

Avaliação das aprendizagens de leitura nas turmas do Bloco Inicial de Alfabetização no retorno das aulas presenciais: uma experiência piloto na Coordenação Regional de Ensino do Gama (DF)

Assessment of reading learning in the Initial Literacy Block classes in the return of face-to-face classes: a pilot experience in the Regional Coordination of Teaching of Gama (DF)

Isabelly Goulart Mourão*
Maristela Moraes Araújo**
Gabriela Cristiana dos Campos Oliveira***
Leandro Ribeiro Tonete****
Sandra Raquel de Almeida*****

Recebido em: 11 dez. 2021
Aprovado em: 16 mar. 2022

Resumo: Trata-se da apresentação de um recorte de uma experiência piloto realizada pela Coordenação Regional de Ensino do Gama (DF), ocorrida em 2021, após o retorno presencial dos estudantes da rede pública de ensino do Distrito Federal. Esta ação envolveu a elaboração e aplicação de avaliação diagnóstica em todas as escolas públicas, situadas na Região Administrativa do Gama, no Distrito Federal, que atendem o Ensino Fundamental. Neste artigo faz-se alguns apontamentos sobre o processo de elaboração do instrumento de avaliação diagnóstica aplicada nas turmas do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA), sua aplicação e análise preliminar dos dados obtidos. A discussão suscitada através da análise dos resultados, sugere que um diagnóstico que revela potencialidades e fragilidades, intervenções elaboradas em pressupostos teóricos claros, devem ter lugar no planejamento pedagógico. Entende-se que o professor mediador não é figura isolada, visto que o diálogo interventivo requer a ação de conversar com o contexto social do aluno, com os resultados obtidos, com os seus pares, com os gestores, assim como com outros atores para além dos muros escolares. Por esse prisma, acredita-se que, num cenário regional, a avaliação aponta caminhos para o desenvolvimento de aprendizagens, priorizando assim os estudantes mais afetados pelo contexto pandêmico em função da precarização de oportunidades - tanto em relação à pobreza, como pela fragilidade de referenciais familiares que tomam as aprendizagens escolares como prioridade.

Palavras-chave: Avaliação. Alfabetização. Leitura. Bloco Inicial de Alfabetização.

Abstract: This is the presentation of a pilot experience carried out by the Regional Coordination of Teaching of Gama (DF), which took place in 2021, after the return of students from the public education network of the Federal District. This action involved the elaboration and application of a diagnostic evaluation in all public schools, located in the Administrative Region of Gama, in the Federal District, which serve Elementary School. In this article some notes are made about the process of elaboration of the diagnostic evaluation instrument applied in the groups of the Initial Literacy Block (BIA), its application and preliminary analysis of the data obtained. The discussion raised through the analysis of the results suggests that a diagnosis that reveals strengths and weaknesses, interventions elaborated on clear theoretical assumptions, must take place in pedagogical planning. It is understood that the mediator teacher is not an isolated figure, since the interventional dialogue requires the action of talking with the student's social context, with the results obtained, with their peers, with managers, as well as with other actors beyond of school walls. From this perspective, it is believed that, in a regional scenario, the evaluation points out ways to develop learning, thus prioritizing the students most affected by the pandemic context due to the precariousness of opportunities - both in relation to poverty and the fragility of family references who consider school learning a priority.

Keywords: Evaluation. Literacy. Reading. Initial Literacy Block.

* Isabelly Goulart Mourão é graduada em Pedagogia pela Faculdade Fortium; especialista em Docência do Ensino Superior e Psicopedagogia Clínica/Institucional pela Faculdade Albert Einstein; especialista em Educação e Saúde Mental pelo Instituto de Ciências Sociais e Humanas – ICISH/GO; mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade de Brasília (PPGEMP – UnB). Psicanalista Clínica pelo Instituto Kailie de Desenvolvimento Humano. Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, atuando como coordenadora intermediária na Coordenação Regional de Ensino do Gama. Contato: isabelly.goulart@edu.se.df.gov.br

** Maristela Moraes Araújo é graduada em Pedagogia pela Faculdade Ciman/JK; especialista em Orientação Educacional pela Faculdade Fortium. Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, atuando como coordenadora intermediária na Coordenação Regional de Ensino do Gama. Contato: maristela.maprof@edu.se.df.gov.br

*** Gabriela Cristiana dos Campos Oliveira é graduada em Química pela Universidade Católica de Brasília; graduada em Pedagogia pela Faculdade Cruzeiro do Sul/UDF; especialista em Educação e Diversidade para Jovens e Adultos pela Universidade de Brasília; mestre em Avaliação em Ciclo de Vida pela Faculdade de Tecnologia/Universidade de Brasília. Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, atuando como coordenadora intermediária na Coordenação Regional de Ensino do Gama. Contato: gabriela.campos@edu.se.df.gov.br

**** Leandro Ribeiro Tonete é licenciado em História pela Universidade de Brasília; mestre na área de Política, Instituições e Relações de Poder pelo Programa de Pós-Graduação em História pela Universidade de Brasília (PPGHIS – UnB). Professor da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, atuando como coordenador intermediário na Coordenação Regional de Ensino do Gama. Contato: leandro.ribeiro@edu.se.df.gov.br

***** Sandra Raquel de Almeida é graduada em Pedagogia pela UNIDESC; especialista em Psicopedagogia Clínica/Institucional pela Faculdade São Luís Jaboticabal – SP; especialista em Educação em e para os Direitos Humanos e a Diversidade pelo Instituto de Psicologia/Universidade de Brasília. Psicanalista Clínica pela Associação Brasileira de Psicanálise Clínica; Mestre e Doutora em Psicologia pela Universidade Católica de Brasília. Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, atuando como coordenadora intermediária na Coordenação Regional de Ensino do Gama. Contato: sandra.raquel@edu.se.df.gov.br

Introdução

Este artigo apresenta um recorte da experiência piloto realizada na Coordenação Regional de Ensino do Gama (DF), onde houve a elaboração e aplicação da avaliação diagnóstica de proficiência em linguagem escrita e matemática, em todas as escolas da rede pública de ensino sob a gestão desta CRE nas turmas do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, no retorno das aulas presenciais em setembro de 2021.

De acordo com a literatura, o mundo enfrenta uma onda de mudanças, medos e inseguranças, desde o advento da pandemia. No Brasil, a partir de março de 2020, tiveram que ser feitas muitas adaptações familiares, emocionais e profissionais, e com a educação não foi diferente. O ensino remoto, carregado de ansiedade e estresse, tornou-se realidade por mais de um ano, afetando 90% dos estudantes no mundo todo (DIAS, 2021). Para essa autora, priorizar a recuperação das aprendizagens prejudicadas em decorrência da pandemia precisa ser foco de ações governamentais. Dessa forma, faz-se necessário a elaboração de políticas públicas de enfrentamento desta realidade, envolvendo família, escola e estado, principalmente no que tange aos estudantes mais impactados em função das desigualdades de oportunidades.

