questão da incompetência, que você se sentiu incompetente. Eu acho que a gente não pode nem classificar como incompetência, porque quando surgiu essa questão de o relatório para gente fazer no bloco inicial, eu acho que surgiu assim meio jogado. Eu acho que foi. Então muitos professores receberam assim de forma... para fazer sem ter muito conhecimento, na verdade. De como que se faz. E lá na escola, a equipe gestora, eu acho que a escola amadureceu muito sobre essa questão de como se faz esse relatório, porque eu lembro que tivemos alguns encontros também nas coletivas, informando como se faz. Inclusive, alguns colegas de trabalho também tiveram auxílio e nos auxiliando sobre essa questão também. E aí, quanto mais informações trouxeram para gente, mas fomos aprimorando o nosso relatório. Então para mim, não é falta de competência. É falta de informações mesmo. Que a gente não foi atrás. Eu acho que foi nesse sentido aí (Professor 5 - 3º ano).

O P5 rememorou o depoimento da P4 (3º ano) quanto a sua autoavaliação em relação ao registro. De acordo com a mestra, tinha uma postura de descrença quanto à eficácia dessa alternativa de planejamento/avaliação das construções do/a estudante. No diálogo com seus pares, foi mudando sua postura, dessa vez, entendendo a importância do planejamento/prática avaliativa para a reorientação de sua prática (LEAL, 2010).

Por outro lado, o P5 (3º ano), por meio da narrativa supracitada, revelou que, de fato, a chegada da proposta foi abrupta e que requereu, de toda a comunidade escolar, conhecimento e alternativas para entender a ideia, bem como lançar mão de alternativas específicas que atendessem ao cotidiano em que estavam inseridos/as. Essa foi uma conquista de todos/as, frisou o P5. Nesse sentido, esse profissional sublinhou que não se tratava de uma **incompetência** da P4 (3º ano), como tinha afirmado, mas de um movimento de construção coletiva.

Recuperando contribuições da teoria da transposição didática (CHEVALLARD, 1991), há singularidades dos saberes: científico, a ensinar e efetivamente ensinado. Nesse caso anteriormente descrito, 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”.

Retomando o RAv, entendemos ser importante recuperar sua dimensão formativa, a fim de não culminar com um documento cansativo e burocrático, conforme atestou a pesquisa desenvolvida por Nogueira (2006, p. 117-118):

levando em conta as questões de tempo e a obrigatoriedade da contabilidade escolar, os registros avaliativos, presentes no cotidiano da escola, assumiram um caráter, via de regra, burocrático, perdendo seu sentido na dimensão da avaliação formativa. Assim, acabaram por constituir-se em mais uma tarefa a ser cumprida pelo professor, mais uma ficha, mais uma satisfação aos pais, sempre mais uma dificuldade, um entrave, uma atribuição a mais a ser desenvolvida no cotidiano da prática escolar.

De fato, enquanto esse e outros instrumentos forem concebidos como burocráticos, pouco funcionais na/para a prática didático-pedagógica, não assumirão caráter funcional de

acompanhamento, de uma prática de avaliação formativa, de reorientação das ações didáticas. Sobre esse assunto, a PI comentou:

por isso que na época dos relatórios, a gente fica muito cansada, porque é muito trabalhoso fazer relatório. Mesmo tendo esse direcionamento do geral, que as meninas colocaram, temos que trabalhar um por um, porque cada um é diferente do outro. Tem que ser muito fiel, o relatório. Eu sempre leio dos meus alunos. Eu conheço primeiro e depois vou lá nos relatórios para dar uma lida. Isso é muito importante para a vida deles, o histórico deles, a avaliação deles. Então temos que ser muito fiéis e termos muito cuidado (Professora 1 - 1º ano).

A PI ressaltou a importância de, para além dos aspectos gerais, estar atenta para as singularidades das aprendizagens construídas. Ao enfatizar a fidedignidade com o percurso de cada um/a, imprimiu um valor singular a esse processo.

Reportando-nos, ainda, ao pilar da avaliação, concluímos, essa seção, destacando a importância do planejamento coletivo para que os aspectos avaliativos sejam coerentes com os percursos de aprendizagem dos sujeitos. Sobre esse tema, Villas Boas (2017, p. 28) destaca que esse componente

contribui para manter a coerência entre o projeto político-pedagógico e as diretrizes e os planejamentos das redes de ensino; questionar as práticas individuais; trabalhar com diferentes concepções de sociedade, de cidadão, de educação; gerir a realidade escolar com suas contradições características da sociedade capitalista. Os objetivos e as intencionalidades apresentados no projeto político-pedagógico interferem diretamente na organização do trabalho pedagógico que se desenvolve na sala de aula pelos professores e estudantes.

Reportando-nos ao título desse trabalho, realçamos que há dois pilares: avaliação e alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental. Sobre esse segundo pilar que iremos discorrer a seguir.

3.2 CONCEPÇÕES DOCENTES A RESPEITO DA ALFABETIZAÇÃO E DO LETRAMENTO

Nessa seção, nos propomos a analisar o campo da alfabetização, destacando a sua articulação com o letramento. Também enfocamos as concepções a respeito de documentos legais da SEEDF, instrumentos avaliativos utilizados, a exemplo do teste da psicogênese, o tema da progressão do ensino e das aprendizagens, considerando os eixos de ensino de língua portuguesa. Situamos, ainda, a importância da consciência fonológica aliada ao sistema de escrita alfabética.

Sobre a área de alfabetização, sublinhamos que a discussão teórica esteve ancorada, além de outros/as autores/as, em Soares (2021, p. 27) a qual define esse campo como “o processo de apropriação [...] do conjunto de técnicas - procedimentos, habilidades - necessárias

para a prática da leitura e da escrita: domínio do sistema de representação que é a escrita alfabética e das normas ortográficas”. Já o letramento é a “capacidade de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita” (SOARES, 2021, p. 27). Segundo Morais (2005, p. 33), outro autor com o qual dialogamos ao longo da tessitura da pesquisa, “para dominar um sistema notacional, o indivíduo precisa desenvolver representações adequadas sobre como ele funciona, isto é, sobre suas propriedades”, pois, ao conceber a escrita alfabética como um sistema notacional,

passamos a ver que habilidades como a memória e a destreza motora, necessárias ao ato físico de notar (registrar palavras com letras no papel, ou noutro suporte) estão subordinadas à compreensão, ou seja, às representações mentais que o indivíduo elabora sobre as propriedades do sistema (MORAIS, 2005, p. 44).

Morais (2005), assim como Soares (2021, p. 45), defendem a perspectiva de alfabetizar letrando, sendo que, para que isso ocorra, “é preciso reconhecer que a escrita alfabética é, em si, um objeto de conhecimento: um sistema notacional”, e completa apontando que é preciso “criar um ensino sistemático que auxilie, dia após dia, nossos alunos a refletir conscientemente sobre as palavras, para que venham a compreender como esse objeto de conhecimento funciona e possam memorizar suas convenções” (SOARES, 2021, p. 45). Dialogando com a perspectiva defendida por Morais, as autoras Galvão e Leal (2005, p. 14) definem a alfabetização como

um processo de construção de hipóteses sobre o funcionamento do sistema alfabético de escrita. Para aprender a ler e a escrever, o aluno precisa participar de situações que o desafiem, que coloquem a necessidade da reflexão sobre a língua, que o leve, enfim, a transformar informações em conhecimento próprio. É utilizando-se de textos reais, tais como listas, poemas, bilhetes, receitas, contos, piadas, entre outros gêneros, que os alunos podem aprender muito sobre a escrita.

O Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2018a), também segue a linha dos autores supracitados no concernente ao trabalho com a linguagem. De acordo com o documento,

as práticas de linguagem em sala de aula devem estar orientadas de modo que se promova a alfabetização na perspectiva do letramento e, como afirma Soares (2009; 2018), que se proporcione o aprendizado da leitura e da escrita (sistema alfabético e ortográfico) atrelado à apropriação desse sistema de escrita para o uso competente nas práticas sociais. Também, nesse sentido, conforme estudos de Morais (2012), é imprescindível um trabalho constante com as propriedades do Sistema de Escrita Alfabética – SEA, visando a compreensão e apropriação do mesmo pelos estudantes, ampliando e consolidando o processo de alfabetização. Assim, alfabetizar e letrar são ações distintas, mas, indissociáveis, possibilitando o ensino da leitura e da escrita no contexto das práticas sociais, de modo que o sujeito se torne, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado (DISTRITO FEDERAL, 2018a, p. 20).

Considerando, brevemente, alguns pressupostos teóricos por nós defendidos, nesse estudo, indagamos os/as professores/as acerca de suas compreensões sobre alfabetização e letramento. Vejamos o que apontou a P1:

a alfabetização vai além de codificar e decodificar. É preparar para o letramento, para essa leitura. Não apenas de códigos e essas coisas assim. É a gente percebe isso quando a gente faz trabalhos com gêneros textuais. A gente trabalha vários tipos de gêneros, preparando eles para essa... Como é que eu falo? Para essa visão de mundo mesmo. Trabalhando com vários gêneros textuais e não apenas ficar decodificando os códigos (Professora 1 - 1º ano).

Percebemos, nesse excerto, que a alfabetização é nomeada como um código pela docente, mas tem algo que merece destaque: “é preparar para o letramento, para essa leitura”. De fato, na contemporaneidade, estar alfabetizado implica, além de operar, autonomamente, com o sistema de escrita alfabética, ler, compreender e produzir textos de curta extensão (MORAIS, 2012). É possível inferir, por meio da narrativa da docente, que o letramento ganha relevo, em detrimento da alfabetização. Ela finaliza afirmando “trabalhando com vários gêneros textuais e não apenas decodificando os códigos” (Professora 1 - 1º ano). Mais uma vez, ficou, pelo menos no relato, essa ênfase no código e não a aprendizagem do sistema de escrita alfabética e suas propriedades.

Sobre esse assunto, Morais (2005, p. 29) aponta que

usam de forma corriqueira três expressões para referir-se ao sistema de escrita alfabética, à leitura e à escrita dos alunos principiantes. Estamos falando das palavras “código”, “decodificar” e “codificar”. Elas parecem ter se cristalizado com o tempo, de modo a impedir que busquemos formas mais adequadas para nomearmos o mesmo objeto e fenômenos a que se referem. Vemos que hoje, apesar de muitos terem incorporado a ideia de que “alfabetizar-se não é só saber codificar e decodificar”, isto é, que o indivíduo precisa dispor de um mínimo de conhecimentos letrados para atuar como sujeito alfabetizado, o uso das três expressões, girando em torno da ideia de código, parece inarredável.

A P2 reitera que, nos seus anos iniciais de exercício profissional: “a gente mais alfabetizava. Assim, a gente ensinava os meninos apenas a decodificar mesmo a escrita. Comparando com hoje, eu vejo que a gente só treinava mesmo” e completou:

a gente ensinava bem no começo: decorar aquelas famílias silábicas, forma aquelas frases totalmente sem lógica, sem sentido, mas se usou a ortografia correta, então estava bom daquele jeito. Aí com o passar dos anos, com vários cursos que a gente vai fazendo, a gente vai aprimorando e vê que vai muito além disso. A criança precisa ver o mundo, entender, compreender, saber lidar com as situações de escrita que ela vê, e também usar a escrita em seu favor em situações do cotidiano. Então eu acho que aí já entra mais a questão do letramento. Não adianta você aprender as sílabas, formar as palavras, enfim, se você não utiliza isso ou se você lê uma placa e não compreende. Então acho que o letramento, ele vai além mesmo (Professora 2 - 2º ano).

Interessante que, além de a professora conferir maior ênfase ao letramento, já no final do excerto, parece deslocar a vinculação que existe entre a apropriação do sistema de escrita alfabética e o uso social da leitura e da escrita. De fato, conforme sublinha Soares (2020), o papel exercido pelo aprendiz daquele objeto de conhecimento em articulação com os diferentes gêneros textuais é crucial. Não há, na realidade, uma dicotomia, mas uma complementariedade entre os dois campos.

Apreendemos, ainda, no concernente à narrativa da P2 (2º ano), a explicitação do que seria o método silábico de alfabetização, aspecto priorizado em sua prática. Nesse contexto, cabem os termos codificação e decodificação. A partir disso, chamamos a atenção para o contraponto que a professora estabeleceu entre essa escolha metodológica e o letramento, apontando que esse último campo, de fato, assegura um ensino significativo, ou seja, a leitura e a escrita no contexto das práticas sociais.

Frisamos, mais uma vez, que há diferenças epistemológicas e didáticas entre o que se concebe como código alfabético e o sistema de escrita alfabética. Nesse sentido, vinculamos o ensino desse objeto de conhecimento com o letramento; o contrário de, como seguiu o relato da P2 (2º ano), apontar, como princípio de superação, o ensino da escrita por meio do método silábico e priorizar o letramento. É importante, no nosso entendimento, resgatar o ensino de alfabetização como um ponto importante na empreitada da apropriação da leitura e da escrita.

Retomando a compreensão de alfabetização, assinalamos que a P3 (2º ano) utilizou um único conceito para os dois termos (alfabetização e letramento), mesmo destacando que o trabalho vai além. Para ela, “quando a gente leva para o mundo dele, para realidade dele as coisas que ele sabe, que ele aprende na escola, para ele, o entendimento fica mais fácil. Então eu acredito que alfabetização é isso. Vai além da gente aprender só o símbolo, o som, a sílaba, a palavra. Vai além disso”. No trabalho da P4 (3º ano), destacamos a ênfase dada ao som das letras e essa descoberta do que as letras notam, ou seja, a pauta sonora. Em relação à alfabetização, afirmou que gostava

muito de associar a palavra descoberta. Para mim, eles estão descobrindo todos os dias, todo dia descobrem alguma coisa. Hoje eles não reconhecem, não se identificam, não sabem o som... amanhã eles chegam falando. Então, para mim, eu associo muito a descoberta, a apropriação do que é mesmo (Professora 4 - 3º ano).

Sobre esse assunto, nos reportamos à pesquisa de Perfeito (2019, p. 07) em que a análise das práticas docentes relatadas nos fazem perceber que “uma adequada e produtiva ação pedagógica, contempla, de forma articulada e simultânea, a alfabetização e o letramento”. A seguir, o relato, sobre essa pauta, do P5:

alfabetização e letramento estão super ligados. E a questão da alfabetização, a gente tem que utilizar, vocês já falaram sobre isso, saber a vivência do aluno. Tem que partir das práticas sociais deles, porque é a partir da prática social que aquilo vai ter significado para eles. E essa questão, quando o aluno faz a codificação da linguagem, a questão do aprender a ler mesmo, quando ele está aprendendo a ler, se não entender o significado do que ele leu, ele não aprendeu na verdade. Eu sempre falo para os meus alunos: ‘olha, você tem que ler e você vai entendendo. Se for palavra, você lê a palavra e fala para mim o que você entendeu dessa palavra’. Se ele souber dizer para mim, eu já vi que a questão da alfabetização está se desenvolvendo (Professor 5 - 3º ano).

Interessante que, no caso do P5, ainda que tenha mencionado a prática social, conferindo significado à aprendizagem, seu relato esteve centrado no campo da alfabetização. Ao exemplificar, se remeteu à unidade linguística **palavra** e vinculou esse aprendizado à área de alfabetização. De fato, entendemos ser importante resgatar essa vinculação necessária no processo didático entre aquela área e o letramento.

Sobre esse assunto, a coordenadora que contribuiu com o nosso estudo relatou que, para ela, a alfabetização é

um processo, né? Que a criança conhece ali os signos, né? As letras... e aí, a partir disso, ela vai conhecendo os sons das letras. E aí vai um processo, onde a criança adquire esse conhecimento, das letras, dos sons dessas letras, da junção dessas letras e, assim, a criança vai começando a fazer essa junção e começando a ler (Coordenadora).

Em complementação, seguiu explicitando sua concepção a respeito do letramento como sendo o

momento em que a criança, ela já consegue ler, compreender aquilo que ela tá lendo, né? E ter uma leitura assim, de mundo, não só uma leitura ali por exemplo, eu juntei as letras e li aquela palavra, mas eu li, eu compreendo o que aquela palavra lá tá dizendo para mim. O que é? E no contexto que ela tá, né? Então ele lê, ele compreende aquilo que ele está lendo (Coordenadora).

O relato da coordenadora a respeito do letramento se aproximou do P5 (3º ano), já que a profissional vinculou o letramento à unidade linguística **palavra**, aproximando-se da alfabetização. Ainda nos reportando a essa última área, realçamos que o docente P5 destacou, também, o processo de construção e hipóteses que os/as estudantes vão demonstrando no início do processo de alfabetização. De acordo com o profissional, essa verificação os/as docentes da SEEDF realizam por meio do instrumento avaliativo denominado **teste da psicogênese**. Essa alternativa didática é aplicada como avaliação diagnóstica no início do ano letivo e ao longo dos bimestres que seguem, objetivando confirmar as hipóteses de escrita em que os/as aprendizes se encontram. Sobre esse assunto, declarou: “a gente trata muito isso na psicogênese, muitas crianças, elas pensam que estão escrevendo alguma coisa, mas é por conta da hipótese deles. A gente tem que compreender, na verdade, essa hipótese dele. O professor tem que compreender” (Professor 5 - 3º ano).

Com as ressalvas já anunciadas por nós, nesse estudo, quanto às limitações em, por vezes, reduzir ou interpretar, equivocadamente, a teoria da psicogênese da língua escrita, recorreremos, considerando a declaração do P5 (3º ano), a Ferreiro e Teberosky (1999, p. 191) quando afirmam que “a criança é também uma produtora de textos desde a tenra idade [...] imitar o ato de escrever é uma coisa, interpretar a escrita produzida é outra. [...] A partir de que momento deixa de ser um traçado para se converter num objeto substituto, numa representação simbólica?”. Eis uma questão importante para quem pesquisa e atua com o ensino e a aprendizagem da escrita, ou seja, compreender o que Morais (2005) aponta como sendo representações externa e interna. Quando, de fato, o sujeito aprendente entende, tem conhecimento explícito do porquê utilizou, recorreu aquelas letras e não outras para notar uma palavra, por exemplo.

Concordando e ampliando o enfatizado anteriormente, a respeito de compreender a gênese da escrita, Morais (2012, p. 53) realça que

um novo conhecimento sobre o sistema alfabético não surge, simplesmente, do exterior, a partir de informações transmitidas pelo meio (a escola, a professora), mas é fruto da transformação que o próprio aprendiz realiza sobre seus conhecimentos prévios sobre o mesmo SEA, ao lado das novas informações com que se defronta e que não se encaixam naqueles conhecimentos prévios. E que, por isso, funcionam como fonte de desafio e conflito.

Por isso, é muito importante conhecer e trabalhar com o percurso evolutivo dos/as estudantes, nessa fase inicial da alfabetização, para que se consiga identificar como esse sujeito está elaborando cada etapa e agir, pedagogicamente, para intervir. Ainda sobre esse instrumento, a P1 relembrou que

no teste de psicogênese [...] quando trazemos essa questão do contexto deles, como, por exemplo, fazer um convite de aniversário, alguma coisa assim, é bem mais significativo para eles. E quando a gente traz, por exemplo, aquelas atividades sem contextualização: forme frases, forme alguma coisa... eles já têm muita dificuldade para fazer. Nem eles, às vezes, conseguem entender, conseguem ter ideias (Professora 1 - 1º ano).

Interessante a P1(1º ano) ter mencionado a produção de um gênero textual no contexto do teste da psicogênese, visto que essa não é a ideia original, ou seja, produzir/grafar palavras e, por fim, uma sentença. Portanto, ao se remeter a essa alternativa didática, no contexto da SEEDF, adicionou um ingrediente que parece compor sua prática, ou seja, a produção de um texto, conferindo, a essa atividade, significância pedagógica e social.

Já em relação ao trabalho com os dois eixos supracitados, alfabetização e letramento, ao serem questionados/as sobre a maneira como trabalhavam as especificidades de cada um em

sala de aula, o professor e a professora que participaram dessa pesquisa e atuavam no 3º ano, concordaram que os consideravam

interligados. Na verdade, a gente acaba trabalhando os dois juntos, porque a gente faz... o terceiro ano é o final do bloco. E aí a gente trabalha a questão da... A gente aí já tem que dar prioridade ao letramento, porque já é o terceiro ano, mas a gente sabe que tem aqueles alunos que chegam ao terceiro ano com falta de pré-requisitos. Enfim, não é porque o professor não fez um trabalho sério, mas é porque tem influência da família, o ritmo do aluno também. Então tem que prestar atenção nessa questão também. Então eu acho que a gente trabalha tudo junto (Professora 4 - 3º ano).

Para além do foco central da questão, ou seja, as alternativas didáticas para o trabalho com alfabetização e letramento, as narrativas dos professores do 3º ano indicaram a articulação dessas áreas, mas não explicitaram as atividades de forma pormenorizada. Chamou-nos a atenção, entretanto, o deslocamento para a família de uma suposta (co)responsabilização pelo êxito ou fracasso escolar do sujeito. Não pretendemos nos alongarmos nesse assunto, não pela sua importância, mas na tentativa de assegurarmos as discussões específicas desse estudo, de que a responsabilidade pelo ensino é, sobretudo, da escola, dos sujeitos que a integram. Não cabe mais, na contemporaneidade, apontar a família como responsável pelo fracasso escolar, pelo rendimento aquém do esperado, partindo-se do pressuposto de um padrão social, econômico, pedagógico. Como ficariam, então, as crianças cujos pais são analfabetos? Estariam, mais uma vez, fadadas ao fracasso? É preciso rever concepções que vem sendo tecidas nessa direção de responsabilizar as famílias pelas aprendizagens de seus filhos.

Ainda em relação ao excerto do P5 (3º ano), é possível verificar, segundo esse profissional, que, no 3º ano, a ênfase recai sobre o trabalho com o letramento, porque espera-se que, ao chegar nesse ano, os estudantes já tenham se apropriado das questões relativas à alfabetização, concentrando o trabalho docente na ortografia, aspectos gramaticais, entre outros. Essa compreensão está alinhada com o Currículo em Movimento (2018) no que tange à progressão das aprendizagens.

Ao se reportar aos encaminhamentos didáticos (incluindo as atividades) adotados para o ensino de alfabetização e letramento, a P2 (2º ano) destacou, sobre o trabalho realizado anteriormente em turmas de primeiro ano: “no primeiro ano, a gente tinha a tendência, sim, de priorizar a língua portuguesa, e aí a gente tem que ficar se policiando, porque a ansiedade para o menino ler é tanta, que parece que, se ele não ler, as outras coisas não vão para frente”. Na ocasião, a P1 (1º ano) complementou, declarando: “a gente trabalha essa questão da sistematização das letras. Traz, também, essa parte do significado da criança trabalhando os nomes”. A docente ainda exemplificou o cotidiano do trabalho com o livro didático no 1º ano,

apontando que articulava, por meio desse material, também, a alfabetização e o letramento. Segue o que assinalou:

a gente trabalhou agora o gênero bilhete na introdução da unidade. E, após, vem sempre a sistematização de uma letra do alfabeto e aí é onde a gente trabalha o som, a palavra, a lista de palavras, tudo isso. Mas a gente também procura estar fazendo o encaixezinho dessa questão do letramento, dessa questão do gênero textual. Mas o foco principal mesmo é essa questão da sistematização das letras, dos sons, essa questão da leitura. Mas a gente apresenta também o letramento do que é significativo para eles (Professora 1 - 1º ano).

Muito interessante o depoimento anteriormente descrito, visto que sinaliza para o que seria prioridade no 1º ano, ou seja, a sistematização da alfabetização por meio de atividades voltadas para a apropriação do sistema de escrita alfabética. A mestra apontou, através da expressão: **encaixezinho**, a inserção do letramento, indicando um caráter mais assistemático para essa área. Sublinhamos a importância de analisarmos esse dado, considerando que na questão específica de concepção de alfabetização e letramento, predominou o realce para o letramento. De fato, ao serem indagados/as sobre as atividades específicas, a P1 acentuou a sistematicidade que a alfabetização assume nessa etapa da escolarização.

Ao alinhar seu relato com a realidade do 1º ano, a coordenadora apontou:

a gente observa a questão do conhecimento das letras mesmo. Se o primeiro teste, se a criança já tem esse conhecimento de letra, o que que é letra, o que é número. Se ele já diferencia isso [...] se ele já entende que as palavras eu escrevo com letra, uso letra para escrever as palavras (Coordenadora).

Seguindo com o seu relato, declarou as seguintes prioridades para o 2º ano:

a questão das frases, se ele já tem o conhecimento, escrever pequenas frases, pequenos textos, né? Porque no final... o que a gente espera é que no final do primeiro ano ele já saia escrevendo pequenos textinhos, né? Pequenas frases, pequenos textos. Então ali no segundo ano o que a gente espera no primeiro teste¹³ são essas frases, pequenas frases, esses pequenos textos (Coordenadora).

Chamou-nos a atenção a declaração da coordenadora quanto à expectativa de, no término do 1º ano, o/a estudante produzir **pequenos textinhos**. Ao relacionarmos com o excerto da P1 (1º ano), o texto, o gênero textual, entrava, em sua prática, a partir de um “encaixezinho”. Como, então, assegurar a produção textual, aspecto assinalado pela coordenadora, se esse sujeito não estava exposto a uma prática sistemática desse eixo? Ainda de acordo com a coordenadora, para o terceiro ano, a expectativa era a de os/as estudantes produzirem “os textos aí com começo, meio e fim, já tendo esse entendimento aí do que já é pedido”.

¹³ Referindo-se ao teste da psicogênese utilizado no início do ano como avaliação diagnóstica.

Com base nos últimos excertos, focados na progressão das atividades propostas para os três anos do ensino fundamental, observamos que houve variações quanto às expectativas acionadas por parte de docentes e coordenadora. De todo modo, conforme já sublinhado, o Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2018a) alcança desse debate. De acordo com o documento,

espera-se que, ao finalizar o primeiro ano, o estudante leia e escreva um pequeno texto com compreensão e encadeamento de ideias, a partir de contexto significativo, sem exigências das complexidades ortográficas. Esse processo de alfabetização, iniciado no 1º ano, deve ser ampliado e consolidado para que, ao final do 1º Bloco (1º ao 3º ano), o estudante seja capaz de usar a leitura e escrita eficientemente em situações comunicativas da vida em sociedade, na perspectiva do letramento e da ludicidade (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 20).

Pensando pelas hipóteses de escrita previstas na teoria da psicogênese da língua escrita, Morais (2012) apresenta uma proposta de expectativas de aprendizagens que podemos esperar a cada ano do BIA. Para o 1º ano, é esperado que “a quase totalidade dos alunos de cada turma tenha compreendido o funcionamento do SEA, isto é, tenha chegado a uma hipótese alfabética e tenha começado a aprender algumas convenções letra-som” (MORAIS, 2012, p. 126). Já o 2º ano, “deverá ser dedicado à consolidação das convenções grafema-fonema, de modo a permitir que as crianças manejem com segurança aquelas correspondências grafofônicas e avancem na capacidade de ler e escrever com autonomia” (MORAIS, 2012, p. 127). E, para o 3º ano, é esperado que os estudantes

tenham avançado no domínio da norma ortográfica, superando problemas com diversos casos regulares de nossa ortografia, e que consigam, sozinhos, ler com fluência e compreender pequenos textos, assim como produzir os gêneros escritos que puderam aprender na escola com autonomia (e de modo legível e com os requisitos que tornam tais textos adequados à situação comunicativa) (MORAIS, 2012, p. 127).

É sempre importante sublinhar que o autor explicita essas expectativas de aprendizagem de forma articulada com o campo do letramento. Inclusive, chama a atenção para gêneros textuais que se prestam a esse trabalho sistemático com alfabetização. Sublinha, ainda, que é possível (e desejável), reservar momentos específicos só para alfabetização, bem como para o letramento.

