

CRITÉRIOS DE PROGRESSÃO PARA O CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: UMA DISCUSSÃO NECESSÁRIA

PROGRESSION CRITERIA FOR THE LITERACY CYCLE: A NECESSARY DISCUSSION

CRITERIOS DE PROGRESIÓN PARA EL CICLO DE ALFABETIZACIÓN: UNA DISCUSIÓN NECESARIA

Patrícia Rodrigues de Almeida¹
Hildegard Susana Jung²

Resumo: O estudo busca refletir sobre os critérios básicos para a avaliação da alfabetização, inclusive em um contexto de crianças de inclusão. O método é de cunho qualitativo, apresentando um relato de experiência docente junto a um grupo de crianças do 3º ano do ensino fundamental de uma escola pública na região metropolitana de Porto Alegre no decorrer do ano letivo de 2019. Sinaliza-se a importância de estabelecermos critérios propositivos, alinhados às propostas da escola e legislação vigente. Entre estes podemos citar: pertencimento, acesso, aprendizagem, continuidade, singularidade e complexidade. Todos podem aprender, cada um a seu tempo.

Palavras-chave: Educação básica. Avaliação da alfabetização. Ciclo de alfabetização.

Abstract: The study seeks to reflect on the basic criteria for assessing literacy, including in the context of inclusion children. The method is of a qualitative nature, presenting an account of teaching experience with a group of children from the 3rd year of elementary school in a public school in the metropolitan region of Porto Alegre during the academic year of 2019. The importance of establishing propositional criteria, in line with the school's proposals and current legislation. Among these, we can mention: belonging, access, learning, continuity, singularity and complexity. Everyone can learn, each in their own time.

Keywords: Basic education. Literacy assessment. Literacy cycle.

Resumen: El estudio busca reflexionar sobre los criterios básicos para la evaluación de la alfabetización, incluso en un contexto de niños de inclusión. El método es cualitativo, presentando un relato de experiencia docente junto a un grupo de niños del 3º año de la enseñanza fundamental de una escuela pública en la región metropolitana de Porto Alegre durante el año lectivo de 2019. Se señala la importancia de establecer criterios propositivos, ajustados a las propuestas de la escuela y legislación vigente. Entre ellos podemos citar: pertenencia, acceso, aprendizaje, continuidad, singularidad y complejidad. Todos pueden aprender, cada uno a su tiempo.

Palabras-clave: Educación básica. Evaluación de la alfabetización. Ciclo de alfabetización.

Envio 09/04/2020

Revisão 09/05/2020

Aceite 20/06/2020

¹ Graduada em Pedagogia. Especialista em Psicopedagogia Clínica e Desenvolvimento Cognitivo. Professora da Educação Básica no Município de Canoas/RS. E-mail: patricia.rdealmeida@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3292-8079>. E-mail: patricia.rdealmeida@gmail.com

² Doutora em Educação. Docente do curso de Pedagogia e pesquisadora do PPGE da Universidade La Salle, Canoas/RS. Vice-líder do Grupo de Pesquisa Gestão nos Diferentes Contextos. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5871-3060>. E-mail: hildegard.jung@unilasalle.edu.br



Introdução

Avaliar é um processo complexo, permeado de subjetividades com as quais o professor necessita fixar sua intencionalidade e seu conhecimento em benefício dos seus alunos (Silva, 2019). A conversa parece antiga, mas é bastante atual visto que a angústia que muitos educadores sentem em relação a avaliação fundamenta-se no final do processo e não no início ou meio. Nas palavras de Perrenoud (2002, p. 41) “Costumamos dizer que ‘todos os caminhos levam a Roma’. Isso é o que vemos aqui: todos os alunos vão a Roma, mas não necessariamente com o mesmo passo nem pelos mesmos caminhos”. Entendemos que a diversidade cultural e os diferentes ambientes de aprendizagem a qual atualmente nossos alunos estão expostos não condizem mais com práticas excludentes baseadas, segundo Hoffmann em “Insistir na reprovação e nas práticas tradicionais de avaliação, viajando na contramão da evolução teórica em educação, como solução para problemas que são políticos e administrativos é, no mínimo, cruel e antiético” (Hoffmann, 2005, p. 60).

De acordo com Ribeiro e Costa (2018), o contexto reflexivo nos remete às nossas próprias experiências no tempo em que fomos alunos trazendo à tona sentimentos e subjetividades vividas em ambientes escolares. Quando pensamos em avaliação nos deparamos com um sistema de crenças negativas e arbitrárias que nos expõe ao escrutínio da nossa alma. Lembrando que elas foram criadas e cresceram ao longo dos nossos anos de escolaridade e continuam perpetuando em nossas salas de aula. Neste sentido, misturamos a carga emocional com a ação pedagógica necessária a obtenção de modificações relativas à aprendizagem. Como enfatiza Vasconcellos (2013, p. 23) “O professor tem um contrato de trabalho, é um adulto, um profissional, devendo se comportar como tal, tomando a iniciativa, indo atrás, e não ficar, infantilmente, esperando “ser motivado”. Precisamos acordar para o futuro que tem pressa de acontecer e não pode ficar no tempo das ideologias arbitrárias e retrógradas.

A partir do que lemos em Soares e Feitosa (2019), entendemos que, neste espaço, todos estamos numa situação na qual somos aprendizes: professores e alunos. Alguns com menos experiências que outros, mas todos com um histórico de vida que deseja acolhimento e aceitação em relação às suas necessidades de conhecimento e cultura. Neste entendimento trazemos a reflexão de Zabala (1998, p.

