

A AVALIAÇÃO FORMATIVA FRENTE ÀS CONTRADIÇÕES DO PROCESSO DE HOMOGENEIZAÇÃO VIVENCIADAS NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

Data de aceite: 27/02/2023

Telma Ferraz Leal

Joselmo Santos de Santana

Helen Regina Freire dos Santos

A avaliação na alfabetização é tema que gera tensões, conflitos. Professores manifestam angústias e dificuldades para vivenciar práticas de avaliação condizentes com as concepções mais enunciativas de alfabetização. E quando esse tema vem atrelado ao debate sobre heterogeneidade, é ainda mais complexo e polêmico. As questões centrais dizem respeito a como garantir os direitos à aprendizagem de todos e, ao mesmo tempo, considerar as diferenças entre sujeitos. Dizem respeito a como diversificar o ensino variando a avaliação ou, ainda, como evitar a reprovação e, ao mesmo tempo, garantir a progressão de aprendizagens. Outras questões dizem respeito às condições de criar estratégias para acompanhamento dos estudantes a partir da avaliação formativa nos limites das condições de muitas escolas brasileiras, com corpo reduzido de profissionais que possam atuar junto aos que precisam desse acompanhamento.

Frente a tal complexidade, buscamos, por meio de uma pesquisa bibliográfica, analisar

como autores de teses e dissertações publicadas no período de 2011 a 2016 abordam as práticas avaliativas nos contextos heterogêneos das salas de aula. Antes, porém, de tratar dos dados, buscaremos contextualizar as discussões a serem feitas.

1 | AVALIAÇÃO NO CONTEXTO DA HETEROGENEIDADE DAS SALAS DE AULA

Diferentes documentos brasileiros manifestam princípios sobre avaliação inclusiva. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, por exemplo, no seu Artigo 24 (BRASIL, 1996), defende uma concepção de avaliação processual, diagnóstica, participativa, formativa, que tenha como propósito redimensionar a ação pedagógica. A Resolução do Conselho Nacional de Educação/CEB nº 7/2010 (BRASIL, 2010) propõe progressão continuada nos três primeiros anos do Ensino Fundamental. No entanto, não tem sido simples nem fácil concretizar tais princípios.

Nogueira, Loguercio e Zasso (2016), ao realizarem uma pesquisa com seis professoras que atuavam nos três primeiros anos do Ensino Fundamental (ciclo de alfabetização), problematizam as dificuldades de vivências inclusivas nas situações de avaliação escolares.

Discutem sobre o fenômeno da reprovação e dos impactos da defesa da não reprovação dos estudantes presentes, sobretudo, nas propostas do regime ciclado, em que a progressão continuada nos três primeiros anos é afirmada.

As autoras dão voz às professoras, que explicitam as dificuldades, a partir das quais as concepções sobre avaliação emergem, assim como as condições concretas de garantia do acompanhamento dos estudantes. Algumas falas das professoras são transcritas para ilustrar tais questões:

Professora 1º ano:

Na verdade eu não gosto muito dessa progressão [...] eu acho que fica muito difícil, principalmente para o professor do terceiro fazer uma avaliação, porque ali ele tem vários níveis de alunos. Ali tu tens alunos que não estão alfabetizados, tu tem um primeiro, um segundo e um terceiro ano, tudo junto, praticamente, né? Então eu acho que deve ser muito difícil (PROFESSORA A2, 06/11/2014).

Professora 2º ano:

Eu, acredito assim, eu não discordo da progressão, mas a gente vê muita reclamação, eu como trabalho assim, com formação de professores, escuto que as pessoas têm horror da progressão, que acham que tem que reprovar. Eu não acho que tem que reprovar, porque eu acho sempre que o aluno tem que ter uma chance, eu não gosto da reprovação (PROFESSORA B1, 06/11/2014).

Professora 3º ano

Com a aprovação automática é bem complicado, porque o aluno que chega no terceiro ano e não tá alfabetizado, até o final do ano ele não consegue. Por experiência própria, pelos alunos que passaram por mim e pelos alunos que passaram pelas colegas, porque tu tem que dar conta deste aluno que não chegou alfabetizado ainda no terceiro, tu tens que dar conta dos outros alunos que já estão “bombando”, digamos assim, né, que tu tens conteúdo para desenvolver (PROFESSORA C1, 04/11/2014).

O que predomina nos extratos analisados, conforme as autoras, é a concepção de que a heterogeneidade de conhecimentos no terceiro ano, caracterizada pela presença de crianças não alfabetizadas no final do ciclo, é decorrência da “impossibilidade” de reprovar as crianças nos dois primeiros anos. Consideram que no último ano é difícil reverter os “prejuízos” causados pela progressão nos dois primeiros anos. Desse modo, fica clara a tendência à homogeneização das turmas por níveis de conhecimento, garantida pelas práticas de avaliação e, conseqüentemente, reprovação. As autoras discutem que

[...] a não reprovação no final do 1º e do 2º ano, instituída pela Resolução nº 07/2010, não significa a ausência do ato de avaliar como processo inerente ao ato educativo, embora, muitas vezes, o sentido da avaliação seja distorcido e alguns alunos sejam simplesmente promovidos sem que tenha ocorrido um efetivo acompanhamento ao longo do ano letivo (NOGUEIRA; LOGUERCIO; ZASSO, 2016, p. 135).

Estes são dois dos principais temas recorrentes nas reflexões de professores: progressão continuada e progressão automática. Esses dois conceitos são fundamentais para a discussão sobre avaliação e ensino, mas, inicialmente, é importante conceituar o que é progressão. Cruz (2002) explica que

O termo progressão, em nossa concepção, seria “avanço por ter elaborado conhecimentos, anteriores, que servem como suporte para etapas futuras”. Concebemos a progressão, conforme definição apresentada, em três dimensões: progressão escolar (direito que a criança tem de avançar na escolarização), progressão do ensino (organização e elaboração de expectativas de ocorrência dos eixos da Língua Portuguesa, nos três anos iniciais do Ensino Fundamental, por meio de delimitações e especificidades de cada aspecto da escrita e da leitura) e progressão das aprendizagens (quando este avanço está diretamente ligado à qualidade crescente das aprendizagens construídas) (CRUZ, 2002, p. 59).

Essas três progressões nem sempre acontecem de forma sincronizada. Arroyo (1997) discute tal fenômeno denunciando que no sistema seriado tradicionalmente a avaliação ocorre em uma perspectiva classificatória, em que os estudantes ainda são culpabilizados pela própria reprovação. Constatamos, portanto, que a reprovação é tida como estratégia legítima de desvincular a progressão de aprendizagem da progressão do ensino, de modo que a não aprendizagem é atribuída apenas aos estudantes e não, por exemplo, às questões pedagógicas ou condições de vida que dificultam o ensino.

No sistema de ciclos, há um pressuposto de que a reprovação pode ser evitada por meio de estratégias em que os estudantes possam ter um tempo ampliado para a efetivação das aprendizagens. Nesse sentido, defende-se a progressão continuada, que possibilitaria aos estudantes a progressão escolar, mesmo não havendo atendimento às expectativas de aprendizagem de determinado ano letivo. No entanto, tal progressão dos estudantes seria acompanhada de estratégias de acompanhamento escolar com progressão do ensino para garantir a progressão de aprendizagem. No entanto, como evidenciado nos dados do estudo de Nogueira, Loguercio e Zasso (2016), as professoras explicitam tensões quanto à proposta de progressão continuada.

As dificuldades das professoras podem ser decorrência do distanciamento entre a proposta de progressão presente nos documentos e as práticas vivenciadas nas escolas,

tal como sinalizado por Mainardes (2009). O que se constata, muitas vezes, é que os estudantes progridem, mas não há políticas de apoio para o acompanhamento escolar das crianças que vivenciam a progressão continuada. Desse modo, tal tipo de progressão passa a ser considerada como progressão automática, ou seja, os estudantes progridem sem terem se apropriado dos conhecimentos previstos e não há ações para auxiliar estudantes e professores no processo de acompanhamento. Haveria, assim, como exposto por Freitas (2002), a “exclusão branda”, pois os estudantes avançariam quanto às etapas escolares sem aprendizagens efetivas, ocorrendo, então, um “campo de exclusão subjetiva” (FREITAS, 2002, p. 301) com adiamento da reprovação para outra etapas escolares.

Como forma de evitar a progressão escolar dos estudantes que não tenham alcançado rendimento esperado, várias estratégias têm sido identificadas em diferentes pesquisas, como na de Oliveira (2005), que evidencia táticas como: mudar as crianças de turma sem registro nas cadernetas, registrar faltas com as crianças presentes em sala, para justificar reprovação, dentre outras. Por esse motivo, Cruz defende que

[...] o simples fato de ser professora de uma escola organizada em ciclos não configura a prática dessa profissional como democrática, é necessária uma mudança na “lógica” do que seria a função da escola, pois a “lógica” que esteve presente na sua história escolar estava ligada a uma perspectiva seletiva (CRUZ, 2002, p. 282/283).

Cruz (2002) problematiza os processos escolares relativos às decisões acerca da progressão escolar das crianças, analisando experiências escolares em escolas cicladas e seriadas. Dentre outros resultados, ressalta que no final do terceiro ano crianças dos dois tipos de escolas foram retidas. Em alguns casos, segundo a autora, seria possível uma consolidação de aprendizagens no 4º ano. Além disso, encontrou inconsistências nos critérios, pois “crianças retidas no 2º ano da Escola Seriada estavam com o mesmo Perfil Final das que foram aprovadas nos 3º anos na Escola Ciclada e Seriada” (CRUZ, 2002, p. 5). Por fim, sem esgotar os resultados da pesquisa relatada, a autora evidenciou que o fato de crianças do 2º anos terem sido retidas não garantiu progressão de aprendizagens para o ano seguinte superior às que foram aprovadas para o 3º ano. Ou seja, crianças que tiveram progressão continuada no segundo ano terminaram o terceiro ano com níveis de conhecimento similares a crianças que progrediram no segundo ano por terem tido rendimento esperado para a etapa escolar. Assim, a autora afirma que “a retenção no sistema seriado pode prejudicar as crianças da Escola Seriada em relação ao seu avanço na escolaridade sem de fato proporcionar aprendizagens” (CRUZ, 2002, p. 5). Os dados, portanto, evidenciam que a progressão continuada pode ser efetivamente uma estratégia para garantia da progressão escolar com progressão de ensino e de aprendizagem.

