



FABIANA PEREIRA SANTOS

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO CICLO DE
ALFABETIZAÇÃO: ENTRE SABERES E EXPERIÊNCIAS DE
PROFESSORAS EM ESCOLAS DE UMA REDE MUNICIPAL NO
SUL DE MINAS GERAIS**

**LAVRAS-MG
2024**

FABIANA PEREIRA SANTOS

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: ENTRE
SABERES E EXPERIÊNCIAS DE PROFESSORAS EM ESCOLAS DE UMA REDE
MUNICIPAL NO SUL DE MINAS GERAIS**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras como parte das exigências do Programa de Pós-graduação em Educação (mestrado profissional), área de Concentração em formação de Professores, para a obtenção do título de Mestre.

Prof.º. Dr.º. Paulo Henrique Arcas
Orientador

**LAVRAS-MG
2024**

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da Biblioteca Universitária da UFLA, com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

Santos, Fabiana Pereira.

Avaliação da aprendizagem no ciclo de alfabetização: entre saberes e experiências de professoras em escolas de uma rede municipal no sul de Minas Gerais / Fabiana Pereira Santos. - 2024.

182 p.

Orientador(a): Paulo Henrique Arcas.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Lavras, 2024.
Bibliografia.

1. Avaliação da Aprendizagem. 2. Alfabetização. 3. Ciclos. I. Arcas, Paulo Henrique. II. Título.

FABIANA PEREIRA SANTOS

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: ENTRE
SABERES E EXPERIÊNCIAS DE PROFESSORAS EM ESCOLAS DE UMA REDE
MUNICIPAL NO SUL DE MINAS GERAIS**

**EVALUATION OF LEARNING IN THE LITERACY CYCLE:
BETWEEN KNOWLEDGE AND EXPERIENCES OF TEACHERS IN SCHOOLS IN A
MUNICIPAL NETWORK IN THE SOUTH OF MINAS GERAIS**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras como parte das exigências do Programa de Pós-graduação em Educação (mestrado profissional), área de Concentração em formação de Professores, para a obtenção do título de Mestre.

APROVADO em 21 de março de 2024.
Prof. Dr. Paulo Henrique Arcas (UFLA)
Prof. Dr. Regilson Maciel Borges (UFLA)
Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda (USCS)

Prof. Dr. Paulo Henrique Arcas
Orientador

**LAVRAS- MG
2024**

AGRADECIMENTOS

A grandeza da vida encontra-se no processo e no percurso e não somente na chegada. Concluo aqui um ciclo, contudo, meu engrandecimento enquanto pessoa e profissional se fizeram na minha trajetória. Não incluo aqui somente o curso de mestrado, incluo também minha formação desde a educação básica, perpassando pelas minhas duas graduações, exercício profissional docente e cursos de formação continuada.

Ressalto também meus valores, crenças, família, amizades e parcerias. Todas as esferas da sociedade, na qual estou inserida, me permitiram chegar até aqui. Um agradecimento em especial a Deus pela constante força e fé, meu marido pelo incentivo e acolhimento diário, meus pais por sempre acreditarem na minha capacidade, a UFLA que me permitiu aprofundar meus conhecimentos e transformá-los em aprendizados durante todos esses anos, aos colegas e profissionais pelas trocas incessantes e produtivas.

Um agradecimento especial também ao meu orientador, Dr. Paulo Henrique Arcas, pelo apoio e confiança durante esses dois anos. Sua experiência, profissionalismo e cuidado me permitiram concretizar esta pesquisa.

A vida faz mais sentido quando caminhamos de mãos dadas, visando sempre alcançar novos voos e correndo, incansavelmente, atrás de nossos sonhos.

A todos os envolvidos, minha eterna gratidão!

RESUMO

A presente pesquisa, desenvolvida em um curso de mestrado profissional em Educação, teve como objeto de investigação a avaliação da aprendizagem no ciclo de alfabetização, especificamente em uma rede de ensino em um município do sul de Minas Gerais. Tendo em vista se tratar de uma temática ampla, complexa, multifatorial, delicada, e com poucos estudos relacionando-as com a prática de ensino, o objetivo dessa investigação foi analisar a avaliação da aprendizagem, com foco na leitura e na escrita, no ciclo de alfabetização nas escolas de uma rede municipal, afim de apreender concepções, práticas, limites e possibilidades. Logo, sua importância justifica-se pela necessidade de propor reflexões e discussões acerca das práticas avaliativas, visto que a temática ainda é cercada de muitas lacunas, pois nota-se o quão desafiador é realizá-la. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo de caráter exploratório, e como procedimento metodológico foi realizado um estudo da literatura a partir de pesquisas e obras realizadas e publicadas por renomados autores da área, tais como Esteban, Hoffmann, Luckesi, Villas Boas, entre outros. Posteriormente, buscamos identificar as concepções de avaliação e alfabetização adotadas pela rede de ensino, por intermédio de uma breve análise documental. A coleta de dados foi realizada pela aplicação de questionários e entrevistas semiestruturadas. Para a análise e tratamento dos dados foi utilizada a análise de conteúdo proposta por Bardin (2016), onde foi possível construir três categorias de análises, sendo: formação e experiência das professoras da Rede; compreensões acerca do ciclo de alfabetização; avaliando na alfabetização - o encontro de saberes e desafios docente. Os resultados indicam que a rede ainda adota muitas práticas avaliativas tradicionais e que, mesmo com inúmeros instrumentos para serem utilizados em sala de aula para avaliar, evidencia-se a prevalência pela aplicação de provas. Observa-se ainda que a concepção de ciclo de alfabetização é um pouco vaga, sendo este entendido somente como um período de tempo durante o qual as crianças devem se alfabetizar, desconsiderando todas as necessidades pedagógicas que devem estar atreladas a ele. Além disso, as profissionais afirmam que na rede são encontradas barreiras para mudar o olhar sobre a avaliação, seja por parte dos professores, das famílias e até mesmo por parte da direção das instituições de ensino. Por fim, espera-se que este estudo possa contribuir para reflexões e discussões acerca da avaliação da aprendizagem com a realidade escolar e o contexto pedagógico. Espera-se ainda que por intermédio desta investigação, possam ser propostas formações para profissionais que desejam explorar a avaliação da aprendizagem no ciclo de alfabetização por intermédio de uma visão mais formativa e menos excludente.

Palavras-chave: avaliação da aprendizagem; alfabetização; ciclos; formação de professores.

ABSTRACT

The present research, developed in a professional master's degree course in Education, sought to investigate the occurrence of learning assessment in literacy cycles, specifically in a teaching network in a municipality in the south of Minas Gerais. Considering that it is a broad, complex, multifactorial, delicate theme, with few studies relating it to teaching practice, the objective of this investigation is to analyse the assessment of learning, focusing on reading and writing, in the cycle of literacy in schools in a municipal network, in order to understand concepts, practices, limits and possibilities. Therefore, its importance is justified by the need to propose reflections and discussions about evaluation practices, since the topic is still surrounded by many gaps, as it is clear how challenging it is to carry it out. This is qualitative research of an exploratory nature, and as a methodological procedure a literature study was carried out based on research and works carried out and published by named authors in the area. Subsequently, we sought to identify the concepts of assessment and literacy adopted by the education network, through a brief documentary analysis. Data collection was carried out using questionnaires and semi-structured interviews. To analyse and process the data, the content analysis proposed by Bardin (2016) was used, where it was possible to construct three categories of analysis, namely: training and experience of the Network's teachers; understandings about the literacy period; evaluating literacy: the encounter of knowledge and teaching challenges. The results indicate that the network still adopts many practices from the traditional system and that, even with numerous instruments to be used in the classroom to evaluate, the prevalence of the application of tests is evident. It is also observed that the concept of the literacy cycle is a little vague, being understood only as a period of time during which children must become literate, disregarding all the pedagogical needs that must be linked to it. Furthermore, the professionals state that barriers are found in the network to change the perspective of assessment, whether on the part of teachers, families and even the management of the educational institution. Finally, it is hoped that this study can contribute to reflections and discussions on the assessment of learning with the school reality and the pedagogical context. It is also hoped that through this investigation, training can be proposed for professionals who wish to explore the assessment of learning in the literacy cycle through a more formative and, if not, less exclusionary vision.

Keywords: learning assessment; literacy; cycles; teacher training.

INDICADORES DE IMPACTO

A pesquisa desenvolvida apresenta o potencial de contribuir com a formação continuada dos profissionais da educação básica que atuam no ensino fundamental anos iniciais, possuindo um impacto social, modificando concepções e práticas de avaliação da aprendizagem das crianças no processo de alfabetização, visando a melhoria da qualidade da educação. O produto educacional resultante da pesquisa possui caráter extensionista na área da educação, podendo ser utilizado de forma autônoma em propostas de formação em serviço, atingindo grupos de professores e supervisores de ensino dos anos iniciais do ensino fundamental de escolas das redes públicas e também podendo ser utilizado em processos de formação inicial de professores em cursos de Pedagogia. Portanto, a abrangência do seu uso é ampla, podendo alcançar grupos de profissionais da educação em todo território nacional, haja visto que o produto educacional resultante da pesquisa possui divulgação em meios virtuais. Alinha-se com o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Organização das Nações Unidas (ONU) “assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos” (Objetivo 4), contribuindo para a garantia do processo de alfabetização na idade certa, articulando-se com as políticas educacionais de âmbito nacional, estadual e municipal.

IMPACT INDICATORS

The research developed has the potential to contribute to the continued training of basic education professionals who work in primary education in the early years, having a social impact, modifying conceptions and practices of evaluating children's learning in the literacy process, aiming to improve quality of education. The educational product resulting from the research has an extensionist nature in the area of education, and can be used autonomously in in-service training proposals, reaching groups of teachers and teaching supervisors in the initial years of elementary education in public schools and can also be used in initial teacher training processes in Pedagogy courses. Therefore, the scope of its use is broad, being able to reach groups of education professionals throughout the country, given that the educational product resulting from the research is disseminated in virtual media. It aligns with the United Nations (UN) Sustainable Development Goal (SDG) “to ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all” (Goal 4), contributing to guaranteeing the literacy process at the right age, in conjunction with national, state and municipal educational policies.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 PERCURSO METODOLÓGICO	15
3 A AVALIAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR	20
3.1 Definições acerca da avaliação da aprendizagem	20
3.1.1 Cuidados que devemos ter ao avaliar	25
3.2 Implicações da avaliação externa no âmbito pedagógico	29
3.2.1 Caracterizando as avaliações externas nos anos iniciais do Ensino Fundamental	35
4 A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO EM CICLOS NOS PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL	40
4.1 Breve histórico sobre os ciclos no Brasil	40
4.2 A escola ciclada e suas implicações	45
4.3 A alfabetização e a organização em ciclos	51
5 O PAPEL DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA LEITURA E NA ESCRITA NOS CICLOS DE ALFABETIZAÇÃO	58
5.1 Métodos de alfabetização	58
5.2 Possibilidades e implicações em avaliar a leitura e a escrita em sala de aula ..	62
6 OS ACHADOS DA PESQUISA: o que dizem as professoras sobre a avaliação no Ciclo de Alfabetização?	70
6.1 Caracterização da rede de ensino	71
6.2 O que dizem as profissionais da rede em relação ao Ciclo de Alfabetização e a avaliação: análise dos questionários	74
6.2.1 Formação e experiência das professoras da rede	76
6.2.2 Compreensões acerca do período de alfabetização	85
6.2.3 Avaliando na alfabetização: O encontro de saberes e desafios docente	91
6.3 Depoimentos relatados em entrevistas	101

7 APRESENTAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL.....	129
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	131
REFERÊNCIAS	136
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PROFESSORES.....	142
APÊNDICE B – ENTREVISTA COM DOCENTES DA REDE (1º E 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	148
APÊNDICE C – ENTREVISTA COM SUPERVISORAS PEDAGÓGICAS.....	149
APÊNDICE D – ENTREVISTA COM A CHEFE DO DEPARTAMENTO DE APOIO PEDAGÓGICO DA SECRETARIA MUNICIPAL.....	151
APÊNDICE E- ENTREVISTA COM A COORDENADORA GERAL DO ENSINO FUNDAMENTAL E DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA SECRETARIA MUNICIPAL.....	153
APÊNDICE F- ENTREVISTA COM A SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO	155
APÊNDICE G – PRODUTO EDUCACIONAL.....	156

1 INTRODUÇÃO

A ideia de avaliação surge a partir da necessidade de obtenção de informações sobre o percurso de aprendizagem dos alunos. A necessidade de diagnosticar os níveis e poder encontrar alternativas para que o aluno esteja em um constante processo de consolidação dos conhecimentos, foi o que desencadeou estudos acerca da temática no contexto educacional (Cafiero; Rocha, 2018).

Diante desse contexto, posso considerar que durante toda minha trajetória, enquanto estudante, fui avaliada. Na educação básica, meu objetivo era sempre me superar e, por isso, obter notas boas era o essencial. Desta forma, nunca obtive conceitos, nos diferentes componentes curriculares, abaixo da média estabelecida pelo sistema de ensino no qual estava inserida.

Ainda que avaliar não se limite ao universo escolar, é por intermédio dele que boa parte das crenças e representações relativas ao ato de avaliar é engendrada. Por efeito sua relevância pode ser acentuada, ou distorcida, haja vista suas implicações que afetam e, em certa medida, comprometem a vida “dos personagens” que formam o tecido escolar, até mesmo a dinâmica (cultura) escolar (Luckesi, 2001).

Com o decorrer do tempo, mesmo tendo brincado a infância toda de ser professora dos anos iniciais, ao me autoavaliar sobre minha futura profissão, escolhi a Educação Física. Fui aprovada em licenciatura, logo estava vinculada às temáticas que dizem respeito a educação. Com a maturidade que ia sendo desenvolvida no decorrer da graduação, sempre me questionava se realmente tinha aprendido algo sobre determinado conteúdo nas disciplinas, e por ter como referência para isso as notas, parecia que sim.

Certo dia, um professor me confirmou que a avaliação da aprendizagem era sempre mencionada em meus trabalhos acadêmicos, assim era notório que eu me preocupava com essa questão. Talvez pelo fato de sempre me importar em ser avaliada, era essencial que eu buscasse, seja em minhas propostas de planejamento, seja nas reflexões desenvolvidas, deixar claro como a avaliação poderia ser feita e o que ela iria me fornecer de informações enquanto docente.

Recebi, portanto, uma proposta para realizar uma iniciação científica sobre a temática e foi aí que me deparei com as concepções e problemáticas que, de fato, envolvem a avaliação da aprendizagem. Diferentemente das compreensões que eu tinha, compreendi que um dos desafios da educação contemporânea é a superação dos resquícios trazidos de geração a

geração, por meio de uma ressignificação dos pressupostos teóricos metodológicos e epistemológicos que permeiam a avaliação da aprendizagem (Carminatti; Borges, 2012).

Hoje, sou professora de Educação Física e Pedagoga e, ambas as formações, foram vinculadas com trabalhos de conclusões e pesquisas que envolveram a avaliação da aprendizagem. De fato, como já dizia Paulo Freire (1985), a educação é libertadora, pois a aluna do passado que se importava com notas, hoje é uma professora que superou várias crenças até aqui e considera o processo de aprendizagem muito mais significativo na vida do educando do que o resultado final.

A vida é um constante processo de ensino-aprendizagem, portanto, em busca de questionar, aprender, investigar e buscar respostas vinculei nesta presente pesquisa de mestrado dois assuntos que me encham os olhos: a avaliação da aprendizagem e a alfabetização. Ambas as temáticas são consideradas complexas e decorrem, em partes, das representações sociais que são construídas juntamente com a amplitude de elementos que afluem para sua realização e implementação, já que a avaliação vai muito além da mera quantificação das aprendizagens escolares, ou ao menos deveria ir (Hoffmann, 2006).

As discussões relacionadas à avaliação, no contexto escolar, estão imbricadas com o processo pedagógico e carece de ser desenvolvido de maneira completa, coerente e informativa, abrangendo todos os envolvidos no processo. Nesse sentido, avaliar seria uma oportunidade de aferir experiências de ensino e possibilidades de aprendizagem, que analisa tanto o esforço do aluno para aprender, como permite ao professor mudar suas práticas pedagógicas, caso considere necessário (Villas Boas, 2017).

Em contrapartida, acredita-se que muito pouco vem sendo inovado nas salas de aula em relação a este tema, pois desde cedo, crianças já demonstram compreensões negativas em relação à avaliação. Em muitos casos, ainda é perceptível caracterizar a avaliação da aprendizagem somente como verificação e quantificação por intermédio de números (notas) (Luckesi, 1999).

As discussões avançam e se complexificam quando relacionamos a avaliação com a concepção de ciclos. A ideia de ciclo é antiga, apareceu documentada pela primeira vez na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 4024/61 (LDB) e percorreu um longo e conflituoso caminho até sinalizar a possibilidade de organizar a educação básica em ciclos na Lei 9.394/1996 (LDB).

