

AVALIAÇÃO FORMATIVA: SABERES DOCENTES E REFERENCIAIS TEÓRICOS

**FORMATIVE ASSESSMENT:
TEACHERS' KNOWLEDGE AND
THEORETICAL FRAMEWORKS**

Fernanda de Oliveira Santos

Cesar Augusto do Prado Moraes

Professor Adjunto da Universidade Federal do Piauí - UFPI e dos Programas de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de São Paulo - UMESP e do Programa de Educação Inclusiva da Universidade do Vale do Rio São Francisco - UNIVASF.

RESUMO

O artigo tem como objetivo relatar práticas avaliativas desenvolvidas com turmas do 2º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública municipal. A metodologia, de caráter qualitativo e baseada em relato de experiência, permitiu analisar o processo avaliativo a partir de registros e observações sistemáticas realizadas ao longo de 2024. Os resultados indicaram maior engajamento dos estudantes, valorização das trajetórias individuais de aprendizagem e fortalecimento da autonomia discente. Assim, a avaliação, quando entendida como parte do processo pedagógico e não apenas como instrumento classificatório, torna-se uma ferramenta essencial para o desenvolvimento das aprendizagens.

Palavras-chave: Avaliação escolar; Alfabetização; Educação Básica

ABSTRACT

The article aims to report assessment practices carried out with 2nd-grade elementary school classes in a municipal public school. The qualitative methodology, based on an experience report, made it possible to analyze the assessment process through records and systematic observations conducted throughout 2024. The results indicated greater student engagement, appreciation of individual learning trajectories, and the strengthening of student autonomy. Thus, assessment—when understood as part of the pedagogical process and not merely as a classificatory tool—becomes an essential instrument for the development of learning.

Keywords: School assessment; Literacy; Basic education

Introdução

A avaliação da aprendizagem ocupa lugar central no debate educacional contemporâneo, especialmente nos anos iniciais da Educação Básica, etapa em que se consolidam as bases para o desenvolvimento intelectual, social e emocional da criança. Nesse período, a escola tem como função garantir o acesso ao conhecimento com a promoção de condições, para que todos os estudantes avancem em seu processo formativo. Contudo, essa tarefa exige que os educadores compreendam a avaliação não apenas como instrumento de verificação, mas como parte constitutiva do ato de ensinar.

Historicamente, *a prática avaliativa esteve atrelada a uma concepção classificatória*, fortemente marcada pela lógica da aprovação ou da reprovação e, como descreve Patto (1999, p.153), “o fracasso escolar foi, durante décadas, naturalizado como consequência exclusiva das limitações individuais dos estudantes, desconsiderando fatores sociais, econômicos e pedagógicos.” Nesse contexto, a avaliação servia mais para justificar a exclusão do que para possibilitar aprendizagens significativas.

A partir das últimas décadas, o pensamento educacional passou a valorizar a função diagnóstica e processual da avaliação, entendida como “um meio de promover avanços e regular o ensino de acordo com as necessidades dos estudantes” (Luckesi, 2018, p.73). Essa mudança se alinha à concepção de educação defendida por Freire (2019), que reconhece a autonomia do sujeito e o papel transformador da prática pedagógica. Avaliar, nesse sentido, implica criar oportunidades para que cada criança se reconheça como capaz de aprender e, em paralelo, construir sentido em sua trajetória escolar.

Nos anos iniciais, a avaliação assume papel ainda mais sensível, pois envolve diretamente o processo de alfabetização e letramento. Segundo Ferreiro e Teberosky (1999, p.16), “a aprendizagem da língua escrita não ocorre de forma linear, mas por meio de hipóteses e reconstruções cognitivas que precisam ser observadas atentamente pelo professor”. De forma semelhante Soares (2016, p.237) enfatiza que “a alfabetização requer acompanhamento constante, considerando os diferentes ritmos de desenvolvimento”. Avaliar, portanto, é acompanhar as hipóteses que as crianças elaboram, valorizar as descobertas e dificuldades como parte integrante da aprendizagem.

