



UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS ERECHIM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

TAINÁ DEFFACI CORASSA

**O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DO 1º E DO 2º ANO DO
ENSINO FUNDAMENTAL: CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM
PRESENTE NAS VOZES DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS**

ERECHIM

2025

TAINÁ DEFFACI CORASSA

**O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DO 1º E DO 2º ANO DO
ENSINO FUNDAMENTAL: CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM
PRESENTE NAS VOZES DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – *Campus* Erechim, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Marilane Maria Wolff Paim.

ERECHIM

2025

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Corassa, Tainá Deffaci

O processo de Alfabetização e Letramento do 1º e do 2º ano do Ensino Fundamental: concepções de Avaliação da Aprendizagem presente nas vozes das professoras alfabetizadoras / Tainá Deffaci Corassa. -- 2025. 145 f.:il.

Orientadora: Doutora Marilane Maria Wolff Paim

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Erechim, RS, 2025.

1. Alfabetização. 2. Letramento. 3. Avaliação da Aprendizagem. 4. Ensino Fundamental. 5. Relatório Descritivo de Aprendizagem. I. Paim, Marilane Maria Wolff, orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

TAINÁ DEFFACI CORASSA

**O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DO 1º E DO 2º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL: CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM PRESENTE NAS
VOZES DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS**

Dissertação apresentado ao Programa de Pós-graduação
Profissional em Educação da Universidade Federal da
Fronteira Sul – *Campus* Erechim, como requisito para a
obtenção do título de Mestre em Educação.

Este trabalho de conclusão foi defendido e aprovado pela banca em 04/07/2025

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **MARILANE MARIA WOLFF PAIM**
Data: 01/08/2025 13:23:52-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof.^a Dr.^a. Marilane Maria Wolff Paim-UFFS
Orientadora

Documento assinado digitalmente
 **SONIZE LEPKE**
Data: 01/08/2025 13:38:29-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof.^a Dr.^a. Sonize Lepke - Membro Titular Interno UFFS
Avaliador

Documento assinado digitalmente
 **MARIA LUCIA MAROCCO MARASCHIN**
Data: 01/08/2025 13:18:00-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof.^a Dr.^a. Maria Lúcia Marocco Maraschin - Membro Titular Externo UFFS Chapecó
Avaliador

Documento assinado digitalmente
 **JERONIMO SARTORI**
Data: 01/08/2025 18:25:32-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof. Dr. Jeronimo Sartori – Membro Suplente Interno UFFS
Avaliador

Erechim/RS, 2025.

Dedico essa pesquisa aos meus educandos do 1º e do 2º ano do Ensino Fundamental que provocaram reflexões e inquietações para a realização desta pesquisa.

Agradecimento

A escrita dos agradecimentos é sempre repleta de significados, muito mais do que simplesmente registrar nomes importantes, é uma forma de demonstrar a ternura, o amor e o carinho que se sente pelas pessoas que fizeram parte desta caminhada. Para as pessoas aqui agradecidas desejo que continuamos a nos abraçar, a sorrir e a chorar juntos, desejo longa vida e perseverança em nossas caminhadas.

A minha querida mãe Marilene, por deixar de lado seus sonhos para se dedicar aos meus cuidados, pelo incentivo e encorajamento em toda minha caminhada estudantil e principalmente profissional. Ao Oscar por compreender que o silêncio era importante para que eu conseguisse estudar.

Ao meu pai Alceunir, que reconhece a importância dos estudos e incentiva constantemente. As minhas irmãs Alice e Yasmin por apresentarem um novo tipo de amor.

Ao meu namorado Delvo, pelos momentos compartilhados até aqui, por sorrir e chorar comigo, pelos conselhos e incentivos. A minha nona Hilda, por mostrar que a paciência, a coragem e a perseverança devem estar sempre dentro de nós, além da alegria de dizer que a sua neta é professora.

A minha amiga e colega de graduação e pós-graduação Alice, bem como a Carine e a Daiani, que incentivaram durante a graduação e principalmente na inscrição no mestrado, e que trazem reflexões pedagógicas importantes sobre a vida na escola.

A minha orientadora Marilane, pela coragem de aceitar a pesquisa, por apresentar caminhos novos e diferentes, pelas orientações, os cafés e os lanches. A todos os professores do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da UFFS *Campus* Erechim.

A minha banca, professora Sonize Lepke, professor Jeronimo Sartori e professora Maria Lúcia Marocco Maraschin pela dedicação e pelas reflexões lançadas nesta pesquisa.

Por fim, agradeço a Deus pela vida.

“Uma prática educativa que tem a avaliação como seu recurso subsidiário de construção dos resultados desejados deve estar fundada na crença de que todo educando aprende e, por aprender, se desenvolve. Isso implica investimento cotidiano em sua aprendizagem” (Luckesi, 2001b, p.177).

RESUMO

Esta dissertação teve por objetivo investigar as concepções de avaliação da aprendizagem presente nas vozes das professoras alfabetizadoras no processo de alfabetização e letramento dos educandos do 1º e do 2º ano do Ensino Fundamental do município de Itatiba do Sul/RS. Assim, a pesquisa se propôs a: a) Realizar o levantamento bibliográfico sobre a temática, a fim de conceituar os termos de alfabetização, letramento e avaliação da aprendizagem; b) Identificar as pesquisas que foram realizadas sobre a temática, utilizando-se do Estado do Conhecimento como meio; c) Identificar as concepções de avaliação de aprendizagem presente em documentos legais: municipal e federal; d) Analisar as concepções de avaliação da aprendizagem presente nas vozes das professoras alfabetizadoras participantes da pesquisa; e) Elaborar um material de apoio sobre as concepções de avaliação, de modo a contribuir com as professoras alfabetizadoras. O problema de pesquisa surgiu das inquietações vivenciadas pela pesquisadora, que pretendia compreender como os processos de alfabetização e letramento são avaliados pelas professoras do 1º e do 2º ano do Ensino Fundamental do Município de Itatiba do Sul. A pesquisa é qualitativa, de cunho bibliográfico, por meio da leitura de livros, artigos, teses e dissertações; documental, em documentos oficiais; e de campo, por meio de questionários para as professoras do 1º e do 2º ano do Ensino Fundamental das escolas de Itatiba do Sul/RS. A análise de dados se desenvolveu por meio da Análise Textual Discursiva – ATD, a qual evidenciou três categorias emergentes 1) O processo de aprender a ler e escrever em diferentes contextos sociais: considerações das professoras alfabetizadoras; 2) Avaliação da aprendizagem: contribuições ao professor e ao educando; 3) Como avaliar a partir das concepções das professoras alfabetizadoras. A análise demonstrou que alfabetização e letramento são processos distintos, porém, indissociáveis, sendo desenvolvidos simultaneamente pelas professoras, partindo de uma perspectiva histórico-cultural para alfabetizar e letrar. A avaliação da aprendizagem, por sua vez, é formativa e diagnóstica, com o intuito de observar o progresso e as dificuldades enfrentadas pelos educandos. Além disso, faz parte do processo de alfabetização e contribui com as professoras e os educandos nos processos de ensino e de aprendizagem. Como finalização da pesquisa, foi elaborado o produto educacional, “Relatório descritivo de aprendizagem: escrevendo o processo de alfabetização dos educandos”, com o intuito de auxiliar as professoras alfabetizadoras, trazendo reflexões sobre os métodos de alfabetização e os tipos de avaliação da aprendizagem, sendo esse um material de apoio para a elaboração dos relatórios descritivos de aprendizagem dos educandos em processo de alfabetização.

Palavras-chave: Professoras alfabetizadoras; Alfabetização. Letramento; Avaliação da aprendizagem.

ABSTRACT

This dissertation aimed to investigate the concepts of learning assessment reflected in the voices of literacy teachers in the literacy and literacy practice development process of first and 2nd grade elementary school students in the municipality of Itatiba do Sul, RS. Thus, the research proposed: a) Conduct a bibliographic survey on the topic to conceptualize the terms literacy, literacy, and learning assessment; b) Identify research conducted on the topic, using the State of Knowledge as a tool; c) Identify the concepts of learning assessment present in legal documents: municipal and federal; d) Analyze the concepts of learning assessment present in the voices of the literacy teachers participating in the research; e) Develop support material on assessment concepts to contribute to literacy teachers. The research problem arose from the researcher's concerns, which were to understand how literacy and literacy practice development processes are assessed by first- and second-grade elementary school teachers in the municipality of Itatiba do Sul. The research is qualitative, bibliographic in nature, through the reading of books, articles, theses, and dissertations; documentary in nature, through official documents; and fieldwork, through questionnaires administered to first- and second-grade elementary school teachers in Itatiba do Sul, Rio Grande do Sul. Data analysis was developed through Discursive Textual Analysis (DTA), which revealed three emerging categories: 1) The process of learning to read and write in different social contexts: considerations of literacy teachers; 2) Assessment of learning: contributions to teachers and students; 3) How to assess based on the concepts of literacy teachers. The analysis demonstrated that literacy and literacy development are distinct yet inseparable processes, developed simultaneously by teachers, drawing on a historical-cultural perspective to teach literacy and literacy. Learning assessment, in turn, is formative and diagnostic, aiming to observe the progress and challenges faced by students. Furthermore, it is part of the literacy process and contributes to both teachers and students in the teaching and learning processes. As a conclusion to the research, the educational product, "Descriptive Learning Report: Writing the Literacy Process of Students," was developed to assist literacy teachers by reflecting on literacy methods and types of learning assessment. This educational product serves as a supporting material for the preparation of descriptive learning reports for students in the literacy process.

Keywords: Literacy teachers; Literacy; Literacy practice; Learning assessment.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Caminhos metodológicos da pesquisa	33
Figura 2- Localização do Município de Itatiba do Sul no Estado do Rio Grande do Sul	36
Figura 3- Município de Itatiba do Sul no mapa da AMAU	37
Figura 4- Representação esquemática da Zona de Desenvolvimento	61
Figura 5- Desenho do instrumento da pesquisa	78
Figura 6- Dados das professoras alfabetizadoras	80
Figura 7- Etapas da ATD	83
Figura 8- Caminhos da categorização	85
Figura 9- O que as professoras consideram ao avaliar	97
Figura 10- Instrumentos utilizados para avaliar os educandos	99
Figura 11- Retomada histórica da educação brasileira	104
Figura 12- Métodos tradicionais de alfabetização	106
Figura 13- Níveis de escrita	107
Figura 14- Representação esquemática da Zona de Desenvolvimento	108
Figura 15- Estágios de escrita	109
Figura 16- Tipos de avaliação da aprendizagem	111
Figura 17- Avaliação formativa	112
Figura 18- Alfabetização, considerações e avaliação da aprendizagem	112
Figura 19- Desenvolvimento da produção do relatório descritivo	114
Figura 20- Significado de Relatório Descritivo de Aprendizagem	116
Figura 21- Eixos vinculados à produção do relatório descritivo	117

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Recorte das publicações da BDTD	27
Quadro 2 - Recorte da publicação da BTD	27
Quadro 3- Autores utilizados nas pesquisas	31
Quadro 4- Vínculo das professoras alfabetizadoras	82
Quadro 5- Unitarização: primeiros movimentos	84
Quadro 6- Unitarização: unidades de significados	84
Quadro 7- Categorização da pesquisa	86
Quadro 8– Lista de gêneros textuais para alfabetizar e letrar.....	109
Quadro 9– Quadro orientador para a produção do relatório descritivo	119

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Publicações por região do país.....	28
Gráfico 2 - Ano de publicação das pesquisas	28
Gráfico 3-Idade das professoras alfabetizadoras	80
Gráfico 4-Tempo de atuação profissional	81
Gráfico 5- Materiais utilizados para alfabetização	93

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Relação de Professores e educandos da Escola Sonhar e da Escola Alegria	38
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AMAU	Associação de Municípios do Alto Uruguai
ATD	Análise Textual Discursiva
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BTD	Catálogo de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF	Constituição Federal
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IBICT	Instituto Brasileiro de Ciências e Tecnologia
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
PCN'S	Parâmetros Curriculares Nacionais
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGPE	Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROLER	Programa de Letramento do Recife
SAEB	Sistema de avaliação da Educação Básica
SEDUC-AB	Secretária Municipal de Educação de Águas Belas
TCC	Trabalho De Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UNIFAVENI	Faculdade Venda Nova do Imigrante no Centro Universitário Faveni

SUMÁRIO

1. DA TRAJETÓRIA DE VIDA À PESQUISA EDUCACIONAL	20
2. CAMINHAR PELAS ESTRADAS JÁ PERCORRIDAS: O ESTADO DO CONHECIMENTO	28
3. O CAMINHAR DA PESQUISA: A METODOLOGIA CIENTIFICA.....	34
3.1 AS ESCOLHAS INVESTIGATIVAS: POR ONDE CAMINHAMOS?	34
3.2 CAMINHAR E COMPARTILHAR O CAMINHO: O PRODUTO EDUCACIONAL DA PESQUISA.....	43
4. ALFABETIZAR, LETRAR E AVALIAR: QUAIS OS CAMINHOS POSSÍVEIS?...45	
4.1 DA EXCLUSÃO A INSERÇÃO: A ESCOLA PARA AS CLASSES POPULARES ..	46
4.2 OS CAMINHOS PARA ALFABETIZAR: DO MÉTODO TRADICIONAL A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL	49
4.2.1 Método sintético: da menor para a maior parte	53
4.2.2 Método analítico: da maior para a menor parte	55
4.2.3 Método misto: alfabetização sob medida	57
4.2.4 Concepção construtivista: conhecimento construído a partir das vivências e das hipóteses dos educandos.....	58
4.2.5 Perspectiva histórico-cultural: interação, mediação e aprendizado.....	60
4.3 ALFABETIZAÇÃO E/OU LETRAMENTO?	64
4.4 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: POR ONDE CAMINHAR?	68
4.4.1 A avaliação da aprendizagem no processo de alfabetização e letramento	73
4.4.2 Avaliação da aprendizagem: o que dizem os documentos legais?	77
5. QUAIS OS CAMINHOS ESCOLHIDOS PELAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS: CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	80
5.1 OS CAMINHOS TRILHADOS PELAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS	81
5.2 A CONSTRUÇÃO DA ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA	84
5.3 O PROCESSO DE AVALIAR A APRENDIZAGEM: AS CONCEPÇÕES PRESENTES NAS VOZES DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS.....	90
5.3.1 O processo de aprender a ler e escrever em diferentes contextos sociais: considerações das professoras alfabetizadoras.....	90
5.3.2 Avaliação da aprendizagem: contribuições ao professor e ao educando	96
5.3.3 Como avaliar a partir das concepções das professoras alfabetizadoras	100

6. RELATÓRIO DESCRITIVO DE APRENDIZAGEM: ESCRIVENDO O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DOS EDUCANDOS- PRODUTO EDUCACIONAL	104
6.1 BREVE RETOMADA HISTÓRICA DA UNIVERSALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO	104
6.2 CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	106
6.3 CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	112
6.3.1 O diário de bordo como fonte de reflexão para a construção do relatório descritivo	115
6.3.2 As possibilidades de escrita: refletindo sobre a construção do relatório descritivo	118
INCONCLUSÕES: QUAIS OS NOVOS CAMINHOS?	126
REFERÊNCIAS	130
APÊNDICE A- Declaração de Ciência e Concordância das Instituições Envolvidas	136
APÊNDICE B- Declaração de Ciência e Concordância das Instituições Envolvidas	137
APÊNDICE C- Declaração de Ciência e Concordância das Instituições Envolvidas	138
APÊNDICE D- Declaração de Ciência e Concordância das Instituições Envolvidas	139
APÊNDICE E- Termo de Consentimento Livre Esclarecido	140
APÊNDICE F - Questionário Google Forms	143
APÊNDICE G- Termo de Compromisso de Utilização de Dados em Arquivo	147

1. DA TRAJETÓRIA DE VIDA À PESQUISA EDUCACIONAL

O meu interesse é o caminho, a procura, a viagem, nunca a chegada a um qualquer porto seguro (Nóvoa, 2022, p.93).

Assim, como Nóvoa (2022), o que interessa a esta pesquisadora é o caminho. A epígrafe acima, escrita em um de seus recentes livros, trata justamente da importância dos caminhos que constituem a formação de professores e, principalmente, da identidade do ser professor, permitindo a reflexão acerca de nossa trajetória de vida e de como ela está envolvida nas pesquisas que realizamos.

A educação básica sempre foi cercada de grandes debates, entre eles os métodos de ensino e o processo de avaliação da aprendizagem dos educandos. Escrever sobre a educação escolar é contextualizar um espaço em que convivem crianças, jovens e adultos, em processo de aquisição do conhecimento. É na escola, um espaço construído socialmente, que as trocas de saber e ensinar são produzidas cotidianamente, pois a educação é um

[...] direito universal e alicerce indispensável para a capacidade de exercer em plenitude o direito à cidadania. É o tempo, o espaço e o contexto em que o sujeito aprende a constituir e reconstituir a sua identidade, em meio a transformações corporais, afetivo-emocionais, socioemocionais, cognitivas e socioculturais, respeitando e valorizando as diferenças (Brasil, 2013, p.17).

A escola como um espaço de ensino e de aprendizagem, tem como função social trabalhar os conhecimentos historicamente produzidos com os educandos em suas dimensões intelectual, física, emocional, social e cultural, proporcionando a aprendizagem e a formação de sujeitos reflexivos, críticos, autônomos e responsáveis. Desse modo, a escola e seus processos tornam-se fontes de pesquisa tanto para os professores que nela atuam quanto para aqueles que realizam observações dos fenômenos externamente, assim, surgem as pesquisas educacionais, oriundas das inquietações, das problematizações e da reflexão da prática docente.

Reflexão não apenas sobre a prática docente, mas sobre os caminhos que foram percorridos. Refletir sobre a trajetória de vida e autobiografar-se é sistematizar e registrar processos individuais e coletivos que possibilitaram ao longo do tempo, a construção de nossa identidade pessoal e profissional, “Afinal, lembrar é reviver dando novas significações, releituras. É como fazer “um rascunho de si”, um resgate, que proporciona emoção, envolvimento, redescoberta, razões para algumas situações não entendidas ou até não explicadas, enfim, uma releitura da própria vida” (Soares; Menezes; Freire, 2016, p.431).

Refletindo sobre minha¹ trajetória pessoal, é possível perceber que o ato de ensinar sempre esteve presente. Entre as diversas brincadeiras de criança, uma ganhava destaque, bastava uma canetinha e um saquinho plástico, que serviam de canetão e de quadro, para que a aula iniciasse, os educandos eram bonecas, por vezes os vizinhos da rua e nas últimas recordações as primas mais novas. As “aulas” se resumiam em: arme e efetue, ou copie do livro. A tal brincadeira de “professora” com o tempo foi desaparecendo até ser esquecida, afinal, não era uma profissão almejada para o futuro.

Realizando essa releitura da própria vida (Soares; Menezes; Freire, 2016), percebo que a professora sempre esteve aqui, bastava percorrer um longo caminho, e assim foi feito, embora ele nunca seja finalizado. Um caminho de formação que oportuniza em seu desenvolvimento “conhecer e analisar determinadas situações vividas, compreender as influências sociais, econômicas, políticas, religiosas, culturais e educacionais presentes na processualidade da própria existência” (Soares; Menezes; Freire, 2016, p.433).

Durante a educação básica caminhei por três escolas públicas. Esses espaços foram importantes para a construção pessoal e profissional, desenvolvendo além dos conteúdos programáticos, a convivência com sujeitos, culturas e hábitos diversos, assim, “Vista em seu vó mais livre, a educação é uma fração da experiência endoculturativa. Ela aparece sempre que há relações entre pessoas e intenções de ensinar-e-aprender” (Brandão, 1981, não paginado).

O primeiro contato com a educação formal foi na cidade de Farroupilha/RS, de onde sou natural, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Oscar Bertholdo. Iniciei na turma da pré-escola com a professora Solange Olivo, cujo amor e dedicação à profissão e aos educandos eram nítidos. Nessa escola, junto com colegas e a professora Viviane Rigoni, realizamos uma pesquisa referente as tecnologias, na oportunidade entrevistamos algumas pessoas que moravam no entorno da escola, e apresentamos a pesquisa no “VII Congresso IBOPE UNESCO: a pesquisa que ensina” em Caxias do Sul-RS. Trazer à tona esses momentos vividos e refletir sobre eles, permite perceber que “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esse que-fazer-se encontram um no corpo do outro” (Freire, 1996, p.29).

Posteriormente, nos mudamos para Itatiba do Sul/RS, cidade que resido atualmente, na qual frequentei a Escola Municipal de Ensino Fundamental Tancredo Neves, de sexta à oitava série. Muitos professores fizeram parte dessa minha caminhada, alguns com boas recordações outros nem tanto, mas todos contribuíram de certa forma. No Ensino Médio estudei na Escola

¹ Nesta parte introdutória a escrita se desenvolve em primeira pessoa, pois conta a história de vida pessoal e profissional da pesquisadora.

Estadual de Ensino Médio Professora Fernandina Rigoti, onde tive as primeiras noções de escrita acadêmica, pois como era Ensino Médio Politécnico, conhecido também como inovador, foi necessária uma pesquisa com o formato de um trabalho de conclusão de curso (TCC).

O tema da pesquisa eram as mídias sociais, e a temática desenvolveu-se sobre a evolução da rádio. Em síntese, foi realizada uma pesquisa com abordagem qualitativa, de cunho bibliográfica e de campo, com o objetivo de contextualizar a criação e evolução das rádios no mundo até a chegada à cidade de Itatiba do Sul/RS, realizando a entrega de questionários para um público bem diverso, com perguntas relacionadas a rádio local. Como forma de finalização, a pesquisa foi apresentada para uma turma da escola os quais foram levados até a Rádio Comunitária Cultura de Itatiba do Sul para conhecerem o espaço referente a pesquisa.

Com apoio e incentivo da mãe, na inscrição para o Sistema de Seleção Unificada (SISU) escolhi o curso de Pedagogia na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) - *Campus Erechim*, no entanto, não era algo desejado ou sonhado, e deste modo não trouxe muitas expectativas. Porém, o curso que antes não era nem desejado, se tornou a minha paixão, pelo modo como a educação era concebida, pelas concepções e metodologias.

No decurso da Educação Superior, muitos aprendizados surgiram os quais enriqueceram a vida profissional e pessoal, reaprendendo a conviver com sujeitos diversos, experienciando e vivenciando momentos únicos, que possibilitaram a reflexão e a ressignificação das concepções de educação, de infância, de liberdade e outras, assim, “Neste campo há espaço de vivência, de pesquisa, de desenvolvimento pessoal e profissional, no qual as dimensões espirituais, físicas, emocionais, afetivas, intelectivas, cognitivas são desenvolvidas com a mesma intensidade” (Soares; Menezes; Freire, 2016, p.434).

O trabalho com crianças, começou quando ainda estudava nos Anos Finais do Ensino Fundamental, como babá, cuidando de bebês e crianças bem pequenas. Próximo ao final da Educação Superior, entre os anos de 2020 e 2021, iniciei a trajetória como profissional da educação, sendo docente na Escola Municipal de Educação Infantil Tia Nair, em Itatiba do Sul/RS, em turmas da Pré-escola e do Maternal, esse período é muito marcante pois, vivi à docência compartilhada, coloquei em prática muitas concepções que aprendi na graduação e senti pertencente a área que escolhi como profissão, isso porque,

[...] os primeiros anos como professores iniciantes ou principiantes são os mais decisivos na vida profissional docente, pois marcam, de muitas maneiras, a nossa relação com os alunos, com os colegas e com a profissão. É o tempo mais importante na nossa constituição como professores, na construção da nossa identidade profissional (Nóvoa, 2022, p.92).

A partir dessas vivências surgiu o tema do Trabalho de Conclusão de Curso da graduação, pois além da Educação Infantil, a disciplina de Língua Brasileira de Sinais (Libras) também provocava interesse e inquietações. Assim a pesquisa teve como objetivo analisar a oferta de Libras em escolas de Educação Infantil em um município do Alto Uruguai, sendo intitulado como “As possibilidades e os desafios da oferta de Libras na Pré-escola em uma escola de Educação Infantil no norte gaúcho”, com orientação da Prof.^a Dra. Sonize Lepke. Com abordagem qualitativa, de cunho bibliográfico e de campo, realizou-se um levantamento bibliográfico, e a utilização de um questionário para as professoras da Pré-escola, para a equipe diretiva e para a Secretária de Educação de um determinado município. Essa investigação foi importante, pois apresentou a compreensão dos participantes sobre Libras, gerando respostas aos objetivos da pesquisa, constatando-se os motivos da não oferta da Libras na escola de Educação Infantil e os desafios para a sua oferta (Corassa, 2022).

No ano de 2022 atuei na escola do interior do município, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Parobé, como docente em turma multisseriada de 4º e 5º ano, o que foi de certa forma um desafio pois não sentia pertencente ao espaço e nem preparada suficientemente para atuar, um sentimento muito comum de acontecer após o término da graduação. Foi um ano de muitos medos e anseios, no entanto busquei oportunizar aos educandos os conhecimentos que adquiri na Universidade, com vivências e experiências que contribuíram no desenvolvimento e na aprendizagem dos educandos, ao fim aprendemos juntos, a aprender e ensinar, pois “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 1996, p.23).

Em continuação aos estudos, cursei a Pós-Graduação em Psicopedagogia e Educação Infantil, pela Faculdade Venda Nova do Imigrante, no Centro Universitário Faveni (UNIFAVENI), com o intuito de aprofundar reflexões sobre ensino e aprendizagem, principalmente referente à Educação Inclusiva, concluindo-a em 2023. O curso provocou inúmeras inquietações, entre elas, o trabalho do psicopedagogo no processo de alfabetização, pois nesse tempo atuava na escola do interior com a turma multisseriada de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental.

Dessa maneira, pode-se dizer que as pesquisas se desenvolvem a partir dos interesses e das inquietações pessoais de cada sujeito, assim para realizar uma pesquisa o pesquisador tem papel fundamental,

[...] justamente o de servir como veículo inteligente e ativo entre esse conhecimento acumulado na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa. É pelo seu trabalho como pesquisador que o conhecimento específico do assunto vai crescer, mas esse trabalho vem carregado e comprometido com todas as

peculiaridades do pesquisador, inclusive e principalmente com as suas definições políticas (Ludke; André, 1986, p.5).

A partir dos conhecimentos proporcionados na graduação e na pós-graduação referente a alfabetização, observa-se que as discussões sobre a alfabetização ficaram centradas por muito tempo no debate sobre qual era o “melhor” ou o “mais eficaz” método para alfabetizar (Mortatti, 2006). O método tradicional, dividido em analítico, sintético e misto, utilizando-se de repetições, cópias e memorização sem significado, deixando de lado os conhecimentos que o educando construiu antes de adentrar no espaço escolar. Posteriormente, delineada por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky fundamentadas em Jean Piaget, surge a concepção construtivista, que compreende a alfabetização como um processo, dando espaço e envolvimento para o educando, sendo este o centro do planejamento. E concomitantemente a essa, apresenta-se o letramento, que compreende a necessidade de alfabetizar o educando para o uso social da leitura e da escrita em diferentes contextos, assim,

[...] a alfabetização não se reduz a uma técnica psicomotora que orienta treinamento para a aquisição da escrita. Ao contrário, trabalhamos aqui com o conceito de alfabetização como um processo por meio do qual os seres humanos alcançam domínios sofisticados de desenvolvimento do pensamento e que, por isso, muda a relação com a realidade (Alves; Bordignon, 2021, p.170).

Frente a isso, outras discussões surgem na área educacional, entre elas a avaliação da aprendizagem, considerada um processo pedagógico, com o qual o professor passa a observar e refletir sobre seu planejamento, de modo a reconhecer seus erros e acertos nas propostas pedagógicas para alfabetizar pois, a avaliação é um meio de conhecer os educandos em seus aspectos sociais e intelectuais, “Isso porque é através dela que conseguimos analisar diferentes aspectos educacionais, em diversos âmbitos: currículo, planejamento, ensino e aprendizagem” (Brasil, 2012, p.7).

E nestes processos de prática, observação e reflexão que o professor vai construindo sua identidade, desenvolvendo saberes individuais e coletivos no seu processo de formação inicial, assim,

A atividade crítica e reflexiva sobre as nossas experiências de vida faz pensar como ainda não estamos totalmente prontos, sobre como temos sempre alguma coisa a mais para agregar na e para a construção de nossas subjetividades. Formamo-nos a cada dia, a cada palavra dita, a cada ação realizada, a cada discussão empreendida, a cada conflito travado (Pereira; Santos, 2022, p.734).

Neste sentido, o Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE), da UFFS – Campus Erechim, tem como objetivos: contribuir com a formação de docentes-pesquisadores que possam fortalecer a Educação Básica na criação de práticas curriculares e produtos de aplicação imediata no desenvolvimento educacional, considerando a reflexão sobre a vivência pedagógica, ampliando o horizonte dos saberes docentes, embasados na experiência e na experimentação da docência e da gestão escolar; habilitar profissionais à criação e à implementação de ações transformadoras no campo da docência, da gestão educacional e nos processos pedagógicos formais e não-formais; formar profissionais capacitados para a identificação das potencialidades e das demandas originadas no espaço de trabalho, ancorados nos recursos de pesquisa científica e de reflexão crítica para a criação de novas alternativas de ação; produzir conhecimentos que possam subsidiar políticas, programas, planos e projetos da educação, mormente dos sistemas públicos de educação².

Nesta perspectiva, a temática proposta referente a concepção de avaliação no processo de alfabetização e letramento, está de acordo com a linha 1 de pesquisa, a qual é designada como: Processos Pedagógicos, Políticas e Gestão Educacional, que abarca questões de investigação dos processos pedagógico, o cotidiano escolar e a formação dos professores da educação básica. Deste modo, a UFFS contribui com a comunidade na qual está inserida, possibilitando a formação de docentes, envolvendo-os em pesquisas que contribuem com a comunidade e com a atuação profissional.

Atuando como professora alfabetizadora em 2023, muitas inquietações surgiram, entre elas a avaliação da aprendizagem dos educandos. Diante dessa inquietação estabelecemos o problema da pesquisa: Como os processos de alfabetização e letramento são avaliados pelas professoras do 1º e do 2º ano do Ensino Fundamental do Município de Itatiba do Sul?

Para responder ao problema da pesquisa elencamos duas hipóteses possíveis para resposta: a) a avaliação da aprendizagem dos educandos ocorre simultaneamente aos processos de alfabetização e letramento, b) as professoras alfabetizadoras consideram, no processo de avaliação da aprendizagem, a história de vida de cada educando.

Nessa perspectiva, para compreendermos o problema de pesquisa delimitou-se o objetivo geral: Investigar as concepções de avaliação da aprendizagem presente nas vozes das professoras alfabetizadoras no processo de alfabetização e letramento dos educandos do 1º e do 2º ano do Ensino Fundamental do município de Itatiba do Sul/RS.

E deste derivou os objetivos específicos:

² Universidade Federal da Fronteira Sul. Campus Erechim/RS. Mestrado Profissional em Educação. Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/campi/erechim/cursos/mestrado/mestrado-profissional-em-educacao/apresentacao>

- A. Realizar o levantamento bibliográfico sobre a temática, a fim de conceituar os termos de alfabetização, letramento e avaliação da aprendizagem;
- B. Identificar as pesquisas que foram realizadas sobre a temática, utilizando-se do Estado do Conhecimento como meio;
- C. Identificar as concepções de avaliação de aprendizagem presente em documentos legais: municipal e federal;
- D. Analisar as concepções de avaliação da aprendizagem presente nas vozes das professoras alfabetizadoras participantes da pesquisa;
- E. Elaborar um material de apoio sobre as concepções de avaliação, de modo a contribuir com as professoras alfabetizadoras.

Nesse sentido, essa pesquisa se estrutura da seguinte maneira. A introdução inicialmente apresenta o histórico de vida da pesquisadora, apontando as instituições de ensino que frequentou e a atuação profissional no decorrer dos últimos anos. Além disso, procurou evidenciar que as pesquisas, em especial na área educacional, surgem a partir dos espaços de atuação dos pesquisadores. Por fim, descreveu os objetivos e a linha de pesquisa do PPGPE, e delimitou os objetivos desta pesquisa.

Na sequência é apresentado o Estado do Conhecimento, que se refere a um levantamento bibliográfico das pesquisas realizadas entre os anos de 2018 e 2023, nas plataformas da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e no Catálogo de Teses e Dissertações (BTD), com o intuito de conhecer os estudos mais recentes na área da alfabetização e letramento, levando em consideração a avaliação da aprendizagem.

O terceiro capítulo se refere a metodologia da pesquisa, que se desenvolve a partir da abordagem qualitativa, de cunho exploratória e descritiva, compreendendo os procedimentos bibliográfico, documental e de campo, além disso, são descritos os sujeitos e o local da pesquisa, a construção e análise de dados, e o produto educacional, com o objetivo de guiar o leitor pelos caminhos que a pesquisa se desenvolverá.

O capítulo seguinte é destinado a revisão de literatura, que está dividido em quatro seções. Na primeira seção é descrita a implantação do ensino escolarizado no Brasil, realizando um breve apanhado histórico sobre a inclusão das classes populares nas escolas, e algumas leis e documentos importantes para a educação. Na sequência é tratado sobre o conceito de alfabetização e suas metodologias para alfabetizar apresentando os métodos sintético, analítico e misto, a concepção construtivista e a perspectiva histórico-cultural. A terceira seção aborda a questão da alfabetização e do letramento, apresentando estes conceitos como indissociáveis e,

portanto, consentindo que é possível alfabetizar letrando. A quarta seção tem como objetivo expor os conceitos de avaliação, diagnóstica, somativa, formativa, formal e informal, além de explorar a avaliação da aprendizagem nos processos de alfabetização e letramento, bem como nos documentos legais municipal, estadual e federal.

O quinto capítulo é referente a pesquisa de campo, no qual são articuladas as respostas das professoras alfabetizadoras com o referencial teórico, realizando a Análise Textual Discursiva - ATD. Descrevendo as concepções de alfabetização, letramento e avaliação da aprendizagem das professoras alfabetizadoras participantes da pesquisa.

O último capítulo destina-se ao produto educacional, elaborado a partir da pesquisa de campo realizada com as professoras alfabetizadoras de Itatiba do Sul/RS, com o intuito de contribuir com a construção do relatório descritivo de aprendizagem dos educandos. Dividido em três seções o material faz uma breve retomada histórica da universalização da educação, após descreve sobre o método tradicional, a concepção construtivista e a perspectiva histórico-cultural de alfabetização, bem como as possibilidades de alfabetizar letrando, além disso, trata sobre o que é a avaliação da aprendizagem, os tipos de avaliação e em qual método de alfabetização cada uma se encaixa. Por fim, discorremos sobre o uso do diário de bordo para o registro das atividades do professor e do desenvolvimento do educando e da sua importância para a elaboração do relatório descritivo de aprendizagem dos educandos em processo de alfabetização.

Diante das considerações elaboradas referente a trajetória profissional e acadêmica evidencia-se que as pesquisas são fruto das vivências oriundas dos caminhos pelos quais caminhamos, desta forma, os títulos dos capítulos dessa dissertação fazem referência ao ato de caminhar. Assim, tendo em vista a apresentação dos capítulos que dispõe essa dissertação, pretendemos abranger questões referente a alfabetização, ao letramento e a avaliação, permeando o ensino e a aprendizagem, fatos históricos, culturais e sociais.

2. CAMINHAR PELAS ESTRADAS JÁ PERCORRIDAS: O ESTADO DO CONHECIMENTO

Um certo grau de superação do senso comum é necessário quando se trata de pesquisa (Gatti, 2012, p.16).

Neste sentido, a busca e a análise desses materiais auxiliam na fundamentação e produção qualificada da pesquisa, de maneira a contribuir com a ruptura de pré-conceitos que cada sujeito carrega ao realizar uma pesquisa, transformando-os de fato social a conhecimento científico, mas sem deixar de lado a base epistemológica de cada pesquisador.

Partindo dessas inquietações, oriundas do contexto educacional, é essencial que se realize o Estado do Conhecimento, a fim de fazer um reconhecimento do que já vem sendo estudado e pesquisado sobre a temática da avaliação no processo de alfabetização e de letramento. Como descrevem Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021, p. 23) o “[...] Estado do Conhecimento é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica”.

Desta forma, reconhecendo o Estado do Conhecimento como uma importante fonte de sistematização de pesquisas, estabelecemos critérios para realizá-lo. A iniciar pela base de busca em dois repositórios: a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Ciências e Tecnologia (IBICT), e o Catálogo de Teses e Dissertações (BTD), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Outro critério importante é o recorte temporal para essa pesquisa consideramos pertinente o recorte entre os anos de 2018 e 2023, de modo a explorar as pesquisas que foram realizadas nos últimos 6 (seis) anos em relação a avaliação da aprendizagem dos educandos nos processos de alfabetização e de letramento. A partir dessas considerações acerca do Estado do Conhecimento, na sequência é descrito a maneira como foi realizada a busca, as pesquisas encontradas e uma síntese de cada pesquisa.

Na plataforma da BDTD, em busca avançada, os descritores utilizados foram: alfabetização, letramento, avaliação, docentes, sendo uma palavra por campo de busca e demarcado o ano de 2018 a 2023. No total a busca retornou com 26 publicações, a partir da leitura do título e do resumo, encontrou-se três dissertações que se encaixam nesta temática. No quadro 1 abaixo é apresentado um recorte das publicações encontradas, destacando o ano, as instituições, as autoras e o título das pesquisas.

Quadro 1- Recorte das publicações da BDTD

ANO	INSTITUIÇÃO	AUTORAS	TÍTULO
2019	Universidade Federal de Pernambuco	Ângela Maria Alexandre Ramalho	Avaliação dos saberes dos alunos sobre escrita alfabética e a construção de práticas dos professores de Águas Belas-PE
2021	Universidade de Brasília	Camilli de Castro Barros	Entre o prescrito e o efetivamente praticado: um estudo da avaliação para as aprendizagens e dos registros no bloco inicial de alfabetização
2022	Universidade Federal de Pernambuco	Andréa Duarte da Silva	O proler e sua relação com as práticas sistemáticas significativas de alfabetização: pressupostos teóricos, orientações e narrativas sobre as práticas de ensino e de avaliação da leitura e da escrita

Fonte: elaborado pela autora, 2024.