Para a coordenadora que contribuiu com o nosso estudo, essa progressão das aprendizagens se inicia ainda na educação infantil e vai sendo ampliada ao longo dos anos, pois ela acredita que

as crianças já têm o contato com as letras, o contato com os sons. E a gente tá fazendo um trabalho bem bacana para educação infantil. Não focando nessa questão da... do ler, mas eles fazem isso naturalmente, né? Então a gente faz apresentação das letras, apresentação dos sons para que lá no primeiro ano ele já tem, já chega com esse entendimento, né? Do que é letra, do que é os sons das letras (sic), desta junção das letras que formam as palavras. E aí eu acredito que no primeiro ano, eles saindo com

essa concepção, né? Dessa junção, conseguindo fazer essa junção de letras, conseguindo ler palavras, conseguindo escrever pequenos textos, ele sai bem no primeiro ano, né? E aí no segundo ano já conseguindo fazer umas interpretações, né? Pequenas interpretações, conseguindo entender aquele... aquele contexto das palavrinhas que ele entendeu ali no primeiro ano, né? Juntas ali, fazendo essas interpretações, fazendo essas, como eu falei, né? Dentro de um texto maior, né? Que no primeiro ano são textos um pouco menores, mas fazendo essa, como eu posso dizer? Fazendo esse entendimento dentro de um texto maior, né? O significado daquelas palavras daquele texto ele sabe melhor no segundo ano. E no terceiro ano ele avança mais, né? E aí vai conseguir fazer textos maiores, conseguindo fazer referências maiores. E aí, eu acho que a gente fecha bem uma alfabetização boa, né? (Coordenadora).

Teríamos vários aspectos para comentar a respeito desse excerto, mas, no nosso entendimento, ganha relevo esse aspecto de investir num trabalho de alfabetização na transição da educação infantil para o ensino fundamental, conforme acentua Morais (2012). De fato, não se trata de uma prontidão para alfabetização, mas de oportunizar o sujeito aprendente a ter contato com materiais escritos diversificados, num contexto lúdico, a fim de que já interaja com a língua escrita. Por outro lado, por não se tratar de um consenso no campo educacional, apreendemos, na narrativa da profissional, esse cuidado com os termos utilizados: “não focando nessa questão da... do ler, mas eles fazem isso naturalmente, né?” (Coordenadora). Sublinhamos que, em se tratado da escola, não há nada natural, mas, sim, intencional. Portanto, ainda que não haja essa pretensão de alfabetizar na educação infantil, e com isso concordamos, entendemos ser possível focar a cultura escrita sem criar prontidão para o 1º ano do ensino fundamental.

Compreendemos que pensar a progressão do ensino, considerando os ranços acadêmicos, curriculares que ainda existem, é uma tarefa importante, mas complexa. Sublinhamos esse aspecto, porque alguns/mas dos/as docentes pesquisados/as se reportaram a aspectos macro, sem elencarem, especificamente, os conhecimentos a serem construídos em cada ano do ciclo. Vejamos o que declarou a P4:

alunos com falta de pré-requisitos, alunos com dificuldades, alunos com algum diagnóstico, a gente está ali naquele final de bloco para aprimorar. Eu vejo o terceiro ano como a cereja do bolo que vem sendo criado desde a educação infantil. A gente está ali para melhorar, para qualificar mais ainda o trabalho que foi feito pelos colegas anteriormente e tentar desenvolver, no aluno, o que for de melhor para que ele escreva melhor, para que ele leia melhor, para que ele construa melhor (Professora 4 - 3º ano).

A escola pública, no Distrito Federal, segue a organização por ciclos de aprendizagem. Esse formato possibilita um estabelecimento de metas para cada ano, correspondente ao bloco inicial de alfabetização pois, de acordo com Morais (2012, p. 125), “além das evidências do cotidiano, pesquisas já tem demonstrado o quanto a ausência de metas cria certa estagnação ou falta de progressão no ensino e no aprendizado praticados nos ciclos de alfabetização”.

De acordo com o relato dos/as professores/as, as expectativas de aprendizagem eram informadas logo no início do ano letivo. A respeito dessa pauta, o P5 (3º ano) afirmou: “inclusive eu acho que as metas estão no nosso caderno que a gente recebe no início do ano. Então a gente tem ciência dessas metas que a gente tem que trabalhar”. Nessa mesma direção, a P4 (3º ano) concordou e declarou: “Todo mundo tem conhecimento. E é em uma linguagem clara e objetiva”. O cumprimento das metas e a falta da progressão dentro dos anos destinados à alfabetização, foram aspectos enfatizados, também, pela P2:

Eu vim de uma escola onde o pessoal da educação infantil cumpria as metas, então eu pegava um primeiro ano e eu só tinha que dar sequência. Então os meninos no meio do ano já estavam produzindo texto, porque eu não tinha que ficar ensinando letra por letra, porque as professoras da educação infantil cumpriam as metas. Elas entregavam os menininhos todos já conhecendo o alfabeto, tudo lindinho. Aí eu fui para (escola atual) e mais da metade da turma não sabe o alfabeto, não sabe as letras. Então eu não sei, tem essa diferença muito grande. E aí, se lá na base vai tendo falhas, depois vai vir uma bola de neve que vai estourar lá no terceiro. Vai reprovar (Professora 2 - 2º ano).

Embora os/as docentes supracitados/as tenham atestado a clareza na progressão, conforme sublinhamos na presente sistematização, por vezes, indicavam aspectos macro que não alcançavam essa reflexão quanto aos conhecimentos, na área de língua portuguesa, que poderiam ser desenvolvidos ao longo dos anos-ciclo. De todo modo, enfatizaram que recebiam um material com essas expectativas de aprendizagem.

Outro aspecto que foi realçado pela P2, o trabalho tecido na educação infantil, implicava no perfil de estudante do 1º ano do ensino fundamental. Novamente, reiteramos que não se trata de criar uma prontidão para a alfabetização, mas de oportunizar esse sujeito, que já está inserido numa cultura letrada, de ir interagindo com a língua, de modo que, num contexto lúdico, comece a operar com o sistema de escrita alfabética e suas propriedades.

Considerando esse mesmo tema, a P3 (2º ano) afirmou: “é o cumprimento das metas para cada ano, né? Esse é o maior desafio da gente, correr atrás do prejuízo. A gente está sempre correndo atrás do prejuízo para depois começar o trabalho que a gente tem que fazer. E isso atrasa muito”.

Exemplificando esse aspecto das dificuldades apresentadas em cada ano, a P2 trouxe o seguinte momento vivido, em sua experiência, no início da carreira:

eu tive um aluno alguns anos atrás, quando então a alfabetização ocorria só na primeira série, eu não sei o que se fazia no pré-escolar, mas sei que os meninos chegavam na primeira série sem saber ler. Então a gente tinha que ensinar a ler e escrever lá na primeira série. E eu tinha um menininho que não aprendia de jeito nenhum. Ele ia ficando para trás. E aí eu comecei no reforço a trabalhar com ele, com os nomes da casa dele, da família. Aproveitei que eram nomes assim, teoricamente fáceis, com sílabas canônicas e aí... Assim, para ele aprender o nome da mãe,

aprender o nome do pai, nossa senhora! Aquilo ali fez com que ele acreditasse que ele era capaz. E ele desenvolveu a alfabetização a partir dali (Professora 2 - 2º ano).

Muito interessante essa narrativa da P2, visto que sua postura diante do perfil de estudante que encontrou, ajudou-o a superar os obstáculos frente ao sistema de escrita alfabética e avançar na apropriação desse objeto de conhecimento. Parece ter sido elaborado um andaime, consciente ou não, a partir dos conhecimentos prévios do aprendiz. O fato de ter sinalizado para o trabalho com sílabas canônicas, indica, para nós, essa mediação realizada pela professora.

A P1 (1º ano), na ocasião, relembrou do seu trabalho com a educação infantil, destacando sua prática norteadada pela música. Nesse momento, assinalou: “e a partir da música a gente traz a letrelinha. Eu, pelo menos, fazia esse trabalho na educação infantil. O trabalho na educação infantil tem que ter uma atenção muito especial. As crianças aprendem muito na educação infantil”. Esses relatos vão ao encontro do defendido por Moraes (2012, p. 118) de que “o trabalho com as palavras estáveis, como o nome próprio, e a prática de montagem e desmontagem de palavras, com o alfabeto móvel, também tem se revelado boas alternativas para auxiliá-las a avançar na apropriação do SEA”. Dialogando com Ferreiro e Teberosky (1999, p. 221), apreendemos que “o nome próprio como modelo de escrita, como a primeira forma escrita dotada de estabilidade, como o protótipo de toda escrita posterior, em muitos casos, cumpre uma função muito especial na psicogênese”. As autoras complementam que o nome próprio “pareceria funcionar, em muitos casos, como a primeira forma estável dotada de significação” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 223).

Considerando os relatos das P1 (1º ano) e P2 (2º ano), conforme vimos, veio à tona, o tema da alfabetização na educação infantil, conforme já sublinhamos. Reiteramos nossa concordância com Moraes (2012, p. 116) quando aponta que esse trabalho de alfabetização “precisa iniciar, no final da educação infantil, um ensino que permita às crianças não só conviver e desfrutar, diariamente, de práticas de leitura e produção de textos escritos, mas refletir sobre as palavras, brincando, curiosamente, com sua dimensão sonora e gráfica”. A P1 (1º ano) fez um importante apontamento quando realçou que “no Currículo da educação infantil fala que tem que trabalhar todas as letras de maneira lúdica. Eu não sei por que não trabalha. Inclusive o documento, o Currículo da educação infantil, ele fala muito bem disso”.

O Currículo da educação infantil (DISTRITO FEDERAL, 2018b), no Distrito Federal, está organizado em três fases: bebês (0 a 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas; (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses). Podemos observar, no eixo integrador: cuidar e educar / brincar e interagir campo de experiência – escuta, fala, pensamento e imaginação objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, que ele indica o

trabalho com o alfabeto nessa etapa da escolarização. Segundo o documento, esse trabalho pode ser realizado por meio

da manipulação de objetos e da realização de atividades manuais, como modelagem, pinturas, desenhos, esculturas etc., participa de jogos, da representação simbólica e da brincadeira de papéis sociais. Nessa fase, a criança desenvolve-se consideravelmente, de modo a ampliar sua percepção do próprio corpo, suas possibilidades motoras, seu conhecimento de mundo, apresenta possibilidades de constituir a noção de espaço e de tempo. Verifica-se, também, a ampliação da linguagem oral e diferentes formas de expressão, entre elas, o desenho e a elaboração de hipóteses sobre a leitura e a escrita (DISTRITO FEDERAL, 2018b, p. 25).

A despeito das limitações teórico-metodológicas da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), também localizamos a defesa, nesse documento, pelo trabalho com as letras. Vejamos o que declara a Base nesse quesito:

nesse convívio com textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatuñas e, à medida que vão conhecendo letras, em escritas espontâneas, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como sistema de representação da língua (BRASIL, 2017, p. 42).

Nesse documento, a etapa da educação infantil, destinada às crianças pequenas (4 e 5 anos), apresenta, como objetivo de aprendizagem: “levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea” (BRASIL, 2017, p. 50).

Ainda sobre esse tema, o P5 (3º ano) fez uma comparação do trabalho realizado pela escola particular, momento em que declarou: “eu não queria fazer a comparação entre escola pública e particular, mas na escola particular eles não alfabetizam na educação infantil? Então por que na pública não pode alfabetizar também? Então eu acho que tem que ter um trabalho baseado nisso aí também”.

É importante assinalar que, ao indicarmos a importância da incursão da cultura escrita na sala de aula da educação infantil, não estamos defendendo a consolidação da alfabetização nessa etapa, somente, de considerarmos as interações lúdicas que podem ser tecidas com esse objeto de conhecimento que circula socialmente, a fim de oportunizar o sujeito a ter contato e mediação com a escrita e a leitura.

A coordenadora exemplificou como acontecia, há alguns anos, e como ocorria, no contexto de realização da pesquisa, o trabalho nessa instituição de ensino, com a educação infantil:

a gente era assim, 4 anos trabalhava só as vogais, 5 anos trabalhava as vogais e as consoantes, agora a gente tá fazendo uma concepção diferente, por exemplo, na educação infantil de 4 anos, a gente tá trabalhando com palavras norteadoras. Então, cada mês tem uma palavra norteadora referente à alguma data, por exemplo. Naquele

mesmo Dia da Árvore ou o mês das crianças, por exemplo, em outubro, né? A gente trabalha com a palavra “criança”, com a palavra “brinquedo”, porque a gente engloba tudo. Tanto as vogais, quanto as consoantes. Não as consoantes de forma sistemática para ele escreverem, mas para eles conhecerem. Então, no planejamento que a gente tem anual, a gente coloca as palavras que englobam todo o alfabeto. Então além das vogais que a gente trabalha com ele, de forma sistemática, com 4 anos, a gente trabalha com palavras que trabalham em todo o alfabeto, englobam todo o alfabeto, então, acaba que no final dos 4 anos, eles viram todo o alfabeto, viram todos os sons das letras. E aí no segundo período¹⁴ também, a gente trabalha com palavras norteadoras, né? Que ele tem contato, e aí com texto, mas textos assim, cartazes, né? Para eles entenderem aquela palavra dentro daquele texto. Professores trabalham com palavras no quadro, para eles visualizarem, né? O começo da palavra, o fim da palavra, o som daquelas letras, né? A gente está trabalhando essa perspectiva (Coordenadora).

Interessante esse relato da coordenadora, visto que indica o quanto, nesse cotidiano a que se referiu, as alternativas e encaminhamentos didáticos foram sendo modificados no contexto da educação infantil. De fato, parecia haver consenso entre professores/as pesquisados/as e coordenadora quanto à inserção de uma didática da alfabetização nessa transição da educação infantil para o ensino fundamental, entretanto, nos perguntamos o porquê de não encontrarmos um consenso do dissenso quanto a esse tema, mesmo quando o Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2018a), indica, oficialmente, a possibilidade de esse trabalho com alfabetização ser realizado nessa etapa da escolarização. De fato, não é o foco dessa pesquisa, mas, conforme foram conversando, essa temática veio à tona.

Retomando a alfabetização, sublinhamos que é preciso garantir aos estudantes da rede pública, de um modo geral, e do Distrito Federal, em particular, o direito da consolidação da alfabetização no tempo que vem sendo preconizado por documentos de base legal, a exemplo do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2012a).

Outro pilar importante na alfabetização, realçado pelos/as docentes que contribuíram com essa pesquisa, e com Moraes (2019, 117), inclusive já assinalado nesse estudo, é o papel da consciência fonológica nessa empreitada. O autor insiste na defesa da alfabetização na educação infantil apontando:

entendemos que essa é uma opção que, respeitando as características dos alunos da educação infantil, não embarca numa alienada proposta de eliminação da escrita no interior da pré-escola, em nome de garantir um paraíso da ludicidade sem aprendizado que tenham a ver com o que viverão no ensino fundamental. Em lugar disso (ou de ‘forçar uma alfabetização aos 5 anos’), nossa proposta dá as crianças das camadas populares direitos (semelhantes aos que desfrutam as crianças de grupo socioculturais mais privilegiados) de conviver com a escrita, de refletir sobre a sua notação e, portanto, de começar a aprender o que a escrita nota e como a escrita cria notações.

Aliando a consciência fonológica à escrita alfabética, há, nas escolas do Distrito Federal, entre tantos outros materiais, um conjunto de jogos disponibilizados pelo Ministério da

¹⁴ Na SEEDF, o 1º período corresponde aos estudantes com idade de 04 anos e o 2º período aos de 05 anos. Período correspondente à Educação Infantil.

educação - MEC e elaborado pelo Centro de Estudos em Educação e Linguagem da Universidade Federal de Pernambuco - CEEL-UFPE, intitulado jogos de alfabetização (BRASIL, 2009). Esse material didático objetiva tornar o aprendizado mais lúdico, de forma que os estudantes aprendam brincando. Para Moraes (2012, p. 99)

apesar de não terem a preocupação de sistematizar o ensino de correspondências grafema-fonema, em diferentes ocasiões os jogos apresentam às crianças não só as gravuras, cujos nomes vão analisar e comparar, mas a forma escrita daquelas palavras, de modo que, sem que lhes seja transmitida uma aulinha sobre correspondência letra-som, possam refletir sobre a relação entre pautas sonoras e sequências de letras a elas equivalentes.

Sobre essa temática, a P1 (1º ano) alegou: “usamos jogos e a gente faz a observação sobre como eles se desenvolvem nos jogos”. Na ocasião, a docente declarou que utilizava os jogos da caixa do CEEL e também outros com foco na alfabetização que encontrava em blogs da internet. Mesmo sendo uma ferramenta importante na didática de sala de aula, e pelo fato de já estarem prontos, otimizava a questão do tempo dedicado ao planejamento e elaboração de outros materiais, percebemos que esse não foi um material utilizado, sistematicamente, pelos/as docentes. Sobre esse assunto, a coordenadora relatou:

esse ano, depois que a gente voltou, eles não utilizaram ainda não. Mas a educação infantil faz muito, muito jogo, assim, bingo, trabalham com, por exemplo, vai apresentar uma letra, então elas fazem uma brincadeira de apresentação, mostrando objetos que se referenciam com aquela letra. Fazendo o sonzinho das letras (Coordenadora).

Conforme verificamos no excerto anterior, a ludicidade parecia estar mais presente na educação infantil, o que parecia corroborar com a compreensão de que, no ensino fundamental, não há, na mesma proporção, espaço para esse componente. Na contramão dessa perspectiva, acreditamos que não precisa ocorrer esse abismo entre as duas etapas, de modo que o aprender num contexto lúdico pode perpassar a escolarização nesses segmentos.

Ao introduzirmos, no diálogo, o papel do texto, a P2 (2º ano) assinalou: “o texto a gente começa... bem na educação infantil, já faz oralmente e no primeiro ano já faz”. Na ocasião, a P1(1º ano) concordou afirmando: “exatamente. A gente já trabalha textos desde a educação infantil”. A partir desse consenso, questionamos os/as docentes como acontecia esse trabalho no interior da sala de aula. A P4 (3º ano) enfatizou: “a gente parte da letra, para a sílaba, para palavra, para frase e para o texto” e a P2 (2º ano) apontou, no caso do 2º ano: “na verdade, a gente parte do texto, e do texto a gente tira uma letra”. Já a P1 (1º ano), realçou: “geralmente uma música, e a partir da música a gente traz a letrinha”. Percebemos, por meio desses diálogos, que não havia uma unicidade nos encaminhamentos didáticos para o ensino de alfabetização,

tampouco um consenso de que unidade linguística partir: se do texto ou de uma palavra. Parecia ser consensual a utilização do texto em algum momento da sequenciação didática. Sobre esse assunto, Morais (2012, p. 123) pontua:

esse é um ponto importante a ser esclarecido. Embora concebamos que o texto é a unidade fundamental de trabalho com a língua na escola, e entendamos que as perspectivas teóricas que prescrevem isso (linguística textual, teorias da enunciação, análise do discurso) tem contribuído muitíssimo para inovarmos o ensino da língua, julgamos que não podemos embarcar em certa ‘ditadura do texto’, como se fosse proibido fazer atividades que implicam a reflexão sobre palavras e sobre suas unidades menores (sílabas, rimas e letras) orais e escritas.

Para Soares (2020), o processo de alfabetizar e letrar ocorre de forma simultânea e, para que ele se concretize, é necessário que os estudantes compreendam

os processos de aprendizagem do sistema alfabético de escrita, que envolvem habilidades cognitivas e linguísticas necessárias à apropriação de um objeto de conhecimento específico, um sistema de representação abstrato e bastante complexo; os processos de aprendizagem da leitura e da produção textual, que envolvem habilidades cognitivas e linguísticas necessárias à aquisição de objetos de conhecimento específicos - as competências de leitura e interpretação e de produção de textos, em diferentes situações que envolvem a língua escrita – eventos de letramento (p. 38).

Com intenção de dialogar com essa temática, destacamos o papel do cotidiano que, para Certeau (2013, p. 31),

é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior. É uma história a meio-caminho de nós mesmos, quase em retirada, às vezes velada. Não se deve esquecer este ‘mundo memória’, segundo a expressão de Péguy. É um mundo que amamos profundamente, memória olfativa, memória dos lugares da infância, memórias do corpo, dos gestos da infância, dos prazeres. Talvez não seja inútil sublinhar a importância do domínio desta história ‘irracional’, ou desta ‘não-história’, como diz ainda A. Dupront. O que interessa ao historiador do cotidiano é o Invisível.

Portanto, é no cotidiano que o/a docente cria e recria a sua prática, baseado em sua vivência, em suas experiências, em seus fracassos, em sua formação inicial e continuada, enfim, em sua vida profissional. Para Certeau (2013, p. 41), “[...] essas ‘maneiras de fazer’ constituem as mil práticas pelas quais usuários se reapropriam do espaço organizado pelas técnicas da produção sociocultural. Ao falar de cotidiano, trazemos à tona o termo **fabricação do cotidiano** que, nesse estudo, se revelou na maneira como os/as docentes, atores principais, intervêm na escola, sendo inventivos e produtivos. Esses diferentes modos de agirem no cotidiano é que dá “significado e sentidos diferentes às situações diárias, conforme os eventos e os contextos de cada realidade” (ALBUQUERQUE; MORAIS; FERREIRA, 2008, p. 255). Sabemos que, nem sempre, a prática se traduz pelo que foi dito ou escrito, assim como Albuquerque, Morais e Ferreira (2008), concordamos com as acepções de Certeau (2013, p. 255) quando assinala:

adotamos sua oposição entre estratégias e táticas, identificamos, por um lado, o que provém das produções estratégicas duráveis, aquelas que são explícitas nas instituições, nos regulamentos, nos projetos etc. Por outro lado, vislumbramos o que provém das táticas, aquilo que se joga no terreno do outro, que são “apropriações”, “interpretações”, mudanças, reparos e readaptações. Em tais apropriações singulares, os sujeitos reagem a seu modo ante as pressões de cada situação (o “aqui e agora” de cada escola, a partir de suas características locais e de seus eventos) e as interferências externas das diferentes instituições que fixam as normas e os objetivos a curto e longo prazo.

Caminhando para a conclusão desses dois blocos analíticos iniciais, sublinhamos que, nessa pesquisa, nosso intuito foi compreender como as fabricações das práticas de avaliação na alfabetização ocorriam no cotidiano de uma escola pública do Distrito Federal. Para isso, nos valem das concepções de avaliação e de alfabetização dos/as docentes que contribuíram com essa pesquisa, além da coordenadora.

Após essa análise inicial, entendemos que os/as docentes vinham se apropriando, ao longo da carreira, de perspectivas teórico-metodológicas, por vezes, se remetendo a documentos de base legal. Foi unânime a defesa pela avaliação formativa, processual. Realçaram o papel do RAv (registro avaliativo) adotado pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, com algumas singularidades, a exemplo do espaço de registro destinado para essa prática, da necessidade de ter uma pauta distinta para elencar os aspectos que, de fato, comporiam a versão final do perfil do/a estudante no RAv, entre outros aspectos.

Pelo que declararam da área de alfabetização, conseguimos apreender suas concepções de alfabetização e de letramento, com singularidades quanto às alternativas didáticas que vinham lançando mão em suas práticas: ora partiam de unidades menores que o texto (a exemplo da P1 – 1º ano), ora de unidades maiores (como enfatizou a P2 – 2º ano). No quesito progressão do ensino de língua portuguesa no bloco inicial de alfabetização, ainda há, conforme os dados apontaram, um longo caminho a percorrer, entretanto, tanto a coordenadora quanto os/as professores explicitaram suas compreensões, acenando para a possibilidade de trabalhar com alfabetização desde a educação infantil. Em se tratando do BIA, entenderam que, de fato, o 3º ano era a etapa para a consolidação desse campo.

A essa altura, recuperar o título de nosso estudo, **avaliação na alfabetização**, pensando nos dados ora discutidos, requer admitirmos que se trata de um caleidoscópio, considerando as diversas variáveis que atravessam as práticas. De fato, o emprego do grupo focal com os/as docentes nos permitiu uma aproximação com o cotidiano da sala de aula, ou seja, embora de maneira não fidedigna, foi possível apreender narrativas que indicaram o que vinha ocorrendo nas práticas. Esses/as profissionais acenaram para várias opções de avaliação, mas centrados numa perspectiva formativa. Reconhecemos, tal como Hadji (2001), que se trata de um terreno

que carrega forte dimensão utópica. Aprender a concretização das práticas, em formas de registros avaliativos, por exemplo, requer uma imersão vertical dessas escolhas didáticas e pedagógicas. Esse aspecto ainda será priorizado, mais adiante, nesse estudo.

Continuamos tentando abrir janelas reflexivas quanto às práticas de avaliação na alfabetização, mas, antes, sentimos a necessidade de explorarmos um pouco mais o que os documentos norteadores apontam nesse quesito. É sobre esse campo que nos deteremos, a seguir.

3.3 DOCUMENTOS ORIENTADORES DA AVALIAÇÃO E DA ALFABETIZAÇÃO NO ÂMBITO DO DISTRITO FEDERAL

Conforme vimos pontuando ao longo desse estudo, há vários documentos da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal que norteiam os dois pilares aqui enfocados: avaliação e alfabetização. No Quadro 10, a seguir, indicamos alguns deles.

Quadro 10 - Documentos norteadores SEEDF

| DOCUMENTO | PUBLICAÇÃO |
|---|-------------------|
| Diretrizes Pedagógicas do Bloco Inicial de Alfabetização | 2012 |
| Diretrizes de Avaliação Educacional – Aprendizagem, Institucional e em Larga Escala | 2014a |
| Diretrizes Pedagógicas para Organização Escolar do 2º ciclo | 2014b |
| Currículo em Movimento da Educação Básica: Pressupostos Teóricos | 2014c |
| Base Nacional Comum Curricular - BNCC | 2017 |
| Currículo em Movimento da Educação Básica: Ensino Fundamental | 2018a |
| Regimento escolar da rede pública de ensino do Distrito Federal | 2019 |

Fonte: elaborado pela autora a partir dos documentos de base legal da SEEDF.

As Diretrizes Pedagógicas do BIA (DISTRITO FEDERAL, 2012, p. 28), no quesito alfabetização, apresentam “uma proposta pedagógica pautada na tríade: **alfabetização, letramentos e ludicidade**”. O documento assinala que esta deve contemplar

Simultaneamente, a alfabetização e o letramento, nos seus mais diversos campos de conhecimentos e assegurar ao estudante a apropriação do sistema alfabético de escrita [...] com seus aspectos fonéticos, fonológicos, morfológicos e sintéticos, à medida que ele se apropria do uso da língua nas práticas sociais de leitura e escrita (DISTRITO FEDERAL, 2012, p. 30).

Apreendemos, de posse de algumas reflexões a respeito do Currículo em Movimento (2014; 2018a), um alinhamento quanto aos campos da alfabetização e letramento, já que, conforme destacamos anteriormente, há, nitidamente, nas Diretrizes Pedagógicas, a adesão à perspectiva de alfabetizar letrando.

Na área de avaliação, o documento supracitado realça que esta precisa estar “a serviço da aprendizagem e do desenvolvimento”, e justificam a adoção da avaliação formativa pela “concepção de uma unidade escolar ciclada e inclusiva”. Para garantir a consolidação dessa perspectiva, as Diretrizes ressaltam a importância da organização do trabalho escolar a partir do acompanhamento sistemático que consiste em

tornar visíveis os avanços e as necessidades de cada estudante, de cada turma e da unidade escolar, como um todo, com o intuito de planejar ações que possibilitem a resolução dos problemas de ensino e de aprendizagem evidenciados nas atividades de acompanhamento aplicadas, tais como observação, provas, exercícios, pesquisas, etc. Esse acompanhamento apoia a organização do trabalho pedagógico dentro de uma concepção de avaliação formativa, com vistas ao desenvolvimento dos diferentes letramentos por meio do uso da língua materna nas suas quatro modalidades: ouvir, falar, ler e escrever com compreensão (DISTRITO FEDERAL, 2012, p. 73).

Interessante que, conforme sublinhamos na primeira seção de análise (avaliação para as aprendizagens), há, também, essa vinculação com a perspectiva formativa. Inclusive, na explicitação dos instrumentos, aparece uma diversidade, inserindo a prova. Isso parece indicar que é possível conjugar essa variação de instrumentos num processo formativo de mediação.