197) “podemos entender que a função social do ensino não consiste apenas em promover os “mais aptos”. Ou seja, estamos falando de formação e desenvolvimento integral não apenas cognitivo o que modifica os pressupostos da avaliação.

A experiência que obtivemos com uma turma de 3 ano do ensino fundamental no ano de 2019 nos sinalizou possibilidades para esta escrita. Percebemos as aflições dos professores e a divergência de ideias e opiniões frente à demanda decisiva do fechamento da avaliação e sua devolutiva à família. O fato nos possibilitou compreender os sentimentos permeados ao justificar a avaliação final para equipe diretiva, conselho de classe e família. Neste momento nos referimos a Vasconcellos (2013, p. 45), quando ele nos alerta sobre a tradição avaliativa já existente “há a assimilação por parte do professor de uma verdadeira cultura da repetência”. Há um rito nas nossas ações escolares que engessam os nossos olhares para o processo da continuidade da vida. Façamos um convite para aquilo que realmente importa que é “Pensar no aluno, em como vive, em como aprende, em que coisas aprende, sobre com quem aprende, e de que jeitos aprende, entre tantas outras questões, como ponto de partida para aprender a avaliar melhor” (HOFFMANN, 2005, p. 68). Afinal de contas, “Todos aprendemos mais e melhor quando nos sentimos estimulados, quando temos um bom autoconceito, quando nos propomos metas desafiantes, mas acessíveis para as nossas possibilidades, quando ainda não renunciamos a continuar aprendendo (ZABALA, 1998, p. 212).

Há uma placidez retórica, talvez um conformismo que justifica que existem alunos capazes e incapazes elevando assim os índices de reprovação e evasão escolar. Complementando com Zabala (1998. p. 196), “Nossa tradição avaliadora tem se centrado exclusivamente nos resultados obtidos pelos alunos”. Em consonância com esta afirmação temos Hoffmann (2005, p. 37) dizendo que “Práticas avaliativas autoritárias são minas espalhadas por nossas escolas”. Precisamos de posicionamento e autoconhecimento para sairmos de um lugar comum, repetidora de ritos de passagem porque segundo Hoffmann (2005, p. 37) “Avalia-se para formar aprendizes por toda a vida, para preservar e garantir a dignidade de crianças e jovens, sua segurança, sua liberdade, sua confiança na humanidade”. A referida turma de 3 ano refinou o nosso olhar a respeito da reprovação escolar devido ao contexto de final de ciclo de alfabetização, ser um grupo heterogêneo nas situações de aprendizagem

e possuir alunos na situação de inclusão. Desta forma, nos sentimos motivadas a trazer questionamentos e critérios que pudessem fundamentar uma situação de retenção caso se esgotasse todas as demais possibilidades.

Dito isso, o presente texto tem o objetivo de refletir sobre os critérios básicos para a avaliação da alfabetização, inclusive em um contexto de crianças de inclusão. O método é de cunho qualitativo, apresentando um relato de experiência docente junto a um grupo de crianças do 3º ano do ensino fundamental de uma escola pública na região metropolitana de Porto Alegre no decorrer do ano letivo de 2019. Com relação a este tipo de pesquisa, nos colocamos de acordo com Fortunato (2008, p. 45), o qual explica que o relato de experiência pode servir como “uma forma de aprendizado próprio. Para tanto, o autor esclarece que uma pesquisa educacional que deseja ser conduzida sob a égide do relato de experiência precisa contar com os seguintes elementos: “(1) antecedentes; (2) local; (3) motivo; (4) agente(s); (5) envolvidos; (6) epistemologia para ação; (7) planejamento; (8) execução; e (9) análise por uma lente teórica” (Fortunato, 2018, p. 45). Estes elementos poderão ser identificados no decorrer da leitura do texto.

Avaliação para quem?

Ao avaliarmos os alunos temos sentimentos contraditórios devido à falta de clareza do que de fato vem a ser o processo avaliativo. Ou seja, quais são os critérios e quais as proposições estão alinhadas a ele no percurso definido ao final do ciclo de alfabetização. Neste sentido, Vasconcellos (2013, p.19) esclarece que “A avaliação deveria ser uma mediação transformadora da prática [...]”. Entretanto, segundo o autor, “É prática comum avaliar-se apenas o aluno [...]” e, desta forma “[...] quando se parte do princípio de que o problema está “obviamente”, no aluno, não há porque se avaliar outras coisas”. Nesta mesma linha de pensamento Zabala (1998, p. 196) argumenta que “Nossa tradição avaliadora tem se centrado exclusivamente nos resultados obtidos pelos alunos”. Ao longo deste estudo pudemos perceber o conflito do professor diante das demandas classificatórias sejam elas baseadas em notas, conceitos ou pareceres. Podemos até mesmo refletir sobre o tema com as seguintes palavras de Vasconcellos (2013, p.19): “[...] no cotidiano escolar, há uma ênfase desmedida à avaliação classificatória, como se fosse a coisa mais importante, mais

até que a construção do conhecimento e da cidadania. Passa a ser um fato separado, avaliando-se um momento e não o processo.

