



<https://doi.org/10.18222/ae.v36.11472>

A AVALIAÇÃO EM UMA ESCOLA FRANCESA: UM OLHAR VOLTADO PARA A HETEROGENEIDADE

 EMMANUELLA DE ALMEIDA BARROS FIGUEIRÊDO MALHEIROS^I

 ANDREA TEREZA BRITO FERREIRA^{II}

^I Universidade de Pernambuco (UPE), Petrolina-PE, Brasil; emmanuellabarros@gmail.com

^{II} Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife-PE, Brasil; andreatbrito@gmail.com

RESUMO

Para o desenvolvimento desta pesquisa, realizamos um estudo de caso de natureza qualitativa com o objetivo de investigar a prática avaliativa de uma professora francesa da cidade de Lyon, atuante em uma turma do *cours préparatoire*. Nessa direção, o trabalho se desenvolveu nos anos letivos de 2021 e 2022, na França. A coleta de dados foi feita por meio de observações, entrevistas e minientrevistas. Os resultados revelaram que a professora francesa utilizava uma abordagem de avaliação mais formativa. Concluímos que as avaliações cotidianas eram realizadas no exercício diário da sala de aula e que os resultados dessas avaliações eram considerados para redimensionar e diversificar o ensino.

PALAVRAS-CHAVE AVALIAÇÃO ESCOLAR • CLASSE HETEROGÊNEA • PRÁTICA DOCENTE.

COMO CITAR:

Malheiros, E. de A. B. F., & Ferreira, A. T. B. (2025). A avaliação em uma escola francesa: Um olhar voltado para a heterogeneidade. *Estudos em Avaliação Educacional*, 36, Artigo e11472. <https://doi.org/10.18222/ae.v36.11472>

LA EVALUACIÓN EN UNA ESCUELA FRANCESA: UNA MIRADA A LA HETEROGENEIDAD

RESUMEN

Para desarrollar esta investigación, realizamos un estudio de caso cualitativo con el objetivo de investigar las prácticas de evaluación de una profesora francesa de la ciudad de Lyon, que actúa en un grupo del *cours préparatoire*. En ese sentido, el trabajo se desarrolló entre los años 2021 y 2022 en Francia. La recopilación de datos se realizó mediante observaciones, entrevistas y minientrevistas. Los resultados revelaron que la profesora francesa utilizaba un enfoque de evaluación más formativo. Concluimos que las evaluaciones cotidianas eran realizadas en la práctica diaria del aula y que los resultados de esas evaluaciones se utilizaban para redefinir y diversificar la enseñanza.

PALABRAS CLAVE EVALUACIÓN ESCOLAR • CLASE HETEROGÉNEA • PRÁCTICA DOCENTE.

ASSESSMENT IN A FRENCH SCHOOL: A PERSPECTIVE ON HETEROGENEITY

ABSTRACT

For the development of this research, we conducted a qualitative case study aimed at investigating the assessment practices of a French teacher from the city of Lyon, working with a *cours préparatoire* class. The study was carried out during the 2021 and 2022 academic years in France. Data collection included observations, interviews, and short interviews. The findings revealed that the French teacher employed a more formative assessment approach. We concluded that daily assessments were carried out in the day-to-day classroom routine and that the results of these assessments were used to adjust and diversify teaching.

KEYWORDS SCHOOL ASSESSMENT • HETEROGENEOUS CLASS • TEACHING PRACTICE.

Recebido em: 30 SETEMBRO 2024

Aprovado para publicação em: 29 JULHO 2025



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY.

INTRODUÇÃO

A profusão de pesquisas no contexto acadêmico reitera a ideia de uma avaliação formativa que deve se afastar de ações classificatórias e medidas para formalizar-se em uma ação remediadora, constante e que proporcione uma articulação eficaz entre o processo de ensino e a aprendizagem por meio de ações que pressuponham uma intervenção. Nessa direção, o discurso sobre a avaliação contínua se dissemina como um importante aliado nas escolas, mas, mais do que sua propagação teórica, é preciso incorporar no fazer pedagógico as ações que ele aponta e construir resultados significativos.

Tendo esse presente entendimento, esta pesquisa foi conduzida na França, durante a realização de um doutorado sanduíche no exterior (2021-2022), onde percebemos que seria importante um estudo nas escolas da zona prioritária – zona de educação prioritária (ZEP) –, que são escolhidas segundo o critério de necessidade de intervenção pedagógica específica e que, desde 1981, por meio de uma circular ministerial, são entendidas como uma ferramenta para a minimização das taxas de insucesso escolar, mais elevadas em áreas de grande vulnerabilidade social.

Considerando esses apontamentos, o objetivo do estudo foi investigar a prática avaliativa de uma professora francesa da cidade de Lyon, atuante na turma *cours préparatoire (CP)*,¹ buscando compreender as relações que se estabeleceram entre a prática de ensino e as avaliações de leitura e de escrita desenvolvidas no cotidiano da sala de aula.

No que concerne ao aporte metodológico que embasa este estudo, informamos nossa disposição para a perspectiva qualitativa da pesquisa, desenvolvida a partir de um estudo de caso. Os estudos de caso se tornam ferramentas valiosas para enxergarmos os dados educacionais no intuito de compreender não apenas um determinado fenômeno, mas também sua evolução. “De forma breve, o estudo do caso permite uma investigação para reter as características holísticas e significativas dos acontecimentos da vida real” (Yin, 1984/2001, p. 12). Quanto à especificidade do estudo de caso em questão, ela é marcada pelo contexto sociopolítico que norteia a prática da docente escolhida. Assim, a singularidade está em entender como e por que essa conjuntura se mescla com a atividade docente sem a necessidade de um controle comportamental da participante escolhida.

Levando em conta o objetivo proposto, para coletar os dados pretendidos, utilizamos as técnicas de observação na realização das análises sobre o encaminhamento docente na prática avaliativa, bem como entrevistas semiestruturadas e minientrevistas, feitas durante as nossas observações. É importante ressaltar

1 Ano de escolaridade que integra o segundo ciclo do sistema francês de ensino (*école élémentaire*), correspondente às turmas de alfabetização no Brasil.

que a primeira entrevista foi realizada no dia 22/11/2021 e teve duração de 50 minutos; e a segunda foi realizada no dia 8/2/2022, com duração média de 52 minutos.

As minientrevistas, por sua vez, foram realizadas sempre que tivemos dúvidas sobre algum procedimento pedagógico, de maneira informal, sem gravações e com anotações posteriores, para que a informalidade fosse preservada.

Na escola francesa, iniciamos as observações no dia 21/10/2021. Logo em seguida, a escola teve um breve recesso, e pudemos retornar apenas no dia 8/11/2021. As observações foram finalizadas no dia 10/2/2022. Na turma selecionada para este estudo, atingimos o total de 26 aulas observadas. Apresentaremos, contudo, os dados mais importantes, levando em conta o espaço textual disponibilizado para a constituição deste artigo.

Finalizado o momento de descrição dos procedimentos metodológicos adotados, faremos as apresentações das discussões teóricas que embasaram o estudo desenvolvido.

A HETEROGENEIDADE E A AVALIAÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA

As práticas de leitura e de escrita são elementos de um campo teórico flexível que adquirem diversos conceitos e funções a depender do contexto histórico. Entendemos que cada criança tem a sua forma particular de pensar sobre o sistema de escrita alfabética, e isso demanda um olhar atento do educador para auxiliar os educandos em suas especificidades.

A premissa da avaliação contínua e cotidiana faz com que os instrumentos se avolumem e, a partir disso, os professores precisam entender o que vai guiar a utilização de cada um. O docente deve selecionar quais serão os instrumentos utilizados para avaliar a leitura, quais serão aqueles empregados na avaliação da escrita e o porquê da escolha desses instrumentos, visto que trazem, cada um, respostas diferentes e precisam ser analisados também sob diferentes perspectivas.

Ademais, cabe ressaltar que a utilização de bons instrumentos de avaliação não garante que se avalie bem, e que avaliar todos os dias não significa somente aplicar instrumentos diariamente; é preciso sistematizar, registrar o que os alunos aprenderam e quais avanços obtiveram. É contraproducente que os instrumentos fiquem “soltos” e resultem em dados avulsos, pois avaliar pressupõe um processo de compreensão e de interpretação, portanto os instrumentos são fundamentais para identificar a progressão que se espera do aprendizado.