São apresentadas, ainda, nesse documento, quatro etapas que visam à organização dessa ação de acompanhar, sistematicamente. São elas: o **diagnóstico** que se constitui na “ação que será a base para o planejamento do professor e subsidiará a elaboração de estratégias pedagógicas como os reagrupamentos e o projeto interventivo, [...] é caracterizado pela definição e utilização de diferentes procedimentos avaliativos” (DISTRITO FEDERAL, 2012, p.74); **a construção de registros** “etapa que dará visibilidade e materialidade ao trabalho pedagógico” **análise** “momento ímpar de reflexão sobre os dados contidos nos registros” e o **planejamento e execução das intervenções pedagógicas** “caracterizados pela tomada de atitudes em relação às necessidades levantadas” (DISTRITO FEDERAL, 2012, p. 74). Para finalizar, o documento realça que esse acompanhamento pedagógico sistemático deve ser “coordenado pelo supervisor e coordenador pedagógico, com a participação efetiva dos demais professores, deve ser entendido como um ciclo de ações contínuas e permanentes que permearão toda a organização do trabalho pedagógico” (DISTRITO FEDERAL, 2012, p. 75). Sobre essas etapas, a P3 (2º ano) contribuiu dizendo:

a gente tem documentos que temos que seguir. Responder, caso a gente não cumpra esses documentos. Existem diretrizes para tudo quanto é coisa dentro da SEEDF. A escola também tem um PPP que você precisa conhecer para trabalhar ali, né? Porque, muitas vezes, você não concorda com que está ali. É aquela história: ‘Tem reagrupamento, mas eu não gosto de fazer’. Você não gosta, mas é a proposta da SEEDF, não é você quem decide. Então acredito que a gente tem realmente um manual para gente seguir. E o ápice disso tudo é resumir todas as ações que você fez ali dentro da RAV, do relatório de menino (Professora 3 – 2º ano).

Com relação aos registros, é sugerido o uso de “portfólios, os diários de bordo, as fotos, as planilhas de acompanhamento da turma, os gráficos de rendimento, os relatórios e tantos outros que facilitem seu acompanhamento” (p. 76). A orientação dessas Diretrizes é de que o “registro deve servir de suporte ao trabalho coletivo da escola, por meio da supervisão e da coordenação pedagógicas. As avaliações externas [...] também devem fazer parte do acervo de dados da proposta pedagógica da unidade escolar” (DISTRITO FEDERAL, 2012, p. 77).

Em relação aos registros, o P5 (3º ano) relatou que priorizava as observações diárias. Eis o que enfatizou:

geralmente, no dia a dia, eu vou fazendo anotações. [...] 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 (Professor 5 - 3º ano).

De fato, apreendemos um leque de possibilidades, postas pelo documento, para a prática avaliativa. O diagnóstico, aspecto supracitado, revela a importância de o/a docente, em qualquer componente curricular, ter um retrato do desempenho do/a estudante. Em se tratando da alfabetização, elaborar instrumentos/atividades que permitam essa apreensão inicial, a fim de mediar os encaminhamentos didáticos subsequentes. Conforme frisado no excerto do P5, segue declarando:

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 a aprendizagem deles, eu sempre estou registrando. Então assim, avaliar eu acho que é uma coisa constante na alfabetização (Professor 5 – 3º ano).

Percebemos, em sua fala, a importância do registro e do diagnóstico para acompanhar os processos de ensino e aprendizagem dos/as estudantes. Além desses instrumentos, a P2 elencou os instrumentos a que recorria no segundo ano:

além da avaliação diagnóstica, do teste da psicogênese, a gente elabora atividades através de sequência didática. Aí 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 (Professora 2 – 2º ano).

A professora em questão trouxe, para o diálogo, a importância de o planejamento ser flexível e na perspectiva da avaliação formativa, que identificasse as dificuldades e modificasse a prática pedagógica para saná-las.

Sobre as avaliações externas, o relato da P2 (2º ano) corrobora nesse sentido, ao diferenciar o ensinado em sala de aula com o que é exigido por uma avaliação externa. Vejamos o que enfatizou:

na avaliação externa, a única coisa que diferencia é a forma da elaboração da questão, porque o que você tem que trabalhar na escola que é desenvolver o raciocínio, ler e interpretar isso independe. Agora a forma, a estrutura, ensinar o menino a marcar uma questão de múltipla escolha. Isso daí. Eu acho que é só isso que diferencia (Professora 2 – 2º ano).

Algo que nos preocupa é a articulação com a avaliação externa, não pela sua importância, mas pelo engessamento que pode causar nas práticas pedagógicas, ou seja, alinhar a didática de sala de aula com o que preconizam essas avaliações, conforme o estudo de Magalhães (2018, p. 118.) denuncia:

com a justificativa de que os alunos precisam ir se ‘acostumando’ e ‘tendo uma noção’ dos formatos das avaliações externas, ambas as professoras nos revelam as influências que tais provas e as políticas avaliativas que as embasam têm exercido sobre suas decisões e seus modos de desenvolver o ensino e a avaliação no cotidiano dos espaços escolares.

As Diretrizes de Avaliação Educacional: aprendizagem, institucional e em larga escala (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 09), foram “elaboradas a partir da análise de documentos, leis, regimentos, concepções e práticas de avaliação vivenciadas nas escolas públicas do Distrito Federal”. Essas Diretrizes orientam que, na concepção formativa, todos avaliam e são avaliados, da mesma forma que “na função formativa, se podem promover as aprendizagens de todos por meio da autoavaliação e do feedback (retorno), que comporão um movimento dialético no qual os atores deverão tomar como elemento valioso o diálogo que se estabelecerá” (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 13).

Situando a perspectiva da avaliação formativa, a P1 (1º ano) avaliou, no momento da entrevista, que acreditava estar trabalhando

dentro dessa proposta de avaliação formativa. O nosso projeto pedagógico também fala muito disso, desse trabalho contextualizado, de a gente trabalhar sempre com a realidade do aluno. E, igual já foi falado, tem os instrumentos que a gente usa, mas o principal é a questão daquele processo que acontece todos os dias. Daquele mapeamento diário e não fica somente no momento do teste¹⁵. E aí a gente traz tudo isso para o RAv, que é quando a gente coloca o que já foi trabalhado, o que a criança realmente precisa, sabendo lidar com esse documento que deve ser o mais fiel possível (Professora 1 – 1º ano).

Ao trabalhar com a concepção da avaliação formativa, a professora colocou em destaque a importância das observações diárias, que ela chamou de **mapeamento diário** e a diversidade de instrumentos que serviriam de fonte para a produção do RAv. Com relação aos procedimentos e instrumentos avaliativos, as Diretrizes (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 40) orientam que

¹⁵ Referindo-se ao teste da psicogênese.

devem ser elaborados em articulação com a coordenação pedagógica da unidade escolar. A ideia é a de que a equipe coordenadora possa apreciar, colaborar e acompanhar essa elaboração para que seja garantida coerência interna com o projeto da escola. Os estudantes devem ser avaliados por meio de procedimentos/instrumentos bem planejados e bem escritos. Entregues aos estudantes, passam a ser públicos; não se pode esquecer de que eles revelam a qualidade do trabalho desenvolvido pela escola.

Pensando nos objetos desse estudo: avaliação e alfabetização, recorreremos, nessa seção, a outro documento intitulado Diretrizes Pedagógicas para a organização escolar do 2º ciclo (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p. 60). Esse documento tem a função de direcionar “a organização e a implementação do trabalho pedagógico nas unidades escolares de anos iniciais do Ensino Fundamental” (p. 60).

O conceito de alfabetização perpassa por diversos autores/as que possuem, em suas contribuições teóricas, aspectos de aproximação. Entre eles/as, localizamos Emília Ferreiro (1989; 2001), Ana Teberosky (2003), Artur Gomes de Moraes (2012), Magda Soares (2004; 2008). De acordo com o documento, a alfabetização é

compreendida como processo complexo, envolto por conflitos rumo a construções e desconstruções até que haja compreensão e apropriação do sistema notacional da escrita, construído pela humanidade, o que permite ao estudante a inserção na cultura letrada em um processo de comunicação, por meio da leitura e da escrita, no âmbito das diferentes áreas do conhecimento (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p. 35).

Ao abordar questões relativas à alfabetização, as Diretrizes Pedagógicas reforçam a orientação do trabalho integrado da alfabetização e do letramento, sem perder de vista a ludicidade. Vejamos, a seguir, um trecho do documento que atesta essa premissa:

Assim, a ação didático-pedagógica para as aprendizagens no 2º Ciclo deve contemplar simultaneamente a alfabetização, os letramentos e a ludicidade na perspectiva da apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, do uso da língua nas práticas sociais de leitura e escrita, da abordagem prazerosa, ao provocar o desejo dos estudantes de forma a envolvê-los significativamente no universo do que é proposto em relação à aprendizagem nas diferentes áreas do conhecimento. Dessa forma, articular os eixos integradores nas diversas áreas do conhecimento é a oportunidade de, simbólica e prazerosamente, aprender (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p. 41).

Percebemos, nos dados produzidos e até aqui discutidos, oriundos das entrevistas (grupo focal com os/as docentes e semiestruturada com a coordenadora), que houve, em geral, uma concordância com o que preconizam esses documentos. Às vezes de modo mais explícito, outras, de forma indireta, as narrativas comungavam com tais concepções. No caso das políticas mais atuais, por outro lado, não apreendemos uma apropriação mais sólida por parte dos sujeitos.

Retomando o documento supracitado, no eixo da avaliação para as aprendizagens, é reafirmado o compromisso com a aprendizagem de todos e a formação integral por meio da avaliação formativa. Para isso, atesta:

Ao considerar o princípio da progressão continuada das aprendizagens e a formação integral do estudante, estas Diretrizes Pedagógicas orientam o trabalho pedagógico das escolas de anos iniciais organizadas em ciclos, reafirmando que a gestão democrática, a formação continuada dos profissionais da educação, a organização diferenciada dos espaços e tempos escolares, a coordenação pedagógica e a avaliação formativa constituem elementos fundantes, com vistas ao fortalecimento do trabalho coletivo e da promoção das aprendizagens de todos (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p. 59).

As Diretrizes Pedagógicas para organização do 2º ciclo (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p. 43) indicam que o “planejamento da unidade didática pressupõe uma série ordenada e articulada dos elementos que compõem o processo de ensino: objetivos, conteúdos, estratégias de ensino e aprendizagem, estratégias de avaliação para aprendizagem, recursos e cronograma”. Além disso, “orienta-se a partir de uma avaliação diagnóstica e pressupõe uma organização que favoreça a construção do conhecimento” (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p. 43).

Esse documento também faz uso da expressão **avaliação para as aprendizagens**. Embasado em Villas Boas (2013), explica que a

avaliação e aprendizagem caminham lado a lado, pois [...] enquanto se avalia, se aprende e enquanto se aprende, se avalia. Por esse motivo, a expressão avaliação para as aprendizagens, em lugar de avaliação das aprendizagens, é a que se harmoniza com a avaliação formativa. A avaliação deve assumir a centralidade da Organização do Trabalho Pedagógico, comprometida com a aprendizagem e o desenvolvimento de todos (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p. 29).

Queremos, nesse momento, retomar, do nosso capítulo teórico a não dicotomização dos termos: avaliação das e para as aprendizagens. Compreendemos que as pesquisas vêm defendendo essa expressão “para”, mas recuperamos que, ao longo da história da avaliação, o temos “das” já caminhou, também, junto com essa prática formativa. Daí que optamos, nesse estudo, pelo “para”, mas compreendemos a importância de recuperar o “das” dentro de um processo formativo, também.

Retomando as Diretrizes e com base no conteúdo da última citação, há, explicitamente, esse compromisso com a aprendizagem de todos. É sugerido que se articule, de forma crítica, os dados oriundos dos diferentes níveis de avaliação, a fim de

entender que os resultados da avaliação para as aprendizagens devem ser analisados em conexão com a avaliação do trabalho da escola, realizado pelos sujeitos que a constroem diariamente (famílias, estudantes, professores, diretores, coordenadores pedagógicos, supervisores e auxiliares) e com os dados oriundos dos exames em larga

escala torna-se base para o diálogo emancipatório que constrói caminhos para que, de fato, todos aprendam (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p. 30).

Entendemos o grau de complexidade de envolver todos/as na avaliação dos/as estudantes, incluindo sujeito escolares e não escolares e, mais, as avaliações em larga escala. Por mais que haja um projeto político pedagógico que prime pela gestão democrática, pela participação ativa dos sujeitos que fazem a escola, acreditamos, de forma assertiva, que há especificidades formativas para avaliação as aprendizagens. O/a docente, de fato, acompanha o/a estudante, em seus processos, mais proximamente e possui formação para essa prática. Somos favoráveis, sim, ao debate, ao compartilhamento dos dados, já que é possível redirecionar decisões avaliativas que foram tomadas durante o processo.

Outro aspecto que nos chama a atenção, novamente, é a influência, o impacto das avaliações em larga escala. Conforme assinalamos, a pesquisa de Magalhães (2018) denuncia o engessamento que esse tipo de avaliação vinha exercendo, no contexto pesquisa, sobre as práticas pedagógicas, contribuindo para uma supremacia da avaliação em larga escala em detrimento dessa prática sendo operacionalizada pensando nas singularidades do chão da escola, da sala de aula.

Reportando-nos ao Currículo em Movimento, frisamos que seus Pressupostos Teóricos (DISTRITO FEDERAL, 2014c) orientam o trabalho através da prática formativa, pois “compreende que a função formativa da avaliação é a mais adequada ao projeto de educação pública democrática e emancipatória. Compreende, também, que a função diagnóstica compõe a avaliação formativa, devendo ser comum aos demais níveis da avaliação” (p. 71). Sustenta o uso do termo avaliação para as aprendizagens, porque

nos situa no campo da educação com a intenção de avaliar para garantir algo e não apenas para coletar dados sem comprometimento com o processo. A avaliação da aprendizagem se sustenta no paradigma positivista e, portanto, distancia-se do avaliado, buscando certa “neutralidade”. Enquanto isso, a Avaliação para as aprendizagens se compromete com o processo e não somente com o produto da avaliação (DISTRITO FEDERAL, 2014c, p. 71).

Novamente, chamamos a atenção para o teor negativo, nesse caso, do Currículo em Movimento, para o termo: avaliação das aprendizagens. Conforme realçamos, esta já esteve, na literatura, em consonância com uma prática formativa, portanto, recuperamos esse aspecto, entendendo a dinâmica que marca a construção do conhecimento. De fato, na contemporaneidade, cabe optarmos pela avaliação para as aprendizagens, entendendo o processo, a mediação, mas não queremos dicotomizar esses termos.

Esse documento defende a prática da progressão continuada, que pode ser realizada através de reagrupamentos de estudantes e, ainda, “a escola poderá acrescentar outros

mecanismos e estratégias pedagógicas após análise realizada pelo conselho de classe, entre os quais o desenvolvimento de projetos interventivos, autoavaliação, feedback ou retorno, avaliação por pares ou colegas, etc. (DISTRITO FEDERAL, 2014c, p. 72). Além disso, defende que do “planejamento e desenvolvimento das práticas avaliativas participem a equipe gestora e de apoio (SEAA¹⁶, SOE¹⁷ Sala de Recursos), coordenadores pedagógicos, professores, estudantes numa relação dialógica e recíproca” (DISTRITO FEDERAL, 2014c, p. 71).

Retomamos, novamente, esse aspecto da avaliação coletiva, incluindo vários segmentos da comunidade escolar. Entendemos que o/a docente acompanha, de perto, o processo de construção de conhecimento. Num trabalho articulado com a autoavaliação, é possível, cremos, num primeiro momento, assegurar essa prática numa perspectiva formativa. A posteriori, para conferir mais transparência, clareza a esse processo, esses dados/registros podem ser socializados, a fim de ampliar o debate e alcançar, de forma mais fidedigna possível, um processo formativo de avaliação.

Outro documento contemplado no Quadro 10, bem como nas entrevistas empregadas, foi a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017). Trata-se de “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (p. 07). De alcance nacional, norteia a elaboração de currículos e propostas pedagógicas dos sistemas de ensino. Em relação à etapa do ensino fundamental, valoriza

as situações lúdicas de aprendizagem, aponta para a necessária articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil. Tal articulação, precisa prever tanto a progressiva sistematização dessas experiências quanto o desenvolvimento, pelos alunos, de novas formas de relação com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos (BRASIL, 2017, p. 57).

Esse documento desconsidera o que fora construído, até então, tanto na literatura que trata de alfabetização, quanto em documentos de base legal, a exemplo do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2012a), de introduzir e consolidar a alfabetização nos três primeiros anos do ensino fundamental. Ou seja, preconiza dois anos para essa construção. Do mesmo modo, fere esse princípio temporal previsto, também, no Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2018a).

¹⁶ SEAA: Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem – equipe formada por um/a pedagogo/a e um/a psicólogo/a com a função de atuar no assessoramento e no atendimento individualizado aos estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem.

¹⁷ SOE: Serviço de Orientação Educacional – cada escola, no Distrito Federal, conta com o apoio de, pelo menos, um orientador educacional.

Vejamos o que o documento aponta a respeito do tempo para a consolidação da alfabetização:

nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos (DISTRITO FEDERAL, 2018a, p. 59).

Em nossa pesquisa, ao serem questionados sobre as divergências encontradas na BNCC (BRASIL, 2017) e no Currículo em Movimento (2018a), os docentes alegaram que não tinham conhecimento do conteúdo do documento, conforme sinalizamos na primeira seção analítica desse estudo. Na ocasião, o P5 (3º ano) alegou: “na verdade, eu participei, há muito tempo atrás, de uma palestra em uma escola falando sobre a BNCC. Assim, ainda não tinha sido aprovada, mas estava a passos de ser. Assim, eu participei da palestra, mas essa questão que você acabou de falar aí, eu não tive conhecimento ainda não”. O professor, nesse momento, se remeteu à pergunta realizada a respeito do que esse documento preconizava para os campos da avaliação e da alfabetização.

Para a BNCC (BRASIL, 2017, p. 63), “o processo de alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica” ao longo dos dois primeiros anos do BIA, pois, “aprender a ler e escrever oferece aos estudantes algo novo e surpreendente: amplia suas possibilidades de construir conhecimentos nos diferentes componentes, por sua inserção na cultura letrada, e de participar com maior autonomia e protagonismo na vida social”.

Sobre a questão da alfabetização se consolidar até o final do 2º ano, questionamos os/as docentes se essa modificação vinha impactando suas práticas no cotidiano da escola. Nesse momento, o P5 (3º ano) sublinhou: “não sei se para vocês de primeiro e segundo ano pode ter alguma mudança, mas eu acho que no terceiro, quando o professor é competente, não tem como dizer que não”. Já a P2 (2º ano) enfatizou: “isso que eu ia falar, eu já tenho consciência do que eu tenho que fazer” e a P1 (1º ano) completou: “o professor já tem compromisso com o trabalho”. Em síntese, os/profissionais comungaram da compreensão de que a BNCC não teve impacto no planejamento, porque eles/as já realizam um trabalho pautado pelas metas de cada ano. Para a coordenadora, “ter puxado para o segundo ano, eu acho que ficou um período muito curto. É a minha visão, mas os professores têm que pegar firme, né? Para que eles saiam no segundo ano bem”. A P3 relatou de sua experiência anterior como supervisora pedagógica,

da experiência de fora de sala, porque eu via dessa forma: o primeiro ano o professor rala pra caramba para alfabetizar o menino. O terceiro corre atrás do prejuízo da lacuna do segundo. Eu via muito o segundo ano como uma lacuna. Não estou falando dessa realidade que estou vivendo hoje, estou falando de anos para trás. Você via que o professor do segundo ano, nas escolas que eu passei, parece que andava meio

perdido no segundo ano. Sem saber o que fazer no segundo ano. O primeiro alfabetiza, o terceiro consolida e o segundo fica meio que perdido. Então a maioria dos meninos do segundo ano, eles não tiveram grandes avanços em aprendizagens. E aí quando chegava lá no terceiro, o professor tinha que correr atrás do prejuízo na produção textual, nessa questão de consolidar a alfabetização. Então eu acredito que essa mudança aí na BNCC para o segundo ano foi uma forma de dar uma sacudida no povo que pega o segundo ano, porque acha que é confortável. Tipo o nível silábico que o menino chega e não quer sair (Professora 3 - 2º ano).

No concernente, especificamente, ao aspecto temporal imposto pela BNCC, os/as professores/as pareciam concordar com essa premissa, visto que já atuavam pensando nas expectativas de aprendizagem para cada ano-ciclo. A P3 foi mais assertiva quanto ao 2º ano, apontando que, pela sua experiência prévia, o/a estudante ficava estagnado, o que gerava problemas, segundo ela, no 3º ano. Somente a coordenadora reconheceu que o tempo ficou mais curto para consolidar a alfabetização.

Mais uma vez, sobre essa dimensão temporal, sublinhamos que, em nosso país, ainda não vivemos uma universalização da educação infantil, de modo que, de fato, para várias crianças, ter acesso à escola, ser inserida, oficialmente, no processo de alfabetização, só ocorre no 1º ano do ensino fundamental. Defendemos o tempo de três anos pensando em políticas que precederam a Base, a exemplo do PNAIC (BRASIL, 2012a).

A orientação, na BNCC (2017), considerando os anos iniciais do ensino fundamental, é aprofundar as experiências que o/a estudante já teve com a língua: tanto oral como escrita. Dessa forma, a progressão ocorrerá da seguinte maneira:

no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, no eixo Oralidade, aprofundam-se o conhecimento e o uso da língua oral, as características de interações discursivas e as estratégias de fala e escuta em intercâmbios orais; no eixo Análise Linguística/Semiótica, sistematiza-se a alfabetização, particularmente nos dois primeiros anos, e desenvolvem-se, ao longo dos três anos seguintes, a observação das regularidades e a análise do funcionamento da língua e de outras linguagens e seus efeitos nos discursos; no eixo Leitura/Escuta, amplia-se o letramento, por meio da progressiva incorporação de estratégias de leitura em textos de nível de complexidade crescente, assim como no eixo Produção de Textos, pela progressiva incorporação de estratégias de produção de textos de diferentes gêneros textuais (BRASIL, 2017, p. 89).

Diferentemente do que propõe esse estudo, baseado em Moraes (2019; 2012; 2009) e Soares (2021; 2020; 2012; 2004; 2003), que defendem que o estudante necessita se apropriar de um sistema notacional (MORAIS, 2012) e não aprender um código, na BNCC (2017), encontramos, ainda, o uso dos termos **codificar** e **decodificar** para o ensino de um alfabeto mecânico e estático. Sobre esse assunto, o documento aponta que

é preciso que os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura – processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado, ou seja, consiga “codificar e decodificar” os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras),

o que envolve o desenvolvimento de uma consciência fonológica (dos fonemas do português do Brasil e de sua organização em segmentos sonoros maiores como sílabas e palavras) e o conhecimento do alfabeto do português do Brasil em seus vários formatos (letras imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas), além do estabelecimento de relações grafofônicas entre esses dois sistemas de materialização da língua (BRASIL, 2017, p. 89).

Indo de encontro ao uso dos termos codificar e decodificar para o processo de alfabetização, Morais (2012, p. 47) acredita que essas expressões “veiculam uma imagem errônea e falsamente simplificada do trabalho cognitivo que qualquer aprendiz (criança, jovem ou adulto) precisa fazer para se alfabetizar”.

Além disso, pela compreensão da citação anterior, a constelação de habilidades fonológicas (SOARES, 2020) foi ignorada, já que o documento indica começar esse trabalho pelos fonemas e, a posteriori, continuar com unidades linguísticas maiores. Chamamos a atenção, ainda, para o termo “mecânica da leitura/escrita”, por entendemos que a apropriação desses campos se constitui num processo dinâmico, criativo, complexo, portanto, não mecânico.

Em complemento ao processo de alfabetização, o documento indica que é necessária a “construção do conhecimento das relações fonografêmicas”. Nesse caso, a BNCC (2017) acompanha o termo com o que denomina de “ortografização, que complementarmente o conhecimento da ortografia do português do Brasil” (BRASIL, 2017, p. 91), tendo “em mente que este processo de ortografização em sua completude pode tomar até mais do que os anos iniciais do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2017, p. 93). Esse trabalho da alfabetização e ortografização se inter-relacionam com os gêneros textuais, indicando, por isso, uma progressão na escolha desses textos para cada ano, sendo que

evidentemente, os processos de alfabetização e ortografização terão impacto nos textos em gêneros abordados nos anos iniciais. Em que pese a leitura e a produção compartilhadas com o docente e os colegas, ainda assim, os gêneros propostos para leitura/escuta e produção oral, escrita e multissemiótica, nos primeiros anos iniciais, serão mais simples, tais como listas (de chamada, de ingredientes, de compras), bilhetes, convites, fotolegenda, manchetes e lides, listas de regras da turma etc., pois favorecem um foco maior na grafia, complexificando-se conforme se avança nos anos iniciais. Nesse sentido, ganha destaque o campo da vida cotidiana, em que circulam gêneros mais familiares aos alunos, como as cantigas de roda, as receitas, as regras de jogo etc. Do mesmo modo, os conhecimentos e a análise linguística e multissemiótica avançarão em outros aspectos notacionais da escrita, como pontuação e acentuação e introdução das classes morfológicas de palavras a partir do 3º ano (BRASIL, 2017, p. 93).

Retomamos, da citação anterior, a dimensão enfatizada: **fonografêmica** e, na mesma proporção, não apreendemos a prioridade nas relações **grafofônicas**. Se aliamos essa premissa à ênfase no fonema, entendemos melhor a opção epistemológica, mas, também, política do

documento no quesito alfabetização. Do mesmo modo, tenta conciliar dois termos: ortografização que irá complementar o ensino da ortografia. Recorrendo a Morais (2012), fica claro, para nós, a ênfase no ensino do sistema de escrita alfabética para, *a posteriori*, frisar na ortografia. Para o autor, trata-se de um objeto de conhecimento a ser focado ao longo da escolarização, mas que pode ser introduzido seu ensino sistemático após a apropriação da base alfabética de escrita.

Remetendo-nos a outro pilar importante dessa pesquisa, ou seja, **avaliação**, e considerando contribuições da BNCC (2017, p. 17), apreendemos que esta deve ser integrada aos currículos para “assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação”. Uma dessas ações visa “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, 2017, p. 17).

Curiosa, a expressão “construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado...”, já que se a prática é processual, o resultado o integra, nesse caso, não é visto, concebido como algo em separado. Considerando essa premissa com o campo da alfabetização, entendemos ser crucial lançar mão de alternativas diagnósticas, processuais, a fim de acompanhar o avanço do aprendiz na (re)construção da base alfabética de escrita, por exemplo.

Nesse contexto, o documento assume a proposta da educação integral, onde “a sociedade contemporânea impõe um olhar inovador e inclusivo a questões centrais do processo educativo: o que aprender, para que aprender, como ensinar, como promover redes de aprendizagem colaborativa e como avaliar o aprendizado” (BRASIL, 2017, p. 14). Portanto, nessa proposta, é preciso reconhecer o estudante como sujeito de aprendizagem, que necessita:

reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (BRASIL, 2017, p. 14).

O Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2018a, p. 13) ressalta que “a finalidade precípua do ensino da Língua Portuguesa é propiciar aos estudantes a competência comunicativa, ou seja, a capacidade de expressar-se adequadamente em qualquer situação, de

forma oral e escrita, portanto, ler e escrever proficientemente”, além de “desenvolver multiletramentos, um conjunto de novas práticas de leitura, de escrita e de análise crítica, a partir de práticas de linguagens contemporâneas e colaborativas que fortaleçam o papel ativo do estudante, evidenciando seu protagonismo e participação crítica” (DISTRITO FEDERAL, 2018a, p. 17).