Com explica Silva (2019), o que importa não é de fato o que avaliar enquanto conteúdo específico. Mas para quem se avalia enquanto avaliamos. Qual a intenção por trás da ação? Que meta pretendemos atingir para obtermos avanços reais e impactantes para a vida do nosso aluno? Entendemos que o sujeito é o mais relevante no processo avaliativo. As pesquisadoras percebem a avaliação como um conceito processual e não como um fim em si mesma. Situados nesta percepção de uma avaliação mais acolhedora, humana, inclusiva, intencional, propositiva concordamos com Vasconcellos (2013, p. 41) “[...] que as mudanças na avaliação têm ocorrido, mas não no fundamental, que é a postura de compromisso em superar as dificuldades percebidas”. Compreendemos a necessidade de modificar os paradigmas que estão saturados na atual sociedade, no íntimo das nossas crenças e valores e com as quais viemos nos posicionando diante do mundo e da vida.

Professor: justo ou justiceiro?

Durante muito tempo nos questionamos a respeito da nossa caminhada na busca por justiça no momento de avaliarmos os alunos. Nos fazendo a pergunta: será que fomos justos ou estamos sendo justiceiros? Percebemos ao longo daquele ano com a turma de 3 ano fundamental que poderíamos modificar as estruturas cognitivas das crianças e às nossas ao fundamentarmos intencionalmente as nossas ações.

Nesta escrita nos propusemos olhar a nossa prática avaliativa sobre outros vieses pois acreditamos firmemente nas palavras de Hoffmann (2005, p. 75) quando diz que “temos possibilidade de escolher sobre a avaliação que queremos praticar em nossas escolas”. Impregnadas por estas leituras afetivas e potentes entendemos quando Hoffmann (2005, p. 75) reforça que “avaliação é o tempo da transformação, do compromisso com a criação, tempo de fazer diferente sobre a vida que desejamos para as futuras gerações”. Neste sentido avançamos nos princípios que norteiam o nosso trabalho pedagógico para nos dar sustentação e perspectiva de uma avaliação mais humanizada e focada no processo individual do aluno. Concordamos com Vasconcellos (2013, p. 54) quando diz “Todo ser humano é capaz de aprender! Se não está sendo, tem de ser ajudado e não rotulado e excluído”. A avaliação deveria



contribuir no monitoramento da aprendizagem individual de cada aluno e, também, quando necessário, ser adaptada para atingir seus objetivos. Compreendendo que no universo de uma sala de aula com uma média de 30 alunos nem todos irão aprender da mesma forma, no mesmo ritmo e tempo, com as mesmas abordagens e metodologias.

Os alunos na sua singularidade e necessidades nos ajudam a compreender os caminhos que levam à aprendizagem significativa de cada um. Desta forma, podemos perceber que a avaliação não pode ser engessada, padronizada e de via única. Ao compreendermos a nossa posição de profissional da educação, que demonstra intencionalidade nas suas ações pedagógicas diante da avaliação das aprendizagens das infâncias, visualizamos e valorizamos, o conhecimento coletivo e individual. Segundo Vasconcellos (1998, p. 41), “A reprovação, que muitas vezes é defendida com verdadeiro “ardor justiceiro e missionário”, nos famosos conselhos de classe de final de ano, padece de enorme fragilidade”. Quando compreendemos a imensa autoria que temos neste processo não visualizamos mais a nós mesmos como justiceiros diante da avaliação. A avaliação neste contexto torna-se um instrumento com via de mão dupla. Serve tanto para o aluno quanto para os professores monitorarem as situações de aprendizagem e criarem ambientes propícios para que a mesma modifique.

E agora? Reter ou não reter?!

Para iniciar esta reflexão sobre: reter ou não reter? Inicialmente viajamos no tempo, época das memórias do que vivenciamos nos bancos escolares como alunas e, retornando para nossos tempos nos colocamos no lugar de pais e, em ambos, pudemos sentir as emoções históricas que nos representa quando falamos sobre avaliação. Encontramos nestes *tempos* inspiração vivencial para elencar estes seis critérios de avaliação. Concordamos com Vasconcellos (1998, p. 13) quando diz “[...] não foi só a avaliação que não mudou: a própria prática metodológica em sala de aula ainda tem muito de medieval [...]”

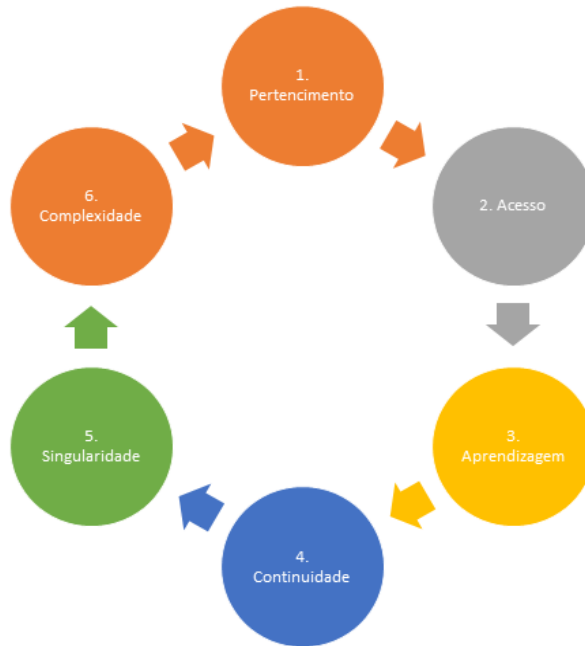
Precisamos de um novo paradigma que vislumbre uma avaliação que considere o processo do aluno àquilo que ele pode ser na sua potência, mediado pelo ambiente escolar promotor da aprendizagem integral vislumbrando a pessoa humana. Diante



destas considerações e fé na aprendizagem das infâncias, nos sentimos acolhidas no desabafo de Vasconcellos (1998, p. 13) quando nos sensibiliza quando refere que é “É impressionante o massacre a que o aluno é submetido na escola pela via da avaliação. Em algumas redes municipais de ensino, há uma genuína neurose logo na 1ª série para classificar os alunos”.