Apesar de a proposta de ciclos ganhar grande destaque nos anos de 1990, a da aprovação da LDB em 1996 consolidar essa possibilidade de organizar o ensino no Brasil, sua

implementação é anterior, pois vinha sendo adotada por redes municipais e estaduais desde os anos 1980, sem mencionarmos a existência de experiências anteriores.

Para Sousa e Barretto (2004, p. 11), o propósito da adoção dos ciclos é “oferecer uma educação de teor popular e democrático, que assegure a todos o direito ao conhecimento, ao desenvolvimento pleno e à formação cidadã”. Nesse sentido, a proposta dos ciclos é a de superar a fragmentação seriada no processo de aprendizagem, permitindo que algumas crianças tenham chances de aprender as mesmas coisas que as demais com uma flexibilidade maior de tempo.

Portanto, a adoção dos ciclos vinculados aos primeiros anos de escolarização, torna necessário considerar que o processo de alfabetizar e letrar também é complexo, desafiador e multifacetado para todos os envolvidos na formação, já que este se fundamenta em um conjunto de teorias linguísticas e psicológicas para a aprendizagem do sistema de escrita e de seus usos sociais, desenvolvendo ainda habilidades de leitura, interpretação e produção textual (Soares, 2020).

Nesta perspectiva, vale compreender como se relacionam as concepções avaliativas no contexto pedagógico da educação básica, em destaque, no ciclo de alfabetização. Nesta etapa, existe uma grande necessidade de repensar as avaliações quando implantamos os ciclos como forma de organização do ensino e de progressão escolar, pois os ciclos possuem a intenção de continuidade do processo de aprendizagem. Nesse sentido, praticar uma avaliação classificatória e excludente não sinaliza aspectos condizentes com a adoção dos ciclos (Sousa; Barretto, 2004).

Assim, compreende-se que a alfabetização é um momento crucial em que as crianças estão conscientemente sendo inseridas no âmbito da avaliação educacional, portanto, torna-se fundamental investigar como ambas as temáticas, avaliações da aprendizagem e ciclo de alfabetização se inter-relacionam nesta etapa da educação básica. Por esta razão e ainda considerando a necessidade de aprofundar as discussões a respeito da avaliação no ciclo no contexto educacional, propusemos a seguinte indagação: como o processo de avaliação da aprendizagem acontece no ciclo de alfabetização nas escolas de uma rede municipal de ensino no sul de Minas Gerais?

A escolha dos temas aqui expostos justifica-se, num primeiro momento, por se tratarem de assuntos complexos e com muitas variantes que concorrem para a concretização de sua eficácia no âmbito educacional. De acordo com Luckesi (2002), avaliar não se restringe a ação de atribuir um conceito, ou uma nota, ou mesmo aferir um processo pedagógico, vai além, se trata de repensar a forma de enxergar a qualidade do ensino e, por efeito, da aprendizagem.

Em contrapartida, muitas vezes, nota-se um paradoxo entre o binômio teoria *versus* prática, sendo necessário investigações, mediações e propostas, afim de oferecer “delineamentos no caminho da avaliação educacional, na direção do seu significado ético de contribuição à evolução da sociedade. A compreensão de novos rumos exige a reflexão conjunta pelos avaliadores e todos os envolvidos” (Hoffmann, 2006, p. 16).

Outra razão para a realização deste estudo, decorre do fato da tímida presença da avaliação ancorada ao ciclo de alfabetização, ao menos no que se refere a literatura na área. Basta uma breve inserção, e, tão logo, se constata quão tímida é a presença do tema, que ao mesmo tempo é tão valioso aos processos formativos. Adicionado a este fator, nota-se que a maioria dos textos sobre a escola organizada em ciclos no Brasil, compõem-se de pesquisas de cunho teórico, sendo poucos os que, de fato, adentraram às instituições escolares (Mainardes, 2009).

Mediante a necessidade de investigação, já que os ciclos se referem a uma possibilidade de organização da educação básica como menciona a LDBEN 9394/96, por intermédio da realização deste estudo, será possível adentrar os muros escolares e atingir se não todos, ao menos boa parte do corpo docente das instituições. Sabemos da grande dificuldade de se alterar as práticas avaliativas nesse contexto, pois como afirma Philippe Perrenoud (1999, p. 145) muitos professores reproduzem a seguinte frase: “não mexa na minha avaliação!”, com o intuito de revelar a dificuldade da mudança. Nesse sentido, acreditamos que esta pesquisa também contribuirá para pensar propostas de formação para as professoras que atuam no ciclo de alfabetização, além de direcionar ações das secretarias municipais de educação (SME) em relação às escolas e ao ciclo de alfabetização.

Sabemos ainda que é nos primeiros anos do Ensino Fundamental, que as crianças tomam consciência desse processo de avaliação, portanto, se a prática da avaliação fosse consoante aos pressupostos teóricos, utilizada numa perspectiva mais formativa possível, certamente as crianças começariam a criar uma compreensão diferente do significado da avaliação e, no entanto, não é isso que temos encontrado na prática (Arcas, 2003).

Nesta perspectiva, o objetivo deste estudo é o de analisar a avaliação da aprendizagem, com foco na leitura e na escrita, no ciclo de alfabetização nas escolas de uma rede municipal, afim de apreender concepções, práticas, limites e possibilidades. Para isso, iremos adentrar a literatura considerando o que vem sendo discutido acerca da avaliação da aprendizagem nessa etapa de ensino, além de identificar quais são as concepções avaliativas adotadas no ciclo de alfabetização, tanto pelo município quanto pelas docentes da rede.

Como princípio metodológico, considera-se esta pesquisa como qualitativa de caráter exploratório. Para Proetti (2018), a pesquisa qualitativa possui como objetivo a investigação, compreensão e análise subjetiva dos fatos. Já o caráter exploratório é desenvolvido com a finalidade de proporcionar uma visão ampla e aproximada acerca de um fato, tendo como objetivo “desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos” (Gil, 2008, p. 43). Para realizar as análises, recorreremos à análise do conteúdo, proposta por Bardin (2016) na qualidade de técnica para formular as categorias de análise.

Posteriormente, considerando os dados coletados na pesquisa, o que a literatura nos fornece e as necessidades que irão surgir no decorrer do estudo, elaborou-se um material formativo (produto educacional) aplicável às instituições de ensino cuja intencionalidade seja auxiliar a prática pedagógica docente frente às possibilidades de avaliação da aprendizagem.

Por fim, valer ressaltar que esta pesquisa se organiza em cinco capítulos. Inicialmente apresentamos a introdução contendo a problemática de pesquisa, os objetivos e as justificativas para este estudo, juntamente dos caminhos metodológicos realizados; a primeira seção trata dos aportes teóricos e conceituais sobre a avaliação da aprendizagem no contexto escolar; a segunda seção traz um levantamento sobre a organização do ensino em ciclos nos primeiros anos do Ensino Fundamental; a terceira seção trata sobre o papel da avaliação da aprendizagem na leitura e na escrita nos ciclos de alfabetização; a quarta seção apresenta a coleta e faz uma análise qualitativa dos dados; a quinta seção apresenta o produto educacional e seu percurso de construção, em cumprimento às exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) do Mestrado Profissional. Por fim, apresentam-se as considerações finais, nas quais são descritos os resultados da pesquisa.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa ora apresentada se caracteriza como sendo de cunho qualitativo com caráter exploratório. A pesquisa qualitativa pode ser definida como aquela que possuiu “um contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, por intermédio de uma investigação de campo” (Ludke; André, 1986, p. 11).

Pesquisas de natureza qualitativa possuem uma longa tradição nos estudos educacionais (Flick, 2008). O material obtido nessas pesquisas é rico em descrições de pessoas, situações e acontecimentos; inclui transcrições de diferentes formatos. Assim, a preocupação com o processo é bem maior do que com o produto. O interesse do pesquisador é verificar como determinado problema se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas (Ludke; André, 1986).

Ainda, há sempre uma tentativa de capturar o que os participantes pensam sobre determinado assunto, ou seja, a maneira como encaram questões que estão sendo focalizadas. Nesse sentido, “ao considerar os diferentes pontos de vista dos participantes da pesquisa, os estudos qualitativos permitem iluminar o dinamismo interno das situações, geralmente inacessível ao observador externo” (Ludke; André, 1986, p. 12).

Conforme Flick (2008) define, os aspetos essenciais da pesquisa qualitativa são: apropriabilidade de métodos e teorias; perspectivas dos participantes e sua diversidade; reflexividade do pesquisador e da pesquisa; variedade de abordagens e métodos.

Já o tipo de pesquisa exploratória, “se desenvolvem com o objetivo de proporcionar uma visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato” (Gil, 2008, p. 43). Esse tipo de pesquisa é realizado especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e fica difícil elaborar hipóteses precisas. Ainda, de acordo com referido autor, o “produto final deste processo passa a ser um problema mais esclarecido, passível de investigação mediante procedimentos mais sistematizados” (Gil, 2008, p. 43).

Os instrumentos de pesquisa utilizados neste estudo foram respectivamente o questionário e a entrevista. Gil (2008) compreende que os questionários são considerados um importante instrumento de pesquisa que buscam investigar um objeto por intermédio de questões apresentadas por escrito aos participantes do estudo. Já com as entrevistas, é possível “recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver ideias sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos sobre um determinado assunto” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 134).

O campo de investigação delimitado nesta pesquisa é o discurso de professoras e professores sobre a prática da avaliação da aprendizagem no ciclo de alfabetização. A escolha do ciclo se deu em virtude de que, nesta etapa de ensino, a avaliação deve assumir um caráter processual e formativo, visto que se trata de uma aprendizagem ininterrupta, ou ao menos deveria ser (Mainardes, 2009). Além disso, as crianças estão começando a ter um maior contato com as avaliações, o que propõe reflexões sobre como essa prática vem sendo realizada no contexto educacional. Como o ciclo de alfabetização atualmente abrange apenas o 1º e 2º ano dos anos iniciais, a coleta de dados se desenvolveu com profissionais que atuam nesta etapa de ensino.

Para atender o objetivo ao qual se propõe este estudo, em um primeiro momento, adentrou-se à literatura para investigar e explorar com aprofundamento os assuntos aqui propostos. Essa inserção permitiu compreender concepções e práticas avaliativas desenvolvidas dentro de sala, ou seja, a prática da avaliação da aprendizagem, ou menos o discurso sobre ela, no ciclo de alfabetização em diversas redes pelo Brasil.

É relevante partir do pressuposto que, além da avaliação cumulativa nas instituições de ensino, assim como propõe a LDB vigente que determina em seu Art. 24, inciso V, alínea a “a avaliação deveria ainda estabelecer continuidade durante o processo, com prevalência ainda de aspectos qualitativos”, juntamente com a possibilidade de organização do ensino em ciclos, que também ficou vigente na LDB de 9.394/1996, buscamos identificar as razões assumidas pela avaliação nesse processo e como os ciclos são implantados pelas redes que, em sua maioria, são municipais e estaduais.

Ainda, na literatura, buscamos fazer um breve levantamento, identificando alguns documentos oficiais destinados à prática docente, já que, embora possa haver documentos específicos, estes possuem um papel crucial no embasamento das redes de ensino, por serem de âmbito nacional ou estadual. Portanto, a pesquisa também conta com uma breve análise documental e, conforme Gil (2008), esse tipo de análise permite investigar as articulações entre a teoria e o que de fato se adota na prática.

Já delimitando nosso estudo para a rede de ensino investigada, foi feito inicialmente um levantamento buscando compreender o que a rede entende por ciclo e por avaliação, quais os documentos que são utilizados para nortear o trabalho docente, quais materiais são disponibilizados e qual acompanhamento se propõe para as escolas. Posteriormente, realizou-se um levantamento das turmas que fazem parte do ciclo de alfabetização da rede municipal

escolhida para esta pesquisa, para que tenhamos o número de professoras que atuam nesta etapa de escolarização.

Definir a quantidade de professoras foi crucial para a pesquisa naquele momento, visto que precisaríamos desse número para que, posteriormente, fossem aplicados os questionários. Nesse sentido, nosso interesse com a aplicação dos questionários era o de identificar as concepções, instrumentos, funções e práticas avaliativas adotadas pelas docentes deste ciclo com a finalidade de compreender melhor como desenvolvem as práticas avaliativas no ciclo da alfabetização na instituição de ensino que atuam.

A pesquisa passou pelos cuidados do Comitê de Ética da Universidade Federal de Lavras e foi aprovado com o parecer número 5.903.275. Os participantes da pesquisa demonstraram interesse em participar da pesquisa por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que deveria ser assinado para que a participante pudesse ser incluída como parte do estudo. A partir da análise das respostas dos questionários, foi feita a seleção da amostra de escolas e professoras para realizar entrevistas semiestruturadas.

Neste contexto, consideramos a realização amostral viável pela possibilidade da existência de distintas realidades da rede municipal – escolas com características distintas, professoras com características distintas e também por existir alunos com perfis diferentes. Neste sentido, a diversidade pode trazer informações importantes sobre necessidades avaliativas que precisam ser atendidas para que as crianças cheguem ao final do ciclo alfabetizadas.

É importante destacar que “a responsabilidade pela alfabetização das crianças deve ser acolhida por docentes, por gestores, pelas secretarias de educação e pelas instituições formadoras como um imperativo ético indispensável à construção de uma educação efetivamente democrática e justa” (Brasil, 2018b, p. 3). Por esta razão, como estamos analisando uma rede, consideramos pertinente incluir neste estudo as concepções de profissionais que, embora atuem fora de sala, possuem um papel essencial na tomada de decisões pedagógicas dentro delas, como, por exemplo, a secretária de educação, a coordenadora dos anos iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil e as supervisoras pedagógicas que atuam junto às professoras nas escolas.

Estas profissionais foram incluídas na análise juntamente com as professoras, por intermédio da aplicação de entrevistas (profissionais da secretaria municipal de educação e supervisão pedagógica). Explicaremos, a seguir, a função de cada uma delas e o motivo da inserção neste estudo.

A secretária de educação, ou dirigente municipal de ensino, é a profissional responsável por fomentar políticas públicas visando a garantia e o direito da qualidade da Educação para os alunos, priorizando o acesso e a permanência destes e garantindo também os direitos e a valorização dos profissionais da educação. Sua participação na pesquisa é relevante pelo fato de nos mostrar as políticas públicas que são realizadas na rede municipal e, conseqüentemente, nas escolas com a adoção dos ciclos de aprendizagem.

A coordenadora dos anos iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil é a responsável por fazer as formações de toda a rede. Seu trabalho aplica-se mais com os supervisores, para que eles façam a formação dos professores no contexto da escola. Além disso, trabalha também com a organização e acompanhamento do ensino. Pelo fato de a pesquisa buscar entender a organização e como se dá o acompanhamento das instituições e, ainda, refletir sobre as formações continuadas na rede, a participação da coordenadora se mostrou essencial para nossas discussões.

Por fim, incluímos os depoimentos de supervisoras pedagógicas das instituições educacionais da rede de ensino pesquisada. A função da supervisão é a de orientar e buscar meios para facilitar o trabalho e as dúvidas do professor, além de propor uma relação dialógica e fornecer propostas avaliativas em conjunto, fazendo com que os docentes enxerguem e participem das decisões a serem tomadas. Nesse sentido, como as supervisoras possuem uma relação muito próxima com o corpo docente, principalmente no que refere à orientação do trabalho pedagógico, sua participação é fundamental para nossas análises e considerações, sobretudo no que se refere às práticas avaliativas realizadas.

Para o tratamento dos dados da pesquisa foi utilizado o procedimento descritivo e analítico, tomando como referência a análise de conteúdo de Bardin (2016). É importante compreender que o processo de categorização se constitui pela classificação de elementos em relação àquilo que os diferencia, seguido de um processo de reagrupamento com base em critérios estabelecidos. “As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos em um título genérico, agrupando-os em razão das características comuns destes elementos” (Bardin, 2016, p. 147).

Uma vez organizadas as categorias, é importante atermos ao processo de inferência e interpretação dos dados, que consiste em captar os conteúdos reunidos. Bardin (2016) subdivide essa análise a partir de três etapas principais: a pré-análise; a exploração do material; e o tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Assim, as categorias elaboradas no interstício deste trabalho, conforme a proposta de Bardin (2016), são as seguintes:

- a) Formação e experiência das professoras da Rede
- b) Compreensões acerca do ciclo de alfabetização
- c) Avaliando na alfabetização: o encontro de saberes e desafios docente

Nesta perspectiva, com base nos resultados encontrados e nas necessidades identificadas, foi elaborado um material norteador para os profissionais que atuam no ciclo de alfabetização da rede. O objetivo deste material é o de contribuir com processos de formação continuada no contexto escolar, promovendo reflexões, discussões e possibilidades de execução acerca da temática, afim de auxiliar a melhoria da prática pedagógica docente em torno da avaliação da aprendizagem no ciclo de alfabetização.

