

A PRÁTICA AVALIATIVA EM TURMAS DE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL E NA FRANÇA: COMO AS PROFESSORAS AGEM FRENTE AOS CONHECIMENTOS DAS CRIANÇAS?

ASSESSMENT PRACTICES IN LITERACY CLASSES
IN BRAZIL AND FRANCE: HOW DO TEACHERS RESPOND TO
CHILDREN'S KNOWLEDGE?

Emmanuella de Almeida Barros Figueirêdo Malheiros

Universidade de Pernambuco
emmanuellabarros@gmail.com

Andrea Tereza Brito Ferreira

Universidade Federal de Pernambuco
andreatbrito@gmail.com

RESUMO

Neste trabalho de natureza qualitativa, realizado a partir de dois estudos de caso, buscamos investigar a prática avaliativa de duas professoras, sendo uma atuante no 2º ano no ciclo de alfabetização no Brasil e uma pertencente à turma CP (*cours préparatoire*) atuante no sistema educativo de Francês. Nesses contextos, o trabalho se desenvolveu nos anos letivos de 2019 no Brasil e de 2021-2022, na França. A coleta de dados foi feita com observações, entrevistas e minientrevistas. Para a análise das práticas avaliativas utilizamos, sobretudo, Hoffmann (2018), Esteban (2008) e Perrenoud (1999). Os resultados revelaram que a professora brasileira utilizava métodos de avaliação com um viés mais classificatório. Já na França, a prática avaliativa seguia pressupostos mais formativos.

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

ABSTRACT

In this qualitative study, based on two case studies, we sought to investigate the assessment practices of two teachers, one working in the 2nd year of the literacy cycle in Brazil and one belonging to the CP (*cours préparatoire*) class in the French education system. In these contexts, the work took place during the 2019 school year in Brazil and the 2021-2022 school year in France. Data was collected through observations, interviews and mini-interviews. We used Hoffmann (2018), Esteban (2008) and Perrenoud (1999) to analyze evaluation practices. The results revealed that the Brazilian teacher used assessment methods with a more classificatory bias. In France, on the other hand, the assessment practice followed more formative assumptions.

Keywords: Assessment. Literacy. Reading. Writing.

INTRODUÇÃO

A avaliação faz parte da prática e do dia a dia de qualquer professor, mas sua realização constante no fazer pedagógico sinaliza desafios que estão alicerçados em como avaliar os alunos de forma justa, coerente e democrática. O avaliar e a prática docente, em suas conexões diárias, não facilitam ou naturalizam a avaliação, no sentido de torná-la mecânica e rotineira, porém impõem ao professor a necessidade de sempre repensar a sua prática e, conseqüentemente, melhorar o ensino. Essa não é uma tarefa simples, uma vez que a avaliação exige reflexão constante do educador e que o papel das práticas avaliativas é garantir uma boa qualidade tanto no ensino quanto na aprendizagem.

Assim, tendo em vista as diferentes formas de avaliação que se materializam no cotidiano das escolas públicas em diversos países do mundo todo, neste trabalho destacamos aos seguintes objetivos: identificar quais aspectos da aprendizagem da leitura e da escrita são avaliados pelas docentes que atuam no 2º ano do ciclo de alfabetização, no Brasil e na França no *CP (cours préparatoire)*, – turma correspondente à etapa da alfabetização no Brasil –; identificar e analisar os métodos utilizados para avaliar as aprendizagens de leitura e de escrita das crianças que estão em processo de alfabetização nos dois países.

Para alcançar esses objetivos, a abordagem metodológica adotada foi de cunho qualitativo e desenvolvida a partir de dois estudos de caso. A opção por esse tipo de pesquisa, com ênfase no estudo de caso, deu-se pela dedicação em analisar as minúcias de uma prática avaliativa que se realiza no cotidiano escolar.

A coleta de dados foi subsidiada pelos procedimentos de observação e realizada durante o ano letivo de 2019. Foram feitas entrevistas e minientrevistas com as docentes investigadas na nossa pesquisa no Brasil e, na França, realizamos basicamente o mesmo processo em 2021-2022. Quanto ao detalhamento das observações, é importante frisar que elas foram realizadas na escola municipal de Garanhuns no decorrer do ano letivo de 2019, no qual atingimos 22 observações na turma do 2º ano, com as coletas das aulas iniciadas em 11/02/2019 e finalizadas em 18/12/2019; Na escola francesa, mesmo com a minha chegada ao país no início de setembro, só foi possível começar as observações no dia 21/10/2021. Logo em seguida a escola entrou de recesso, e pude retornar com as observações no dia 08/11/2021. As observações foram finalizadas no dia 10/02/2022, pois haveria outro recesso a partir da semana seguinte, no dia 14/02/2022. Assim, na turma selecionada para este estudo atingimos o total de 26 aulas observadas.¹

Quanto à distribuição das informações contidas neste trabalho, temos a seguinte organização: inicialmente, apresentaremos e discutiremos pesquisas que dialogam com a avaliação e a alfabetização, em que destacamos a perspectiva conceitual da avaliação contínua e os seus desdobramentos no campo educativo. Em seguida, apresentaremos nossas análises, sinalizando a nossa compreensão tanto no contexto brasileiro quanto no contexto francês.

1 Este trabalho é fruto de uma Tese de Doutorado defendida no Programa de Pós-graduação em Educação na UFPE. Por isso, não há o detalhamento de todas as aulas contabilizadas em nossas observações.

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

O discurso hegemônico da necessidade de uma avaliação processual no ciclo da alfabetização mostra-se pertinente quando se entende que a aprendizagem da criança é realizada por meio de um processo construtivo e gradual. Não se aprende a ler e a escrever do dia para a noite; cada etapa evolutiva da aprendizagem é importante e, ao mesmo tempo, não é linear, nem estanque. Ao contrário, essas etapas revelam um processo cognitivo de acertos, erros, reflexões e compreensões que caracterizam a aprendizagem como um desenvolvimento contínuo.

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

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

Assim, no contexto educativo, esse tipo de avaliação afasta-se da ideia de uma avaliação classificatória e medidora para formalizar-se em uma ação remediadora, formativa e que proporciona uma articulação eficaz entre o processo de ensino e a aprendizagem por meio de ações que pressupõem uma intervenção.

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

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

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

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

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

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

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

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

Por meio dessas afirmações, a heterogeneidade se mostra um elemento importante para garantir as discussões e impulsionar as diferentes formas de aprendizagem, pois é com as trocas, as singularidades e as interações que o professor pode utilizar ações mediadoras, promovendo a evolução de sua turma. A subjetividade e o olhar para a diversidade devem contribuir, portanto, para a promoção dos saberes, e não para a hierarquização ou a instituição dos privilégios de alguns em detrimento de outros.