Outra discussão necessária no debate sobre avaliação no contexto da heterogeneidade é relativa aos modos de avaliar. Os dados da investigação de Nogueira, Loguercio e Zasso (2016) revelam os diferentes modos de conceber a avaliação pelas professoras. Em algumas entrevistas, “as falas das professoras citadas sugerem que a avaliação é reconhecida como inerente ao cotidiano de sala de aula, sem a necessidade de um momento específico ou um instrumento próprio para avaliar” (NOGUEIRA; LOGUERCIO; ZASSO, 2016, p. 142). Em outras, sobretudo as professoras do 3º ano, é ressaltada “a necessidade de terem algum documento específico para comprovar a aprendizagem ou não da criança, correspondendo ao que Hadji (2001) denomina de avaliação instituída, em que instrumentos respaldam e certificam os resultados” (NOGUEIRA; LOGUERCIO; ZASSO, 2016, p. 142).

Em relação aos depoimentos de que a avaliação ocorre no cotidiano, a autora resalta que não foram identificados relatos que especifiquem como tal processo ocorre. No entanto, nos depoimentos que falam da necessidade de ter momentos para avaliação, que foram principalmente as entrevistas de docentes do 3º ano, há indicação mais clara dos instrumentos e critérios de avaliação. As autoras concluem que tal diferença deve ocorrer em função da “incumbência de aprovar ou reprovar o aluno”, que faz com que as docentes utilizem instrumentos de avaliação de forma sistemática e criteriosa, pois a expressão dos resultados necessita ser precisa e explícita” (p. 147).

Os dados revelam a complexidade da discussão sobre avaliação, ensino e progressão escolar, por um lado, e, por outro, o entendimento de que o que se faz em termos de avaliação nos dois primeiros anos impacta o que precisa ser realizado no terceiro ano do Ensino Fundamental.

É diante da complexidade desse debate que Villas Boas (2007) analisou as orientações gerais para a implantação do Bloco Inicial de Avaliação (BIA), no Distrito Federal, referentes à avaliação. Duas categorias gerais foram objeto de reflexão: o trabalho coletivo dos professores e a construção do projeto interventivo pelas escolas. Para isso, realizou entrevistas com coordenadores da secretaria de educação, análise do documento orientador relativo à implantação do BIA e de 33 projetos interventivos, além dos questionários respondidos por professores.

Um diálogo necessário que estabelecemos com o estudo de Villas Boas (2007) é quanto à importância do compartilhamento das decisões sobre avaliação na escola, para que haja, de fato, planejamento das ações a serem adotadas a partir das avaliações. Uma das estratégias para lidar com a progressão, segundo a autora, é o reagrupamento dos estudantes. No documento é previsto que

Todos os professores do estabelecimento de ensino que atuam na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, no BIA, devem estar envolvidos no trabalho de reagrupamento, visto que o reagrupamento faz parte da metodologia do programa [...] (VILLAS BOAS, 2007, p. 49).

É indicado, portanto, que é responsabilidade do coletivo de professores planejar os encaminhamentos para o coletivo de crianças. Esse planejamento se concretiza como “projetos interventivos”. No entanto, os questionários aplicados a 147 professores de diferentes escolas indicam que nem sempre há participação dos docentes no processo de elaboração. Do total de professores que responderam aos questionários, “63,2% afirmaram não ter participado da elaboração do projeto interventivo porque ele não foi elaborado em suas escolas; 2,04% declararam não ter participado da elaboração; 34,6% disseram ter participado da elaboração” (VILLAS BOAS, 2007, p. 53).

A autora analisa, então, 33 projetos de escolas de Ceilândia, apontando alguns aspectos mais frequentes: dificuldades na elaboração do projeto; ausência dos dados diagnósticos dos estudantes; falta de explicitação das necessidades específicas; formulação vaga das intervenções a serem realizadas; falta de indicação dos recursos disponíveis para a execução do projeto; precariedade nas propostas relativas aos processos de avaliação.

A autora alerta que há, nos projetos, expressões que remetem a concepções de que os problemas de reprovação são relativos a “problemas disciplinares e dificuldades de aprendizagem” e à “deficiência do processo de ensino-aprendizagem”. Segundo a pesquisadora: “Estas afirmações revelam: a) O entendimento de que estes alunos apresentam “dificuldades de aprendizagem” e não “necessidades”; b) Compromisso com a aprovação e não com a aprendizagem” (VILLAS BOAS, 2007, p. 53).

Esses resultados contrastam com a concepção de currículo inclusivo que enfatiza os direitos à aprendizagem e a consideração de que a escola precisa desenvolver estratégias para lidar com todos os tipos de heterogeneidade, sem culpabilizar os estudantes por resultados insatisfatórios. Essa tendência tradicional de sugerir que os encaminhamentos sejam focados na transferência de responsabilidades também foi citada por Xavier e Cunha (2017), ao dialogarem com Carvalho, Crenite e Ciasca (2017). As autoras afirmam que muitos estudantes são encaminhados para acompanhamento psicológico, sem haver motivos orgânicos para tal, pois a não aprendizagem vem das dificuldades de caráter pedagógico, sendo caracterizada pela inconformidade com o método de ensino escolhido.

No estudo de Villas Boas (2007), essas tendências de culpabilização dos estudantes, diferentemente do que foi identificado em projetos interventivos, não fundamentam a proposta. Há, no documento orientador do BIA, o reconhecimento de que os projetos devem ser provisórios e que é preciso “vincular o projeto interventivo à avaliação formativa.

Os alunos o integram por algum tempo para aprender e não alcançar ‘nota para passar’” (VILLAS BOAS, 2007, p. 53).

Como dito anteriormente, uma das estratégias apontadas no documento orientador é reagrupar os estudantes, para promover as aprendizagens. Essa estratégia tem relação com a discussão sobre heterogeneidade. Nesse caso, é uma forma de enturmar os estudantes, mesmo que em momentos específicos, a partir de seus níveis de conhecimento. No documento é proposto que esses reagrupamentos sejam “dinâmicos, temporários e rotativos, de modo que garantam a sua reinserção nas atividades cotidianas de seu grupo de origem” (op. cit., p. 41). É dito também que os docentes devem considerar para essas enturmações provisórias, os aspectos cognitivos e afetivos. Dentre outras recomendações, sugere-se que é preciso passar de práticas em que há “mero controle do processo de ensino-aprendizagem para um acompanhamento inserido numa abordagem mais sistêmica – planejamento, gestão e aprendizado da prática docente” (op. cit., p. 43). Nessa perspectiva, acrescenta-se, “os erros e as dúvidas são vistos, numa nova ótica de avaliação, como episódios altamente significativos para a ação educativa, gerando novas oportunidades de conhecimento”.

Enfim, no documento orientador, a avaliação é entendida como “excelente material de análise para o educador, pois revela como o educando está pensando, possibilitando ajudá-lo a reorientar a construção do conhecimento” (BOAS, 2007, p. 54). Considera-se a necessidade de avaliação do trabalho realizado durante o ano e do registro de toda a caminhada por meio de diversos instrumentos: portfólios, registros diários e individuais, caderno de observação do professor. No entanto, apenas o aluno é alvo da avaliação.

Com base no estudo, Boas (2007) apresenta alguns desafios para as práticas avaliativas. Dentre elas, podemos destacar:

- Implantar bloco de alfabetização ou ciclos implica construir escola desvinculada das características da escola seriada, como a fragmentação do trabalho e o seu desenvolvimento não-diferenciado, e a avaliação centrada em notas, em aprovação e em reprovação (p. 55).
- O entendimento de que enquanto se avalia se aprende e enquanto se aprende se avalia [...]. O professor observa, identifica e analisa as conquistas de cada aluno para orientar a continuidade da sua aprendizagem e a do trabalho pedagógico. Esse processo o ensina a encontrar as maneiras mais adequadas de desenvolver o trabalho e de avaliá-lo (p. 57).
- Avaliação é processo; não é sinônimo de procedimento ou instrumento [...]. Sendo amplo, o processo avaliativo é planejado, resultando em um plano em que constem: seus objetivos; seus componentes; seus participantes; as moda-

lidades de avaliação (formal e informal); os procedimentos de avaliação; o uso dos resultados obtidos (p. 57).

- A avaliação formal pode ser feita de forma ampla, usando vários procedimentos e abrangendo diferentes linguagens. Todas as atividades realizadas pelos alunos incluem-se na avaliação formal (p. 58).
- A formação dos professores e demais educadores, para a adoção da avaliação formativa, é imprescindível para o enfrentamento dos desafios anteriores. Os professores aprendem a avaliar enquanto se formam [...] (p. 59).
- A prática da avaliação formativa requer adoção de políticas educacionais que ofereçam as condições do trabalho pedagógico que alunos e professores merecem. Essa avaliação é coerente com o trabalho pedagógico que luta contra o fracasso e as desigualdades, como quer a organização da escolaridade em ciclos ou blocos (p. 59).

O trabalho de Villas Boas (2007) remete a princípios acerca da avaliação formativa, sobretudo o de que é preciso diversificar as formas de ensino e de agrupamento dos estudantes, podendo haver semanalmente, ou, dependendo da atividade, reconfiguração dos grupos ou até mesmo dos grupos de classe, bimestralmente ou trimestralmente, a depender do andamento de cada estudante.

Quanto à finalidade relativa à progressão escolar dos estudantes, que é uma das finalidades da avaliação, alerta que a avaliação intuitiva não pode ser suficiente para as decisões que afetam tão seriamente a vida dos estudantes. É necessário ter evidências de como o estudante estava no início do processo de aprendizagem e os avanços que teve no decorrer do período letivo. No entanto, não se pode considerar que as evidências estariam garantidas por um determinado instrumento apenas. O uso de provas para conferir nota muitas vezes é insuficiente. Além disso, se dela não decorrer a definição de estratégias para promover as aprendizagens não construídas, remete-se à exclusão.