Além disso, os registros em sala de aula devem sinalizar as experiências na construção do conhecimento de cada sujeito, e disso parte o pressuposto de que os avanços acontecem de várias maneiras. Por isso, é importante que as narrativas dos professores sejam carregadas de reflexões, com significativas explicações sobre o

desempenho dos alunos, de maneira que o conjunto de registros e anotações forneça detalhes sobre a evolução de cada aluno, assim como de suas fragilidades. Ao mesmo tempo, os educadores devem verificar a evolução de seu próprio trabalho, traçar metas e estratégias para intervir e reconstruir as práticas avaliativas e de ensino (Hoffmann, 2018).

Ao abordar a avaliação formativa e a atuação dos professores, levando em conta o papel das devolutivas, Perrenoud (1984/1999, p. 120) menciona que:

A reflexão sobre a avaliação formativa insiste geralmente sobre a construção de uma representação dos conhecimentos e dos processos sobre a parte de interpretação do observável (Cardinet, 1986a, b). Este é evidentemente um aspecto decisivo. Se o professor não constrói para si uma imagem adequada do que se passa “na cabeça dos alunos”, há pouca chance de sua intervenção ser decisiva na regulação da aprendizagem.

Por meio desses argumentos, entendemos que somente observar e verbalizar de maneira geral não é o suficiente, já que os registros escritos e o cuidado observado na explicitação dos *feedbacks*, especificamente, permitem a criação de referências tanto para que os discentes compreendam seu papel nos processos de construção do conhecimento, percebendo suas próprias manifestações, quanto para que o docente possa reorientar o ensino, ajustando-o às necessidades de seus alunos. As relações que se estabelecem nessa premissa dialógica permitem-nos verificar o trabalho de comunicação, os hábitos e o respeito às normas de trabalho, privilegiando a transparência e a clareza dos aprendizados que foram ou serão consolidados.

As exposições teóricas demonstradas anteriormente nos fazem perceber que o principal papel das avaliações é o de garantir uma boa qualidade no ensino e na aprendizagem. Para que esse êxito se construa, é fundamental que os professores tenham critérios específicos em relação ao público que desejam avaliar e coerência quanto ao que será avaliado, para que possam utilizar diferentes estratégias avaliativas, objetivando compreender todo o percurso de seus alunos.

Na França, existe uma discussão importante que se coloca entre a avaliação somativa e a avaliação formativa, que apresentam particularidades conceituais e ações diferentes nos estabelecimentos escolares. Nesse quadro, destacamos as contribuições de Aylwin (1995, pp. 1-2, tradução própria), que coloca em relevo tais diferenças:

A primeira característica marca uma diferença radical de propósito e, portanto, importância, entre os dois tipos de avaliação. É notório que o propósito da avaliação formativa é ajudar o aluno a se desenvolver com autonomia, enquanto o da avaliação somativa é ajudar a administração a decidir o destino escolar desse aluno. . . . É evidente que a primeira avaliação deve ocupar o

primeiro lugar na formação, sendo a outra avaliação um constrangimento imposto à escola por razões administrativas.

Nesses termos, a avaliação formativa reúne mais elementos e é mais democrática do que a avaliação somativa. Enquanto a primeira se dedica a analisar o máximo de aspectos possível, a segunda se dedica ao que é essencial. Com relação às lacunas na aprendizagem, a formativa procura diagnosticar a origem das falhas, e a somativa, por sua vez, as mede, desconsiderando a investigação e a ênfase no processo, como acompanhado no paradigma da avaliação formativa. As duas formas de avaliação apresentam funções distintas: a avaliação somativa enfatiza o controle e a verificação realizada por meio de um sistema administrativo, já a formativa indica o caminho que se deve percorrer para perceber as dificuldades de cada aluno e ajudá-lo a superar as adversidades. Logo, elas são diferenciadas pela intenção, pois a primeira indica uma classificação, e a segunda uma intervenção necessária para formar e garantir o progresso dos estudantes.

Essas intenções, longe de serem isoladas ou aleatórias, trazem consequências tanto para os procedimentos pedagógicos quanto para a aprendizagem dos alunos, já que existem limites evidentes na abordagem somativa, por esta ser mais fixa e focalizada em medir o conhecimento, e não em entender o desenvolvimento das aprendizagens para, então, realizar os ajustes necessários.

As discussões acerca da avaliação da leitura também têm espaço nos documentos oficiais de orientação,² nos quais é recomendada a utilização da ferramenta Outil de Repérage des Acquis en Lecture (Oura) (Billard et al., 2013). Essa ferramenta é muito difundida nas turmas do CP e concentra importantes aconselhamentos – divididos por época do ano – direcionados aos professores, além da pontuação desejável para cada etapa.

Em setembro, início do período letivo, os professores são orientados a verificar a leitura das letras e se as crianças conseguem reconhecê-las. Em dezembro, além da leitura das letras, pode ser feita a leitura de sílabas. Em março do próximo ano, avançam para a leitura de palavras, e já podem ser entregues textos para avaliar o processo de leitura das crianças. Durante cerca de um minuto, tempo cronometrado, as crianças podem demonstrar o que já conseguem ler, a fluência e a velocidade da leitura.

Os documentos citam a avaliação da fluência separadamente da avaliação da compreensão e, sobre esse último critério, esclarecem que o trabalho pode ser usado para que as crianças: a) deem uma resposta de verdadeiro ou falso acerca

2 Essas orientações, muitas vezes, estão relacionadas ao Éduscol (*Direction Générale de l'Enseignement Scolaire*), que propõe uma série de ferramentas e indicações práticas para o trabalho com os professores. Mesmo sendo diretrizes relacionadas ao Ministério da Educação, não são obrigatórias; a obrigatoriedade se dá no programa escolar, que precisa ser seguido.

de uma afirmação sobre o texto; b) sublinhem os personagens e suas ações em um texto; c) busquem as palavras que aparecem no mesmo campo lexical do texto e produzam uma frase a partir de uma ou duas palavras de um elemento textual. Há, portanto, uma infinidade de orientações sobre a avaliação da compreensão, sendo essas apenas algumas indicações.

Em outra visão, temos as contribuições de Vantourout e Maury (2017), que apresentam um dispositivo de avaliação da leitura a partir de duas dimensões: a decodificação/identificação e a compreensão. O dispositivo foi testado individualmente por 68 crianças em 3 turmas do CP, e, para isso, 3 provas foram elaboradas. O primeiro teste foi baseado na leitura clássica, em voz alta. As crianças deveriam ler um texto curto o mais rápido possível e com o mínimo de erros. Os outros dois testes foram voltados para a compreensão. Assim sendo, a segunda avaliação teve como proposta solicitar que os educandos fossem capazes de reproduzir a história oralmente, demonstrando conhecimento e entendimento do texto. Por último, as crianças deveriam responder a um questionário sobre o texto lido.

Ao realizarem uma análise individual e quantitativa dos resultados, os pesquisadores perceberam que os alunos que obtiveram uma boa pontuação na decodificação tinham um desempenho relativamente insuficiente nas questões de compreensão; segundo a pesquisa, isso dizia respeito “aos estudantes para os quais a velocidade com que se faz a decifração não melhora necessariamente a qualidade da compreensão” (Goigoux & Cèbe, 2013a, p. 9, como citado em Vantourout & Maury, 2017, p. 56, tradução própria). Os resultados também apontaram que, mesmo quando os estudantes liam de maneira lenta, tinham *performances* elevadas na compreensão, o que indicou que a velocidade com que se lê não tem relação direta com o trabalho com a compreensão escrita. Assim, sobre a importância de contemplar a avaliação acerca da compreensão, descrevem os autores:

Com efeito, parece que, ao privar-se desta avaliação, corre-se um duplo risco: com os alunos . . . , ou seja, os estudantes para os quais uma relativa facilidade na decodificação pode esconder dificuldades de compreensão (ver Yuil & Oakhill, 1991), e o risco de criar “falsos positivos”, de imaginar, por uma espécie de efeito halo, alunos que, apesar de baixo desempenho na decodificação, demonstram alto desempenho na compreensão. (Vantourout & Maury, 2017, p. 57, tradução própria).

Diante dessas considerações, a proposta avaliativa dos estudiosos defende uma integração entre a prática da leitura e a percepção e a análise da avaliação pelos professores. Além disso, os autores advogam por uma variedade de textos que podem ser utilizados em sala de aula, não só para que os alunos desenvolvam competências relacionadas à compreensão e à interpretação, mas também porque uma

diversidade de materiais avaliativos pode fornecer contribuições importantes para a compreensão do estado de leitura dos alunos.