Na plataforma da BTD, foram utilizados os descritores da seguinte maneira: avaliação AND letramento AND alfabetização AND docentes, com recorte temporal entre 2018 e 2023, assim a busca retornou com 10 publicações. A partir da leitura dos títulos e dos resumos, foi considerada apenas duas publicações que versavam sobre a temática, no entanto uma dessas publicações estava presente na busca da plataforma BDTD e assim foi descartada, restando desta forma uma dissertação. No quadro 2 abaixo, é possível observar um recorte da publicação encontrada.

Quadro 2 - Recorte da publicação da BTD

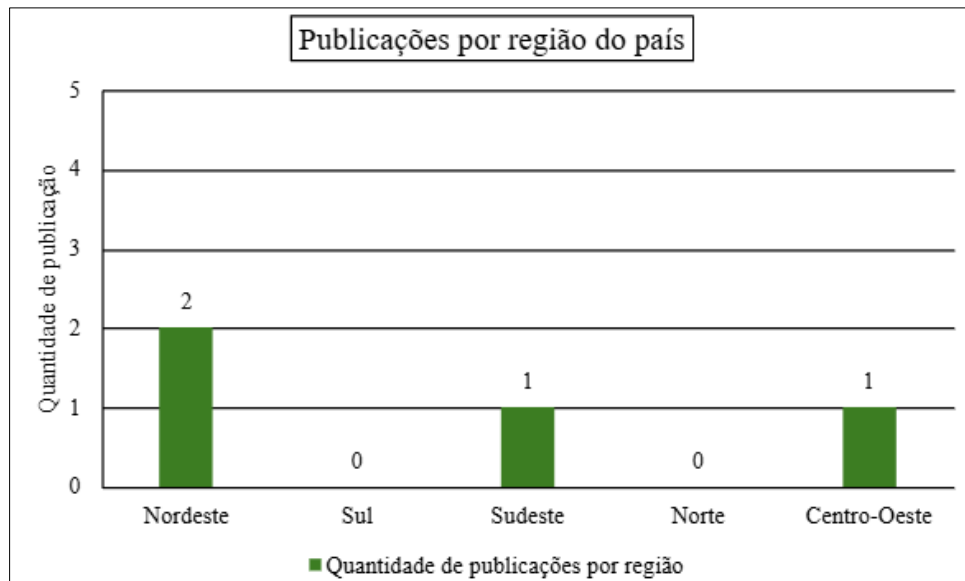
ANO	INSTITUIÇÃO	AUTORAS	TÍTULO
2019	Universidade Federal de São Paulo	Taila Carvalho Ebizero	Cenas do processo de avaliação na alfabetização e disposições sociais

Fonte: elaborado pela autora, 2024.

No total foram encontradas quatro pesquisas que tratam sobre avaliação, alfabetização e letramento, sendo todas elas dissertações de mestrado. É importante considerarmos que as quatro publicações são de instituições federais, sendo duas da região nordeste do país, ambas da Universidade Federal de Pernambuco, uma publicação é da região sudeste compreendendo a Universidade Federal de São Paulo, e, por fim, uma publicação da região centro-oeste do Brasil, da Universidade Federal de Brasília, como é possível observar no gráfico 1.

Gráfico 1 - Publicações por região do país.

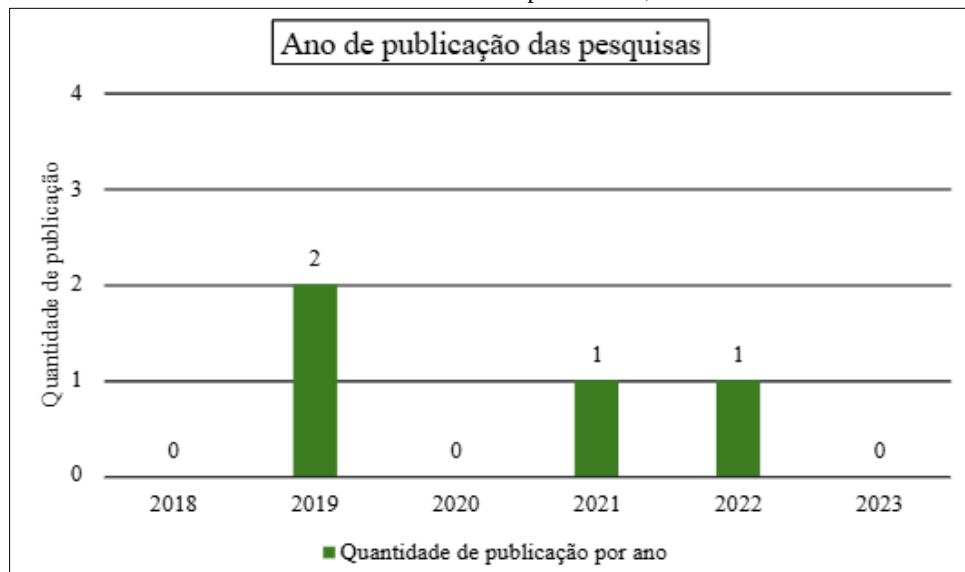
Fonte: elaborado pela autora, 2024.



Outra consideração interessante a ser feita, refere-se ao ano de publicação. Os anos de 2018, 2020 e 2023 não apresentaram nem um resultado de busca de publicação, os anos de 2021 e 2022 apresentaram uma publicação cada, e o ano de 2019 com duas publicações. Deste modo, o Estado do Conhecimento sinaliza que as pesquisas nessa temática são pouco realizadas, fazendo oportuna a realização desta pesquisa. Abaixo é possível observar no gráfico 2 o ano de publicação das pesquisas encontradas.

Gráfico 2 - Ano de publicação das pesquisas

Fonte: elaborado pela autora, 2024.



Com base no exposto teceremos algumas considerações a respeito das pesquisas encontradas. Inicialmente trataremos das pesquisas encontradas na plataforma BDTD e posteriormente da plataforma BTB, observando brevemente os objetivos, a metodologia e os resultados de cada uma.

A primeira dissertação intitulada “Avaliação dos saberes dos alunos sobre escrita alfabética e a construção de práticas dos professores de Águas Belas-PE”, de Ramalho (2019), teve como objetivo compreender as práticas de avaliação e alfabetização da professora do 1º ano do Ensino Fundamental e das suas relações com as demandas avaliativas da Secretária Municipal de Educação de Águas Belas (SEDUC- AB).

Deste modo, por meio de uma pesquisa qualitativa, de estudo de caso, utilizando-se de observações e entrevista, durante o ano letivo de 2018, a pesquisadora concluiu que os processos formativos da professora participante não contemplavam o pensar reflexivo sobre sua prática, por isso da mesma não se apropriar teoricamente de nenhuma das duas abordagens avaliativas, Alfa e Beto, e Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), oferecidas a ela durante o ano letivo.

Assim, a professora deparou-se com ao menos três instrumentos externos de avaliação, sendo eles: avaliação segundo a psicogênese da língua escrita, fichas de acompanhamento de leitura e escrita, e fichas ou boletins da secretaria da escola para notação na escala 0-10, no entanto destacou que a professora “[...] se mostrou atenta aos processos avaliativos e de aprendizagem da língua escrita. Revelava preocupação em atender os diferentes ritmos de aprendizagem, atendimento esse que promoveu os avanços verificados” (Ramalho, 2019, p.135).

Na sequência a dissertação de Barros (2021), “Entre o prescrito e o efetivamente praticado: um estudo da avaliação para as aprendizagens e dos registros no bloco inicial de alfabetização” se propôs a analisar as concepções a respeito das práticas avaliativas e dos registros na alfabetização de cinco docentes do 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental, bem como da coordenadora pedagógica de uma escola pública do Distrito Federal.

A pesquisa de cunho qualitativo, realizada no segundo semestre de 2021, utilizou-se de entrevistas de grupo focal de forma online via *Meet* com as cinco docentes, e de uma entrevista semiestruturada presencial com a coordenadora pedagógica. Nesse sentido, Barros (2021, p.105) buscou compreender as: “concepções docentes de avaliação para as aprendizagens, concepções docentes de alfabetização e letramento, os documentos orientadores da avaliação da alfabetização no âmbito do Distrito Federal”.

Segundo a autora, os participantes da pesquisa demonstraram assegurar uma prática avaliativa formativa, além de comentarem aspectos positivos referente aos documentos legais de avaliação do Distrito Federal. Para mais, os resultados apontaram que as docentes alfabetizam na perspectiva do letramento, vinculando os gêneros textuais as questões de ortografia, apesar de surgirem falas como codificação, decodificação e exemplos de trabalhos com unidades linguísticas menores que o texto.

Posteriormente a dissertação de Silva (2022), “O proler e sua relação com as práticas sistemáticas significativas de alfabetização: pressupostos teóricos, orientações e narrativas sobre as práticas de ensino e de avaliação da leitura e da escrita”, teve por objetivo investigar o Programa de Letramento do Recife (Proler) destacando os pressupostos teóricos e as orientações contidas nesse programa, contando com a narrativa de professoras alfabetizadoras que participaram do programa, e a relação deste com práticas sistêmicas avaliativas em escolas da Rede Municipal do Recife.

A pesquisa qualitativa, na perspectiva narrativa, por meio de um estudo de caso, desenvolveu-se em uma escola que teve destaque no Proler, como participantes foram escolhidas três professoras alfabetizadoras, que se envolveram com o programa entre 2017 e 2019. Assim se utilizou de pesquisa documental com base nos documentos referente ao Proler e de entrevista episódica com as participantes da pesquisa.

Os resultados da pesquisa foram positivos, ao que se refere ao Proler o programa oportunizou práticas sistemáticas significativas no ensino e na avaliação da leitura e da escrita. As narrativas das professoras evidenciaram que o programa contribuiu no processo de aprendizagem, bem como, com o fazer docente, “mesmo as docentes já exercendo boas práticas, a teoria, as análises e as trocas promovidas nos encontros, bem como, os materiais construídos e distribuídos, auxiliaram-nas na ampliação de seus fazeres docentes” (Silva, 2022, p.114).

A última dissertação, “Cenas do processo de avaliação na alfabetização e disposições sociais”, de Ebizero (2019), teve como objetivo compreender os critérios que uma professora alfabetizadora utiliza para atribuir juízo ao desempenho de seus educandos no processo de alfabetização. Assim utilizou de uma pesquisa qualitativa de estudo de caso, por meio da observação das aulas de Língua Portuguesa da turma de 3º ano do Ensino Fundamental, e dos Conselhos de Classes durante o ano letivo, além de entrevistas, anotações de campo, conversas informais e o acesso de fontes documentais.

Durante a pesquisa, a professora participante evidenciou separar a turma em dois grupos: os que sabem e os que não sabem, mostrando que a relação da professora com os educandos que “não sabem” era muito mais próxima e positiva, fazendo elogios e incentivando-

os, pois, dedicava maior parte do tempo a esse grupo. E ao grupo que “sabe” a professora dá mais autonomia, dedicando menos tempo a eles, assim a pesquisadora constatou que o estudo

[...] colaborou para aprender e compreender que a ação docente se pauta nas experiências vividas em variados âmbitos de socialização que resultam na constituição de disposições de crenças e esquemas de ação nem sempre problematizados e que influenciam a prática pedagógica, para além da socialização como aprendiz em processos de escolarização e de formação inicial e do conjunto diversos de saberes que construiu (Ebizero, 2019, p.155).

A partir da leitura das pesquisas, ficou evidente a utilização de bases teóricas de autores reconhecidos, os quais serão utilizados como suporte teórico nessa pesquisa. Assim, no quadro 3, identifiquei sobre quatro eixos os autores que discorrem sobre a alfabetização e letramento, a avaliação, a formação docente e o desenvolvimento intelectual e cognitivo.

Quadro 3- Autores utilizados nas pesquisas

EIXO	AUTORES
Alfabetização e Letramento	<u>Emilia Ferreiro</u> , <u>Magda Soares</u> , <u>Maria do Rosário Longo Mortatti</u> , <u>Leda Verdiane Tfouni</u> e <u>Ana Teberosky</u> .
Avaliação	<u>Jussara Hofmann</u> , <u>Cipriano Carlos Luckesi</u> , <u>Villas Boas</u> , <u>Bernardete Gatti</u> e <u>Eliana Borges Correia Albuquerque</u> .
Formação Docente	<u>Antônio Sampaio da Nóvoa</u> , <u>Maurice Tardif</u> , <u>Selma Garrido Pimenta</u> e <u>José Carlos Libâneo</u> .
Desenvolvimento intelectual e cognitivo.	<u>Alexander Romanovich Luria</u> e <u>Lev Vygotsky</u> .

Fonte: elaborado pela autora, 2024.

Portanto, fica evidente que quando versamos sobre educação, as pesquisas são qualitativas e os procedimentos são de cunho bibliográfico, documental e de campo, sempre visando compreender e analisar as práticas pedagógicas das professoras. Neste movimento de visualizar o que vem sendo pesquisado, pode-se perceber que essa temática carece de pesquisas, muito se tem falado sobre, e poucas pesquisas têm surgido referente a prática das professoras em seus processos de avaliação da aprendizagem dos educandos.

Nesse sentido, a pesquisa aqui realizada se torna importante para a área da alfabetização, uma vez que busca compreender as concepções que permeiam essa temática. Desta forma, é essencial que o percurso metodológico seja delimitado, de modo que os objetivos propostos sejam alcançados, em vista disso, o capítulo seguinte busca traçar o caminho pelo qual a pesquisa se organiza.

3. O CAMINHAR DA PESQUISA: A METODOLOGIA CIENTIFICA

E que ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, sem aprender a refazer, a retocar o sonho por causa do qual a gente se pôs a caminhar (Freire, 1997, p.79).

Os caminhos do aprendizado são múltiplos, e nessa imensidão de caminhos aprendemos. Assim, a pesquisa se constitui por meio do entrelaçamento de caminhos, que formam percurso no intuito da realização da pesquisa, a partir da problemática encontrada e dos objetivos definidos, levando em consideração a abordagem, os objetivos e os procedimentos, abrangendo o contexto e os sujeitos participantes da pesquisa, bem como a coleta e análise dos dados, e o produto educacional, fundamentando-se em Minayo (1994), Prodanov (2013), Ludke e André (1986) e Gil (2002).

3.1 AS ESCOLHAS INVESTIGATIVAS: POR ONDE CAMINHAMOS?

Com o intuito de investigar as concepções de avaliação no processo de alfabetização no município de Itatiba do Sul/RS, foi necessário a realização de uma pesquisa. Compreendendo “[...] por *pesquisa* a atividade básica da Ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente a realidade do mundo” (Minayo, 1994, p.17, grifo do autor). Assim, a pesquisa é um processo que busca por respostas ou explicações aos problemas advindos da realidade do pesquisador, como descreve Minayo (1994, p.17, grifo do autor) “[...] *nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática*”.

Neste sentido, a pesquisa surge a partir de um problema concreto, vivenciado pelo pesquisador em seu cotidiano, assim, segundo Prodanov (2013, p.43),

A pesquisa científica é a realização de um estudo planejado, sendo o método de abordagem do problema o que caracteriza o aspecto científico da investigação. Sua finalidade é descobrir respostas para questões mediante a aplicação do método científico. A pesquisa sempre parte de um problema, de uma interrogação, uma situação para qual o repertório de conhecimento disponível não gera resposta adequada.

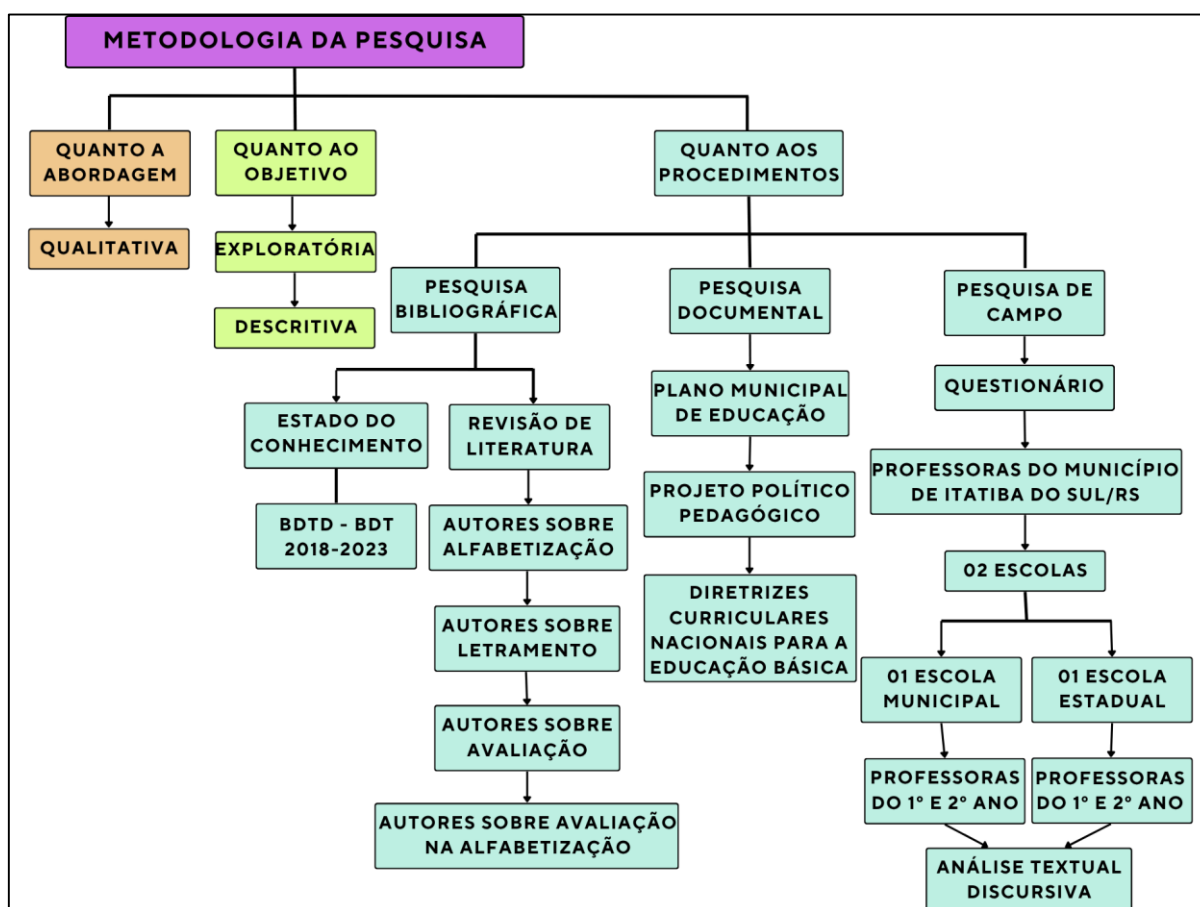
A metodologia é concebida como “[...] o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Neste sentido, a metodologia ocupa um lugar central no interior das teorias e está sempre referida a elas” (Minayo, 1994, p.16) desta forma, a metodologia descreve

os passos que serão tomados durante a pesquisa, trazendo as concepções teóricas e técnicas, de modo claro, coerente e elaborado, logo

A metodologia, em um nível aplicado, examina, descreve e avalia métodos e técnicas de pesquisa que possibilitam a coleta e o processamento de informações, visando ao encaminhamento e a resolução de problemas e/ou questões investigação. A metodologia é a aplicação de procedimentos e técnicas que devem ser observados para construção do conhecimento, com o propósito de comprovar sua validade e utilidade nos diversos âmbitos da sociedade (Prodanov, 2013, p.14).

Assim sendo, o delineamento metodológico desta pesquisa apresentado na Figura 1, se deu a partir da problemática encontrada na área de atuação da pesquisadora, que pretendeu investigar como as professoras alfabetizadoras do município de Itatiba do Sul/RS avaliam o processo de alfabetização dos educandos do 1º e do 2º ano do Ensino Fundamental, delimitando-se a abordagem, os objetivos e os procedimentos, identificados logo abaixo.

Figura 1- Caminhos metodológicos da pesquisa



Fonte: elaborado pela autora, 2023.

Nesta perspectiva, a metodologia da pesquisa se deu pela abordagem qualitativa, a qual se interessa em estudar os fenômenos sociais, dado em um contexto social, observando os significados para aquela comunidade referente a crenças, valores, símbolos e relações de modo a compreender a complexidade da realidade pois

[...] responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (Minayo, 1994, p.21-22).

Quanto aos objetivos, utilizamos a pesquisa exploratória e a pesquisa descritiva. A pesquisa exploratória, é considerada uma investigação flexível, permitindo o estudo da temática a partir de vários ângulos e aspectos, os quais têm o intuito de proporcionar o contato entre o pesquisador e o problema da pesquisa. Por este motivo é utilizada em levantamentos bibliográficos, em entrevistas com os sujeitos que vivenciaram o problema na prática, e em análise de exemplos, pois

[...] tem como finalidade proporcionar mais informações sobre o assunto que vamos investigar, possibilitando sua definição e seu delineamento, isto é, facilitar a delimitação do tema da pesquisa; orientar a fixação dos objetivos e a formulação das hipóteses ou descobrir um novo tipo de enfoque para o assunto (Prodanov, 2013 p.51-52).

Sobre o ponto de vista da pesquisa descritiva, que pode ser desenvolvida através de questionários ou de observações, Gil (2002, p.42) expõe que

As pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis. São inúmeros os estudos que podem ser classificados sob esse título e uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como o questionário e a observação sistemática.

Quanto aos procedimentos, foi desenvolvida em três partes, a primeira sendo a pesquisa bibliográfica, a segunda a pesquisa documental e a terceira a pesquisa de campo. Desta forma, a pesquisa bibliográfica é realizada,

[...] a partir de material já publicado, constituído principalmente de: livros, revistas, publicações em periódicos e artigos científicos, jornais, boletins, monografias, dissertações, teses, material cartográfico, internet, com o objetivo de colocar o pesquisador em contato direto com todo material já escrito sobre o assunto da pesquisa (Prodanov, 2013 p.54).

Para tal, foi realizado o Estado do Conhecimento, nas bases de busca da BDTD e da BTB, entre os anos de 2018 e 2023, com a finalidade de identificar aportes teóricos, como também o que vem sendo pesquisado e produzido na temática, essa parte da pesquisa foi descrita de forma detalhada no capítulo anterior, demonstrando a carência de pesquisas nessa área.

Ainda dentro da pesquisa bibliográfica, foi feita a revisão de literatura com o intuito de “[...] responder às seguintes questões: quem já escreveu e o que já foi publicado sobre o assunto, que aspectos já foram abordados, quais as lacunas existentes na literatura” (Prodanov, 2013 p.78). Desta forma, a revisão de literatura, trouxe um panorama dos conceitos e das concepções de alfabetização, de letramento e de avaliação da aprendizagem no processo de alfabetização, dando sustentação teórica para a pesquisa de campo e a análise de dados.

Posteriormente a revisão de literatura foi realizada a pesquisa documental, que “pode se construir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema (Ludke; André, 1986, p.38). Por esse ângulo, realizamos a leitura e a análise de documentos de dados secundários que, como descrevem Ludke e André (1986, p.38), inclui “[...] desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares”.

Neste sentido, como fonte de informações, os documentos expõem um panorama referente a avaliação da aprendizagem no processo de alfabetização, assim, por meio de uma leitura reflexiva e crítica foram utilizados os seguintes documentos:

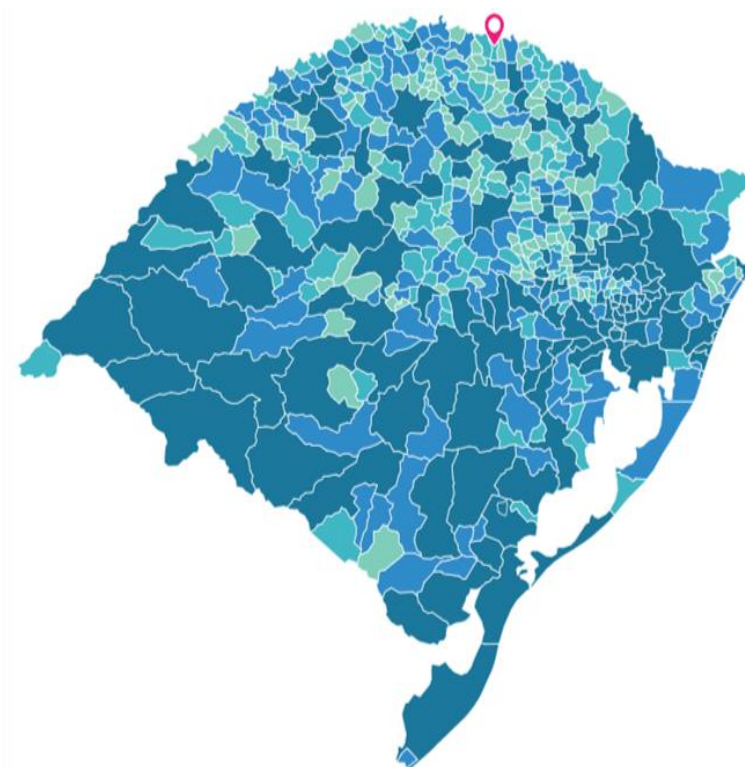
- Plano Municipal de Educação de Itatiba do Sul/RS (2015-2025);
- Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola estadual (2022) e municipal (2023);
- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCN's), (2013).

Após a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental, iniciou-se a pesquisa de campo, utilizada para conseguir informações, conhecimentos ou respostas referentes a problemática, constituído de observação, registro e coleta de dados, a fim de compreender uma realidade a partir de um recorte. Para tal, Minayo (1994, p.51) aborda que “o trabalho de campo se apresenta como uma possibilidade de conseguirmos não só uma aproximação com aquilo que

desejamos conhecer e estudar, mas também de criar um conhecimento, partindo da realidade presente no campo”.

Assim a pesquisa de campo “[...] focaliza uma comunidade, que não é necessariamente geográfica, já que pode ser uma comunidade de trabalho, de estudo, de lazer ou voltada para qualquer outra atividade humana” (Gil, 2002, p. 53), nesse entendimento, nossa pesquisa de campo realizou-se com um grupo de professoras alfabetizadoras do 1º e do 2º ano do Ensino Fundamental do Município de Itatiba do Sul, localizado no Estado do Rio Grande do Sul (Figura 2), o qual possui uma população estimada de 3.208 habitantes segundo o IBGE³ de 2022, com uma área territorial de 212,12 km², estando a 771 metros acima do nível do mar.

Figura 2- Localização do Município de Itatiba do Sul no Estado do Rio Grande do Sul



Fonte: IBGE, 2023.

O município encontra-se ao norte do Estado e integra a Associação de Municípios do Alto Uruguai – AMAU (Figura 3). Ao lado norte faz divisa com o Estado de Santa Catarina através do Rio Uruguai com os Municípios de Paial e Itá, ao lado oeste com o Município de Erval Grande por meio do Rio Douradinho, a leste com o Município de Barra do Rio Azul, e a sul com o Município de Barão de Cotegipe e São Valentim, estando distante 320 km de Porto Alegre, Capital do Estado.

³ Acesso pelo site: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/itatiba-do-sul/panorama>

Figura 3- Município de Itatiba do Sul no mapa da AMAU



Fonte: Associação de Municípios do Alto Uruguai –AMAU, 2023.

Itatiba do Sul significa coleção de pedras, (Ita=Pedra + Tiba=Coleção), ambos provenientes do tupi-guarani, devido à grande quantidade de pedras aqui encontradas. A população, inicialmente formada pelas etnias cabocla, italiana, polonesa, e mais tarde pelos russos, construíram a cidade com muito trabalho, fé, luta e esperança. Assim, o município teve sua emancipação administrativa em 1964, desmembrando-se do município de Erechim. Tem sua economia baseada na agricultura familiar, sendo cultivado milho, soja, feijão, trigo, fumo, erva mate e a citricultura, além disso se desenvolve com a comercialização de suínos, gado de corte e gado leiteiro (Cadore, 2018).

Atualmente no município há quatro instituições escolares, sendo: uma de Educação Infantil e uma de Ensino Fundamental, mantidas pelo Governo Municipal de Itatiba do Sul, uma de Anos Finais do Ensino Fundamental e uma de Ensino Fundamental e Médio, mantidas pelo Governo do Estado do Rio Grande do Sul. A pesquisa foi realizada em duas escolas as quais possuem turmas de Anos Iniciais do Ensino Fundamental, deste modo, a escolha em realizar a pesquisa no Município de Itatiba do Sul está ligada as vivências da pesquisadora, primeiramente porque vive mais da metade da vida no município, e compartilha histórias importante, o segundo motivo parte dos aprendizados que teve em ambas as instituições, o terceiro motivo articula-se com o movimento de compreender as concepções de avaliação da

aprendizagem no processo de alfabetização e letramento dos educandos no município, já que atua como professora alfabetizadora e isso trouxe e traz inquietações. A pesquisa foi desenvolvida nas duas escolas que possuem Ensino Fundamental, as quais assinaram a Declaração de Ciência e Concordância (Apêndice A, B, C e D). Como forma de preservar as instituições e seus profissionais, irei denominá-las de Escola Sonhar e Escola Alegrias.

A Escola Sonhar, antes do ano de 1953 era municipal, no entanto por meio do Decreto nº 3.859 de 11 de fevereiro de 1953 passa a ser do Estado. Desde sua criação até hoje a escola está localizada no centro da cidade, sempre passando por melhorias estruturais e de materiais, atendendo o Ensino Fundamental, o Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Neste ano conta com 250 educandos matriculados entre os turnos matutino, vespertino e noturno, além de 38 profissionais, entre professores e funcionários (Itatiba do Sul, 2022).

A Escola Alegria, foi criada pelo Decreto Municipal nº321 de 28 de setembro de 1987. Desde a sua criação até o ano de 2017 a escola funcionava no Bairro Pró-Morar, próximo ao centro da cidade. Em fevereiro de 2018, a escola foi transferida para a Linha Sbardelotto, próximo ao Bairro Fundec, sendo situada na zona rural do município. Atualmente conta com 160 educandos matriculados de 1º a 9º ano do Ensino Fundamental, nos turnos matutino, vespertino e integral, além de 42 profissionais, distribuídos entre professores, funcionários e oficinairos (Itatiba do Sul, 2023).

Na Tabela 1 abaixo é apresentada a relação de professores e educandos em ambas as escolas, no entanto, consideramos pertinente tratar especificamente das turmas de 1º e de 2º ano do Ensino Fundamental. No ano de 2024, a Escola Sonhar contava com 28 professores distribuídos entre o Ensino Fundamental e Médio, deste total, uma professora é do 1º ano e uma é do 2º ano. Dos 250 educandos, nove fazem parte da turma do 1º ano e dez da turma do 2º ano. A escola Alegria por sua vez apresentava um corpo docente com 26 professores que atendem o Ensino Fundamental, deste total, uma professora é de 1º ano e outra de 2º ano. Em sua totalidade conta com 160 educandos, sendo dezoito da turma do 1º ano e vinte do 2º ano.

Tabela 1- Relação de Professores e educandos da Escola Sonhar e da Escola Alegria

Escola	Total de Professores na escola	Total de educandos na escola	Professores do 1º ano	Educandos do 1º ano	Professores do 2º ano	Educandos do 2º ano
Sonhar	28	250	1	9	1	10
Alegria	26	160	1	18	1	20
Total			2	27	2	30

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

A pesquisa foi realizada com 4 professoras de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, a fim de investigar a compreensão que possuem sobre avaliação da aprendizagem no processo de alfabetização. Para o desenvolvimento da pesquisa utilizamos um questionário estruturado, o qual permitiu o levantamento de dados primários, ou seja, de dados utilizados em primeira-mão por essa pesquisa, assim

O questionário é uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito pelo informante (respondente). O questionário, numa pesquisa, é um instrumento ou programa de coleta de dados. Se sua confecção for feita pelo pesquisador, seu preenchimento será realizado pelo informante ou respondente (Prodanov, 2013, p. 108).

Como um importante instrumento, o questionário deve ser objetivo, apresentar o pesquisador, trazer explicações referentes a pesquisa, e instruções que remetem ao preenchimento, além de ser escrito em uma linguagem compreensível. O questionário pode ser de perguntas abertas (descritivas), onde os participantes discorrem livremente sobre a pergunta, fechadas (opção de sim ou não) em que só é possível optar por uma resposta, e de múltipla escolha (várias respostas possíveis) em que o participante pode assinalar mais que uma opção (Prodanov, 2013).

O questionário estruturado foi enviado para duas professoras alfabetizadoras da Escola Alegria e dois questionários para as professoras alfabetizadoras da Escola Sonhar no Município de Itatiba do Sul/RS, totalizando quatro questionários, visando investigar as concepções de avaliação da aprendizagem no processo de alfabetização dos educandos. Por meio do questionário “[...] os fatos são observados, registrados, analisados, classificados e interpretados, sem que o pesquisador interfira sobre eles, ou seja, os fenômenos do mundo físico e humano são estudados, mas não são manipulados pelo pesquisador” (Prodanov, 2013 p.52).

Esta pesquisa que envolveu a participação de seres humanos está de acordo com a Resolução nº 466/2012, que aprova as Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos e foi submetida ao Comitê de Ética da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, Campus Erechim, com o protocolo de aprovação nº 7.261.020.

As participantes da pesquisa, no caso as professoras alfabetizadoras do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice E) em modelo físico, realizando o preenchimento e a assinatura do mesmo, como forma de aceite para participar da pesquisa. As participantes ficaram com uma via do termo, de maneira a manter contato com a pesquisadora, podendo receber orientações e tirar dúvidas no decorrer da pesquisa.

O questionário (Apêndice F), criado utilizando-se a ferramenta do *Google Forms*, compreendia perguntas descritivas, sendo enviado virtualmente através do e-mail disponibilizado por cada participante. Considerando que a pesquisa em meio virtual, todos os dados coletados foram armazenados sob a responsabilidade da pesquisadora por durante 05 (cinco) anos, retirando-os de qualquer ambiente virtual, como em ambientes compartilhados ou na “nuvem”, e posteriormente serão descartados definitivamente.

Os questionários respondidos pelas professoras participantes da pesquisa foram analisados, de forma a “comparar e confrontar dados e provas com o objetivo de confirmar ou rejeitar a(s) hipótese(s) ou os pressupostos da pesquisa” (Prodanov, 2013, p. 112). Para realizar a comparação e o confronto de dados é preciso organizá-los, a fim de identificar padrões, como destacam Ludke e André (1986, p.45).

Analisar os dados qualitativos significa “trabalhar” todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos de observação, as transcrições de entrevista as análises de documentos e as demais informações disponíveis. A tarefa de análise implica, num primeiro momento, a organização de todo o material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes. Num segundo momentos essas tendências e padrões são reavaliados, buscando-se relações e inferências num nível de abstração mais elevado.

Portanto, os dados devem receber um tratamento adequado, sendo agrupados de forma lógica, possibilitando a visualização e interpretação de forma clara e objetiva. Para essa pesquisa, que tem abordagem qualitativa, utilizamos a Análise Textual Discursiva (ATD), compreendida por Moraes e Galiazzi (2006, p.118) como um processo que possibilita novas compreensões por meio da unitarização, categorização e comunicação, desta forma,

A análise textual discursiva tem no exercício da escrita seu fundamento enquanto ferramenta mediadora na produção de significados e por isso, em processos recursivos, a análise se desloca do empírico para a abstração teórica, que só pode ser alcançada se o pesquisador fizer um movimento intenso de interpretação e produção de argumentos.

Segundo Moraes (2003) a ATD é organizada em quatro focos. No primeiro foco “desmontagem dos textos”, também denominado unitarização, o material é fragmentado e agrupado em unidades de significados. O segundo foco, “estabelecimento de relações” ou categorização é o processo em que o pesquisador compara as unidades definidas anteriormente e as reúne em categorias, constituídas por elementos semelhantes. O terceiro foco “captando o novo emergente”, parte da interpretação e compreensão do fenômeno investigado, por meio da

produção de metatexto. Do quarto foco “um processo auto-organizado”, emergem as novas compreensões.

Ao realizar a ATD, o pesquisador adentra em um processo que demanda tempo, intensidade e interpretações, partindo da unitarização, passando pela categorização e chegando a comunicação, e para tal, a linguagem cumpre um papel importante.

É por ela que o pesquisador pode inserir-se no movimento da compreensão, de construção e reconstrução das realidades. Pela linguagem constrói e amplia os campos de consciência pessoais, entrelaçando-os com os de outros sujeitos, sempre a partir dos contextos que investiga. As experiências se concretizam pela linguagem. Os seres humanos produzem e são produzidos na linguagem (Moraes; Galiuzzi, 2006, p.123).

A partir desse processo de análise, o pesquisador caminha entre a ordem e o caos. Escrever produtiva e criativamente exige coragem, já que é preciso sair da ordem, da organização, e adentrar no caos, na desorganização, para que assim o novo possa surgir, com interpretações e compreensões que antes não eram possíveis visualizar. Todo esse movimento leva o pesquisador a reconstruir seu entendimento de ciência e de pesquisa, tornando mais complexo os estudos que realiza, além disso possibilita a construção de um produto educacional.

3.2 CAMINHAR E COMPARTILHAR O CAMINHO: O PRODUTO EDUCACIONAL DA PESQUISA

O Curso de Mestrado Profissional do PPGPE da UFFS, Campus Erechim, visa a formação e a habilitação de docentes-pesquisadores que articulem a criação e implementação de estratégias e ações que promovam melhorias ou benefícios ao espaço de atuação do pesquisador, “Para isso, a concepção de produto educacional como parte a culminância da pesquisa de Mestrado é uma possibilidade interessante de aproximar o fazer científico do fazer profissional” (Sartori, Pereira, 2019, p.32).

Segundo Bagnara e Pereira (2024, p.23), o produto educacional necessita ultrapassar a visão de requisito para a conclusão do mestrado, assim ‘um produto educacional poderia ser entendido como um dispositivo pedagógico, produzido na tensão criativa entre teoria e prática’, de modo que a sua elaboração potencialize a formação docente. Corroborando com esse entendimento Sartori e Pereira (2019, p.32) tratam que “Por meio de um diagnóstico ou de uma intervenção, seja em espaços educativos formais ou não formais, buscamos potencializar a

formação continuada de professores(as) de forma sofisticada, não dicotomizando pesquisa e ensino”.

Essa pesquisa possui como proposta de produto educacional um material de apoio para as professoras alfabetizadoras referente aos métodos de alfabetização e os tipos de avaliação da aprendizagem, possibilitando a reflexões para a escrita dos relatórios descritivos de aprendizagem dos educandos em processo de alfabetização.