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

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

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

OS REGISTROS DOS RESULTADOS AVALIATIVOS DAS CRIANÇAS

Para fins de explicação e detalhamento, é importante destacar as atividades que eram empregadas nos dois contextos, os quais realizamos a pesquisa. Na escola do Brasil, na cidade de Garanhuns, a educadora realizava atividades de leitura para aferir o conhecimento das crianças por meio de um rodízio, na qual quatro crianças por dia iam até o seu birô para serem avaliadas. Os textos eram de diversos suportes, textos de livros didáticos, de atividades xerocadas e textos em que continha lista de palavras para o trabalho silábico. As atividades de leitura e escrita apresentavam a mesma variação no suporte. É válido ressaltar também que a atividade da escrita muitas vezes era realizada por meio de cópia, seja dos próprios textos que eram utilizados para avaliar a leitura e que a professora solicitava a cópia, seja por meio de atividades no quadro, em que as crianças copiavam conforme o modelo de escrita da professora. Na França, em Lyon, a professora fazia atividades de leitura e escrita utilizando cadernos variados e, dessa maneira, cada atividade proposta nos cadernos se relacionava a um objetivo de ensino. Nos exemplos a serem observados, temos a exemplificação de dois cadernos: o primeiro era denominado de caderno da escrita, as crianças deveriam escrever o nome das figuras trabalhadas na descoberta do som, além de serem encorajadas a escrever palavras ou frases de acordo com o som estudado. A variação entre palavra ou frase se dava de acordo com o conhecimento linguístico das crianças e, por isso, o caderno apresentava diferenciações. Já o segundo caderno era o de grafismo e as crianças faziam cópias a partir de pequenas palavras, sílabas e até textos escritos pela docente.

Os registros em Garanhuns

Dando início ao processo de descrição e análise dos dados, iniciamos com o contexto brasileiro apresentando a fala da educadora. Em suas palavras, as avaliações contínuas servem para ver como os alunos estão aprendendo, quais as dificuldades enfrentadas por eles e se ela pode avançar ou precisa reforçar algum conteúdo que foi visto. A educadora afirmou ter seguido uma avaliação formativa na qual avaliava os alunos cotidianamente para saber seus avanços, além de registrar tudo em um caderninho composto por suas principais anotações. Apresentaremos a seguir a fala da professora em relação às atividades avaliativas realizadas por ela diariamente, bem como os registros feitos dessas avaliações.

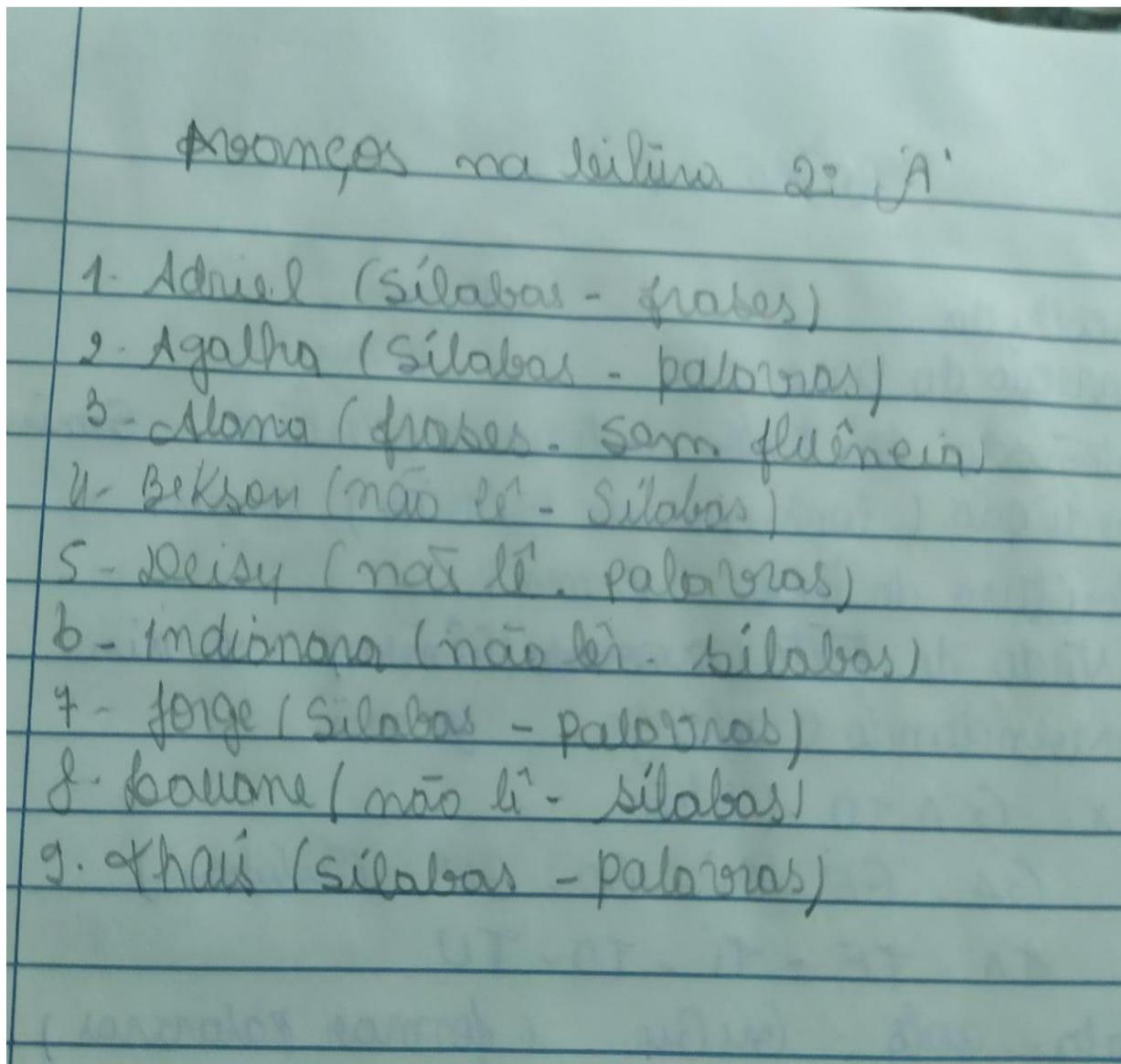
É importante porque é uma avaliação contínua... É, é como você vê, como ele está, como você vê o desenvolvimento dele, qual a dificuldade do aluno. E o registro, eu tenho o *meu caderninho, porque assim, no diário, é só as notas mesmo, né? Mas eu atribuo uma nota também. Tipo, o aluno faz as atividades, o aluno faz todas as atividades, o aluno faz a leitura. Então, tudo, tudo é atribuído uma nota. E eu tenho meu caderninho assim que eu registro como eles estão, porque eu tenho um acompanhamento. O registro é de acordo com a necessidade.*

No discurso da professora, percebemos que ela mencionou o uso de um “caderninho” para registrar as avaliações que fazia diariamente, principalmente quanto os avanços que as crianças tinham. O uso desse caderno não era uma exigência da escola, nem da Secretaria de Educação, sendo utilizado para um controle próprio elaborado pela professora. Questionando mais enfaticamente acerca de como funcionava esse “caderninho” e de como eram os registros feitos nele, obtivemos diversas informações as quais serão detalhadas a seguir.