Do mesmo modo, é importante que os professores levem em conta que lidam com sujeitos diversos, que a heterogeneidade faz parte da sala de aula e, acima de tudo, que a avaliação pressupõe a formação do sujeito, e não sua classificação por espontaneamente apresentar um ritmo distinto de aprendizagem e de conhecimento. De acordo com os pressupostos de Leal et al. (2018), quando se menciona a questão cultural e social das crianças, vem à tona um dos três tipos de heterogeneidade mais recorrentes no cenário escolar. Outro ponto relativo à heterogeneidade na educação se refere às crianças com deficiência, que precisam de profissionais e cuidados específicos que atendam às suas necessidades.

Um terceiro bloco sobre a heterogeneidade diz respeito à diversidade de conhecimentos, marcada pelas diferenças individuais, pelas trajetórias de vida e pelos níveis de conhecimento, que não são sempre os mesmos, ainda que as crianças estejam na mesma faixa etária, inseridas na mesma turma e aprendendo de modo simultâneo. Isso ocorre porque nenhuma criança é cópia da outra; todas têm sua maneira particular de construir conhecimento, e as heterogeneidades no campo social influenciam essa construção.

É por isso que, no estudo da heterogeneidade de conhecimento, precisamos analisar com cuidado e atenção o espaço escolar e a sala de aula, para que possamos perceber os elementos menos visíveis que a ocasionam. Leal et al. (2018, p. 18) argumentam que:

... é necessário que, além de buscarmos estratégias didáticas para lidar com a heterogeneidade quanto aos níveis de conhecimento, aprofundemos as reflexões sobre currículo, desnaturalizando a ideia de que a escolha dos conteúdos escolares é neutra e não influenciada pelas diferenças entre grupos sociais (os saberes valorizados são os que circulam em determinados grupos sociais e não em outros, por exemplo). É preciso também, ao tratar sobre tal tipo de heterogeneidade, reconhecer que aspectos socioafetivos estão imbricados com os aspectos cognitivos e que na escola, como em outros espaços sociais, determinados grupos sociais são mais acolhidos que outros.

Com isso, o professor deve ser sensível à diversidade e trabalhar com estratégias didáticas específicas, o que não significa dizer que toda criança precisa ter sempre um atendimento individualizado ou que, para cada criança, deva existir uma ação diferente. Entretanto o próprio ambiente da sala de aula, as diferenças e a diversidade podem gerar um ambiente de troca de experiências e de conhecimento por meio da colaboração. Dessa forma, lidar com as diferenças existentes em sala de aula, em um primeiro momento, pode parecer um desafio, mas essas mesmas

diferenças são capazes de se revelar o ponto-chave da prática docente, possibilitando a garantia de ricas experiências nesse ambiente.

De início, o professor precisa entender que o fenômeno da heterogeneidade de conhecimento pode dialogar com outros fenômenos e, a partir disso, criar estratégias didáticas que atendam os alunos em sua plena complexidade. Portanto acreditamos que o tratamento da heterogeneidade, especialmente no que tange à avaliação, deve promover a construção e a continuidade dos saberes da criança, de modo a respeitar seu ritmo e seus níveis de aprendizado.

Nesse caso, defendemos que os conhecimentos que a criança constrói fora da escola e os que ela constrói dentro da sala de aula precisam estar interligados, e que esse ambiente educacional precisa ser crítico, acolhedor e promover uma interação sem julgamentos ou preconceitos relacionados às histórias dos sujeitos envolvidos.

Entendendo esse olhar sensível para a heterogeneidade, que é tão importante, apresentaremos, a seguir, a prática avaliativa de uma educadora francesa e os instrumentos que subsidiaram uma avaliação integradora.

CONTEXTUALIZANDO O LOCAL E A PARTICIPANTE DA PESQUISA

A escola em Lyon está situada no bairro Mermoz Pinel e atende cerca de 223 alunos dessa região, de acordo com os dados fornecidos pela diretora. É uma instituição de construção ampla e bem localizada, caracterizada como escola ZEP, isto é, de comunidade com muitos imigrantes e nível socioeconômico diverso. A participação dos responsáveis é variada; ao longo do ano, a escola procura promover encontros com os pais para que eles possam tomar conhecimento do comportamento e das aprendizagens de seus filhos na instituição.

Com o objetivo de melhorar a qualidade e democratizar o funcionamento do sistema educativo francês, o ministro da educação Alain Savary criou a política da ZEP, em julho de 1981. Desde a sua criação, o conceito de área vulnerável se modificou bastante. Durante muito tempo, o critério primordial para defini-la centralizava-se nas famílias e nos alunos que não eram francófonos, mas atualmente os critérios se relacionam mais diretamente com as características sociais dessas famílias, como as suas profissões e os seus níveis de escolaridade.

Ademais, nessa política são consideradas as características socioeconômicas dos estudantes a partir de um viés compensatório, para reduzir as desigualdades na aprendizagem, e nas turmas em que ocorre esse ensino há menos alunos do que nas salas regulares, o que favorece um ensino diferenciado e específico, tendo em conta as necessidades das crianças.

Em se tratando das situações de sala de aula entre as crianças de áreas desfavorecidas e as crianças de áreas privilegiadas, Carraud (2005, p. 1, tradução própria) esclarece que:

Muitas pesquisas têm sido realizadas com base em observações e análises de situações de sala de aula, com foco nos processos que tornam os alunos da classe trabalhadora “vítimas privilegiadas do fracasso e das desigualdades educacionais”. Elas mostram que crianças de origens desfavorecidas usam os mesmos processos cognitivos para aprender que crianças favorecidas. Mas a escola exige conhecimentos invisíveis específicos da aprendizagem escolar. A escola não ensina muito desse conhecimento que as crianças desfavorecidas devem, muitas vezes, descobrir e construir por conta própria, quando as crianças favorecidas podem fazer em seu ambiente familiar.

A partir desses apontamentos, compreende-se que os alunos são desigualmente preparados por meio de suas experiências familiares e por meio dos processos de socialização escolar, que consideram conhecimentos legitimados pela instituição, mas que ainda não fazem parte do campo de aprendizado das crianças socialmente desfavorecidas. O que acontece, muitas vezes, é que a escola e os seus agentes pressupõem que as crianças já construíram certos conhecimentos em relação à língua e a seus comportamentos, mas, em alguns casos, eles ainda não foram consolidados, seja pela barreira linguística que acontece no seio familiar, pelos pais e/ou parentes que não falam francês, seja pelo comportamento de dependência de um adulto, o que se verifica fortemente nessas zonas, contrariamente às áreas de zona regular (Carraud, 2005). Por isso, é fundamental que os professores possam realizar ajustes didáticos que beneficiem os estudantes, levando em conta o meio social do qual advêm e possibilitando atividades que façam sentido e despertem a motivação no processo de aprendizagem.

No que concerne à estrutura da instituição, a escola contempla a etapa *maternelle*, *CP* e *le cours élémentaire première année (CE1)*, bem como a *classe multiâge*, atendendo crianças em diferentes níveis e idades; há banheiros específicos para crianças, separados dos adultos, sala de material e de reserva de material, sala de professores, sala da diretora, sala de reunião, sala de artes visuais, sala de informática e enfermaria.

A etapa de ensino foco desta pesquisa foi a *l'école élémentaire*, e, no que se refere à turma escolhida, demos preferência ao *CP*, turma correspondente à etapa de alfabetização no Brasil. A *l'école élémentaire* recebe crianças em idade escolar de 6 a 11 anos e compreende dois ciclos: o ciclo 2, ou ciclo das aprendizagens fundamentais, composto de *CP*, *le cours élémentaire première année (CE1)* e *le cours deuxième année (CE2)*; e o ciclo 3, ou ciclo de consolidação, constituído por *le cours moyen première année (CM1)* e *le cours moyen deuxième année (CM2)*. Dando continuidade, os estudantes ingressam no *collège*. Nessa etapa, o domínio da língua francesa e as aprendizagens em matemática são pré-requisito para que os alunos prossigam

nos estudos formais. As classes apresentam uma contagem regressiva: 6^{ème}, 5^{ème}, 4^{ème} e 3^{ème}. Finalizando, assim, a etapa do *collège*.

A docente da escola de Lyon nos informou que sua formação de base é em Biologia; ela tem licença nessa área e se especializou em mediação científica para trabalhar em museus e atividades científicas com crianças. Segundo a professora, sua formação não foi linear por diversas razões pessoais, mas conseguiu validar o seu mestrado – *métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation* (MEEF) – quando defendeu seu memorial.