3 A AVALIAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR

Para que possamos dialogar com os conhecimentos estabelecidos neste trabalho, iremos, nessa seção, abordar a temática da avaliação escolar. Inicialmente, é importante considerarmos e definirmos algumas dimensões da avaliação educacional. A avaliação do **ensino – aprendizagem** se refere aquela que é realizada em sala de aula, enquanto que a **institucional** permite e indica a efetividade da instituição no cumprimento de sua função social (Freitas, *et al.* 2009; Sousa, 2000). Ainda, segundo os autores referenciados, uma avaliação institucional coerente com os princípios educacionais apresentará consequências positivas para o nível da avaliação na sala de aula, cuja prática é de responsabilidade docente.

Para fim de um maior aprofundamento conceitual englobando a avaliação, nos tópicos a seguir discutiremos sobre suas concepções - dando ênfase para a avaliação da aprendizagem e a avaliação de sistemas¹, já que ambas se correlacionam neste trabalho -, os cuidados que devemos ter ao avaliar, os instrumentos avaliativos utilizados em sala de aula, bem como as diversas práticas de avaliação da aprendizagem.

3.1 Definições acerca da avaliação da aprendizagem

A avaliação pode ser definida como o processo contínuo de análise e reflexão sobre as aprendizagens dos alunos, sobre o trabalho pedagógico na sala de aula e o de toda a escola. Além disso, o processo avaliativo está acompanhado da construção de meios para o avanço escolar (Villas Boas, 2017). Nesse sentido, os processos de avaliação representam uma prática cultural e se constituem por meio dos valores da cultura na qual estão inseridos. De tal modo, as práticas avaliativas servem de referência aos currículos, às formações de organização do ensino, aos padrões de competência e o comportamento dos alunos (Dalben, 2002).

Podemos considerar que a avaliação está presente em todos os domínios da atividade humana, seja informalmente no dia a dia, ou formalmente, nas reflexões planejadas e sistemáticas nos momentos de tomada de decisões (Dalben, 2002). Ainda, vale ressaltar que a

¹ O foco principal da pesquisa recaiu sobre a dimensão da avaliação da aprendizagem, porém, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), assim como sistemas de Avaliação próprios dos estados, como o Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE), possuem avaliações aplicadas no final do 2º ano do ensino fundamental, ou seja, ao final do ciclo de alfabetização, consideramos pertinente incluir a dimensão da avaliação de sistemas na pesquisa.

informalidade do processo de avaliação, também possui fator decisivo no desenvolvimento pessoal, pois provoca a formação de juízos (Freitas *et al.* 2009).

No contexto educacional, o processo informal avaliativo, resulta da interação do professor com os alunos e das relações estabelecidas entre eles próprios (Villas Boas, 2017). Além disso, Freitas *et al.* (2009) apontam que é por intermédio da avaliação informal que estão os juízos de valor invisíveis e que estes acabam influenciando os resultados das avaliações finais.

Por outro lado, a avaliação formal é a prática que envolve o uso de instrumentos explícitos, sendo nela que encontramos “as técnicas e procedimentos palpáveis de avaliação” (Freitas *et al.* 2009, p. 27). No entanto, não devemos concebê-las como processos antagônicos, pois uma é complementar à outra, seja para reprimir ou promover as aprendizagens. Neste sentido, a avaliação é capaz de “promover as aprendizagens no sentido de oferecer informações reais sobre a progressão e em quais momentos deverá acontecer intervenções. E reprime quando há o estabelecimento de juízo de valor relacionado à pessoa do estudante” (Villas Boas, 2017, p. 135). Desse modo, podemos perceber a existência de uma relação intrínseca entre ensino e avaliação: não dá para ensinar sem avaliar e não há como avaliar, formalmente, sem ensinar. Desta forma, considera-se que “o melhor método de avaliação é o ensino” (Vasconcellos, 1998, p. 79).

Dalben (2002), define que o exercício de avaliar está relacionado com o sentido de educar. A avaliação, no contexto de ensino, possui o objetivo legítimo de contribuir para o seu êxito, isto é, para a construção dos saberes e competências pelos alunos (Hadji, 2001). Ainda, podemos considerá-la como uma prática subjetiva, visto que ela é feita por intermédio de valores de uma determinada época cronológica, sociedade ou classe social (Romão, 2005).

Conforme Hadji (2001), a avaliação é uma operação de leitura orientada da realidade, envolvendo o processo de autoconhecimento do aluno e do professor, exigindo análise, conhecimento, diagnóstico, medida, julgamento, posicionamento e a ação sobre o objeto avaliado. O próprio termo avaliação envolve duas perspectivas fundamentais: *aval* + *ação*. A primeira significando a clareza do referencial a ser utilizado e a segunda, as ações a serem implementadas com base nesse referencial (Dalben, 2002).

No que se refere a avaliação do aluno, para efeito de estudos, podemos subdividir em duas grandes dimensões: a cognitiva e a socioafetiva. Sendo que, a cognitiva é aquela que é solicitada ao aluno em termos de conhecimento, habilidades e operações mentais envolvidas. Enquanto que a socioafetiva, entende-se aquela relativa a aspectos como interesse,

responsabilidade, comportamento, iniciativa, criatividade, disciplina, etc. (Vasconcellos, 1998).

No entanto, vale salientar que o aluno não é avaliado apenas em sala de aula, por seus professores, mas todo o tempo que permanece na escola, em todos os ambientes e por todos o que com ele interagem, inclusive seus colegas (Villas Boas, 2017). 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. Segundo Vasconcellos (1998), a avaliação deve estar comprometida com a promoção da aprendizagem. Porém, na realidade sabemos que ela emerge na sala de aula ora como fonte de desenvolvimento, ora como ameaça. Curiosamente, atinge todos os atores, a depender do lugar em que se inscrevam no processo de avaliação, ora como sujeitos avaliadores, ora como objetos de avaliação (Freitas *et al.* 2009).

Geralmente, é comum que a avaliação formal possua o propósito reducionista de mera atribuição de notas. Para Garcia (2000), o sistema de avaliação instituído no Brasil descarta uma cultura pedagógica produzida historicamente pelo coletivo de educadores e, enfatizando o aspecto meramente técnico da avaliação, reduzida de um complexo processo a números, quadros, médias, medianas e estatísticas. Nesse sentido, os altos índices de evasão e reprovação escolar fizeram com que, a partir da década de 1960, a avaliação da aprendizagem recebesse uma ênfase em relação às reflexões críticas que apontavam os enormes estragos da prática classificatória e, conseqüentemente, excludente, no ambiente escolar (Vasconcellos, 1998). Ainda, Garcia (2000) reitera que este sistema de avaliação instituído na realidade brasileira, sempre foi uma atividade de controle que visava selecionar os alunos, logo se incluíam alguns e se excluía outros.

Dessa forma, algumas das críticas em relação à avaliação tradicional se devem ao fato de que se avalia apenas o produto e, diversas vezes, se menospreza todo o processo. A ênfase no produto e não no processo vivenciado pelos alunos resulta em um corte artificial no complexo processo de aprendizagem (Garcia, 2000). Entretanto, devemos considerar que o produto também é importante, desde que ele não se dissocie daquilo que está dentro de um processo (Vasconcellos, 1998).

Assim, devemos compreender que a avaliação não se reduz a tomadas de informações, ou seja, não há avaliação sem observação, mas há mais na avaliação do que na observação (Hadji, 2001). Ainda, cabe conceber o processo avaliativo como uma forma de desconstrução e reconstrução a partir do reconhecimento de um saber decorrente da prática e da escola como

um *locus* de produção de conhecimentos e não somente de reprodução do que já está instituído (Garcia, 2000).

De igual modo, na ação pedagógica docente, é necessário pensar a avaliação como um momento de reflexão sobre a prática, pois além de ser um momento que revela saberes e ainda não saberes dos alunos, expõe percursos e percalços que podem auxiliar os professores a repensar o próprio processo de ensino e aprendizagem (Helal; Ribeiro, 2014). Na contramão da perspectiva tradicional avaliativa, destacamos que avaliar é interrogar e interrogar-se, se atentando para a constante valorização do processo (Esteban, 2000).

Diante disso, ressaltamos que a complexidade do processo avaliativo, não se dá apenas na seleção dos dados a coletar, mas na decisão do olhar interpretativo que será utilizado (Sordi, 2002). Além disso, esse processo não é responsabilidade apenas da professora ou das crianças, e sim de todos os envolvidos (Helal; Ribeiro, 2014). Dessa forma, mais do que verificar acertos, a avaliação da aprendizagem regressa, substancialmente, para a constatação dos equívocos (Romão, 2005). Além disso

[...] há que se levar em conta as diferenças sociais e culturais dos nossos educandos, trabalhar na perspectiva da heterogeneidade e não na homogeneidade, das diferenças e não da desigualdade, procurando construir uma escola democrática e de qualidade (Arcas, 2003, p. 43).

Conforme Hadji (2001), a escola, deve-se pôr a avaliação a serviço das aprendizagens o máximo possível. Para isso, avaliar exige a recriação dos espaços em que se desenvolvem formalmente os processos de avaliação, transformando-os em espaços educativos para todos os que dele participam (Dalben, 2002).

A avaliação da aprendizagem tem se transformado em uma avaliação do desempenho, ou seja, uma medida para examinar o quanto daquele conhecimento dado por etapas foi apropriado pelos alunos, pois o planejamento dos professores fica banalizado pelas séries previamente instituídas no currículo. (Fernandes, 2017). Neste contexto, observamos que quando a aprendizagem é reduzida a provas e notas, o prazer em aprender, debater e questionar tende a ofuscar-se, pois os alunos passam a estudar somente para se sair bem em uma prova e, para isso, têm de memorizar as respostas consideradas certas para o professor (Garcia, 2000).

Um outro problema que, também pode estar ligado à avaliação é quando o aluno deixa de gostar de uma disciplina. “Se o aluno não entendeu algo, teve nota baixa; isto não foi trabalhado pelo professor; vem outra avaliação e ele se dá mal novamente; com o tempo vem o bloqueio” (Vasconcellos, 1998, p. 76). Assim sendo, a avaliação se sobressai e tira do aluno o interesse e o gosto pelo aprendizado, pois ele percebe que está ali para ser julgado e não assistido a superar suas dificuldades.

Nessa perspectiva, nada garante que o aluno que tirou uma nota dez saiba mais do que aquele que só alcançou a nota cinco (Garcia, 2000). Além disso, se o aluno mostra que sabe uma determinada disciplina escolar e, em troca, o professor lhe dá uma nota, o conhecimento tende a perder seu valor de uso e, com isso, se transforma em experiência de aprendizagem, virando, portanto, mais uma mercadoria (Freitas *et al.* 2009). Por fim, vale ressaltar que o principal objetivo do aluno não deveria ser “tirar nota”, mas sim aprender (Vasconcellos, 1998), pois, para além de tirar boas notas, a avaliação deve incentivar a construção de uma escola que reflita a própria cultura, que acredite no conhecimento como uma produção social da qual fazem parte as vivências cotidianas dos alunos e professores (Dalben, 2002).

No entanto, sabemos da existência de alguns fatores que visam dificultar mudanças na avaliação dentro da sala de aula como: o sistema social altamente seletivo; a legislação educacional refletindo a lógica social; longa tradição pedagógica autoritária e reprodutora; pressão familiar no sentido da conservação das práticas escolares; formação acadêmica inadequada dos professores; condições precárias de trabalho (Vasconcellos, 1998).

Para Romão (2005), existem cinco passos necessários para a avaliação, sendo os seguintes:

1º) identificação do que vai ser avaliado; 2º) constituição, negociação e estabelecimento de padrões; 3º) construção dos instrumentos de medida e de avaliação; 4º) procedimento da medida e da avaliação; 5º) análise dos resultados e tomada de decisão quanto aos passos seguintes no processo de aprendizagem (Romão, 2005, p. 107).

Por fim, Alavarse (2013) expõe alguns elementos importantes a serem considerados no processo avaliativo. O primeiro é o **sujeito** que significa quem a conduz e quem decide o que será avaliado, o segundo o **objeto**, que está relacionado ao que será avaliado, o terceiro seria a **finalidade** que representa a avaliação juntamente com o projeto pedagógico. Outra variável que deve ser considerada é o **usuário** dos resultados da avaliação, ou seja, quem irá usar tais resultados e, por fim, temos a **metodologia** relacionada aos instrumentos e procedimentos que serão utilizados para coleta das informações referentes ao objeto.

No entanto, sabe-se que não existe uma receita para avaliar, dada a complexidade e a dinâmica da prática avaliativa. Entende-se ser necessário “desenvolver um método de trabalho, justamente para não ficar escravo de simples técnicas e procedimentos que podem variar muito de acordo com a ‘onda’ do momento” (Vasconcellos, 1998).

Assim sendo, no próximo tópico, prosseguiremos essa discussão abordando os cuidados que devemos ter ao avaliar, na tentativa de aprofundar sobre essa importante questão no ambiente escolar.

3.1.1 Cuidados que devemos ter ao avaliar

É notório, no âmbito educacional, que a avaliação esteja em concordância com os objetivos do professor, pois, caso contrário, ela tende a se tornar uma prática excludente, devido a possibilidade de discriminar aqueles que já são excluídos pela sociedade, permitindo a seletividade na educação (Sousa, 2000). Nesse sentido, considera-se que a avaliação, que impede a expressão de determinadas vozes, é uma prática de exclusão na medida em que vai selecionando o que pode e deve ser aceito nas escolas (Esteban, 2000). Outro fator que evidencia a seletividade é quando a avaliação exerce um papel de aprovação/reprovação, já que à medida que aqueles alunos cujas aprendizagens se juntam com o previsto são aprovados e os considerados “atrasados”, ou seja, aqueles que estão em um movimento de aprendizagem diferente daquele esperado pela escola, são marginalizados (Helal; Ribeiro, 2014).

Na perspectiva excludente, a avaliação escolar silencia as pessoas, suas culturas e seus processos de construção de conhecimentos. Ainda, desvaloriza os saberes fortalecendo a hierarquia que está posta, contribuindo para que diversos saberes sejam apagados, percam sua existência e se confirmem como a ausência de conhecimento. A classificação das respostas em acertos e erros, ou satisfatórias e insatisfatórias, ou outras expressões do gênero, se fundamenta nessa concepção de que saber e não-saber são excludentes e na perspectiva de substituição da heterogeneidade real por uma homogeneidade idealizada (Esteban, 2000).

A pedagogia da repetência, como denominada por Ribeiro (1991), se fundamentava numa concepção de avaliação classificatória e excludente, que servia essencialmente para determinar se o aluno seria aprovado ou não no final do ano letivo ou da série, além de ter outras funções como a de controle da disciplina, por meio da ameaça ou da pressão exercida pela atribuição de pontos, de notas e pelo medo da reprovação. Desta forma, mesmo que muitos professores avaliam rotineiramente no âmbito escolar, eles mesmos afirmam a precariedade e a fragilidade dessa abordagem referente aos erros/ desvios provocados, já que muitas vezes, consideram o processo mais abrangente que os resultados obtidos (Dalben, 2002).

Qualquer análise que se faça, sem referências claras, está vulnerável aos diferentes erros de avaliação, pois na verdade, pode não retratar o projeto em questão (Dalben, 2002). Contudo, Romão (2005, p. 113) afirma que

[...] o estabelecimento de padrões desejáveis não é um mal em si mesmo. O mal está na sua imposição por apenas um segmento social. Se eles são referenciados ou construídos a partir das metas, dos objetivos, das estratégias, dos procedimentos, dos ritmos negociados no planejamento, não há por que temê-los.

Portanto, diante do exposto, podemos evidenciar que não dá para falar em avaliação sem definirmos um projeto de educação, pois quando não há clareza do que se quer, não se terá critérios para definir os conteúdos a serem trabalhados (Vasconcellos, 1998). Ademais, para além do acompanhamento da aprendizagem, as práticas avaliativas precisam levar em conta os alunos enquanto sujeitos sociais e históricos, suas necessidades, características e interações dentro e fora da escola (Mainardes, 2009).

Outro aspecto importante que devemos tomar cuidado ao avaliar, se dá na questão da utilização de métodos quantitativos e qualitativos. Romão (2005) destaca que o vício quantitativo está enraizado no ambiente educacional brasileiro. Nessa perspectiva, ressaltamos que as informações quantificáveis servem sempre somente de base para a interpretação (Hadji, 2001). Além disso, a quantificação deverá ser sempre uma prática dialógica e não absoluta (Vasconcellos, 1998).

No contexto educacional, a distorção está em considerar a avaliação somente enquanto uma prática quantitativa. Sobre esse assunto, Vasconcellos (1998, p. 59) afirma que

[...] o fundamental, pois, é que a quantidade – enquanto um indicador – esteja a serviço da qualidade, de um projeto, de uma proposta educacional, e não o contrário, como tem ocorrido. A busca de quantificação apenas se justifica como um passo no processo de avaliação, mas o importante é o que deve vir depois: a reflexão e a tomada de decisão.

