



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO**  
Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH  
*Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado*

**Daniela Azevedo de Santana Vieira**

**“RELATÓRIOS DESCRITIVOS DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO DA REDE  
MUNICIPAL DE DUQUE DE CAXIAS: O QUE ELES REGISTRAM?”**

**Rio de Janeiro**

**2016**

Daniela Azevedo de Santana Vieira

**“RELATÓRIOS DESCRITIVOS DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO DA REDE  
MUNICIPAL DE DUQUE DE CAXIAS: O QUE ELES REGISTRAM?”**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Claudia Oliveira Fernandes

Rio de Janeiro

2016

V658 Vieira, Daniela Azevedo de Santana.  
“Relatórios descritivos do ciclo de alfabetização da rede municipal de Duque de Caxias : o que eles registram?” / Daniela Azevedo de Santana Vieira, 2016.  
125 f. ; 30 cm

Orientadora: Claudia Oliveira Fernandes.  
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

1. Avaliação educacional – Duque de Caxias (RJ). 2. Alfabetização - Avaliação. 3. Ciclo de alfabetização - Duque de Caxias (RJ).

I. Fernandes, Claudia Oliveira. II. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Centro de Ciências Humanas e Sociais. Mestrado em Educação. III. Título.

CDD – 371.26098153



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH  
*Programa de Pós-Graduação em Educação*

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**Daniela Azevedo de Santana Vieira**

**RELATÓRIOS DESCRITIVOS DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO DA REDE  
MUNICIPAL DE DUQUE DE CAIXIAS: O QUE ELES REGISTRAM?**

Aprovado(a) pela Banca Examinadora

Rio de Janeiro, 08 / 09 / 2016

Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Claudia Oliveira Fernandes - UNIRIO  
(orientadora)

Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Carmen Sanches Sampaio -- UNIRIO  
(avaliadora interna)

Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Maria Inês G. F. Marcondes de Souza - PUC/RJ  
(avaliadora externa)

## **DEDICATÓRIA**

**Às crianças e às professoras da escola pública.  
Aos meus filhos, Manuela e Gabriel, crianças e amores da minha vida.**

## AGRADECIMENTOS

À Claudia Fernandes, minha orientadora, pela oportunidade de realizar este trabalho, por sua escuta paciente e, principalmente, por sua bravura em conduzir esta orientação até o final apesar das surpresas que a vida nos trouxe.

À professora Carmen Sanches, pela sua delicadeza e pelo seu incentivo na qualificação.

À professora Maria Inês por aceitar participar da banca examinadora.

À minha filha Manuela que sempre me deu tanto amor, alegria, entusiasmo e que dividiu com esta pesquisa o tempo que seria dedicado para ela, mesmo durante os finais de semana e as férias.

Ao meu filho Gabriel que nasceu durante a realização do trabalho, trazendo nova alegria, novo fôlego e ainda mais amor para a minha vida.

À minha mãe, Jorgina Marina, que sempre deu apoio aos meus estudos e que ajudou a cuidar dos meus filhos para que eu pudesse realizar este trabalho.

Ao meu pai, Santana, e à minha irmã, Rafaela, que sempre me incentivaram a buscar os meus sonhos e me fizeram acreditar que seria possível realizá-los.

Ao meu marido, Glaucio, que compartilha comigo a vida, os sonhos e os cuidados com os nossos filhos, sendo parceiro para a realização deste desafio.

Aos professores do Programa de Pós Graduação em Educação da UNIRIO pelos saberes compartilhados.

Às amigas que surgiram durante a realização do mestrado e que proporcionaram uma caminhada mais prazerosa.

Às crianças e às professoras da pesquisa que aceitaram conversar comigo, oferecendo seus olhares, saberes e não saberes.

Às minhas amigas Flávia Renata, Flávia Regina, Rosilana e Fátima, companheiras de profissão, ideologias e sonhos, que me deram coragem para acreditar no tema deste trabalho.

À Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias, pela autorização para a realização da pesquisa na escola "L".

A Deus que permitiu que todos esses encontros acontecessem e que essa pesquisa fosse realizada.

*A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres “vazios” a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo.*

Paulo Freire

## RESUMO

Esta pesquisa buscou compreender quais concepções de avaliação estão registradas nos relatórios descritivos do ciclo de alfabetização da rede de ensino do município de Duque de Caxias, tendo como objetivos investigar a função do relatório descritivo bimestral no ciclo de alfabetização nessa rede, analisar os conhecimentos que são considerados relevantes para registrar nesse documento e identificar as principais características dos relatórios descritivos de cada ano do ciclo de alfabetização para compreender o entendimento que as professoras têm acerca desse instrumento de registro. O estudo trouxe uma caracterização do campo de pesquisa, com alguns caminhos percorridos para a realização do trabalho, tais como a revisão de literatura, um breve histórico sobre o ciclo de alfabetização no Brasil e em Duque de Caxias e um apontamento sobre o percurso metodológico desejado. Discutiu a avaliação na sala de aula do ciclo de alfabetização, a avaliação para as aprendizagens, os procedimentos avaliativos e algumas concepções acerca do relatório descritivo, relacionando-os com as falas das professoras do ciclo de alfabetização da escola pesquisada e apresentando informações recolhidas através de um questionário distribuído pela Secretaria de Educação e respondido pela maioria das professoras do ciclo de alfabetização dessa rede. Analisou os relatórios descritivos de crianças de três turmas do ciclo de alfabetização da escola pesquisada, discutindo os saberes e não saberes encontrados nesses escritos e nas entrevistas realizadas com as professoras e as crianças. A pesquisa revelou os objetivos de ensino como protagonistas do processo avaliativo, a culpabilização das famílias pelo fracasso escolar, a valorização dos conhecimentos de português e matemática e, principalmente, a invisibilidade das crianças no processo avaliativo e na escrita dos relatórios descritivos.

Palavras-chave: Avaliação na sala de aula; ciclo de alfabetização; relatórios descritivos.



## SUMMARY

This research sought to understand which conceptions of evaluation are recorded in the descriptive reports of the literacy cycle of the teaching network of the municipality of Duque de Caxias, aiming to investigate the function of the bimonthly descriptive report in the literacy cycle in this network, to analyze the knowledge that are considered relevant to register in this document and to identify the main characteristics of the descriptive reports of each year of the literacy cycle to understand the understanding that the teachers have about this registry instrument. The study brought a characterization of the field of research, with some paths taken to carry out the work, such as the literature review, a brief history about the literacy cycle in Brazil and in Duque de Caxias and a note about the desired methodological path. She discussed the evaluation in the classroom of the literacy cycle, evaluation for learning, evaluation procedures and some conceptions about the descriptive report, relating them to the statements of the teachers of the literacy cycle of the researched school and presenting information collected through A questionnaire distributed by the Secretariat of Education and answered by most of the teachers of the literacy cycle of this network. It analyzed the descriptive reports of children from three classes of the literacy cycle of the researched school, discussing the knowledge and non - knowledge found in these writings and in the interviews with the teachers and the children. The research revealed the teaching objectives as protagonists of the evaluation process, the blame of families for school failure, the valorization of Portuguese and mathematical knowledge, and especially the invisibility of children in the evaluation process and in the writing of descriptive reports.

Keywords: Assessment in the classroom; Literacy cycle; Descriptive reports.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Dissertações e teses sobre avaliação em algumas universidades no Rio de Janeiro .....	27
<b>Quadro 2</b> – Histórico do ciclo na rede municipal de ensino de Duque de Caxias.....	33
<b>Quadro 3</b> – Professoras do ciclo de alfabetização da escola “L” .....	42
<b>Quadro 4</b> – Níveis de avaliação segundo FREITAS (2014) .....	45
<b>Quadro 5</b> – Respostas dos professores sobre a avaliação e os relatórios bimestrais no ciclo de alfabetização em Duque de Caxias.....	74
<b>Quadro 6</b> – Identificação das crianças do ciclo de alfabetização da escola “L”	81

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Mapa da distribuição dos distritos de Duque de Caxias.....	38
<b>Figura 2</b> – Gráfico sobre as escolas que responderam sobre o perfil do professor alfabetizador.....	69
<b>Figura 3</b> – Gráfico sobre a aprendizagem da turma.....	70
<b>Figura 4</b> – Gráfico sobre a elaboração dos relatórios bimestrais.....	71
<b>Figura 5</b> – Questões do questionário sobre o professor alfabetizador do ciclo de alfabetização.....	72

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

**ANPED** – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

**CBA** – Ciclo Básico de Alfabetização

**CEF** – Coordenadoria de Ensino Fundamental de Duque de Caxias

**CEB** - Câmara de Educação Básica

**CNE** - Conselho Nacional de Educação

**ENDIPE** - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino

**FAP** – Formação em Alfabetização Plena

**IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

**LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

**MEC** – Ministério da Educação

**SME** – Secretaria Municipal de Educação

**PNAIC** – Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa

**PROFA** – Programa de formação de professores alfabetizadores

**PUC/RJ** – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

**SEPE** – Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação

**UNIRIO** – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

**UFF** – Universidade Federal Fluminense

**UERJ** – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	
<b>PARA COMEÇO DE CONVERSA...</b> .....	14
<b>CAPÍTULO I</b>	
<b>Situando a pesquisa</b> .....	19
1.1 – A inspiração metodológica.....	21
1.2 – Uma breve revisão da temática.....	23
1.3 – Um pouco do histórico dos Ciclos no Brasil .....	30
1.4 - O ciclo de alfabetização em Duque de Caxias.....	33
1.5 - Caracterização do campo de pesquisa: escola “L” .....	37
<b>CAPÍTULO II</b>	
<b>A avaliação na sala de aula</b> .....	44
2.1 - A avaliação na escola.....	45
2.2 – A avaliação para a aprendizagem.....	48
2.3 - Os procedimentos, os instrumentos e os registros avaliativos.....	52
2.3.1 – Procedimentos e instrumentos avaliativos.....	53
2.3.2 – Registros avaliativos.....	60
2.4 - Um recorte sobre o que os professores do ciclo de alfabetização de Duque de Caxias escreveram acerca da avaliação e do relatório descritivo.....	67
<b>CAPÍTULO III</b>	
<b>Entre o falado e o registrado na escola “L”</b> .....	76
3.1 – Conselho de Classe e Reunião de Responsáveis/Pais.....	77
3.2 – Os estudantes do ciclo de alfabetização da escola “L”.....	81
3.3– O relatórios descritivos da escola “L” .....	85
3.4 – Os saberes (não) encontrados.....	96
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	
<b>Finalizando essa conversa, mas uma conversa pode puxar outra...</b> .....	98

<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>105</b>
<b>APÊNDICE A - Roteiro para iniciar a entrevista com as professoras do Ciclo de Alfabetização .....</b>	<b>112</b>
<b>APÊNDICE B - Roteiro para iniciar a entrevista com as crianças do Ciclo de Alfabetização .....</b>	<b>113</b>
<b>APÊNDICE C - Respostas dos professores do 1º distrito, que atuam no Ciclo de Alfabetização na rede municipal de Duque de Caxias, para o questionário sobre o perfil do professor alfabetizador .....</b>	<b>114</b>
<b>APÊNDICE D - Respostas dos professores do 2º distrito, que atuam no Ciclo de Alfabetização na rede municipal de Duque de Caxias, para o questionário sobre o perfil do professor alfabetizador .....</b>	<b>115</b>
<b>APÊNDICE E - Respostas dos professores do 3º distrito, que atuam no Ciclo de Alfabetização na rede municipal de Duque de Caxias, para o questionário sobre o perfil do professor alfabetizador .....</b>	<b>116</b>
<b>APÊNDICE F - Respostas dos professores do 4º distrito, que atuam no Ciclo de Alfabetização na rede municipal de Duque de Caxias, para o questionário sobre o perfil do professor alfabetizador .....</b>	<b>117</b>
<b>ANEXO A - Trechos dos relatórios descritivos do 1º ano do ciclo de alfabetização .....</b>	<b>118</b>
<b>ANEXO B - Trechos dos relatórios descritivos do 2º ano do ciclo de alfabetização.....</b>	<b>120</b>
<b>ANEXO C - Trechos dos relatórios descritivos do 3º ano do ciclo de alfabetização.....</b>	<b>123</b>



## PARA COMEÇO DE CONVERSA...

O tempo está sempre aberto a um novo começo: ao aparecimento de algo novo que o mundo deve ser capaz de receber, ainda que, para recebê-lo, tenha de ser capaz de se renovar; à vinda de algo novo ao qual tem de ser capaz de responder, ainda que, para responder, deva ser, capaz de se colocar em questão.

Lorge Larrosa, 2003.

Minha formação como profissional da educação vem sendo construída desde 1991, quando iniciei o ensino médio, no curso de formação de professores. Antes de iniciar a graduação de Pedagogia, já estava trabalhando como professora da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas privadas. Em 1999, fui graduada, aprovada no concurso para professora no município de Duque de Caxias e iniciada no cotidiano do educador das escolas públicas. De 2001 até 2004 trabalhei como professora das escolas públicas da cidade do Rio de Janeiro. No início do ano de 2004, ingressei na rede municipal de Niterói como Supervisora Educacional. No final do mesmo ano, ingressei na rede de Duque de Caxias como Orientadora Pedagógica.

No constante processo de buscar formação para embasar a minha prática e de buscar na minha prática o que precisava de fundamentação teórica, cursei quatro especializações na área de educação. Obviamente, elas não deram conta dos meus anseios. A busca por formação faz parte da vida do profissional da educação. Não faz sentido continuar ensinando sem continuar aprendendo. E essa aprendizagem não acontece apenas no meio acadêmico, acontece também no cotidiano da escola, com os diferentes sujeitos que interagimos nesses espaços.

No município de Duque de Caxias, onde trabalhei/trabalho por mais tempo, o processo avaliativo dos estudantes do ciclo de alfabetização deve ser registrado através de relatórios descritivos. Em todos os anos de atuação nesse município estive em contato com esse procedimento. Inicialmente, como a professora que redigia sobre a aprendizagem de seus/as próprios/as alunos/as. Atualmente, como a orientadora pedagógica que lê e pode interferir (ou não) na redação da professora sobre o/a aluno/a, que não é só dela. Apesar de o relatório descritivo estar estabelecido nessa rede por duas décadas, parece que algumas questões não ficaram claras para quem trabalha com ele, pois os documentos oficiais não deixam evidentes quem é o interlocutor desse texto. Costumo questionar como ficam as



aprendizagens. Talvez seja mais que um simples documento, que vá além de uma escrita redigida com base em listas de conteúdos e objetivos, matrizes curriculares de referência ou listas do que pode ou não ser escrito em um relatório.

Vale questionar sobre quais perspectivas de práticas de avaliação estão permeando a escrita dos relatórios. Numa perspectiva mais voltada “*para a aprendizagem*” que “*da aprendizagem*” (VILLAS BOAS, 2011, p.8), a avaliação não deve estar estanque em relação às demais práticas educativas e/ou da teoria. Torna-se difícil pensar em práticas transformadoras com avaliações reprodutoras excludentes, preconceituosas. Freitas (2014) afirma sobre a necessidade de questionamento sobre os objetivos da escola, sobre o que podemos fazer na prática escolar diária, por parte dos profissionais que desejam uma escola que seja realmente para todos. No espaço da escola, da sala de aula, há de se considerar que sujeitos diferentes têm demandas diferentes. Desconsiderar as diferenças existentes entre os sujeitos nas práticas avaliativas, não apaga essas diferenças. Será possível ignorá-las? Segundo Sampaio:

A distância ainda existente entre o pensado e o praticado revela-se nas ações cotidianas. Mas a alteração e a ampliação de modos aprendidos de compreender a avaliação distanciando-se, cada vez mais, de uma concepção sob a ótica da homogeneidade não pode ignorar as contradições, os conflitos e os ainda não saberes, constitutivos desse processo. Os limites encontrados, uma vez compreendidos como desafios, provocam novas mudanças. (SAMPAIO, 2010, p 82)

Pensar em uma avaliação que não ignore a identidade cultural da criança requer a legitimação dos saberes do outro. Tanto a professora quanto as crianças precisam estar envolvidos nesse processo de reflexão sobre os saberes e os ainda não saberes, os erros e os acertos, as diferentes realidades e valores, a interação entre diferentes (ESTEBAN, 2002). A interação e a comunicação entre professoras e alunos/as, buscando criar conexões com o que os estudantes são, sabem, pensam, aprendem, sentem, etc., são favoráveis à uma prática pedagógica e à uma avaliação que olhe, escute, sinta, respeite e acolha diferentes vozes.

Para entender o que se passa no contexto escolar é preciso ouvir a dimensão cotidiana, valorizando a identidade de cada um como sujeito de múltiplas experiências vivenciadas em diferentes lugares e redes. Nesse sentido, passei a desenvolver esse trabalho de investigação em uma escola da rede municipal de

Duque de Caxias, buscando compreender quais concepções de avaliação estão registradas nos relatórios descritivos do ciclo de alfabetização. A partir dessa discussão, há a intenção de:

- Investigar a função do relatório descritivo bimestral no ciclo de alfabetização da rede municipal de Duque de Caxias
- Analisar os conhecimentos que são considerados relevantes para registrar nesse documento e a partir daí realizar as análises importantes para a avaliação da aprendizagem.

E como objetivo específico:

- Identificar as principais características dos relatórios descritivos de cada ano do ciclo de alfabetização para compreender o entendimento que as professoras têm acerca desse instrumento de registro.

Para isso, a metodologia adotada foi de base qualitativa, inspirada na pesquisa narrativa, como “uma forma de compreender a experiência” (CLANDININ E CONELLY, 2011, p. 51) e no paradigma indiciário, em busca de “sinais, indícios”, que permitissem decifrar a realidade. (GINZBURG, 1989, 177). Os caminhos metodológicos percorridos durante a pesquisa foram retratados no primeiro capítulo e ao longo dos demais.

A pesquisa de campo foi realizada em uma escola da rede municipal de ensino do município de Duque de Caxias, evidenciando o que há de singular nesse espaço em relação ao relatório descritivo, nesses sujeitos, nessas relações.

O primeiro capítulo traz uma caracterização do campo de pesquisa, com alguns caminhos percorridos para a realização do trabalho, a revisão de literatura, um breve histórico sobre o ciclo de alfabetização no Brasil e em Duque de Caxias, um apontamento sobre o percurso metodológico desejado e a caracterização do campo de pesquisa da escola “L”.

No segundo capítulo, o foco é a avaliação na sala de aula do ciclo de alfabetização, discutindo a avaliação para as aprendizagens, os procedimentos avaliativos e algumas concepções acerca do relatório descritivo, relacionando-os com as falas das professoras do ciclo de alfabetização da escola “L”, e a apresentação de informações recolhidas em um questionário distribuído pela Secretaria de Educação em 2015, que nos pareceram importantes para entender algumas questões que se apresentaram ao longo da investigação. Tal questionário forneceu dados sobre o que os professoras do ciclo de alfabetização de Duque de

Caxias responderam acerca da avaliação e do relatório descritivo utilizado pela SME. Foi possível perceber, de uma maneira geral, a concepção dos/as professores/as sobre avaliação e o uso e função do relatório como instrumento de registro da aprendizagem dos/as alunos/as.

O terceiro capítulo apresenta a relação entre o que é falado e o que é registrado na escola “L”, no que diz respeito à avaliação. Para isso, mostra algumas falas das professoras em reuniões de pais/responsáveis e conselhos de classe, as falas e impressões dos estudantes sobre o relatório descritivo e aborda os relatórios descritivos escritos pelas professoras do ciclo de alfabetização da escola “L”, discutindo os saberes encontrados nesses escritos.

O último capítulo traz as considerações sobre a pesquisa, finalizando essa conversa, mas compreendendo que uma conversa pode puxar outra.

## CAPÍTULO I – SITUANDO A PESQUISA

Tal como o detetive que a partir de uma nova pista passa a ver o que antes não via, passei a ver/compreender o que antes não via porque não compreendia.

Carmen Sanches Sampaio, 2003.

Se um ponto de vista é apenas a vista de um ponto, tornou-se necessário buscar outros pontos para ter uma vista mais ampla do que era visto com frequência. Nesse sentido, foi necessário fazer o movimento e o exercício de ver a escola por vários pontos de vista, pela ação dos sujeitos que compõem seu cotidiano, pelos registros que marcam sua história, pelos documentos que tentam regê-la e pela teoria que a embasa. Mas que exercício e movimento assustadores! Trabalhar na escola por tantos anos, trazia a intimidade com o universo escolar, com seus textos e contextos. Contraditoriamente, trazia junto o medo de escrever sobre a escola. Não seria mais escrever da ou para a escola. Como ainda estou aprendendo a ver além das evidências (SAMPAIO, 2003), foi necessário assumir o papel de aprendiz em perceber a escola através de outros olhares, de aprendiz em fazer pesquisa, e começar a procurar caminhos para isso.

Os primeiros caminhos foram sendo descobertos nas aulas, nos encontros de orientação e do grupo de pesquisa. Estar em contato com pesquisadores experientes e com outros profissionais da escola que também estavam iniciando na tarefa (ou arte) de fazer pesquisa, possibilitou um maior embasamento teórico, promoveu a troca, provocou outras indagações.

Um dos caminhos foi realizar a revisão de literatura, buscar em diferentes anais e fontes o que estava sendo escrito sobre o tema avaliação nos últimos cinco anos. Esse exercício instigou a reflexão sobre o que tem sido considerado relevante pesquisar e publicar nos eventos ou nos periódicos e, em contrapartida, a reflexão sobre o que não aparece como importante sobre o tema.

Outro caminho foi compreender como fazer a pesquisa de campo. Para começar o movimento de entrada no campo, houve a necessidade de ter autorização da Secretaria Municipal de Educação e Duque de Caxias. Enviar o projeto e o roteiro de pesquisa, apontar as possíveis escolas para a realização da pesquisa, esperar a análise e ter a autorização levou alguns meses. Essa espera foi árdua, afinal trabalhava nessa rede, estava na escola. Mas esperava a autorização

para entrar em uma escola que nunca tivesse trabalhado e para entrar em contato com os documentos do órgão central.

Com o documento de autorização em mãos, houve a tentativa de iniciar a pesquisa pela própria Secretaria de Educação. A primeira informação era de que os documentos referentes à avaliação e ao relatório descritivo estariam na Coordenadoria de Serviço de Orientação Pedagógica e Educacional. Após algumas visitas nesse setor, houve a informação de que esses documentos não estariam mais lá. Provavelmente, com a mudança de algumas chefias esses documentos foram realocados e seria necessário descobrir onde estavam tais papéis. Na realidade, esses documentos não estavam arquivados em nenhum lugar específico. Apenas foram transferidos de setor e ainda não estavam organizados. Assim, passou-se de 2014 para 2015 e ainda não tinha estado em contato com tais documentos. No início de 2015, com a autorização da chefia da Coordenadoria do Ensino Fundamental, foi possível abrir armários, caixas, pastas e encontrar documentos que revelassem como foi implantado o ciclo de alfabetização nesse município, como foi a discussão sobre avaliação e a opção pelo relatório descritivo como forma de registro avaliativo.

Para realizar a pesquisa de campo, foi necessário fazer a opção entre as escolas pretendidas. Foi estabelecido um critério: ter o perfil semelhante à maioria das escolas da rede, sem se destacar por ter projetos inovadores, estrutura física diferenciada ou participar de alguma pesquisa acadêmica. O interesse estava em analisar como o relatório descritivo é compreendido em uma escola comum da rede municipal de Duque de Caxias. A primeira visita para apresentação e entrega da autorização para a pesquisa, aconteceu após um pedido informal para a diretora e a orientadora educacional. Depois disso, foram acontecendo outras visitas, com conversas com as professoras, com os estudantes e com os responsáveis, participação em conselho de classe e reuniões de responsáveis, com acesso aos relatórios descritivos das crianças, até chegar a realizar as entrevistas.

A princípio, desejava compreender o que as professoras daquela escola pensavam sobre avaliação, sobre o relatório descritivo, sobre as aprendizagens consideradas relevantes. Porém, fui percebendo que seria importante ouvir o que os outros sujeitos da escola que estão, direta ou indiretamente, ligados ao relatório descritivo, pensam sobre ele.

Os caminhos foram sendo (re)construídos durante a própria caminhada. Foi necessário reconhecer os meus próprios ainda não saberes (Esteban, 2002) para poder avançar no processo de realizar a pesquisa, foi necessário me fortalecer no “pensar com” (Pérez, 2003) outras pessoas, com a leitura, com a escrita, para poder realizar este trabalho.

Um momento importante da caminhada foi a banca de qualificação da pesquisa, que apontou para a possibilidade de assumir a pesquisa narrativa como uma inspiração metodológica para contextualizar e organizar o trabalho. Para isso, foi necessário buscar autores que pudessem ajudar a compreender a abordagem da pesquisa narrativa.

### **1.1 – A inspiração metodológica**

A pesquisa realizada foi de base qualitativa, inspirada na pesquisa narrativa (CLANDININ E CONELLY, 2011) e no paradigma indiciário (GINZBURG, 1989). Inicialmente, a pesquisa seria baseada em um estudo de caso que seria realizado através de observação, entrevistas semiestruturadas, análise de documentos e pesquisa bibliográfica (LÜDKE E ANDRÉ, 1986). A entrevista semiestruturada seria organizada em um “protocolo” ou um “guia de entrevista” (CALEFFE E MOREIRA, 2006, p. 169) que possibilitaria, a organização da entrevista com base nos objetivos elaborados pelo pesquisador, levando em consideração os seguintes passos: determinar as questões da pesquisa, elaborar as perguntas da entrevista, colocar as perguntas em sequência, considerar as características do processo da entrevista, preparar a introdução e o encerramento da entrevista, o teste-piloto do protocolo. A análise dos dados seria realizada através da análise dos relatórios descritivos sobre os estudantes dos diferentes anos do ciclo de alfabetização com: identificação de palavras, expressões e temas que aparecem nos relatórios e das mensagens implícitas, das pistas oferecidas pela escrita das professoras; classificação dos dados obtidos e construção de categorias através dos aspectos recorrentes; estabelecimento de relação entre os dados e a teoria. Houve a escolha pela metodologia antes de vivenciar a experiência de campo e a tentativa de classificar métodos para conduzir o caminhar da pesquisa. Ao experimentar o campo e a escrita do trabalho, foi observado que a pesquisa estava sendo organizada pelo viés da narrativa.

Na pesquisa narrativa, o pesquisador está no entremeio, entre as dimensões de tempo, espaço, pessoal e social, em um conjunto de histórias (CLANDININ E CONELLY, 2011). Há a necessidade de entrar no campo, buscando vivenciar histórias. Assim, busquei o contato mais direto no/com o cotidiano da escola, com as professoras que tiveram turma do ciclo de alfabetização, com a equipe diretiva da escola (direção, orientadoras educacional e pedagógica), em situações de entrada, de saída, de encontros na sala dos professores, de reuniões de conselhos de classe e de reuniões de responsáveis.

“A pesquisa narrativa é uma pesquisa relacional quando trabalhamos no campo, movendo-nos do campo para o texto do campo, e do texto do campo para o texto da pesquisa” (CLANDININ E CONELLY, 2011, p. 96). Os registros de pesquisa, comumente chamados de dados em outras metodologias, na pesquisa de campo são pensados como textos de campo que são criados para representar aspectos da experiência de campo e são transformados em textos de pesquisa.

A entrevista é um método utilizado para a criação de textos de campo. Nesta pesquisa, a entrevista teve um roteiro de perguntas, que foram lidas pelo entrevistado antes de começar a gravação, mas não teve uma ordem para serem respondidas e não teve a obrigatoriedade de serem todas realizadas e/ou respondidas. Houve espaço para a subjetividade, para a troca. O entrevistado pôde desenvolver as questões, os assuntos da maneira que quisesse, inclusive inserindo questões que não foram previamente planejadas. O roteiro da entrevista deu ao entrevistado informações mais detalhadas sobre o tema escolhido pelo pesquisador e as ideias principais com as quais irão conversar, pois “com a intenção de realizar uma entrevista, essa, muitas vezes, se transforma em uma forma de conversa” (CLANDININ E CONELLY, 2011, p. 153).

Os documentos de campo também são relevantes em uma pesquisa narrativa, podendo funcionar como texto de campo e ajudar na contextualização do trabalho. Neste trabalho foram utilizados documentos oficiais e técnicos elaborados pela Secretaria Municipal de Educação: Questionário sobre o perfil do professor alfabetizador (Duque de Caxias, 2014), Proposta Pedagógica Escola em Movimento (Duque de Caxias, 2004), Regimento Escolar (Duque de Caxias, 2003) e os Relatórios descritivos escritos sobre os estudantes. Guba e Lincoln (apud LÜDKE 1986, p.39) afirmaram que os documentos são uma fonte tão repleta de informações

que não devem ser ignorados mesmo que haja outros métodos de investigação escolhidos.

A transição desses textos de campo para textos de pesquisa não é tarefa fácil. “Nossa tarefa de pesquisa é descobrir e construir sentidos destes textos” (CLANDININ E CONELLY, 2011, p. 176). É nesse sentido que este trabalho tenta estar configurado.

Houve a busca por dar sentido ao que foi ouvido e visto durante a pesquisa de campo, tendo como norteador o paradigma indiciário. “Mas pode um paradigma indiciário ser rigoroso?” (GINZBURG, 1989, p. 178). O próprio Ginzburg responde, dizendo que o rigor das ciências da natureza é:

inatingível mas também indesejável para as formas de saber mais ligadas à experiência cotidiana – ou, mais precisamente, a todas as situações em que unicidade e o caráter insubstituível dos dados são, aos olhos das pessoas envolvidas, decisivos. (GINZBURG, 1989, p. 178).

O rigor flexível do paradigma indiciário propiciou a busca por sinais, indícios, pistas que permitiam decifrar a realidade do cotidiano experimentado. Para Esteban (2002):

O paradigma indiciário demarca nossa pretensão de ruptura com os modelos de investigação que distinguem e isolam, o território teórico do território prático. A ideia de diálogo, que percorre todo nosso trabalho como conteúdo e como método, permite uma opção teórico-metodológica de ir recorrendo à teoria segundo as exigências que formula a leitura da prática, através do que nos é dito e do que observamos. Tratamos de teorizar constantemente o observado, contrastando perspectivas teóricas e práticas. (ESTEBAN, 2002, p.36)

O trabalho se deu na perspectiva de ler a prática com os relatórios descritivos através do diálogo com a teoria, tramando textos de campo com textos de pesquisa.

## **1.2 - Uma breve revisão da temática**

Embora, a pesquisa tenha como tema central os processos e as práticas de avaliação no Ciclo de Alfabetização, a organização das escolas em ciclos não foi o foco do trabalho. Entretanto faz-se necessário mais adiante conceituar o que estamos, no contexto dessa investigação e da rede municipal de educação de



Duque de Caxias, entendendo por Ciclo de Alfabetização. Para iniciar a revisão de literatura, foi realizado um levantamento bibliográfico dos últimos cinco anos (2009 – 2014) nos periódicos “Educação & Sociedade”, “Revista Brasileira de Educação”, “Cadernos de Pesquisa”, “Revista da Avaliação da Educação Superior”; em portais de encontros científicos como ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) e ENDIPE (Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino); nos bancos de dissertações de algumas universidades localizadas no Rio de Janeiro, como UFRJ, UFF, UERJ, UNIRIO e PUC/RJ. O termo “avaliação” foi utilizado como assunto e/ou palavra-chave e apenas foram considerados os textos que estavam relacionados ao Ensino Fundamental e/ou às políticas de avaliação educacional como um todo. Não foram considerados os que eram específicos sobre a Educação Infantil, o Ensino Médio, o Ensino Superior ou Educação Especial.