O objetivo maior da escola e da avaliação promotora de competências entende que cada um dos nossos alunos terá uma potência singular que o levará a um futuro que ainda não sabemos qual será, portanto, não é um fim. E agora? Compreender os pontos de vistas que geram tanta ansiedade e angústia nos motivaram a pensar em critérios de progressão para o ciclo de alfabetização. Ou falamos sobre isso de modo a avaliarmos as nossas velhas práticas pedagógicas ou tudo acaba orbitando em torno de classificar os alunos (Vasconcellos, 1998). Com este propósito definimos alguns critérios que foram aplicados com os alunos do 3º ano do ensino fundamental. Citamos e abordamos os seguintes, segundo apresenta a figura 01.

FIGURA 01 - Critérios de avaliação aplicados no 3º ano de Ensino Fundamental



Fonte: Elaborada pelas autoras, a partir de Vasconcellos (1998).

Na sequência, apresentamos o Quadro 01, o qual caracteriza e descreve cada um dos critérios.

QUADRO 01 - Descrição dos Critérios

Critério	Descrição
1. Pertencimento	<ul style="list-style-type: none"> -Fazer parte de um grupo considerando a diferença como um direito humano -Estar ligado ao grupo e ser acolhido sem pré-conceitos e estigmas -Ser reconhecido como único por seus pares e apostar na relação com o outro -Desfazer a ideia de homogeneidade da turma.
2. Acesso	<ul style="list-style-type: none"> -Ter condições de igualdade perante o grupo, dispondo de ajuda -Contar com uma educação de qualidade -Implantar práticas e propostas diferenciadas para responder às demandas de aprendizagem, adaptando materiais lúdicos e pedagógicos -Promover a vida em grupo (diversidade) e participar do processo.
3. Aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> -Valorizar a coletividade e aprendizagem cooperativa - Ofertar práticas metodológicas diversificadas, estimular o potencial cognitivo - Ensinar para que “todos” aprendam, adaptando materiais de qualidade.

4. Continuidade	-Avaliar continuamente a eficácia do processo educativo, atuando em equipe -Fazer registros e apontamentos sobre a evolução e intervenções necessárias durante o processo, compreendendo que o aluno não é pronto.
5. Singularidade	-Considerar as diferenças individuais dos alunos, respeitando valores -Considerar o ritmo e desenvolvimento, e a história única do aluno -Oferecer uma experiência escolar significativa e autônoma.
6. Complexidade	-Pensar e agir regidos pela ética e direito à cidadania -Refletir sobre as diferenças humanas e intelectuais, promovendo a inclusão -Evitar legitimar processos de sujeição e exclusão -Refletir a nossa relação com o outro e sua intersubjetividade.

Fonte: Elaborado pelas autoras, a partir de Vasconcellos (1998).

Nesta experiência percebemos a importância de repensar as práticas avaliativas. A comunidade educativa necessita trilhar novos caminhos para mediar a aprendizagem e nesta mesma vertente dialogar consigo sobre que alunos e cidadãos queremos formar para viver o futuro. Seria impensável afirmar que não podemos rever tais práticas e subverter o que está posto na nossa prática. Para Vasconcellos (1998, p. 27) “A lógica classificatória e excludente da avaliação encontra-se profundamente enraizada nos sujeitos”. Quantas vezes nos questionamos sobre o nosso papel decisório na avaliação dos nossos alunos. E o quanto nos sentimos mal após uma decisão que poderia ter tido um final mais empoderado de todas as pessoas envolvidas. Será que Vasconcellos (1998, p. 40) tem razão quando diz que valorizamos a “pedagogia do mérito: só se valoriza os vitoriosos, os bem-sucedidos”?

Precisamos avaliar com competência e empatia e vistas ao futuro que queremos contemplar mais a frente. Conhecer quem é o nosso aluno de fato, isto é o mais importante, conhecer a sua história e singularidade para que ele possa sentir-se acolhido pelo grupo e comunidade escolar; compreender que acesso não é somente estar ou ingressar num espaço, preciso me comprometer com seus direitos à cidadania e inclusão social, valorizar seu direito à diferença; investir incansavelmente na sua aprendizagem promovendo novas habilidades e competências, oferecer metodologias e práticas diferenciadas e individualizadas; entender que o propósito do ensino é a aprendizagem e o aluno não é pronto, perceber na singularidade a riqueza

do mundo de cada um e sua trajetória única; pensar na complexidade humana e suas interfaces e promover uma cultura não excludente. Como pesquisadoras de infâncias do século XXI entendemos que seja imprescindível dar voz e espaço aos contextos heterogêneos e complexos das nossas salas de aula (Nóvoa, 2009; 2019). Diante destas proposições acreditamos no protagonismo e na capacidade do professor para construir a mudança necessária e a implementação de práticas mais eficazes e diferenciadas frente a heterogeneidade e à complexidade das infâncias.

E quando houver alunos de inclusão?