Conforme as explicações da professora, ela anotava todo e qualquer avanço das crianças, principalmente em relação à leitura que, segundo ela, estaria aliada à escrita para definir a fase na qual se encontravam os alunos. Também era anotada a participação em sala de aula, se os alunos conseguiam copiar do quadro sem dificuldades, se possuíam coordenação motora, as faltas etc. Essas anotações não tinham dia e horário específicos; a professora anotava sempre que percebia algum avanço do educando que considerava importante, como alguma melhora na leitura, na escrita ou na participação das atividades vivenciadas em sala de aula. A maneira que escrevia as anotações era por meio de “rascunhos”, visto que, segundo ela, não havia uma organização e nem uma frequência. Em suas palavras, essas anotações a ajudavam no diagnóstico da turma, pois, reconhecendo que a maioria das avaliações são homogêneas, ela tinha que saber qual o nível dos alunos. Por exemplo: a professora observava e anotava uma criança que, no início do ano letivo, não lia e, posteriormente, passou a silabar; ou uma criança que, em sua percepção, estava no “nível pré-silábico” e progrediu para o “nível silábico”.

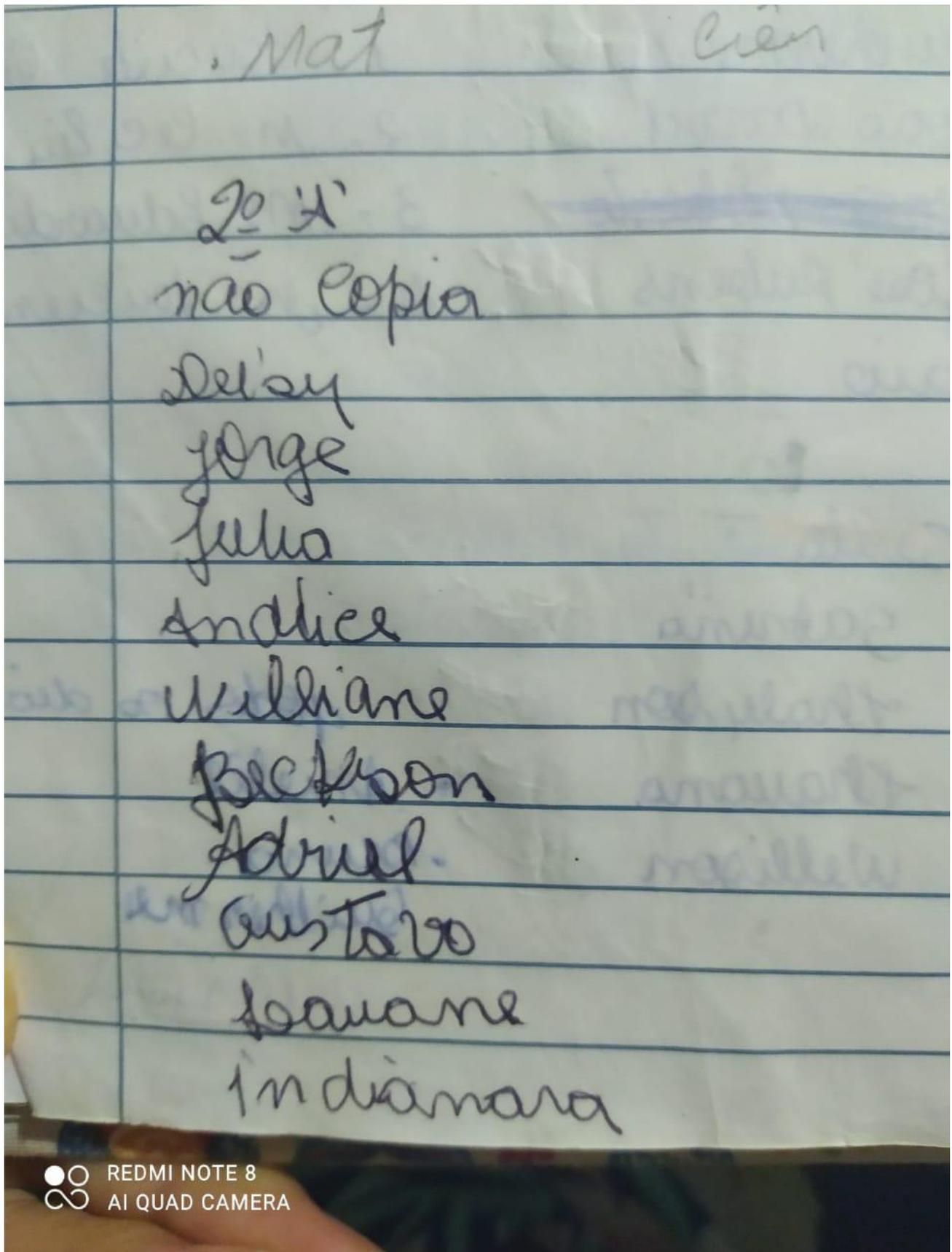
Diante dessas afirmações sobre o uso do “caderninho”, apresentaremos adiante as fotografias das principais anotações feitas pela professora, que concordou em nos fornecer as imagens.

Foto 01 – Registro das anotações feitas no “caderninho” da educadora



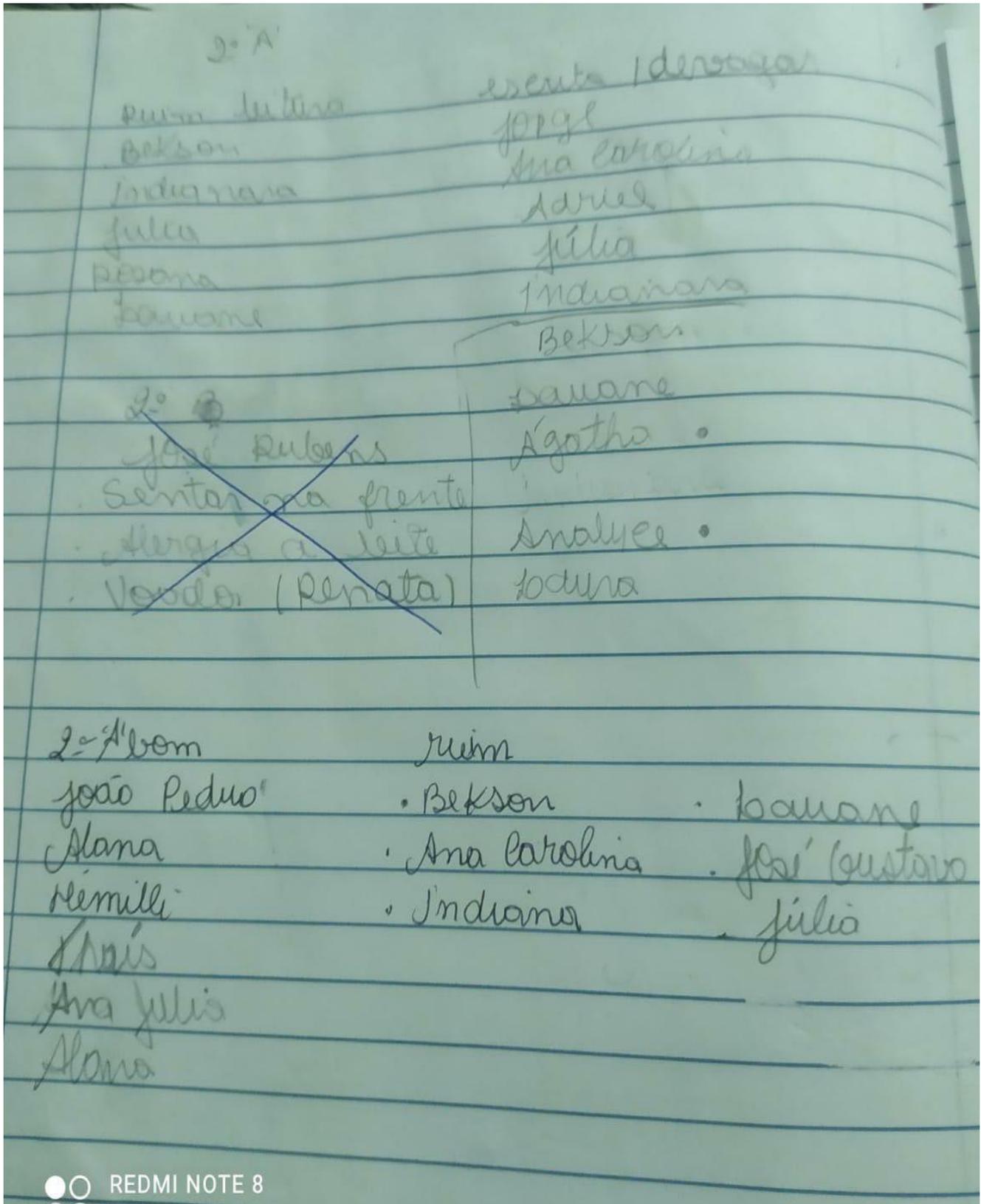
Fonte: A autora (2021).