No periódico *Educação & Sociedade*, foram encontrados catorze artigos sobre avaliação, mas não havia artigos específicos sobre a avaliação no Ensino Fundamental. Na *Revista Brasileira de Educação*, havia dezesseis, sendo dois sobre a avaliação da alfabetização e um sobre avaliação externa. Nos *Cadernos de Pesquisa*, dezenove eram sobre avaliação, sendo dois sobre avaliações externas e um sobre a avaliação da alfabetização. Na *Revista da Avaliação da Educação Superior*, como o próprio nome supõe havia muitos artigos sobre avaliação no ensino superior, mas especificamente no Ensino Fundamental ou avaliação educacional eram catorze.

No portal da ANPED, como não há um Grupo de Trabalho (GT) sobre avaliação, a busca foi realizada em Didática (GT 04), Alfabetização leitura e escrita (GT 10) e Ensino Fundamental (GT 13). As palavras-chave *avaliação* e *ciclos* foram utilizadas para realizar a busca. Dos duzentos e quarenta e três (243) trabalhos disponíveis nesses GTs, foram selecionados vinte (20) trabalhos, que foram agrupados por tema de pesquisa, com base na leitura do resumo. Havia oito (8) trabalhos sobre ciclos; onze (11) trabalhos sobre avaliação que tinham como objeto de pesquisa a avaliação no cotidiano, a avaliação em larga escala ou a avaliação do trabalho docente, em diferentes etapas do Ensino Fundamental; apenas um (1) trabalho abordava a avaliação no ciclo de alfabetização como um dos seus objetivos de estudo. Após essa seleção, houve a leitura completa dos trabalhos. De todos, apenas três trabalhos analisavam a avaliação pelo viés dos procedimentos e/ou dos registros utilizados pelos professores no cotidiano da escola.

SILVA (2011) lembrou os dois grandes paradigmas da avaliação ao analisar as práticas avaliativas da produção de texto: a somativa ou classificatória, que tem como objetivo principal determinar o nível de conhecimento do estudante, sem considerar as subjetividades e os modos diferentes de perceber a aprendizagem; e a formativa ou reguladora que é caracterizada por considerar o processo e por seus aspectos formativo e democrático. Constatou que ainda há uma distância entre o saber acadêmico e a elaboração didática da sala de aula, incluindo a avaliação.

Ao analisar a implementação da avaliação formativa de um projeto interventivo do Bloco Inicial de Alfabetização - BIA, no Distrito Federal, VILLAS BOAS (2009) observou que ainda havia uma distância entre a avaliação formativa pretendida e a praticada, que não bastava tirar o uso de notas e inserir o uso de registros reflexivos, que era necessário mudar a lógica da avaliação praticada. O projeto interventivo tem o objetivo de corrigir o fluxo e de garantir a aprendizagem a todos os estudantes dos três primeiros anos do Ensino Fundamental que formam o BIA. No projeto não se pretendia trabalhar com a lógica classificatória da avaliação, em que a dimensão técnica é extremamente valorizada, tendo os instrumentos/procedimentos de avaliação como eixo principal. Preconizava-se a avaliação formativa, em que outras dimensões do trabalho pedagógico, além da técnica, são valorizadas, como a social, a afetiva, a política e a ética. Porém, as possibilidades que o projeto oferecia não foram aproveitadas pela escola nesse sentido. A pesquisa mostrou que para as práticas avaliativas formativas se concretizarem na escola não depende só dos professores. É necessário que os gestores também estejam envolvidos nesse processo de formação, preparando-se teoricamente para também romper com a fragmentação do regime seriado nos anos iniciais do ensino fundamental e criar a avaliação que promova as aprendizagens. A avaliação é realizada por professores na sala de aula, mas os gestores coordenam as práticas de toda a escola.

LUIS (2011) questionou a cultura da avaliação tão presente na escola de hoje, exercendo controle externo sobre o trabalho do professor, e trouxe o saber do professor através das suas práticas e convicções. Mostrou o movimento que professores faziam ao avaliarem a avaliação que realizavam com seus/as alunos/as, através da escrita sobre as suas práticas, cada uma sendo porta-voz de o *saber avaliar* que foi desenvolvido com a experiência profissional. Buscou compreender através das representações e significações do professor, como ele avalia, o que

avalia, porque avalia do jeito que avalia e porque avalia certos aspectos e não outros, ou seja, o que orienta e define as suas escolhas e práticas sobre avaliação; trouxe a avaliação com um papel decisivo na prática pedagógica, mostrando a relação da avaliação com o processo de auto formação do professor, que permite uma reflexão crítica e comprometida com o redirecionamento da sua prática.

No portal do ENDIPE houve duas formas de pesquisa: em 2012 os trabalhos estavam disponíveis em um acervo único e o de 2010 estavam separados em e-books. Na edição de 2012 apareceram 29 trabalhos que abarcavam a avaliação. No de 2010, no Livro 3, havia 8 trabalhos com esse assunto.

Em um artigo de 2009, ESTEBAN (2009) indaga sobre o discurso predominante na Província Brasil no qual demonstra parceria com os sujeitos da escola, apesar desses sujeitos não terem interferência na elaboração desse exame, que tem questões técnicas sem considerar a complexidade dos processos escolares cotidianos. As críticas a essa modalidade de avaliação de caráter quantitativo não são recentes, mas vale retomar as discussões sobre ela, já que tem ganhado relevância no processo avaliativo nas escolas públicas. A avaliação externa vem cada vez mais se configurando como um dos indutores da qualidade do ensino, apesar de ter critérios unificados que podem ter caráter excludente e prejudicar as crianças das classes populares que vivem nas periferias urbanas e fazem parte de grupos socialmente marginalizados. Esse modelo de avaliação ainda faz uma equiparação equivocada entre desempenho e aprendizagem, reduzindo as concepções de infância, aprendizagem e avaliação, prevalecendo a dimensão técnica.

No trabalho “Considerações sobre a política de avaliação da alfabetização: pensando a partir do cotidiano escolar”, ESTEBAN (2012, p. 577) questiona a política de avaliação na educação brasileira, lembrando que “a reflexão sobre a avaliação precisa incorporar suas múltiplas dimensões e as questões relativas ao ensino, à aprendizagem e à concepção de infância que se entrelaçam na composição da vida escolar”. Afirma a importância de continuar enfatizando nas discussões sobre avaliação, a complexidade da dinâmica escolar, a construção de processos favoráveis às aprendizagens de todas as crianças e os movimentos socioeconômicos e culturais que demandam reformulação nas práticas cotidianas. Ressalta que o sentido da avaliação no contexto das políticas públicas continua desconsiderando os processos vividos, principalmente as políticas de avaliação da

alfabetização, tomando uma concepção reducionista da aprendizagem. Reafirma que a Provinha Brasil pretende diagnosticar o nível de desempenho das crianças, mas continua trabalhando com uma perspectiva seletiva e excludente, com metas e parâmetros que fundamentam a avaliação e a prática pedagógica cotidiana, com formação docente baseada em treinamento e reprodução de procedimento.

Em seu artigo “Políticas de avaliação da alfabetização: discutindo a Provinha Brasil”, MORAIS (2012) afirma as evidências da existência de uma grande distância entre o que é o ensino e a compreensão de leitura praticado nas salas de aula e o cobrado na Provinha Brasil; critica o poder de um exame externo determinar o currículo, induzindo os professores a priorizarem o ensino de determinado conteúdo; ressalta que a aplicação de exames diagnósticos não garante o direito à alfabetização. Diz que suas pesquisas revelam a insegurança vivida pelos professores nos últimos anos sobre o processo de alfabetização e como avaliar o desenvolvimento de seus/as alunos/as, defendendo um debate sobre os currículos de alfabetização nas redes públicas de ensino e a definição de metas claras de aprendizagem. Direciona necessidade de negociação com os órgãos responsáveis pelos exames de avaliação em larga escala para discutir as questões de concepção da avaliação (seus propósitos e matrizes de referências) e as formas de aplicá-los e utilizá-los nas redes públicas.

Em seus artigos, tanto ESTEBAN (2012) quanto MORAIS (2012) apontam que a Provinha Brasil não consegue avaliar os processos de alfabetização que acontecem nas escolas. Porém, não fazem referências específicas a como acontecem esses processos avaliativos nas turmas dos anos iniciais, que fazem a Provinha Brasil, como os professores avaliam, se registram o que avaliam, se fazem registros sobre as aprendizagens dos seus/as alunos/as.

Por último, foram verificados os bancos de dissertações e teses de programas de pesquisa em educação de algumas universidades no Rio de Janeiro. O quadro abaixo mostra a quantidade de trabalhos encontrados que tinham a avaliação como um de seus assuntos.

**Quadro 1** - Dissertações e teses sobre avaliação em algumas universidades no Rio de Janeiro.

UNIVERSIDADES		DISSERTAÇÃO	TESE	OBSERVAÇÕES
UFF		0	0	Não havia trabalho sobre avaliação, apesar de uma autora, que será um dos referenciais teóricos da pesquisa, ser uma das pesquisadoras do programa.
UERJ	PROPED	7	5	Nenhuma tem a avaliação como foco principal.
	FEBF	6	0	
	FFP	0	0	
UFRJ		3	0	
UNIRIO		7	0	

Fonte: Elaborado pela autora.

MOTA (2012) e BRAGA (2012) discutem em suas pesquisas de mestrado, os impactos dos exames externos no cotidiano da sala de aula, uma em escola municipal do Rio de Janeiro e a outra em escola municipal de Duque de Caxias. Ambas citam a distância entre a realidade do que é realizado na escola e parte do que é cobrado pelas avaliações externas. Também questionam a autonomia pedagógica do professor.

ALMEIDA (2013) em sua dissertação de mestrado diz que a fala dos professores dos municípios de Duque de Caxias e Rio de Janeiro demonstram uma multiplicidade de percepções em relação às avaliações externas, longe de revelar algum consenso a favor ou contra a realização das mesmas. O conhecimento deles sobre o tema foi construído na prática, apesar de alguns terem participado de cursos de formação promovidos pelos órgãos gestores. Os professores entrevistados não se posicionaram contra a avaliação nem a divulgação pública dos resultados, mas eram contrários à meritocracia e ao “ranqueamento” das escolas porque parece uma crítica ao trabalho desenvolvido, sem levar em consideração as condições de trabalho nas escolas. Essa pesquisa pode trazer pouca contribuição para este trabalho, pois traz a prática docente enfocando a sua relação com as avaliações externas, se há ou não preparação para os exames, o posicionamento dos professores e buscando trazer autores que defendam essa modalidade de avaliação.

Em contrapartida, COSTA (2011) que realizou sua pesquisa de mestrado em outra escola da rede municipal do Rio de Janeiro, constatou que os professores dessa escola apresentaram uma posição contrária à realização de avaliações externas, por elas não dialogarem com as realidades particulares deles e por

trazerem uma homogeneização de conteúdos, preferindo criar também seus instrumentos de avaliação. Porém, prevalece para eles a concepção de avaliação como medidas de resultados e não como processo.

Nessas e em outras dissertações ou artigos encontrados nas buscas relatadas anteriormente, as pesquisas e produções textuais sobre avaliação dão centralidade a cultura do exame e a relação das avaliações externas com o cotidiano da escola. Outras modalidades de avaliação, quando aparecem, são tratadas como coadjuvantes nesse grande espetáculo formado pelas avaliações em larga escala. Apesar de citar a Provinha Brasil como parte da realidade do segundo ano de escolaridade, que faz parte do ciclo de alfabetização, ela não é o foco deste trabalho. Houve a tentativa de investigar se os relatórios registram as avaliações realizadas pelas professoras e quais avaliações seriam essas, compreender o que é relevante para ser registrado, o que representa esse registro para prática pedagógica. A Provinha Brasil não apareceu como uma das avaliações importantes para esse registro.

Na pesquisa de doutorado “Avaliação como princípio de desenvolvimento profissional docente a partir da escrita de diários reflexivos”, Luis (2011) mostra a avaliação nos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública do Distrito Federal pelo viés da escrita das professoras. Elas refletiam sobre a avaliação que realizavam com seus/as alunos/as, através da escrita sobre as suas práticas, cada uma sendo porta-voz de o *saber avaliar* que foi desenvolvido com a experiência profissional. A pesquisadora questionou o que orienta e define as escolhas e práticas das professoras sobre avaliação; trouxe a avaliação com um papel decisivo na prática pedagógica, mostrando a relação da avaliação com o processo de autoformação do professor, que permite uma reflexão crítica e comprometida com a busca do redirecionamento da sua prática. Contudo, não aborda a escrita que o professor faz sobre o estudante e as suas aprendizagens, em um material que acompanhará a vida escolar dessa criança.

Verifica-se por meio dos trabalhos analisados, a ausência de pesquisas que tratem dos procedimentos ou registros que são utilizados na avaliação praticada no cotidiano do ciclo de alfabetização, na perspectiva da promoção da aprendizagem. O debate principal gira em torno das políticas de avaliação em larga escala e/ou externas. Sabemos da importância de discutir essas políticas, mas não seria necessário dar protagonismo ao que é realizado pelos atores/autores da escola? A

dimensão técnica que também está presente em uma avaliação formativa e transformadora fica invisibilizada, como se ela não acontecesse nas salas de aulas.

Também através da observação desses trabalhos, parece que o relatório descritivo caiu em desuso, mas ele ainda é utilizado na rede municipal de Duque de Caxias para registrar a aprendizagem das crianças durante um bimestre inteiro. Possivelmente, ele ainda é usado em tantas outras redes de ensino no Brasil. Como fica o relatório descritivo nesse contexto? Quando foi implementado nessa rede na década de 90 do século passado, os autores que embasaram essa escolha foram Cipriano Luckesi e Jussara Hoffmann.

Para a fundamentação teórica desta pesquisa, trabalhou-se com as obras dos seguintes autores: FERNANDES, Claudia (2007, 2008, 2009, 2010, 2014), FERNANDES, Domingues (2009), FETZNER (2007, 2008, 2014), FREITAS (2014), HOFFMANN (2009, 2014a, 2014b), LUCKESI (2005), VILLAS BOAS (2011, 2012, 2013) por suas contribuições sobre avaliação; FREIRE (1987) no que diz respeito à educação transformadora; SAMPAIO (2003, 2007, 2014) sobre o cotidiano e os saberes da escola; ESTEBAN (2001, 2009, 2010, 2012, 2013a, 2013b) por suas contribuições tanto sobre avaliação quanto sobre a hierarquização de saberes; CLANDININ E CONELLY (2011) e GINZBURG (1991) no aspecto metodológico.

### **1.3 – Um pouco do histórico dos Ciclos no Brasil**

O debate acerca da ideia de não-reprovação nas séries iniciais já existia no início do século passado. Nessa mesma época, houve uma promoção em massa por causa da falta de vagas no antigo ensino primário e por causa das altas taxas de reprovação. Com as mesmas justificativas, houve a implementação da promoção automática na década de 50. No final dessa década, aconteceram experiências pioneiras de políticas de não-retenção, que também visavam aumentar o número de vagas na escola, mas tentavam eliminar a retenção nos primeiros anos do ensino primário, utilizando um padrão de organização escolar que era utilizado nos países ditos mais desenvolvidos. Algumas dessas experiências foram: a reforma da educação primária, no Rio Grande do Sul; promoção por rendimento efetivo, em São Paulo; organização do ensino primário em fases ou etapas, no Distrito Federal; organização em níveis, em Pernambuco e em São Paulo; sistemas de avanços progressivos, em Santa Catarina; bloco único, no Rio de Janeiro. (MAINARDES, 2007).

Almeida Júnior (1957) e Dante Moreira Leite (1959) já apontavam, ao final dos anos 50, a necessidade de se tomar a medida da promoção automática acompanhada de outras medidas no nível escolar: rever as programações, reorientar os critérios de avaliação, preparar o professor, dentre outras. No entanto, uma revisão bibliográfica na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP), ao longo das décadas de 50 e 60 nos permitiu concluir que houve uma distância entre as considerações tecidas acerca das medidas necessárias para a implantação da promoção automática nas escolas e a implantação das políticas de promoção automática que se seguiriam nas décadas seguintes. (FERNANDES, C., 2000)

O termo “ciclo” foi utilizado pela primeira vez para designar uma política de não-reprovação em 1984, na implementação do Ciclo Básico de Alfabetização (CBA), da rede estadual de São Paulo. Porém, o termo “ciclo” havia sido mencionado na educação brasileira na Reforma Francisco Campos (década de 1930) e na Reforma Capanema (1942/1946) para designar o agrupamento dos anos de estudo (MAINARDES, 2007). As principais justificativas para a implementação do CBA foram: democratizar o acesso ao conhecimento; oferecer mais tempo para a aprendizagem; reduzir a seletividade; incorporar avanços da psicologia, da psicolinguística, da sociolinguística, das metodologias de alfabetização; e ainda, reduzir as taxas de reprovação e evasão. Essa experiência tornou-se referência e suas ideias passaram a ser debatidas e estudadas em diferentes cidades do Brasil.

No início da década de 90, os ciclos (de alfabetização, de aprendizagem, de formação) foram implementados por alguns partidos políticos em suas administrações públicas. Além do projeto de São Paulo, os projetos pioneiros foram: Escola Plural (1995), em Belo Horizonte; Escola Cidadã (1996), em Porto Alegre. Essas experiências influenciaram a implementação de projetos similares em outras cidades, como: Escola Candanga (1997), no Distrito Federal; Escola Cabana (1997), em Belém; Escola Sem Fronteiras (1997), em Blumenau. Políticas de organização da escola em ciclos também aconteceram em várias redes de ensino: Duque de Caxias (1994), Ceará (1998), Chapecó (1998), Caxias (1998), Vitória da Conquista (1998), Niterói (1999), Curitiba (1999), Mato Grosso (2000), Ipatinga (2001), Ponta Grossa (2001), Criciúma (2003), entre outras. Além das justificativas apresentadas nas experiências anteriores, também havia a intenção de mudar a estrutura da escola, através do currículo, do estilo de ensino, da avaliação e da promoção dos estudantes. Ao longo dessa década, a organização da escola em ciclos foi ampliada



para além das séries iniciais. Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n 9394/96), a educação básica pode organizar-se em diferentes modalidades, incluindo séries e ciclos, e pode adotar diferentes formas de promoção, uma delas foi a progressão parcial. Com isso, houve uma maior implementação de políticas de caráter conservador, utilizando o regime de progressão continuada, buscando regularizar o fluxo escolar e eliminar a cultura da repetência, sem propor transformações radicais no contexto escolar, no currículo, na avaliação. Algumas experiências de ciclos foram transformadas em progressão parcial (MAINARDES, 2007).

Embora, a discussão dos ciclos, diga respeito à forma como se pode organizar a escolaridade, tal discussão, no Brasil, apresenta-se fortemente relacionada às questões relativas à repetência e evasão. Essa temática ganha força e se justifica atualmente, a partir da argumentação de que, se a repetência nas escolas das redes públicas de ensino, já era motivo de preocupação desde o início do século XX, ainda permanece como um grande problema a ser equacionado, ainda no início do século XXI. (FERNANDES, 2009)

A partir dos anos 2000, as experiências com ciclos que estenderam-se para todo o ensino fundamental diminuíram, permanecendo, entretanto, com força, apenas no Ciclo de Alfabetização. Segundo Claudia Fernandes (2012), tal fato pode ocorrer devido a uma maior consolidação teórica e pedagógica acerca dos ciclos nesse segmento, devido à formação dos professores e professoras que aí atuam e também devido à implementação de programa do governo federal Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) que prevê o ciclo de alfabetização para os três primeiros anos do ensino fundamental sem retenção dos estudantes entre eles.

Apesar das justificativas pedagógicas serem relevantes, a implantação dos ciclos também se baseou em justificativas políticas, já que serviria para tentar resolver o problema da repetência nas séries iniciais do ensino fundamental nas escolas públicas (FERNANDES, Claudia, 2009). Porém, apenas implantar os ciclos de forma parcial ou fragmentada pouco contribuiu/contribuiu para modificar as práticas pedagógicas. É necessário transformar a escola, mudar a lógica na prática cotidiana, construir novas concepções de tempo escolar, espaço escolar, currículo, metodologia, avaliação.

#### 1.4 – O ciclo de alfabetização em Duque de Caxias

Para compreender o processo de avaliação do ciclo de alfabetização da rede municipal de ensino de Duque de Caxias, é importante fazer o movimento de olhar a partir do processo de implementação do mesmo. As características do seu contexto poderão dar pistas sobre o que será relevante para iniciar a discussão sobre a função e a importância do relatório descritivo no atual cotidiano da escola.

O município de Duque de Caxias, situado na região da Baixada Fluminense, no estado do Rio de Janeiro, possui um pouco mais de 855.000 habitantes, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2015). Possui 175 escolas ou creches da rede municipal de ensino, sendo 145 com turmas do Ensino Fundamental.

De acordo com os documentos “Histórico do Ciclo de Alfabetização”, “Boletins Informativos” de 1999 e alguns documentos mais recentes, disponíveis na Coordenadoria do Ensino Fundamental, da Secretaria Municipal de Duque de Caxias, o processo de implantação e implementação do Ciclo de Alfabetização nessa rede de ensino, aconteceu da seguinte forma:

**Quadro 2** – Histórico do ciclo na rede municipal de ensino de Duque de Caxias

Ano	Principais fatos
1989	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Início das discussões sobre o Ciclo de Alfabetização por causa dos índices de evasão e repetência nas séries iniciais do Ensino Fundamental.</li> <li>• Elaboração do projeto “Repensando a Alfabetização”, que pretendia redefinir concepções a respeito da alfabetização.</li> </ul>
1992	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Continuação do projeto “Repensando a Alfabetização”: profissionais de algumas unidades escolares foram envolvidos em encontros com assessoria da Universidade do estado do Rio de Janeiro (UERJ) para oferecer base teórica para as ações que seriam implementadas, e visitas ao Colégio de Aplicação da mesma universidade (CAP/UERJ), para observação de práticas pedagógicas.</li> </ul>
1993	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Modificação do sistema de seriação, transformando a antiga classe de alfabetização e a 1ª série em um ciclo de dois anos de escolaridade.</li> <li>• Continuação do projeto “Repensando a Alfabetização”: Encontros mensais com todos os orientadores educacionais e pedagógicos da rede, buscando favorecer a articulação entre os atores do fazer pedagógico que estavam nas escolas. Nessa nova abordagem pretendida para a alfabetização, havia o objetivo de democratizar a escola, reformulando a prática pedagógica e avaliação.</li> </ul>
1994	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Implantação do Ciclo de alfabetização em todas unidades escolares da rede e a criação de polos de ação pedagógica (PAP's) que promoviam encontros de estudo para os professores do Ciclo de Alfabetização e da 2ª série e para os orientadores educacionais e pedagógicos.</li> </ul>
1995	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaboração e unificação da proposta curricular do Curricular do Ciclo de</li> </ul>

	<p>Alfabetização, com a inclusão da 2ª série nesse ciclo.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Debate sobre o sistema de avaliação.</li> <li>• Distribuição para as escolas do livro “Ciclo de Alfabetização nas escolas públicas municipais de Duque de Caxias”</li> </ul>
1996	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Início da utilização de relatórios descritivos no sistema de avaliação do Ciclo de Alfabetização.</li> <li>• Início da construção da Proposta Curricular da Educação Infantil e das 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental, considerando a inter-relação da 3ª e 4ª séries com o Ciclo de Alfabetização.</li> <li>• Entrega dos seguintes materiais para as escolas: <ul style="list-style-type: none"> <li>- “A escola em Movimento – Avaliação do Processo Ensino Aprendizagem”;</li> <li>- “A escola em movimento – Avaliação Escolar”;</li> <li>- “Reorientação Curricular – Educação Infantil, Ciclo de Alfabetização, 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental”;</li> <li>- “Caderno Pedagógico do Ciclo de Alfabetização – Língua Portuguesa e Artes, Matemática, Ciências e Estudos Sociais.”</li> </ul> </li> </ul>
1997	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Continuação dos encontros com professores do Ciclo de Alfabetização e orientadores educacionais e pedagógicos e com professores de 3ª e 4ª séries para a implementação da proposta curricular.</li> <li>• Projeto “Levantamento de informações do Ciclo de Alfabetização. As estratégias utilizadas para acompanhar a consolidação dessa nova proposta, revelaram que a maior dificuldade dos professores era compreender o processo de avaliação continuada, principalmente a não retenção do 2º para o 3º ano do ciclo e alfabetização.</li> <li>• Início das discussões com os professores de 5ª a 8ª série para a construção de uma proposta curricular que a atendesse às especificidades desse segmento de ensino e que tivesse os mesmos pressupostos político-filosóficos dos demais segmentos.</li> <li>• Professores dos diferentes segmentos definiram coletivamente os princípios para a construção da Proposta Curricular da Rede Municipal.</li> </ul>
1998	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formação da equipe de implementadores do Ciclo de Alfabetização e da equipe de 5ª a 8ª série.</li> <li>• Encontros de professores de todo Ensino Fundamental para a construção da proposta de reestruturação curricular e para a elaboração dos seus Objetivos Gerais Formadores.</li> </ul>
1999	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Continuação das discussões sobre a Reestruturação Curricular.</li> <li>• Apresentação dos Objetivos Gerais Formadores e início da elaboração dos objetivos por área curricular.</li> <li>• Encaminhamento do questionário “Refletindo a Ação Pedagógica” para as escolas, com o objetivo de verificar os avanços, entraves e expectativas dos professores em relação ao Ciclo de Alfabetização.</li> <li>• Distribuição para as escolas dos livros: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Por uma nova prática de avaliação;</li> <li>- Diretrizes para a construção coletiva do Projeto Político- Pedagógico das Escolas Municipais;</li> <li>- Regimento escolar.</li> </ul> </li> <li>• Implantação, em caráter experimental, da agenda de registro diário (substituindo o diário de classe) para registrar o cotidiano do Ciclo de alfabetização e auxiliar o professor na construção do novo modelo do relatório descritivo.</li> </ul>
2000	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análise do material “Refletindo a Ação Pedagógica”, que apontava a necessidade de ampliar a proposta do Ciclo.</li> <li>• Encontros para elaboração de novos “Registros Diários” e “Relatórios Descritivos”. Os professores decidiram não utilizar o material “Registros Diários”,</li> </ul>

	voltando a utilizar o modelo anterior de diário para registro de frequência e atividades, e pelo preenchimento semestral dos relatórios descritivos. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sistematização dos objetivos por área curricular, realizada pelos representantes dos polos de discussão e pelos grupos de trabalho de profissionais que atuavam na Secretaria Municipal de Educação.</li> </ul>
2002	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lançamento do material “Princípios teóricos”.</li> </ul>
2004	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lançamento da “Proposta Curricular Escola em Movimento – uma construção permanente”.</li> </ul>
2005	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Consulta às escolas, através de ofícios, sobre os registros avaliativos da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos.</li> <li>• Manutenção dos relatórios descritivos no Ciclo de Alfabetização e retorno das notas como forma de registro da avaliação nos demais anos do Ensino Fundamental</li> </ul>
2014	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Consulta às escolas sobre o perfil do professor do ciclo de alfabetização.</li> </ul>
2015	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Questionário individual para todos os professores do Ciclo de Alfabetização da rede responderem sobre sua prática pedagógica e sua formação profissional.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora.

Em primeiro lugar, como se pode analisar, a implementação dos ciclos de alfabetização para os dois primeiros anos do ensino fundamental, em 1989, em Duque de Caxias, ocorreu, como apontou Claudia Fernandes (2009), devido aos altos índices de evasão e repetência.

O material “Princípios Teóricos” de 2002 apontava a construção de uma proposta pedagógica que manifestasse a realidade da rede municipal de ensino de Duque de Caxias, com os princípios do processo escolar em uma sociedade em transformação. As obras de Freire, Piaget, Vygotsky e Wallon fundamentaram uma proposta de prática pedagógica sociointeracionista, que aceitasse a diversidade humana como eixo fundamental para transformar as ações de ensinar e aprender, em que as relações professor-estudante fossem repensadas e reorganizadas em um movimento dialógico que visasse a socialização de conhecimentos e a construção de novos saberes. Autores como Ivani Fazenda, Edgar Morin, Nilbo Ribeiro Nogueira, Celso Vasconcellos e Antoni Zaballa também foram citados como referenciais teóricos utilizados para a nova proposta pedagógica. Além desses autores de renome, foram citados os representantes dos professores, os gestores e as equipes pedagógicas implicados na elaboração das diretrizes curriculares por área de conhecimento.

A “Proposta Curricular Escola em Movimento – uma construção permanente” (2004), concebia a educação e a escola através da ideia de constante movimento, diálogo e construção, levando em consideração as transformações da sociedade.

Tal proposta pedagógica, que está em vigência, aponta uma organização do ensino por meio de ciclos quando explica como deve ser a prática avaliativa nas escolas.

A prática avaliativa que a proposta pedagógica do município de Duque de Caxias enseja se constitui como ação exercida permanentemente reflexiva, contínua, na busca por alternativas pedagógicas para a efetiva aprendizagem do aluno. Uma proposta que minimiza obstáculos ao ritmo evolutivo dos alunos por meio dos ciclos, dos projetos de aceleração de estudos e busca desenvolver ações educativas de retomada das dificuldades observadas no cotidiano escolar. (Proposta Pedagógica Escola em Movimento, 2004, p.106)

Entretanto, a extensão dos ciclos para os demais anos do ensino fundamental nunca aconteceu nessa rede. O Ensino Fundamental continua organizado em ciclo e séries, com base em outros documentos, como o Regimento Escolar<sup>1</sup>. O ciclo de alfabetização abarca os três primeiros anos de escolaridade e a seriação acontece do 4º ao 9º ano.

Em 2005, com a mudança da gestão do município, os debates coletivos sobre a proposta curricular e os ciclos foram perdendo espaço. Logo no início do ano, as escolas receberam um questionário sobre a mudança do registro da avaliação. Tais respostas não foram debatidas e/ou tratadas de forma qualitativa. Apenas dados quantitativos foram levados em consideração. A maioria das unidades escolares optou por manter os relatórios descritivos no Ciclo de Alfabetização e trocar os conceitos utilizados para registrar a avaliação da 3ª a 8ª série (AO – Atingiu os objetivos, AP – Atingiu parcialmente e NA – Ainda não atingiu os objetivos) por notas de 1,0 a 10, que são compostas por quatro instrumentos avaliativos, valendo 2,5 cada. As escolas que manifestaram a vontade de debater as concepções sobre avaliação antes de fazer a opção por qualquer outra forma de registro, não foram ouvidas ou computadas. Como a opção feita pelos professores no ano 2000, por preenchimento semestral dos relatórios descritivos não foi registrada no Regimento Escolar ou na Proposta Pedagógica, o preenchimento bimestral voltou a vigorar.

---

1. <sup>1</sup> O Regimento Escolar é o documento legal da Secretaria Municipal de Educação que fixa a organização administrativo-didático-pedagógica e disciplinar dos estabelecimentos de ensino, ficando sob a responsabilidade de cada Unidade Escolar a construção de sua Proposta Pedagógica que, em linhas básicas, deverá integrar-se ao Regimento da SME.

Desde então, a divisão da Secretaria de Educação responsável pelo Ensino Fundamental ocupou-se em fazer formações para os professores da rede. Tais formações estavam em consonância com as formações promovidas pelo MEC (em anos anteriores ou em concomitância) e com as avaliações externas. A discussão coletiva ou por pólos sobre as concepções pedagógicas e avaliativas não aconteceu como um movimento de rede. O movimento tão falado na proposta pedagógica passou a depender de movimentos próprios de cada escola, em parceria com instituições de ensino. Os trabalhos realizados por algumas escolas ganharam destaque por suas parcerias com pesquisadores de universidades públicas. Porém, a maioria das escolas não teve seu trabalho visibilizado ou não realizou esse movimento de discussão e estudo.

Em 2014, todas as equipes de professores, orientadores educacionais e/ou pedagógicos e gestores, foram convidadas pela Secretaria Municipal de Educação, para responder coletivamente por escola sobre as características que o professor do Ciclo de Alfabetização precisa ter, com o intuito de começar a construção do perfil do professor alfabetizador dessa rede. Das 174 escolas existentes nesse período, 71% entregaram os questionários respondidos.