No campo das políticas públicas, documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC, 2012) reforçam a necessidade de práticas avaliativas contínuas, voltadas para a promoção da aprendizagem. Ambos os documentos sinalizam que a avaliação não deve ser entendida como fim em si mesma, mas como parte de um processo pedagógico articulado ao planejamento e à ação docente.

Esse debate ganha relevância em um cenário em que a escola é constantemente desafiada a atender a diversidade presente em sala de aula. Como ressalta Esteban *et al.* (2003, p.83), “avaliar significa lidar com diferentes trajetórias, interesses e contextos, o que exige sensibilidade pedagógica e abertura para novas formas de olhar o estudante”. É nessa direção que as experiências relatadas neste artigo se inscrevem e buscam apontar alternativas práticas para uma avaliação mais significativa.

A relevância do estudo reside no fato de que, embora o discurso sobre a necessidade de mudança nas práticas avaliativas seja recorrente, ainda são comuns nas escolas brasileiras práticas tradicionais centradas em provas e notas. Assim, estes relatos de experiência que serão apresentados podem colaborar para o fortalecimento de alternativas metodológicas que aproximem a avaliação de sua função pedagógica essencial, que promovam aprendizagens significativas para todos os alunos.

Diante desse contexto, o objetivo deste artigo é comentar práticas avaliativas desenvolvidas com turmas do 2º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública municipal do ABC paulista. Com isso, buscamos analisar como diferentes estratégias avaliativas, tal qual portfólios, jogos pedagógicos, rodas de conversa e autoavaliação, contribuíram para tornar o processo avaliativo mais dialógico, formativo e capaz de valorizar os diferentes percursos de aprendizagem dos alunos.

Revisão da Literatura

A avaliação nos anos iniciais da Educação Básica tem sido objeto de intensos debates na área educacional. Tal relevância se deve à multiplicidade de concepções que revelam diferentes visões de mundo, de sociedade e de escola. A prática avaliativa, no contexto escolar, esteve tradicionalmente associada à função de medir e classificar. Libâneo (2021, p.137) ressalta que “a pedagogia tradicional consolidou a ideia de avaliação como instrumento de verificação do rendimento, centrada em exames e provas que buscavam atestar se os alunos haviam assimilado o conteúdo transmitido.” Essa lógica manteve-se fortemente presente ao longo do século XX, contribuiu para a exclusão de crianças que não correspondiam ao padrão esperado.

A avaliação, nesse modelo, servia como mecanismo de legitimação da desigualdade escolar. Entretanto, nos últimos anos do século XX, emergem críticas a esse paradigma classificatório. Hadji (2001) defende que a avaliação precisa ser desmistificada e compreendida como prática pedagógica, e não apenas como instrumento de aferição. Já Vasconcellos (1994) destaca que avaliar deve ser um ato de mudança e de transformação, voltado à construção de uma práxis educativa emancipadora.

Assim, o processo avaliativo na atualidade se destaca por três funções principais: diagnóstica, formativa e somativa. Luckesi (2018) sustenta que a avaliação deve priorizar sua função diagnóstica, deve possibilitar ao professor identificar dificuldades e intervir pedagogicamente. Hoffmann (2011) enfatiza a avaliação formativa, entendida como processo contínuo de acompanhamento que permite ao estudante reconhecer seus avanços e desafios. Esteban *et al.* (2003) reforçam que a avaliação deve ser vista como prática em busca de novos sentidos, capaz de romper com a lógica de punição e de exclusão. Nesse contexto, a avaliação somativa, embora ainda necessária em determinados momentos institucionais, não pode ser a única referência, sob risco de reduzir o processo educativo a notas e a conceitos.