Entre os estudantes afetados encontram-se os que estão inseridos no processo de alfabetização, despertando uma maior preocupação, uma vez que, como afirma Soares (2021, p. 9) “consideremos a aprendizagem da língua escrita, condição necessária para a continuidade do processo de escolarização em todas as áreas e todos os níveis de ensino”. Essa autora ressalta que a educação pública carrega um extenso histórico de fracasso em alfabetização, pois não basta apenas que a criança tenha acesso à escola, como também, acesso à educação de qualidade. Portanto, não se apropriar das habilidades de leitura e escrita amplia o fracasso escolar ao longo de toda a vida acadêmica. Nesse sentido, para reverter o fracasso na alfabetização, é preciso investir em planejamento, com definição de metas, e formação docente. Para tanto, precisa-se colocar em relevo a questão da avaliação, sendo esta, a centralidade deste estudo.

Partindo deste prisma, este artigo defende a proposição de que, a avaliação diagnóstica na perspectiva formativa tem papel preponderante tanto para mapear o caminho já percorrido por cada estudante rumo a tornar-se usuário da linguagem escrita, como para nortear planejamento de mediações pedagógicas que reconheçam as hipóteses incompletas dos estudantes como indicadores do que já aprenderam e do que faltam aprender. Isso porque, são essas informações que irão orientar a elaboração de estratégias pedagógicas que considerem a zona proximal de cada estudante em relação às habilidades que precisam de ajuda para avançar para um nível mais complexo, até atingir a proficiência em leitura e escrita.

Por considerar a complexidade que envolve a construção de um instrumento avaliativo capaz de fornecer dados que permitam identificar o processo incompleto das aprendizagens de determinado campo de habilidades e competências, é que as Coordenadoras e Coordenadores Intermediários da UNIEB Gama, aceitaram o desafio de construir os instrumentos avaliativos, organizar a logística de aplicação, coleta e análise dos dados, visando identificar o impacto da pandemia no processo de

aprendizagem dos estudantes do 1ª ao 9ª ano do Ensino Fundamental desta Regional de Ensino em relação às habilidades de leitura e pensamento matemático. Cabe ressaltar que, tal ação se justifica pela necessidade de mapear as lacunas que requerem esforços coletivos em busca da recuperação das aprendizagens, mas também para que a coordenação intermediária estreite este vínculo de compromisso social de caminhar irmanada com as unidades escolares, cujo propósito seja sempre a garantia do direito de aprendizagem de todos os estudantes.

Sendo assim, o objetivo deste artigo é apresentar uma discussão inicial acerca da avaliação das aprendizagens de leitura aplicada nas turmas do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) das escolas públicas que ofertam anos iniciais, após o retorno presencial das atividades escolares, assim como apontar possíveis desdobramentos desta ação, no sentido de orientar a elaboração do plano de ação de acompanhamento da Unidade de Educação Básica (UNIEB) do Gama junto às unidades escolares. No entendimento dos autores do presente estudo, só é possível atingir os objetivos preconizados na legislação brasileira em relação à garantia de aprendizagem a todos se estas forem concebidas como responsabilidade social de todas as instâncias educacionais – micro, meso e macro.

Alfabetização, letramento, consciência fonológica e avaliação formativa: o que dizem as pesquisas?

Pesquisadores que tomam o processo de ensino e aprendizagem da língua escrita como objeto de estudo vêm considerando alguns conceitos importantes para a discussão deste fenômeno. Neste estudo, fez-se o recorte de algumas discussões a respeito dos conceitos de alfabetização, letramento, consciência fonológica e avaliação formativa. De acordo com Soares (2020), o termo letramento foi sendo inserido nas discussões educacionais na tentativa de ampliar as percepções sobre alfabetização centrada na codificação e decodificação. Assim, ele passou a ser aplicado como uma forma de nomear comportamentos e práticas sociais envolvendo leitura e escrita. Essa autora defende que, embora os conceitos de alfabetização e letramento sejam indissociáveis e interdependentes, pedagogicamente é viável sua distinção.

Neste estudo considera-se que alfabetizar corresponde às mediações pedagógicas que garantem a apropriação por parte do sujeito aprendente dos signos culturais relacionados ao sistema de escrita alfabética, tornando-o usuário da língua escrita, sendo capaz de se comunicar minimamente por meio de leitura e escrita de pequenos textos, o que corresponderia à alfabetização funcional. Já alfabetizar na perspectiva do letramento trata-se da mediação pedagógica que promove a apropriação dos elementos que compõem o sistema de escrita alfabética trazendo para o contexto de aprendizagem as práticas sociais que envolvam os saberes cotidianos e científicos: lúdicos, estéticos, linguísticos, filosóficos, lógicos e históricos – garantindo, ao mesmo tempo, a decodificação do sistema de escrita, como a ampla interação com a diversidade de gêneros textuais, que permitirá a apropriação do capital cultural socialmente construído e historicamente transmitido (SOARES, 2020; ALMEIDA, 2019).

No que tange ao conceito de ‘consciência fonológica’,

Morais (2020) afirma ter encontrado uma referência na literatura internacional, publicação datada de 1974 realizada por Liberman e colaboradores. Nesse estudo, envolvendo crianças entre 5 e 6 anos, os autores constataram que o desenvolvimento de habilidades voltadas para as análises de segmentos sonoros silábicos antecede ao desenvolvimento de habilidades de análise fonética, sendo que essa última surge no processo de alfabetização. Já em 1979, Moraes e colaboradores, conforme pontua Moraes (2020), cuja investigação ocorreu com adultos analfabetos, verificaram que os participantes apresentavam dificuldades quando solicitados a acrescentar ou retirar algum fonema no início de palavras, levando-os a concluir que desenvolver a consciência da fala em uma sequência de sons é um condicionante para a apropriação da língua escrita, cujas habilidades não surgem naturalmente com a maturidade biológica, mas necessitam de ações intencionais de ensino.

Seguindo a linha histórica traçada por Moraes, em 1983, um estudo comparativo com grupo de controle foi realizado por Bradley e Brayant. Nesse estudo, um grupo, além de participar das aulas regulares da sala de aula, realizou atividades que objetivavam o desenvolvimento da consciência fonológica, enquanto o grupo controle não participava de nenhuma outra atividade além das atividades da sala de aula. A partir dos resultados obtidos, os autores concluíram que “a consciência fonológica é um fator causal, necessário para o aprendizado da língua escrita alfabética e um bom preditor do sucesso na alfabetização” (MORAIS, 2020, p. 39).