De acordo com Nóvoa (2019), as salas de aula do século XXI estão impregnadas de contextos heterogêneos e complexos. De tal forma, o mesmo autor explica, em outra obra (Nóvoa, 2009), que não é mais possível pensarmos numa cultura única, soberba, homogênea onde as características singulares da pessoa humana não sejam consideradas na sua essência. Outra questão que permeia a nossa avaliação se refere aos alunos de inclusão que a cada dia chegam às nossas escolas de educação básica. E quando houver alunos de inclusão? Como avaliar a diferença na diversidade? Hoffmann (2005, p. 39) responde: “Defendo valorizar as diferenças”. Perrenoud (2002, p. 42), por sua vez, diz que devemos “considerar a diversificação dos percursos”. Na mesma direção, Vasconcellos (2013, p. 58) complementa: “Cada caso pede uma intervenção específica”. A partir destas ideias entendemos que a inclusão é para todos, pois há que se considerar a singularidade de cada um enquanto aprende. Ou seja, não é possível avaliar a todos da mesma forma. Neste contexto a inclusão desacomoda as nossas práticas, tirando-se do lugar comum. Com relação às contribuições de Hoffmann:

A celebração da diversidade é um verdadeiro desafio, porque o modelo classificatório que pautou o último século da educação, teve sempre por referencial o padrão, a uniformidade, a homogeneidade. Em virtude disto, nossas instituições de ensino foram e vêm sendo fortemente seletivas e excludentes, uma vez que se contrapõe à natureza própria do desenvolvimento humano - que tem sua origem na diversidade. (Hoffmann, 2005, p. 39).

A experiência com a turma do 3º ano e os alunos de inclusão nos permitiu, como diz Vasconcelos (2013), celebrar a diversidade, sendo um momento muito

importante para nossos estudos e a reavaliação das nossas próprias práticas avaliativas. Paraphrasing the author, what we do with these students of inclusion is a true pedagogical suicide. “Quantas reprovações poderiam ser evitadas se o aluno encontrasse, logo no começo das suas dificuldades, alguém que lhe dedicasse dez, vinte minutos?” (Vasconcellos, 2013, p. 59). Ou simplesmente enxergasse o aluno não pela sua deficiência ou por aquilo que não sabe fazer, mas pelo que pode vir a ser e aprender, superando suas ineficiências.

Neste sentido, Perrenoud (2002, p. 42) explana que “Precisamos encontrar uma forma de individualizar os trajetos sem renunciar a fazer com que resultem nas mesmas aquisições, no mesmo número de anos”. A inclusão exige que nos dediquemos a observar as especificidades do aprender, as subjetividades do aluno, quais os caminhos que beneficiam o progresso da sua aprendizagem. Precisamos parar com o discurso de que não sabemos como avaliar o aluno de inclusão, pois isso diz mais sobre nós, como ensinamos do que sobre o aprender dele. Concordamos com Vasconcellos (2013, p. 69) quando diz que “é preciso ousar, investigar, procurar caminhos para assegurar a aprendizagem. Existem soluções relativamente simples, que estão no espaço da autonomia do professor e da escola (abertura a novos possíveis!)”.

É imprescindível, para avaliar de forma criteriosa nosso aluno de inclusão que se conheça as suas necessidades mais básicas, história e seu projeto de vida. Como diz Vasconcellos (2013, p. 59), “[...] devemos ponderar que o atendimento que se dá ao aluno logo no início pode repercutir no resto do ano” e, a partir daí, avaliar com critérios propositivos. Nesta prospecção concordamos com Vasconcellos (2013, p. 57) na seguinte afirmação: “Se estamos mesmo comprometidos com a aprendizagem de todos os alunos, diante da dificuldade, iremos fazer algo, “parar” objetivando atender o aluno, e logo no começo”. A partir desse olhar, encontraremos estratégias e procedimentos para ajudar os nossos alunos de inclusão, pois segundo Hoffmann (2005; 36-37) “[...] todos aprendem sempre e aprendem mais com melhores oportunidades para isso”. Assim, não basta focar em diferenciar o aluno de inclusão de seus pares no momento da avaliação e sim ter, como complementa a autora, “[...] um olhar confiante das várias potencialidades dos alunos” (Hoffmann, 2005, p. 37).

Dessa forma, para contemplar a diversificação da aprendizagem em seus diferentes contextos e complexidades aceitamos a seguinte afirmação de Vasconcellos (2013, p. 55) “[...] entendemos a sala de aula como um palco de conflitos e contradições, como parte da sociedade que é”. Neste sentido, quando houver um aluno de inclusão precisamos acreditar no seu potencial para aprender. Acreditar com perseverança, enquanto profissionais da educação das infâncias, que é possível avaliar a todos com os mesmos critérios a partir de um propósito e uma crença de que todos aprendem. Hoffmann (2005, p.31) afirma que “[...] todos aprendem todos os dias, de jeitos diferentes, com pessoas diferentes, em tempos diferentes”. Se agimos com este compromisso não precisamos diferenciar a inclusão no momento da avaliação.

Durante o período em que observamos a referida turma entendemos e vivenciamos uma avaliação mais reflexiva, potencializadora, que abriu espaço para uma configuração mais complexa e uma conversa mais amorosa com a diversidade considerando o aluno na sua jornada individual e processual de aprendizagem. Entendemos que se há um compromisso com a aprendizagem efetiva de todos os alunos, diante das primeiras dificuldades iremos agir no enfrentamento da busca de soluções mais propositivas e fundamentadas, investindo em processos de avaliação mais inclusivos.

Critérios propositivos alinhados à proposta da escola: os dados observados

Tendo em vista as questões observadas nesta experiência com os alunos do 3º ano do ensino fundamental podemos afirmar que a avaliação deve ser realizada com critérios definidos e propositivos, visando a formação dos alunos na sua integralidade e com uma visão projetada de futuro cidadão inserido na sociedade. No cenário descrito, entendemos desde o princípio a necessidade de registrar o processo de evolução da aprendizagem dos alunos devido à sua singularidade e direito a uma educação de qualidade envolvendo a todos sem distinção, como explica Hoffmann (2005). Naquele momento, enquanto pesquisadoras, nos propusemos a quebrar alguns paradigmas a fim de contribuir com os enfrentamentos relativos à progressão dos alunos, refletindo sobre critérios básicos para o momento decisório. Assim,

organizamos uma rotina de adaptação e outra de atividades mais sistematizadas para que pudéssemos conhecer os alunos do 3º ano e estabelecer vínculos afetivos.