As diferentes teorias da aprendizagem oferecem fundamentos para repensar a avaliação. Piaget (1974), ao discutir a epistemologia genética, mostra que o desenvolvimento cognitivo ocorre por estágios, o que exige avaliações adequadas às estruturas mentais próprias de cada fase. Vygotsky (2001), por sua vez, introduz o conceito de zona de desenvolvimento proximal, ressalta a importância de a avaliação considerar não apenas o que a criança já sabe, mas também o que pode vir a aprender com a mediação. Ausubel (1963) defende que a aprendizagem significativa ocorre quando novos co-

nhcimentos são relacionados a estruturas cognitivas já existentes e, avaliar nesse sentido, significa compreender os vínculos que o estudante estabelece entre o que aprende e seu repertório prévio. Essa perspectiva aponta para a necessidade de práticas avaliativas contextualizadas, que ultrapassem a memorização mecânica.

Gardner (1994), ao propor a teoria das inteligências múltiplas, amplia ainda mais o debate, sugere que as formas de expressão e de aprendizagem são variadas e que a avaliação precisa respeitar essa diversidade. Zabala (1998) converge para esta direção e defende que a prática educativa deve considerar múltiplas formas de avaliar, de modo a contemplar as diferentes dimensões do desenvolvimento.

Nos anos iniciais da escolarização, a avaliação está intimamente ligada ao processo de alfabetização, o que demonstra que as crianças elaboram hipóteses sobre a escrita antes mesmo de serem formalmente alfabetizadas. Isso implica que o professor observe e registre cuidadosamente essas construções. Para Ferreira (2018), compreender essas hipóteses é fundamental para que a avaliação se torne um instrumento de apoio à aprendizagem e não de exclusão. Soares (2016) destaca que a alfabetização é atravessada pela questão dos métodos, mas, independentemente da abordagem, é a avaliação que permite verificar se a criança está avançando na compreensão do sistema alfabético. Moraes (2012) acrescenta que, nesse processo, é preciso valorizar tanto os aspectos cognitivos, quanto os linguísticos e sociais da escrita. Além disso, a leitura também se apresenta como dimensão essencial da avaliação.

No contexto atual, a avaliação precisa dialogar com o princípio da inclusão, reconhecer a pluralidade cultural, social e cognitiva dos estudantes. Delors *et al.* (2018) defendem uma educação como “tesouro a descobrir”, em que a avaliação é parte de um processo que valoriza o aprender a conhecer e ainda o aprender a ser, a conviver e a fazer. Nesse sentido, Hadji (2001) e Esteban *et al.* (2003) apontam que a avaliação deve ser repensada em sua função ética e política; reconhece que julgar o outro é sempre um ato carregado de valores. Avaliar, portanto, é também assumir uma posição em defesa de uma escola mais democrática e inclusiva.

No campo das metodologias contemporâneas, Bacich e Moran (2018) evidenciam o papel das metodologias ativas como recurso para tornar a avaliação mais significativa. Ao envolver os alunos em projetos, investigações e trabalhos colaborativos, a avaliação deixa de ser mero ato final e se transforma em um processo contínuo de reflexão e construção.

Do ponto de vista das políticas públicas, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) destaca a necessidade de avaliações voltadas ao desenvolvimento de competências e habilidades. O documento orienta que a avaliação deve ser processual, diagnóstica e formativa, deve constituir-se parte integrante do planejamento pedagógico. Complementarmente, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2012) propôs estratégias de avaliação formativa, incentivou práticas que considerem os diferentes percursos de aprendizagem das crianças.

Dessa forma, compreende-se que a avaliação nos anos iniciais da Educação Básica deve transcender a mera mensuração do desempenho escolar. Ela precisa ser entendida como um processo contínuo, reflexivo e emancipador, que valorize as diferenças, promova o desenvolvimento integral dos estudantes e contribua para a construção de uma escola mais justa, democrática e inclusiva. Ao integrar teoria, prática e política educacional, a avaliação assume seu verdadeiro papel: o de favorecer aprendizagens significativas e o pleno desenvolvimento humano.