Após compreender, os objetivos dessa pesquisa no primeiro capítulo, realizar o Estado do Conhecimento no segundo capítulo e traçar a metodologia utilizada para a pesquisa no terceiro capítulo, é imprescindível que aprofundemos os conceitos de alfabetização, letramento e avaliação, assuntos do quarto capítulo.

4. ALFABETIZAR, LETRAR E AVALIAR: QUAIS OS CAMINHOS POSSÍVEIS?

A educação é, como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade (Brandão, 1981, não paginado).

Os conceitos e metodologias de alfabetização, de letramento, e da avaliação da aprendizagem são transformadas a partir das relações estabelecidas dentro de determinadas sociedades. A vista disso, esse capítulo se subdivide em quatro seções que trabalham sobre as questões da escolarização das classes populares, a contextualização e conceituação de alfabetização e letramento, bem como da avaliação da aprendizagem no processo de alfabetização e nos documentos legais.

A primeira seção intitulada “Da exclusão a inserção: a escola para as classes populares”, estrutura-se como um breve histórico da inserção das classes populares nos processos de escolarização, até então privilégio de poucos. De forma sucinta apresento algumas das principais leis que contribuíram para que tal processo acontecesse como a Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, Lei nº 9.394/96 e a Lei nº 11.274/06, e como esse movimento impacta na escolarização, em especial na alfabetização atualmente, para isso o debate se fundamenta em Freire (1992), Mortatti (2010), Pereira e Santos (2022) e outros.

A seção seguinte, “Frente as alfabetizações: do método tradicional a perspectiva histórico-cultural”, apresenta as múltiplas interpretações e conceitualizações de alfabetização, trazendo brevemente uma contextualização histórica da alfabetização no Brasil, dialogando com as variadas teorias e práticas pedagógicas. Assim essa seção se subdivide em cinco partes, tratando especificamente no primeiro momento sobre o método sintético, no segundo momento referente ao método analítico, posteriormente acerca do método misto, em seguida sobre a perspectiva construtivista, e ao fim a respeito da perspectiva histórico-cultural, com a contribuição de Schwartz (2013), Freire (2007, 1992), Mortatti (2006, 2010), Paim (2014), Ferreiro (2011), Carvalho (2015), Ferreiro e Teberosky (1999), Soares (2004), Frade (2005), Cagliari (1998a, 1998b), Rego (2012), Oliveira e Rego (2010), Vigotski (2017), Luria (2017) entre outros.

A terceira seção indaga sobre: “Alfabetização e/ou Letramento?”, e desenvolve-se perante a dualidade existente entre esses dois conceitos, assunto que gera debate desde os anos de 1980, quando se difundiu amplamente pesquisas que tratavam da construção da aprendizagem do código alfabético pelos educandos. Nesta parte também são descritos os

conceitos de letramento e considera a importância que a escrita e a leitura possuem como prática social, esse assunto é trabalhado a partir de autores como Soares (2004, 2009), Bordignon e Paim (2017), Carvalho (2015), Paim (2014) e outros autores.

A quarta seção, “Avaliação da aprendizagem: por onde caminhar?”, discorre sobre a importância de uma avaliação que considere os saberes e os conhecimentos dos educandos, que permita a reflexão e autoavaliação da aprendizagem dos educandos e das práticas pedagógicas dos professores, que não exclua ou classifique os educandos a partir de notas, sobre a ótica diagnóstica, formativa, formal e informal. Nesse sentido a seção se divide em duas partes que tratam sobre o entendimento do que é aprender e do que é aprendizagem. A partir desses conceitos apresenta os processos avaliativos através dos métodos e das concepções de alfabetização, além de evidenciar as concepções de avaliação presente nos documentos legais, municipal, estadual e federal. Para tal fundamentou-se em Depresbiteris (1994), Villas Boas (2017), Fernandes e Freitas (2007), Fernandes (2017), Queiroz et al. (2019) e outros.

Portanto, a revisão de literatura tem como objetivo além de apresentar os autores e os estudos referente a temática, busca relacionar a alfabetização e a avaliação da aprendizagem com as questões de desenvolvimento da criança para o aprendizado da leitura e da escrita, da importância da formação inicial e continuada dos professores e os impactos na prática de sala de aula, em especial nas turmas de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental.

4.1 DA EXCLUSÃO A INSERÇÃO: A ESCOLA PARA AS CLASSES POPULARES

Historicamente, as classes populares foram excluídas de processos políticos e educacionais, desde o Período Colonial, entre os anos de 1500 e 1822, o acesso à escolarização era privilégio da elite, pois “A nossa colonização foi, sobretudo, uma empreitada comercial. Os nossos colonizadores não tiveram – e dificilmente poderiam ter tido - intenção de criar, na terra descoberta, uma civilização. Interessava-lhes a exploração comercial da terra” (Freire, 1992, p.75), assim com ideais comerciais, exploratórios e escravocratas, pouco se pensava em uma organização social igual para todos, tampouco na educacional, refletindo em uma sociedade na qual as classes populares eram dominadas ideologicamente e esmagadas pelo poder, o que contribuía para manter o *status quo* da elite.

Na história brasileira, somente após a Proclamação da República em 1889, observa-se uma abertura aos interesses educacionais, impulsionada posteriormente com a promulgação da Constituição Federal de 1934 e com as reformas políticas que vinham acontecendo. A escolarização ganhou visibilidade como um espaço de desenvolvimento político e social do

cidadão, o que resultou, vagarosamente, na inserção da classe popular ao ensino primário gratuito, porém

[...] a histórica exclusão das massas populares ao sistema educacional, desde o Brasil Império até o primeiro período republicano, aliada ao ensino descontextualizado da realidade do aluno e centrado no professor, influenciaram negativamente o sentido da escolarização por parte de alunos pertencentes à classe popular (Pereira; Santos, 2022, p.734).

No entanto, essa pequena abertura não durou muito tempo, isso porque com o Golpe Militar em 1964, direitos fundamentais como a participação dos cidadãos em decisões políticas e a universalização do ensino foram negados e violados, principalmente para as classes populares. Porém, passados 21 anos de ditadura, a luta pela redemocratização do Brasil em 1985 surge como uma nova esperança social e educacional para o povo, como Mortatti (2010, p.331) descreve, “[...] com a intensificação da luta pela liberdade política e social do país, a luta pela democratização da educação centrou-se na defesa do direito à escolarização para todos, da universalização do ensino e da maior participação da comunidade na gestão da escola” evidenciando que a educação brasileira teve mudanças significativas oriunda dos movimentos sociais e emergentes da industrialização e da urbanização.

A vista disso, a Constituição Federal de 1988, documento símbolo da redemocratização do Brasil, apresenta um capítulo destinado a educação, que discorre sobre a universalização da educação como um direito garantido (Brasil, 1988), assim, a escola além de possibilitar o pleno desenvolvimento dos sujeitos, promove o acesso aos conhecimentos científicos e historicamente produzidos, oportunizando aos educandos a compreensão e o debate das relações sociais e políticas da sociedade, de forma crítica e conscientizadora. Com esses aspectos, os debates referentes ao processo de escolarização, as mudanças organizacionais, didáticas e pedagógicas ganharam ênfase, como descreve Freire (1992, p.96),

[...] uma sociedade que vinha e vem sofrendo alterações tão profundas e às vezes até bruscas e em que as transformações tendiam a ativar cada vez mais o povo em emersão, necessitava de uma reforma urgente e total no seu processo educativo. Reforma que atingisse a própria organização e o próprio trabalho educacional em outras instituições ultrapassando os limites mesmo das estritamente pedagógicas. Necessitávamos de uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política.

Portanto, como previa a Constituição Federal de 1988, o sistema educacional necessitava de um documento nacional que regularizasse a educação no país. Após anos de debate, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), foi sancionada pela Lei n.

9.394/96, que trata sobre o acesso à educação gratuita e de qualidade para todos, a valorização dos profissionais da educação, a organização escolar e a divisão dos deveres da União, dos Estados e dos Municípios (Brasil, 1996). A partir desta lei, deriva as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica, documento que orienta o planejamento curricular das instituições escolares e que trata a educação como meio de desenvolvimento individual e social do cidadão, desta forma,

O Ensino Fundamental, de frequência compulsória, é uma conquista resultante da luta pelo direito à educação travada nos países do ocidente ao longo dos dois últimos séculos por diferentes grupos sociais, entre os quais avultam os setores populares. Esse direito está fortemente associado ao exercício da cidadania, uma vez que a educação como processo de desenvolvimento do potencial humano garante o exercício dos direitos civis, políticos e sociais (Brasil, 2013, p.104-105).

Frente a isso, cria-se políticas públicas com o intuito de orientar e qualificar os trabalhos educacionais, trazendo melhorias para a área da educação, entre elas temos os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's (1997), o Plano Nacional de Educação - PNE em seu segundo decênio de vigência (2001/2010 - 2014/2024), o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB (2007), e a lei complementar à LDB, Lei nº 11.274/06.

Essa alteração à LDB, visava a entrada obrigatória das crianças a partir dos seis anos de idade no 1º ano do Ensino Fundamental o qual tem duração de nove anos, tendo como prazo de implementação até 2010 (Brasil, 2006), visto que os educandos das classes populares chegavam à escola sem ter passado pelas experiências e vivências da pré-escola, diferentemente dos educandos de classe média e alta que tinham acesso à pré-escola, desta forma, com essa alteração, mais educandos passaram a ser incluídos nas escolas e a usufruir do direito à educação, assim,

A educação escolar, comprometida com a igualdade de acesso ao conhecimento a todos e especialmente empenhada em garantir esse acesso aos grupos da população em desvantagem na sociedade, será uma educação com qualidade social e contribuirá para dirimir as desigualdades historicamente produzidas, assegurando, assim, o ingresso, a permanência e o sucesso de todos na escola, com a consequente redução da evasão, da retenção e das distorções de idade/ano/série (Brasil, 2013, p. 107).

Consequentemente, a escola incorporando esses novos educandos em seu meio, configura-se como um espaço de reparação histórica com as classes populares, devido as injustiças sociais cometidas a elas no passado. Com isso, a escola, espaço de sistematização dos saberes historicamente produzidos e que proporciona a reflexão e a criticidade dos educandos,

necessita, assumindo sua função social, “[...] enaltecer experiências sociais subjetivas, no sentido de oportunizar debates e lugares de fala que possibilitem a reflexão sobre o protagonismo de cada um, diante de um contexto histórico e ideológico que sempre privilegiou a elite” (Pereira; Santos, 2022, p.740).

Em suma, nesta seção foi estabelecida uma linha histórica da inserção das classes populares nas instituições escolares, através de leis e políticas públicas. É observável que os avanços educacionais são recentes, e apesar de muitos direitos estarem garantidos em Lei é preciso ainda encontrar formas de garanti-los na prática. Frente a essas colocações, a próxima seção dialogará sobre a alfabetização, apresentado o método sintético, analítico e misto, conhecidos como métodos tradicionais e, posteriormente a perspectiva construtivista e a histórico-cultural. Essa seção conta com o aporte teórico de Freire (2007), Bordignon e Paim (2015a, 2015b), Schwartz (2013), Luria (2017), Mortatti (2006, 2010), Ferreiro e Teberosky (1999), Carvalho (2015), Cagliari (1998a, 1998b), Rego (2012), Oliveira e Rego (2010), Vigotski (2017), Luria (2017) entre outros.

4.2 OS CAMINHOS PARA ALFABETIZAR: DO MÉTODO TRADICIONAL A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

A instituição escolar passou por diversos cenários históricos até se consolidar como um espaço do conhecimento e de direito de todos. Não muito diferente disso, a alfabetização também atravessou por inúmeros contextos históricos, desde os métodos de ensino sintético, analítico e misto, conhecidos como tradicionais, até a concepção construtivista e o letramento emergirem nas salas de aula. Entre essas mudanças metodológicas e conceituais muitas disputas e rupturas aconteceram como apresenta Mortatti (2010, p. 330),

Decorrente da complexa e multifacetação do processo escolar envolvido, a história da alfabetização no Brasil se caracteriza, portanto, como um movimento também complexo, marcado pela recorrência discursiva da mudança, indicativa da tensão constante entre permanências e rupturas, diretamente relacionadas a disputas pela hegemonia de projetos políticos e educacionais e de um sentido moderno de alfabetização.

Dentro desse debate, a compreensão de como os educandos aprendem a ler e escrever, ou seja, como se dá o processo de aquisição da língua escrita, ganhou e ainda tem ganhado visibilidade, devido a sua notável utilização dentro e fora do espaço escolar, como expressam Bordignon e Paim (2015a, p.90) ao tratarem sobre as políticas públicas referindo-se que “[...] a alfabetização tem se constituído, nas últimas décadas, em uma das questões sociais relevantes,

por suas implicações político-econômicas e culturais, considerada um instrumento e veículo da política educacional que ultrapassa o âmbito da escola”, ou seja, aprender a ler e escrever não está mais relacionado restritamente a escola, mas a um movimento político com implicações sociais.

Em vista disso, o conceito “ser alfabetizado” foi sendo reelaborado ao longo do tempo, assim por volta de 1940 as pessoas que declaravam saber ler e escrever e que assinavam seu nome eram consideradas alfabetizadas, o que se modifica a partir de 1950, que para ser alfabetizado era essencial saber ler e escrever um texto simples (Schwartz, 2013), atualmente ser alfabetizado vai além do saber ler e escrever, do codificar e decodificar, ser alfabetizado é utilizar e compreender a leitura e a escrita nas práticas sociais (Bordignon; Paim, 2015a).

Essas modificações conceituais acontecem em razão do desenvolvimento da sociedade, assim Schwartz (2013, p.24) trata que, “No sentido etimológico, alfabetizar significa “levar à aquisição do alfabeto”, o que deixa o termo reduzido a uma estratégia mecânica, articulada com a habilidade de codificar e decodificar grafemas e fonemas”, dispondo que a alfabetização é muito mais do que isso, e que está articulada a outro processo importante, o letramento.

Frente a isso, Freire (2007, p.39) trata a alfabetização como uma ação cultural para a emancipação e humanização dos sujeitos, sendo este um processo de constante problematização do educando com o mundo, tornando-o crítico e protagonistas da própria história, desta forma “[...] o ensino da leitura e da escrita já não é a repetição mecânica de ba-be-bi-bo-bu nem a memorização de uma palavra alienada, mas a difícil aprendizagem de nomear o mundo”, ou seja, alfabetizar é proporcionar aos sujeitos descobrir a si e o mundo de modo crítico.

Compreendendo a alfabetização como o processo de aquisição da língua escrita, em que o educando passa a ser crítico, descobrindo a si mesmo e a realidade em que vive, Mortatti (2010, p.329) colaborando com Bordignon e Paim (2015a), expressa que a alfabetização é um ato que ultrapassa o ambiente escolar, e por isso um ato político visível na sociedade, e descreve que

A alfabetização escolar – entendida como um processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita em língua materna, na fase inicial da escolarização de crianças - é um processo complexo e multifacetado que envolve ações especificamente humanas e, portanto, políticas, caracterizando-se como dever do Estado e direito constitucional do cidadão.

Não diferente dos demais, Paim (2014, p.6) tratando sobre a língua e, portanto, sobre a alfabetização, evidencia que essa não é apenas um código, mas um fenômeno social e cultural que se desenvolve em meio as transformações da sociedade que a constitui, ou seja, “A língua

não é um mero código para comunicação, ela é um fenômeno social, estruturado de forma dinâmica e coletiva, portanto, a escrita também deve ser concebida do ponto de vista cultural e social”, evidenciando que a leitura e a escrita são carregadas de saberes culturais e sociais e, portanto, são aperfeiçoadas conforme as necessidades comunicativas.

Logo, o acesso ao mundo escrito não se dá somente pela instituição escolar, mas também pelo meio social em que o educando está inserido, o qual depara-se com o sistema alfabético em diferentes funções sociais, em outras palavras,

A escrita não é um produto escolar, mas si um objeto cultural, resultado do esforço coletivo da humanidade. [...] O escrito aparece, para a criança, como objeto com propriedades específicas e como suporte de ações e intercâmbios sociais. Existem inúmeras amostras de inscrições nos mais variados contextos (letreros, embalagens, tevê, roupas, periódicos etc.). Os adultos fazem anotações, leem cartas, comentam os periódicos, procuram um número de telefone etc (Ferreiro, 2011, p.44).

Com o objetivo de alfabetizar, o professor, dispondo de diversos caminhos, busca por metodologias que atendam de forma adequada as necessidades de ensino e de aprendizagem do grupo de educandos, fazendo-a por meio de uma construção diária, de observação, reflexão e estudos teóricos e práticos, como diz Carvalho (2015, p.46),

Para a professora, seja qual for o método escolhido, o conhecimento das suas bases teóricas é condição essencial, importantíssima, mas não suficiente. A boa aplicação técnica de um método exige prática, tempo e atenção para observar as reações das crianças, registrar os resultados, ver o que acontece no dia a dia e procurar soluções para os problemas dos alunos que não acompanham.

No entanto, ao iniciarem o processo de alfabetização muitos professores sentem-se inseguros e até mesmos incapazes de ensinar o grupo de educandos, ocasionado, muitas vezes, pelo receio de serem rotulados como “ultrapassados” pela metodologia adotada. Neste percurso surgem dúvidas como, “O que eu sei sobre alfabetizar? Que método devo utilizar para alfabetizar? Qual teoria eu sustento?”. Essas dúvidas aparecem em virtude da quantidade de métodos e metodologias existentes atualmente, desta forma é interessante que o professor além de utilizar o contexto da sala de aula como um espaço reflexivo, busque se aperfeiçoar em formações continuadas que tenham como intuito contribuir com o trabalho do alfabetizador, isso porque

Todos nós temos um referencial teórico que orienta o trabalho de alfabetizar e que vai sendo modificado à medida que vamos incorporando novos conhecimentos a esse referencial por meio da interação com os colegas de trabalho, alunos em sala de aula e em cursos de formação e aperfeiçoamento. Por isso podemos afirmar que também

nossas práticas vão sendo alteradas em função dessas vivências e de novas compreensões sobre o que é, como e por que alfabetizar (Maciel; Lúcio, 2009, p.18).

Do outro lado, os educandos, ao adentrarem no primeiro ano do Ensino Fundamental, envolvidos muitas vezes pela motivação de seus pais, acreditam que em pouco tempo ou em alguns dias já saberão ler e escrever, o que de fato não é tão rápido. A alfabetização é um processo com inúmeros conhecimentos, assim alfabetizar não se dá de forma instantânea, visto que, “A aprendizagem de ambos os processos – ler e escrever - acontece ao longo da vida, não tendo idade determinada para acontecer. Trata-se de mover-se em direção a um objetivo que não é fixo, que se move, modifica, amplia-se indefinidamente” (Schwartz, 2013, p.25), evidenciando que o tempo para alfabetizar modifica-se de educando para educando.

O processo de alfabetização, inserido no contexto escolar, teve visibilidade após a Proclamação da República, consolidando a leitura e a escrita como meio de acesso a um novo mundo, a do conhecimento letrado. No entanto, muitos debates surgiram em consequência da alfabetização e seus resultados, “Explicada como problema decorrente, ora do método, ora do aluno, ora do professor, ora do sistema escolar, ora das condições sociais, ora das políticas públicas” (Mortatti, 2006, p.3), o debate acerca do fracasso escolar dos educandos centrou-se principalmente na qualidade da formação dos profissionais e na disputa entre os métodos para alfabetizar.

A questão do fracasso escolar, assunto que não será tratado especificamente nesta pesquisa, ocorre desde o início da institucionalização da escola, evidenciado pelas avaliações externas de larga escala, como do Sistema de avaliação da Educação Básica (Saeb), do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), que traduzem o desempenho dos educandos, demonstrando o alto contingente de semi-alfabetizados e não alfabetizados (Soares, 2004a).

Desta forma, os índices acabam recaindo sobre a qualidade do ensino, gerando um grande debate entorno do trabalho desenvolvido nas escolas, da formação dos professores e das metodologias adotadas, assim Pereira e Santos (2022, p. 736) ressaltam que,

A escola pública de qualidade, segundo os princípios da democracia, liberdade e criticidade deve canalizar esforços humanos coletivos para a formação do sujeito ético, histórico, político e social, que possa livremente se apropriar dos saberes sistematizados produzidos pela cultura letrada, tendo em vista a superação de um currículo hegemônico, capitalista, seletivo, baseado na lógica de um Estado desenvolvimentista que sempre privilegiou a elite.

Em suma, em cada momento histórico, é possível observar que diferentes questões metodológicas e didáticas deram um norte para a alfabetização. Desta forma, a partir das contribuições de Mortatti (2006, 2010), Ferreira e Teberosky (1999), Carvalho (2015), Ferreira (2011), Soares (2004), Cagliari (1998a, 1998b), Frade (2005), Rego (2012), Oliveira e Rego (2010), Vigotski (2017), Luria (2017) e outros autores, tratamos nas seções seguintes sobre as conceituações do método sintético, do método analítico e do método misto, além da concepção construtivista e da perspectiva histórico-social, mencionando as variações metodológicas e didáticas de cada um.

4.2.1 Método sintético: da menor para a maior parte

Como já mencionado anteriormente poucas eram as preocupações com a escolarização durante a primeira metade do Período Imperial brasileiro, com espaços e materiais precários para o ensino nas aulas régias, como eram chamadas. A partir da segunda metade do século XIX, pequenas mudanças começam a surgir, como o ensino e o aprendizado pelas cartilhas, material elaborado a partir das experiências de professores paulistas que tinham como base o método sintético (Mortatti, 2006).

O método sintético formulava-se com a premissa de trabalhar da menor para a maior parte, em uma constante elevação de dificuldades, ou seja, começava-se a ensinar pelo mais fácil como o nome ou o som das letras, para posteriormente aumentar a dificuldade ensinando as famílias silábicas, ao fim era a vez das frases, como explica Mortatti (2006, p.5),

Dever-se-ia, assim, iniciar o ensino da leitura com a apresentação das letras e seus nomes (método da soletração/alfabético), ou de seus sons (método fônico), ou das famílias silábicas (método da silabação), sempre de acordo com certa ordem crescente de dificuldade. Posteriormente, reunidas as letras ou os sons em sílabas, ou conhecidas as famílias silábicas, ensinava-se a ler palavras formadas com essas letras e/ou sons e/ou sílabas e, por fim, ensinava-se frases isoladas ou agrupadas.

Colaborando com Mortatti (2006), Cagliari (1998a, p.25) trata o método sintético como o mais antigo, com a percepção de que “Partia-se do alfabeto para a soletração e silabação, seguindo uma ordem hierárquica crescente de dificuldades, desde a letra até o texto”. Na questão da escrita o método utilizava-se da caligrafia e ortografia, enfatizando a cópia do desenho da letra, a memorização e a formação de frases sem contexto significativo para o educando. Desta forma, caracterizava-se o método pela correspondência entre som e a grafia, sendo a letra o menor elemento de análise.

No entanto, dependendo da unidade de linguagem escolhida para iniciar a alfabetização pelo método sintético, o professor teria três opções de trabalho, sendo elas pelo método alfabético ou de soletração que se constituiu na apresentação e memorização das letras do alfabeto para depois reuni-las e formar palavras, ou seja, “[...] primeiro, deveriam decorar o alfabeto, letra por letra, para encontrar as partes que formariam a sílaba ou outro segmento da palavra; somente depois viriam a entender que esses elementos poderiam se transformar numa palavra” (Frade, 2005, p.23), além disso, surgem os cansativos exercícios de soletração presentes nas cartilhas.

Outra opção seria pelo método silábico que trabalhava a análise das famílias silábicas, e para tal iniciava-se “do mais fácil para o mais difícil”, ou seja, de sílabas simples para as sílabas complexas, no entanto esse método se utilizava de textos que não possuíam sentido e significado para os educandos e que por vezes não apresentavam uso social, assim também “[...] o método tem os mesmos defeitos da soletração: ênfase excessiva nos mecanismos de codificação e decodificação, apelo excessivo à memória e não a compreensão, pouca capacidade de motivar os alunos para a leitura e a escrita” (Carvalho, 2015, p.23).

Outro caminho para alfabetizar corresponde ao método fônico que se desenvolveu na dimensão sonora da língua, ensinando aos educandos a relação entre som e letra, é importante frisar que esse método é utilizado atualmente, no entanto em moldes diferentes deste aqui descrito. Esse método ficou muito conhecido pelo uso das cartilhas “Método da Abelhinha” desenvolvida por Alzira S. Brasil da Silva, Lúcia Marques Pinheiro e Risoleta Ferreira Cardoso e “A casinha feliz” criada por Iracema Meireles, que trabalhavam com a associação da letra com o desenho que a representasse. Desta forma, “[...] no método fônico começa-se ensinando a forma e o som das vogais. Depois ensinam-se as consoantes, estabelecendo entre consoantes e vogais relações cada vez mais complexas. Cada letra é aprendida como um som que, junto a outro som, pode formar sílabas e palavras” (Frade, 2005, p.25).

Com essas observações, pode-se dizer que o método sintético era voltado para a decodificação e o ensino ocorria de forma mecânica por meio de muita memorização e cópia de palavras sem significado para os educandos, sendo estes colocados como passivos no processo. Neste método, a avaliação ganhava um caráter mecânico, na qual os educandos deveriam dominar o que lhes foram ensinados, por este motivo o foco era em encontrar o erro do educando e assim fazê-lo repetir a lição até chegar ao acerto.

No entanto, por volta de 1880, chega ao Brasil a Cartilha Maternal ou Arte da Leitura, escrita pelo português João de Deus, sendo amplamente divulgada como um novo método, que

traria novos resultados para a alfabetização, utilizando o método analítico, assunto da seção seguinte.

4.2.2 Método analítico: da maior para a menor parte

Sendo amplamente divulgado, o método analítico logo chegou as escolas através do método da palavração que emergiu no país como uma nova forma de tratar a alfabetização. Foi com a Cartilha Maternal que “Utilizava um modo de escrever letras com destaque dentro das palavras, desenhando-as com hachuras; dessa forma, o aprendiz se concentrava no que de novo era apresentado” (Cagliari, 1998a, p.25), que um novo método de alfabetização era criado e disseminado pelo país.

Esse método partia do entendimento de que as crianças observavam e reconheciam o global para posteriormente compreender as partes, desta forma surge uma disputa pelo melhor método de alfabetização e Frade (2005, p.32) apresenta alguns pontos que foram defendidos do método analítico, sendo eles:

A linguagem funciona como um todo; existe um princípio de sincretismo no pensamento infantil: primeiro percebe-se o todo para depois se observar as partes; os métodos de alfabetização devem priorizar a compreensão; no ato da leitura, o leitor se utiliza de estratégias globais de reconhecimento; o aprendizado da escrita não pode ser feito por fragmentos de palavras, mas por seu significado, que é muito importante para o aprendiz; a escola tem que acompanhar os interesses, a linguagem e o universo infantil e, portanto as palavras percebidas globalmente também devem ser familiares e ter valor afetivo para a criança.

A partir dos pontos elencados acima, é possível observar que o educando começava a ganhar um pequeno espaço dentro do processo, sendo compreendido de certa forma como o centro do trabalho pedagógico, no entanto poucas foram as mudanças de fato. Apesar de ser um novo momento para a alfabetização, a utilização das cartilhas continuaram sendo o cargo chefe, centradas na caligrafia e na ortografia, recorrendo a cópia e ao ditado como forma de fixar o que foi estudado.

Em sua metodologia, o método analítico desenvolvia-se da parte maior para a parte menor, ou seja, o ensino iniciava-se pelos contos e historietas, depois se observava as sentenças e por último as palavras, pois “[...] o método analítico, é o reconhecimento global das palavras ou das orações; a análise dos componentes é uma tarefa posterior” como explicam Ferreiro e Teberosky (1999, p.23).

Assim como no método sintético, no método analítico a unidade de linguagem escolhida para iniciar a alfabetização também retomava a três formas de trabalho, sendo composto pelo método da palavração, que tinha ênfase nas palavras que seriam decompostas em sílabas, no entanto

[...] as palavras não são decompostas obrigatoriamente no início do processo, são apreendidas globalmente e por reconhecimento. A escolha de palavras também não obedece ao princípio do mais fácil ao mais difícil. São apresentadas independentemente de suas regularidades ortográficas. O importante é que tenham significado para os alunos (Frade, 2005, p.33)

Um dos métodos mais conhecidos em que se trabalhava a partir da palavra é o Método Paulo Freire, que consistia na alfabetização de jovens e adultos por meio de palavras geradoras originadas do vocabulário dos sujeitos que participavam dos círculos de cultura, espaço no qual o diálogo era ferramenta para ensinar e aprender, pois Freire (1992) compreendia a alfabetização como uma ação cultural, que por meio desta levava os sujeitos a consciência crítica da realidade.

Outra forma de alfabetizar era pelo método da sentencição, que tinha como maior unidade a sentença ou frase, a qual após ser reconhecida era decomposta em palavras e posteriormente em sílabas, assim como nos demais métodos, os educandos continuavam a memorizar e copiar os exercícios sem sentido.

Além desse, o método global também era uma forma de alfabetizar, em que a unidade de linguagem inicial era o texto, segundo Frade (2005, p.35) o método global “[...] parte do reconhecimento global de um texto que é memorizado e “lido” durante um período, para o reconhecimento de sentenças, seguido do reconhecimento de expressões (porções de sentido), de palavras e, finalmente, de sílabas”, evidenciando um ensino focado na memorização e não na aprendizagem, além dos textos em sua maioria ficarem entre a narrativa e a descrição, apresentavam um tom artificial e sem intencionalidade de uso social.

A avaliação, como no método anterior, era mecânica, focada no erro que o educando cometia, nesse sentido Cagliari (1998a, p.49) expressa que “Como o acerto é considerado previsível dentro da perspectiva do já dominado, são os erros que irão mostrar que o aluno precisa parar e recuperar o que ainda não dominou”, uma vez que o método é hierarquizado e desta forma se espera que o educando siga os passos propostos.

Com a Reforma Sampaio Dória a partir de 1920, os professores passam a ter autonomia para escolher o método de ensino que melhor convinham para o grupo de educandos, assim

surge o método que conciliava o método sintético com o analítico, considerado mais rápido e eficiente para alfabetizar, chamado de método misto, que é abordado na próxima seção.

4.2.3 Método misto: alfabetização sob medida

Neste momento, as escolas transformaram-se em laboratórios para psicólogos, que aplicavam testes aos educandos, sugerindo que as dificuldades de aprendizagem na alfabetização eram oriundas das carências enfrentadas pelos mesmos, desta forma, carentes de tudo, não conseguiam aprender a ler e escrever. Criaram-se assim testes preparatórios, chamados também de período preparatório ou exercícios de prontidão, que tinham por finalidade medir o nível de maturidade dos educandos para a alfabetização, nas palavras de Cagliari (1998a, p.28) os exercícios se resumiam a,

[...] uma série de coisinhas estranhas para as crianças fazerem antes da alfabetização: fazer curvinhas para cá e para lá, completar figuras, fazer bolinhas, dizer se uma caixa de sapato é maior do que uma caixa de fósforo ou não, localizar o gatinho à direita e à esquerda da menina numa figura em que ela aparece de frente e de costas, fazer o coelhinho ir da esquerda para a direita numa linha curva até chegar à toca.

Com os testes de maturidade em alta, e as disputas pelo melhor método em segundo plano, os professores a partir da compreensão do resultado dos testes optavam pelo método que melhor atendia ao grupo de educandos, resultando em uma alfabetização sob medida. No entanto, apesar de algumas mudanças, o método misto continuou centrado na caligrafia, na ortografia, e no uso das cartilhas (Mortatti, 2006).

Em suma podemos afirmar que os métodos sintético, analítico e misto ficaram centrados amplamente no professor que ensinava aos educandos a partir de cópias e memorizações sem sentidos, assim, “Aprender a língua escrita por repetição, cópia, reprodução de letras, palavras e frases isoladas, leitura em coro, não garantem que a criança aprenda a linguagem escrita, mas somente a escrita das letras” (Paim, 2014, p.2). Mas então, como alfabetizar os educandos?

Com essa indagação, por volta de 1980, chega ao Brasil os estudos referentes a psicogênese da língua escrita, que ficou conhecido como construtivismo, e passou a ser amplamente divulgado como um “método” de sucesso para alfabetizar. Iniciando-se assim uma disputa hegemônica entre os defensores dos métodos tradicionais e os defensores do construtivismo, tema tratado na seção seguinte.

4.2.4 Concepção construtivista: conhecimento construído a partir das vivências e das hipóteses dos educandos

Através da pesquisa ocorrida por volta de 1970, em Buenos Aires, Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, investigaram como acontecia o processo de aquisição da língua escrita nas crianças, e para tal desenvolveram testes que contribuíram para identificar padrões de escrita. Nessa investigação as pesquisadoras embasavam-se na teoria do desenvolvimento cognitivo criada por Jean Piaget, que se fundamenta nos conceitos de assimilação e acomodação da aprendizagem, estando intimamente relacionada ao meio em que o educando está inserido, e demarcada por estágios de desenvolvimento cognitivo (Ferreiro; Teberosky 1999).

Assim, em meados de 1980, ocorre as primeiras manifestações no Brasil do paradigma cognitivista, conhecido como construtivismo, sendo amplamente difundido nas escolas como um “novo método” que preencheria as lacunas que os métodos tradicionais não atendiam. No entanto, é importante ressaltar que “[...] o construtivismo não pode e não pretende ser nem um novo método de ensino da leitura e escrita nem, portanto, comporta uma nova didática (teoria do ensino) da leitura e escrita” (Mortatti, 2010, p.332), devendo ser considerado como uma abordagem em que o professor é mediador do processo de aprendizagem do educando e que este aprende por meio das hipóteses que elabora.

Desse modo, a investigação desenvolvida foi publicada primeiramente na língua espanhola e traduzida posteriormente para a língua portuguesa com o livro intitulado “Psicogênese da Língua Escrita” o qual chegou ao Brasil apenas no final do século XX, trazendo indagações acerca dos métodos e de sua utilização em sala de aula, bem como a respeito do uso das cartilhas como ferramenta para alfabetizar. Demonstrando que ao contrário dos métodos tradicionais, no construtivismo o educando constrói o conhecimento a partir de suas vivências e das hipóteses que elabora, assim ler não é apenas decodificar e escrever não é meramente copiar, além disso, o foco é na aprendizagem do educando e não no ensino ao educando.

Em síntese, o teste tinha por finalidade a produção de uma lista de quatro palavras e uma frase feita pela criança, sem apoio ou auxílio escrito. Desta forma, iniciava-se o teste por meio do diálogo do professor com o educando sobre um determinado assunto, deste diálogo retirava-se quatro palavras sendo uma monossílaba, uma dissílaba, uma trissílaba e uma polissílaba, e uma frase que deveria conter a palavra dissílaba dita anteriormente. Além disso é importante que primeiramente o educando escreva seu nome na folha, como forma de observar se ele conhece as letras que o compõe ou outras também.

A partir do teste os educandos são classificados em níveis de escrita, que foram organizados da seguinte forma por Ferreiro e Teberosky (1999):

- Nível 1: designado como Pré-silábico 1, no qual o educando escreve por meio de desenhos, garatujar e rabiscos, da forma como considera o sistema de escrita.
- Nível 2: denominado de Pré-silábico 2, o educando usa letras que já conhece, como a do seu nome, para escrever o que deseja, sem delimitar uma quantidade de caracteres e sem valor sonoro.
- Nível 3: chamado de Nível Silábico, o educando começa a compreender que existe uma relação entre a escrita e a fala, portanto, cada letra representa uma sílaba que possui um valor sonoro.
- Nível 4: nomeado de Silábico-Alfabético, é uma transição de uma hipótese silábica para uma hipótese alfabética, assim o educando percebe que a sílaba não possuiu apenas uma letra necessitando de uma quantidade de caracteres para escrever o que deseja.
- Nível 5: definido como Nível Alfabético, a criança já compreendeu como funciona o sistema de escrita e o seu desafio agora é com a ortografia.

Esse teste poderia ser feito na sala de aula de tempos em tempos, a fim de ser utilizado como meio para o professor conhecer o grupo e saber em qual nível de escrita o educando está, desta forma, considerando o nível de escrita de cada um o professor poderia planejar propostas que os auxiliassem a progredir no processo de alfabetização. Pois na concepção construtivista, os educandos são parte do processo, e os conhecimentos adquiridos antes de adentrarem a escola são de suma importância, assim “Quando uma criança escreve tal como acredita que poderia ou deveria escrever certo conjunto de palavras, está nos oferecendo um valiosíssimo documento que necessita ser interpretado para poder ser avaliado” (Ferreiro, 2011, p.20), esse documento retrata em que nível de escrita o educando se encontra.

A concepção construtivista considera o educando protagonista e centro do processo, dispondo de espaço para construir suas hipóteses de escrita, e o professor visto como mediador, “Ser um mediador, aqui, é ajudar o aprendiz a construir seu conhecimento” (Cagliari, 1998a, p.55). Desta forma, a avaliação considera o processo de aprendizagem que o educando traçou, refletindo sobre quais foram as hipóteses e as decisões tomada pelo educando na produção do conhecimento,

Assim como o cientista anda por vários caminhos até chegar à verdade e decifrar um sistema de escrita antigo, assim, também, uma criança envereda por muitos caminhos, até chegar a descobrir o que precisa saber para decifrar e ler o nosso sistema de escrita e poder escrevê-lo adequadamente (Cagliari, 1998b, p.63).

No entanto Carvalho (2015, p.17) dirá que apesar de todas essas considerações, o construtivismo limita o trabalho do professor e do educando em poucas tarefas, assim,

Quanto à transposição do construtivismo para a prática da sala de aula, tem sido geralmente limitada a três ou quatro pontos: trabalhar com os nomes das crianças, ensinar o alfabeto associado a esses nomes, ser mais tolerante com os erros dos aprendizes e classificar as crianças em fases; silábica, silábico-alfabética ou alfabética. Isso é pouco para dar conta da tarefa da alfabetização.

Demonstrando que, se utilizando apenas da concepção construtivista o professor não dará conta de alfabetizar seus educandos, mas poderá utilizá-la como um meio para acompanhar e auxiliar no processo de alfabetização. Apesar disso, a pesquisa trouxe significativas mudanças para o cenário da alfabetização, pois apontou como acontece o processo de aprendizagem da língua escrita, evidenciando que os educandos elaboram e constroem hipóteses para escrever e que conhecem formas de escrita antes de chegarem à escola. Nesse sentido, compreendendo a aquisição da língua escrita como um processo complexo que se desenvolve na interação entre os pares e nos contextos vivenciados pelos educandos encontramos a perspectiva histórico-cultural, assunto da seção seguinte.