Com relação ao trabalho de alfabetização e letramento, esse documento orienta que

as práticas de linguagem em sala de aula devem estar orientadas de modo que se promova a alfabetização na perspectiva do letramento e, como afirma Soares (2009; 2018), que se proporcione o aprendizado da leitura e da escrita (sistema alfabético e ortográfico) atrelado à apropriação desse sistema de escrita para o uso competente nas práticas sociais. Também nesse sentido, conforme estudos de Morais (2012), é imprescindível um trabalho constante com as propriedades do Sistema de Escrita Alfabética – SEA, visando a compreensão e apropriação do mesmo pelos estudantes, ampliando e consolidando o processo de alfabetização. Assim, alfabetizar e letrar são ações distintas, mas, indissociáveis, possibilitando o ensino da leitura e da escrita no contexto das práticas sociais, de modo que o sujeito se torne, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado (DISTRITO FEDERAL, 2018a, p. 20).

Conclui, ainda, que “a alfabetização é um processo complexo que implica a compreensão do estudante passar por etapas sucessivas e pela elaboração de hipóteses para se apropriar do sistema de escrita alfabética” (DISTRITO FEDERAL, 2018^a, p. 20). O documento orienta que essa diversidade de hipóteses sempre estará presente na sala de aula e “deve ser vista como um aspecto importante na organização do trabalho pedagógico contemplando a lógica do processo de aprendizagem, em contextos significativos e com a variedade de gêneros textuais que circulam no meio social” (DISTRITO FEDERAL, 2018a, p. 20). Em síntese, retomando os conceitos de alfabetização e letramento defendidos no Currículo em Movimento, a preocupação em focar, também a progressão do ensino de língua portuguesa no bloco inicial de alfabetização, entendemos que essa opção teórica está alinhada com a perspectiva da avaliação formativa. As narrativas docentes, bem como da coordenadora pesquisada, comungam dessa compreensão.

A organização escolar no Distrito Federal, conforme realçamos nesse estudo, é em ciclos de aprendizagens e é guiada pelos princípios da progressão continuada que “pressupõe avanço nas aprendizagens dos estudantes, diferentemente da chamada promoção automática, caracterizada pela aprovação dos estudantes nos anos escolares independente da conquista das aprendizagens” (DISTRITO FEDERAL, 2018a, p. 10). Essa organização pressupõe, portanto, uma progressão de objetivos e conteúdos para os três anos do BIA, de forma que “devem ser oportunizadas situações de letramento que retomem, aprofundem e ampliem conteúdos num desenvolvimento em espiral do currículo; aumentando a competência comunicativa para

expressar-se de forma adequada nas diversas situações e práticas sociais” (DISTRITO FEDERAL, 2018a, p. 21).

A coordenadora da escola pesquisada relatou que o planejamento coletivo com os professores, baseado no Currículo, era feito no início do ano e também acontecia toda semana para realizarem os ajustes. Segundo ela, era “na prática mesmo, eles fazem essa coordenação semanalmente em cima do Currículo. Então eles pegam... a gente fez a divisão do Currículo no início do ano, mas a gente já teve que fazer várias adaptações”. Nesse contexto, chamamos a atenção para o caráter inventivo, criativo, dos/as professores/as, conforme acentua Chartier (2007).

A coordenadora avaliou o Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2018a) como um “documento muito bom, que norteia bem” e completou, trazendo a sua experiência pessoal do conhecimento desse documento:

quando eu entrei na secretaria, a gente trabalhava muitos conteúdos, né? Então o que norteava a gente, era: vamos trabalhar isso, isso e isso. Hoje não, hoje a gente vê que os professores têm esse entendimento. O que o Currículo está dizendo? Então dentro daquilo... Dentro daquilo ele dali eles partem para as coisas que pareciam se encaixar, né? Então o Currículo, ele tem norteado, eu acho que hoje a gente tem um ganho muito grande na secretaria, que é os professores realmente, propriamente pegarem o Currículo, faz parte do nosso planejamento (Coordenadora).

O documento supracitado, mantém a concepção da avaliação formativa, no capítulo das ciências humanas, o processo de ensino e aprendizagem e o termo avaliativo são assim definidos:

o processo de ensino-aprendizagem deve ser sustentado por uma postura profissional emancipatória que coordena e articula os saberes por meio de uma ação didática que explora e problematiza experiências, propõe situações desafiadoras que sejam reflexivas e ampliem as possibilidades de aprender. Destaca-se, assim, o papel da avaliação formativa como fundamental ao fazer didático pedagógico, em que olhar, observar, descrever, registrar e analisar são essenciais para decisões de planejamento com o objetivo de promover as aprendizagens (DISTRITO FEDERAL, 2018a, p. 252).

Nessa perspectiva,

o ensino, então, não fica restrito à transmissão de conteúdos e à prática de avaliações que valorizem apenas o caráter quantitativo ao final de cada bimestre; diferente disso, aprimora-se constantemente os processos de ensinar, de aprender e de avaliar, tendo como princípio fundamental a garantia das aprendizagens para todos os estudantes (DISTRITO FEDERAL, 2018a, p. 10).

Com relação à orientação do trabalho pedagógico na escola e o uso dos documentos norteadores, a coordenadora afirmou que se baseavam apenas no Currículo em Movimento (2018a) e que tiveram poucas formações com os professores voltados para estudos da BNCC (2017). Sobre esse assunto, ainda pontuou: “a gente trabalha com o Currículo propriamente dito,

né? Basicamente. A gente teve, sim, alguns estudos sobre a BNCC. Eu lembro bem vagamente. Mas no dia a dia mesmo, na coordenação daquilo que a gente planeja é em cima apenas do Currículo” (Coordenadora). Em relação à leitura e estudo, o P5 (3º ano) nos trouxe que não era muito de sua prática fazer a leitura dos documentos, mas, alegou ler os documentos mais próximos de sua prática. Eis o que enfatizou:

às vezes, por exemplo, quando eu pego o meu diário eletrônico, eu abro o diário, tem tanta coisa para você ler lá. Então ali eu já leio, porque é uma coisa que está mais próxima. Então assim, as Diretrizes de Avaliação, por exemplo, o Currículo, nós tivemos um estudo nesse ano. Tivemos uma semana de estudo no início. Acho que todo ano a gente tem. Avaliação do Currículo, retirar os conteúdos mais significativos para serem trabalhados com os alunos (Professor 5 – 3º ano).

Desse relato, podemos destacar que a utilização do Currículo em Movimento (2018a) se limita à retirada de conteúdos para elaboração dos planejamentos docente. Inferimos, portanto, não haver momento de discussão coletiva sobre o documento na íntegra.

O último documento analisado, disposto no Quadro 10, é o Regimento interno da SEEDF (DISTRITO FEDERAL, 2019). Esse material “baseia-se nos princípios da legalidade, imparcialidade, da proteção integral às crianças e aos adolescentes, da gestão democrática, e da dignidade da pessoa humana” (DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 12). Tem a função de subsidiar “o planejamento e o adequado desenvolvimento do trabalho realizado pelas Unidades Escolares, considerando as normas e regulamentações de ensino” (DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 12).

Em seu artigo 182, enfoca o tema da avaliação no ensino fundamental, onde orienta que:

avaliação é realizada por meio da observação e do acompanhamento contínuo das atividades individuais e coletivas, com o objetivo de se constatar os avanços obtidos pelo estudante e favorecer o (re)planejamento docente, considerando as dificuldades enfrentadas no processo de ensino e aprendizagem, bem como a busca de soluções. §1º No 1º ano e no 2º ano do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, a avaliação não assume caráter promocional ano a ano, sendo admitida a retenção apenas no 3º ano. [...] §4º Os resultados das avaliações são registrados, sob forma de Relatórios de Avaliação - RAv, compartilhados com as famílias e/ou os responsáveis legais e o próprio estudante ao final de cada bimestre. § 5º O Relatório de Avaliação – RAv constitui-se documento de escrituração escolar, compondo o dossiê do estudante, e deve acompanhá-lo quando de sua transferência (DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 77).

Percebemos, portanto, que, mesmo sem a leitura dos documentos norteadores da prática pedagógica, os/as docentes pesquisados enfatizaram esses aspectos do registro, do acompanhamento processual das aprendizagens construídas, entre outros aspectos, alinhando-se, desse modo, aos pressupostos defendidos pelo material supracitado. Remetendo-se a essa temática, a P2 (2º ano) declarou: “a gente tem que seguir no RAv a orientação da SEE, como, por exemplo, de pontuar os componentes curriculares, o desenvolvimento do aluno e as

intervenções que a gente fez com o menino para que ele sanasse aquelas dificuldades. Tem que seguir essa orientação”.

Interessante pontuar a perspectiva assertiva enfatizada pela docente supracitada. Ao explicitar: “a gente tem que seguir” parecia não ter ou não poder lançar mão de outra alternativa, ou seja, ser algo impositivo. De todo modo, queremos realçar a proximidade das narrativas, com os pressupostos defendidos pela Secretaria de Educação.

Retomando o documento, frisamos que ele norteia o trabalho de todos os envolvidos no trabalho no cotidiano escolar. Nele, temos definido que o “supervisor, em articulação com os demais profissionais da equipe gestora, será responsável pela supervisão pedagógica, administrativa e financeira da unidade escolar em consonância com as deliberações do Conselho Escolar, respeitadas as disposições legais” (DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 21). Dentre várias outras, destacamos as seguintes atribuições do Supervisor:

- II - Conhecer, cumprir e divulgar os princípios e as diretrizes da administração pública, a legislação e as normas vigentes, incorporando-as à prática gestora no cotidiano da gestão escolar;
- V - Mediar a elaboração, a implementação, o acompanhamento e a avaliação do Projeto Político Pedagógico - PPP da unidade escolar;
- VI - Divulgar e incentivar a participação dos professores em todas as ações pedagógicas e de formação continuada promovidas pela SEEDF;
- VIII - coordenar a elaboração periódica de relatórios das atividades pedagógicas, administrativas e financeiras e encaminhá-los sempre que solicitado;
- IX - Coordenar, acompanhar e avaliar a execução dos serviços de apoio disponíveis na unidade escolar, com vistas à aquisição das aprendizagens (DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 22).

Na SEEDF, a organização pedagógica nas unidades de ensino é formada por vários serviços. Em primeira instância, essa organização compete “à equipe gestora e, complementarmente, aos demais profissionais da unidade escolar, a saber” (DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 56):

- I - Serviço de Coordenação Pedagógica;
- II - Equipe de Apoio:
 - a) Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem
 - b) Orientação Educacional
 - c) Atendimento Educacional Especializado/Sala de Recursos (DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 56)

No momento da conversa com a coordenadora, ela alegou que já leu as atribuições do cargo, porém, não se lembrava em qual documento. Vejamos o que declarou:

Então, quando eu entrei na coordenação, eu dei uma lida sim, não lembro o nome do documento não, não vou mentir para você. Mas eu dei uma lida, sim, nas minhas atribuições, no que tinha que ser feito com relação a esse acompanhamento e a questão de colocar mesmo para que os professores observem os documentos que norteiam (Coordenadora).

A coordenação pedagógica na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal é um “espaço-tempo de reflexões sobre os processos pedagógicos de ensino e de aprendizagem e formação continuada, tendo por finalidade planejar, orientar e acompanhar as atividades didático-pedagógicas, a fim de dar suporte ao Projeto Político Pedagógico - PPP” (DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 56). Portanto, para o coordenador pedagógico o documento orienta, dentre várias outras, as seguintes atribuições:

- II - participar da elaboração, da implementação, do acompanhamento e da avaliação do Projeto Político Pedagógico - PPP da unidade escolar;
- VI - estimular, orientar e acompanhar o trabalho docente na implementação do Currículo da Educação Básica e das Orientações Pedagógicas da SEEDF, por meio de pesquisas, de estudos individuais e em equipe, e de oficinas pedagógicas locais, assegurando a Coordenação Pedagógica como espaço de formação continuada;
- VIII - colaborar com os processos de avaliação institucional, articulando os três níveis de avaliação, com vistas à melhoria do processo de ensino e aprendizagem e recuperação dos rendimentos/ desempenho escolar (DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 57).

Tratando, especificamente, do inciso VIII, verificamos que há menção à avaliação e o papel desse profissional nessa prática avaliativa no interior da escola. Ao ser questionada se conseguia realizar, no cotidiano, as atribuições, a coordenadora revelou que

a gente tenta, a gente tenta. A questão de sentar com eles, é... eu acho que é primordial, de você sentar mesmo e coordenar, porque a gente senta e a gente coordena dia por dia. Tal dia a gente vai fazer o quê? Qual é o objetivo desse dia? O que vai trabalhar nesse dia? Terça-feira é dessa forma, quarta-feira dessa forma. O coordenador, ele se apropria daquilo que está sendo feito em sala, que uma coisa é ter aqui o currículo, eles trabalharam lá da forma que eles imaginam e outra coisa é você sentar com grupo, você refletir, o grupo colocar as posições e a gente montar ali dia por dia. Então, quando o coordenador faz isso, ele tem propriedade naquilo que está sendo trabalhado dentro de sala de aula, né? Você tem propriedade para falar, para questionar, para levantar alguma situação. Então esse trabalho eu acho que ele é importantíssimo (Coordenadora).

Um outro espaço de reflexão nas escolas é o conselho de classe que, para o Regimento interno (DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 30), “é órgão colegiado integrante da Gestão Democrática e se destina a acompanhar e avaliar o processo de educação, de ensino e das aprendizagens, havendo tantos Conselhos de Classe quantas forem as turmas existentes na unidade escolar”. De acordo com o referido documento, desse momento participam:

- I - todos os docentes de cada turma e representante da equipe gestora, na condição de conselheiros natos;
- II - Pedagogo – Orientador Educacional;
- III - representante da carreira Assistência à Educação;
- IV - representante das famílias e/ou responsáveis legais;
- V - representante dos estudantes a partir do 6.º ano do Ensino Fundamental ou do primeiro segmento da Educação de Jovens e Adultos, escolhidos

por seus pares, garantida a representatividade dos estudantes de cada uma das turmas;
VI - representantes dos serviços de apoio especializado (DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 30).

O Conselho de Classe pode, também, “ser participativo, com a presença de todos os estudantes e professores de uma mesma turma, assim como das famílias e/ou dos responsáveis legais” (DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 30). Esse é um momento muito importante para se discutir os aspectos pedagógicos da escola, por isso, compete ao conselho de classe:

I - implementar e avaliar a execução do Projeto Político Pedagógico - PPP na perspectiva da avaliação formativa;
II - elaborar o seu Plano de Ação Anual;
III - analisar, de forma ética, aspectos relativos à aprendizagem dos estudantes, considerando:
a) as necessidades individuais;
b) as intervenções realizadas;
c) os avanços alcançados;
d) as estratégias pedagógicas adotadas;
e) projetos interventivos;
f) os reagrupamentos.
I - identificar e propor elementos e ações que promovam as aprendizagens, inclusive mediante a análise dos índices de desempenho;
II - discutir e deliberar sobre ações pedagógicas interventivas;
III - discutir e deliberar sobre a aplicação do regime disciplinar de caráter pedagógico e de recursos interpostos;
IV - deliberar sobre os casos de aprovação, reprovação e avanço de estudos (DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 31).

A periodicidade do conselho de classe é uma vez a cada bimestre, podendo acontecer “extraordinariamente, a qualquer tempo, por solicitação do Diretor da unidade escolar ou de um terço dos membros desse colegiado” (DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 31). Sua funcionalidade deverá estar de acordo com o orientado nas Diretrizes da SEEDF.

O Regimento (DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 71) também orienta acerca da organização curricular nos anos iniciais do ensino fundamental, devendo esta enfatizar “a construção de conceitos, procedimentos e atitudes a partir das mediações feitas pelos estudantes e, principalmente pelo professor, possibilitando ao estudante ampliar sua capacidade de aprender”, e deverá ser “constituída, obrigatoriamente, pela Base Nacional Comum e pela Parte Diversificada em todas as etapas da Educação Básica e na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, organicamente integradas por meio da interdisciplinaridade e da contextualização” (DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 71).

O Regimento interno, em seu artigo 170, trata do sistema permanente de avaliação educacional do Distrito Federal, que tem como princípio:

a centralidade da ação educativa nos estudantes e possibilita aos gestores educacionais e à comunidade escolar acompanhar as aprendizagens dos estudantes, por meio de

dados emanados da unidade escolar e das análises realizadas pela SEEDF, com vistas a garantir os direitos às aprendizagens (DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 74).

A avaliação é colocada como “categoria central da organização do trabalho pedagógico, visa diagnosticar, intervir, acompanhar e orientar os processos educacionais nos seus três níveis, aprendizagem, institucional e em larga escala” (DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 75). Os processos avaliativos nas escolas devem se orientar pelo “Currículo da Educação Básica, as Diretrizes de Avaliação Educacional e a Organização Curricular do Projeto Político Pedagógico - PPP da unidade escolar constituem os parâmetros orientadores dos processos avaliativos praticados na e pela unidade escolar” (DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 75). Portanto, a

função formativa da avaliação é o princípio norteador das práticas avaliativas em toda a Rede Pública de Ensino do Distrito Federal [...] A unidade escolar deverá fazer constar em seu Projeto Político Pedagógico - PPP os critérios para a avaliação dos estudantes, em consonância com este Regimento (DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 75).

A respeito dos documentos aqui elencados, recorreremos novamente ao excerto da P3 por acharmos pertinente retomar a narrativa em sua completude:

eu acredito que, é assim, por mais que o povo pense e dê a impressão que a gente trabalha com cada um fazendo o que quer dentro da sua sala, porque a gente escuta muito esse discurso: “Fechei a minha porta e faço o que eu quero.” Mas, a coisa não é bem assim. A gente tem documentos que temos que seguir. Responder, caso a gente não cumpra esses documentos. Existem diretrizes para tudo quanto é coisa dentro da SEE. A escola também tem um PPP, que você precisa conhecer para trabalhar ali, né? Porque, muitas vezes, você não concorda com que está ali. É aquela história: “Tem reagrupamento, mas eu não gosto de fazer.” Você não gosta, mas é a proposta da SEE, não é você quem decide. Então acredito que a gente tem realmente um manual para gente seguir. E o ápice disso tudo é resumir todas as ações que você fez ali dentro da RAV, do relatório de menino. Esse é todo o percurso que você caminhou com ele durante aquele bimestre. E você vai sintetizar de uma forma que quem vai ler possa entender o que você fez durante todo o tempo. E é uma avaliação sim, do seu trabalho também, o relatório. Porque ali você vai estar falando o que você fez com o menino, de que forma que você fez, que caminho você percorreu, o resultado que você teve e se você não atingiu o que você vai fazer para o próximo, para atingir os resultados esperados para aquele bimestre (Professora 3 - 2º ano).

Consideramos um ponto a ser discutido quando a P3 (2º ano) salientou que na rede havia documentos que precisavam, necessariamente, serem seguidos, independentemente da concepção que tinha. Deu o exemplo do **projeto de reagrupamentos** que não gostava de concretizá-lo, mas que se constituía numa proposição da rede. Mais crítico, ainda, é o momento em que realça “não é você quem decide”, porque deu a entender o caráter impositivo de documentos prescritivos, oficiais. Nesse momento, recuperamos a teoria da fabricação do cotidiano (CERTEAU, 2013), visto que entendemos que há, sim, uma margem de manobra no interior da escola, da sala de aula para a fabricação de táticas. Desse modo, o/a professor/a prioriza, aciona encaminhamentos didáticos em que, de fato, acredita.

Seguimos com o depoimento da P3 (2º ano), remetendo-se aos documentos oficiais:

eu acho muito rico. Eu só gostaria que ele fosse mais efetivo. Que se cumprisse mais. Eu realmente fico pensando assim, quando eu estava na supervisão pedagógica eu ficava pensando: “Quantos professores já leram o Currículo? Quantos professores pegaram o Currículo da educação infantil para ver ali, aquele tanto de coisa, aquele tanto de orientações que estão ali para você fazer?” Então assim, eu acho riquíssimo. Acho que as pessoas que elaboram têm conhecimento vasto e maravilhoso. Acho que ainda é aquela história, a prática é bem distante da teoria (Professora 3 - 2º ano).

Muito interessante conjugarmos o excerto anterior, da mesma professora (P3 - 2º ano), com esse último. Conforme sublinhamos, há um relato que vai na direção de apontar a supremacia dos documentos oficiais, desconsiderando as singularidades do saber-fazer. Nesse último depoimento, fica claro o distanciamento que esses documentos (saber a ensinar) mantêm com o saber efetivamente ensinado, no momento em que a docente declara: “acho que é aquela história, a prática é bem distante da teoria”. Nesse caso, ela reconhece a importância dos documentos oficiais, mas se coloca no lugar de quem operacionaliza um outro saber, considerando a singularidade do chão da sala de aula.

A professora P2 (2º ano) relatou a dificuldade de se apropriar das leituras dos documentos e apontou o espaço-tempo da coordenação pedagógica para auxiliar nessa questão. Sobre esse assunto, assinalou:

eu acho que a escola, eu não sei, eu não sou muito de ler esses documentos, não. Também não vou ficar aqui fingindo, mas eu acho que a escola poderia, sei lá, são tantas coletivas com tanto assunto que traz. Então, de repente, eu acho que a escola poderia arrumar uma maneira dos professores se apropriarem mais (Professora 2 - 2º ano).

Com base no excerto da P2, apreendemos que a mestra acenou para a importância de a formação priorizar o estudo desses documentos oficiais da Secretaria de Educação. Na mesma direção, o P5 (3º ano), assumindo uma postura de defesa de si e dos seus pares, também comentou a respeito da leitura dos documentos. Vejamos o que enfatizou:

eu acho que o professor é obrigado a ler o PPP da escola. Aí é uma obrigação. Isso aí eu sempre leio. Na primeira vez eu, porque a gente sempre faz a reestruturação, todo ano. Então isso aí é importante, é algo, é um documento da sua escola e, por isso, você não pode fugir da leitura desse documento aí. Mas os outros, eu falo para vocês que, na verdade, eu não tenho muita paciência para fazer leitura não (Professor 5 - 3º ano).

O fato de estarem em sala de aula, com o tempo da coordenação destinado ao planejamento de atividades, houve essa explicitação de dificuldade da leitura dos documentos, por parte dos/as docentes. Entretanto, a P1(1º ano) trouxe a necessidade, mais uma vez, de potencializar os momentos destinados à formação para esses estudos. Eis o que realçou:

eu acho que, para a gente que está em sala de aula, ler é complicado mesmo. Mas também acho que tem que haver formação. E a título de quem está fora de sala aula, dar uma organizada para passar para gente de uma forma mais dinâmica, porque são muitas as demandas de uma sala de aula. E eu também não sou muito de ler não (Professora 1 - 1º ano).

Sobre esse assunto, a coordenadora concordou que os documentos eram muito importantes, justamente porque contribuía na/para a prática pedagógica. A seguir, seu relato:

eu acho que contribui por quê? Porque nos dá essa visão, essa visão, por exemplo, que eu tenho de avaliação hoje, veio muito desses documentos, né? [...] Da questão das avaliações, da forma como os professores avaliavam, e esses documentos nos fazem enxergar essas coisas, né? Nos fazem enxergar que a criança... que a avaliação não é uma coisa estanque, é um processo. Que avaliação, ela serve para isso: para que a criança ou professor, a partir daquilo, possa partir para outra, igual eu falei, né? Para outras retomadas ou retomar o que já foi feito, ou voltar ou ir para frente ou evoluir. Então eu acho que esses documentos eles norteiam muito bem. Faz a gente refletir, né? (sic) Sobre a prática que a gente tem, tanto na coordenação quanto em sala mesmo (Coordenadora).

Percebemos, novamente, a importância da formação continuada dos profissionais da educação. Formação essa que tem a possibilidade ser realizada na própria escola, em momento de trabalho. Para os/as docentes pesquisados/as, havia esse momento, porém ele precisava ser ressignificado para que tivesse mais efetividade. Sobre esse assunto, a P4 (3º ano) declarou: “Assim, a necessidade que eu sinto é de uma coisa assim, dar uma enxugada naquilo ali. Mais prático, mas essencial e o que for possível de ser realizado dentro da nossa realidade” e completou: “eu acho que falta dinamismo nas informações”. Nessa mesma direção, a P2 (2º ano) acreditava que “deveria se falar mais nisso”. Já o P5 (3º ano) completou: “em se tratando dessa forma de leitura, de leitura conjunta em grupo, a gente sempre faz, mas para dizer que eu pego todos os documentos para fazer a leitura, eu não faço não”. Para esse profissional, esses momentos existiam, de formação, porém o estudo posterior não acontecia. Seguiu declarando: “é a falta do tempo do professor para ir lá. Falta de tempo”. Reforçamos, portanto, mais uma vez, a importância de qualificar os momentos de estudos coletivos e formação em serviço, o que faria com que o tempo previsto para estudos fosse melhor aproveitado, além do investimento, pela universidade, de pesquisas focadas no interior das escolas, da prática cotidiana do professor, como salienta Chartier (2007, p. 187): “só “pesquisas resultantes do pensamento e da ação dos professores permitiriam compreender como se aprende e se pratica um ofício... e como se melhora a eficácia do ensino”.

Fechamos esse bloco destacando que a SEEDF dispunha, como vimos, de um conjunto de documentos norteadores, incluindo o debate acerca da avaliação na alfabetização. Teoricamente, apreendemos um alinhamento entre a alfabetização numa perspectiva para o letramento e a avaliação formativa. Esse debate, para além desses documentos, vinham sendo

apropriados pelos sujeitos pesquisados, entretanto, cabe salientar a permanência desse **mundo paralelo**, marcado pelos saberes mobilizados na ação (CHARTIER, 2007). Não dá para insistir na transposição do saber a ensinar no saber efetivamente ensinado (CHEVALLARD, 1991), visto que os lugares de referência dessas produções são distintos, bem como seus sujeitos e suas ações. É importante adentrar nesse universo do saber-fazer, a fim de conhecer melhor como esse cotidiano, chamado de escola, funciona e se impõe para os demais espaços de produção de conhecimento.

A seguir, nos dedicamos a focar os desafios da alfabetização sob o olhar do/a docente.

3.4 DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DOCENTE

A perspectiva docente, relatada nessa pesquisa, reflete o dinamismo do trabalho, a criatividade, a inventividade e, também, os desafios que vão encontrando ao longo de suas trajetórias. Concordamos com Oliveira (2004, p. 261) de que falar sobre o ofício do/a professor/a se constitui em uma oportunidade de focar dificuldades que os docentes enfrentam, “bem como para explicitarem as possibilidades que tinham encontrado (incluindo as fabricações) no cotidiano em que atuavam, a fim de driblar os problemas de sala de aula”.

Compreendemos que, por vezes, é demandado demais do profissional docente, de modo que suas demandas extrapolam o contexto da sala de aula e, até os muros da escola. Por isso, se faz necessário discutir os percalços que eles vão encontrando ao longo do caminho, o que pode gerar certa frustração pelo trabalho não realizado.

O desafio mais pontuado pelos/as docentes pesquisados foi a questão do não cumprimento das metas previstas para cada ano. A respeito desse assunto, o P5 enfatizou:

o maior desafio que nós, enquanto professores do terceiro ano temos, é a questão daqueles alunos que já chegam com a questão da falta de pré-requisitos para a alfabetização. Então a gente já tem que iniciar o ano trabalhando com atividades diversificadas com eles, para que eles possam ir fazendo o acompanhamento. É aquela intervenção. Então eu acho que o maior desafio do terceiro ano é chegar aluno lá no terceiro ano com variados níveis (Professor 5 - 3º ano).

Parece ficar clara a necessidade de uma discussão a respeito da progressão do ensino nos vários componentes curriculares. Ao se remeter ao perfil de estudante do 3º ano, da falta de pré-requisitos, o P5 parecia estar se remetendo à ausência de alfabetização nos anos anteriores, de modo a ter que focar seu trabalho no atendimento da heterogeneidade dos ritmos de aprendizagens.

