



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

VICTÓRIA BEATRIZ COSTA PINTO

**PRÁTICAS AVALIATIVAS DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DA
ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DA UFPB NO ENSINO REMOTO**

JOÃO PESSOA

2021

VICTÓRIA BEATRIZ COSTA PINTO

**PRÁTICAS AVALIATIVAS DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DA
ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DA UFPB NO ENSINO REMOTO**

Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação
apresentado para obtenção de grau de Licenciada em
Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba.

Orientadora: Profa. Dra. Elzanir dos Santos

JOÃO PESSOA

2021

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

P659p Pinto, Victoria Beatriz Costa.
Práticas avaliativas do 1º ano do ensino fundamental
da Escola de Educação Básica da UFPB no ensino remoto /
Victoria Beatriz Costa Pinto. – João Pessoa, 2021.
78 f. : il.

Orientação: Elzanir dos Santos.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em
Pedagogia) – UFPB/CE.

1. Práticas avaliativas. 2. Mediação. 3.
Ensino-aprendizagem. 4. Ensino remoto. I. Santos,
Elzanir dos. II. Título.

UFPB/BS/CE

CDU 37(043.2)

VICTÓRIA BEATRIZ COSTA PINTO

**PRÁTICAS AVALIATIVAS DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DA
ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DA UFPB NO ENSINO REMOTO**

Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação apresentado como requisito para
obtenção de grau de Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba.

Aprovada em: 06/12/2021

BANCA EXAMINADORA

Profa.  _____

Profa. Dra. Elzanir dos Santos - UFPB

(Orientadora)

Prof. _____

Prof. Dr. Joseval dos Reis Miranda - UFPB

(Examinador)

Profa. _____

Profa. Dra. Nádia Jane de Sousa - UFPB

(Examinadora)

João Pessoa

2021

Dedico este trabalho à minha mãe, ao meu pai e ao meu irmão, que sempre estiveram ao meu lado, incentivando-me e ajudando-me a superar todos os obstáculos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, ao meu Deus, por Seu grande amor por mim, Sua bondade e misericórdia, e todas as bênçãos que tem me concedido. Agradeço a Ele por estar concluindo o curso de Licenciatura em Pedagogia, e por todas as coisas que aprendi durante a trajetória acadêmica. Só tenho que agradecer a Deus por tudo o que Ele tem feito por mim.

Sou muito agradecida aos meus pais que estiveram e estão comigo em todos os momentos, me ajudando e me incentivando, sendo o meu alicerce na caminhada da vida. Muito obrigada por tudo o que fizeram e fazem por mim, sem medir esforços. Agradeço também ao meu irmão, que sempre esteve disposto a me ajudar e sempre está ao meu lado.

Agradeço aos(às) colegas de curso que convivi durante essa trajetória, pelas aprendizagens que foram muitas e pelas vivências que tivemos. Agradeço aos(às) professores(as) pelos momentos de aprendizagem e conhecimento.

Sou extremamente grata às experiências que vivenciei no Pibid e na Residência Pedagógica, pois contribuíram demasiadamente na minha formação inicial docente, possibilitando reflexões, construções e o desenvolvimento da educadora que almejo ser.

Agradeço à minha orientadora, professora Elzanir dos Santos, por ter aceitado o convite e ter me orientado na execução deste trabalho.

Também sou agradecida a todos os sujeitos participantes desta pesquisa, mais especificamente à professora Cláudia, por estar presente em vários momentos, e poder contribuir diretamente com este trabalho e na minha formação inicial docente. Sou grata, especialmente, às crianças da turma do 1º ano da tarde, da Escola de Educação Básica da UFPB, pois me motivaram muito a continuar esse processo.

Agradeço aos demais componentes da banca avaliadora deste trabalho, sendo estes: o professor Dr. Joseval dos Reis Miranda e a professora Dra. Nádia Jane de Sousa, por também estarem participando deste momento.

Enfim, sou agradecida por todas as aprendizagens que obtive nesse processo.

“A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. [...]” (FREIRE, 1967, p.97)

RESUMO

O presente trabalho consiste em uma pesquisa realizada sobre as práticas avaliativas do 1º ano do Ensino Fundamental, no ensino remoto. Possui o objetivo geral de analisar como foram desenvolvidas as práticas avaliativas do 1º ano do Ensino Fundamental da Escola de Educação Básica da UFPB, durante o ensino remoto, e como objetivos específicos: compreender como ocorreu o acompanhamento da aprendizagem dos(as) educandos(as); descrever os instrumentos de avaliação utilizados no 1º ano do Ensino Fundamental da Escola de Educação Básica no ensino remoto; e identificar a relação, ou não, entre as práticas de avaliação e as definições do planejamento. Para tanto, o estudo teve como aporte teórico sobre ensino remoto: Macedo (2021), Santos; Lima e Souza (2020), Souza e Ferreira (2020), Lunardi *et al.*, (2021); quanto à avaliação, os seguintes autores: Hoffmann (2009a; 2017b; 2019c; 2020d; 2020e), Luckesi (2000a; 2008b; 2011c), Freire (2019a; 2020b), Perrenoud (1998), Villas Boas (2007), entre outros, e em relação ao planejamento, estes autores: Soares (2020), Libâneo (2013) e Vasconcellos (2002). A metodologia do trabalho consistiu em um estudo do tipo exploratório; o tipo de pesquisa realizada foi a pesquisa de campo, com abordagem qualitativa, utilizando-se de instrumentos como a observação e a observação-participante das práticas avaliativas realizadas pela professora do 1º ano do turno vespertino, da Escola de Educação Básica da UFPB (EEBAS), e as crianças da turma, como também a aplicação de entrevista e formulário *on-line* com a docente. Os sujeitos-participantes da pesquisa foram a professora regente do 1º ano da tarde da Escola de Educação Básica da UFPB e as crianças dessa turma. O local em que a pesquisa foi realizada foi a Escola de Educação Básica, localizada na Universidade Federal da Paraíba, no Campus I, em João Pessoa. Em relação à análise de dados, ela foi realizada a partir da análise discursiva dos sujeitos da pesquisa. No entanto, todas as realizações ocorreram de forma remota, por causa da pandemia da *Covid-19*. Os resultados da pesquisa permitiram compreender que a educadora realiza o acompanhamento da aprendizagem dos(as) educandos(as) a partir de práticas avaliativas de concepções diagnóstica, mediadora e formativa com as crianças. Além disso, foi possível constatar que a mediação realizada adequadamente em cada instrumento de avaliação, sendo esses, principalmente, de atividades de leitura, produção e interpretação de texto, influencia diretamente no processo de ensino-aprendizagem. E, com os desafios do ensino remoto, isso é ainda mais essencial, contribuindo para o desenvolvimento integral do(a) estudante. Em relação ao planejamento das práticas pedagógicas e a avaliação, identificou-se que existe um olhar de interdependência entre tais componentes do ato pedagógico, favorecendo a execução das ações e oportunizando avanços significativos, visualizados por meio da avaliação contínua. Portanto, conclui-se que a avaliação da aprendizagem possui relevância no processo de ensino-aprendizagem, e que as práticas avaliativas devem ser realizadas visando sempre o desenvolvimento do(a) educando(a).

Palavras-chave: Práticas avaliativas. Mediação. Ensino-aprendizagem. Ensino remoto.

ABSTRACT

This academic thesis consists of a research conducted on the evaluation practices of the 1st year of Elementary School in remote education. Its general objective is to analyze how the evaluation practices of the 1st year of Elementary School of the UFPB Basic Education School were developed during remote education and, as specific objectives, to: understand how the students' learning was monitored; describe the assessment tools used in the 1st year of Elementary School at the School of Basic Education in remote education; and identify the possible connections between assessment practices and planning. Therefore, the study had as theoretical support on remote teaching: Macedo (2021), Santos; Lima and Souza (2020), Souza and Ferreira (2020), Lunardi *et al.*, (2021); regarding the evaluation, the following authors: Hoffmann (2009a; 2017b; 2019c; 2020d; 2020e), Luckesi (2000a; 2008b; 2011c), Freire (2019a; 2020b), Perrenoud (1998), Villas Boas (2007), among others, and in relation to planning, these authors: Soares (2020), Libâneo (2013) and Vasconcellos (2002). The work methodology consisted of an exploratory study; the type of research carried out was field research, with a qualitative approach, using instruments such as observation and participant-observation of the evaluation practices carried out by the teacher of the 1st year of the afternoon shift, from the UFPB Basic Education School (EEBAS), and the children in the class, as well as the application of an interview and an online form with the teacher. The subjects-participants of the research were the regent teacher of the 1st year of the afternoon of the Basic Education School of UFPB and the children of this class. The place where the research was carried out was the School of Basic Education, located at the Federal University of Paraíba, on Campus I, in João Pessoa. In relation to data analysis, it was carried out from the discursive analysis of the research subjects. However, all achievements took place remotely, because of the Covid-19 pandemic. The research results allowed us to understand that the educator monitors the students' learning progress based on evaluative practices of diagnosis, mediation, and training with children. In addition, it was possible to verify that the mediation performed properly in each assessment tool, such as reading activities, text production and interpretation, directly influences the teaching-learning process. And, with the challenges of remote learning, this is even more essential, contributing to the development of the student. Regarding the planning of pedagogical practices and assessment, an interdependence between the components of the act of teaching was identified, favoring the execution of actions, and providing opportunities for significant advances, visualized through continuous assessment. Therefore, it is concluded that the learning evaluation has relevance in the teaching-learning process, and that the evaluation practices must always be conducted aiming at the student's development.

Keywords: Assessment practices. Mediation. Teaching-learning. Remote teaching.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO REMOTO	17
2.1 Ensino remoto emergencial	17
2.2 Acompanhamento da aprendizagem dos(as) educandos(as) no ensino remoto	19
2.3 Tipos de avaliação	23
2.4 Instrumentos de avaliação no ensino remoto	26
2. 5 Avaliação e planejamento das atividades	30
3 PRÁTICAS AVALIATIVAS NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DA EEBAS/UFPB DURANTE O ENSINO REMOTO	32
3.1 Concepções de avaliação	32
3.2 O papel mediador do(a) professor(a)	41
3.3 A relação de planejamento e avaliação	47
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	53
REFERÊNCIAS	56
APÊNDICE A – Roteiro da entrevista on-line	59
APÊNDICE B – Formulário <i>on-line</i>	60
ANEXO A - Ditado animado na lousa interativa do <i>Jamboard</i>	61
ANEXO B – Roteiro de aula	62
ANEXO C- Ficha de leitura e escrita	63
ANEXO D – Diário de classe	66
ANEXO E – Diário de aprendizagem	72

1 INTRODUÇÃO

Sabe-se que avaliar é algo inerente ao ser humano. Em todos os ambientes e situações existem práticas de avaliação, e nas instituições educacionais, como a escola, não é diferente. Na escola, a avaliação ocorre de diversas maneiras, podendo ser: avaliação educacional, avaliação diagnóstica, formativa, mediadora, somativa, classificatória, entre outras.

Entretanto, é perceptível que a avaliação da aprendizagem tomou grandes proporções no processo educativo, de modo que as práticas educativas passaram a ser direcionadas pela “pedagogia do exame” (LUCKESI, 2008). Dessa forma, a avaliação torna-se antidemocrática, pois não possibilita o acesso, a permanência e a terminalidade, como também não oportuniza o acompanhamento do desenvolvimento do(a) estudante, não auxilia na aprendizagem do(a) educando(a) para que seja efetiva e significativa, tornando o(a) discente submisso ao(a) professor(a), além de favorecer a seletividade e desigualdade existentes na sociedade.

Na convivência com essas práticas classificatórias há, no entanto, um debate que tem favorecido a mudança de algumas concepções e práticas de avaliação, numa perspectiva que tenta contribuir para a aprendizagem dos(as) estudantes.

Constitui-se, assim, a defesa da avaliação baseada em princípios, tais como: oportunizar aos(as) alunos(as) a expressão de suas ideias; promover discussões a partir de situações problematizadoras; realizar variadas tarefas, a fim de que seja possível entender as compreensões dos(as) estudantes; em vez de focar no erro, e em notas, fazer comentários sobre as tarefas dos(as) alunos(as), de modo que contribuam para que eles(as) pensem em soluções; realizar anotações significativas sobre o processo de construção de conhecimento dos(as) discentes, a partir dos registros feitos durante a avaliação. Com esses princípios da “avaliação mediadora” (HOFFMANN, 2019), o processo de ensino-aprendizagem, e a investigação do desempenho da aprendizagem dos(as) alunos(as), serão mais satisfatórios e efetivos, pois toda a ação pedagógica, e o ato de avaliar, terão acontecido de forma construtiva e diagnóstica.

A partir de março de 2020, com a pandemia da Covid-19¹, a escola precisou se adaptar ao formato do ensino remoto, como solução para dar continuidade à garantia do

¹ Covid-19: Doença transmitida, de pessoa a pessoa, por meio de gotículas de respiratórias expelidas durante a fala, tosse ou espirro, pelo contato direto com outras pessoas em locais de aglomeração, ou superfícies contaminadas com o vírus SARS-CoV-2 e também por procedimentos que gerem aerossóis (SILVA *et al.*, 2022, p.02).

direito à educação aos(às) estudantes brasileiros(as). Nessa forma de ensinar e aprender, muitos dos problemas que permeavam a escola agravaram-se e ampliaram-se. Dentre eles, a dificuldade ao acesso e uso de recursos tecnológicos digitais diversos, a ausência da ludicidade, os desafios impostos ao processo de avaliação, em uma perspectiva mediadora e/ou diagnóstica, etc.

Partindo da experiência como integrante no Programa Residência Pedagógica (PRP), na turma do 1º ano, da escola pública EEBAS (Escola de Educação Básica da UFPB), percebi alguns desafios relativos à avaliação da aprendizagem no ensino remoto. Dentre eles, o acompanhamento de todo o processo de construção do conhecimento e do desenvolvimento da aprendizagem dos(as) educandos(as), de forma explícita e expressiva, por meio de uma hora e meia de “contato” diário com os(as) alunos(as), através das aulas síncronas, no *Google Meet*, e de envios de fotos e vídeos no grupo da turma, no *WhatsApp*. Além disso, fica difícil saber as melhores maneiras de realizar a avaliação da aprendizagem no ensino remoto, em razão das limitações para acessar o que as crianças conseguiram aprender de fato, pois não é possível observar presencialmente o que elas fizeram e/ou produziram, como também saber no que precisa intervir para atingir melhores resultados e avançar.

Diante disso, é fundamental pesquisar e aprofundar o tema da avaliação, enfocando como estão ocorrendo as práticas avaliativas no ensino remoto, os desafios e as estratégias desenvolvidas para sua superação, visto que com a pandemia da Covid-19, imposta ao mundo desde 2020, o formato das atividades escolares mudou e elas passaram a acontecer por meio do uso de plataformas digitais e meios tecnológicos, como um computador ou celular, por exemplo.

Sob tal cenário, o ensino remoto foi a alternativa que se apresentou, em razão da impossibilidade de realização das atividades e tarefas didáticas presenciais, como a única possibilidade nesse período de emergência sanitária. Apesar dos desafios, é importante destacar que as atividades síncronas e assíncronas², desenvolvidas remotamente no fazer docente, oportunizam interações (à distância) entre professor(a) e aluno(a), como também a presença da família no processo educativo, e a relação das crianças com o conhecimento, ainda que, por diversos fatores, de forma limitada.

² Atividades síncronas e assíncronas: Atividades as quais o(a) aluno(a) recebe o material e em dado momento do dia acessa a aula de modo *on-line* (LUNARDI *et al.*, 2021, p. 03).

Em meio às diversas maneiras que ocorrem as aulas e as atividades escolares, sejam por meio das plataformas *Google Meet*, *Zoom*, *WhatsApp*, ou qualquer outra, surge o seguinte questionamento: quais práticas avaliativas são possíveis nesse contexto de ensino remoto?

A avaliação é uma prática essencial e indispensável durante todo o processo educativo. Desse modo, surgiu a seguinte questão-problema a ser respondida: como são desenvolvidas as práticas avaliativas do 1º ano do Ensino Fundamental da Escola de Educação Básica da UFPB no ensino remoto?

Além da questão-problema principal, também se afluíram questionamentos secundários, sendo estes: quais os desafios e as estratégias desenvolvidas para superar as limitações existentes nas práticas avaliativas no ensino remoto? Quais os instrumentos de avaliação e os seus critérios utilizados no 1º ano do Ensino Fundamental da Escola de Educação Básica da UFPB e quais as suas respectivas características? Como ocorre o acompanhamento da aprendizagem dos(as) educandos(as) nas aulas? As práticas de avaliação expressam as definições do planejamento didático?

A partir de tais indagações, no que diz respeito ao desenvolvimento das atividades escolares de modo remoto, ao aprendizado de cada estudante e como a avaliação está inserida nesse processo, foi delineado o seguinte objetivo geral: analisar como ocorrem as práticas avaliativas no ensino remoto, mais especificamente no 1º ano do Ensino Fundamental da Escola de Educação Básica da UFPB. Os objetivos específicos foram: compreender como ocorre o acompanhamento da aprendizagem dos(as) educandos(as); descrever os instrumentos de avaliação utilizados no 1º ano do Ensino Fundamental da Escola de Educação Básica da UFPB no ensino remoto; e identificar a relação, ou não, entre as práticas de avaliação e as definições do planejamento.

Com isso, a presente pesquisa possui relevância social e acadêmica, pois pode-se observar que foram provocadas reflexões acerca do uso da avaliação e a sua importância no processo de ensino-aprendizagem, possibilitando práticas mais conscientes e significativas para as crianças e para a professora. Foi abordado sobre as práticas avaliativas realizadas no 1º ano da Escola de Educação Básica da UFPB durante o ensino remoto, contexto marcado por desafios e que obrigou os(as) professores(as) a se resignificarem, de forma inesperada, implicando em mudanças, algumas radicais, no formato das aulas e das atividades escolares. É importante destacar que existem determinadas práticas educativas essenciais e que devem continuar durante todo o processo de aulas remotas e não presenciais. Dentre elas, a avaliação é uma dimensão que

deve ser desenvolvida, independentemente do formato do ensino. Portanto, esta pesquisa visa contribuir com o campo dos estudos sobre avaliação da aprendizagem, enfocando especificidades desse contexto de excepcionalidade.

Sob tal investigação, foi possível coletar informações no que dizem respeito ao modo que está ocorrendo a prática da avaliação na turma do 1º ano: se é contínua ou não, excludente, ou inclusiva e democrática, se há um acompanhamento do(a) professor(a), quais os instrumentos utilizados e como são aplicados, como também se os objetivos elencados estão sendo alcançados ou não, e quais atitudes são tomadas.