4.2.5 Perspectiva histórico-cultural: interação, mediação e aprendizado

Formada pelos soviéticos Vigotski, Leontiev e Luria, a “troika” concentrava seus estudos no sentido de compreender como ocorria o desenvolvimento humano e a aprendizagem da língua escrita, com o objetivo de “caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses de como essas características se formaram ao longo da história humana e de como se desenvolvem durante a vida de um indivíduo” (Vigotski, 1984, p.21, apud Rego, 2012, não paginado).

Nesse sentido, segundo Rego (2012, não paginado), Vigotski dedicava-se ao estudo das funções psicológicas superiores, as quais se desenvolvem na interação dos sujeitos com seus pares, social e culturalmente ao longo do tempo, sendo consideradas funções mentais sofisticadas “[...] típicos da espécie humana: o controle consciente do comportamento, atenção e lembrança voluntária, memorização ativa, pensamento abstrato, raciocínio dedutivo, capacidade de planejamento etc.”.

O pressuposto compreende que o ambiente e a cultura são fatores importantes para o desenvolvimento humano, e que junto a estes encontrasse a mediação, que são os meios pelos

quais o sujeito se relaciona, “Entende-se assim que a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, pois é mediada por meios, que se constituem nas “ferramentas auxiliares” da atividade humana” (Rego, 2012, não paginado), ou seja, é por meio da construção e da internalização de signos que ocorre a mediação entre o sujeito e o mundo, um signo relevante é a linguagem.

Por meio da linguagem, o sujeito compreende fatos externos mesmo que os objetos não estejam visíveis, utilizando-se da imaginação e do pensamento para abstrair e analisá-lo, além disso, viabiliza a comunicação, oral ou escrita. Isso porque a linguagem “[...] é um sistema de signos que possibilita o intercâmbio social entre indivíduos que compartilhem desse sistema de representação da realidade” (Rego, 2012, não paginado), servindo como meio de acesso ao patrimônio cultural escrito expresso em livros, em documentos e em outros materiais.

A aquisição da língua escrita na perspectiva histórico-cultural, acontece por meio da interação entre os educandos e seus pares ou com sujeitos mais experientes, no caso o professor, assim, o conceito elaborado sobre a escrita pelo educando é resultado da vivência e da relação que teve com ela, ou seja, se o educando

[...] tiver vivenciado situações em que a escrita é utilizada em sua função social para escrever histórias, bilhetes ou registrara experiências vividas, ela aprenderá a pensar a escrita em sua função social como instrumento cultural [...] Por outro lado, se as experiências vividas com a escrita tiverem ensinado a criança a pensar que escrita é algo que se faz para atender uma instrução da professora ou do professor, suas relações futuras com a escrita serão condicionadas por esse sentido que é estranho à escrita em sua função social ao significado desse instrumento cultural chave no processo de aprender na escola (Mello, 2010, p.332).

Desta forma, evidencia que as relações que o educando teve com a escrita antes de chegar à escola incidem sobre seu processo de aprendizagem, mas que no momento que aprende a função social da leitura e da escrita passa a utilizá-las com intencionalidade e autonomia social, pois “Ao internalizar as experiências fornecidas pela cultura, a criança reconstrói individualmente os modos de ação realizados externamente e aprende a organizar os próprios processos mentais” (Rego, 2012, não paginado).

Ao perceber que seu modo de escrever, garatuja, desenhos ou letras desordenadas, não pode ser lido por outro sujeito, o educando começa a se indagar sobre a escrita e percebe a necessidade de aprender a escrever, “Então ela pergunta: o que está escrito aqui? Como se escreve tal palavra? E ao perceber como o adulto ou colega escreve, ela os imita e nesse processo, com a mediação do outro, aprende como se lê e escreve” (Costa; Godoy; Manhente;

2017, p.560), logo o educando não aprenderá de forma mecânica sobre a escrita, mas sim em um processo de construção de sentidos e significados.

Do mesmo modo, Luria (2017, p.143) descreve que “A história da escrita na criança começa muito antes da primeira vez em que o professor coloca um lápis em sua mão e lhe mostra como formar letras” pois, “[...] quando uma criança entra na escola, ela já adquiriu um patrimônio de habilidades e destrezas”, que devem ser consideradas no processo de alfabetização. Observa-se assim, que a alfabetização inicia antes da chegada do educando na escola, ultrapassando a questão escolar e instituindo-se como espaço de formação cidadã para as práticas sociais de leitura e escrita, como meio de conscientização crítica.

Bordignon e Paim (2015b, p.26027) abordam a aquisição da língua escrita a partir de Luria, e discorrem que “[...] a escrita é um dos elementos da cultura e aprendida, principalmente, na escola, enquanto instituição com função social de trabalhar o conhecimento historicamente produzido pela humanidade”, afirmando que, antes de entrar na escola o educando já adquiriu habilidades que irão lhe auxiliar no processo de alfabetização, por isso se faz importante considerá-los.

De acordo com Luria (2017, p.144), se o professor for capaz de conhecer os conhecimentos do educando ao chegarem na escola, ele terá um bom aliado no momento de ensinar a ler e escrever, isso porque “[...] a escrita pode ser definida como uma função que se realiza, culturalmente por mediação”. Nesse sentido, diferente do que propôs Ferreiro e Teberosky (1999) sobre os níveis de escrita, Luria (2017) descreveu o desenvolvimento da escrita a partir da pré-história da criança, separando-os por estágios de escrita.

O primeiro estágio, descrito como pré-escrita ou pré-instrumental, detém a escrita como puramente imitativa e não como meio ou recurso para anotar algo para recordar mais tarde, utilizando-se de rabiscos, ziguezagues e linhas. Desta forma, a escrita é dissociada de seu objetivo e o sujeito não vê significado nela a não ser a brincadeira, ou seja, nesse estágio se tem “Total ausência de compreensão do mecanismo de escrita, uma relação puramente externa com ela e uma rápida mudança do “escrever” para uma simples brincadeira e que não mantém qualquer relação funcional com a escrita” (Luria, 2017, p.154).

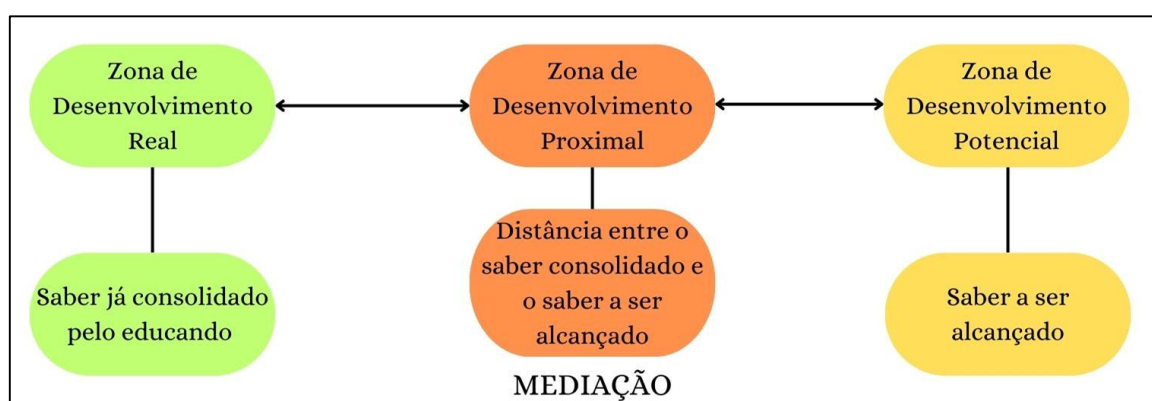
No segundo estágio, apresentado como escrita topográfica, a aparência das marcas gráficas não se diferencia do primeiro estágio, mas ganham sentido para o sujeito, desta forma o registro passa a ser utilizado como signo auxiliar da memória, assim, a escrita deixa de ser uma brincadeira e torna-se um meio para anotar algo que precisa ser recordado, no entanto “Após tê-la usado uma vez, uma criança pode esquecê-la alguns dias e revertê-las aos rabiscos mecânicos não-relacionados com a tarefa” (Luria, 2017, p.158).

Na sequência do desenvolvimento da escrita está o terceiro estágio, chamado de estágio pictográfico, no qual o sujeito se utiliza de desenhos para registrar algo, agregando cores, formas, números, e outros símbolos, de modo que consegue ler o que escreveu, assim “O desenho transforma-se, passando de simples representação para um meio, e o intelecto adquire um instrumento novo e poderoso na forma da primeira escrita diferenciada” (Luria, 2017, p.166), apresentando-se para o sujeito como uma escrita de valor simbólico.

Vale frisar que nem todo sujeito passa por esses estágios, devido aos contextos que vivem, já que a escrita é construída socialmente, no entanto, “Quando a criança chega a esta fase dá um salto significativo no processo de aquisição da escrita enquanto elemento da cultura passando a representar em seus escritos signos como números, letras e sinais que observa nas interações sociais e culturais letradas” (Bordignon e Paim, 2015b, p.26032-26033), assim o processo de escrita passa de uma simples brincadeira, para o registro em desenho e posteriormente a escrita com letras.

Para que tal processo de aprendizagem aconteça, Rego (2012, não paginado) descreve os estudos de Vigotski referente as zonas de desenvolvimento, assim “A distância entre aquilo que ela é capaz de fazer de forma autônoma (nível de desenvolvimento real) e aquilo que ela realiza em colaboração com os outros elementos de seu grupo social (nível de desenvolvimento potencial)” é desenvolvido pela zona de desenvolvimento proximal, por meio da interação entre os sujeitos através da mediação, como na Figura 4 abaixo.

Figura 4- Representação esquemática da Zona de Desenvolvimento



Fonte: elaborado pela autora, 2024.

Em síntese essa seção se propôs a descrever a história dos métodos e das concepções que nortearam e norteiam o processo de alfabetização no Brasil, retomando brevemente sobre o método sintético, o método analítico e o método misto, apresentamos a pesquisa da

psicogênese da língua escrita, que ficou conhecida como concepção construtivista, e, por fim, expor a perspectiva histórico-cultural, com isso abordamos diferentes formas de alfabetizar em diferentes tempos e contextos. Na próxima seção continuaremos a escrever sobre a alfabetização, no entanto sob a ótica do letramento, conceito que em 1980 ganhou espaço em sala de aula e tem movimentado questões de debate na área da alfabetização, contando com a contribuição de Bordignon e Paim (2017), Soares (2004a, 2004b, 2009), Carvalho (2015), Maciel e Lúcio (2009) e outros.

4.3 ALFABETIZAÇÃO E/OU LETRAMENTO?

A história da alfabetização no Brasil é marcada por transformações, proveniente de significativas mudanças sociais, culturais, econômicas, e por disputas de poder, que estruturaram a educação. O conflito entre os métodos tradicionais sucedeu até meados de 1980, quando é divulgada a pesquisa da psicogênese da língua escrita e o construtivismo passou a fazer parte dessa disputa. Entretanto, ao mesmo tempo que o construtivismo estava em alta, o letramento ganhou espaço na área da alfabetização, que segundo Bordignon e Paim (2017, p.53), surgiu em um contexto em que apenas saber ler e escrever não eram suficientes, era preciso saber interpretar os textos em diferentes contextos, usando-os em práticas sociais. Assim o letramento se deu

[...] a partir de uma nova conjuntura econômica centrada no desenvolvimento tecnológico, que gerou a necessidade da formação de mão de obra qualificada, desafiando a escola a desenvolver uma proposta pedagógica na qual os indivíduos dispusessem de maiores possibilidades para utilização dos códigos de escrita em diferentes contextos sociais.

Isso porque, a séculos um dos principais problemas enfrentados era o analfabetismo, ou seja, o não aprendizado da leitura e da escrita, devido as questões históricas descritas na seção 4.1 desta pesquisa. Com a universalização da educação, o analfabetismo foi sendo superado, mas não resolvido totalmente, desta forma, com os sujeitos aprendendo a ler e escrever, um novo problema surge, a utilização da leitura e da escrita em práticas sociais com diferentes contextos, assim Soares (2009, p.34-35) apresenta que “[...] o termo *letramento* surgiu porque apareceu um fato novo para o qual precisávamos de um nome, um fenômeno que não existia antes, ou, se existia, não nos dávamos conta dele e, como não nos dávamos conta dele, não tínhamos um nome para ele”.

Oriundo a partir da necessidade humana, dentro de um contexto em que ler e escrever tornava-se ferramenta importantíssima para a sociedade, a palavra letramento é a tradução do inglês de *literacy*, que significa “a condição de ser letrado”, ou seja, é a condição de saber ler e escrever e utilizá-los em diferentes espaços sociais, como descreve Di Nucci (2001, p.55), “O letramento permite ao indivíduo participar efetivamente de uma cultura letrada que exige diferentes usos da escrita no cotidiano. Assim, podemos considerar que o letramento pressupõe e possibilita novas formas de inserção cultural”.

Considerando a alfabetização a habilidade de ler e escrever e o letramento a habilidade de utilizar a leitura e a escrita em diferentes contextos, é importante destacar as diferenças entre ser alfabetizado e ser letrado, como explica Soares (2009, p.39-40),

[...] alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita.

Desta forma, cabe lembrar que o sujeito alfabetizado muitas vezes, não é considerado letrado, pois o sujeito que sabe ler e escrever, no caso que é alfabetizado, pode não fazer o uso da leitura e da escrita em práticas sociais, sendo considerado como não letrado. Frente a isso, Carvalho (2015, p.66) corroborando com Soares (2009) apresenta características que diferem o sujeito alfabetizado do sujeito letrado.

Uma pessoa alfabetizada conhece o código alfabético, domina as relações grafofônicas, em outras palavras, sabe que sons as letras representam, é capaz de ler palavras e textos simples, mas não necessariamente é usuário da leitura e da escrita na vida social. [...] Letrado, no sentido em que estamos usando esse termo, é alguém que se apropriou suficientemente da escrita e da leitura a ponto de usá-las com desenvoltura, com propriedade, para dar conta de suas atribuições sociais e profissionais.

Soares (2004a, p.14) versa que a alfabetização e o letramento são indissociáveis e por isso os dois processos ocorrem de forma simultânea, ou seja, a aquisição da língua escrita acontece juntamente com sua prática social. Assim,

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento.

Apesar de serem indissociáveis, o letramento e a alfabetização são processos distintos, mas que devem caminhar juntos, como explica Soares (2004b, p.97) ao descrever o desenvolvimento desses processos em sala de aula, assim,

[...] alfabetização e letramento são interdependentes e indissociáveis: a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e escrita e por meio dessas práticas, ou seja, em um contexto de letramento e por meio de atividades de letramento; este, por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita.

O sujeito alfabetizado é aquele que conhece o sistema alfabético e utiliza-o para breve comunicação, já o sujeito letrado é aquele que além de conhecer o sistema alfabético utiliza-o em práticas sociais de leitura e escrita com habilidade e domínio, contudo é preciso que haja condições de acesso escolar e de materiais de leitura, como destaca Cagliari (1998b, p.64), a escola “Precisa preocupar-se com dar chances às crianças para vivenciarem o que precisam aprender; sentirem que o que fazem é significativo e vale a pena ser feito”.

Na ótica de Bordignon e Paim (2017, p. 59) o letramento “[...] seria um conjunto de situações práticas sociais em que a leitura e a escrita se fazem presentes nos mais diversos espaços da vida cotidiana dos sujeitos” desta forma, defendemos que a aquisição da língua escrita, se dá através da alfabetização e do letramento, processos interligados que tem como objetivo desenvolver no educando habilidades de leitura e escrita em situações sociais dentro e fora do espaço escolar.

Como apresenta Maciel e Lúcio (2009, p.16), “[...] O ato de ensinar a ler e a escrever, mais do que possibilitar o simples domínio de uma tecnologia, cria condições para a inserção do sujeito em práticas sociais de consumo e produção de conhecimento e em diferentes instâncias sociais e políticas”, ou seja, o letramento possibilita a inserção do sujeito em diferentes espaços sociais.

Desse modo, com o novo conceito adentrando na área da alfabetização e poucos estudos e pesquisas sendo realizadas, o conceito do letramento gerou e tem gerado muitas dúvidas e confusões entre os professores alfabetizadores, como aponta Maciel e Lúcio (2009, p.17) ao descrever que,

Também identificamos, no interior da escola, posturas que revelam a frequente confusão ou sobreposição dos conceitos de alfabetização e letramento. Muitos professores ainda acreditam que somente após o processo de alfabetização é que deve ser iniciado o processo de letramento, ou seja, que para se tornar letrado, é preciso, primeiramente, adquirir a tecnologia da escrita.

Porém, para alfabetizar na perspectiva do letramento é importante que o trabalho em sala de aula parta de contextos em que a leitura e a escrita estejam presente na vida do educando “Para alfabetizar e letrar uma criança, o professor deve propor atividades que envolvam a leitura e a escrita na forma em que estas estão contextualizadas, ou seja, a partir das práticas cotidianas reais de escrita da criança” (Di Nucci, 2001, p.69).

As diferentes esferas sociais são consideradas e deste modo os diferentes gêneros textuais estão presentes no letramento, como as narrativas, as listas, os poemas, as receitas, os bilhetes, as cartas, as agendas, as reportagens, as bulas de medicamento, os convites, entre outros gêneros textuais presentes em nosso cotidiano como explica Carvalho (2015, p.69) ao descrever que,

Para alfabetizar, letrando, deve haver um trabalho intencional de sensibilização, por meio de atividades específicas de comunicação, por exemplo: escrever para alguém que não está presente (bilhetes, correspondência escolar), contar uma história por escrito, produzir um jornal escolar, um cartaz etc. Assim a escrita passa a ter função social.

Contando com uma gama de diferentes gêneros textuais para trabalhar é imprescindível que o professor utilize uma linguagem significativa e com sentido, além de ser primordial conhecer o educado como forma de contribuir com seu aprendizado, assim também para que

[...] possa intervir e planejar estratégias que permitam avanços, reestruturação e ampliação do conhecimento, já estabelecido pelo grupo, é necessário que conheça o nível efetivo das crianças, ou seja, as suas descobertas, hipóteses, informações, crenças, opiniões, enfim, suas teorias acerca do mundo em que vivem (Paim, 2014, p.9).

Para tal, é necessário que o professor alfabetizador encontre formações continuadas que discutam questões teóricas e metodológicas, com o intuito de compreender e aprofundar as questões da alfabetização e do letramento, assim, “Defendemos, então, a importância de uma formação continuada como espaço privilegiado desse diálogo, em que o estudo das especificidades e articulação dos processos de alfabetização e letramento seja aprofundado” (Maciel; Lucio, 2009, p.31).

Vale ressaltar que se faz importante conhecer e compreender a especificidade da alfabetização, do letramento e de seus processos. Não deixando a alfabetização a margem apenas dos métodos e das concepções, e o letramento a margem apenas do uso de diferentes gêneros textuais. Nesse sentido, corroborando com Di Nucci (2001, p.70) compreendemos que,

Pensar na alfabetização numa perspectiva de letramento significa, portanto, desenvolver atividades e experienciar situações que envolvam a leitura e a escrita numa perspectiva crítica e não do ponto de vista adaptativo de simples codificação e decodificação do código escrito. É preciso promover a reflexão sobre a escrita para que ela seja compreendida nos usos e nas funções sociais presentes no cotidiano.

A partir disso essa seção teve o intuito de dialogar sobre o letramento, a fim de evidenciar as relações entre alfabetização e letramento. Para mais, é importante que o professor também compreenda questões acerca da avaliação da aprendizagem de seus educandos, assunto este tratado na próxima seção a partir de Villas Boas (2017), Fernandes e Freitas (2007), Fernandes (2017), Queiroz et al. (2019), Depresbiteris (1994) e outros.

4.4 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: POR ONDE CAMINHAR?

Após a retomada histórica dos métodos e das concepções de alfabetização e de letramento, refletiremos sobre a avaliação diagnóstica, formativa e somativa, perpassando a avaliação formal e informal. Como nos processos de alfabetização e de letramento, a concepção de avaliação também se modifica em cada contexto histórico que se insere, nossa intenção aqui é descrever os processos avaliativos.

A escola em seus primórdios, concebia a avaliação por meio dos exames escolares, como uma forma de medir o progresso dos educandos afim de avaliá-los, no entanto segundo Fernandes e Freitas (2007, p.19) medir faz parte do processo avaliativo como forma de observar o caminho percorrido pelo educando, mas não pode ser considerado como um instrumento de avaliação, pois

A avaliação é uma atividade orientada para o futuro. Avalia-se para tentar manter ou melhorar nossa atuação futura. Essa é a base da distinção entre medir e avaliar. Medir refere-se ao presente e ao passado e visa obter informações a respeito do progresso efetuado pelos estudantes. Avaliar refere-se à reflexão sobre as informações obtidas com vistas a planejar o futuro. Portanto, **medir não é avaliar**, ainda que o medir faça parte do processo de avaliação.

Isso porque conforme Luckesi (2011a, p.47), “Medida é uma forma de comparar grandezas, tomando uma como padrão e outra como objeto a ser medido, tendo como resultado a quantidade de vezes que a medida padrão cabe dentro do objeto medido”. Desta forma, se medir não é avaliar então, “O que é avaliação?”, “O que é avaliar?”, a partir dessas indagações, ao tratar sobre o trabalho pedagógico Villas Boas (2017, p.24) versa que diferente do ato de medir, o ato de avaliar possibilita continuamente a reflexão acerca da aprendizagem dos educandos, ou seja,

Avaliar não é aplicar testes e usar seus resultados de maneira competitiva e irresponsável. Avaliação é o processo contínuo de análise e reflexão sobre as aprendizagens dos estudantes e sobre o trabalho pedagógico da sala de aula e o de toda a escola, acompanhado da formulação de meios para seu avanço.

Corroborando com isso, Zeferino e Passeri (2007, p.40), tratam que a avaliação faz parte do processo de aprendizagem dos educandos, e que essa “auxilia no esclarecimento de metas, na tomada de decisão em relação às mudanças curriculares e determina cada passo do processo ensino-aprendizagem, indicando sua eficácia”, sendo continua e orientadora do processo.

Assim a avaliação não se limita ao uso de testes/provas que geram competitividade, compreendemos a avaliação como um processo pedagógico contínuo e reflexivo, comprometida com a aprendizagem dos educandos, como expressa Cagliari (1998a, p.68), “Um professor que acompanha de perto o trabalho de seus alunos na sala de aula acaba percebendo o que eles sabem e o que não sabem, aluno por aluno. Este acompanhamento é a melhor forma de avaliação, e a mais honesta”.

Nesse processo é importante considerar a diversidade social presente no espaço escolar, uma vez que o educando ao chegar à escola traz consigo saberes e aprendizados, vivenciados e produzidos na sociedade que vive. Desta forma é essencial que o professor considere e traga esses conhecimentos para a avaliação, como explica Paim (2014, p.11),

No processo de aquisição da linguagem oral e escrita a criança não é um sujeito vazio ela traz conhecimentos socialmente construídos, marcas de leitura e de escrita vivenciadas anteriormente, para o ambiente escolar que devem ser ampliadas e não rejeitadas. A criança, quando chega à escola, é um sujeito que já sabe determinadas coisas, pois faz parte de um grupo sociocultural que fornece situações de cultura, como valores, ideias, conceitos e formas de agir.

Todavia, nem sempre os conhecimentos trazidos pelos educandos foram considerados no processo de aprendizagem, isso porque conforme Fernandes (2017) a escola surge em um contexto tradicional, no qual o professor possui o conhecimento e transmite aos educandos que deveriam aprender todos da mesma maneira. No entanto, como visto anteriormente, a partir da concepção construtivista, os conhecimentos dos educandos passam a ser considerados, porém a escola “pautada em ideais meritocráticos, vem selecionando e separando, com seus instrumentos avaliativos, os alunos considerados “bons”, dos alunos “não bons”, como se esse padrão fosse condição imprescindível para o sucesso escolar e sinônimo de qualidade educacional” (Pereira; Santos, 2022, p. 734).

A partir dessas considerações, podemos estabelecer dois tipos de escola: de um lado a escola mediadora dos conhecimentos históricos e científicos com o conhecimento dos educandos, e de outro a escola que gera competição e classificação entre os educandos por meio de suas avaliações. Desta forma, podemos considerar que a avaliação da aprendizagem dos educandos está articulada a intencionalidade da escola e do professor, assim,

É importante considerar que avaliamos não apenas o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos desenvolvidos em sala de aula, mas também aspectos mais abrangentes, ligados à intencionalidade da ação educativa e à formação do cidadão, assim como a atuação dos professores. Dessa forma, a avaliação se articula aos objetivos e metas do projeto político-pedagógico da escola e assume caráter político e pedagógico, devendo ser praticada como meio para a emancipação dos sujeitos e a organização do trabalho pedagógico (Silva, 2017, p.34).

Ao compreender a avaliação como meio de emancipação humana, essa não fica limitada ao aprendizado dos conteúdos, assim a avaliação inicia com a chegada dos educandos na escola, nos comentários entre professores, nas interações com seus pares e em outros ambientes do espaço escolar. Avaliamos, ou tomamos juízo de valor, informalmente pela observação de suas atitudes, de sua personalidade, de seu vínculo familiar, “a avaliação é “tecida coletivamente”, isto é compartilhada por muitos sujeitos, entre eles os estudantes. Essa tessitura é constante na escola. Por esse motivo, a avaliação não é um ato meramente técnico e isolado do trabalho pedagógico de toda a escola e da sala de aula” (Villas Boas, 2017, p.101).

A avaliação informal influencia a caminhada dos educandos no processo de aprendizagem, desta forma é importante considerar aspectos positivos sobre o educando. Consequentemente, “Precisamos acostumar nosso olhar a identificar os aspectos positivos da vivência escolar de nossos estudantes, para que saibamos tirar proveito de tudo o que eles nos revelam a cada momento. Atitudes sutis podem ajudar-nos a compreender como eles estão se desenvolvendo e aprendendo” (Villas Boas, 2017, p.103).

No entanto, em muitos momentos vivenciados no espaço escolar, a avaliação informal passa despercebida, porém, pode no decorrer do tempo influenciar negativamente o processo de aprendizagem dos educandos, isso porque,

Não são raras as situações em que os professores começam a orientar suas estratégias metodológicas em função de seus juízos de valor sobre os estudantes, configurando uma situação delicada, principalmente quando os juízos negativos de valor passam a comandar a ação metodológica do professor (Fernandes; Freitas, 2007, p.25).

Diferente da avaliação informal, a avaliação formal é composta de procedimentos perceptíveis (Villas Boas, 2017), em que os educandos compreendem que estão sendo

avaliados, por meio de critérios estabelecidos em conjunto, sendo utilizados diferentes instrumentos como provas, portfólios ou demais trabalhos. Os critérios são concebidos como referência para julgar algo, assim “A avaliação baseada em critérios verifica o desempenho do aluno com relação a objetivos, sendo mais apropriada, portanto, ao processo de ensino-aprendizagem” (Depresbiteris, 1994, p.68).

A avaliação somativa, tem o intuito de verificar a aprendizagem dos educandos ao final do processo, marcada principalmente pelo uso de provas, gerando exclusão e classificação, segundo Fernandes e Freitas (2007) a avaliação somativa não deve ser vista apenas sobre esse foco, já que outras avaliações também podem gerar tal ato. No entanto, alguns professores utilizam a avaliação como forma de punição aos educandos restringindo-a a nota, de modo a desconsiderar sua finalidade educacional, assim o educando passa a ser

Classificado como inferior, médio ou superior quanto ao seu desempenho e pode acontecer de ficar preso a esse estigma, não conseguindo desvelar seu potencial. Somam-se e dividem-se notas, revestindo a avaliação de um caráter exclusivamente comercial, contabilístico, que desconsidera o aspecto educacional (Depresbiteris, 1994, p53).

Desse modo, tratando a avaliação meramente como forma de colocar uma nota, o professor deixa de observar e refletir sobre os processos construídos pelos educandos. Diferente da avaliação somativa, a avaliação diagnóstica tem a função de “identificar os níveis de desenvolvimento e aprendizagem em que ele se encontra, para que assim, possam ser tomadas decisões satisfatórias quanto às ações didáticas, tendo em vista a construção da aprendizagem” (Queiroz et al., 2019, não paginado), desta forma a avaliação diagnóstica não objetiva a classificação do educando, mas sim busca acompanhar e compreender sua aprendizagem.

A avaliação formal, informal, somativa e diagnóstica, estão entrelaçadas pela avaliação formativa, essa realizada durante todo o processo de aprendizagem do educando, de acordo com Fernandes e Freitas (2007, p.30) “O professor, trabalhando na perspectiva da avaliação formativa, não está preocupado no dia-a-dia em atribuir notas aos estudantes, mas em observar e registrar seus percursos durante as aulas, a fim de analisar as possibilidades de aprendizagem de cada um e do grupo como um todo”.

Segundo Depresbiteris (1994) a avaliação formativa pode ser restrita e ampla. Em uma perspectiva restrita, a avaliação objetiva recolher e interpretar informações das provas, a fim de planejar propostas para educandos que não tiveram os critérios preestabelecidos atingidos, ou seja, é destinada para verificar o desempenho dos educandos. Em uma perspectiva ampla, a

avaliação para além do que foi apresentado acima, busca de forma contínua compreender o funcionamento cognitivo e as estratégias utilizadas pelos educandos na resolução de propostas.

Desta forma, a avaliação da aprendizagem, além de considerar os conhecimentos prévios dos educandos também precisa levar em conta as diferenças individuais de cada um, sem criar parâmetros avaliativos entre um educando e outro, favorecendo o ensino e a aprendizagem que incentivem e encorajem os educandos, pois “Avaliar significa atribuir algum valor, e não implica desvalorização” (Sant’Anna, 2014, p.16).

Fernandes e Freitas (2007) tratam que a avaliação não se restringe a notas, mas ampliasse a um processo de reflexão e análise frente as construções elaboradas pelos educandos, e desta forma a avaliação formativa possibilita ao professor um planejamento flexível, no qual organiza propostas que auxiliam o educando em seu processo. Reforçando essa consideração Silva (2017, p.27) expõe que o planejamento parte do processo reflexivo do professor a partir das observações e dos registros que realiza, sendo assim a avaliação da aprendizagem é de suma importância para o planejamento do professor, dado que,

[...] planejar é um processo sistemático e contínuo de diagnóstico e análise da realidade e de projeção de objetivos, metas, ações e recursos necessários à implementação do planejado. No planejamento devemos considerar as condições reais sem tomá-las como obstáculos para a busca de soluções dos problemas e a tomada de decisões.

Ao considerar a avaliação formativa, professor e educandos colocam-se em processos de autoavaliação, no qual o educando reflete sobre sua aprendizagem e o professor sobre sua própria prática, conforme expõe Queiroz et al. (2019, não paginado),

A avaliação formativa conduz professor e aluno a um processo autoavaliativo. É um ato relevante no processo de ensino-aprendizagem, pois, é através de sua prática que ambos têm consciência de seus avanços e dificuldades. A autoavaliação induz o aluno à reflexão sobre o próprio aprendizado, considerando seus avanços e dificuldades.

Nessa direção a avaliação concebida como reflexão do aprendizado, auxilia o professor em seu trabalho pedagógico e o educando na construção do conhecimento, partindo de uma avaliação em que o professor e o educando trabalhem de forma colaborativa, como descreve Sant’Anna (2014, p.27),

O aluno não será um indivíduo passivo; e o professor, a autoridade que decide o que o aluno precisa e deve saber. O professor não irá apresentar verdades, mas com o aluno irá investigar, problematizar, descortinar horizontes, e juntos avaliarão o sucesso das novas descobertas e, pelos erros, as melhores alternativas para superá-los.

Desta forma, a avaliação da aprendizagem deixa de ser meramente burocrática, e passa a fazer parte do processo de aprendizagem, “Tal perspectiva de avaliação alinha-se com a proposta de uma escola mais democrática, inclusiva, que considera as infindáveis possibilidades de realização de aprendizagens por parte dos estudantes” (Fernandes; Freitas, 2007, p.20).

A avaliação da aprendizagem contribui com ambas as partes no processo de aquisição do conhecimento, no entanto, surge a dúvida: “De que forma devo avaliar o processo de alfabetização e letramento dos educandos?”. Essa questão é abordada na próxima seção, na qual tratamos sobre a avaliação da aprendizagem do método tradicional até a perspectiva histórico-cultural, fundamentando-se em Depresbiteris (1994), Rego (2012) Cagliari (1994), entre outros.

4.4.1 A avaliação da aprendizagem no processo de alfabetização e letramento

A avaliação da aprendizagem pode seguir por diversos caminhos, a partir da concepção do professor, no entanto questiona-se: O que é aprender? O que é aprendizagem? Segundo Depresbiteris (1994, p.63) “Aprender é um ato que o sujeito exerce sobre si próprio; não é simplesmente registrar para reproduzir”, pois “A finalidade verdadeira de uma aprendizagem superior consiste não simplesmente em reproduzir um modelo mas em resolver situações e, em alguns casos, criar, reinventar soluções”, desta forma, aprender e aprendizagem, são ações de interação, de elaboração e de construção do conhecimento pelos educandos, mediados pelo professor.

Nessa direção, Cagliari (1998a) trata que existem muitas maneiras de aprender, e ir à escola é uma maneira. Também discorre que o ato de ensinar é coletivo e que o ato de aprender é individual, está ligado as vivências e aos interesses do educando, em um processo construtivo, ou seja,

Não é porque o professor ensina, que um aluno automaticamente aprende. Aprender depende muito da história de cada aprendiz, de seus interesses, de seu metabolismo intelectual. A maneira como aquilo que é ensinado passa a ser algo aprendido é do foro íntimo de cada indivíduo (Cagliari, 1998a, p.37).

Rego (2012, não paginado) descreve que a aprendizagem acontece por meio da internalização da cultura a qual perpassa de geração em geração, e que “O desenvolvimento está intimamente relacionado ao contexto sociocultural em que a pessoa se insere e se processa de forma dinâmica (e dialética) através de rupturas e desequilíbrios provocadores de contínuas reorganizações por parte do indivíduo”, deste modo o sujeito transforma, por meio dos

processos mentais de abstração, generalização e sistematização, as funções psicológicas elementares em funções psicológicas superiores, assunto visto anteriormente na seção 4.2.5.

Desta forma, corroborando com Rego (2012) ao tratar sobre a aprendizagem Cagliari (1998b, p.67-68) destaca que quando o educando tem espaço para criar e organizar o conhecimento, ele aprende o conteúdo e também a forma como que se aprende, e, assim,

O professor tem uma tarefa a realizar em sala de aula e não pode ser um mero espectador do que faz o aluno ou um simples facilitador do processo de aprendizagem, apenas passando tarefas. Cabe a ele ensinar também e, assim, ajudar cada aluno a dar um passo adiante e progredir na construção de seus conhecimentos.

A avaliação da aprendizagem no método de alfabetização tradicional ocorre, principalmente, por meio de provas (ditados, exercícios, leituras), considerando-se a nota como o produto do aprendizado, uma vez que o foco é o ensino e não a aprendizagem (Rego, 2012). O uso de notas surge em um contexto que se avaliava os erros e acertos dos educandos, de modo a premiar o educando comprometido aos estudos e de castigar o educando “preguiçoso”, assim tudo o que é feito na escola passa a ser julgado como forma de estimular os educandos, portanto a avaliação acontece de modo classificatório e excludente (Cagliari, 1998a).

Nesse sentido, observa-se que a avaliação somativa se faz presente nesse método, uma vez que a nota funciona como um meio de competição entre os educandos, que se utilizam da memorização de palavras sem sentido e significado para aprender a ler e escrever, compreendem a alfabetização de forma mecânica e não tem suas vivências consideradas. O intuito da realização testes é a verificação constante se o que o professor ensinou foi aprendido pelo educando, sem considerar as diferentes formas de aprender, uma vez que o ensino foi igual para todos, isso ocorre porque “O método ensina tudo, passo a passo, numa ordem hierarquicamente estabelecida, do mais fácil para o mais difícil. O aluno, seja ele quem for, parte de um ponto inicial zero, igual para todos, e vai progredindo, através dos elementos já dominados, de maneira lógica e ordenada” (Cagliari, 1998b, p.65).

No entanto, a avaliação da aprendizagem no processo de alfabetização, não pode ficar atrelada a leitura e a escrita mecânica, é preciso considerar a complexidade do sistema alfabético, os conhecimentos que o educando já possui e a forma como ele desenvolve a aprendizagem, como explica Frade (2005, p.46).

As relações entre letras e sons não são simples. São de natureza complexa. Para compreender o funcionamento do nosso sistema alfabético, é preciso descobrir e ser informado sobre o que distingue a escrita de outras representações simbólicas, o

espaçamento e a direção da escrita, conhecer o alfabeto, as combinações possíveis entre as letras.

A avaliação com o intuito exclusivo de colocar nota em seus educandos, reforçando as ideias de punição e distinção entre pares, os quais reproduzem e memorizam palavras sem sentido e significado, e que, os professores não consideram o processo de construção da aprendizagem, confirma que “A nota só entrou na escola quando a prática pedagógica tirou a aprendizagem como alvo e colocou o ensino em seu lugar. Ou seja, as notas surgiram quando os alunos começaram a ter de reproduzir o que o mestre ensinava, do jeito que era ensinado, deixando de lado as opiniões individuais” (Cagliari, 1998a, p.64).

Por outro lado, diferente do método tradicional, a avaliação da aprendizagem na concepção construtivista considera o erro do educando como meio de elaboração de hipóteses para o progresso de seu aprendizado, considerando que “O progresso de um aluno não precisa ser igual ao de outro. O importante é que todos cresçam, trabalhando e fazendo o que tem de ser feito” (Cagliari, 1998a, p.69), demonstrando que o foco é na aprendizagem e não no ensino.

O educando é considerado o centro do trabalho pedagógico e o professor é o mediador desse trabalho, desta forma, a avaliação possibilita ao educando a reflexão que o levou a cometer tal erro ou acerto, de modo que possa recriar suas hipóteses durante o processo de alfabetização, nesse sentido a avaliação da aprendizagem é “[...] marcada pela lógica da inclusão, do diálogo, da construção da autonomia, da mediação, da participação, da construção da responsabilidade com o coletivo” (Fernandes; Freitas, 2007, p.30).