Frisamos que no início do ano letivo, através da avaliação diagnóstica, é comum que o professor se depare com uma diversidade de níveis em sua turma. Para Perrenoud (1999), a heterogeneidade dos aprendizes não deve ser ignorada, pois,

por mais selecionado que seja, nenhum grupo é totalmente homogêneo do ponto de vista dos níveis de domínio alcançados no início de um ciclo de estudos [...] Por mais neutro que seja, nenhum programa está à mesma distância das diversas culturas familiares das quais os alunos são herdeiros (PERRENOUD, 1999, p. 94).

Ao encontro dessa afirmação do autor, a P4 (3º ano) alegou: “não existe homogeneidade, e nunca vai existir essa homogeneidade, mas a gente parte do princípio de que pelo menos metade da turma chegue no nível que o professor do terceiro ano espera receber”. Percebemos, conforme essa narrativa, que, por mais que haja uma diversidade, ela precisa estar dentro de um nível aceitável para que o docente consiga realizar o planejamento atendendo às expectativas de aprendizagem previstas para o ano que atua. Nessa mesma direção, a P3 (2º ano) enfatizou: “é o cumprimento das metas para cada ano, né? Esse é o maior desafio da gente, correr atrás do prejuízo. A gente está sempre correndo atrás do prejuízo para depois começar o trabalho que a gente tem que fazer. E isso atrasa muito”.

Essa mesma dificuldade foi relatada por Oliveira (2010, p. 419) em seu estudo. Para a autora,

uma das dificuldades encontradas, no rol das práticas, conforme nossos dados apontaram, foi praticar um ensino ajustado às diferentes demandas de aprendizagem. Reiteramos que a ausência de uma prática sistemática de planejamento, em nossa compreensão, desencadeou limites evidentes para o atendimento à heterogeneidade.

No caso do depoimento da P3 (3º ano), diferentemente da pesquisa realizada por Oliveira (2010), o que considerava um prejuízo recaía, não no planejamento, mas no perfil de estudante que o professor, de determinado ano-ciclo, iria trabalhar, com rendimento, por vezes, aquém do esperado.

A respeito da heterogeneidade na sala de aula, recorremos, novamente, a Perrenoud (1999) que nos diz que é preciso partir dos conhecimentos reais dos estudantes. Para o autor,

a regulação de base seria renunciar a fazer como se todo mundo estivesse à mesma distância do objetivo e, ao contrário, partir dos conhecimentos efetivos de cada um e dos recursos que consegue mobilizar para investir em função do caminho que lhe resta percorrer, dos obstáculos que vai encontrar, de sua adesão ao projeto de formação, etc. (PERRENOUD, 1999, p. 96).

Outro aspecto, indicado pelos docentes, foi a diferença existente entre o ensino oferecido em diferentes estados brasileiros. De acordo com o P5:

tem alunos que vêm de fora, de outras escolas. A gente observa que os alunos que seguem na escola para a série seguinte, esses alunos a gente sabe que o professor

conseguiu fazer alguma coisa, eles trabalham as metas com esses alunos. Mas tem alunos que vêm de fora, de outra escola, de outra realidade (Professor 5 - 3º ano).

É interessante entrecruzar as variáveis, por exemplo, os/as docentes que contribuíram com a pesquisa admitiram que as turmas são sempre heterogêneas, mas, lidar com esse aspecto em sala de aula é que se constituía num desafio que, por vezes, onerava o trabalho com o conteúdo previsto para o ano-ciclo. No caso do excerto anterior (P5 - 3º ano), a crítica foi dirigida ao público externo à escola em que atuava. É possível que, por estar atuando num ano-ciclo decisivo, em que se permitia a retenção, expressou preocupação com o perfil de saída dos/as estudantes.

Refletindo em Moraes (2012, p. 174), apreendemos que “a proposta de uma escolarização organizada em ciclos tem como princípios a inclusão e o respeito à diversidade, quando se trata de alunos com ritmos e aptidões distintas”. Para o trabalho com a heterogeneidade, o autor supracitado sugere que sejam feitas atividades diferentes, que possam ser resolvidas de forma distinta, através dos agrupamentos produtivos. Para isso, explicita:

numa sala de alfabetização, o exercício da autonomia, que permite a disciplina para a convivência civilizada enquanto fazem atividades distintas, exige, é claro, um grande distanciamento da lógica própria dos métodos tradicionais (fônicos e silábicos, por exemplo). Além de o erro não estar proibido, os alunos trabalharão cooperativamente e constituirão duplas ou pequenos grupos, cuja composição não será aleatória, mas decidida pelo professor (MORAIS, 2012, p. 178).

Compreendemos que reside, nesse aspecto, um grande desafio para o docente: o de conciliar os diversos níveis e o trabalho de alcançar as expectativas de aprendizagem previstas, mas não há, no nosso entendimento, outra alternativa, visto que não se pode camuflar a realidade de uma sala de aula.

Interligando com o desafio anteriormente citado (heterogeneidade), os/as docentes acrescentaram, ainda, a questão dos estudantes com necessidades educacionais especiais, conforme os excertos a seguir: “e tem os especiais, né? Que cada turma tem tanto menino especial diagnosticado e não diagnosticado” (Professora 2 - 2º ano) e,

sem contar o aluno que, às vezes, ele não é nem diagnosticado, e a gente não sabe por que o aluno tem tanta dificuldade de aprendizagem. E, às vezes, essa dificuldade se torna por conta disso. Na realidade, não é nem dificuldade, porque o aluno especial ele não tem dificuldade, ele tem o tempo, né? Para ele aprender, o tempo de aprendizagem dele (Professor 5 - 3º ano).

O maior desafio que os docentes estavam vivenciando nos anos de 2020 e 2021 era o de alfabetizar no contexto das aulas online. Situação essa que foi imposta pelo período vivenciado no Brasil e no mundo pela pandemia do Coronavírus, onde as aulas presenciais foram suspensas e, após um longo período de indefinição na SEEDF, os/as docentes retomaram as aulas naquele

formato, recorrendo a diversas plataformas: *WhatsApp*, *Google Meet*, entre outros. O uso de diferentes plataformas no contexto do ensino já foi o primeiro percalço desse período, conforme pontuou o P5 (3º ano): “Eu achei que esse foi o maior desafio para gente também, para mim. Eu acho que no início eu fiquei muito perdido, sabe. No início eu estava assim, tentando...”. O docente seguiu apontando:

Agora só mostrando a minha primeira dificuldade na questão da pandemia, foi aquela primeira semana quando SEE¹⁸ jogou cinco cursos em uma semana só para cada professor fazer. E aí eu me perdi nesses cursos e não aprendi nada. Na verdade, o que eu fiz? Sabe o que eu vou fazer, vou pegar um curso e focar nele. Os outros, problema, se eu passar ou não passar, problema. Foquei em um curso só e, mesmo assim, não me dei tão bem, porque, naquele tempo, a gente ainda estava meio apavorado com tudo. Imagina as crianças e as famílias. Por isso, a gente tem que lembrar dessas questões. Muitas crianças estão com muitas dificuldades e muitas famílias também tiveram essas questões. E agora é desafio para gente pelo resto da vida (Professor 5 - 3º ano).

A narrativa do professor expressa, minuciosamente, alguns dos desafios encontrados por ocasião da pandemia da Covid-19, entre eles, pensar e atuar, didaticamente falando, de uma maneira singular, sem uma formação prévia. Não entramos, ainda, nos meandros sociais, econômicos do nosso país, no concernente à inclusão digital, escancaradamente excludente quanto a políticas de inclusão. Portanto, a prática docente, nesse período, precisou ser repensada e replanejada, o que causou certo desconforto, como o relato da P3 a seguir:

Eu acho que foi assim... a gente tinha dias que tinha vontade de chorar, porque dentro da sala você se vira nos trinta, você inventa, você dá uma de macaco se for preciso para o menino entender que a letra M é do macaco, entendeu? Mas você numa telinha, o pai sentado ali, o pai passa, a panela cai, o carro do ovo... (Professora 3 - 2º ano).

Não entramos, ainda, naqueles casos em que não havia equipamento eletrônico nas residências. Como ficaram as crianças nessa situação? Na Secretaria de Educação do Distrito Federal, havia a alternativa das atividades impressas que a família teria acesso na escola. Nesses casos, como ficou a questão da mediação pedagógica? Da progressão do ensino? Das aprendizagens? Obviamente que esse contexto pandêmico culminará com várias pesquisas relacionadas a esses e outros aspectos.

O professor alfabetizador, conforme mencionamos anteriormente, necessita estar em constante contato com o/a estudante para acompanhar a aprendizagem e, nesse contexto relatado, essa relação só ocorreu por meio das telas de computadores, celulares e outros eletrônicos. Com isso, os desafios foram expressivos. Vejamos, a seguir, o que declarou a P4:

¹⁸ O docente utilizava a sigla SEE referindo-se à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF.

Eu acho que alfabetizar assim é complicado, porque os maiores, o professor passa um dever e os meninos leem sozinhos, mas agora os nossos... Como é que você faz isso com uma criança que não lê? Que atividade você vai dar para essa criança fazer sozinha? O aluno tem medo, porque se ele não acertar... Eu fico lá me esforçando para o aluno não errar e pensando o que eles passaram nesse um ano e cinco meses, apanhando dentro de casa. E agora ele não se permite errar. E eu falo com eles: “Todo mundo erra menino, é errando que se aprende.” E ele chora em cima do caderno. Então, assim, a gente dá uma angústia muito grande de pensar, assim, na dura que era para eles estudarem. E, mesmo assim, eu tive dezoito que estudou (sic). Teve um aluno que falou para mim: “Minha mãe não sabe ensinar não. Eu preciso ligar para senhora tia, porque a minha mãe quando eu falo, ela me dá um grito.” Entendeu? (Professora 4 - 3º ano)

O excerto anterior revela bem alguns dos dilemas dessa relação pedagógica no ensino remoto. De fato, a tensão em organizar e conduzir o trabalho sem a presencialidade assegurada, as mediações nos momentos de dúvidas, os pais/responsáveis que tiveram que entrar nesse processo didático, as representações estudantis, também, acerca do que é um ensino válido, são alguns dos aspectos que vieram à tona e que apreendemos na narrativa da P4 (3º ano).

Avaliar, nesse período, também tem sido um grande desafio para os/as docentes. Nesse quesito, a P4 também apontou a tecnologia como um dos dificultadores. Vejamos o que enfatizou:

E aí você avaliava aquela criança como? E tinha aluno que falava: "professora, eu não tenho internet para assistir o *Meet*", e aí você vai punir o menino? Por que ele não tem condições de ter uma internet para assistir aula? “Professora, meu pai não vai buscar as minhas atividades na escola, eu não tenho essa atividade.” E aí? Não tinha como fazer uma avaliação diária, uma observação. Você tem que ter um outro olhar nesse momento. Infelizmente, na situação que estamos vivendo, a gente tem que ter um outro olhar, uma outra maneira de avaliar. A minha avaliação de dois anos atrás não pode ser a mesma de agora, porque a minha realidade mudou completamente. O meu aluno de dois anos atrás me respondia de um jeito, o de hoje me responde de outro. Um ano e meio ele ficou sem pisar na escola. Então, como que eu posso exigir, como que eu posso cobrar, avaliar ele por uma coisa que foi oferecida de uma maneira que não satisfaz o desenvolvimento dele? (Professora 4 - 3º ano).

Essa dificuldade relatada extrapola os muros das escolas e nos mostra **a fragilidade do discurso de educação para todos**. Para que isso realmente ocorresse, seria preciso que os representantes governamentais investissem mais em educação e no acesso à tecnologia tanto para os/as professores/as como para os/as estudantes, especialmente aqueles de origem socioeconômica desfavorecida, visto que já enfrentam, no dia a dia, tantas dificuldades e o sistema de ensino remoto, trazido pelo período da pandemia, só revelou o tamanho do *apartheid* educacional já existente em nosso país (MORAIS, 2019).

Esse mesmo período colocou em relevo a importância do papel do/a professor/a na vida escolar dos/as estudantes, visto que, como houve esse deslocamento para as famílias, de modo a assumirem, também, a dimensão pedagógica, de ensino de seus filhos, expôs um pouco do

cenário real do ofício docente. Desse modo, vem se evidenciando uma valorização desse profissional.

A relação com a família foi retratada na conversa com os/as docentes como um desafio, mesmo antes do processo de aulas online. Sobre esse assunto, a P2 enfatizou: “a gente pode colocar, também, a participação da família como um desafio. A interação com a família também é um desafio”. Para essa mesma docente, o fato de o estudante não estar no ambiente escolar, convivendo com os/as professores/as e outros/as estudantes, também se tornou um empecilho. Eis o que declarou a P2:

Mas a minha maior dificuldade foi deixar o menino sozinho assim, não fazer em grupo. Agora quanto à família, até que foi tranquilo. Eu brincava e falava: “Pode parar de mimar.” Aí assim, eu não vi muita diferença no presencial quando chegaram para o que eu já estava observando não. Vi questões parecidas com essa da P3, de famílias que não deixam a criança errar, que quer que sejam perfeitas, que nas atividades online mostravam textos grandes, mas quando ficavam comigo para fazer, aí já produziam aquele texto pequeno. Aí teve até uma questão de choro assim, mas aí eu vi que era a família. Minha aluna produziu um texto e colocou a expressão ‘todavia’ no texto. Eu falei: “Olha, quando que uma criança de seis anos vai dizer, todavia?” Então a família achou que tinha que ter filhos perfeitos assim. Essa foi a questão da família né? Que a criança tinha que estar sempre mostrando para mim que estava perfeita, mas mesmo online, eu já sabia que não era. Entendeu? Porque quando eu ficava só com a criança... (Professora 2 - 2º ano).

Nesse estudo, como temos visto nos últimos excertos, não poderíamos deixar de abordar essa questão da alfabetização e da avaliação nessa etapa inicial do ensino fundamental. Os desafios didáticos e pedagógicos foram (e estão sendo) inúmeros, mas, de fato, obrigou os sistemas de ensino a se organizarem frente às mudanças impostas pelo contexto pandêmico. A narrativa anterior também demonstrou as fragilidades dessa relação com a família, no quesito ensino. A postura resolutiva dos pais, mães, responsáveis só trouxe mais desafios aos processos de ensino e de aprendizagem, limitando, dessa forma, os processos cognitivos.

Portanto, não apenas ensinar como, também, avaliar se tornaram processos inéditos, singulares de completa adaptação. O P5 relatou como foi a sua experiência de avaliar no contexto de aulas online:

Olha, eu avaliava muito em minhas aulas online. Nas aulas online tinham momentos, geralmente, quando eu estava dando as aulas, eu fazia perguntas para os alunos. Sempre, as minhas aulas sempre tiveram perguntas para eu avaliar se o aluno estava correspondendo ao que eu estava falando. Então eu avaliava a questão da participação deles, a entrega dos trabalhos também, das atividades que a gente mandava na plataforma. Aqueles que participaram das aulas foram os que mais aprenderam. Claro que não foi tão suficiente, mas os que mais conseguiram pegar os conteúdos eram os que participavam das aulas online. E quando eu recebia as atividades, eu sempre fazia a correção. Assim, se o aluno entregasse alguma coisa pelo WhatsApp, eu mostrava: “Olha, essa parte aqui ele tem que rever.” Mostrava para mãe para ele rever e refazer. Então foi assim um pouco difícil fazer essa avaliação. Tanto que agora quando a gente

retornou no presencial, a gente observou que os alunos que participaram das aulas online são aqueles que estão melhores (Professor 5 - 3º ano).

Interessante que, a essa altura da nossa sistematização, conseguimos articular, considerando os desafios pedagógicos e didáticos do contexto pandêmico, a avaliação na alfabetização. A narrativa do P5 (3º ano) expressa bem as alternativas didáticas que foi lançando mão para assegurar a avaliação, ainda que marcada por limites, variações. Em síntese, ele acentuou que a participação efetiva nas aulas online, permitiu melhor desempenho dos estudantes nos diversos componentes curriculares, incluindo a área de língua portuguesa. Tentou estabelecer outras formas de interação, mas reconhecendo que eram as possibilidades do contexto.

Como observamos, nem tudo que foi planejado os/as docentes conseguiram operacionalizar nesse período, apesar de toda a adaptação e esforço por parte dos/as professores/as e dos/as estudantes, algumas lacunas estiveram presentes. A P2 (2º ano) realçou que, “no caso do primeiro ano, eles desenvolveram a leitura e a escrita. Os que participaram ativamente, mas tem uma coisa que não deu para gente. Eu não visualizei a prática de ensinar a produzir textos a distância. Isso aí a gente está fazendo agora, mesmo. Efetivamente”.

Com relação aos desafios apresentados pelos/as docentes e compartilhados com seus pares e gestão da escola, mais uma vez, trazemos à tona que a **solução** para cada um dos que foram relatados se encontrou na troca de informações e no apoio que receberam desses sujeitos. Conforme pontua Chartier (2007, p. 204),

Cada um reformula, ininterruptamente, fragmentos de discurso pedagógicos na medida das ações que realiza, das situações pedagógicas que experimenta e dos procedimentos de trabalho que põe em uso. Ora, ocorre que os colegas de trabalho falam a mesma língua, mesmo que cada um tenha diferido as coisas a sua maneira. Podemos, assim, analisar as famosas “receitas”, cujo valor de uso garante o valor de troca, como sinal típico desse oral-prático que baliza as zonas de trocas possíveis: podemos sempre trocar ideias sobre a escola “em geral”. O discurso oral ligado às práticas permite, desse modo, que os professores se identifiquem como um corpo de praticantes, embora cada um trabalhe sozinho em sua sala de aula.

Conforme sublinhamos, nosso objetivo, nessa seção, foi o de evidenciar as narrativas docentes a respeito dos dois campos aqui enfatizados: avaliação e alfabetização, com um olhar, também, para o contexto da pandemia.

Seguimos com o último bloco analítico: os registros avaliativos adotados pelos/as professores/as.

3.5 O REGISTRO AVALIATIVO COMO INSTRUMENTO DA AVALIAÇÃO FORMATIVA

O registro avaliativo – RAv, no caso da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, é um documento de escrituração escolar, cuja elaboração é de responsabilidade dos/as docentes e assinado, também, pelo coordenador e diretor da escola. Nesse material, aqueles/as profissionais registram os resultados das avaliações e, ao final de cada bimestre, ele é compartilhado com as famílias e/ou os responsáveis dos estudantes.

Esse registro é fundamentado, legalmente, pelo regimento escolar (DISTRITO FEDERAL, 2019), pelo Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2018a), pelas Diretrizes Pedagógicas (DISTRITO FEDERAL, 2014b), bem como pelas Diretrizes de Avaliação (DISTRITO FEDERAL, 2014a).

Nogueira (2011, p. 42) considera que o registro se constitui como prática social. Para a autora, registrar é “buscar configurar, por meio de símbolos, uma representação que temos da realidade que nos cerca. É uma maneira de informar qual foi o nosso olhar sobre uma dada realidade existente, observada e/ou vivenciada”. Portanto, ao realizar esse registro, o/a docente representa a realidade vivenciada pelo/a estudante num determinado período, considerando seus avanços, dificuldades e intervenções realizada pelo professor.

Logicamente não se constitui, integralmente, o processo avaliativo, considerando, inclusive, o campo para o preenchimento das informações, mas reflete conquistas, construções cruciais do processo de aprendizagem. Esse aspecto foi ressaltado na primeira seção analítica desse estudo, considerando que docentes pesquisados apontaram ter um suporte a parte para registrarem e, após, realizarem um filtro na transposição dos dados avaliativos. O fato é que se constitui num instrumento que prima pelo acompanhamento processual das construções estudantis.

A respeito desse assunto, Hoffmann (2010, p. 89-90) assinala que

os relatórios de avaliação, ao contrário do sistema de notas e conceitos, permitem a todos conhecer e refletir sobre caminhos diferentes e singulares percorridos pelos estudantes de todas as idades. Ao mesmo tempo, retratam o interior das salas de aula, revelam concepções e juízos de valor dos professores (que as notas escondem), favorecendo a melhoria da ação educativa nas escolas e a melhor aprendizagem dos alunos.

Para que ocorra dessa forma, é necessário que o RAv assuma uma função formativa, sendo “preciso que o mesmo contenha elementos da avaliação diagnóstica observados pelo docente e/ou pelo conselho de classe” (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 49), além de evidenciar as aprendizagens, as dificuldades, as estratégias e intervenções utilizadas para sanar

tais dificuldades. Mesmo tendo um padrão a ser seguido, não teremos aqui estabelecida uma certeza de que se praticou a avaliação formativa, porque, para Perrenoud (2001, p. 22, grifo do autor),

Não pode haver dispositivo pronto. O modelo ideal não é diretamente operatório. E é sem dúvida por isso, [...] que a avaliação formativa sempre terá uma dimensão utópica. Sua existência concreta jamais é assegurada. Ela é uma possibilidade oferecida aos professores que compreenderam que podiam colocar as constatações pelas quais se traduz uma atividade de avaliação dos alunos, qualquer que seja sua forma, a serviço de uma relação de ajuda. *É a vontade de ajudar que, em última análise, instala a atividade avaliativa em um registro formativo.*

Para Perrenoud (1999, p. 15), “o diagnóstico é inútil se não der lugar a uma ação apropriada”, e complementa, aliando o diagnóstico à avaliação formativa:

uma verdadeira avaliação formativa é, necessariamente, acompanhada de uma intervenção diferenciada, com o que isso supõe em termos de meio de ensino, e organização de horários, de organização de grupo-aula, até mesmo de transformações radicais das estruturas escolares (PERRENOUD, 1999, p. 15).

Na mesma direção, Hoffmann (2010, p. 90) realça que é necessário reunir um

conjunto de anotações que se constitui sobre um estudante, com base em pressupostos mediadores, dinamiza e otimiza o acompanhamento individual, retirando os alunos do anonimato dos “números” e elevando-os à condição de pessoas, sujeitos de uma história única, cujo acompanhamento é papel do educador.

Os/as professores/as da SEEDF utilizam o formulário do RAv há um bom tempo, de acordo com a pesquisa de Nogueira (2006). Desde 2004 chegaram orientações às escolas sobre o preenchimento do relatório. E, ainda hoje, aqueles/as profissionais encontram alguns obstáculos em seu preenchimento, conforme podemos observar na fala de P2 (2º ano):

eu acho que quando chegou esse negócio de relatório, a gente não teve preparo. Mandaram fazer, mas assim, o que vamos fazer, o que é importante colocar? Eu acho que realmente faltou bastante isso daí no começo, e aí de lá para cá a gente já teve várias palestras, cursinhos assim, orientando. E eu, particularmente, com a equipe que estou, eu gosto que a gente sente e norteie, assim, o que será importante no bimestre para a gente pontuar no relatório do aluno, porque aí a gente sabe, exatamente, para onde vai seguir. Lembrando que, mesmo que o conteúdo, a essência do relatório seja a mesma quando se trata do conteúdo, mas assim, a postura do menino em relação àquele conteúdo é o que vai diferenciar um relatório pro outro. Eu acho interessante sentar a equipe e pontuar. Vamos colocar, vamos abordar isso e isso nesse bimestre no relatório (Professora 2 - 2º ano).

Na verdade, não eram obstáculos, porém, como o processo de ensino, avaliativo são dinâmicos, a P2 (2º ano) demanda da equipe um trabalho articulado, participativo, ainda que os registros sejam singulares, via essa articulação crucial para um bom trabalho. Para os/as docentes, era preciso que houvesse uma parte geral no relatório, destacando os conteúdos e, conforme pontuou a P2 (2º ano): “algumas questões individuais a gente coloca, mas para mim

tem que ter um eixo”. O P5 (2º ano) também pontuou esse aspecto. Esses aspectos gerais seriam os objetivos traçados pelos/as docentes. Esse pressuposto coaduna com Freitas (2014, p. 15) quando aponta que a avaliação “está justaposta aos próprios objetivos, formando um par dialético com eles. São os objetivos que dão base para a construção da avaliação”.

A P3 (2º ano) discorreu sobre a unicidade do trabalho docente que precisava reverberar no relatório do/a estudante. Declarou o seguinte:

se a gente prima tanto, fala tanto que a escola tem que andar junto, como é que na hora de colocar ali as aprendizagens do menino, cada um vai para um lado? Então eu acho que essa parte tem que ser comum a todo mundo, até porque a gente preza por uma coordenação coletiva. A gente coordena todo mundo junto, a gente caminha junto e o relatório não deveria ser diferente. Ele é um documento sobre a escola também, que vai sair da nossa para outra escola e que o pai vai ter acesso. Então a gente nem pode abusar de termos técnicos, para que o pai não fale: “O que estão querendo dizer do meu filho aqui? Eu não consegui achar nada.” E também não pode deixar de ter um direcionamento nosso, para o professor que vai receber, falando assim: “Tá, segundo esse relatório, ele viu isso e isso, e sabe isso e isso.” Então eu já sei de onde partir. Eu acredito que a gente precisa, sim, ter coisas comuns nele, e onde entram as individualidades de cada aluno, porque a gente sabe que eles não aprendem da mesma forma (Professora 3 - 2º ano).

Muito interessante o que pontuou a P3 (2º ano) no concernente à linguagem apropriada no relatório, de modo a atender à família, quanto à compreensão, bem como ao profissional que vai acessar como um documento que retrata as aprendizagens construídas pelos/as estudantes.

Trazemos, aqui, para exemplificar, três relatórios avaliativos dos/as professores/as que participaram da pesquisa, sendo um exemplo de cada ano do BIA.

Quadro II - Relatório de avaliação - RAv 1º ano

(Continua)

| |
|--|
| <p>REGISTRO DE AVALIAÇÃO – RAv Descrição do Processo de Aprendizagem do Estudante ANO LETIVO: 2021 Ensino Fundamental – Anos Iniciais Coordenação Regional de Ensino de Ceilândia Ano: 1º ANO 3º BIMESTRE – (02/08 a 13/10) Total de dias letivos: 50</p> <p>Esse relatório de avaliação do 3º bimestre pertence a estudante OLIVIA¹⁹(6 anos). O bimestre iniciou no dia 02 de agosto com aulas no sistema Híbrido: remotas/presenciais. Retorno conforme DECRETO Nº 42.253, DE 30 DE JUNHO DE 2021, que altera o Decreto nº41.913, de 19 de março de 2021; Decreto nº 41.841, de 26 de fevereiro de 2021 e dá outras providências. Retorno às atividades presenciais-DODF Extra nº 54-A, de 1º de julho de 2021); considerando a Nota Técnica nº 36/2021 - SES/SVS/DIVISA/GESES. Considerando a Nota Técnica nº 1/2020 - SES/SVS/DIVEP, PARECER CNE/CP Nº 6/2021, considerando o PARECER Nº 77/2021-CEDF.</p> <p>Os educandos tiveram seu retorno de forma escalonada a partir de cinco de agosto (05/08) em sistema híbrido onde cada turma foi dividida em duas (A e B), sendo, quando a turma “A” está em sala parte “B” realiza atividades em casa de forma remota, e na semana seguinte a turma presencial se inverte. Tudo dentro das orientações da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.</p> |
|--|

¹⁹ Nome fictício. Os nomes dos estudantes foram trocados ou suprimidos dos relatórios para manter em sigilo suas identidades.