Dessa maneira, todos esses aspectos discutidos contribuem para que a sociedade e a Academia conheçam tais práticas avaliativas e sua importância no processo de ensino e aprendizagem, mais especificamente no ensino remoto, assim como podem proporcionar reflexões aos(às) educadores(as), em relação às suas ações no que se referem às avaliações de modo remoto, além de favorecer tanto aos(às) professores(as) como aos(às) discentes universitários(as) a compreensão de aspectos desse processo avaliativo, o qual deve ser desenvolvido tendo em vista o crescimento e desenvolvimento do indivíduo.

Portanto, esta pesquisa pode contribuir para os(as) professores(as) da Educação Básica e do Ensino Superior, como também para os(as) discentes do curso de Pedagogia e demais licenciaturas, sendo importante a sua realização para a comunidade acadêmica e a sociedade de uma forma geral, em face das peculiaridades do contexto do ensino atual.

Aspectos teórico-metodológicos da pesquisa

A presente pesquisa apresenta como nível de estudo o exploratório, o qual, de acordo com Gil (2008), consiste como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, considerando e pretendendo formular problemáticas e hipóteses para estudos vindouros. Além disso, nesse nível de estudo há o levantamento bibliográfico de documentos e materiais teóricos.

No que diz respeito ao tipo de pesquisa que foi realizada, pode-se dizer que é uma pesquisa de campo, pois ela consiste em um aprofundamento de questões propostas em um determinado grupo ou comunidade, como afirma Gil (2008), e, mais especificamente, do tipo de estudo de caso, que, segundo Prodanov e Freitas (2013), envolve o estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, possibilitando um amplo conhecimento dele(s).

Quanto à abordagem do estudo, equivale a uma pesquisa qualitativa, pois realizou-se uma pesquisa em que a coleta de dados, a análise e a significação de tais dados estiveram presentes de forma sistemática. E, segundo Prodanov e Freitas (2013), “o ambiente natural é fonte direta para coleta de dados, interpretação de fenômenos e atribuição de significados.”

Em relação ao universo da pesquisa, que é o grupo maior em que ocorreu o estudo, foi a Escola de Educação Básica (EEBAS), localizada na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), no *Campus I*, em João Pessoa. Já os sujeitos da pesquisa foram a professora regente do 1º ano do Ensino Fundamental da EEBAS/UFPB e os(as) alunos(as) da turma.

No que se refere aos instrumentos e as técnicas para coletas de dados, foram os seguintes: observação, observação-participante, notas de campo, entrevista *on-line* e formulário *on-line*, do *Google Forms*. A observação, de acordo com Gil (2008), é um elemento fundamental para a pesquisa, e ela serve a um objeto formulado de pesquisa, deve ser sistematicamente planejada, como também permite maior aproximação à realidade pesquisada. Além disso, também houve a observação-participante, pois foi realizada uma observação e participação no ambiente da Escola de Educação Básica da UFPB, mais especificamente na turma do 1º ano da tarde. Segundo Gil (2008), a observação-participante consiste em uma participação real na comunidade ou na situação em que está sendo pesquisada.

Além disso, utilizou-se também as notas de campo, as quais possuem reflexões e considerações desenvolvidas durante as vivências na sala de aula do 1º ano, do turno vespertino, como materiais para a coleta de dados.

Em relação à entrevista *on-line*, segundo Marconi; Lakatos (2002), ela pode ser definida como o encontro entre duas pessoas, com a finalidade de que uma delas possua informações a respeito de determinado assunto, por meio de uma conversa de cunho profissional. Desse modo, a entrevista oportuniza diretamente a coleta de dados na pesquisa. Como foi feita de modo *on-line*, ela ocorreu por meios tecnológicos, no dia 14 de abril de 2021, através de uma chamada de vídeo realizada no *Google Meet*, a qual foi gravada para análises e discussões.

Ademais, foi utilizado um formulário *on-line*, recorrendo aos meios tecnológicos novamente, e aproximando-se de aspectos da “netnografia”, a qual é uma forma especializada de etnografia, utilizando-se de comunicações mediadas por computador, como fonte para coletar dados de contextos virtuais já existentes (SILVA, 2015), ou usar a *Internet* para coletar dados.

No que concerne à análise e interpretação dos dados, ela foi feita a partir da análise discursiva, a qual foi organizada por categorias, sendo estas: concepções de avaliação, o papel mediador do(a) professor(a) e a relação de planejamento e avaliação. De acordo com Gil (2008), a análise discursiva é uma interpretação de dados, no caso, feita por meio da análise das falas da professora, de modo que também seja relacionada aos conhecimentos e teorias embasadas.

Este trabalho de conclusão de curso (TCC) está formado em três capítulos, sendo o primeiro a introdução, a qual consta a delimitação do objeto de pesquisa, objetivos e a metodologia; o segundo capítulo apresenta reflexões e o embasamento teórico acerca da avaliação da aprendizagem no ensino remoto, abordando o ensino remoto emergencial, o acompanhamento da aprendizagem dos(as) educandos(as) no ensino remoto, os tipos de avaliação, os instrumentos de avaliação no ensino remoto e a avaliação e o planejamento das atividades; já o terceiro consiste na análise dos dados coletados, os quais abrangem as práticas avaliativas no 1º ano do Ensino Fundamental da EEBAS/UFPB durante o ensino remoto, contemplando as concepções de avaliação, o papel mediador do(a) professor(a) e a relação de planejamento e avaliação; finalizando-se, no quarto capítulo, com as considerações finais, apresentando a síntese de tudo o que foi exposto em relação às práticas avaliativas e às aprendizagens obtidas no processo.

2 A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E O ENSINO REMOTO

A educação é permeada pelo processo de avaliação da aprendizagem, pois em todas as etapas de ensino-aprendizagem deve haver a constante avaliação dos(as) educandos(as), e do(a) próprio(a) professor(a), com a finalidade de saber o que os(as) estudantes desenvolveram, o que ainda possuem dificuldades e o que precisa ser potencializado e/ou desenvolvido.

Segundo Santos; Lima e Sousa (2020), para garantir o direito à aprendizagem, ou um vínculo com a escola, foi necessário o ensino remoto, consistindo em atividades não presenciais. O ensino remoto utiliza bastante os meios tecnológicos, e, com a pandemia da Covid-19, as desigualdades se mostraram de forma mais explícita, pois muitas famílias brasileiras ainda não têm acesso à *Internet* de qualidade e ao uso de tecnologias.

Entretanto, a aprendizagem deve ser garantida como um direito a todo e qualquer cidadão, através da educação. Logo, a avaliação da aprendizagem também deve atravessar constantemente toda a prática educativa do(a) professor(a), seja em qual tipo for o ensino, presencial ou remoto.

2.1 Ensino remoto emergencial

A educação é um direito humano, ou seja, é uma norma que garante a toda e qualquer pessoa a dignidade de educar-se. Segundo o Art. 26, da Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, tal direito humano é explícito no momento em que afirma:

Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito. (Assembleia Geral da ONU, 1948, art. 26).

Assim, compreende-se que a educação é uma prática que deve estar presente na vida de todos os indivíduos, independente da faixa etária. Logo, também deve, ou deveria, ser garantida a todos(as) em qualquer circunstância.

A educação permeia muitos documentos oficiais do país, garantindo que toda a população tenha acesso a ela. Segundo o Art. 205, da Constituição Federal:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao

pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, Art. 205)

Logo, percebe-se, novamente, como a educação tem a sua relevância e importância na vida de uma população e da sociedade de uma forma geral, sendo necessário que o Estado e a família garantam ao indivíduo a educação.

Apesar de tal afirmação, será que esse direito fundamental está sendo garantido ao povo brasileiro? Outros questionamentos mais preocupantes são os seguintes: o direito à educação está sendo garantido à população brasileira durante a pandemia? Como?

Junto com a pandemia, veio também um elevado aumento das desigualdades no país, sendo essas já existentes, mas que se excederam com a crise sanitária ocasionada pela doença. Até existe uma democratização do acesso à educação, porém ainda há uma desigualdade exacerbada, quando se comenta sobre raça, classe, gênero e região em que a pessoa se encontra. No entanto, toda e qualquer pessoa deve ter acesso à educação de qualidade, inclusive na pandemia.

Com o surgimento da Covid-19, o ensino remoto tem sido uma realidade no Brasil. O ensino remoto consiste em um tipo de ensino emergencial, ou seja, de necessidade atual, segundo Menezes (2021). Ele acontece de modo não presencial, por meios tecnológicos digitais e por outros meios, como a entrega de atividades para os(as) alunos(as) que não têm acesso às tecnologias, sendo também uma forma remota.

Com a necessidade de continuar o ensino e a aprendizagem dos(as) educandos(as), para Menezes (2021), os(as) professores(as) tiveram que se reinventar, e aprender a utilizar plataformas de jogos *on-line*, vídeos, animações, entre outros. Nesse cenário, torna-se primordial saber como usar da melhor forma esses recursos, de modo que os(as) alunos(as) sejam estimulados(as) a participarem das aulas, a facilitar a aprendizagem, e, assim, alcançar os objetivos propostos.

Sendo assim, segundo Santos; Lima e Sousa (2020), o ensino remoto foi extremamente desafiador para os(as) educadores(as), no momento em que muitos(as) desses(as) profissionais tiveram que, repentinamente, conciliar tarefas domésticas, maternidade, cuidados da família e ensino remoto, agravando e precarizando mais as condições de trabalho e de vida dos(as) professores(as). Logo, percebe-se que tanto os(as) alunos(as) como os(as) professores(as) passaram por limitações e dificuldades no período pandêmico; todavia, houve persistência e dedicação com o objetivo de superar cada barreira para garantir a educação e a aprendizagem dos(as) educandos(as).

Entretanto, para garantir o acesso e a permanência dos(as) estudantes no ensino remoto, é preciso que o Estado também cumpra o direito universal de acesso à *Internet*. De acordo com Bacciotti (2014), a *Internet* é declarada pela ONU (Organização das Nações Unidas) como um direito humano, ou seja, o acesso à rede de *Internet* também é um direito, assim como a educação.

Com as diversas limitações existentes, sendo uma dessas o motivo de ainda haver desigualdade ao acesso à *Internet*, e *Internet* de qualidade, o ensino remoto não chegou a todos(as) os(as) alunos(as) de maneira efetiva, prejudicando a garantia à educação, nesse período pandêmico.

Assim, a educação por meio do ensino remoto tornou-se mais um privilégio do que um direito, e, até agora, o Governo Brasileiro não possibilitou que toda a população possa ter o acesso livre à *Internet*, e, conseqüentemente, à educação, agravando as condições de desigualdades educacionais no país.

2.2 Acompanhamento da aprendizagem dos(as) educandos(as) no ensino remoto

Segundo Luckesi (2011), para haver uma avaliação de acompanhamento da aprendizagem, é necessário que haja um projeto que delimite os objetivos a serem alcançados com a ação, como também que oriente o que fazer depois dela. Logo, percebe-se que para realizar-se uma avaliação, ou seja, um acompanhamento da aprendizagem dos(as) educandos(as), antes de tudo, é preciso saber e delimitar aquilo que os(as) estudantes devem conseguir realizar em termos de aprendizagem.

O ensino remoto consiste em um novo formato da educação, de modo que as atividades escolares aconteçam de maneira *on-line*, mediante aparelhos tecnológicos. Como ocorre esse acompanhamento? Como deve/deveria ocorrer?

A avaliação consiste em uma prática contínua e processual, o contrário dela denomina-se exame, que é uma prática seletiva e classificatória. Para Luckesi (2005), é importante que a avaliação exerça a sua função constitutiva, de diagnóstico, para, então, criar a base para a tomada de decisão, que encaminhará os atos necessários a serem realizados, com o objetivo de mais resultados satisfatórios. Assim, esse acompanhamento deve ser feito a todo o momento. Como educadores(as), é preciso ter um olhar atento a situação atual e saber o que deve ser feito para um desenvolvimento mais efetivo e significativo.

Faz-se necessário destacar que, de acordo com Hoffmann (2019), existem duas posturas em avaliação, a postura classificatória e a postura mediadora. A postura classificatória equivale àquela que possui somente a intenção de corrigir tarefas e provas do(a) estudante, como forma de verificar as respostas certas e erradas, e, assim, tomar decisões classificatórias, de aprovação ou reprovação. Com isso, percebe-se que não há a concepção desenvolvida e exercida pelo(a) professor(a) de erro construtivo³, mas sim de punir aquilo que o(a) educando(a) errou. Já no que diz respeito à postura mediadora⁴, o(a) educador(a) analisa as diversas manifestações do(a) discente, não somente tarefas e provas, mas sim toda manifestação oral, verbal e outras produções, de modo que todas as aprendizagens dos(as) alunos(as) sejam observadas, analisadas e avaliadas. Dessa forma, o(a) professor(a) acompanhará as hipóteses que vêm sendo construídas pelos(as) estudantes, como também saberá a(s) melhor(es) maneira(s) de favorecer ou oportunizar a descoberta de melhores soluções, ou o aprimoramento das hipóteses formuladas. Logo, compreende-se que existe todo um processo de acompanhamento, desde a fase de diagnóstico, observar, escutar e colocar o(a) educando(a) como centro desse processo, promover momentos de reflexão e diálogo, reformulação ou aprimoramento de hipóteses, entre outros, são oportunidades de aprendizagem e ocorrem durante toda a prática avaliativa.

Soares (2020) também diz acerca da importância de haver um acompanhamento e, assim, um diagnóstico da situação de aprendizagem da criança. A autora ainda afirma que, a partir desse acompanhamento, é preciso verificar se o processo de ensino e aprendizagem tem garantido a igualdade, ou seja, se todas as crianças obtêm uma educação de qualidade, como também a equidade, a qual consiste em todas as crianças terem o direito de aprender, considerando suas diferenças. Logo, a avaliação está presente em todos os percursos, durante todo o processo educativo, com o objetivo de garantir o direito à educação que a criança possui.

A educação também deve ser permeada pela prática da afetividade, e, segundo Souza (2011), existe uma forte relação entre afetividade e inteligência, ou seja, as emoções, desde a primeira infância, podem refletir no desenvolvimento do indivíduo.

³ Erro construtivo: O erro não é fonte para castigo, mas suporte para o crescimento. Nessa reflexão, o erro é visto e compreendido de forma dinâmica, na medida em que contradiz o padrão, para, subsequentemente, possibilitar uma conduta nova em conformidade com o padrão ou mais perfeita que este. O erro, aqui, é visto como algo dinâmico, como caminho para o avanço (LUCKESI, 2008, p. 58).

⁴ Postura mediadora: Postura do(a) professor(a) com intenção de desenvolver estratégias pedagógicas desafiadoras para cada um(a) e para todos(as) os(as) alunos(as) a partir da observação e reflexão das manifestações individuais de aprendizagem (HOFFMANN, 2009, p. 18).

Logo, se a avaliação for praticada como Luckesi (2011) afirma: visando uma melhoria para o futuro do(a) educando(a), sem classificá-lo(a) como algo, se ela estiver voltada para solução, ao invés do problema, se ela for processual, e não considerar apenas o produto final, se a avaliação considerar a complexidade da realidade, ao invés de simplificá-la, se ela não for pontual, se ela for diagnóstica, inclusiva, democrática e dialógica, ela será praticada com afetividade, pois o(a) educando(a) estará totalmente incluído(a) no processo, e a avaliação não será um castigo, ou uma punição, mas uma avaliação construtiva, a qual deve ser de acompanhamento da aprendizagem.

Como afirma Freire (2019), ensinar exige querer bem aos educandos, e essa concepção resume também as práticas avaliativas, que ocorrem concomitantemente ao processo de ensino, o qual não é dissociado à aprendizagem. O(a) educador(a) não deve separar seriedade docente de afetividade, de mostrar a alegria de viver nesse processo de aprendizagem, de saber e acreditar no desenvolvimento do(a) estudante, e não no seu determinismo, que consiste em julgar o destino do(a) educando(a). Além disso, desenvolver a autonomia de seus/suas alunos(as). Todos esses são aspectos imprescindíveis no processo educativo de uma criança, jovem ou adulto, e no ensino remoto tal concepção não deve ser modificada.

Além do acompanhamento da aprendizagem por parte dos(as) docentes, ainda existe, ou deveria existir, o acompanhamento da aprendizagem por parte dos pais, e/ou da família, um pilar indispensável nesse processo de aprendizagem e desenvolvimento, ainda mais no ensino remoto.

Como já é conhecido, segundo Luckesi (2008), na pedagogia do exame, o(a) aluno(a) tem a sua atenção centrada na promoção, ou seja, o que importa são as notas, e não o processo. As notas garantem que o(a) discente seja aprovado(a) ou reprovado(a).

A partir disso, existe também uma atenção nas provas, pois os(as) professores(as) as enxergam como instrumentos de ameaça e tortura prévia, ou até mesmo pensam que estão motivando os(as) discentes a estudarem, avisando que a prova será difícil. Assim, os(as) alunos(as) terminam sendo levados(as) a priorizarem as provas e estudarem somente pensando nos resultados, pelo fato de que o mais importante são as notas que terão nessas provas.

Não basta os(as) docentes pensarem que as provas, e as notas, são os fatores mais importantes da aprendizagem, manipulando os(as) alunos(as) a pensarem da mesma forma, mas também os pais desses(as) educandos(as) contribuem para esse fato ainda existente, no momento em que estão voltados à promoção. Os pais estão mais interessados

nas notas que os(as) seus/suas filhos(as) obtêm do que no processo como isso ocorreu, ou no que a criança, ou jovem, aprendeu, desprezando aquilo que está fora da prova. Esses pais se contentam com as boas notas que os(as) seus/suas filhos(as) apresentam.

Com isso, percebe-se que a família também faz parte dessa prática da avaliação classificatória, porém é importante dizer que a escola pode conscientizá-la também de que o processo de aprendizagem é muito mais do que uma nota, do que uma prova, ou determinada atividade.

No ensino remoto isso é demasiadamente necessário, pois ainda existem pais e/ou responsáveis os quais acham que os(as) filhos(as), crianças e jovens, não estão aprendendo. Por isso, faz-se mais necessário ainda que a família acompanhe todas as atividades escolares da criança, ou do(a) jovem, pelo(a) qual é responsável. Contudo, não somente acompanhe, apoie e promova também uma aprendizagem e o desenvolvimento do(a) seu/sua filho(a), não respondendo a tarefa pelo(a) filho(a), mas sim fazendo uma boa mediação, ou seja, propondo desafios, construções de hipóteses e argumentos, não influenciando as respostas da criança, no momento em que é para ela expor o que sabe, entre outros. Todavia, sabe-se também que essas famílias enfrentam grandes dificuldades e desafios cotidianos, os quais impossibilitam muitas vezes de realizar esse acompanhamento de forma mais consistente e mediada. Além disso, por não ser um(a) profissional da educação, ou mais especificamente, um(a) professor(a), muitas atitudes podem prejudicar o processo de aprendizagem. Por isso, é primordial que a relação escola-família seja satisfatória e construtiva para todos os sujeitos desse processo.