Foto 02 – Registro das anotações feitas no “caderninho” da educadora



Fonte: A autora (2021).

Foto 03 – Registro das anotações feitas no “caderninho” da educadora



Fonte: A autora (2021).

Com as imagens, percebemos que a professora menciona seus alunos separados em bons (“melhores de abril”), “bom”, ou utiliza termos como “ruim leitura”. Os avanços sobre a leitura realizada pelos alunos e anotados no caderno da professora são pontuais, com poucas informações dadas sobre o processo de aprendizagem dessas crianças.

Os casos em que há designações como “escrita devagar”, “não copia”, “não produz textos” não acrescentam informações precisas sobre a prática da escrita. “Copia devagar” em que sentido? É distraído, tem dificuldades em enxergar? Não tem precisão ao escrever? O aluno sempre teve esse histórico? Não produz textos, mas produz frases, palavras? Não copia nada? Não copia do quadro? Não copia textos do caderno?

Os registros utilizados pela docente são pouco detalhados e reflexivos e, ao mesmo tempo, indicam uma cisão entre os alunos, classificando-os sobre o que conseguem ou não fazer, mas sem explicações concretas acerca do processo de aprendizagem e das dificuldades específicas que esses estudantes enfrentam.

Nos cotidianos escolares, Hoffmann (2018, p. 51) afirma que:

Quando os registros de avaliação são de caráter classificatório/burocrático, a tarefa do professor pode se resumir: a) em corrigir tarefas dos alunos, calcular notas e atribuir-lhes pontos por atitudes; ou b) observar os alunos de tempos em tempos e responder a um rol preestabelecido de indicadores de desempenho que lhe são solicitados pelas escolas/secretarias (ficha de avaliação ou relatórios roteirizados).

Por meio dessas palavras, percebemos que os registros elaborados pela docente não revelam o que ela conhece de cada aluno e como pode agir diante dos percursos que eles apresentam. Suas anotações sinalizam muito mais comparações entre os estudantes, com pouquíssima contribuição para que se entenda efetivamente como é verificado o acompanhamento em sala de aula.

O registro na sala de aula deveria sinalizar as experiências na construção do conhecimento de cada sujeito, e disso parte o pressuposto de que os avanços acontecem de várias maneiras. Por isso é importante que as narrativas dos professores sejam carregadas de reflexão, com significativas explicações sobre o desempenho dos alunos, de maneira que o conjunto dos registros e das anotações forneçam detalhes sobre a evolução de cada aluno, assim como de suas fragilidades, ao mesmo tempo em que os educadores possam verificar a evolução de seu próprio trabalho, traçar metas e estratégias para intervir e reconstruir as práticas de ensino e avaliativas (HOFFMANN, 2018).

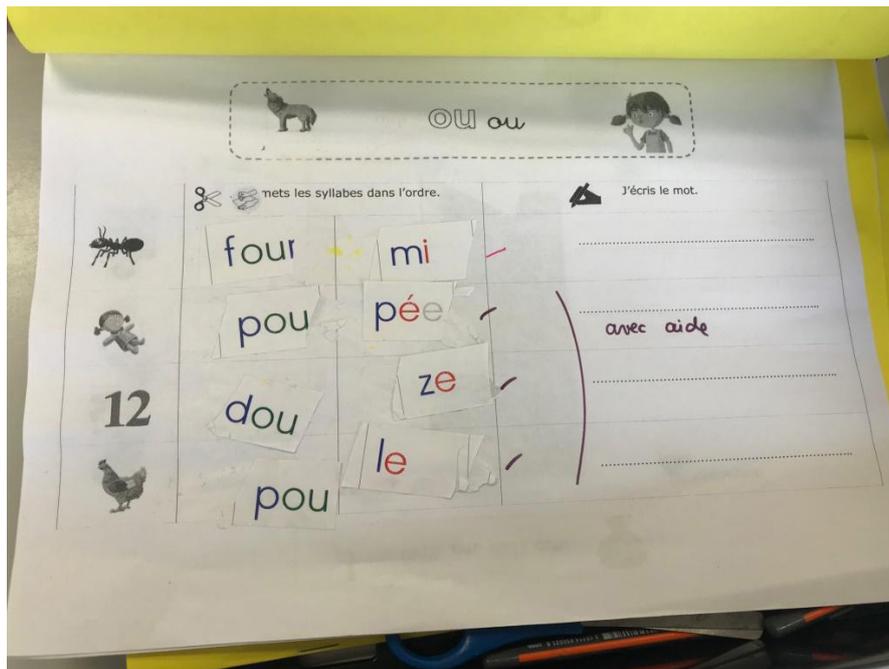
Os registros em Lyon

A professora francesa revelou que, a princípio, não fazia registros escritos em caderno ou em qualquer outro suporte à parte das atividades, mas que, mesmo assim, desenvolvia as avaliações todos os dias, observando o desempenho das crianças cotidianamente, e que guardava em sua memória informações sobre a avaliação dos alunos, pois, segundo ela, a turma é pequena, o que torna possível identificar o progresso e as dificuldades de cada estudante.