Passado algum tempo, fizemos a primeira sondagem para avaliar os conhecimentos da turma e os saberes individuais, dando início aos trabalhos sistematizados daquele ano. Nesta primeira avaliação observamos uma quantidade significativa de alunos com defasagens relacionadas à aprendizagem. Com estas informações, organizamos um dossiê contendo espaço para fazermos anotações e registros pertinentes aos processos e evoluções da aprendizagem de cada aluno considerado em situação de defasagens na aprendizagem. Como nos ensina Vasconcellos (2013), precisamos oferecer condições diferenciadas de aprendizagem, um ambiente pedagógico saudável, resgate de conhecimentos prévios, apresentação de conceitos relacionados à vida real, estratégias de mediação conectivas, disponibilidade e tempo para os estudos, manipulando diferentes recursos didáticos, etc.

Ao mesmo tempo chamamos as famílias para compreendermos as histórias de vida e expectativas relacionadas à escolarização. A metodologia adotada foi a de projetos, o que contribuiu muito nos processos de ludicidade, autonomia, socialização, protagonismo e pesquisa. Além disso, permitiu que pudéssemos observar e interagir de maneira não formal, inclusive com as famílias, uma vez que as atividades realizadas oportunizaram essa interação: projetos que abordaram temas atuais sobre o meio ambiente, alimentação saudável, com oficinas de cozinha, iniciação à pesquisa, construção de objetos a partir de protótipos, etc.

Também adotamos o registro de atividades e trabalhos mais significativos em *portfólios* individuais, assim acompanhamos todo o processo de aprendizagem do início ao final do ano. As atividades trabalhadas eram as mesmas para toda a turma, no entanto, as crianças que necessitavam de alguma adaptação tinham este acesso. A dinâmica da sala era modificada sempre que quiséssemos nos organizar em pequenos, médios e grandes grupos, bem como em certos momentos, quando era necessário ficar sozinho com a mediação das professoras.

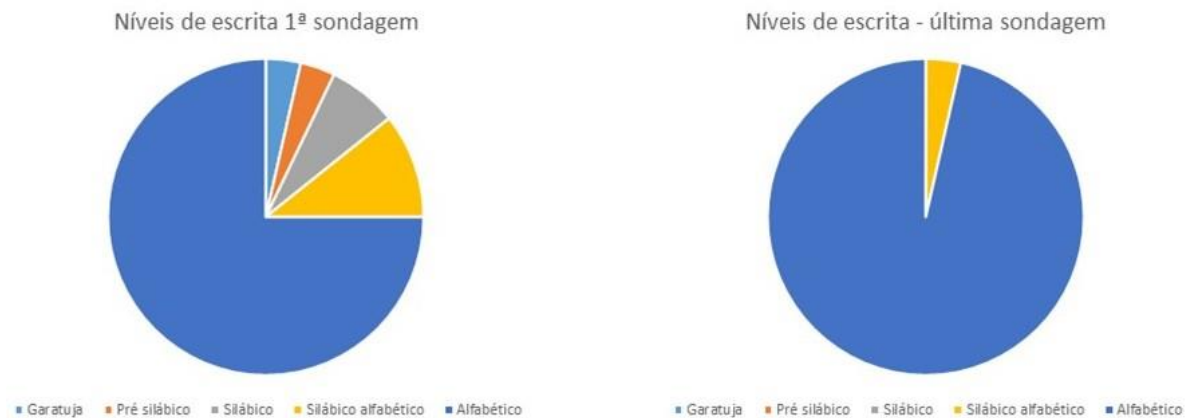
Em momentos específicos e organizados para tal, as crianças realizavam atividades focadas no seu nível de escrita com a intenção de avançarmos nestes processos. Para isso acontecer fizemos planos de metas para cada aluno e a cada

avanço reformulamos o documento mantendo sempre atualizado. O parecer descritivo entregue às famílias a cada trimestre contava um histórico otimista em relação a aprendizagem do aluno, descrevendo o seu processo individual e evolução na aprendizagem tendo como parâmetro ele mesmo. Devido ao desenvolvimento de critérios mais propositivos conseguimos compreender e ter uma visão mais sistêmica da avaliação, como explica Thurler (2002), explorando coletivamente novas vias didáticas e reinventando as práticas pedagógicas. Ao final do ano comparamos a trajetória inicial e final dos alunos e obtivemos alto índice de aprovação.

Desta forma, ressignificando a nossa visão e estabelecendo critérios propositivos de avaliação, fortalecemos a nossa crença de que todos podem aprender. A avaliação precisa que pensemos no outro como alguém com habilidades e competências que precisam ser desenvolvidas, mesmo tendo suas peculiaridades na forma de aprender (Vasconcellos, 2013). Nós professores temos o poder de alterar os rumos da avaliação na nossa sala de aula ou repetirmos condutas que não estão inseridas em uma educação inovadora e menos excludente. Sabemos que o espaço que cada um ocupa precisa ser diferenciado pois a vida assim é, ou seja, é preciso considerar como cada um aprende e avaliar a evolução deste processo preparando os alunos para a vida. Considerar a diversidade e aceitar que ninguém está pronto, aprendemos no caminho e por toda a vida. Precisamos dar votos de confiança às nossas crianças e acreditar!