Mediante as palavras de Hoffmann (2020), em uma *live* na qual esteve presente, ela afirma que com a pandemia aprendeu-se alguns aspectos, que podem ser relacionados à educação, como: cada pessoa reage de forma diferente à situação da doença, no caso, pode acontecer a mesma coisa com as atividades no ensino remoto, e é preciso que os(as) professores(as) saibam que alguns/algumas estudantes podem se adaptar mais a esse modo de ensino, e outros(as) não. Além disso, Hoffmann (2020) disse que a evolução de cada pessoa depende de inúmeros fatores, relacionando às atividades escolares no ensino remoto, pode-se dizer que a participação de cada educando(a) nas atividades acontecerá de forma diferenciada, pois ela depende de vários aspectos, como: possuir aparelhos tecnológicos, acesso à *Internet*, e de qualidade, um ambiente tranquilo para estudar, acompanhamento da família, entre outros. Além do aspecto dito, relata-se o fato de não ser possível prever ou definir de antemão o que fazer, o que se entende, na educação, de

não ser possível saber se as estratégias usadas pelo(a) professor(a) serão as melhores e mais eficazes. Dessa forma, só se pode saber durante o processo, e a partir dos resultados.

Em relação às pessoas que são mais vulneráveis, na doença, elas precisam de cuidados intensivos. Na educação, os(as) educandos(as) que se apresentam em situação de vulnerabilidade social, e dificuldades, também precisam de mais cuidados, e um suporte maior do que os(as) demais alunos(as), pois, se não for dado esse suporte, as chances de não avançarem, ou evadirem, por exemplo, podem ser maiores.

Desse modo, Hoffmann (2020) diz que é tempo de retomar e avançar, ou seja, os(as) educadores(as) devem estar sempre atentos(as) a como os(as) educandos(as) estão respondendo às suas práticas pedagógicas. Logo, os(as) professores(as) devem estar sempre avaliando os(as) seus alunos(as) de forma processual, como também as suas ações pedagógicas. Assim, eles(as) saberão o que é preciso intervir pedagogicamente, e nenhum(a) discente será excluído(a), ou “deixado(a) para trás”, como afirma a própria Jussara Hoffmann.

Em outra *live*, a qual abordava sobre a avaliação da aprendizagem no contexto atual, Hoffmann (2020) afirma que a avaliação mediadora é muito importante no processo educativo, e também deve ser existente no ensino remoto. Para isso, os(as) professores(as) devem ser conscientes da sua autonomia como educadores(as), como também da sua concepção de avaliação, que deve ser processual, e não devem possibilitar que a concepção de avaliação do sistema (avaliação classificatória) comande as suas práticas.

2.3 Tipos de avaliação

Existem diversas práticas avaliativas, ou seja, no processo avaliativo são existentes diversas formas de realizar o ato de avaliar. E entre os(as) estudiosos(as), há, igualmente, diferentes denominações para estas práticas avaliativas, sendo estas: “avaliação diagnóstica”, “avaliação mediadora”, “avaliação formativa”, “avaliação somativa” e avaliação “classificatória”. Estas são definidas de formas diversas a depender do(a) autor(a).

Luckesi (2008), por exemplo, distingue dois tipos de avaliação: diagnóstica e classificatória. Segundo ele, a escola tem praticado a pedagogia do exame, uma concepção de “avaliação” classificatória e seletiva, com o foco somente nos resultados, porém a avaliação diagnóstica propõe o contrário. Segundo o mesmo autor, a função do ato de avaliar deveria ser o de diagnóstico, como teria que ser constitutivamente. Diante

disso, o ato de avaliar serviria como um meio para pensar a prática, e executar novamente, de maneira melhor, mais eficiente e significativa.

A pedagogia do exame, como é denominada por Luckesi (2008), não consiste em uma pedagogia do ensino/aprendizagem, pois a prática de exames, provas e, demais atividades que não sejam avaliadas continuamente, não focam no processo de aprendizagem, no desenvolvimento das habilidades e potencialidades do indivíduo, mas sim nos resultados propriamente. A avaliação classificatória, a qual é composta por tais práticas excludentes, possui uma atenção direcionada somente à promoção, ou reprovação, ou seja, às notas, às ameaças e aos castigos por meio de provas e outras atividades que sejam avaliadas de forma pontual e classificatória, gerando até a provocação do medo, por parte dos pais e/ou responsáveis, para com os seus menores. Por conseguinte, todas as ações no interior da escola e na família circundam a predominância das notas obtidas pelos(as) estudantes, e não no progresso que o(a) educando(a) demonstrou durante toda a trajetória em vários aspectos, sendo estes cognitivos, sociais, emocionais, afetivos, entre outros.

Para muitas famílias, a avaliação tradicional, professores exigentes e o compartilhamento do desempenho escolar, visando as notas, são os pontos principais no que diz respeito a um ensino de qualidade. Hoffmann (2019) declara que é importante pensar sobre algumas críticas feitas pelos responsáveis em relação à avaliação realizada na escola. Será que as notas comprovam que o ensino é/foi de qualidade? Será que a realização de provas e a definição de uma nota comprova que está ocorrendo um acompanhamento do processo de aprendizagem do/a educando/a? Será que o sucesso de um/a estudante mostra que ele(a), de fato, se desenvolveu plenamente? Esses são alguns questionamentos necessários para reflexão.

Pode-se compreender que a prática da avaliação classificatória não possibilita uma educação de qualidade, no momento em que ela não oportuniza o acesso e a permanência do(a) educando(a) na escola, como também não garante a equidade, e a aprendizagem dos/as estudantes, a partir das suas singularidades.

Ainda segundo Hoffmann (2019), o processo avaliativo classificatório, o qual possui uma visão de comparação, coopera para que os parâmetros de competição e de outros obstáculos prevaleçam, dificultando o acesso e a permanência dos/as alunos/as nas escolas, com a garantia da aprendizagem, de modo que dificulte a universalização do acesso à educação escolar. Desse modo, a avaliação classificatória observa e constata somente o que se encontra no final do percurso, ou seja, do processo de ensino-

aprendizagem. Concentra-se apenas no cumprimento de tarefas e provas, sem flexibilidade em relação aos dias de realizações, e ao ritmo de aprendizagem do/a educando/a, visando somente os resultados e as médias aritméticas, sem observação de avanço e desenvolvimento, sendo essas definitivas para uma aprovação ou reprovação.

A “avaliação” classificatória, composta por exames, tem a função de classificar o indivíduo em um padrão definitivamente determinado, não procura pensar sobre as práticas, e redefini-las, como na avaliação diagnóstica. Logo, uma avaliação com a função de diagnosticar contribui para o avanço e o desenvolvimento do(a) educando(a).

Luckesi (2008) ainda afirma que a função diagnóstica da avaliação será um momento dialético do sentido de estágio de onde o(a) pessoa está para onde precisa seguir e qual a distância, qual caminho percorrer. Além disso, conforme o autor, para a avaliação não ser autoritária e conservadora, ela terá de ser diagnóstica, de modo que será um instrumento dialético de avanço, pois será possível saber os caminhos já percorridos, ou seja, os conhecimentos, as habilidades e as competências que o(a) estudante apresenta, para haver um avanço, como também será um instrumento de identificação de novos rumos. Desse modo, a avaliação diagnóstica investiga a realidade e conhece as práticas que deverão ser executadas no processo de ensino-aprendizagem.

Hoffmann (2009), no entanto, traz o conceito de avaliação mediadora, como alternativa à avaliação classificatória, e afirma que a essência desta concepção está no envolvimento do(a) professor(a) com os(as) alunos(as) e na consciência de que ele(a), educador(a), possui um compromisso com o progresso dos(as) educandos(as). Logo, o(a) docente sabe da importância da intervenção pedagógica e a sua essência. Portanto, essa noção se assemelha à avaliação diagnóstica de Luckesi, pois tem em vista o avanço do(a) estudante em termos de aprendizagem, e não sua classificação ou mera verificação.

A partir disso, a avaliação mediadora possui a função de dar/haver continuidade no processo de aprendizagem e a intervenção pedagógica desafiadora, com o objetivo de que os(as) educandos(as), por meio de orientação adequada e desafios cognitivos apropriados, possuam os conhecimentos necessários, e, assim, se desenvolvam.

Desse modo, a avaliação mediadora não é o(a) professor(a) passar testes, provas, ou até mesmo atividades, durante o processo educativo, e, corrigir, às vezes, no final do bimestre, mas sim que haja uma mediação entre educador(a) e educando(a), durante todo o trajeto de ensino-aprendizagem, em todos os momentos de aplicação das atividades escolares.

Para Perrenoud (1998), a avaliação formativa equivale à toda prática de avaliação contínua que objetiva contribuir para melhorar as aprendizagens em desenvolvimento, de modo que exista um(a) aluno(a) para aprender e um(a) professor(a) para organizar esse processo e gerenciar as atividades e situações didáticas. Diferentemente da avaliação somativa, que não é processual, mas pontual.

O entendimento acerca da avaliação somativa, no entanto, segundo Taras (2010), em geral, corresponde às provas ou aos testes finais. É um tipo de avaliação que ainda ocasiona diferentes pensamentos sobre a sua prática, sendo assim, algumas pessoas dizem estar realizando a avaliação formativa, porém praticam a avaliação somativa. Entretanto, sabe-se que a avaliação somativa está pautada em avaliar provas e atividades somente no final do processo, ou seja, não é uma avaliação diagnóstica e processual, como seria a avaliação formativa, praticada adequadamente.

2.4 Instrumentos de avaliação no ensino remoto

Os instrumentos de avaliação estão presentes em todas as atividades escolares, desde a Educação Infantil até a Universidade, porém será que o nome correto seria mesmo “instrumentos de avaliação”?

Sabe-se que para avaliar é necessário, antes de tudo, investigar a realidade que está sendo apresentada, a realidade do(a) aluno(a), mas, para isso, é preciso de dados, e, por consequência, de instrumentos de coleta de dados. A partir dos instrumentos de coleta de dados é possível coletar os dados do desempenho do(a) educando(a), os quais podem descrever a situação em que se encontra a sua aprendizagem.

Luckesi (2011) afirma que os instrumentos de avaliação, na verdade, deveriam ser denominados de “instrumentos de coleta de dados para a avaliação”, pois a avaliação não acontece e termina naqueles instrumentos em si, mas, a partir deles, é possível perceber e analisar certos aspectos existentes em relação à aprendizagem e ao desenvolvimento dos(as) alunos(as).

Segundo Luckesi (2011), os instrumentos necessitam ser elaborados, aplicados e corrigidos segundo especificações decorrentes dessas decisões prévias à ação. Logo, o(a) docente precisa saber o que deseja investigar, quais objetivos deseja que sejam alcançados, para que, então, ele(a) saiba qual(is) instrumento(s) utilizar, e como elaborá-lo(s), pois cada um está mais direcionado a determinadas ações.

É importante dizer que os instrumentos estruturados de coleta de dados visando descrever o desempenho do(a) estudante não é algo errado, mas sim uma prática que também faz parte das práticas avaliativas.

Luckesi (2011) afirma que os instrumentos de coleta de dados, muitas vezes, são vistos como exames, porém o uso que o(a) professor(a) irá fazer deles é que diz em qual concepção está sendo praticada o instrumento de coleta de dados. Desse modo, se o(a) educador(a) utilizar os instrumentos de coleta de dados com a perspectiva de avaliação, ele(a) utilizará com a prática do diagnóstico, se ele(a) utilizar com a perspectiva de exame, será praticada a classificação.

Os instrumentos de avaliação, ou instrumentos de coleta de dados, compõem uma prática avaliativa que está voltada a uma maior capacidade de observar a realidade, por isso são primordiais, quando bem utilizadas.

Luckesi (2011) diz que todos os instrumentos de coleta de dados são úteis para a avaliação da aprendizagem, mas eles devem ser adequados aos objetivos da avaliação, como também às necessidades e ao objeto da ação avaliativa, e elaborados a partir das regras da metodologia científica. Dessa forma, percebe-se que avaliar a partir dos instrumentos de coleta de dados não é tão simples assim, como também precisa de um rigor metodológico, e concepções de diagnóstico da realidade.

Para Luckesi (2011), alguns instrumentos podem ser: uma observação sistemática, com base em indicadores pensados intencionalmente, testes escritos, redações, *papers*, monografias, demonstrações práticas em laboratórios ou em situações reais, simuladores, entre outros. Percebe-se que existem muitos tipos de instrumentos de avaliação, ou instrumentos de coleta de dados, mas cada um deve ser utilizado segundo os objetivos determinados. Entretanto, quais estão sendo utilizados no ensino remoto?

Faz-se necessário dizer que os instrumentos de coleta de dados são apenas recursos utilizados para captar informações acerca do desempenho do(a) educando(a), assim, possibilitando uma descrição de seu desempenho, de sua aprendizagem. Os recursos metodológicos, segundo Luckesi (2011), correspondem a: coleta de dados relevantes sobre a realidade do objeto da avaliação, qualificação do objeto de avaliação, e em uma avaliação de acompanhamento, uma intervenção.

Quanto aos tipos de instrumentos de avaliação, sabe-se que existem diversos tipos de instrumento de avaliação, alguns mais utilizados no ensino superior, outros mais na educação básica, e, neste caso, mais especificamente, alguns instrumentos são mais utilizados e necessários na alfabetização.

A observação é um instrumento de avaliação, porém, como afirma Luckesi (2011), é preciso além de observar o “desempenho do educando(a)” em sua aprendizagem, também ter uma lista de dados que deseja observar, para assim, ordenar o que o(a) avaliador(a) deve observar, e registrar, e não seguir os seus sentidos, de modo que possa obter dados aleatórios, os quais não servem de base para a avaliação. Desse modo, é preciso observar de forma direcionada e registrar as percepções, os dados obtidos.

A observação corresponde a olhar, escutar e interpretar aquilo que está sendo observado (BRASIL, 2006). Dessa forma, as funções de olhar e escutar, que a observação possui, servem para “conhecer cada vez mais quem são os alunos e a relação deles com a realidade da qual fazem parte”, como também “conhecer para avaliar e planejar as ações educativas que irão acontecer”. Logo, entende-se que a observação deve estar presente em todos os momentos do processo de aprendizagem, e, para isso, o(a) educador(a) deve observar tudo aquilo que é importante para a sua prática, com o objetivo de garantir o progresso e o desenvolvimento do(a) educando(a), por meio de melhorias nas suas práticas.

Por isso, a observação não pode ser espontânea, e ela está presente em muitas atividades do(a) docente, sendo estas: compreender cada vez melhor os(as) seus/suas alunos(as), assim, saberá a forma de agir de cada um(a), as suas potencialidades, habilidades e dificuldades. Além disso, saber o que os(as) estudantes já conhecem, compreendem, ou já construíram de conhecimento. Outro ponto importante é que a observação contribui para o planejamento, no momento em que o(a) educador(a) acompanha o desenvolvimento das ações planejadas, e pode avaliar a sua ação como professor(a), se foi compatível com a realidade e/ou contexto, ou não. E, a observação ainda está presente quando o(a) docente registra o que observa, e, assim, contribui para a percepção da realidade.

Quanto ao registro, que é indispensável, junto com a prática da observação (BRASIL, 2006), ele contribui e serve também para que o(a) educador(a) faça perguntas, elabore hipóteses e organize o seu pensamento. Existem vários tipos de registro, e cada um possui a sua finalidade. Alguns servem para comunicar, documentar, refletir, organizar, rever, aprofundar e historicizar.

Nesse processo de observação e registro, os(as) professores(as) podem registrar projetos, uma atividade de aula, o desenvolvimento de um tema, as suas reflexões sobre o seu fazer pedagógico, as produções de seus alunos(as), os conhecimentos construídos pelos(as) alunos(as) na “escola da vida”, seu percurso, sua aprendizagem como

professor(a), o perfil de seus/suas alunos(as), reflexões sobre a sua prática pedagógica, entre outros (BRASIL, 2006).

Além da observação e do registro, que são instrumentos de avaliação, existe também o instrumento de avaliação: portfólio. No caso do ensino remoto, o portfólio digital.

Mediante Alves e Rodrigues (2020, p. 03), o portfólio é:

[...] um registro da trajetória de aprendizagem do aluno, armazenando todos os passos percorridos pelo aluno ao longo de sua aprendizagem. É uma espécie de pasta, na qual são inseridas, diariamente, registros de atividades, identificando impressões, dúvidas, certezas e relações feitas com outras situações vividas, ou imaginadas, na escola ou fora dela.

Com isso, compreende-se que o portfólio é um instrumento de avaliação processual, dialógico, reflexivo e democrático, no qual possibilita que o(a) educador(a) visualize todo o percurso de aprendizagem do(a) educando(a), assim como a compreensão que a criança, ou o(a) jovem teve, dos assuntos trabalhados na trajetória, em cada aula e momento oportunizado.

Entretanto, em virtude do ensino remoto, o portfólio digital passou a ser mais utilizado. Alves e Rodrigues (2020) afirmam que o portfólio digital valoriza todas as etapas, mesmo incompletas, de todo o processo, desde o de busca e investigação até as percepções, opiniões e compreensões, sendo assim um instrumento de avaliação composto por experiências e vivências dos(as) educandos(as).

Dessa maneira, o(a) professor(a) pode observar os avanços do(a) aluno(a), de forma organizada e contínua, como também valorizar as diferenças de cada indivíduo.

Para avaliar a leitura e a escrita, também é preciso um instrumento de avaliação. De acordo com Rocha; Figueiredo (2018), a avaliação da leitura e da escrita deve ser capaz de observar e avaliar a construção de sentido, ou seja, se a criança consegue recontar e/ou resumir a história; a decodificação, que diz respeito à leitura do texto em si, mais especificamente das palavras e frases; o posicionamento, que consiste na opinião que o(a) educando(a) apresenta sobre a história; e, o nível psicogenético, no qual equivale ao nível de escrita da criança.

Essa ficha de avaliação da leitura e da escrita permite que os(as) professores(as) da alfabetização possam observar de forma direcionada determinados aspectos imprescindíveis para o desenvolvimento da criança. Por isso, é demasiadamente importante uma observação guiada e direcionada por certos pontos, e objetivos, de modo que a avaliação possa ser feita da melhor maneira.

Enfim, existem diversos tipos de instrumentos de avaliação e critérios avaliativos, que podem ser planejados, executados e utilizados para avaliar tanto no ensino presencial como no ensino remoto, porém é importante que, antes, o(a) educador(a) saiba os objetivos que deseja que os(as) seus/suas alunos(as) alcancem, como também o que deseja avaliar. Dessa forma, o(a) avaliador(a) saberá se aquele instrumento serve para tais práticas.