No entanto, conforme as imagens a seguir, observamos alguns registros da educadora no caderno de seus alunos que indicam pequenas anotações sobre o desempenho deles e que a ajudavam a compreender como eles haviam conseguido realizar a atividade, bem como seu desenvolvimento. Nesse caso, temos registros sobre o desempenho, e não um **feedback** direcionado aos alunos sobre as suas performances.

O primeiro registro da professora indica que o discente só conseguiu realizar a atividade com ajuda (**avec aide**), mas ela não especificou como foi essa ajuda; por meio desse registro, observamos uma correção e alguns traços para indicar a organização das sílabas que deveriam montar as palavras corretas.

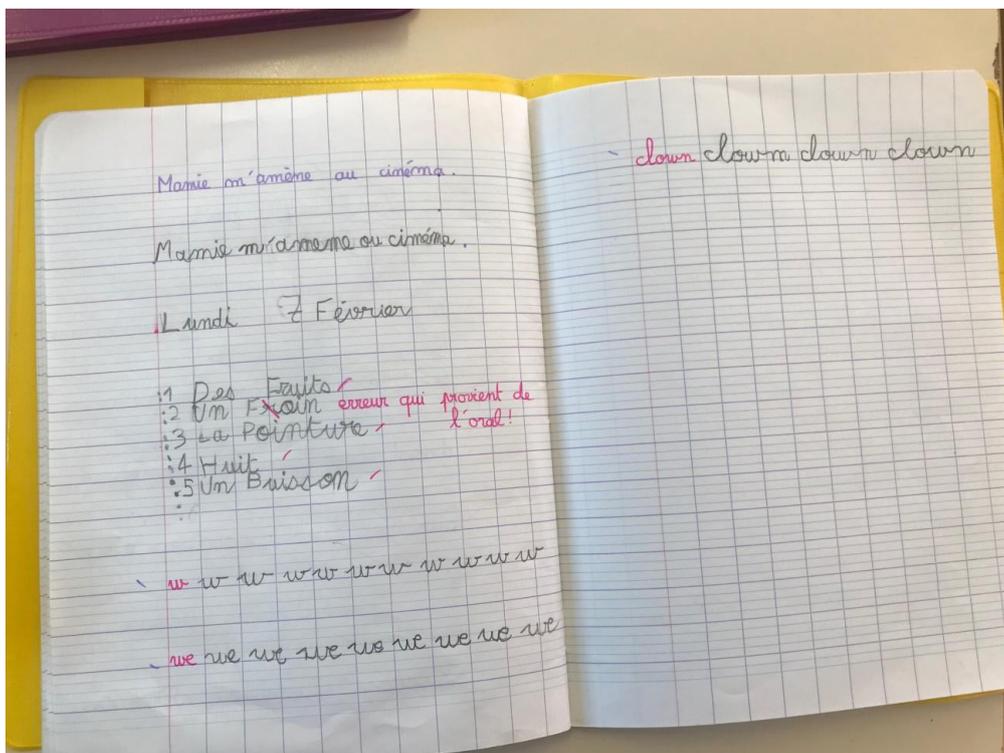
Foto 04 – Registro no caderno de escrita



Fonte: A autora (2021).

Dando continuidade, o registro no caderno escrito na cor rosa indica a percepção da educadora de que o aluno escreveu a palavra como se fala. Ela anotou o seguinte, conforme tradução²: “erro que é proveniente do oral” (erreur qui provient de l’oral), ou seja, observando a maneira como a criança falava, percebeu que a escrita sofreu essa influência.

Foto 05 – Registro no caderno de grafismo



Fonte: A autora (2022).

2 Tradução das autoras.

No contexto francês, não conseguimos exemplos de registros, como observamos no Brasil. Posto isso, a docente explicou que, embora não realizasse anotações nesse período inicial, por ter uma turma pequena, era capaz de dizer mais ou menos tudo o que eles precisavam fazer de maneira mais específica a partir de suas reais necessidades, objetivando a sua progressão. A título de exemplificação, mencionou um aluno que, no início do ano letivo, não conseguia fazer uma leitura simples de maneira segmentada, mas que, posteriormente, já era capaz de fazê-lo. Esse aluno lia o nome das letras “L” + “A”, mas não conseguia juntar as sílabas para ler “LA”. A professora também mencionou uma aluna que teve uma grande evolução em pouco tempo, conseguindo ler com bastante fluência os textos propostos; para que ela tivesse esse progresso, a docente precisou ajustar as atividades de leitura a um nível anterior, considerando suas dificuldades.

Os registros escritos pela professora nas atividades propostas com certeza a ajudaram a entender de que forma os alunos avançavam, mas não eram suficientes, pois não reuniram informações específicas sobre o desenvolvimento das crianças; são anotações aleatórias e assistemáticas.

QUAIS OS CONHECIMENTOS AVALIADOS E QUAIS AS AÇÕES DAS PROFESSORAS COM OS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES COTIDIANAS?

As competências avaliadas e as ações posteriores à coleta dos resultados no Brasil

Nesse momento do trabalho é necessário sistematizar e apresentar mais detalhadamente o que era avaliado pelas docentes, levando em conta a composição das atividades colhidas durante as observações.

Dessa forma, os conhecimentos avaliados giraram em torno de preencher cruzadinhas, reconhecer a ordem das letras do alfabeto, identificar as vogais e consoantes, escrever palavras que rimavam entre si, circular palavras ditadas pelo professor, realizar cópias de palavras, frases ou textos, identificar e/ou escrever o nome de uma figura, identificar o assunto de um texto, reconhecer uma cena e escolher a frase correspondente a ela, encontrar informações explícitas em um texto, reconhecer um gênero textual, organizar frases desordenadas, escrever palavras com o mesmo som inicial, identificar quantas sílabas havia em algumas palavras, identificar quantas palavras havia em algumas frases, reconhecer diferenças fonológicas entre sílabas parecidas, como em “co”/”cho”.

Dando sequência às explicações, perguntamos à docente e pedimos detalhes sobre se e como os resultados das avaliações lhe ajudavam em sua prática, bem como se havia alguma modificação no seu trabalho direcionado às crianças que mais demonstravam dificuldades de aprendizagem. Ela respondeu o seguinte:

“Apesar das avaliações não serem o único método que eu utilizo para medir o conhecimento dos alunos, é mais, assim... É mais formal, né? Tem que ter uma nota escrita, tem que ter as “provinhas” para entregar aos pais, pois eles também querem as avaliações, mas através delas eu também podia ver assim se os alunos conseguiram assimilar determinado conteúdo ou não, aqueles que tinham mais dificuldades, e se eu precisava reforçar mais, trazer atividades extras, fazer alguma atividade diversificada... Geralmente é isso.”

Já para alcançar as crianças com mais dificuldades, o que é que eu tento fazer em sala de aula, né? O que eu sempre faço... É dar um pouco mais de atenção a elas, geralmente eu chamo elas para lerem perto de mim, assim, todos os dias, aquelas que têm menos dificuldade eu só chamo uma vez por semana, fazer atividades diferenciadas, peço ajuda aos pais, se eles ajudarem em casa vai facilitar um pouco também... É o que tá dentro do meu alcance, é redirecionar algumas estratégias e adequar às atividades ao nível que cada um se encontra."