Os gráficos da Figura 02 apresentam os níveis de escrita da turma no início e no final do ano letivo, por ocasião da primeira e da segunda sondagem.

FIGURA 02 - Níveis de escrita - 1ª e última sondagem



Fonte: Elaborado pelas autoras, a partir de dados da pesquisa, 2019.

Nessa mesma turma havia uma criança de inclusão, com laudo de Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), a qual aqui chamaremos de João. No início, sentimos a necessidade de compreender um pouco mais sobre o autismo para poder contribuir com a aprendizagem do referido aluno durante aquele ano. Ao compreender alguns aspectos sobre o autismo pudemos iniciar um plano de trabalho individualizado. Concordamos com Hoffmann (2005) quando ela alerta que, compreendendo os diferentes jeitos de viver e de aprender de cada aluno, estaremos propondo espaços e tempos educativos adequados às suas habilidades cognitivas e às suas necessidades afetivas.

Dentre algumas leituras sobre autismo citamos Paiva Junior (2020, p. 8), para esclarecer que “o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) é uma condição de saúde caracterizada por déficit na comunicação verbal e não verbal) e comportamento (interesse restritivo e movimentos repetitivos)”. Segundo o autor, há muitos subtipos do transtorno e alguns sinais do autismo podem ser:

Não mantém contato visual por muito tempo; Não atender quando chamado pelo nome; Isolar-se ou não se interessar por outras crianças; Alinhar objetos; Ser muito preso a rotina a ponto de entrar em crise; Não usar brinquedos de forma convencional; Fazer movimentos repetitivos sem função aparente; Não falar ou não fazer gestos para mostrar algo; Repetir frases ou palavras em movimentos inadequados, sem a devida função (ecolalia); Não compartilhar interesse; Criar objetos sem uma função aparente; Aparentar interesse restrito ou hiperfoco; Não imitar; Não brincar de faz-de-conta. (Paiva Junior, 2020, p. 8).

Ao iniciarmos as intervenções pedagógicas com João foi muito elucidativo compreender as suas necessidades e peculiaridades pois, como afirma Hoffman (2005, p. 42), significa “compreendê-los e valorizá-los no que apresentam de diferente, de único e peculiar como aprendizes e atendê-los com base nesse conhecimento, oferecendo-lhes o direito a melhores e mais dignas oportunidades de aprendizagem no ambiente escolarizado”. A partir destas informações chamamos a família à escola para conversarmos e conhecermos mais sobre a vida, demandas e expectativas do João. Acreditamos muito na parceria da família com a escola e vice-versa. Conforme a fala de Hoffmann (2005, p.17) “[...] avaliar é agir com base na compreensão do outro”. Por este motivo entendemos que a conexão com a família do João foi de extrema relevância para as nossas ações iniciais com ele em sala de aula. Neste contato pudemos conhecer as peculiaridades, rotinas, preferências, cuidados de saúde, etc. Segundo Zabala (1998, p. 199), “A avaliação é um processo em que sua primeira fase se denomina *avaliação inicial*”. Neste sentido entendemos avaliação de João como um processo que tem início desde o momento da sua chegada à sala de aula.

Posto isto, iniciamos um plano para que João pudesse avançar no seu processo de aprendizagem. Ou seja, conhecendo o TEA e conversando de forma acolhedora com a família, coletamos muitas informações enriquecedoras que fortaleceram a intencionalidade da prática pedagógica. De acordo com Vasconcellos (1998, p. 29), “A ação consciente do sujeito está continuamente marcada por uma intencionalidade”. Ou seja, o professor precisa respaldar o seu propósito pedagógico com elementos reais sobre quem se avalia, ponderando suas ações e considerando as informações coletadas a cada passo. Fundamentamos a prática com as ideias de Zabala (1998):

A fim de validar as atividades realizadas, conhecer cada aluno e poder tomar as medidas educativas pertinentes, haverá que sistematizar o conhecimento do progresso seguidos. Isto requer [...] apurar resultados obtidos [...] as competências conseguidas em relação aos objetivos previstos [...], analisar o processo e a progressão que cada aluno seguiu, a fim de continuar sua formação levando em conta a suas características específicas. Zabala (1998, p. 200).

Não tratamos João de forma diferenciada da turma embora tenhamos tido o cuidado de considerar suas singularidades e necessidades. Com dinâmicas alternadas aos projetos desenvolvidos com toda a turma promovemos momentos que contribuíssem com o seu desenvolvimento individualizado. Firmes na crença do que diz Vasconcellos (2013), de que a prática do professor e os procedimentos utilizados na avaliação exigem compromisso vital com a aprendizagem do outro, desenvolvendo rituais que o resgatem-no do seu lugar comum, a intenção ao longo do percurso foi de que avançasse no seu processo de alfabetização.

Dessa forma, a avaliação realizada com João seguiu os mesmos passos e critérios já referidos: pertencimento, acesso, aprendizagem, continuidade, singularidade e complexidade. Neste período estabelecemos uma parceria intensa com a família, o que nos proporcionou muitas trocas e reflexões sobre as metas individuais e os percursos de aprendizagem definidos para ele. Entendemos que tivemos diferenciações nas intervenções com João pois introduzimos a família com uma referência de informação e mediação muito próxima das nossas práticas interventivas de sala de aula. Neste diálogo aprendemos juntos, embora com saberes diferentes, pois lidamos com a complexidade das relações. Ao se sentir valorizada e acolhida, a família nos trouxe muitas informações significativas, sem as quais levaríamos mais tempo para compreender e agir para contribuir com os processos de aprendizagem de João. O resultado desta parceria apareceu ao longo do processo e de uma forma muito potente. Houve um ganho de conhecimento para todos os envolvidos, o que fortalece em nós a premissa de Vasconcellos (2013) de que todos aprendem quando ajudados, sem rótulos e exclusão.