Metodologia

A escolha metodológica deste artigo é qualitativa na perspectiva de um relato de experiência, uma vez que se propõe a descrever e a refletir sobre práticas pedagógicas desenvolvidas em um contexto específico, sem a pretensão de generalizar resultados, mas de compreender e dar visibilidade a processos educativos concretos. A proposta foi realizada em uma escola pública municipal localizada na região do ABC paulista, onde a unidade escolar atende na maioria dos casos estudantes de famílias de baixa renda com alto índice de vulnerabilidade social. A escola dispõe de turmas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental I. As turmas participantes foram duas do 2º ano do Ensino Fundamental, compostas por 25 alunos cada, com idades entre 7 e 8 anos. A heterogeneidade era uma característica marcante entre os alunos. Havia uns tantos em processo inicial de alfabetização, outros já leitores iniciais, além de estudantes com dificuldades de aprendizagem identificadas em relatórios pedagógicos anteriores.

O cenário refletia diversidade de trajetórias e ritmos de aprendizagem que a avaliação precisava contemplar. A equipe docente contava com professores regentes formados em Pedagogia e com apoio da coordenação pedagógica. O projeto da escola já previa momentos de formação continuada, o que está em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) e o que favorece a experimentação de estratégias diferenciadas. O trabalho consistiu em acompanhar o processo avaliativo durante um ano letivo, entre março e dezembro de 2024, em registrar as práticas pedagógicas desenvolvidas. A proposta foi organizada em três eixos principais:

1. Observação sistemática: o desempenho dos alunos foi registrado em diários de classe e fichas de acompanhamento. Priorizou-se **a análise do processo de aprendizagem em atividades de leitura, escrita e matemática**.
2. Portfólios individuais: cada estudante manteve um portfólio com produções diversas (textos, desenhos, atividades matemáticas, registros de leitura). Esse recurso permitiu acompanhar o percurso de cada criança, valorizar a progressão e não apenas os resultados.
3. Autoavaliação e rodas de conversa: periodicamente, os alunos eram convidados a refletir sobre suas aprendizagens, dificuldades e conquistas. Essas conversas coletivas favoreciam a consciência sobre o próprio processo e possibilitavam ao professor compreender a visão das crianças sobre sua escolarização.
4. Instrumentos diversificados: além das atividades tradicionais (provas escritas e exercícios em caderno), foram utilizadas propostas lúdicas, como jogos pedagógicos, dinâmicas coletivas e desafios matemáticos, que serviram como instrumentos de avaliação diagnóstica e formativa.

Para melhor visualizar essas propostas avaliativas, segue tabela:

Tabela 1 - Práticas avaliativas desenvolvidas no 2º ano do Ensino Fundamental

Estratégia Avaliativa	Objetivo Principal	Instrumentos Utilizados	Frequência de Aplicação
Portfólios individuais	Acompanhar a progressão das aprendizagens de cada aluno ao longo do ano letivo	Pasta com produções textuais, desenhos e registros de leitura	Mensal
Jogos pedagógicos	Favorecer a aprendizagem de forma lúdica e colaborativa	Bingo dos números, dominó de sílabas, desafios de leitura	Quinzenal
Rodas de conversa	Estimular a reflexão coletiva sobre as aprendizagens e dificuldades	Conversas mediadas pelo professor, com registro em diário de bordo	Semanal
Autoavaliação	Promover autonomia e consciência sobre o próprio processo de aprendizagem	Fichas reflexivas e autoavaliações escritas ou orais	Bimestral
Avaliação diagnóstica	Identificar dificuldades e orientar o planejamento pedagógico	Provas escritas e observações sistemáticas	Trimestral

Fonte: Os Autores (2024).

