

**Avaliação das aprendizagens e ensino de Língua Portuguesa
numa lógica ciclada: discutindo práticas de registro**
*Evaluación de los aprendizajes y enseñanza de Lengua Portuguesa
en una lógica ciclada: discutiendo prácticas de registro*

Solange Alves de Oliveira MENDES¹

Resumo: Esse trabalho buscou analisar como professoras da Rede Municipal de Ensino de Recife vinham, a partir da proposta dos ciclos de aprendizagem, praticando a avaliação no 1º ciclo, em Língua Portuguesa. Empregamos entrevistas focais com nove docentes de três instituições. Foram três mestras de cada escola, dos três anos do 1º ciclo. Buscamos apreender se havia uma articulação da avaliação e dos registros adotados nas práticas com o atendimento à diversidade de aprendizagens. Houve uma variação, conforme dados obtidos, nas formas de registro empregadas: tanto encontramos professoras que afirmaram registrar “nos pensamentos”, em cadernos, como, predominantemente, quem optasse por registrar o planejamento e as aprendizagens alcançadas pelos educandos diretamente no diário de classe. No âmbito do registro em língua portuguesa, as mestras enfatizaram a oralidade, a leitura e a escrita como eixos privilegiados. Atestaram as dificuldades encontradas quanto à progressão desses e outros eixos no interior do 1º ciclo e apontaram, ainda, que a proposta pedagógica não deixava claro o que ensinar em cada ano, daí as variações nas formas de registro, assim como nos conteúdos trabalhados no contexto do ensino de língua. A presença do registro num espectro mais amplo em detrimento do individual também revelou ausência, em alguns casos, no trato com a heterogeneidade das aprendizagens. Por fim, atestamos que a variação nas práticas de registro revelou, através dos dados aqui discutidos, a complexidade de um tema novo introduzido na tônica da proposta dos ciclos. As professoras, ao mesmo tempo em que pareciam concordar com o registro, já que propiciava o acompanhamento individual, o ajuste das formas de ensino às necessidades do aluno, da turma; enfatizavam que não havia clareza acerca do que priorizar, como objetivá-lo, de modo a não torná-lo um instrumento burocrático, repetitivo, mas que o mesmo pudesse traduzir, de fato, as especificidades do processo de ensino e de aprendizagem.

Palavras-chaves: Ciclo. Avaliação. Registro. Ensino de língua.

Resumen: Ese trabajo buscó analizar como profesoras de la Red Municipal de Enseñanza de Recife venían, a partir de la propuesta de los ciclos de aprendizaje, practicando la evaluación en el 1º ciclo, en Lengua Portuguesa. Utilizamos entrevistas focales con nueve docentes de tres instituciones. Participaron tres maestras de cada escuela, de los tres años del 1º ciclo. Buscamos verificar se había una articulación entre la evaluación y los registros adoptados en las prácticas con el atendimento a la diversidad de aprendizajes. Según los datos obtenidos, hubo una variación en las formas de registro empleadas: tanto encontramos profesoras que afirmaron registrar “en los pensamientos”, en cuadernos, como, predominantemente, quienes optara por registrar la planificación y los aprendizajes alcanzados por los educandos directamente en el diario de clase. En el ámbito del registro en lengua portuguesa, las maestras enfatizaron la oralidad, la lectura y la escrita como ejes privilegiados. Atestiguaron las dificultades encontradas en cuanto a la progresión de esos y otros ejes en el interior del 1º ciclo y apuntaron, aún, que la propuesta pedagógica no dejaba claro lo qué enseñar en cada año, y de ahí las variaciones en las formas de registro, así como en los contenidos trabajados en el contexto del enseñanza de lengua. La presencia del registro en un ámbito más amplio en

¹ Doutora em Educação. Professora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

detrimento del individual también reveló ausencia, en algunos casos, en el trato con la heterogeneidad de los aprendizajes. Por fin, atestiguamos que la variación en las prácticas de registro reveló, a través de los datos aquí discutidos, la complejidad de un tema nuevo introducido en la tónica de la propuesta de los ciclos. Las profesoras, al mismo tiempo en que parecían concordar con el registro, ya que propiciaba el acompañamiento individual, el ajuste de las formas de enseñanza a las necesidades del alumno y del grupo; enfatizaban también que no había claridad acerca de lo qué priorizar, como objetivarlo, de modo a no convertirlo en un instrumento burocrático y repetitivo, sino que el mismo pudiera expresar, de hecho, las especificidades del proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Palavras claves: Ciclo. Evaluación. Registro. Enseñanza de lengua.

Introdução

Com o processo de transição do sistema seriado para o sistema de ciclos de aprendizagem, a partir de 2001, a Secretaria de Educação da Prefeitura de Recife passou a priorizar pressupostos teóricos e metodológicos pautados em uma prática de ensino que considerasse os diversos ritmos de aprendizagem dos educandos (PCR, 2002; 2001). Inserida nesse âmbito, a *avaliação da aprendizagem* passou a ser concebida com um enfoque diferenciado.