Segundo Luckesi (2011, p. 411), os critérios avaliativos são:

Critérios são os padrões de expectativa com os quais comparamos a realidade descrita no processo metodológico da prática da avaliação. Os critérios para o exercício da avaliação são definidos praticamente no seu planejamento, no qual se configuram os resultados que serão buscados com o investimento na sua execução. Os critérios que definem *o que* ensinar e *o que* aprender e a sua qualidade desejada determina *o que* e como avaliar na aprendizagem escolar.

Os critérios avaliativos são padrões de expectativa definidos no processo de planejamento com a intenção de elencar objetivos e resultados a serem alcançados pelos(as) estudantes durante a execução das práticas pedagógicas do(a) professor(a). Logo, os critérios avaliativos pontuam o que os(as) docentes devem ensinar e o que os(as) discentes têm que aprender, sendo diretamente contribuidores na prática da avaliação, pois o(a) educador(a) saberá o que avaliar e como avaliar os seus/suas educandos(as), em todos os momentos, continuamente.

2.5 Avaliação e planejamento das atividades

Para ocorrer uma aprendizagem efetiva, é necessário que exista a prática da avaliação constantemente. Todavia, para haver avaliação, antes necessita existir um planejamento, ou seja, a elaboração de tal.

De acordo com Libâneo (2013), o planejamento escolar é uma tarefa docente que abrange a previsão das atividades didáticas, no que diz respeito à organização e delimitação dos objetivos que desejam ser alcançados, como também a sua revisão e adequação durante o processo de ensino.

Com o planejamento, o(a) professor(a) pode visualizar como está o desenvolvimento das suas ações, se estão sendo satisfatórias ou não à aprendizagem dos(as) estudantes, ou se seria preciso adaptá-las, de modo que sempre a ação mais adequada e coerente é ter os(as) educandos(as) como o centro do processo educativo.

Existem várias ações no ato de planejar, como também vários tipos de planejamento, entre eles, a elaboração do plano de aula. Segundo Vasconcellos (2002), o plano de aula corresponde à proposta do professor para uma determinada aula ou conjunto de aulas. Para ele, o plano de aula ainda é o nível de maior detalhamento e objetividade do processo de planejamento didático. Logo, percebe-se que ele tem um grande papel na prática pedagógica, e, conseqüentemente, na avaliação. Por isso, todo planejamento e plano de aula devem ser bem elaborados e delimitados, segundo os objetivos do(a) educador para tal(is) aula(s).

Segundo o mesmo autor, não planejar significa poder perder possibilidades de melhores caminhos, perder oportunidades significativas. Desse modo, planejar é um ato necessário e imprescindível para o(a) professor(a) e suas atividades.

Para Vasconcellos (2002), um plano de aula possui: assunto, necessidade, objetivo, conteúdo, metodologia, tempo, recursos, avaliação, tarefa e observações.

No tópico referente à avaliação, Vasconcellos (2002) diz que é uma explicitação de como este trabalho está sendo avaliado, ou seja, as estratégias que o(a) educador(a) está utilizando em sala para acompanhar o processo de aprendizagem do(a) educando(a). O autor ainda diz que, a partir da avaliação, é possível coletar elementos que direcionem para um replanejamento da ação pedagógica, podendo, ainda, haver a participação ativa dos(as) alunos(as) no processo de avaliação. Com isso, percebe-se que a avaliação faz parte do ato pedagógico, e, para ocorrer da melhor maneira, é preciso delimitar alguns passos, como os objetivos. Compreende-se que sem o planejamento, não há como haver avaliação, pois não saberá o que está sendo avaliado, e qual(is) ponto(s) observar e descrever, para poder intervir, se necessário.

Portanto, é demasiadamente importante analisar quais práticas avaliativas estão sendo realizadas com os(as) educandos(as), mais especificamente com as crianças da turma do 1º ano do Ensino Fundamental, no ensino remoto. A avaliação da aprendizagem praticada pelo(a) educador(a) indica a compreensão de educação, e do processo de ensino-aprendizagem que ele(a) possui, podendo ocasionar bons aprendizados se for desempenhada adequadamente, ou más experiências para os(as) alunos(as), se feita indevidamente.

3 PRÁTICAS AVALIATIVAS NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DA EEBAS/UFPB DURANTE O ENSINO REMOTO

Após tecer algumas considerações acerca dos estudos que abordam as práticas avaliativas e as suas concepções, serão, neste momento, analisados os dados obtidos, a reflexão sobre as constatações e relações à teoria. Desse modo, neste capítulo do trabalho, serão apresentados alguns dados coletados na turma do 1º ano do ensino fundamental da tarde, da Escola de Educação Básica (EEBAS), localizada no interior da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), *Campus I*, em João Pessoa.

A apresentação dos dados possibilita compreender como ocorre o acompanhamento da aprendizagem dos(as) educandos(as); descrever os instrumentos de avaliação utilizados no 1º ano do ensino fundamental da Escola de Educação Básica da UFPB no ensino remoto; e, identificar a relação, ou não, entre as práticas de avaliação e as definições do planejamento. Para isso, o capítulo está dividido em três subtópicos, sendo estes: concepções de avaliação; o papel mediador do(a) professo(a); e, a relação de planejamento e avaliação.

É importante destacar que os dados foram obtidos por meio de observações das aulas síncronas e assíncronas da turma do 1º ano do Ensino Fundamental, do turno vespertino, da EEBAS/UFPB, a partir das práticas da professora regente em chamadas de vídeo pela plataforma *Google Meet*, como também por meio de atividades enviadas por ela para o grupo do *WhatsApp*, e as que foram impressas, enviadas para os pais e/ou responsáveis. As observações ocorreram no período de fevereiro a novembro de 2021. Além delas, ainda houve a realização de uma entrevista *on-line* com a docente e a aplicação de um formulário *on-line* com a mesma educadora.

3.1 Concepções de avaliação

O processo de ensino-aprendizagem constitui-se de ações pedagógicas, sendo estas compostas pelo planejamento, pela execução e a avaliação, como é afirmado por Luckesi (2011). Dessa forma, é preciso todo um percurso para ser realizada uma vivência significativa na vida dos(as) educandos(as), em todos os aspectos.

Segundo Luckesi (2011), a avaliação contribui para as tomadas de decisão em relação aos atos pedagógicos eficazes para alcançar os resultados almejados. Logo, o ato de avaliar deve estar presente em todos os momentos da escola, e da trajetória de ensino-

aprendizagem. Sem a prática da planificação da ação pedagógica, ou seja, o planejamento das atividades a serem realizadas, sem objetivos e metas de resultados a serem alcançados, acompanhamento, investigação e intervenção, como os(as) estudantes iriam avançar e, de fato, aprender e se desenvolver?

É demasiadamente importante que existam reflexões acerca de como ocorre as ações pedagógicas, ou seja, a prática educativa em si, e sobre quais objetivos se deseja alcançar junto aos(às) alunos(as). Luckesi (2011) diz que é importante conhecer o(a) educando(a) e como ele(a) se expressa, para que a evolução seja satisfatória, de acordo com as suas possibilidades e características. Com isso, a aprendizagem, e, por conseguinte, o desenvolvimento do(a) estudante será bem maior, pois as atuações serão propícias para isso.

A grande maioria das escolas ainda pratica a avaliação classificatória, a qual não é uma avaliação, mas sim uma prática de seleção e exclusão, e essa situação precisa ser transformada para que todos(as) os(as) estudantes possam acessar a escola, permanecer e aprender significativamente, de forma que contribua na sua vida e na sociedade.

Em uma entrevista realizada com a professora regente da turma do 1º ano, do turno vespertino, da EEBAS, ainda no início letivo de 2021, foram respondidos muitos questionamentos sobre avaliação. Ao total, foram direcionadas dez perguntas à docente. A primeira indagação a ser exposta, feita com o intuito de conhecer mais a educadora quanto à sua formação acadêmica e experiência docente, é a seguinte: “É graduada em Pedagogia? Se sim, há quanto tempo?”. A resposta foi:

Sim, sou graduada. Me formei em 2005. Então, já tem aí dezesseis anos, né. [...] Dezesseis anos que me formei, e já atuava quando me formei. [...] O meu início de docência esteve muito atrelada também à minha formação. Então, assim que eu comecei a estudar, eu já comecei também na docência. Então, antes da graduação, eu fiz o normal, três anos antes. Então, eu iniciei a minha docência já no normal também. (professora)

Com as respostas da professora, é possível saber que ela possui muita experiência na docência, pois desde a escola já cursou o ensino médio normal, como também já atuava como professora. Desse modo, possivelmente, ela tenha construído a sua concepção de avaliação a partir dessas vivências anteriores, assim, construindo também a sua identidade docente, como afirma Pimenta (2006).

Já a outra pergunta, ainda sobre formação acadêmica, foi esta: “Possui pós-graduação? Se sim, qual(is)?”. A resposta dada consistiu na afirmação de que realizou

pós-graduação, sendo essa a Especialização em Gestão Educacional e o Mestrado em Educação, o que pode contribuir nas práticas da professora, pois com formação continuada, o conhecimento é aprofundado acerca de determinadas ações na Educação, incitando mais reflexões sobre a prática docente no geral.

Em relação à primeira pergunta sobre avaliação, “Como você define avaliação?”, a fala da professora foi a seguinte:

Então, pra mim avaliação é um processo de acompanhamento do desenvolvimento das crianças, e aí ela ocorre, né, sendo assim, ela ocorre de maneira processual, durante todo o processo, né, da ação docente junto às crianças e ela ocorre também, além de diversos momentos, também com diversos objetivos, né. Então, a depender do momento em que você está com a criança, você tem um objetivo específico pra avaliar, e, com isso também você utiliza instrumentos específicos, né, para cada momento. Então, em síntese, seria isso. Avaliação é o processo de acompanhamento do desenvolvimento da criança, tendo em vista, né, essas intervenções que a gente necessita realizar pra que a criança evolua de um nível para o outro. (professora)

A partir dessa resposta, entende-se que a educadora compreende a avaliação como uma prática de acompanhamento do desenvolvimento dos(as) educandos(as), feita de forma processual, e que é uma ação conjunta de professor(a) e estudante. Ela ainda diz que a avaliação permeia alguns objetivos. Dessa forma, utiliza-se alguns instrumentos, sendo preciso um determinado instrumento em cada momento específico. Segundo a professora, são necessárias intervenções para que a criança atinja um outro nível, ou seja, se desenvolva. Constatou-se que a concepção da docente está em sintonia com a visão que Luckesi (2008) possui, de que a avaliação necessita ser realizada processualmente, continuamente, e, que seja, de fato, um acompanhamento.

A quarta pergunta da entrevista, e segunda referente à prática avaliativa, consistiu em questionar o modo de enxergar a prática da avaliação no cotidiano escolar, sendo, pois, formulada assim: “Como você enxerga a prática da avaliação no cotidiano escolar?”. A resposta da professora demonstra que a avaliação, para ela, ainda é bastante desafiadora por inúmeros aspectos, demandando estudos, buscas e um olhar acolhedor do(a) educador(a). Ela ainda salientou as diferenças existentes entre os(as) próprios(as) professores(as) em relação às concepções e práticas de avaliação, como é possível compreender na afirmação abaixo:

Ainda é bastante desafiador, muito desafiador avaliar, e ela também é permeada, por inquietações docentes, que nem sempre a gente consegue no cotidiano acompanhar. Por que, né? Se a gente considera que avaliação vai ser acompanhamento do desenvolvimento da

criança, ela ocorre em alguns momentos, em grande grupo, em alguns momentos, individuais. Então, até pelo cotidiano realmente da sala de aula, e, às vezes, pela quantidade de alunos, e também, né pelas condições que se tem, nem sempre a gente consegue, é... avaliar precisamente tudo aquilo que a gente gostaria. Então, assim... no meu ambiente de trabalho, eu acho que é um ambiente muito mais propício 'pra' gente 'tá' pensando, refletindo sobre cada criança, né... é... acompanhando realmente o desenvolvimento dele, no cotidiano, diariamente, porque eu tenho, no máximo, quinze alunos. Então, eu acho mais tranquilo, mas mesmo assim, a gente não consegue, às vezes, é... avaliar precisamente algumas questões. Então, ainda é muito, é... no cotidiano escolar, ainda é algo bastante emblemático, assim... considerando todo o contexto geral das turmas, porque depende muito também a avaliação, acredito eu, das concepções dos professores. Então, no cotidiano escolar, a gente tem as práticas de avaliação individual docente, e aí eu falo sobre mim, mas a gente também tem as práticas de avaliação que são definidas no coletivo da instituição, né. Então, é... avaliações institucionalizadas, e aí sobre essas, é... elas são realmente, é... [...] frutos de 'muito' embates, né... de 'muito' embates porque confrontam-se também concepções, né, de ensino também. [...] E, considerando a avaliação também, e olhando 'pra' a minha turma, nas crianças com deficiência, essa problemática ela ainda é muito mais intensa, até porque, é... as experiências que a gente vai acumulando com crianças especiais, né, é... elas são, às vezes, muito pontuais, por exemplo, eu passei um ano com três crianças autistas. Então, você vai em busca de estudos, de tudo, 'pra' você conseguir dar conta daquela especificidade ali. Aí, no outro ano, você 'tá' com Down, aí já é outro contexto. Aí, em outro ano... então, nem sempre a gente 'tá' com, né, a criança, com aquilo que a gente já acumulou. E isso impacta diretamente a forma como a gente também, né, desenvolve esses processos de avaliação. Então, é uma outra problemática pra mim, que eu acho bastante delicada, mas necessária, e que precisa ser objeto de reflexão o tempo todo, né, 'pra' a gente ir definindo cada vez melhor. (professora)

Essa afirmação ainda apresenta a dificuldade que existe em avaliar os(as) vários(as) estudantes em sala de aula, pois ainda há muitas salas de aula com uma grande quantidade de discentes, tornando a prática educativa e avaliativa mais desafiadora. Hoffmann (2009) diz que, muitas vezes, a impossibilidade de observar e cuidar de cada aluno(a) faz com que o(a) professor(a) olhe para o todo, para o coletivo da sala, enquanto é primordial olhar individualmente, cada um a partir do que demonstra. A autora ainda diz que o olhar avaliativo se torna genérico, como também direcionado para aquelas crianças mais falantes e que agitam a sala. Com isso, Hoffmann (2009) afirma que a avaliação mediadora, a partir do pousar o olhar, em cada um(a) é o ideal para que a aprendizagem seja desenvolvida. No 1º ano da EEBAS não há essa problemática, pois o número é propício para uma boa mediação, conforme é dito pela educadora.

Portanto, a partir de tal argumentação, constata-se que um ato primordial na avaliação é a disposição de acolher, ou seja, acolher o(a) educando(a) no seu modo de ser, como está no momento, para poder, a partir de então, saber o que fazer, assim como

diz Luckesi (2000). Logo, não devem existir práticas avaliativas de exclusão, com atitudes de julgamento, porque essas não incluem o indivíduo. É necessário que a avaliação contribua satisfatoriamente no processo de ensino-aprendizagem, e no desenvolvimento do ser, a partir do acompanhamento acolhedor e inclusivo.

Outro destaque a ser feito pela docente é que ainda existe muito embate em relação às práticas de avaliação e as suas concepções, sendo necessário que os(as) professores(as) reflitam mais sobre a prática da avaliação, de forma que compreendam a sua significância e relevância no processo de ensino-aprendizagem. Para isso, o ideal seria que a prática avaliativa fosse realizada adequadamente, de modo contínuo e processual. Logo, contribui positivamente na prática educativa, pois possui o objetivo de que a aprendizagem e o desenvolvimento de todas as crianças da escola sejam garantidos, favorecendo também no trabalho pedagógico de toda a equipe docente.

No que diz respeito à diversidade de crianças que a professora encontra em sala de aula, ela diz que enfrenta muitos desafios também com as crianças com deficiência, pois cada uma possui as suas especificidades, e, para haver uma avaliação de qualidade, é preciso que conheça o sujeito, busque as melhores maneiras de intervir, entre outros, compreendendo que há formas diferentes de avaliar. É necessário que haja a prática da avaliação mediadora, defendida por Hoffmann (2009) para que o(a) educador(a) saiba o que fazer e como fazer, segundo o conhecimento que possui acerca daquele indivíduo.

A partir das observações realizadas, notas de campo e participações nas aulas da turma do 1º ano da tarde na EEBAS/UFPB, foi possível perceber que as ações pedagógicas realizadas pela professora regente foram opostas à avaliação classificatória, concepção de avaliação bastante praticada nas instituições educacionais. A avaliação aplicada pela professora era a avaliação diagnóstica e a avaliação mediadora, pois, constantemente, a educadora realizava atividades nas próprias aulas remotas, pelo *Google Meet*, com o objetivo de diagnosticar a situação das crianças, quanto à leitura e à escrita, buscando averiguar em qual nível elas se encontravam, como também as habilidades que possuíam, aquilo que poderia ser potencializado e ainda o que precisava ser desenvolvido. Essas práticas de observar e investigar a realidade dos(as) educandos(as) compõe a denominada avaliação diagnóstica, que, segundo Luckesi (2008), possui o objetivo de pensar na prática e retomar da maneira mais adequada para a aprendizagem dos(as) alunos(as), assim, definitivamente apresentando uma função diagnóstica.

No início do ano letivo de 2021, as aulas remotas aconteciam em três dias da semana (segunda, terça e quarta-feira), pelo motivo de adaptar as crianças às aulas a este

formato, as quais tinham acabado de sair da Educação Infantil e estavam adentrando no Ensino Fundamental. Logo, a aula da segunda-feira era referente à Investigação Temática⁵; a da terça-feira era o Dia Literário⁶; e a aula de quarta-feira era a Educação Física. Durante essas ações pedagógicas, houve várias práticas de avaliação diagnóstica.

No dia 22 de fevereiro de 2021 ocorreu o início de cada investigação temática a ser desenvolvida na turma do 1º ano da tarde, sendo essa a metodologia escolhida para ser usada no Ciclo de Alfabetização da escola, pois contribui diretamente na formação de um sujeito reflexivo, investigador e crítico, estudando temas escolhidos a partir de um contexto, de seus interesses e suas curiosidades, baseando-se em Freire (2020), segundo o qual defende uma educação problematizadora, a qual oportuniza dimensões significativas da realidade, a partir da análise crítica. Com isso, nessa aula houve uma sondagem, e diagnóstico, dos interesses e das curiosidades de cada estudante, como também de seus conhecimentos prévios acerca do tema que desejava pesquisar. A atividade de investigação temática acontecia uma vez por semana, inicialmente nas segundas-feiras, e sempre existia essa ação de diagnosticar, observar e compreender o que poderia ser feito com cada criança, o que poderia ser potencializado, ou de que forma poderia ser trabalhado na próxima aula.

As crianças da turma são muito comunicativas e interagem muito bem umas com as outras, são questionadoras e reflexivas, tal postura coopera de modo direto na prática da avaliação diagnóstica, a qual deve ser realizada de forma contínua e processual. Assim, pode-se acompanhar o seu desenvolvimento de forma mais próxima.