Como centro do planejamento, o educando tem seus conhecimentos considerados no processo, demonstrando a avaliação diagnóstica como um importante meio de conhecer o educando, além de compreender o nível de aprendizagem do educando (Queiroz et al., 2019). Na concepção construtivista, a avaliação na perspectiva formativa também está presente, pois possibilita a reflexão do educando e do professor frente aos processos de ensino e aprendizagem, considerando os diferentes tempos e processos empreendidos na aquisição da língua escrita, uma vez que

O processo de apropriação da escrita não acontece da mesma forma, tampouco ao mesmo tempo para toda a criança, pois algumas delas tem acesso à televisão, internet, jornais, revistas, livros, tem acesso à leitura e a escrita muito antes de chegar na escola, mas é necessário registrar também que ainda tem crianças que o primeiro contato com a leitura e a escrita acontece somente na escola (Paim, 2014, p.11).

Na perspectiva histórico-cultural, a avaliação resulta da reflexão contínua do professor e do educando frente a aprendizagem, gerando um processo de mediação entre sujeito e mundo.

Rego (2012) trata que a avaliação da aprendizagem acontece quando o educando amplia seu conhecimento, da zona de desenvolvimento real para a zona de desenvolvimento potencial, como visto anteriormente, dessa forma, avalia-se o processo de construção do conhecimento.

Nesse sentido, a avaliação da aprendizagem na perspectiva histórico-cultural, ocorre por meio da avaliação diagnóstica e formativa, pois ao mesmo tempo que o professor reconhecer os conhecimentos dos educandos, também avalia o processo de construção do conhecimento integralmente “[...] podemos inferir que o principal foco é a aprendizagem construída criticamente, identificando as deficiências e dificuldades de aprendizagem dos alunos, e considerando esses fatores para o desenvolvimento da prática docente” (Queiroz et al., 2019, não paginado).

Podemos destacar que a avaliação da aprendizagem no processo de alfabetização dos educandos, acontece a partir da concepção que o professor possui acerca do processo educativo, assim como a escolha dos instrumentos avaliativos podendo ser: prova, relatórios, portfólios, trabalhos, observações, entre outros. É essencial destacar que a escolha pela avaliação somativa, diagnóstica ou formativa não faz o processo avaliativo ser bom ou ruim, o que faz a diferença é a escolha dos instrumentos e dos critérios a serem avaliados, de modo participativo e colaborativo (Fernandes; Freitas, 2007).

Diante dessas considerações, compreendendo que a avaliação da aprendizagem no processo de alfabetização deve considerar os conhecimentos dos educandos, ser reflexiva e crítica, bem como, “[...] é redimensionadora da ação pedagógica e deve assumir um caráter processual, formativo e participativo, ser contínua, cumulativa e diagnostica” (Brasil, 2013 p.123). Por fim, vale dizer que

[...] a escola não pode fugir à sua missão. Basta fazer um trabalho sério, competente e constante, que não precisará de provas, testes, notas nem terá dúvida de que assim todos os alunos serão legítimos merecedores de aprovação final. Por outro lado, isso não significa que todos os alunos terminarão o ano iguaizinhos. A escola precisa saber lidar com as diferenças. É justamente nas diferenças individuais que a sociedade se enriquece e a vida se torna mais interessante (Cagliari, 1998a, p.76-77).

Compreendemos ser primordial uma avaliação coerente, que garanta o ensino e a aprendizagem aos educandos, possibilitando a reflexão frente ao processo de alfabetização. Além da concepção do professor, os documentos legais que norteiam o trabalho pedagógico, expressam concepções de avaliação da aprendizagem, desse modo é de suma importância a realização de um levantamento acerca desse assunto, o qual é tratado na seção a seguir tendo como fundamentação teórica em Brasil (2013), Itatiba do Sul (2015, 2022, 2023).

4.4.2 Avaliação da aprendizagem: o que dizem os documentos legais?

Compreender a avaliação da aprendizagem por meio dos documentos se faz importante para essa pesquisa, uma vez que estamos investigando as concepções de avaliação de professoras alfabetizadoras. Desta forma, analisaremos a concepção de avaliação da aprendizagem presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2013), no Plano Municipal de Educação de Itatiba do Sul (2015), e no Projeto Político Pedagógico da escola municipal (2023) e estadual (2022).

Nas DCN's a avaliação da aprendizagem é tratada como formativa e contínua, nesse sentido, a avaliação da aprendizagem deve ocorrer durante todo o processo educacional, servindo como meio para o professor visualizar os desafios enfrentados pelos educandos e encontrar formas para saná-los, utilizando instrumentos como “[...] a observação e o registro das atividades dos alunos, sobretudo nos anos iniciais do Ensino Fundamental, trabalhos individuais, organizados ou não em portfólios, trabalhos coletivos, exercícios em classe e provas, dentre outros” (Brasil, 2013, p. 123).

Também expressa que o juízo de valor realizado professor interfere no processo de ensino e aprendizagem dos educandos, de forma negativa ou positiva, portanto é importante que a avaliação informal, como tratado anteriormente, conduza o educando positivamente no processo de aprendizagem. Além disso, a avaliação requer transparência e diálogo entre todos que participam do contexto escolar: educandos e professores. Para mais, a família também pode fazer parte desse processo, de modo que esse conjunto formado por professor, educando e família proporcione a aprendizagem e garanta o direito a educação (Brasil, 2013).

Quanto ao Plano Municipal de Educação de Itatiba do Sul (2015-2025) não há espaço destinado especificamente a avaliação da aprendizagem, esse plano se orienta pelo Plano Nacional de Educação (2014-2024), desta forma apresenta questões referente a meta de alfabetização de crianças de 08 anos de idade, demonstrando que o trabalho pedagógico das escolas municipais é pautado por meio da alfabetização e do letramento, e que para alcançar tal meta a instituição de ensino é responsável por elaborar os instrumentos de avaliativos (Itatiba do Sul, 2015).

Buscamos analisar o PPP das escolas participantes da pesquisa, pois como expressa o documento das DCN's, o PPP da escola não é um simples documento, nele estão presentes informações da instituição, bem como viabiliza “[...] a escola democrática e autônoma para todos, com qualidade social. Autonomia pressupõe liberdade e capacidade de decidir a partir

de regras relacionais” (Brasil, 2013, p.47). Desta forma, o PPP é concebido como um documento que garante o exercício das atividades escolares com autonomia administrativa e pedagógico, segundo Silva (2017, p.36), “O projeto político-pedagógico é o documento de identidade da escola, materialização do planejamento contínuo dos sujeitos envolvidos no processo educativo”.

No PPP da escola Alegria há uma seção destinada a avaliação, que ao iniciar faz referência a concepção de currículo escolar “[...] compreendido não como conteúdos prontos a serem passados aos estudantes, mas sim, como uma construção e seleção de conhecimentos e práticas produzidas em contextos concretos e em dinâmicas sociais, políticas e culturais, intelectuais e pedagógicas” (Itatiba do Sul, 2023, p.89).

Dessa forma, a escola demonstra uma concepção de avaliação diagnóstica e formativa o que é esclarecido no decorrer do documento. Para a escola, cada educando vivência um contexto familiar e social, e desta forma aprende de diferentes modos, e por esses motivos “[...] a avaliação como promotora desses princípios, portanto, seu papel não deve ser o de classificar e selecionar os estudantes, mas sim o de auxiliar professores e estudantes a compreender de forma mais organizada seus processos de ensinar e aprender” (Itatiba do Sul, 2023, p.90).

Assim sendo, a avaliação é entendida como um processo pedagógico que redireciona o planejamento do professor afim de garantir o desenvolvimento das habilidades dos educandos, desta forma a avaliação acontece “[...] concomitantemente e vinculada ao processo de aprendizagem numa perspectiva interacionista e dialógica, atribuindo ao estudante e a todos os segmentos da comunidade escolar a responsabilidade do processo de construção e avaliação do conhecimento” (Itatiba do Sul, 2023, p.90).

Em outra seção que trata sobre a verificação do rendimento escolar e formas de avaliação, o documento descreve que a avaliação deve ser diagnóstica, formadora e emancipadora, ou seja, o educando é avaliado de forma integral, por meio “[...] de trabalhos, pesquisas, atividade de verificação para fins de aprendizagem, observação de desempenho do aluno, auto-avaliação, participação em eventos diversos, bem como a utilização de metodologias ativas” (Itatiba do Sul, 2023, p.101).

A partir dos inúmeros instrumentos disponíveis para a avaliação da aprendizagem, o PPP trata que a aprendizagem deve ocorrer de forma lúdica, respeitando os educandos em diferentes aspectos, e que a avaliação deve ter objetivos e critérios estabelecidos por todos envolvidos de forma que para as turmas de 1º a 3º ano do Ensino Fundamental “A expressão dos resultados nesta etapa são registrados por Parecer Descritivo Trimestral” (Itatiba do Sul, 2023, p.102).

O PPP da escola Sonhar não possui uma parte destinada para a avaliação dos educandos, mas expressa em seu corpo que a avaliação da aprendizagem é concebida como formativa e diagnóstica, e nesse sentido possibilita a autonomia, a emancipação e o protagonismo dos educandos, se fazendo necessário identificar a realidade dos educandos, e refletir sobre seu processo de aprendizagem (Itatiba do Sul, 2022).

Na parte em que destaca os objetivos para o Ensino Fundamental, o documento enfatiza que a avaliação é formativa e diagnóstica, e prevê que o professor possibilite aos educandos propostas pedagógicas com metodologias ativas, proporcionando experiências dentro e fora da sala de aula, além do trabalho com pesquisas, projetos, debates, oportunizando também a participação da família nessas propostas (Itatiba do Sul, 2022).

Em suma, observa-se a inexistência de uma concepção avaliativa no Plano Municipal de Educação deixando em aberto para que cada escola elabore seus instrumentos e formas de avaliação. Por outro lado, se percebe que os PPP's das escolas Sonhar e Alegria, apresentam aspectos referentes a avaliação expressa na DCN's, tratando a avaliação como continua e formativa, utilizam-se da Base Nacional Comum Curricular e do Referencial Curricular Gaúcho como guia na construção dos PPP's, além da comunidade escolar.

Esse capítulo, se dispôs a descrever uma breve trajetória da inserção da classe popular na escola, os diferentes métodos, concepções e perspectivas da alfabetização no Brasil, bem como o processo de letramento. Também tratamos sobre o que é a avaliação da aprendizagem, e os tipos diagnóstica, somativa, formativa, formal e informal, apresentando como ela ocorre no processo de alfabetização, e, por fim, analisamos o que os documentos legais dizem sobre a avaliação da aprendizagem.

Em continuidade, o capítulo seguinte compreende a pesquisa de campo, realizada com as professoras alfabetizadoras do 1º e do 2º ano do Ensino Fundamental no Município de Itatiba do Sul/RS, com o intuito de analisar as concepções de avaliação da aprendizagem, alfabetização e letramento a partir da realização da Análise Textual Discursiva.

5. QUAIS OS CAMINHOS ESCOLHIDOS PELAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS: CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

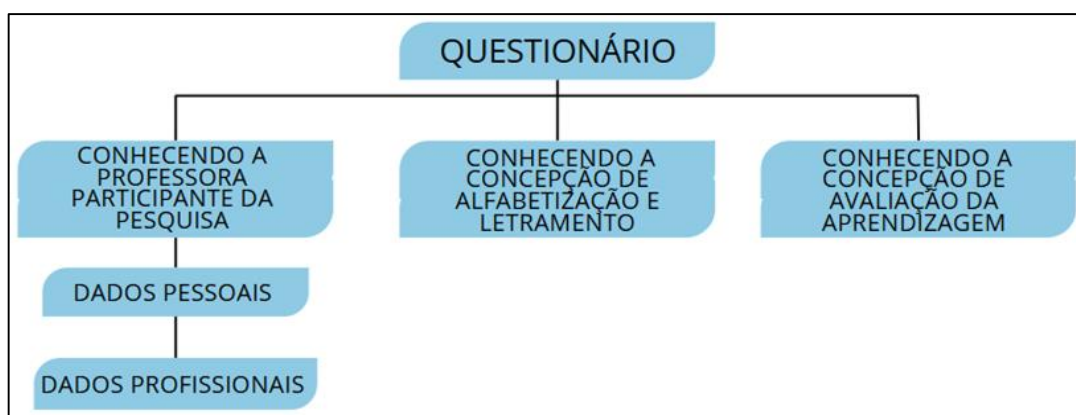
A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados (Freire, 2013, p.59).

Compreendemos que o ensino e a aprendizagem ocorrem por meio da interação entre os sujeitos. É por meio do diálogo que as trocas de saberes acontecem, assim se constitui essa pesquisa, uma troca de saberes entre as professoras alfabetizadoras, os teóricos que dão suporte a pesquisa e os documentos legais que norteiam e orientam o ensino. Em síntese, o procedimento da pesquisa ocorreu da seguinte maneira:

- 1- Conversa presencial e individual com cada professora;
- 2- Entrega e assinatura do TCLE como forma de aceite para participar da pesquisa;
- 3- Envio do questionário via e-mail para as professoras;
- 4- Retorno dos questionários para a pesquisadora;
- 5- Downloads do material em planilha;
- 6- Realização da ATD.

Essa análise de dados resulta da participação das professoras alfabetizadoras de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, as quais responderam um questionário por meio do *Google Forms*, com questões relacionadas a temática dessa pesquisa, a partir de três eixos principais apresentados na Figura 5.

Figura 5- Desenho do instrumento da pesquisa



Fonte: elaborado pela autora, 2025.

Para tal, esse capítulo se subdivide em três seções, que se dedicam a descrever e a realizar a análise de dados das concepções de alfabetização, letramento e avaliação da aprendizagem presente nas vozes das professoras alfabetizadoras do 1º e do 2º ano do Ensino Fundamental de Itatiba do Sul.

A primeira seção, “Os caminhos trilhados pelas professoras alfabetizadoras”, apresenta alguns dados importantes sobre a formação acadêmica, o tempo de trabalho e a atuação docente das professoras alfabetizadoras participantes da pesquisa, com aporte teórico em Tardif e Raymond (2000) e Campos, Gaspar e Moraes (2020).

Na sequência a segunda seção “A construção da Análise Textual Discursiva” busca desenvolver as etapas da análise (unitarização, categorização e comunicação), bem como, apresentar o caminho elaborado para a análise dos questionários, embasado em Silva e Marcelino (2022), Moraes (2003) e Moraes e Galiuzzi (2006).

A terceira seção, “O processo de avaliar a aprendizagem: as concepções presentes nas vozes das professoras alfabetizadoras”, é dividida em três partes que tem o intuito de tratar sobre as concepções das professoras alfabetizadoras, a partir das devolutivas dos questionários. Tendo o aporte teórico em Moraes (2003), Schwartz (2017), Soares (2004a, 2016), Luckesi (2017), Sant’anna (2014), Villas Boas (2017), entre outros autores.

Desta forma, esse capítulo evidencia a formação acadêmica e profissional das professoras, apresenta a análise de dados utilizando a ATD e por fim aponta as concepções de alfabetização, letramento e de avaliação da aprendizagem das professoras alfabetizadoras participantes da pesquisa.

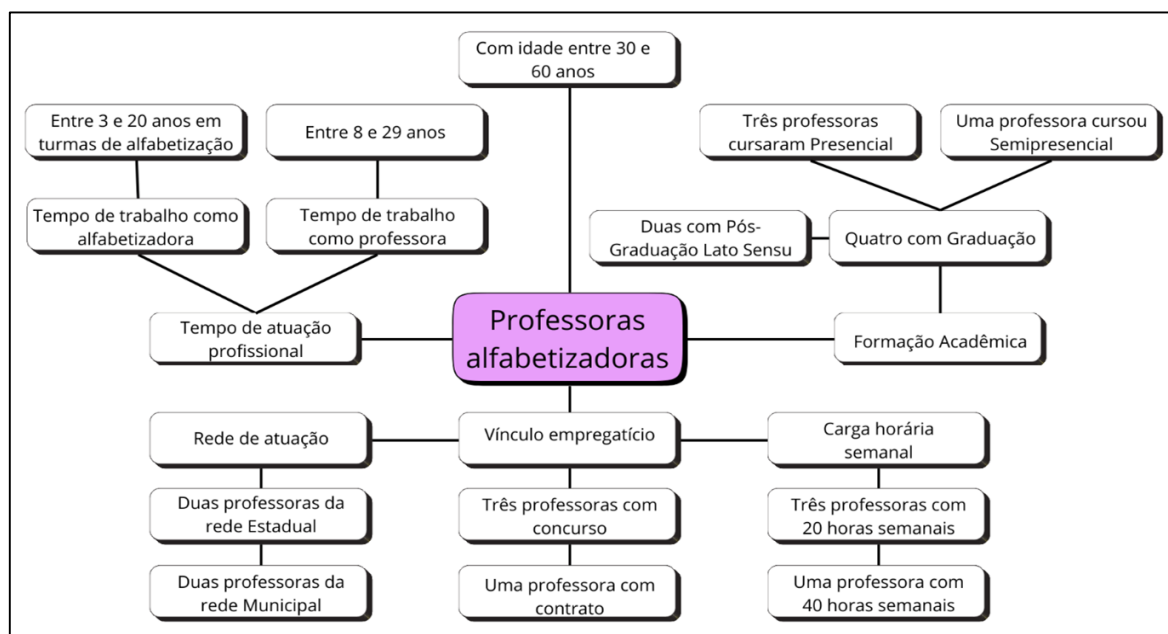
5.1 OS CAMINHOS TRILHADOS PELAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS

No capítulo 3 dessa dissertação conhecemos brevemente o histórico das escolas Sonhar e Alegria, bem como a quantidade de educandos e professores atuantes naqueles espaços. Neste momento, se faz pertinente conhecermos as professoras alfabetizadoras que participaram da pesquisa, ressaltamos que o uso da palavra “professora/as” se deve ao fato de que todas as participantes são do sexo feminino. Também é importante destacar que as professoras foram designadas como: Professora 1 (P1), Professora 2 (P2), Professora 3 (P3) e Professora 4 (P4) como forma de preservar suas identidades.

Dessa forma, a Figura 6, apresenta de forma ampla e esquematizada os dados levantados referentes a idade, a formação acadêmica, ao tempo de atuação profissional e ao vínculo

empregatício das professoras alfabetizadoras, a partir de suas respostas no questionário do *Google Forms*, esse esquema será especificado no decorrer desta seção.

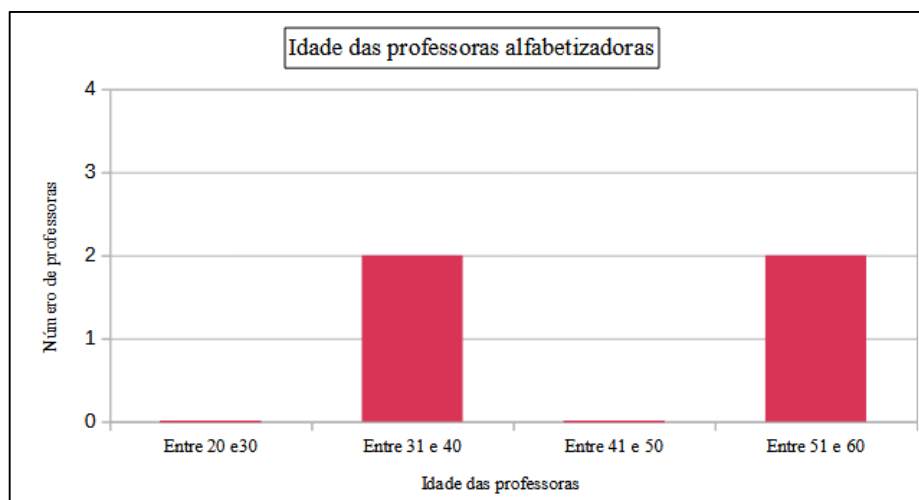
Figura 6- Dados das professoras alfabetizadoras



Fonte: elaborado pela autora, 2025.

Primeiramente verificamos a idade das professoras, que variam entre 31 e 60 anos, como observado abaixo no Gráfico 3. A Escola Alegria possuiu um professorado mais jovem, sendo as duas professoras com idade entre 31 e 40 anos. Na Escola Sonhar as duas professoras possuem idade entre 51 e 60 anos.

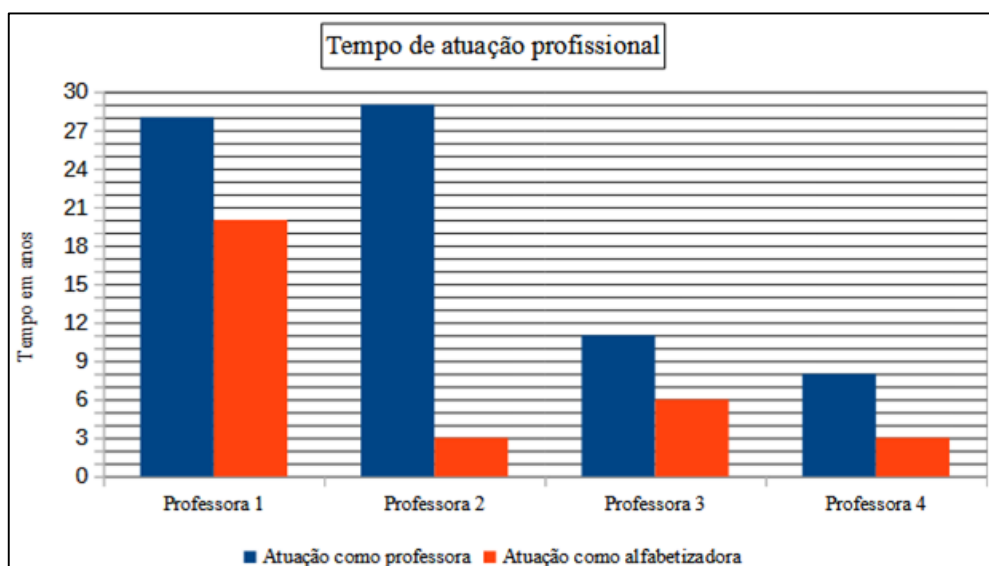
Gráfico 3-Idade das professoras alfabetizadoras



Fonte: elaborado pela autora, 2025.

Segundo Tardif e Raymond (2000, p.210) a identidade do professor se mescla com as atividades desenvolvidas por ele, e assim descreve, “Se uma pessoa ensina durante trinta anos, ela não faz simplesmente alguma coisa, ela faz também alguma coisa de si mesma: sua identidade carrega as marcas de sua própria atividade, e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional”. Nesse sentido, perguntamos para as professoras sobre o tempo de atuação como professora e sobre o tempo de atuação como professora alfabetizadora, e tivemos como resposta: tempo de atuação como professora entre 8 e 29 anos e, e entre 3 e 20 anos em turmas de alfabetização, assim apresentado no Gráfico 4.

Gráfico 4-Tempo de atuação profissional



Fonte: elaborado pela autora, 2025.

Percebemos que a Professora 1 possui 28 anos de atuação como professora e 20 anos como professora alfabetizadora, sendo ela com maior tempo de atuação em turmas de alfabetização. Já a Professora 2 apresenta o maior tempo de atuação como professora sendo de 29 anos, e juntamente com a Professora 4, apresentam o menor tempo de atuação em turmas de alfabetização de apenas 3 anos, evidenciando assim que a identidade profissional do professor vai sendo construída ao longo de um processo como destaca Campos, Gaspar e Moraes (2020, p.97),

A identidade profissional docente perpassa diversas questões que vão desde a sua socialização inicial, enquanto ainda estudante na educação básica, seguindo para a formação inicial em cursos de licenciatura, até tornar-se professor/professora de fato, ficando em formação permanente.

Analisando a formação acadêmica das professoras, as quatro possuem graduação, sendo que três cursaram em modalidade presencial e uma em modalidade semipresencial, destas professoras duas afirmaram ter continuado seus estudos com a Pós-Graduação Lato Sensu, nas áreas de Gestão Escolar, Educação Infantil e Anos Iniciais, as demais não realizaram cursos de Pós-Graduação, no entanto corroborando com Campos, Gaspar e Moraes (2020, p.112) consideramos que “Os espaços de formação docente são múltiplos assim como os saberes existentes em nosso vasto e complexo mundo”.

Na questão do vínculo empregatício, da rede de atuação e da carga horária semanal foi elaborado o Quadro 4 abaixo. Observamos que duas professoras são da Rede Estadual e duas da Rede Municipal, além disso as três professoras que são concursadas possuem carga horária de 20 horas semanais atuando em turmas de alfabetização, já a professora que possui contrato com tempo determinado tem carga horária de 40 horas semanais, no entanto apenas 20 horas semanais são em turmas de alfabetização.

Quadro 4- Vínculo das professoras alfabetizadoras

	Vínculo empregatício	Rede de atuação	Carga horária semanal
Professora 1	Concursada	Rede Estadual	20 horas
Professora 2	Concursada	Rede Estadual	20 horas
Professora 3	Concursada	Rede Municipal	20 horas
Professora 4	Contrato com tempo determinado	Rede Municipal	40 horas

Fonte: elaborado pela autora, 2025.

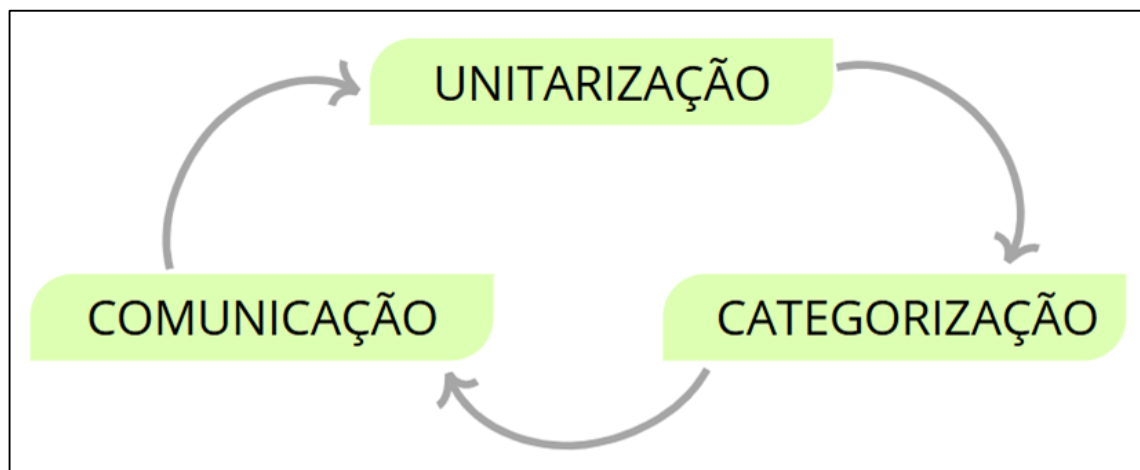
Nessa seção inicial do capítulo, buscamos conhecer as professoras alfabetizadoras participantes da pesquisa, observando questões acadêmicas e profissionais as quais constituem a carreira e a identidade do professor. Na seção seguinte focamos na análise dos dados coletados por meio dos questionários, descrevendo os passos para a realização da Análise Textual Discursiva – ATD.

5.2 A CONSTRUÇÃO DA ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA

Como tratado anteriormente no capítulo 3 a análise de dados foi realizada por meio da Análise Textual Discursiva - ATD, que segundo Silva e Marcelino (2022, p.18) “pode nos auxiliar na análise de dados textuais coletados por meio dos questionários, entrevistas, além de textos de documentos e cartas”. A ATD contempla três etapas, estruturando-se da seguinte

forma: 1) unitarização; 2) categorização; 3) comunicação, formando um ciclo de análise como apresentado abaixo na Figura 7.

Figura 7- Etapas da ATD



Fonte: elaborado pela autora, 2025.

Na unitarização, primeira etapa de análise, o pesquisador realiza a leitura do texto construindo sentidos e significados, e assim diferentes interpretações vão surgindo, uma vez que “um texto sempre possibilita múltiplas interpretações. Diferentes sentidos podem ser lidos em um mesmo texto” (Moraes, 2003, p.192-193). No entanto, Silva e Marcelino (2022, p.20) acrescentam que na desmontagem do texto se faz necessário “o cuidado de se manter o contexto de onde o fragmento foi retirado. Nessa etapa, deve-se dar atenção aos detalhes e nas partes dos componentes dos textos, uma fase de decomposição necessária a toda análise”.

O texto a ser desmontado e analisado, nesse caso os questionários que foram respondidos pelas professoras alfabetizadoras, são compreendidos como o *Corpus* da pesquisa, sendo “vistos como produtos que expressam discursos sobre fenômenos e que podem ser lidos, descritos e interpretados, correspondendo a uma multiplicidade de sentidos que a partir deles podem ser construídos” (Moraes, 2003, p.194).

Para a etapa de unitarização, primeiramente foi realizado o download dos questionários em formato de planilha, para uma melhor leitura e interpretação o material foi reorganizado em formato de quadro, podendo-se destacar com cores as respostas semelhantes como apresentado no Quadro 5.

Quadro 5- Unitarização: primeiros movimentos

3. - Quais instrumentos você utiliza para avaliar os educandos?		
PROFESSORA 1 Autoavaliação, observações, simulados, trabalhos em grupo.		
PROFESSORA 2 Atividades orais e escritas, durante o processo de ensino-aprendizagem, jogos. Acompanhamento direto do comportamento e desempenho dos estudantes durante atividades em sala de aula. Trabalhos em grupo.		
PROFESSORA 3 Observação; Registro de comportamentos, participação, atitudes e interações durante as atividades. Produções dos alunos: Avalio as atividades de leitura e escrita desenvolvidas em sala de aula, desenhos, jogos realizados Rodinhas de conversa: Uso momentos de diálogo para avaliar a oralidade, a argumentação e a capacidade de socialização dos educandos.		
PROFESSORA 4 Provas (externas), leituras e escritas diárias e o desenvolvimento e empenho do estudante, anotações no diário de planejamento.		

Fonte: elaborado pela autora, 2025.

Posteriormente, as respostas destacadas com cores foram reorganizadas em outro quadro, observando-se semelhanças e atribuindo as unidades de significados, como é demonstrado no Quadro 6.

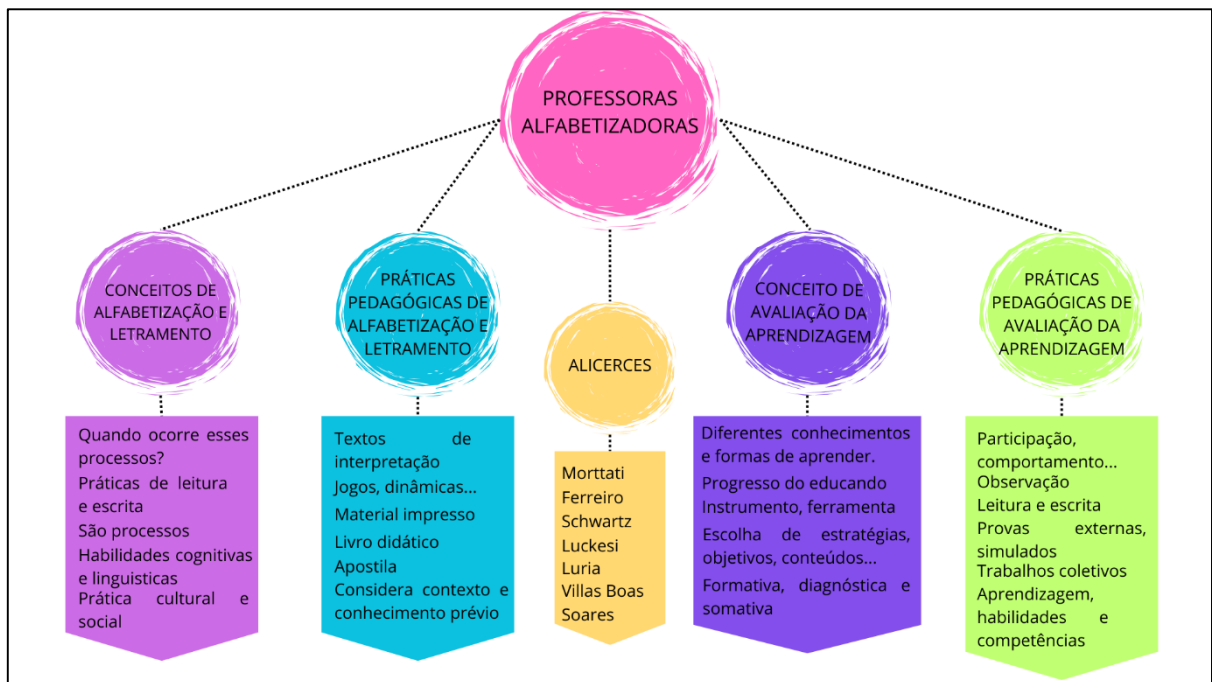
Quadro 6- Unitarização: unidades de significados

3. - Quais instrumentos você utiliza para avaliar os educandos?		
Observação/anotação	Simulados/provas	Trabalhos em grupo
Atividades escritas e orais Leitura e escrita	Jogos	Comportamento, participação, empenho.

Fonte: elaborado pela autora, 2025.

Após esse trabalho de desmontar os textos, realizar os destaques e de separá-los por unidades de significados, surge a etapa de categorização, que segundo Moraes e Galiazzi (2006) é um processo em que se compara e se agrupa elementos semelhantes, criando categorias de análise. As categorias apresentadas no mapa mental abaixo (Figura 8), foram organizadas e agrupadas conforme as aproximações observadas na etapa de unitarização.

Figura 8- Caminhos da categorização



Fonte: elaborado pela autora, 2025.

As categorias de análises, originadas da unitarização, são produzidas por meio do método dedutivo (categorias *a priori*) ou/e do método indutivo (categorias emergentes), conforme explica Moraes (2003, p.197),

O método dedutivo, um movimento do geral para o particular, implica construir categorias antes mesmo de examinar o *corpus* de textos. As categorias são deduzidas das teorias que servem de fundamento. [...] Já o método indutivo implica construir as categorias com base nas informações contidas no *corpus*. Por um processo de comparação e contrastação constantes entre as unidades de análise, o pesquisador vai organizando o conjunto de elementos semelhantes.

Inclusive o autor afirma que o pesquisador também pode se valer da união dos dois métodos, em uma análise mista, assim utiliza-se das bases teóricas escolhidas e das informações levantadas do *corpus* da pesquisa. Além disso, destaca um terceiro método, o intuitivo, que surge de um processo de auto-organização, em que se pretende superar a linearidade existente nos demais métodos, desta forma, as categorias surgem repentinamente por meio de “*insights* de luz que se apresentam ao pesquisador, por uma impregnação nos dados relacionados aos fenômenos” (Moraes, 2003, p.198).

Essa impregnação ocorre quando o pesquisador está envolvido intensamente com a pesquisa, no entanto, durante esse processo, as categorias surgem de forma imprecisas e

inseguras, mas que com o tempo e o aprofundamento do pesquisador vão ganhando clareza, como explica Moraes e Galiuzzi (2006, p.125), “Entretanto, as categorias não nascem prontas, exigindo um retorno cíclico aos mesmos elementos para sua gradativa qualificação. O pesquisador precisa avaliar constantemente suas categorias em termos de sua validade e pertinência”.

Com base em Moraes (2003) e Moraes e Galiuzzi (2006), foram organizadas as categorias apresentadas abaixo no Quadro 7, compreendendo o objetivo da pesquisa e logo abaixo as categorias, observando que as questões norteadoras dão suporte para as categorias iniciais, e delas emergem as categorias intermediárias e finais, sendo possível captar o novo emergente.

Quadro 7- Categorização da pesquisa

OBJETIVO				
Investigar as concepções de avaliação da aprendizagem presente nas vozes das professoras alfabetizadoras no processo de alfabetização e letramento dos educandos do 1º e do 2º ano do Ensino Fundamental do município de Itatiba do Sul/RS.				
Questões norteadoras →	O que compreende por alfabetização? E por letramento? Esses processos são simultâneos?	Quais materiais utiliza para alfabetizar? O que considera sobre o educando?	O que é, e como é realizada a avaliação da aprendizagem? O que é considerado ao avaliar? Ela é importante para o planejamento?	Quais instrumentos utiliza para avaliar? O que é importante registrar no relatório?
Categoria inicial →	Conceitos de alfabetização e de letramento	Práticas pedagógicas de alfabetização e letramento	Conceitos de avaliação da aprendizagem	Práticas pedagógicas de avaliação da aprendizagem
Categoria intermediária →	-Práticas de leitura e escrita. -Desenvolvimento de habilidades cognitivas e linguísticas. -Prática cultural e social. -Utilização de diferentes gêneros textuais. -São processos. -São simultâneos.	-Considera contexto e conhecimento prévio. -Material impresso. -Jogos, dinâmica... -Livro didático. -Apostila. -Textos de interpretação.	-Instrumento, ferramenta. -Formativa, diagnóstica e somativa. -Progresso do educando. -Escolha de estratégias, objetivos, conteúdos... -Diferentes conhecimentos e	-Leitura e escrita. -Observação. -Provas, simulados. -Trabalhos coletivos. -Aprendizagem, habilidades e competências. -Participação, comportamento.

	-É um processo da alfabetização. -O letramento ocorre antes da alfabetização. -A alfabetização inicia antes da escola.		formas de aprender. -Comportamento, engajamento, participação.	-Formação sobre o assunto.
Categoria final →	-Processos de aprendizagem. -Uso da leitura e escrita em contextos sociais.	-Materiais para alfabetizar. -Saberes e conhecimentos prévios.	-Tipos de avaliações da aprendizagem. -Auxilia professor e educando. -O que considerar ao avaliar.	-Instrumentos avaliativos. -Escrita do relatório de aprendizagem. -Formação continuada.
Captando o novo emergente →	O processo de aprender a ler e escrever em diferentes contextos sociais: considerações das professoras alfabetizadoras		Avaliação da aprendizagem: contribuições ao professor e ao educando	Como avaliar a partir das concepções das professoras alfabetizadoras

Fonte: elaborado pela autora, 2025.

Realizar a ATD, perpassando unitarização, categorização e chegando ao novo emergente leva o pesquisador a circular entre a ordem e o caos, esse “processo em seu todo corresponde a um conjunto de movimentos auto-organizados” (Moraes; Galiuzzi, 2006, p.126), que contribuem para a compreensão da análise da pesquisa e a construção dos metatextos, que partem da construção de um novo texto a partir das interpretações do pesquisador, não sendo a cópia dos textos originais, assim,

[...] mais do que apresentar as categorias construídas na análise, deve constituir-se a partir de algo importante que o pesquisador tem a dizer sobre o fenômeno que investigou, um argumento aglutinador ou tese que foi construído a partir da impregnação com o fenômeno e que representa o elemento central da criação do pesquisador. Todo texto necessita ter algo importante a dizer e defender e deveria expressá-lo com o máximo de clareza e rigor (Moraes, 2003, p.207).