Desse modo, as práticas de ensino, bem como a avaliação, passaram, oficialmente, por uma ruptura em função das concepções ora defendidas pela proposta em questão. Os professores, nesse processo, passaram a avaliar os aprendizes por meio do *registro/parecer*, em substituição às notas adotadas no antigo sistema de ensino por seriação. Esses registros (individuais, da turma, da aula) gradativamente pareciam ocupar um espaço privilegiado dentro da organização escolar ciclada, o que vinha demandando daqueles profissionais uma mudança em suas práticas avaliativas.

Diante desse quadro transitório que atravessava a rede municipal, buscamos analisar alguns aspectos que passaram a compor a prática pedagógica no concernente à avaliação e às formas de registro adotadas. Estariam as professoras recorrendo a instrumentos avaliativos congruentes com as novas orientações propostas pela rede? O que definia, conforme as professoras, o destino do aluno no interior do 1º ciclo? E quanto às formas de registro? Era possível apreender uma articulação entre as formas de registro, a avaliação realizada e o atendimento à diversidade das aprendizagens na área de Língua Portuguesa? Eis algumas das questões que nortearam nossa investigação.

Empregamos entrevistas focais, feitas com nove professoras de três instituições da rede municipal de ensino de Recife. Foram três mestras de cada escola, dos três anos do 1º ciclo. Esses agrupamentos nos permitiram uma aproximação com três realidades distintas da rede, mas com pontos de intersecção. Com isso, foi possível realçar avanços e dificuldades enfrentadas por aquelas profissionais no que concerne ao ensino de Língua Portuguesa no então conhecido *ciclo de alfabetização*.

No universo das nove profissionais, cinco possuíam graduação em Pedagogia, duas em História e as demais tinham cursado o atual normal médio (antigo curso de magistério). O tempo de atuação no magistério variou entre três e vinte e sete anos. Já a experiência com turmas de alfabetização, especificamente, entre as docentes das três instituições, variou entre onze meses e catorze anos.

De acordo com alguns depoimentos das professoras, a avaliação foi um dos eixos que ocupou seu espaço na proposta dos ciclos de aprendizagem em vigor na rede municipal de ensino de Recife, em 2003. Era preciso, naquele contexto, lançar mão de alternativas *didáticas* e *pedagógicas*² que favorecessem um ensino ajustado à heterogeneidade das aprendizagens, e, assim, propiciasse avanços reais no aprendizado das crianças. Acopladas a esse processo, as formas de avaliação precisariam estar em consonância com as recentes orientações presentes na proposta pedagógica daquela rede municipal.

Ao nos remetermos à prática pedagógica no 1º ciclo, focando questões como as que foram anunciadas anteriormente, assinalamos que o fazer docente é marcado por vários aspectos: o conhecimento a ser ensinado, a relação que alunos e professores têm com esse conhecimento, a forma como o professor planeja as situações de ensino, entre outros aspectos (OLIVEIRA, 2004; 2010). Em se tratando das transformações por que passam os *saberes*, estamos diante da teoria da Transposição Didática, que, conforme Chevallard (1991), pode ser analisada a partir de três saberes: *o saber científico*, *o sabe ensinar* e *o saber efetivamente ensinado*.

Os professores dispunham de uma proposta que oficialmente enfatizava uma *nova* forma de planejar, organizar, avaliar e conduzir o ensino. Frente a esse documento, entendemos que esses profissionais passavam, na ocasião da pesquisa, por um processo de *apropriação desses saberes* (ALBUQUERQUE, 2002), objetivando atender às atuais demandas de ensino. De acordo com a professora Luíza (2º ano, Escola B)³, houve avanços em sua prática, a partir, por exemplo, da existência do registro como alternativa oficial de acompanhamento das construções dos educandos:

(...) Eu acho que eu cometi muitos erros anteriores, por conta desse toque do registro e do dossiê que a gente faz, é... essa prática nova de avaliação, sabe? Que eu vivia só escutando, mas como a gente ficava naquela de não praticar... A prática é a melhor coisa do mundo; você tem que praticar pra poder ver que dá certo. E deu certo mesmo. Eu acho que avaliando de um por

² De acordo com Chartier (2000), as mudanças nas práticas de ensino podem ocorrer nas definições dos conteúdos a serem ensinados, que constituiriam as mudanças de natureza didática, ou dizem respeito a mudanças relacionadas à organização do trabalho pedagógico (material pedagógico, avaliação, organização dos alunos na classe, etc.) que se caracterizariam como mudanças pedagógicas.

³ Nomeamos as três instituições pesquisadas: Escola A, B e C. Os nomes das professoras são fictícios.

um, assim, aquele trabalho minucioso de olhar caderno por caderno, de olhar folha por folha, de comparar, de guardar o material deles de cada período... Isso ajuda muito.

Em se tratando de uma rede pública de ensino, cujas orientações são advindas da Secretaria de Educação, objetivando fixar normas, prescrições a serem cumpridas, pontuamos que tais orientações são, necessariamente, (re)significadas através do processo de *apropriação* pelos sujeitos atores do ambiente escolar. Sobre esse assunto, Ferreira (2003) aponta que esse cotidiano (escolar) é historicamente *fabricado* e sofre influências de várias instâncias, como a sociedade, a política, a vida e o saber. O que ocorre, em se tratando de um espaço como o escolar, é uma fabricação de formas próprias de utilização do espaço a partir das *táticas* (CERTEAU, 1994; 1985).⁴

A seguir, destacaremos o que as mestras declararam priorizar em suas formas de registro.