No início de 2015, todos os professores do Ciclo foram convidados a responder individualmente um questionário sobre a sua formação e a sua prática pedagógica. Os dados de tais questionários foram computados pela Coordenadoria do Ensino Fundamental.

Ainda nesse ano, ficou acordado entre a Secretaria Municipal de Educação e o Sindicato dos professores (SEPE) que no ano de 2016 haveria um Fórum sobre Avaliação para discutir as concepções e as práticas avaliativas da rede municipal de Duque de Caxias.

### **1.5 - Caracterização do campo de pesquisa: escola “L”**

Para buscar compreender como acontece a relação entre o relatório descritivo e as práticas avaliativas das professoras do ciclo de alfabetização da rede municipal de Duque de Caxias, foi feita a opção por realizar um estudo de caso, colocando o olhar em apenas uma escola, com a diversidade, os dilemas, as contradições, as potencialidades que emergem nos seus fazeres.

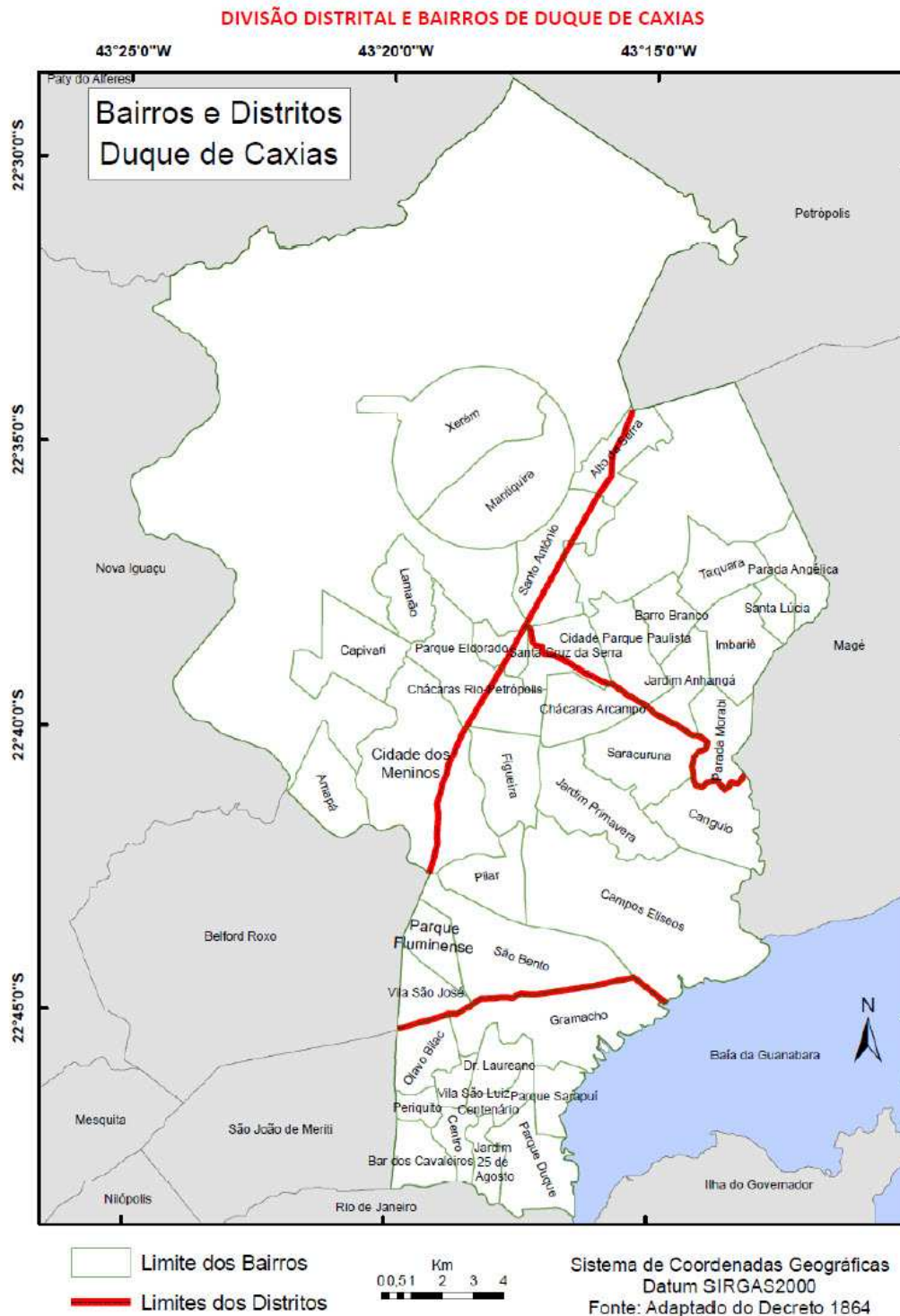
A escolha por apenas uma escola para a pesquisa de campo foi mantida mesmo após a mudança da metodologia. Como a pesquisa narrativa “destina-se ao

entendimento e à composição de sentidos da experiência” (CLANDININ E CONELLY, 2011, p. 119), através dela e do paradigma indiciário (GINZBURG, 1991), foi possível pensar sobre as experiências vividas pelas professoras e pelos estudantes da escola “L”, buscando pistas que ajudassem a recontar as histórias, sobre os relatórios descritivos do ciclo de alfabetização, vividas nesse “espaço/tempo” (ALVES E GARCIA, 2000, p. 12).

O critério para a escolha da escola foi ter o perfil semelhante a maioria das escolas da rede, que oferece apenas a Educação Infantil e o primeiro segmento do Ensino Fundamental, sem se destacar por seu trabalho pedagógico, por sua localização ou por sua estrutura física.

O município de Duque de Caxias é dividido em quatro distritos: 1º- Duque de Caxias, 2º- Campos Elíseos, 3º- Imbariê, 4º- Xerém, em seus 465 km<sup>2</sup>. Seus limites estendem-se, atualmente, aos municípios de Rio de Janeiro, São João de Meriti, Nova Iguaçu, Magé, Petrópolis e Miguel Pereira. A escola está situada no primeiro distrito, em um bairro próximo ao início da Rodovia Washington Luís, como mostra o mapa:

**Figura 1** – Mapa da distribuição dos distritos de Duque de Caxias



Fonte: <http://www.youblisher.com/p/1132907-Atlas-de-Duque-de-Caxias/>

A escola tem equipe pedagógica completa, com diretora, orientadora educacional, orientadora pedagógica, professoras regentes de turma, professora



dinamizadora de leitura e professora de atendimento educacional especializado (antiga sala de recursos). Ainda conta com profissionais como auxiliar administrativo, inspetor de disciplina, merendeiras e porteiro.

O prédio é composto de andar térreo e subsolo. No andar térreo, encontram-se cinco salas de aula, uma sala de leitura, secretaria, sala de professores, sala da orientação educacional e pedagógica, sala da direção, um banheiro para funcionários, banheiro feminino e banheiro masculino para estudantes. No subsolo encontram-se duas salas de aula, a cozinha, o refeitório (que também funciona como pátio para brincadeiras e espaço para os eventos da escola), a cozinha e banheiro feminino e banheiro masculino para estudantes. Não há quadra ou pátio externo.

A unidade escolar tem um pouco mais de 300 estudantes matriculados na Educação Infantil e no primeiro segmento do Ensino Fundamental. Os turnos de aula funcionam de 7h às 11h e de 13h às 17h. O projeto Mais Educação acontece de 9h45 às 14h30.

O Projeto Político-pedagógico é composto por introdução, caracterização da escola (dados de identificação da escola, dados sobre os recursos humanos, organização das turmas, histórico da instituição, características do prédio e sua estrutura), marco referencial (marco situacional, marco conceitual e marco operacional), justificativa, filosofia da escola, diagnóstico, objetivos, dimensão administrativa, dimensão pedagógica (concepção da escola, concepção de profissional da educação, concepção de aluno, concepção da relação da família-escola) avaliação e atualização do projeto político-pedagógico, considerações finais e anexos. Os referenciais teóricos utilizados para a construção do documento foram Danilo Gandin, Paulo Freire e Philippe Perrenoud. Além disso, há referências aos documentos da rede, como Proposta Pedagógica e Regimento escolar. Não há registros de como foi o processo para a construção do projeto e a efetiva participação da comunidade escolar. Neste ano de 2015 foram realizadas algumas atualizações sobre os recursos humanos e sobre eventos promovidos na escola. Quanto ao processo avaliativo e o relatório descritivo, o projeto político e pedagógico da escola apenas cita/copia as orientações contidas nos documentos da rede já citados no capítulo 2.

No início do ano de 2015, após a autorização da SME, através do Centro de Pesquisa e Formação Paulo Freire, comecei a frequentar a escola para a realização

desta pesquisa. Nas conversas com a diretora, pude saber quais professoras trabalharam em turmas do Ciclo de Alfabetização no ano de 2014 e que permaneceram na escola, possibilitando a realização de entrevistas e a leitura de relatórios. A diretora afirmou que estava disposta a colaborar com a pesquisa, disponibilizando tanto o espaço quanto as atividades/reuniões realizadas na escola.

Ainda no primeiro bimestre, em um dos dias destinados para a escrita/elaboração do relatório descritivo no calendário da rede municipal de ensino de Duque de Caxias, conversei com quatro professoras sobre a possibilidade de suas participações na pesquisa, apresentando a proposta de trabalho, ouvindo suas indagações e sugestões. As professoras selecionadas para essa conversa inicial foram as professoras que tiveram turmas do ciclo de alfabetização na escola “L” no ano de 2014 e permaneceram na escola.

Das quatro professoras consultadas sobre possível colaboração para a pesquisa, uma mostrou-se disposta a colaborar logo de início, dizendo que seria importante participar de uma pesquisa como essa, já que ela tem muitas dúvidas/questões em relação aos relatórios. Logo separou relatórios de alguns estudantes com características bem diferenciadas uns dos outros para que a pesquisa tivesse uma “visão geral” dos seus relatórios. Outras duas professoras aceitaram participar, colocando seus relatórios à disposição, mas preferiram que a escolha dos relatórios fosse realizada através da secretaria da escola, de forma aleatória. Também, solicitaram que as entrevistas fossem realizadas de forma a não atrapalhar o andamento dos seus trabalhos. Outra professora consultada mostrou-se disposta a participar, porém estava preocupada de não poder ajudar muito, já que estava gestante, precisando ficar ausente da escola durante alguns dias por causa de algumas licenças médicas. Para não colocar em risco a continuidade da pesquisa, a última professora não permaneceu no grupo de professoras que participariam das entrevistas e teriam seus relatórios lidos e analisados. Assim, três professoras permaneceram na realização da pesquisa, com seguintes perfis e identificações:

**Quadro 3** – Professoras do Ciclo de Alfabetização da escola “L”:

<b>PROFESSORA / CÓDIGO DE IDENTIFICAÇÃO</b>	<b>ANO / ETAPA DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO DE ATUAÇÃO</b>	<b>ANO DE INGRESSO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE DUQUE DE CAXIAS</b>	<b>TITULAÇÃO / FORMAÇÃO</b>
1	1º ano do ciclo	1987	Especialização em Gestão Escolar / Graduação em Psicologia
2	2º ano do ciclo	2007	Especialização em Adm., Sup. e Ori. Educativa / Graduação em Pedagogia
3	3º ano do ciclo	2002	Graduação em Pedagogia

Fonte: Elaborado pela autora.

As professoras foram identificadas pelo algarismo correspondente ao ano do ciclo de alfabetização que elas preencheram os relatórios descritivos pesquisados.

A princípio, os participantes das entrevistas seriam apenas três professoras (uma de cada ano do ciclo de alfabetização), mas no decorrer da pesquisa surgiu a necessidade de entrevistar estudantes e responsáveis. Compreendendo que os estudantes e seus responsáveis são sujeitos diretamente ligados a esse documento, já que os relatórios são sobre o desenvolvimento da criança na escola e os pais têm acesso a esse registro nas reuniões de responsáveis, seria de fundamental importância ouvi-los sobre suas impressões, seus entendimentos sobre os relatórios descritivos.

Porém, também houve a necessidade de perceber alguns limites de uma pesquisa de mestrado. A busca por tentar decifrar os relatórios descritivos através de entrevistas com três professoras do ciclo de alfabetização e com dez estudantes, e de trinta e seis relatórios descritivos já resulta em muitos textos de campo para representar parte da história dos relatórios descritivos na escola “L”. Ouvir os responsáveis dos estudantes sobre os relatórios descritivos que leem e assinam sobre os seus filhos e suas aprendizagens, tentando decifrar suas impressões e relações poderia produzir um material de campo riquíssimo, porém grande, que poderia não ser alcançado no texto da pesquisa em tão pouco tempo. Assim, aconteceu a opção por vivenciar a experiência apenas pelas vozes dos estudantes,

das professoras do ciclo de alfabetização, dos documentos e dos autores que embasaram a bibliografia.

## CAPÍTULO II - A AVALIAÇÃO NA SALA DE AULA

A avaliação é uma das práticas pedagógicas em que permanência e mudança convivem.

Maria Teresa Esteban, 2010

A aprendizagem é imensurável, está em constante movimento, é relacional, dinâmica, complexa. A avaliação também é relacional. Não é absoluta porque nada traduz a aprendizagem. A avaliação pode dar indicadores sobre o que o estudante sabe, mas também pode partir de princípios falsos. Porém, é possível criar propostas para dar visibilidade à aprendizagem.

Claudia Fernandes (2014, p. 120) alerta que “transformar a prática avaliativa em prática de aprendizagem está diretamente relacionado com a forma como o sistema de avaliação é concebido e com os instrumentos e a metodologia de avaliação adotada”. Uma determinada concepção sobre aprendizagem está ligada a uma determinada concepção de avaliação. A avaliação necessariamente remete a uma prática. Pensa-se no que será usado para ensinar isso ou aquilo. Planeja-se a metodologia, o recurso, os procedimentos que serão utilizados. A avaliação não pode ser deslocada do pedagógico, do currículo. Eles precisam estar atrelados, fazendo sentido, sendo uma ação contextualizada.

Segundo Domingos Fernandes (2009, p. 40) “a avaliação pode e deve ter um papel relevante no desenvolvimento de aprendizagens complexas, desenvolvimento moral e no desenvolvimento socioafetivo dos alunos”. Assim, neste capítulo discute-se a avaliação para as aprendizagens, os instrumentos/procedimentos utilizados para a avaliar e o relatório descritivo. Tais aspectos aparecem entremeados por considerações teóricas e pelas falas das professoras da escola “L”, que foram ditas nas entrevistas. Na perspectiva da pesquisa narrativa, a entrevista é “um método amplamente utilizado de criação de textos de campo” (CLANDININ E CONELLY, 2011, p. 153) e pode ser utilizada através de “transcrições parciais de segmentos da entrevista gravada, dependendo do interesse do pesquisador” (idem).

Além disso, identifica o que foi apontado pelos professores do ciclo de alfabetização de Duque de Caxias como relevante para avaliar a aprendizagem de seus/as alunos/as e como se sentem em relação à elaboração do relatório descritivo.

## 2.1 - A avaliação na escola

Para começar a compreender a avaliação na escola, é preciso buscar entender que tipo de sociedade queremos construir com a participação da escola. A luta pela mudança da sociedade, que reconheça e acolha as diferenças também acontece na atuação nas salas de aula, nas escolas. A escola tem diferentes objetivos, como o desenvolvimento das potencialidades dos sujeitos a partir dos conhecimentos construídos historicamente, da vivência das relações sociais e do desenvolvimento de valores e atitudes. O estudante precisa ser incluído no processo de produção de conhecimento, inclusive na avaliação. A avaliação perpassa esses objetivos, de maneira formal ou informal.

A avaliação formal envolve a utilização de técnicas, procedimentos, instrumentos de avaliação claros, com resultados da avaliação, que podem ser examinados objetivamente pelo estudante. A avaliação informal engloba os juízos de valor sobre o estudante por parte do professor, construídos na interação cotidiana. Nem sempre é acessível ao estudante, pode influenciar nos resultados e costuma tomar mais tempo que a formal.

Há diferentes níveis de avaliação, que há alguns anos podemos perceber alguns de seus instrumentos na escola. De acordo com FREITAS (2014) são três níveis de avaliação que podem estar presentes na escola e precisam estar integrados. Considerando as concepções que eles podem ter como princípios, foi organizado o quadro abaixo:

**Quadro 4 – Níveis de avaliação segundo FREITAS (2014).**

Níveis de avaliação	Características da avaliação	
	Inclusiva	Excludente
<b>Micro</b> Sala de aula	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Avaliação de processo / investigativa</li> <li>- Participação dos alunos nas ações avaliativas</li> <li>- Engloba as dimensões social, política, ética, afetiva e técnica</li> <li>- Valoriza interações e mediações constituintes da aprendizagem</li> <li>- Utiliza conceitos e instrumentos críticos para analisar o conteúdo da avaliação e a utilização da mesma</li> <li>- Processo de produção de conhecimento que procure incluir o aluno</li> <li>- Parte do processo pedagógico da sala de aula</li> <li>- Aceita o erro como parte do processo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Avaliação de produto/resultado</li> <li>- Concepção classificatória</li> <li>- Dimensão técnica com lugar de destaque</li> </ul>

<p><b>Meso</b> cada escola pelo seu coletivo</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Processo que envolve os atores da escola, com vistas a negociar patamares adequados de aprimoramento, a partir dos problemas concretos vivenciados por ela</li> <li>- Processo de apropriação da escola pelos seus atores, no sentido de que esses têm um projeto e um compromisso social</li> <li>- Apropria-se dos problemas da escola para demandar do Estado as condições necessárias ao funcionamento dela</li> <li>- Compromisso dos que fazem a escola com os resultados dos seus alunos</li> <li>Ponto de encontro entre os dados provenientes tanto da avaliação dos estudantes feita pelo professor, como da avaliação dos estudantes feita pelo sistema</li> <li>- Qualidade negociada</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Objetivistas, tecnocráticas, quantitativistas e produtivistas</li> <li>-Intenção de medir, classificar, comparar e hierarquizar de modo considerado neutro e objetivo</li> <li>- Ilusão de que possa avaliar o aluno, a escola e os professores</li> </ul>
<p><b>Macro</b> Em redes de ensino (país, estado ou município)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quando conduzida com metodologia adequada pode trazer importantes informações sobre o desempenho dos estudantes, dados sobre os professores, condições de trabalho e funcionamento das escolas de uma rede</li> <li>- A unidade responsável deveria ser o município e não a federação e não o estado</li> <li>- Constituição de conselho gestor da avaliação da rede composto por representantes dos vários segmentos (administração pública, profissionais da escola, pais de estudantes)</li> <li>- Conselho acompanha a formulação de conceitos que orientarão a avaliação e a operacionalização do processo de avaliação, delegar a uma equipe técnica a elaboração de uma matriz de referência para a produção da avaliação</li> <li>Processo de comunicação com a comunidade da escola</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Objetivistas, tecnocráticas, quantitativistas e produtivistas</li> <li>- Intenção de medir, classificar, comparar e hierarquizar de modo considerado neutro e objetivo</li> <li>- Ilusão de que possa avaliar o aluno, a escola e os professores</li> <li>- Instrumento de controle</li> <li>- Afere apenas um dos elementos da cultura: alguns conhecimentos e informações</li> <li>- Promove a formação de seres que respondam adequadamente a esses exames / redução do papel da escola</li> <li>- Não favorece uma educação enquanto construção de personalidades humano-históricas</li> <li>- Concepção de competência centrada na eficiência e na produtividade</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora.

Os diferentes níveis de avaliação podem partir de premissas que valorizem o resultado, que sejam classificatórias e tecnocráticas ou de concepções que valorizem o processo e que sejam mais formativas, investigativas, emancipatórias.

Alguns autores (FERNANDES, 2009; FERNANDES, 2014; ESTEBAN, 2001) afirmam que a forma como a avaliação se organiza não está desvinculada da concepção acerca da aprendizagem.

Domingos Fernandes (2009) faz uma análise sobre a avaliação, trazendo a caracterização das gerações de avaliação identificadas pelos autores Guba e Lincoln: a avaliação como medida, a avaliação como descrição, a avaliação como juízo de valor e a avaliação como negociação e construção.

Nos anos sessenta/setenta do século XX, as práticas avaliativas realizadas nas escolas tinham uma concepção mais técnica, classificatória, seletiva, descontextualizada, com maior foco nos desempenhos acadêmicos. Testes bem elaborados podiam medir o que foi aprendido. O estudante não era visto como parte da avaliação, o resultado do seu teste que serviria para dar base para uma média, um padrão de aprendizagem. Outros fatores, além dos resultados dos estudantes, passaram a ser considerados na avaliação. Um currículo com objetivos planejados poderia contribuir para que o estudante atingisse o que foi previamente definido e para que a avaliação pudesse descrever até que ponto o estudante atingiu os objetivos. Depois, além do caráter técnico e descritivo, alarga-se a concepção sobre a avaliação de forma a compreender que também possibilitaria que fossem formulados juízos de valor sobre os estudantes. Os professores, os pais, as crianças, os contextos de ensino e aprendizagem passaram a ser levados em conta no processo de avaliação e, conseqüentemente, na apreciação do mérito.

As três primeiras gerações parecem bastante limitadas porque, geralmente, atribuem as falhas dos sistemas educacionais aos professores e estudantes, por não considerarem a pluralidade de culturas existentes na sociedade e por serem pouco contextualizadas, dando muita ênfase ao método científico, com a utilização de instrumentos considerados neutros. Apesar disso, parece que suas concepções ainda não foram excluídas das práticas avaliativas das escolas brasileiras.

Ainda segundo Guba e Lincoln (apud FERNANDES, 2009), a última geração, a avaliação como construção e negociação, propõe uma ruptura epistemológica com as outras gerações, o que não a isenta de limitações. Seus princípios possibilitam que a avaliação precisa fazer parte do processo ensino aprendizagem; ter como principal função a melhoria da aprendizagem; levar em conta os contextos, os processos cognitivos, sociais e culturais, o envolvimento dos participantes; envolver



diferentes atores; deve utilizar diferentes estratégias, técnicas e instrumentos de avaliação; utilizar predominantemente métodos qualitativos.

## **2.2 – A avaliação para a aprendizagem**

Em uma perspectiva de avaliação como construção, que seja inclusiva, o sujeito que é avaliado está incluído no processo de aprendizagem e de avaliação, com participação ativa. Ele não é apenas quem recebe conhecimentos e precisa provar que aprendeu. Para isso, as práticas cotidianas precisam favorecer esse processo através da sua concepção, da(s) metodologia(s) utilizadas e dos instrumentos avaliativos empregados. Claudia Fernandes afirma que “transformar a prática avaliativa em prática de aprendizagem está diretamente relacionado com a forma como o sistema de avaliação é concebido e com os instrumentos e a metodologia de avaliação adotada” (FERNANDES, 2014, p. 120).

Refletir sobre a forma como o sistema de avaliação é concebido é crucial para essa transformação. Pouco adianta mudar os instrumentos se a concepção sobre avaliação não mudar. Por mais que pareça contraditório, instrumentos tidos como formativos podem ser utilizados como classificatórios e excludentes, a favor de uma prática seletiva.

Luckesi (2005) define a avaliação da aprendizagem como um *ato amoroso*. Para ele, a avaliação deve ser diferenciada de julgamento, sem classificar em certo e errado, sem excluir um e incluir outro. A avaliação deve ser inclusiva, integradora, acolhedora; deve servir para incluir o estudante, acolhendo e integrando suas experiências de vida; deve servir para diagnosticar sua aprendizagem e (re)direcionar os caminhos da própria aprendizagem. O auxílio e o aprofundamento da aprendizagem precisam ser funções da avaliação.

Domingos Fernandes (2009) cita diferentes conceitualizações sobre avaliação de diferentes autores, como *avaliação alternativa*, *avaliação autêntica*, *avaliação contextualizada*, *avaliação formadora*, *avaliação reguladora*, *regulação controlada dos processos de aprendizagem*, *avaliação educativa* para exemplificar avaliações que têm princípios decorrentes do construtivismo, do cognitivismo, das teorias socioculturais e sociocognitivas, que são mais interativas, mais baseadas nos contextos vividos, integradas aos processos de ensino e aprendizagem. Todas têm uma matriz que se contrapõe à avaliação somativa, psicométrica, como medida,

formativa de matriz behaviorista. Todas têm a orientação de melhorar a aprendizagem.

Avaliar para orientar a aprendizagem é diferente de avaliar para classificar os estudantes e suas aprendizagens. Possibilita incluir as diferentes formas e tempos de aprender, incluir as diferenças. Nessa perspectiva, o estudante torna-se parâmetro de si mesmo, e suas aprendizagens são o foco da sua avaliação. Assim, “não importa classificar as respostas em certas ou erradas, mas tomá-las como indícios dos caminhos percorridos pelas crianças e dos novos percursos que aparecem como necessidade e possibilidade no processo de construção de conhecimento” (ESTEBAN, 2002, p. 42)

A professora “3”, da escola “L” afirma que realiza a avaliação para orientar o seu planejamento e os seus percursos:

Eu acho que avaliar é super importante para você ter argumentos e para ter um norteador, para você ter um caminho. Pelo menos na minha opinião, na minha prática, eu funciono assim mesmo. Eu faço as minhas avaliações para eu saber para onde eu vou caminhar, o que valeu já a pena e o que não deu certo. Então, avaliação para mim é um instrumento que eu posso utilizar e selecionar as melhores estratégias e atingir aquele aluno. E como eu estou no ciclo, o meu objetivo maior é fazer com que o aluno leia e escreva, e que ele tenha realmente letramento. Por isso que eu estou falando para você, porque realmente eu faço. Diversos tipos de texto... A minha sala, ela tem várias atividades, tem um ambiente alfabetizador com o objetivo deles entenderem que aquilo ali que ele está escrevendo não é só uma sílaba, um fonema, que aquilo ali serve em um texto, que ele pode ler, que ele pode escrever. Então, esse é o meu objetivo. Eu faço as avaliações para depois eu seguir: “Oh esse caminho aqui está dando certo, os alunos já conseguiram atingir até esse ponto”. Então eu posso agrupá-los dentro sala de aula e fazer as duplas. É assim que eu trabalho. (Professora “3”)

Porém, o relato da professora fala mais da preocupação com os indícios do percurso do seu próprio caminho, da sua prática que com os indícios dos caminhos percorridos pelas crianças. Sua fala dá sinais de que a concepção da avaliação realizada é classificatória, tendo a avaliação como instrumento de classificação e como/para aprendizagem.

A professora “1” relata a sua preocupação com os caminhos percorridos pelas crianças no processo de aprendizagem, mas inclui deveres de casa e a participação da família no processo de avaliação da aprendizagem da criança na escola:

A avaliação é cotidiana, todas as atividades que a gente realiza em sala de aula e até as que são propostas para realizar em casa são consideradas no momento de avaliar o aluno como um todo. Não só a questão de conceito, mas as atitudes em sala de aula, a forma, os procedimentos, as estratégias que ele utiliza para realizar as atividades. É... E eu costumo até, assim, levar em consideração a participação da família na hora de avaliar esse aluno porque eu acho de extrema importância, né? Assim, a gente verifica que as famílias que estão mais presentes, que participam mais do processo, os alunos conseguem realizar as atividades com mais facilidade, então assim, é como se fosse um todo, é como se o processo também continuasse em casa né, o que é trabalhado em sala de aula também continuasse em casa. (Professora “1”)

Parece haver uma confusão sobre o foco e o objetivo da avaliação. O processo de construção de conhecimento da criança na escola se confunde com a participação da família. A família precisa ter responsabilidade sobre a escolaridade das crianças e sobre a sua participação na escola, mas a própria escola precisa ter o compromisso de compreender os limites de cada parte, sem transferir para a família o seu compromisso profissional (Hoffmann, 2009, p. 32)

Os percursos percorridos pelas crianças no processo de aprendizagem são constitutivos do processo de avaliação, a medida que seus erros e acertos vão oferecendo pistas sobre os seus *saberes* e *ainda não saberes*. Os saberes e não saberes fazem parte da aprendizagem e do processo de avaliação, possibilitando a busca pelo o que a criança pode *vir a saber*, em um processo coletivo de construção de conhecimento. (ESTEBAN, 2010).

Uma escola que acolha os saberes e ainda não saberes das crianças está a favor da democratização do ensino. Pressupõe que seja uma escola para todos, onde todos estejam incluídos no processo de aprendizagem, de construção do conhecimento. Nessa escola para todos, a avaliação precisa servir para a aprendizagem.

Sousa lembra que:

O compromisso com a democratização do ensino supõe uma ruptura com a função classificatória da avaliação, impondo, em consequência, a vivência da avaliação com função de diagnosticar e estimular o avanço do conhecimento. Seus resultados devem servir para orientação da aprendizagem, cumprindo uma função eminentemente educacional. (SOUSA, 2014, p. 98)

Essa ruptura epistemológica, existente entre uma avaliação inclusiva e uma avaliação excludente, também precisa acontecer no cotidiano das salas de aula, reconhecendo a diferença como valor, proporcionando reflexão e diálogo, possibilitando uma variedade de perspectivas, percursos e procedimentos e compreendendo que a dimensão técnica está subordinada às dimensões ética, sociocultural e política.

Algumas vezes a intenção de realizar um diagnóstico sobre a construção do conhecimento do estudante pode não romper com a função classificatória da avaliação. A fala da professora “2” traz um pouco de dúvida em relação a isso:

A gente faz avaliação durante todo o ano letivo. (...) A gente vai observando qual o desenvolvimento do aluno. Qual a minha intenção ao avaliar o aluno? Poder verificar em qual ponto ele se encontra. Principalmente, no primeiro ano, a gente acaba focando mais na questão da linguagem, embora também tenha trabalhado com as outras áreas de conhecimento, mas principalmente na questão da linguagem a gente acaba focando assim: em que nível em que ele está, em que estão a leitura e a escrita. Que a partir desse ponto, do nível de desenvolvimento dele, a gente possa elaborar as próximas etapas do planejamento para fazer com que esse aluno avance. Então, na verdade, não é uma avaliação quantitativa, não tem número especificamente. Eu até aplico uma *avaliaçãozinha*, uma provinha, um testezinho, para que eles tenham uma noção do que seja aquilo, embora não seja a princípio a proposta da rede esse tipo de documento.(...) Eu procuro ir avaliando no dia a dia. Faço diagnóstico deles, aplico os testeinhos quando tenho que aplicar. (Professora “2”)

A professora tenta dizer que faz uma avaliação diagnóstica e repudia uma avaliação quantitativa, mas quando fala em verificar em que ponto, em que nível a criança está, através de testes, vai dando pistas de que na prática realiza uma avaliação classificatória.

É preciso estar atento para não continuar com discursos sobre a democratização do ensino e com práticas pautadas na mensuração, com referência na padronização e homogeneidade, com ênfase no desempenho, na hierarquia e na classificação com uniformização de instrumentos e procedimentos técnicos, sem compreensão das dimensões ética, sociocultural e política.

É necessário abrir espaço para ações pedagógicas e instrumentos (de ensino e aprendizagem e/ou avaliação) que estimulem o diálogo, a reflexão, o questionamento, a colaboração, a solidariedade.

### 2.3 - Os procedimentos, os instrumentos e os registros avaliativos

Os procedimentos, os instrumentos e os registros reflexivos avaliativos compõem a dimensão técnica da avaliação, que não é neutra. A dimensão técnica precisa estar em consonância com as dimensões política, social e ética da avaliação, com a sua concepção de avaliação. Os procedimentos e instrumentos avaliativos ajudam a operacionalizar a avaliação. Na perspectiva de uma avaliação para as aprendizagens, os procedimentos e instrumentos precisam estar a favor da inclusão, das diferenças, do desenvolvimento da autonomia, da troca de ideias. A intencionalidade da avaliação se materializa na forma como os procedimentos, instrumentos e registros avaliativos são utilizados no cotidiano da sala de aula.