Para além da valorização do aspecto qualitativo nos processos avaliativos, é necessário ressaltar a diferença entre avaliação e exame, já que ambos são continuamente confundidos dentro do âmbito pedagógico. Visto que o exame, não aparece como uma questão educativa, mas como um instrumento de controle social, como já dizia Max Weber, ele surge na escola apenas em meados do século XIX (Garcia, 2000). Nesse sentido, Helal e Ribeiro (2014), afirmam que normalmente a avaliação é confundida com exame ao julgar um aluno como apto ou inapto a ser aprovado de um ano para outro e tem sido muito usada como elemento para justificar e validar a reprovação.

Mudar a perspectiva da avaliação da aprendizagem como sinônimo de exame, implica em modificar a concepção de ensino e aprendizagem, repensar a função da escola e a concepção de sociedade, pois se a estrutura social é injusta, o exame não pode ser justo (Garcia, 2000). Além disso, nenhuma contribuição bibliográfica nesta área de estudos, consegue comprovar que haja aspectos positivos do exame para a democratização da escola. (Barros, 2021).

Diante disso, é importante considerar que avaliamos não apenas o desempenho dos alunos em relação aos conteúdos desenvolvidos em sala de aula, mas também aspectos mais abrangentes, ligados à intencionalidade da ação educativa e à formação cidadã, bem 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 reorganização do trabalho pedagógico (Villas Boas, 2017). No entanto, compreendemos que há pouco espaço para a reflexão sobre a necessidade de adequações ou mesmo modificações nas práticas pedagógicas. A ênfase no erro/acerto dos estudantes, continua predominante. (Dias; Soares, 2017). O professor foi formado para ver o erro e não o acerto, e aprendeu a desconfiar do aluno (Vasconcellos, 1998).

Embora o erro seja considerado como parte de um processo que leva à resposta correta, mantém-se a ideia de que existe um ritmo mais adequado, portanto, o olhar negativo para o erro tende a permanecer (Esteban, 2000). Desta forma, “aquilo que à primeira vista seriam apenas meios de avaliação foram convertidos em rituais/ritos de passagem, um verdadeiro ‘dispositivo de reconhecimento do mérito’” (Alavarse, 2013, p. 137).

Assim sendo, o erro deve ser substituído pelo acerto, que é associado ao saber, e se revela quando a resposta do aluno coincide com o conhecimento veiculado pela escola, este sim, "verdadeiro", valorizado e aceito, portanto, positivamente classificado (Esteban, 2000). A autora reforça que

[...] saber e não-saber, acerto e erro, positivo e negativo, semelhança e diferença são entendidos como opostos e como excludentes, instituindo fronteiras que rompem laços, delimitam espaços, isolam territórios, impedem o diálogo, enfim, demarcam nossa interpretação do contexto e tornam opacas as lentes de que dispomos para realizar leituras do real (Esteban, 2000, p. 15).

Para Ferreiro (1985), se limitar ao interpretar em termos de certo ou errado os esforços iniciais para compreender, é negar-se a ver os processos e intenções que possibilitam a avaliação dos resultados. A questão avaliativa na escola não se trata apenas de buscar o erro para que se possa construir o conhecimento, mas encará-lo como fonte de outros saberes (no caso da avaliação) didático-pedagógicos. Nesta perspectiva, ao propor a avaliação como uma orientação dialógica, pressupõem-se a inclusão e a multiplicidade de saberes, já que os erros passam a ser considerados como um processo de construção de conhecimentos, deixando de representar a deficiência e a falta (Romão, 2005).

É necessário compreender que as diferenças são positivas e fundamentais para o crescimento dos sujeitos no processo pedagógico (Dalben, 2002). Ainda, ela nos expõe que os diversos resultados são conhecimentos construídos a partir de óticas diferentes, articulando de maneira peculiar os fragmentos de conhecimento que cada indivíduo possui. Desta maneira, as respostas predeterminadas dão lugar às respostas em constante construção, desconstrução e

reconstrução, que incidem a conformar o início de novos questionamentos, sejam elas certas ou erradas (Esteban, 2000).

Assim, a possibilidade de uma reflexão sistemática em torno de erros e acertos, relacionados aos mecanismos de raciocínio que foram desencadeados na formulação das questões e nas respostas a elas dadas pelos alunos, constitui-se em uma das etapas mais ricas da relação pedagógica. É exatamente nos comentários e discussões das provas e trabalhos corrigidos que poderemos proporcionar momentos de importantes aprendizagens para ambos os lados envolvidos (Romão, 2005). Contudo, sabemos como essas oportunidades são raras no contexto escolar, porque o que observamos, na maioria das vezes, é à praxe da “matéria vencida” ao final da correção e à simples entrega dos resultados das provas.

Ainda, por intermédio da valorização do diálogo, é possível que o professor esteja atento a parcialidade, ou seja, se torna capaz de compreender que ambos possuem conhecimentos e, também, desconhecimentos e que juntos, podem superar o que ainda não sabem de forma individual e também coletiva. Nesse sentido, a finalidade é que todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem “ampliem continuamente os conhecimentos que possuem, cada um no seu tempo, por seu caminho, com seus recursos” (Esteban, 2000, p. 24). Em contrapartida, a autora afirma que, muitas vezes, é difícil romper com aquilo que já está imposto pela sociedade², já que é preciso reconstruir os olhares, as ações, as interpretações e organizações, substituir as crenças, valores e costumes que já estão consolidados nas práticas pedagógicas cotidianas.

São necessários critérios de avaliação, isto é, as referências às quais as informações levantadas serão comparadas ou contrastadas (Alavarse, 2013). Nesse sentido, o importante é indagar sobre o para quê e porquê se avalia. Se qualquer avaliação estiver dissociada de seu componente, os objetivos, perderá o sentido e trará poucas contribuições, tanto para quem avalia quanto para quem é avaliado. Por isso, a avaliação não pode limitar-se ao processo de ensino-aprendizagem por meio da análise de resultados obtidos (Dias; Soares, 2017).

Para que a avaliação se transforme “é necessário não apenas alterar a legislação, mas criar condições para que as mudanças não fiquem apenas no papel” (Arcas, 2003, p. 68). Diante deste contexto, Scriven (1973) *apud* Raphael (1995) apresenta possibilidades categóricas de procedência, intercalando a quem se destina a realização da avaliação no contexto educacional,

² Para Comenius no século XVII, o exame era um poderoso auxílio a uma prática docente mais adequada ao aluno, pois se o aluno demonstrasse não ter aprendido, era necessário repensar os métodos de ensino. Contudo, com o decorrer dos tempos e até os dias atuais, o exame foi perdendo sua dimensão pedagógica e metodológica pela qual era defendido (Garcia, 2000).

direcionando a responsabilidade avaliativa para todos os sujeitos envolvidos no processo, podendo estas serem: **1) Autoavaliativas:** realizada pelo próprio aluno, afim de obter um julgamento crítico do seu processo de ensino e aprendizagem. **2) Heteroavaliativas:** realizada internamente durante o processo, tanto pelo professor quanto por alguém externo ao processo educacional. **3) Coavaliativas:** realizada mutuamente entre os alunos, afim de propor cooperações e aprendizagens de valor durante o processo.

3.2 Implicações da avaliação externa no âmbito pedagógico

As avaliações externas³ se caracterizam pela aplicação de instrumentos externos à escola que ajudam a verificar se na instituição o que está sendo ensinado é, de fato, aquilo que se espera ensinar. Muitas vezes no âmbito educacional atribui-se à avaliação externa o poder de identificar todas as habilidades que os alunos já possuem, portanto, desconsidera-se a possibilidade e necessidade de avaliar a aprendizagem em suas diversas esferas (Sousa, 2000).

O esperado é que a avaliação externa esteja sempre a favor da aprendizagem na sala de aula e não o contrário, que sirva como instrumento de punição, classificação ou premiação. Contudo, nota-se ainda que no contexto educacional, muitas professoras buscam práticas avaliativas em sala para atingir resultados esperados nas avaliações externas, ou seja, baseiam seu trabalho somente em prol dos resultados esperados na avaliação externa, o que não convém (Cafiero; Rocha, 2018).

Um fator preocupante no âmbito pedagógico é avaliar somente a codificação e decodificação no ciclo de alfabetização, visto que são essas habilidades que são cobradas nas avaliações externas. Contudo, é preciso ir além, considerar as outras inúmeras habilidades que estão no processo de alfabetização, como por exemplo, a compreensão acerca dos gêneros que circulam na nossa sociedade, o que chamamos de letramento.

A avaliação de sistemas, avaliação externa e em larga escala, possui como objetivo principal auxiliar políticas públicas na área da educação e não substituir a avaliação da aprendizagem. De acordo com a seleção de uma ou outra avaliação, há o desencadeamento de metodologias e procedimentos específicos para que seja alcançado o objetivo pressuposto (Sousa, 2000). Assim, diante do exposto, justifica-se incluímos nesta pesquisa, uma breve

³ Neste estudo, compreendemos como sinônimos os termos: avaliações externas, avaliações em larga escala e avaliação de sistemas.

discussão sobre a temática da avaliação de sistemas, visto que ela pode influenciar nas práticas de avaliação da aprendizagem adotadas em sala de aula.

A partir do final dos anos 1980, repercutindo um movimento existente, especialmente nos Estados Unidos da América e em alguns países da Europa, a educação básica brasileira passa a ser objeto de avaliações externas cuja finalidade é avaliar o desempenho dos estudantes de escolas públicas (Alavarse; Bravo; Machado, 2013). Vale ressaltar que as avaliações em larga escala realizadas em âmbito nacional se apresentam em diversos dos segmentos de ensino, tanto na Educação Básica, como na Educação Superior e, embora “guardem suas respectivas especificidades e objetivos, todas têm como objetivo comum serem referenciais para políticas públicas educacionais” (Filgueiras, 2013, p. 40).

Um primeiro movimento, referente à democratização da escola pública, buscou modificar seu papel e buscar a permanência e qualidade ao desencadear políticas educacionais nos governos municipais. Um segundo movimento, se consolida nas políticas do governo federal por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Nesse contexto, a LDB, conforme explicita Villas Boas (2017, p. 23), situa a avaliação externa e em larga escala como

[...] o eixo que irá direcionar a ação ordenada de normas e prerrogativas da União, isto é, o Estado se transforma num avaliador externo, com o papel de monitorar, credenciar e oferecer indicadores de desempenho para os sistemas de ensino do país.

Diante do exposto, é notório que havia um grande esforço das políticas na ampliação das oportunidades de escolarização, mas se questionavam as desigualdades de oferta e os resultados que vinham sendo gerados. Ainda, se alertava sobre o fato de não existirem informações precisas sobre o comportamento dos sistemas de ensino e sobre os resultados dos investimentos públicos em educação (Dalben, 2002).

A LDB destaca o eixo avaliação externa desenvolvida pelo próprio Estado no parágrafo único artigo 8º e incisos VI, VII e IX do artigo 9º, quando se refere a Organização da Educação Nacional:

Art. 8º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino. § 1º Caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais. § 2º Os sistemas de ensino terão liberdade de organização nos termos desta Lei.

Art. 9º, inciso VI – assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino; VII – baixar normas gerais sobre cursos de graduação e pós-graduação; IX – autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar,

respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino (Brasil, 1996, p.10).

A partir desses debates e do cenário internacional que vinha impulsionando os países a criarem avaliações dos sistemas educacionais desde a década de 1980, o Ministério da Educação (MEC), por intermédio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), deu início ao desenvolvimento dos processos de avaliações sistêmicas em âmbito federal na perspectiva de oferecer diretrizes para as políticas de educação no país. Desse modo, em 1990, foi criado o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Da mesma forma, alguns estados brasileiros⁴ seguiram essa tendência implementando programas em âmbito estadual. Esses programas expressaram a necessidade urgente de construção de uma nova cultura de avaliação nos contextos educacionais. A proposta justificava-se assegurando que os processos de avaliação não deveriam ser encarados como meios de classificação de alunos e de escolas, mas atuariam como diagnóstico das situações de aprendizagem e como otimização das possibilidades de melhoria na qualidade de ensino (Dalben, 2002).

Até pouco tempo, apenas a avaliação da aprendizagem era conhecida e desenvolvida nas escolas brasileiras. Com o advento da avaliação de sistemas, caracterizada pela aplicação de testes padronizados de leitura e resolução de problemas a alunos dentro da escola, torna-se necessário que escolas e professores compreendam seus propósitos e saibam tirar proveito de seus resultados (Villas Boas, 2017).

Uma das estratégias criadas para verificar os resultados no que se refere ao desempenho dos alunos, portanto, foi a “avaliação externa”. (Mainardes, 2007), que possui o objetivo de fornecer dados para que possam ser traçadas e planejadas políticas públicas para a educação, sendo, portanto, uma avaliação *sobre* a escola e não *da* escola (Fernandes, 2017).

Ainda, segundo Fernandes (2017, p.118),

[...] as avaliações externas são testes e exames aplicados em larga escala, a fim de verificar a proficiência dos estudantes em dadas áreas do conhecimento. Esses testes juntamente com aplicação de questionários e/ou observação *in loco* acerca dos objetivos da escola em conjunto com as análises de indicadores relativos ao fluxo escolar – como evasão, repetência, promoção – compõem o que podemos entender como uma avaliação externa.

⁴ Segundo Machado, Alavarse e Arcas (2015), na década de 1990 destacam-se a criação de sistemas de avaliação nos estados do Ceará (1992), Minas Gerais (1992), Paraná (1995), São Paulo (1996) e Bahia (1999). Alguns desses sistemas se mantiveram, com algumas alterações na sua metodologia, até os dias atuais, casos do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAEB) e do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP).

A autora reforça que a avaliação externa precisa ser articulada com a avaliação institucional e a de sala de aula, mesmo que, no Brasil exista uma tendência de fazer da avaliação externa uma avaliação de dentro da sala e da escola (Freitas *et al.* 2009). No entanto, para além desses objetivos, criou-se a ilusão de que as avaliações externas possam avaliar também a escola e os professores. Ainda,

[...] os modelos de avaliação externa, para garantirem coerência, devem se comportar como sistemas abertos, desejosos de aperfeiçoamento, sujeitos a desconstrução para novas construções qualitativamente superiores, sujeitos ao questionamento crítico capaz de desocultar os reais interesses que se encobertam por trás das classificações oficiais (SORDI, 2002, p. 68).

Sordi (2002), denota que em uma boa avaliação, as perguntas nos fazem encontrar respostas e não o contrário. Nesse sentido, torna-se fundamental que os resultados dessas avaliações sejam apropriados de maneira conveniente dentro dos seus limites políticos, epistemológicos e metodológicos. Além disso, se faz necessário

[...] um amplo processo de divulgação e esclarecimento à sociedade acerca do que consiste em qualquer modelo de avaliação - seu planejamento, seus objetivos e suas metodologias - deve ocorrer como uma estratégia cuidadosa para não expor os resultados aos riscos de uma interpretação equivocada, capaz de oferecer a eles a amplitude e a profundidade que não têm e o sentido e a inadequação quanto ao que pretendem (Dalben, 2002, p. 34).

Ainda, os procedimentos de análise e sistematização dos dados devem possibilitar que a comunidade interessada compreenda o desempenho das variáveis analisadas e possa interpretar os resultados alcançados. Essa visibilidade metodológica incentiva o debate entre os interessados no processo (Dalben, 2002). Nesse sentido, destacamos que a avaliação de sistemas, também conhecida como avaliação externa e/ou avaliação em larga escala, é um instrumento importante para monitoração das políticas públicas e seus resultados devem ser encaminhados, como subsídio, à escola para que, dentro de uma avaliação institucional, ela consiga acessar estes dados, validá-los e encontrar formas de melhorias (Freitas *et al.* 2009).

No entanto, é comum acontecer a mitificação dos processos quantitativos de tratamento dos dados como se eles fossem capazes de dizer por si mesmos. É nesse contexto que os sistemas de avaliação externa se transformam em problemas. Dalben (2002, p. 35) expõe que

[...] os números falam a sua linguagem. A tradução dessa linguagem está à mercê dos diferentes referenciais de avaliação que a comunidade educacional possa ter. É preciso estar atento para essas traduções e consciente de que a desconfiança e o questionamento fazem parte do espírito científico crítico. Debater é preciso.