No mínimo, duas questões sobre avaliação são foco dessas reflexões: (1) as finalidades; (2) os instrumentos. Em relação às finalidades, como já discutido, concebemos, assim como Boas (2007), que devem prevalecer as finalidades de orientar os processos pedagógicos e políticas da escola para garantir as aprendizagens a todos. Quanto aos instrumentos, defendemos a necessidade de que a avaliação seja contínua, mas que possa agregar estratégias de evidenciar as aprendizagens e as necessidades de aprendizagem dos estudantes, por meio de variados instrumentos.

Xavier e Cunha (2017) problematizam os processos avaliativos, por meio de uma pesquisa em que buscaram conhecer os instrumentos de avaliação da escrita na alfabetização que são utilizados nas pesquisas no Brasil e qual o perfil das atividades

utilizadas nesses instrumentos. Para o período 1996 a 2005 utilizaram a pesquisa de Suehiro, Cunha e Santos (2007); para o período 2009 a 2014, Léon (2017). As próprias autoras pesquisaram os períodos 2006 a 2008 e de 2015 a 2017.

O mapeamento dos instrumentos aponta que o ditado é o instrumento mais frequente. No entanto, no período de 2009 a 2014, foram encontrados 23 instrumentos. A conclusão da pesquisa foi que

[...] entre 1996 e 2005 a avaliação da escrita se apresentava com muito mais instrumentos baseados na metodologia de ditado, padrão que permaneceu até 2009, quando ocorreu o acréscimo da metodologia baseada na psicogênese com atividades de nomeação por figuras. É interessante perceber que com o passar do tempo o ditado voltou a ser mais utilizado. Nessa perspectiva, percebe-se a influência que o processo histórico da alfabetização tem sobre o processo histórico de avaliação da escrita. É possível perceber que com a incorporação da Psicogênese da Língua Escrita nos PCN, ela passou a ser mais considerada nas pesquisas nos anos seguintes. Situação semelhante ocorreu com a redação e produção de texto na última década em que o Letramento passou a ter mais ênfase. Outro aspecto a ser considerado é que assim como ocorreu uma desmetodização do processo de alfabetização, ocorreu situação semelhante com o processo avaliativo já que é apontada pelas pesquisas a utilização de muitas atividades sem padronização, sendo elaboradas pelos próprios pesquisadores para utilização naquela pesquisa com base na “metodologia” de ensino vigente e, portanto, sem qualidade psicométrica. Desse modo é importante que novos instrumentos de avaliação da escrita sejam elaborados com a devida qualidade psicométrica e levando em consideração os aspectos históricos e culturais do aprendizado da Língua Escrita no Brasil (XAVIER; CUNHA, 2017, p. 158).

A pesquisa de Xavier e Cunha (2017), por um lado, evidencia a relação entre os instrumentos de avaliação e as concepções de alfabetização. Por outro, “recomenda” a utilização de instrumentos com qualidade psicométrica, o que remete a uma abordagem de pesquisa mais fundada em pressupostos quantitativos das ciências positivistas que terminam influenciando, também, as abordagens de avaliação nas práticas de ensino.

A pressuposição de que é possível quantificar com segurança os conhecimentos de uma pessoa é, de início, questionável, pois são muitos os fatores que interferem nesse processo, como a qualidade do instrumento, as condições dos estudantes, as possibilidades de dado conhecimento serem transformados em comportamentos observáveis, os critérios de equivalência entre os conhecimentos demonstrados e os valores numéricos atribuídos. Também entram em jogo, nesta discussão, aspectos ligados à própria seleção do que será avaliado e do que foi ensinado. Por fim, ressaltamos a necessidade de analisar as propostas de progressão com base apenas nas avaliações quantitativas quanto à sua legitimidade em práticas inclusivas, que consideram as heterogeneidades dos estudantes.

Todos esses diálogos aqui estabelecidos remetem às reflexões sobre a avaliação da aprendizagem dos estudantes, tendo como norte uma concepção de avaliação formativa. No entanto, como será discutido no tópico de considerações finais, não abordam, assim como também ocorreu com as pesquisas investigadas, outros aspectos da avaliação que impactam a vivência de um currículo inclusivo. Leal (2003) já alertava que:

Por fim, é importante que a avaliação realmente seja encarada como um instrumento para redimensionamento da prática. Diagnosticando as dificuldades e os avanços dos alunos, podemos melhorar a nossa prática pedagógica. Assim, é preciso reconhecer que avaliamos em diferentes momentos, com diferentes finalidades. Avaliamos para identificar os conhecimentos prévios dos alunos e trabalhar a partir deles; avaliamos para conhecer as dificuldades dos alunos e, assim, planejar atividades adequadas para ajudá-los a superá-las; avaliamos para verificar se eles aprenderam o que nós já ensinamos e, assim, decidir se precisamos retomar os conceitos trabalhados naquele momento; avaliamos para verificar se os alunos estão em condições de progredir para um nível escolar mais avançado; avaliamos para verificar se nossas estratégias de ensino estão dando certo ou se precisamos modificá-las (LEAL, 2003, p. 30).

Na nossa concepção, para lidar com os diferentes tipos de heterogeneidade que impactam os processos escolares, é necessário avaliar:

- se o estudante está se engajando no processo educativo e os motivos para o não engajamento;
- se o estudante está realizando as tarefas propostas e os motivos para a não realização;
- se o professor está adotando boas estratégias didáticas e os motivos para a não adoção;
- se ele mantém boa relação com as famílias e os alunos e os motivos para a manutenção ou não dessas relações propícias de aprendizagem;
- se a família oferece condições para a frequência dos estudantes na escola;
- se a escola dispõe de projetos e equipe de apoio para auxiliar os professores a planejar e vivenciar boas estratégias de ensino;
- se a Rede de Ensino desenvolve projetos de formação continuada e garante condições de aperfeiçoamento profissional;
- se a escola promove encontros regulares entre profissionais para discussão sobre o ensino e a aprendizagem dos estudantes;
- se existem situações em que as famílias e os estudantes possam avaliar a escola e as práticas de ensino, colaborando para a condução do processo pedagógico.

Acrescentamos, ainda, a necessidade de avaliar as experiências culturais vivenciadas nas comunidades onde as escolas estão inseridas, de modo a valorizar a identidade dos estudantes, favorecer o fortalecimento da autoestima e os processos interativos em sala de aula, de modo a criar vínculos seguros para aprendizagem.

Considerando as discussões feitas, ressaltamos a importância de entendermos como as relações entre avaliação e heterogeneidade se dão nas concepções de pesquisadores que trataram sobre heterogeneidade e ensino.

21 AVALIAÇÃO E HETEROGENEIDADE EM TESES E DISSERTAÇÕES

A investigação sobre a heterogeneidade nas concepções sobre avaliação foi realizada por meio de pesquisa documental, em teses e dissertações defendidas no período de 2011 a 2016. O corpus da investigação foi construído por meio da coleta de teses e dissertações depositadas na plataforma da CAPES (catálogo de Teses e Dissertações da CAPES), com filtro da área de conhecimento (Educação), período (2011 a 2016) e descritores: “heterogeneidade”, “homogeneidade”, “diversidade” e “diferenças individuais” e posterior leitura dos títulos e resumos para seleção de 10 obras para análise, que tinham relação mais direta com o tema desta investigação: heterogeneidade e alfabetização, conforme listagem no Quadro 1.

| | TÍTULO | AUTOR | TIPO Dissertação ou Tese | ANO | UNIVERSIDADE | QUANTIDADE DE PÁGINAS |
|----|---|--|--------------------------------|------|---|--------------------------|
| T1 | Organização de turmas e desempenho em leituras: um estudo de caso | GOMES, Sueli Guimarães | Dissertação | 2011 | Universidade Estácio de Sá | 100 f. |
| T2 | “Ainda não sei ler e escrever”: um estudo sobre o processo de leitura e escrita nas escolas indígenas de Dourados, MS | SOUZA, Ilma Regina Castro Saramago de. | Dissertação | 2014 | Universidade Federal da Grande Dourados | 138 f. |
| T3 | Alfabetização em turmas multisseriadas: estratégias docentes no tratamento da heterogeneidade de aprendizagens | SÁ, Carolina F. de. | Dissertação | 2015 | Universidade Federal de Pernambuco | 183 f. |

| | | | | | | |
|-----|--|---|-------------|------|--|--------|
| T4 | Heterogeneidade na sala de aula: as representações dos professores de anos iniciais da educação básica | GUIMARAES, Miriam B. | Dissertação | 2013 | Universidade de São Paulo. | 189 f. |
| T5 | Heterogeneidade de conhecimentos sobre o sistema de escrita alfabética: estudo da prática docente | SILVA, Kátia Virginia das Neves Gouveia da. | Dissertação | 2016 | Universidade Federal de Pernambuco | 218 f. |
| T6 | O tratamento da heterogeneidade em uma pedagogia coletiva: maneiras de fazer de professoras alfabetizadoras | SILVA, Nyanne Nayara Torres. | Dissertação | 2014 | Universidade Federal de Pernambuco/ Centro acadêmico do agreste. | 134 f. |
| T7 | A heterogeneidade no último ano do ciclo de alfabetização e as estratégias docentes para o ensino de produção de textos | SILVEIRA, Renata da Conceição. | Dissertação | 2013 | Universidade Federal de Pernambuco | 207 f. |
| T8 | Educação do Campo: Narrativas de Professoras Alfabetizadoras de Classes Multisseriadas | ANDRADE, Elizete Oliveira de. | Tese | 2016 | Faculdade de Educação. São Paulo. | 228 f. |
| T9 | Progressão das atividades de língua portuguesa e o tratamento dado à heterogeneidade das aprendizagens : um estudo da prática docente no contexto dos ciclos | OLIVEIRA, Solange Alves de. | Tese | 2010 | Universidade Federal de Pernambuco. | 446 f. |
| T10 | Concepções, práticas pedagógicas e diversidade cognitiva em classes heterogêneas. | MILANESIO, Ivete Picarelli. | Tese | 2013 | Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. | 194 f. |

Quadro 1: títulos e dados bibliográficos das teses e dissertações

Foi adotado o método da análise de conteúdo proposto por Bardin (2016), para análise dos dados, que constou de uma etapa inicial de levantamento dos textos, com base na consulta ao Banco de Teses e Dissertações da CAPES e leitura dos títulos e resumos de cada trabalho para seleção dos que seriam analisados; leitura das pesquisas para a construção das categorias e codificação, por meio da organização de quadros por dois juízes independentes e discussão das discrepâncias no grupo de pesquisa; interpretação dos dados.