Os instrumentos de avaliação explícitos, com resultados que podem ser examinados tanto pelos estudantes quanto pelos professores, fazem parte da prática de uma avaliação formal. A avaliação informal é entendida como o conjunto de juízos de valores construídos pelos professores sobre os estudantes, e geralmente, não oferece acesso explícito aos mesmos. FREITAS diz que:

No plano da avaliação formal estão as técnicas e procedimentos palpáveis de avaliação como provas e trabalhos que conduzem a uma nota; no plano da avaliação informal, estão os juízos de valor invisíveis e que acabam por influenciar os resultados das avaliações finais e são construídos pelos professores e alunos nas interações diárias. Tais interações criam, permanentemente, representações de uns sobre os outros. (FREITAS, 2014, p. 27)

Neste capítulo, trataremos a avaliação formal como o foco de discussão, tratando sobre seus procedimentos e instrumentos. Por mais que as duas estejam ligadas e a avaliação informal possa refletir na formal, nos deteremos aos aspectos técnicos, por enquanto.

Segundo Houaiss e Salles, no dicionário de mesmo nome, procedimento significa “1 maneira de agir; comportamento (...), 2 modos de fazer (algo); técnica, método” (HOUAISS, 2009, p. 427); instrumento significa “1 objeto us. Para executar algo; apetrecho, ferramenta 2 fig. recurso utilizado como intermediário para se chegar a um resultado” (HOUAISS, 2009, p. 605); ambos estão extremamente ligados. Podemos entender que os instrumentos são escolhidos de acordo com os procedimentos utilizados para realizar algo. Desta forma, para realizar a avaliação,

os instrumentos devem ser utilizados de acordo com os procedimentos escolhidos para realizá-la, à luz da concepção que os regula.

Há a necessidade de produção de instrumentos de avaliação que contemplem o que efetivamente se faz e se considera importante nas salas de aulas, com a compreensão de que não existe o instrumento avaliativo perfeito, mas precisam ser mais próximos dos saberes reais dos/as alunos/as (OLIVEIRA, PACHECO, 2013). Não é tarefa simples elaborar instrumentos avaliativos que compreendam os processos de aprendizagem e os aspectos qualitativos e interdisciplinares presentes nesse processo.

Villas Boas (2013) apontou uma pluralidade de procedimentos avaliativos que podem contribuir para uma avaliação mais formativa, que esteja a favor da aprendizagem: avaliação por colegas, autoavaliação, portfólio, prova e registros reflexivos. A autora ainda faz uma distinção entre procedimentos de avaliação e instrumentos de registro, como relatórios e pareceres. Ou seja, esses últimos são instrumentos utilizados para registrar as informações obtidas através dos procedimentos avaliativos. Assim, o relatório descritivo utilizado na rede municipal de Duque de Caxias, objeto de análise deste trabalho é um instrumento de registro escolar sobre as informações obtidas através da avaliação.

### **2.3.1 – Procedimentos e instrumentos avaliativos**

O Regimento Escolar de Duque de Caxias estabelece alguns princípios para o processo avaliativo, deixando claro que a avaliação deve ter um caráter democrático abrangendo os professores, os estudantes e seus responsáveis, como mostra o artigo 74:

Art. 74 – A Avaliação, em seu caráter democrático, é um aspecto fundamental e integrante da prática educativa no processo de ensino e aprendizagem, tanto no que se refere aos professores quanto aos alunos e seus responsáveis, estando diretamente vinculada aos objetivos do Projeto Político-Pedagógico da Unidade Escolar.(...)  
§ 2º- A auto-avaliação de todos os envolvidos no processo deve ser promovida por constituir instrumento importante para a tomada de decisões e/ou redimensionamento do trabalho. (DUQUE DE CAXIAS, 2003, p. 12)

A autoavaliação é bastante mencionada como um procedimento avaliativo que se alinha a uma concepção de avaliação coerente com uma educação

transformadora. Em contrapartida, também é mencionada como pouco usada adequadamente e pouco debatida no cotidiano das escolas. Na rede municipal de Duque de Caxias a autoavaliação é defendida no Regimento Escolar, mas desde a sua publicação não foi debatida coletivamente. Se ela acontece em alguma escola e/ou sala de aula é por iniciativa dos profissionais desses lugares.

Claudia Fernandes (2014) aponta que a autoavaliação é um pressuposto para orientar a avaliação para uma prática emancipatória, democrática. A autoavaliação precisa acontecer para os diferentes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, para estudantes e professores. Ela pode sinalizar os diferentes conhecimentos existentes na sala de aula, assim como a singularidade dos diferentes caminhos percorridos.

A autoavaliação pode e deve ser realizada por crianças. É necessário que haja a participação infantil nos processos de aprender, ensinar e avaliar. Sampaio defende que:

A participação infantil nas ações avaliativas confirma que as crianças são sujeitos de conhecimento, cidadãos de pouca idade, apenas, mas, cidadãos com direitos e deveres. Quando falam sobre o que aprenderam e ainda não aprenderam, fora e dentro da escola, fornecem pistas à prática pedagógica. (SAMPAIO, 2014, p. 176)

A prática pedagógica precisa de procedimentos que possibilitem a reflexão dos estudantes e que os ouça. Se “a capacidade de argumentação, a oralidade, o raciocínio, o desenvolvimento do pensamento, a construção de conceitos devem ser os aspectos mais importantes do planejamento dos professores” (FERNANDES, 2014, p. 122), os procedimentos e instrumentos avaliativos devem ser planejados para contemplá-los.

Na escola “L”, nenhuma das professoras entrevistadas realiza a autoavaliação dos/com os estudantes. Esse procedimento não faz parte do processo avaliativo formal das três turmas do ciclo de alfabetização pesquisadas.

Para que autoavaliação realmente aconteça de forma inclusiva e democrática, os procedimentos e instrumentos avaliativos precisam contribuir para isso. Instrumentos que possibilitem que os sujeitos apenas atribuam notas, conceitos, carinhas tristes e felizes para eles próprios pouco contribuem para a reflexão sobre/para a aprendizagem. A lógica classificatória permanece. Para mudar a lógica e tornar a autoavaliação mais emancipatória, ela precisa possibilitar que o sujeito

reflita continuamente sobre o seu processo de aprendizagem, desenvolva capacidade de registrar suas percepções e perceba o próximo passo para a sua aprendizagem (VILLAS BOAS, 2013). Só um trabalho pedagógico aberto para acolher, respeitar e trabalhar com as diferenças abarcará as diferentes percepções e necessidades apresentadas na autoavaliação.

Ainda segundo o Regimento Escolar, a avaliação do processo de ensino e aprendizagem da rede municipal de Duque de Caxias tem cinco objetivos:

Art. 75 – A Avaliação do Processo Ensino e Aprendizagem terá por objetivos:

I - avaliar a Instituição;

II - diagnosticar a situação de aprendizagem do educando para estabelecer as ações norteadoras do Planejamento Escolar;

III - verificar os avanços e dificuldades do educador e do educando no processo de construção do conhecimento, em função do trabalho desenvolvido;

IV - fornecer aos educadores elementos para uma reflexão sobre o trabalho realizado, tendo em vista o replanejamento;

V- possibilitar aos responsáveis, compreensão dos processos desenvolvidos pela Unidade Escolar, oferecendo subsídios para que auxiliem a vida escolar do aluno. (DUQUE DE CAXIAS, 2003, p. 12)

Este trabalho não discute o tema da avaliação da instituição, mesmo que o documento acima a cite como parte da avaliação do processo de ensino aprendizagem. O foco continuará no relatório descritivo, e nos procedimentos avaliativos e nos sujeitos diretamente envolvidos com/por ele.

O objetivo II diz sobre a possibilidade da avaliação diagnosticar se a aprendizagem do estudante para estabelecer as ações norteadoras do planejamento escolar está em consonância com uma avaliação que tenha *função de diagnosticar e estimular o avanço do conhecimento*, que Sousa (2014, p. 98) cita como a função educacional da avaliação.

Os objetivos III e IV remetem ao trabalho pedagógico desenvolvido, já que dizem que avaliação pode oferecer informações sobre os avanços e as dificuldades de professores e estudantes no processo de construção do conhecimento, possibilitando reflexão sobre o que foi realizado e dar subsídios para um replanejamento.

Assim, os três objetivos acabam trazendo uma duplicidade da função da avaliação, pois à medida que a avaliação pode explicitar saberes e ainda não saberes das crianças no processo de construção de conhecimentos, também pode desnudar os caminhos do trabalho pedagógico planejados e vividos pelos



professores e professoras, revelando quais percursos podem ser percorridos. Ou seja, a avaliação pode ajudar a repensar as práticas vivenciadas na sala de aula, através de diferentes pontos de vista.

Porém, em uma perspectiva democrática o (re)planejamento não pode ser pensado para a maioria dos estudantes ou para o estudante considerado ideal pela lógica classificatória ou para a homogeneidade. São os (re)planejamentos. Todos os estudantes, com suas diferenças, com os seus tempos, com seus saberes e ainda não saberes precisam ser vistos, ouvidos e contemplados. O (re)planejamento não dá conta do imprevisível, do que está por vir e que esse processo de (re)construção é contínuo. Não acontece apenas anual ou bimestralmente.

Os procedimentos e instrumentos avaliativos utilizados em práticas avaliativas emancipatórias não ficam resumidos a autoavaliação, por mais que ela seja fundamental em uma prática que entenda o estudante como co-autor e co-mediador desse processo.

Hoffmann (2014) apontou alguns princípios para uma avaliação nesse sentido: momentos de os estudantes expressarem suas ideias, momentos de discussão entre os estudantes a partir de situações problematizadoras, momentos de tarefas individuais, oferecimento de oportunidades dos estudantes descobrirem melhores soluções para suas tarefas e transformação dos registros de avaliação em anotações significativas sobre o acompanhamento dos estudantes em seu processo de construção de conhecimento.

Villas Boas (2013) lembra que a prova não deve ser considerada a vilã da avaliação, mas que não pode ser entendida como o único instrumento avaliativo utilizado nesse processo em uma perspectiva formativa. Caso contrário, ela estará a favor de uma perspectiva classificatória. Ela pode fazer parte de um processo que leve em conta diferentes procedimentos e que precisa ser utilizada de formas mais criativas, servindo para ajudar o estudante a analisar sua aprendizagem, seus estudos.

Talvez, a prova seja um procedimento que pouco contribua para a análise de estudantes do ciclo de alfabetização sobre suas aprendizagens. Alguns professores estão utilizando esse procedimento, aproveitando como justificativa o fato de existir avaliação em larga escala, por meio de provas, para crianças de turmas dos 2º e 3º anos de escolaridade. Porém, lançar mão desse procedimento como um simulado para avaliações externas não parece coerente com uma prática avaliativa

transformadora. Seria a padronização da prática, sem considerar as diferenças. Fetzner (2014) contesta esse tipo de padronização que pouco colabora para uma construção de uma prática avaliativa democrática, afirmando que “o processo democrático de diálogo com outros conhecimentos e formas de aprender bem como a construção coletiva de objetivos e estratégias estão sufocados pela padronização e descontextualização que as avaliações padronizadas impõem”. (FETZNER, 2014, p.139).

Se a prova for utilizada, precisa ser como continuidade de um processo que inclui diferentes instrumentos avaliativos. Não pode ser um peso para o estudante, com mudança do ritual de sala de aula. Deve ser contextualizada, com questões que levem a reflexão, podendo ter consulta, com possibilidade de correção por outro estudante e autocorreção, sem precisar de nota (VASCONCELLOS, 2014). A análise do processo para realizá-la deve ser mais importante que o seu resultado.

A professora “2” descreve alguns instrumentos que utiliza para avaliar no diminutivo, parecendo querer tirar o peso que eles têm na sua avaliação, chamando-os de ‘*provinha*’, ‘*testezinho*’, afirmando que os utiliza apenas para que os estudantes tenham uma noção sobre esse tipo de instrumento avaliativo, mas afirma que faz um diagnóstico sobre a aprendizagem da criança.

A professora “3” também afirma fazer um diagnóstico da turma, utilizando diferentes tipos de atividades cotidianas para identificar avanços e não avanços no processo de alfabetização:

Eu tenho os meus registros que eu faço as minhas anotações, isso durante um processo. Eu fiz durante o primeiro bimestre, na verdade, no início eu fiz um diagnóstico da turma: quantos eram pré-silábicos, quem já tinha avançado, quem já tinha mais consciência fonológica... Isso eu fiz no começo. (Professora “3”)

As outras atividades cotidianas realizadas pelos estudantes podem fazer parte dos processos de ensino-aprendizagem e de avaliação. Os exercícios, as produções de texto, os relatórios produzidos por eles, as pesquisas feitas em sala (VASCONCELLOS, 2014) também podem sinalizar os saberes e os *ainda não saberes* de cada um. Não é necessário esperar por um momento estanque. As tarefas utilizadas podem ajudar a articular ensino- aprendizagem- avaliação. Para isso, precisam, sempre que possível, “integrar as estratégias de ensino utilizadas pelo professor; ser um meio privilegiado de aprendizagem; e ter associado um

qualquer processo de avaliação” (FERNANDES, 2009, p. 89). Sempre lembrando que nem tudo tem a mesma importância. A avaliação precisa refletir as aprendizagens mais significativas, abrangendo os processos mais complexos de pensamento. As tarefas mais rotineiras, que privilegiam a memorização pouco contribuem para avaliar a aprendizagem dos estudantes.

A professora “3” ainda diz que começou “a fazer atividades para (...) uma coleção e para (...) ter uma coleção para eu saber quem avançou, quem não avançou, porque isso também é muito gratificante”, mostrando que busca utilizar atividades, os exercícios realizados em sala de aula, para fazerem parte da avaliação. Essa coleção de atividades não é um portfólio individual de cada criança. É uma pasta da professora, onde ela guarda atividades que considera significativas de todos os estudantes da turma.

De modo geral, as professoras entrevistadas citam bastante a necessidade de fazer um diagnóstico sobre a criança, sobre a turma, mas parecem fazer referência ao fato de utilizar o diagnóstico utilizado na pesquisa da Emília Ferreiro (1985), difundido em programas de formação de professores como o “PROFA”, do MEC, e do “FAP” (Formação em Alfabetização Plena) e “De professor para professor”, ambos da SME de Duque de Caxias. Nesse diagnóstico as professoras ditam cinco palavras do mesmo campo semântico, sendo uma polissílaba, uma trissílaba, uma dissílaba, uma monossílaba e uma frase que contenha uma das palavras ditadas anteriormente. Os últimos programas de formação oferecidos pelo governo federal e pela SME de Duque de Caxias não evidenciam a utilização desse tipo de atividade para avaliar a escrita da criança, mas as professoras ainda o utilizam em suas práticas cotidianas, como sinaliza a professora “3”:

Tenho um caderno onde aí sim eu faço o ditado, conforme são os padrões, conforme são as indicações, que começa com a polissílaba, depois a trissílaba, dissílaba, a mono e a frase. Eu tenho isso de cada aluno. Eu tenho esse caderno com registro dos alunos e tenho essa minha coleção de atividades. (Professora “3”)

Villas Boas (2013) traz o portfólio com um procedimento que coloca o estudante como o protagonista do processo avaliativo. Ele elabora um memorial sobre a sua trajetória escolar, sobre suas aprendizagens, sem depender da faixa etária dos estudantes, pois pode ter diferentes formatos e linguagens. Para selecionar os trabalhos, as atividades, os instrumentos avaliativos que farão parte

desse material, o estudante precisa fazer escolhas, com base nos objetivos que forem negociados, sejam eles gerais, comuns à turma, ou específicos, para cada aluno/a.

As produções dos estudantes contidas em seus portfólios podem (e devem) ser compartilhadas com os colegas, com os responsáveis e com outros professores. Mais uma vez, a criatividade do professor fará a diferença, pois diferentes dinâmicas de socialização do portfólio podem ser adotadas.

A professora “2” relata que utiliza o portfólio no processo avaliativo:

Geralmente eu faço um portfólio com atividades deles de auto ditado ou leiturinha e interpretação, e faço também aquele diagnóstico com as palavrinhas polissílaba, trissílaba, dissílaba, monossílaba e uma frase. E aí eu vou colocando aquilo, anexando no portfólio de acordo com o bimestre e vou verificando os avanços dele através daquilo ali, focando em relação a linguagem e escrita. (Professora “2”)

Porém, ela não utiliza um portfólio por criança, como um material da/sobre sua trajetória naquele bimestre, naquele ano. Tampouco a criança participa do processo de escolha das atividades que farão parte desse material e compartilha tais produções com seus colegas. O material chamado pela professora “A” de portfólio, é uma pasta utilizada para guardar atividades com foco na linguagem e na alfabetização, que podem auxiliá-la a compreender se e como as crianças estão aprendendo em relação à na escrita, na leitura e na interpretação.

Os trabalhos coletivos, em grupo, em dupla possibilitam outras formas de aprendizagem e de avaliação. A aprendizagem na escola está para além da dimensão cognitiva. E os procedimentos avaliativos precisam estar em consonância com as possíveis aprendizagens dos estudantes.

Os registros reflexivos, inspirados nos diários de aula de Miguel Zabalza, são “anotações ou narrações sobre aprendizagens desenvolvidas, aspectos considerados relevantes, articulações entre os estudos realizados e atuação profissional do narrador” (VILLAS BOAS, 2013). Podem ser realizados por crianças ou por adultos, por estudantes ou professores, com objetivos próprios. Permitem a continuidade e sistematização das informações. Para o estudante, podem ser sobre uma aula, sobre uma temática, sobre suas experiências em determinada situação, racionalizando, reconstruindo, socializando e compartilhando a experiência. Para o

professor, possibilitam o acompanhamento das atividades feitas pelos estudantes e oferecem recursos para a avaliação das aprendizagens.

Os registros reflexivos são procedimentos avaliativos compatíveis com outros procedimentos e instrumentos, como autoavaliação, tarefas individuais ou em grupos, provas, portfólios, etc.

O compromisso com a aprendizagem de cada estudante coloca a avaliação como um dos procedimentos utilizados para que essa aprendizagem aconteça. É preciso acreditar que todos podem aprender e que os tempos de aprendizagem são diferentes. Mais que escolher os procedimentos e instrumentos adequados, é necessário pensar em atos adequados. Os modos de escutar e falar com o estudante podem envolvê-lo com a aula ou romper com uma possível conexão, podem potencializar sua expressão ou silenciá-la, podem ajudar a aprender o que não sabia ou podem paralisar o movimento em direção a novas aprendizagens, conhecimentos (ESTEBAN, 2002).

Em uma perspectiva da avaliação para as aprendizagens, os procedimentos e instrumentos avaliativos estariam a favor da investigação sobre a construção de conhecimentos dos estudantes para fundamentar a intervenção pedagógica e novas construções, novas aprendizagens, em um processo contínuo.

### **2.3.2 – Registros avaliativos**

Os registros avaliativos são entendidos pela forma como o processo avaliativo do estudante é registrado. Dependendo da concepção de avaliação adotada e/ou da normatização existentes, são utilizados, notas, conceitos, relatórios, pareceres, entre outros.

Hoffmann (2014) defende que os registros avaliativos devem ser construídos pelos professores ao longo do processo de construção de conhecimento e de avaliação, como construção de memória, com observação das manifestações orais e escritas dos estudantes, pautados em reflexões teóricas para possíveis encaminhamentos do fazer pedagógico.

O Regimento Escolar da rede municipal de ensino de Duque de Caxias também normatiza o período e a forma de registro do processo de avaliação:

#### DA PERIODICIDADE E DO REGISTRO

Art. 76 - O Processo de Avaliação será contínuo e cumulativo e seus resultados, periodicamente, serão registrados da seguinte forma:

I-bimestralmente, através de relatórios descritivos, baseados em registros contínuos, contendo análise descritiva dos avanços e das dificuldades no processo ensino e aprendizagem para os seguintes níveis e modalidades:

- a) Educação Infantil;
- b) Ensino Fundamental (Ciclo de Alfabetização e Classe de Alfabetização do Noturno); (...). (DUQUE DE CAXIAS, 2003, p. 12)

O processo avaliativo do Ciclo de Alfabetização é registrado através de relatórios descritivos. Ou seja, ao longo do ciclo, o estudante tem o seu processo avaliativo registrado através de doze relatórios elaborados por professores ou professoras. Desde o início da utilização desse instrumento de registro em Duque de Caxias, em 1996, não houve modificações quanto à orientação da sua estrutura e/ou do seu conteúdo.

No calendário letivo da rede municipal de Duque de Caxias, bimestralmente, há três dias letivos destinados ao preenchimento do relatório descritivo. Nesses dias, não há aulas, os estudantes ficam em casa e os dias são considerados letivos, em comum acordo entre Secretaria Municipal de Educação e o Sindicato Estadual dos Professores (SEPE). Na rede ainda não há a efetivação de um terço do horário para planejamento para professores do 1º segmento do Ensino Fundamental, incluindo o Ciclo de Alfabetização. Em uma carga horária de vinte duas horas e trinta minutos, apenas duas horas e trinta minutos são destinadas para essa função. Essa discussão está prevista para o ano de 2016. Os professores que estão regendo turmas do Ciclo de alfabetização recebem uma bonificação de 20% do salário, pois a rede (categoria de professores e o órgão central) entendem que esse período do Ensino Fundamental possui peculiaridades, incluindo a elaboração do relatório descritivo, que demandam mais dos professores.

Entretanto, no que diz respeito aos dias letivos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) estabelece que:

Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I- a carga horária mínima anual será de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver; (BRASIL, 1996)

Quanto ao Ensino Fundamental, o art. 34 estabelece:

Art. 34. A jornada escolar no Ensino Fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola. (BRASIL, 1996)

De acordo com o Parecer CNE/CEB (Câmara de Educação Básica/Conselho Nacional de Educação) nº 38/2002:

As atividades escolares se realizam na tradicional sala de aula, do mesmo modo que em outros locais adequados a trabalhos teóricos e práticos, a leituras, pesquisas ou atividades em grupo, treinamento e demonstrações, contato com o meio ambiente e com as demais atividades humanas de natureza cultural e artística, visando à plenitude da formação de cada aluno. Assim, não são apenas os limites da sala de aula propriamente dita que caracterizam com exclusividade a atividade escolar de que fala a lei. Esta se caracterizará por toda e qualquer programação incluída na proposta pedagógica da instituição, com frequência exigível e efetiva orientação por professores habilitados. Os 200 dias letivos e as 800 horas anuais englobarão todo esse conjunto. (BRASIL, 2002)

O dia letivo é aquele em que tem aula, com presença exigível do/a aluno/a. Reuniões de planejamento, momentos de preenchimento de documentos não configuram dia letivo. A lei não possibilita que o dia letivo seja destinado ao preenchimento de relatório descritivo, mesmo que seja sobre o processo avaliativo da criança. São doze dias considerados letivos por ano sem a permanência da criança na escola na rede municipal de Duque de Caxias, já que são três dias por bimestre. São doze dias que as crianças ficam sem aula, sem merenda. Parece necessário que essa rede encontre uma forma de garantir que as professoras tenham as horas destinadas ao preenchimento do relatório dentro da sua carga horária de trabalho, seja dentro do horário de planejamento e avaliação ou através de alguma outra estratégia, mas que a garantia dessas horas não retire o direito da criança à aula.

De acordo com o parecer CNE/CEB Nº: 19/2009:

O Parecer CNE/CEB nº 1/2002 não deixa margem para dúvidas, ao se pronunciar claramente: O mínimo de duzentos dias deverá ser rigorosamente cumprido, mesmo se disso implicar defasagem entre o ano letivo e o ano civil. Para reverter essa possível defasagem é

necessário utilizar dias normalmente não ocupados com o efetivo trabalho escolar, como períodos de férias e/ou sábados e domingos.

Sua conclusão é a seguinte:

O cumprimento do calendário escolar que observe os mínimos estabelecidos em lei não admite exceção diante de eventual suspensão de aulas. Os sistemas de ensino estão obrigados a garantir o exercício do pleno direito dos alunos à educação de qualidade, que tem por base legal a Constituição Federal. (BRASIL, 2009)

Ou seja, garantir um direito para as professoras não pode implicar na retirada de um direito da criança. Ambos os direitos precisam ser garantidos.

A implementação e a manutenção dos relatórios descritivos de avaliação dessa rede no Ciclo de Alfabetização, foram pautadas nas ideias de Cipriano Luckesi, Madalena Freire, Celso Vasconcellos e Miguel Arroyo, compreendendo: a criança como sujeito do seu próprio desenvolvimento; a aquisição do conhecimento como processo de construção individual e coletivo; a avaliação como democrática, mediadora, dialógica e contínua; a necessidade de uma metodologia sensível às diferenças (DUQUE DE CAXIAS, 1996).

Em contrapartida, na mesma rede, do 4º ao 9º ano, os registros avaliativos são realizados bimestralmente, através de notas de 1 (um) a 10 (dez). O estudante só tem nota 0 (zero) se tiver faltado todos os dias do bimestre. Há a necessidade de utilizar quatro instrumentos avaliativos, cada um valendo 2,5 pontos, que são somados para obtenção da nota.

A lógica que é apresentada para a implementação e manutenção dos relatórios descritivos no Ciclo de Alfabetização parece bastante distinta da lógica que implementa notas somativas do 4º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Ou não. Talvez a mesma lógica classificatória esteja perpassando pelos diferentes instrumentos, procedimentos e registros avaliativos.

Os relatórios descritivos devem conter informações sobre o processo de aprendizagem de cada aluno/a, com sua trajetória, suas conquistas, suas descobertas, com possíveis encaminhamentos para a continuidade desse processo. Relatórios que têm escritas diferenciadas para cada grupo de estudantes, separando-os por categorias e classificações entre fracos, regulares e fortes ou no início, no meio e no final do processo de alfabetização, continuam em uma perspectiva de classificação, comparação e exclusão.

Segundo a professora “2”:



O relatório na verdade é uma formalidade para que uma outra pessoa tenha acesso à forma que a gente está vendo o aluno. Assim, não sei se eu consigo ser clara, mas assim, não vai ser o relatório que vai modificar o meu modo de enxergar, ou avaliar, ou acompanhar o aluno. Não vai ser o relatório que vai me dar isso. Na verdade, eu acho que o relatório é o registro das impressões que eu tenho sobre aquele aluno, para que uma outra pessoa tenha conhecimento daquilo. (Professora “2”)

Para a professora “3”, o relatório “é só mesmo um fechamento e um respaldo, até porque o relatório você vai fazendo um apanhado geral de todos os aspectos do desenvolvimento da criança.”

Para a professora “1”:

Qualquer tipo de registro é válido. Você acompanhar, ter algo que possa te dar um suporte para acompanhar como foi o processo do aluno. Você está pegando ele em um determinado momento, mas ele tem um histórico anterior e isso ajuda a entender em muitas coisas. Então, eu acho que qualquer tipo de registro é válido. Talvez pudesse modificar um pouquinho o formato, mas eu até gosto do material. (Professora “1”)

As falas das três professoras podem indicar que elas não relacionam a utilização do registro avaliativo através de relatório descritivo à uma determinada lógica de avaliação que foi utilizada para justificar a implementação e manutenção dos relatórios descritivos no ciclo de alfabetização dessa rede de ensino. O relatório descritivo parece ser compreendido como uma mera formalidade, um fechamento do que foi realizado ou válido como qualquer tipo de registro. Não parece ter intencionalidade ao realizar o registro dessa forma.

O conteúdo dos relatórios precisa ser discutido, analisado e planejado. Os processos vividos para a construção do conhecimento, das aprendizagens devem estar na centralidade desse texto, desse registro. Os aspectos cognitivos devem ser privilegiados, entendendo que os mesmos não estão desvinculados dos aspectos socioafetivos. As questões atitudinais ou sociais relacionadas aos seus familiares não precisam fazer parte desse registro.

Na escrita dos relatórios do/a seu/a aluno/a, a professora “2” escreve sobre “a participação oral dele, a parte escrita, como ele interage com os coleguinhas.” Para isso busca fazer a seguinte divisão para o seu texto:

A princípio eu coloco como é o relacionamento dele com os demais colegas e o professor, no caso. Depois, eu procuro colocar se ele interage durante as rodas de leitura, se participa, se fica atento. Depois, eu coloco como está o desenvolvimento dele em relação à leitura e escrita, depois venho e coloco alguma coisinha referente à questão da matemática. Se consegue realizar cálculo, se consegue associar número a quantidade. Isso aí voltando lá no primeiro ano. Se consegue solucionar problemas de maneira autônoma e tudo e aí lanço as demais atividades com conteúdo que eu trabalhei das outras áreas falando como foi a participação do aluno nessas áreas e finalizo. (Professora “2”)

O relatório da professora “3” é organizado da seguinte forma:

Eu coloco sempre uma introdução. Depois, eu coloco como ele tem se colocado durante a rotina, no dia a dia: as atividades, se é participativo, se não é. Depois, eu coloco aspectos sociais: se ele se relaciona bem, se é participativo, se empresta o trabalho, o caderno, o material, se sabe esperar a sua vez. E depois eu coloco o cognitivo. Coloco a leitura, a escrita, coloco como ele se encontra na alfabetização matemática porque também acho importante. E assim eu vou sempre colocando em parágrafos, e depois no final eu faço um fechamento, dizendo que ele diante da proposta ele se destacou, ou então se ele atingiu parcialmente os objetivos, esperando mais para o próximo bimestre. (Professora “3”)

A professora “1” descreve o que prioriza para a redação desse texto:

O que eu mais, assim, visualizo é a questão da adaptação do aluno ao espaço e a dinâmica da escola, entendeu? Porque a partir do momento que ele consegue se adaptar bem a esse espaço aqui, entender qual é o papel desse espaço e conseguir se adaptar realmente àquela rotina que é proposta dentro do espaço, eu acho que ele caminha em todos os sentidos, de adquirir a questão dos conceitos, de se apropriar das estratégias para alcançar os objetivos, e ele muda as atitudes dele também, porque ele reconhece esse espaço como um espaço que vai possibilitar ele alcançar alguma coisa. (...) A parte de linguagens e conhecimentos matemáticos é lógico que são os que a gente dá maior atenção né, mas eu não deixo de trabalhar (...) as outras áreas. (Professora “1”)

Para todas as professoras o aspecto socioafetivo tem grande relevância na construção da redação do relatório descritivo. Para a professora “1” mais ainda, pois para ela a adaptação da criança à rotina proposta no espaço escolar parece ter mais relevância que o aspecto cognitivo.

Diante disso, fica claro como é importante ter clareza sobre a função do relatório, refletindo sobre porquê, para que, o que, quando e como fazer o registro.

Além disso, considerar quem lerá e usará esse registro, o que fazer com as informações contidas nele e o que fazer com ele de um ano para o outro (VILLAS BOAS, 2013).

Os relatórios descritivos são para uso exclusivo da escola ou destinados aos pais (VILLAS BOAS, 2013). Na rede de Duque de Caxias, ele cumpre dupla função: registrar para uso da escola e para informar aos pais sobre as aprendizagens dos estudantes, nas reuniões de responsáveis. Talvez isso se constitua em um desafio para os docentes em função da realização de uma escrita que reflita as nuances pedagógicas das aprendizagens dos estudantes e que, ao mesmo tempo, tenha uma linguagem adequada aos pais, que independente da classe social, não estão familiarizados com os jargões pedagógicos.

