

DESAFIOS IMPOSTOS PELA PANDEMIA DA COVID-19 NAS PRÁTICAS AVALIATIVAS DE ALFABETIZAÇÃO¹

Camilli de Castro Barros²

Lucineide Alves Batista Lobo³

Ana Kátia da Costa Silva⁴

Solange Alves de Oliveira-Mendes⁵

RESUMO

O presente artigo apresenta resultados de uma pesquisa desenvolvida no âmbito do mestrado em que se buscou analisar as concepções de cinco docentes atuantes nos 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental de uma escola da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, a respeito das práticas avaliativas e as dificuldades encontradas no período da pandemia da Covid-19. Teoricamente, o estudo está ancorado em autores, tais como: Perrenoud (1999), Hadji (2001), Villas Boas (2014; 2012; 2008), Hadji (2001), entre outros. Na esfera legal, recorreu-se aos seguintes documentos: Diretrizes Pedagógicas para Organização do 2º Ciclo (DISTRITO FEDERAL, 2014b) e no do Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2018). Trata-se de uma pesquisa 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 on-line, com cinco professores/as atuantes em turmas de alfabetização de uma escola pública da cidade de Ceilândia- DF. Para o tratamento e análise dos dados, está respaldado na análise de conteúdo temática (BARDIN, 1977; FRANCO, 2008). Os resultados apontaram para a defesa da perspectiva formativa de avaliação, de modo que os/as docentes mencionaram alternativas didáticas que adotavam para assegurar essa prática, bem como a articulação e o espaço que os diferentes instrumentos ocupavam na avaliação dos aprendizes. Concluímos que os docentes recorriam a uma diversidade de alternativas avaliativas: observação, anotações diárias, teste da psicogênese, provas, ditados e buscavam fazer a articulação entre os resultados apresentados e a modificação do planejamento.

Palavras-chave: Educação, Avaliação, Alfabetização e Letramento, Bloco Inicial de Alfabetização – BIA, Concepções docentes.

¹ Este artigo é parte do resultado da pesquisa de dissertação de mestrado de 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.

² Professora mestra em educação da Secretaria de Estado de Educação do DF – SEEDF - camillicastro2012@gmail.com.

³ Professora mestra em educação da Secretaria de Estado de Educação do DF - SEEDF - lucineidelobo@gmail.com.

⁴ Professora mestra em educação da Secretaria de Estado de Educação do DF - SEEDF - anakatt@gmail.com.

⁵ Professor orientador: doutora Solange Alves de Oliveira-Mendes. Professora associada na Universidade de Brasília - UnB, solangealvesdeoliveira@gmail.com.

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, deve 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, nesse artigo, 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, no contexto desafiante de pandemia no Brasil.

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 (DF), destacamos as Diretrizes de Avaliação Educacional – aprendizagem, institucional e em larga escala (DISTRITO FEDERAL, 2014a), bem como as Diretrizes Pedagógicas para organização do 2º ciclo 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. 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.

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 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.

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

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.

A partir desse referencial citado, nos questionamos: 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? E destacamos 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.

Nessa pesquisa, portanto, objetivamos analisar as concepções de cinco docentes atuantes nos 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental de uma escola da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, a respeito das práticas avaliativas e dos registros na alfabetização. Interessou-nos analisar, a partir das concepções docentes, as construções históricas, sociais,

bem como o papel exercido pelos documentos oficiais nas práticas avaliativas cotidianas, a articulação e o espaço que os diferentes instrumentos ocupam na avaliação dos aprendizes; e as ressignificações e reelaborações docentes.

A perspectiva docente, relatada nesse artigo, 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”.

Para chegar ao nosso objetivo, recorremos ao grupo focal realizado no segundo semestre de 2021, de forma on-line, por meio da plataforma *Meet*, com cinco professores/as atuantes em turmas de alfabetização de uma escola pública da cidade de Ceilândia- DF. Tratou-se, portanto, de um estudo de natureza qualitativa, com análise de conteúdo temática a partir dos dados produzidos.

Os resultados apontaram para a defesa da perspectiva formativa de avaliação, de modo que os/as docentes mencionaram alternativas didáticas que adotavam para assegurar essa prática. A partir dos relatos dos/as professores/as, compreendemos 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 atividades avaliativas e buscavam fazer a articulação entre os resultados apresentados e a modificação do planejamento.

Finalizamos, recomendando 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.

METODOLOGIA

Conforme realçado anteriormente, esse 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.

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”.

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?

Nessa pesquisa, recorremos, para a produção dos dados, a um grupo focal com professores/as atuantes nos três anos do bloco inicial de alfabetização de uma escola da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. 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).

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

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

Fonte: elaborado pelas autoras a partir dos dados coletados.

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. Com isso, esperamos ampliar o debate no campo da avaliação nos anos iniciais do ensino fundamental.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Trazemos, para esse debate, os resultados da discussão acerca do tema: desafios da avaliação no período da alfabetização na perspectiva docente, incluindo a temática das dificuldades encontradas no período de pandemia e contexto das aulas on-line.

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” (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.

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”.

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” (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.

O maior desafio que os docentes estavam vivenciando nos anos de 2020 e 2021 era o de alfabetizar no contexto das aulas on-line. 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 SEE⁶ 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. (Professor 5 - 3º ano).

⁶ O docente utilizava a sigla SEE referindo-se à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF.

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:

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? (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. (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 on-line. 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 -2º ano: “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 não”. 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 on-line:

Olha, eu avaliava muito em minhas aulas on-line. Nas aulas on-line 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. (Professor 5 - 3º ano).

Nesse momento, 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 on-line, 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.

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 parte da pesquisa, 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.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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, “privilegia 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.

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 possuíam mais validação do que os conhecimentos advindos dos documentos de base legal, bem como os saberes teóricos.

A partir dos relatos dos/as professores/as, discutimos 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 on-line, 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.

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

- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. Etnografia da prática escolar. Campinas: **Papirus**, 1995.
- ANGROSINO, Michael. Etnografia e observação participante. Porto Alegre: **Artmed**, 2009.
- 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. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017.
- CHARTIER, Anne-Marie. Práticas de leitura e escrita: história e atualidade. Belo Horizonte: **Ceale/Autêntica**, 2007.
- 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 do DF. **Currículo em movimento da Educação Básica: Ensino Fundamental – Series Anos Iniciais**. Brasília, 2018.
- HADJI, Charles. Avaliação desmistificada. Tradução: Patrícia C. Ramos. - Porto Alegre: **Artmed**, 2001.
- HOFFMANN, Jussara. Avaliar: respeitar primeiro, educar depois. Porto Alegre: **Mediação**, 2010.
- 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.
- LÜDKE, Menga. O professor, seu saber e sua pesquisa. Educação & Sociedade. Campinas: **Unicamp**. vol.22, nº 74, p. 77-96, abr., 2001.
- MORAIS, Artur Gomes de. Consciência fonológica na Educação Infantil e no Ciclo de Alfabetização. 1ª Edição. Belo Horizonte: **Autêntica Editora**, 2019.
- 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. **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.
- PERRENOUD, Philippe. Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: **Artes Médicas Sul**, 1999.
- RESENDE, Viviane. Análise de discurso crítica e realismo crítico. Campinas, SP: **Pontes**, 2009.
- 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. Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico. 8ª ed. Campinas, SP: **Papirus**, 2012.
- 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