Além disso, a autora destaca o papel da sociedade e dos educadores em

[...] se debruçar sobre os dados produzidos para entender, interpretar e verificar sua pertinência em relação ao contexto educacional do qual

participam. Os relatórios fornecidos devem permitir que os docentes desenvolvam análises próprias em relação à sua própria realidade. Os instrumentos utilizados devem vir a público para ser analisados, validados pela comunidade envolvida, na perspectiva de análise de sua fidelidade aos objetivos a que se propuseram. Os resultados obtidos pelos alunos devem fornecer subsídios para discussões pedagógicas, desafiando os debates sobre aspectos importantes a serem considerados na elaboração dos projetos pedagógicos das escolas e, assim, apoiar diretamente os processos educativos em sala de aula. (Dalben, 2002, p. 36).

Dessa forma, podemos considerar que a avaliação externa, considerada como um produto, desconsidera o capital cultural social dos alunos que produzem os dados da avaliação (Sordi, 2002). A mesma autora indica que

A velha e sempre atual crítica à concepção de avaliação que vem sendo produzida e reproduzida na sociedade capitalista - avaliação-produto, avaliação neutra, avaliação positivista -, que serve para hierarquizar as instituições e gerar desejos na comunidade de possíveis consumidores que podem escolher, no leque de escolas oferecido, aquela que lhes parece mais atrativa ou possível. Concretiza-se o fenômeno da indução das famílias ao contentamento em escolher as escolas, como se isso fosse sinônimo de escolher a educação desejada para seus filhos (Sordi, 2002, p. 72).

Ao construir ligação estreita entre os resultados das avaliações e as políticas de financiamento do Banco Mundial, são estabelecidas relações de controle e o tipo de racionalidade econômica desejada. Essa concepção de avaliação adotada está centrada na medida de eficiência e privilegia os produtos e os resultados que permitam comparações. Além disso, possui características objetivistas, tecnocráticas, quantitativistas e produtivistas, vinculadas às leis do mercado. Nesse contexto, a lógica dominante se manifesta em indicadores de produtividade definidos com base em uma política para a distribuição racional de recursos, para a definição de excelências e para a legitimação de práticas eficientes diante do mercado (Dalben, 2002).

Nesse contexto, a avaliação tem sido utilizada para legitimar a distribuição desigual dos caminhos de sucesso e fracasso dos alunos, sob o argumento da meritocracia. Além disso, o domínio do conhecimento passa a ser o foco da escola para que seus alunos possam ser bem-sucedidos. Não é à toa que os processos de avaliação de sistema focam na aferição do conhecimento obtido em português e matemática (Freitas *et al.* 2009).

Esses sistemas avaliativos fornecem informações que podem orientar a implementação de políticas públicas de educação e é um instrumento que visa gerar ações voltadas para o ensino, principalmente de apoio técnico e financeiro (Cafiero; Rocha, 2018). Dessa forma, o estabelecimento de uma avaliação nacional pressiona no sentido de homogeneização curricular, pois todos os alunos e alunas devem ter acesso a conteúdos iguais para que tenham as "mesmas

oportunidades" num processo de avaliação padronizado. A dinâmica da sala de aula fica restrita aos procedimentos que possam favorecer essa produtividade (Esteban, 2000). No entanto, muitas vezes, os resultados dessas avaliações são vistos com desconfiança pela própria instituição e pelo seu corpo docente, indicando que essas avaliações não exercem o verdadeiro efeito que deveriam gerar, ou seja, fornecer diagnósticos para possíveis mudanças (Cafiero; Rocha, 2018).

No contexto educacional atual, há pouca articulação entre os resultados das avaliações externas com a avaliação das aprendizagens e a avaliação institucional (Dias, 2017). Contudo, é notória a necessidade do diálogo entre as diferentes avaliações para que, de fato, haja uma avaliação transparente com a realidade no contexto educacional (Alavarse, 2013).

Para que os resultados das avaliações externas façam sentido e tragam significado para as instituições é necessário questionar, problematizar e refletir acerca dos resultados obtidos. Estes, além de constar nos documentos oficiais precisam também fazer parte dos diferentes espaços educativos (Sordi, 2002). Por meio dos dados das avaliações externas, é necessário que ocorram propostas de atividades diferenciadas para cada grupo (caso não seja satisfatório), ou permanecer adotando determinadas estratégias de ensino (caso sejam satisfatórias) (Cafiero; Rocha, 2018).

Nesse sentido, as avaliações externas podem contribuir tanto para a gestão das práticas de ensino como para o avanço do trabalho da escola, desde que não sejam reduzidas à dimensão de instrução e medida e que abranjam todos os atores envolvidos no processo educacional (Dias, 2017). Assim sendo, considerar as avaliações externas completamente desnecessárias ou como o reflexo da real aprendizagem das redes e escolas é um equívoco (Alavarse, 2013).

É notório que a cultura da classificação está enraizada no interior das escolas e fora delas. As avaliações externas seriam um exemplo disso, pois atualmente são feitos os famosos *rankings* onde as escolas e os professores são premiados de acordo com seus desempenhos. (Fernandes, 2017). Contudo, é necessário que a avaliação esteja a serviço do ensino e da aprendizagem e não da classificação e da seleção dos educandos (Arcas, 2003). Nesse sentido, é preciso ancorar a avaliação da aprendizagem com avaliações em larga escala, para que haja um entendimento mais crítico e dialógico entre os profissionais da rede (Barros, 2021).

Um bom exemplo de como a avaliação externa pode ser positiva, é quando falamos de alfabetização. O diagnóstico da alfabetização obtido pelas avaliações externas pode ser muito útil para a escola (Cafiero; Rocha, 2018). A avaliação na alfabetização surge da necessidade de obter informações sobre como está sendo o processo de ensino e aprendizagem nesta etapa,

possibilitando analisar quais alternativas estão sendo bem-sucedidas e quais precisam de uma rota alternativa para que a criança consiga alcançar a eficiência na leitura e escrita (Cafiero; Rocha, 2018).

3.2.1 Caracterizando as avaliações externas nos anos iniciais do Ensino Fundamental⁵

Até a década de 1980, no Brasil, existiam diversos percalços e preocupações por parte do governo e gestores educacionais devido ao escasso acesso à escolarização, visto que as vagas disponibilizadas não condiziam com a realidade brasileira. Por esta razão, os alunos não atingiam o desempenho necessário nos exames de admissão⁶ que permitiam o acesso ao sistema educacional público. A partir da década de 1990, pode-se considerar que houve um aumento expressivo no número de vagas disponíveis para a Educação Básica, contudo o que passou a preocupar as autoridades e profissionais do assunto foi a qualidade do ensino (Filgueiras, 2013).

Diante disso, e, na tentativa de aferir tal qualidade, instaurou-se a avaliação externa por meio do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) em nosso país, como abordado no tópico anterior. É importante mencionar que nas últimas décadas, as avaliações padronizadas foram pensadas e aplicadas nos anos iniciais do ensino fundamental, tanto para avaliar o desempenho dos alunos, quanto atreladas a propostas específicas de servir como diagnóstico do processo de alfabetização ou acompanhamento e monitoramento de programas governamentais (Cafiero; Rocha, 2018).

A avaliação externa e em larga escala do tipo utilizado pelo SAEB, é um instrumento de acompanhamento global de redes de ensino, aplicada a cada dois anos, que possui o objetivo de traçar séries históricas do desempenho dos sistemas, que permitam verificar tendências ao longo do tempo, com a finalidade de reorientar políticas públicas (Freitas *et al.* 2009). Este sistema foi criado em 1990, para acompanhar a qualidade de ensino, averiguando a equidade e a eficiência dos sistemas de educação básica (Dalben, 2002). Desta forma,

⁵ Em 2013, no contexto do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), instituído pela Portaria nº 867/MEC, de 04 de julho de 2012, foi criada a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) que tinha como objetivo diagnosticar a alfabetização e o letramento em Língua Portuguesa e alfabetização em Matemática, ao final do Ciclo de Alfabetização que, na ocasião, contemplava os três primeiros anos do ensino fundamental. Como a ANA deixou de existir, após a aplicação realizada em 2016, neste estudo optamos por abordar apenas as avaliações externas da alfabetização vigentes.

⁶ Vale destacar que os exames de admissão entre o primário e o ginásio, que atualmente compõem o ensino fundamental, foram somente eliminados com Constituição Federal de 1967 e consolidado em 1971 com a Lei Federal n. 5692.

[...] com a criação do Saeb, e sobretudo a partir de 2005, com o desdobramento na Prova Brasil, que se articula, em 2007, com o Ideb, o debate educacional brasileiro, particularmente envolvendo o ensino fundamental e o ensino médio, incorporou como duas características marcantes as avaliações externas e a qualidade, pois esta passa a ser considerada por parte de gestores, mesmo que sem um consenso na comunidade educacional, como expressão dos resultados daquelas – ainda que no caso do Ideb também sejam incorporadas no cálculo as taxas de aprovação de cada uma das etapas e escolas avaliadas (Alavarse; Bravo; Machado, 2013, p. 17).

Com a promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no ano de 2018, o SAEB se reorganizou para se ajustar a Base, logo a matriz de referência da prova do SAEB é vinculada às habilidades propostas pela BNCC. No entanto, essa padronização de conhecimentos, habilidades e competências formalizadas pela BNCC representou o ponto de vista da agenda global, consolidando um ciclo de reformas educativas, que articulam o conhecimento técnico-científico e doutrinas político-econômicas que vem governando a existência nos países centrais e periféricos do capitalismo (Da Silva Felipe, 2020).

Nesse sentido, o Inep destaca a matriz de referência de Língua Portuguesa para o 2º ano do Ensino Fundamental, que interessam diretamente a esta pesquisa. As habilidades da Língua Portuguesa, podem ser visualizadas no quadro a seguir.

Quadro 1 – Habilidades da matriz de Língua Portuguesa do 2º ano do Ensino Fundamental no contexto do SAEB

EIXO DO CONHECIMENTO	HABILIDADE
Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética	<ul style="list-style-type: none"> • Relacionar elementos sonoros das palavras com sua representação escrita • Ler palavras • Escrever palavras
Leitura	<ul style="list-style-type: none"> • Ler frases • Localizar informações explícitas em textos • Reconhecer a finalidade de um texto • Inferir o assunto de um texto • Inferir informações em textos verbais • Inferir informações em textos que articulam linguagem verbal e não verbal
Produção textual	<ul style="list-style-type: none"> • Escrever texto

Fonte: Elaborado por DAEB/Inep baseado em Brasil. MEC (2018).

Diante do exposto, são notórios o embasamento e a semelhança do que é cobrado no SAEB com a BNCC, até mesmo a aparência estrutural se assemelha ao considerar as competências e habilidades a serem exigidas na prova que é aplicada anualmente, no caso 2º ano do Ensino Fundamental, pois visa avaliar o ciclo de alfabetização, ou seja, as crianças concluintes do 2º ano. Nesse sentido, nota-se ainda que as habilidades vão, ou deveriam ir, no que Soares (2020) propõe ao considerar o processo de alfabetização, este não deve ser visto e trabalhado somente como etapa de codificação e decodificação da língua, mas sim como compreensão desta que se relaciona com o meio pela qual fazemos parte.

Avançando nas discussões propostas e afinando para as avaliações que são desenvolvidas no âmbito estadual para avaliar o desempenho dos alunos, no estado de Minas Gerais, foi desenvolvido o Programa de Avaliação da Alfabetização (Proalfa) que foi gerado como parte do Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (Simave) (Cafiero; Rocha, 2018). Para Filgueiras (2013, p. 51), “o Simave possui como finalidade compreender as várias faces do sistema educacional”. Dentro desse programa, existem outros que são setorizados, a exemplo o Proalfa, facilitando assim, a possibilidade de intervenções para um melhor desenvolvimento e desempenho educacional dos alunos.

A criação do Proalfa, enquanto avaliação externa que visava avaliar a alfabetização no estado (Minas Gerais) ocorreu no ano de 2006. Criar este programa foi uma das alternativas encontradas para avaliar o processo de alfabetização nos anos iniciais devido ao fato de que no ano de 2004, o Ensino Fundamental foi ampliado para nove anos. Essa ampliação ocasionou a maior permanência das crianças na escola e para acompanhar essa mudança, juntamente com o impacto direto na aprendizagem dos alunos, principalmente nos anos iniciais, foi criado o Proalfa que visava avaliar, em larga escala, as crianças durante o período da alfabetização (Oliveira, 2015).

Conforme o Boletim Pedagógico do Proalfa, emitido pelo MEC em 2009, o principal objetivo do programa consistia em

[...] fornecer informações ao sistema e aos professores orientando a construção de estratégias de acompanhamento e intervenções para o alcance da meta. Assim sendo, o PROALFA avalia, por meio de um teste, alunos da rede pública em seu segundo ano de escolaridade, avaliando o impacto na alfabetização, das crianças que entraram com seis anos no processo de escolarização formal.

Com o decorrer dos tempos, a matriz de referência do Proalfa passou a ser ancorada aos dois conceitos de Soares (2020), sendo: alfabetização e letramento que serão aqui definidos e

discutidos posteriormente. Em “Leitura e escrita” a matriz do Proalfa sugere tanto ao processo de alfabetização quanto às capacidades de uso da língua em ocasiões concretas de comunicação.

Dessa forma, a matriz de Leitura e Escrita foi disposta com base nos conhecimentos considerados importantes que o aluno deve ter, e a partir de como a língua funciona nos diversos textos presentes no cotidiano dos alunos. Como podemos observar no quadro 2.

Quadro 2 – Matriz de referência do Proalfa – Língua Portuguesa no 2º ano do Ensino Fundamental

I – APROPRIAÇÃO DO SISTEMA ALFABÉTICO
Reconhecer as diferentes formas de grafar uma mesma letra ou palavra. Identificar o espaçamento entre palavras na segmentação da escrita. Identificar sílabas de uma palavra. Identificar o número de sílabas de uma palavra. Identificar variações de sons de grafemas. Identificar rimas. Ler palavras formadas por sílabas canônicas. Ler palavras formadas por sílabas não canônicas. Ler frases.
II – LEITURA: COMPREENSÃO, ANÁLISE E AVALIAÇÃO
Localizar informação explícita. Reconhecer os elementos que compõem uma narrativa e o conflito gerador. Inferir informações em textos. Reconhecer o assunto de um texto lido. Reconhecer o sentido das relações lógico-discursivas marcados por advérbios e adjuntos adverbiais, etc. Identificar efeito de sentido decorrente de recursos gráficos, seleção lexical e repetição.
III – USOS SOCIAIS DA LEITURA E DA ESCRITA
Reconhecer o local de inserção de determinada palavra numa sequência em ordem alfabética. Reconhecer o gênero discursivo. Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.

Fonte: MEC. Matriz de Referência do Proalfa – Leitura/escrita/avaliação.

Desta forma, consoante aos resultados obtidos por estas avaliações, é possível considerar que embora uma quantidade significativa de alunos esteja lendo e escrevendo palavras na metade do segundo ano de escolarização, um pequeno grupo chega ao final do período da alfabetização conseguindo compreender textos, o que é constatado, portanto, que o letramento não está de fato sendo ancorado ao processo de alfabetização (Cafiero; Rocha, 2018).

Com isso, fica evidente que é preciso considerar os conteúdos que fazem parte das avaliações externas, “pois o que parece estar acontecendo é que depois que as crianças aprendem a decodificar e a codificar elas passam a ser avaliadas somente em leitura e escrita”

(Cafiero; Rocha, 2018, s/p). Entretanto, devemos ter consciência de que não podemos atribuir às avaliações externas a função de avaliar todas as habilidades pela qual uma criança já adquiriu, o que reafirma a importância das avaliações internas e contínuas em sala de aula (Cafiero; Rocha, 2018).

Ao final desta seção, podemos concluir a complexidade que envolve a temática da avaliação escolar, tanto em relação a avaliação da aprendizagem, realizada pelas professoras e professoras nas salas de aula, quanto as outras dimensões da avaliação educacional, principalmente a avaliação de sistemas, externa e em larga escala, que incide cada vez mais fortemente sobre as políticas educacionais e, conseqüentemente, sobre o trabalho pedagógico realizado no interior das escolas.

Buscando correlacionar a avaliação no contexto da alfabetização, na próxima seção será abordado e aprofundado sobre a organização do ensino em ciclos no Brasil, sobretudo vinculado aos primeiros anos do Ensino Fundamental (processo de alfabetização) e as concepções que o constitui.

4 A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO EM CICLOS NOS PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

O objetivo desta seção é o de apresentar e discutir a concepção de ciclo e explicitar como ele se relaciona com a perspectiva da alfabetização e da avaliação nos anos iniciais do ensino fundamental, principalmente nos dois primeiros anos que são, atualmente, considerados o ciclo de alfabetização.

4.1 Breve histórico sobre os ciclos no Brasil

O sistema educacional brasileiro há tempos enfrenta uma grande dificuldade em inserir toda a população no sistema educacional de forma que assegure um desenvolvimento satisfatório da maioria dos estudantes. Tratando-se da qualidade e do desempenho dos alunos, principalmente durante todo o século XX, notamos baixos índices de sucesso escolar e uma das razões que explicam esse resultado é a permanência de um sistema seletivo e excludente (Barretto; Mitrulis, 2001).