Depois de validar seu estágio, por um ano ela foi professora substituta em outra instituição, fato que lhe permitiu trabalhar em diversas classes da escola, pois, sempre que os professores faltavam, ela os substituí. O passo seguinte na sua formação foi pedir o que no Brasil se chama de “progressão”, para que pudesse se estabilizar em uma instituição; foi na escola onde realizamos a pesquisa que a docente se estabeleceu. Nessa escola, a sua preferência foi por começar em uma turma do CP; posteriormente, ela seguiu os alunos do CP até o CE1. Na época da pesquisa, a professora trabalhava novamente com uma classe do CP, o que totalizava quatro anos de experiência docente.

A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E SUA CONSTRUÇÃO NO COTIDIANO ESCOLAR: O ATENDIMENTO VOLTADO PARA A HETEROGENEIDADE

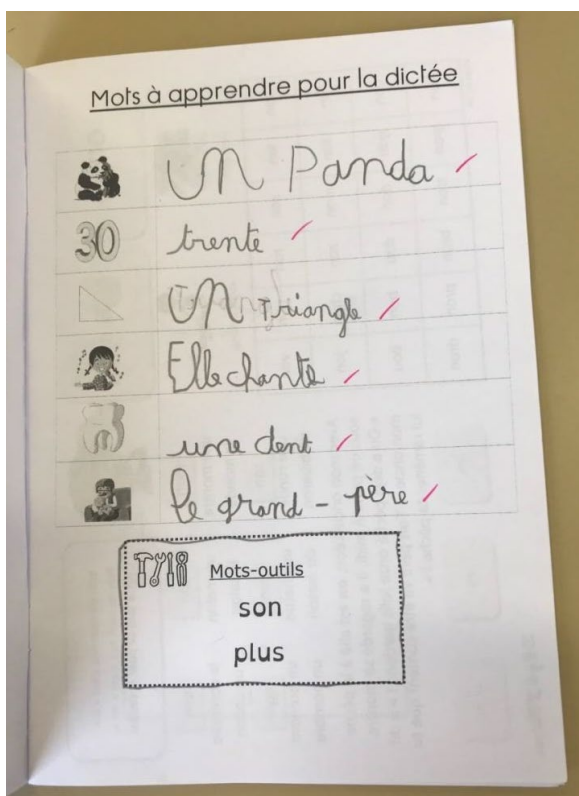
O trabalho com a heterogeneidade se configurou como uma ação recorrente na prática da professora de Lyon, de modo que a observação cotidiana das atividades propostas a ajudava a perceber não somente os diferentes conhecimentos que as crianças apresentavam, mas também a diversidade de atividades que podia contemplar a turma. A esse respeito podemos mencionar, inicialmente, o relato do ocorrido no dia 11/1/2022, quando a professora realizou o ditado com as crianças e explicou que nem todas precisavam escrever da mesma forma:

As crianças foram recebidas na escola às 8h20, e a professora esperou até às 8h35 para que elas se organizassem na sala de aula. A partir desse momento, começou uma reunião com as crianças e a professora organizadas em círculo, em uma parte específica da sala, onde todos puderam se sentar e, com o uso de um quadro branco, a professora apresentou a rotina para os estudantes. Ela conversou com a turma sobre as atividades que iriam desenvolver no dia, explicou quem seriam os responsáveis por escrever a data e, ainda, quem iria distribuir o material na sala. Após essa reunião inicial, a professora pediu que eles se sentassem em suas cadeiras para então começarem as atividades. Nesse dia, um início de semana, a docente estava trabalhando as sílabas “en” e “an”; as crianças foram ensinadas sobre os sons que essas sílabas emitem e também sobre as palavras a eles relacionadas. Sendo

assim, a atividade proposta se conectava com o que era trabalhado. A professora explicou que o som era o mesmo, mas que a escrita era diferente e que, a partir das imagens, eles deveriam escrever o nome de cada figura [seria um ditado mudo]. Antes de dar início ao ditado, ela expôs as imagens no quadro e disse o nome de cada uma. Depois, continuou: “A gente vai fazer o ditado, mas nem todo mundo precisa fazer a letra cursiva, tá certo? Alguns de vocês já podem tentar fazer, mas eu vou dizer o nome de quem vai fazer a letra cursiva e de quem vai utilizar a letra maiúscula”.

Esse exemplo ilustra como a professora conhecia seus alunos e sabia bem quem poderia ou não desenvolver a tarefa de determinada maneira, o que não significa dizer que a docente quis limitar a capacidade das crianças ao realizá-la, mas revela uma tomada de decisão importante, já que a letra cursiva gera mais dificuldades para algumas crianças. Reconhecendo isso, ela optou pela divisão dos estudantes na realização da atividade (as figuras 1 e 2 mostram a mesma atividade realizada de maneiras diferentes).

FIGURA 1
Caderno das lições de francês



Fonte: Material da pesquisa.

TRADUÇÃO

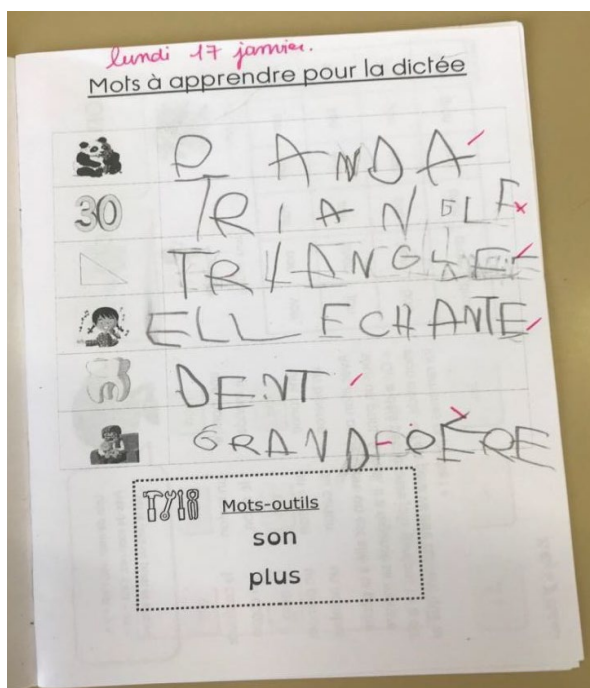
Palavras para aprender através do ditado

- um panda
- trinta
- um triângulo
- ela canta
- um dente
- o avô

Palavras de conexão

- seu
- mais

FIGURA 2
Caderno das lições de francês



Fonte: Material da pesquisa.

TRADUÇÃO	
Palavras para aprender através do ditado	
■	panda
■	triângulo
■	triângulo
■	ela canta
■	dente
■	avô
Palavras de conexão	
■	seu
■	mais

Em outro momento, observamos um trabalho mais individualizado da professora com um aluno em específico. Nas palavras dela, o aluno apresentava dificuldades em relação à aprendizagem da língua francesa, e o comportamento dele às vezes “se parecia com o de um bebê”, de modo que, em diversos momentos, registramos ações pedagógicas diferenciadas na leitura, com a utilização de letras móveis, por exemplo, por meio das quais a professora pedia que o aluno lesse para então verificar seu desempenho. Na escrita, esse trabalho prosseguia com atividades diversificadas. Apresentamos, a seguir, os relatos de mais algumas ações pedagógicas observadas.

A primeira situação que aqui destacamos é a do dia 9/11/2021, com a atividade de leitura. Nesse dia, a educadora trabalhava com os alunos a letra “J”, e seguia com as atividades relacionadas a ela. Então, as atividades eram iniciadas sempre com o ritual de acolhida, que acontecia entre 8h35 e 9h, que compreendia um momento de conversa sobre o dia, sobre a rotina, que preparava os alunos para a jornada na escola. A atividade inicial foi a de leitura por meio de um caderno com atividades xerocadas, chamado “fichier de lecture”. Boa parte das crianças trabalhava com esse material, mas, como explicado, a professora fez um trabalho diferente com um dos alunos, e é essa a atividade que iremos destacar aqui. Em determinado momento, ela explicou: “Nós vamos fazer um trabalho diferente, tá certo? Pegue lá naquela caixa um bichinho que eu vou explicar o que você precisa fazer”. Quando o aluno pega o bonequinho roxo [conforme aparece na Figura 3], ela diz as seguintes palavras: “Então, observe essas letrinhas aqui que a gente está

trabalhando, observe essas sílabas, nós vamos ler juntos primeiro. Que letra é essa [apontando para a letra 'J']? E essa aqui [apontando para a letra 'A']?”. Enquanto o aluno responde, a professora ajuda, para que ele consiga ler a família do “J”. Eles leram juntos as sílabas e depois ela explicou o seguinte: “Agora você vai fazer a leitura sozinho, tá certo? Você vai ler as sílabas e, à medida que você for avançando na leitura, você vai andando com o cavalinho roxo para você perceber o que você já leu e o quanto você avançou. Pode ir com calma, vá no seu tempo”, e a criança desenvolveu a atividade seguindo o comando da professora.