Algumas professoras da escola “L” parecem não ter claro sobre a importância do pais/responsáveis como interlocutores desse texto. A professora “2” frisa que em muitos momentos se questiona sobre para quem é o relatório que ela escreve:

Porque assim, na verdade, quando a gente escreve, a gente não tem, não fica claro para gente se a gente tem que pensar no responsável, no orientador pedagógico, educacional ou na continuidade ali do nosso processo para os bimestres seguintes... Então, há momentos que eu até penso, como por exemplo, como eu citei anteriormente, eu vou escrever, poxa, a mãe vai vir, vai ler aquele relatório só com \*bate na mão representando paulada\* sabe, só com coisas negativas a respeito do filho... Então, assim, a gente até pensa... Só que quando chega na reunião você vai observar que muitos responsáveis só assinam, ele não lê, então você acaba fazendo mais para si, para o orientador, e para o professor que vai pegar a turma no futuro, e, ai, para que ele tenha uma visão do aluno no ano anterior, porque muitos pais acabam nem lendo. (Professora “2”)

Para a professora “1” está muito claro quem são os interlocutores do texto do relatório descritivo, afirmando que acredita “que esse material seja para todos os atores que estão envolvidos neste processo. Para os pais dos estudantes, para os orientadores, para os professores que irão ter contato com esses estudantes, eu acho que para todos.”

A professora “3” além da preocupação com a leitura do relatório descritivo pelos pais/responsáveis das crianças, revela preocupação em relação ao uso que pode ser feito dele:

A gente sabe que o relatório é para os pais, certo? O maior interessado. E os pais vem até a escola, eles fazem para assinar, tomar ciência de como a criança está. Só que eu acho que é um instrumento, que muitas vezes, se você não tiver um cuidado para

fazer, você não sabe onde ele vai parar. Por que que eu estou falando? E eu tenho muito medo até mesmo de estar colocando algumas coisas: que o aluno é indisciplinado, que não participa, ou não atingiu, não quer nada, família não participa... Porque eu acho que da mesma forma que a gente tem o poder de estar de repente ajudando, a gente pode também estar interferindo de uma forma negativa, onde um outro colega pode também pegar aquele relatório: “Lh já vi, não quer nada. Então, já que não quer nada, também não vou fazer nada, porque também não vai adiantar. Já li ali que a família não faz... (...) Do mesmo jeito que eu tenho certeza que durante todos esses meus 13/14 anos já de magistério, muitas vezes eu posso ter errado e posso ter deixado um de lado, não porque eu quis, mas porque o caminho também é de muitas pedras. Então, eu sei que eu fico com medo do que a gente escreve, muitas vezes, acho que aquilo tem que ser bem escrito, por mais que as vezes a gente não tenha nem muito tempo, e no final a gente já está cansado de escrever. Porque agora a gente ainda tem 3 dias de garantia, mas antigamente a gente só tinha 2, né? Então, eu tenho uma preocupação muito grande de escrever, para quem escrever, para os pais. Às vezes eu acho como já aconteceu aqui nessa rede e nessa escola, pegarem o relatório, tirar xerox para ir para conselho tutelar. Pegou meu relatório, tirou xerox e levou para uma unidade médica. Então a gente tem que ter todo um cuidado. (Professora “3”)

Fica evidente que a redação dos relatórios ou pareceres sobre os estudantes não pode ignorar os leitores desse texto. Esses registros precisam considerar todos os sujeitos envolvidos diretamente com eles, considerando que devem servir para o entendimento sobre o desenvolvimento dos estudantes. (HOFFMANN, 2014).

Entretanto, o próprio estudante não aparece nas falas das professoras como um possível interlocutor do texto do relatório descritivo. Partindo da premissa que o estudante é o protagonista dos processos de aprendizagem e avaliação, ele também não deveria ser considerado como um dos sujeitos envolvidos na leitura desse texto? Quando é uma nota ou um conceito utilizado para registrar os resultados sobre a sua aprendizagem, a criança logo sabe se ela é zero, sete ou dez, se é insuficiente ou muito bom. Por que a criança não pode saber sobre o seu desenvolvimento quando a avaliação da aprendizagem é registrada através de relatório descritivo?

#### **2.4 - Um recorte sobre o que os professores do ciclo de alfabetização de Duque de Caxias escreveram acerca da avaliação e do relatório descritivo**

Em 2014, a Secretaria Municipal de Educação, através de ofício, convidou as equipes pedagógicas (direção, orientação educacional e pedagógica e professores) para responderem coletivamente, em nome de cada creche, creche e centro de

atendimento a criança caxiense (CCAIC) e escola, como deveria ser o perfil do professor do ciclo da rede municipal de ensino de Duque de Caxias.

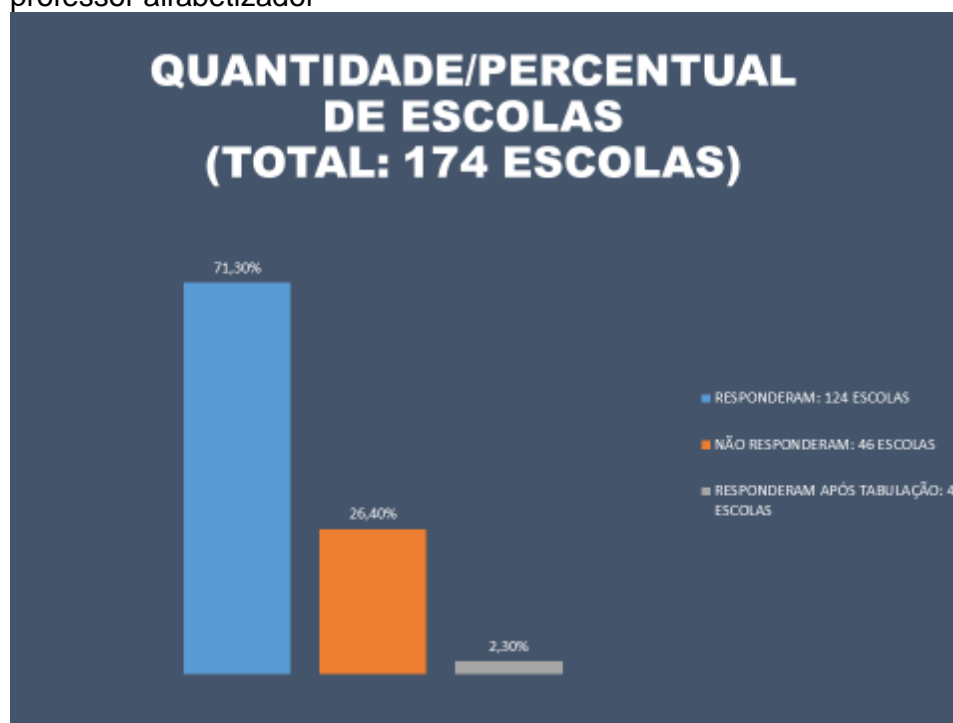
O questionário era composto por vinte aspectos:

- 1- assiduidade e pontualidade;
- 2- elaboração do planejamento;
- 3- dinâmica das aulas;
- 4- organização do ambiente da sala de aula;
- 5- organização da rotina;
- 6- desenvolvimento do trabalho em relação à linguagem oral;
- 7- desenvolvimento do trabalho em relação à leitura;
- 8- desenvolvimento do trabalho com relação à linguagem escrita;
- 9- desenvolvimento do trabalho com relação à matemática;
- 10-articulação do trabalho de alfabetização com outras áreas do conhecimento;
- 11-relacionamento com as crianças;
- 12-relacionamento com as famílias;
- 13-relacionamento com os colegas de trabalho;
- 14-formação docente;
- 15-organização do trabalho em sequências didáticas;
- 16-uso do livro didático;
- 17-adequação dos conteúdos aos alunos com necessidades educacionais especiais;
- 18-avaliação da aprendizagem da turma;
- 19-elaboração/escrita dos relatórios bimestrais;
- 20-a importância do professor ter participado de algum curso de formação sobre alfabetização oferecido pela rede municipal de Duque de Caxias.

Das 174 escolas existentes nesse período, 71% entregaram o questionário respondido. Tive acesso a esse material e foi possível constatar que as principais características apontadas pelos profissionais dessas escolas para a avaliação foram: contínua, diagnóstica, planejada, qualitativa e diária. Para a elaboração dos relatórios descritivos as características que mais apareceram foram: objetividade, diagnóstico, clareza, fidedignidade, perfil do aluno. Os quadros com o resultado da consulta foram apresentados em fevereiro pela Coordenadoria do Ensino Fundamental em uma reunião com orientadores educacionais e pedagógicos. Foi informado que os dados obtidos serviriam para a construção de um questionário

para ser respondido individualmente por cada professor que estivesse atuando em turmas do ciclo de alfabetização. Os quadros abaixo mostram as características apontadas sobre a avaliação da aprendizagem e os relatórios descritivos.

**Figura 2** – Gráfico sobre as escolas que responderam sobre o perfil do professor alfabetizador

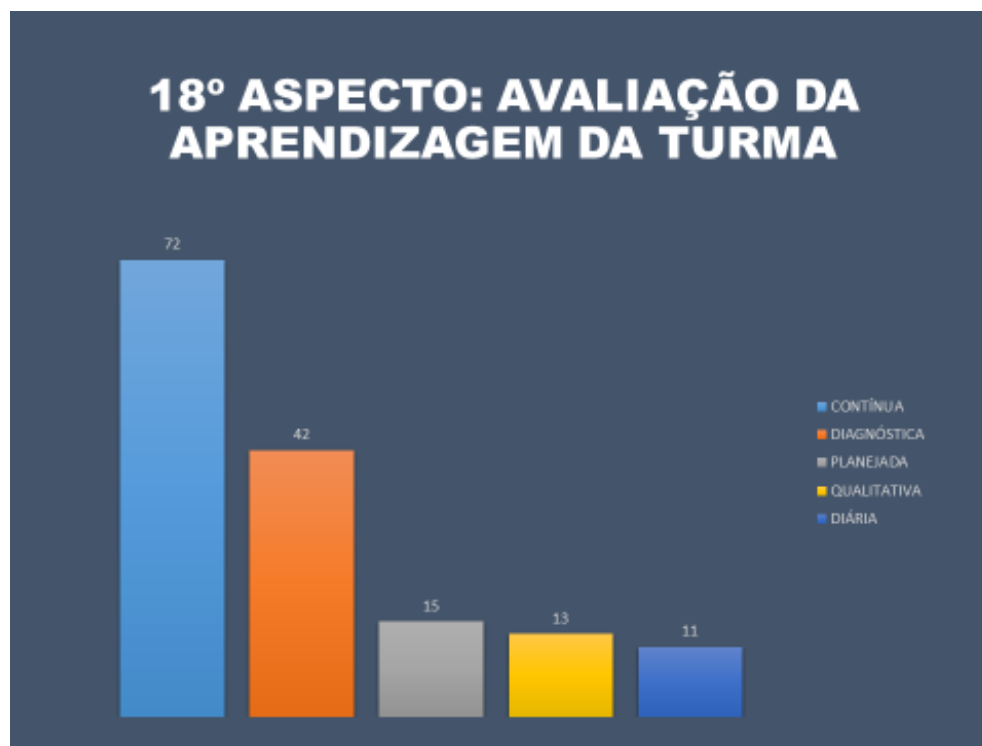


Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias.

Das 174 escolas em funcionamento no ano de 2014, professores, orientadores pedagógicos e educacionais, diretores de 124 escolas responderam sobre o perfil do professor alfabetizador. Profissionais de 24 escolas não responderam ou questionaram o envio o documento, apesar da insistência da Secretaria Municipal de Educação para que houvesse algum tipo de retorno.

De acordo com as respostas enviadas, as características citadas pelos professores pareciam ser mais sobre os aspectos que ajudariam a refletir sobre o perfil que o professor do ciclo deveria ter para atuar nessa fase da escolarização, que sobre as características que o professor deveria ter em relação aos aspectos. Assim, parece que a redação do documento não deixou claro sobre o que efetivamente estava sendo pedido sobre os aspectos apontados, deixando dúvidas sobre quem ou sobre o que deveriam ser as características a serem apontadas.

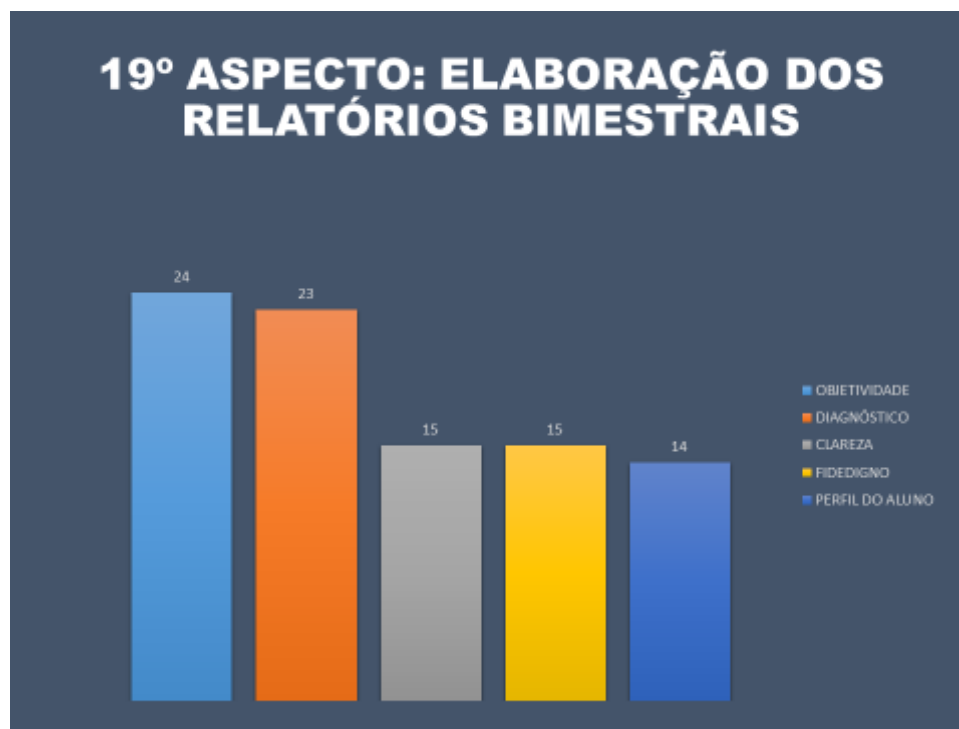
**Figura 3** - Gráfico sobre a avaliação da aprendizagem da turma



Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias.

Em relação ao aspecto 'avaliação da aprendizagem da turma', as cinco características mais apontadas pelos professores foram: contínua, diagnóstica, planejada, qualitativa e diária. Além dessas apresentadas no gráfico 2, os professores também mencionaram as seguintes palavras: ações, bimestral, coerente, formativa, crítica, processual, inclusiva, facilitadora, escrita, semestral, reflexiva, intervenções, leitor, gradativa, norteadora, observadora, global, holística, construção de habilidades e competências, aspectos de diferentes contextos, aspectos do processo de alfabetização, libras, somativa, pesquisadora, diversos instrumentos, mediação, portfólio, pontualidade, registrada, sensível, respeito, relatórios, planejamento. As respostas indicaram a concepção, a periodicidade, os procedimentos, a forma de registro que a avaliação deveria ter no ciclo de alfabetização. Poucas respostas foram sobre as características do professor em relação à avaliação.

**Figura 4** - Gráfico sobre a elaboração dos relatórios bimestrais.



Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias.

Sobre o aspecto ‘Elaboração dos relatórios bimestrais’, abordado no gráfico 3, as cinco características mais apontadas pelos professores foram: objetividade, diagnóstico, clareza, fidedigno e perfil do aluno. Além dessas apresentadas no gráfico, os professores também indicaram as seguintes palavras: acompanhamento dos avanços, analítico, atividades, avaliações, avanços, base, clareza sobre a função, coerente, coesão, competências mínimas, compromisso, consciente, continuidade, crítico, detalhista, descrição sobre a etapa da aprendizagem, digitado, diversos instrumentos, espaços, fichas, global, holístico, horário específico, interesse, importante, linguagem adequada, linguagem fácil, metas, organização, orientado pela ETP, padronizado, parâmetro da rede, prática, portfólio, preciso, processo vivido, processual, quadrimestral, reflexivo, relatórios, reorientação, revisão do instrumento, semestral, trimestral. Nesse aspecto, também quase não foram destacadas as características sobre o perfil do professor do ciclo de alfabetização. Foram indicadas informações sobre a função, a forma, a concepção, a periodicidade, o material que daria subsídios para a escrita do relatório.

As professoras da escola “L”, campo desta pesquisa, apontaram que: em relação à aprendizagem da turma, o professor deve ser observador e deve valorizar



cada avanço do aluno; em relação à elaboração/escrita dos relatórios bimestrais, o professor deve ter olhar holístico do aluno e deve saber se expressar.

Com a intenção de procurar saber o quanto cada professor do ciclo de alfabetização se apropria de algumas ideias, posturas, encaminhamentos e práticas, destacadas como importantes para o Professor Alfabetizador do Ciclo de Alfabetização e como a Secretaria Municipal de Educação poderia contribuir para enriquecer a prática desses profissionais, foi formulado um questionário para ser respondido por cada professor que atua no ciclo de alfabetização.

O questionário era composto de quinze temas com questões para serem respondidas pelos professores. Havia um tema sobre a avaliação da aprendizagem e um sobre o relatório descritivo, com as seguintes questões:

**Figura 5** – Questões do questionário sobre o professor alfabetizador do Ciclo de alfabetização

<p><b>11. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DA TURMA</b>  A avaliação da aprendizagem deve se constituir um processo que considere características e possibilidades individuais e do grupo. Os aspectos qualitativos devem sobrepor os quantitativos, assim, é importante um olhar atento do professor no desenvolvimento das atividades diárias.  Que instrumentos você utiliza para avaliar a sua turma?  <input type="checkbox"/> diagnóstico das fases da escrita segundo a Psicogênese da Língua Escrita  <input type="checkbox"/> observações diárias sobre o desenvolvimento dos/das alunos/ alunas  <input type="checkbox"/> revisão de algumas propostas com a sua mediação  <input type="checkbox"/> teste                    <input type="checkbox"/> prova  Comentários: _____  _____  _____</p>																															
<p><b>12. ELABORAÇÃO DOS RELATÓRIOS BIMESTRAIS</b>  Os relatórios bimestrais devem retratar com fidedignidade, clareza e objetividade o percurso do aluno naquele período.  Para elaborar a escrita desse documento como é que você se sente em relação à/ao:</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>Seguro (a)</th> <th>Gostaria de trocar ideias</th> <th>Inseguro (a)</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Saber por que e para quem escreve</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Decidir o que é relevante de ser escrito</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Elaboração do roteiro</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Elaboração do texto</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Vocabulário</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Ortografia</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table> <p>Comentários: _____  _____</p>					Seguro (a)	Gostaria de trocar ideias	Inseguro (a)	Saber por que e para quem escreve				Decidir o que é relevante de ser escrito				Elaboração do roteiro				Elaboração do texto				Vocabulário				Ortografia			
	Seguro (a)	Gostaria de trocar ideias	Inseguro (a)																												
Saber por que e para quem escreve																															
Decidir o que é relevante de ser escrito																															
Elaboração do roteiro																															
Elaboração do texto																															
Vocabulário																															
Ortografia																															

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias.

Talvez, a intenção de fazer um questionário que fosse fiel às respostas dadas pelos professores, tenha provocado alguns equívocos na construção das questões. Apesar de indicar a necessidade de uma avaliação qualitativa, utiliza termos provenientes de uma avaliação de concepção quantitativa, classificatória. Na questão 11, a SME aponta diferentes práticas ou procedimentos dos professores do ciclo de alfabetização de Duque de Caxias como instrumentos de avaliação, inclusive a prática de realizar bimestralmente o “diagnóstico das fases da escrita segundo a Psicogênese da Língua Escrita” para classificar as crianças em pré-silábicas, silábicas (sem ou com valor sonoro), silábico-alfabéticas e alfabéticas. Na questão 12, utiliza as palavras ‘fidedignidade’ e ‘objetividade’, apontadas pelos professores ao responderem o questionário, que são condizentes com uma avaliação com finalidades de verificação. Em uma avaliação qualitativa, a subjetividade é inerente ao processo. Não há como medir, mensurar as aprendizagens para garantir fidedignidade. Essa característica de fidedignidade já “recebeu sérias críticas em função de ser uma noção simplista, inflexível e limitada, levando o risco de relegar a um plano secundário aspectos importantes do ensino-aprendizagem” (SAUL, 2010, p. 29). A fidedignidade está ligada à objetividade e ambas são decorrentes da objetividade da ciência, estando associadas a validação de instrumentos de coleta de dados.

Como o questionário foi organizado de acordo com as respostas enviadas pelas escolas na primeira consulta, podemos ter indícios de que parte dos professores não relaciona o registro da avaliação através do relatório descritivo com a possibilidade de avaliar de uma forma que seja mais subjetiva, qualitativa, que leve em consideração os processos que são ao mesmo tempo plurais (democráticos, flexíveis) e individuais (respeitando a diversidade).

Claudia Fernandes (2009) diz que como a escola de hoje está perpassada por lógicas distintas (ciclo e serialização), pode estar favorecendo a resistência de muitos professores em mudar suas práticas de avaliação. Pode ser o caso da rede municipal de ensino de Duque de Caxias, que tem essas duas lógicas na sua realidade cotidiana.

Através da Coordenadoria do Ensino Fundamental (CEF), foi possível ter acesso aos questionários respondidos por professores de 124 escolas. Com base nas respostas apontadas por esses professores, elaborei quadros por distrito,

mostrando os instrumentos avaliativos usados por esses profissionais e como eles se sentem em relação à elaboração do relatório descritivo. Esses quadros estão disponíveis no Apêndice.

Abaixo podemos ver o quadro com as respostas apontadas pelos professores do ciclo de alfabetização de todas as professoras que participaram da consulta.

**Quadro 5 – Respostas das professoras sobre a avaliação e os relatórios bimestrais no ciclo de alfabetização**

		11. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DA TURMA										12. ELABORAÇÃO DOS RELATÓRIOS BIMESTRAIS																										
		Que instrumentos você utiliza para avaliar a sua turma?										Para elaborar a escrita desse documento como é que você se sente em relação à/ao:																										
		diagnóstico das fases da escrita segundo a Psicogênese			obs. diárias sobre o desenvolvimento			revisão de algumas propostas com a sua			Teste		Prova		Saber por que e para quem escreve				Decidir o que é relevante de ser escrito				Elaboração do roteiro				Elaboração do texto				Vocabulário				Ortografia			
DISTRITO	Nº PROF	S	N	GTI	S	N	S	N	S	N	S	N	SEG	STI	GTI	IN	SEG	STI	GTI	IN	SEG	STI	GTI	IN	SEG	STI	GTI	IN	SEG	STI	GTI	IN	SEG	STI	GTI	IN		
1ª	279	255	21	2	273	5	227	52	56	224	52	226	253	2	22	0	230	3	43	1	234	4	37	1	246	4	24	3	248	1	22	4	260	2	11	2		
2ª	256	228	28	0	254	2	205	50	61	195	58	198	212	3	38	3	181	1	69	5	187	2	65	2	192	3	58	3	205	1	4	2	216	1	28	3		
3ª	205	197	8	9	204	1	155	50	44	161	50	155	188	0	13	2	177	0	25	1	179	0	22	2	176	0	25	2	185	0	16	2	196	0	7	0		
4ª	87	75	12	0	84	3	70	17	14	73	9	78	81	0	6	0	76	0	9	2	74	0	13	0	73	0	13	1	78	0	9	0	82	0	4	0		
TOTAL	827	755	69	11	815	11	657	169	175	653	169	657	734	5	79	5	664	4	146	9	674	6	137	5	687	7	120	9	716	2	51	8	754	3	50	5		

Fonte: Elaborado pela autora.

As respostas marcadas pelas professoras sobre os instrumentos que utilizam para a avaliar as turmas foram registradas com sim (S) ou não (N) sobre cada instrumento colocado como opção. Algumas professoras sinalizaram que gostariam de ter mais informações sobre esse tema. Os relatórios bimestrais foram computados seguindo as opções oferecidas pelo próprio questionário: seguro/a (SEG), gostaria de trocar ideias (GTI) e inseguro (IN). Entretanto, algumas professoras marcaram que estavam seguras e que gostariam de trocar ideias (STI).

Mesmo com críticas à elaboração de algumas perguntas desse questionário, as respostas trazem algumas informações relevantes sobre o que as professoras do ciclo de alfabetização utilizam para avaliar seus alunos/as e como se sentem em relação ao relatório descritivo.

Pelas repostas, podemos perceber que a maioria das professoras utiliza o mesmo diagnóstico de escrita mencionado pelas professoras da escola “L”; está atenta às observações diárias sobre o desenvolvimento dos estudantes e realiza revisão de algumas propostas com a sua mediação. Menos de um terço das professoras afirma utilizar testes e provas como instrumentos de avaliação. Essas

respostas podem ser sinais de que as professoras do ciclo de alfabetização da rede municipal de Duque de Caxias procuram outros instrumentos e procedimentos para avaliar seus/as alunos/as que não sejam testes e provas, mesmo que não fique claro nessa consulta quais são eles. O diagnóstico das fases da escrita, segundo a psicogênese da língua escrita de Ferreiro (1985), tão citado e utilizado pelas professoras, pode ser uma pista de que as professoras utilizam aquilo que têm segurança, pois a mesma rede investiu em formações continuadas que validassem e ensinassem como utilizar esse tipo de diagnóstico de escrita como instrumento de avaliação por mais de dez anos.

Em relação ao relatório descritivo, as respostas indicam que a maioria das professoras que atuam no ciclo de alfabetização se sente segura sobre porquê e para quem escrevem, o que é relevante de ser escrito, a elaboração do roteiro e do texto, o vocabulário a ser utilizado e a ortografia. Será que essas professoras se sentem tão seguras em relação ao relatório descritivo por que há muito tempo não acontecem discussões sobre o mesmo nessa rede? Por que talvez estejam fazendo o mesmo tipo de escrita há tanto tempo que já não têm mais dúvidas? Por que o termo segurança possa gerar algum constrangimento em assumi-lo? Ou por que realmente se sentem seguras em relação à escrita desse registro avaliativo?

Esse questionário não possibilita que tais indagações sejam respondidas, mas indica que parte das professoras se sentem seguras, mas gostariam de trocar ideias, ou gostariam de trocar ideias, sem afirmar segurança, ou se sentem inseguras sobre a elaboração da escrita do relatório descritivo. São evidências de que há a necessidade de discussão sobre o relatório descritivo nessa rede. Mesmo que não sejam a maioria, essas professoras estão no cotidiano das escolas, elaborando bimestralmente relatórios sobre os estudantes, sentindo a necessidade de discutir sobre os mesmos.

### **CAPÍTULO III – ENTRE O FALADO E O REGISTRADO NA ESCOLA “L”**

As palavras simples são as mais difíceis de escutar. Logo acreditamos que as entendemos e imediatamente, sem ouvi-las, as abandonamos e passamos para outra coisa.

Jorge Larrosa, 2003

Este capítulo visa buscar um diálogo entre o que foi falado pelas professoras sobre avaliação e relatórios descritivos em reuniões realizadas na escola e nas entrevistas/conversas, o que foi falado pelas crianças nas entrevistas/conversas com o que foi registrado pelas professoras sobre as crianças nos relatórios descritivos. A partir daí, buscar “ver o invisível e duvidar do que se vê” (ESTEBAN, 2003, p. 200), nessa tentativa de compreender a função do relatório descritivo bimestral no ciclo de alfabetização na escola “L” e quais são os conhecimentos que são considerados relevantes para registrar nesse documento.

Foi necessário abandonar a ideia da metodologia pretendida inicialmente de construir um conjunto de categorias descritivas, observando as mensagens implícitas, de utilizar alguma forma de decodificação para uma classificação de dados, na tentativa de “estabelecer conexões e relações que possibilitem a proposição de novas explicações e interpretações”, acrescentando algo ao que já é conhecido (LÜDKE E ANDRÉ, 1986, p. 49).

Pelo viés da pesquisa narrativa, a análise sobre os relatórios descritivos registrados pelas professoras sobre as crianças faz parte do difícil “movimento de transformar textos de campo em textos de pesquisa” (CLANDININ E CONELLY, 2011, p. 163), de descobrir os sentidos desses textos. Houve a “procura por padrões, linhas narrativas, tensões” (ibidem, p. 178) que ajudassem a interpretar os textos de campo. Os textos foram lidos e relidos, em busca do que fazia sentido, do que tinha relevância para compor o texto de pesquisa. Desta forma, optou-se por descrever detalhadamente os relatórios descritivos escritos para a construção da argumentação sobre os mesmos. Assim como, a descrição e a narrativa sobre algumas situações.

Houve a tentativa de compreender os silêncios nas entrevistas e o não-dito nos relatórios. Para isso, foi tomado como caminho o paradigma indiciário, lançando mão de elementos como sinais, indícios, pistas que ajudem a decifrar a realidade do campo de pesquisa (GINZBURG, 1991).

### 3.1 – Conselho de Classe e Reunião de Responsáveis/Pais

Durante o ano letivo de 2015, foram muitos dias de participação no cotidiano da escola “L”, em diferentes horários e momentos, inclusive com a observação de Conselhos de Classe e Reuniões de Responsáveis, momentos em que a avaliação, seja dos estudantes e/ou da escola, está presente como um dos objetivos principais.

Segundo Hoffmann (2014, p 144) os conselhos de classe deveriam ser “momentos em reflexão conjunta sobre as possibilidades dos estudantes e professores, suas dificuldades e maneiras de auxiliá-los em seu desenvolvimento”. Ou seja, deveriam ser momentos para que os professores das diferentes turmas, professor da sala de leitura, da sala de recursos, orientadores educacionais e pedagógicos, diretores e estudantes pudessem conversar sobre a escola, os professores, os estudantes, trocando informações, sugerindo caminhos.

No primeiro momento do Conselho de Classe do primeiro bimestre de 2015 havia a participação de três pais/responsáveis e de duas crianças representantes de turma. O encontro foi aberto com um texto para reflexão. Após, os comentários sobre o texto, foram formados grupos com participação de pais, estudantes e professores para discutir diferentes aspectos do cotidiano da escola, como atividade diagnóstica do/no início do ano, Projeto Político Pedagógico, projeto para o ensino regular, para educação especial ou para sala de leitura, culminâncias de projetos, dificuldades e potencialidades das crianças, acompanhamento das faltas dos estudantes, distorção ano/idade. Após a discussão, os grupos fizeram comentários e deram sugestões. Foram passados alguns informes sobre a reunião de pais, atividades para envolver a comunidade escolar, simulado para a Prova Brasil, Plano Municipal de Educação. Houve uma pausa para o lanche. Após o intervalo apenas as professoras, a diretora e as orientadoras pedagógica e educacional participaram das discussões sobre a aprendizagem dos estudantes. Durante essa análise das turmas, surgiram algumas falas como: “A família não ajuda a criança.”; “A ausência familiar traz um prejuízo muito grande para eles.”; “Falta força familiar.”; “O entrave não está na criança. O entrave está na ausência da família.”; “O aluno não é de todo vazio. Ele tem uma bagagem.”; “Vamos que tem mais coisa ruim pela frente.”; “Conta uma vitória aí! Só tem derrota mesmo?”; “A gente acabou embarcando na história do ciclo. Não dá para achar que daqui a pouco desperta”; “O aluno faltoso se prejudica muito na alfabetização”; “Eles não têm ideia de nota. Era só relatório”.

As falas, as propostas discutidas no primeiro momento do Conselho de Classe pareciam muito dissonantes das falas do segundo momento. Os aspectos que envolvem o ensino e aprendizagem discutidos no primeiro momento pareciam levar em consideração a diversidade, a aprendizagem como um processo mais singular, uma escola mais democrática que dividia responsabilidades tanto para o fracasso quanto para o sucesso. Porém, no momento de discussão sobre a avaliação da aprendizagem dos estudantes, das turmas, a responsabilização pelo fracasso foi atribuída à família das crianças, ao próprio estudante, à organização da escolaridade em ciclo de alfabetização, ao relatório. A metodologia, o processo de ensino, a prática dos professores não foram colocadas em questão.