Partindo dessa compreensão e da realização dos passos iniciais da ATD, unitarização, categorização e captação do novo emergente, a seção a seguir se debruça em analisar as narrativas das professoras alfabetizadoras participantes da pesquisa, caracterizando a terceira etapa da ATD, a construção de metatextos, partindo do embasamento teórico estudado em conjunto com as narrativas das participantes.

5.3 O PROCESSO DE AVALIAR A APRENDIZAGEM: AS CONCEPÇÕES PRESENTES NAS VOZES DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS

A construção de metatextos tem por objetivo expressar novos entendimentos a partir do objeto de pesquisa, sendo um processo “construtivo no sentido de ampliar a compreensão dos fenômenos investigados. É um movimento sempre inacabado de procura de mais sentidos, de aprofundamento gradativo da compreensão dos fenômenos” (Moraes, 2003, p.205). Neste sentido essa seção busca construir metatextos a partir do desenvolvimento da ATD, a qual utilizou-se da unitarização e da categorização para que se chegasse ao novo emergente, desta forma está dividida da seguinte maneira:

A primeira seção intitulada “O processo de aprender a ler e escrever em diferentes contextos sociais: considerações das professoras alfabetizadoras” descreve as concepções das professoras alfabetizadoras a respeito da alfabetização e do letramento, trazendo questões referente aos processos de aprendizagem, bem como as práticas pedagógicas de alfabetização e letramento utilizada, com o intuito de relatar os materiais utilizados para a alfabetização dos educandos. Com aporte teórico em Schwartz (2016), Freire (2015), Ferreiro (2011), Soares (2004a, 2016), Bordignon e Paim (2015a, 2017) entre outros autores.

A segunda seção “Avaliação da aprendizagem: contribuições ao professor e ao educando”, desenvolve-se a partir das concepções de avaliação da aprendizagem das professoras alfabetizadoras, destacando também os tipos de avaliações bem como sua importância para o educando e para o professor. Com embasamento teórico em Luckesi (2017), Silva (2017), Sant’anna (2014) e Villas Boas (2017).

A terceira e última seção denominada “Como avaliar a partir das concepções das professoras alfabetizadoras”, aponta as práticas pedagógicas de avaliação da aprendizagem desenvolvidas pelas professoras, indicando os instrumentos avaliativos. Utilizando-se das considerações de Luckesi (2011b) e Polimeno (2001).

5.3.1 O processo de aprender a ler e escrever em diferentes contextos sociais: considerações das professoras alfabetizadoras

A construção desse primeiro metatexto intitulado “O processo de aprender a ler e escrever em diferentes contextos sociais: considerações das professoras alfabetizadoras”, se desenvolve diante da combinação entre os teóricos/pesquisadores e as narrativas das professoras alfabetizadoras perante as questões da concepção de alfabetização e de letramento, uma vez que se faz essencial que o professor tenha claro para si mesmo qual teoria fundamenta

seu trabalho, os objetivos e os conhecimentos essenciais para a (trans)formação dos sujeitos e do mundo.

Schwartz (2016, p.50) trata que além de compreender a teoria o professor também precisa em seu trabalho pedagógico desenvolver a reflexão constante de suas ações e de seus discursos, isso porque, “As palavras nos conceituam. Dizem o que queremos e o que não queremos explicitar. A escolha que delas fazemos não é por acaso. Elas refletem ideologias, epistemologias, teorias de aprendizagem, mesmo que no momento que as usamos não estejamos conscientes disso”. Nesse sentido, em que é preciso refletir sobre as palavras que usamos, buscamos esclarecer nesse metatexto o que é aprender.

Para Schwartz (2016, p.43), a palavra “aprender pressupõe movimentos de ruptura/continuidade com o conhecimento anterior e sua articulação com a realidade”, ou seja, ao aprender o educando vai transformando seus conhecimentos, construindo compreensões a partir do que conhece e articulando esse conhecimento com a realidade em que vive. Corroborando com esse entendimento Freire (2015, p.38) expressa que “ensinar e aprender se vão dando de tal maneira que quem ensina aprende, de um lado, porque reconhece um conhecimento antes aprendido e, de outro, porque, observando a maneira como a curiosidade do aluno aprendiz trabalha para aprender o ensinando-se”, assim ensinar e aprender estão interligados, em que um possibilita o outro.

Compreendemos então, a partir dos autores citados, que o ato de aprender se dá em um processo constante de ensino e de aprendizagem, de trocas de saberes, e que essas trocas de saberes perpassam gerações, influenciadas pela dimensão cultural e social em que os sujeitos vivem, desta forma, “Nenhuma prática pedagógica é neutra. Todas estão apoiadas em certo modo de conceber o processo de aprendizagem e o objeto dessa aprendizagem” (Ferreiro, 2011, p.33).

Nesse sentido, perguntamos para as professoras alfabetizadoras: “O que você compreende por alfabetização?”, todas as participantes responderam que a alfabetização é um processo de aprendizagem, de aquisição da leitura e da escrita, como por exemplo as Professoras 1 e 4.

(P1). É o processo de aprendizagem, a capacidade de ler e escrever.

(P4). É um processo de aquisição de leitura e escrita.

Essas narrativas evidenciam que ler e escrever não acontecem de forma natural, mas sim por meio de um processo de aprendizagem, visto que a escrita é uma invenção social e

cultural (Soares, 2016), e que desta forma precisa ser ensinada. Para mais, a Professora 3 acrescentou que a alfabetização,

(P3). [...] é uma das bases para a construção de outras aprendizagens ao longo da vida.

Dias (2017, p.89) contribui com esse pensamento ao dizer que, “entendida como o início de um processo mais amplo que inclui a construção de saberes mais elaborados” a alfabetização é vista como a base de todo o processo de ensino e de aprendizagem escolar. Esse entendimento das professoras vai ao encontro do que diz Schwartz (2016, p.23), a “alfabetização como processo inacabado que se desenvolve ao longo da vida, que habilita o sujeito a ler, produzir e compreender diferentes tipos de textos que desejar e/ou necessitar”, possibilita ao educando a reflexão crítica frente a realidade.

Essa questão trouxe outros assuntos para o debate, entre eles, indicou que a alfabetização além de ser um processo, também é complexa, envolvendo diferentes habilidades, as quais contribuem para a aprendizagem da leitura e da escrita, como expressa a Professora 2 ao dizer que,

(P2). Esse processo não é somente reconhecimento de letras e palavras, inclui a formação de habilidades cognitivas e linguísticas que permitem aos estudantes interpretar informações, expressar-se por escrito e interagir com o mundo ao seu redor de maneira eficaz.

Quando a professora destaca que alfabetização não é apenas a aprendizagem de letras e palavras, demonstra que o letramento deve estar envolvido nesse processo, de modo a “permitir a entrada do aprendiz no mundo da informação, seja possibilitando o acesso aos conhecimentos histórica e socialmente produzidos, seja criando condições diferenciadas para a produção de novos conhecimentos” (Maciel; Lúcio, 2009, p.14). Desta forma, as professoras trouxeram a alfabetização como um processo importante para a formação dos sujeitos, na medida que permite o acesso ao conhecimento e a informação, além de desenvolver o pensamento crítico dos educandos, descrita pela Professora 3,

(P3). A alfabetização é uma etapa fundamental para a formação do indivíduo, pois possibilita a ampliação do conhecimento, o acesso à informação, a expressão de ideias e o desenvolvimento do pensamento crítico.

Nesse sentido, as professoras trazem à tona outro assunto, a compreensão do conceito de letramento, que segundo elas se estrutura como a capacidade de ler e escrever em diferentes contextos, com sentido e significado.

(P1). Ler e escrever de forma contextualizada.

(P2). Compreendo como uma capacidade de usar uma leitura e uma escrita de forma eficaz e significativa em diferentes contextos.

(P3). O letramento é o processo de desenvolver a capacidade de usar a leitura e a escrita de forma funcional e significativa no contexto social.

(P4). Compreendo por letramento a prática social a partir da leitura e escrita.

Desta forma, o letramento não pode ser compreendido meramente como algo a mais da alfabetização, mas sim como o uso da leitura e da escrita em diferentes contextos que possibilitam ao educando seu envolvimento crítico na sociedade, assim “a prática de alfabetização, buscando o letramento, deve considerar o processo individual e também o social, pois este não se refere somente ao “estado” ou à “condição” do sujeito, mas a maneira como a leitura e a escrita são praticadas nos diferentes contextos” (Bordignon; Paim, 2015a, p.101).

Nessa direção, Di Nucci (2001, p.61) reflete que “o letramento envolve diferentes situações de leitura e de escrita que inserem o indivíduo numa sociedade letrada e está presente nos ambientes social e escolar” corroborando com as professoras alfabetizadoras que acrescentaram que o letramento está ligado as práticas culturais e sociais bem como com as experiências do dia a dia dos educandos, trazendo exemplos de situações cotidianas em que o letramento se faz presente, como,

(P2). [...] compreender e produzir textos em diversas situações da vida cotidiana, abrangendo também as experiências do dia a dia, como ler um menu, interpretar um aviso, escrever uma mensagem ou compreender instruções.

(P3). [...] abrangendo o uso da leitura e da escrita em diferentes situações, como compreender uma receita, interpretar notícias ou preencher um formulário.

A partir das compreensões acima lançadas, questionou-se se a alfabetização e o letramento ocorrem na prática pedagógica de forma simultânea, uma vez que, como observado anteriormente no capítulo 4.3, a alfabetização e o letramento apesar de distintos, são indissociáveis e devem caminhar juntos. As professoras responderam de forma afirmativa, descrevendo situações em que utilizam a prática de leitura e escrita, evidenciando que esses

processos devem estar ligados ao cotidiano, e desta forma devem ser realizados a partir de objetivos reais, com sentido e significado para os educandos, como descreve a Professora 3.

(P3). [...] Algumas formas de trabalhar alfabetização e letramento simultaneamente são trabalhar com atividades contextualizadas, propondo atividades em que as crianças escrevam com objetivos reais, como interpretar placas, criar lista de compras, ou produzir convites. Apresentar diferentes gêneros textuais, como poemas, notícias, receitas e histórias. Trabalhar com situações do cotidiano escolar ou da comunidade, interpretar rótulos de produtos, conectando o aprendizado ao mundo real.

A partir desse discurso, percebe-se que as professoras compreendem a alfabetização como a aprendizagem da leitura e da escrita, e o letramento, como o desenvolvimento da habilidade de usar a leitura e a escrita em diferentes contextos sociais.

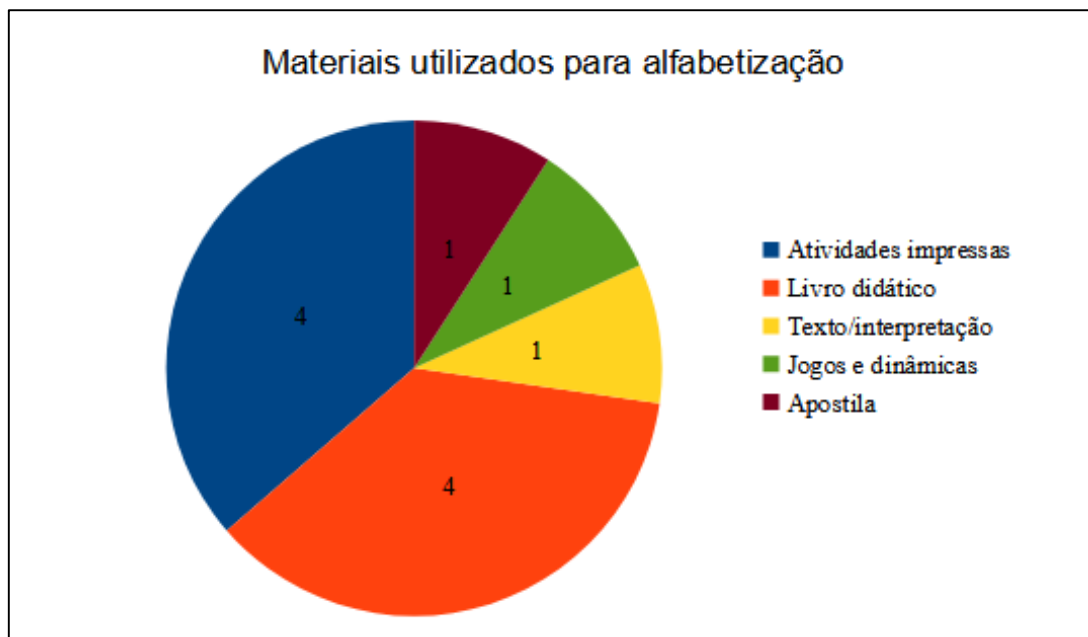
Enquanto a alfabetização é o processo de aquisição do sistema de escrita alfabético, ou seja, da aprendizagem da leitura e da escrita, de forma mais específica, o letramento refere-se às capacidades e às habilidades do sujeito em utilizar essas aprendizagens nos diferentes contextos sociais das práticas de leitura e escrita (Bordignon; Paim, 2017, p. 57).

Consideramos importante fazer uma observação, ao que diz respeito ao “tempo” do letramento, segundo a Professora 1, o letramento é um processo de alfabetização, enquanto a Professora 4 descreve que o letramento acontece antes da alfabetização, percebemos uma discordância entre as professoras, e voltamos a frisar que a alfabetização e o letramento ocorrem de forma simultânea, pois um se desenvolve em conjunto com o outro, como expressa Soares (2004a, p.14, grifo do autor).

A alfabetização desenvolve-se *no contexto de e por meio de* práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver *no contexto da e por meio da* aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização.

Diante dessa colocação, questionamos as professoras alfabetizadoras sobre quais materiais elas utilizam para alfabetizar seus educandos, a maioria respondeu que utiliza o livro didático e atividades impressas. O Gráfico 5 mostra os materiais utilizados, frisamos que as professoras responderam que utilizam mais do que um material, por este motivo surgem mais respostas a essa questão.

Gráfico 5- Materiais utilizados para alfabetização



Fonte: elaborado pela autora, 2025.

As professoras P3 e P4, responderam que utilizam atividades impressas e livro didático para a alfabetização. A professora P2, descreveu que além desses materiais também faz uso de apostila, jogos e dinâmicas. Já a professora P1, além do livro didático e atividades impressas utiliza-se textos e interpretação.

Carvalho (2015, p.49, grifo do autor), trata que o texto é de suma importância para a alfabetização e o letramento, ao fazer uma comparação entre a palavra texto e a palavra tecer, a autora destaca que esse precisa possuir sentido e significado para o educando, descrevendo que “A raiz da palavra *texto* é a mesma da palavra *tecer*. O texto é um tecido feito com palavras, assim como o pano é um tecido de fios. Fios soltos não formam um tecido, palavras soltas, desconexas, sem sentido que as aproximem, não formam um texto”.

Compreendendo o texto como importante para a alfabetização e o letramento dos educandos, e sabendo que apenas uma professora expressou que utiliza textos e interpretação, indagamos: “Se as professoras expressam em suas narrativas que trabalham alfabetização e letramento de forma simultânea, porque apenas uma professora utiliza textos para a interpretação, considerando que o letramento é justamente a utilização da leitura e da escrita em diferentes contextos sociais, e desta forma requer que o educando conheça, interprete e utilize diferentes gêneros textuais em momentos e ocasiões diversas?”

Outra questão de suma importância, é a trajetória de vida do educando antes de sua entrada na escola, isso porque, “Sabe-se que a criança traz marcas da escrita a partir de sua

história de interações cotidianas. Essas marcas constituem-se em conhecimentos sobre a linguagem escrita, tendo a oralidade como referencial” (Di Nucci, 2001, p.63). Deste modo questionamos: “A trajetória de vida do educando antes de chegar à escola, é levada em consideração para a alfabetização? De que forma?”, e as respostas foram as seguintes:

(P1). Sim, considerando o conhecimento prévio, aplicando a avaliação diagnóstica, respeitando o ritmo de aprendizagem...

(P2). Sim, a trajetória de vida do estudante antes de chegar à escola é de extrema importância para o processo de alfabetização. Incluindo experiências, contextos familiares, culturais e sociais.

(P3). Sim, a trajetória de vida do educando antes de chegar à escola é essencial e deve ser considerada no processo de alfabetização. Cada criança traz consigo experiências, conhecimentos, cultura e linguagens que são partes fundamentais do seu aprendizado. Reconhecer e valorizar essa bagagem contribui para tornar o processo de alfabetização mais significativo e respeitoso.

(P4). Sim. Pois os estudantes estão inseridos na sociedade e os mesmos têm contato com leitura e escrita e isso deve ser levado em consideração.

Desta forma, “Conhecer a realidade do aluno não é uma tarefa metodológica ou psicológica: é interpretar de maneira correta os conhecimentos que o aprendiz tem a respeito do que faz e do jeito que faz” (Cagliari 1998b, p.70), ou seja, ao conhecer a trajetória de vida do educando o professor é capaz de compreender os processos de construção da sua aprendizagem, uma vez que reconhece os saberes que o educando possui.

A partir das respostas das professoras e o entrelaçamento com os autores/pesquisadores, observa-se que a concepção de alfabetização e de letramento se configura como histórico-cultural, pois as narrativas das professoras destacavam que a leitura e a escrita são práticas culturais e sociais, aprendidas por meio da interação, as quais possibilitam a comunicação dos sujeitos em diferentes espaços e contextos, além de levarem em consideração a trajetória de vida de cada educando no processo de alfabetização e de letramento.

Desta forma, esse primeiro metatexto desenvolveu-se a partir da compreensão dos termos alfabetização e letramento para as professoras alfabetizadoras. Destacando que são processos distintos e indissociáveis, que não ocorrem de forma natural, mas por meio das interações, envolvendo o cotidiano, a realidade e as experiências de vida de cada educando. Assim, o próximo metatexto tem o intuito de investigar a compreensão das professoras alfabetizadoras sobre a avaliação da aprendizagem.

5.3.2 Avaliação da aprendizagem: contribuições ao professor e ao educando

O debate referente a avaliação da aprendizagem é recente no cenário educacional, isso porque anteriormente utilizava-se o termo exames escolares, os quais eram pautados na classificação dos educandos, esse termo começa a ser repensado entre 1960 e 1970 quando surgem as primeiras preocupações referente a avaliação da aprendizagem, no entanto, esse termo aparece de fato somente com a LDB de 1996, caracterizando a avaliação da aprendizagem como diagnóstica e pela inclusão dos educandos (Luckesi, 2011a).

Nesse sentido, questionamos as professoras alfabetizadoras sobre: “O que é avaliação da aprendizagem para você?”, elas responderam que a avaliação é um processo, que busca compreender o progresso e o desempenho dos educandos.

(P3). A avaliação da aprendizagem é um processo contínuo e sistemático que tem como objetivo compreender o progresso do estudante em relação aos objetivos educacionais propostos.

(P4). Avaliar a aprendizagem compreende em analisar e interpretar o progresso e o desempenho do estudante diante dos objetivos propostos.

A avaliação da aprendizagem concebida como um processo, deve estar articulada com os objetivos da escola auxiliando o educando na aprendizagem e o professor em seu planejamento, como afirma Silva (2017, p.34), “a avaliação se articula aos objetivos e metas do projeto político-pedagógico da escola e assume caráter político e pedagógico, devendo ser praticada como meio para a emancipação dos sujeitos e a reorganização do trabalho pedagógico”.

No capítulo 4, especificamente na seção 4.4.2 apresentamos as concepções de avaliação da aprendizagem nos documentos legais, destacando que os PPPs das escolas Alegria e Sonhar tratam a avaliação da aprendizagem como formativa e diagnóstica, o que também fica evidente nas narrativas das professoras alfabetizadoras demonstrando assim que o trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas está articulado com a avaliação da aprendizagem, evidenciado pela narrativa da Professora 3.

(P3). Mais do que verificar acertos e erros, a avaliação busca identificar como o estudante está construindo seu conhecimento, quais suas dificuldades e quais estratégias podem ser utilizadas para apoiar seu desenvolvimento.

Percebe-se então, que o desenvolvimento integral e individual do educando é de suma importância e o professor tem o papel de observar cotidianamente o desenvolvimento da aprendizagem do mesmo, evidenciando que a avaliação oferece “ao professor oportunidade de

verificar, continuamente, se as atividades, métodos, procedimentos, recursos e técnicas que ele utiliza estão possibilitando ao aluno alcance dos objetivos propostos” (Sant’Anna, 2014, p.24).

Com essas considerações das professoras, identifica-se que a avaliação da aprendizagem é diagnóstica e formativa, proporcionando a reflexão tanto do educando quanto do professor no processo de ensino e de aprendizagem, pois, “a avaliação subsidia decisões a respeito da aprendizagem dos educandos, tendo em vista garantir a qualidade do resultado que estamos construindo” (Luckesi, 2011a, p.45).

Quando perguntado de que maneira é realizada a avaliação da aprendizagem, as professoras destacaram que observam o contexto, as diferenças individuais e os avanços dos educandos, como descreve a Professora 3.

(P3). Ao avaliar respeito as diferenças, reconhecendo que cada um tem seu ritmo e forma de aprender, avaliando os avanços de cada um.

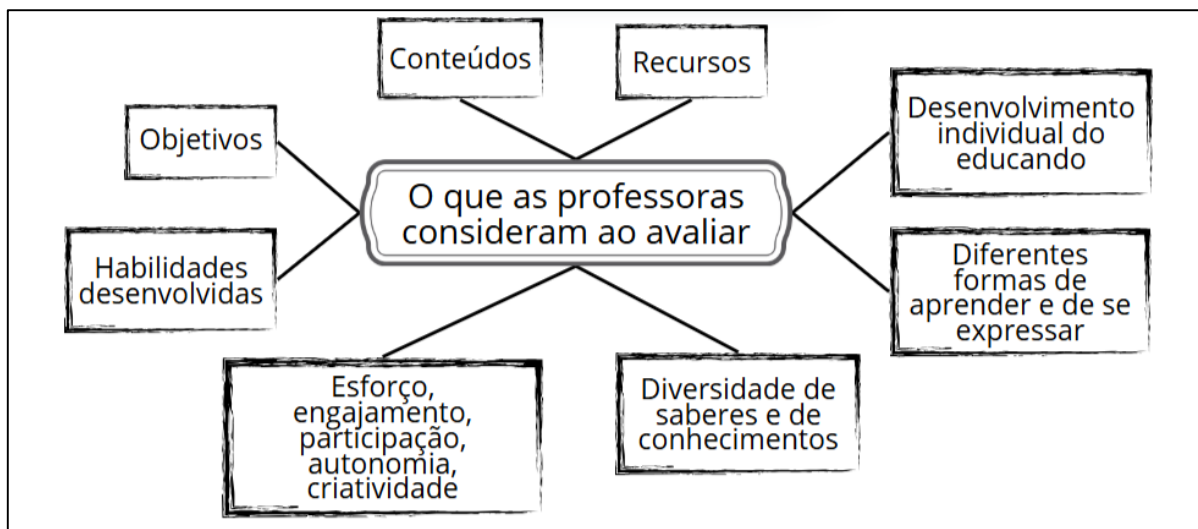
Notamos então que as professoras não explicitaram a maneira como realizam a avaliação da aprendizagem, mas sim o que consideram ao avaliar, repetindo alguns pontos na pergunta seguinte “O que você leva em consideração ao realizar a avaliação da aprendizagem dos educandos?”, segundo as professoras,

(P2). Como a avaliação é um processo complexo alguns aspectos devem ser considerados: Objetivos específicos para a turma; reconhecer que os estudantes têm diferentes formas de aprender e se expressar.

(P3). Progresso individual, habilidades desenvolvidas, esforço e engajamento, participação, interação, dificuldades, autonomia e criatividade.

A partir das respostas identificamos que as professoras não fazem distinção entre a maneira que realizam a avaliação e o que consideram ao avaliar, aparentando serem compreendidas como uma única coisa, estando articuladas com os objetivos educacionais e com as individualidades dos educandos. A Figura 9, apresentamos de forma ampla o que as professoras consideram quanto a avaliação da aprendizagem.

Figura 9- O que as professoras consideram ao avaliar



Fonte: elaborado pela autora, 2025.

A partir da figura acima, destacamos que a avaliação da aprendizagem é vista em dois aspectos, o primeiro referente aos conhecimentos escolares (conteúdo, objetivos, recursos, habilidades) e o segundo referente ao educando (desenvolvimento individual, diferentes saberes e formas de aprender, esforço, engajamento etc.). A avaliação da aprendizagem se relaciona com o planejamento do professor, uma vez que a avaliação mostra o progresso da aprendizagem do educando e o professor utilizando-se dessa ferramenta formula novas estratégias para avançar na aprendizagem, como destaca Neto e Aquino (2009, p.224),

[..] o avaliador, por ser avaliador, não se assusta com a realidade, mas a observa atentamente, não a julga (aprova/reprova), mas se abre para observá-la, buscando conhecer essa realidade como verdadeiramente é, e, a partir dela, cria estratégias de superação dos limites e ampliação das possibilidades, com vistas à garantia da aprendizagem.

Villas Boas (2017) expressa que o planejamento do professor contempla cinco elementos, sendo eles: objetivos, conteúdos, metodologia de ensino e aprendizagem, avaliação e recursos didático-pedagógicos. Nesta direção, perguntamos para as professoras se a avaliação da aprendizagem é importante para o planejamento das aulas, todas as professoras responderam que sim pois a avaliação permite verificar os acertos, os erros, as dificuldades e o progresso do educando.

(P1). É muito importante, porque ajuda a identificar as dificuldades dos alunos, permitindo a nós professores ajustarmos nossas práticas pedagógicas.

(P2). Sim, a avaliação da aprendizagem é extremamente importante para o planejamento das aulas. A avaliação permite que o professor identifique quais são as dificuldades e as necessidades dos estudantes, e assim pode adaptar seu planejamento para elaborar os conteúdos e habilidades que ainda não foram compreendidas. Com base nos resultados da avaliação, o professor pode revisar e ajustar suas metas de aprendizagem.

(P3). Sim, a avaliação da aprendizagem é fundamental para o planejamento das aulas, pois pode se identificar o progresso, as dificuldades e as necessidades dos estudantes. Esse processo permite ajustar a prática pedagógica de forma a garantir que todos tenham oportunidades de aprendizado.

(P4). Sim, pois a partir das avaliações, é possível perceber os erros e acertos do educador, se há necessidade de mudança no planejamento e a forma como mediar a aprendizagem.

Essas respostas demonstram uma visão de planejamento flexível, em que a avaliação possibilita a reconfiguração do planejamento, “a avaliação é um constante olhar crítico sobre o que se está fazendo. Esse olhar possibilita que se decida sobre os modos de como melhorar a construção do projeto no qual estamos trabalhando” (Luckesi, 2011a, p.135).

Diante das narrativas das professoras alfabetizadoras e utilizando-se das palavras de Sant’Anna (2014, p.31) compreendemos que a “A avaliação é um processo pelo qual se procura identificar, aferir, investigar e analisar as modificações do comportamento e do rendimento do aluno, do educador, do sistema, confirmando se a construção do conhecimento se processou, seja este teórico (mental) ou prático”.

Dessa maneira, identificamos a compreensão das professoras alfabetizadoras sobre a avaliação da aprendizagem, sendo ela formativa e diagnóstica, com o intuito de compreender o processo de construção da aprendizagem dos educandos, considerando as individualidades e a diversidades de cada sujeito que compõem a sala de aula, além disso, a avaliação da aprendizagem é vista como uma grande aliada do planejamento, uma vez que possibilita a reorganização das aulas a partir da reflexão crítica do professor.

Na sequência, o próximo metatexto apresenta as práticas pedagógicas de avaliação da aprendizagem das professoras alfabetizadoras, destacando os instrumentos avaliativos bem como a importância da formação continuada como espaço de reflexão sobre o assunto.

5.3.3 Como avaliar a partir das concepções das professoras alfabetizadoras

Como visto anteriormente, as professoras alfabetizadoras compreendem a avaliação da aprendizagem como um processo que ocorre juntamente com a alfabetização, tendo como objetivo auxiliar o professor em seu planejamento, observando o desenvolvimento de cada

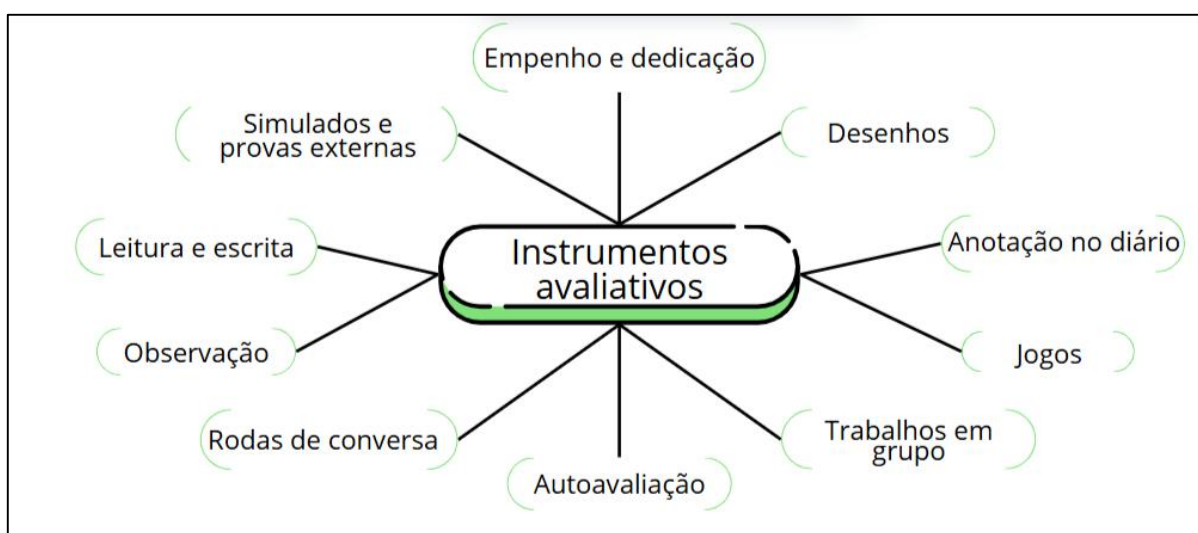
educando. Para Luckesi (2011b, p.175) a escola tem por objetivo o aprendizado e o desenvolvimento do educando e que,

A avaliação da aprendizagem está a serviço desse projeto de ação e configura-se como um ato de investigar a qualidade da aprendizagem dos educandos, a fim de diagnosticar impasses e consequentemente, se necessário, propor soluções que viabilizem os resultados satisfatórios desejados.

A avaliação compreendida como um processo que busca acompanhar o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem do educando e auxiliar o professor no planejamento é desenvolvida a partir de instrumentos, os quais são elaborados “partindo das interações que vão se construindo no interior da sala de aula com os estudantes e suas possibilidades de entendimento dos conteúdos que estão sendo trabalhados” (Fernandes; Freitas, 2007, p.21).

Nesse sentido questionamos: “Quais instrumentos você utiliza para avaliar os educandos?”, vários instrumentos foram mencionados pelas professoras alfabetizadoras como: trabalhos em grupo, jogos, observação, autoavaliação, anotações no diário, provas e simulados, rodas de conversa, leitura e escrita, comportamento, empenho e dedicação dos educandos nas atividades escolares, como é possível observar na Figura 10.

Figura 10– Instrumentos utilizados para avaliar os educandos



Fonte: elaborado pela autora, 2025.

A partir desses instrumentos as professoras descreveram que os sistemas educacionais em que atuam a avaliação da aprendizagem deve ser realizada por meio de um relatório descritivo a cada três meses, indo ao encontro do que descreve os PPPs das escolas, nesse

sentido questionamos sobre o que as professoras consideravam importante descrever no relatório descritivo e as mesmas responderam que o relatório deve apresentar o desenvolvimento do educando bem como os desafios a serem superados.

(P1). Acho importante escrever sobre a aprendizagem dos alunos, a participação dos mesmos em relação aos colegas e professores, também a superação das dificuldades.

(P2). Em um relatório ou parecer sobre o ensino e suas aprendizagens, é importante incluir: O desempenho acadêmico: o progresso do estudante em diferentes disciplinas; Habilidades e competências: Identificar as habilidades desenvolvidas, como pensamento crítico, resolução de problemas, criatividade, e habilidades sociais.

(P3). No parecer sobre o educando e suas aprendizagens, considero importante elaborar um registro completo, objetivo e acolhedor, que reflita o progresso do estudante ao longo do período avaliado. Esse documento deve fornecer informações claras e específicas sobre suas conquistas, desafios e necessidades, além de orientar futuras intervenções pedagógicas e fortalecer a parceria com a família.

(P4). No parecer acredito ser necessário a escrita da evolução do estudante, aspectos positivos e alguns pontos que o estudante possa estar melhorando.

Como último questionamento fizemos a seguinte pergunta: “A partir de seu entendimento, qual sugestão você teria para melhorar o processo de avaliação da aprendizagem dos educandos em processo de alfabetização?”, as respostas destacavam que a avaliação deve ser mais individualizada, sem rotular o educando, e que as professoras necessitam ter constantemente formações sobre o assunto para aprimorarem seu trabalho.

A formação, entendida como um processo contínuo e permanente de desenvolvimento, exige que o professor esteja disponível para continuar aprendendo. Ao mesmo tempo, deve permitir que ele aprenda a refletir sobre suas próprias ações, sobre sua prática cotidiana. Continuar aprendendo, poder refletir junto com seus pares sobre suas ações profissionais colocam-se, portanto, como condições para o desenvolvimento profissional dos professores (Polimeno, 2001, p.397).

Observamos que avaliação da aprendizagem para as professoras alfabetizadoras, busca contemplar o desenvolvimento integral do educando, a partir de jogos, rodas de conversa, observações, anotações no diário, comportamento e dedicação do educando. O relatório descritivo, utilizado como documento da avaliação da aprendizagem, deve apresentar o desenvolvimento dos educandos e deste modo, necessita ser individual.

Por fim, compreendemos assim como as professoras alfabetizadoras, que a formação continuada tem grande relevância para o trabalho pedagógico do professor, uma vez que

possibilita a reflexão crítica dos problemas enfrentados nas escolas, bem como a aprendizagem de novas temáticas que surgem no cenário escolar.

Ao fim, fazendo uso das palavras de Luckesi (2011b, p.177) “A avaliação da aprendizagem só funcionará bem se houver clareza do que se deseja (projeto político-pedagógico), se houver investimento e dedicação na produção dos resultados por parte de quem realiza a ação (execução) e se a avaliação funcionar como meio de investigar e, se necessário, intervir na realidade pedagógica, em busca do melhor resultado”, compreendendo o melhor resultado a aprendizagem do educando.

Em suma esse capítulo, teve por objetivo realizar a análise de dados por meio da ATD, apresentar as professoras participantes da pesquisa, suas concepções de alfabetização, letramento e avaliação da aprendizagem, bem como os instrumentos utilizados. O próximo capítulo, destina-se ao produto educacional, o qual origina-se da pesquisa desenvolvida com as professoras alfabetizadoras.

6. RELATÓRIO DESCRITIVO DE APRENDIZAGEM: ESCRREVENDO O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DOS EDUCANDOS- PRODUTO EDUCACIONAL

O Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação tem por finalidade além da realização da pesquisa, a devolutiva de algo para a comunidade participante da pesquisa com a construção do produto educacional, como explicam Sartori e Pereira (2019) “Ao investigar e diagnosticar a realidade das redes de ensino e dos espaços educativos não-formais procuramos contribuir para a construção de processos que qualifiquem as práticas educativas – a docência, a gestão escolar e educacional”.

A partir das narrativas das professoras do 1º e do 2º ano do Ensino Fundamental em conjunto com os objetivos do PPGPE, elaboramos o presente produto educacional que tem como intuito principal o de auxiliar as professoras alfabetizadoras no processo de avaliação da aprendizagem de seus educandos, promovendo a reflexão sobre o processo de escrita do relatório descritivo de aprendizagem do educando.

Destacamos que esse material não tem o objetivo de criticar o trabalho docente nem de ensinar as professoras como avaliar, mas sim o de lançar reflexões sobre as possibilidades e o aprimoramento da construção do documento avaliativo. Esse material foi entregue para as escolas participantes da pesquisa em um momento de devolutiva da pesquisa, estando presente as direções escolares e as professoras alfabetizadoras.

6.1 BREVE RETOMADA HISTÓRICA DA UNIVERSALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

O direito a Educação é assunto latente em nossa sociedade, mas só foi garantido em 1988 com a Constituição Federal. Anteriormente a esse momento histórico, o cenário educacional e o acesso a escolarização entre os anos de 1500 e 1822 restringia-se exclusivamente a elite, o que permitia a manutenção do *status quo* da sociedade (Freire, 1992).

A Proclamação da República de 1889 possibilitou uma pequena abertura aos interesses educacionais, o que foi impulsionado posteriormente com a Constituição Federal de 1934, isso porque “com a expansão comercial e industrial do país, que passa a exigir mão de obra escolarizada, ou especializada, para operar no comércio e na indústria” (Pereira; Santos, 2022, p.734) a escola passa a ser vista como um espaço para o desenvolvimento político e social do cidadão das classes populares.