FIGURA 3
Atividade com letras móveis



Fonte: Material da pesquisa.

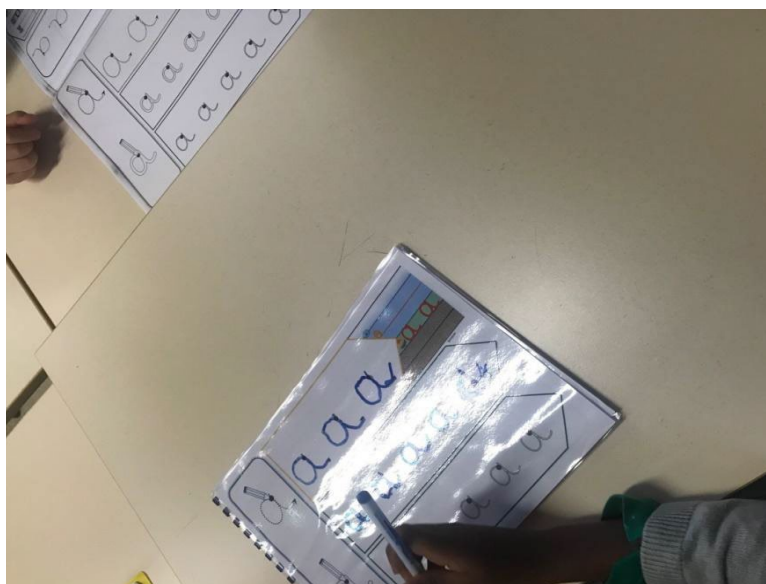
No dia 12/11/2021, a partir do desenvolvimento da atividade de escrita em sala de aula, destacamos o seguinte relato:

A professora iniciou a rotina às 8h23 com a acolhida, com as crianças sendo recebidas em sua sala. Depois, às 8h36, todos se reuniram, e a professora começou perguntando sobre o dia em que eles estavam, o dia e a data daquele momento. Alguns alunos levantaram a mão, e ela escolheu uma criança para responder. Em seguida, questionou a data do dia anterior e novamente escolheu uma criança para dar a resposta. Uma nova criança foi solicitada para responder a data seguinte, e, assim, três estudantes participaram do momento. Após isso, a professora apresentou no quadro o que na cultura francesa chamam de “mots-outils”, que, sem uma tradução literal, corresponde em português às “palavras de conexão”; essas palavras são assim chamadas por serem muito utilizadas para estruturar as frases e para conectar as informações que se pretende apresentar.

Nessa aula, as palavras trabalhadas foram: un, une, des, pour, le, la, elle, il est [um, uma, uns/umas, para, o, a, ela, ele é/ele está]. O desenvolvimento da

atividade se deu com as letras dessas palavras embaralhadas no quadro, para que os estudantes pudessem organizá-las e depois fazer a leitura delas. Para participar, as crianças deveriam levantar a mão, indicando interesse. Mesmo que uma criança, depois de ter solicitado a ida até o quadro, não conseguisse acertar, a professora não mandava a criança de volta para o seu lugar, mas solicitava que outros colegas a ajudassem. Nesse sentido, uma criança por vez ia até o quadro, organizava a palavra e depois lia as “mots-outils”. Oito crianças participaram dessa atividade. Na sequência da acolhida, às 9h07, a professora pediu que os estudantes se organizassem em suas cadeiras e deu início à atividade de escrita [conforme Figura 4, o aluno fez uma atividade de escrita cobrindo a letra cursiva, mas outras crianças fizeram atividades com cópias de sílabas e pequenas frases no caderno, sem a necessidade do pontilhado]. Quanto ao momento do direcionamento da atividade, apresentamos a fala da docente: “Preste atenção a essa atividade. Olhe para a letra que você vai escrever... Que letra é essa?”. “A”, respondeu o aluno. “Então, agora você vai escrever. Observe a letra e o movimento que você vai fazer com o lápis; a gente não pode cobrir de qualquer jeito, precisa observar o sentido do lápis. A gente faz uma bolinha e depois puxa o tracinho, que é necessário para a letra dar a mão para as outras letrinhas. Faça a atividade com atenção!” Com essas indicações, o aluno fez a atividade proposta.

FIGURA 4
Atividade de cobrir letra



Fonte: Material da pesquisa.

À luz desses apontamentos, percebemos que, no início das nossas observações, nos meses de outubro e novembro de 2021, foram trabalhadas diariamente ativi-

dades diferentes de leitura e de escrita. Elas eram desenvolvidas a partir de um mesmo conhecimento, mas sem a separação de grupos. Nas duas primeiras imagens apresentadas adiante, é possível observar as diferentes proposições para a atividade de leitura no CP, de modo que a primeira é referente à leitura de frases, em que os alunos deveriam colocar a imagem correspondente a cada uma delas (Figura 5), e a segunda indica não só o trabalho com a leitura e com as colagens, mas também com a leitura de texto e de questões sobre ele (Figura 6). Destaca-se, nesse momento, o trabalho com os sons “on” e “om”. A professora nos explicou que os textos propostos pertenciam ao manual *Pilots*, adotado na escola, mas que, as perguntas propostas para cada texto, ela mesma havia elaborado.

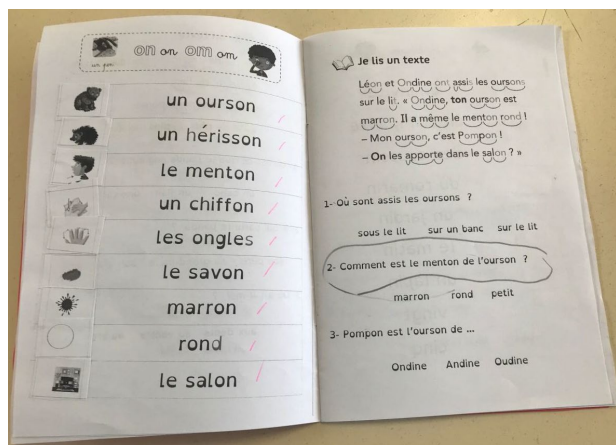
FIGURA 5
Atividade no caderno de leitura



TRADUÇÃO	
(en/an)	(on/om)
■ ela canta	■ um ursinho
■ um envelope	■ um ouriço
■ o avô	■ o queixo
■ ele engoliu	■ um pano
■ um triângulo	■ as unhas
■ um panda	■ o sabão
■ trinta	■ marrom
■ luvas	■ redondo
■ um dente	■ o salão

Fonte: Material da pesquisa.

FIGURA 6
Atividade no caderno de leitura



TRADUÇÃO	
(on/om)	Eu leio um texto
■ um ursinho	Léon e Ondine sentaram os ursinhos sobre a cama.
■ um ouriço	“Ondine, teu ursinho é marrom. Ele tem mesmo o queixo redondo!”
■ o queixo	– Meu ursinho é o Pompon!
■ um pano	– A gente os traz até o salão/sala de estar?”
■ as unhas	1 – Onde estão sentados os ursos?
■ o sabão	embaixo da cama sobre um banco sobre a cama
■ marrom	2 – Como é o queixo do ursinho?
■ redondo	marrom redondo pequeno
■ o salão	3 – Pompon é o ursinho de...
	Ondine Andine Oudine

Fonte: Material da pesquisa.

Em relação às atividades de escrita, a primeira indica o trabalho com a letra “j” e sua família silábica a partir da organização das sílabas, e depois a escrita das palavras no espaço ao lado (Figura 7). A segunda atividade enfatiza a escrita das palavras de acordo com as imagens, e nela também é possível observar um espaço para a escrita dos pronomes indefinidos e dos pronomes “il” (ele) e “elle” (ela), além de um espaço para a produção de frases de acordo com as imagens (Figura 8).