Quanto às ações da professora a partir dos resultados das avaliações, verificamos que quase não houve mudanças em relação ao ensino com base nas aprendizagens. Isso porque a mudança estava, muitas vezes, condicionada às mudanças dos materiais voltados para a alfabetização, e não necessariamente relacionada aos progressos ou às dificuldades no aprendizado das crianças em um contexto de regulação. Embora seu discurso indique uma preocupação com a reorientação do ensino, os fatos destacados em sua fala não foram verificados.

Ao discorrer sobre a mediação do conhecimento, Hoffmann (2018, p. 93) esclarece que

Mediar a expressão de conhecimento, em todos os momentos do processo, é tentar compreender o que o aluno aprendeu realizando tarefas individuais orais, escritas, gestuais, plásticas, etc. Cada aluno elabora significados próprios sobre os conhecimentos que constrói e os comunica por meio de múltiplas linguagens. [...] Em termos do ensino da leitura e da escrita, é importante estar consciente de que "o pensamento" do aluno não é de fato observável, mas sim "a expressão" de seu pensamento, que se dá por meio de diferentes condutas e linguagens que são interpretadas pelo professor. Estou me referindo aqui a uma ruptura com as práticas da escrita/leitura reprodutora, apassivadora, do modelo de "correção" do texto produzido pelos alunos sem a compreensão do significado inerente à sua expressão. Para tanto, o processo de leitura e escrita irá ocorrer a partir de critérios previamente estabelecidos pelo professor. Significa interpretar expressões dos alunos que os revelem como sujeitos em interação com a realidade sociocultural.

Com a grande diversidade de conhecimento que envolve a leitura e a escrita na etapa da alfabetização, é fundamental que registros, anotações e instrumentos avaliativos sirvam de suporte para que os professores compreendam o processo de aprendizagem dos estudantes e criem novas práticas e formas de avaliação, pois todos trazem respostas importantes e, além disso, é necessário que a prática pedagógica abarque as especificidades dos conhecimentos relacionadas à leitura e à escrita que precisam de um olhar direcionado. Ou seja, não basta entender de forma global o processo que envolve leitura e escrita, mas de verificar as habilidades específicas que subjazem às práticas.

As competências avaliadas e as ações posteriores à coleta dos resultados na França

No contexto francês, as habilidades que se destacaram na avaliação da leitura foram: conhecer as correspondências grafonêmicas, a correspondência entre a letra e o som, saber se o aluno reconhecia a letra e o som atrelado a ela e o inverso também, isto é, verificar se ele sabia do som e escrever a letra que lhe fosse correspondente; saber se o estudante era capaz de ler sílabas, palavras ou frases, se quando ele lia uma frase conseguia também desenvolver uma capacidade de reflexão para além da decifração; se os estudantes eram capazes de reconhecer as palavras de conexão (*mots-outils*); e se quando a professora desenvolvia um trabalho mais avançado com alguns alunos que já sabiam ler observava a pontuação na leitura.

Na escrita, a docente avaliava quando eles escreviam uma palavra ou uma frase, se eles eram capazes de escrever as palavras de conexão (*mots-outils*) e também o ditado, que ajudavam na avaliação competência escrita das crianças. Por fim, também considerava importante avaliar se eles conseguiam escrever alguma coisa livremente, se eram capazes de pegar no caderno com suas anotações e recontar alguma coisa; nesse aspecto, havia muitos alunos que ainda não faziam tal atividade e não se arriscavam muito a pegar o caderno do escritor. Quando os alunos já sabiam escrever, ela procurava avaliar se a criança, quando escrevia, demonstrava alguma coerência, se as ideias estavam bem ordenadas e se havia uma escrita convencionalmente ortográfica.

Nesse processo, a docente informou que realizou uma avaliação bimestral e elaborou um quadro com os resultados dessas provas. Como o material elaborado pela professora trata-se de uma tabela do *Excel*, optamos por apresentar algumas partes importantes do detalhado registro construídos por ela.

Foto 06 – Resultados do desempenho das crianças

	D	E	F	G	H	I	J	K
1	Ecrire des syllabes simples et complexes	Ecrire des mots	Connaitre le nom des lettres et le son qu'elles produisent	Manipuler des phonèmes	Comprendre des phrases lues par l'enseignant(e)	Lire à voix haute des mots	Lire à voix haute un texte	Comprendre des phrases lues seul(e)
2	3	2	6	4	7	6	6	1
3	6	4	8	6	10	14	13	4
4								
5	Groupe à besoins	Groupe à besoins	Groupe à besoins	Groupe fragile	Groupe à besoins	Groupe à besoins	Groupe à besoins	Groupe à besoins
6	Groupe satisfaisant	Groupe fragile	Groupe satisfaisant	Groupe satisfaisant	Groupe fragile	Groupe à besoins	Groupe à besoins	Groupe à besoins
7	Groupe satisfaisant	Groupe satisfaisant	Groupe satisfaisant	Groupe satisfaisant	Groupe fragile	Groupe fragile	Groupe fragile	Groupe fragile
8	Groupe satisfaisant	ABS	Groupe satisfaisant	Groupe satisfaisant	ABS	Groupe satisfaisant	Groupe fragile	Groupe à besoins
9	Groupe satisfaisant	Groupe fragile	Groupe satisfaisant	Groupe satisfaisant	Groupe satisfaisant	Groupe fragile	Groupe à besoins	Groupe fragile
10	Groupe fragile	Groupe fragile	Groupe à besoins	Groupe fragile	Groupe fragile	Groupe satisfaisant	Groupe satisfaisant	Groupe à besoins
11	Groupe à besoins	Groupe à besoins	Groupe fragile	Groupe satisfaisant	Groupe fragile	Groupe à besoins	Groupe à besoins	Groupe à besoins
12	Groupe satisfaisant	Groupe fragile	Groupe satisfaisant	Groupe satisfaisant	Groupe satisfaisant	Groupe satisfaisant	Groupe satisfaisant	Groupe satisfaisant
13	ABS	Groupe fragile	ABS	ABS	Groupe satisfaisant	Groupe satisfaisant	Groupe satisfaisant	Groupe satisfaisant
14	Groupe satisfaisant	Groupe satisfaisant	Groupe satisfaisant	Groupe satisfaisant	Groupe fragile	Groupe satisfaisant	Groupe satisfaisant	Groupe satisfaisant
15	Groupe satisfaisant	Groupe satisfaisant	Groupe satisfaisant	Groupe satisfaisant	Groupe satisfaisant	Groupe satisfaisant	Groupe satisfaisant	Groupe satisfaisant
16	ABS	Groupe fragile	ABS	ABS	Groupe fragile	ABS	ABS	Groupe satisfaisant
17	Groupe satisfaisant	Groupe satisfaisant	Groupe satisfaisant	Groupe satisfaisant	Groupe fragile	Groupe satisfaisant	Groupe fragile	Groupe fragile

Fonte: A autora (2022).