Ainda no começo do ano, mais especificamente na aula do dia 23 de fevereiro de 2021, a professora realizou uma avaliação diagnóstica com as crianças do 1º ano da tarde. É importante destacar que essa prática não isenta as ações diagnósticas de outros dias, porém nessa aula a avaliação foi mais direcionada ao diagnóstico do nível de leitura e escrita. Nesse dia foram observadas cinco crianças da turma, mas outros/as estudantes já haviam sido avaliados(as) em dias anteriores. É válido dizer que a avaliação foi realizada individualmente com cada criança, pela plataforma *Google Meet*, ou seja, somente a docente, a criança avaliada e os residentes da turma estavam presentes no momento.

⁵ Investigação Temática: Prática de investigação e pesquisa sobre determinado tema escolhido pelos(as) estudantes, em conjunto, a partir de seus interesses e suas curiosidades, com o objetivo de desenvolver a criticidade nos(as) educandos(as), baseando-se na metodologia da investigação temática, de Freire (2020).

⁶ Dia Literário: Projeto de leitura e escrita, criado pelos(as) professores(as) do Ciclo de Alfabetização da EEBAS/UFPB, no qual as crianças, uma vez por semana, leem livros literários, como também outras literaturas, recontam as histórias lidas, expõem o que compreenderam dos textos, produzem frases, poemas, novas versões das histórias, entre outros.

Esta avaliação consistia na leitura de um livro literário infantil, inicialmente feita por ela. Após a leitura, a professora conversava com o(a) aluno(a) a fim de saber se ele(a) havia gostado, qual parte mais tinha gostado, solicitava o reconto da história, do jeito da criança, e também perguntava o que o(a) estudante tinha compreendido da história. Percebe-se que tais ações têm o objetivo de identificar a compreensão leitora da criança, a organização do pensamento, construção de argumentos, entre outros, baseando-se no que Rocha; Figueiredo (2018) afirmam sobre o processo de aprendizagem de leitura e escrita construir tais posturas.

Depois dessa etapa da avaliação, a professora solicitou que cada educando(a) escrevesse algumas palavras e uma frase, com a intenção de avaliá-los(as) na escrita e saber em qual nível cada um(a) estava. Durante esta atividade, algumas crianças apresentaram mais inibição e resistência ao participar. No entanto, outras crianças demonstraram estarem mais à vontade e mais interativas.

O ato de avaliar diagnosticamente acontecia em todas as aulas, em todos os momentos, mas nos dias 13 e 14 de julho de 2021, houve mais uma prática avaliativa na qual a professora usou um jogo de reconhecimento das letras, o “jogo da roleta”, sendo utilizado digitalmente por meio da plataforma *WordWall*. Cada criança dizia uma palavra para cada letra que a roleta parava. Desse modo, podia ser realizado um diagnóstico com o objetivo de identificar se os(as) estudantes conheciam as letras do alfabeto, e dizer palavras para cada uma marcada pela roleta.

O uso de jogos para tal atividade possibilitou uma prática pedagógica, e avaliativa, permeada pela ludicidade⁷ e pela didática. Segundo Araújo (2020), o ensino da língua escrita requer estratégias didático-pedagógicas diversas para alcançar os vários objetivos de aprendizagem. Tais recursos ainda promovem a consciência fonológica⁸, prática muito importante nesse processo de alfabetização-letramento⁹. Após o jogo do reconhecimento das letras, ainda houve a brincadeira da “adadonha”, sendo essa uma brincadeira muito conhecida no universo infantil, a qual propõe que cada criança sinalize um número com os dedos, após isso há a contagem de quantos dedos apareceram, para, então, poder

⁷ Ludicidade: Estado subjetivo, experiência interna, sensação de inteireza e plenitude com alegria. A ludicidade se apresenta sob dimensões objetivas e subjetivas, e ambas podem ser compreendidas pelo prisma individual ou coletivo (MINEIRO; D'ÁVILA, 2019, p. 05).

⁸ Consciência fonológica: Reflexão sobre a dimensão sonora da palavra (MORAIS; LEITE, 2005, p.73).

⁹ Alfabetização-letramento: Aquisição da tecnologia da escrita [...], a criança aprende a ler e a escrever envolvendo-se em atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 2020, p. 27).

soletrar o alfabeto e saber qual letra os participantes da brincadeira teriam que dizer alguma palavra, de certo grupo. Na aula síncrona, isso acontecia no momento em que cada educando(a) mostrava uma quantidade de números na mão, e a docente contabilizava para ver qual letra seria para dizer as palavras. Cada vez da brincadeira, a professora separava por alguns nichos, como: nomes de pessoa, nomes de objeto e nomes de animais. E, durante a brincadeira, cada criança falava um nome para determinada letra contabilizada.

A continuação da avaliação diagnóstica, realizada no dia 14 de julho de 2021, iniciou com uma leitura espontânea feita por aquelas crianças que haviam separado um livro para ler nesse dia, já que era o “Dia Literário”. É considerável destacar que os(as) estudantes gostavam de separar livros e ler para a turma. A partir desse momento, já se iniciou a prática da avaliação. Em seguida, foi realizada uma leitura compartilhada, entre as crianças, de um livro de adivinhas. Logo, a educadora podia observar, fazer registros e analisar cada leitura realizada, identificando aquilo que o(a) aluno(a) já conseguia ler sozinho, de forma autônoma, os seus avanços e aquilo que ainda precisava ser aprimorado, mas que é normal acontecer nesse processo de aprendizagem. Quando registrava, a docente costumava anotar as suas percepções em papéis, de modo rápido, mas compreensível para ela, e afirmava que organizaria posteriormente. Em outro instante da aula, a docente pediu que os(as) estudantes escrevessem algumas palavras e uma frase. Dessa maneira, ela avaliava constantemente as crianças, em cada participação, resposta, hipótese, dúvida e mediação entre elas mesmas, pois as próprias ajudavam entre si, contribuindo para uma aprendizagem conjunta.

Já no dia 18 de outubro de 2021, ocorreu uma avaliação diagnóstica utilizando a plataforma *Jamboard*, do *Google*, que consiste em uma lousa interativa, a qual pode ser usada por qualquer pessoa que tenha acesso ao *link*. A aula do dia era um “Ditado Animado”, o qual apresentava quatro imagens para cada educando(a) escrever na lousa virtual da plataforma, como pode ser visualizado no anexo A. Para isso, cada estudante tinha sua página, com o espaço para escrever os nomes das imagens. Logo, foi realizada novamente, uma avaliação diagnóstica de forma mais direcionada.

Durante essas avaliações havia, constantemente, a mediação da professora regente com perguntas e questionamentos promovendo desafios às crianças, sendo esses essenciais no processo de ensino-aprendizagem. A partir das mediações, o(a) professor(a) pode e deve avaliar cada educando(a) de forma individual, de acordo com as suas singularidades, influenciando diretamente na aprendizagem e no desenvolvimento destes.

Pode-se compreender como é essencial a avaliação mediadora no processo de ensino-aprendizagem, pois ela ocorre durante toda a trajetória, diretamente com o(a) educando(a), e não pautando-se em certos momentos. Conforme Hoffmann (2009, p. 15):

Pretender constituir a avaliação da aprendizagem num processo objetivo, normativo e padronizado é deturpá-la em seu significado essencial de humanidade. A relação educador/educando exige o processo avaliativo mediado, que, por sua vez, só sobrevive por meio do resgate à sensibilidade, do respeito ao outro, da convivência e de procedimentos dialógicos e significativos.

A partir disso, entende-se que a avaliação da aprendizagem não deve ser realizada de modo pontual, estabelecido e de forma normatizada, pois não estará colocando o(a) educando(a) como o foco do processo de ensino-aprendizagem. Durante a avaliação, a qual deve perpassar todas as práticas educativas, os(as) estudantes devem ser respeitados e considerados o centro dessa ação, sendo essa permeada por atitudes sensíveis e afetivas, as quais possibilitem a convivência e o diálogo.

Desse modo, a prática da avaliação mediadora oportuniza significativas aprendizagens, com reflexões e construção do conhecimento. A professora regente do 1º ano do Ensino Fundamental, da tarde, proporciona ocasiões de reflexão, com perguntas, e momentos de construção de respostas. Ela faz muitos questionamentos aos(as) estudantes, e eles(as) estão sempre dispostos(as) a refletir, responder e desenvolver as suas argumentações.

Com isso, é perceptível que a concepção mediadora de avaliação é praticada pela professora, e propicia um desenvolvimento significativo nas crianças do 1º ano, principalmente nas questões de leitura e escrita, abrangendo a compreensão e desenvolvimento da leitura e da escrita.

O fato de ser uma professora com postura mediadora, conseqüentemente, faz com que ela também pratique uma concepção formativa de avaliação, mas vai além, pois, ao invés do que muitos profissionais pensam, esta forma de avaliar não é aplicar várias atividades, testes e provas durante o processo de ensino-aprendizagem, mas avaliando somente no final, tornando-se uma avaliação classificatória e somativa, visando, de fato, os resultados finais. A avaliação mediadora, segundo Hoffmann (2009), corresponde à atitude de mediação que o(a) educador(a) possui com os(as) seus/suas educandos(as). Logo, nesta perspectiva de avaliar, o(a) professor(a) acompanha os(as) alunos(as), orienta, propõe desafios cognitivos adequados, propiciando, assim, um envolvimento

do(a) docente com os(as) discentes e uma consciência do comprometimento que possui para com a evolução dos(as) educandos(as) em relação às suas aprendizagens.

3.2 O papel mediador do(a) professor(a)

Como abordado anteriormente, a professora participante desta pesquisa executa muitas ações pedagógicas permeadas por jogos, ludicidade, reflexões, indagações, investigações, práticas de leitura e escrita, entre outras. Todas elas são permeadas pela mediação pedagógica e pela prática mediadora de avaliação.

Ainda na entrevista realizada com a educadora, ela foi questionada o seguinte: “Como são as suas práticas avaliativas no ensino presencial? E no ensino remoto?”. As respostas foram estas:

Então... presencialmente, a gente, lá na escola, a gente desenvolve a avaliação contínua, e o que seria essa avaliação contínua? É uma avaliação que se considera a observação como um instrumento bastante importante, né, captar também, a partir dessa observação, momentos específicos de desenvolvimento, ou de evolução de uma criança num determinado nível, num determinado momento, e quando se percebe isso, se registra em um caderninho ‘pra’ depois você elaborar melhor, é... essa ação. Então, essa seria a avaliação contínua. Quanto instrumento mais geral, a gente pega essas anotações, e a gente elabora um relatório. Esse relatório ele é feito semestral. Então, a gente faz duas vezes ao ano, faz no meio e ao final, né. Então, a gente faz nesses dois momentos essa avaliação. E, no início do ano, a gente faz aquele diagnóstico inicial onde a gente desenvolve algumas atividades específicas ‘pra’ gente captar, né, tentar verificar como a criança está chegando na turma, o que é que ela já sabe, e o que é que ela precisa aprender naquele ano. Então, a gente desenvolve dessa forma. Remotamente, é algo que a gente está vivendo no tempo presente, e que a gente está buscando, né, alternativas ‘pra’ ‘tá’ acompanhando essas crianças. Então, é algo ainda muito indefinido, né, embora a gente já tenha começado uma discussão no próprio ciclo de alfabetização, sobre, né, que instrumentos a gente pode estar utilizando, e o que seria essa avaliação no ciclo. E, considerando essa avaliação também nesse momento remoto, né. Então, é algo que a gente ‘tá’ vivendo no momento. Mas por que isso? Por que a gente ‘tá’ em um ano de pandemia, e ainda ‘tá’ nesse momento. [...] Em 2021, as crianças, nesse processo de ano contínuo, porque foi uma outra escolha da escola, né, que a professora continuasse com a turma ‘pra’ que ela pudesse continuar com o trabalho que estava sendo desenvolvido, e que, é [...] tendo em vista que era necessário realizar novas adaptações curriculares ‘pra’ tentar entender o que foi que a gente conseguiu mobilizar junto com as crianças, né, e as crianças também consolidaram nesse processo. Então, aquilo que a criança já construiu, e aquilo que ela ainda precisava dominar ‘pra’ aquele ano, né, e que pelas próprias escolhas, a gente não conseguiu mobilizar, e aí nesse primeiro semestre, não chega a ser um semestre inteiro, mas um bimestre e meio, a gente iria tentar trabalhar agora, é... tentando resgatar aquilo que a gente deixou ‘pra’ trás, né, que a gente não

conseguiu mobilizar de maneira remota, né, no ano de 2020. Então, as turmas se organizaram nesse sentido. [...] Esse foi o contexto geral que vai definir 'pra' nós agora o porquê dessas reflexões, no prezado momento, sobre avaliação. Considerando isso tudo, a gente optou por discutir que instrumentos que a gente poderia utilizar de maneira remota para avaliar as crianças, sobretudo porque a pandemia se intensificou. [...] Por que a gente pensou nos instrumentos primeiro? Porque a gente já tinha instrumentos utilizados no presencial, e a gente entende que alguns dos instrumentos não dá 'pra' utilizar nesse formato remoto. Então, a gente escolheu trabalhar com o portfólio e o diário de aprendizagem, que é algo que está sendo ainda construído 'pra' ser ainda inserido no trabalho junto com as crianças, mesmo que a prática docente já esteja toda organizada no sentido de documentar, realmente, essas construções pelas crianças. Então, o que falta no momento é a gente nessa primeira experiência, que a gente já teve em 2020, em 2021, a gente documentar essa experiência e dar continuidade à construção desse portfólio, que ele vai ser desenvolvido anualmente, mas que a cada bimestre, a gente possa ter uma pausa 'pra' gente 'tá' refletindo entre os pares de professoras, entre a família, com a família, e entre as crianças, mas é uma experiência que a gente vai ensaiar agora na escola. Ensaiar não, [...] experimentar. [...] 'pra' a gente ver se vai funcionar, como é que vai dar, né, e o que é que a gente vai conseguir captar aí nesse processo de construção pelas crianças. [...] (professora)

Com essa afirmação, entende-se que a avaliação feita tanto presencial como remotamente demanda algumas atenções, e são práticas desafiadoras. No ensino remoto pode-se dizer que é ainda mais desafiadora pois não é possível avaliar, realmente, como o desejado e/ou esperado. As interações ainda são muito limitadas, a comunicação pode ser um pouco difícil em alguns momentos, como também os recursos e instrumentos possíveis de serem utilizados são restritos impondo desafios à uma avaliação que se aproxime da realidade da aprendizagem das crianças. Por isso, é muito importante observar, refletir e tomar decisões mais coerentes com a realidade do ensino remoto, considerando todas as limitações.

A mediação¹⁰, base para a avaliação mediadora, oportuniza um acompanhamento contínuo nos dois formatos de ensino - embora seja mais limitado no ensino remoto - além de proporcionar aprendizagens tanto para o(a) professor(a) como para o(a) aluno(a). Segundo Hoffmann (2009), existem três tempos de avaliação mediadora, sendo estes: o tempo da admiração, o tempo da reflexão e o tempo da reconstrução das práticas avaliativas. Logo, é fundamental que, inicialmente, para haver a “admiração”, exista a convivência com o outro, observando-o com curiosidade, com o intuito de se aproximar e, por meio do diálogo, um olhar atento e presente, possa compreender. Para isso, é

¹⁰ Mediação: Promoção de melhores oportunidades de desenvolvimento aos(às) alunos(as) e de reflexão crítica da ação pedagógica, a partir de desafios intelectuais permanentes e de relações afetivas equilibradas (HOFFMANN, 2009, p. 23).

preciso que sejam realizados observações, registros, a organização de dados, a leitura de tarefas, a escuta das crianças lendo, o olhar enquanto ela está escrevendo, o acompanhamento delas em suas brincadeiras, entre outros. Daí porque, no ensino remoto, embora seja possível praticar a avaliação, a perspectiva mediadora se torna mais desafiadora.

O segundo tempo, para Hoffmann (2009), consiste em refletir sobre si e sobre o outro, incluindo o que o(a) professor(a) é, o que sabe, e o que a realidade apresenta. Portanto, é a prática da humildade. Freire (2019) afirmava que a humildade era uma atitude que todo(a) educador(a) deveria possuir, pois o seu respeito de professor(a) ao(à) educando(a), à curiosidade que tem, à timidez, não devem ser inibidas por procedimentos inibidores, sendo assim exigidos do(a) docente a prática da humildade e da tolerância. O(a) professor(a) possui tal papel dentro de sala presencial, ou remota, pois, assim, os(as) educandos(as) se sentirão incluídos(as) e serão sujeitos ativos nesse processo de ensino-aprendizagem, independente da condição que apresentem.

Em relação ao terceiro tempo, esse diz respeito à mediação propriamente dita, isto é, após a reflexão, deve-se tomar decisões e pensar como é possível intervir naquilo que necessita de ajustes para contribuir com a aprendizagem.

Outro aspecto abordado junto à docente referiu-se às suas percepções sobre o ensino remoto, e a professora respondeu:

[...] É algo que a gente não consegue elaborar uma formulação, assim, pronta, do que 'ela' é, tenha sido, ou é, nesse momento, porque é algo que a gente 'tá' vivendo, 'tá' processando, 'tá' refletindo, né. Então, é algo difícil, realmente, de dizer. O que eu posso dizer é que essa experiência remota nossa, é... nos possibilitou um aprendizado bastante significativo, porém doloroso também, porque a gente vive aliado a isso angústias muito fortes de ausências de coisas que a gente gostaria de fazer, e que pelo próprio formato, a gente não consegue. A gente não consegue, às vezes, que a criança chegue na tela, e isso angustia, às vezes, a gente não consegue que a família dê condição para a criança chegar à tela, e a gente tem a realidade de crianças que vivem muito bem, entre aspas, a esse contexto, a esse formato porque tem todo um aparato 'pra' isso. [...] Algumas das ações docentes, dos objetivos das escolas em relação ao ensino com as crianças são inviáveis remotamente. Então, a gente trabalha com aquilo que é viável, [...] 'pra' fazer as escolhas curriculares. (professora)

Diante de tal resposta, é possível visualizar que as percepções referentes ao ensino remoto não foram muito positivas, mas possibilitaram oportunidades de reflexão de concepções, de práticas, entre outros. Ainda pelo fato de a entrevista ter sido feita no início do ano de 2021, por causa do início do processo de pesquisa, as respostas ainda eram um pouco inconsistentes quanto as práticas avaliativas em si, pois, segundo a

professora, era algo que ainda estava sendo definido pela equipe docente, e pelo contexto remoto por si próprio. A educadora também destaca que algumas crianças têm dificuldades para permanecer na tela, acompanhando as atividades, como também, algumas famílias ainda não conseguiram organizar uma rotina para isso, viabilizando uma possível participação. Compreende-se, pela fala da professora, que o ensino remoto tem os seus desafios característicos.