Alguns dias após a realização do conselho de classe, geralmente, acontece a entrega do resultado para os responsáveis na reunião de pais, seja através de relatórios descritivos ou através de boletins com notas. A participação dos responsáveis na reunião está diretamente ligada à criança. Villas Boas (2013, p. 107) cita Perrenoud para fundamentar a ideia de que tanto os pais quanto os professores estão “sob o controle da criança”, no que diz respeito a transmissão da informação sobre a reunião de pais e responsáveis, pois muitas vezes cabe a ela entregar uma correspondência da escola, informando sobre dia e horário da reunião de pais. “A criança tem poder nessa relação entre a escola e a família” (Villas Boas, 2013, p. 107) e nem sempre a escola percebe isso, minimizando a sua participação nos processos de avaliação e de comunicação dos resultados.

Durante a observação das reuniões de responsáveis foi possível perceber que havia dois momentos bem distintos: um coletivo, envolvendo as diferentes turmas do mesmo turno (manhã ou tarde) e outro momento em sala de aula para falar sobre a aprendizagem e avaliação dos estudantes. Nas reuniões dos diferentes bimestres foi possível observar que houve a participação de um pouco mais da metade dos responsáveis.

Em uma das reuniões, houve apresentação sobre o Dia das Mães, com canções e danças dos estudantes para homenageá-las, mesmo que em algumas famílias fosse notória a presença de pais ou avós no lugar das mães e a ausência da família de vários estudantes nesse momento. No segundo momento, as professoras falaram um pouco sobre suas práticas na sala de aula e o resultado dos estudantes. Explicaram que as aprendizagens das crianças estavam expressas nos relatórios descritivos e faziam a entrega para a leitura dos responsáveis. Quem

tivesse dúvidas sobre a aprendizagem ou sobre os resultados dos estudantes, poderia esperar para uma conversa mais particular. De onze responsáveis presentes na sala do primeiro ano, três pais esperaram para tirar dúvidas sobre o desenvolvimento dos seus filhos, mas não faziam relação com o que estava escrito no relatório. A leitura extremamente rápida realizada por alguns pais e a conversa que não fazia relação entre o desenvolvimento da criança e o que estava escrito no relatório podem dar indícios de como aquela escrita está distante do entendimento dos pais, que são leigos nos termos utilizados na área educacional. Pois, em ambas as situações os pais não demonstraram dar importância para o que estava escrito no relatório. Em contrapartida, o fato de terem ido participar da reunião de responsáveis, dá sinais de que estão interessados no que se passa na escola e no desenvolvimento das crianças.

Na reunião de responsáveis do segundo bimestre, realizada em um sábado para incentivar uma maior participação dos responsáveis, houve no primeiro momento o oferecimento de um café da manhã, a palestra de uma orientadora pedagógica de outra rede de ensino, sobre a importância da parceria da família com a escola e o sorteio de uma cesta básica, com itens doados pelas professoras e pelos funcionários. No segundo momento, os responsáveis foram encaminhados para as salas de aula das turmas para conversa direta com as professoras. Houve uma breve fala sobre o trabalho desenvolvido durante o bimestre, a evolução dos/as alunos/as e a entrega do relatório para a leitura dos responsáveis. A conversa sobre o conteúdo do material também só aconteceu quando os pais solicitaram.

As falas realizadas durante a análise das turmas no conselho de classe e a organização das reuniões de responsáveis pouco diziam sobre o desenvolvimento da criança na escola. As famílias das crianças estavam muito mais em foco que as próprias crianças no momento de discussão e análise sobre as suas aprendizagens.

A forma como os relatórios descritivos eram entregues nas reuniões de pais contrastavam com o foco que os responsáveis recebiam nos conselhos de classe. A entrega dos relatórios descritivos para os responsáveis era rápida, sem muitas informações sobre o conteúdo e os objetivos dos relatórios. As informações eram dadas apenas para quem as solicitasse. Talvez esses comportamentos sejam sinais de que as crianças não são compreendidas como sujeitos de sua própria aprendizagem. Elas ficam ao largo do que acontece. As famílias são notificadas,



mas também não compreendem nada segundo a concepção das professoras e da escola.

Essa visão que as professoras dessa escola parecem ter sobre as famílias das crianças lembra a teoria da carência cultural (PATTO, 1999), que teve seu auge nos anos 70, mas essa maneira de pensar teve início do século XX. Havia a ideia de que as crianças pobres e suas famílias necessitavam de estímulos para melhorar seus valores e seus hábitos, pois os adultos das classes populares seriam relapsos com seus filhos, ajudando a provocar o fracasso escolar. Patto afirma que:

a ausência, nas classes dominadas, de normas, padrões, hábitos e práticas presentes nas classes dominantes, foram tomadas como indicativas de atraso cultural destes grupos, o que os aproximaria do estado primitivo dos grupos étnicos de origem. (PATTO, 1999, p. 68)

As falas, tanto nos conselhos de classe quanto nas reuniões de responsáveis, dão indícios que para melhorar a aprendizagem das crianças é necessário educar os pais/responsáveis. Porém, Hoffmann (2009) aponta que:

Dificuldades de aprendizagem não são responsabilidade direta das famílias, mas dos profissionais que atuam nas escolas, bem como a questão das relações interpessoais no ambiente escolar. Não se pode esperar que os pais procedam à alfabetização das crianças e jovens ou que os auxiliem a superar as dificuldades em matemática, química, e outras áreas. Muitas dificuldades dos alunos são de natureza epistêmica e exigem alternativas didáticas, sendo, portanto, responsabilidade dos professores. Da mesma forma, questões de relacionamento no interior da escola também devem ser trabalhadas no ambiente escolar. (HOFFMANN, 2009, p. 32)

Quando as famílias das crianças tornam-se o assunto principal de um conselho de classe, não é o desenvolvimento das crianças e os processos didáticos, metodológicos que estão sendo discutidos e analisados. Quando o momento da entrega de um relatório descritivo acontece de forma rápida, sem uma conversa mais detalhada sobre o conteúdo daquele material, é preciso tentar compreender a importância desse material para o processo avaliativo, tendo acesso ao conteúdo desse registro, ao que ele significa para o estudante e não apenas através da fala das professoras.

### 3.2 – Os estudantes do ciclo de alfabetização da escola “L”

Alunos/as e professores/as são sujeitos dos processos de ensino-aprendizagem e avaliação, são sujeitos que constroem conhecimento no cotidiano da escola, são os protagonistas da escola. Os processos vividos, as relações, as interações entre eles também se refletem na forma que o processo avaliativo acontece. Em uma escola e/ou avaliação com uma perspectiva democrática e emancipatória o/a aluno/a tem voz e vez. O diálogo é o ponto de partida para criar “espaço para que seja explicitada a pluralidade de vozes existente na vida escolar cotidiana” (ESTEBAN, 2002, p. 32).

Discutimos os procedimentos e os instrumentos avaliativos e as concepções que eles estão servindo no cotidiano da sala de aula, assim como precisamos refletir sobre os registros avaliativos e as concepções que eles podem representar sem que esteja sendo percebido pelos sujeitos envolvidos.

Como vimos no capítulo II, o relatório descritivo pode representar tanto uma concepção formativa, democrática quanto uma concepção classificatória, excludente. Por isso, tornou-se imprescindível ouvir o que os/as alunos/as sabem sobre os relatórios descritivos. Não sobre sua função ou suas concepções, mas o que é o relatório na visão da criança, o que representa para ela.

Para começar a compreender o que as crianças pensam, foi necessário começar a ouvi-las. Começamos por entrevistas individuais. Talvez pelo fato de estarem sozinhas com um adulto e com um gravador ligado, a maioria ficou intimidada e tentou dar respostas rápidas. Entendendo que essa forma não estava sendo adequada para gerar uma conversa, foi realizada uma entrevista em grupo, uma roda de conversa, que favoreceu a descontração, a fala.

Foram nove crianças entrevistadas, todas do ciclo de alfabetização no ano letivo de 2015. As crianças estão identificadas, por letras, da seguinte forma:

**Quadro 6** – Identificação das crianças do ciclo de alfabetização da escola “L”

ALUNO/A / CÓDIGO DE IDENTIFICAÇÃO	IDADE
A	10 anos
B	08 anos
C	10 anos
D	08 anos
E	09 anos
F	08 anos

G	08 anos
H	08 anos
I	09 anos

Fonte: Elaborado pela autora.

Na rede municipal de ensino Duque de Caxias, até o ano de 2015, o relatório descritivo poderia ser manuscrito ou digitado pelas professoras. Quando o relatório descritivo é manuscrito, existe um caderno com capa, com páginas específicas para que sejam registrados os relatórios dos doze bimestres dos três anos do ciclo de alfabetização. Na escola “L”, todas as professoras optaram por fazer o registro de forma manuscrita. Portanto, cada criança entrevistada tem um caderno de relatório descritivo que a acompanha ou a acompanhará durante o seu percurso no ciclo de alfabetização.

Nenhuma criança conhecia o caderno em que os relatórios são registrados. Quando o mesmo foi mostrado para elas, todas falaram “É a chamada!”, pensando que se tratava de um diário de frequência. Foi informado para as crianças que aquele caderno era para escrever relatórios e foi perguntado se a professora já havia falado sobre algum relatório. As crianças afirmaram que não. A aluna “G” que já ouviu falar em relatório porque a mãe dela disse que na escola tem um relatório, mas ela não sabe dizer sobre o que é o relatório que tem na escola porque a mãe dela não contou nada. Nem a professora.

Cabe questionar se essas professoras estão conseguindo ver essas crianças como o destino de suas ações, se estão conseguindo enxergá-las como sujeitos da aprendizagem, da avaliação, da prática educativa, com direitos e saberes. Cabem também as perguntas realizadas por Esteban (2008):

Quem são os que têm direito a voz na sala de aula? Que histórias podem ser narradas, problematizadas, transformadas, incorporadas positivamente aos discursos escolares? Que palavras podem ser pronunciadas, escutadas, lidas, escritas, apropriadas? Que olhares, gestos, expressões, propostas, recursos atravessam a sala de aula, amplificando e calando vozes? Por que as professoras e os professores não conseguem perceber esses fios cruzando suas ações? (ESTEBAN, 2008, p. 45)

O relatório descritivo é sobre o desenvolvimento da criança durante o bimestre, desenvolvimento esse que foi avaliado. A criança também é, ou deveria ser, sujeito do processo ensino/aprendizagem e do processo de avaliação. É

necessário reconhecer, legitimar seus conhecimentos, seus saberes, seu poder. É preciso “compreender as crianças como sujeitos que têm poder na relação pedagógica” (ESTEBAN, 2008, p. 45). Parece que nessas turmas do ciclo de alfabetização o poder é das professoras. Ao menos os poderes de avaliar e escolher quem irá saber sobre essa avaliação são delas.

As crianças estão invisíveis. São avaliadas, mas não são sujeitos da avaliação. Como Freire (1987) criticou, parece que o educador é o sujeito do processo e os educandos são meros objetos. Não têm poder. Não refletem sobre suas aprendizagens, sobre seus desenvolvimentos. Não sabem que é escrito sobre elas. Não sabem que tem um relatório sobre elas. Não sabem o que escrevem sobre elas. Não são convidadas a tomar ciência do que as professoras pensam sobre seus desenvolvimentos. Não podem refletir junto, dialogar sobre novas possibilidades para as suas aprendizagens. Não seria o “caso de a escola reconhecer e legitimar esse poder e envolver o estudante positivamente, desde cedo, nas atividades avaliativas?” (VILLAS BOAS, 2013, p. 109)

Na continuação da conversa, as crianças disseram o que elas imaginavam sobre o que poderia ser o relatório:

Criança A: Se não passou de ano.  
 Criança I: Se tá xingando.  
 Criança G: Até coisas boas. As coisas boas também.  
 Criança B: Escrever tudo direitinho, prestar atenção no dever...  
 Criança G: Respeitar a professora...  
 Criança E: Não conversar muito.

A partir da resposta da criança G, foi indagado o que seria coisa boa para colocar no relatório, disseram:

Criança G: Coisa boa? Passar de ano...  
 Criança F: Não ter briga...  
 Criança D: Saber ler.  
 Criança C: Respeitar.

A conversa continuou com o questionamento sobre o que eles aprendem na escola, na sala de aula. Apenas uma criança respondeu, falando: “Muito dever!”. Foi necessário insistir para que respondessem o que aprendem com os deveres. Então, falaram sobre leitura, pintura, receitas, ciências. Perguntados se eles escrevem na escola, se fazem textos, se aprendem sobre o lugar onde moram, sobre o Brasil,

sobre as cidades, sobre artes, responderam que “sim”, que aprendem sobre essas coisas, que fazem texto e que tinham escrito um texto sobre o Natal. Porém, voltaram logo a dizer que fazem muito dever, dever de casa e que fazem provas. Questionados sobre o que são as provas e se eles gostam de fazê-las, responderam que as provas são sobre português, matemática e ciências. Uma criança disse que ama matemática, outra que ama ciências. Uma criança disse que ama fazer prova, outra disse que odeia e as outras silenciaram. A criança “A” disse que não ama nada e que “É muito ruim fazer prova”, mas não sabia dizer porque acha ruim. A criança “G” disse que a prova é boa “porque tem vários deveres, aprende mais rápido e ganha nota”. As crianças “E” e “B” disseram que a prova é boa porque passa de ano. E as crianças foram falando sobre as notas que tiraram. A criança “A” permaneceu em silêncio. Quando foi novamente perguntada sobre o motivo de não gostar de fazer prova, disse que é difícil, que se fosse sobre alguma coisa fácil ou que ele goste, até poderia gostar de fazer prova.

A criança “A” tem dez anos e já foi retida/reprovada no 3º ano do ciclo de alfabetização por aproveitamento, ou a falta dele. Para ela a prova é ruim porque ela não consegue ganhar a nota considerada boa. A prova expõe as suas dificuldades. Não tem prova de coisas que ela goste ou saiba fazer. O que ela sabe não fica exposto, não é visto, provavelmente porque não é cobrado na prova.

As falas das crianças evidenciam que o exame também está presente na escola não seriada, servindo à hierarquização e à comparação. Essa lógica está tão presente e tão difundida para as crianças que elas acham que estudar é fazer dever para fazer prova e ganhar nota.

Entretanto, não há documento na rede municipal de Duque de Caxias que indique a necessidade ou a obrigatoriedade de provas e notas no ciclo de alfabetização. É uma escolha das professoras, que não coaduna com os princípios do ciclo de alfabetização, como afirma Souza (2008):

A concepção e a prática avaliativas na escola não seriada pressupõem uma lógica diferenciada da seriação. Enquanto o exame na escola organizada em séries serve à seleção, à hierarquização, à comparação, à competição e à atribuição de valores aos sujeitos avaliados, a escola não seriada busca orientar-se por uma lógica avaliativa que tenha a diversidade de saberes, a diferença entre os sujeitos e a desnaturalização do fracasso escolar em seus pressupostos. (SOUZA, 74, 2008)

Uma avaliação formativa, dialógica, democrática pressupõe a legitimação da criança como sujeito em constante aprendizagem, que pode também aprender sobre a avaliação que acontece na sala de aula. A autoavaliação é um instrumento imprescindível para que a avaliação formativa aconteça, pois desenvolve a autonomia da criança que passa a ter papel ativo nos processos de aprendizagem e avaliação (FERNANDES; FREITAS, 2007). A criança não saber que existe um relatório sobre ela, pode significar que ela não sabe sobre o seu processo avaliativo, que ela não sabe o que é escrito sobre ela, que não reflete sobre isso, que não realiza uma autoavaliação.

Sampaio lembra que é desafiador acreditar que crianças pequenas possam discutir seu próprio processo de aprendizagem, fazendo o movimento de autoavaliação e avaliação junto com os colegas e a professora (SAMPAIO, 2014).

O relatório está posto nessa rede há quase 20 anos, como fruto de um processo discutido coletivamente, como a possibilidade de pensar, realizar e registrar uma avaliação democrática, entendendo os sujeitos como diferentes uns dos outros, com saberes diversos. Porém, a lógica da avaliação praticada no ciclo de alfabetização da escola “L” não parece diferente da lógica da seriação. Parece ser uma lógica classificatória e hierarquizada.

### **3.3– Os relatórios descritivos da escola “L”**

Para buscar compreender a atual função do relatório descritivo na rede municipal de Duque de Caxias, houve a leitura do prefácio, escrito pela gestão vigente da SME, do caderno confeccionado para registrar os relatórios descritivos dos quatro bimestres do ano letivo.

Neste caderno, o relatório bimestral descritivo é tratado como um instrumento de registro do processo avaliativo. Esse relatório seria o resultado do trabalho do professor, que registra o processo de construção do conhecimento dos educandos e o desenvolvimento da ação educativa. O texto afirma que é necessário relatar o que é observado de significativo na aprendizagem, no desenvolvimento do estudante, suas conquistas, suas reações frente às orientações sociais, suas condutas e as dificuldades encontradas; considerar a singularidade do processo de desenvolvimento do/a aluno/a a partir dos conhecimentos conceituais, conhecimentos procedimentais e conhecimentos atitudinais; servir como ferramenta de análise do processo de aprendizagem e desenvolvimento do estudante; apontar

os objetivos a serem percorridos; favorecer o planejamento e a continuidade da ação pedagógica.

A importância da avaliação escolar expressa nesse documento está baseada em um texto de Cipriano Luckesi e na Proposta Pedagógica da Secretaria Municipal de Duque de Caxias, sobre o ato de avaliar, os procedimentos e instrumentos utilizados para isso e o olhar sobre os dados obtidos. A avaliação formativa é apontada como a perspectiva de avaliação desejada.

Após a leitura das orientações organizadas pela SME dispostas no início do caderno, foi realizada a leitura de alguns relatórios descritivos “do desenvolvimentos do(a) aluno(a)” (Caderno de relatório descritivo, 2014). Os relatórios selecionados para a pesquisa foram escritos pelas três professoras entrevistadas. A professora “1” escreveu os relatórios do 1º ano do ciclo de alfabetização, a professora “2” os do 2º ano e a professora “3” os do 3º ano. Foram selecionados relatórios descritivos de três crianças de cada ano do ciclo, sendo quatro relatórios por criança, um de cada bimestre de um ano letivo, totalizando trinta e seis relatórios para leitura e análise. Os relatórios do 2º ano foram selecionados pela própria professora. Os relatórios do 3º ano foram selecionados pela auxiliar de secretaria.

Foi realizada uma leitura inicial dos relatórios descritivos, apenas como apresentação à escrita daquelas professoras. Depois, eles foram lidos e relidos, na tentativa de aproximação com aquele(s) modo(s) de escrever, com a forma utilizada, com as palavras escolhidas e registradas. Com um pouco mais de intimidade com as escritas das professoras, houve a tentativa de identificar o que aproximava o e/ou o que distanciava os relatórios descritivos de cada ano do ciclo de alfabetização, buscando perceber quais eram suas principais características, através de anotações sobre o que estava escrito em cada parágrafo de cada relatório.

Os relatórios escritos pela professora “1” sobre as crianças do 1º ano do ciclo de alfabetização seguiam um padrão de escrita que dividia a redação em primeiro parágrafo para uma introdução que dizia sobre o foco do trabalho, um parágrafo que dizia sobre a leitura e a escrita, um parágrafo sobre conteúdos de matemática, um parágrafo sobre a participação da família na escola, um parágrafo sobre a hipótese de escrita da criança. A redação um pouco diferenciada era a do 4º bimestre. Abaixo, seguem as principais características dos relatórios do 1º ano:

- No 1º bimestre os relatórios eram iniciados com a afirmação de que o foco do trabalho foi a adaptação dos educandos à uma nova etapa do processo de

escolarização, com a realização de exercícios de autoestima, de socialização, integração e adaptação a regras e conduta de convívio social. Não fica claro que tipos de exercícios para a autoestima e adaptação a regras e conduta de convívio social são esses. Quando a criança não tinha um comportamento que não estava de acordo com as regras estabelecidas, era afirmado que a criança apresentava dificuldades para cumprir os combinados, que era imatura e que se dispersava com facilidade. Entretanto, não havia clareza sobre quais são as regras ou os combinados que estavam sendo considerados como importantes e estavam sendo descumpridos, e também não relatava o que poderia ser considerado como imaturidade para uma criança de seis ou sete anos de idade. Ainda afirmava que um comportamento com episódios de agitação não correspondia ao comportamento considerado adequado à faixa etária das crianças do 1º ano. Tal tipo de comportamento também era relacionado ao fato de a família não ser presente ou não atender as solicitações da escola. A participação da família da escola aparece quase que como condição para um bom desempenho, como se fizesse parte do processo ensino/aprendizagem e se fosse também foco da avaliação, e como necessária para que a criança tivesse um bom comportamento. Era relatado se a família comparecia a escola espontaneamente e se acompanhava a realização de tarefas. A higiene pessoal e a organização do material escolar aparecem como parte do desenvolvimento da criança na escola. A professora afirma sobre a escrita da criança dizendo se ela está com uma hipótese pré-silábica, silábica (sem ou com valor sonoro), silábico-alfabética ou alfabética), sem descrever o significado disso. Em outro parágrafo, relata sobre a leitura e a escrita de textos, como se estivessem dissociados na hipótese de escrita relatada. Os conteúdos de matemática ficam restritos a escrita de números, contagem e resolução de cálculos e situações-problema.

- Os relatórios do 2º bimestre eram iniciados com a afirmação de que o relatório foi escrito com base nos objetivos propostos para o bimestre e através da observação da professora; descreviam sobre o comportamento da criança, dizendo se estava adaptada ao contexto escolar, se mantinha um relacionamento dentro do espaço escolar, se precisava de orientação em relação ao material escolar e se era assídua; mencionavam sobre a transcrição da escrita do quadro para o caderno, ou seja, se a criança copiava corretamente, e se utilizava a letra cursiva; diziam se a criança realizava as atividades de casa e se a família era presente na escola; relatava se o



comportamento era solícito ou participativo ou se tinha comportamento indisciplinado; afirmava sobre a hipótese de escrita da criança sem explicar o que isso significava. Também eram mencionadas necessidades de trabalhar a caligrafia, dificuldades de apoiar o lápis, sobre o esforço no momento da escrita. Os estudantes que não tinham o comportamento considerado adequado continuavam sendo chamados de imaturos, pois dispersavam-se durante o período de aula para brincar, e tinham parágrafos a mais para relatar sobre a sua oralidade, a coerência do seu discurso, a necessidade de intervenção da professora, a facilidade de dispersão, a dificuldade de interação com os colegas da turma, o cumprimento das regras de convívio, a organização do material escolar e a higiene pessoal.

- Os relatórios do 3º Bimestre eram iniciados com uma frase que dizia que o relatório foi escrito com base objetivos traçados para o bimestre e que o desempenho no processo de escolarização ou o desenvolvimento do processo de aquisição da leitura e na escrita foram verificados através da observação diária; relatavam sobre a assiduidade, a participação, a pontualidade na realização das tarefas; diziam sobre alguns conteúdos de matemática; afirmavam sobre a hipótese de escrita, se continuava a mesma ou não; diziam sobre o relacionamento com o grupo e com a professora.

- No 4º bimestre eram iniciados com uma introdução que afirmava que ao longo do ano foram realizadas atividades que tinham o objetivo de adaptar e integrar a criança ao ambiente escolar e a partir daí desenvolver conteúdos sistemáticos voltados para o processo de aquisição da leitura e da escrita. Nos outros parágrafos havia a informação sobre a hipótese de escrita da criança, se escrevia frases ou pequenos textos e se interpretava textos; mencionava alguns conteúdos de matemática. O último parágrafo dizia se a criança alcançou ou não os objetivos propostos para o 1º ano e se estava apta ou não para 2º ano. Caso a criança não estivesse atingido os objetivos propostos, a professora afirmava que ela 'não atingiu o nível de prontidão e amadurecimento necessários' para tal etapa do processo de escolarização e que precisaria de um maior apoio para cursar o 2º ano do ensino fundamental.

Será que todas as crianças de uma turma de 1º ano, a maioria com 6 ou 7 anos, precisam de exercícios para a autoestima e adaptação a regras de convívio social? A quantidade de linhas destinadas à escrita sobre comportamento e atitudes, dão evidências de que o enquadramento do comportamento das crianças à

determinadas regras consideradas fundamentais pela professora como requisitos para uma boa convivência escolar, tiveram importância maior que os outros aspectos, inclusive o de alfabetização. Por exemplo, no 1º bimestre essa diferença é em média de 20 linhas em 42, no 2º bimestre chega a ser de 16 em um total de 26 linhas.

A grande preocupação com a adaptação das crianças à uma nova etapa de escolarização pode dar indícios de que há uma ruptura muito grande entre a rotina da Educação Infantil e a do Ensino Fundamental, apesar de estes mesmos relatórios citarem atividades com brincadeiras, jogos e dinâmicas. Porém, não fica claro no texto que tipos de brincadeiras, dinâmicas e jogos seriam esses.

Além de mais uma vez lembrar a teoria da carência cultural (PATTO, 1999), essa escrita pode trazer indícios de preconceito de comportamento e preconceito da estética (DEPRESBITERIS, 1991) por parte da professora, em que crianças bem comportadas e com material em ordem e limpo podem ser melhor avaliadas.

Parece contraditório utilizar em um mesmo relatório termos baseados na obra de FERREIRO (1985) e termos utilizados por métodos tradicionais de alfabetização, como 'hipótese de escrita' e 'nível de prontidão'. Exercícios e avaliações de percepção e motricidade são valorizados na concepção de uma prontidão necessária para a alfabetização, pois estão fundamentados em uma visão da aprendizagem como técnica. A alfabetização que considera diferentes hipóteses sobre a escrita está fundamentada em uma concepção que acredita na criança que também pensa sobre a língua escrita e que não aprende apenas através da técnica. A alfabetização pode preceder a entrada na escola, preceder a técnica. MACEDO (1988) lembra que a "prontidão" pode não considerar as condições concretas das crianças das classes populares. Essas condições deveriam ser tomadas como parâmetros norteadores da prática pedagógica e não uma prontidão idealizada.

Os relatórios do 2º ano do ciclo de alfabetização também mantêm um padrão de escrita durante os quatro bimestres. Em todos os bimestres eram iniciados como uma introdução que dizia que aquelas informações foram verificadas a partir de observações diárias. Os demais parágrafos eram divididos em: o comportamento e as atitudes das crianças; a leitura, a hipótese de escrita da criança e a escrita de textos; conteúdos de matemática; participação nos projetos da escola. Apesar dos relatórios mencionarem a participação nos projetos da escola, não deixam claro como essas participações aconteciam e nem que projetos eram esses. Em um

bimestre havia um parágrafo com conteúdos de ciências sociais, em outro de história e geografia. A participação da família foi mencionada na redação de um bimestre. Os relatórios do 2º ano apresentavam as seguintes ideias:

- Os relatórios do 1º bimestre diziam se a criança interagia bem ou não com o grupo, se era interessada e se participava da/na realização das tarefas; relatavam sobre a leitura e a escrita, dizendo se a criança escreve palavras, frases ou pequenos textos e qual é a sua hipótese sobre a escrita, se compreende ou utiliza a ordem alfabética e se lê com entendimento; descreviam os conhecimentos sobre matemática, como usos e funções dos números, se utiliza os números ordinais para indicar ordem ou posição dos elementos, se soluciona problemas matemáticos que envolvam a ideia de acrescentar, se identifica os nomes e a sequência dos dias da semana e dos meses do ano; relatavam se a criança participa com interesse de atividades de ciências naturais. As crianças que não tinham comportamento ou desenvolvimento considerados adequados para aquele ano, tinham seu desenvolvimento descrito de forma um pouco mais detalhada, tanto no aspecto social quanto no cognitivo.

- Os relatórios do 2º bimestre eram iniciados pelo relacionamento da criança com os colegas, afirmando se era solidário e colaborativo, e pelo interesse e participação nas atividades; relatavam como era a leitura, como era a escrita e a interpretação de textos, e se fazia a segmentação ou a junção de palavras; diziam se resolvia problemas com ideias de adição, subtração e multiplicação; contavam se a criança participou dos projetos da escola. Os estudantes que não estavam de acordo com o esperado, tinham mais detalhes sobre o seu comportamento, sobre a sua hipótese de escrita e sobre a sua oralidade.

- Os do 3º bimestre eram iniciados afirmando se a criança teve ou não bom desempenho, se estava disposta para adquirir novos conhecimentos, se realizava as atividades com interesse e autonomia, se comunicava por meio da escrita e da oralidade e se contribuía com seus comentários durante as rodas de leitura e de conversa; relatavam qual era a hipótese de escrita da criança, descrevia essa hipótese e dizia se a criança lia e interpretava textos em diferentes tipos de letra ou se lia palavras com sílabas 'simples'; diziam se demonstrava bom raciocínio lógico matemático, se lia gráficos e tabelas e se resolvia problemas e cálculos matemáticos; relatavam sobre conteúdos de ciências sociais; mencionavam se a criança participou de projetos da escola; diziam se os responsáveis/pais

participavam da vida escolar da criança. O estudante que não apresentava o desenvolvimento esperado, tinha mais detalhes sobre o seu comportamento.

- Os relatórios do último bimestre eram iniciados com informações sobre comportamento da criança, se teve um bom relacionamento, se mostrou-se interessada ao ouvir histórias, se realizava comentários compatíveis com os temas abordados; diziam se a criança teve avanços nas suas hipóteses de leitura e escrita ou se lia e compreendia textos, como era a sua escrita, se produzia textos com sequência lógica de ideias e se demonstrava estar alfabetizado; diziam se realizava adição, subtração, multiplicação e divisão utilizando suas próprias estratégias, se lia gráfico e tabelas, se compreendia o calendário e se realizava atividades envolvendo horas exatas; falavam sobre a participação nos projetos da escola. O último parágrafo afirmava se a criança atingiu os objetivos propostos para o 2º ano, se atingiu o percentual mínimo de frequência e se deveria cursar o 3º ano de escolaridade.

A forma como a professora escreve sobre o comportamento das crianças dá pistas de que neste ano do ciclo há uma importância um pouco menor para esse aspecto. Mas ele ainda permanece na escrita do relatório.

Os relatórios do 3º ano do ciclo de alfabetização também mantiveram um padrão de redação. Apesar de serem um pouco mais detalhados que os do demais anos, também se desenvolve focando o comportamento da criança e os conteúdos de português e de matemática, como é possível perceber na escrita de cada bimestre:

- Os relatórios do 1º bimestre tinham uma introdução que dizia que as atividades desenvolvidas nesse bimestre tiveram seus objetivos visando a leitura e a escrita, a construção de regras, a interação entre as crianças e a motivação para o estudo. O segundo parágrafo dizia sobre a adaptação ao contexto escolar, a assiduidade, a pontualidade, a participação, a realização das tarefas de casa e a participação da família na escola. O terceiro parágrafo era em relação à alfabetização, dizendo sobre a hipótese de escrita, como era leitura, por qual tipo de texto se interessava e se tinha autonomia para realizar as tarefas. O terceiro parágrafo dizia sobre o relacionamento da criança com os amigos, se tinha atitudes de respeito e se respeitava as regras. O quarto parágrafo dizia se realizava situações-problema de adição e subtração no nível de aprendizagem da turma. O último parágrafo dizia que a professora esperava que no bimestre seguinte a criança desse continuidade à

aprendizagem ou que a criança se envolvesse com o processo de aprendizagem e que se comprometesse ainda mais com o seu comportamento. A criança que não apresentava o comportamento esperado tinha um relatório que dizia que ela precisava ser 'regularizada' a todo momento para que respeitasse as regras, que precisava ter força de vontade para copiar as tarefas de casa e de aula como forma de buscar ampliar a aprendizagem, que precisava refletir sobre os conflitos com os estudantes para a construção de estratégias para melhor resolução dos problemas, que necessita de intervenção para mediar a interação e para compreender e respeitar regras, além dos demais aspectos apontados anteriormente. Para criança que não apresentava o desenvolvimento esperado na alfabetização foi escrito que na leitura ela necessitava contextualizar para que houvesse compreensão sobre o texto.