Foto 07 – Resultados do desempenho das crianças

	C	D	E	F	G	H	I	J
	Ecrire des syllabes simples et complexes	Ecrire des mots	Connaitre le nom des lettres et le son qu'elles produisent	Manipuler des phonèmes	Comprendre des phrases lues par l'enseignant(e)	Lire à voix haute des mots	Lire à voix haute un texte	Comprendre des phrases lues seul(e)
	0/10 0.00 %	0/8 0.00 %	4/10 40.00 %	5/12 41.67 %	2/14 14.29 %	0/30 0.00 %	0/29 0.00 %	0/8 0.00 %
	8/10 80.00 %	3/8 37.50 %	10/10 100.00 %	8/12 66.67 %	9/14 64.29 %	0/30 0.00 %	0/29 0.00 %	1/8 12.50 %
	9/10 90.00 %	6/8 75.00 %	10/10 100.00 %	11/12 91.67 %	10/14 71.43 %	13/30 43.33 %	13/29 44.83 %	3/8 37.50 %
	10/10 100.00 %	ABS ABS	10/10 100.00 %	9/12 75.00 %	ABS ABS	17/30 56.67 %	11/29 37.93 %	0/8 0.00 %
	8/10 80.00 %	3/8 37.50 %	10/10 100.00 %	11/12 91.67 %	11/14 78.57 %	9/30 30.00 %	6/29 20.69 %	2/8 25.00 %
	6/10 60.00 %	4/8 50.00 %	6/10 60.00 %	5/12 41.67 %	10/14 71.43 %	18/30 60.00 %	20/29 68.97 %	1/8 12.50 %
	1/10 10.00 %	0/8 0.00 %	7/10 70.00 %	8/12 66.67 %	10/14 71.43 %	0/30 0.00 %	0/29 0.00 %	0/8 0.00 %
	10/10 100.00 %	4/8 50.00 %	10/10 100.00 %	11/12 91.67 %	13/14 92.86 %	35.71/30 119.05 %	36.25/29 125.00 %	7/8 87.50 %
	ABS	3/8	ABS	ABS	12/14	22/30	19/29	7/8
	ABS	37.50 %	ABS	ABS	85.71 %	73.33 %	65.52 %	87.50 %
	10/10 100.00 %	7/8 87.50 %	10/10 100.00 %	9/12 75.00 %	10/14 71.43 %	66.67/30 222.22 %	193.33/29 666.67 %	6/8 75.00 %
	8/10 80.00 %	7/8 87.50 %	10/10 100.00 %	12/12 100.00 %	11/14 78.57 %	75/30 250.00 %	72.50/29 250.00 %	7/8 87.50 %
	ABS	4/8	ABS	ABS	10/14	ABS	ABS	5/8
	ABS	50.00 %	ABS	ABS	71.43 %	ABS	ABS	62.50 %
	7/10 70.00 %	6/8 75.00 %	10/10 100.00 %	12/12 100.00 %	9/14 64.29 %	18/30 60.00 %	9/29 31.03 %	2/8 25.00 %

Fonte: A autora (2021).

Como se pode notar, os conhecimentos que a professora avaliava eram: escrever sílabas simples e complexas, escrever palavras, conhecer o nome das letras e os sons que elas produzem, manipular os fonemas, compreender as frases lidas pelo professor (a), ler palavras em voz alta, ler textos em voz alta e compreender frases lidas individualmente. A composição desse material envolve registros importantes quanto à participação das crianças; classificação das crianças em três grupos: frágil (frágil), satisfaisant (satisfatório) e à besoins, que indica a necessidade de ajuda. A sigla “ABS” corresponde a “absent” (ausente).

Quando questionamos a docente sobre a funcionalidade do quadro, tivemos a seguinte explicação:

Esse quadro com as avaliações que eu fiz e sobre o desempenho dos alunos serve para as crianças, mas servem muito para mim, e também para os pais, para que eu faça comentários, analise os resultados e possa propor atividades diferentes no próximo período, e também adaptar as minhas ferramentas de trabalho, pois os comentários, esses resultados podem me ajudar a consultar o que foi feito, o desempenho das crianças e ver o que é necessário modificar.

Reforçando as afirmações da educadora sobre o papel dos dados colhidos na avaliação para redimensionar o seu ensino, questionamos explicitamente quais os procedimentos posteriores, uma vez que ela tinha posse desses resultados. Sua resposta foi a seguinte:

Quando eu faço as atividades, eu sempre observo o desempenho das crianças, e quando eu observo a dificuldade delas eu faço os ajustes necessários para propor algo que esteja ao alcance delas de ser realizado, até mesmo de utilizar atividades de um nível mais baixo para que depois elas possam ir progredindo. As observações diretas me permitem perceber concretamente o que eles são capazes de fazer e de ajustar as atividades para cada um. Então, as mudanças que eu faço nos meus “ateliers”, como você já viu, são em função do que eu percebi sobre o que foi bom e o que eu precisei mudar. É possível que no próximo período eu modifique por encontrar uma nova maneira de proceder, têm atividades que eu não havia feito antes que posso começar a fazer com um trabalho mais específico. É isso, depende do que eu observo e das necessidades das crianças.

Em vários momentos percebemos as ações diversificadas da educadora a partir das avaliações que ela realizava diariamente. Assim, os resultados das avaliações indicavam não só as crianças que precisavam de maior atenção como também quais eram os conhecimentos que precisavam de um trabalho diferenciado no processo de ensino.

Posto isso, as ações realizadas indicavam ajustes e novas atividades que precisavam ser realizadas, e não um treino ou atividades de reforço para alcançar um nível satisfatório. Essas afirmações são balizadas pelos instrumentos de ajuda criados pela professora para os alunos que tinham mais dificuldades, cujo propósito era torná-los mais independentes, e não os treinar para alcançarem o desempenho dos demais. Percebemos que as comparações realizadas pela professora giravam em torno do que cada criança era capaz de fazer e não umas com as outras. Para Esteban (2008, p. 17),

iluminar a multiplicidade de culturas que permeiam o cotidiano escolar nos desafia a ultrapassar a dicotomia entre norma e desvio, subjacente ao antagonismo acerto e erro. Reconhecer a existência da diversidade significa que os vários conhecimentos não são formas “aceitáveis” para se atingir o “verdadeiro” conhecimento a diferença nos mostra que os resultados variados são conhecimentos construídos a partir de óticas diferentes, articulando de maneira peculiar os fragmentos de conhecimento que cada um possui.

A despeito dessas afirmações, a diversidade age para mobilizar a própria ação docente em função das heterogeneidades de conhecimento. Isso implica dizer que os conhecimentos diversos não são polos distintos que separam ainda mais as crianças em seus conhecimentos; eles são justamente o oposto, uma vez que o trabalho com as diferenças por meio de agrupamentos pode proporcionar a troca e a interação entre os pares, elementos fundamentais para a construção do conhecimento de forma ativa. Perrenoud (1999, p. 121) esclarece que, caso se aplique uma avaliação formativa, “[...] nenhum ajuste global corresponde à medida da diversidade das necessidades. A única resposta adequada é diferenciar o ensino”. Portanto, a diferenciação no ensino age em favor de uma avaliação formativa, singularizando os alunos e percebendo as especificidades inerentes ao percurso escolar.