No Brasil, a primeira pesquisa sobre esta temática identificada por Moraes (2020) ocorreu em 1981, realizada por Terezinha Nunes Carraher e Lúcia Browne do Rego, envolvendo 43 crianças de classe média em processo de alfabetização. Nesse estudo, foram realizadas uma série de atividades com: palavras grandes e referentes pequenos, palavras pequenas e referentes grandes; dizer palavras com o primeiro segmento parecido; dizer palavras com a mesma sílaba que outra; resolver atividade de análise fonêmica decompondo a palavra ouvida em seus fonemas; atividade de verificação da habilidade de leitura de frase; e prova piagetiana de conservação. Diante dos resultados obtidos, as pesquisadoras concluíram que não resta dúvida de que superar o realismo nominal é condição indispensável para adquirir a capacidade de realizar leitura com compreensão de sentido, assim como a capacidade de realizar análise fonêmica (MORAIS, 2020). Nesse mesmo ano, Bezerra, sob a orientação de Carraher, coletou dados de 93 crianças, entre 4 e 11 anos, pertencentes às camadas populares, realizando atividades semelhantes às utilizadas por Carraher e Rego, e constatando que: as crianças advindas de famílias com baixo poder aquisitivo iniciavam o estudo nas turmas de alfabetização sem ter desenvolvido as habilidades inerentes à dimensão fonológica, sendo estas fundamentais para se alfabetizar (MORAIS, 2020).

Partindo desta contextualização histórica acerca dos estudos inerentes à dimensão fonológica, Moraes (2020) afirma que o termo consciência fonológica nas duas últimas décadas vem ocupando o centro das discussões em pesquisas voltadas para o processo de aquisição da língua escrita. O autor inicia sua definição aludindo que a consciência fonológica situa-se em uma dimensão mais ampla, correspondente à área do conhecimento identificado como ‘consciência metalinguística’, que pode

ser entendida como a capacidade de refletir sobre a linguagem abrangendo diferentes dimensões da língua, tais como seus sons, suas palavras e as partes que as compõem, as formas sintáticas presentes no texto escrito, as características dos textos, tanto orais como escritos, e suas propriedades.

Morais (2020), ao discorrer sobre as definições de consciência fonológica nas pesquisas por ele analisadas, pontua que há pontos de convergências e divergências. Alerta para o reducionismo por ele encontrado em pesquisa, que trata consciência fonológica como sinônimo de consciência fonêmica, o que poderia induzir a equívocos metodológicos de treinamentos fonêmicos como estratégia de desenvolver a consciência fonológica. Assim sendo, o autor, sintetizando as definições por ele analisadas, considera que a consciência fonológica se refere a um conjunto de habilidades que permite refletir sobre a sonoridade da palavra falada ou escrita podendo segmentá-la em sílabas, adicionar e subtrair sílabas, reconhecer sílabas iguais em palavras diferentes, operar com as rimas, etc. Cabe ainda ressaltar que há uma aquisição gradativa das habilidades inerentes à consciência fonológica, sendo que certas habilidades são condições para se tornar alfabetizado, enquanto outras, para serem adquiridas, dependem da conclusão do processo de alfabetização.

Uma das autoras desse estudo lecionou durante dezessete anos, sendo nove em turmas de alfabetização e oito em turmas de pós alfabetização, tendo sempre em suas turmas estudantes advindos de contextos de vulnerabilidade, seja por exposição à privações materiais e ausência de cuidados de adultos, seja por exposição à violência extrema (familiares alcoólatras, presidiários, convivência constante no contexto de tráfico). Amparada pela teoria dos campos conceituais, de Gerard Vergnaud (2001), fundamentada em Piaget e Vygotsky, da psicogênese da língua escrita de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, e pelos estudos de Esther Grossi sobre didática da alfabetização no âmbito do Grupo de Estudo em Educação Metodologia, Pesquisa e Ação (GEEMPA), a professora observou e registrou os procedimentos dos estudantes ao operar com as unidades linguísticas referente a letras, sílabas, palavras, frases e textos, notando que havia uma padronização nesses procedimentos e que à medida que as intervenções didáticas provocativas iam sendo executadas, com posturas de acolhimento e ruptura das hipóteses inerentes aos níveis psicogenéticos (pré-silábico I, pré-silábico II, silábico, alfabético, alfabetizado I alfabetizado II, alfabetizado III, alfabetizado IV), esses procedimentos de leitura e escrita dessas unidades linguísticas iam evoluindo, passando de procedimentos mais rudimentares para outros mais complexos. Nesse sentido, os estudantes que encontravam com suas hipóteses condicionadas ao realismo figurativo e nominal (PSI e PSII), estavam presos ao significado do objeto apresentado, seja no procedimento de leitura ou de escrita. À medida que a mediação das aprendizagens voltadas para o processo de alfabetização ia ocorrendo em um contexto de letramento, esses estudantes memorizavam especialmente o conjunto de palavras retiradas de um contexto semântico significativo para eles e, quando começavam a conceber a escrita como representação da fala, que pode-se associar ao início do desenvolvimento da consciência fonológica, em pouco tempo começavam a segmentar a palavra falada e não demoravam a utilizar a hipótese

correspondente ao nível silábico na escrita das palavras. A partir de então, suas habilidades de análises fonológicas iam ampliando e se consolidando concomitante à ampliação de seus repertórios de representação de sons das letras e suas concepções de representação das sílabas, de acordo com os níveis psicogenéticos, que serão discutidos mais detalhadamente em estudo posterior.

Em se tratando dos estudos que discutem a temática avaliação, Chueiri (2008) argumenta que o primeiro passo para planejar ações com intencionalidade pedagógica é o mapeamento das aprendizagens, já que diagnósticos periódicos guiam o processo de ensino. Dessa forma, a avaliação denota sua importante função enquanto detectora do conhecimento, para a partir da natureza desse conhecimento, elaborar estratégias pedagógicas que envolvam “intencionalidades de ação, objetivadas em condutas, atitudes e habilidades dos atores envolvidos” (CHUEIRI, 2008, p. 52).

Os instrumentos avaliativos compõem parte vital do acervo pedagógico do educador mediador. As práticas em sala de aula são indissociavelmente avaliativas na medida em que a interação dialógica entre mediador e educando desenrola-se em resultados. Nesse sentido, os instrumentos utilizados no ambiente de ensino precisam corresponder ao conceito de avaliação mediadora, tal como introduzido por Hoffmann (2001, p. 20), “na qual o confronto entre objetivos pretendidos e alcançados, interesses e valores dos alunos não se destina a explicar o seu grau de aprendizagem, mas, essencialmente, a subsidiar o professor e a escola”.

Dentro dos espaços públicos escolares, essa prática se perde quando em confronto com elementos internalizados ao longo do curso histórico-pedagógico experienciado pelos sistemas educacionais. O medo, por exemplo, revestiu avaliações que buscaram produzir submissão a serviço do Estado, da Igreja e da família. O resultado é uma avaliação vexatória, onde o erro é usado contra o estudante. Essa prática é repetida sem embaraço por professores que vivenciaram seus efeitos (CAMARGO, 1997).