O registro como instrumento de avaliação (acompanhamento) das construções do aluno no 1º ciclo: como as professoras o concebiam?

Conforme pontuamos no início desse texto, o registro das construções infantis se constituiu uma alternativa oficial de avaliação, defendida na proposta curricular da rede municipal de ensino de Recife (PCR, 2002). Um dado importante a respeito da introdução do registro foi uma experiência inicial ocorrida em agosto de 2001, conforme anunciou uma das professoras. Segundo ela, foram enviadas da Secretaria de Educação umas *folhas soltas* com algumas competências já evocadas, para que as docentes avaliassem, tomando por base esse material. Ainda de acordo com a profissional, não se podia destacar o que o educando *não havia construído*, somente o que *tinha conseguido alcançar*. A partir de 2002, o diário de classe mudou, e foi a esse modelo que tivemos acesso, na ocasião da coleta de dados.

A professora destacou, ainda, que a chegada desse material provocou grande tumulto na escola em que trabalhava. As professoras não sabiam como proceder, não tiveram orientações precisas, claras, por parte da equipe responsável; tiveram mesmo que preencher o diário *de acordo com o pouco que tinham entendido* e com a experiência acumulada no magistério. De acordo com depoimento de uma das mestras, “foi um trabalho às escuras, sem muita segurança”.

O que ficou evidente, conforme depoimento da professora, foi que a proposta

⁴ A tática, de acordo com Certeau (1985, p. 15), “é a ação calculada ou a manipulação da relação de força quando não se tem um lugar 'próprio', ou melhor, quando estamos dentro do campo do outro”. Já as estratégias, se constituem “enquanto cálculo ou a manipulação de relações de força que se tornam possíveis a partir do momento em que um sujeito de vontade ou poder é isolável e tem um lugar de poder ou saber (próprio)”.

dos ciclos foi implantada no meio do ano letivo, sem nenhuma negociação, de uma forma extremamente coercitiva. A partir desse contexto, os sujeitos passaram a se apropriar das *estratégias* impostas e a (re) ajustar os saberes da prática.

No que diz respeito aos relatos evidenciados pelas professoras sobre o registro/parecer, pontuamos que, das nove profissionais entrevistadas, sete afirmaram explicitamente priorizar o registro das aprendizagens alcançadas pelos aprendizes no diário de classe. Cabe realçar a declaração do registro direto no diário. Conforme as mestras, não havia tempo para o planejamento e registro das aprendizagens. Um dado curioso foi o da professora Eliane: segundo ela, o *registro nos pensamentos* era muito mais eficaz do que o relatório, o parecer expresso no diário. Por essa razão, sugeriu uma *ficha* ou um *modelo* de avaliação para que o trabalho fosse mais objetivo. A professora denunciava o espaço destinado a esse registro e a repetitividade que o mesmo implicava.

Embora tenham priorizado o registro direto no diário de classe, houve quem priorizasse esse procedimento em um *caderno*. Foram cinco as professoras que atestaram esse encaminhamento adotado. De acordo com professora Luíza (2º ano, escola B), esse registro tinha a finalidade de prover um controle maior dos avanços e/ou dificuldades dos aprendizes frente às atividades realizadas em sala.

Olhe, eu registro tudo o que eles tão fazendo, é porque... infelizmente eu não trouxe o meu caderno hoje. Mas tudo o que eles tão fazendo, eu tô botando: Vanessa tá assim, tá precisando melhorar nisso. Ela tá lendo muito devagar. Ou então fulano, Kleiton, precisa de ajuda. Kleiton não, meu Kleiton ainda não... não está conseguindo. Eu falo muito de Kleiton, porque ele é um menino que não tem memorização. Então eu coloco a letra pra ele e daqui a pouco ele não lembra qual é a letra. Isso desde o começo do ano que ele tá me dando esse... essa bronca. Às vezes, eu falei com a mãe dele, já conversei. Então eu registro muito assim: Kleiton tá mais precisando de ajuda nisso, Kleiton tá mais precisando de ajuda naquilo. Kleiton tá precisando sempre mais, Kleiton é dos meninos... ele realmente não tem memorização, não sei como atingir esse menino. Então eu tô sempre lembrando dele. Quando eu vou passar uma atividade, passo mais atividade pra ele e... é... aí eu estou sempre registrando, no meu, no meu caderninho o que é que ele tá precisando (Professora Luíza, 2º ano, escola B).

Esse acompanhamento corrobora o defendido por Leal (2003) e Moraes (2012) ao realçarem que é preciso definir um perfil de saída de cada série ou nível de ensino e um esforço em compreender os processos de construção de conhecimentos das crianças. Do mesmo modo, Perrenoud (1999, p. 148-149) enfatiza que “a avaliação só é formativa se desemboca em uma forma ou outra de regulação da ação pedagógica ou das aprendizagens”. A mudança das práticas de avaliação, enfatiza o

autor, é então “acompanhada por uma transformação do ensino, da gestão da aula, do cuidado com os alunos em dificuldade”.