A oitava pergunta era: “Existe(m) dificuldades na prática da avaliação no ensino remoto? Se sim, qual(is)?”. A afirmação foi a seguinte:

A maior dificuldade, hoje, é tentar escolher instrumentos que nos ajude a identificar o processo de construção das crianças. [...] Esta dificuldade está muito atrelada à formação, à concepção. [...] Uma outra dificuldade já ‘sinalizado’ por nós, mas que a gente ainda não conseguiu chegar, é definir, remotamente, quais são os objetivos de aprendizagem. Esses deveriam ser pensados primeiro, né, como metas, mas como definir remotamente algo que eu não sei como é? Então, precisei fazer o movimento um pouco que inverso. Então, acho que isso foi uma certa dificuldade. [...] Eu não posso escolher qualquer coisa para a professora do 2º ano ir e fazer outra coisa completamente diferente. Então, é uma outra dificuldade, que a gente ‘tá’ se organizando nesse sentido para enfrentar esses desafios, né. (professora)

A partir de tal resposta, pode-se compreender que a professora considera uma grande problemática a escolha de instrumentos para mediar um processo de ensino-aprendizagem mais proveitoso e de qualidade. A partir disso, percebe-se também que os instrumentos ainda são muito mencionados quando se fala sobre avaliação, o que significa que, muitas vezes, a significância que é dada a estes é um tanto amplificada, isto é, os instrumentos são reconhecidamente importantes, mas eles são apenas um aspecto do processo avaliativo.

No que se refere à dificuldade de definir objetivos de aprendizagem, é importante destacar que eles devem ser os primeiros a serem delimitados, como metas a serem atingidas, de acordo com Soares (2020), para, então, saber conscientemente como agir. Para Hoffmann (2017), o ato de avaliar, na visão mediadora, assume o caráter de mobilização e de provocação. Dessa forma, como esses desafios e questionamentos serão formulados, com o objetivo de desenvolvimento dos(as) educandos(as), se o(a) educador(a) não sabe o que deseja atingir? O(a) professor(a) deve oportunizar diferentes formas de pensar, de buscar conhecimentos, de resolver problemas, formular hipóteses, responsabilizando-se com os avanços e com as dificuldades. E, para serem conseguidos progressos no desenvolvimento, a definição de objetivos é essencial.

Em suma, Hoffmann (2017) afirma que definir objetivos é delinear o norte do processo de ensino-aprendizagem, ou seja, o destino das ações educativas, de modo que exista um desenvolvimento integral do ser - seja ele criança, jovem e adulto - confirmando, novamente, tal necessidade na prática educativa.

Em relação ao questionamento sobre “Como os(as) estudantes se comportam mediante as suas práticas avaliativas?”, pode-se compreender que:

[...] E todos realizaram também aquele teste, o teste de quatro palavras e uma frase ‘pra’ eu tentar identificar, é... o nível de escrita, e essas palavras eram selecionadas a partir do livro que a gente trabalhou. As crianças, no momento, de modo geral, eu achei que elas receberam bem esse momento, né. Apesar de eu estar bem tensa porque era um momento, mediação em pares, professora-aluno, lá ‘tá’ só nós dois, a interação era só nós. Então, assim... eu tive um pouco de medo, mas no geral, as crianças realizaram bem as atividades. Algumas crianças, né, se sentiram bastante inseguras na recontagem da história, na questão da escrita. Como era algo que ‘eles’ tinham que realizar sozinhos, eu e ele, então, alguns também se sentiam inseguros por não ter o apoio ali da família ‘pra’ escrever determinadas palavras, alguns se recusavam a fazer. Então, só com muita mediação e estímulo, que elas conseguiam realizar. Então, assim, houveram respostas diferentes ‘pras’ crianças neste momento, mas que, como uma primeira experiência, eu acho que isso é muito que natural. Acho que, na medida que a gente for desenvolvendo mais essa prática, mais isso vai ficar mais tranquilo ‘pra’ criança. Mas, eu achei que enquanto momento avaliativo mais direcionado, e que foi muito bom assim... ‘Pra’ mim, foi uma experiência muito boa, e ‘pras’ crianças também. E as famílias também, muitas me relataram que a criança gostou muito daquele momento, mesmo ficando, às vezes, nervosa na hora de escrever[...]
(professora)

É perceptível que a professora descreveu como ocorreram algumas práticas de avaliação, e como a maioria das crianças participou satisfatoriamente, como também foi um momento bom para a docente e para a própria criança. Apesar dos receios, foi realizada de forma mais pontual em alguns momentos, e com uma concepção mediadora. Hoffmann (2017) diz que o diálogo efetivo entre educador(a) e educando(a) deve permear o processo de ensino-aprendizagem, no momento em que ambos refletem e constroem saberes conjuntamente. Por isso, não devem existir atitudes autoritárias, as quais muitas vezes são realizadas por impressões vagas do(a) docente. Nesse sentido, o(a) aluno(a) deve se sentir à vontade para expressar aquilo que está sentindo no momento, suas ideias e dúvidas, pois sabe que o(a) professor(a) irá ajuda-lo(a). Tal sensação pode ser experienciada pelo(a) estudante quando o(a) professor(a), constantemente, realiza as suas ações desse modo.

Além disso, Freire (2020) afirma que ensinar exige saber escutar, e, geralmente os sistemas de avaliação pedagógica não praticam isso, pois realizam discursos verticais.

Para isso, os(as) educadores(as) devem lutar em favor de uma avaliação com compreensão e libertação, e não da domesticação, de modo que possibilite o(a) aluno(a) falar e se expressar. Segundo o autor, saber escutar é o sujeito que escuta estar disponível permanentemente à fala do outro, ao gesto do outro e às suas diferenças. Assim, o(a) professor(a) saberá a melhor maneira de agir no processo. Relacionando tal prática ao ensino remoto, apesar dos vários desafios existentes, o ato de dialogar e escutar faz-se indispensável para o melhor desenvolvimento das ações pedagógicas do(a) docente, como para a aprendizagem dos(as) discentes.

No que diz respeito à última indagação, “Como os pais e/ou responsáveis se comportam mediante as suas práticas avaliativas?”, a resposta foi:

[..] Eu acho que os pais, é... estabelecem um diálogo saudável, um diálogo bacana com a gente, sabe? Um troca interessante com a gente, inclusive nos dando até feedback daquilo que ‘tá’ sendo feito, construído pela criança em casa, para além daquilo que a gente mobiliza na escola, que se estende em casa, né. Então, [...] ao meu ver, nessa ação mais pontual que eu fiz avaliativa, né, este ano, os pais me relataram ter gostado bastante da atividade avaliativa, né, e da forma como a criança recebeu aquilo também, mas foram relatos orais, né, eu não fiz ainda um instrumento. [...] (professora)

A educadora responde que as famílias são participativas, e que contribuem nesse processo de ensino-aprendizagem. Ela também evidencia, em um momento da resposta, que existem aqueles pais que querem responder pela criança, ou dão dicas exacerbadas para os(as) educandos(as), isso mostra como é imprescindível uma boa mediação pedagógica. No entanto, determinadas práticas precisam ser realizadas da forma correta, coerentemente, com o objetivo de aprendizagem efetiva, significativa e desenvolvimento pleno. Isso pode ser feito a partir da prática de perguntar mais do que responder.

Contudo, sabe-se que ainda existem muitos pais que se preocupam somente com notas e a aprovação/reprovação do seu/sua filho(a), e isso mostra como a classificação está enraizada no sistema brasileiro, mas também nos lares, existindo a prática dentro de casa, no momento em que o responsável não está preocupado com o processo educativo, mas somente com os resultados, como Luckesi (2008) pontua, exemplificando que os pais quando estão presentes na reunião com os(as) professores(as), por exemplo, ou estão interessados em conversar sobre os “problemas” do filho(a), ou sobre as notas, e isso basta para eles, tornando-se, de fato, um encontro que não é educativo.

Conforme Hoffmann (2017), a avaliação com visão mediadora pode ser realizada questionando, formulando perguntas, promovendo tarefas que desafiam, com tempo, recursos e condições adequados para a construção das afirmações, argumentações

e, enfim, do conhecimento, e tal prática ainda é melhor desenvolvida pelos(as) professores(as), que estão presentes cotidianamente no processo de aprendizagem dos(as) educandos(as), admirando-os(as), refletindo sobre as ações próprias e do outro, e intervindo diretamente, de forma contínua.

3.3 A relação de planejamento e avaliação

O planejamento é demasiadamente importante em qualquer ação pedagógica, porém no processo de alfabetização/letramento, ele se torna ainda mais necessário, pelo fato do compromisso e da tamanha responsabilidade implicadas durante esse caminho de aprendizagem da leitura e da escrita. De acordo com Luckesi (2008), o planejamento precisa estabelecer metas, ações e recursos necessários para a produção de resultados satisfatórios à vida pessoal e social do indivíduo, alcançando os desejos existentes. Para isso, ele formula a seguinte ideia de planejamento: necessidade – ação (planejada) – resultados – satisfação. Logo, entende-se que a avaliação implica planejamento, e de qualidade e bem delimitado, para satisfazer aquilo que se almeja conseguir.

Segundo Soares (2020), a alfabetização e o letramento são processos cognitivos e linguísticos distintos, porém associados, os quais devem ser praticados conjuntamente, sendo assim processos simultâneos e interdependentes. Para isso, é essencial que seja realizado um bom planejamento, pois para avaliar, é fundamental que haja uma definição qualificada de objetivos, procedimentos metodológicos e instrumentos necessários para que os(as) estudantes consigam os resultados/avanços, almejados nos objetivos, e o pleno desenvolvimento.

A prática do alfabetizar letrando demanda muitas reflexões e estratégias de ensino, as quais objetivam diferentes competências, por parte das crianças, nesse processo. É extremamente importante considerar o sujeito da aprendizagem e como ele(a) aprende, para, então, poder avaliar.

Quais percursos são necessários para que a criança consiga aprender o sistema alfabético de escrita e as habilidades de uso desse sistema para ler e escrever textos, sendo assim uma criança alfabetizada leitora e produtora de textos?

A professora regente do 1º ano da tarde planeja as aulas e conversa com os residentes (estudantes vinculados(as) ao Programa Residência Pedagógica, os(as) quais são acompanhadas pela docente) que acompanham a turma, sobre como elas podem

ocorrer, sendo assim um processo de planejamento democrático e participativo. Nos roteiros de aula planejados pela docente, sempre são almejadas tais práticas de alfabetização/letramento. Logo, os objetivos colocados sempre circundam tais propósitos de aprendizagem. Em relação aos procedimentos metodológicos e às práticas avaliativas, sempre são praticadas ações diagnósticas, mediadoras e formativas, de modo que contribuam nesse processo de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, a avaliação está sendo realizada constantemente, desde a etapa de planejamento da atividade e, principalmente, durante a ação pedagógica, a fim de, por meio da observação, qualificar aquilo e tomar uma decisão de como será a intervenção, pois, segundo Luckesi (2000), para qualificar a aprendizagem dos(as) educandos(as), é preciso que esteja presente, claramente, a teoria que fundamentou tal prática pedagógica, como também haver o planejamento de ensino, no caso, anual, para que os atos avaliativos não sejam realizados de maneira desordenada e sem objetivos, mas, sim, serem coerentes com a realidade do indivíduo.

Soares (2020) afirma que ensinar a partir do alfabetizar letrando exige que, primeiramente, sejam definidos os objetivos, as metas a que as crianças devem ser conduzidas a chegar, circundando as habilidades e os conhecimentos que precisa adquirir para aprender e se desenvolver. Tal prática mostra que a ação da educadora da turma, no que diz respeito a ação de planejar as aulas, visando determinados objetivos a serem alcançados, e como fazer para atingir tais, é justamente o caminho que deve ser feito.

Soares (2020) ainda assevera que é importante definir metas para a sequência dos anos que caracterizam a base curricular do Ciclo de Alfabetização¹¹ e letramento, pois, assim é garantida a continuidade na aprendizagem das crianças e nas ações dos(as) professores(as). Ela ainda ressalta que os(as) docentes não devem se orientar somente pelas metas de continuidade, as quais consistem nos objetivos do ano seguinte, mas também deve haver uma integração com as metas específicas do ano em que a criança está. Dessa forma, o planejamento e a avaliação estão sendo encaminhados de forma articulada, e uma prática sendo contribuidora para a outra.

Outro ponto importante de destacar, é que a educadora da turma planeja as suas aulas semanalmente, colocando a “Agenda da Semana” no grupo de *WhatsApp* da turma, assim possibilitando que as famílias vejam quais ações serão desenvolvidas e trabalhadas em cada semana, como também coloca as atividades assíncronas, já com a explicação de

¹¹ Ciclo de Alfabetização: Período do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental (MUYLAERT *et al.*, 2019, p. 04).

como devem ser realizadas. Logo, oportuniza também uma prática mais organizada tanto para ela, como docente, como para os pais e/ou responsáveis. Além disso, a docente, frequentemente, disponibiliza no grupo dos residentes da turma, no *WhatsApp*, o roteiro da aula do dia, com os objetivos delimitados, conteúdos, os momentos da aula e recursos a serem utilizados, como é possível de visualizar no anexo B.

No intuito de complementar dados sobre essa temática foi solicitado à professora que respondesse a algumas questões, através do *Google Forms*, as quais circundavam a temática do planejamento e da avaliação, com a finalidade de compreender melhor como ela entende esse processo interdependente, de planejar e avaliar. A primeira pergunta feita foi: “O planejamento das ações pedagógicas tem relação com as práticas avaliativas? Se sim, por que? Como?”. A resposta da educadora foi a seguinte:

O planejamento das ações pedagógicas tem relação direta com as práticas avaliativas, visto que, são direcionadas pelos objetivos e metas de aprendizagem e pelo fazer docente, neste sentido, ocorrem durante todo o processo, início, meio e fim. (professora)

Com a resposta colocada, constata-se que a docente compreende que o planejamento possui, sim, relação com a avaliação, concordando com o pensamento de Soares (2020), no que diz respeito à delimitação de objetivos e metas de aprendizagem, sendo realizada num processo contínuo. Assim como concorda com a prática avaliativa de Luckesi (2000), permeada também pela prática do planejamento embasado teoricamente, com o cuidado no ato de avaliar, o qual é circundado pelas ações de diagnosticar e renegociar permanentemente a melhor trajetória para a aprendizagem e o desenvolvimento, sendo assim, a construção do melhor caminho para a vida.

Outro aspecto referiu-se ao modo como a professora organiza o seu planejamento. A afirmação da professora foi satisfatória, dizendo que o processo de planejamento dos projetos, já comentados, como a “Investigação Temática” e o “Dia Literário”, e o das demais aulas é feito de forma processual e contínua, sendo direcionado pelos objetivos de aprendizagem, como também pelas particularidades de cada educando(a), percebendo, que mais uma vez, ela responde positivamente, de acordo com as reflexões e defesas de Soares (2020). A resposta foi esta:

O planejamento ocorre previamente ao desenvolvimento da aula e é direcionado pelos de objetivos de aprendizagem da turma e alinhado aos interesses e necessidades das crianças. Assim, organiza-se os projetos e planos de aula. (professora)

Outro questionamento foi posto da seguinte maneira: “Como você organiza os seus instrumentos de avaliação?” A afirmação consistiu na exposição de alguns

instrumentos que ela utiliza em aula para avaliar, sendo também necessários para uma prática docente de melhor qualidade. Quando a professora foi questionada na entrevista, sobre os instrumentos de avaliação que utilizava no ensino presencial e no ensino remoto, as respostas, em parte, foram semelhantes à que foi respondida no formulário. Entretanto, o detalhamento da resposta no formulário foi considerado mais completo e atual, conforme se ver a seguir:

Os instrumentos de avaliação são organizados coletivamente entre os professores e coordenação pedagógica da escola, como: fichas diagnósticas, cadernetas e relatório. Para além desses instrumentos, organizo instrumentos que me auxiliam no diagnóstico formativo, a exemplo, do portfólio, diário de aprendizagem, atividades diagnósticas, dentre outros. (professora)

Em relação aos instrumentos utilizados, foi possível visualizar que a docente se utiliza de vários instrumentos, convergindo com a defesa de Luckesi (2011), o qual afirma que os instrumentos de coleta de dados sobre o desempenho do(a) educando(a) possui a função de descrever a realidade de forma adequada, além da aprendizagem do indivíduo. Com isso, ele diz que os instrumentos precisam ser elaborados, aplicados e corrigidos mediante as decisões prévias à ação, ou seja, atentando aos objetivos a serem alcançados.

As fichas diagnósticas, por exemplo, assumem a função de diagnosticar para intervir, como Luckesi (2000) afirma que deve ser. Com base nas observações realizadas na turma, compreende-se que essas fichas são referentes a diagnósticos de leitura e escrita, baseando-se em Rocha (2018), a qual afirma que é preciso que sejam cumpridas determinadas etapas para a aprendizagem da leitura e da escrita, e essas constam em tais fichas, como vê-se no anexo C. Tal ação é realizada a todo instante, mas, principalmente, em atividades do “Dia Literário”, momento em que ocorre a leitura espontânea, como também aquelas mais direcionadas, solicitando o relato da história, fazendo alguns questionamentos no que diz respeito a que parte mais gostou da história, o que compreendeu dela, entre outros.

Outro instrumento utilizado foi a caderneta, que compõe os registros necessários a serem colocados no diário de classe, como consta no anexo D. A professora, durante as aulas e intervenções desenvolvidas pelos residentes, registra em uma caderneta ou registro semelhante, que possibilite a ela visualizar, posteriormente, o que aconteceu naquela aula, e o que mais a “chamou a atenção”. Após a organização dos registros, possivelmente, é produzido um relatório de modo a descrever todos os processos vivenciados com os(as) educandos(as), em relação ao seu desenvolvimento como um todo. É importante destacar que não foi possível ter acesso aos registros do diário de

classe, por motivos da não organização de tais ainda, sendo tau causa dita pela professora em outros momentos, em conversas com os residentes. Logo, consequentemente, não houve o acesso ao relatório.

Quanto ao portfólio, foi o instrumento decidido, em reuniões, pelos(as) docentes do Ciclo da Alfabetização, para ser utilizado como avaliação, porém, até o momento da coleta de dados, ou seja, o mês de novembro, também não foi organizado, pois, conforme alegado pela educadora, ela deseja que essa organização seja feita de forma conjunta, em um momento com os residentes da turma.

Segundo Villas Boas (2007), o portfólio é um dos procedimentos de avaliação próprios da avaliação formativa. A autora afirma que na educação, o portfólio apresenta várias possibilidades, e uma delas, é poder ser construído pelo(a) aluno(a). Desse modo, o portfólio possui uma coleção das produções dos(as) educandos(as), apresentando, assim, manifestações de sua aprendizagem. Com isso, essa organização beneficia a ele(a) próprio(a), e ao(a) professor(a), pois, conjuntamente, é possível acompanhar o progresso, sendo assim, o(a) aluno(a) torna-se sujeito ativo desse processo de ensino-aprendizagem, permeado pela avaliação.