Em termos históricos, pode-se dizer que:

A avaliação como meio de constatar um processo encerrado sustenta-se no imaginário social em razão de sua aparente confiabilidade e isenção, elementos que, amalgamados pelo positivismo ao processo de ensino do século XIX, isolam o educador de sua humanidade. Há, ainda, o caráter certificador das provas que encerram etapas escolares. É dado um ponto final na educação, a qual está concluída nessa perspectiva ultrapassada (CHUEIRI, 2008, p. 56).

Em simultâneo, os instrumentos de aprendizagem não devem responsabilizar unicamente o educador. Há fatores que envolvem o processo de escolha da matriz de entendimento de uma avaliação e que estão ligados à políticas públicas pouco claras, falta de estrutura escolar e, notavelmente no contexto em apreço, o impacto de efeitos supervenientes, tais como catástrofes e pandemias, que afetam o processo de ensino a despeito dos esforços realizados para a continuidade do processo educativo social (CHUEIRI, 2008).

No que concerne à avaliação de larga escala, na década de 1980, no Brasil surgem os debates a respeito de testagem da performance escolar do estudante por parte do poder público. Entretanto, somente no final desse período, é que ocorre

a primeira iniciativa de organização de um sistema nacional de avaliação do Ensino Fundamental (SOUSA, 1997). Assim, no ano de 1991, institui a resolução da organização de um sistema de avaliação em larga escala que recebe o nome de Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). A partir de 1995, ocorre a regularização e o aperfeiçoamento do SAEB, como também a inserção do Brasil na avaliação internacional feita pela *Organization for Economic Co-Operation Development* (OECD) com o *Programme for International Student Assessment* (PISA) - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (DURHAM, 2010).

Conforme pontua Segatto e Abrucio (2016), a avaliação externa da educação no Brasil, possibilita o aprimoramento da produção e dos dados estatísticos educacionais. De acordo com Oliveira e Souza (2010), os métodos de avaliação em larga escala retratam o ponto de vista mais centralizador das políticas educacionais, revelando-se pelo estabelecimento de exames e avaliações para todos os níveis do sistema.

No ano de 2006, o Ministério da Educação (MEC) passou a utilizar um novo indicador educacional designado como Índice de Desenvolvimento Educacional Brasileiro (IDEB). Para Durham (2010), o IDEB não pode ser comparado com o SAEB, pois combina duas variáveis em um único índice, “[...] o desempenho na Prova Brasil e o fluxo escolar (isto é, a repetência). Significa dizer que, um aumento na nota, tanto pode significar que a repetência diminuiu como que o desempenho escolar melhorou” (DURHAM, 2010, p. 167-168).

Dentro do contexto da rede de ensino do Distrito Federal, está normatizada a educação não-seriada em ciclos para as aprendizagens. Iniciativa esta que busca mitigar problemas crônicos como a evasão e a retenção escolar. Logo, há a necessidade de implementar estratégias harmônicas aos documentos que norteiam o fazer pedagógico em sala de aula, não priorizando resultados quantitativos em detrimento dos qualitativos. Isto é, levando em consideração que cada estudante só pode ser comparado com ele mesmo em relação aos objetivos de aprendizagem. Por esta assertiva, entende-se que as avaliações de larga escala, como o SAEB, em diálogo com teorias da aprendizagem de epistemologias sócio-históricas, como a Psicologia Histórico-Cultural, norteadora do *Currículo em Movimento* da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) e abordagens pedagógicas que dialogam com a visão de sujeito preconizada por esta perspectiva teórica, podem orientar a construção de instrumentos avaliativos para subsidiar a ação pedagógica de professores, no sentido de que estes assumam o protagonismo no enfrentamento de contextos adversos, como o atual emergido pela pandemia, conduzindo seus estudantes, em especial os mais afetados, a tornarem-se usuários da linguagem escrita, que é porta que se abre para a apropriação dos diversos saberes.

Metodologia

Trata-se de uma abordagem metodológica qualitativa do tipo descritiva/interpretativa/exploratória. De acordo com Gil (2011), a pesquisa descritiva objetiva a descrição de determinada população ou fenômeno, como também a busca de estabelecimento de relações entre variáveis. Para esse autor,

é comum pesquisadores utilizarem esta abordagem metodológica conjuntamente com a abordagem exploratória. Em particular, os pesquisadores preocupados com as ações práticas, sendo muito utilizadas em instituições educacionais, como é o caso deste estudo.

Após discussão e consenso entre os autores a respeito da necessidade de levantar informações do impacto da pandemia nas aprendizagens dos estudantes, como mecanismo norteador de ações de fortalecimento e possíveis orientações de processos formativos às unidades escolares, definiu-se pela elaboração e aplicação de avaliação diagnóstica em leitura e matemática nas turmas do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental. No segundo momento, foi realizada reunião setorizada com coordenadores e supervisores pedagógicos, no dia 24 de agosto de 2021, para apresentar a proposta de forma mais detalhada. No dia 30 de agosto, do ano já mencionado, as escolas receberam o acesso à avaliação para validação e sugestões, tendo, para tal, um prazo de cinco dias. Após essa data, foram realizadas as correções e ajustes necessários. O prazo para aplicação da avaliação e lançamento das respostas dos estudantes, foi entre os dias 13 e 24 de setembro do corrente ano, segundo organização de cada unidade escolar.

Para o lançamento das respostas, foi elaborado formulário no *Google Forms*, individualizado para cada escola, não tornando possível às unidades escolares o acesso aos resultados das demais, uma vez que, o objetivo seria nortear a elaboração de estratégias pedagógicas para recuperação das aprendizagens e não promover um ranqueamento. Após os devidos lançamentos, os dados foram compilados em gráficos e enviados, por meio de *link*, para os gestores, supervisores e coordenadores pedagógicos.

No que tange à obtenção dos dados referentes às aprendizagens de leitura nas turmas do BIA, a avaliação diagnóstica acima mencionada foi aplicada em todas as 28 escolas públicas que ofertam anos iniciais (1º, 2º e 3º anos) no Gama (DF). Dos 4.917 estudantes matriculados, 3.630 realizaram a avaliação. Cabe informar que os motivos da não realização da avaliação por parte de 1287 estudantes não foram investigados, uma vez que essa questão não faz parte deste estudo. No entanto, considera-se que os dados mapeados da população participante são validados para o objetivo que norteou esta ação, visto que, para a psicossociologia, a história do sujeito representa a síntese da história do seu grupo de pertença (GAULEJAC, 2009). Partindo desta premissa, considera-se que a amostra aqui colhida, através do instrumento avaliativo aplicado, pode também servir de indicador para outras localidades que atuam no processo educacional da população em processo de alfabetização no contexto da educação pública.