A organização escolar foi planejada de forma homogênea para que as crianças e jovens pensassem e aprendessem da mesma maneira, isso originou, portanto, um sistema seriado de ensino, fruto de um controle hierárquico proporcionado pelo capitalismo (Villas Boas, 2017); (Fernandes, 2017). É nesse contexto que, começaram a surgir intenções para buscar superar o sistema seriado e regularizar o fluxo de alunos (já que a maioria ficava retida nas séries anteriores).

Ao considerar a alta taxa de repetência, logo atrelamos como motivo o próprio aluno, em contrapartida, Gatti *et al.* (1981) afirmam que é inviável e complexo afirmar as reais causas que levam um aluno a reprovar, visto que existem inúmeras variáveis no contexto educacional. Além de buscar somente no aluno os motivos para retenção, outros fatores como composição do corpo docente, relação familiar, interações professor- aluno e ainda características institucionais como estrutura e funcionamento da escola devem ser levadas em conta.

Embora tamanha complexidade, no estudo de caso elaborado pelas autoras, constatou-se que é a escola pública que recebe os alunos das camadas mais populares, porém esse fator não é levado em consideração, pois o que as escolas têm feito é buscar moldar os alunos nos parâmetros sociais de idealização, o que dificilmente encontramos em uma sala de aula com alunos desfavorecidos socialmente. Por esta razão, uma das alternativas encontradas pelos

estados para diminuir a repetência foi a implantação de um sistema que ficará conhecido primeiramente como “promoção automática” e mais tarde, com algumas modificações será chamado de ciclos (Barretto; Mitrulis, 2001).

A origem dos ciclos no Brasil não é recente. Os debates acerca do assunto estão prestes a completar 100 anos e durante esse interstício temporal, o tratamento deste tema foi bastante diferenciado. Um dos primeiros registros encontrados em relação aos ciclos foi no ano de 1920 quando ocorreu no estado de São Paulo, no ensino primário, uma ideia de promoção automática. Essa adoção pretendia “ampliar o atendimento escolar aos ingressantes; no entanto, tal projeto não obteve o êxito esperado, pois não via a aprendizagem como um direito fundamental a todos os alunos” (De Miranda; Estevam, 2019, p. 64).

Uma segunda tentativa data da década de 1950 inspirada nas experiências de progressão continuada e dos ciclos nos países da Inglaterra e Estados Unidos. Mesmo que essas experiências não tenham atingido a expectativa esperada no Brasil, serviu de base para que fossem dados os próximos passos (De Miranda; Estevam, 2019).

Mais tarde, a ideia de ciclo apareceu na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 4024/61 (LDB), que “prescrevia para o país uma estrutura escolar segunda a qual, ao ensino primário, com duração de quatro anos, seguia-se o ensino médio, dividido em dois ciclos: o ginásial, de quatro séries anuais, e o colegial, de três” (Barretto; Sousa, 2004, p.3). Contudo, as autoras reiteram que o uso da palavra “ciclos” nesta lei foi apenas para classificar diferentes etapas da escolaridade, já que o regime de organização adotado era o seriado.

Em 1968, os estados de São Paulo e Pernambuco contribuíram com as primeiras experiências envolvendo aspectos dos ciclos propriamente ditos. Ambos adotaram uma organização por níveis, o que permitia que as crianças pudessem avançar para outro nível mesmo estando na mesma classe. Desta forma, de acordo com os pressupostos, era questão de tempo para que todos chegassem ao mesmo nível, pois a escola deveria respeitar o ritmo de cada um para alcançar o aprendizado. Nessa perspectiva, não havia retenção dos alunos e por esta razão o nome dado a esse regime foi “promoção automática” (Barretto; Sousa, 2004).

O termo “promoção automática” passou a ser entendido pelos professores como um processo que visava facilitar indevidamente os esforços escolares, pois independentemente do conhecimento adquirido, os alunos avançavam com a finalidade de concluir a escolarização obrigatória. Mainardes (2001), aponta outros fatores que, nesse período, desagradaram em relação a implementação dessa forma de promoção, como por exemplo, a ausência de contato com os professores das redes e a insuficiência de capacitação docente.

O texto da Lei Federal nº. 5692, que instituíu o ensino de 1º e 2º grau, em 1971, não fazia menção à denominação ciclos, entretanto, abria a possibilidade de organizar o ensino de outras maneiras, permitindo aos alunos, além das séries, outras possibilidades de avançar progressivamente na trajetória escolar (Barretto; Sousa, 2004). Foi somente nos anos 1980 que surgiu a concepção dos ciclos como conhecemos hoje, alternativa esta que veio para romper com a simples ideia da promoção automática. O uso do termo “ciclo” como ideia de não reprovação surgiu em 1984, no período de redemocratização do Brasil, mas a ideia e discussão sobre essa necessidade, como podemos ver é antiga. (Mainardes, 2009).

Considerando o período de redemocratização⁷, podemos enfatizar as grandes contribuições das correntes construtivistas⁸ e da psicologia para implementação dos ciclos. As ideias de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985), relacionadas com a psicogênese da língua escrita, evidenciaram a necessidade de considerar a aprendizagem como um processo contínuo e progressivo que não se restringe apenas a um ano letivo (Mainardes, 2007). Dessa forma, foram propostos caminhos com o intuito de indicar “como se aprende” ao invés do enfoque ser dado apenas no “como se ensina” (Ferreiro, 1985). Nesse sentido,

[...] a escola precisa atender as diferenças individuais no processo de aprendizagem; a eliminação da reprovação e a possibilidade de progressão na aprendizagem contribuem para a preservação da autoestima dos alunos; o fato de as classes tornarem-se mais heterogêneas (diversidade) permite a ampliação das possibilidades de interação na sala de aula; a escola em ciclo permitiria alterar o foco da transmissão do conhecimento para a construção, na qual os alunos poderiam assumir um papel mais ativo. (Mainardes, 2009, p. 15).

Foi no próprio contexto dos anos 1980 que o governo criou políticas inovadoras para a área da educação, criando o Ciclo Básico de Alfabetização (CBA), que desde sua constituição permitiu a participação dos professores na elaboração de estratégias públicas de ensino, voltadas para a diminuição da retenção e evasão escolar. Nesse contexto, foi proposto ainda um maior investimento na formação continuada dos professores para inserir esse novo tipo de organização. O CBA tinha como objetivo a não reprovação, proporcionando aos alunos um maior tempo para a aprendizagem. Primeiramente foi implantado na rede estadual de São Paulo

⁷ O período de redemocratização no Brasil se inicia com os primeiros movimentos que marcam o fim a ditadura militar até a promulgação da Constituição Federal de 1988, portanto, cronologicamente pode-se considerar como sendo o período entre os anos 1983 e 1988.

⁸ O termo construtivismo surgiu no âmbito da Psicologia com a obra de Jean Piaget, para indicar o papel central do sujeito na construção de suas estruturas cognitivas. Na educação, o construtivismo é apontado como uma possível solução de acabar com o tradicionalismo pedagógico, no qual os alunos participam e constroem sua própria aprendizagem, a partir de seus próprios conhecimentos e interações com a realidade (Fernandes *et al.* 2018).

no ano de 1984 integrando os dois primeiros anos de escolarização e com o decorrer dos anos foi estendido para outras redes do país, com destaque para Minas Gerais, Paraná e Goiás (Mainardes, 2009). Em síntese, o Ciclo Básico nesses estados consistiu em:

[...] eliminar a reprovação no final da primeira série, ampliando o período de alfabetização e assegurando a continuidade desses processos; mudar o enfoque da avaliação, que deveria centrar-se no processo de aprendizagem, indicando o progresso do aluno e dando informações sobre as necessidades de reforço e atendimento de dificuldades específicas; oportunizar estudos complementares para alunos que encontrassem dificuldades para apropriação dos conteúdos; capacitar os professores que atuavam na proposta; alterar a concepção e a prática de alfabetização (Mainardes, 2001, p. 45).

Buscando romper com a simples ideia de promoção, a implantação do CBA envolveu uma série de características que buscavam complementar o ensino e, conseqüentemente, a aprendizagem, como “estudos adicionais para crianças com dificuldades de aprendizagem, reestruturação curricular, formação continuada dos professores e casos, como foi o do Paraná, o CBA foi estendido de dois para quatro anos” (Mainardes, 2009, p. 39). Além do fato da implantação para diversas redes de ensino em todo o país, pesquisas apontam que nesse período foi de enorme contribuição tanto para o processo de alfabetização quanto de capacitação e práticas avaliativas, o que gerou uma diminuição das taxas de retenção, embora ainda existissem práticas de remanejamento de alunos, o que foi sendo superado ao longo do tempo (Mainardes, 2007).

Nesse sentido, não podemos desconsiderar a importância do ciclo para se repensar a cultura da repetência e da seriação. Desta forma, o CBA tornou-se referência para que ocorresse a expansão do sistema de ciclos para os demais anos do ensino fundamental nos anos 1990. Nesta época, podemos ainda considerar que houve avanços nas pesquisas, avaliações e discussões, bem como a incorporação dos ciclos como uma das possibilidades de organização do ensino na LDB de 1996, como já mencionado anteriormente (Mainardes, 2001; Mainardes, 2007). Barreto e Mitrlis (2001, p. 120) explicitam que “ao flexibilizar a organização do ensino básico, a Lei. 9.394/96 reitera os ciclos como uma das formas alternativas de organização da escola (art. 23), ao mesmo tempo em que dá suporte à orientação das políticas da área nessa direção.

Foi nesse contexto que, a partir de 1998, a política de implementação dos ciclos veio acontecendo tanto em redes municipais quanto em estaduais, pois desde esta década existia uma visão quase consensual que os ciclos são válidos e devem ser mantidos. Em algumas destas redes, como, por exemplo, no estado de São Paulo, a proposta se iniciou como “ciclos de aprendizagem”, contudo com o decorrer do tempo foram sendo transformadas em regime de progressão continuada

(Mainardes, 2007). Embora as concepções de ciclo e progressão continuada se inter-relacionem e são interdependentes, trata-se de temas diferentes como bem mencionam autores da área.

O regime de ciclos introduzido no Brasil, tende a ser um sistema de continuidade, ou seja, um sistema que não rompe com o processo de aprendizagem durante toda a escolarização. Já o regime de progressão continuada pode ser considerado como uma organização em ciclos, contudo estes apresentam como característica mudanças menos radicais que os ciclos de aprendizagem, tanto no currículo, na avaliação, na organização escolar quanto na formação continuada de professores, além de manter as séries e eliminar a reprovação em algumas destas (Mainardes, 2007).

Desta maneira, a progressão continuada pode ser considerada uma medida intermediária entre o regime seriado e o de ciclos, pois, neste último, há o rompimento das séries e, ao mesmo, tempo a proposta de mudanças mais radicais no contexto educacional (Barretto; Mitrulis, 2001). Vale ressaltar que a implementação do sistema de progressão continuada vem sendo criticada por alguns estudiosos pelo fato de entender que esta, possui como objetivo, acelerar a passagem dos alunos no decorrer das séries, diminuindo, conseqüentemente, a reprovação e evasão dos alunos (Mainardes, 2007). Em contrapartida,

[...] a progressão continuada precisa parar de ser vista como um “regime” e passar a ser vista como um objetivo da escola. (...) Da mesma forma, não basta que apenas os documentos oficiais a implantem como uma determinação institucional, pois a efetivação requer a participação de todos os envolvidos no processo. (Pereira, 2017, p. 68).

Além da LDB atual, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (1997) passaram a considerar e a adotar o sistema de ciclos para o ensino fundamental, argumentando que por intermédio destes, haveria maior possibilidade de distribuir os conteúdos adequadamente quando consideramos à natureza do processo de aprendizagem (Barretto; Mitrulis, 2001). Contudo, estudos nos mostram que embora houvesse um acréscimo expressivo de escolas que adotaram os ciclos naquela época, estes ainda consistiam em uma opção minoritária em relação à forma de organização da escola (Barretto; Sousa, 2004).

O Censo Educacional do ano 2000, revelava que o regime de ciclos estava sendo adotado por 18% do total das escolas de ensino fundamental existentes no país. Porém, não podemos considerar tais informações precisas, pois “o número de matrículas é coletado independentemente do tipo de organização da escola e a mesma escola pode adotar mais de um tipo de organização, sendo frequente que apresente ciclos nos anos iniciais e mantenha a seriação nas turmas mais avançadas” (Barretto; Sousa, 2004, p. 122).

A possibilidade de implementação dos ciclos foi consideravelmente fortalecida com a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) em 2001 que, entre seus objetivos, “propõe [propunha] a elevação geral do nível de escolaridade da população e a redução das desigualdades sociais e regionais no que se refere ao acesso e à permanência, com sucesso, nas escolas” (Barretto; Mitrulis, 2001, p. 120). Nesse sentido, mesmo que haja para a legislação um conhecimento básico comum que deve ser fornecido a todos os cidadãos, a escola pode se organizar internamente para atender interesses específicos dos mais variados alunos que a constitui.

Ainda na década de 2000, Mainardes (2009), embasado em dados do Ministério da Educação (MEC), constatou, especificamente no ano de 2006, que a maior parte das escolas ainda possuía o sistema seriado como organização, sendo 86,11%, enquanto apenas 9,72% das escolas estavam completamente organizadas em ciclos e outras 7,16% adotavam mais de uma forma de organização (ciclos nos anos iniciais do ensino fundamental e séries nos anos finais, por exemplo). Como conclusão do autor, em comparação com o final da década de 1990, pode-se afirmar ainda que o percentual de matrículas de alunos em escolas que adotam exclusivamente o sistema de ciclos vem diminuindo progressivamente.

Na próxima subseção, trataremos de especificar as concepções e as implicações acerca da adoção dos ciclos, afim de compreender os aspectos positivos e negativos da adoção deste tipo de organização, tanto no contexto educacional, enquanto organização curricular, quanto para os sujeitos que estão envolvidos neste sistema.

4.2 A escola ciclada e suas implicações

Os ciclos podem ser considerados como uma alternativa para organização da educação básica que busca romper com a seriação por referência temporal para o processo de aprendizagem. Caracterizam-se pela organização em blocos cuja duração varia, podendo atingir até a totalidade de anos prevista para um determinado nível de ensino (Barretto; Mitrulis, 2001). Sua intencionalidade é fazer com que haja inserção, permanência e ensino de qualidade na escola, superando, portanto, a fragmentação que as séries anuais podem gerar.

Desta forma, é notório que os ciclos “demandam mudanças na concepção de conhecimento e de aprendizagem, na ocupação do espaço e do tempo escolar, bem como na própria função da educação escolar, vindo a constituir um caminho potencial para a democratização do ensino” (Barretto; Sousa, 2004, p. 2). Assim, podemos considerar que os

ciclos possuem o propósito de “oferecer uma educação de teor popular e democrático, que assegure a todos o direito ao conhecimento, ao desenvolvimento pleno e à formação cidadã” (p.11). Nesse sentido, considerando o contexto educacional brasileiro, podemos constatar que os ciclos tendem a ser uma medida intermediária entre o regime seriado e aquele de promoção automática, em que os alunos não sofrem solução de continuidade no decorrer de todo o ensino obrigatório.

Conforme Pereira (2017), quando se opta pela adoção dos ciclos em uma instituição, há neste contexto a intenção de um comprometimento com as aprendizagens e o avanço de todos os alunos, pois os ciclos possuem como uma de suas diretrizes não associar o ano civil ao período letivo. Essa não associação se dá em decorrência da possibilidade de que o aluno pode se desenvolver de formas variadas dentro de um período, independentemente de sua idade cronológica.

A ordenação do tempo escolar se faz em torno de unidades maiores e mais flexíveis, de forma a favorecer o trabalho com clientela de diferentes procedências e estilos de aprendizagem, procurando assegurar que o professor e a escola não percam de vista as exigências de educação postas para o período (Barretto; Mitrulis, 2001, p. 103).

A organização da escola em ciclos não significa dar mais tempo para os mais fracos, mas sim dar um tempo adequado a todos, já que “a lógica seriada adota uma concepção de currículo fragmentado, classificatório, excludente e homogeneizada”. (Mainardes, 2009, p. 16). Nesse sentido, podemos constatar que nos regimes de ciclos, “as crianças menores venham a ter melhor condição de receber um tratamento pedagógico mais adequado e que lhes assegure a continuidade nos estudos do que em escolas seriadas” (Barretto; Sousa, 2004, p. 14).