- Os relatórios do 2º bimestre tinham uma introdução que dizia que eles foram feitos com base nas observações diárias. Esse parágrafo inicial relatava sobre as atitudes das crianças. Quando a criança apresentava comportamento dito pela professora como calmo, afirmava-se que estava adequado ao ambiente escolar, que gostava de estudar e ampliar suas aprendizagens, que colaborava com a harmonia do grupo e que ajudava na aprendizagem do outro. Quando não apresentava, dizia-se que a criança era agitada e que necessitava de intervenção da professora para que pudesse compreender e respeitar as regras estabelecidas. Também era registrado se a criança apresentou melhora no comportamento e que isso gerou como consequência positiva a realização com êxito e vontade das tarefas. O segundo parágrafo falava sobre a alfabetização, dizendo sobre a hipótese de escrita da criança e como era a sua leitura. O terceiro parágrafo dizia sobre conteúdos de matemática. O último parágrafo tinha uma mensagem em que a professora afirmava esperar que a criança continuasse seu processo de alfabetização e letramento nos períodos seguintes.

- Os do 3º bimestre também foram escritos com base nas observações diárias, de acordo com o início dos mesmos. Dependendo da criança vinha escrito que ela apresentou avanços significativos em relação à leitura e escrita ou se manteve bom relacionamento, respeitando as regras ou se apresentou comportamento agitado, necessitando de intervenções da professora. O segundo parágrafo relatava sobre as mesmas questões de comportamento apontadas nos bimestres anteriores, relatando se houve melhora ou se manteve o comportamento fora do esperado, gostando de

brincar em horas impróprias e se envolvendo em atividades paralelas à aula. Em caso de bom comportamento, isso era associado a possibilidade de ampliação da aprendizagem. O terceiro parágrafo dizia sobre a hipótese de escrita e se escrevia pequenos textos com coerência e coesão. O quarto parágrafo abordava os conteúdos de matemática, com ênfase nos cálculos de adição, subtração e multiplicação. O último parágrafo dizia que era esperado que a criança no período seguinte pudesse dar continuidade ao processo de consolidação da alfabetização ou estivesse mais avançada nas questões alfabéticas. Se a criança tivesse questões envolvendo o comportamento, nessa mensagem final estava mencionado que a criança poderia estar mais envolvida com a proposta de trabalho e mais consciente sobre as regras estabelecidas.

- De acordo com a introdução, os relatórios do 4º bimestre eram baseados nas observações diárias e nas avaliações de leitura e escrita realizadas pela professora e que através delas era constatado se a criança atingiu ou não os objetivos propostos. Em outra introdução constava apenas que o mesmo foi escrito com base nas observações diárias e que foi possível constatar que a criança apresentava um comportamento agitado, inadequado ao ambiente escolar, com necessidade de intervenção para que as regras fossem respeitadas. O gosto por brincar em horas impróprias e o envolvimento em atividades paralelas à aula foram citados mais uma vez. A necessidade de mediação da professora só foi citada como necessária para tornar o ambiente escolar mais harmônico. Ainda no primeiro parágrafo era relatado sobre o desempenho na leitura e na escrita. No segundo parágrafo foram repetidas as mesmas questões escritas nos três bimestres anteriores. No terceiro parágrafo foram abordados os conteúdos matemáticos, como sistema decimal, interpretação de gráficos e tabelas, resolução de situações-problema e cálculos de adição, subtração, multiplicação e divisão. No quarto parágrafo foi apontado que a criança participou de atividades lúdicas e de artes. O último parágrafo apontava se a criança atingiu os objetivos para a alfabetização e se cursaria o 4º ano de escolaridade ou o 3º ano do ciclo de alfabetização no ano anterior.

A mediação da professora aparece como necessidade para intervir em situações que envolvam comportamentos considerados inadequados, com uma conotação negativa. Não aparece como parte do processo ensino/aprendizagem, como parte de um processo interativo.

Os textos dos relatórios de todos os anos do ciclo de alfabetização da escola “L” são muito parecidos, com o mesmo tipo de escrita. Todos fazem alusão à objetivos propostos para o bimestre. Quase todos foram elaborados com base nas observações das professoras. Apenas os relatórios do 4º bimestre do 3º ano do ciclo citaram que foram realizadas outras avaliações. Nenhum citou autoavaliação.

Os relatórios trazem uma síntese superficial das condutas observadas e dos objetivos trabalhados em leitura, escrita e matemática. Não há espaço para outras áreas de conhecimentos, para conhecimentos trazidos pelas crianças, para as diferenças, para as singularidades. Trazem uma lembrança a “pedagogia de objetivos” (SACRISTÁN, 1986), que compreende o ensino a partir de objetivos, com uma preocupação técnica, afastada de uma discussão teórica e ideológica. Entretanto, por trás de uma educação voltada para a técnicas há os fundamentos que a sustenta, não sendo neutra.

Nas entrevistas/conversas, a professora “1” disse que escrevia seus relatórios considerando os com conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais (COLL,2000). A professora “2” diz que se em algum momento sua escrita estiver considerando esses conhecimentos será por acaso porque ela não se preocupa com isso, já que os confunde, tende dificuldades para compreendê-los. A professora “3” disse que sabe que os documentos da rede são organizados dessa forma, mas que ela não se preocupa com isso.

Também de acordo com as falas nas entrevistas/conversas, as professoras do ciclo de alfabetização da escola “L” acreditam que a avaliação é cotidiana, que engloba diferentes aspectos, que há espaço para as estratégias das crianças, que está a serviço da continuidade do processo ensino/aprendizagem. Para elas:

A avaliação é cotidiana, todas as atividades que a gente realiza em sala de aula (...) Não só a questão de conceito, mas as atitudes em sala de aula, a forma, os procedimentos, as estratégias que ele utiliza para realizar as atividades. (Professora “1”)

A gente faz avaliação durante todo o ano letivo. Não é específico durante esse período de relatório. A gente vai observando qual o desenvolvimento do aluno. (Professora 2)

Por mais que digam que o relatório reflete uma avaliação que foi realizada ao longo do processo, há evidências de que na realidade da escola “L” ele não descreve o processo. A escrita dos relatórios traduz muito mais as condutas das

crianças que os aspectos da aprendizagem. Não fica claro o que foi observado, quais foram as conquistas e as descobertas das crianças, quais foram as mediações necessárias, as avaliações realizadas e quais são os possíveis encaminhamentos.

Hoffmann (2014) afirma que:

o sentido da avaliação é de encaminhamento (tomar providências) e não de constatação. Anula-se o significado que esses pareceres deveriam apresentar ao se ter como objetivo simplesmente apontar o que o aluno foi capaz de demonstrar a partir de parâmetros estabelecidos ou suas dificuldades, sejam de natureza socioafetiva ou cognitiva. (HOFFMANN, 2014, p. 126)

Os relatórios dos três anos do ciclo de alfabetização trazem uma lista de objetivos, com um roteiro muito parecido, dizendo se as crianças os alcançaram ou não. Não há um reflexo da aprendizagem do/a aluno/a, com seus avanços e dificuldades, com suas estratégias de/para aprendizagem. Não se diferenciam muito de fichas avaliativas em que as professoras marcam quais objetivos ou conteúdos que as crianças atingiram ou não. Talvez, algumas fichas sejam até mais amplas, pois consideram outras aprendizagens, que não somente comportamento, leitura, escrita e matemática. Os relatórios parecem estar inseridos na função avaliativa classificatória, registrando informações burocraticamente e servindo para aumentar o arquivo da escola (VILLAS BOAS, 2013).

Há uma latente preocupação com a família das crianças no que diz respeito ao acompanhamento escolar. A professora “1” escreve no relatório um parágrafo sobre a participação da família e afirma sobre essa preocupação na entrevista, quando diz “Eu costumo até, assim, levar em consideração a participação da família na hora de avaliar esse aluno porque eu acho de extrema importância” (professora “1”, 2015). Porém, a preocupação com a família não aparece na forma como o relatório é escrito, com o linguajar utilizado. As professoras utilizam uma linguagem técnica e superficial que pode se tornar um linguajar rebuscado para a leitura realizada por pais/responsáveis. Essa falta de preocupação com o entendimento sobre o relatório por parte da família fica evidente quando a professora escreve qual é a hipótese de escrita da criança, mas não deixa claro como a criança escreve. Alguns termos empregados para descrever as questões atitudinais também evidenciam a falta de preocupação com a análise que a família possa fazer sobre a criança.



Como o texto dos relatórios parece uma lista que mistura conteúdos programáticos, objetivos de ensino, questões de comportamento e preocupação com as características pessoais das crianças, há sinais de que o ciclo de alfabetização na escola “L” está inserido em uma lógica classificatória de ensino/aprendizagem e não apenas de avaliação. Segundo Freitas (1995) os objetivos e a avaliação conduzem as decisões sobre conteúdo e metodologia, implicando nas atividades escolhidas e na maneira de trabalhar da professora.

Alguns trechos dos relatórios estão disponíveis nos anexos.

### **3.4 – Os saberes (não) encontrados**

Durante a leitura e releitura dos relatórios e a escuta atenta das entrevistas/conversas, houve a busca por pistas das aprendizagens, das avaliações realizadas e dos saberes tanto das crianças quanto das professoras. Saberes singulares que trouxessem as diferenças existentes no ambiente plural da escola.

As crianças quando chegam a escola trazem os seus saberes, as suas experiências, as suas visões de mundo. E a escola precisa levar isso em consideração. Precisa reconhecer esses saberes. Freire (1993) afirma:

que não podemos deixar de lado, desprezado, como algo imprestável, o que educandos, sejam crianças chegando à escola ou jovens e adultos a centros de educação popular, trazem consigo de compreensão do mundo, nas mais variadas dimensões de sua prática social. (FREIRE, 1993, p. 86)

Os relatórios descritivos com sua redação pautada nos conteúdos programáticos com base em alguns objetivos propostos por bimestre, para determinadas áreas de conhecimento, não evidenciam as singularidades das crianças, não registram os processos de ensino/aprendizagem durante esse período de tempo. Tampouco dão pistas sobre os saberes que as crianças trazem com elas para além dos muros da escola. Parece a “desvitalização do sujeito de quem se fala”, que leva a indagar para quem esse processo fala (ESTEBAN, 2014, p.469).

É possível perceber que há uma criança idealizada na escrita do relatório. O sujeito sobre o qual o relatório registra está invisível, assim como seus conhecimentos. Até as famílias das crianças são idealizadas, pois as mesmas são citadas em relatórios que deveriam registrar o desenvolvimento dos/as alunos/as na

escola. As características das crianças que mais aparecem na escrita dos relatórios descritivos são sobre o respeito às regras de comportamento. Para Esteban:

Os processos sociais de construção de invisibilidade dos conhecimentos como forma de produzir a inexistência dos sujeitos estão solidamente discutidos (BHABHA, 1989; MIGNOLO, 2003; CASTRO-GÓMEZ, 2005, entre outros) e podem ser observados em diversos procedimentos escolares cotidianos. (ESTEBAN, 2014, p.469).

Na escola há uma hegemonia epistemológica que subalterniza os sujeitos e seus conhecimentos e não possibilita que as professoras enxerguem os saberes e os poderes das crianças e das suas famílias. Há uma hierarquização de saberes que silencia esses sujeitos, seus valores, suas histórias.

Mesmo em uma organização escolar que está aberta para a realização de um processo de avaliação contínuo, que registre os processos vividos, há uma expectativa por crianças muito parecidas que possam dar resultados homogêneos. O processo de exclusão dos sujeitos e da alteridade acontece também na escrita de relatórios que deveriam descrever o processo de aprendizagem da criança.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

### **Finalizando essa conversa, mas uma conversa pode puxar outra...**

Na maioria das vezes, as crianças não são ouvidas. Seus saberes, fazeres e modos de aprender não são (re)conhecidos e legitimados no dia a dia da sala de aula. (SAMPAIO, 2014, p. 162).

O itinerário percorrido para realizar este trabalho chega ao fim, trazendo algumas descobertas e tantas outras perguntas. A sensação de que ainda havia muito a ouvir, dizer, desvelar, buscar durante a pesquisa permanece. Talvez essa sensação não tivesse fim mesmo que a pesquisa continuasse, pois há muitos caminhos, tessituras, contradições no cotidiano da escola, que provocam novas buscas e o constante sentimento de incompletude.

Esse estudo foi na contramão do que tem sido mais pesquisado sobre avaliação educacional nos últimos anos, como revelou a revisão de literatura realizada no início do trabalho. Não foi sobre as avaliações externas e seus possíveis impactos na prática cotidiana da escola. Foi sobre a avaliação no ciclo de alfabetização de uma escola municipal da rede de ensino de Duque de Caxias, na Baixada Fluminense, a partir da prática avaliativa vivida, experienciada no cotidiano.

Esta pesquisa teve como objetivos investigar a função do relatório descritivo bimestral no ciclo de alfabetização da rede municipal de Duque de Caxias, analisar os conhecimentos que são considerados relevantes para registrar nesse documento e identificar as principais características dos relatórios descritivos de cada ano do ciclo de alfabetização para compreender o entendimento que as professoras têm acerca desse instrumento de registro.

Por vivenciar o cotidiano dessa rede por muitos anos, já tinha muitas suspeitas sobre o que encontraria no cotidiano da escola, mesmo que nunca tivesse trabalhado nessa escola. O trabalho foi iniciado com muitas respostas escondidas, camufladas, que intimamente eram tidas como sabidas, mas que não queria assumir que as tinha. Os pontos de mudança em relação ao que se pré imaginava sobre a pesquisa aconteceram em outubro de 2015. Na banca de qualificação, a Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Carmen Sanches Sampaio afirmou que era preciso procurar o não visto, o que eu não sabia sobre o tema, sobre o campo de pesquisa. Durante o seminário de pesquisa na FEBF, discutimos sobre a necessidade de ouvir mais o que vem do

campo de pesquisa, mais que ouvir suas respostas precisaria aprender a ouvir suas perguntas.

Nesse exercício desafiador de conseguir ver e ouvir o que vem da pesquisa de campo, houve a necessidade da mudança de metodologia durante o percurso. A inspiração metodológica mudou de um estudo de caso (LÜDKE E ANDRÉ, 1986) para a pesquisa narrativa (CLANDININ E CONELLY, 2011) e o paradigma indiciário (GINZBURG, 1989). A forma como a pesquisa estava acontecendo e estava sendo escrita não coadunava mais com o que foi escolhido a princípio. A escolha inicial por uma metodologia foi importante para uma pesquisadora iniciante porque foi apontando alguns caminhos de como fazer pesquisa, foi dando sustentação teórica para a pesquisa bibliográfica e para a entrada no campo. Entretanto, o que foi acontecendo durante a realização da pesquisa mostrou que a inspiração metodológica deveria ser outra. Neste sentido, a banca de qualificação foi crucial. O olhar experiente da banca indicou que o vivido e o escrito estavam se distanciando da metodologia pretendida inicialmente e apontou outras possibilidades metodológicas que fariam mais sentido para a realização deste trabalho.

Essa trajetória de buscar compreender o que registravam os relatórios descritivos do ciclo de alfabetização foi sendo construída através dos documentos da rede municipal de ensino de Duque de Caxias, dos relatórios descritivos escritos pelas professoras sobre os estudantes, das entrevistas/conversas com as professoras e as crianças da escola “L”.

A pesquisa bibliográfica e a leitura dos documentos oficiais da rede de ensino antes da entrada na escola “L” propiciaram a melhor compreensão sobre o tema e a sua configuração nessa rede. Os documentos traziam a história vivida pelos profissionais para a criação do ciclo de alfabetização e a implantação dos relatórios descritivos. A implantação do ciclo de alfabetização em Duque de Caxias (DUQUE DE CAXIAS, 1999), assim como a implementação dos ciclos no Brasil (FERNANDES, 2009), aconteceu na tentativa de resolver o problema da repetência nas séries iniciais do ensino fundamental nas escolas públicas. Mas isso não aconteceu de uma hora para outra. Durante alguns anos houve um intenso movimento de discussões coletivas sobre as concepções de ensino/aprendizagem e avaliação que balisaram a implantação do ciclo de alfabetização. Tais discussões foram registradas em documentos como o Histórico do ciclo de alfabetização, os Boletins Informativos, a Proposta Pedagógica, a Proposta Curricular e o Regimento.

Todos esses documentos apontavam para uma avaliação democrática no ciclo de alfabetização, mesmo que não apontasse o mesmo para os demais anos de escolaridade.

A Proposta Pedagógica Escola em Movimento, que está em vigor nesse município desde 2004, indica que a prática avaliativa é reflexiva e contínua, buscando encaminhamentos pedagógicos para a aprendizagem da criança. O Regimento Escolar aponta que a avaliação faz parte do processo ensino e aprendizagem e deve ser democrática, e para ser democrática deve promover a autoavaliação de todos os envolvidos nesse processo, servindo de instrumento para o encaminhamento do trabalho; traz a avaliação da instituição, o diagnóstico da situação de aprendizagem do estudante para estabelecer as ações norteadoras do planejamento escolar, a verificação dos avanços e das dificuldades do estudante e do/a professor/a no processo de construção do conhecimento, o fornecimento de elementos para a reflexão sobre o trabalho realizado, possibilitando o replanejamento, e a possibilidade dos responsáveis compreenderem os processos desenvolvidos na escola, para poderem auxiliar na vida escolar do estudante, como objetivos da avaliação do processo ensino e aprendizagem; determina que o processo de avaliação seja registrado bimestralmente, através de relatórios descritivos, que devem conter a análise descritiva dos avanços e das dificuldades no processo ensino e aprendizagem.

Entretanto, o vivido durante a pesquisa de campo deu indícios de que a avaliação democrática defendida pelos documentos que regem o ciclo de alfabetização e a utilização do relatório como possibilidade de analisar e descrever o processo ensino e aprendizagem não acontece na prática avaliativa das turmas do ciclo de alfabetização da escola “L”.

Os relatórios da escola “L” tinham a função de registrar o comportamento das crianças, os principais objetivos/conteúdos trabalhados durante o bimestre e a participação das famílias. O educador crendo ser o único sujeito do processo educativo conduz e valoriza a “memorização mecânica do conteúdo narrado” (FREIRE, 1987, p. 58). Tais informações estavam escritas sem a demonstração da necessidade de cuidado para escolher uma linguagem que um interlocutor que não fosse da área de educação pudesse compreendê-la.

As três professoras do ciclo de alfabetização da escola “L” não têm muito claro para que serve o relatório descritivo. Um documento que deveria registrar o

processo de construção de conhecimento da criança na escola, com uma análise sobre os avanços e as dificuldades encontrados durante o processo, visando a promoção da aprendizagem, é também utilizado para registrar a participação da família. É compreensível que as professoras anseiem pela participação da família na escola e que tenha responsabilidade sobre a criança, mas não é no documento sobre o desenvolvimento da criança que isso deve ser cobrado.

Os conselhos de classe e as reuniões de responsáveis confirmaram a grande preocupação das professoras com a participação da família na vida escolar das crianças. Elas eram culpabilizadas pelo fracasso escolar dos estudantes. O processo ensino/aprendizagem ocupava um pequeno espaço das discussões. As aprendizagens das crianças ficavam minimizadas.

Parece que todo o processo ensino/aprendizagem depende da participação da família e do comportamento e das atitudes das crianças. A família é culpada pelo fracasso da criança. Pelo o que é escrito nos relatórios, o papel e a importância da mediação da professora também são minimizados. As vivências em sala de aula, na escola, a troca de experiências, os avanços nas mais diferentes aprendizagens não aparecem nos relatórios.

Os conhecimentos considerados relevantes para registrar nos relatórios descritivos estão resumidos nos conteúdos/objetivos de português e matemática. Os relatórios trazem informações sobre a leitura e a escrita e sobre as operações matemáticas. As outras áreas de conhecimento não aparecem como relevantes. Fica explícita uma hierarquização de saberes.

De maneira geral, os relatórios descritivos dos três anos do ciclo de alfabetização são muito parecidos. Não há uma diferença muito clara entre eles. Ignoram a identidade cultural das crianças e os saberes que elas trazem em suas diferenças. Demonstram um anseio pela homogeneidade tanto no que diz respeito ao comportamento quanto à aprendizagem. Não trazem os processos vividos, as singularidades e diferenças das crianças, os avanços observados ou as dificuldades encontradas. Tampouco expressam qualquer característica de continuidade nos processos de ensino/aprendizagem e de avaliação. Os relatórios descritivos expressavam uma concepção de avaliação classificatória e excludente, mais preocupada com os resultados que com os processos.

Esteban afirma que:

a referência do processo não é o movimento do estudante, mas os objetivos do ensino, de modo que, ao longo da vida escolar, os alunos vão compreendendo que é mais importante mostrar os resultados esperados do que expor seu real processo de aprendizagem. (ESTEBAN, 2013, p. 96)

Essa era uma das suspeitas iniciais sobre o campo: o relatório não registra os movimentos vividos pelos estudantes. Porém, não houve qualquer suspeita sobre a maior surpresa trazida pelo campo de pesquisa: as crianças não sabiam que um relatório era escrito sobre elas a cada bimestre letivo, nunca tinham visto o caderno para registro do relatório descritivo que acompanhava a sua trajetória no ciclo de alfabetização. Foram as entrevistas/conversas com as crianças que trouxeram essa descoberta sobre o processo avaliativo vivido na escola “L”. O campo trouxe o não sabido, trouxe novas perguntas, outras discussões.

Na tentativa de não sobrepor os meus (pre)conceitos em relação ao campo e poder olhar para o que vem dele com a escuta mais aguçada, consegui compreender que as crianças que não conheciam os relatórios descritivos poderiam oferecer mais pistas, sinais (GINZBURG, 1991) sobre o processo avaliativo e os relatórios que as próprias professoras que os escrevem.

Assim, foi possível perceber que as crianças estão invisíveis no processo avaliativo. Não é possível vê-las, enxergá-las nos relatórios descritivos. Elas não têm características, saberes próprios. Todas são muito parecidas. Mas elas não são invisíveis ‘só’ por isso. Elas não são vistas por suas professoras como sujeitos do processo avaliativo. Elas não têm vez, voz e poder. Não fazem autoavaliação, não discutem sobre o que foi aprendido e não sabem que existe um relatório sobre elas. Apenas sofrem a avaliação. Elas sabem sobre provas e notas, mesmo não havendo a necessidade de notas para as turmas do ciclo de alfabetização da rede municipal de ensino de Duque de Caxias.

Mesmo com todas as características observadas nos relatórios, eles poderiam ser discutidos com as crianças. As professoras poderiam fazer a leitura de alguns pontos individualmente com as crianças e poderiam fazer uma discussão coletiva sobre alguns outros aspectos, fazendo quase que uma tradução da linguagem técnica utilizada por elas para uma linguagem mais próxima da criança. Talvez se isso fosse feito, as professoras pudessem fazer uma autoavaliação, refletindo sobre o que elas escrevem nos relatórios, como elas avaliam e quais conhecimentos elas

consideram válidos. Essa troca com as crianças também seria de aprendizagem para as professoras.

Para que os relatórios descritivos reflitam os processos vividos e os saberes das crianças, é necessário trabalhar com uma concepção de aprendizagem que tenha “um processo marcado pela ação de quem aprende, não como mera reação ao ensino” (ESTEBAN, 2013). Parece urgente compreender que as crianças são sujeitos desses processos, são sujeitos da produção de conhecimento. Elas não são apenas quem recebe conhecimentos, conteúdos prontos produzidos por outros. Elas podem problematizar os conhecimentos, refletir sobre eles sob a ótica da sua experiência, com a visão de/sobre o mundo, produzindo novos conhecimentos.

Através das entrevistas, as professoras se dizem preocupadas com uma avaliação contínua, diagnóstica, que leve em consideração a aprendizagem de cada criança, mas os relatórios escritos sobre as crianças não demonstram isso. Essa contradição pode dar indícios de que elas podem compreender sobre ensino/aprendizagem e avaliação, reconhecer a importância de uma avaliação democrática, formativa (FERNANDES, 2009), mas não conseguem realizá-la na prática cotidiana. É compreensível que isso aconteça, pois nessa rede de ensino não há uma discussão mais ampliada sobre como fazer a escrita dos relatórios descritivos, o que é realmente importante nessa escrita. Além disso, nós, professores/as, fomos formados/as em uma lógica classificatória de avaliação e é necessário estar vigilante para não repeti-la na nossa prática na escola. É necessário que seja feito o esforço de perseguir e realizar práticas democráticas de ensino/aprendizagem e avaliação, indo além da compreensão sobre as concepções.

Tanto as respostas dadas aos questionários enviados pela SME quanto as entrevistas e os relatórios da escola “L” mostram sinais de que há a necessidade de discutir sobre o ciclo de alfabetização, sua concepção de alfabetização e avaliação na rede municipal de ensino de Duque Caxias. Há também a necessidade de discutir sobre criança, suas potencialidades e saberes. Parece necessário garantir que as crianças possam saber como suas aprendizagens e avaliações são registradas. Será que as concepções de avaliação e suas dimensões técnica, política, social e ética estão sendo discutidas nos cursos de formação inicial e continuada?

Os relatórios descritivos da escola “L” registram a contradição, pois conseguem registrar a invisibilidade das crianças e, concomitantemente, dar protagonismo para suas famílias. Mas o que essas famílias pensam sobre a escola,



a reunião de pais/responsáveis, a avaliação, os relatórios descritivos? E essa pesquisa termina com o surgimento de novas questões, com a sensação de que as conversas deste trabalho podem puxar outras conversas.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Andréa Baptista de Almeida. **As políticas públicas de avaliação e a prática docente: percepções dos professores dos municípios do Rio de Janeiro e Duque de Caxias**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, 2013.

ALVES, Nilda, GARCIA, Regina Leite. **A invenção da escola a cada dia**. Rio de Janeiro: Dp&A, 2000.

BRAGA, Daniely Moreira Vieira. **Avaliações e exames: o confronto no cotidiano da sala de aula**. Anais do ENDIPE 2012.

BRASIL. Ministério da educação. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bass da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CEB nº 19/2009**. Aprovado em 2 de setembro de 2009: Consulta sobre a reorganização dos calendários escolares. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/inicio/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12745-ceb-2009>. Acesso em 02 de março de 2016.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CEB) nº 38/2002**. Consulta sobre os artigos 23 e 24 da Lei 9394/96. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0038.pdf>. Acesso em 02 de março de 2016.

COLL, C. e Cols. **Os conteúdos na Reforma: ensino, aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes**. Porto Alegre: Artmed, 2 ed, 2000.

CLADININ, D. Jean; CONNELLY, Michael. **Pesquisa narrativa: experiências e histórias na pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

COSTA, Maria Helena dos Santos Prazeres. **Avaliação: Tessituras Docentes, Caminhos Percorridos e Desafios que se Impõem no Cotidiano escolar**. 2011. 178f. Dissertação (Mestrado em Educação). Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

DESPRESBITERIS, Lea. **Avaliação da Aprendizagem** – Revendo conceitos e posições. In: SOUSA, Clarilza (org.). Avaliação do rendimento escolar, SP: Papirus, 1991.

DUQUE DE CAXIAS. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Pedagógica: Volume 1: Princípios Teóricos.** Duque de Caxias. SME, 2002.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Pedagógica 'Escola em movimento'**. Duque de Caxias, 2004, CD-Rom.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. **Regimento Escolar do Sistema Municipal de Educação de Duque de Caxias.** Duque de Caxias, 2003.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. **Histórico do Ciclo de Alfabetização em Duque de Caxias.** s/d.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. **Boletim informativo 7,** 1999.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. **Questionário sobre o perfil do professor alfabetizador,** 2014.

ESTEBAN, Maria Teresa (org.). **Avaliação:** uma prática em busca de novos sentidos. 3 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001a.

\_\_\_\_\_. **O que sabe quem erra?** Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. 3 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

\_\_\_\_\_. **Provinha Brasil:** desempenho escolar e discurso normativo sobre a infância. Sísifo. Revista de Ciência da Educação, 2009, pp 47-56.

\_\_\_\_\_. **Diferenças, aprendizagens e avaliação:** perspectiva pós-colonial e escolarização. In: Esteban, M. T.; Afonso, A. J., (orgs). – São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. **Considerações sobre a política de avaliação da alfabetização:** pensando a partir do cotidiano escolar. Ver. Bras. Educ., dez 2012, vol 17, nº 51, p.573-592.

\_\_\_\_\_. (org). **Escola, currículo e avaliação.** São Paulo: Cortez, 2013.

\_\_\_\_\_. **A negação do direito à diferença no cotidiano escolar.** Avaliação, Campinas: Sorocaba, SP, v 19, n. 2, p. 463 – 486, jul. 2014.

FERNANDES, Claudia. **Promoção Automática na década de 1950** – uma revisão bibliográfica na RBEP. Brasília, RBEP V.81, n.197, p.76-88. jan./abr.,2000.

\_\_\_\_\_. **Escolaridade em ciclos: desafios para a escola do século XXI**. Rio de Janeiro, Ed. WAK, 2009.

\_\_\_\_\_. **A necessária superação da dicotomia no debate séries-ciclos na escola obrigatória**. Cad. Pesquisa, Dez 2010, vol 40, n° 141, p. 881-894.

\_\_\_\_\_. **Uma análise dos instrumentos que conformam as políticas de avaliação implementadas pelas redes municipais de ensino fundamental do estado do Rio de Janeiro que adotam a organização por ciclos – período 2009-2010**. Relatório técnico, CNPQ, 2012.

\_\_\_\_\_. (org.). **Avaliação das aprendizagens: sua relação com o papel social da escola**. São Paulo: Cortez 2014.

FERNANDES, Claudia Oliveira; FREITAS, Luis Carlos de. **Indagações sobre currículo: Currículo e Avaliação**. Brasília: MEC/SEB, 2007.

FERNANDES, Domingos. **Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

FERREIRO, E., TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FETZNER, Andréa Rosana (et. al.). **Ciclos em revista**, v. 1: a construção de uma outra escola possível. Rio de Janeiro: WAK Ed., 2007.

FETZNER, Andréa Rosana. Entre o diálogo e a redução: práticas curriculares e avaliativas. In: FERNANDES, Claudia de O. **Avaliação das aprendizagens: sua relação com o papel social da escola**. São Paulo: Cortez 2014.

\_\_\_\_\_. (org.). **Ciclos em revista**, v 4: avaliação: desejos, vozes diálogos e processos. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2008.

FREIRE, Paulo. **Professora Sim, Tia Não** – cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Ed. Olho D'água, 1993.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 38 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2004.

FREIRE, Madalena. **A Paixão de Conhecer o Mundo**. 7 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

\_\_\_\_\_. **O papel do registro na formação do educador**. Disponível em: <http://www.pedagogico.com.br/edicoes/8/artigo2242-1>. Acesso em 01-05-2005

FREITAS, Luiz Carlos de (et. al.). **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

GARCIA, Regina Leite (org.). **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas e sinais**. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 33 ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

\_\_\_\_\_. **Avaliação: mito & desafio: uma perspectiva construtivista**. 44 ed. Porto Alegre, RS: Mediação, 2014.

\_\_\_\_\_. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. 11 ed. Porto Alegre, RS: Mediação, 2009.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Minidicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana: danças, piruetas emascaradas, texto de Jorge Larrosa, tradução de Alfredo Veiga-Neto**, 4. ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LUCKESI, Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 16 ed. São Paulo: Cortez, 2015.

LÜDKE, Menga, ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUIS, Suzana Maria Barrios. **Avaliação como princípio de desenvolvimento profissional docente a partir da escrita de diários reflexivos**. Anais da ANPED 2011.