Por outro lado, o depoimento da professora atesta a dificuldade que vinha enfrentando no trato com o objeto *escrita alfabética*. Sobre esse assunto, Brandão e Rosa (2010) sugerem um trabalho de articulação entre os eixos de leitura e escrita alfabética, visto que a leitura é constitutiva da construção de sentidos, ou seja, não implica simplesmente agrupar letras, palavras e frases. Portanto, as autoras reiteram a escolha por explorar textos reais que tenham uma finalidade no planejamento do professor desde a educação infantil.

Ainda nos reportando ao depoimento da professora Luíza, a respeito de seu aluno Kleiton, lembramos o que sugere Leal (2005), ao enfatizar alternativas pedagógicas que podem ser adotadas em sala de aula nas atividades de escrita. A autora assinala a relevância dessas atividades em pequenos grupos “... por propiciarem, de modo mais íntimo, trocas de experiências entre os alunos, levando-os a compartilhar saberes, a levantar questões e respostas que os adultos escolarizados nem sempre se propõem”. A autora segue enfatizando que, em pequenos grupos, é possível observar “boas discussões, entre as crianças, no momento de decidir onde colocar as letras”, objetivando a escrita de palavras (LEAL, 2005, p. 97).

Sobre essa relevância atribuída ao registro das aprendizagens alcançadas, professora Andréa (1º ano, escola B) frisou que não havia espaço no diário para o *registro das incompetências* do aluno, ou seja, o que não conseguiu construir. A mestra, sozinha, passou a anotar, em um espaço do diário, as dificuldades que permaneciam. Esse procedimento se caracterizaria como uma mudança na organização da avaliação, ou seja, uma mudança de natureza pedagógica, tal como teorizado por Chartier (2000). A docente nos falou:

Seria assim... na caderneta da gente vem assim: pra você registrar, primeira parte, você registrar o quê? As competências, o que ele desenvolveu, né? E a outra orientação é o que você pode fazer pra trabalhar em cima de quê? Das dificuldades que ele vai ter. Mas você não pode registrar as dificuldades, só as competências que ele desenvolveu. Aí eu tenho, inclusive minha caderneta, eu... eu brinco aqui. Eu digo: 'eu registrei as incompetências', porque teve aluno que desenvolveu, sim, algumas coisas, mas que no objetivo pretendido por mim, eu não senti que ele desenvolveu e tenho que registrar aquilo. Eu tive a maior dificuldade nisso (...) Na caderneta tá dizendo assim: coloque só as competências, só as competências, mas ele pode não ter aprendido aquele objetivo que... que é traçado durante o ano por algum problema (...).

A seguir, nos deteremos, especificamente, nos registros dos eixos de ensino de

Língua Portuguesa priorizados pelas mestras. Estariam essas profissionais pensando em uma progressão nas formas de abordagem desses eixos, conforme os três anos do 1º ciclo? Esse registro vinha favorecendo uma (re) orientação do ensino, objetivando atender às diferentes demandas do cotidiano escolar?

O registro dos eixos de ensino de Língua Portuguesa: o que as mestras priorizavam?

Tratando especificamente de eixos importantes do ensino de Língua Portuguesa a serem registrados no diário, foram anunciados por cinco das nove professoras pesquisadas: *oralidade, escrita e leitura*. É importante apontar que as mestras dos terceiros anos já enfatizavam mais o desempenho dos educandos na escrita, ao contrário das professoras dos primeiros anos, que priorizavam a oralidade.

A linguagem, sempre a linguagem é a... o que eu priorizo. Porque como é a antiga classe de alfabetização, então eu quero que eles cheguem, que não... não vão chegar, né? Muitos não chegam por conta da idade, por conta de ter sido aprovado automaticamente, entendeu? E... mas aí eu priorizo a linguagem. Eu quero que eles cheguem na 1ª série lendo⁵. (...) Faço ficha como eu lhe disse, faço ficha de leitura e registro a escrita. É o registro da leitura, de um texto lido no quadro, eles prestam atenção, eles falam junto comigo, falam o errado e falam o certo, como se escreve e como se lê, e depois a gente registra, e as fichinhas de leitura pra casa (Professora Taís, 1º ano, escola A).

Durante a realização da entrevista, foi possível apreender que Taís recorria a alternativas de *artificialização da leitura*, objetivando evitar o erro pelo aprendiz. Numa situação de ditado de palavras, por exemplo, esse cuidado foi notório em seu depoimento. Talvez por essa razão, destacou, no relato anterior, as diferenças entre a leitura e a escrita. Mais do que tentar *simplificar* esse rico e complexo processo de apropriação da escrita alfabética pela criança, o professor pode, em sala de aula, propor atividades que desencadeiem uma reflexão sobre as partes orais e escritas das palavras e, com isso, propicie um avanço, por parte dos alunos, na apropriação do sistema alfabético, tal como defendem Albuquerque e Ferreira (2010) e Leal e Morais (2010).