A construção da avaliação diagnóstica de leitura dos Anos Iniciais

Ao longo dos anos em que uma das autoras esteve em sala de aula realizando pesquisa/intervenção sob a orientação do GEEMPA, nas turmas de alfabetização, era aplicada uma entrevista individual composta por nove atividades, sendo elas: escrita e leitura do próprio nome; escrita e leitura das letras observando se estabelece ou não relação sonora; o teste clássico

da psicogênese de Emília Ferreiro constando o ditado de uma palavra dissílaba, uma trissílaba, uma polissílaba, uma monossílaba e uma frase contendo o próprio nome do estudante e a palavra dissílaba ditada anteriormente; leitura das quatro palavras e uma frase; escrita de texto; contar as ideias escritas no texto; e, verificação se o estudante identifica e classifica as unidades linguísticas: letra, número, desenho, palavra e texto escrito.

Nas turmas de pós alfabetização, essa professora/autora aplicava o teste elaborado pelo GEEMPA – e posteriormente ampliado por ela – para:

- a. Verificar as habilidades inerentes ao reconhecimento e representação gráfica das letras – pedir para escrever as letras que conhece; escrever as letras em ordem alfabética; escrever somente as letras que aparecem no próprio nome; escrever as quatro formas das letras do alfabeto (maiúsculas e minúsculas, imprensa e cursiva) escrever classificando vogais e consoantes; escrever ditado de texto para observar a utilização convencional do uso de letras maiúsculas e minúsculas.
- b. Verificar as habilidades inerentes ao estabelecimento de relação letra/som/ consciência fonológica em relação à sonoridade da letra – ditado de palavras do cotidiano escolar para escrita da primeira letra compondo o alfabeto na ordem de A à Z; ditado das mesmas palavras no ditado anterior para escrita da primeira letra compondo o alfabeto na ordem de Z à A; ditado de palavras para escrita da primeira letra seguindo a ordem alfabética, porém incluindo palavras com a letra inicial correspondente a cada som emitido pela letra (amora, anta, banana, caju, cinema, documento, dívida, etc.) para verificação se o estudante superou a hipótese biunívoca (para cada letra, um único som).
- c. Verificar habilidades inerentes à consciência fonológica em relação à representação das sílabas/níveis psicogenéticos: fase de fonetização absoluta e passagem para a fase de fonetização relativa – ditado do teste da psicogênese para além da alfabetização criado pelo GEEMPA composto por: a leitura de uma história que pudesse abordar alguma questão subjetiva que a turma esteja vivenciando e que facilite a atribuição de sentido; o reconto oral com a turma da história; o ditado de dez palavras retiradas da história que contêm sílabas com: encontro consonantal com ‘r’ e outra sílaba complexa; encontro consonantal com ‘l’ e outra sílaba complexa; vogal e inicial seguida de ‘s’; com duas nasalizações, com ‘j’ seguida de ‘e’ com som fechado, com dígrafo ‘nh’ seguido de ‘ei’; com quatro letras na mesma sílaba (mons, cons); três palavras contendo a consoante independente da vogal (capturado, significado, psicólogo); ditado de uma frase contendo a palavra com encontro consonantal e a palavra com quatro letras; reconto escrito da história ouvida; sendo que as duas últimas objetivava-se verificar a conservação ou não da representação das sílabas nas palavras (unidade linguística menor), frase (unidade linguística intermediária), e texto (unidade linguística maior).
- d. Verificar habilidades inerentes à prática social de uso da linguagem escrita /gêneros textuais – leitura de diferentes gêneros textuais; retirar informações explícitas do texto;

identificar o tema principal; identificar temas semelhantes em gêneros textuais diferentes; localizar informações implícitas no texto; fazer inferência em relação ao conteúdo do texto; fazer releitura transpondo a mensagem de um determinado gênero textual para outro.

Cabe ressaltar que a inclusão da última etapa da avaliação feita pela professora ocorreu a partir da análise dos itens da avaliação do SAEB, visto que ela percebia que existia uma lógica que poderia ser associada às respostas dos estudantes em relação ao campo conceitual de aprendizagem da língua escrita e ao que a literatura vem discutindo sobre consciência fonológica. Importante destacar que essa professora também participou do curso ministrado pelo SIPAE-DF (Sistema Permanente de Avaliação Educacional do Distrito Federal) para a construção da matriz curricular de alfabetização.

Durante a pandemia, estando em sala de aula essa professora enfrentou os desafios em relação à avaliação que foi elaborada para aplicar em sala de aula. Assim, foi preciso adaptar para a modalidade remota. Dessa forma, buscou-se realizar a avaliação individual via *meet.google* ou vídeo chamada. Todavia, era comum ouvir sussurros de um membro familiar emitindo respostas, invalidando assim o objetivo da atividade. Também era comum o membro familiar perder a paciência e agredir verbalmente a criança durante a realização da atividade, embora fizesse toda a sensibilização de que o que se pretendia era descobrir o que a criança já sabia e o que era preciso ensinar. Outro problema era na hora do envio da foto da atividade. Quase sempre demorava ser enviada e quando a recebia, percebia-se que havia sido apagado o registro original e corrigido os erros reveladores das hipóteses dos estudantes, tão caras para a elaboração de intervenções pedagógicas que contemplem o processo de aprendizagem de cada estudante. Assim, a professora passou a criar atividades no formulário Google buscando contemplar os resultados almejados com a aplicação da avaliação diagnóstica. Essas atividades eram revisadas nas aulas via *meet.google* através de jogos que permitiam verificar, mesmo que parcialmente, as hipóteses por trás das respostas orais dos estudantes.

Partindo desta contextualização, diante da hipótese de que tais adaptações poderiam ser validadas para o levantamento de dados acerca do processo de aprendizagem dos estudantes, as Coordenadoras Intermediárias dos Anos Iniciais elaboraram as avaliações do 1º Bloco do 2º Ciclo – BIA e do 2º Bloco do 2º Ciclo – 4º e 5º anos, de matemática e leitura. Enquanto que os Coordenadores Intermediários dos Anos Finais elaboraram as avaliações que foram aplicadas nas turmas do 1º bloco do 3º Ciclo – 6º e 7º anos e 2º Bloco do 3º Ciclo 8º e 9º anos. Cabe ainda informar que as avaliações dos 1º, 2º e 3º anos foram os mesmos itens, com a diferença de que para os 1º e 2º anos havia o caderno do aplicador, nos mesmos moldes da avaliação do SAEB. Já para o 3º ano, o estudante teria que ler os enunciados com autonomia. As demais foram a mesma para cada Bloco, já que o objetivo não era verificar suas habilidades em relação aos componentes curriculares de seu ano de origem; mas, principalmente, fazer um levantamento de habilidades que precisavam ser adquiridas nos anos anteriores, tendo em vista que o não desenvolvimento de tais habilidades poderia, porventura, impedir a aquisição de habilidades mais complexas,

prejudicando assim o desenvolvimento do pensamento conceitual indispensável para a sua vida acadêmica futura.