(Conclusão)

Neste bimestre, OLIVIA, participou dos estudos de forma Híbrido. Nas aulas remotas foram utilizados recursos como: jogos virtuais do WordWall, vídeos selecionados no Youtube de acordo com a temática estudada e explicações em forma de registro na Plataforma e estudos e pelo WhatsApp. Quando estava no ensino remoto, em casa, a estudante não conseguiu entregar todas as atividades propostas em sala de aula. Devido as dificuldades de aprendizagem foi proposto e aceito pela família que OLIVIA participasse presencialmente das aulas para haver atendimento individualizado. A estudante apresenta dificuldades em concentrar-se nas explicações e realização das atividades para isso se fez necessário um atendimento individualizado. Nas aulas presenciais foram utilizadas diferentes estratégias como: bingo das letras e de numerais, contação de histórias, exploração oral de temas e datas do bimestre, uso de alfabetos móveis, fichas plastificadas para estudo de palavras e numerais com uso de pincel. A estudante encontra-se em processo de desenvolvimento de aquisição das habilidades trabalhadas durante todo o período e deverá continuar com as intervenções da professora e família para o próximo bimestre. Com base na realização do Teste da Psicogênese feito individualmente na sala de aula a estudante ainda encontra-se no nível: PRÉ- SILÁBICO. Reconhece as vogais O, U, e as consoantes P, V, X. Oscila no reconhecimento das vogais A e E. Reconhece e registra o seu prenome com apoio da ficha. OLIVIA, é uma aluna esforçada, mas precisa de atendimento individualizado para realização das atividades. Em matemática reconhece o numeral 1. Faz leitura sequenciada até 10. Não apresenta noção de conservação. Foram realizadas as seguintes estratégias de intervenção a fim de auxiliar o estudante a avançar no seu processo de interação e aprendizagem: atendimento individualizado, atividades diferenciadas, reforço escolar via Google Meet uma vez por semana. A estudante não foi assídua e participou somente de dois encontros e por isso foi enviado termo de desistência do reforço escolar. Segundo relatos da mãe a estudante participa de reforço escolar fora da escola. Em **língua portuguesa** foi trabalhado o estudo do alfabeto identificando as letras e relacionando-as aos seus respectivos sons, sistematização das letras: L, M, N, P, formação de palavras e frases simples, leitura e interpretação de histórias, de capa de livro, de poemas, de cartazes. Em **matemática** foi trabalhado a composição e decomposição de numerais utilizando material concreto, resolução de operações observando a posição dos algarismos, escrita por extenso, antecessor e sucessor. Em **ciências** foi trabalhado: o incentivo a comer lanches saudáveis produzidos na escola, hábitos de higiene, cuidados e protocolos de segurança da volta as aulas presenciais para prevenir o Coronavírus. Em **Artes**: desenhos de cenários, dobraduras, confecção de brinquedos com materiais recicláveis, pinturas de desenhos livres e ou temáticos. OLIVIA, participou de atividades recreativas na quadra e no parquinho demonstrando boa interação e compreensão das regras nas brincadeiras coletivas. É importante a parceria escola e família no acompanhamento da vida escolar da estudante. Para o bimestre seguinte é importante continuar nos projetos de intervenção como atendimento individualizado em sala, atividades diferenciadas e assídua no reforço escolar a fim de avançar nas suas dificuldades de aprendizagem.

Brasília/DF, 13 de outubro de 2021

Fonte: arquivo da secretaria da escola pesquisada (Grifos nossos).

Observamos, nesse relatório do 1º ano, a adequação que precisou ser feita para o sistema híbrido de ensino, onde os/as estudantes participaram de aulas remotas e presenciais. A estudante em questão apresentava, na ocasião da feitura do relatório do 3º bimestre, dificuldades em desenvolver a aprendizagem, o que pode ter sido potencializada pelo sistema de aulas online. Esse foi um dos aspectos realçados pelos/as docentes que contribuíram com a pesquisa, ou seja, o desafio de o/a estudante não estar no ambiente escolar, convivendo com os/as professores e outros/as estudantes, pois, “quando estava no ensino remoto, em casa, a estudante não conseguiu entregar todas as atividades propostas em sala de aula.” Ainda de acordo com o relatório, para sanar essas dificuldades, “foi proposto e aceito pela família que Olivia participasse presencialmente das aulas para haver atendimento individualizado”.

Considerando as mediações propostas, a estudante persistia em algumas dificuldades na realização das atividades propostas. De fato, foi um ano crucial para Olívia, porém, com as

mudanças impostas pelo contexto pandêmico, não conseguiu ser acompanhada mais proximamente. Após a realização do conhecido teste da psicogênese, conforme apontam os registros, alcançou uma hipótese pré-silábica de escrita.

Para Morais (2012, p. 54), a criança, nessa hipótese, “ainda não descobriu que a escrita nota ou registra no papel a pauta sonora”. Ainda segundo o autor, no nosso país, de fato, só se inicia, sistematicamente, o processo de alfabetização no 1º ano do ensino fundamental. Se consideramos esse aspecto, acoplado ao da pandemia, entendemos que não se trata, provavelmente, de uma singularidade da criança em questão, mas de várias outras que estiveram expostas a esse contexto. Vale a pena recuperar a defesa de Morais (2012) pelo trabalho de alfabetização na transição da educação infantil para o ensino fundamental. Segundo o autor, essa iniciativa, sem defender a prontidão para aquela etapa da educação básica, reduziria, no Brasil, o *apartheid* educacional.

Pelo relatório, identificamos que a docente realizou algumas mediações por meio de atividades, tais como: “bingo das letras e de numerais, contação de histórias, exploração oral de temas e datas do bimestre, uso de alfabetos móveis, fichas plastificadas para estudo de palavras e numerais com uso de pincel”, o que vai ao encontro do sugerido por Hoffman (2010) para esse processo de ensino. Segundo a autora:

muitas anotações, arquivar exemplares de textos, de trabalhos e tarefas, reunir-se um conjunto de dados evolutivos e complementares acerca dos processos individuais que favoreçam decisões pedagógicas pertinentes. De posse destas “memórias construídas” estabelece-se o diálogo efetivo entre os professores e alunos, entre os próprios professores e com as famílias, compartilhando-se histórias significativas de aprendizagem (HOFFMAN, 2020, p. 92).

Na tentativa de estabelecer um diálogo com a família sobre o perfil de Olívia, estudante do 1º ano do ensino fundamental, na ocasião do relatório do 3º bimestre, a professora avaliou que “a estudante encontra-se em processo de desenvolvimento de aquisição das habilidades trabalhadas durante todo o período e deverá continuar com as intervenções da professora e família para o próximo bimestre”.

Conforme excerto anterior, o peso recaía, também, sobre a família nesse contexto. De fato, a mediação dos pais/responsáveis é importante, mas não a atribuição pelo ensino, visto que a formação docente é preponderante para a adoção de encaminhamentos didáticos pertinentes ao atendimento das singularidades de aprendizagens dos/as estudantes. Esses aspectos, em nosso entendimento, precisam ser ponderados.

Considerando o 3º bimestre, a estudante se encontrava fora do esperado para o 1º ano, conforme pontuou a docente ao realizar o teste da psicogênese. Retomemos o que apontou:

Com base na realização do Teste da Psicogênese feito individualmente na sala de aula a estudante ainda encontra-se no nível: PRÉ- SILÁBICO. Reconhece as vogais O, U, e as consoantes P, V, X. Oscila no reconhecimento das vogais A e E. Reconhece e registra o seu prenome com apoio da ficha. OLIVIA, é uma aluna esforçada, mas precisa de atendimento individualizado para realização das atividade [sic].

Considerando as variáveis já postas nessa análise, entendemos que não dá para considerar a dimensão oficial negando a real, ou seja, é importante pensar no perfil esperado, mas, também, nas reais condições de aprendizagem que foram ofertadas a essa estudante, afinal, esteve exposta, primeiramente, a ausência de ensino (por ocasião do início da pandemia, no Brasil), a posteriori, ao ensino híbrido para, só então, estar inserida no presencial.

Segundo Morais (2019, p. 54), “há muita vida, há muito trabalho cognitivo no período pré-silábico”. O autor segue apontando que,

se ainda temos crianças chegando ao primeiro ano do ensino fundamental [...] sem ter vivido oportunidades que lhe permitissem avançar em suas habilidades de reflexão fonológica, é obvio que precisamos praticar com elas tal reflexão. Enquanto tivermos, no primeiro ciclo, alunos que não atingiram uma hipótese alfabética de escrita ou que, apesar de terem alcançado tal estágio de compreensão, revelam muitas dificuldades para dominar certas correspondências som-grafia, devemos promover situações em que possam analisar as partes orais das palavras ao mesmo tempo que comparam suas formas escritas (MORAIS, 2019, p. 134).

Em relação aos instrumentos utilizados para realizar essa conversão no RAv a P3 (2º ano) relatou: “mais a nossa observação mesmo. Também o registro do que a gente viu ali na sala. O teste da psicogênese, é claro, dá um norte sobre a hipótese de escrita que o aluno traz naquele momento”. Percebemos que aquele instrumento tinha certo destaque entre os demais que comporiam o relatório. Porém, a respeito desse assunto, a P4 (3º ano) pontuou: “a gente não pode se basear só no resultado do teste”.

Percebemos, nesse relatório, aspectos da avaliação formativa, quando a docente verificou, por meio de diversos instrumentos, as construções da criança, bem como as mediações que precisariam, considerando o ano-ciclo, continuar.

Seguimos com o segundo relatório, conforme explicitado no Quadro 12, na página seguinte.

Quadro 12 - Relatório de avaliação - RAv 2º ano

REGISTRO DE AVALIAÇÃO – RAv
 Descrição do Processo de Aprendizagem do Estudante
 ANO LETIVO: 2021

Ensino Fundamental – Anos Iniciais
 Coordenação Regional de Ensino de Ceilândia

Ano: 2º ANO 1º BIMESTRE – (08/03 a 11/05) Total de dias letivos: 50

O ano letivo de 2021 iniciou-se por meio remoto desde 08 de março até o presente momento ou seja, para o primeiro bimestre, segue-se as orientações da seguinte fundamentação legal: PORTARIA nº 132/2020, no DODF nº 108 ; DECRETO nº 41.849, de 27 de fevereiro de 2021; Resolução nº 2/2020-CEDF , publicada no DODF nº 49, segunda-feira, 15 de março de 2021; Nota Informativa n.º 4/2021 - SEE/SUPLAV/DINE - Orientações para emissão dos documentos escolares durante o Ensino Remoto; DECRETO n.º 41.882, de 08/03/2021, NOTA INFORMATIVA Nº 5/2021 e PORTARIA Nº 160, de 09 de abril de 2021, devido à pandemia do COVID-19.

Diante de tal realidade para atendimento ao estudante, houve a priorização dos conteúdos do Currículo em Movimento, respaldado pela SEE/DF, seja por meio de material impresso, para o estudante que solicitou, seja mediado por tecnologias digitais, como no ambiente virtual de aprendizagem- AVA- para o desenvolvimento das Atividades Pedagógicas Remotas na Plataforma Google Sala de Aula. Esses meios são ferramentas para o diálogo com as famílias, no compartilhamento de atividades educacionais a serem realizadas com os estudantes como por exemplo, com a inserção de atividades diárias e explicações devidas, com estratégias de mediação e avaliação. Com suporte pedagógico de vídeos gravados ou selecionados pelo professor(a) sites de jogos educativos, outras plataformas de aprendizagens e com o acompanhamento direto do responsável na realização das atividades propostas. Dessa forma, iniciamos o período de acolhimento dos estudantes no dia 08 de março de 2021 na Plataforma Google Sala de Aula e desde então a aferição da frequência durante a realização das atividades pedagógicas remotas, dar-se mediante o acesso às plataformas e pela realização e devolução das atividades planejadas pelo(a) professor(a) bem como o acompanhamento das aprendizagens do estudante. A Avaliação permanecerá com seu caráter formativo, por meio de construção de Webfólio ou Portfólio das atividades planejadas durante o bimestre, conforme regido no documento de Orientações à Rede Pública para o Registro das atividades Pedagógicas Remotas e Presenciais/abril 2021-2ª edição-atualizada. De acordo com a **avaliação diagnóstica**, a estudante iniciou o ano apresentando escrita de acordo com o nível Silábico-alfabético. No decorrer do bimestre evidenciou pequeno avanço em sua aprendizagem. Já escreve palavras, mas não desenvolveu a leitura. Realiza interpretação oral e expressa sua opinião com clareza. Aprofundou os estudos acerca da importância da higienização para prevenção de doenças. Efetuou adições e subtrações simples com apoio de material concreto. A aprendizagem dos números até 99 ainda está em processo de desenvolvimento. As intervenções oportunizadas à estudante durante esse período foram: atividades impressas organizadas através de sequências didáticas e atividades diversificadas postadas na sala virtual. A estudante demonstrou interesse pelas atividades propostas. Participou das aulas pelo Google Meet e apresentou as devolutivas na plataforma Google Sala. Para o próximo período será proposto à estudante momentos de reforço pelo Meet para treinar a leitura.

Brasília/DF, 11 de maio de 2021.

Fonte: arquivo da secretaria da escola pesquisada (Grifos nossos).

O relatório do 2º ano, conforme o Quadro 12, corresponde ao 1º bimestre do ano letivo de 2021, portanto, nesse período, ainda não tinham aulas presenciais. Estas ocorriam por meio de “material impresso, seja mediado por tecnologias digitais, como no ambiente virtual de aprendizagem- AVA para desenvolvimento das Atividades Pedagógicas Remotas na Plataforma Google Sala de Aula”. A avaliação docente era realizada por meio das atividades realizadas com o acompanhamento familiar, pois a “aferição da frequência durante a realização das atividades pedagógicas remotas, dar-se mediante o acesso às plataformas e pela realização e devolução das atividades planejadas pelo(a) professor(a) bem como o acompanhamento das aprendizagens do estudante”.

Nesse relatório, a docente explica que a “avaliação permanecerá com seu caráter formativo, por meio de construção de Webfólio ou Portfólio das atividades planejadas”. Para Villas Boas (2017, p. 158), o uso do portfólio é condizente com a avaliação formativa, pois “é construído pelo estudante sob a orientação do professor. Compõe-se das produções selecionadas pelos estudantes, para que eles próprios e os professores acompanhem seu progresso e identifiquem as necessidades de intervenção”.

Nesse caso específico, as atividades foram propostas pela docente. A P2 (2º ano) utilizou, para composição do relatório, a observação da prática pedagógica cotidiana. Para ela, “a observação individual é fundamental nessa questão da construção do relatório, do RAV e completou:

Eu acho que é por aí mesmo, a observação da prática diária. Por exemplo, quando a gente pontua lá o que a gente vai cobrar, eu já lendo aquilo ali e vou pensando nos meninos. Se algum menino eu não souber, não tiver certeza aí eu vou fazer uma atividade com ele para eu confirmar, antes de eu escrever. Entendeu? Para poder tentar deixar o mais próximo possível da realidade, porque os meninos também mudam toda hora. Mas eu acho que é por aí, a observação mesmo diária. Perto do menino, quando ele está fazendo a atividade ali você tem que estar perto (Professora 2 - 2º ano).

A docente relatou a prática da avaliação diagnóstica como ponto de partida: “de acordo com a **avaliação diagnóstica**, a estudante iniciou o ano apresentando escrita de acordo com o nível silábico-alfabético” e, mesmo não relatando avanço de nível, a docente realçou que, “no decorrer do bimestre, evidenciou pequeno avanço em sua aprendizagem”. Nesse caso específico, o relatório expressa o desempenho da estudante no 1º bimestre, portanto, no início do ano letivo, aspecto importante de ser realçado. Objetivando prosseguir com as mediações, foram pospostas intervenções por meio de “atividades impressas organizadas através de sequências didáticas e atividades diversificadas postadas na sala virtual”.

Para Luckesi (2006, p. 81), a avaliação diagnóstica é de suma importância “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” (p. 81). Pensando no avanço do processo de aprendizagem da estudante, a docente propunha, em seu relatório que, “para o próximo período será proposto à estudante momentos de reforço pelo *Meet* para treinar a leitura”, tendo em vista que ela “já escreve palavras, mas não desenvolveu a leitura”. Para Morais (2019, p. 134), se a criança já alcançou

uma hipótese silábico-alfabética ou alfabética de escrita, certas habilidades de reflexão fonológica continuarão sendo mobilizadas, para que aprendam e venham a automatizar as relações letra-som que tornam suas competências de leitura de palavras cada vez mais autônomas, o que facilita a mobilização de estratégias de compreensão leitora de textos. Quanto à escrita, as mesmas habilidades de reflexão fonológicas, quando promovidas e acionadas no exercício de aprendizagem das relações som-

grafia, permitirão que os alfabetizandos escrevam selecionando letras com os valores sonoros convencionais que podem assumir, e avançando em seus conhecimentos sobre certas regularidades da norma ortográfica.

Inferimos, portanto, por esses relatos, ser necessário investir mais no trabalho com consciência fonológica, principalmente nos dois anos iniciais do BIA, e, até mesmo, relatar nos registros avaliativos os avanços dos estudantes nesse quesito, porque a consciência fonológica “é um grande conjunto ou uma ‘grande constelação’ de habilidades de refletir sobre os segmentos sonoros das palavras. A consciência fonológica não é uma coisa que se tem ou não, mas um conjunto de habilidades que varia consideravelmente” (MORAIS, 2019, p. 84). Dessa forma, para que o estudante atinja a hipótese alfabética da escrita, “vai ter que refazer, em sua mente, as relações entre o todo (palavra) falado e o todo (palavra) escrito e as relações entre partes faladas e partes escritas, respeitando certa lógica de termo a termo” (MORAIS, 2019, p. 91).

A seguir, explicitamos dados, por meio do Quadro 13, do 3º ano do bloco inicial de alfabetização.

Quadro 13 - Relatório de avaliação - RA_v 3º ano

(Continua)

| |
|--|
| <p>REGISTRO DE AVALIAÇÃO – RA_v Descrição do Processo de Aprendizagem do Estudante ANO LETIVO: 2021 Ensino Fundamental – Anos Iniciais Coordenação Regional de Ensino de Ceilândia Ano: 3º ANO 3º BIMESTRE – (02/08 a 13/10) Total de dias letivos: 50</p> |
| <p>Neste bimestre o atendimento à estudante foi realizado de forma presencial, baseado na readequação e priorização dos conteúdos do Currículo em Movimento, com a priorização dos conteúdos da Língua Portuguesa, Matemática e integração de outras áreas do conhecimento, respaldado pela SEE/DF. No decorrer do bimestre demonstrou ser amável, comunicativa, participativa, ter bom relacionamento com os colegas e com o professor. Comunica-se com clareza expressando de modo organizado suas ideias e pensamentos. Possui potencial para assimilação dos conteúdos/conhecimentos e apresenta um nível de aprendizagem apropriado para a série e para a idade. Participou das aulas presenciais e realizou todas as atividades propostas em sala. Lê e interpreta pequenos textos. Associa letra/som de modo a ler e escrever palavras e frases simples e complexas se atentando às nasalizações (M, N e TIL). Escreve o nome completo e utiliza a letra caixa alta. Sua leitura é fluente e com boa entonação. Produz bons textos com coesão, se atentando à sua estrutura em parágrafos, letras maiúsculas no início das frases e pontuação. No componente curricular de Língua Portuguesa, abordamos os seguintes conteúdos: pontuação, sílaba tônica/acentuação, organização/ordenação de frases, separação/classificação silábica, produção de frases e pequenos textos, leitura e interpretação de variados gêneros textuais (história em versos, rótulo, tirinha, convite, carta, bilhete, música, receita, conto, história em quadrinhos) e ortografia CH/NH/LH, QUA/QUE/QUI, C/Ç e G e J, revisão das palavras com ANS/ENS/INS/NOS/UNS e ortografia B/P, D/T, F/V, R/S no meio das palavras. <u>Assimilou e compreendeu bem</u> os conteúdos trabalhados. Para desenvolver a aprendizagem foram realizadas diversas estratégias/metodologias de ensino, entre elas destacam-se: leituras diversificadas, ditados de palavras simples para fixação do conhecimento da ortografia trabalhada, produção de frases simples, reconto oral/escrito, entre outros.</p> |

(Conclusão)

Em **Matemática** demonstrou conhecimento nos conteúdos trabalhados: cálculo mental, escrita por extenso, composição/decomposição de números até unidades de milhar, adição com agrupamento, subtração com desagrupamento, Multiplicação simples e com agrupamento, medidas de tempo (calendário/horas/dia/semana/mês/ano), medidas de comprimento, valor posicional dos números, leitura e interpretação de tabelas, sólidos geométricos, situações problemas e localização/movimentação (direção/sentido/vistas). Jogos interativos, vídeos e material concreto são recursos de auxílio utilizados para a aprendizagem e desenvolvimento do raciocínio lógico. Os conteúdos dos componentes curriculares **Ciências Humanas e da Natureza/Artes/Ensino Religioso/Educação Física** foram integrados, na medida do possível, com as duas áreas priorizadas pela escola (Língua Portuguesa/Matemática). Diante da realidade da pandemia e do retorno das atividades escolares de forma híbrida, disponibilizamos as seguintes estratégias de ações pedagógicas/mediação/avaliação do processo de aprendizagem: aulas expositivas, atividades impressas, ambiente virtual de aprendizagem no Google Sala de aula, atendimento pelo WhatsApp para os alunos com necessidades especiais e com dificuldades de aprendizagem, aulas/jogos, e atendimentos individualizados em sala de aula. Esses meios são ferramentas para o diálogo com as famílias, no compartilhamento de atividades educacionais a serem realizadas com a estudante como exemplo a inserção de atividades diárias e explicações devidas, com estratégias de mediação e avaliação. A participação da estudante nas aulas, o acompanhamento das aprendizagens, a frequência, a realização e devolução das atividades propostas e do teste da psicogênese serviram de base para a avaliação com seu caráter formativo. A família é participativa, colaborativa e acompanha a vida escolar da estudante, contribuindo para o seu desenvolvimento escolar. Apresentou progresso em todas as áreas do conhecimento, alcançando ótimo desempenho. Obteve o nível 03 de proficiência da escrita e apresentou mudanças significativas no aprendizado.

Brasília/DF, 13 de outubro de 2021

Fonte: arquivo da secretaria da escola pesquisada (Grifos nossos).

Percebemos, no relatório do 3º ano, escrito pelo P5 (3º ano), que o docente dividia os conteúdos em língua portuguesa, matemática e os demais ele citava de forma integrada: ciências humanas e da natureza, artes, ensino religioso e educação física. Ficou visível a priorização dos conteúdos de língua portuguesa e matemática, ação essa respaldada pela readequação do Currículo devido ao momento de pandemia.

Em língua portuguesa, o P5 (3º ano) relatou os conteúdos que foram trabalhados e avaliou a aprendizagem do estudante em: “assimilou e compreendeu bem os conteúdos trabalhados”. Enfatizou as estratégias utilizadas para desenvolver essas aprendizagens em: “leituras diversificadas, ditados de palavras simples para fixação do conhecimento da ortografia trabalhada, produção de frases simples, reconto oral/escrito, entre outros”. Em matemática, o estudante foi avaliado da seguinte forma: “demonstrou conhecimento nos conteúdos trabalhados” e foram utilizados “jogos interativos, vídeos e material concreto são recursos de auxílio utilizados para a aprendizagem e desenvolvimento do raciocínio lógico” como recursos para desenvolver os conteúdos descritos. Para os estudantes com dificuldades de aprendizagem e com necessidades educacionais especiais, foram utilizadas as estratégias de “aulas/jogos, e atendimentos individualizados em sala de aula”.

Para Hoffman (2010, p. 92), esse momento de registrar o que foi avaliado no estudante requer muito da memória do professor. Para a autora, “o que está em jogo, portanto, em termos dos registros em avaliação, é a consistência da ‘memória’ do professor sobre cada aluno, que irá possibilitar-lhe ou não uma ação intencional e diferenciada sobre suas manifestações singulares de aprendizagem”. Para auxiliar nessa memória, a mesma autora sugere que se utilize de diversas anotações, pois “a observação do cotidiano é o primeiro passo para o acompanhamento, mas ela não pode vir desacompanhada de anotações, registros, descrições qualitativas” (HOFFMAN, 2010, p. 91). Esse professor, no momento da entrevista, relatou: “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” e completou, no concernente à escrita dos relatórios: “pego as minhas observações diárias e estou sempre fazendo o registro no meu caderno de alguns alunos, da maioria deles” (P5 em 20/09/21).

Inferimos que, utilizando-se dessa memória e das anotações, o docente avaliou a estudante no geral como:

A participação da estudante nas aulas, o acompanhamento das aprendizagens, a frequência, a realização e devolução das atividades propostas e do teste da psicogênese serviram de base para a avaliação com seu caráter formativo. A família é participativa, colaborativa e acompanha a vida escolar da estudante, contribuindo para o seu desenvolvimento escolar. Apresentou progresso em todas as áreas do conhecimento, alcançando ótimo desempenho.

Apesar de utilizar aspectos da avaliação formativa, ao final do relatório o docente utilizou uma classificação para a aprendizagem da estudante em língua portuguesa. Segundo ele, a discente “obteve o nível 03 de proficiência da escrita e apresentou mudanças significativas no aprendizado”. Esse nível três é baseado no nível de escrita do texto, que apresenta algumas características específicas. No caderno de planejamento que os professores utilizavam, constava, no caso do registro desse professor, que o nível 3 diz respeito a:

Escrita de palavras apresentadas em acordo com a norma padrão, independentemente de sua complexidade;
Os textos atendem à proposta textual solicitada: produzir uma narrativa, evidenciando uma situação inicial, central e uma situação final;
O texto apresenta os principais elementos da narrativa: enredo, personagens, narrador, tempo e espaço, com ideias articuladas;
Utiliza recursos coesivos como conectivos, substituições léxicas ou marcas linguísticas que contribuem para a construção de sentido do texto;
No que se refere às convenções de escrita e aos aspectos morfosintáticos, o texto pode apresentar desvios de ortografia e pontuação que não comprometem a compreensão (caderno de planejamento do professor 2020).

O docente relatou que utilizava como fonte, para recorrer a essa classificação, um estudo feito pela escola: o caderno de planejamento que trazia as características de cada nível. Além

disso, citou um site da internet que continha um quadro resumo sobre os níveis da psicogênese²⁰. Inferimos, portanto, que essa classificação era utilizada pelo coletivo dos professores, principalmente os atuantes no 3º ano, mesmo que eles não tivessem participado da elaboração das atribuições de cada nível.

Para Soares (2020, p. 66), a partir do momento que a criança se torna alfabetizada, ela

pode enfrentar dificuldades em relação à ortografia, não ao sistema de escrita. Em outras palavras, a criança compreendeu o princípio alfabético: compreendeu que, na escrita alfabética, as palavras são representadas por combinações de grafemas (letras) e que essas notações representam fonemas.

Entendemos, portanto, que os registros avaliativos já faziam parte da prática cotidiana dos professores. Para Nogueira (2011, p. 45), essas anotações “realçam o que muitas vezes está implícito, rotineiramente presente, mas da mesma maneira desconsiderado, isto é, sua maneira de ver a criança e que se formaliza como discurso a respeito de cada um”. A transposição do que foi registrado para o RAv era um momento de “acender, dar vida aos registros avaliativos, é uma possibilidade amorosa de compreensão do fazer pedagógico” (NOGUEIRA, 2011, p. 45). Por isso, a importância de se registrar os processos de aprendizagem de cada estudante, tanto os registros informais como o formal, pois

geralmente, nós professores, convivemos com dois tipos de registros: os oficiais e os pessoais, ambos variando em intensidade, intencionalidade e em contextos pedagógicos singulares. Esses registros carregam a função de legitimar e documentar o sucesso ou insucesso da criança (NOGUEIRA, 2011, p. 45).

Para a P4 (3º ano), esse momento do registro se dava da seguinte forma:

você tem que filtrar tudo isso. Das diretrizes, do PPP, ver se você conseguiu trabalhar dentro do que foi planejado, do que foi programado para trabalhar dentro daquele bimestre. Ver se foi vencido o conteúdo, ver o que o aluno absorveu. E você filtra as informações mais importantes e as observações diárias, as anotações que são de grande valia para você montar o seu RAv, o RAv individual. Existe um corpo que normalmente é o mesmo para todos os alunos, porque o conteúdo, independente da maneira como foi apresentado é o mesmo. Mas existe a individualidade. Então cada um vai ter a sua característica. Eu penso assim, na minha prática (Professora 4 – 3º ano).