Já é sabido de todos, após estudos realizados por Ferreiro e Teberosky (1985),

⁵ Essa menção à série foi uma constante durante as entrevistas. Embora algumas professoras já estivessem familiarizadas com a nomenclatura dos ciclos, outras não demonstravam ter incorporado a nova terminologia, ou, ainda, oscilavam, referindo-se às duas formas de designar.

que a alfabetização é marcada por um processo de (re)construção do objeto *escrita alfabética*. Portanto, destacam Brandão e Leal (2005, p. 29) que “não é mais possível pensar num aprendiz passivo, limitado a memorizar mecanicamente as famílias silábicas para que, em seguida, possa, supostamente, colocá-las em conjunto, formando palavras, frases, num texto a ser lido ou produzido”.

O registro dos conteúdos ensinados foi mencionado por duas professoras do terceiro ano, preocupadas com a *produção textual, a ortografia, bem como a pontuação*; e uma do primeiro, cujo enfoque recaiu na apropriação *da base alfabética de escrita*.

É... porque veja só: eu... eu enfatizei mais na minha turma, a questão da apropriação da linguagem escrita. Então toda a atividade que eu faço, é em torno disso, toda atividade. Então eu registro mais isso... nessa questão de... de... de conhecimento, né? Agora, quando parte pra você, por exemplo, se eu fosse registrar minha história de turma, não seria só isso. Mas o espaço que eu tenho na caderneta só é pra registrar a parte de conteúdos⁶ (...)(Professora Andréa, 1º ano, escola B).

Conforme nossos dados apontaram, a professora Andréa revelou ter uma prática de diagnosticar as hipóteses de escrita das crianças (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985), através do ditado de palavras, a cada três meses. Com isso, afirmou planejar suas aulas, de modo a priorizar atividades que propiciassem um avanço por parte dos aprendizes na escrita.

Conforme Brandão e Leal (2005), a preocupação das professoras com a construção da base alfabética de escrita parece legítima, visto que as crianças precisam ser inseridas num contexto de construção desse objeto de conhecimento desde a educação infantil (BRANDÃO; LEAL, 2005; 2010). As autoras ressaltam que, sem o domínio da escrita alfabética, “não há leitura eficiente, com senso crítico, nem produção de texto com autonomia e competência” (p. 33).

Um dado curioso, que veio à tona durante a entrevista, foi o fato de duas professoras admitirem não *registrar* individualmente, mas “*num geral*”. Nos indagamos como isto seria possível, visto que, com exceção do perfil da turma, havia um espaço destinado para o perfil individual do aluno. O acompanhamento das construções individuais dos aprendizes não estaria na pauta de prioridade?

Discutimos, ainda, durante a entrevista, se o registro estava ajudando no processo de aprendizagem dos educandos. As professoras Taís e Leila (1º e 3º anos, escola A) e Andréa (1º ano, escola B), afirmaram que o mesmo não ajudava. De acordo com esta última, no registro cabia muita coisa e o professor ficava *meio flutuante* quanto às prioridades. Acreditamos que essa dificuldade em ter claro o que registrar ocorreu por conta da indefinição, na proposta pedagógica da rede, das competências,

⁶ Nesse caso, o depoimento revelou, também, uma observação quanto ao espaço destinado ao registro.

conhecimentos a serem construídos em cada ano do ciclo. Vivemos num país em que temos uma grande carência de definição, em cada rede de ensino, das expectativas ou direitos de aprendizagem de nossos alfabetizandos, a cada ano do primeiro ciclo (MORAIS, 2012). No caso da rede municipal de Recife, segundo as mestras por nós entrevistadas, as competências por ano-ciclo estavam sistematizadas de forma *vaga*. Ademais, ressaltavam a falta de tempo para fazer os registros:

Não! Não ajuda em nada, continua a mesma coisa. É... eu não acho que ajude em nada, porque o professor não tem... eu consigo que eles ficam até quietos. Eu consigo parar e registrar rápido e geral, mas o professor que tem 10, 11 cadernetas, com 35 alunos, 40 numa sala, ele não faz. Então, não ajuda em nada, só atrapalha. Ele vai fazer isso que horas? Ele vai fazer isso como? Então essa prática atual de ter que registrar individualmente não consegue... eu consigo aqui. Algumas conseguem porque têm pouco aluno, as que têm muito, não faz e quem tem muita caderneta não faz (Professora Taís, 1º ano, escola A).

A aparente praticidade nas formas de ensino e de avaliação num sistema seriado levaria essa professora a ressaltar que o registro não ajudaria naqueles processos num sistema ciclado? Batista (1997) nos chama a atenção para as condições pelas quais se exerce a prática de transmissão de saberes e destaca que as formas de avaliação comporiam um conjunto de fatores que interfeririam na mesma. Portanto, se anteriormente havia uma prática avaliativa que parecia se adequar às condições de ensino já existentes, só com a reorganização do ensino tal prática poderia ser modificada.