No que tange à avaliação de leitura do BIA, que é o objeto de análise deste artigo, foi composta por 15 questões de múltipla escolha, com quatro alternativas (A, B, C e D) em cada, a partir da seleção de descritores contidos na matriz de referência do SAEB, onde:

Os conteúdos associados às competências e habilidades desejáveis para cada série e para cada disciplina são subdivididos em partes menores, os descritores, cada uma especificando o que os itens das provas devem medir. Os descritores, por sua vez, traduzem uma associação entre os conteúdos curriculares e as operações mentais desenvolvidas pelos alunos. Os descritores, portanto, especificam o que cada habilidade implica e são utilizados como base para a construção dos itens de diferentes disciplinas (BRASIL, 2018).

Para a construção de cada questão, foram observados os descritores de alfabetização, que são detalhados em uma matriz de referência de língua portuguesa, com as competências e habilidades que compõem o SAEB. Em seguida, foram selecionados os objetivos de aprendizagem em Língua Portuguesa do 1º Bloco do 2º Ciclo do Currículo em Movimento (SEEDF, 2018), correspondentes a cada descritor, a fim de fazer o levantamento das habilidades a serem observadas, conforme explicitado no quadro 1.

Quadro 1. Descritivo dos dados a observar na avaliação diagnóstica do BIA. Fonte: elaborado pelos autores.

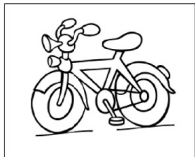
QUESTÃO	DESCRITOR	HABILIDADE – SER CAPAZ DE
1		Diferenciar letras de outros sinais gráficos.
2	Reconhecer letras	Reconhecer letra inicial (vogais) de palavras do cotidiano escolar através de análise da imagem.
3		Reconhecer letra inicial e final referente à palavra da imagem.
4	Estabelecer relação entre unidades sonoras e suas representações gráficas	Relacionar fonema e grafema / Reconhecer letra com mais de uma correspondência sonora.
5		Reconhecer, a partir de imagem, o valor sonoro de sílabas simples (CV).
6		Reconhecer o valor sonoro de sílabas iguais em palavras diferentes.
7	Leitura de palavras	Reconhecer, a partir de imagem, o valor sonoro de sílabas simples em palavras.
8		Reconhecer, a partir de imagem, o valor sonoro de sílabas complexas em palavras (VC).
9		Reconhecer, a partir de imagem, o valor sonoro de sílabas complexas em palavras (CCV/CVC).
10		Relacionar imagem à escrita.
11	Leitura de frases	Relacionar imagem à escrita.
12		Reconhecer o assunto da frase com base no título e na imagem
13	Leitura textual	Reconhecer o assunto do texto com base no título e na imagem
14		Identificar o gênero em texto lido por leitor experiente.
15		Retirar informação explícita em texto lido com autonomia.

Fonte: Elaboração autoral. Legenda: C – Consoante, V – Vogal.

Quadro 2. Questão exemplo.

FAÇA UM X NO QUADRADINHO ONDE APARECE A PRIMEIRA E A ÚLTIMA LETRA DO NOME DA FIGURA.

P – A
 I – A
 B – A
 C – T



Fonte: Elaboração autoral.

Quadro 3. Objetivo e análise da questão exemplo.

OBJETIVO	ANÁLISE DO ITEM
Identificar se o/a estudante iniciou o desenvolvimento da consciência fonológica, estabelecendo relação sonora em relação às letras inicial e final da palavra.	Nível 1 (4): Não estabelece relação sonora com a letra inicial e final da palavra.
	Nível 2 (2): Estabelece relação sonora parcialmente com o início e final da palavra discriminando somente o som das vogais.
	Nível 3 (1): Estabelece relação sonora parcialmente com a letra inicial e final da palavra, não discriminando som com a articulação oral.
	Nível 4 (3): Estabelece relação sonora com a letra inicial e final da palavra.

Fonte: Elaboração autoral.

Legenda: C – Consoante, V – Vogal.

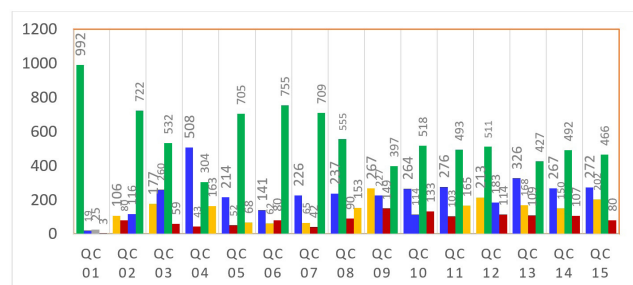
Para definir as alternativas de respostas em cada questão, foi levado em consideração o caminho percorrido pelos estudantes observados pela pesquisadora, ao longo de sua pesquisa de intervenção, já mencionado anteriormente. Assim, a resposta certa correspondendo ao nível 4 revela a habilidade já adquirida; a resposta inerente ao nível 3 corresponde à habilidade em desenvolvimento, já próxima de ser adquirida; a resposta do nível 2 corresponde à fase inicial de desenvolvimento da habilidade; enquanto que a resposta inerente ao nível 1 corresponde à habilidade fora da zona proximal, isto é, aquela que o estudante não consegue realizar nem mesmo com ajuda, sendo então exemplificada nos quadros 2 e 3.

Resultados

A compilação dos dados descritos na metodologia resultou em um gráfico para cada ano, totalizando três gráficos, os quais contêm a quantidade de questões (descritores) abordados nas avaliações diagnósticas aplicadas, juntamente com as quatro alternativas sugeridas (A, B, C e D).

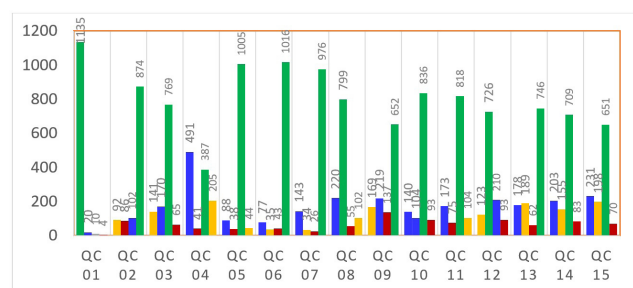
Para facilitar a interpretação dos dados, o gráfico possui quatro cores diferentes. A barra de cor verde sempre indicará a resposta correta. As outras barras são pintadas de acordo com o maior número de respostas representando a ordem azul, laranja e marrom.

Gráfico 1. 1º ano.