A opção por uma abordagem qualitativa e experiencial deve-se ao entendimento de que a avaliação é um fenômeno complexo, que não pode ser captado apenas por indicadores quantitativos. Como defendem Esteban *et al.* (2003) e Hoffmann (2011), avaliar envolve interpretar, dialogar e mediar. No ato, é essencial considerar os contextos e as singularidades dos estudantes. Além disso, a escolha dos instrumentos adotados esteve alinhada à perspectiva formativa da avaliação, defendida por Luckesi (2018) e Perrenoud (1999), que ressaltam a necessidade de compreender o erro como parte do processo de aprender. Ao incluir portfólios, autoavaliação e jogos pedagógicos, buscou-se ampliar as possibilidades de registro e de análise da aprendizagem, o que promoveu maior equidade e valorização dos diferentes estilos cognitivos (Gardner, 1994, p.263).

Dessa forma, a metodologia adotada permitiu que o relato se fundamentasse em situações concretas da prática docente, possibilitasse analisar de que modo a avaliação, quando concebida como ferramenta pedagógica, pode se tornar instrumento valioso no processo de aprendizagem nos anos iniciais da Educação Básica.

Resultados e Discussão

A experiência desenvolvida com as turmas do 2º ano do Ensino Fundamental permitiu observar diferentes aspectos relacionados ao processo avaliativo e, dessa maneira, os resultados são aqui apresentados em quatro eixos principais: participação e engajamento dos alunos, uso de portfólios como recurso de acompanhamento, autoavaliação e rodas de conversa e diversificação de instrumentos avaliativos. Em cada eixo, discutimos os achados à luz dos referenciais teóricos e das políticas educacionais vigentes.

Um dos resultados mais evidentes da experiência foi o aumento da participação dos estudantes nas atividades de sala de aula. Ao propor instrumentos avaliativos mais dinâmicos, como jogos pedagógicos e atividades coletivas, foi possível perceber maior envolvimento das crianças, inclusive o daquelas que costumavam apresentar dificuldades de concentração ou retraimento. Essa constatação dialoga com os pressupostos de Bacich e Moran (2018, p.122), que defendem “o uso de metodologias ativas como estratégia de engajamento”. Nessa perspectiva, ao serem protagonistas de sua aprendizagem, as crianças deixam de se sentir avaliadas em uma lógica punitiva e passam a compreender a avaliação como parte de sua formação.

Por exemplo em uma atividade de matemática que utilizou o jogo “bingo dos números”, observou-se que alunos com dificuldades de cálculo mental se mostraram mais motivados a participar. A natureza lúdica da atividade reduziu a ansiedade diante do erro, favoreceu a interação entre pares e a colaboração. Como aponta (Vygotsky, 2001, p.67), “a aprendizagem é potencializada nas interações sociais”, e a avaliação, quando realizada em contexto colaborativo, amplia o desenvolvimento da criança.

O uso de portfólios foi outro ponto central da proposta. Cada aluno manteve uma pasta individual na qual foram reunidas produções diversas ao longo do ano, como textos espontâneos, reescritas, desenhos, registros de leitura e até mesmo autoavaliações. Esse recurso possibilitou observar a progressão da aprendizagem em perspectiva longitudinal. Permitiu ainda perceber avanços que muitas vezes não eram captados em provas tradicionais. Como defende Hoffmann (2011, p.23), “a avaliação deve ser entendida como um processo contínuo, no qual se valoriza a trajetória do aluno e não apenas os resultados finais.”

Um exemplo ilustrativo foi o caso de uma aluna que, no início do ano, produzia apenas desenhos acompanhados de rabiscos e, ao final do segundo semestre, já era capaz de escrever frases completas, ainda que com ortografia instável. O portfólio permitiu o acompanhamento desse percurso. Valorizou cada etapa do processo em consonância com os estudos de Ferreiro e Teberosky (1999), que descrevem as hipóteses infantis sobre a escrita. Além disso, os portfólios serviram como instrumento de diálogo com as famílias, que puderam visualizar a evolução de seus filhos, e essa dimensão social da avaliação reforça o que Libâneo (2021) denomina *função formativa da escola*, que deve promover não apenas a aprendizagem individual, mas também a integração entre escola e comunidade.