Entretanto, esse mesmo registro *ajudava na observação* que era feita pelo professor. Esse foi o argumento das professoras Leila e Eliane (escola A). Por quê? Porque era possível, através do registro, se ter *um retorno individual, fazer um acompanhamento*, lembrar dos encaminhamentos trabalhados. Esse foi o discurso de Leila (escola A), Luíza e Mirele (escola B). Luíza fazia um acompanhamento individual de seus alunos, de todas ou quase todas as produções escritas (sobretudo com os ditados)⁷. Portanto, segundo a professora, apesar de trabalhoso, esse registro a ajudava muito no processo de ensino e de aprendizagem. Concordando com o registro, Mirele apontou:

Sim, é importante, porque vai dando aquela... vai dando o retorno pra gente, né? Tem um grupo que está nessa fase, precisa fazer atividades que enriqueça, que avance, né? Pra atingir. Eu acho que ajuda, ajuda muito. O registro, né? Porque perde, porque fica aquela história: eu não sei como é que tá fulano, esse aqui eu acho que é mais ou menos. E o registro é muito gratificante, porque é um processo mesmo, né? O

⁷ A professora costumava desenvolver várias modalidades de ditado para explorar a sílaba inicial das palavras, os nomes dos desenhos, etc.

acompanhamento pra ver, saiu nesse nível. Agora já é assim, antes ele não fazia desse jeito, já está registrando, já vai adiante, o texto tá mais rico, né? Tá mais coeso, está mais, né? (Professora Mirele, 3º ano, escola B).

Parece-nos interessante essa heterogeneidade nas formas de conceber o registro. Especificamente nos reportando à professora Mirele, cabe realçar o dado de que, através desse instrumento, estava sendo possível acompanhar cada aluno em seu processo de aprendizagem. Além disso, reiteramos o papel que pode exercer no planejamento do professor, pensando numa progressão das atividades ao longo de cada etapa da escolarização (OLIVEIRA; MORAIS, 2010).

Ao mencionarem as diferenças existentes nas formas de registro entre os três anos do primeiro ciclo, as professoras revelaram uma nítida imprecisão. Na ótica de quatro professoras, sendo três de uma mesma instituição, não existiam diferenças nas formas de registrar, já que o primeiro ciclo seria considerado o *ciclo da alfabetização*, ou seja, o aprendiz teria a oportunidade de aprofundar, nos três anos do ciclo, as competências básicas.

Eu acho assim... que tem mais em comum do que assim... diferente. Porque como se trata do primeiro ciclo, seria assim um... uma... um senso comum a gente terminar, porque é... é tido como se fosse as três séries de alfabetização. Então se trabalha muito a questão da linguagem oral, da escrita, produção textual, a diversidade de texto, quer dizer, é... o correto é não ter tanta diferença, mas só que esse registro é a prática individual do professor, não é? (Professora Andréa, 1º ano, escola B).

Na tentativa de explicitar diferenças nas formas de registrar no 1º ciclo, a professora Luíza (2º ano, escola B) apontou mais semelhanças:

Tem muita diferença, né? Mas, assim, o básico, o básico mesmo é... é a questão da verbalização, da escrita e da leitura. Acho que é esse, e a compreensão, e a compreensão de... desse processo. Da compreensão do texto. Quer dizer, todo... todos os segmentos que têm de um texto, né? Porque é... não é só ler, é interpretar o texto. Eu acho que cada uma das fases, ela trabalha em cima dessas coisas. Eu acho até que todo o primeiro ciclo tem que, que batalhar muito isso.

Essa imprecisão no momento de explicitar os conhecimentos necessários de serem construídos em cada ano do ciclo remete, a nosso ver, a uma urgência na discussão curricular, visto que é crucial ter metas, expectativas de aprendizagem para cada rede de ensino (OLIVEIRA; MORAIS, 2010).

Quatro professoras declararam, explicitamente, que o *registro* propiciava uma

reorientação do ensino, uma autoavaliação das práticas, permitia a observação das necessidades individuais dos aprendizes.

Ajuda. Porque aí a gente fica sempre reorganizando os grupos. Os grupos de trabalho, as duplas, quando a gente quer trabalhar em dupla. Dá pra ajudar. E ajuda de diversas maneiras. Foi incrível. Assim... apesar de ser muito trabalho, é muito cansativo, mas assim... ajuda demais no... no trabalho da gente. E até, assim, a gente tem mudado. Eu tô trabalhando assim, é... 'Eu tô trabalhando assim, mas assim não tá dando certo'. 'Eu tô vendo que eu tô contemplando mais um grupo do que outro, eu tô contemplando mais quem já tá sabendo ler, quem não tá sabendo tá se prejudicando'. Aí eu vou, passo atividades diferenciadas. É... tanto na sala de aula como também atividades é... coletivas, que todo mundo se mexa. Esse trabalho mesmo dos ditados, quando eu faço ditado só na palavra, ou então faço ditado mudo, que eu mostro o desenho e peço pra eles escreverem, fica muito individualizado. Quando eu já boto na folha e deixo, aí alguns ajudam, né? Aquele que tá mais próximo, geralmente as duplas, quando eu boto em dupla, faço a arrumação da sala em... em duplas, então um ajuda o outro (professora Luíza, 2º ano, escola B).

Ainda se reportando às contribuições do registro para a reorientação do ensino, a professora Neves (1º ano, escola C) destacou:

Ajuda, ajuda porque a gente vai ver o aluno, né? Ah!, também, às vezes eu fico pensando assim: será que fui eu que errei? Não é? Será que o erro é meu? Onde foi que eu errei? A gente também tem que se avaliar. Às vezes tá prejudicando o aluno, pode ser erro da gente. Penso nisso também.