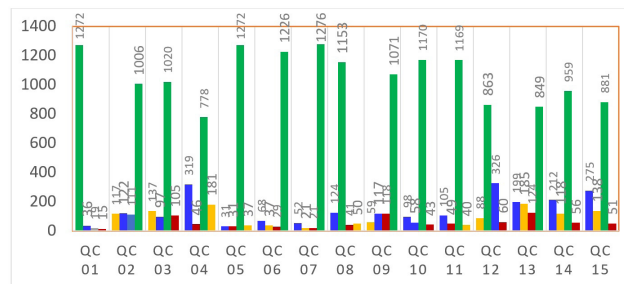
Fonte: Elaboração autoral.

Gráfico 2. 2º ano.



Fonte: Elaboração autoral.

Gráfico 3. 3º ano.



Fonte: Elaboração autoral.

No topo de cada barra há a quantidade de respostas obtidas na letra de marcação, sendo exemplificado nos gráficos 1 a 3.

Discussão preliminar dos resultados

A avaliação e sua modelagem carecem de orientação. Para que um instrumento deixe sua carga punitiva pretérita e ganhe expectativa de prática futura, seu formato é secundário em razão da importância de uma prática pedagógica que sustente um trabalho contínuo. Ao observar a avaliação aqui aplicada em âmbito regional, é interessante ver o caráter subsidiário dado aos dados levantados. Resultados foram utilizados para instigar ações de fomento às aprendizagens (LUCKESI, 2018, p. 35).

Como parte dos resultados, é interessante notar o bom desempenho da educação no Bloco Inicial de Alfabetização (BIA). Os descritores tomados do INEP e elaborados para o SAEB possuem construção baseada na Taxonomia de Bloom, a qual “prevê definições cuidadosas para as seis principais categorias do domínio cognitivo: conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação” (GALHARDI; AZEVEDO, 2018, p. 239). Portanto, é possível observar que o baixo rendimento nos últimos itens no 1º ano é revertido com um bom rendimento no 3º e último ano.

O pressuposto de que o resultado esperado – o avanço das aprendizagens entre o primeiro e o último ano de um bloco – vem sendo alcançado nas Escolas Classe do Gama pode atrapalhar na interpretação do resultado do instrumento diagnóstico, visto que a avaliação em apreço ocorreu ao fim de um período de aula não presenciais, mediadas por meios tecnológicos ou impressos. Não cabe aqui especular sobre evasão escolar, algo que deve ser estudado separadamente.

Os detratores, itens elaborados para revelar hipóteses em processo de construção da habilidade em análise, que surtiram efeito no primeiro ano, foram dirimidos no terceiro ano. Esse apontamento é fundamental para que a comunidade pedagógica, composta por escola e sociedade, possa constatar os impactos do distanciamento social em termos de aprendizagem de leitura. As soluções encontradas ao longo desse período devem ser reforçadas na esteira de um avanço, procurando, assim, alimentar novas práticas e caminhar em direção aos objetivos de aprendizagem.

Um dado observado que chamou a atenção dos autores do presente estudo diz respeito ao fato de que o resultado apresentado nos primeiros anos do Ensino Fundamental contrasta com os do terceiro ciclo. Neste último, os estudantes demonstraram dificuldade no entendimento matemático. Como a matriz matemática que orientou essa avaliação teve como base

os instrumentos utilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a solução de itens matemáticos envolve conhecimentos que extrapolam o domínio das operações numéricas.

Frente ao desafio apresentado, fatores como abstração, interpretação e imaginação são vitais para o pleno entendimento do enunciado. Nesse sentido, entende-se que, para que o letramento em conhecimento matemático fosse alcançado, primeiro seria necessário alcançar a alfabetização nesse campo, visto que, ‘o letramento perpassa a Zona de Desenvolvimento Proximal envolvendo práticas sociais cotidianas’ (GALVÃO; NACARATO, 2013, p. 94). Pode-se, então, inferir que os estudantes de anos finais carecem de elementos interpretativos que impedem a plena instrumentalização do conhecimento, podendo assim hipotetizar que estes atingiram a alfabetização funcional, mas não avançaram em seus processos de se operar com o pensamento conceitual, possivelmente pelas reduzidas experiências de alfabetização na perspectiva do letramento, reforçado por práticas pedagógicas conteudistas e fragmentadas, sendo este um desafio a ser enfrentado no contexto dos anos finais do Ensino Fundamental.

Como proposta, Galvão e Nacarato (2013, p. 94) defendem que “é no seio da família ou em diferentes grupos sociais que as crianças adquirem práticas de letramento distintas das escolares”. Se, por um lado, o abandono assistido e a ausência de orientação são fatores socioculturais presentes na realidade escolar, é dever do corpo de educadores munir o estudante de conceitos que lhe permitam dialogar com sua esfera de experiência e costurar relações que lhe são únicas. Em outras palavras, é importante concluir a construção de saberes em constante diálogo com a realidade do estudante.

Outras observações iluminadas pelos dados coletados demonstram evolução dos estudantes entre os anos que compõem os Blocos da educação inicial em ciclos do Gama, tanto em português quanto em matemática. Ao mesmo tempo, em geral, há uma queda no terceiro ciclo, possivelmente explicada por fatores sistêmicos.

Considerações finais

A experiência piloto aqui descrita inscreve-se em uma atitude de aproximação da Coordenação Regional de Ensino do Gama no sentido de fortalecer o compromisso social desta equipe com a educação pública do Distrito Federal, propondo uma desconstrução, no imaginário dos profissionais das Unidades Escolares, de que o Coordenador Intermediário cumpre uma função fiscalizadora, já observado em discursos desses profissionais em diferentes instituições. Considera-se, também, que esta ação intencional a mudança de paradigma em relação às concepções dos professores acerca de avaliações vindas de outras instâncias. Isso porque, estando imersos nos contextos institucionais das unidades escolares, estes autores identificaram duas posturas paradoxais de professores e/ou coletivo das unidades escolares frente às avaliações externas, sendo elas: a primeira, o cumprimento de uma atividade externa obrigatória dissociada das práticas pedagógicas de ensino e aprendizagem. A segunda, a de treinamento para a realização das provas do SAEB em uma tentativa de elevar os índices do IDEB. Estes

autores consideram que essas posturas se afastam da função primordial da escola, que é potencializar os estudantes através de uma postura dialógica, em que os professores assumem a função mediadora dos diversos saberes para que se construa um novo saber capaz de transformar a realidade social (FREIRE, 2010).

Nos diálogos pedagógicos com as unidades escolares para análise dos dados obtidos, os instrumentos avaliativos foram validados pelos discursos dos professores e/ou dos representantes das unidades escolares. Nas falas proferidas, pode-se identificar que os resultados alcançados corroboram as percepções de professores acerca do processo de aprendizagem de seus alunos. Também reconheceram a cientificidade na elaboração do instrumento e a seriedade com que esses dados foram manipulados pela equipe da UNIEB, onde o respeito irrestrito a cada unidade escolar, no não vazamento dos dados obtidos, foi a pedra angular.