Com o Golpe Militar de 1964, muitos direitos foram negados e violados, entre eles o acesso à escolarização, no entanto em 1985 com a redemocratização do Brasil novas esperanças

surtem e com ela a defesa da universalização da educação. Como símbolo deste momento, a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988, art. 205) trata da Educação trazendo especificamente que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

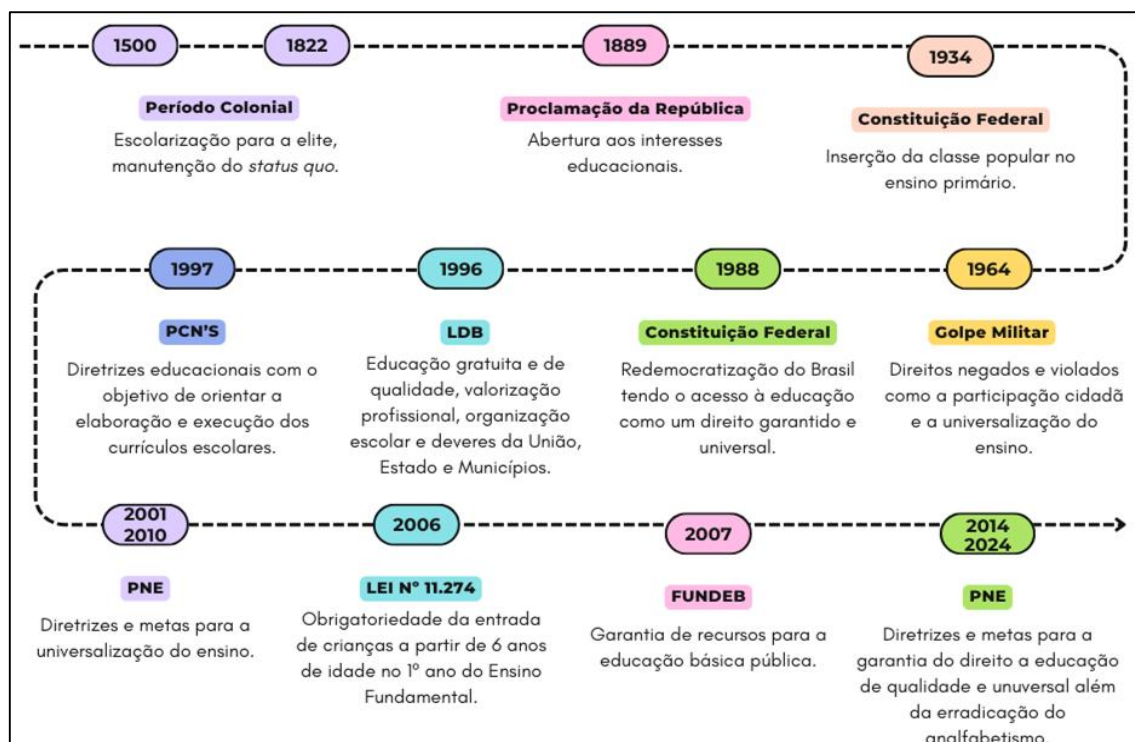
A partir da Constituição Federal de 1988 e da previsão de que fosse elaborado um documento nacional para a educação surge a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) Lei nº 9.394/96, a qual trata do acesso gratuito e de qualidade à escolarização de todos os cidadãos, da valorização profissional, da organização escolar, entre outros assuntos. Derivada da LDB, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (DCN) descrevem que,

A Educação Básica de qualidade é um direito assegurado pela Constituição Federal e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente. Um dos fundamentos do projeto de Nação que estamos construindo, a formação escolar é o alicerce indispensável e condição primeira para o exercício pleno da cidadania e o acesso aos direitos sociais, econômicos, civis e políticos. A educação deve proporcionar o desenvolvimento humano na sua plenitude, em condições de liberdade e dignidade, respeitando e valorizando as diferenças (Brasil, 2013, p.4).

Com base nesses documentos cria-se políticas públicas com objetivo de orientar e qualificar a educação brasileira, como Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's (1997), o Plano Nacional de Educação - PNE em seu segundo decênio de vigência (2001/2010 - 2014/2024), o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB (2007), e a lei complementar à LDB, Lei nº 11.274/06, que tinha por objetivo que todas as crianças a partir de seis anos de idade frequentassem o 1º ano do Ensino Fundamental.

A Figura 11 apresenta um breve resumo histórico dos momentos citados nessa seção.

Figura 11– Retomada histórica da educação brasileira



Fonte: elaborado pela autora, 2025.

As transformações sociais impulsionaram as mudanças educacionais, em cada momento histórico observamos que novos documentos, leis e políticas públicas surgem para atender as demandas escolares. Neste sentido, refletiremos nas próximas seções sobre os métodos e as concepções de alfabetização, letramento e avaliação da aprendizagem, uma vez que esses também sofreram mudanças conceituais.

6.2 CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

A concepção de alfabetização não é única, cada sujeito tem consigo uma compreensão e quando questionados relembram a própria experiência de quando estavam sendo alfabetizados. Em suas narrativas alguns falarão das cartilhas, dos livros didáticos, da memorização, da cópia e da repetição sem sentido, outros falarão da escrita espontânea, da construção das hipóteses de escrita, de jogos, de brincadeiras, de escritas com sentido e significado. E você, o que compreende por alfabetização?

Schwartz (2013) trata a alfabetização como a aquisição da habilidade de leitura e de escrita, já Freire (2007) reflete que a alfabetização comprometida com a emancipação e humanização dos sujeitos, tornando-os críticos e protagonistas, não pode ficar pautada na

memorização e na repetição mecânica de palavras sem sentido e significado para o educando. Nesse sentido Mortatti (2010, p.329), descreve que a alfabetização ultrapassa o espaço escolar uma vez que,

A alfabetização escolar – entendida como um processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita em língua materna, na fase inicial da escolarização de crianças - é um processo complexo e multifacetado que envolve ações especificamente humanas e, portanto, políticas, caracterizando-se como dever do Estado e direito constitucional do cidadão.

Portanto, considera-se que a alfabetização é um fenômeno social e cultural, que possibilita além da aquisição da leitura e da escrita, a emancipação e o protagonismo dos sujeitos. O analfabetismo que até então era um dos problemas educacionais foi de certa forma superado com a universalização do ensino, no entanto, ler e escrever não era suficiente, era preciso utilizar a leitura e a escrita em diferentes contextos sociais, surge então no cenário educacional brasileiro o letramento, segundo Soares (2009, p. 32, grifo do autor) “a palavra *letramento* apareceu pela primeira vez no livro de Mary Kato: *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, de 1986”, porém sem uma especificação do conceito de letramento.

A alfabetização é compreendida como o ato de aprender a ler e a escrever, em que o sujeito conhece o sistema alfabético e usa para curta comunicação, o letramento é compreendido como a habilidade de utilizar a leitura e a escrita, contudo nem sempre o sujeito alfabetizado é letrado, uma vez que pode saber ler e escrever, mas não utiliza essas habilidades em práticas sociais (Carvalho, 2015). Apesar de serem processos distintos a alfabetização e o letramento são indissociáveis pois,

[...] a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e escrita e por meio dessas práticas, ou seja, em um contexto de letramento e por meio de atividades de letramento; este, por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita (Soares, 2004b, p.97).

Ao longo de nossa história educacional a alfabetização passou por muitos momentos, até meados dos anos 80 houve a constante alternância entre o uso dos métodos, com a justificativa de ser o “melhor” ou o mais “eficaz” para se alfabetizar. Os métodos tradicionais apresentados de forma breve no Figura 12 abaixo, são divididos entre método sintético, analítico e misto, os quais “a meta sempre foi a aprendizagem do sistema alfabético e ortográfico da escrita” (Soares, 2004a, p.98).

Figura 12– Métodos tradicionais de alfabetização

MÉTODO	EDUCANDO E PROFESSOR	FOCO DE ENSINO	UNIDADE DE LINGUAGEM	FORMA DE TRABALHO
Método sintético (Segunda metade do século XIX)	Educando passivo, recebia o conteúdo. Professor detentor do conhecimento.	Caligrafia, ortografia, cópia e memorização de palavras sem sentido. Com a premissa de trabalhar do menor para o maior desenvolvia-se com a constante elevação de dificuldades. Encontrar o erro do educando. Uso de cartilhas.	Alfabético ou soletração	Memorização das letras do alfabeto e depois reuni-las para formar palavras.
			Silábico	Famílias silábicas, dá mais simples para a mais complexa
			Fônico	Relação entre som e letra, iniciando pelas vogais, depois as consoantes, formando sílabas e por fim as palavras
Método analítico (Meados de 1880)	Educando passivo, recebia o conteúdo. Professor detentor do conhecimento.	Percepção do global e depois das partes. Caligrafia, ortografia, cópia, ditado e exercícios para memorização. Encontrar o erro do educando. Uso de cartilhas, contos e historietas.	Palavração	Iniciava pela palavra a qual seria decomposta em sílabas.
			Sentenciação	Iniciava pela frase, depois era decomposta em palavras e por último em sílabas.
			Global	Iniciava pelo texto, que era desmontado em frases, depois em palavras e por fim em sílabas.
Método misto (Meados de 1920)	Educando passivo, recebia o conteúdo. Professor detentor do conhecimento.	Caligrafia, ortografia, cópia e memorização. Testes de maturidade. Uso das cartilhas	Cada professor tinha a autonomia de escolher o método, a unidade de linguagem e a forma que queria trabalhar, a partir dos resultados dos testes preparatórios, que mediam o nível de maturidade dos educandos para a alfabetização	

Fonte: elaborado pela autora, 2025.

Em 1970, Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, embasadas na teoria do desenvolvimento cognitivo de Jean Piaget, realizaram em Buenos Aires uma pesquisa com o objetivo de

investigar a aquisição da língua escrita nas crianças. A partir de 1980 inicia-se o debate sobre o “novo método” de alfabetização, o construtivismo, é importante destacar que “[...] o construtivismo não pode e não pretende ser nem um novo método de ensino da leitura e escrita nem, portanto, comporta uma nova didática (teoria do ensino) da leitura e escrita” (Mortatti, 2010, p.332), devendo ser considerado como uma abordagem, uma concepção.

A pesquisa chega ao Brasil por meio do livro “Psicogênese da Língua Escrita” no final do século XX, o qual indagava sobre os métodos e o uso das cartilhas para a alfabetização. Apresentando o professor como mediador do processo de aprendizagem e o educando como protagonista e centro do planejamento, uma vez que esse tem espaço para construir suas hipóteses de escrita, considerando os conhecimentos adquiridos antes de adentrarem na escola.

A pesquisa de Ferreiro e Teberosky (1999), utilizou-se de testes para verificar os padrões de escrita das crianças, esses padrões foram organizados em cinco níveis apresentados no Figura 13, esse teste poderá ser feito de tempos em tempos na sala de aula, como forma de conhecer o nível de escrita dos educandos e assim planejar propostas que auxiliem os mesmos a progredir no processo de alfabetização.

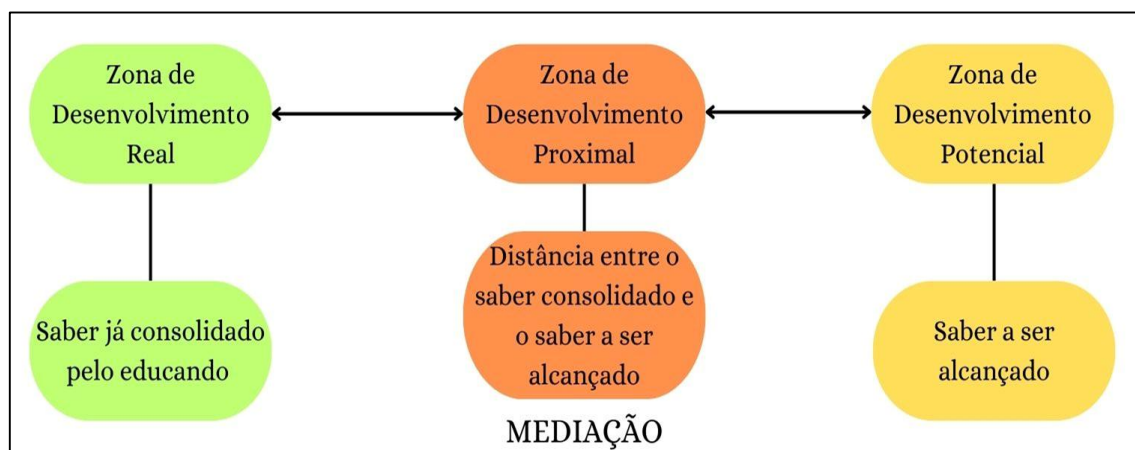
Figura 13– Níveis de escrita

Níveis de escrita	Classificação do nível	Forma de escrita	Exemplo
Nível 1	Pré-Silábico 1	Desenho, garatuñas e rabiscos. Não considera o sistema de escrita.	
Nível 2	Pré-Silábico 2	Usa as letras que já conhece. Sem valor sonoro, sem delimitação de quantidade de caracteres.	MARIA RAI AMR Nome Cavalo
Nível 3	Silábico	Relação entre escrita e fala. Com valor sonoro, cada letra representa uma sílaba.	MARIA AVO Nome Cavalo
Nível 4	Silábico-Alfabético	A sílaba é formada por mais de uma letra, necessita de uma quantidade de caracteres.	MARIA KVAO Nome Cavalo
Nível 5	Alfabético	Compreendeu como funciona o sistema de escrita. O desafio é a ortografia.	MARIA KAVALO Nome Cavalo

Fonte: elaborado pela autora, 2025.

A perspectiva histórico-cultural desenvolvida pelos soviéticos Vigotski, Leontiev e Luria tem como pressuposto que o ambiente e a cultura são fatores importantes para a construção e o desenvolvimento dos sujeitos, por meio da mediação e da internalização de signos. Estudado por Vigotski, esse processo de aprendizagem (Figura 14) parte da zona de desenvolvimento real para a zona de desenvolvimento potencial sendo desenvolvida na zona de desenvolvimento proximal, assim “A distância entre aquilo que ela é capaz de fazer de forma autônoma (nível de desenvolvimento real) e aquilo que ela realiza em colaboração com os outros elementos de seu grupo social (nível de desenvolvimento potencial)” (Rego, 2012, não paginado).

Figura 14- Representação esquemática da Zona de Desenvolvimento



Fonte: elaborado pela autora, 2024.

A alfabetização nessa perspectiva acontece através da interação entre pares (educando/educando) ou com sujeitos mais experientes (educando/professor), por meio da mediação do professor e da internalização de signos, sendo um importante signo a linguagem, utilizada para a comunicação, assim para Luria (2017, p.144) “a escrita pode ser definida como uma função que se realiza, culturalmente por mediação”, nesse sentido, o pesquisador descreve o desenvolvimento da escrita desde a pré-história da criança, sendo dividido em três estágios (Figura 15).

Figura 15- Estágios de escrita

Estágio	Características
Pré-escrita ou Pré-instrumental	Escrita puramente imitativa, não é utilizada como recurso para anotar algo que precisa ser lembrado. A escrita é dissociada de seu objetivo e o sujeito não vê significado nela a não ser a brincadeira, usando rabiscos, ziguezagues e linhas para escrever.
Escrita topográfica	A aparência gráfica não se diferencia do primeiro estágio porém, a escrita deixa de ser brincadeira e passa a servir de meio auxiliar da memória, mesmo sendo esquecida em pouco tempo. A escrita tem significado para o sujeito.
Pictográfico	Utilizando desenhos, agregando cores, formas e símbolos, a escrita começa a ter valor simbólico, de modo que o sujeito consegue ler o que escreveu, uma vez que o registro passa de simples brincadeira para um instrumento de representação de algo que precisa ser lembrado posteriormente.

Fonte: elaborado pela autora, 2024.

Conhecer o educando, seus conhecimentos prévios e utilizar propostas com sentido e significado, criam possibilidades para a alfabetização e o letramento dos educandos. Di Nucci (2001, p.69) descreve que “Para alfabetizar e letrar uma criança, o professor deve propor atividades que envolvam a leitura e a escrita na forma em que estas estão contextualizadas, ou seja, a partir das práticas cotidianas reais de escrita da criança”, como o uso de diferentes gêneros textuais listados abaixo no Quadro 8.

Quadro 8– Lista de gêneros textuais para alfabetizar e letrar

Gêneros textuais			
Narrativas	Parlendas	Histórias	Convites
Listas	Cantigas de roda	Música	Bula de medicamentos
Entrevista	Mitos	Charge	Cartum
Poemas	Fábulas	Biografia	Reportagens
Receitas	Quadrinhos	Notícia	Agendas
Lendas	Adivinhas	Propaganda	Aviso
Bilhetes	Tirinhas	Conto	Cartas

Fonte: elaborado pela autora, 2025.

Desta forma, cada professor encontrará a partir de seu repertório, das suas crenças e de suas reflexões um caminho para alfabetizar e letrar seus educandos, possibilitando a eles o protagonismo, a emancipação, a autonomia e o pensamento crítico, por meio de propostas contextualizadas com sentido e significado.

6.3 CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Os exames escolares, testes e provas, foram por muito tempos utilizados para avaliar, de forma a medir o progresso do educando, no entanto a avaliação segundo Fernandes e Freitas (2007) não tem a intenção de medir, mas a de refletir sobre a aprendizagem do educando para orientar a prática pedagógica. Corroborando com essa compreensão Villas Boas (2017, p.27) versa que,

Avaliar não é aplicar testes e usar seus resultados de maneira competitiva e irresponsável. Avaliação é o processo contínuo de análise e reflexão sobre as aprendizagens dos estudantes e sobre o trabalho pedagógico da sala de aula e o de toda a escola, acompanhado da formulação de meios para seu avanço.

Durante a avaliação é essencial considerar os conhecimentos prévios e as vivências de cada educando, uma vez que fazem parte de uma sociedade com cultura, valores, ideias, modos de agir e vestir, e carregam essas marcas para o espaço escolar (Paim, 2014). Nesse sentido concebemos a avaliação da aprendizagem como um meio para a emancipação dos sujeitos, que proporciona a reflexão do professor e do educando no processo de ensino e aprendizagem e que desta forma não é classificatória e nem punitiva, mas uma ferramenta para a reflexão.

Partindo desse entendimento, refletiremos sobre cinco tipos de avaliação da aprendizagem. Primeiramente a Figura 16 apresenta quatro tipos de avaliação da aprendizagem, sendo elas: informal, formal, somativa e diagnóstica.

Figura 16– Tipos de avaliação da aprendizagem



Fonte: elaborado pela autora, 2025.

A avaliação informal, acontece através das observações e dos comentários dos professores em relação as atitudes, comportamentos e ao vínculo familiar, influenciando positiva ou negativamente a caminha do educando no espaço escolar, já a avaliação formal é realizada por meio de procedimentos observáveis em que os educandos sabem que estão sendo avaliados e por isso os critérios avaliativos são estabelecidos em conjunto, utilizando-se de diversas ferramentas e observando o desempenho do educando em relação aos objetivos (Villas Boas, 2017).

A avaliação somativa tem por objetivo verificar a aprendizagem do educando ao final de um processo, classificando-os em “bons e ruins” o que gera a competitividade, muitas vezes é utilizada pelo professor como um meio punitivo deixando de lado a finalidade e os objetivos educacionais (Depresbiteris, 1994). A avaliação diagnóstica possibilita a identificação do desenvolvimento e da aprendizagem do educando, geralmente ocorre no início de um processo quando o professor necessita saber os conhecimentos que o educando possui, desta forma visa a construção, o acompanhando e a compreensão da construção da aprendizagem elaborada pelo educando (Queiroz et al, 2019).

As avaliações citadas acima estão entrelaçadas pela avaliação formativa, sendo essa realizada cotidianamente durante todo o processo, considerando os conhecimentos prévios e as diferenças individuais dos educandos. Caracterizada pelo seu processo reflexivo, possibilita um planejamento flexível das propostas pedagógicas além de não utilizar parâmetros comparativos o que favorece o ensino e a aprendizagem. A avaliação formativa proporciona a autoavaliação

tanto do professor em seu planejamento quanto do educando em seu processo de aprendizagem, essas considerações são observadas na Figura 17.

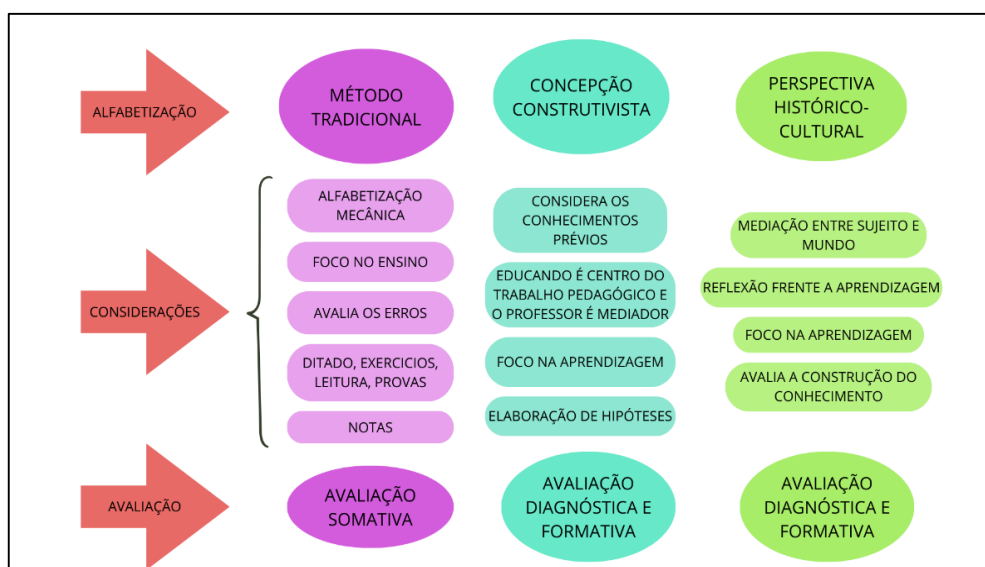
Figura 17– Avaliação formativa



Fonte: elaborado pela autora, 2025.

Durante o processo de alfabetização o professor avalia o desenvolvimento dos educandos a partir de sua prática pedagógica, nesse sentido, podemos estabelecer para cada método, concepção e perspectiva o tipo de avaliação da aprendizagem utilizada como mostra a Figura 18.

Figura 18– Alfabetização, considerações e avaliação da aprendizagem



Fonte: elaborado pela autora, 2025.

A partir da concepção que cada professor possui será sua forma de alfabetizar, letrar e avaliar a aprendizagem do educando, sendo importante considerar os conhecimentos do educando, bem como proporcionar a reflexão e a criticidade. Todo esse desenvolvimento da aprendizagem necessita ser documentado, entre as diversas possibilidades de registro consideramos refletir sobre o diário de bordo como meio para a produção do relatório descritivo de aprendizagem, assunto da próxima seção.

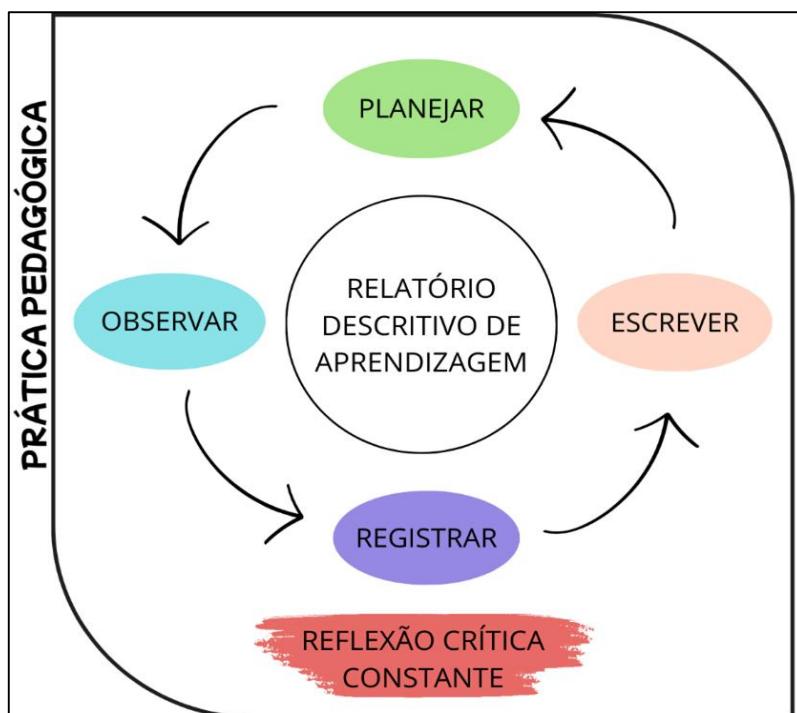
6.3.1 O diário de bordo como fonte de reflexão para a construção do relatório descritivo

O diário de bordo é utilizado em muitos espaços como ferramenta de registro, entre esses espaços está a escola, mais precisamente na sala de aula pelos professores. O diário de bordo segundo Alves (2004, p.225) é considerado como um meio de “registro de experiências pessoais e observações passadas, identificado como documento pessoal, em que o sujeito que escreve inclui interpretações, opiniões, sentimentos e pensamentos, sob uma forma espontânea de escrita, com a intenção usual de falar para si mesmo”.

A construção da escrita no diário de bordo leva o professor a reflexão cotidiana sobre sua prática pedagógica, bem como a visualização dos progressos e dos desafios enfrentados pelos educandos, tornando-se um documento importante para a construção da avaliação da aprendizagem, já que essa tem estreita relação com o trabalho pedagógico (Piccoli; Camini, 2012). Registrar o cotidiano em suas miudezas não é tarefa fácil e exige do professor a reflexão, a autocrítica e a autoavaliação, nesse sentido o diário de bordo torna-se um importante documento para a elaboração e escrita do relatório descritivo de aprendizagem dos educandos.

Podemos dizer que a produção do relatório descritivo de aprendizagem se desenvolve em um movimento circular, que se inicia no planejamento das aulas, passa pela observação do desenvolvimento dos educandos, segue com o registro dessa observação no diário de bordo e chega à escrita do relatório, tudo isso a partir da reflexão crítica cotidiana e fundamentada em uma prática pedagógica que possibilite a aprendizagem de todos, na Figura 19 observamos esse movimento.

Figura 19– Desenvolvimento da produção do relatório descritivo



Fonte: elaborado pela autora, 2025.

Iniciamos nossa compreensão sobre a produção do relatório descritivo pelo planejamento das aulas do professor, segundo Silva (2017, p.27) “planejar é um processo sistemático e contínuo de diagnóstico e análise da realidade e de projeção de objetivos, metas, ações e recursos necessários à implementação do planejado”, tendo por base o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, a intencionalidade pedagógica do professor além de ser flexível, uma vez que podem surgir momentos inesperados na sala de aula.

A partir do planejamento e da sua prática em sala o professor passa a observar a construção do conhecimento dos educandos, no entanto Schwartz (2016, p.78) destaca que, assim como os sujeitos aprendem a falar eles também precisam aprender a observar, conforme a autora “Observar e olhar o outro e a si mesmo demanda atenção educada, exercício de empatia, reflexão crítica, autoavaliação, humildade, rigurosidade metódica”, requer uma postura de aprendiz que reflete e se apropria do conhecimento aprendido.

Nesse processo o professor se coloca como autor, com base no observado realiza o registro no diário de bordo, documentando o cotidiano, o que foi feito na aula, o que estava previsto e não foi realizado, o que não estava previsto e aconteceu, demonstrando o planejamento flexível, escrevendo sobre o desenvolvimento, as aprendizagens e os desafios

enfrentados e as atitudes tomadas pelos educandos, além de registrar suas impressões e seus sentimentos (Alves, 2004).

Furlanetto (2008, p.1778) descreve que ao chegar o momento de escrita do relatório descritivo de aprendizagem é visível o desafio enfrentado pelos professores, principalmente quanto ao modo de elaborar, surgindo dúvidas quanto ao que deve constar e ao tamanho que deve ter. Porém, com o uso do diário de bordo esse momento pode ser mais fácil, uma vez que ele é usado para registrar o cotidiano da sala de aula, assim, “O ponto inicial de um bom processo avaliativo e de um relatório significativo; é o registro feito diariamente; [...] das observações que carecem ser diversificadas e abrangentes, gerando assim registros estruturados e a ampliação do aprendizado da criança”.

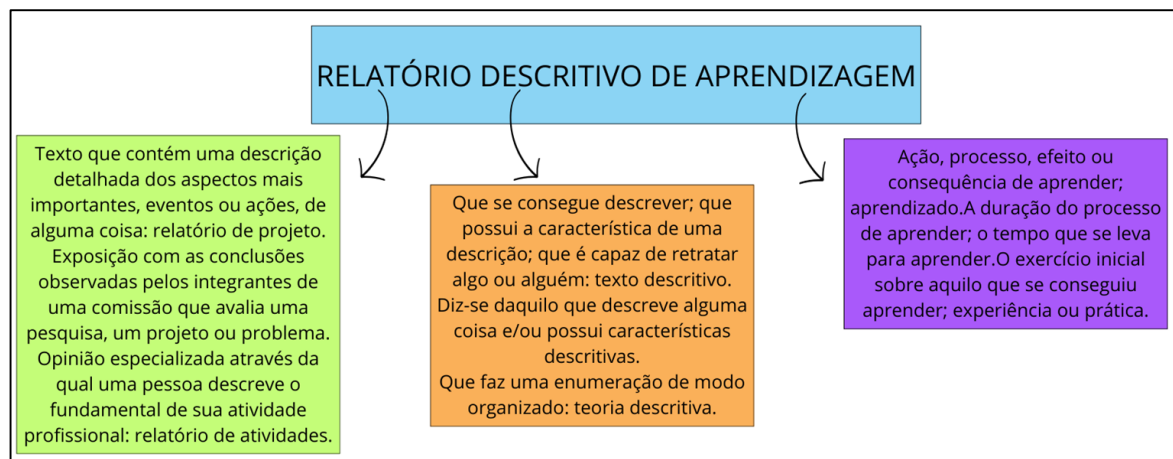
Chegamos até aqui indicando que a prática pedagógica do professor parte de uma reflexão crítica constante, em um movimento de planejar, observar, registrar e escrever. Esse material se desenvolve na perspectiva do relatório descritivo de aprendizagem, uma vez que “O relatório é um relato de uma história que foi vivida” (Furlanetto, 2008, p.1778), assim é compreendido como um documento que conta a história do educando na escola, suas aprendizagens, seu desenvolvimento e os desafios enfrentados.

Corroborando com esse entendimento, Sant-ana (2021, p.124) expressa que o relatório de aprendizagem “representa o registro (teórico e prático), relacionados às vivências, as dificuldades e os avanços na aprendizagem dos estudantes. Servindo, ainda, de informações para encaminhamentos, possibilidades e sugestões para intervenções das famílias, professores e estudantes”, desta forma, o relatório é compreendido como um documento que, ao mesmo tempo que descreve a história de vida do educando na escola, suas aprendizagens e desafios, também indica os encaminhamentos e as intervenções futuras a serem adotadas.

Segundo o Dicionário Online de Português⁴, relatório é um texto detalhado sobre determinada atividade, descritivo refere-se a descrição de algo de modo organizado e, aprendizagem é o processo de aprender, como observado na Figura 20.

⁴ Site: <https://www.dicio.com.br/>

Figura 20- Significado de Relatório Descritivo de Aprendizagem



Fonte: elaborado pela autora, 2025.

Para além disso, o relatório descritivo de aprendizagem também tem o objetivo de possibilitar a reflexão do professor sobre sua prática pedagógica, dado que sua construção inicia no planejamento, passa pela observação e evidencia-se no registro do diário de bordo, nesse sentido,

[...] não visa apenas comunicar os pais resultados do processo de aprendizagem de seus filhos, mas também leva o professor a refletir sobre a sua própria prática, especialmente, através das informações no período letivo e, ainda, serve de indicadores para organizar os processos de formação e autoformação dos professores” (Sant-ana, 2021, p.125).

Partindo do entendimento do relatório descritivo de aprendizagem como um documento, que descreve o percurso do educando além de servir como fonte de informações e reflexão contínua do professor, passamos na seção seguinte a refletir e considerar as possibilidades de escrita do relatório descritivo de aprendizagem.

6.3.2 As possibilidades de escrita: refletindo sobre a construção do relatório descritivo

Tratado anteriormente, o diário de bordo é essencial para a elaboração do relatório descritivo de aprendizagem, pois registra diariamente as propostas pedagógicas realizadas ou não, o convívio entre os sujeitos, o desenvolvimento, as aprendizagens e os desafios enfrentados por educandos e professor, como descreve Sant-ana (2021, p.126),

[...] registrar o que é realizado em sala de aula, como desenvolvem as atividades e aprendem os conteúdos relacionados com os aspectos cognitivos (habilidades de aplicar os conhecimentos, compreender as informações, pensamento crítico e

memória), bem como identificar como se relacionam com as pessoas e como estabelecem as regras e as responsabilidades (aspecto social).

Registrar esses pontos no diário de bordo possibilita observar os educandos em sua integralidade e individualidade, o que segundo Furlanetto (2008, p.1775) é indispensável para a construção dos relatórios descritivos de aprendizagem, “relatórios bem estruturados privilegiam a subjetividade de cada criança e precisam expressar áreas trabalhadas, objetivos, atividades realizadas, além de considerar a evolução do desenvolvimento infantil e as mediações realizadas pelo professor”, abrangendo questões sociais, afetivas e cognitivas do educando.

Nesse sentido, tratamos que durante a elaboração do relatório descritivo de aprendizagem focado no desenvolvimento do educando o professor perpassa pela reflexão de três eixos relacionados entre si: 1. Professor; 2. Educando e; 3. Áreas do conhecimento, como apresentado na Figura 21.

Figura 21– Eixos vinculados à produção do relatório descritivo



Fonte: elaborado pela autora, 2025.

Eixo 1. Professor: realiza a mediação entre os saberes historicamente produzidos e os saberes dos educandos, faz a autoavaliação sobre o planejamento das aulas, os conteúdos e das

atitudes tomadas, observa o desenvolvimento dos educandos e registra os processos de ensino e de aprendizagem no diário de bordo;

Eixo 2. Educando: relacionado a este, o professor compreende questões sociais e pessoais, como a convivência com os demais integrantes do espaço, o desenvolvimento e os desafios enfrentados na realização das propostas pedagógicas, o engajamento, a participação, a cooperação e demais assuntos que surgem diariamente;

Eixo 3. Áreas do conhecimento: conteúdos sistematizados dos quais o professor elabora seu planejamento refletindo sobre as habilidades e os objetivos a serem desenvolvidos pelos educandos, desta forma estrutura propostas pedagógicas com intencionalidade e posteriormente registra em seu diário de bordo se o educando realizou ou não e como foi seu desenvolvimento na proposta.

Vale ressaltar que todo o processo de ensino, de aprendizagem e avaliativo tem como foco principal o educando, é por ele que a escola se recria constantemente, assim é importante considerarmos o seu desenvolvimento pessoal e social, e desta forma o relatório descritivo de aprendizagem não deve ficar à mercê de uma descrição genérica sobre o educando, é preciso trazer detalhes sobre o que se escreve, assim, “quando expressamos no relatório que uma criança é participativa, por exemplo, precisa que se diga em qual atividade e como ocorreu, não ficando assim, o interesse, o envolvimento desvinculado da atividade realizada” (Furlanetto, 2008, p.1775).

Em suma, destacamos que a elaboração do relatório descritivo de aprendizagem vai além do simples relato de como o educando está em sala de aula. No relatório o professor tem a possibilidade de apresentar uma parte de seu trabalho, refletir sobre a construção da aprendizagem do educando e (re)pensar sua prática pedagógica. No entanto, como descrever o processo de alfabetização e letramento dos educandos no relatório?

Para esse questionamento se elaborou um quadro orientador dividido em três partes: (1) Língua Portuguesa; (2) Escrita enquanto sistema de representação; (3) Produção de textos escritos. Cada parte contempla cinco questões que tratam sobre as áreas do conhecimento, o professor e o educando: (1) Qual habilidade desenvolver? (2) Com qual objetivo? (3) Que proposta será/foi desenvolvida? (4) Como o educando se mostrou perante a proposta? Realizou a proposta? (5) O que posso escrever no relatório descritivo de aprendizagem?

Reorganizado e ampliado a partir da pesquisa desenvolvida por Paim (2009), esse quadro apresentado no Quadro 9, tem foco na escrita dos relatórios descritivo de aprendizagem durante o processo de alfabetização e letramento dos educandos do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental e partindo do embasamento teórico até aqui construído.

Quadro 9 – Quadro orientador para a produção do relatório descritivo

LÍNGUA PORTUGUESA				
Qual habilidade a desenvolver?	Com qual objetivo?	Que proposta será/foi desenvolvida ?	Como o educando se mostrou perante a proposta? Realizou a proposta?	O que posso escrever no relatório descritivo de aprendizagem?
Resolução de situações problemas.	-Criar hipóteses para solucionar problemas. -Utilizar meios como de seriação, codificação, representação e classificação.			
Leitura e interpretação.	-Ler com fluidez palavras, frases e textos. -Identificar personagens, enredo, espaço e tempo.			
Ideia de representação e compreensão de símbolos.	-Reconhecer as ideias contidas em alguns símbolos usuais. - Criar símbolos para organização do seu grupo, compreendendo a convencionalidade deles. - Utilizar mímica, gestos, colagem, modelagem, dramatização entre outras representações para veicular ideias.			
Elaboração de símbolos, imagens e gráficos.	-Criar e recriar, elaborar e reelaborar, interpretar diferentes elementos textuais.			
Desenho como forma de representação	-Utilizar o desenho para representar e registrar suas ideias. -Representar as ideias			

	veiculadas pelo texto lido e/ou ouvido por meio de desenhos.			
ESCRITA ENQUANTO SISTEMA DE REPRESENTAÇÃO				
Qual habilidade a desenvolver?	Com qual objetivo?	Que proposta será/foi desenvolvida ?	Como o educando se mostrou perante a proposta? Realizou a proposta?	O que posso escrever no relatório descritivo de aprendizagem?
Função social da escrita	-Compreender as diferentes funções da escrita e situações de uso na sociedade.			
Relação oralidade / escrita	-Compreender a escrita como forma de representação gráfica da linguagem oral. -Levantar hipóteses de escrita relacionando fonema e grafema. -Segmentar as palavras em sílabas.			
Conjunto de símbolos próprios da escrita	-Reconhece o conjunto de símbolos próprios da escrita: alfabeto, sinais de pontuação e notações léxicas (sinais de acentuação, apóstrofo, cedilha, hífen, til, trema e sigla). -Utilizar os sinais de pontuação e notações léxicas em diferentes situações de escrita.			
PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS				
Qual habilidade a desenvolver?	Com qual objetivo?	Que proposta será/foi desenvolvida ?	Como o educando se mostrou perante a proposta? Realizou a	O que posso escrever no relatório descritivo de aprendizagem?

			proposta?	
Tipologia textual	-Produzir textos escritos, compreendendo a especificidade das linguagens poética, literária, informativa etc.			
Unidade temática	-Produzir texto escrito com unidade temática.			
Sequência lógica	-Sequenciar logicamente fatos e ideias na produção de textos.			
Paragrafação	-Organizar as ideias em parágrafos.			
Apresentação: título, vocativo, margem, assinatura, data	-Compreender a função dos elementos de apresentação na organização do texto escrito, embora não o faça adequadamente. -Produzir texto escrito com apresentação adequada (vocativo, título, data, margem e espaço para parágrafo)			
Direção da escrita	-Escrever obedecendo a direção esquerda /direita e de cima para baixo.			
Espaçamento entre as palavras	-Utilizar espaçamento entre palavras, ainda que o faça de forma arbitrária. -Utilizar espaçamento convencional entre as palavras.			
Segmentação das palavras	-Segmentar adequadamente as palavras no texto escrito, observando o padrão silábico.			
Legibilidade	-Apresentar suas produções escritas com legibilidade.			
- Ortografia	-Estabelecer relações no interior da palavra por meio			

	de trocas, acréscimos e supressão de letras, reconhecendo novas palavras e compreendendo a organização do sistema gráfico. -Estabelecer relações entre palavras quanto a semelhanças e diferenças de oralidade/escrita, percebendo que sons semelhantes podem ter grafias diferentes ou sons diferentes, grafias iguais. -Utilizar as letras do alfabeto nas tentativas de escrita, compreendendo o princípio alfabético da língua escrita (relações biunívocas). -Utilizar as letras do alfabeto nas produções escritas, compreendendo a arbitrariedade do sistema gráfico (relações cruzadas e arbitrárias)			
Sinais de acentuação	-Utilizar os sinais de acentuação, obedecendo a convencionalidade da língua escrita. -Compreender a função dos sinais de acentuação, embora os utilize arbitrariamente.			
Outros sinais gráficos: cedilha, hífen, til, trema, apóstrofo	-Compreender a função dos sinais gráficos, embora os utilize arbitrariamente. -Utilizar sinais gráficos, obedecendo a convencionalidade.			
Maiúsculas e minúsculas	-Utilizar adequadamente maiúsculas e minúsculas.			
Sinais de pontuação	-Utilizar sinais de pontuação, ainda que			

	arbitrariamente. -Utilizar sinais de pontuação, compreendendo a sua função			
Concordância nominal	-Fazer uso da concordância nominal.			
Concordância verbal	-Fazer uso da concordância verbal.			
Argumentação	-Produzir texto escrito com argumentação, defendendo suas ideias.			
Elementos coesivos	-Utilizar elementos coesivos para articular palavras, frases, períodos e /ou parágrafos, eliminando repetições desnecessárias.			
Discurso direto e indireto	-Fazer uso do discurso direto e indireto			

Fonte: elaborado pela autora, 2025.