Como pudemos apreender por meio dos depoimentos das professoras, a prática do registro ainda se constituía num campo bastante *nebuloso*. As alfabetizadoras, em alguns momentos da entrevista, pareciam concordar com o mesmo, já que propiciava o acompanhamento individual, o ajuste das formas de ensino às necessidades do aluno, da turma; porém, parecia não estar claro, para as docentes, o que priorizar, como objetivar mais aquele registro, de modo que não se tornasse um instrumento burocrático, repetitivo, mas pudesse traduzir, de fato, as especificidades do processo de ensino e de aprendizagem. Além disso, se queixavam da falta de condições, na escola, não só para registrar, como para socializar as dificuldades e as experiências que estavam dando certo.

O *registro* era uma temática *nova*, que implicava uma mudança de valores, de crenças já cristalizadas. Acreditamos que toda oscilação presente nos depoimentos das mestras em relação ao espaço do registro em suas práticas deveu-se ao processo

de apropriação que elas estavam vivendo, bem como às condições de operacionalização intra e extraescolares.

Concluindo um ciclo... (re)iniciando o debate...

Como fora destacado na abertura desse artigo, julgamos que, a partir da implantação da proposta de ciclos na Secretaria Municipal de Ensino de Recife, as práticas de ensino e de avaliação viriam a passar por um processo de mudança, visto que os pressupostos que então seriam priorizados não convergiam com a lógica do sistema seriado. Aspectos como o registro de desempenhos alcançados em substituição às notas, a promoção automática, enfim, as formas de avaliação ora discutidas, estariam desencadeando um novo formato e uma nova dinâmica no cotidiano das escolas públicas municipais da cidade.

Como um caminho para a legitimação da proposta dos ciclos naquela rede, foi elaborado um documento contendo os princípios norteadores, os pressupostos político- ideológicos, as competências a serem desenvolvidas com os alunos. Esse se constituiu, certamente, num documento-referência à prática dos professores em sala de aula.⁸

No que se refere especificamente à prática avaliativa, as professoras revelaram estar preocupadas com o acompanhamento processual do desempenho dos alunos. Notamos, no entanto, que essa adesão ao avaliar *continuamente, processualmente*, em geral, estava situada muito num plano ideológico, se constituía mais numa visão *utópica* de avaliação (HADJI, 2001), visto que as formas de operacionalização da mesma pareciam não assumir uma concretude no cotidiano da sala de aula. Como atender à heterogeneidade das turmas, ajustando o ensino às necessidades específicas dos alunos, tem-se revelado uma grande dificuldade para alfabetizadoras, conforme atestou Oliveira (2010).

Diante desses impasses, as professoras expuseram algumas alternativas que ajudariam a melhorar as práticas de avaliação no ciclo. No rol das sugestões, registramos a preocupação com a centralização das proposições da Secretaria de Educação. Segundo as mestras, era preciso assegurar maior participação dos professores, adotando, verdadeiramente, um projeto coletivo. As entrevistadas declararam, ainda, a importância de um trabalho articulado entre o corpo docente da escola e o coordenador pedagógico.

Preocupadas com a delimitação das competências a serem construídas por ano/ciclo, as professoras realçaram a urgência em aprofundar a discussão da proposta pedagógica vigente. Seria preciso, conforme verbalizou uma delas, “avaliar a concepção e a proposta de avaliação contida nesse material”. O grande desafio se

⁸ PREFEITURA DA CIDADE DE RECIFE. Secretaria de Educação. Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Ensino do Recife: 'Construindo Competências'. Recife: PCR, 2002. No ano de 2013, o documento continuava vigente, com pequenas modificações instituídas no ano de 2005.

constituía, portanto, na promoção de um debate que se aproximasse da realidade de sala de aula, conforme explicitaram as professoras Leila e Mariana.

A formação continuada se constituiu num item priorizado nas declarações das professoras. Segundo elas, “era preciso munir o professor de todos os instrumentos necessários para desenvolver melhor sua prática de ensino e de avaliação”.

Algumas iniciativas individuais estavam compondo o leque de mudanças nas práticas de avaliação das professoras. Luíza, por exemplo, assinalou que sua prática melhorou extraordinariamente com a proposta dos ciclos, já que passou a fazer um *dossiê* de seus alunos, individualmente. A avaliação, de acordo com ela, tinha que continuar indo nessa direção.

Essa nova forma de conceber o ensino e a avaliação das aprendizagens convivia com dilemas que as mestras revelaram no concernente ao registro dos diferentes eixos de Língua Portuguesa. Os relatos aqui discutidos apontaram para uma ausência de progressão das atividades propostas, ou seja, em alguns relatos, conforme observamos nesse texto, as professoras apontaram eixos, tais como leitura e escrita, que se repetiam ao longo do 1º ciclo. Com isso, destacavam as similaridades desse ciclo, por elas intitulado de “ciclo de alfabetização”.

A partir das concepções evocadas pelas professoras a respeito das práticas de registro, de avaliação das aprendizagens, apreendemos que algumas das alternativas adotadas conviviam com iniciativas presentes no sistema seriado, a exemplo da aplicação de provas e testes. Isso ocorria, segundo elas, para atender, também, a uma exigência externa (expectativa das famílias). A opção por esses instrumentos revelava que a temática era nova e que as docentes estavam num processo de transição, se apropriando e fabricando táticas de sobrevivência numa escolarização ciclada.