Outro resultado significativo foi a inserção da autoavaliação no cotidiano escolar. Na aplicação periódica do instrumento, os alunos eram convidados a refletir sobre o que haviam aprendido, quais dificuldades ainda enfrentavam e como poderiam se ajudar e mutuamente. A prática favoreceu a autonomia dos estudantes e contribuiu para o desenvolvimento da metacognição, o que permitiu que as crianças reconhecessem seu papel ativo no processo de aprender. Ausubel (1963, p.61) já destacava que “a aprendizagem significativa depende da capacidade do aluno de estabelecer relações entre o que aprende e o que já sabe.” A autoavaliação, nesse sentido, funcionou como estratégia de construção de consciência sobre tais relações.

Durante uma roda de conversa, um estudante afirmou: “Eu ainda erro quando leio palavras grandes, mas já consigo ler histórias sozinho”. Essa fala revela não apenas um avanço objetivo. Revela um reconhecimento subjetivo de sua trajetória, aspecto fundamental para o fortalecimento da autoestima escolar. Essa prática se aproxima do que Delors *et al.* (2018) denominam *aprender a ser*, uma das dimensões centrais da educação contemporânea. Avaliar, nesse caso, significou dar espaço para que as crianças falassem de si, refletissem sobre seus avanços e projetassem novos desafios.

A diversificação dos instrumentos de avaliação mostrou-se essencial para contemplar a heterogeneidade das turmas, além das provas escritas. Foram utilizadas dinâmicas coletivas, jogos pedagógicos, produções textuais, leituras compartilhadas e atividades artísticas. Essa multiplicidade permitiu respeitar as diferentes formas de expressão e aprendizagem, em consonância com a teoria das inteligências múltiplas de Gardner (1994). Portanto, crianças com mais facilidade na expressão oral, por exemplo, tiveram oportunidade de demonstrar seus conhecimentos em rodas de leitura. Outras, com habilidades motoras e criativas, se destacaram em atividades de produção artística vinculadas a conteúdos curriculares.

Zabala (1998) lembra que ensinar e avaliar são processos indissociáveis e que, portanto, a avaliação precisa ser diversificada para atender as diferentes dimensões da prática educativa. Nesse sentido, a proposta mostrou que a avaliação, quando articulada a recursos variados, torna-se mais justa.

Os resultados não se restringiram aos alunos. Houve também impactos na prática docente, uma vez que a professora precisou repensar suas estratégias de planejamento e de acompanhamento. A utilização de registros sistemáticos e de instrumentos diversificados possibilitou maior clareza sobre os avanços e as dificuldades dos estudantes, permitiu intervenções pedagógicas mais direcionadas. Essa transformação está em consonância com Tardif (2014), que discute os saberes docentes como construção social e profissional em constante reelaboração. Avaliar de forma processual exige do professor domínio de técnicas, sensibilidade pedagógica para interpretar os percursos individuais e coletivos.

Os resultados encontrados confirmam a importância de uma avaliação diagnóstica, processual e formativa, em oposição ao modelo tradicional de caráter classificatório. Conforme defendem Luckesi (2018) e Perrenoud (1999), a avaliação precisa ser reguladora, precisa ajudar o professor a ajustar o ensino e possibilitar ao estudante refletir sobre sua aprendizagem. Do ponto de vista político-educacional, a experiência se alinha às orientações da BNCC (BRASIL, 2018), que destaca a necessidade de avaliações voltadas para o desenvolvimento de competências e que dialoga com o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2012), que reconhece a importância da avaliação formativa para garantir que todas as crianças avancem em seus processos de alfabetização.

Contudo, a proposta reforça o que Esteban *et al.* (2003) denominam avaliação em busca de novos sentidos, uma prática que não se limita à mensuração, mas que assume função ética, política e social, contribui para a construção de uma escola mais inclusiva e democrática. Abaixo, segue uma tabela na qual estão registrados os dados sobre os indicadores de aprendizagem conforme as evidências coletadas.