Buscamos, inicialmente, mapear nos 10 trabalhos que falam sobre heterogeneidade e ensino nos anos iniciais o que é dito sobre avaliação. Uma primeira etapa foi identificar

os objetivos das investigações e localizar a quantidade de vezes que os termos “avaliação” / “avaliar” apareceram, sem considerar o Sumário, listas de quadros e tabelas e nem as referências bibliográficas. A síntese exposta na Tabela 1 mostra que a avaliação não aparece de modo explícito em nenhum objetivo declarado nas pesquisas. No entanto, de diferentes modos, perpassa as discussões expostas.

| | Objetivos da pesquisa | Avaliação | Avaliar | Total |
|---|--|-----------|---------|-------|
| T1 GOMES, Sueli Guimarães. Organização de turmas e desempenho em leituras: um estudo de caso. | Investigar como a organização de alunos em turmas pode influenciar na promoção da efetividade (no desenvolvimento das habilidades básicas de leitura) e na prática da equidade (na oferta de um número maior de oportunidades para os alunos com dificuldades para alcançar as habilidades escolares desejadas). | 15 | 03 | 18 |
| T2 SOUZA, Ilma Regina Castro Saramago de. “Ainda não sei ler e escrever”: um estudo sobre o processo de leitura e escrita nas escolas indígenas de Dourados, MS. | <ul style="list-style-type: none"> - Compreender as práticas sociais e culturais envolvidas no campo da leitura e da escrita, dos alunos indígenas considerados com fracasso escolar. - Conhecer as dimensões conceituais e teóricas sobre a alfabetização e o letramento na perspectiva social. - Identificar, a partir da fala dos professores, quais são as representações dos conceitos “dificuldade de aprendizagem” e de leitura e escrita na perspectiva cultural indígena. - Analisar a trajetória escolar dos alunos e suas relações culturais e sociais. | 07 | 01 | 08 |
| T3 SÁ, Carolina F. de. Alfabetização em turmas multisseriadas: estratégias docentes no tratamento da heterogeneidade de aprendizagens. | <ul style="list-style-type: none"> - Investigar as estratégias didáticas utilizadas por uma professora de turma multisseriada do campo para lidar com a heterogeneidade de conhecimentos infantis sobre o Sistema de Escrita Alfabética (SEA). - Identificar as estratégias de diversificação de atividades realizadas pela docente nas atividades de leitura e escrita, as formas de agrupamento adotadas nestes momentos e o acompanhamento docente às crianças que se encontravam em diferentes níveis de apropriação do SEA. | 13 | 02 | 15 |

| | | | | |
|--|---|----|----|----|
| <p>T4 GUIMARAES, Miriam B. Heterogeneidade na sala de aula: as representações dos professores de anos iniciais da educação básica.</p> | <p>Identificar as formas de identificação dos professores da educação básica sobre a heterogeneidade das classes, que foi atenuada pelas transformações e pelas mudanças da educação contemporânea no Brasil.</p> | 16 | 09 | 25 |
| <p>T5 SILVA, Kátia Virgínia das Neves Gouveia. Heterogeneidade de conhecimentos sobre o sistema de escrita alfabética: estudo da prática docente.</p> | <p>Compreender as práticas de duas professoras alfabetizadoras, uma do 2º e outra do 3º anos do Ensino Fundamental, e o tratamento dado por elas à heterogeneidade das turmas, no que diz respeito aos conhecimentos dos alunos sobre o Sistema de Escrita Alfabética (doravante SEA).</p> | 10 | 04 | 14 |
| <p>T6 SILVA, Nyanne Nayara Torres. O tratamento da heterogeneidade de conhecimentos dos alunos sobre a leitura e a escrita: saberes e práticas de professoras alfabetizadoras.</p> | <p>- Investigar os saberes e as práticas de professoras alfabetizadoras do 1º ano do ensino fundamental quanto ao tratamento da heterogeneidade de conhecimentos dos aprendizes sobre a leitura e a escrita. - Analisar os esquemas mobilizados nas práticas dessas docentes que revelavam uma atenção a esse fenômeno.</p> | 12 | 03 | 15 |
| <p>T7 SILVEIRA, Renata da Conceição. A heterogeneidade no último ano do ciclo de alfabetização e as estratégias docentes para o ensino de produção de textos.</p> | <p>- Investigar as estratégias didáticas utilizadas por duas professoras do 3º ano do ensino fundamental para desenvolver o ensino de produção textual em turmas heterogêneas em relação ao domínio do Sistema Alfabético de Escrita. - Identificar as estratégias didáticas utilizadas no ensino de produção de textos escritos em turmas heterogêneas quanto ao domínio do sistema de escrita; as habilidades / conhecimentos que as docentes enfocam nas aulas em que pretendem ensinar a produção de textos escritos em turmas heterogêneas quanto ao domínio do Sistema de Escrita Alfabética; e as estratégias de mediação adotadas com as crianças não alfabéticas nas aulas de produção de textos escritos.</p> | 08 | 01 | 09 |
| <p>T8 ANDRADE, Elizete Oliveira de. Educação do Campo: Narrativas de Professoras Alfabetizadoras de Classes Multisseriadas</p> | <p>Compreender e analisar, através das narrativas orais e escritas, os saberes-fazer das professoras alfabetizadoras no cotidiano das classes multisseriadas.</p> | 57 | 09 | 66 |

| | | | | |
|---|--|-----------|-----------|-----------|
| <p>T9 OLIVEIRA, Solange Alves. Progressão das atividades de língua portuguesa e o tratamento dado a heterogeneidade das aprendizagens: um estudo da prática docente no contexto dos ciclos.</p> | <p>Analisar a existência (ou não) de uma progressão de atividades no interior do 1º ciclo, tendo como referência a prática docente.</p> | <p>44</p> | <p>07</p> | <p>51</p> |
| <p>T10 MILANESIO, Ivete Picarelli. Concepções, práticas pedagógicas e diversidade cognitiva em classes heterogêneas.</p> | <p>Verificar como ocorre a prática pedagógica diante das diversidades cognitivas, evidenciadas nesta tese, como a variabilidade de fatores e/ou elementos que influenciam a aprendizagem individual em classes heterogêneas dos anos iniciais do Ensino Fundamental.</p> | <p>42</p> | <p>04</p> | <p>45</p> |

Tabela 1: Objetivos e frequência de uso dos termos avaliação e avaliar por trabalho analisado

As duas pesquisas que explicitaram menos os termos “avaliação” e “avaliar” foram T2 (8 vezes) e T7 (9 vezes).

No trabalho T2, Souza (2014), na Introdução, cita duas políticas de avaliação - Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), do Programa Internacional de Avaliação de Estudante (PISA) -, para afirmar que os estudantes concluintes do Ensino Fundamental e Ensino Médio não dominam leitura e escrita. No capítulo 1, volta a citar os termos ao falar sobre os movimentos de defesa da educação indígena surgidos nos anos 1980 e de como a Coordenação Nacional da Educação Indígena “se responsabilizou em fiscalizar e avaliar as ações já determinadas pelos órgãos governamentais para a educação indígena” (SOUZA, 2014, p. 31); falar sobre os objetivos da Portaria Interministerial nº 559 de 16/04/1991, que propõe “uma educação mais voltada para a sua realidade, entre elas destaca-se [...] avaliação e materiais didáticos capazes de contemplar as especificações da educação indígena” (SOUZA, 2014, p. 31) e, ao fazer uma citação do documento *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas* (RCNEI), propõe que cada escola indígena “construa o seu próprio referencial de análise e avaliação do que nela está sendo feito e, ao mesmo tempo, elabore um planejamento adequado para o que nela se quer realizar” (BRASIL, 1998, *apud* SOUZA, 2014, p. 36). No capítulo 2, a palavra aparece em meio a uma lista de temas importantes para discutir sobre alfabetização, apresentada a partir da referência a um trabalho de Soares (1989) e em outro tópico, quando relata um estudo de Street (2013). No capítulo de resultados, o termo aparece no relato de como uma aluna reagiu a uma atividade proposta. Neste caso, é dito que: “Quando questionada se não desejava continuar o trabalho, a aluna respondeu que não queria terminar, deu um sorriso tímido e saiu da sala, sem terminar a avaliação”. (SOUZA, 2014, p. 100). Percebe-se,

desse modo, que a avaliação não aparece como um tema fundante das discussões feitas no trabalho, apesar de ter categorias intrinsecamente ligadas aos debates sobre avaliação: “fracasso escolar”, “dificuldade de aprendizagem”.

No trabalho T7, Silveira (2013) faz referência ao tema avaliação na parte de Fundamentação Teórica, quando fala sobre livros didáticos e ensino de produção de textos, ressaltando impactos positivos da avaliação desses materiais pelo Programa Nacional do Livro Didático para a melhoria das obras. Ainda na Fundamentação Teórica, relata um estudo realizado por Borzone, Diuk e Abchi (2007), descrevendo que “os alunos passaram pela aplicação de testes (provas) para avaliação do domínio da escrita alfabética” (SILVEIRA, 2013, p. 81). Na parte de apresentação da metodologia da investigação, a pesquisadora indica que um dos critérios de seleção das professoras foi elas terem “bons índices de avaliação da escola” onde atuavam. Em outros trechos, o termo “avaliação” não aparece, mas é utilizado o “termo” diagnóstico 11 vezes. Neste caso, tanto há mobilização para descrever a etapa em que os estudantes de cada turma foram avaliados, quanto para descrever os resultados. Há, portanto, referências ao processo de avaliação. Como dito acima, aparece na descrição da metodologia, mas também em trechos em que os dados são analisados. Por exemplo, em relação à professora 1 é dito que ela “preocupava-se em avaliar se as atividades estavam sendo apreciadas pelos estudantes” (SILVEIRA, 2013, p. 111). Em vários trechos da Dissertação, a autora refere-se à importância do diagnóstico dos estudantes para o planejamento da ação pedagógica, como é ilustrado a seguir:

Por outro lado, nesta mesma atividade, percebemos que a professora atendeu a outros dois princípios importantes dessa abordagem teórica, tal como foi discutido por Lima (2011). O primeiro é o de que é necessário saber quais são os conhecimentos dos estudantes para, a partir desse diagnóstico, planejar situações didáticas favoráveis à aprendizagem (SILVEIRA, 2013, p. 170).