Por outro lado, conforme pontuamos, já havia quem recorresse ao registro como forma de acompanhar avanços e limites vividos pelos educandos em seu processo de aprendizagem.

Os dados aqui discutidos revelam a complexidade que norteia a temática da avaliação no ciclo inicial de alfabetização e provoca todos aqueles interessados no assunto a continuar desvelando, através da investigação da prática pedagógica, os caminhos adotados para se chegar à operacionalização de uma avaliação formativa, que atenda às diversas demandas do cotidiano escolar.

Creemos que é possível, na proposta dos ciclos, lançar mão de alternativas de ensino e de avaliação que favoreçam uma aprendizagem significativa. No caso da prática avaliativa, o registro seria um instrumento importante que, acoplado à clareza do que priorizar no ensino de Língua Portuguesa, pode culminar num maior alcance das aprendizagens em sala de aula.

Atestamos, ainda, que os saberes produzidos pelos docentes são reveladores dos avanços e limites da prática avaliativa no ciclo, tema de nosso texto. Portanto, é crucial a inserção de políticas de formação continuada que propiciem a troca entre os pares, a fim

de contribuir com as práticas de ensino referentes a esse e outros temas.

Referências

ALBUQUERQUE, E. B. C. **Apropriações de propostas oficiais de ensino de leitura por professores: o caso do Recife**. 2002. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

ALBUQUERQUE, E. B. C.; FERREIRA, A. T. B. Sílabas, sim! Método silábico, não!. In: LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; MORAIS, A. G. (Orgs.). **Alfabetizar letrando na EJA: fundamentos teóricos e propostas didáticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Aula de português: discurso e saberes escolares**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRANDÃO, A. C. P.; LEAL, T. F. Em busca da construção de sentidos: o trabalho de leitura e produção de textos na alfabetização. In: BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. S. (Orgs.). **Leitura e produção de textos na alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BRANDÃO, A. C. P.; LEAL, T. F. Alfabetizar e letrar na educação infantil: o que isso significa? In: BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. S. **Ler e escrever na educação infantil: discutindo práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. Entrando na roda: as histórias na educação infantil. In: **Ler e escrever na educação infantil: discutindo práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. Teoria e método no estudo das práticas cotidianas. In: SZMRECSANYI, M. I. de F. (Org.). **Cotidiano, cultura popular e planejamento urbano**. São Paulo: FAUSP, 1985.

CHARTIER, A-M. Réussite, échec et ambivalence de l'enseignement de la lecture. **Recherche et formation: Innovation et réseaux sociaux**, n. 34. p. 41-56, 2000.

CHEVALLARD, Y. **La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado**. Buenos Aires: Aique, 1991.

FERREIRA, A. T. B. **A "fabricação" do cotidiano escolar: as práticas coletivas dos adultos fora da sala de aula**. 2003. Tese (Doutorado em Sociologia) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003.

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

HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

LEAL, T. F. Intencionalidades da avaliação em língua portuguesa. In: SILVA, Janssen F. da.; HOFFMANN, J.; ESTEBAN, Maria Teresa. (Orgs.) **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

_____. O planejamento como estratégia de formação de professores: organização e reflexão sobre o cotidiano da sala de aula. In: LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C. **Desafios da educação de jovens e adultos: construindo práticas de alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LEAL, T. F.; MORAIS, A. G. O aprendizado do sistema de escrita alfabética: uma tarefa complexa, cujo funcionamento precisamos compreender. In: LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; MORAIS, A. G. (Org.). **Alfabetizar letrando na EJA: fundamentos teóricos e propostas didáticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, v. 1, p. 31-48.

MORAIS, A. G. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

OLIVEIRA, S. A. **O ensino e a avaliação do aprendizado do sistema de notação alfabética numa escolarização organizada em ciclos**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

OLIVEIRA, S. A. **Progressão das atividades de língua portuguesa e o tratamento dado à heterogeneidade das aprendizagens: um estudo da prática docente no contexto dos ciclos**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

OLIVEIRA, S. A.; MORAIS, A. G. Progressão e diversidade das atividades de leitura e produção textuais no 1º ciclo da rede municipal de Recife. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 15, 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: UFMG, 2010.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

RECIFE (Prefeitura). Secretaria de Educação. **Tempos de aprendizagem – Identidade cidadã e organização da educação escolar em ciclos: proposta pedagógica da rede municipal de ensino de Recife**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2003.

_____. **Proposta pedagógica da rede municipal de ensino do Recife: construindo competências**. Recife: SE/PCR, 2002.

_____. **Ciclos de aprendizagem e a organização escolar**. Recife: SE/PCR, 2001.

Recebido em 11/10/2013
Aprovado em: 27/01/2014



Para referenciar este texto:

MENDES, Solange Alves de Oliveira. Avaliação das aprendizagens e ensino de língua portuguesa numa lógica ciclada: discutindo práticas de registro. **Lumen**, v. 22, n. 1, p.73-89, jan/jun.2013.