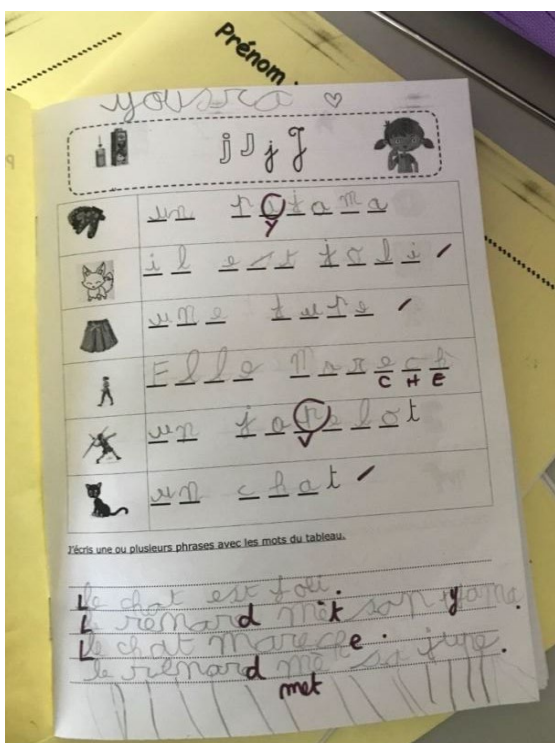
FIGURA 7
Atividade no caderno de escrita



TRADUÇÃO	
Eu coloco as sílabas na ordem.	Eu escrevo a palavra.
■ pi ja ma	■ pijama
■ sai a	■ saia
■ ela an da	■ ela anda
■ dar do	■ dardo

Fonte: Material da pesquisa.

FIGURA 8
Atividade no caderno de escrita



TRADUÇÃO
■ um pijama
■ ele é bonito
■ uma saia
■ ela anda
■ um dardo
■ um gato
Escreva uma ou várias frases com as palavras do quadro.
- O gato é bonito.
- A raposa coloca seu pijama.
- O gato anda.
- a raposa coloca sua saia.

Fonte: Material da pesquisa.

Em seguida, percebemos uma nova abordagem pedagógica nas atividades diárias, que foi a separação da turma em grupos. Cada grupo iniciava os chamados *ateliers*³ com atividades diferentes, mas com a mesma atividade para os membros do grupo, e, de dez em dez minutos, eles trocavam as atividades para que todos tivessem acesso a todas elas. Percebemos, assim, que a educadora pretendia que seus alunos fossem mais autônomos. Ela nos relatou que mudou a sua metodologia, pois queria que os alunos conversassem mais entre si e que suas dúvidas fossem esclarecidas por seus pares.

Os quadrados em preto, azul e vermelho indicavam os nomes das crianças e, abaixo, o caderno que cada grupo deveria trabalhar (Figura 9). Ainda sobre esse período, observamos um fato interessante em relação à criação dos grupos nos *ateliers*. A professora elegeu alguns “líderes”, isto é, crianças que estavam com o seu desempenho bem avançado e que seriam capazes de ajudar outras em atividades mais difíceis. Ela explicou que isso é muito importante, pois, enquanto as crianças se ajudam, ela pode observar mais diretamente o trabalho de outras que precisam de um auxílio maior. Além do mais, destacou que as crianças que encabeçam os grupos já são capazes de ler textos da turma seguinte e que nos *ateliers* ela pode perceber o quanto elas já conseguem ler mais rapidamente e concluir o que é proposto. Por isso, sugeriu também que, quando essas crianças terminassem as tarefas de classe, auxiliassem os colegas e realizassem anotações no caderno do escritor, para não ficarem ociosas.

FIGURA 9
Organização dos *ateliers* de leitura e escrita

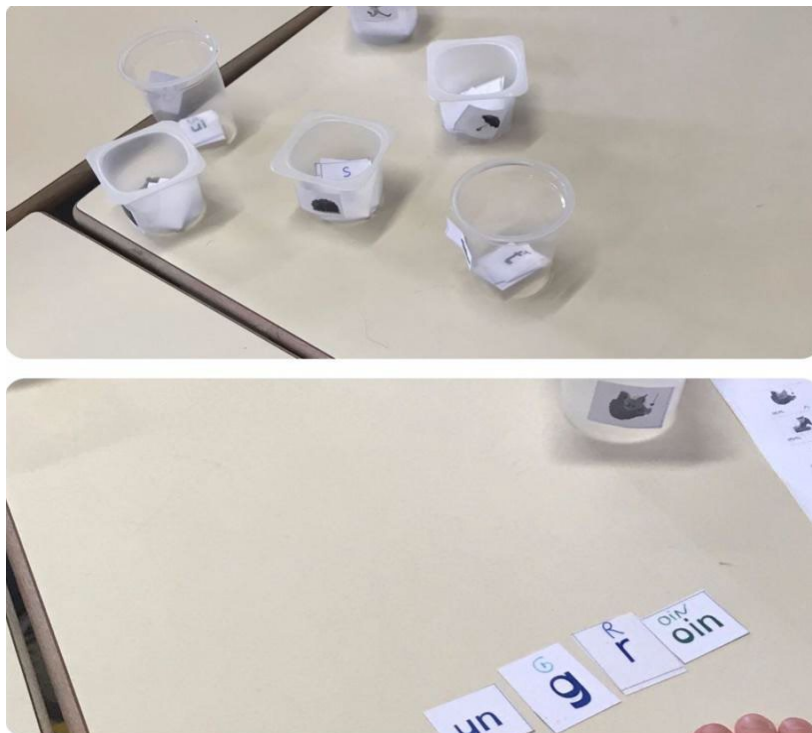


Fonte: Material da pesquisa.

- 3 A prática dos *ateliers* está relacionada com um trabalho colaborativo em torno de um mediador, um educador que constrói um objeto de conhecimento nas esferas individual e coletiva por meio da interação.

Em outra linha, percebemos que os alunos que apresentavam mais dificuldades eram desafiados a realizar as mesmas atividades, mas nem sempre conseguiam. É por isso que a professora entregava outras ferramentas e trabalhava diretamente com eles, pois, além do auxílio dos próprios colegas, a sua intervenção se fazia necessária. Entre os materiais que destacamos aqui, há o trabalho com as letras móveis (*étiquettes*), que os estudantes utilizavam principalmente na escrita para saberem o que deveriam escrever (Figura 10), e com o cartão de letras (*cartons lettres*), com os sons dos fonemas, os gestos dos sons e as cores, que ajudavam as crianças a se lembrarem dos sons (Figura 11). Na Figura 10, é possível notar que, além da letra móvel, a professora escreveu a letra maiúscula para facilitar a identificação da palavra por parte das crianças, já que algumas delas escreviam apenas com esse tipo de letra.

FIGURA 10
Letras móveis (*étiquettes*)



Fonte: Material da pesquisa.

FIGURA 11
Cartão de letras (cartons lettres)



Fonte: Material da pesquisa.

Esse trabalho foi importante porque, mesmo ofertando as mesmas atividades, a professora observou as peculiaridades das crianças e utilizou outras ferramentas para tornar possível a realização de tarefas iguais.

Diante do exposto, com as atividades de leitura e de escrita vivenciadas durante as aulas, a professora conseguia fazer diferentes observações ao longo do ano, pois, à medida que as crianças avançavam, novas competências podiam ser avaliadas. No início do ano, a educadora começou a observar se as crianças reconheciam as letras, para verificar se algo não havia sido trabalhado anteriormente, para então realizar uma nova abordagem no CP. Também observou se os educandos conseguiam perceber o som das letras, e, quando o trabalho com as sílabas começava, era indispensável saber se eles conseguiam fazer combinações como L + A = LA. Dando continuidade, ela observou se os estudantes conseguiam ler palavras com mais combinações de sílabas, se eram capazes de reter informações na cabeça ou se eles se perdiam no momento da leitura, pois, em alguns casos, os alunos conseguiam fazer a associação correta de cada sílaba, mas se atrapalhavam ao ler a palavra inteira.

É por isso que, em algumas atividades, as palavras eram separadas por grupos de cores, para que as crianças com maiores dificuldades pudessem ler as sílabas e, posteriormente, conseguissem ler as palavras sem se sentirem sobrecarregadas

com as informações. Quando a professora percebia um avanço maior por parte das crianças em relação às atividades de leitura, procurava desafiar os discentes com textos de níveis mais elevados, posto que já era reconhecido um domínio nessa prática, e também para que pudessem continuar avançando. Foi o que observamos com duas crianças que, mesmo no CP, já liam pequenos textos da turma seguinte (CE1), ainda que com intervenção da educadora. Por outro lado, quando se fazia necessário, a docente utilizava textos da turma anterior; tudo dependia dos ajustes a serem realizados a partir do desenvolvimento de cada criança.