Neste quadro, orientado pelas habilidades e objetivos listados, o professor tem espaço para escrever sobre a proposta realizada, descrever como o educando realizou a proposta, e pode esboçar o relatório descritivo de aprendizagem, no entanto esse esboço não é o relatório em sua totalidade, mas pode posteriormente ser reunido ao relatório que será entregue as famílias e arquivados pela escola.

Ao fim, tratamos que o relatório descritivo de aprendizagem, é um documento que trata sobre o trabalho do professor e o desenvolvimento, as aprendizagens e os desafios enfrentados pelos educandos, assim se constitui de uma escrita que trata da singularidade e da integralidade do educando. Esse material de apoio tem por objetivo levar o professor a refletir sobre sua prática pedagógica principalmente para a escrita do relatório, não sendo considerado um manual e nem uma crítica ao trabalho docente.

INCONCLUSÕES: QUAIS OS NOVOS CAMINHOS?

Essa pesquisa, fruto das inquietações sobre a alfabetização e a avaliação, se propôs a investigar as concepções de alfabetização, letramento e de avaliação da aprendizagem das professoras alfabetizadoras do município de Itatiba do Sul/RS. Estando organizada em 6 capítulos essa dissertação se desenvolveu a partir do diálogo de autores/as reconhecidos/as com as professoras alfabetizadoras.

O primeiro capítulo “Da trajetória de vida à pesquisa educacional”, teceu um breve histórico de vida da pesquisadora, narrando as brincadeiras de criança, a caminhada na educação básica, a escolha e a paixão pela Pedagogia, chegando a pós-graduação, além de descrever os espaços de atuação como professora, permitindo refletir sobre a formação acadêmica e profissional. Além disso o capítulo introduziu rapidamente a temática da pesquisa, apresentou o PPGPE e projetou o problema e os objetivos da pesquisa.

Na sequência, o capítulo “Caminhar pelas estradas já percorridas: o estado do conhecimento”, produziu um levantamento das pesquisas que foram realizadas entre 2018 e 2023 na base de busca da BDTD e BTD, evidenciando que essa temática carece de pesquisas, uma vez que tivemos como retorno apenas quatro pesquisas. Esse levantamento permitiu fazer um reconhecimento do aporte teórico utilizado nas pesquisas, bem como a observação de que as pesquisas nessa área, em sua maioria, são qualitativas, utilizando-se dos procedimentos bibliográficos, documental e de campo, as quais buscam analisar as práticas pedagógica dos professores.

No terceiro capítulo “O caminhar da pesquisa: a metodologia científica”, traçou em duas seções o caminho da pesquisa, apresentando as escolhas investigativas, abordagem, objetivo e procedimento, a localização e estruturação das escolas participantes da pesquisa, além de elucidar o produto educacional. Nesse sentido, a pesquisa bibliográfica se desenvolveu com o Estado do Conhecimento e posteriormente com a revisão de literatura. A seguir a pesquisa documental, observou as concepções de avaliação da aprendizagem presente nos documentos legais (DCN's, PPP's e Plano Municipal de Educação). E por último a pesquisa de campo, expôs a concepção de alfabetização, letramento e avaliação da aprendizagem das professoras alfabetizadoras de Itatiba do Sul/RS.

Em quatro seções, o capítulo seguinte dialogou sobre “Alfabetizar, letrar e avaliar: quais os caminhos possíveis?”. A primeira seção fez uma breve retomada histórica da escolarização das classes populares desde os anos de 1500 até meados de 2010 com a obrigatoriedade de

frequentar a pré-escola, demonstrando que a aquisição da leitura e da escrita, por muito tempo ficou restrita a um certo tipo de sociedade.

A segunda seção tratou sobre os termos ser alfabetizado e alfabetização, também retomou historicamente os métodos de alfabetização, sintético, analítico e misto, a concepção construtivista de alfabetização e a perspectiva histórico-cultural. Além disso, a terceira seção trabalhou sobre a questão da alfabetização e do letramento, vistos como distintos e indissociáveis, e as possibilidades de alfabetizar letrando.

Por fim a quarta seção, se desenvolveu com a reflexão da avaliação da aprendizagem, formativa, diagnóstica, somativa, formal e informal, a forma como a avaliação ocorre na alfabetização tradicional, na concepção construtivista e na perspectiva histórico-cultural, além de trazer a concepção de avaliação da aprendizagem expressa nos documentos legais como DCN's, PPPs e Plano Municipal de Educação.

O quinto capítulo “Quais os caminhos escolhidos pelas professoras alfabetizadoras: concepções de alfabetização, letramento e avaliação da aprendizagem”, discorre em três seções sobre a análise de dados da pesquisa, a partir da interpretação e reflexão dos questionários respondidos pelas professoras alfabetizadoras. A primeira seção apresentou as professoras, tratando sobre o vínculo empregatício, a rede e o tempo de atuação além da formação acadêmica.

A segunda seção destinou-se a explanação da ATD, indicando os caminhos para a realização da análise de dados, perpassando a unitarização, categorização e comunicação, captando o novo emergente. A última seção se dispôs a construção dos metatextos, os quais trataram sobre as concepções de alfabetização, letramento e avaliação da aprendizagem expressos nas narrativas das professoras alfabetizadoras.

O último capítulo intitulado “Relatório descritivo de aprendizagem: escrevendo o processo de alfabetização dos educandos” apresentou o produto educacional elaborado a partir desta pesquisa, com o intuito de auxiliar as professoras alfabetizadoras no momento da escrita do relatório descritivo dos educandos, esse capítulo se divide em três seções. A primeira seção trouxe brevemente a retomada histórica sobre a universalização da educação, descrevendo as várias tentativas de inclusão da classe popular no cenário escolar.

A segunda seção tratou sobre o método tradicional, a concepção construtivista e a perspectiva histórico-cultural de alfabetização, além disso discorreu sobre o letramento e as possibilidades de alfabetizar letrando. A terceira seção está dividida em três partes, a primeira apresentou os tipos de avaliação: formal, informal, diagnóstica, somativa e formativa, conciliando o tipo de avaliação com o método de alfabetização correspondente, a segunda parte

trata sobre o que é o diário de bordo e da sua importância para o registro das atividades diárias do professor e do desenvolvimento dos educandos, a terceira parte apresenta a construção do relatório descritivo de aprendizagem, trazendo considerações importantes do que escrever e um quadro orientador para o professor.

A pesquisa evidenciou que as instituições escolares e seus processos educacionais se modificam com base nas mudanças sociais e, que essas mudanças sociais possibilitam cotidianamente a reflexão do professor frente ao ensino e a aprendizagem. A alfabetização compreendida como um processo complexo de aquisição da leitura e de escrita se dá concomitante com o processo de letramento, o qual possibilita o uso da leitura e da escrita em diferentes contextos sociais. Acompanhado da alfabetização e do letramento, acontece o processo da avaliação da aprendizagem, que tem por objetivo observar cotidianamente o processo de aprendizagem do educando em sua integralidade e individualidade.

Identificamos nas narrativas das professoras que a alfabetização é concebida como um processo de aprendizagem e aquisição da leitura e da escrita, sendo essa a base para as novas aprendizagens, desenvolvendo habilidades cognitivas e linguísticas, possibilitando o acesso dos educandos à informação e ao conhecimento. O letramento ligado as práticas culturais e sociais, promove a leitura e a escrita em diferentes contextos sociais, sendo trabalhado de forma simultânea com o processo de alfabetização com objetivos reais, sentido e significado, formando sujeitos autônomos, críticos e reflexivos.

A avaliação da aprendizagem é compreendida como um processo que visa observar o progresso e desempenho do educando de forma individual e integral, considerando o contexto, os diferentes saberes, o desenvolvimento dos conteúdos e objetivos propostos. Além do mais a avaliação auxilia as professoras no planejamento das aulas, uma vez que possibilita a reflexão sobre o cotidiano escolar, estando sempre articulada com os documentos legais que orientam a escola.

É evidente que as professoras compreendem a alfabetização dentro de uma perspectiva histórico-cultural, e que a avaliação da aprendizagem é parte do processo de alfabetização, trabalhando com a avaliação formativa e diagnóstica, produzindo relatórios descritivos e indicando a necessidade de que se considere a individualidade de cada educando, além da carência de formação continuada sobre a temática.

Em suma, essa pesquisa dialogou sobre alfabetização, letramento e avaliação da aprendizagem, realizando o Estado do Conhecimento, a revisão de literatura, a pesquisa documental e de campo que resultaram na elaboração do produto educacional, com o intuito de

auxiliar as professoras alfabetizadoras, desta forma buscamos durante a pesquisa responder aos objetivos propostos inicialmente.

Essa pesquisa não teve o intuito de terminar o assunto sobre a avaliação da aprendizagem, mas sim, inquietar outros pesquisadores, que assim como nós desejam aprender sempre mais sobre a alfabetização, o letramento e avaliação da aprendizagem. É importante que novas pesquisas sejam realizadas nessa temática, uma vez que essa dissertação não teve por intuito finalizar o assunto, mas sim o de levantar novas indagações e reflexões a professores e professoras alfabetizadoras, além do mais é pertinente que as formações continuadas se debrucem sobre a avaliação da aprendizagem e em especial sobre a elaboração dos relatórios descritivos de aprendizagem dos educandos em processo de alfabetização.

REFERÊNCIAS

ALVES, F. C. Diário - um contributo para o desenvolvimento profissional dos professores e estudo dos seus dilemas. *Revista Millenium*, nº 29, p.222-239, 2004. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.19/578>

ALVES, S. M.; BORDIGNON, L. H. C. Alfabetização e letramento no diálogo da pedagogia freireana com a escola de Vigotski: algumas reflexões. In: CAVALHEIRO, A. C. D.; MOSSMANN, S. da S. (Orgs). **Educação e Linguagem na perspectiva histórico-cultural**. São Carlos: Pedro & João, p.169-196, 2021.

BAGNARA, I. C.; PEREIRA, T. I. **Produtos no Mestrado Profissional em Educação: concepções e experiências**. Curitiba: CRV, 2024.

BARROS, Camilli de Castro. Entre o prescrito e o efetivamente praticado: um estudo da avaliação para as aprendizagens e dos registros no bloco inicial de alfabetização. Dissertação de Mestrado em Educação. Faculdade de Educação. Universidade de Brasília. Distrito Federal, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/43267>

BORDIGNON, L. H. C. PAIM, M. M. W. Alfabetização no Brasil: um pouco de história. **Educação em Debate**: Fortaleza, p.51-67, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/32881>

BORDIGNON, L. H. C. PAIM, M. M. W. História e políticas públicas de alfabetização e letramento no Brasil: breves apontamentos com enfoque para o Plano Nacional de Educação. **Momentos**. v. 24. n. 1. 89 -117, jan/jun, 2015a. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/5038>

BORDIGNON, L. H. C. PAIM, M. M. W. O processo de aquisição da escrita pela criança: dialogando com Alexander Romanovich Luria. **Educere**. 2015b.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRASIL, **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

BRASIL, Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF., 20 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

BRASIL. Lei n.11.274, de 06 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF., 06 fev. 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Avaliação no ciclo de alfabetização: reflexões e sugestões / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. - Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

CADORE, R. F. **Itatiba do Sul: história, trabalho e vida**. Porto Alegre: Ideograf, 2018.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 1998a.

CAGLIARI, L. C. A respeito de alguns fatos do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças na alfabetização. In: ROJO, R. (org.). **Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998b.

CAMPOS, V. T. B.; GASPAR, M. de L. R.; MORAIS, S. J. de O. Imagens e identidades da Docência: ser, tornar-se e fazer-se professor, professora. **Ensino em Re-vista**, v.27, n.1, p.93-117. 2020. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/52748>

CARVALHO, M. **Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática**. 12.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

CORASSA, T. D. As possibilidades e os desafios da oferta de Libras na pré-escola em uma escola de Educação Infantil no norte gaúcho. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Curso de Licenciatura em Pedagogia, 2022. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/5520>

COSTA, S. S da.; GODOY, J. P.; MANHENTE, W. Alfabetização e letramento em uma perspectiva histórico cultural. In: **Obutchénie** [recurso eletrônico]: revista de didática e psicologia pedagógica/ Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação e Grupo de Estudo e Pesquisas em Didática e Desenvolvimento Profissional Docente, vol.1, n.3, Uberlândia: Edufu, 2017.

DEPRESBITERIS, L. Avaliação da aprendizagem: revendo conceitos e posições. In: SOUZA, C. P de. (org.). **Avaliação do rendimento escolar**. 3º ed, Campinas, SP: Papirus, 1994.

DI NUCCI, E. P. Alfabetizar letrando. Um desafio para o professor! In: LEITE, S. A. da S. (org.). **Alfabetização e letramento: contribuições para as práticas pedagógicas**. Campinas, SP: Komedi: Arte Escrita, 2001.

DIAS, E. T. G. Avaliação da alfabetização infantil: Provinha Brasil. In: VILLAS BOAS, B. (org.) **Avaliação: interação com o trabalho pedagógico**. Campinas, SP: Papirus, 2017.

EBIZERRO, T. C. Cenas do processo de avaliação na alfabetização e disposições sociais. 2019 Dissertação (Mestrado em Ciências) - Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/items/f0572509-f390-408e-96f0-5afc8715b849>

FERNANDES, C. de O. O que a escola pode fazer com os resultados dos testes externos? In: VILLAS BOAS, B. (org.) **Avaliação: interação com o trabalho pedagógico**. Campinas, SP: Papirus, 2017.

FERNANDES, C. de O.; FREITAS, L. C. de. Currículo e avaliação. *In*: FERNANDES, C. de O. **Indagações sobre currículo: currículo e avaliação**. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2007.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2011.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FRADE, I. C. A. da S. **Métodos e didáticas de alfabetização: história, características e modos de fazer de professores**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade: e outros escritos**. 12.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, P. **Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar** [recurso eletrônico]. 24.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2015. Disponível em: http://observatorioedhemfoc.hospedagemdesites.ws/observatorio/wp-content/uploads/2020/04/10-Paulo_Freire_Professora_sim_Tia.pdf

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 21.ed. 1992

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FURLANETTO, C. R. **Relatórios de aprendizagem: como elaborá-los?**, 2008. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/41361/1/2008_eve_crfurlanetto.pdf

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

ITATIBA DO SUL. Escola Municipal de Ensino Fundamental Tancredo Neves. **Projeto Político Pedagógico**. 2023.

ITATIBA DO SUL. Escola Estadual de Ensino Médio Professora Fernandina Rigoti. **Projeto Político Pedagógico**. 2022.

ITATIBA DO SUL. **Plano Municipal de Educação**. Secretaria Municipal de Educação, Esporte, Turismo e Políticas para a Juventude, 2015.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. 1.ed. São Paulo: Cortez, 2011b.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22.ed. São Paulo: Cortez, 2011a.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M, E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKI, L. S. et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone. 16. Ed. 2017.

MACIEL, F. I. P.; LÚCIO, I. S. Os conceitos de alfabetização e letramento e os desafios da articulação entre teoria e prática. In: CASTANHEIRA, M. L.; MACIEL, F. I. P.; MARTINS, R. M. F. (orgs.). **Alfabetização e letramento na sala de aula**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora: Ceale, p. 13-33, 2009.

MELLO, S. A. Ensinar e aprender a linguagem escrita na perspectiva histórico-cultural. **Psicologia Política**. Vol.10, nº20, p.329-343, 2010.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MORTATTI, M. R. L. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**. v.15, n.44, p.329-410, maio/ago. 2010. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/gg3SdLpVLM8bJ7bJ84cD8zh/>

MORTATTI, M. R. L. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência e Educação (Bauru)**, v.9, n.2, p.191-211, 2003.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ciedu/a/wvLhSxkz3JRgv3mcXHBWSXB/?format=pdf&lang=pt>

MOROSINI, M. C.; KOHLS-SANTOS, P.; BITTENCOURT, Z. A. **Estado do Conhecimento: teoria e prática**. Curitiba: CRV, 2021.

NETO, A. L. G. C.; AQUINO, J. de L. F. A avaliação da aprendizagem como um ato amoroso: o que o professor pratica? **Educação em Revista**: Belo Horizonte. V.25, n.02, p.223-240, ago.2009.

NÓVOA, A. **Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar**. Salvador: SEC/IAT,2022

PAIM, M. M. W. Alfabetização e letramento: um estudo sobre as concepções que permeiam as práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores. **X ANPEDSUL**, Florianópolis, 2014.

PAIM, M. M. W. Alfabetizar formando e formar alfabetizando – um estudo do projeto de educação de jovens e adultos na UNIPLAC. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2009. Disponível em:
<https://repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/2091/PaimMarilaneMWolffEducacao.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

PERREIRA, G. G. da S.; SANTOS, S. C. M. dos. Teorização sobre a função social e o sentido da escola pública de periferia na contemporaneidade: notas introdutórias. **Inter-Ação**, Goiânia, v.47, n.2, p.731-746, maio/ago. 2022. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/71411>

PICCOLI, L.; CAMINI, P. **Práticas pedagógicas em alfabetização: espaço, tempo e corporeidade**. Erechim: Edelbra, 2012.

POLIMENO, M. do C. A. de M. A formação continuada de professores: tendências atuais. In: LEITE, S. A. da S. (org.). **Alfabetização e letramento: contribuições para as práticas pedagógicas**. Campinas, SP: Komedi: Arte Escrita, 2001.

PRODANOV, C. C. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico** / Cleber Cristiano Prodanov, Ernani Cesar de Freitas. – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

QUEIROZ, K. I. R. et al. Os tipos de avaliações e suas funções no processo de ensino e aprendizagem. **Anais VI CONEDU**. Campina Grande: Realiza Editora, 2019. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/61914>

RAMALHO, Â. M. A. Avaliação dos saberes dos alunos sobre escrita alfabética e a construção de práticas dos professores de Águas Belas-PE. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/35256>

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SANT-ANA, Z. D. (In)dispensabilidade do parecer descritivo na escola. **Saberes Docentes em Ação**, v.05, nº1, novembro 2021.

SANT'ANNA, I. M. **Por que avaliar?: Como avaliar?: critérios e instrumentos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SARTORI, J.; PEREIRA, T. I. (orgs.). **A construção do conhecimento do mestrado profissional em educação**. Porto Alegre: CirKula, 2019.

SCHWARTZ, S. **Alfabetização de jovens e adultos: teoria e prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SCHWARTZ, S. **Inquietudes pedagógicas da prática docente**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

SILVA, A. D. da. O proler e sua relação com as práticas sistemáticas significativas de alfabetização: pressupostos teóricos, orientações e narrativas sobre as práticas de ensino e de avaliação da leitura e da escrita. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/47287>

SILVA, A. R. da; MARCELINO, V. de S. (org.). **Análise Textual Discursiva (ATD): teoria na prática**. Campo dos Goytacazes, RJ: Encontrografia Editora, 2022. Disponível em: <https://encontrografia.com/analise-textual-discursiva-atd-teoria-na-pratica/>

SILVA, E. F. O planejamento no contexto escolar: pela qualificação do trabalho docente e discente. In: VILLAS BOAS, B. (org.) **Avaliação: interação com o trabalho pedagógico**. Campinas, SP: Papirus, 2017.

SOARES, L. C. F.; MENEZES, C. M. de A.; FREIRE, J. L. O. As histórias de vida na profissão docente: uma contribuição para a história da educação, itinerâncias formativas e o autoconhecimento. **Educação: Teoria e Prática**/ Rio Claro, SP/ Vol.26, n.53/ p.428-444, 2016. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/10862>

SOARES, M. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, M. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. **Pátio - Revista Pedagógica**. p.96-100, 2004b. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40142>

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Rev. Bras. Educ.** [online]. n.25, p.05-17, 2004a. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRxrZk/?lang=pt>

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros** / Magda Soares. - 3.ed. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 73, p. 209-244, dezembro, 2000.

VILLAS BOAS, B. O dia a dia do trabalho pedagógico: contribuições para a formação do professor e dos estudantes. In: VILLAS BOAS, B. (org.) **Avaliação: interação com o trabalho pedagógico**. Campinas, SP: Papirus, 2017.

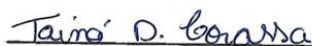
ZEFERINO, A. M. B.; PASSERI, S. M. R. R. Avaliação da aprendizagem do estudante. **Cadernos ABEM**, v.3, p.39-43, outubro, 2007. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/148/o/AVALIACAO_DA_APRENDIZAGEM.pdf

APÊNDICE A- Declaração de Ciência e Concordância das Instituições Envolvidas

Apêndice A- Declaração de Ciência e Concordância das Instituições Envolvidas

DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DAS INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS

Com o objetivo de atender às exigências para obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos, **IVANIA NOGARO** representante legal da instituição **15ª COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO**, envolvida no projeto de pesquisa intitulado **O processo de alfabetização e letramento do 1º e do 2º ano do Ensino Fundamental: concepções de avaliação da aprendizagem presente nas vozes das professoras alfabetizadoras**, declara estar ciente e de acordo com seu desenvolvimento, nos termos propostos, salientando que os pesquisadores deverão cumprir os termos da resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde e as demais legislações vigentes. (Obs: para os casos de instituições que atendam criança/adolescente – citar o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)).



Assinatura do Pesquisador Responsável



Ivania Nogaro
Id. Func. 2847788/01
Coordenadora-FGT/10 15ª CRE
DOE 24/04/2024 Pág. 07

Assinatura e Carimbo do responsável da Instituição

Erechim, 10 de outubro de 2024.

APÊNDICE B- Declaração de Ciência e Concordância das Instituições Envolvidas**Apêndice B- Declaração de Ciência e Concordância das Instituições Envolvidas**

ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO
PROFESSORA FERNANDINA RIGOTI
Port. Unif. Desig. Denom. nº 30 473 de
20/12/1982 D.O. 27/12/1982 Port. Desig.
nº 92095 de 07/04/2000 D.O. 10/04/2000
ITATIBA DO SUL-RS

**DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DAS INSTITUIÇÕES
ENVOLVIDAS**

Com o objetivo de atender às exigências para obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos, **Dejan Diogo Schäfer** representante legal da instituição **Escola Estadual de Ensino Médio Professora Fernandina Rigoti**, envolvida no projeto de pesquisa intitulado **O processo de alfabetização e letramento do 1º e do 2º ano do Ensino Fundamental: concepções de avaliação da aprendizagem presente nas vozes das professoras alfabetizadoras**, declara estar ciente e de acordo com seu desenvolvimento, nos termos propostos, salientando que os pesquisadores deverão cumprir os termos da resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde e as demais legislações vigentes. (Obs: para os casos de instituições que atendam criança/adolescente – citar o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)).

Tainá D. Borassa

Assinatura do Pesquisador Responsável

Dejan Diogo Schäfer

Assinatura e Carimbo do responsável da Instituição

Dejan Diogo Schäfer
Diretor
Id. Func.: 2953145/03

Dejan Diogo Schäfer
Diretor
Id. Func.: 2953145/03

Erechim, 07 de outubro de 2024.

APÊNDICE C- Declaração de Ciência e Concordância das Instituições Envolvidas**Apêndice C- Declaração de Ciência e Concordância das Instituições Envolvidas****DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DAS INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS**

Com o objetivo de atender às exigências para obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos, **Simone Paula Rovani**, o representante legal da instituição **Secretaria Municipal de Educação, Esporte, Turismo e políticas para a juventude**, envolvida no projeto de pesquisa intitulado **O processo de alfabetização e letramento do 1º e do 2º ano do Ensino Fundamental: concepções de avaliação da aprendizagem presente nas vozes das professoras alfabetizadoras** declara estar ciente e de acordo com seu desenvolvimento nos termos propostos, salientando que os pesquisadores deverão cumprir os termos da resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde e as demais legislações vigentes. (Obs.: para os casos de instituições que atendam criança/adolescentes – citar o Estatuto da Criança e do Adolescente- ECA).



Assinatura do Pesquisador Responsável



Assinatura e Carimbo do responsável da Instituição

Simone Paula Rovani
Secretária Municipal de Educação, Esporte
Turismo e Políticas para Juventude
Portaria 005/2021

Itatiba do Sul, 07 de outubro de 2024

APÊNDICE D- Declaração de Ciência e Concordância das Instituições Envolvidas**Apêndice D- Declaração de Ciência e Concordância das Instituições Envolvidas****DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DAS INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS**

Com o objetivo de atender às exigências para obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos, **Carla Simonetti Fiabani**, o representante legal da instituição **Escola Municipal de Ensino Fundamental Tancredo Neves** envolvida no projeto de pesquisa intitulado **O processo de alfabetização e letramento do 1º e do 2º ano do Ensino Fundamental: concepções de avaliação da aprendizagem presente nas vozes das professoras alfabetizadoras** declara estar ciente e de acordo com seu desenvolvimento nos termos propostos, salientando que os pesquisadores deverão cumprir os termos da resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde e as demais legislações vigentes. (Obs.: para os casos de instituições que atendam criança/adolescentes – citar o Estatuto da Criança e do Adolescente- ECA).

Tairá D. Borassa
Assinatura do Pesquisador Responsável

Carla S. Fiabani
Assinatura e Carimbo do responsável da Instituição

Carla S. Fiabani
Diretora Esc. Mun. de Ens. Fund.
Tancredo Neves-Itatiba do Sul-RS
Portaria 27/21 de 04/01/2021

Itatiba do Sul, 07 de outubro de 2024

APÊNDICE E- Termo de Consentimento Livre Esclarecido

Apêndice E- Termo de Consentimento Livre Esclarecido

Comitê de Ética em Pesquisa - CEP/UFFS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DO 1º E DO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: concepções de avaliação da aprendizagem presente nas vozes das professoras alfabetizadoras

Prezado participante!

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa: *O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DO 1º E DO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: concepções de avaliação da aprendizagem presente nas vozes das professoras alfabetizadoras*. Desenvolvida por Tainá Deffaci Corassa, Pedagoga, Psicopedagoga e discente do Mestrado no Programa de Pós-graduação Profissional em Educação (PPGPE) da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus de Erechim, sob orientação da Prof.^a Dr.^a. Marilane Maria Wolff Paim.

O objetivo central do estudo é: Investigar as concepções de avaliação da aprendizagem presente nas vozes das professoras alfabetizadoras no processo de alfabetização e letramento dos educandos do 1º e do 2º ano do Ensino Fundamental do município de Itatiba do Sul/RS. A pesquisa se justifica a partir das inquietações oriundas do contexto escolar da pesquisadora, das poucas pesquisas relacionadas a temática, bem como da importância que a avaliação da aprendizagem possui nos processos de alfabetização e letramento. Diante disso, após a análise de dados será possível compreender quais são as concepções de avaliação da aprendizagem das professoras alfabetizadoras do município.

Os participantes da pesquisa

Os sujeitos participantes da pesquisa são professoras alfabetizadoras que atuam em turmas de 1º e 2º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, sendo estas de duas escolas de Itatiba do Sul, totalizando quatro professoras alfabetizadoras. Após a assinatura deste termo, será enviado no e-mail do participante o questionário desenvolvido no *Google Forms*, podendo ser respondido conforme a disponibilidade do participante. O tempo de duração do questionário é de aproximadamente 30 minutos, com questões que abordam a compreensão sobre avaliação da aprendizagem, alfabetização e letramento. Todos os dados coletados serão armazenados sob a responsabilidade da pesquisadora por durante 05 (cinco) anos, retirando-os de qualquer ambiente virtual, como em ambientes compartilhados ou na “nuvem”, e posteriormente serão descartados definitivamente.

O convite para a participação se deve ao seu trabalho realizado em turmas de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental em Itatiba do Sul, e sua colaboração nesta pesquisa é importante para compreendermos como ocorre a avaliação da aprendizagem nos processos de alfabetização e letramento, contribuindo com as pesquisas realizadas nessa temática, bem como, para com a

produção de um material de apoio referente a avaliação da aprendizagem, que poderá ser utilizado em sua escola e por você.

Sobre a remuneração e penalização quanto à participação

Sua participação não é obrigatória e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como desistir da colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação e sem nenhuma forma de penalização. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desista da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa. Você não receberá remuneração e nenhum tipo de recompensa nesta pesquisa, sendo sua participação voluntária. A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

Sobre a divulgação da pesquisa

Os resultados desta pesquisa serão apresentados aos participantes, professoras alfabetizadoras e escolas, bem como com a Universidade Federal da Fronteira Sul-Campus Erechim, sendo também divulgados em eventos e/ou publicações científicas mantendo sigilo dos dados pessoais.

Sobre os riscos e benefícios

A participação na pesquisa poderá causar o risco de desconforto, no qual o participante não queira responder alguma pergunta do questionário, nesse sentido, medidas serão tomadas como, o respeito ao participante, consentindo com a não resposta à pergunta, e encaminhada para o acolhimento psicológico em serviço público de saúde. Além desse, outro risco é a quebra de sigilo e a exposição da identidade do participante, para tal, medidas serão tomadas como informar o serviço de coleta de dados, garantindo a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas. Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa e o material armazenado em local seguro.

A pesquisa busca compreender a concepção de avaliação da aprendizagem presente nas vozes das professoras alfabetizadoras, com o intuito de auxiliar as professoras alfabetizadoras participantes da pesquisa e demais comunidades, por meio da organização de um material de apoio referente a avaliação da aprendizagem. A pesquisa também contribui beneficentemente com a reflexão e ressignificação das concepções de ensino e de aprendizagem da participante.

Das disposições finais

Caso concorde em participar, uma via deste termo ficará em seu poder e a outra será entregue ao pesquisador.

Desde já agradecemos sua participação!

Contato profissional com o(a) pesquisador(a) responsável:

Tel: (055) 54-999408125

E-mail: tainacorassa@hotmail.com

Endereço para correspondência: Universidade Federal da Fronteira Sul/UFFS, ERS 135 – Km 72, 200, Cx Postal 764, CEP 99700-970 – Erechim – Rio Grande do Sul-Brasil

“Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS”:

Telefone: (055) 49-2049-3745

E-mail: cep.uffs@uffs.edu.br

Endereço para correspondência: Universidade Federal da Fronteira Sul/UFFS - Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS, Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul, CEP 89815-899 Chapecó - Santa Catarina – Brasil)

CAAE: 84024524.5.0000.5564

Número do Parecer de aprovação no CEP/UFFS:

Data de Aprovação:

Itatiba do Sul/RS, novembro de 2024

Assinatura do Pesquisador Responsável

Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Nome completo do (a) participante: _____

Assinatura: _____

APÊNDICE F - Questionário Google Forms

Apêndice F- Questionário Google Forms

 UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL CAMPUS ERECHIM -RS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
QUESTIONÁRIO DE PESQUISA O processo de alfabetização e letramento do 1º e do 2º ano do ensino fundamental: concepções de avaliação da aprendizagem presente nas vozes das professoras alfabetizadoras
Pesquisadora: Tainá Deffaci Corassa Orientadora: Profa. Dra. Marilane Maria Wolff Paim
Este questionário faz parte da pesquisa sobre processo de alfabetização e letramento do 1º e do 2º ano do ensino fundamental: concepções de avaliação da aprendizagem presente nas vozes das professoras alfabetizadoras no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado Profissional) da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) - Campus Erechim. O objetivo da pesquisa é investigar as concepções de avaliação da aprendizagem presente nas vozes das professoras alfabetizadoras no processo de alfabetização e letramento dos educandos do 1º e do 2º ano do Ensino Fundamental do município de Itatiba do Sul/RS. Desde já agradecemos a sua colaboração, solicitando sinceridade nas respostas e garantindo total anonimato.
CONHECENDO O PROFESSOR(A) PARTICIPANTE DA PESQUISA
DADOS PESSOAIS
1 – Com qual gênero você se identifica?
() Feminino () Masculino () Outro
2 – Qual a sua idade?

3 – Escreva o nome da cidade e do estado onde nasceu.					
DADOS PROFISSIONAIS					
4 – Qual sua formação na área da educação?					
(☐) Magist ério/N ormal	(☐) Graduação	(☐) Pós- Graduação Lato Sensu – Especialização	(☐) Pós- Graduação Stricto Sensu - Mestrado	(☐) Doutorado	(☐) Outras
5 - Quantas pós-graduações você possui? (Responda apenas se tiver realizado alguma)					
(☐) Uma	(☐) Duas	(☐) Três	(☐) Mais de três		
Qual ou quais?					
6 – Realizou alguma graduação que não seja na área da educação?					
(☐) Sim.	(☐) Não	Qual?			
7- Qual a modalidade que aconteceu a sua formação na graduação?					
(☐) Educação presencial	(☐) Educação semipresencial	(☐) Educação à distância			
8 - Qual a rede que atua, assinale quantas opções precisar					
(☐) Municipal	(☐) Estadual	(☐) Privada			
9 – Há quanto tempo atua como professor/a?					
10 – Há quanto tempo atua nas turmas de alfabetização?					
11 – Qual sua jornada de trabalho semanal na área da educação, nas turmas de alfabetização?					
(☐) 20 horas			(☐) 40 horas		
12 – Qual o seu vínculo empregatício?					
(☐) Contrato com tempo determinado	(☐) Concurso			(☐) Outros:	
CONHECENDO A CONCEPÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO					
1. Ao chegarem à escola, as crianças iniciam formalmente o processo de alfabetização. O que você compreende por alfabetização?					

2. Você utiliza apostila, livro didático ou outro material impresso para alfabetizar? Qual?
3. Outro processo que ocorre em turmas de alfabetização é o letramento. O que você compreende por letramento?
4. Em sua prática pedagógica, a alfabetização e o letramento são trabalhados de forma simultânea? De que forma?
5. A trajetória de vida do educando antes de chegar à escola, é levada em consideração para a alfabetização? De que forma?
CONHECENDO A CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO
1. O que é avaliação da aprendizagem pra você?
2. De que maneira você realiza a avaliação da aprendizagem de seus educandos?
3. Quais instrumentos você utiliza para avaliar os educandos?
4. O que você leva em consideração ao realizar a avaliação da aprendizagem dos educandos?

5. Em sua opinião, a avaliação da aprendizagem é importante para o planejamento das aulas do professor? Por quê?

6. Na instituição em que você atua, a avaliação dos educandos para o sistema deve acontecer a cada quanto tempo? E qual o tipo de documento (Relatório, nota, ou outro) deve ser feito?

7. O que você considera importante escrever referente ao educando e suas aprendizagens no relatório/parecer?

8. A partir de seu entendimento, qual sugestão você teria para melhorar o processo de avaliação da aprendizagem dos educandos em processo de alfabetização?

APÊNDICE G- Termo de Compromisso de Utilização de Dados em Arquivo

APÊNDICE G - Termo de Compromisso de Utilização de Dados em Arquivo

Termo de Compromisso de Utilização de Dados em Arquivo (Do pesquisador)

Eu, Tainá Deffaci Corassa, da Universidade Federal Fronteira Sul - UFFS no âmbito do projeto de pesquisa intitulado “O processo de alfabetização e letramento do 1º e do 2º ano do Ensino Fundamental: concepções de avaliação da aprendizagem presente nas vozes das professoras alfabetizadoras”, **comprometo-me** com a utilização dos dados contidos através da realização do questionário estruturada, a fim de obtenção dos objetivos previstos, e somente após receber a aprovação do sistema CEP/UFFS

Comprometo-me a manter a confidencialidade dos dados coletados no questionário estruturado, bem como com a privacidade de seus conteúdos.

Declaro entender que é minha a responsabilidade de cuidar da integridade das informações e de garantir a confidencialidade dos dados e a privacidade dos indivíduos que terão suas informações acessadas.

Também é minha a responsabilidade de não repassar os dados coletados ou o banco de dados em sua íntegra, ou parte dele, às pessoas não envolvidas na equipe da pesquisa.

Por fim, comprometo-me com a guarda, cuidado e utilização das informações apenas para cumprimento dos objetivos previstos nesta pesquisa aqui referida. Qualquer outra pesquisa em que eu precise coletar informações serão submetidas a apreciação do CEP/UFFS

Esclareço ainda que os dados coletados farão parte dos estudos da aluna Tainá Deffaci Corassa discente de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal Fronteira Sul- UFFS, sob minha orientação.

Erechim, 16 de outubro de 2024.

Documento assinado digitalmente
gov.br TAINA DEFFACI CORASSA
Data: 16/10/2024 13:26:19-0300
Verifique em <https://validar.jti.gov.br>

Assinatura do pesquisador responsável

Documento assinado digitalmente
gov.br MARILANE MARIA WOLFF PAIM
Data: 16/10/2024 15:14:50-0300
Verifique em <https://validar.jti.gov.br>

Assinatura do Assistente de Pesquisa 1