Percebemos, nos três relatórios analisados, a presença de aspectos formativos de aprendizagem, principalmente nos momentos de tomada de decisão a partir das singularidades de construções dos/as estudantes. Sobre esse assunto, Luckesi (2006, P. 71) realça que “essa tomada de decisão se refere à decisão do que fazer com o aluno, quando a sua aprendizagem se manifesta satisfatória ou insatisfatória. Se não se tomar uma decisão sobre isso, o ato de avaliar

²⁰ psicogenese.hvirtua.com.br

não completou seu ciclo construtivo”. Na avaliação da P1 (1º ano), eles trabalhavam, também, na perspectiva da avaliação formativa. Vejamos o que enfatizou:

porque dentro da proposta da Secretaria de Educação a gente está dentro dessa proposta de avaliação formativa. O nosso projeto pedagógico também fala muito disso, desse trabalho contextualizado, de a gente trabalhar sempre com a realidade do aluno. E, igual já foi falado, tem os instrumentos que a gente usa, mas o principal é a questão daquele processo que acontece todos os dias. Daquele mapeamento diário e não fica somente no momento do teste. E aí a gente traz tudo isso para o RAv que é quando a gente coloca o que já foi trabalhado, o que a criança realmente precisa, sabendo lidar com esse documento que deve ser o mais fiel possível (Professora 1 - 1º ano).

Em caráter de fechamento desse texto, apresentamos, a seguir, nossas considerações finais sobre esta pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao considerarmos contribuições teóricas, documentos de base legal que enfocam a avaliação para as aprendizagens e a alfabetização no contexto dos anos iniciais do ensino fundamental, BIA, intentamos, conforme já salientado, compreender o que vem efetivamente, orientando as práticas de docentes atuantes no BIA (sendo uma docente de 1º ano, duas do 2º ano e dois representando o 3º ano do ensino fundamental - uma professora e um professor) de uma escola pública do Distrito Federal.

Na revisão da literatura que fizemos, com o enfoque nas concepções avaliativas no bloco inicial de alfabetização, utilizamos o recorte temporal de 2005 a 2020. Nessa análise, percebemos que o tema **avaliação na alfabetização** é bem amplo e abarca uma série de subtemas, entre eles, destacamos: produção textual, leitura e escrita, práticas avaliativas, perspectivas dos professores alfabetizadores, comparação de avaliação com currículo e avaliações externas, todas temáticas voltadas para o trabalho no período destinado à alfabetização. Deprendemos, nessa análise, que a temática de analisar a concepção docente e o reflexo em seus registros avaliativos, apareceu somente em uma pesquisa: a dissertação de Nogueira (2006), porém, ao relacionar com a avaliação para as aprendizagens, não encontramos nenhum estudo que se utilizasse desse termo, constatando, portanto, o ineditismo da pesquisa em questão. Dos artigos selecionados para dialogar com esse estudo, percebemos uma maior incidência de publicações na região sudeste, estando a região centro-oeste com poucas pesquisas publicadas sobre essa temática, o que revela que ainda precisamos avançar na questão de pesquisar mais o assunto e publicar os resultados obtidos.

Percebemos, ao longo da pesquisa e através 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, portanto, a partir das análises refletidas nesse estudo, que é preciso investir mais na formação docente, principalmente no tocante à avaliação nos anos iniciais do ensino fundamental.

Nos remetendo aos nossos objetivos específicos, destacamos o primeiro deles, que buscou apreender e analisar, a partir das concepções docentes, o papel exercido pelos documentos oficiais em suas práticas avaliativas e de alfabetização. Em nossa pesquisa, verificamos, portanto, que aqueles/as profissionais reconheciam a importância desse material, porém, além do aspecto de ausência de tempo para estudá-lo e, nessa direção, apontaram a necessidade de priorizar, nas coordenações, essa temática, realçaram, ainda, que a prática é diferente da teoria. Sobre essa pauta, a P1 (1º ano) declarou: “a gente tem conhecimento dos documentos, mas não a prática efetiva mesmo”; do mesmo modo, o P5 (3º ano): “as pessoas que se sentam em cima dessa estruturação desses documentos, elas estão de parabéns mesmo. Acho que são pessoas bem gabaritadas da Secretaria de Educação. Mas assim, então no mais é isso, essa questão da leitura, eu não sou muito assim do burocrático na escola”. Corroborando com os pares, a P2 (2º ano) declarou: “gente, eu passo o meu tempo pensando em atividade e no meu aluno, o tempo que eu estou focada em educação. Eu fico pensando: menino não soube isso, então o que eu vou fazer? É assim que fico”.

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.

Quanto às concepções de alfabetização e letramento, foi possível apreendermos um alinhamento, proximidade das narrativas docentes, bem como da coordenação que contribuiu com nossa pesquisa, com a perspectiva de alfabetizar letrando (SOARES, 2020; MORAIS, 2019; 2012). É verdade que alguns lançaram mão de termos, tais como: codificação, decodificação para se remeterem à alfabetização, além de atribuírem, em alguns momentos, a supremacia do letramento, por um lado, e a importância de focar as unidades linguísticas menores que o texto, por outro.

Interessante que os relatos, em sua maioria, estiveram alinhados com o que preconiza o Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2018a), adotado pela rede, em detrimento da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), documento esse que não foi lembrado, discutido pelos/as profissionais. Ao se reportarem ao tempo previsto para a consolidação da alfabetização, por exemplo (dois ao invés de três), não houve questionamentos. Somente a coordenadora admitiu ser estreito esse aspecto, de modo a apreender a necessidade de um trabalho contínuo. Enquanto isso, houve quem apontasse que o 2º ano ficava meio sem identidade, vago no ciclo, reconhecendo a necessidade de retomar a progressão do ensino para avançar nesse processo de alfabetização.

Em relação à avaliação para as aprendizagens, foram unânimes as perspectivas diagnóstica e formativa (HADJI, 2001; PERRENOUD, 1999; 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.

O nosso segundo objetivo discutiu, a partir dos relatos dos/as professores/as, a articulação e o espaço que os diferentes instrumentos ocupavam na avaliação dos 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.

Os/as profissionais tiveram que variar esses instrumentos, ainda mais, considerando o contexto pandêmico e as condições impostas para conduzirem os processos de ensino e de aprendizagem. A mediação da família entrou em cena, por vezes, interferindo nos perfis de aprendizagem dos/as estudantes. A disponibilização de materiais nas plataformas, as atividades impressas, as aulas online, foram alguns dos arranjos explicitados pelos/as professores/as. Acenaram, sobre esse assunto, alcances, limites quanto ao processo de alfabetização, bem como da avaliação realizada. Para o P5, foi possível desenvolver um bom trabalho no final do ciclo de alfabetização e isso se refletiu, inclusive, nos comentários tecidos no relatório disponibilizado nesse estudo, de que houve um desempenho satisfatório no campo da linguagem.

Em nosso último objetivo, analisamos, a partir do processo de conversão dos instrumentos avaliativos, adotados em sala de aula, para o relatório descritivo, as ressignificações e reelaborações docentes. Percebemos, a partir dessa pauta, que os/as docentes,

nos anos iniciais do ensino fundamental, privilegiavam os conteúdos de língua portuguesa e matemática, destacando, em seus relatórios, as aprendizagens vivenciadas por toda a turma e apontando o desenvolvimento do/a estudante frente ao que foi trabalhado. Identificamos aspectos da avaliação formativa no que tange à modificação da prática pedagógica a partir do diagnóstico revelado pelos diversos instrumentos avaliativos.

Ainda sobre esse instrumento avaliativo (o registro), pudemos apreender, por meio dos relatórios analisados nesse estudo, impactos do contexto da pandemia da Covid-19 nos processos de ensino e de aprendizagem, implicando, diretamente, nos perfis dos/as estudantes quanto à alfabetização, bem como no processo avaliativo. Por exemplo, os critérios de avaliação tiveram que ser, nitidamente, flexibilizados em função dos diferentes arranjos que as práticas pedagógicas tiveram que lançar mão frente à condição imposta de (não) acesso à tecnologia, bem como às singularidades que ela vem impondo.

Embora houvesse, conforme os relatórios apontaram, tentativas para atender à heterogeneidade das aprendizagens, pensando no aspecto temporal, quando não se alcançava os objetivos previstos, o registro tendia a direcionar o não êxito ao contexto social mais amplo, à família, ao estudante. De fato, esse cenário eclodiu em nossa pesquisa e, certamente, continuará incidindo sobre futuros estudos acadêmicos.

Recomendamos, assim como Nogueira (2006), que seja dada continuidade aos estudos sobre os registros avaliativos dos docentes, tanto na intenção de entender os saberes na ação como as análises dos conteúdos e discursos ali presentes.

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. De modo geral, como vimos nos resultados, os/as profissionais apontaram para vários arranjos, indicando, mais uma vez, os desafios que envolvem o processo de alfabetização e, em função desse, a operacionalização de uma perspectiva formativa de avaliação. De fato, se esse já se constituía num caleidoscópio complexo, com a pandemia, eclodiram velhos e novos desafios e o compromisso, inadiável, dos sistemas de ensino com essas áreas, a fim de contribuir, decisivamente, com o destino escolar e social das crianças em nosso país.

REFERÊNCIAS

ABALF. **Associação Brasileira de Alfabetização**. 2012. Disponível em: <https://www.abalf.org.br/quem-somos>. Acesso em: 27 jun. 2020.

AGÊNCIA IBGE NOTÍCIAS. **PNAD 2005: rendimento tem a primeira alta em 9 anos**. 2006. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/13176-asi-pnad-2005-rendimento-tem-primeira-alta-em-9-anos>. Acesso em: 13 jan. 2022.

AGÊNCIA IBGE NOTÍCIAS. **Indicadores de educação avançam, mas desigualdades regionais e raciais persistem**. 2019. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/24852-indicadores-de-educacao-avancam-mas-desigualdades-regionais-e-raciais-persistem>. Acesso em: 13 jan. 2022.

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MORAIS, Artur Gomes de; FERREIRA, Andréa Tereza Brito. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras? **Revista Brasileira de Educação**. V. 13 n. 38 maio/ago. p. 252-264. 2008.

ALMEIDA, Geraldo Peçanha de. **Práticas de alfabetização e letramento**. São Paulo: Cortez, 2006.

ALVES, Marly dos Santos. **A avaliação como instrumento de melhoria da qualidade da alfabetização: uma análise da experiência do Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2010.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

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

ANPED, **Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, 2012. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sobre-anped>. Acesso em: 20 jun. 2020.

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

AVALIAÇÃO EM DESTAQUE. [site] 2016. Disponível em: <http://www.avaliacaoemdestaque.se.df.gov.br>. Acesso em 13 jan. 2021.

AXER, Bonnie. A ANA e seus resultados: quando a avaliação conduz e determina a alfabetização. In: **IV CONBALF – Congresso Brasileiro de Alfabetização**, 2019. Eixo Temático 2: Alfabetização no ensino fundamental. Disponível em: https://28473cfl-9f63-40b0-b146-f3b3c65a8b23.filesusr.com/ugd/64dlda_1399aa84646144719880e3dd9a326d5d.pdf. Acesso em 20 jun. 2020.

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

BARROS, Emmanuella Farias de Almeida; PINTO, Milena Gomes Fernandes. A avaliação da leitura e da escrita escolar: um olhar voltado para o ciclo de alfabetização. In: **IV CONBALF – Congresso Brasileiro de Alfabetização**, 2019. Eixo Temático 2: Alfabetização no ensino fundamental. Disponível em: https://28473cfl-9f63-40b0-b146-f3b3c65a8b23.filesusr.com/ugd/64d1da_86e48b485dcb4ece8d2df29d7b8ed3c1.pdf. Acesso em 20 jun. 2020.

BARROSO, Edna Rodrigues. **Rotas, planos, pilotos: a educação pública do Distrito Federal nos anos 1990**. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. 2005.

BASTOS, Maria Helena Camara. **Método intuitivo e lições de coisas por Ferdinand Buisson**. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/heduc/a/XdQ5k6LwSzgvXcGWJ66J6Gm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 jun. 2021.

BLOOM, Benjamin Samuel, HASTINGS, Thomas, MADAUS, George. **Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar**. São Paulo: Pioneira; 1971.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora. 1994.

BOTO, Carlota; ALBUQUERQUE, Suzana Lopes de. **Entre idas e vindas: vicissitudes do método Castilho no Brasil do século XIX**. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/heduc/a/rK7WfrvnbSn9D7w4XgpGKKb/?lang=pt#>. Acesso em 11 jun. 2021.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1961. Disponível em: www.pfc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf. Acesso em: 07 jul. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional De Educação. Câmara De Educação Básica. **Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental de nove anos. 2010.

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.

BRASIL. **Portaria Normativa Nº 10, de 24 de abril de 2007**. Institui a Avaliação de Alfabetização Provinha Brasil, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Jogos de alfabetização**. Brasília, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação**. Brasília, 2012a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização.** Brasília, 2012b.

BRASIL. **Portaria Nº 482, de 7 de junho de 2013.** Dispõe sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB. 2013.

BRASIL. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 de Jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA Política Nacional de Alfabetização/Secretaria de Alfabetização.** – Brasília: MEC, SEALF, 2019.

BRASIL. **Portaria Nº 10, de 8 de janeiro de 2021.** Estabelece parâmetros e fixa diretrizes gerais para implementação do Sistema de Avaliação da Educação Básica - Saeb, no âmbito da Política Nacional de Avaliação da Educação Básica. 2021.

BUORO, Edna. **Avaliação da aprendizagem nos ciclos e na progressão continuada a partir das concepções de atores do processo educacional.** Dissertação (Mestrado em Ensino Superior) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2013.

CAMARGO, Clarice Carolina Ortiz de. **Métodos de avaliação formativa: desatando nós e alinhando possibilidades.** Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014.

CAMPOS, Roselane; SHIROMA, Eneida. O resgate da Escola Nova pelas reformas educacionais contemporâneas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Brasília, v. 80, n. 196, p. 483-493, set./dez. 1999.

CAPOVILLA, Alessandra Gotuzo Seabra; DIAS, Natália Martins; MONTIEL, José Maria. Desenvolvimento dos componentes da consciência fonológica no ensino fundamental e correlação com nota escolar. **Revista Psico-USF.** V. 12, nº 1, p. 55-64, jan./jun. 2007.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/pusf/a/sBwpkJ93LjDtmcXXhg3jpZv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jul. 2020.

CARDOSO, Carolina. **Conteúdos avaliados nos anos inicial e final do ciclo de alfabetização.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2020.

CARVALHO, Aline Nogueira de. **Os Ciclos de Aprendizagem em Brasília e seu contexto de ampliação (1963 – 2014).** Dissertação de mestrado em ciências da educação. Área de Especialização: História da Educação. Universidade de Lisboa, 2015.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática.** Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

CASTILHO, Antonio Feliciano de. **Método Castilho para o ensino rápido e aprazível: do ler impresso, manuscrito e numeração e do escrever.** 2ª edição. Lisboa: Imprensa Nacional, 1853.

CASTILHO, António Feliciano. **Felicidade pela instrução.** Lisboa: Tipografia da Academia Real das Ciências, 1854.

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

CHARTIER, Anne-Marie. **Práticas de leitura e escrita: história e atualidade.** Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação.** Porto Alegre, nº 2, p. 177-229, 1990.

CHEVALLARD, Yves. **La transposición didáctica: de saber sabio al saber ensinado.** Tradución. Claudia Gilman. Buenos Aires: Auque Grupo editor S.A. 1991.

CÔCO, Dilza; GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. Avaliação externa nas classes de alfabetização no Espírito Santo. **Revista Pro. Posições.** V. 28, Suppl.1 p. 63-87, 2017.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/pp/a/QzDWgjHhsJjCNJRfgH83mjG/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 11 jul. 2020.

COELHO, Juliana Maria Lima. **A experiência do ciclo de alfabetização (1986 – 1988) na formação dos professores da rede Municipal de Ensino de Recife:** algumas reflexões. 2009. Dissertação de mestrado em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, 2009.

CORREIA, Joelma Reis. Provinha Brasil: uma análise da concepção de leitura. In: Associação Nacional de Pós-Graduação E Pesquisa Em Educação, 2012, Caxambu. **Anais da ANPED** Pernambuco: GT 10, ANPED, 2012. Disponível em: <https://anped.org.br/biblioteca/item/provinha-brasil-uma-analise-da-concepcao-de-leitura>. Acesso em 10 jun. 2020.

COSTA, Andréa Tubbs. Se as crianças não forem bem na prova??: implicações no modelo de avaliação padronizada do RJ. In: Associação Nacional de Pós-Graduação E Pesquisa Em Educação, 2019, Caxambu. **Anais da ANPED.** Rio de Janeiro: GT 13, ANPED, 2019. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_34_3. Acesso em 10 jun. 2020.

CRESWELL, John. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto;** tradução Magda Lopes – 3ª edição – Porto Alegre: Artmed, 2010.

DIAS, Elisângela Teixeira Gomes. Provinha Brasil de leitura: para além dos níveis de proficiência. In: Associação Nacional de Pós-Graduação E Pesquisa Em Educação, 2013, Caxambu. **Anais da ANPED** Goiânia: GT 10, ANPED, 2013. Disponível em: <https://www.anped.org.br/biblioteca/item/provinha-brasil-de-leitura-para-alem-dos-niveis-de-proficiencia>. Acesso em 10 jun. 2020.

DIAS, Elisângela Teixeira Gomes. **Provinha Brasil e regulação**: implicações para a organização do trabalho pedagógico. 2014. 342 f., il. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

DIAS, Elisângela Teixeira Gomes; SOARES, Sílvia Lúcia. Conselho de classe: foco no projeto da escola ou na responsabilização dos estudantes? In: VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas (org.). **Avaliação**: interações com o trabalho pedagógico. Campinas, SP: Papyrus, 2017.

DICKEL, Adriana. A avaliação nacional da alfabetização no contexto do sistema de avaliação da educação básica e do pacto nacional pela alfabetização na idade certa: responsabilização e controle. **Caderno Cedes**. Campinas, V. 36, n. 99, p. 193-206, maio-ago., 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/JvYKWwXJ7hqQxn8mtdM4djK/?format=pdf&lang=p>. Acesso em 11 jul. 2020.

DISTRITO FEDERAL. **Diretrizes Pedagógicas do bloco inicial de alfabetização**. 2ª edição/2012, edição revisada. Brasília: SEEDF, 2012.

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. **Avaliação em destaque**. 2016 Disponível em: <http://www.avaliacaoemdestaque.se.df.gov.br/>. Acesso em: 12 jun. 2021.

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

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do DF. **Currículo em movimento do Distrito Federal**: Educação Infantil. 2ª edição. Brasília, 2018b.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do DF. **Regimento da rede pública de ensino do Distrito Federal**. Brasília, 2019.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado De Educação do DF. **A instalação das escolas no Distrito Federal**: Década de 1960. Brasília, 2021.

ESTEBAN, Maria Teresa. Considerações sobre a política de avaliação da alfabetização: pensando a partir do cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**. V. 17 n. 51 set-dez. 2012. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/HKH8k3XsWP7NzsRmjnNGYDm/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 11 jul. 2020.

FANTIN, Claudia Simone. Retenção e não retenção no ciclo de alfabetização: estudo com professores estaduais de Chapecó-SC, Brasil. **Revista Eletrônica de Educação**. V. 10, n. 2, p. 09-22, 2016. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1386/484>. Acesso em 11 jul. 2020.

FERREIRA, Andrea Tereza Brito. **Formação continuada de professores**. Organizado por Andrea Tereza Brito Ferreira, Eliana Borges Correia de Albuquerque, Telma Ferraz Leal. 1ª Edição. 2ª Reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre a alfabetização**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1990.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Edição comemorativa dos 20 anos de publicação. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FONTES-MARTINS, Raquel; ROCHA Gladys. Pesquisa sobre correção de itens de escrita de avaliação em larga escala na área da alfabetização. In: **I CONBALF – Congresso Brasileiro de Alfabetização**. 2013. Eixo Temático 2 - Alfabetização no Ensino Fundamental. Disponível em: https://28473cfl-9f63-40b0-b146-f3b3c65a8b23.filesusr.com/ugd/64d1da_ef0dff16aa274c95a883d1e2492948f5.pdf. Acesso em 20 jun. 2020.

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

FRANCO, Maristela Canário Cella. **Aprendizagem inicial da leitura e da escrita: concepção e prática pedagógica de professores da rede municipal de Curitiba**. Dissertação de mestrado. Universidade Tuiuti do Paraná, Paraná, 2008.

FREITAS, Gabriela Castro Menezes de. Sobre a consciência fonológica. In: LAMPRECHT, Regina Ritter. **Aquisição fonológica do português**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

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

GALVÃO, A.; LEAL, T. F. Há lugar ainda para métodos de alfabetização? Conversa com professores(as). In: MORAIS, A.; ALBUQUERQUE, E.; LEAL, T. F. (orgs.). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 11-28.

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

GONÇALVES, Ana do Carmo Goulart; MOTA, Maria Renata Alonso. O PNAIC e seus atravessamentos com a avaliação: endereçamentos e implicações. In: Associação Nacional de Pós-Graduação E Pesquisa Em Educação, 2017, Caxambu. **Anais da ANPED**. São Luís: GT 13, ANPED, 2015. Disponível em:

http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT13_1100.pdf. Acesso em: 10 jun. 2020.

GONÇALVES, Rosalina Tellis; RIZZO, Joselma de Souza Mendes. Provinha Brasil: um instrumento de avaliação modelando as práticas de alfabetização. In: **III CONBALF – Congresso Brasileiro de Alfabetização**, 2017. Eixo Temático 2: Alfabetização no ensino fundamental. Disponível em: https://28473cfl-9f63-40b0-b146-f3b3c65a8b23.filesusr.com/ugd/64d1da_f0248f9c6953497387ebd9edade75139.pdf. Acesso em: 20 jun. 2020

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. Avaliação da alfabetização: provinha Brasil. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 38, n. 03, p. 603-622, jul./set. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/D6jJMfgsTY9SvqDTJJw3Wbt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jul. 2020.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes; COSTA Dania Monteiro Vieira; GÓES, Margarete Sacht. Ciclo de alfabetização, currículo e avaliação. In: **IV CONBALF – Congresso Brasileiro de Alfabetização**, 2019. Eixo Temático 2: Alfabetização no ensino fundamental. Disponível em: https://28473cfl-9f63-40b0-b146-f3b3c65a8b23.filesusr.com/ugd/64d1da_86e48b485dcb4ece8d2df29d7b8ed3c1.pdf. Acesso em: 20 jun. 2020.

GUARNIERI, Maria Regina; VIEIRA, Luciene Cerdas. Alfabetização no ensino fundamental de nove anos: desempenho dos alunos e suas implicações para as práticas pedagógicas. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**. Araraquara, v. 4, n. 2, p. 274–284, 2010. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/2779>. Acesso em: 10 jul. 2020.

GUERRA, Nathalia Garcia. **Avaliação Formativa**: um estudo de práticas inspiradoras no Ensino Fundamental I de uma escola estadual de São Paulo. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2017.

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

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar**: respeitar primeiro, educar depois. Porto Alegre: Mediação, 2010.

IBGE. **Pessoas de 16 anos ou mais, analfabetas, por sexo e idade**. 2019. Disponível em : <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/7111#resultado>. Acesso em: 13 jan. 2021.

ISAMBERT – JAMATI, Viviane. O apelo à noção de competência na revista L'orientation scolaire et professionnelle – da sua criação aos dias de hoje. In: ROPÉ, Françoise & TANGUY, Lucie. **Saberes e competências**: O Uso de tais Noções na Empresa e na Escola. São Paulo: Papirus, p. 103 – 133, 2002.

LEAL, Carolina de Castro Nadaf. **Avaliação da aprendizagem por portfólio**: representações sociais de professores dos anos iniciais do ensino fundamental. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2012.

LEAL, Telma Ferraz. Estabelecendo metas e organizando o trabalho: o planejamento do cotidiano docente. In LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MORAIS, Artur Gomes de (orgs.) **Alfabetizar letrando na EJA: fundamentos teóricos e propostas didáticas**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010.

LESAGE, Pierre. A pedagogia nas escolas mútuas do século XIX. In: BASTOS, Maria Helena Câmara; FILHO, Luciano Mendes de Faria (Orgs.). **A escola elementar no século XIX: o método monitorial/mútuo**. Passo Fundo: Ediupf, p. 9-24, 1999.

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.

LIMA, Maria de Fátima Moura de. **A avaliação de conhecimentos das crianças relacionados à leitura e à escrita: práticas de professores do 1º ano do ensino fundamental**. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

LIMA, Maria de Fátima Moura; SILVA, Aleksandro da. A avaliação dos conhecimentos das crianças sobre o sistema de escrita alfabética: instrumentos e registros utilizados por uma professora alfabetizadora. In: **II CONBALF – Congresso Brasileiro de Alfabetização, 2015**. Eixo temático: Alfabetização e infância. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1_SBVDQ68WX1hwn4KcoMQbW96VztDaP-s/view. Acesso em: 20 jun. 2020.

LIMA, Naira Da Costa Muylaert; BONAMINO, Alicia Maria Catalano De; PONTES, Luis Antonio Fajardo. A (des)igualdade de conhecimento no ciclo de alfabetização. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, v. 29, n. 70, p. 78-106, jan./abr. 2018. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/eae/article/view/4050/3557>. Acesso em 11 jul. 2020.

LOGUERCIO, Taiana Duarte; NOGUEIRA, Gabriela Medeiros; ZASSO, Silvana Maria Bellé. Avaliação no ciclo de alfabetização: a perspectiva das professoras alfabetizadoras de uma escola da rede municipal de ensino do Rio Grande/RS. In: **II CONBALF – Congresso Brasileiro de Alfabetização, 2015**. Eixo temático: Alfabetização e infância. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1XH4yZ0qAVRijII820z9iD2JcOeypSQLg/view>. Acesso em 20 jun. 2020.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. **Conhecimento escolar: ciência e cotidiano**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

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.

LÜDKE, Menga. O professor, seu saber e sua pesquisa. **Educação & Sociedade**. Campinas: Unicamp. vol.22, nº 74, p. 77-96, abr., 2001.

MAGALHÃES, Priscila Maria Vieira dos Santos. **As artes de fazer da avaliação fabricadas no cotidiano escolar**: um olhar para as táticas avaliativas dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental. Dissertação (Mestrado em Pós-Graduação em Educação Contemporânea). Universidade Federal De Pernambuco. Caruaru, 2018.

MAIA, Marinilda. Uso e avaliação dos testes diagnósticos da alfabetização por professores alfabetizadores. In: **I CONBALF – Congresso Brasileiro de Alfabetização**, 2013. Eixo Temático 2 - Alfabetização no Ensino Fundamental. Disponível em: https://28473cfl-9f63-40b0-b146-f3b3c65a8b23.filesusr.com/ugd/64d1da_ef0dffl6aa274c95a883d1e2492948f5.pdf. Acesso em 20 jun. 2020.

MAINARDES, Jefferson. A organização da escolaridade em ciclos: ainda um desafio para os sistemas de ensino. In: FRANCO, Creso. (Org.). **Avaliação, ciclos e promoção na educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

MAINARDES, Jefferson. **Reinterpretando os Ciclos de Aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.

MAY, Tim. **Pesquisa Social**: questões, métodos e processos. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MELLO, Darlize Teixeira de; DISEGNA, Bruna Bissolotti. Provinha Brasil: analisando a matriz de referência e os modos de “aferir” o processo de alfabetização e do letramento inicial. In: **IV CONBALF – Congresso Brasileiro de Alfabetização**, 2019. Eixo Temático 2: Alfabetização no ensino fundamental. Disponível em: https://28473cfl-9f63-40b0-b146-f3b3c65a8b23.filesusr.com/ugd/64d1da_1399aa84646144719880e3dd9a326d5d.pdf. Acesso em 20 jun. 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAIS, Artur Gomes. **O emprego de estratégias visuais e fonológicas na leitura e escrita em português**. Mestrado em Psicologia Cognitiva. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 1986.

MORAIS, Artur Gomes. de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia. de; LEAL, Telma Ferraz. **Alfabetização**: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MORAIS, Artur Gomes de. **Ortografia**: ensinar e aprender. 5ª Edição. São Paulo: Ática, 2009.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de Escrita Alfabética**. São Paulo: Melhoramento, 2012a.

MORAIS, Artur Gomes de. Políticas de avaliação da alfabetização: discutindo a provinha Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. V. 17 n. 51 set-dez. 2012b.