Quanto à escrita, a docente relatou algumas dificuldades entre as crianças para escrever o que era verbalizado, já que passar da oralidade para a escrita é sempre muito complicado, em sua opinião, posto que, entre os estudantes, mesmo aqueles que conseguiam ler com facilidade tinham problemas na hora de escrever, seja por omitir vogais, seja por escrever com marcas de oralidade, o que nem sempre corresponde à forma correta da escrita gramatical. É o que observamos, por exemplo, na palavra “gentil”, cuja pronúncia em francês é “jonti” e, por isso, algumas crianças escreviam com “o”, sendo que a forma correta é como no português, com “e”. Por causa disso, muitas vezes o trabalho era pautado na segmentação das palavras e na observação da letra que estava faltando; era preciso recuperar as letras retiradas das composições das palavras, reescrevê-las e observar se a escrita estava gramaticalmente correta.

No que diz respeito às atividades de cópia propostas, a professora observava se as crianças conseguiam pegar no lápis corretamente, se traçavam a letra como no modelo, se tinham cuidado na execução da escrita e se respeitavam as formas das letras que eram copiadas. Aliado a esse cuidado no traçado, observava se as crianças conseguiam ter a atenção devida na hora de escrever, se elas conseguiam se lembrar da forma correta das letras, se traçavam corretamente ou se se esqueciam desse traçado. Dessa forma, sobre as diferentes atividades propostas em sala de aula, a docente nos deu a seguinte resposta:

As diferentes atividades são feitas para que se saiba o que cada um é capaz de fazer. Se eu utilizo uma só atividade, o problema será que alguns terminarão muito rápido, pois será muito fácil, enquanto outros não terão sucesso na resolução, e, portanto, colocar o aluno para fazer uma atividade em um nível no qual ele não é capaz de ter sucesso será desencorajador para a criança. No nível de leitura, por exemplo, é muito frustrante, porque é longo, é difícil, e os estudantes não vão conseguir acessar ainda a leitura de pequenos textos que poderiam dar desejo de ler. É por isso que, logo no início da leitura, e ainda mais para os alunos que apresentam dificuldades, o trabalho é mais direcionado e específico a cada nível de leitura antes, para que depois, finalmente, eles possam acessar pequenos textos que

lhes deem prazer em ler. Portanto variar as atividades permite fazer os estudantes progredirem do lugar em que eles estão, do nível de cada um, pois, de toda forma, quando a criança não se sente capaz, ela pode se enfurecer, e eu nem sempre posso estar envolvida com todos. A ideia é que os estudantes possam fazer as atividades sozinhos; é por isso que eu utilizo recursos para facilitar essa autonomia e, mesmo quando as atividades de leitura são as mesmas, existe uma divisão no nível de sílabas, palavras ou frases relacionadas ao que cada aluno consegue fazer. É preciso começar sempre por alguma coisa mais simples, e depois ele vai progredindo, porém o risco de fazer dessa forma é de não fazer o aluno evoluir, então é necessário ter muita atenção para saber se os alunos estão realmente evoluindo e depois propor atividades que os desafiem.

Por essas razões é que, para a professora, não fazia sentido o uso de um único manual a ser seguido por todas as crianças, pois, entendendo a heterogeneidade de conhecimentos, via esse recurso como limitado pedagogicamente. Ela explicou que eles são úteis, mas pouco eficientes para as crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem. Seu principal uso era para orientar a progressão das aprendizagens das crianças, ou seja, o que a docente deveria ensinar em cada período.

Em suas palavras, em sua turma havia dificuldades de diferentes níveis, e por isso era preciso criar ferramentas suplementares. Assim, ela preferia variar o uso; para alguns, ela indicava os livros, para outros, não, adaptando sua metodologia em função do nível dos alunos.

A professora reiterou que, no final das contas, não utilizava o manual, que até gostaria de utilizá-lo mais vezes, contudo, naquele momento, ela não conseguia, porque os textos propostos no manual requeriam que os alunos já tivessem uma autonomia de leitura e uma compreensão para responder às questões propostas. Mas, ao final, à medida que ela pudesse observar as crianças avançando, poderia indicar mais a leitura dos textos, o que ainda não era possível, porque ela precisava fazer um trabalho complementar de leitura com eles e depois ajudá-los a responder às perguntas.

No que concerne à utilização dos *ateliers* de leitura e escrita em sua turma, a professora explicou que não havia uma teoria específica por trás dessa ferramenta, que se justifica mais por uma questão prática do que teórica, já que é uma metodologia bastante utilizada nas classes de maternal, sendo muito produtiva por permitir utilizar e propor diferentes atividades para as crianças. Dessa forma, havia estudantes bem pequenos no CP que realizavam essas atividades que exigiam concentração e movimento, visto que eles podiam fazer diferentes tarefas e se movimentar pela sala, além de poderem fazer pequenas pausas. Eles andavam, se mexiam e mudavam de atividade. Com essa ferramenta, era possível realizar tarefas curtas e

específicas que os mantinham ocupados o tempo todo. O problema, segundo a docente, é que, com a mesma atividade, com todos fazendo juntos, algumas crianças participavam mais que outras. Porém suprimir totalmente as atividades coletivas também seria ruim, porque era preciso criar momentos em que alguns estivessem lendo e outros estivessem escrevendo, já que, para ela, “*é pela fusão que eles vão aprendendo*”. Portanto a educadora esclareceu a importância de fazer esses *ateliers* em sua sala, para que fosse possível observar tanto a leitura quanto a escrita e, depois, adaptar as atividades de acordo com o desenvolvimento das crianças.

No que diz respeito à escolha dos grupos para realizar os *ateliers* de leitura, a docente explicou que, no começo, fazia grupos homogêneos, sem muita diferenciação entre os alunos, pois variava unicamente as atividades, mas que, à medida que o tempo foi passando, pôde perceber que algumas crianças avançavam mais rapidamente, enquanto outras tinham um ritmo mais lento. Foi a partir disso que ela preferiu fazer grupos heterogêneos, com crianças em diferentes ritmos de aprendizagem trabalhando juntas para que, quando uma terminasse a tarefa, ajudasse a que estava com dificuldade, e assim todos poderiam aprender melhor. Ademais, as escolhas também eram feitas a partir das afinidades de comportamento entre os estudantes, pois, se ela colocasse dois alunos que não trabalhassem bem juntos, isso prejudicaria a atividade, portanto ela sabia quem poderia e quem não poderia trabalhar conjuntamente.

O encaminhamento da docente ao trabalhar com atividades diferenciadas foi um dos pontos mais relevantes nesse contexto de ensino, uma vez que era de conhecimento da professora a necessidade de variar o que era proposto em sala de aula, entendendo que atividades iguais pressupõem ritmos diferentes, e que os alunos não apresentam, todos, os mesmos conhecimentos. Da mesma forma, se as avaliações são precisamente feitas pelas observações durante as atividades diárias, é fundamental que esse tipo de diversidade se estenda às práticas avaliativas, já que ritmos diversos de aprendizagem geram respostas diferentes ao que se avalia.

Diante disso, verificamos, ao longo de nossas observações, que a professora variou a sua maneira de ensinar a partir dos resultados das observações e das avaliações que eram feitas diariamente. Sempre houve, desde o início, uma preocupação em entender a diversidade de aprendizagens e em ajustar as atividades aos conhecimentos de seus alunos. Como ela própria pontuou em sua fala, é um desafio diversificar as atividades sem limitar o desenvolvimento da criança. É necessário ter sempre um olhar aguçado, para que as atividades diferenciadas proponham desafios distintos e colaborem para a progressão das aprendizagens.

O atendimento à heterogeneidade se destaca pelas atividades criadas pela professora e por ela saber que o manual não daria conta da diversidade de saberes que circulam na sala de aula. Além disso, importa observar os materiais de apoio

que a professora elaborou – como as letras móveis e o cartão de letras – pensando em facilitar o desenvolvimento das crianças, para que elas pudessem refletir sobre as tarefas propostas e utilizar recursos que as ajudassem a atingir os objetivos aventados de maneira mais autônoma, sem o auxílio exclusivo de sua parte. Até porque, nas palavras de Hoffmann (2018, p. 89):

Não há como se observar todos os alunos, todo o tempo e em todas as situações planejadas. O olhar avaliativo percorre o contexto e absorve a multiplicidade desse cenário, os vários momentos de aprendizagem do grupo. O importante é observar os alunos e refletir sobre como orientá-los na sucessão de etapas que constituem a dinâmica de sua aprendizagem.