Percebe-se, a partir desses dados, que a avaliação diagnóstica ocupou importante função nas análises dos dados. No entanto, não há, na Fundamentação Teórica, uma discussão mais aprofundada do tema.

Diferentemente do que ocorreu nos estudos T2 e T7, nos estudos T8 e T9 o termo “avaliação” foi utilizado muitas vezes.

No trabalho T8 (ANDRADE, 2016) a palavra “avaliação” foi utilizada 57 vezes e “avaliar”, 9 vezes. A pesquisa é uma tese de doutorado em que práticas de professoras de turmas multisseriadas são analisadas. No capítulo 2, destinado à discussão sobre marcos legais da Educação do campo, são expostos dados de avaliação externa das escolas do município investigado. A avaliação também é citada ao serem expostas as ações dos programas educacionais que envolvem a Educação do Campo, no capítulo 4. No capítulo

5, destinado à discussão sobre os dados relativos aos documentos oficiais e dados produzidos por meio de entrevistas com professoras de turmas multisseriadas, a autora insere muitas reflexões sobre as relações entre avaliação e planejamento. Destaca que a avaliação está muito presente tanto nos documentos orientadores quanto no discurso das professoras, como exposto no trecho a seguir:

As professoras entendem que é preciso avaliar os/as alunos/as para compreender seus avanços e, também, suas dificuldades. No início do ano letivo é comum realizarem uma avaliação diagnóstica dos/as alunos/as: “/.../ primeiramente, é feita uma avaliação diagnóstica. Em seguida, são elaboradas as atividades, dando sequência naquilo que atenderá as necessidades da turma” (Prof^a. Jasmim, 2014). Infere-se que o objetivo principal dessa avaliação é, além de conhecer os/as alunos/as, identificar quais os saberes eles/as já dominam daqueles itens que foram selecionados no processo de avaliação, para assim, planejar a prática pedagógica (T8, p. 191).

A autora também destaca que “quanto à avaliação final ou somativa, as professoras não a enfatizaram, pois como se vê nas narrativas, elas priorizam o processo, ou seja, a avaliação formativa que se vincula à progressão continuada” (T8, p. 194). Nesse estudo, são problematizadas questões relativas à heterogeneidade das turmas multisseriadas, chegando-se à consideração de que a:

[...] heterogeneidade constitui-se elemento potencializador do processo ensino-aprendizagem e não um empecilho para este processo. É justamente essa heterogeneidade que pode possibilitar uma nova gestão do conhecimento em situações didáticas, propícias para essas classes multisseriadas. Isso pode ser realizado, por exemplo, com o uso de metodologias diferenciadas e centradas no/a aluno/a como aprendiz único, singular, mas que aprende na interação com o outro (T8, p. 203).

Assim, dentre outras “lições” apreendidas a partir do diálogo com as professoras, a autora propõe que é necessário “planejar as aulas, levando em consideração a classe multisseriada como um todo, respeitando, obviamente, os níveis de desenvolvimento e de aprendizagem de seus diferentes estudantes com a finalidade de que todos aprendam e desenvolvam” (T8, p. 205).

O trabalho T9 (OLIVEIRA, 2010) também é uma Tese de Doutorado. Busca “analisar a existência (ou não) de uma progressão de atividades no interior do 1º ciclo, tendo como referência a prática docente” (T9, resumo). A palavra “avaliação” aparece 44 vezes e avaliar, 07 vezes, totalizando 51 aparições. Na Introdução, a pesquisadora contextualiza a pesquisa esclarecendo que na Dissertação de Mestrado, a avaliação era o foco do estudo, mas no Doutorado, o foco é na análise da progressão das atividades, considerando a questão da heterogeneidade. Ainda assim, no capítulo 2, ao tratar sobre a organização do

ensino por série e ciclo, discute sobre avaliação e progressão. No capítulo 3, ao caracterizar as escolas e as professoras acompanhadas, fornece informações sobre aspectos ligados à avaliação nesses espaços. Na discussão dos dados relativos às práticas das professoras, mais uma vez a avaliação aparece recorrentemente, destacando-se as relações com o planejamento do ensino. No entanto, nas considerações finais, é ressaltado que, embora sejam identificadas diferentes estratégias pelas docentes, a falta de uma prática sistemática de planejamento dificulta o atendimento à heterogeneidade dos estudantes.

Apesar das diferenças entre os estudos que tiveram maiores e menores frequências de referência ao tema avaliação, com exceção de T2, a avaliação ocupa lugar de destaque e é considerada como elemento necessário ao planejamento e ao ensino que considere a heterogeneidade de conhecimentos dos estudantes.

Para aprofundar a discussão, buscamos analisar quais tipos de orientações aparecem quanto à avaliação para lidar com a heterogeneidade. Para tal, elencamos, com base no que foi encontrado nos dados, o que consideramos relevante e foi identificado nos textos analisados, bem como o que consideramos relevante, mas não foi identificado nos dados. Três tipos de estratégias que contribuem para o desenvolvimento de práticas sensíveis à heterogeneidade dos estudantes foram elencadas como categorias de análise. Os dados estão expostos no Quadro 2, a seguir.

| Tipo de estratégia | DISSERTAÇÕES E TESES | | | | | | | | | |
|--|----------------------|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|
| | T1 | T2 | T3 | T4 | T5 | T6 | T7 | T8 | T9 | T10 |
| 1 - Fazer diagnóstico dos conhecimentos das crianças | | | X | X | X | X | X | X | X | X |
| 2 - Considerar conhecimentos prévios dos alunos na realização das atividades | X | | X | X | | X | X | X | X | X |
| 3 - Considerar os processos/percursos individuais de aprendizagem nos processos avaliativos, diversificando as estratégias de avaliar. | | | X | X | | | X | X | | X |

Quadro 2: Estratégias avaliativas referenciadas por trabalho analisado

Como pode ser visualizado no Quadro 2, em uma pesquisa não foram identificadas discussões acerca das estratégias avaliativas que contribuem para a promoção de um ensino sensível à heterogeneidade (T2). Como foi discutido anteriormente, em T2 a avaliação não é tratada, apesar de a investigação abordar temas intrinsecamente ligados aos processos de avaliação: “fracasso escolar”, “dificuldade de aprendizagem”. Quanto às demais pesquisas, foi encontrado, no mínimo, um tipo de orientação relativa à avaliação

que considera a questão da heterogeneidade dos estudantes. Trataremos de cada categoria em um tópico separadamente.

2.1 Fazer diagnóstico dos conhecimentos das crianças

Nesta pesquisa, concebemos que a avaliação diagnóstica é um modo de mapearmos o que se sabe sobre algo e os motivos para não sabermos o que deveríamos saber. Essa concepção dialoga com a proposição de que a

[...] avaliação pode ser caracterizada como uma forma de ajuizamento da qualidade do objeto avaliado, fator que implica uma tomada de posição a respeito do mesmo, para aceitá-lo ou para transformá-lo. A avaliação é um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão (LUCKESI, 2002, p. 33).

Essa posição defendida por Luckesi (2002) alinha-se com nossa proposição de avaliação como pesquisa. Para tomarmos decisões fundamentadas, precisamos diagnosticar a situação, entender o que está em consonância com as expectativas e o que não está.

Na escola, a avaliação diagnóstica, entendida como uma estratégia para o planejamento das situações didáticas, é uma recomendação já bastante disseminada em abordagens que promovem a avaliação formativa. Nessa perspectiva, realiza-se a avaliação para entender o que os estudantes sabem sobre os conhecimentos previstos para a etapa escolar em que se encontram, sobre o que não sabem ou sobre como estão concebendo tais conhecimentos (suas hipóteses sobre os objetos de aprendizagem). A partir desse diagnóstico, as estratégias didáticas a serem adotadas são definidas. Para Libâneo (2004, p. 253), “[...] a avaliação sempre deve ter um caráter diagnóstico e processual, assim o professor identificará aspectos em que os alunos apresentam dificuldades”.

Acrescentamos a essas reflexões o postulado de que existem diferentes avaliações, com diferentes finalidades. Dessa forma, como é discutido em Leal, Albuquerque e Morais (2006, p. 102), é preciso, na avaliação diagnóstica:

- conhecer as crianças e os adolescentes, considerando as características da faixa etária e o contexto extra-escolar;
- conhecê-los em atuação nos tempos e espaços da escola, identificando as estratégias que usam para atender às demandas escolares e, assim, alterar, quando necessário, as condições nas quais é realizado o trabalho pedagógico;
- conhecer e potencializar a sua identidade;
- conhecer e acompanhar o seu desenvolvimento;
- identificar os conhecimentos prévios dos estudantes, nas diferentes áreas do

saber e trabalhar a partir deles;

- identificar os avanços e encorajá-los a continuar construindo conhecimentos nas diferentes áreas do conhecimento e desenvolvendo capacidades;
- conhecer as hipóteses e concepções dos alunos sobre os objetos de ensino nas diferentes áreas do conhecimento e levá-los a refletir sobre elas;
- conhecer as dificuldades e planejar atividades para ajudá-los a superá-las;
- verificar se os alunos aprenderam o que foi ensinado e decidir se é preciso retomar os conteúdos;
- saber se as estratégias de ensino estão sendo eficientes e modificá-las quando necessário.