MACEDO, Roberto Sidnei Alves. **Prontidão, Compensação e pré-escola: prática e crítica**. Salvador: PG em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 1988. 447p. (Dissertação de Mestrado).

MAINARDES, Jefferson. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep**. Provinha Brasil. Disponível em: <<http://provinhabrasil.inep.gov.br/apresentacao>>

MORAIS, Artur Gomes de. **Políticas de avaliação da alfabetização: discutindo a Provinha Brasil**. Ver. Bras. Educ., dez 2012, vol 17, n° 51, p. 551-572.

MOREIRA, Herivelton; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MOTA, Maria Océlia. **Avaliações externas e seus impactos nas práticas pedagógicas na alfabetização: percepções e visões preliminares**. Anais do ENDIPE 2012.

PATTO, Maria Helena de Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PEREZ, Carmen Lúcia Vidal. Cotidiano: História(s), memória e narrativa – uma experiência de formação continuada de professorasalfabetizadoras. In: GARCIA, Regina Leite (org.). **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A ed., 2003.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **La pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficiencia**. Ediciones Morata, S. A.. Madrid, 1986.

SAMPAIO, Carmen Sanchez. Compreender o compreender das crianças em seus processos alfabetizadores. In: GARCIA, Regina Leite (org). **Método**: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

\_\_\_\_\_. Relações de aprendizagem (e ensino) na escola de Ensino Fundamental: (in)temporalidades da participação na avaliação pedagógica. In: ESTEBAN, M. T.; Afonso, A. J., (orgs). **Olhares e Interfaces** – reflexões críticas sobre a avaliação – São Paulo: Cortez, 2010.

SAMPAIO, Carmen Sanches; VENÂNCIO, Ana Paula; RIBEIRO, Tiago. A participação das crianças no processo de avaliar aprender ensinar a ler e escrever: desafio(s) para a prática pedagógica. In: FERNANDES, Claudia de O. **Avaliação das aprendizagens**: sua relação com o papel social da escola. São Paulo: Cortez 2014.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória**: desafio à teoria e a prática de avaliação e reformulação de currículo. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, Abda Alves da. Os professores e a avaliação da produção textual: entre concepções e práticas. In: **34a Reunião Anual da ANPED**, 2011, Natal. Anais-34a Reunião Anual da ANPED, 2011.

SOUSA, Sandra Zákia. Avaliação na escola básica: controvérsias e vicissitudes de significados. In: FERNANDES, Claudia (org.). **Avaliação das aprendizagens**: sua relação com o papel social da escola. São Paulo: Cortez 2014.

SOUZA, Karla Righetto Ramirez de. Compreendendo o exame nas escolas não seriadas. In: FETZNER, Andréa Rosana (org.). **Ciclos em revista**, v 4: avaliação: desejos, vozes diálogos e processos. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2008.

VASCONCELLOS, Celso dos S. Av

aliação classificatória e excludente e a inversão fetichizada da função social da escola. In: FERNANDES, Claudia (org.). **Avaliação das aprendizagens**: sua relação com o papel social da escola. São Paulo: Cortez 2014.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. Projeto Interventivo no Bloco Inicial De Alfabetização. In: **32a Reunião Anual da ANPED**, 2009, Caxambu. Anais-32a Reunião Anual da ANPED, 2009.

\_\_\_\_\_. **Avaliação formativa: práticas inovadoras.** Campinas, SP: Papyrus, 2011.

\_\_\_\_\_. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico.** 8 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

\_\_\_\_\_. **Virando a escola do avesso por meio da avaliação.** 2 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2013.



**APÊNDICE A****Roteiro para iniciar a entrevista com as professoras do Ciclo de Alfabetização**

---

1. Para que/ por que você avalia? Como é a sua prática avaliativa? Quais são seus procedimentos avaliativos?
2. O relatório descritivo utilizado no ciclo de alfabetização, na rede municipal de Duque de Caxias, tem importância na sua prática avaliativa?
3. Você concorda com essa prática de escrever relatórios descritivos?
4. Você utiliza algum material para balizar a escrita do relatório descritivo? O que você analisa para fazer os registros?
5. Como é o processo para a escrita desse relatório? O que você privilegia nessa escrita? Quais são as suas preocupações?
6. Quais saberes dos alunos são relevantes para serem abordados no relatório?
7. Os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais são utilizados na escrita do relatório descritivo? Que distinção você faz entre eles?
8. Quais áreas curriculares são abordadas nessa escrita?
9. Quando faz esse registro, você pensa em algum interlocutor para esse texto? Para quem é esse relatório?
10. Qual é o papel da Orientação Pedagógica e/ou Educacional em relação ao relatório descritivo?
11. Como é a entrega do relatório descritivo para os pais/responsáveis?

**APÊNDICE B**

---

**Roteiro para iniciar a entrevista com as crianças do Ciclo de Alfabetização**

Você sabe que a sua professora escreve um relatório sobre os alunos?

Você sabe para que serve o relatório?

Você já leu ou viu algum relatório sobre você?

O que está/estava escrito no relatório?

Você acha o relatório importante? Por quê?

Seu responsável já conversou contigo sobre o relatório? Se sim, como foi a conversa?

## APÊNDICE C

### Respostas dos professores do 1º distrito, que atuam no Ciclo de Alfabetização na rede municipal de Duque de Caxias, para o questionário sobre o perfil do professor alfabetizador

ESCOLA	11. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DA TURMA										12. ELABORAÇÃO DOS RELATÓRIOS BIMESTRAIS																									
	Que instrumento você utiliza para avaliar a sua turma?										Para elaborar a escrita desse documento como é que você se sente em relação à:*																									
	diagnóstico das falas da escrita segundo a Linguagem Escrita		observações feitas sobre descrições/interações com alunos durante a mediação		teste		prova		saber por que e para quem escreve		decidir que é relevante de ser escrito		elaboração do rascunho		elaboração do texto		vocabulário		ortografia																	
	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N																
1	3	1	0	0	4	2	0	0	0	0	4	0	0	0	4	0	0	0	4	0	0															
2	4	3	0	0	3	0	2	1	3	0	4	2	0	1	0	3	0	0	2	0	0															
3	9	0	0	0	8	1	2	8	3	6	8	0	0	7	0	0	0	2	0	0	0															
4	3	2	0	0	2	0	0	2	0	2	2	0	0	1	0	2	0	0	2	0	0															
5	8	0	0	0	7	1	8	0	9	7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0															
6	3	0	0	0	3	0	0	3	1	2	2	0	0	0	3	0	0	0	3	0	0															
7	4	0	0	0	3	1	6	4	1	3	4	0	0	2	2	0	3	0	1	0	0															
8	13	10	3	0	12	1	6	7	1	12	0	2	0	10	2	2	0	10	2	1	0															
9	7	0	0	0	7	0	6	1	6	7	7	0	0	6	0	0	0	0	0	0	0															
10	3	1	0	0	3	0	3	0	3	0	2	0	1	0	2	0	3	0	0	0	0															
11	4	0	0	0	4	0	4	0	4	0	4	0	0	4	0	0	0	4	0	0	0															
12	2	0	0	0	2	0	0	0	2	0	4	0	0	0	4	0	0	0	4	0	0															
13	9	0	0	0	9	0	7	2	1	8	0	0	0	7	0	0	0	3	0	0	0															
14	4	0	0	0	4	0	4	0	4	0	4	0	0	4	0	0	0	4	0	0	0															
15	2	0	0	0	2	0	0	2	0	0	2	0	0	2	0	0	0	2	0	0	0															
16	5	0	0	0	5	0	5	0	5	0	4	0	0	4	0	0	0	5	0	0	0															
17	4	0	0	0	4	0	4	0	4	0	4	0	0	4	0	0	0	4	0	0	0															
18	4	0	0	0	4	0	4	0	4	0	4	0	0	4	0	0	0	4	0	0	0															
19	7	2	0	0	7	2	5	3	4	6	1	0	0	0	1	0	5	0	1	1	0															
20	4	0	0	0	4	0	4	0	4	0	4	0	0	4	0	0	0	4	0	0	0															
21	8	0	0	0	8	0	6	2	3	5	2	6	8	0	0	0	0	1	1	6	0															
22	7	0	0	0	7	0	5	1	6	7	0	0	0	6	1	0	0	6	1	0	0															
23	6	4	0	0	6	0	5	1	0	6	0	0	2	0	4	0	3	0	4	0	0															
24	6	0	0	0	6	0	3	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0															
25	6	0	0	0	6	0	5	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0															
26	11	10	1	0	11	0	7	4	0	11	10	0	1	0	9	0	2	0	11	0	0															
27	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0															
28	7	0	0	0	7	0	4	3	0	7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0															
29	8	0	0	0	8	0	8	0	2	6	4	8	0	0	0	0	0	0	0	0	0															
30	2	0	0	0	2	0	4	1	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0															
31	5	0	0	0	5	0	0	0	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0															
32	10	7	0	0	10	0	4	6	2	6	10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0															
33	4	0	0	0	4	0	0	2	1	3	4	0	0	0	4	0	0	0	4	0	0															
34	9	0	0	0	9	0	8	1	3	6	3	6	8	1	0	0	0	0	0	0	0															
35	2	0	0	0	2	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0															
36	8	0	0	0	8	0	3	1	6	4	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0															
37	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0															
38	6	0	0	0	6	0	3	1	8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0															
39	6	0	0	0	6	0	4	2	0	6	1	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0															
40	14	13	0	0	12	1	3	2	12	11	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0															
41	11	0	0	0	11	0	0	4	7	4	11	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0															
42	6	0	0	0	6	0	6	0	6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0															
43	2	0	0	0	2	0	1	0	3	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0															
44	4	0	0	0	4	0	0	1	3	1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0															
45	10	0	0	0	10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0															
46	7	0	0	0	7	0	0	0	7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0															
TOTAL	279	255	21	3	273	6	237	41	46	214	53	226	253	2	22	0	230	3	43	1	234	4	37	1	246	4	24	3	248	1	22	4	246	2	11	2

Fonte: Elaborado pela autora.

APÊNDICE D

Respostas dos professores do 2º distrito, que atuam no Ciclo de Alfabetização na rede municipal de Duque de Caxias, para o questionário sobre o perfil do professor alfabetizador

ESCOLA	Nº PROF	11. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DA TURMA										12. ELABORAÇÃO DOS RELATÓRIOS BIMESTRAIS																									
		Que instrumentos você utiliza para avaliar a sua turma?										Para elaborar e escrever esse documento como é que você se sente em relação à/ao																									
		diagnóstico das bases da escrita segundo a Psicogênesis da Língua Escrita		observação direta sobre o desempenho proposto com os alunos/ alunas		revisão de algumas propostas em sua mediação		Teste		Prova		Saber por que e para quem escreve		Decidir o que é relevante de ser escrito		Elaboração do roteiro		Elaboração do texto		Vocabulário		Origem															
S	N	GT	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N															
45		4	3	1	0	4	0	2	2	1	3	0	4	4	0	0	0	4	0	0	0	4	0	0	0												
46		3	1	0	0	3	0	3	0	2	1	2	1	2	0	0	0	3	0	0	0	3	0	0	0												
47		6	6	0	0	6	0	5	1	1	5	1	5	5	0	1	0	4	0	1	1	5	0	1	0												
48		8	8	0	0	8	0	7	1	0	8	0	8	6	0	2	0	6	0	2	0	6	0	2	0												
49		5	4	0	0	5	0	5	0	2	3	2	3	5	0	0	0	4	0	1	0	5	0	0	0												
50		8	8	0	0	8	0	4	4	1	2	0	7	0	0	1	0	1	0	7	0	6	0	2	0												
51		6	5	1	0	6	0	6	0	5	1	4	0	2	0	2	0	4	0	1	0	5	0	3	0												
52		11	8	5	0	11	0	10	3	0	11	0	11	0	0	3	0	7	0	6	0	11	0	2	0												
53		4	4	0	0	4	0	3	1	1	3	1	3	3	0	1	0	2	0	3	0	1	0	4	0												
54		7	7	0	0	7	0	6	7	0	6	7	6	7	0	0	6	0	1	0	7	0	6	0	7												
55		6	6	0	0	6	0	6	0	2	4	2	4	5	0	1	0	4	0	2	0	6	0	0	6												
56		15	14	1	0	15	0	12	3	7	8	6	13	6	2	0	13	0	2	0	13	0	2	0	13												
57		9	9	0	0	9	0	6	3	3	6	3	6	9	0	0	6	0	6	0	3	0	7	0	6												
58		10	10	0	0	10	0	8	2	3	7	8	7	10	0	0	7	0	3	0	8	0	10	0	8												
59		7	7	0	0	7	0	5	2	1	6	3	4	6	0	1	0	2	0	4	0	3	0	4	0												
60		8	8	0	0	8	0	8	0	6	6	3	5	0	2	1	5	0	2	1	5	0	3	0	5												
61		5	5	0	0	5	0	4	2	3	2	3	2	5	0	0	4	0	1	0	3	0	2	0	5												
62		7	7	0	0	7	0	6	1	2	5	2	5	6	1	0	0	6	1	0	0	5	2	0	6												
63		7	7	0	0	7	0	4	3	0	7	1	6	4	0	3	0	5	0	2	0	7	0	0	7												
64		6	6	0	0	6	0	7	0	1	4	3	4	3	0	3	1	3	0	3	1	3	0	3	3												
65		10	9	1	0	10	0	3	7	1	9	4	0	6	0	4	0	4	0	0	0	3	0	7	1												
66		4	4	0	0	4	0	4	0	4	0	4	0	4	0	0	4	0	0	0	3	0	1	0	4												
67		4	2	0	0	4	0	2	2	0	4	0	4	4	0	0	0	4	0	0	0	3	0	1	0												
68		3	2	1	0	3	0	3	0	1	2	2	1	2	0	1	0	2	0	1	0	2	0	1	0												
69		10	8	2	0	10	0	8	2	1	9	0	10	9	0	1	0	8	0	2	0	6	0	4	0												
70		10	10	0	0	10	0	8	2	0	11	0	9	0	1	0	8	0	2	0	7	0	3	0	8												
71		7	4	3	0	6	1	6	1	6	1	2	5	6	0	1	5	0	2	0	5	0	2	0	5												
72		5	3	2	0	5	0	2	3	1	4	0	5	3	0	1	1	2	0	3	0	2	0	3	0												
73		8	7	0	0	8	0	4	4	2	2	0	8	8	0	0	4	0	2	0	6	0	2	0	6												
74		7	7	0	0	7	0	6	1	6	1	6	1	6	0	1	0	6	0	1	0	4	0	3	0												
75		3	3	0	0	3	0	3	0	3	0	3	0	3	0	0	3	0	0	0	3	0	0	0	3												
76		5	4	0	0	5	0	3	2	3	0	5	3	0	0	0	5	0	0	0	3	0	2	0	5												
77		4	2	2	0	4	0	2	2	0	4	0	4	0	0	0	4	0	0	0	4	0	0	0	4												
18-mar		10	7	3	0	10	0	9	1	2	8	1	9	8	0	2	0	8	0	2	0	10	0	6	0												
79		8	8	0	0	8	0	7	1	4	0	8	8	8	0	0	0	7	0	1	0	4	0	7	0												
80		10	10	0	0	10	0	9	0	1	9	2	8	9	0	1	0	6	0	4	0	8	0	2	0												
81		3	1	0	0	3	0	2	1	1	2	1	2	3	0	0	0	3	0	0	0	3	0	0	3												
TOTAL		256	218	28	0	254	2	205	50	61	195	68	198	312	3	38	3	181	1	09	5	187	2	65	2	192	3	58	3	205	1	48	3	216	1	28	3

Fonte: Elaborado pela autora.

**APÊNDICE E**

**Respostas dos professores do 3º distrito, que atuam no Ciclo de Alfabetização na rede municipal de Duque de Caxias, para o questionário sobre o perfil do professor alfabetizador**

ESCOLA	Nº PROF	II. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DA TURMA										12. ELABORAÇÃO DOS RELATÓRIOS BIMESTRAIS																										
		Que instrumentos você utiliza para avaliar a sua turma?										Para elaborar a escrita desse documento como é que você se sente em relação à:lar:																										
		diagnóstico das fases da escrita segundo a Psicogênese da Língua Escrita		observações diárias sobre o desenvolvimento das alunas/alunos		revisão de algumas propostas com a sua mediação		Teste		Prova		Saber por que e para quem escreve		Decidir o que é relevante de ser escrito		Elaboração do roteiro		Elaboração do texto		Vocabulário		Ortografia																
		S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	SEG	STI	GTI	IN	SEG	STI	GTI	IN	SEG	STI	GTI	IN	SEG	STI	GTI	IN											
	82	4	4	0	0	4	0	4	0	4	2	2	4	0	0	0	3	0	1	0	3	0	1	0	4	0	0	0	4	0	0	0	4	0	0	0		
	83	9	9	0	0	9	0	9	0	2	7	2	7	8	0	0	1	9	0	0	0	9	0	0	0	9	0	0	0	8	0	0	1	9	0	0		
	84	6	6	0	0	6	0	5	1	3	3	3	5	0	1	0	5	0	1	0	4	0	1	1	4	0	1	1	5	0	1	1	5	0	1	0		
	85	21	0	0	21	0	17	4	5	16	8	13	19	0	2	0	19	0	2	0	18	0	3	0	19	0	2	0	20	0	1	0	21	0	0	0		
	86	9	9	0	0	9	0	5	4	2	7	2	7	6	0	1	0	4	0	3	0	4	0	3	0	4	0	3	0	5	0	2	0	6	0	1	0	
	87	12	12	0	0	12	0	7	5	0	12	0	12	0	0	0	10	0	2	0	10	0	2	0	10	0	2	0	11	0	1	0	12	0	0	0		
	88	24	2	0	24	0	19	5	4	20	4	20	23	0	0	1	23	0	0	1	23	0	0	1	20	0	3	1	23	0	1	0	24	0	0	0		
	89	9	9	0	0	9	0	6	3	9	0	8	1	9	0	0	7	0	2	0	7	0	2	0	9	0	0	0	9	0	0	0	9	0	0	0		
	90	5	5	0	0	5	0	4	1	0	5	0	5	0	0	5	0	0	4	0	4	0	1	0	4	0	1	0	5	0	0	0	5	0	0	0		
	91	6	6	0	0	6	0	5	1	4	2	2	4	6	0	0	4	0	2	0	5	0	1	0	4	0	2	0	5	0	1	0	6	0	0	0		
	92	10	10	0	0	10	0	6	4	0	10	0	10	8	0	2	0	6	0	4	0	7	0	3	0	7	0	3	0	8	0	2	0	9	0	1	0	
	93	7	7	0	0	7	0	5	2	0	7	0	7	7	0	0	6	0	1	0	7	0	0	0	7	0	0	0	7	0	0	0	7	0	0	0		
	94	7	7	0	0	7	0	6	1	0	7	0	7	7	0	0	7	0	0	0	7	0	0	0	7	0	0	0	7	0	0	0	7	0	0	0		
	95	8	7	1	0	8	0	6	2	3	5	2	6	7	0	1	0	7	0	1	0	7	0	1	0	7	0	1	0	7	0	1	0	7	0	1	0	
	96	6	6	0	0	6	0	5	1	0	6	1	5	4	0	2	0	4	0	2	0	6	0	0	6	0	0	0	6	0	0	0	6	0	0	0		
	97	2	2	0	0	2	0	2	0	0	2	0	2	2	0	0	2	0	0	2	0	0	0	2	0	0	0	2	0	0	0	2	0	0	0	2	0	0
	98	9	8	1	9	9	0	6	3	1	8	2	7	8	0	1	0	8	0	1	0	8	0	0	1	6	0	3	0	7	0	2	0	9	0	0	0	
	99	8	7	1	0	8	0	5	3	2	6	2	6	8	0	0	8	0	0	7	0	1	0	7	0	1	0	7	0	1	0	8	0	0	0	8	0	0
	100	9	9	0	0	9	0	9	0	4	5	1	8	9	0	0	9	0	0	0	9	0	0	0	9	0	0	0	9	0	0	0	9	0	0	0		
	101	7	7	0	0	7	0	2	5	1	6	0	7	5	0	2	0	6	0	1	0	5	0	2	0	5	0	2	0	7	0	0	0	7	0	0	0	
	102	7	7	0	0	7	0	6	1	1	6	7	0	7	0	0	7	0	0	0	7	0	0	0	7	0	0	0	7	0	0	0	7	0	0	0		
	103	8	7	1	0	8	0	4	4	2	6	3	5	8	0	0	8	0	0	0	8	0	0	0	8	0	0	0	8	0	0	0	8	0	0	0		
	104	6	4	2	0	6	0	6	0	1	5	1	5	5	0	1	0	5	0	1	0	5	0	1	0	5	0	1	0	5	0	1	0	5	0	1	0	
	105	6	6	0	0	6	0	6	0	0	6	0	6	6	0	0	5	0	1	0	6	0	0	0	6	0	0	0	6	0	0	0	6	0	0	0		
TOTAL	205	197	8	9	204	1	155	50	44	161	50	155	188	0	13	2	177	0	25	1	179	0	22	2	176	0	25	2	185	0	16	2	196	0	7	0		

Fonte: Elaborado pela autora.

## APÊNDICE F

**Respostas dos professores do 4º distrito, que atuam no Ciclo de Alfabetização na rede municipal de Duque de Caxias, para o questionário sobre o perfil do professor alfabetizador**

ESCOLA	Nº PROF	11. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DA TURMA												12. ELABORAÇÃO DOS RELATÓRIOS BIMESTRAIS																										
		Que instrumentos você utiliza para avaliar a sua turma?												Para elaborar a escrita desse documento como é que você se sente em relação à(o):																										
		diagnóstico das fases da escrita segundo a Psicogênese da Língua Escrita	observações diárias sobre o desenvolvimento das/ das alunas/ alunas	revisão de algumas propostas com a sua mediação	Teste			Prova			Sabar por que e para quem escreve			Decidir o que é relevante de ser escrito			Elaboração do roteiro			Elaboração do texto			Vocabulário			Ortografia														
					S	N	GTI	S	N	S	N	S	N	SEG	STI	GTI	SEG	STI	GTI	SEG	STI	GTI	SEG	STI	GTI	SEG	STI	GTI	SEG	STI	GTI									
	106	11	0	0	11	0	11	0	1	10	4	7	11	0	0	11	0	0	11	0	0	11	0	0	11	0	0	11	0	0	11	0	0	11	0	0	11	0	0	
	107	2	1	0	2	0	2	0	2	0	2	2	2	0	0	2	0	0	2	0	0	2	0	0	2	0	0	2	0	0	2	0	0	2	0	0				
	108	4	3	1	0	4	0	4	0	1	3	0	4	4	0	0	3	0	1	0	3	0	1	0	3	0	1	0	2	0	2	0	3	0	0					
	109	3	2	1	0	2	1	2	1	1	2	0	3	2	0	1	0	2	0	1	0	2	0	1	0	3	0	0	0	3	0	0	0	0	0					
	110	2	2	0	0	2	0	2	0	0	2	1	1	2	0	0	0	2	0	0	0	2	0	0	2	0	0	2	0	0	2	0	0	2	0	0				
	111	2	2	0	0	2	0	2	0	0	2	0	2	2	0	0	2	0	0	2	0	0	2	0	0	2	0	0	2	0	0	2	0	0	2	0	0			
	112	3	3	0	0	3	0	3	0	0	3	0	3	2	0	1	0	2	0	1	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0			
	113	3	3	0	0	3	0	3	0	0	3	0	3	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0			
	114	4	4	0	0	4	0	4	0	3	1	0	4	4	0	0	4	0	0	4	0	0	4	0	0	4	0	0	4	0	0	4	0	0	4	0	0			
	115	4	4	0	0	4	0	4	0	3	1	1	3	4	0	0	4	0	0	4	0	0	4	0	0	4	0	0	4	0	0	4	0	0	4	0	0			
	116	10	9	1	0	10	0	8	2	5	5	0	10	10	0	0	9	0	1	0	9	0	1	0	9	0	1	0	9	0	1	0	9	0	1	0	9	0	1	
	117	2	2	0	0	2	0	2	0	0	2	0	2	2	0	0	2	0	0	2	0	0	2	0	0	2	0	0	2	0	0	2	0	0	2	0	0			
	118	4	4	0	0	4	0	4	0	4	0	4	4	0	0	4	0	0	4	0	0	4	0	0	4	0	0	4	0	0	4	0	0	4	0	0				
	119	4	2	2	0	4	0	4	0	2	2	0	4	3	0	1	0	2	1	2	0	2	1	2	0	2	0	2	0	2	0	2	0	2	0	2	0	2		
	120	2	2	0	0	2	0	2	0	0	2	0	2	2	0	0	2	0	0	2	0	0	2	0	0	2	0	0	2	0	0	2	0	0	2	0	0			
	121	16	11	5	0	14	2	10	6	3	13	3	13	15	0	1	0	14	0	2	0	13	0	3	0	13	0	3	0	13	0	3	0	14	0	2	0	14	0	2
	122	4	3	1	0	4	0	4	0	2	2	0	4	4	0	0	3	0	1	0	4	0	0	3	0	1	0	4	0	0	3	0	1	0	4	0	0			
	123	4	4	0	0	4	0	4	0	4	0	4	4	0	0	4	0	0	4	0	0	4	0	0	4	0	0	4	0	0	4	0	0	4	0	0	4	0	0	
	124	3	3	0	0	3	0	1	2	2	1	0	3	2	0	1	0	2	0	0	1	2	0	1	0	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	
	TOTAL	87	75	12	0	84	3	70	17	14	73	9	78	81	0	6	0	76	0	9	2	74	0	13	0	73	0	13	1	78	0	9	0	82	0	4	0			

Fonte: Elaborado pela autora.



## ANEXO A

## Trechos dos relatórios descritivos do 1º ano do ciclo de alfabetização

RELATÓRIO DESCRITIVO DO DESENVOLVIMENTO  
DO(a) ALUNO(a)

Neste bimestre, o foco do trabalho estava voltado para a adaptação dos educandos a esta nova etapa do processo de escolarização, propondo exercícios de auto-estima, de socialização, integração e adaptação a regras e condutas que propiciem um bom convívio social.

A interação da família com o trabalho escolar e lúdico, são solicitadas as intervenções feitas, participativas nas atividades propostas pela escola. Verifica-se o acompanhamento das atividades propostas e pontualidade na realização das tarefas de casa.

Não verifica-se uma presença constante e efetiva da família na escola, mas as tarefas de casa são realizadas com pontualidade.

O aluno ainda se mostra imaturo, dispersando durante o período de aula, porém, apresenta momentos significativos de concentração, em que realiza de forma asséptica as atividades propostas.

Sua hipótese de escrita encontra-se no nível silábico com valor sonoro, ainda quando para o silábico alfabético.

Destá forma, por não ter atingido o nível de prontidão e amadurecimento necessários, em acordo com os objetivos propostos para esta etapa do processo de escolarização o aluno necessitará de um maior apoio para o desenvolvimento das atividades e melhor aproveitamento no ano de 2015 quando cursará o 2º ano do Ensino Fundamental.



**ANEXO B****Trechos dos relatórios descritivos do 2º ano do ciclo de alfabetização**

Durante o bimestre foi possível verificar que a aluna mantém um bom relacionamento com a professora e colegas de classe. Demonstra cuidado com os materiais, trabalhos e objetos pessoais. Nas atividades orais demonstra iniciativa, no entanto mantém-se atenta ao ouvir histórias demonstrando interesse. Reconhece, usa e recita as letras do alfabeto. Realiza o registro de seu nome sem apoio visual. Sua hipótese de escrita encontra-se silábica com valor sonoro.

Os trabalhos de casa não são realizados com frequência e que reforça a necessidade de um trabalho conjunto com as responsáveis para o sucesso escolar do aluno.

Com base nos objetivos propostos para o bimestre, foi possível observar que o aluno manteve um bom comportamento com a professora, no entanto esteve envolvido em constantes conflitos com os colegas. [REDACTED] continua uma criança alegre e desinibida, no entanto, em situações de conflito com colegas costuma utilizar insinuações para justificar seus atos.

Observando o desempenho diário da aluna, foi constatado que a [REDACTED] mantém um bom relacionamento no ambiente escolar, embora tenha se envolvido em alguns episódios de atitudes com alguns colegas. Participa ativamente das atividades propostas em sala de aula. Tem demonstrado um bom aproveitamento em relação à leitura e escrita. Realiza a leitura de parágrafos nos textos simples. Compreende o funcionamento alfabético do sistema de escrita.

Partindo das observações diárias realizadas neste 4º bimestre foi possível constatar que o aluno apresentou um comportamento amigável com a professora e colegas de classe. Interpreta pouco nos textos demonstrando bom entendimento. Produz textos a partir de ilustrações demonstrando sequência lógica de ideias. Usa espaço para suas ideias de forma clara. Transcreve no quadro para o caderno de forma satisfatória. Regrediu na solução de problemas matemáticos. Identificou sucessor e antecessor em sequência numéricas. Interpretou gráficos demonstrando bom entendimento.

## ANEXO C

## Trechos dos relatórios descritivos do 3º ano do ciclo de alfabetização

Em relação à alfabetização, encontra-se na fase alfabética, com observações nas questões ortográficas e pontuação; realiza leitura convencional, entretanto por vezes necessita ler o contexto ou ler várias vezes para compreender.

Relaciona-se com o grupo de forma conflituosa, hora encontra o equilíbrio das relações, hora necessita de intervenção para mediar a interação.

Necessita de intervenção constante para compreender e respeitar regras.

Neste período o aluno apresentou-se bem comprometido com seu comportamento, dispendo-se a agir de forma mais coerente em relação as regras constituídas. Como consequência da sua busca de vontade, vem copiando as tarefas de aula e de casa com êxito, buscando ampliar sua aprendizagem. Sua interação com o grupo também apresentou significativos avanços. Os conflitos que o aluno se envolveu foram refletidos e construímos estratégias para melhor resolvê-los.

Seu comportamento é calmo e adequado ao ambiente escolar, respeitando as regras de convivência estabelecidas pelo grupo, relacionando-se de forma harmônica com colegas de classe.



Neste bimestre o aluno [REDACTED] apresenta um comporta-  
mento agitado, sendo necessário realizar diversas  
intervensões para que o aluno pudesse respeitar re-  
gras e normas estabelecidas.

Com base nas observações diárias, foi possível  
constatar que neste segundo bimestre o aluno  
[REDACTED] apresenta melhoras nos aspectos  
sociais, respeitando regras estabelecidas, ampliando o  
respeito aos colegas e a si mesma. Como consequên-  
cia desse comportamento positivo, vem realizando  
com êxito e vontade as tarefas de aula e de casa  
propostas.

1) Após expor o que o aluno pensa, está  
mais calma e conversando com colegas, na pró-  
xima reunião.

Com base nas observações diárias e nas avaliações  
de leitura e escrita realizadas, pode constatar que o aluno  
[REDACTED] atinge significativamente os objetivos propo-  
sitos, realizando leitura próxima da convencional, produ-  
ção de texto com coerência e coesão, com avanços nas  
questões de ortografia e pontuação.

Com observações diárias, pode constatar que o  
aluno [REDACTED] apresenta um comportamento agitado,  
desadequado ao ambiente escolar, se faz necessário in-  
tervenções constantes para que as regras estabelecidas se-  
jam respeitadas. O aluno gosta de brincar em horas  
impróprias e se envolve em atividades paralelas à aula.  
Relaciona-se de forma conflituosa com colegas, onde me-  
dição são necessária para tornar mais harmônicos  
o ambiente escolar.

Em relação à alfabetização, apresentam avanços significativos apresentando letras e palavras com sílabas simples, palavras simples, letras, tanto de memória e leitura de aqui: encontram-se na fase silábica alfabética, mesmo esquecendo de algumas premissas dos sons das letras, vem apresentando consciência e esforço para aprender.