Precisamos modificar os nossos paradigmas sobre a avaliação compreendendo que os processos de aprendizagem de cada um precisam ser individualizados visto que os alunos têm necessidades e peculiaridades diferentes. A inclusão muitas vezes é um desafio para os professores, mas não podemos restringir os nossos alunos segundo as nossas crenças sobre a limitação que muitas vezes a deficiência apresenta. Não podemos aceitar que cada um tenha o seu tempo e acomodar nossas expectativas nesta incerteza, mas oportunizar adequações para que cada um tenha subsídios e recursos para enfrentar o seu tempo de aprender. O professor empodera quando acredita no que pode vir a ser, quando estimula



habilidades, quando ultrapassa as limitações e quando tem um objetivo a alcançar com o seu aluno levando-o a progressões na sua aprendizagem e escolarização.

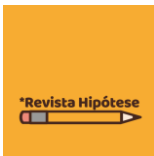
Considerações finais

Rever cenários e práticas excludentes que impregnam nossas ações reforçando de forma equivocada que o aluno é o único responsável pelo seu sucesso ou fracasso foi o combustível para a nossa pesquisa. Tudo isso fez com que se acomodasse em nós uma vontade de modificar o *status quo*, questionando sobre porque fazemos o que fazemos. Como profissionais da infância estamos completamente envolvidos com o resultado da avaliação dos nossos alunos. Ou seja, se os resultados obtidos têm levado a caminhos dolorosos, deixando marcas de insucesso em todos os envolvidos a ponto de não sabermos mais se estamos sendo justos ou justiceiros no momento de avaliar, precisamos reavaliar tais práticas.

Precisamos ousar transgredir os caminhos que não respeitem as infâncias, seus tempos, sua vida, seus sonhos, seu futuro seja qual for um dia. O professor tem este poder na sua sala de aula, de ousar atender as demandas de cada um naquilo que lhe é singular, focar na necessidade, no potencial que leve o aluno, seja ele quem for, a outros patamares de habilidades e competências. Para nós foi um caminho sem volta e com este propósito pudemos chegar a critérios mais coerentes de avaliação, que dialogassem com o desenvolvimento e o tempo de aprendizagem dos alunos do 3º ano do ensino fundamental. Percebemos que os processos do aprender ocorrem ao longo da vida e que a vida necessita de tempo para crescer, portanto, aspirar que todos tenham o mesmo ritmo do início ao fim é um engano.

Entendendo que a cada ano as turmas são outras e a formação de grupos bastante heterogênea precisamos querer com todas as forças que a diferença seja acolhida e não suportada. Seguindo os referidos critérios obtivemos nesta experiência resultados muito eficazes a nível de aprendizagem e progressão, reafirmando o propósito de que é possível contribuir para uma avaliação mais individualizada e propositiva para as nossas infâncias.

Referências



FORTUNATO, Ivan. O relato de experiência como método de pesquisa educacional. *In*: Ivan Fortunato; Alexandre Shigunov Neto. (Org.). **Método(s) de Pesquisa em Educação**. 1ed. São Paulo: Edições Hipótese, 2018, v. 1, p. 37-50.

HOFFMANN, Jussara. **O jogo do contrário em avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, v. 44, n. 3, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2175-62362019000300402&script=sci_arttext Acesso em jan/2020

NÓVOA, António. **Professores, Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

PAIVA JUNIOR, Francisco. O que é autismo? Saiba a definição do Transtorno do Espectro do Autismo. **Revista Autismo**, São Paulo, ano VI, n.8, p. 08, mar/abr/mai. 2020.

PERRENOUD, Philippe. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Tradução: Cláudia Schilling e Fátima Murrad. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

RIBEIRO, Vera Mônica; COSTA, Nielce Meneguelo da. Um estudo das percepções de professores sobre avaliação da aprendizagem. **Em Teia: Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana**, v. 9, n. 2, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/emteia/article/view/237438>. Acesso em jan/2020

SILVA, Silvia Ferreira da. Reflexão sobre a avaliação da aprendizagem. **Estudos IAT**, v. 4, n. 1, p. 138-151, 2019. Disponível em: <http://estudosiat.sec.ba.gov.br/index.php/estudosiat/article/viewFile/107/156>. Acesso em jan. 2020.

SOARES, Fagno da Silva; FEITOSA, Pricila Linhares. Por uma avaliação da aprendizagem como ato amoroso: 50 anos da oficina pedagógica de Cipriano Luckesi. **Revista Observatório**, v. 5, n. 6, p. 972-993, 2019. Disponível em: <https://core.ac.uk/reader/287188940>. Acesso em jan/2020

THURLER, Mônica G. O desenvolvimento profissional dos professores: novos paradigmas, novas práticas. *In*: PERRENOUD, Philippe et al. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Superação da Lógica Classificatória e Excludente da Avaliação** - do "é proibido reprovar" ao é preciso garantir a aprendizagem. São Paulo: Liberdade, 1998.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação da aprendizagem: Práticas de mudança – por uma práxis transformadora**, 13ª ed. São Paulo: Liberdade, 2013.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Tradução: Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.