Considerando essas e outras finalidades da avaliação, reafirmamos que na perspectiva de avaliação como pesquisa, é preciso diagnosticar não apenas o que e como as crianças compreendem acerca dos conhecimentos a serem apropriados, mas também os motivos para terem ou não efetivado tais apropriações. Desse modo, é preciso avaliar não apenas os estudantes, mas também a escola, os professores e as políticas da rede de ensino.

O estudo de Boas (2007), citado anteriormente, por exemplo, faz uma análise dos “projetos interventivos” de 33 escolas em Ceilândia. Chega à conclusão de que em muitos projetos as propostas de ação nas escolas são feitas sem haver indicativo de dados diagnósticos dos estudantes, de modo que também falta explicitação das necessidades específicas das turmas. Políticas de formação de professores também são, muitas vezes, planejadas sem o diagnóstico das necessidades formativas dos docentes e das necessidades de aprendizagem dos estudantes. Outras vezes, o diagnóstico da turma é feito de modo assistemático, sem formas mais seguras de análise e registro dos dados. Enfim, o diagnóstico precisa ser variado quanto às finalidades e quanto aos focos de avaliação.

Nos dados desta pesquisa bibliográfica, oito das dez pesquisas investigadas trazem, na discussão de fundamentação e/ou nas estratégias de metodologia da pesquisa e/ou nos resultados e conclusões, reflexões sobre avaliação diagnóstica. No entanto, o foco recai exclusivamente na avaliação da aprendizagem das crianças, em uma perspectiva de mapear suas hipóteses em relação aos conhecimentos a serem ensinados. Não há reflexões sobre a investigação, por exemplo, dos motivos para que determinados estudantes não tenham se apropriado dos conhecimentos: A metodologia da professora não está sendo suficiente? Os responsáveis têm garantido a presença das crianças em aula? A escola tem oferecido condições aceitáveis para o ensino? Todas as crianças participam das interações em sala

de aula? Há laços que deem segurança para a participação das crianças nas situações em sala de aula e fora de sala de aula?

Para ilustrar a abordagem no tratamento do tema nos estudos, seguem sínteses acerca do que é tratado em cada um.

Os dados expostos em T10 mostram que a avaliação diagnóstica é uma categoria de análise, dada sua recorrência nas práticas das professoras. Em diferentes momentos do ano letivo, as professoras utilizam instrumentos para diagnosticar a progressão de aprendizagem dos estudantes. Em T4, são expostos depoimentos das professoras indicando que a avaliação diagnóstica também é recorrente e é a base para as decisões sobre o planejamento, assim como ocorre com as professoras participantes da pesquisa T3. A avaliação, nesse caso, informava a professora sobre como ela iria formar os agrupamentos em sala de aula e adequar as atividades:

Dentre as estratégias predominantes no fazer docente da professora participante da pesquisa, identificamos três que diziam respeito ao tratamento da heterogeneidade de aprendizagens infantis em leitura e escrita, todas elas organizadas conforme o critério de aprendizagem das crianças. Estas foram: - atividades diferenciadas realizadas coletivamente; - atividades diferenciadas realizadas em grupo ou em duplas; - atividades diferenciadas realizadas individualmente. Para realizá-las, a professora parecia cumprir as seguintes etapas, previstas por Mainardes (2007), para o tratamento da heterogeneidade: 1 - diagnóstico da classe; 2 - identificação dos diferentes grupos na sala de aula (em função dos níveis de aprendizagem) e 3 - planejamento de atividades diferenciadas de acordo com as necessidades de cada grupo. As estratégias postas em prática em todos os dias observados tinham por pressuposto a referida identificação e planejamento em função dos distintos “grupos” de alunos (T3, p. 204-205).

Outras pesquisas, como T6, T7 e T8, também identificam, como as anteriores, práticas de avaliação diagnóstica nas turmas investigadas:

A avaliação diagnóstica, o registro como forma de identificar os diferentes conhecimentos dos alunos e acompanhar os seus avanços, as interações com vistas a levar o aprendiz à reflexão, o monitoramento, as intervenções e os agrupamentos realizados demonstram que a professora A parecia estar atenta à heterogeneidade de sua sala de aula, que conhecia as dificuldades de seus discentes e, diante delas, intervinha tentando supri-las. Em lugar de excluir esses alunos, a docente revertia sua ação de modo a oportunizar a aprendizagem, parecendo entender, como bem analisa Morais (2012, p. 75), “[...] que todos têm direito a se alfabetizar, que precisamos partir do ponto em que as crianças se encontram (um belo princípio construtivista que se aplica a todas as áreas de conhecimento), mesmo que haja muita heterogeneidade dentro do grupo/classe” (T6, p. 83).

Por outro lado, nesta mesma atividade, percebemos que a professora atendeu a outros dois princípios importantes dessa abordagem teórica, tal como foi discutido por Lima (2011). O primeiro é o de que é necessário saber quais são os conhecimentos dos estudantes para, a partir desse diagnóstico, planejar situações didáticas favoráveis à aprendizagem. O outro princípio fundamental é o de que é importante diversificar as atividades didáticas e estimular diferentes modos de interação entre os estudantes. No caso do ensino de produção de textos, diferentes modos de produzir textos (individual, em dupla, coletivamente...) são estimulados. Desde a entrevista, a professora 1 já esclareceu que buscava fazer atividades de escrita em grupo ou coletivas, a fim de inserir seus alunos que ainda não se encontravam alfabéticos. É importante frisar que o diagnóstico dos alunos é fundamental para a prática docente em qualquer atividade, pois ela precisa conhecer o seu aluno para poder planejar de que forma ela poderá intervir, o que ele precisa saber e que desafios ela poderá lançar para alcançar a sua participação (T7, p. 171).

Outro assunto tratado em nossas conversas sobre os modos de se trabalhar em classes multisseriadas, sobre os saberes-fazer cotidianos das professoras, foi sobre a avaliação do processo ensino-aprendizagem. As professoras entendem que é preciso avaliar os/as alunos/as para compreender seus avanços e, também, suas dificuldades. No início do ano letivo é comum realizarem uma avaliação diagnóstica dos/as alunos/as: “/.../ primeiramente, é feita uma avaliação diagnóstica. Em seguida, são elaboradas as atividades, dando sequência naquilo que atenderá as necessidades da turma” (Prof^{as}. Jasmim, 2014). Infere-se que o objetivo principal dessa avaliação é, além de conhecer os/as alunos/as, identificar quais os saberes eles/as já dominam daqueles itens que foram selecionados no processo de avaliação, para assim, planejar a prática pedagógica (T8, 191).

T5, embora não faça referência explícita à questão da avaliação diagnóstica, implicitamente aborda tal tema, pois apresenta como resultados que

As professoras demonstraram que para atender à heterogeneidade das turmas era necessário diversificar as atividades. A professora Ana também diversificou as formas de organização dos alunos durante as atividades, chegando a desenvolver numa mesma aula, até três tipos de agrupamento, juntando os alunos de acordo com os níveis de escrita [...]. A professora Betânia só modificou a forma de organização da turma uma única vez, no entanto, não usou o mesmo critério que a professora Ana, ao contrário, deixou alguns alunos de fora da atividade ou formando par com colega de mesmo nível de escrita [...]. Os dados evidenciaram que as professoras também diversificavam os recursos utilizados nas aulas, porém não tinham clareza sobre os objetivos didáticos.

Por meio dos dados analisados foi possível identificar diferentes modos de lidar com a heterogeneidade em sala de aula, com ações de diversificação das atividades, dos modos de organização dos alunos e da produção e seleção de recursos didáticos variados. No entanto, nem sempre as

estratégias adotadas favoreciam a apropriação de conhecimentos pelos alunos não alfabetizados, evidenciando dificuldades das docentes para atender às diferentes necessidades em sala de aula (T5, Resumo).

Podemos inferir, a partir das análises expostas pela autora de T5, que pelo menos uma das professoras fazia avaliação diagnóstica, já que é dito que ela agrupava os estudantes pelos níveis de conhecimento. A autora também comenta que as professoras pareciam ter dificuldades para atender às necessidades dos estudantes, o que pode denotar dificuldades para avaliar quais seriam essas dificuldades. Neste caso, essa pesquisa evidencia que embora a avaliação diagnóstica seja recorrente, não é uma atividade desenvolvida sem dificuldades para os docentes. Retomamos, assim, as reflexões anteriores em que alertamos para a necessidade de expandir a discussão sobre os processos de avaliação diagnóstica. Não é suficiente que elas sejam feitas de modo sistemático. É necessário avaliar o próprio processo de avaliação. Apenas um estudo fez referência a esse aspecto.

Também é importante, como discutido anteriormente, diagnosticar não apenas o que os estudantes sabem ou suas hipóteses sobre o que buscam conhecer, mas também as razões para as possíveis dificuldades. Apenas uma pesquisa (T9) fez referência a esse aspecto. A autora dialoga com o Ferreira e Leal (2006), alertando que para favorecer de fato os avanços entre os estudantes é necessário “diagnosticar os principais fatores que levam à não-aprendizagem e os focos de dificuldades dos alunos, além de criar estratégias para superar tais dificuldades” (FERREIRA, LEAL, 2006, p. 351).

Em suma, em relação a essa primeira categoria – realizar atividade diagnóstica -, pode-se afirmar que os estudos evidenciaram que é uma ação consolidada na realidade escolar, tendo regularidade nas escolas investigadas. No entanto, não foram inseridas discussões acerca da efetividade e segurança nas interpretações dessas avaliações diagnósticas e nem sobre as estratégias para diagnosticar as causas para o não domínio dos conhecimentos pelos estudantes para o planejamento das ações. Fica implícito que os diferentes níveis de conhecimentos fazem parte de um fenômeno natural e as estratégias para os avanços são apenas de natureza didática.