Destacamos, ainda, a fala da professora sobre a importância desses dados não só para ela e para as crianças, mas também para os pais. Nesse processo, percebemos que cada avaliação formativa é uma ação conjunta, que tem como atores os docentes, os discentes e os pais, que devem participar desse processo como corresponsáveis pela educação dos seus filhos, já que a avaliação tem uma grande importância no processo de escolarização. Esse diálogo estabelecido implica em uma avaliação que leva em conta vários agentes do processo, que procuram entender como se dá o percurso de aprendizagem dos educandos.

No que concerne especificamente à relação entre professora e alunos, ficou evidente em suas palavras que suas anotações serviam para que ela pudesse analisar o processo de aprendizagem e como forma de orientar suas ações. Posto isso, os registros devem servir de elementos de reflexão para além de uma concepção classificatória, cabendo ao docente elaborar estratégias de continuidade no ensino a partir dos dados avaliativos. Para Perrenoud (1999, p. 124),

Uma avaliação formativa digna deste nome não produz informações e verificações por um simples espírito de sistema ou equidade para fazer funcionar uma máquina avaliativa ou para tranquilizar quem quer que seja. Ela visa dar ao professor, nem mais nem menos, informações de que ele necessita para intervir eficazmente na regulação das aprendizagens de seus alunos.

Em outras palavras, o ato de avaliar implica em um percurso que envolve interpretação, investigação e interação entre quem avalia e quem é avaliado. Praticar a avaliação para atingir ações puramente burocráticas reduz o sentido da avaliação e sua importância na ação de replanejar o ensino. A avaliação é, nesse caso, uma tomada de consciência do educador, que deve buscar ações intencionais para desafiar e garantir a progressão dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A alfabetização é vista como um cenário multifacetado e em constante transição, pois há sempre a inclusão de dados novos e estudos que orientam tanto a prática dos professores quanto a sua maneira de avaliar. Entendemos, nesses moldes, que a alfabetização é constituída, principalmente, por elementos de natureza idiossincrática, respeitando os fazeres docentes e os elementos sociais, econômicos, políticos, culturais, ao passo que, ancorados em harmonia e reciprocidade, esses elementos podem atuar em favor de um ensino mais contextualizado.

De modo geral, este estudo teve como objetivo investigar a prática avaliativa de duas professoras, sendo uma atuante no 2º ano do ciclo de alfabetização no Brasil e uma atuante na turma CP (*cours préparatoire*) na França, buscando compreender as relações que se estabelecem entre a prática de ensino e as avaliações de leitura e escrita desenvolvidas. Para tanto, realizamos observações,

gravamos áudios das aulas, fotografamos diversos materiais utilizados e fizemos entrevistas com as professoras, a fim de entender como funcionaram as práticas de avaliação cotidianas.

Nessa conjuntura de diferentes influências que permearam o contexto escolar brasileiro, é importante frisar que os aspectos de leitura e escrita avaliados investigavam principalmente se as crianças faziam as correspondências grafofonêmicas corretas na leitura, se conseguiam ler com fluência, se conseguiam ler palavras com sílabas complexas, se conseguiam fazer cópias de atividades do quadro ou de pequenos textos, se conseguiam escrever com autonomia e se a produção textual estava adequada ao gênero trabalhado.

No que concerne aos instrumentos e métodos utilizados na avaliação da docente no Brasil, verificamos que a análise dos materiais de avaliação demonstrava uma preocupação docente com a variedade de conhecimentos dirigidos aos seus alunos, uma vez que ela dizia utilizar todas as atividades desenvolvidas em sala de aula para avaliá-los.

Contudo, percebemos que as atividades avaliativas não eram consideradas para redimensionar a prática docente em várias situações, posto que, no próprio curso da atividade, quando a professora observava os enganos que as crianças cometiam, não havia orientações imediatas ou uma preocupação em ensinar de outra maneira para que todos os alunos pudessem compreender. Verificamos isso nos *feedbacks* das atividades que, muitas vezes, eram pautados em verificar o que estava correto ou não, ignorando a busca por auxílio ou por caminhos que levassem as crianças a respostas e, portanto, ao desenvolvimento de aprendizagens.

Delineando um caminho diferente do que observamos no Brasil, os instrumentos de avaliação, utilizados pela docente na França, eram elaborados pela própria educadora, pois como ela realizava avaliações cotidianas, as próprias atividades diárias a ajudavam a construir seu repertório avaliativo. A diversidade quanto aos instrumentos estava associada aos diversos cadernos que ela utilizava em suas aulas, e que demandavam compreensão e análise de diversos conhecimentos. Dentre os conhecimentos avaliados na leitura e na escrita, podemos destacar a investigação em relação ao aluno saber reconhecer a letra e o som que ela possuía, ser capaz de ler sílabas, palavras ou frases e refletir minimamente sobre o que lia, ser capaz de escrever palavras ditadas pela professora, ser capaz de escrever palavras que havia memorizado e ser capaz de escrever de maneira autônoma.

Em sua prática, sempre houve uma preocupação em adequar o ensino e diferenciar as atividades a partir das aprendizagens que as crianças apresentavam, de modo que tanto em seu discurso quanto em sua prática percebemos mudanças específicas em sua maneira de ensinar, que corroboravam os resultados das avaliações. Essas ações ficaram claras quando a professora modificou a sua prática de ensino do começo do ano, optando por organizar as crianças em grupos, por meio dos *ateliers* de leitura e escrita; essas atividades tinham algumas crianças como líderes, isto é, estudantes que haviam se destacado em seu processo de aprendizagem e, por isso, poderiam auxiliar seus pares. Quando a professora criou instrumentos de ajuda para as crianças que não conseguiam realizar as atividades, ou seja, trouxe para sua prática a possibilidade de os alunos vivenciarem atividades diversificadas, percebeu que alguns estudantes não conseguiam desenvolvê-las sem o seu auxílio direto.

Por fim, argumentamos que este trabalho intencionou contribuir para uma reflexão na perspectiva das construções avaliativas das duas professoras alfabetizadoras, sem apontar ações imediatas e sem ferir a liberdade docente, pensando a avaliação enquanto *práxis*. Nesse sentido, almejamos que as ações aqui discutidas e analisadas se tornem ferramentas que possam objetivar a reflexão sobre a prática, suscitando o revisitar das teorias e a criação de novas *práxis*, sobretudo no campo da avaliação que se realiza no cotidiano escolar, espaço de pesquisa ainda pouco explorado.

REFERÊNCIAS

ESTEBAN, Maria Teresa. **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos. Maria Teresa Esteban (org.). 6. ed. Petrópolis: DP *et Alii*, 2008.

HOFFMANN, Jussara. **O jogo do contrário da avaliação**. – 10. ed. – Porto Alegre: Mediação, 2018.

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

LUCKESI, Carlos Cipriano. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico**. 1. ed. – São Paulo: Cortez, 2011b.

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

Recebido em: 07/08/2023

Aceito em: 18/06/2024