Portanto a construção do conhecimento é muito singular, e a mobilização docente para mediar esses diferentes percursos se fundamenta na oportunidade de criar um ambiente interativo e provocativo, adequando as atividades às possibilidades de cada um, pois não se pode considerar que todas as atividades surtirão o mesmo efeito em todas as crianças. Logo, entender essa individualidade significa não um olhar exclusivo sobre cada criança a todo momento, mas de que forma, por meio das interações e das atividades propostas, pode-se assegurar o interesse dos alunos em aprender cada qual em seu ritmo, priorizando sempre os avanços. É importante frisar que o trabalho com grupos desenvolvido pela professora, na interação e na troca entre os pares, fez com que um impulsionasse o processo do outro por meio dos diferentes conhecimentos que tinham. Assim, concordamos com Perrenoud (1984/1999, p. 148) que a organização da turma e a mobilização dos grupos implicam uma avaliação formativa:

Uma avaliação somente é formativa se desemboca em uma forma ou outra de regulação da ação pedagógica ou das aprendizagens. No caso mais elementar, ter-se-á, pelo menos, uma modificação do ritmo, do nível global ou do método de ensino para o conjunto de uma turma. O professor que constata que uma noção não foi entendida, que suas instruções não são compreendidas ou que os métodos de trabalho e as atitudes que exige estão ausentes, retomará o problema em sua base, renunciará a certos objetivos de desenvolvimento para retrabalhar os fundamentos, modificará seu planejamento didático, etc.

Como se pode depreender, as ações da professora se modificaram com base nos próprios resultados obtidos com as avaliações e nas formas de aprendizagem construídas, que, para ela, precisavam ser direcionadas. A mudança na prática do ensino corrobora também a mudança na avaliação e o cuidado na gestão da aula, levando em conta ações individuais e coletivas. Nessa perspectiva, o sentido da avaliação formativa indica o próprio sistema de observação que cada professor é capaz de construir e que lhe possibilita realizar as intervenções necessárias, propondo

modelos que fogem do padrão homogêneo e preconizam um ensino ajustado, já que é por meio das interações professor-aluno e aluno-aluno que o educador pode construir repertórios avaliativos que beneficiem aprendizagens coerentes a partir das parcerias possíveis no que concerne ao comportamento dos alunos. As escolhas, nesse contexto, não são ao acaso, e sim demonstram a disposição de espaços, atividades e agrupamentos que colaboram para a formação da classe de modo cooperativo e dinâmico (Perrenoud, 1984/1999).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação não é alheia à prática docente; não há como segregar esses dois elementos, e, no contexto do aprendizado inicial da leitura e da escrita, essa relação apresenta contornos mais expressivos pela gradualidade com que as crianças aprendem o sistema de escrita alfabética. Na instituição francesa em que realizamos a investigação, observamos que as escolhas avaliativas da educadora ocorriam de maneira autônoma e espelhada nas atividades cotidianas. Em contrapartida, durante várias conversas informais, a professora nos relatou a dificuldade que tinha em relação à tarefa de avaliar, por não haver uma diretriz a ser seguida na instituição, já que cada professor poderia escolher sua maneira de fazê-lo. Em alguns momentos, ela relatou as tentativas do corpo docente de se reunir para discutir as práticas que cada um utilizava e quais os benefícios das escolhas que eram feitas, como forma de ajuda mútua para elucidar a prática avaliativa. Embora as conversas servissem de partilha e socialização entre os pares, não havia muita contribuição do ponto de vista prático, pois, segundo a educadora, eles seguiam com seus dilemas e suas inquietações quanto à maneira de avaliar.

É válido destacar que, em sua prática, sempre houve a preocupação de adequar o ensino e diferenciar as atividades a partir das aprendizagens que as crianças apresentavam, não como forma de comparação entre as crianças, mas sim entre os conhecimentos que cada uma apresentava, sobretudo para análises posteriores. A comparação recaía, portanto, sobre o conhecimento construído, e não sobre os educandos. A heterogeneidade de conhecimento foi contemplada em vários momentos; tais ações ficaram evidentes quando a professora criou instrumentos para auxiliar as crianças que não conseguiam realizar as atividades, e quando acompanhava o ritmo de aprendizagem de seus alunos, entendendo o que era mais desafiador para alguns na prática da escrita, assim como na diversidade encontrada nas atividades de leitura. De fato, ela mobilizou para sua prática a possibilidade de os alunos vivenciarem atividades diversificadas, percebendo a importância da sua atuação, principalmente com os alunos que tinham dificuldades no aprendizado daquela tarefa.

Observando essas barreiras, a professora criou instrumentos de apoio, como as letras móveis, que possibilitaram maior autonomia da docente e dos estudantes – visto que muitas iniciativas da educadora indicavam uma preocupação em deixar seus alunos mais independentes, principalmente quanto à organização e à arrumação dos cadernos e dos materiais utilizados em sala, que era domínio de conhecimento das crianças –, e como as ações desenvolvidas durante as atividades, com a criação dos grupos e dos líderes para que trabalhassem entre elas. Também destacamos as atividades de leitura que a professora ofereceu para duas alunas da turma, já que, ao perceber seus avanços, procurou desafiá-las a ler textos da turma seguinte.

Sendo assim, entendemos que a prática avaliativa da professora francesa se aproxima de um paradigma mais formativo, e que ela diversificou, durante o acompanhamento que fizemos, as ações avaliativas como forma de ajudar as crianças a desenvolver, em sua integralidade, os conhecimentos escolares.

AGRADECIMENTOS

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), pelo fomento à pesquisa por meio da concessão de bolsa de doutorado sanduíche.

REFERÊNCIAS

- Aylwin, U. (1995). Apologie de l'évaluation formative. *Pédagogie Collégiale*, 8(3). https://educ.info/xmlui/bitstream/handle/11515/21100/aylwin_ulric_08_3.pdf?sequence=1
- Billard, C., Lequette, C., Pouget, G., Pourchet, M., & Zorman, M. (2013). *OUtil de Repérage des Acquis en LECTure des élèves en CP: À l'usage des enseignants*. UPMF; LSE; Arta. <https://www1.ac-grenoble.fr/media/14938/download>
- Carraud, F. (2005). Apprendre et enseigner en ZEP. *XYZep*, (21). https://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/publications/livrets-revues/xyzep/les-dossiers-d-xyzep/archives-1/2005-2006/dossier_21_pro-2.pdf/view
- Hoffmann, J. (2018). *O jogo do contrário em avaliação* (10ª ed.). Mediação.
- Leal, T. F., Sá, C. F. de, & Silva, E. C. N. da. (2018). Heterogeneidade: Do que estamos falando? In T. F. Leal, C. F. de Sá, & E. C. N. da Silva (Orgs.), *Heterogeneidade, educação e linguagem em contextos do campo e da cidade* (pp. 8-34). Editora UFPE. <https://editora.ufpe.br/books/catalog/book/216>
- Perrenoud, P. (1999). *Avaliação: Da excelência à regulação das aprendizagens – Entre duas lógicas* (P. C. Ramos, Trad.). Artmed. (Obra original publicada em 1984).
- Vantourout, M., & Maury, S. (2017). Évaluation de la lecture au CP: Mise en œuvre d'une approche multiple. *Éducation & Didactique*, 11(1), 45-62. <https://journals.openedition.org/educationdidactique/2649>
- Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso: Planejamento e métodos* (D. Grassi, Trad.; 2ª ed.). Bookman. (Obra original publicada em 1984).

NOTA: As contribuições de cada autor para o desenvolvimento do artigo foram as seguintes: Emmanuella de Almeida Barros Figueirêdo Malheiros – conceitualização; curadoria e análise de dados; aquisição de financiamento; pesquisa; metodologia; disponibilização de ferramentas; redação do manuscrito original, revisão e aprovação da versão final do trabalho. Andrea Tereza Brito Ferreira – conceitualização; análise e validação de dados; pesquisa; metodologia; administração do projeto; supervisão; *design* da apresentação de dados; redação; revisão e aprovação da versão final do trabalho.