2.2 Considerar conhecimentos prévios dos alunos na realização das atividades

Em relação a T1, o objeto de investigação é o processo de enturmação dos estudantes. São discutidos fatores relacionados às causas das desigualdades educacionais e são analisados os critérios utilizados para a formação das turmas e seus impactos para o favorecimento de um ensino equitativo. Nas análises dos dados, defende-se um ensino em que haja atendimento às diferenças individuais e aproveitamento das experiências de

vida dos estudantes. Desse modo, implicitamente, considera-se a necessidade de levar em conta conhecimentos prévios dos alunos na realização das atividades:

Parece que escolas organizadas a partir de um modelo que inclui grande número de alunos por turma dificultam o atendimento e o respeito às diferenças individuais, inviabilizando o aproveitamento das muitas experiências de vida existentes nas salas de aulas. Além disso, favorece os baixos índices de aproveitamento e até a evasão escolar. Há, portanto, necessidade de se investigar os critérios que orientam a organização das turmas de alunos, a fim de que se possa promover a equidade de aprender e a efetividade desse processo, de maneira que uma possível homogeneidade de determinados alunos numa turma, não resulte no abandono de outros tantos, que por falta de oportunidades ou de incentivos, ficaram na marginalidade do processo educativo (T1, p. 13).

Apesar de podermos inferir a defesa da estratégia no estudo T1, não há discussão sobre essa orientação, nem explicitação de como ela impacta as aprendizagens. Diferentemente de T1, T10 explicita que a avaliação diagnóstica é o ponto de partida para o planejamento: “fundamentais para a aprendizagem nessas classes” (T10, p. 106).

No estudo relatado em T3, a estratégia de considerar os conhecimentos prévios na realização das atividades também é referenciada ao longo do trabalho, embora também de maneira implícita. Explicitamente, foi encontrado um trecho no marco teórico em que são expostas reflexões sobre a organização do trabalho pedagógico:

Diante da variedade de idades presente nas turmas, as atividades coletivas cumprem um importante papel motivador e integrador. Em diferentes fases de um projeto, por exemplo, atividades como contação de histórias pela professora ou alunos, leitura/interpretação de textos ou produção/canto/recital de músicas, poesias ou produtos audiovisuais pelas crianças, podem instigar a sua curiosidade e vontade, além de contribuir para mobilizar os seus diferentes conhecimentos (prévios ou construídos ao longo do projeto) sobre a temática abordada. As atividades coletivas favorecem, também, a integração dos estudantes e a troca de conhecimentos entre eles (T3, p. 28).

Na página 141, na discussão dos dados, também há referência explícita à consideração dos conhecimentos prévios:

Apesar das interrupções constantes na leitura, que pode prejudicar o acompanhamento da história e a apreciação literária, o objetivo da professora era o de favorecer a compreensão infantil sobre a história lida, extrapolando, em alguns momentos, o conteúdo estrito do texto e explorando os conhecimentos prévios e de mundo das crianças a respeito da temática abordada (T3, p. 141).

Apesar da referência explícita à consideração dos conhecimentos prévios em T3 ter ocorrido de modo pontual, o estudo ressalta as estratégias das professoras para lidar

com a heterogeneidade dos estudantes em turmas multisseriadas e evidencia que as docentes organizam as atividades em função dos níveis de conhecimentos dos estudantes, o que implica na diversificação em função dos conhecimentos prévios delas. No entanto, a autora ressalta que a tendência era considerar os conhecimentos prévios para criar grupos homogêneos em sala de aula. Reflexões similares são encontradas em T4.

O estudo denominado T6 também identificou que as professoras investigadas consideravam os conhecimentos prévios no planejamento das aulas, tendo como resultado que elas realizavam atendimentos diferenciados considerando os conhecimentos dos estudantes. Em sentido oposto, as docentes investigadas no trabalho T9 não realizavam um ensino ajustado aos diferentes níveis de conhecimento dos estudantes. A pesquisa T7, ao comparar duas professoras, evidenciou que uma delas também promovia atividades para favorecer o atendimento às crianças que tinham diferentes conhecimentos prévios, enquanto a outra docente tinha uma prática menos inclusiva:

A professora 1 promoveu situações de aprendizagem em que havia um ensino centrado na interação em pares e em grupo, com estímulo à explicitação verbal, valorização dos conhecimentos prévios dos alunos e diversificação de atividades, contribuindo para que as crianças não alfabéticas participassem efetivamente das atividades e aprendessem sobre diferentes dimensões da produção de textos. A professora 2, no entanto, evidenciou muita dificuldade para lidar com a heterogeneidade, de modo que as crianças não alfabéticas estiveram à margem das atividades, mesmo havendo, por parte da docente, uma orientação de que elas fizessem “como soubessem” (T7, Resumo).

As professoras observadas na pesquisa T5, assim como a segunda professora de T7, não favoreciam que estudantes com diferentes conhecimentos prévios participassem efetivamente das atividades. Embora eles tenham realizado atividades em grupo, não houve indícios de consideração dos níveis de conhecimentos dos estudantes:

Quanto à organização dos alunos durante a realização das atividades, as análises evidenciaram o que outras pesquisas (CRUZ, 2012; SÁ, 2015; SILVA, 2014) já haviam revelado anteriormente: nas duas turmas houve variação dos agrupamentos. A professora Ana chegou a formar três ou quatro tipos diferentes de agrupamentos numa mesma aula, enquanto a professora Betânia só organizou de forma diferente os alunos da turma uma única vez, quando realizou uma atividade em dupla. No entanto, faltou às professoras, estabelecer critérios de agrupamento voltados para as necessidades dos alunos, promover mais interações entre eles (mesclar alunos com níveis próximos de escrita, e/ou níveis opostos) e, também, considerar os conhecimentos prévios de cada um, especificamente (T5, p. 196-197).

Diferentemente do que ponderou em outros estudos, T8 identificou na prática das professoras investigadas que, além de partir do diagnóstico dos conhecimentos prévios

para realização das atividades, os modos de considerar tais conhecimentos eram variados, contemplando tanto momentos em que havia uma busca de homogeneização, quanto de composição contemplando a heterogeneidade:

As situações didáticas que propiciam os saberes compartilhados são destacadas pelas professoras e podemos enfatizá-las como fundamentais para a aprendizagem nessas classes: a interação entre os alunos/professora e alunos/alunos numa relação de respeito e valorização dos saberes ali presentes; a organização dos alunos em grupos, seja pela proximidade de seus saberes, seja pela distância entre eles; os jogos em grupo ou não; as brincadeiras pedagógicas; a leitura deleite; a percepção da diversidade dos níveis de aprendizagem, dentre outras (T8, p. 171).

2.3 Considerar os processos/percursos individuais de aprendizagem nos processos avaliativos

O pressuposto de que é necessário, em uma perspectiva inclusiva, planejar as situações de ensino considerando a heterogeneidade dos estudantes mobiliza o postulado de que é necessário também adequar os processos avaliativos às heterogeneidades, ou seja, considerar os diferentes processos e percursos de aprendizagem na delimitação dos modos de avaliar. Esse tema foi pouco citado nos estudos analisados.

Em T3, esse tema aparece na opção por utilizar determinado instrumento de avaliação apenas aos estudantes que, em outro instrumento de avaliação, tenham demonstrado determinado nível de conhecimento: “Apenas as crianças avaliadas como alfabéticas realizaram avaliação diagnóstica de leitura de palavras e textos, além de realizarem uma produção de texto escrito” (T3, p. 89). Essa opção implica em considerar a progressão de aprendizagens na delimitação do que será avaliado. No entanto, na referida pesquisa, tal diversidade aconteceu apenas na metodologia da pesquisa, não sendo abordado no que se refere à discussão sobre avaliação da aprendizagem no cotidiano da sala de aula, diferentemente do que ocorreu no trabalho T4.

Em T4, a diversificação do processo de avaliação foi objeto de análise configurando-se como um modo de lidar com a heterogeneidade. Nos comentários em relação a uma das professoras é dito, por exemplo, que:

A professora Maria está ciente de que precisa realizar um planejamento que abranja a todas as diferenças apresentadas por seu grupo. Ela sabe que seu planejamento deverá ser flexível, **que as avaliações internas devem ser feitas de forma diferenciadas e que as avaliações externas talvez não devam contemplar todo o grupo** (T4, p. 150).

O comentário em relação à professora Maria parece ter sido comum a outras

docentes, tal como informado em outro trecho do trabalho:

A parcela mais expressiva da amostra, com 42% das professoras se dirigiu para a ação em direção a lidar com a situação de heterogeneidade, apontando a mobilização de recursos internos da professora ao proporem estratégias pedagógicas que poderiam ser utilizados com a classe, **como sondagens**, agrupamentos, atividades diferenciadas (T4, p. 170-171).

O uso de estratégias avaliativas diferenciadas também foi citado por T7, ao comentar a ausência dessa abordagem em turmas heterogêneas:

Na aula 1, a professora aplicou um exercício avaliativo de língua portuguesa no qual o 5º quesito solicitava a produção de um texto a partir da imagem fornecida (um peixe em um rio poluído). Nessa aula, estavam presentes vinte e cinco alunos dos quais cinco não se encontravam ainda alfabetizados (Fátima, Luciana, Elton, Alex e Tobias). Nessa situação, os alunos não-alfabetizados, em geral, não conseguiram realizar a atividade com sucesso (T7, p. 160).

A cena descrita na página não configurava um tipo de situação pontual, pois, segundo análise posterior, fazia parte dos procedimentos avaliativos da docente:

A docente apresentava algumas estratégias de acompanhamento dos alunos, com o uso de dois cadernos: Um para o acompanhamento da evolução da escrita, através de ditado de palavras periodicamente, e outro registrando a participação e desenvolvimento dos alunos nas atividades de produção de textos, revelando uma preocupação com o diagnóstico dos níveis de escrita e avanços de seus alunos. Embora, nas situações de produção de textos escritos, não tenhamos identificado estratégias para a inserção das crianças não-alfabetizadas nas atividades, percebemos que em outros momentos a professora apresentava esta preocupação (T7, p. 186).

Em T8, a adequação da avaliação às singularidades dos estudantes também foi identificada nos relatos das docentes investigadas:

[...] como trabalho com os 4º e 5º anos, procuro sempre que possível, iniciar um conteúdo com as duas turmas ao mesmo tempo, aprofundando mais com os alunos do 5º ano (+). As atividades e as avaliações [...] são diferentes. (Profª. Manacá, 2013) (T8, p. 185).