A proposta da organização ciclada veio decorrente das necessidades sociais que foram sendo apresentadas, já que, antes de meados dos anos 1980, pouco se olhava para as características, interesses e desenvolvimento das crianças (Barretto; Mitrulis, 2001). Nesse contexto,

[...] a escola passa a ser entendida como espaço coletivo de valorização, produção e disseminação da cultura. Um polo em que os conhecimentos sistematizados, as culturas locais, as vozes tradicionalmente silenciadas no currículo e os demais saberes mutuamente se fertilizam e contribuem para produzir identidades capazes de convívio respeitoso e solidário com as diferentes formas de manifestação do outro (Barretto; Sousa, 2004, p.12)

Os ciclos tratam-se de uma proposta polêmica, pois não basta somente não reprovar e expandir o tempo de aprendizado, é preciso ainda garantir um suporte adequado para a aprendizagem, visto que apenas a expansão do tempo não garante a solução do problema gerado

pelas reprovações e demais características que a organização seriada proporciona (Mainardes, 2007). Desta maneira, podemos afirmar que a concepção de ciclos vai além da preocupação com a regularização do fluxo escolar, já que a concepção de ciclo não pretendia ser menos exigente em relação ao currículo, pelo contrário, propunha a flexibilização do tempo de aprendizagem e a organização da escola, para que, ao chegar ao fim da trajetória no ciclo, todos os alunos tivessem tido a oportunidade de ter contato com os mesmos conteúdos (Barretto; Sousa, 2004). Nesse sentido, a organização educacional conteudista, baseada em um currículo organizado em séries, que se preocupava em abordar conceitos, princípios e informações começou a perder espaço, como evidenciado por Barretto e Mitrulis (2001, p. 119),

A lógica dos conteúdos cedeu lugar a uma lógica de formação do aluno a partir de experiências educativas, em que se articulavam conhecimentos já adquiridos por vivências pessoais, conhecimentos provenientes dos diferentes campos do saber e temas de relevância social, em um processo de contextualização e integração que visava ao desenvolvimento de individualidades capazes de pensamento crítico e autonomia intelectual.

Outro fator que devemos considerar são “as implicações para a organização e gestão da escola, trabalho pedagógico na sala de aula, avaliação, relacionamento com pais e com a comunidade e o próprio relacionamento dos alunos com a escola” (Mainardes, 2009, p. 8), visto que há várias pessoas envolvidas (gestores, políticos, professores, sindicatos de professores, pais, mídia, etc.). Desta forma, é possível afirmar que existem várias opiniões acerca da adoção dos ciclos nas redes de ensino, e, neste contexto, constatamos que existem pessoas que defendem e outras que criticam a forma como foi implementada a escola em ciclos em razão de vários fatores.

Mainardes (2009) ressalta que, se a intenção dos ciclos é a de propor melhorias no sistema educacional, logo é imprescindível que haja preparação e comunicação tanto dos professores com a instituição quanto da instituição com os órgãos governamentais para o alinhamento da nova proposta. Em contrapartida, conforme o mesmo autor retrata em uma pesquisa realizada em seu pós-doutorado, uma das maiores queixas dos professores gira em torno da falta de comunicação e preparação para a adoção deste tipo de organização.

É evidente a necessidade de espaços para formação adequada juntamente com a possibilidade de partilha sobre as experiências que trazem consigo e as dificuldades presentes no dia a dia em sala de (Mainardes, 2009). Em uma outra obra, o autor menciona também a necessidade de conhecimento e discussão no âmbito da formação inicial. Muitos alunos saem dos cursos de graduação sem conhecer como de fato funcionam os ciclos de aprendizagem, o que dá abertura para diferentes constatações que se não embasadas, podem ser falsas ou

inadequadas com o contexto, já que “os ciclos podem assumir um caráter mais conservador ou mais progressista a depender das concepções de ciclos adotadas pela rede de ensino” (Mainardes, 2009, p. 54).

Diante do exposto, podemos constatar que o que as escolas, os familiares e as próprias comunidades costumam esperar ao término de cada ciclo é que os alunos alcancem os mesmos objetivos e metas propostas no decorrer dos anos, mesmo que para isso tenham percorrido caminhos e rotas diferentes de aprendizagem (Mainardes, 2001; Barretto; Sousa, 2004). Em contrapartida, Soares (2020) afirma que é essencial adotarmos uma atenção especial em relação a estas determinadas metas para a implementação deste sistema, pois caso as propostas não sejam bem estruturadas, pode haver perda da especificidade do processo, ocasionando práticas mal concebidas, sobretudo quando buscamos inserir ciclos no início da escolarização, ou seja, na alfabetização.

Para Mainardes (2007), é necessário compreender os ciclos de aprendizagem como uma organização e promoção feita por idade, sendo possível a retenção do aluno somente ao final do ciclo. Este modelo propõe rupturas no currículo, avaliação, metodologia e organização, porém, menos radicais se compararmos com os ciclos de formação que, embora tenha o prefixo ciclos, se tratava de um outro tipo de organização institucional. Pereira (2017) denota que os ciclos de aprendizagem são originados de uma recontextualização dos ciclos de formação e mesmo que possa existir uma certa compreensão de que ambos se tratam do mesmo tipo de organização, nos ciclos de formação há mudanças mais radicais. Neles, ao invés dos alunos serem separados conforme a faixa etária, são remanejados consoante com o desenvolvimento humano (infância/puberdade/ adolescência).

Quando falamos da adoção do sistema em ciclos, consideramos que as redes estaduais e municipais concentram as maiores taxas de matrículas comparadas com as escolas da rede privada. Um fator que pode ser determinante para que as redes particulares de ensino não adotem os ciclos, pode estar relacionado com as razões econômicas e principalmente com a pressão das famílias para que haja um satisfatório desempenho, o que culmina no tradicional sistema de ensino pautado pela sociedade capitalista e elitista.

Além disso, “as escolas privadas servem-se de uma série de estratégias para ajudar os alunos com dificuldades na aprendizagem (...) em virtude desses fatores associados ao capital cultural dos alunos, o índice de reprovação no Ensino Fundamental é baixíssimo” (Negreiros, 2005 *apud* Mainardes, 2009, p. 47), desta forma, a proposta da organização da escola em ciclos

não é atraente para as redes particulares de ensino, seja em razão do projeto que as escolas mantêm e apresentam, como também pelos resultados obtidos em avaliações externas.

Em contrapartida, mesmo que não seja consideravelmente atrativa esta adoção para as escolas particulares, a adoção do sistema de ciclos possui implicações positivas que devem ser levadas em consideração. Além de considerar os aspectos por detrás da adesão do sistema de ciclos juntamente com as concepções e caracterizações destes é necessário compreender os benefícios adquiridos quando tratamos sobre este tipo de organização da escola. Para Mainardes (2001, p. 48), destacam-se:

a) a necessidade de se repensar o sentido da escola, das práticas avaliativas, dos conteúdos curriculares, do trabalho pedagógico e da própria organização escolar; b) agiliza o fluxo de um maior número de alunos, contribuindo para a diminuição do desperdício de recursos financeiros. Pode também gerar a necessidade de expansão da oferta das séries finais do Ensino Fundamental e do ensino médio; c) descongestiona o sistema, possibilitando o acesso à população escolarizável que se encontra fora da escola. Pode ocorrer, ao contrário, maior concentração de alunos nas séries nas quais é permitida a reprovação; d) garante aos alunos maior permanência na escola, elevando assim as médias de escolaridade, em termos de anos de estudo; e) exige a destinação de maiores recursos para a educação, a fim de garantir as condições adequadas; f) implica em mudanças nas concepções e práticas pedagógicas; g) implica igualmente numa mudança de atitude dos pais, que deixariam de se preocupar apenas com a aprovação, passando a se interessarem, também, pelo conhecimento que seus filhos estariam adquirindo na escola, bem como pela necessidade de assumir a responsabilidade da frequência à escola no período regular e nos períodos destinados ao reforço ou recuperação.

Em contrapartida, o autor reitera que existem também as implicações negativas relacionadas a adoção dos ciclos que devem ser levadas em consideração pelas instituições, como por exemplo, a possibilidade da adoção do sistema somente com a intenção de descongestionamento dos alunos que poderiam ficar retidos, o que visa atender interesses econômicos e, muitas vezes, desconsidera a qualidade do ensino. Outro fator estaria relacionado com a descontinuidade das políticas administrativas para sustentação dos ciclos, o que pode ocasionar danos tanto para as escolas quanto para os profissionais e alunos envolvidos. Por fim, porém não menos importante, Mainardes (2001) afirma que se não houver um trabalho coletivo nas escolas (e aqui se inclui supervisão, acompanhamento e apoio pedagógico) que estimulem práticas condizentes com o sistema dos ciclos, estas poderão resultar em práticas como as mesmas adotadas pela organização seriada de ensino, não se distinguindo, portanto, dos ciclos.

Nesse sentido, podemos constatar que

[...] a escola não seriada tem maiores possibilidades de assumir o compromisso com as aprendizagens dos estudantes, de forma que a reprovação passa a não fazer sentido. No entanto, também entendemos que

não basta apenas mudar a nomenclatura de seriação para ciclos, o que acontece quando o professor somente é impedido de “reprovar” o aluno ao final de um ou mais anos letivos (Dias; Soares, 2017 p. 55).

Quando uma instituição opta pela adoção dos ciclos como organização, além de considerarmos as implicações positivas e negativas, deve-se ainda levar em conta os fatores de inclusão e exclusão. No contexto educacional, existem muitas críticas relacionadas a adoção do sistema seriado, sendo este considerado excludente ao não considerar as individualidades de cada aluno, o que não é mentira, visto que a compreensão de homogeneidade juntamente com a seleção e comparação dos alunos são fatores excludentes dentro do âmbito escolar. Sabendo que as escolas organizadas em séries fazem parte do sistema hierárquico pela qual nossa sociedade é composta, como bem nos lembra Villas Boas (2017), não podemos considerar então que “a escola em ciclos seja, indiscutivelmente, mais democrática e menos excludente, uma vez que ela é produto da mesma sociedade seletiva e excludente que produziu a organização curricular seriada, ainda que em um estágio mais avançado do capitalismo” (Barros, 2021, p. 96).

Diante do exposto, não podemos levar em consideração que os processos de exclusão pelos quais nossa sociedade é composta são oriundos do tipo de organização que a instituição adota, mas sim da herança deixada pelo próprio contexto histórico e social do qual a escola está inserida (Barros, 2021). Contudo, é notório que o sistema dos ciclos tende a diminuir a seletividade do processo, já que por intermédio destes há a proposta de mudanças curriculares, pedagógicas (práticas/organização do tempo) e avaliativas para que todos os alunos possam adquirir aprendizagens no decorrer de períodos e não anos (Mainardes, 2001). Nesse sentido, ressaltamos ainda que com a adoção dos ciclos há uma diminuição da taxa de reprovação e mesmo que todos estes fatores não garantam o fim da desigualdade educacional, superar esse problema é urgente e ao implantar de fato um sistema que leve em consideração a escola, os profissionais e os alunos que fazem parte deste processo certamente é um passo necessário para isso (Barros, 2021).

Na próxima subseção, trataremos de especificar o Ciclo de Alfabetização, enfatizando o processo de leitura e escrita, foco desta pesquisa, considerando as teorias e os processos que o constitui. Contudo, antes de entrar nesta especificação é necessário abordar as concepções acerca do que chamamos de alfabetização.

4.3 A alfabetização e a organização em ciclos

A alfabetização pode ser considerada como um processo de aquisição da tecnologia da escrita, isso é, um conjunto de técnicas que visam as habilidades necessárias para o domínio da leitura e da escrita, o que objetiva um processo de representação por fonemas e grafemas ou vice-versa (Soares, 2020). Embora a leitura e a escrita possuam suas especificidades, ambas são vistas como um processo que se desenvolve em conjunto e por esta razão, deve-se compreender que se aprende a ler e a escrever continuamente (Cafiero; Rocha, 2018). Entretanto, embora seja contínuo o processo de leitura e escrita, Soares (2020) parte do pressuposto que determinados aspectos e habilidades são iniciadas e desenvolvidas especificamente no período de alfabetização e pode-se considerar finalizadas quando a criança adquire autonomia na leitura, escrita e ortografia.

Ferreiro (1985), concorda que a escrita pode ser considerada de duas formas diferentes, sendo ela um código de transcrição gráfica das unidades sonoras ou uma representação da linguagem. Quando a consideramos como um código, os elementos e as relações já estão preestabelecidos para a criança, logo estamos falando da aquisição de uma técnica que desconsidera, por exemplo, aspectos visuais e auditivos. Já quando associamos a escrita a um sistema de representação, nem os elementos e nem as relações são predeterminadas, podendo se constituir em aspectos visuais, auditivos e escritos (desenhos).

Foi decorrente às representações da escrita que Ferreiro (1985), ancorada na psicologia genética baseada nos estudos de Piaget e no construtivismo na década de 1980, enfatizou a importância de considerar os aspectos construtivos (o que a criança quis representar e os meios utilizados) no decorrer da alfabetização, indo além dos aspectos gráficos. Desta forma, estabeleceu-se três eixos (períodos) da construção da escrita, sendo:

- o modo de representação icônico e não-icônico (período pré-silábico), a criança consegue distinguir desenho da escrita;
- a construção de formas de diferenciação (período silábico), visa considerar a quantidade *versus* qualidade de letras na escrita;
- a fonetização da escrita (período silábico- alfabético e ortográfico) considerado o período em que a criança consegue identificar partes menores nas palavras e representar por meio de letras os sons que escuta em seu meio social.

Nesse sentido, a invenção da escrita foi um processo histórico de construção de um sistema de representação. As crianças, ao fazerem representações, não inventam letras novas, elas recebem as letras da sociedade e as adotam tal e qual, desta forma podemos afirmar que sempre há uma reinvenção dos sistemas. Vale ressaltar que elas não reinventam sistemas numéricos ou linguísticos, por exemplo, elas se apoiam nestes que são existentes para “compreender seu processo de construção e suas regras de produção” (Ferreiro, 1985, p. 13) reinventando-os conforme sua compreensão e por esta razão, os erros devem ser considerados construtivos. Desta maneira, considera-se que “a escrita é muito mais que formas gráficas, é um modo da língua existir, é um objeto social, é parte do nosso patrimônio social” (Ferreiro, 1985, p. 103).

Quando falamos em leitura, podemos compreendê-la como um processo de interação entre o leitor e o texto, onde o leitor visa construir significados próprios por intermédio do escrito. Ao explorar a leitura no processo de alfabetização, devemos partir do pressuposto de que o escrito transmite uma mensagem, logo todas as tentativas de decodificação que visam em buscar um significado são válidas (Solé, 2014). Neste contexto, entende-se ainda que a leitura não se separa da compreensão, já que aprendemos a ler e a compreender simultaneamente e por esta razão, a autora afirma ser de suma importância, desde a inserção da criança no contexto da escrita, a adoção de estratégias de leitura como um meio para chegar à interpretação.

Para compreender, portanto, é interessante propor antes, durante e depois da leitura seis tipos de estratégias, que, segundo Solé (2014) seriam:

1. Compreender propósitos implícitos e explícitos na leitura;
2. Ativar leitura aos conhecimentos prévios (autor, gênero, tipo de texto);
3. Buscar a informação essencial para alcançar o objetivo de leitura;
4. Avaliar a coerência e identificar quais são as dificuldades para seguir;
5. Comprovar a compreensão a cada parágrafo e ir fazendo ligações;
6. Elaborar hipóteses, previsões e conclusões

Contudo, devemos partir do pressuposto que estas estratégias não se tratam de uma ordem a ser seguida, porém quando elas são utilizadas no decorrer da leitura, aumentam-se as chances de compreensão, indo, portanto, além da decodificação do texto.

Diante do exposto, nota-se que a alfabetização também implica um processo de compreensão para que seja feito o uso dessa representação (da leitura ou da escrita) levando em consideração os aspectos e funções sociais, o que ficou conhecido como letramento.

O conceito de letramento foi criado em meados dos anos 1980, para caracterizar as práticas adotadas pela sociedade, como a capacidade para ler, interagir dialogar, compreender, imergir no imaginário, além de interpretar e produzir diferentes tipos de gêneros textuais⁹ (Soares, 2020). Logo, ao considerar as práticas de letramento como a “habilidade de uso do sistema alfabético nas diversas práticas sociais que envolvem a língua escrita” (Soares, 2020, p. 45), fica explícito que não é possível compreender a alfabetização independente do letramento, pois são considerados processos simultâneos e interdependentes.

Embora no Brasil os conceitos de alfabetização e letramento se confundem, diversas produções acadêmicas ao longo das décadas no país permitem abranger e caracterizar estes conceitos, deixando explícito que, além do domínio das práticas de leitura e escrita, é preciso ser capaz de fazer uso da leitura e da escrita, inserindo-as, portanto, no contexto sociocultural (Soares, 2020). Nesta perspectiva, pode-se considerar que,

[...] ser alfabetizado é muito mais do que dominar apenas os rudimentos da leitura e escrita, mesmo sendo capaz de ler e escrever todas as palavras. A pessoa alfabetizada é aquela capaz de ler e escrever em diferentes situações sociais, de tal forma que isso lhe permita inserir-se e participar ativamente em um mundo letrado, enfrentando os desafios e demandas sociais. (Brasil, 2015, p. 27).