Tabela 2 - *Percepções observadas no processo avaliativo*

Indicadores de Aprendizagem	Evidências Coletadas	Resultados Observados
Participação e engajamento	Aumento na interação em atividades coletivas e lúdicas	Maior envolvimento dos alunos e redução da evasão nas atividades
Progressão na escrita	Comparação de produções nos portfólios	Avanço em hipóteses de escrita e de ampliação do repertório lexical
Autonomia dos estudantes	Autoavaliações e rodas de conversa	Melhoria na autorregulação e na identificação de desafios individuais
Prática docente reflexiva	Registros e reuniões pedagógicas	Planejamentos mais adequados e intervenções direcionadas
Relação escola-família	Participação das famílias nas devolutivas dos portfólios	Maior valorização do processo de aprendizagem e diálogo com a comunidade

Fonte: Os Autores (2024).

A partir desses indicadores, percebe-se que o acompanhamento contínuo permitiu não apenas identificar avanços, mas ainda compreender com maior profundidade os processos vividos pelas crianças no cotidiano escolar. As evidências coletadas, quando analisadas de forma integrada, revelam um movimento de aprendizagem que ultrapassa os resultados pontuais, mostram transformações na participação, na escrita, na autonomia e no modo como os estudantes se reconhecem como sujeitos do próprio percurso formativo. Além disso, o diálogo constante entre escola, família e equipe docente fortaleceu uma cultura de cooperação e de corresponsabilidade, garantiu que as intervenções pedagógicas fossem mais sensíveis às necessidades reais dos alunos. Desse modo, a avaliação assume um papel de construção compartilhada, orientada pela observação atenta, pelo registro sistemático e pela escuta das vozes que compõem o espaço educativo.

Considerações Finais

A experiência relatada neste trabalho permitiu aprofundar a compreensão sobre o papel da avaliação nos anos iniciais da Educação Básica. Ela demonstrou que, quando concebida como parte do processo pedagógico e não como ato isolado, ela pode se tornar um instrumento potente de promoção da aprendizagem.

Os resultados mostraram que práticas avaliativas diversificadas, como portfólios, jogos pedagógicos, rodas de conversa e autoavaliações, contribuem significativamente para o engajamento dos alunos, para a valorização de suas trajetórias individuais e para o fortalecimento de uma cultura escolar mais inclusiva e democrática. A avaliação nesse formato deixa de ser vista como punição ou julgamento e passa a ser entendida como diálogo e acompanhamento.

Um primeiro aspecto a destacar é o aumento da participação ativa dos estudantes. As crianças, quando inseridas em atividades avaliativas lúdicas e colaborativas, sentiram-se mais confiantes e mais motivadas a demonstrar seus conhecimentos. Esse dado confirma as reflexões de Bacich e Moran (2018), ao salientar o papel das metodologias ativas na promoção do protagonismo discente.

Outro ponto relevante foi a eficácia do uso de portfólios como instrumento de acompanhamento longitudinal. O uso permitiu registrar a progressão dos alunos e tornar visível às famílias e à comunidade escolar o percurso de aprendizagem, em consonância com Hoffmann (2011) e Ferreira e Teberosky (1999), que ressaltam a importância de valorizar os processos e não apenas os resultados finais.

A autoavaliação também se mostrou uma prática transformadora. Na reflexão sobre seus avanços e dificuldades, as crianças desenvolveram maior consciência de seu processo de aprendizagem, em consonância com Ausubel (1963) e Delors *et al.* (2018), que defendem a necessidade de estimular a autonomia e a capacidade de autorregulação. Essa prática reforçou a concepção freiriana (2019) de educação como espaço de emancipação e de respeito à voz dos sujeitos.

Além disso, a diversificação dos instrumentos avaliativos contribuiu para contemplar a heterogeneidade da turma, reconheceu diferentes inteligências e formas de expressão (Gardner, 1994; Zabala, 1998). Tal prática se mostrou particularmente importante em um contexto de alfabetização, no qual os ritmos de aprendizagem variam significativamente, como já assinalado por Soares (2016) e Moraes (2012).