Entretanto, também foi decidido, nas reuniões do Ciclo da Alfabetização, que o portfólio seria organizado pelos(as) docentes, com o auxílio dos residentes das turmas. Além disso, foi definido que esse instrumento, durante o ensino remoto, seria digital, e apresentaria algumas produções das crianças, aquelas mais significativas, registros do(a) professor(a), reflexões feitas durante o ano e como foi o processo de aprendizagem e desenvolvimento de cada criança.

O diário de aprendizagem é outro instrumento utilizado, e bastante aclamado por alguns/algumas educandos(as), pois eles(as) podem escrever o que sentem, o seu dia a dia, o que estão aprendendo e o que desejam aprender. Dessa forma, é um instrumento acessível a eles(as), pois foi impresso pela professora e entregue para os pais e/ou responsáveis na escola, como pode ser visto no anexo E.

Já as atividades diagnósticas, elas são mais direcionadas e sistematizadas, a fim de alcançar determinados objetivos de aprendizagem quanto aos conteúdos, sendo entregues mensalmente, de forma impressa, para as famílias.

Outra questão foi referente à percepção da educadora quanto à aprendizagem das crianças, sendo indagado o seguinte: “Você percebe que os(as) seus alunos(as) estão se desenvolvendo? Como é realizada essa constatação?” Pode-se perceber que a docente afirma que é realizado um acompanhamento cotidiano das crianças, a partir de reflexões,

em que sinaliza o avanço e desenvolvimento de cada uma. Ela ainda diz que esse acompanhamento do desenvolvimento possibilita boas mediações. A prática de atividades específicas também contribui para essa constatação, segundo ela. A educadora respondeu:

O acompanhamento cotidiano das crianças a partir de processos interventivos reflexivos são sinalizadores dos progressos e desenvolvimento das crianças, está atenta aos avanços qualitativos das crianças é extremamente necessário para qualificar boas mediações junto a ela e assim, contribuir no seu processo de desenvolvimento. Além do acompanhamento cotidiano, são realizadas atividades específicas para verificar melhor o nível de consolidação ou não de determinada habilidade. (professora)

A última pergunta do formulário *on-line* indagou: “Os(as) educandos(as) realizam as atividades assíncronas propostas? São devolvidas? Como?”. A professora apresentou a seguinte resposta:

Semanalmente são disponibilizadas atividades assíncronas para as crianças realizarem a partir da orientação da professora e mediação da família. O retorno das atividades são realizadas via whatsapp da professora, mais o retorno acaba sendo baixo. (professora)

Com tal afirmação, compreende-se que algumas crianças realizam as atividades assíncronas solicitadas, mas que a resposta não é satisfatória, pois a devolutiva não abrange todas as crianças. Essa é uma problemática possível de ser observada nas observações das mensagens no grupo do *WhatsApp*, pois poucos pais respondem às mensagens, como também poucas crianças interagem no momento em que elas são passadas no grupo. É válido dizer que tarefas assíncronas impressas eram entregues na escola para a professora da turma, quando os pais e/ou responsáveis iriam pegar as atividades do mês seguinte, podendo ser enviadas fotografias também para a docente. Quanto às atividades entregues somente no grupo do *WhatsApp*, visualiza-se também que um número pequeno de estudantes realiza e envia para a educadora. Geralmente, são sempre os(as) mesmos(as) alunos(as) que fazem as tarefas, pois possuem mais acompanhamento desse processo de aprendizagem por parte da família, e também a mediação em casa. Logo, observa-se que há muitos desafios e obstáculos a serem enfrentados e que dependem de múltiplos fatores externos e internos.

Dessa forma, compreende-se que as práticas avaliativas devem permear o acompanhamento da aprendizagem e do desenvolvimento da criança, de modo que a mediação oportunize desafios a serem vencidos, e objetivos a serem alcançados, sabendo que tais ações devem ser planejadas e executadas de maneira bem delimitadas, a partir da realidade do(a) estudante.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do exposto, importa demarcar que este trabalho contribui para os estudos acerca dos processos de ensino-aprendizagem entre educadores(as) e educandos(as), na medida em que investigou, descreveu e analisou as práticas avaliativas ocorridas em uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental, no Ciclo de Alfabetização, durante o ensino remoto, desenvolvido no contexto de excepcionalidade ocasionado pela Pandemia do Coronavírus. As observações, os registros, a realização da entrevista *on-line* e do formulário *on-line* proporcionaram reflexões acerca desse processo avaliativo, o qual, infelizmente, em muitas escolas, ainda é permeado por muitas práticas de avaliação classificatória, sendo assim, seletiva e excludente.

A avaliação para atender aos objetivos de uma aprendizagem significativa deve ser praticada com a visão mediadora, possibilitando a admiração, a reflexão e a tomada de consciência para a mediação, contribuindo para o desenvolvimento integral dos(as) educandos(as). As práticas analisadas neste estudo aproximam-se, desta perspectiva em muitos aspectos, conforme considerações ensejadas ao longo do texto.

Além disso, a prática da avaliação diagnóstica é essencial para o(a) docente realizar o diagnóstico do(a) estudante, qualificar e fazer a tomada de decisão, para intervir adequadamente. Desse modo, é extremamente necessário que tais ações sejam, constantemente, executadas no cotidiano escolar, pois a garantia da educação, e educação de qualidade, acontece por meio de tais atitudes.

Com isso, a avaliação é uma prática processual e contínua, e deve estar presente em todos os momentos, a partir de questionamentos, desafios, formulação de respostas e construção de conhecimento, ocasionando um desenvolvimento. Logo, é primordial que as escolas e os(as) educadores(as) enxerguem com o devido olhar educativo, refletindo, assim, um olhar atento nos seus/suas educandos(as), proporcionando avanços significativos na vida do ser. Esta pesquisa possibilitou muitas reflexões e necessidade por mudanças estruturais, mas também individuais em cada futuro(a) docente, ou já profissional da área da educação.

Dessa forma, pode-se afirmar que o acompanhamento da aprendizagem, na turma observada e acompanhada nesta pesquisa, acontece a partir de práticas avaliativas desenvolvidas que se aproximam de concepções diagnóstica, mediadora e formativa. Além disso, foi possível constatar que a mediação realizada adequadamente em cada

instrumento de avaliação descrito na pesquisa, sendo esses, principalmente, de atividades de leitura, produção e interpretação de texto, influencia diretamente no processo de ensino-aprendizagem. E, com os desafios do ensino remoto, isso é ainda mais essencial, contribuindo para o desenvolvimento integral do(a) estudante. Em relação ao planejamento das práticas pedagógicas e a avaliação, identificou-se que existe uma relação de interdependência entre tais componentes do ato pedagógico, favorecendo a execução das ações e, oportunizando avanços significativos, visualizados por meio da avaliação contínua.

Como pode-se perceber, é primordial o estudo das práticas avaliativas, e uma possibilidade importante de estudo futuro é analisar como ocorre o ato de avaliar após esse período de ensino remoto, como as crianças reagem durante esse processo educativo e avaliativo depois de tanto tempo isoladas, se apresentam alguma resistência, que implicações tais vivências oportunizaram, entre outras. Por isso, faz-se necessário que as pesquisas sobre o tema da avaliação se ampliem, pois ela está presente em todo o processo da educação, e é fundamental para a aprendizagem e o desenvolvimento dos(as) estudantes.

Com isso, poderia ser pesquisado sobre a avaliação da aprendizagem nesse ciclo de alfabetização, mais especificamente, no 1º ano, que é um período de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, durante as aulas presenciais.

A partir disso, é visível que a avaliação da aprendizagem perpassa todos os momentos do processo educativo, e, compreender como funciona a prática da avaliação diagnóstica e da avaliação mediadora, possibilitou-me enxergar a necessidade de tais ações na educação brasileira. Além disso, ajudou-me a assimilar cada passo primordial no cotidiano de sala de aula, apesar dos desafios existentes.

Após estudos e reflexões, possíveis sugestões que eu daria para a UFPB seriam eventos que abordem mais a temática da avaliação da aprendizagem nas várias modalidades de ensino, como também ser mais estudado sobre tal, de maneira aprofundada nas diversas disciplinas dos cursos de licenciatura, além dos projetos acadêmicos. Quanto à escola, é bom que os(as) professores(as) e a gestão da EEBAS/UFPB continue estudando e se aprofundando nas práticas de avaliação da aprendizagem em suas reuniões de planejamento, propondo reflexões e possíveis intervenções em sala de aula.

Portanto, o estudo ainda não está determinado, mas sim em processo de realização, pois as reflexões e a busca pelo conhecimento e o seu aprofundamento nunca

deve cessar. Como futura educadora, devo estar, constantemente, pesquisando e aprendendo cada vez mais, para poder estar totalmente apta em todo e qualquer momento nos desafios da sala de aula de uma escola, garantindo educação e aprendizagem de qualidade.

REFERÊNCIAS

ALVES, Márcia Galdino. RODRIGUES, Soraya Sales. Avaliação da aprendizagem na atualidade: possíveis usos do portfólio digital. **Congresso Internacional de Educação e Tecnologias**. São Carlos, 2020.

ARAÚJO, Liane Castro de. Jogos como recursos didáticos na alfabetização: o que dizem e o que fazem as professoras. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, 2020.

BACCIOTTI, Karina Joelma. **Direitos Humanos e Novas Tecnologias da Informação e Comunicação**: O Acesso à Internet como Direito Humano.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Trabalhando com a educação de jovens e adultos: observação e registro. **Ministério da Educação**. Brasília, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 60 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 75 ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2020.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação da aprendizagem no contexto atual**. [Porto Alegre], 2020. Live.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 35. ed. Porto Alegre: Mediação, 2019.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover**: as metas do caminho. 16 ed. Porto Alegre: Mediação, 2017.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mediadora em tempos de pandemia com Jussara Hoffmann para professores da UNILESTE/MG**. [Porto Alegre], 2020. Live.

HOFFMANN, Jussara. **O jogo do contrário em avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 19 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem componente do ato pedagógico**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem? **Pátio**. Porto Alegre: ARTMED. Ano 3, n.12, 2000.

LUNARDI, Nataly Moretzsohn Silveira Simões. NASCIMENTO, Andrea. SOUSA, Jeff Barbosa de. SILVA, Núbia Rafaela Martins da. PEREIRA, Teresa Gama Nogueira. FERNANDES, Janaína da Silva Gonçalves. Aulas Remotas Durante a Pandemia: dificuldades e estratégias utilizadas por pais. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 46, n.2, 2021.

MACEDO, Renata Mourão. **Direito ou privilégio? Desigualdades digitais, pandemia e os desafios de uma escola pública**. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol.34, nº 73, 2021.

MARCONI, Marina de Andrade. LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MENEZES, Jones Baroni Ferreira de. Práticas de avaliação da aprendizagem em tempos de ensino remoto. **Revista IMPA**, Fortaleza, v.2, n.1, 2021.

MINEIRO, Márcia. D'ÁVILA, Cristina. Ludicidade: compreensões conceituais de pós-graduandos em educação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v.45, 2019.

MORAIS, Artur Gomes de. LEITE, Tânia Maria Rios. Como promover o desenvolvimento das habilidades de reflexão fonoaudiológica dos alfabetizandos? *In*: MORAIS, Artur Gomes de. ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. LEAL, Telma Ferraz (orgs.). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MUYLAERT, Naira. BONAMINO, Alicia. MICARELLO, Hilda. Habilidade de leitura no ciclo de alfabetização: uma análise sobre a igualdade de conhecimento. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v.45, 2019.

ONU. Assembleia Geral das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948.

PERRENOUD, Phillipe. **Avaliação: da excelência à regularização das aprendizagens: entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

PIMENTA, Selma Garrido. LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis**. V.3. N. 3 e 4, p. 5-24, 2005/2006.

PRODANOV, Cleber Cristiano. FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do Trabalho Científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

ROCHA, Silvia Roberta da Mota. FIGUEIREDO, Rita Vieira de. **Comunidade e crianças leem histórias: promovendo a alfabetização e o letramento**. Natal: RN Editora, 2018.

SANTOS, Elzanir dos. LIMA, Idelsuite de Sousa. SOUSA, Nadia Jane de. “Da noite para o dia” o ensino remoto: (re)invenções de professores durante a pandemia. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v.05, n.16, 2020.

SILVA, Olvani Martins da. CABRAL, Danielle Bezerra. MARIN, Sandra Mara. BITENCOURT, Julia Valeria de Oliveira Vargas. VARGAS, Mara Ambrosina de Oliveira. MESCHIAL, William Campo. Medidas de biossegurança para prevenção da Covid-19 em profissionais de saúde: revisão integrativa. **Rev. Bras. Enferm.** 2022.

SILVA, Suelen de Aguiar. Desvelando a Netnografia: um guia teórico e prático. **Intercom**, São Paulo, v.38, n.2, 2015.

SOARES, Magda. **Alfaletrar**. São Paulo: Editora Contexto, 2020.

SOUZA, Ester Maria de Figueiredo. FERREIRA, Lúcia Gracia. Ensino remoto emergencial e o estágio supervisionado nos cursos de licenciatura no cenário da pandemia covid 19. **Revista Tempos e Espaços em Educação**. v. 13. n. 32. Jan./dez. 2020.

SOUZA, Maria Thereza Costa Coelho de. As Relações entre Afetividade e Inteligência no Desenvolvimento Psicológico. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, vol.27, n.2, 2011.

TARAS, Maddalena. De volta ao básico: definições e processos de avaliação. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.5, n.2, p.123-130, 2010.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico** – elementos metodológicos para elaboração e realização, 10ª ed. São Paulo: Libertad, 2002.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Pedagogia: a avaliação na escola**. Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

APÊNDICE A – Roteiro de entrevista *on-line*

ENTREVISTA COM A DOCENTE DA TURMA

- 1) Como você define avaliação?
- 2) É graduada em Pedagogia? Se sim, há quanto tempo?
- 3) Possui pós-graduação? Se sim, qual(is)?
- 4) Como você enxerga a prática da avaliação no cotidiano escolar?
- 5) Como são as suas práticas avaliativas no ensino presencial? E no ensino remoto?
- 6) Quais instrumentos você utilizava no ensino presencial? E no ensino remoto?
- 7) Quais são as suas percepções referentes ao ensino remoto?
- 8) Existe(m) dificuldade(s) na prática da avaliação no ensino remoto? Se sim, qual(is)?
- 9) Como os(as) estudantes se comportam mediante as suas práticas avaliativas?
- 10) Como os pais e/ou responsáveis se comportam mediante as suas práticas avaliativas?

APÊNDICE B – Formulário *on-line*

QUESTIONÁRIO TCC - VICTÓRIA

Perguntas Respostas 1 Configurações

QUESTIONÁRIO TCC - VICTÓRIA

Descrição do formulário

E-mail *

E-mail válido

Este formulário está coletando e-mails. [Alterar configurações](#)

O planejamento das ações pedagógicas tem relação com as práticas avaliativas? Se sim, por que? Como? *

Texto de resposta longa

Como você organiza o seu planejamento? *

Texto de resposta longa

Como você organiza os seus instrumentos de avaliação? *

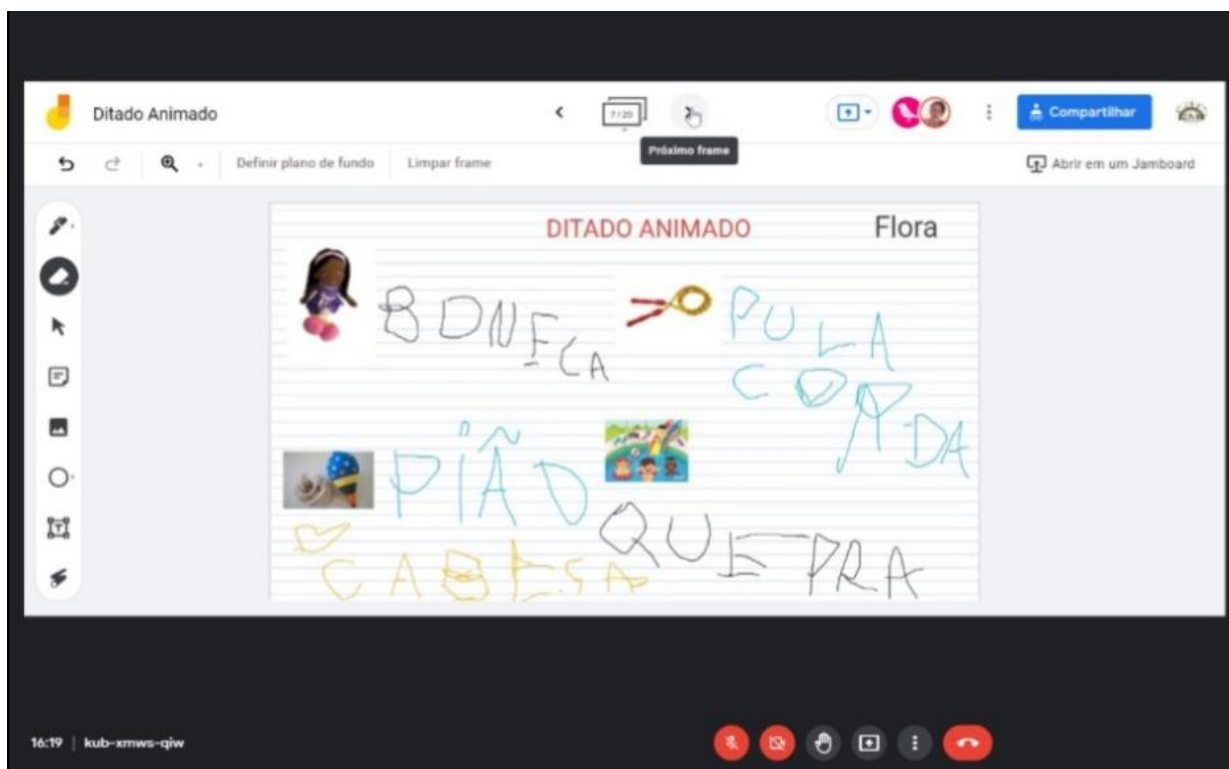
Texto de resposta longa

Você percebe que os/as seus alunos/as estão se desenvolvendo? Como é realizada essa constatação? *

Texto de resposta longa

Os/as educandos/as realizam as atividades assíncronas propostas? São devolvidas? Como? *

Texto de resposta longa

ANEXO A – Ditado animado na lousa interativa do *Jamboard*

ANEXO B – Roteiro de aula

Planejamento 18/10/2021

Objetivos:

Realizar diagnóstico de leitura e escrita;
Escrever espontaneamente palavras;
Escrever frases a partir de obras de arte

Conteúdos:

Leitura e escrita

Frase

Roteiro:

1º Momento: Atividade da
Brinquedoteca

2º Momento: Atividade diagnóstica
de leitura e escrita a partir da lousa
interativa

Apresentar o artista Ivan Cruz e dialogar
brevemente sobre sua biografia e obras;

Explicar a realização da atividade e o
uso da Lousa Interativa;

Realizar diagnóstico (Teste de quatro
palavras e uma frase);

Leitura de Frases

Recursos:

Lousa Interativa

Atividade de casa: Livro de Portugues
(p. 64 a 67)

20:23

ANEXO C – Ficha de leitura e escrita

Sessão Leitura e Escrita

Etapas da leitura

ETAPA	AÇÃO DO MEDIADOR	PROCESSO DE LEITURA
1) Conversa informal para contextualização da sessão de leitura;	Antecipação do conhecimento prévio sobre o gênero e as condições sociais do discurso Estabelecimento de parceria entre a dupla leitura	Conhecimento do gênero Apreciação estética: verossimilhança/reconhecimento ilustrações
2) Leitura do Livro sem apontar no texto;	Apresentação/leitura da capa Leitura do enredo, sem apontar no texto escrito: eu vou ler a história (título)	Estrutura afetiva Relações com o saber ler Relação pedagógica com o mediador
3) Reconto e/ou resumo oral da história lida (temática)	RECONTO/SINOPSE Participação independentemente (I) O que você entendeu da história? Participação com pouca ajuda (Pistas indiretas ou pouca mediação M-). a) O que você entendeu da história? Como começou? O que aconteceu? Como terminou? Participação com muita mediação (Pistas indiretas ou M+): formular perguntas diretas envolvendo cenário, complicação e resolução da narrativa. INFERÊNCIA Questão inferencial-formular por livro uma questão na qual a resposta esteja implícita e envolva a construção de relações entre os elementos do enredo IDÉIA PRINCIPAL Qual é a coisa mais importante que o autor quer dizer pra gente com essa história? ASSUNTO A história fala de quê?	Planos de construção de sentido
4) Releitura da história apontando o texto escrito	-	Análise da língua: níveis de decodificação
5) Posicionamento sobre o livro	O que achou da história? Por quê?	Tipos de posicionamento
6) Escrita do posicionamento, palavra e/ou sentença	Vamos escrever sobre.... aplicar o teste de quatro palavras e uma frase ou escrever o posicionamento sobre o texto lido	Nível Psicogenético

Fonte: MOTA ROCHA, S. R. da.; FIGUEIREDO, R. V. de. Comunidade e crianças lêem histórias na escola: promovendo a alfabetização e o letramento. Natal: RN Editora, 2018.

AVALIAÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA

ALUNO (A): _____ DATA ____/____/____

LIVRO: _____ MEDIADORA: _____

CONSTRUÇÃO DE SENTIDO						DECODIFICAÇÃO				POSICIONAMENTO			NÍVEL PSICOGENÉTICO					
Começo	Meio	Fim	Inferências	Ideia principal	Assunto	X1	2	3	4	NA	AP	BA	PS1	PS2	S	SA	ANC	ACON

LEGENDA DE CONSTRUÇÃO DE SENTIDO

1. Não faz: hesitou em realizar relato ou sinopse; ou o fez de forma muito pontual e/ou contraditória ()

2. Faz resumo parcialmente: releve algumas partes do enredo, omitindo outras, com riqueza de detalhes e de forma quase literal ao texto escrito, e indicou relativa compreensão da sequência temporal da história ()

3. Faz resumo adequadamente: releve todas as partes do enredo, com riqueza de detalhes e de forma quase literal ao texto escrito, e indicou boa compreensão da sequência temporal da história ()

4. Faz resumo e resumo ao mesmo tempo, parcialmente: ora releve, ora resume algumas partes do enredo, apresentando as informações essenciais e/ou secundárias da história e indicou relativa compreensão da sequência temporal e da macroestrutura textual ()

5. Faz resumo e resumo ao mesmo tempo, adequadamente: ora releve, ora resume todas as partes do enredo, apresentando as informações essenciais e/ou secundárias da história e indicou boa compreensão da sequência temporal e da macroestrutura textual ()

6. Faz resumo parcialmente: releve algumas partes do enredo, omitindo outras, apresentando as informações essenciais da história e indicou relativa compreensão da macroestrutura textual ()

7. Faz resumo adequadamente: resume todas as partes do enredo, omitindo outras, apresentando as informações essenciais da história e indicou boa compreensão da macroestrutura textual ()

8. Resposta prejudicada: apresentou contradição ou respondeu de modo que tangenciou a resposta para a consigna solicitada ()

LEGENDA DE DECODIFICAÇÃO

X1: dificuldades para fazer a relação biunívoca entre palavras falada e escrita. Usa sobretudo os índices figurativos.

2: começa a fazer análise do signo linguístico. Começa a usar os índices fonológicos.

3: faz análise e síntese, mas não recupera o sentido da palavra decodificada. Usa sobretudo os índices fonológicos.

4: faz análise, síntese e recupera o sentido da palavra decodificada. Usa concomitantemente índices figurativos e fonológicos, indicando leitura fonética

LEGENDA DE POSICIONAMENTO

Não argumenta- NA: opina com dificuldades sobre o enredo lido e não o justifica. Pode apresentar opinião circular ou vaga.

Argumentação parcialmente- AP: opina sobre o enredo lido e o argumenta parcialmente, pois ainda não o relaciona com o seu contexto social e sua teoria de mundo.

Bom argumentação - BA: opina sobre o enredo lido e o argumenta bem, pois relaciona as informações do enredo com o seu contexto social e sua teoria de mundo.

LEGENDA DO NÍVEL PSICOGENÉTICO

Pré-silábico 1 - PS1: começar a apresentar intenção subjetiva, busca diferenciar os sistemas de representação icônicos e não icônicos, compreende linearidade e arbitrariedade, faz variação intrafraseal e /ou tem a hipótese de quantidade mínima.

Pré-silábico 2 - PS2: faz variação interfraseal e apresenta linearidade nominal. A base da representação é o objeto/ o significado do signo linguístico.

Silábico - S: entende o que se escreve podendo, a representação silábica, ser qualitativa e/ou quantitativa. A base da representação é o significante oral do signo linguístico.

Alfabetivo-A: compreende o que e como a escrita representa a fala. Usa e compreende, adequadamente, a relação grafa-fonema nos casos regulares da relação som/letra. Está construindo os casos irregulares da relação som/letra.

MOTA ROCHA, S. R. da.; FIGUEIREDO, R. V. de. Comunidade e crianças lêem histórias na escola: promovendo a alfabetização e o letramento. Natal: RN Editora, 2018.



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

AVALIAÇÃO DE LEITURA E ESCRITA

Turma: _____ Turno: _____
 Professora: _____
 Livro: _____ Data: ____/____/____

[illegible]

Fonte: Adaptado MOTA ROCHA, S. R. da.; FIGUEIREDO, R. V. de. Comunidade e crianças lêem histórias na escola: promovendo a alfabetização e o letramento. Natal: RN Editora, 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

TESTE PSICOGENÉTICO

Aluno (a) _____ Idade: _____
 Professora: _____
 Livro: _____ Data: ____/____/____

NOME: _____



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

Gêneros referenciais para leitura no Ciclo de Alfabetização

Categoria	Gênero	Período
Interativos	Bilhete Convite Carta	
Prescritivo	Regras de comportamento Regras de jogo	
Narrativos	Contos, lendas, fábulas, histórias, contos de tradição popular Histórias em quadrinhos Sequência de imagens (livro, tirinha, quadrinhos)	
Expositivos	Texto informativo Notícia Propaganda Verbetes infantil	
Poéticos	Poemas Parlendas Cantigas infantis Trava-línguas Adivinhações	

ANEXO D – Diário de classe

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA**

DIÁRIO DE CLASSE – 2021

ENSINO FUNDAMENTAL



PROFESSOR (A): CLÁUDIA MARIA DE LIMA
TURMA: 1º ANO **TURNOS:** TARDE

FUNDAMENTAL I/CICLO DE APRENDIZAGEM (1º E 2º ANOS)

Orientações Gerais

O Diário de Classe é um instrumento de acompanhamento e registro do desempenho dos estudantes durante o ano letivo. Para cumprir com a sua função, o professor deve manter o Diário de Classe sempre atualizado e disponível, sem emendas e/ou rasuras, e com registros diários, pois este é um documento oficial, que guarda informações do processo de ensino e aprendizagem em cada área do conhecimento. Na ocorrência de rasuras, registrar no campo observações, datando e assinando. Quanto ao registro de aulas, especificar detalhadamente os conteúdos e atividades trabalhados.

Utilização dos campos

- Preencher o nome completo e data de nascimento do estudante;
- Preencher com o número do aluno a sequência numérica;

- Preencher com a conversão <<F>> para designar a Falta do estudante e com << .>> (ponto) para designar a presença;
- Preencher ao término de cada mês, o total de faltas do estudante;
- Registrar, assinalando na quadrícula correspondente, os direitos de aprendizagem em consonância com as legendas, referentes aos bimestres.

Plano de Ensino Anual – Especificar Unidades Temáticas, Objetos de Conhecimento, Habilidades, Procedimentos Metodológicos e Estratégias de Avaliação. Fazer as devidas observações sobre o cumprimento ou modificações feitas no Plano de Ensino.

Registro de Conteúdos e Atividades Trabalhadas – Registrar diariamente os conteúdos e as atividades trabalhadas, detalhando o máximo possível cada unidade, datando e assinando cada aula.

Observação

- Os pareceres descritivos devem considerar o desempenho de aprendizagem do estudante, contemplando os Direitos de Aprendizagem dos componentes curriculares.
- Diagnóstico inicial (Parecer) - Considerar o desenvolvimento da aprendizagem do estudante, de acordo com a Psicogênese da Escrita: Pré-silábico-Silábico, Silábico-Alfabético, Alfabético.

Resultado final do estudante – Perecer descritivo do estudante no final de cada semestre/ano.

Diagnóstico/Observação – Preencher o espaço de acordo com os bimestres/semestres.

Aluno (a): Amin Pedro Freitas Brito

[illegible]

[illegible]

Porcentagem de frequência: _____

HABILIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	
LÍNGUA PORTUGUESA	
EIXO ORALIDADE	
Expressa oralmente suas opiniões, sentimentos, emoções e experiências, de seu contexto familiar e escolar.	
Relata e recita textos orais com articulação, entonação e ritmo adequados, de forma compreensiva e expressiva, obedecendo à sequência cronológica dos fatos.	
Ouvi gravações e canções atentamente, observando as variedades linguísticas e regionais.	
EIXO LEITURA/ESCUITA	
Reconhece que textos são escritos e lidos da esquerda para à direita.	
É capaz de decifrar o código escrito para captar seu significado na leitura de palavras e pequenos textos.	
Possui hábito e gosto pela leitura.	
Compreende receitas, parlendas e trava-línguas dentre outros gêneros, relacionando sua forma de organização à sua finalidade.	
Lê textos com articulação, ritmo, fluência, expressividade e segurança.	
Reconhece o significado de palavras conhecidas em textos.	
Entende os enunciados das atividades escolares.	
Aprecia poemas, observando rimas e sua sonoridade.	
EIXO ESCRITA	
Escreve palavras e frases, usando orações curtas e utilizando palavras do vocabulário próprio da idade.	
Escreve, corretamente, dados pessoais, o próprio nome, nome dos pais ou responsáveis, endereço completo, no preenchimento de dados.	
Copia pequenos textos com a grafia adequada, sinais de pontuação correspondentes e espaçamentos entre palavras, apresentando um texto limpo e claro valendo-se, sempre que possível, das tecnologias digitais.	
EIXO CONHECIMENTOS LINGÜÍSTICOS E GRAMATICAIS	
Reconhece o sistema de escrita alfabética como representação dos sons da fala.	
Distingue as letras do alfabeto de outros sinais gráficos.	
Compreende os conceitos de letra e de sílaba e divide oralmente palavras em sílabas.	
Identifica sons iniciais (fonemas) através da análise e reflexão dos sons que começam as palavras.	
Nomeia as letras do alfabeto e reconhece a ordem alfabética.	
Expressasse por escrito utilizando corretamente os espaçamentos entre palavras.	
Percebe e agrupa palavras em relação de sinonímia e antonímia.	
EIXO EDUCAÇÃO LITERÁRIA	
Identifica elementos básicos da estrutura de narrativa ficcional lida ou ouvida: tema, personagem, tempo e espaço.	
Reconhece em textos diversos: rimas, sonoridades, jogos de palavras, expressões e comparações.	
MATEMÁTICA	
Utiliza espontaneamente os números naturais e palavras simples relativas a comparações e operações.	
Utiliza os números para quantificar poucos elementos, de maneira exata ou aproximada, contando, estimando ou agrupando.	
Conta e escreve em ordem números naturais até 100 unidades, comparando números naturais de até duas ordens em situações cotidianas.	
Detecta problemas simples do cotidiano, cuja resolução se dê através de operações e fatos básicos de adição.	
Realiza medições (comprimento, capacidade e massa) com atenção, escolhendo entre as unidades corporais e instrumentos de medida disponíveis os que melhor se ajustem ao tamanho e à natureza do objeto que se deseja medir.	
Reconhece, relaciona e explora relações entre as cédulas e moedas do sistema monetário brasileiro, compondo e decompondo valores; resolvendo problemas simples de seu cotidiano.	
É capaz de ler dados em tabelas e gráficos de colunas simples.	
CIÊNCIAS	
Reconhece e nomeia as diferentes partes do corpo humano.	
É consciente dos movimentos dos membros superiores e inferiores do corpo humano e representa seu próprio corpo de forma global.	
Manifesta conhecimento sobre hábitos de saúde e cuidados corporais derivados do conhecimento dos aspectos básicos do corpo (higiene, asseio, descanso).	
Respeita as diferenças físicas de cada colega e manifesta uma atitude de rejeição a qualquer tipo de discriminação.	
Identifica e compara características de 03 diferentes materiais que compõem objetos de uso cotidiano.	
HISTÓRIA	
É consciente de seu pertencimento a certos grupos sociais com características e traços próprios.	
Aponta semelhanças e diferenças entre jogos e brincadeiras atuais e de outras épocas e lugares.	
Conhece sua própria história e de sua família e identifica o papel de cada membro da família em diferentes espaços sociais.	
Reconhece os espaços físicos da escola e de sua importância em seus contextos social e espacial.	
Ordena cronologicamente alguns fatos relevantes de sua vida pessoal.	
Identifica as diferentes formas de organização de sua família e de outras famílias em seu contexto social.	
GEOGRAFIA	

Identifica os principais elementos dos lugares de vivência da criança em sua comunidade (paisagem, clima, escolas, moradias, fauna e flora).
Observa e pesquisa sobre seu entorno natural.
Relata semelhanças e diferenças de usos dos espaços públicos (praças, parques, escolas, hospitais) de seu entorno.
Observa, compreende e descreve variações naturais (dia, noite, temperatura, umidade), relacionando esses movimentos à sua rotina diária.
Identifica diferentes atividades de trabalho em sua comunidade.
Reconhece e descreve algumas das obras humanas mais visíveis em seu entorno (edifícios, carros, parques).
ARTE
Identifica e aprecia formas distintas das artes visuais tradicionais e contemporâneas, cultivando a percepção, o imaginário e a capacidade de simbolizar.
Estabelece relações entre as partes do corpo e destas com o todo corporal na construção do movimento.
Percebe e explora os elementos constitutivos da música.
Reconhece e aprecia formas distintas de manifestação do teatro.
Conhece e valoriza o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo-se suas matrizes indígenas, africanas e europeias.
Legenda: (NT) Não trabalhado (S) Satisfatório (EP) Em processo (TD) Tem dificuldade

Diagnóstico Inicial (refere-se ao nível de desenvolvimento da criança ao chegar na turma)

1º Semestre

ANEXO E – Diário de aprendizagem

Logo featuring a rainbow with the acronym **EEBA** and stylized figures holding hands above it.

ANO 2021

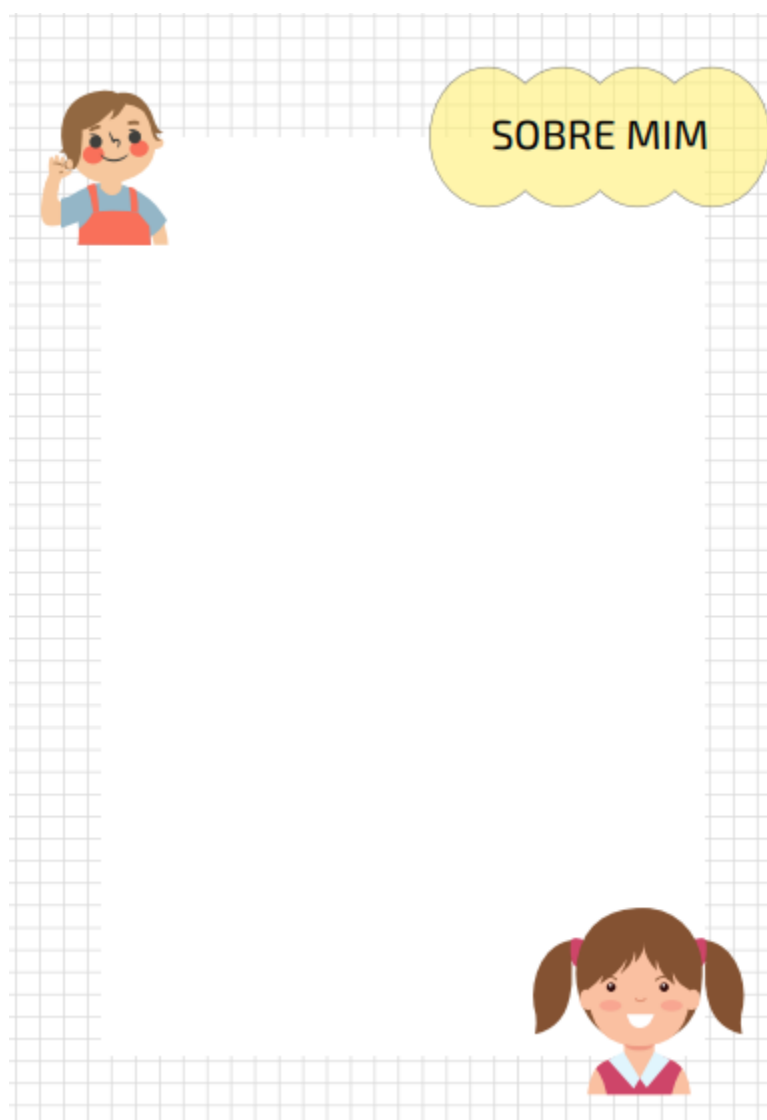
**MEU DIÁRIO
DE
APRENDIZAGEM**

2º SEMESTRE

NOME

TURMA







MINHA ROTINA

	SEG	TER	QUA	QUI	SEX
MANHÃ					
TARDE					
NOITE					

ANOTAÇÕES