MORAIS, Artur Gomes de. **Consciência fonológica na Educação Infantil e no Ciclo de Alfabetização**. 1ª Edição. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

MORGAN, David. **Focus group as qualitative research**. London: Sage, 1997.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização: São Paulo 1876-1994**. São Paulo: UNESP/INEP, 2000.

MORTATTI, Maria Rosario Longo. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**. V. 15, n. 44, maio/ago. 2010.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Apresentação. In: MORTATTI, MRL., et al., orgs. **Sujeitos da história do ensino de leitura e escrita no Brasil** [online]. São Paulo: Editora UNESP, 2015. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/3nj6y/pdf/mortatti-9788568334362.pdf>. Acesso em: 10 maio 2021.

MOTA, Maria Océlia. Avaliação e cotidiano escolar: usos e desusos da provinha Brasil na alfabetização. In: Associação Nacional de Pós-Graduação E Pesquisa Em Educação, 2015, Caxambu. **Anais da ANPED**. Florianópolis: GT 05, ANPED, 2015. Disponível em: <https://www.anped.org.br/biblioteca/item/avaliacao-e-cotidiano-escolar-usos-e-desusos-da-provinha-brasil-na-alfabetizaca>. Acesso em 10 jun. 2020.

NOGUEIRA, Gabriela Medeiros; LOGUERCIO, Taiana Duarte. Avaliação do nível de conceitualização da escrita das crianças no ciclo de alfabetização. In: **IV CONBALF – Congresso Brasileiro de Alfabetização**, 2019. Eixo Temático 2: Alfabetização no ensino fundamental. Disponível em: https://28473cfl-9f63-40b0-b146-f3b3c65a8b23.filesusr.com/ugd/64d1da_1399aa84646144719880e3dd9a326d5d.pdf. Acesso em 20 jun. 2020.

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.

NOGUEIRA, Vânia Leila de Castro. Registros avaliativos no Ensino Fundamental. In BATISTA, Carmyra Oliveira (org). **A Dimensão dialógica da avaliação formativa**. Jundiaí, Paco Editorial: 2011.

OLIVEIRA, Solange Alves de. **O ensino e a avaliação do aprendizado do sistema de notação alfabética numa escolarização organizada em ciclos**. Dissertação Mestrado em Educação. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Brasil. 2004.

OLIVEIRA, Solange Alves de. O sistema de notação alfabética como objeto de ensino e de avaliação num regime ciclado: concepções da prática. In: Associação Nacional de Pós-

Graduação E Pesquisa Em Educação, 2006, Caxambu. **Anais da ANPED**. Caxambu: GT 10, ANPED, 2006. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt10-2314-int.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2020.

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, 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://28473cfl-9f63-40b0-b146-f3b3c65a8b23.filesusr.com/ugd/64d1da_ef0dff16aa274c95a883d1e2492948f5.pdf. Acesso em: 20 jun. 2020.

PAIS, Luiz Carlos. Transposição didática. In MACHADO, Sílvia Dias Alcântara (Org.). **Educação Matemática**: uma introdução. São Paulo: EDUC, 1999.

PASINI, Juliana Fátima Serraglio; BERNARDINO, Maria do Rosário Flor. Discussões acerca da avaliação em larga escala e ações voltadas ao processo de aquisição da linguagem escrita no ensino fundamental I. In: **I CONBALF – Congresso Brasileiro de Alfabetização**, 2013. Eixo Temático 2 - Alfabetização no Ensino Fundamental. Disponível em: https://28473cfl-9f63-40b0-b146-f3b3c65a8b23.filesusr.com/ugd/64d1da_ef0dff16aa274c95a883d1e2492948f5.pdf. Acesso em 20 jun. 2020.

PEREIRA, Maria Susley. **A avaliação no bloco inicial de alfabetização**: a realidade de uma escola do Distrito Federal. 2008. Dissertação de Mestrado em Educação - Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

PEREIRA, Maria Susley. **A avaliação no Bloco Inicial de Alfabetização**: das orientações e ações da SEEDF ao trabalho nas escolas. 2015. Tese de Doutorado em Educação - Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

PERFEITO, Márcia Vânia Silvério. **Entre o prescrito e o vivido**: as artes de fazer e a progressão do ensino da leitura e da escrita no Bloco Inicial de Alfabetização. Dissertação de mestrado em educação. Faculdade de Educação/FE. Universidade de Brasília/UnB. Brasília/Distrito Federal, 2019.

PERFEITO, Vânia Márcia Silvério; SOARES, Graciely Garcia. A organização do trabalho pedagógico: o olhar das docentes face à apropriação da leitura e da escrita no bloco inicial de alfabetização. In: Associação Nacional de Pós-Graduação E Pesquisa Em Educação, 2019, Caxambu. **Anais da ANPED**. Rio de Janeiro: GT 10, ANPED, 2019. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_3_0. Acesso em 10 jun. 2020.

PERRENOUD, Philippe. **La fabrication de l'excellence scolaire dans l'enseignement primaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation**. Genève: Librairie Droz, 1984.

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

PICCOLI, Luciana; CAMINI, Patrícia. **Práticas pedagógicas em alfabetização**: espaço, tempo e corporeidade. Erechim: Edelbra, 2012.

PINHEIRO, Claudia Gewehr. **Pareceres descritivos**: narrativas que a escola nos conta. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Rio Grande do Sul, 2006.

RAMALHO, Ângela Maria Alexandre. **Avaliação dos saberes dos alunos sobre escrita alfabética e a construção de práticas dos professores de Águas Belas-PE**. 2019. Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

REIS, Vanessa de Paula; CORDEIRO, Lucilene Dias. Escolas pioneiras de Brasília: A instalação das primeiras instituições educacionais até a inauguração da nova capital. **Cadernos RCC#20**. Volume 7, número 1, p. 160-172, março de 2020.

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

RIBEIRO, Ana Paula de Medeiros **A avaliação diagnóstica da alfabetização norteando os caminhos para o êxito do processo de alfabetizar crianças**. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

ROCHA, Patrícia Rodrigues; SANTOS, Alessandra De Souza. A importância da sondagem da escrita como instrumento de avaliação no período da alfabetização. **Revista Prática Docente**. V. 3. Nº 2. p. 453-460 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/329930406_A_IMPORTANCIA_DA_SONDAGEM_DA_ESCRITA_COMO_INSTRUMENTO_DE_AVALIACAO_NO_PERIODO_DA_ALFABETIZACAO. Acesso em: 11 jul. 2020.

RODRIGUES, Jéssica Do Nascimento; RANGEL, Mary. A prática de professores da língua materna no ensino fundamental da baixada fluminense (RJ): a produção textual escrita e avaliação. In: Associação Nacional de Pós-Graduação E Pesquisa Em Educação, 2013, Caxambu. **Anais da ANPED**. Goiânia: GT 10, ANPED, 2013. Disponível em: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt10_trabalhos_pdfs/gt10_2574_resumo.pdf. Acesso em 10 jun. 2020.

RUIZ, Roseli da Silva Cordeiro. **Avaliação e alfabetização**: um intertexto. Dissertação de Mestrado em Educação - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. In: SAVIANI, Dermeval (et al). **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas SP: Autores associados, (Coleção memória), 2007.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. Vol.14, nº.40, p.143-155, abr. 2009.

SCHELBAUER, Analete Regina. **Método intuitivo e lições de coisas**: saberes em curso nas conferências pedagógicas do século XIX. 2006. [on line]. Disponível em: https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/analete_r_schelbauer2_artigo.pdf. Acesso em: 15 jun. 2021.

SCHERER, Danielle Severo; FERRARI, Camila Delatore; ANDRÉ, Tamara Cardoso. Análise do sistema avaliativo e suas implicações na alfabetização em contexto de fronteira. In: **IV CONBALF – Congresso Brasileiro de Alfabetização**, 2019. Eixo Temático 2: Alfabetização no ensino fundamental. Disponível em: https://28473cfl-9f63-40b0-b146-f3b3c65a8b23.filesusr.com/ugd/64d1da_1399aa84646144719880e3dd9a326d5d.pdf. Acesso em 20 jun. 2020.

SCHMIDT, Leonete Luzia; SCHAFASCHEK, Rosicler. A avaliação em classes de alfabetização: registros descritivos possibilitam superação da avaliação classificatória e excludente? **Revista Roteiro** [S. l.], v. 37, n. 2, p. 228–242, 2012. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/2033>. Acesso em: 11 jul. 2020.

SCRIVEN, Michael. **The logic of evaluation**: department of Psychology. Claremont: Claremont Graduate University, 2007.

SILVA, Olívia Coelho da. **Formação do leitor**: desafio à prática docente e à avaliação da aprendizagem. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2016.

SILVA, Paula Pires da. Uma prática de avaliação e monitoramento da aprendizagem no ciclo de alfabetização. In: **IV CONBALF – Congresso Brasileiro de Alfabetização**, 2019. Eixo Temático 2: Alfabetização no ensino fundamental. Disponível em: https://28473cfl-9f63-40b0-b146-f3b3c65a8b23.filesusr.com/ugd/64d1da_86e48b485dcb4ece8d2df29d7b8ed3c1.pdf. Acesso em: 20 jun. 2020.

SILVA, Sara Rosita Pereira da; SAMPAIO, Jaciara Santos; MATOS, Patrícia Pereira. Avaliação processual e sistêmica e os direitos de aprendizagem no Ciclo de Alfabetização. In: **III CONBALF – Congresso Brasileiro de Alfabetização**, 2017. Eixo Temático 2: Alfabetização no ensino fundamental. Disponível em: https://28473cfl-9f63-40b0-b146-f3b3c65a8b23.filesusr.com/ugd/64d1da_f0248f9c6953497387ebd9edade75139.pdf. Acesso em: 20 jun. 2020.

SILVA, Sheila Roberti Pereira da. **Avaliação da aprendizagem de alunos no contexto da organização escolar em ciclos com progressão continuada: um estudo a respeito das representações de professoras do ciclo I do ensino fundamental de uma escola municipal**. Tese de Doutorado em educação. Universidade De São Paulo, São Paulo, 2005.

SOARES, Lucas Gonçalves; COSTA, Larissa Lima Nascimento. AMA – avaliação municipal da alfabetização: a proposta do município de Canguçu/RS. In: **II CONBALF – Congresso**

Brasileiro de Alfabetização, 2015. Eixo temático: Alfabetização e infância. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1o1jEtxPQRncg_eDC96QZQf9U6nUCWXgo/view. Acesso em: 20 jun. 2020.

SOARES, Magda; MACIEL, Francisca. **Alfabetização**. Série Estado do Conhecimento. Brasília: MEC/Inep/ Comped, 1991.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2ª.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação. Nº 25, 2004.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 5ª Ed. São Paulo: Contexto, 2012.

SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, Magda. **Alfalettrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2021.

SOUZA, Renata Ferreira de. Avaliação no ciclo de alfabetização: dilemas e desafios das/nas concepções e práticas cotidianas. In: **IV CONBALF – Congresso Brasileiro de Alfabetização**, 2019. Eixo Temático 2: Alfabetização no ensino fundamental. Disponível em: https://28473cfl-9f63-40b0-b146-f3b3c65a8b23.filesusr.com/ugd/64d1da_86e48b485dcb4ece8d2df29d7b8ed3c1.pdf. Acesso em 20 jun. 2020.

SOUZA, Silvia Rozane de Souza Avila de; RODRIGUES, Ana Cristina da Silva. Relato de experiência: ações interventivas realizadas com professoras sobre as avaliações em larga escala aplicadas no Ciclo de Alfabetização. In: **III CONBALF – Congresso Brasileiro de Alfabetização**, 2017. Eixo Temático 2: Alfabetização no ensino fundamental. Disponível em: https://28473cfl-9f63-40b0-b146-f3b3c65a8b23.filesusr.com/ugd/64d1da_f0248f9c6953497387ebd9edade75139.pdf. Acesso em 20 jun. 2020.

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

TRESCASTRO, Lorena Bischoff. Produção de texto pelo aluno na alfabetização: um estudo sobre procedimentos e critérios de avaliação integrados ao processo de aprendizagem. In: **I CONBALF – Congresso Brasileiro de Alfabetização**, 2013. Eixo Temático 2 - Alfabetização no Ensino Fundamental. Disponível em: https://28473cfl-9f63-40b0-b146-f3b3c65a8b23.filesusr.com/ugd/64d1da_ef0dff16aa274c95a883d1e2492948f5.pdf. Acesso em: 20 jun. 2020.

VASCONCELOS, Rosylane Doris de. **As políticas públicas de educação integral, a escola unitária e a formação unilateral**. Tese de Doutorado - Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2012.

VERAS, Neide Fernandes Monteiro. **Avaliação do ensino fundamental na modalidade ciclos de formação**: caracterização e contextualização 2000-2005. 2007. Tese de Doutorado

em Educação – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2007.

VERRET, Michel. **Le temps des études**. Paris: Librairie Honore Champion, 1975.

VIEIRA, Daniela Azevedo De Santana. As práticas avaliativas no cotidiano do ciclo de alfabetização, seus procedimentos e registros: uma consulta às publicações da ANPED. In: Associação Nacional de Pós-Graduação E Pesquisa Em Educação, 2015, Caxambu. **Anais da ANPED**. Florianópolis: GT 13, ANPED, 2015. Disponível em: <https://www.anped.org.br/biblioteca/item/praticas-avaliativas-no-cotidiano-do-ciclo-de-alfabetizacao-seus-procedimentos-e>. Acesso em 10 jun. 2020.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. A avaliação no bloco inicial de alfabetização no DF. In: Associação Nacional de Pós-Graduação E Pesquisa Em Educação, 2006, Caxambu. **Anais da ANPED**. Caxambu: GT 13, ANPED, 2006. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT13-1708--Int.pdf>. Acesso em 10 jun. 2020.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. Avaliação no Bloco Inicial de Alfabetização no Distrito Federal. **Estudos em Avaliação Educacional**. V. 18, nº 36, jan./abr. 2007.

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

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. Projeto Interventivo no Bloco Inicial de Alfabetização no Distrito Federal: “um projeto envolvente e que traz resultados a curto prazo”. **Revista Educação: Teoria e Prática**, São Paulo, v. 20, n.35, p. 39-56, jul.-dez.-2010.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. 8ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas; SOARES, Enílvia Rocha Morato. **Dever de casa e avaliação**. Araraquara, SP: Junqueira &Marin, 2013.

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: Papirus, 2017.

APÊNDICE A



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

QUESTÕES NORTEADORAS PARA O PROCESSO DE ENTREVISTA COM GRUPO FOCAL - PROFESSORES

Público-alvo: Cinco professores/as alfabetizadores/as de uma escola pública, atuantes no 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental.

Escola de atuação: Escola da rede pública na cidade satélite de Ceilândia - DF

Instrumento: entrevista online, através da técnica de grupo focal, pelo aplicativo *Meet*

AVALIAÇÃO PARA AS APRENDIZAGENS NA ALFABETIZAÇÃO

1º Bloco – Concepções de ensino de avaliação para as aprendizagens, alfabetização e letramento

- Para vocês, o que é alfabetização? Qual a compreensão que vocês têm de letramento?
- Na sala de aula, como organizam o trabalho com esses eixos? (semanalmente, mensalmente, anualmente)
- Na opinião de vocês, considerando os campos da alfabetização e do letramento, quais os conhecimentos que os estudantes precisam construir no primeiro, segundo e terceiros anos do BIA?
- Na concepção de vocês, o que é avaliação para as aprendizagens?
- Qual é o lugar que essa área assume na prática pedagógica?
- Vocês avaliam que a prática pedagógica dos/as professores/as, no caso da escola em que atuam, sofre influências externas? Como fica, nesse cenário, a autonomia do/a docente? Qual é a visão de vocês quanto ao papel exercido pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal na prática avaliativa?

- Há algum direcionamento, imposição, ou vocês como docentes têm uma margem de flexibilidade na prática avaliativa? Argumentem.
- A que instrumentos recorrem, na sala de aula, para avaliar seus/suas estudantes nos campos da alfabetização e do letramento? Lançam mão desses instrumentos com que periodicidade?
- Os estudantes sabem que estão sendo avaliados?
- Qual é o entendimento de vocês quanto ao papel exercido pelo Registro Avaliativo - RAv?
- O que priorizam (alfabetização e letramento, considerando 1º, 2º e 3º anos do BIA) no momento em que precisam transpor a avaliação praticada em sala de aula para o RAv?
- Qual é a compreensão de vocês quanto à sequência: concepções teóricas defendidas na SEEDF, os instrumentos de avaliação sugeridos, a prática de sala de aula e a síntese que o RAv propõe?
- Vocês costumam realizar a leitura do RAv dos anos anteriores? (como avaliação diagnóstica, por exemplo)?
- Há alguma avaliação externa a que seus estudantes estão expostos? (local e nacional)
- Que implicações essas avaliações têm na organização do trabalho pedagógico desenvolvido por vocês em sala de aula, considerando a alfabetização e o letramento?

2º Bloco – Documentos orientadores da avaliação e da alfabetização no âmbito do Distrito Federal

- Como avaliam os documentos da SEEDF concernentes aos campos da alfabetização e do letramento? E quanto à área da avaliação para as aprendizagens, o que teriam a explicitar?
- Há debates, discussões a respeito de documentos de alcance nacional com os locais? Por exemplo, como a escola em que vocês atuam vêm analisando a (des)articulação entre os documentos da SEEDF e a BNCC nos quesitos alfabetização e avaliação?

- A BNCC defende que a alfabetização deve se consolidar em dois anos, essa mudança impactou o planejamento na escola? Como avaliam essa mudança?

3º Bloco – Desafios da alfabetização na perspectiva docente.

- Quais os principais desafios que enfrentam no ensino de alfabetização e letramento no ano-ciclo em que atuam para alcançar os diferentes ritmos de aprendizagem?
- Considerando o ensino remoto, o que mudou na prática alfabetizadora de vocês?
- E quanto à avaliação para as aprendizagens? Como passou a ser praticada?

APÊNDICE B



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

QUESTÕES NORTEADORAS PARA O PROCESSO DE ENTREVISTA COORDENADORA

Público-alvo: Coordenadora pedagógica atuante em escola classe de ensino fundamental.

Escola de atuação: Escola da rede pública na cidade satélite de Ceilândia - DF

Instrumento: Entrevista

1º Bloco – Concepções de ensino de avaliação para as aprendizagens, alfabetização e letramento

- Para você, o que é alfabetização? Qual é a sua compreensão de letramento?
- Qual é o espaço que esses campos têm na elaboração de documentos como o Projeto Político Pedagógico?
- Na sua opinião, considerando os campos da alfabetização e do letramento, quais os conhecimentos que os estudantes precisam construir no primeiro, segundo e terceiros anos do BIA?
- Como é feito o planejamento coletivo (professores/as e coordenação pedagógica) pensando nas áreas da alfabetização e do letramento?
- Qual (quais) as perspectivas de avaliação para as aprendizagens defendidas na SEEDF? E na escola em que atua? Como ocorre a organização, no interior da instituição, para a operacionalização da avaliação para as aprendizagens? Qual é o papel exercido pela coordenação pedagógica nessa empreitada?

2º Bloco – Documentos orientadores da avaliação e da alfabetização no âmbito do Distrito Federal

- Qual é a sua avaliação das propostas curriculares da SEEDF quanto à organização e condução do ensino de alfabetização, bem como ao processo avaliativo? Que aproximações e/ou distanciamentos apreende desses documentos com a BNCC?
- No seu entendimento, quais as contribuições de documentos prescritivos da SEEDF, a exemplo das Diretrizes de avaliação, currículo e regimento interno, para a prática cotidiana de alfabetização na escola em que atua?
- A BNCC defende que a alfabetização deve se consolidar em dois anos, essa mudança impactou no planejamento da escola, considerando, inclusive, as práticas avaliativas? De que modo? Explícite.
- Há momentos de reflexão coletiva a respeito dessa pauta na escola em que atua? Como avalia a articulação da sua atuação na coordenação pedagógica com a prática avaliativa desenvolvida pelos/as docentes?

3º Bloco – Instrumentos avaliativos

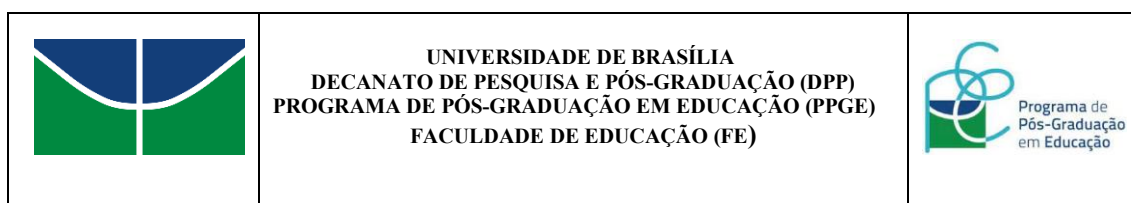
- Quais os instrumentos avaliativos a coordenação sugere que os professores utilizem em sala de aula para avaliar os campos da alfabetização e do letramento no BIA?
- O que costumam priorizar, em termos de conteúdos, considerando o planejamento coletivo para cada ano do BIA?
- Para você, qual é a finalidade do RAV?
- Que documentos oficiais utiliza para embasar a leitura do RAV?
- O Registro de Avaliação -RAV precisa passar pelo crivo da coordenação e gestão da escola. Como e em que momento é realizada essa leitura? Quais os aspectos que a coordenação observa no momento de avaliar o que foi escrito pelo professor? Existe alguma influência da coordenação nesse registro realizado pelo/a professor/a?
- Foi feita alguma formação em serviço para compreender os aspectos que precisam ser considerados na escrita do RAV? Como funcionou? Deu resultado?
- No momento atual, existe alguma avaliação externa para o BIA? Na sua avaliação, o(s) documento(s) existente está(ão) alinhado(s) com aqueles de alcance nacional?

- No seu entendimento, há influência de avaliações externas nas práticas realizadas no interior da escola? Argumente. No caso de a escola ter tido essa experiência com avaliações externas, qual é o entendimento dos/as professores/as quanto à influência dessas na prática pedagógica realizada na escola?

4º Bloco – Desafios da coordenação

- Quais as atribuições de um/a coordenador/a pedagógico/a na escola? Há algum documento que norteie esse perfil?
- Quais os principais desafios que você enfrenta para conseguir executar sua função de coordenadora na escola que atua?
- Qual é a avaliação de sua atuação nesse cenário da pandemia?
- Há possibilidade, considerando o desenho de atuação da coordenação pedagógica na SEEDF para um trabalho articulado com professores/as do BIA? Ou seu trabalho, necessariamente, atravessa essa etapa da escolarização básica? Argumente.
- No caso específico da escola em que atua, há possibilidades de exercer seu trabalho enquanto coordenação? O que tem sido possível desenvolver na área de alfabetização?

ANEXO A



À Subsecretaria de Formação continuada dos Profissionais da Educação EAPE/SEEDF,

Solicito a vossa senhoria autorização para que a mestranda **Camilli de Castro Barros**, UnB matrícula 190124628, que também é professora da SEEDF sob a Matrícula nº **208406-6**, possa realizar o trabalho de entrevista relacionado à sua pesquisa de mestrado, com os/as professores/as e a coordenadora atuantes em uma Instituição Educacional vinculada à **Coordenação Regional de Ensino de Ceilândia**. Trata-se de uma parte importante do seu trabalho intitulado “**Entre o prescrito e o efetivamente praticado: um estudo da avaliação para as aprendizagens e dos registros no bloco inicial de alfabetização.**”, desenvolvido no curso de Mestrado em Educação - PPGE/FE/UnB, sob minha orientação. Informo que a entrevista será no período de **setembro a dezembro de 2021**, conforme cronograma explicitado no projeto de pesquisa anexo a este documento.

Desde já agradeço a compreensão e coloco-me à disposição para eventuais esclarecimentos.

Atenciosamente,

Profa. Dra. Solange Alves de Oliveira-Mendes
 Professora Adjunta PPGE/FE/UnB
 Mat. UnB no 106308-1

Brasília, 10 de novembro de 2021.

ANEXO B



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação/ EAPE

| SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA | |
|--|--------------------------------------|
| A) Informações Pessoais | |
| Nome: _____ Endereço: _____ Telefone(s): _____ E-mail: _____ | |
| B) Informações Funcionais (caso seja servidor da SEEDF) | |
| Matrícula: _____ Cargo/Função: _____ Órgão de Lotação/Exercício: _____ | |
| C) Outras Informações | |
| Coordenação Regional de Ensino: _____ Área da Pesquisa: () Especialização () Mestrado () Doutorado Título da Pesquisa: _____ _____ Instituição Interessada: _____ Objetivo da Pesquisa: _____ _____ _____ Data: ____/____/____ Assinatura: _____ | |
| D) Parecer Final da Direção da EAPE | |
| <input type="checkbox"/> Concordamos com a realização da pesquisa proposta, por estar em conformidade com as normas da SEEDF. <input type="checkbox"/> Não concordamos com a realização da pesquisa proposta, por não estar em conformidade com as normas da SEEDF. | _____ Assinatura e Carimbo – EAPE |

Anexar:




. Pré-projeto da pesquisa ou Projeto;

. Carta da Instituição apresentando o(a) pesquisador(a), em papel timbrado, assinada pelo(a) Orientador(a).

* Esta solicitação deverá ser enviada para o SDOC (Setor de Documentação) da EAPE, e-mail sdoc.eape@edu.se.df.gov.br. Aguardar 10 (dez) dias úteis.

Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação/EAPE
SGAS 907, Conjunto - A, CEP- 70.390-070
Telefone: 3901-2378

ANEXO C

| | | |
|---|--|---|
|  | UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA DECANATO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO (DPP) PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE) FACULDADE DE EDUCAÇÃO (FE) |  Programa de Pós-Graduação em Educação |
|  <small>Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico</small> | | |

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado/a, você está sendo convidado/a para participar da pesquisa, **Entre o prescrito e o efetivamente praticado: um estudo da avaliação para as aprendizagens e dos registros no bloco inicial de alfabetização**, realizada pela estudante **Camilli de Castro Barros**, matrícula SEEDF **208406-6**, orientada pela Prof.a Dra. Solange Alves de Oliveira Mendes. Esta pesquisa objetiva analisar, a partir das concepções docentes, a influência que as orientações oficiais, em torno da avaliação para as aprendizagens, vêm exercendo nas práticas alfabetizadoras em turmas de 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental em uma escola pública da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Esclarecemos que a sua participação nessa pesquisa é voluntária e consistirá em: participar de um grupo focal, através do aplicativo *Meet*, com os outros professores participantes. Serão, no total, cinco professores atuantes no bloco inicial de alfabetização, nesse momento discorreremos sobre as concepções de alfabetização, letramento e avaliação para as aprendizagens, os instrumentos avaliativos utilizados, os documentos norteadores da prática pedagógica no Distrito Federal e as dificuldades encontradas nessa etapa da escolarização. Esse momento ocorrerá apenas uma vez e será gravado para posterior análise dos resultados. Logo abaixo você deverá assinalar seu consentimento ou não para a sua participação. Em caso afirmativo, você estará cedendo os direitos à pesquisadora para o uso das informações que serão analisadas na pesquisa, bem como as publicações advindas desse processo. A qualquer momento você pode desistir de sua participação. Para isso basta apenas nos informar, pois assim os dados serão desconsiderados. Sua recusa não trará qualquer prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a Instituição. Em qualquer etapa do estudo, você terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. **Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação.** As informações obtidas serão analisadas em conjunto pelos pesquisadores, **não sendo divulgada a identificação de nenhum participante nem da escola campo de pesquisa.** Para qualquer esclarecimento seguem os contatos das pesquisadoras.

Solange Alves de Oliveira Mendes - solangealvesdeoliveira@gmail.com

Camilli de Castro Barros - camillicastro2012@gmail.com (994223721)

Concordo em participar desta pesquisa

Não concordo em participar desta pesquisa

Nome completo: _____

CPF: _____ DATA: ____ / ____ /2021

Assinatura: _____

Agradecemos sua colaboração!

Brasília, ____ de _____ de 2021