Do ponto de vista docente, a experiência exigiu uma postura de constante reflexão, planejamento e registro. Isso confirma o que Tardif (2014, p.215) chama de *saberes docentes*, construídos na prática e constantemente reelaborados. Avaliar de forma processual e inclusiva implica superar a lógica da mera aplicação de instrumentos e assumir uma postura investigativa diante da aprendizagem dos alunos.

Em termos de implicações pedagógicas, este relato evidencia que

- a avaliação precisa ser contínua, processual e diagnóstica, precisa possibilitar intervenções pedagógicas adequadas;
- os erros devem ser compreendidos como parte integrante da aprendizagem e não como falhas a serem punidas;
- o estudante deve ser reconhecido como sujeito ativo em seu processo formativo;
- a escola precisa consolidar práticas avaliativas que dialoguem com a diversidade e promovam inclusão.

No campo das políticas educacionais, a experiência confirma a pertinência das orientações presentes na BNCC (BRASIL, 2018) e no PNAIC (BRASIL, 2012), que defendem práticas avaliativas voltadas para o desenvolvimento integral dos estudantes. Ela também revela que a distância entre o discurso normativo e a prática cotidiana ainda é grande; por isto, exige maior investimento em formação docente e em condições institucionais para que avaliações formativas possam ser de fato implementadas.

A avaliação, quando compreendida como ato pedagógico, ético e político, fortalece o papel da escola como espaço de formação cidadã e de emancipação. Mais do que medir resultados, avaliar é acompanhar processos, valorizar percursos e criar condições para que cada criança se reconheça como capaz de aprender. Como lembra Freire (2001, p.142), *educar é um ato de amor e coragem*, e a avaliação, nesse horizonte, deve ser instrumento de libertação, não de punição.

Referências

- AUSUBEL, D. P. *A Psicologia da Aprendizagem Verbal Significativa*. Nova Iorque: Grune e Stratton, 1963.
- BACICH, L.; MORAN, J. M. (org.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BOSSA, N. A. et al. *Avaliação psicopedagógica da criança de sete a onze anos*. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*. Ano 03, Unidade 08. Brasília: MEC, 2012.
- DELORS, J. et al. *Educação: um tesouro a descobrir*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2018.
- ESTEBAN, M. T. et al. *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. 4. ed. São Paulo: DP&A, 2003.
- FERREIRO, E. *Reflexões sobre alfabetização*. 26. ed. São Paulo: Cortez, 2018.
- FERREIRO, E. *Com todas as letras*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 74. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 91. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.
- GARDNER, H. *Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 1994.
- GATTI, B. A. *O trabalho docente: avaliação, valorização, controvérsias*. Campinas: Autores Associados, 2021.
- HADJI, C. *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- HOFFMANN, J. *Avaliar para promover: as setas do caminho*. 17. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.
- HOFFMANN, J. *Avaliar: respeitar primeiro, educar depois*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.
- LERNER, D. *É possível ler na escola*. Lectura y Vida, ano 17, n. 1, mar. 1996. http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Profa/col_2.pdf
- LIBÂNEO, J. C. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 6. ed. Goiânia: Alternativa, 2021.
- LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2018.
- LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar: componente do ato pedagógico*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- MORAIS, A. G. *Sistema de Escrita Alfabética*. São Paulo: Melhoramentos, 2012.
- PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. 4. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.
- PERRENOUD, P. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens entre duas lógicas*. Porto Alegre: Penso, 1999.
- PIAGET, J. *A epistemologia genética e a pesquisa psicológica*. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1974.
- SOARES, M. B. *Alfabetização: a questão dos métodos*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2016.
- SOARES, M. B. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Contexto, 2017.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- VASCONCELLOS, C. S. *Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança, por uma práxis transformadora*. São Paulo: Libertad, 1994.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- WALLON, H. *A evolução psicológica da criança*. Lisboa: Edições 70, 2017.
- ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.