É importante considerar que o instrumento metodológico utilizado neste estudo, aplicado isoladamente, não garante a análise precisa do processo de aprendizagem, uma vez que trata-se de um fenômeno social em que a objetividade e a subjetividade se entrelaçam, tornando-se impossível a mensuração total da realidade. No entanto, considera-se que tal avaliação, salvo as reformulações necessárias já identificadas com a análise dos resultados, representa um instrumento promissor no que tange ao levantamento de indicadores possíveis de nortear o planejamento de intervenções pedagógicas, capazes de promover a aquisição de competências e habilidades cognitivas, sinalizando o caminho já percorrido por cada estudante e norteador a elaboração de estratégias para atingir os objetivos de aprendizagem.

Como desdobramento, a Coordenação Regional de Ensino do Gama constituiu um grupo de trabalho, pesquisa e produção de conhecimento visando orientar processos formativos e a elaboração/execução de intervenções pedagógicas, em particular nos contextos escolares que apresentarem fragilidades em relação à promoção de aprendizagem entre o público mais vulnerável, com o qual as políticas públicas de formação já existentes tem se mostrado insuficientes. Cabe ressaltar que sendo validada a avaliação diagnóstica aplicada por esta CRE, já houve solicitação por parte das unidades escolares de sua aplicação no início do ano letivo de 2022. Sendo assim, a próxima ação deste grupo de trabalho e pesquisa é construir este instrumento com a ampla participação dos profissionais lotados nas unidades escolares, que possuam afinidade com este trabalho e desejem dar suas contribuições.

A formulação de instrumento avaliativo local nos moldes colaborativo entra em harmonia com o planejamento pedagógico da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, o qual envolve avaliações diagnósticas e exames, tais como, o Diagnóstico Inicial de 2022 e o SIPAE-DF. A interseção entre as iniciativas está na objetividade das ações a nível regional e o desenvolvimento de espaço colaborativo em nível local. São exemplos a construção de itens em componentes curriculares específicos e disponibilidade do espaço local, mais reduzido e controlado, como janela de observação para ações em toda o Distrito Federal. Com um planejamento comum, essas propostas baseiam-se em trabalho em rede, revestindo de sentido o processo avaliativo e aproximando, de maneira singular, unidade escolar, regional e as subsecretarias que orientam trabalhos de avaliação em escala no âmbito do DF. ■

Referências

- ALMEIDA, S. R. de. **O tornar-se professora alfabetizadora: herança familiar, identidade e formação para a docência.** 2019. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2019.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Matrizes e escalas.** 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/matrizes-e-escalas>. Acesso em: 02 dez. 2021.
- CAMARGO, A. L. C. O Discurso Sobre a Avaliação Escolar do Ponto de Vista do Aluno. **Revista da Faculdade de Educação**, Campinas, v. 23, n. 1-2, p. 283-302, 1997. DOI: 10.1590/S0102-25551997000100015.
- CHUEIRI, M. S. F. Concepções sobre avaliação escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**, Minas Gerais, v. 19, n. 39, p. 49-64, jan./abr. 2008. DOI: 10.18222/eaee193920082469.
- DIAS, E. A educação, a pandemia e a sociedade do cansaço. **Ensaio: aval. pol. públ. educ.**, Rio de Janeiro, v.29, n.112, p. 565-573, jul./set. 2021. DOI: 10.1590/S0104-40362021002901120001.
- DIAS, J. S. **Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior.** São Paulo: Cortez, 2003.
- DURHAM, E. R. A política educacional do governo Fernando Henrique Cardoso: uma visão comparada. **Novos estudos – Cebrap**, n. 88, p. 153-179, 2010. DOI: 10.1590/S0101-33002010000300009.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010.
- GAULEJAC, V. O sujeito face à sua história de vida: a démarche “romance familiar e trajetória social”. In: TAKEUTI, N. M.; NIEWIADOMISKI, C. (org.). **Reinvenções do sujeito social: teorias e práticas biográficas.** Porto Alegre: Sulina, 2009.
- GALHARDI, A. C.; AZEVEDO, M. M. Avaliações de aprendizagem: o uso da taxonomia de Bloom In: **VIII workshop de pós-graduação e pesquisa do centro Paula Souza.** São Paulo, 2013, p. 237-247.
- GALVÃO, E. da S.; NACARATO, A. M. O letramento matemático e a resolução de problemas na Provinha Brasil. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 7, n. 3, 2013, p. 81-96. DOI: 10.14244/19827199849.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisas sociais.** 6. ed. São Paulo: ATLAS S.A., 2011.
- GONÇALVES, A.; COSTA, E. M.; VIDAL, S. L. V. Avaliação em larga escala no Brasil: entre a coordenação federativa e o ethos do Estado-avaliador. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 57, n. 51, p. 1-29, e-15806, jan./mar. 2019. DOI: 10.21680/1981-1802.2019v57n51ID15806.
- HOFFMANN, J. **Avaliar para promover: as setas do caminho.** Porto Alegre: Mediação, 2001.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** 22. ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2018.
- MORAIS, A. G. de. **Consciência Fonológica na Educação Infantil e no Ciclo de Alfabetização.** 1. ed. 2ª reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.
- SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL (SEEDF). **Currículo em movimento do Distrito Federal: Ensino Fundamental (Anos Iniciais – Anos Finais).** 2. ed. GDF, 2018.
- SEGATTO, C. I; ABRUCIO, F. L. A cooperação em uma federação heterogênea: o regime de colaboração na educação em seis estados brasileiros. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 65, p. 411-429, abr./jun. 2016. DOI: 10.1590/S1413-24782016216522.
- SOARES, M. **Alfabetrar.** 1. ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2021.
- SOUSA, C. P.; FERREIRA, S. L. Avaliação de larga escala e da aprendizagem na escola: um diálogo necessário. **Psicol. Educ.**, São Paulo, n.48, p. 13-23, 2019. DOI: 10.5935/2175-3520.20190003.
- SOUSA, S. M. Z. L. Avaliação do rendimento escolar como instrumento de gestão educacional. In: OLIVEIRA, D. A. (org.). **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos.** 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
- SOUZA, D. B.; DUARTE, M. R. T. Planos de educação no Brasil: projeções do sistema nacional de educação e suas variantes subnacionais. In: SOUZA, D. B. de; MARTINS, Â. M. (org.). **Planos de educação no Brasil: planejamento, políticas e práticas.** São Paulo: Edições Loyola, 2014.
- VERGNAUD, G. **O campo conceitual da multiplicação.** Palestra proferida no Seminário Internacional sobre didática da matemática. Porto Alegre: GEEMPA, 2001.