[...] individual, eu sempre fazia individual. Porque não tem como você avaliar igual para todos, porque cada criança desenvolve sua competência de uma forma. Então, o meu objetivo se era a leitura eu tinha que chamar na minha mesa, tomava leitura e avaliava o aluno (T8, p. 193).

Assim como em T8, no estudo denominado T10, as avaliações diferenciadas apareceram nos relatos das professoras, que informavam que havia instrumentos iguais para todos, mas elas ou faziam a avaliação separadamente com os estudantes que

apresentavam “mais dificuldades” ou os instrumentos eram diferenciados.

Os dados analisados revelam que a diversificação das estratégias avaliativas não foi objeto de reflexão mais aprofundada em nenhum dos trabalhos, embora aquelas tenham sido citadas em cinco deles, revelando-se serem uma prática que existe em algumas turmas. Além disso, três trabalhos que discutiram sobre a diagnose como estratégia para lidar com a heterogeneidade não fizeram referência à diversificação da avaliação considerando a heterogeneidade.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os trabalhos analisados, a partir de uma concepção de avaliação formativa, focaram o debate na avaliação da aprendizagem dos estudantes, considerando a necessidade de realizar diagnóstico de seus conhecimentos, ativar e valorizar seus conhecimentos prévios nas situações didáticas, variar os instrumentos de avaliação a partir da análise dos percursos e trajetórias das crianças. Todos esses aspectos elencados revestem-se de grande relevância e são necessários para a vivência de um currículo inclusivo. No entanto, ressaltamos que um dos estudos, apesar de abordar temas como “fracasso escolar” e “dificuldade de aprendizagem”, não ressaltou a importância da avaliação para tal tipo de debate.

Outro aspecto que chama a atenção é que, apesar da maior parte das pesquisas (80%) falar sobre avaliação diagnóstica, apenas 50% delas tratou da importância de diversificar os instrumentos de avaliação. Em outros estudos, a referência a esse aspecto foi muito pontual. Esse dado pode sinalizar uma dificuldade para, de fato, lidar com a heterogeneidade de conhecimentos em sala de aula, que implique em considerar os percursos dos estudantes para avaliá-los em relação ao que, naquele momento, pode ser prioritário para sua progressão quanto a suas aprendizagens; ou, ainda, considerar que há diferenças entre os modos de manifestar os conhecimentos apropriados; ou, também, considerar que para alguns estudantes determinados instrumentos podem ocultar seus progressos.

Por fim, ressaltamos, como fizemos na Introdução deste trabalho, que não houve problematização acerca da importância de avaliar os estudantes quanto às suas vivências em contextos não escolares, ou sobre as expressões culturais predominantes nas comunidades, ou sobre as identidades sociais dos que frequentam a escola. Tal avaliação, sem dúvida, favorece o planejamento de situações em que a formação humana crítica dos estudantes seja preocupação central, assim como propicia a valorização da diversidade e os processos interativos em sala de aula. Tais aspectos podem impactar positivamente

também as aprendizagens dos conhecimentos curriculares.

Outra ausência identificada foi quanto à avaliação de outros fatores que interferem nos processos educativos, como a avaliação do currículo e das prioridades eleitas, da gestão e suas relações com as situações didáticas, dos materiais didáticos, das ações de formação de professores, das metodologias de ensino.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Elizete Oliveira de. **Educação do Campo**: Narrativas de Professoras Alfabetizadoras de Classes Multisseriadas. Tese (Doutorado) Pós- Graduação em Educação. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2016.

ARROYO, M. G. Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. *In*: ABRAMOWICZ, A.; MOLL, J. (Orgs.). **Para além do fracasso escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1997, p. 11 – 26.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luís Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BORZONE, Ana María M.; DIUK, Beatriz; ABCHI, Verônica. S. La escritura de textos en niños pequeños: relación entre la transcripción y la composición. **Universitas Psychológica la revista**, v.6, n.3, 2007. Bogotá, Colombia - Pontificia Universidad Javeriana, 2007. Disponível em: https://researchgate.net/publication/26521791_LA_ESCRITURA_DE_TEXTOS_EN_NINOS_PEQUENOS_RELACION_ENTRE_LA_TRANSCRIPCION_Y_LA_COMPOSICION. Acesso em 14/02/2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Ministério da Educação e do desporto - Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. **Resolução CNE-CEB nº 7**, de 14 de dezembro de 2010 – Fixa Diretrizes Curriculares nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em 14/02/2023.

CARVALHO, Fabrícia B.; CRENITTE, Patrícia A. P.; CIASCA, Sylvia. M. Distúrbios de aprendizagem na visão do professor. **Revista Psicopedagogia**, v. 24, n.75. 2007. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862007000300003. Acesso em 14/02/2023.

CRUZ, Magna do Carmo Silva. **Tecendo a alfabetização no chão da escola seriada e ciclada**: a fabricação das práticas de alfabetização e a aprendizagem da escrita e da leitura pelas crianças. Tese de Doutorado (Pós-Graduação em Educação). Recife: UFPE, 2012.

FERREIRA, Andrea T. B.; LEAL, Telma F. Avaliação na escola e ensino da língua portuguesa: introdução ao tema. *In*: MARCUSCHI, Beth; SUASSUNA, Livia. **Avaliação em língua portuguesa**: contribuições para a prática pedagógica. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, v.1, p. 11-26.

FREITAS, Luiz Carlos. A internalização da exclusão. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 301 – 327, set. 2002.

HADJI, Charles. **Avaliação Desmistificada**. Trad. Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2001.

LEAL, Telma F.; ALBUQUERQUE, Eliana B.; MORAIS, Artur G. Avaliação e aprendizagem na escola: a prática pedagógica como eixo da reflexão. *In*: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro. **Ensino Fundamental de 9 anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. 2a ed. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006, v.1, p. 97-107.

LEAL, Telma Ferraz. Intencionalidade da avaliação na língua portuguesa. *In*: SILVA, Janssen Felipe da; HOFFMANN, Jussara; ESTEBAN, Maria Teresa. **Práticas avaliativas e aprendizagens em diferentes áreas do currículo**. 1 ed. Porto Alegre: Mediação, 2003, p. 19-31.

LEÓN, Camila B. R. *et al.* Como avaliar a escrita? Revisão de instrumentos a partir das pesquisas nacionais. **Revista psicopedagogia**, São Paulo, v. 33, n. 102, p. 331-345. 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**. Teoria e prática. 5 ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004. p. 253.

LIMA, Juliana de M. **Os critérios adotados por crianças para avaliar suas professoras**. Recife: o autor, 2011. 251p. Arquivo em PDF. Dissertação (Mestrado em educação). Universidade Federal de Pernambuco, 2011.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 13º ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MAINARDES, Jefferson. A pesquisa sobre a organização da escolaridade em ciclos no Brasil (2000-2006): mapeamento e problematizações. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, Vol. 14, n. 40, p. 7-23, jan./abr. 2009.

MAINARDES, Jefferson. **Projeto DiferenciAção**: criando classes mais igualitárias por meio do trabalho diversificado. Ponta Grossa: UEPG, 2007. Disponível em http://www.researchgate/publication/282157643_Projeto_diferenciAcao_criando-classes-mais_igualitarias_por_meio_do_trabalho+diversificado_2207. Acesso em 16 ago. 2022.

MORAIS, Artur Gomes. **Sistema Alfabético de Escrita**. São Paulo: Ed. Melhoramentos, 2012.

NOGUEIRA, Gabriela M.; LOGUERCIO, Taiana D.; ZASSO, Silvana M. B. A polêmica em torno da avaliação no ciclo da alfabetização: o que dizem as professoras. **Revista Brasileira de Alfabetização – ABAIf**. e-ISSN: 2446-8584. Vitória, ES. v. 1. n. 4. p. 131-153. jul./dez. 2016.

OLIVEIRA, Solange A. **O ensino e a avaliação do Sistema de Escrita Alfabética numa escolarização organizada em ciclos**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005.

SÁ, Carolina F. de. **Alfabetização em turmas multisseriadas**: estratégias docentes no tratamento da heterogeneidade de aprendizagens. Dissertação (Mestrado em Educação) Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2015.

SILVA, Nayanne N. T. da. **O tratamento da heterogeneidade de conhecimentos dos alunos sobre a leitura e a escrita: saberes e práticas de professoras alfabetizadoras.** Dissertação de Mestrado (Pós-Graduação em Educação). Caruaru: o Autor. Universidade Federal de Pernambuco, 2014.

SILVEIRA, Renata da Conceição. **A heterogeneidade no último ano do ciclo de alfabetização e as estratégias docentes para o ensino de produção de textos.** Dissertação de Mestrado (Pós-Graduação em Educação). Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2013.

SOARES, Magda; **Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento.** Brasília: INEP; REDUC, 1989.

SOUZA, Ilma Regina Castro Saramago de. **“Ainda não sei ler e escrever”:** um estudo sobre o processo de leitura e escrita nas escolas indígenas de Dourados, MS. Dissertação de Mestrado. Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal da Grande Dourados, 2014.

STREET, Brian. Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: Uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil. *In: Caderno do Cedes/Centro de Estudos Educação Sociedade.* Campinas, SP: v. 33, n. 89, p.51-71, jan./abr. 2013.

SUEHIRO Adriana C. B.; CUNHA, Neide B.; SANTOS, Acácia A. A. Avaliação da Escrita no contexto escolar entre 1996 a 2005. PSIC – **Revista de Psicologia da Vetor Editora,** São Paulo, v. 8, n. 1, p. 61-70. 2007.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. Avaliação no bloco inicial de alfabetização no Distrito Federal. **Estudos em Avaliação Educacional** 18.36 (2007): 43-62.

XAVIER, Ana C.S. CUNHA, Neide B. Escrita alfabética: métodos de ensino e instrumentos de avaliação. **Revista Brasileira de Alfabetização – ABAIf.** ISSN: 2446-8576 Vitória, ES. v. 1. n. 8. p. 147-160. jul./dez.2017.