Em contrapartida, em muitas situações, é notório que o discurso do letramento não tem se articulado como deveria ao discurso da alfabetização, visto que embora os livros didáticos e as apostilas contenham diferentes tipos de gêneros textuais, não há uma proposta de reflexão explícita acerca dos princípios do sistema de escrita e a utilização destes no meio social (Silva, 2005). Nesse sentido, o que se observa é uma angústia por meio das docentes que alfabetizam, já que

[...] a produção de textos escritos ainda requer que realizemos tarefas também um tanto complexas: registrar, gerar e selecionar os conteúdos, pensar na maneira como esses conteúdos devem estar organizados no papel em branco, além dos processos de textualização, em que os alunos precisam fazer escolhas de recursos coesivos, seleção de vocabulário (como, por exemplo, pelo processo de associação em que se relacionam itens de um mesmo campo semântico: aniversário/bolo, vela etc.). (p.135).

Por esta razão, considera-se, portanto, que o processo de alfabetização se trata de uma natureza multifacetada e complexa, pois envolve facetas psicológicas, psicolinguísticas, sociolinguísticas e linguísticas, além de aspectos sociais, econômicos, culturais e políticos

⁹ Gêneros textuais são instrumentos culturais, que se manifestam em textos que são produzidos, oralmente ou por escrito, para interagir na sociedade bem como nas situações de aprendizagem na escola (Brasil, 2012b)

(Soares, 2020), o que faz com que a alfabetização seja entendida como um processo amplo que permite a base para a construção de saberes mais elaborados (Dias, 2017). Nesse sentido, Leal (2013) também concorda que as concepções acerca do conceito de alfabetização dependem de características culturais, econômicas e tecnológicas, ancoradas sobretudo aos determinantes sociais, já que possibilita que os indivíduos possam interagir em diferentes espaços com diferentes interlocutores.

Por ser um processo complexo, muitos alunos, durante os anos destinados a alfabetização, não conseguiam adquirir notas para progredirem para a próxima série, desta forma, ficavam retidos na mesma série. Com o propósito de enfrentar as altas taxas de reprovação nos primeiros anos do antigo 1º grau, surgem em meados dos anos de 1980, projetos e programas que visavam discutir a questão da alfabetização nos primeiros dois anos da escola (Mainardes, 2007).

Estas discussões foram fortemente embasadas na proposta construtivista de Emília Ferreiro que considerava a alfabetização como um processo *continuum*, que visa “envolver atividades de leitura, atividades de reflexão sobre o sistema notacional de escrita e atividades de produção de textos orais e escritos dos diversos gêneros”, (Silva, 2005, p. 136) no decorrer dos anos, considerando ainda os diferentes níveis de conhecimentos dos alunos. Pela razão de dedicar tempo e esforços para orientar atividades de reflexão acerca do sistema alfabético, a reprovação não seria condizente nestes anos iniciais e foi neste contexto que surgiram as principais propostas relacionadas aos Ciclos Básicos de Alfabetização (Mainardes, 2007).

Além de eliminar a reprovação entre as antigas 1ª e 2ª séries, o Ciclo de Alfabetização considerava as potencialidades de cada criança, respeitando seus diferentes modos e ritmos de aprender, possibilitando-as ao mesmo tempo consumir e produzir cultura, assegurando-as o direito de serem sujeitos críticos e autônomos. Conforme Mainardes (2007), na prática de ciclos, como não há reprovações, em qualquer classe é possível encontrar alunos em fase inicial de alfabetização. Nesse sentido, considera-se o processo de alfabetização bastante amplo, que busca ir além das habilidades de leitura e escrita, considerando “o espaço de apropriação e produção de conhecimento, onde afeto, cognição e ludicidade possam caminhar juntos e integrados” (Brasil, 2012a, p. 20).

De acordo com o Ministério da Educação, no ano de 2012, o Ciclo de Alfabetização estava presente em 65% do território nacional. Em contrapartida, a realidade nos mostra que garantir os direitos de aprendizagens das crianças no decorrer do Ciclo é um grande desafio, já

que o protagonismo deve estar centrado na criança, é necessária uma constante reconstrução dos espaços, tempos, propostas, avaliações, apoios e formações.

Trata-se de conceber um trabalho que não isole o Ciclo da Alfabetização, mas o considere parte integrante de um processo mais global que é a Educação Básica. Um trabalho que: (re)crie os Projetos Políticos Pedagógicos; atue interdisciplinarmente nos currículos; possibilite que o processo avaliativo cumpra seu papel diagnóstico e que se desvele em ações diversas, principalmente de apoio às crianças com dificuldades; altere, significativamente, os ambientes formativos; traga a ludicidade, a imaginação e propostas instigantes para o contexto pedagógico; dirija uma escuta atenta e qualificada às famílias em suas críticas, sugestões e necessidades; conceba os professores como sujeitos em seus ofícios de mestres, os quais são, portanto, atores históricos, sociais e culturais que cumpram o desígnio de garantir as aprendizagens de seus alunos no processo formativo de todos e de cada um (Brasil, 2012a, p. 19).

Foi em conformidade com a necessidade de recriação para o processo de alfabetização, que a institucionalização do Ciclo de Alfabetização demandou ao MEC a criação de espaços de socialização e estudos para a formação docente, para que fossem garantidos os direitos de aprendizagens pelos alunos, respeitando as características de cada região, fortalecendo, portanto, a identidade nacional. Afim de discutir a organização do ciclo, representantes das secretarias de educação, elaboraram um texto estabelecendo princípios acerca da alfabetização nas escolas públicas brasileiras, compreendendo-a “como um processo de aprendizagem que culmina na participação ativa das crianças, em diferentes espaços sociais, em situações em que possam produzir e compreender textos orais e escritos com autonomia” (Brasil, 2012a, p.16).

Esse documento, integrava o Caderno de Apresentação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e defendia que o Ciclo de Alfabetização deveria ser dotado “de um ensino sistemático do sistema de escrita, de modo articulado às práticas de leitura/escrita/oralidade presentes nos diferentes componentes curriculares” (Brasil, 2012a, p. 16). O PNAIC foi um programa criado pelo Ministério da Educação implantado no ano de 2013 que possuía como objetivo propor melhorias na atuação e formação docente por intermédio da formação continuada de professores (as) alfabetizadores (as) que atuavam do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, ou seja, no Ciclo de Alfabetização (Brasil, 2015).

A criação do Pacto foi motivada pelo baixo desempenho escolar, juntamente com a necessidade de reflexão acerca da identidade profissional docente. Diante do cenário, era necessário “definir o que é essencial à alfabetização das crianças das escolas públicas. Para tal, era fundamental criar uma proposta para o professor alfabetizador a partir de um processo de formação continuada” (Brasil, 2015, p. 13).

Entre 2000 e 2010, o IBGE mostrou que a taxa de analfabetismo no Brasil, até os 8 anos de idade, caiu 28,2%, com variações entre os estados da federação, alcançando uma taxa de alfabetização média de 84,8%. Contudo, entre os anos de 2014 e 2016, dados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), que integrava o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e avaliava o desempenho em leitura, escrita e matemática, mostraram que houve pouco avanço (Brasil, 2015; Brasil, 2018b). Nesse sentido, diante dos resultados, no ano de 2018, O MEC criou o Programa Mais Alfabetização (PMAIAlfa).

O programa visava fortalecer e apoiar as unidades no processo de alfabetização, além de ser implantado por meio do

[...] fortalecimento da gestão das secretarias de educação e das unidades escolares e do monitoramento processual da aprendizagem. Além disso, as formações do professor alfabetizador, do assistente de alfabetização, das equipes de gestão das unidades escolares e das secretarias de educação são elementos indissociáveis do Programa (Brasil, 2018b, p. 5).

Para o Programa, o Ciclo de Alfabetização deveria ser marcado por uma ação pedagógica intencional e progressiva que preparasse uma estrutura sólida para novos aprendizados ao longo da vida. Foi neste mesmo ano que ocorreu a promulgação da BNCC e nela compreendia-se que, “as habilidades devem ser consideradas sob as perspectivas da continuidade das aprendizagens e da integração dos eixos organizadores e objetos de conhecimento ao longo dos anos de escolarização” (Brasil, 2018a, p. 86).

Além disso, a Base ainda considerou que, em relação às habilidades e competências, a criança deveria ao final do segundo ano de escolarização, conseguir identificar quais e quantas letras utilizar em uma palavra, logo, considerava-se como Ciclo de Alfabetização somente o 1º e 2º anos do Ensino Fundamental. Nesse sentido, podemos constatar que o PMAIAlfa

[...] cumpre a determinação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, quando estabelece que nos dois primeiros anos do ensino fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades, para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética, de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos (Brasil, 2018b, p.4).

Por esta razão, mesmo que ambos os documentos já estão publicados desde 2018, foi somente no ano de 2023 que, embasado nas propostas de habilidades que podem ser desenvolvidas, as redes eliminaram o terceiro ano do Ciclo de Alfabetização, considerando somente os primeiros e segundos anos. Soares (2020) afirma que, seja o Ciclo adotado com 2 ou 3 anos de duração, infelizmente nosso país ainda possui um alto índice de crianças que

avançam para os anos posteriores sem estarem alfabetizadas, logo é possível considerar que somos um país que vem reincidindo no fracasso em alfabetização.

Na próxima seção abordaremos o papel da avaliação da aprendizagem na leitura e na escrita nos ciclos de alfabetização.

5 O PAPEL DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA LEITURA E NA ESCRITA NOS CICLOS DE ALFABETIZAÇÃO

A princípio, como já fora explorado no decorrer deste trabalho, é pertinente destacar que as concepções e práticas avaliativas dominantes no ambiente escolar, ainda hoje, residem numa percepção equivocada de avaliação como uma simples medida quantitativa. Por esta razão, na contemporaneidade, ainda prevalece a concepção da avaliação com função classificatória, o que limita a função avaliativa, resumindo-a a aprovação ou reprovação. Além disso, a avaliação também pode ser usada como mecanismo disciplinar e punitivo, visando controlar e adaptar os alunos às condutas educacionais e sociais (Vasconcellos, 1998).

Em contrapartida, o objetivo da avaliação deve estar em consonância com o conceito de ensino, objetivando um ensino inclusivo, democrático e significativo. Por esta razão, torna-se necessário compreender que a avaliação deverá ser realizada ao longo do processo de ensino-aprendizagem, atento a objetivos específicos e se possível diferenciados dada a especificidade dos alunos. Com esse intuito, torna-se imprescindível o uso de instrumentos diversificados, pois a avaliação não é sinônimo de prova. Nesse sentido, o foco da avaliação de sala de aula, está no processo de ensino-aprendizagem visando subsidiar a prática docente e por consequência favorecer o aprendizado dos alunos. O que equivale a dizer que “a avaliação lança mão da reflexão e pode contribuir com a intervenção” (Alavarse, 2013, p. 144).

Tendo em vista a complexidade do processo de ensino-aprendizagem escolar, e pelo fato da alfabetização poder possuir como organização os ciclos, são necessárias modificações nas maneiras de concebê-la e realizá-la, a fim de torná-la um processo democrático, dialógico, qualitativo, processual e includente (Pereira, 2017). Desta maneira, faz-se necessário ponderar o papel da avaliação da aprendizagem no processo de leitura e escrita (tema central de discussão nesta pesquisa) nos ciclos de alfabetização, dado ao seu caráter histórico, político e social. Para isto, torna-se necessário discorrer primeiramente sobre os métodos de alfabetização que são continuamente utilizados no processo de leitura e escrita, para que, posteriormente, possamos propor algumas reflexões, implicações e possibilidades acerca da avaliação em sala de aula.

5.1 Métodos de alfabetização

O processo de alfabetização tem se caracterizado historicamente como um desafio, assim como o conceito de avaliação, e ambos têm passado por modificações significativas.

Atualmente, temos uma organização pedagógica conhecida como “Ciclo de Alfabetização”, que compreende um processo complexo de desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Durante esse ciclo, as crianças atravessam diferentes etapas de aprendizagem para alcançar proficiência em ambas habilidades. No início do ciclo, a criança tem o direito de aprender a ler e escrever com o apoio do professor, bem como de forma autônoma. Ao final, o objetivo é alcançar a capacidade “de “ler para aprender” e “escrever para seguir a escolarização”, o que significa uma evolução necessária, como estudante e cidadão” (Brasil, 2012a, p.06).

Em suma, no sistema educacional brasileiro, a alfabetização é organizada em ciclos de ensino-aprendizagem como já destacado ao longo desse estudo. À vista desse cenário, as especificações curriculares para a alfabetização residem no ciclo inicial, atualmente de 1º e 2º ano (as turmas de seis e sete anos) do Ensino Fundamental, processo alcunhado como “Ciclo de Alfabetização”. Acredita-se que ao término desse ciclo, a criança já tenha desenvolvido habilidades fundamentais que lhe possibilitem prosseguir no aprendizado com autonomia, na continuidade da vida escolar (Batista, 2005).

Diante desse contexto, é relevante ressaltar que, no Ciclo de Alfabetização, não se consideram apenas as relações entre fala, escrita e apropriação do sistema de escrita alfabética, para que a criança se alfabetize. Mas, evidentemente, com eles se torna possível a constituição processual da criança, assim como o desenvolvimento de sua autonomia, seja nas práticas de linguagem de que participa na escola, seja na vida fora dos muros da instituição escolar (Brasil, 2012a).

Para garantir aprendizagens fundamentais durante o interstício temporal, que atualmente abrange os dois primeiros anos do Ensino Fundamental, faz-se necessário ações pedagógicas centradas nas crianças e suas especificidades, englobando planejamento e revisões constantes de todo processo, como espaços, tempos, propostas, materiais, processo avaliativo, formação e apoio às crianças entre outros. Isso requer uma nova concepção de educação, de infância e de ensinar, que exige um trabalho colaborativo, focado em gestão diferenciada e participativa, quer dizer, horizontalizada e abdicando do caráter hierárquico comumente presente no contexto escolar. É preciso realizar intervenções pedagógicas articuladas com a realidade das crianças, envolvendo assim os sujeitos da comunidade escolar efetivamente no processo, favorecendo a construção de sentido e significado para os alunos (Brasil, 2018a).

A criança, desde a mais tenra idade está inserida, mesmo que de forma assistemática, numa sociedade letrada na qual as pessoas utilizam a linguagem. Depreende-se então, que o “Ciclo de Alfabetização” não é fixo e deve considerar as especificidades de aprendizagem

individuais de cada criança. Aliás, a alfabetização é um processo contínuo, ou seja, que ocorre ao longo da vida, à medida que as habilidades de leitura e escrita são apreendidas, aplicadas e aprimoradas em diversas situações e contextos. Diante dessas colocações, é importante considerar a relevância de selecionar metodologias que respeitem o ritmo de aprendizagem da criança e suas singularidades, implicando em metodologias “que considerem o tempo de descobertas, de construção de hipóteses, de despertar o interesse de cada menino e menina do grupo” (Batista, 2005, p. 21).

Diante desse contexto, é necessário retratar de modo sucinto (dado aos limites que envolvem essa investigação), alguns métodos de alfabetização que podem ser utilizados para contemplar a singularidade de crianças presentes numa mesma sala de aula. Lembrando que, o método compreende um conjunto de ações procedimentais e técnicas sistematizadas para favorecer o alcance de um objetivo, que nesse caso, reside na alfabetização.

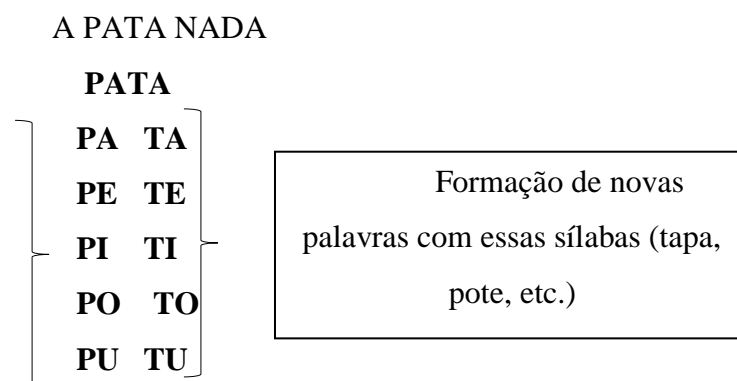
Pois bem, iniciaremos a discussão com os métodos sintéticos, nos quais o processo de alfabetização inicia-se a partir de unidades menores para maiores, a aprendizagem vai, portanto, da parte para o todo – fonema, letra, sílaba, palavra –. A compreensão do sistema alfabético decorre então da síntese/conjunto de unidades menores. Alguns métodos sintéticos, são:

- Alfabético e de Soletração: considerado um dos métodos mais antigos, foi adotado no Brasil em meados do século XIX, nesse processo o foco do processo de ensino-aprendizagem está na memorização, na qual a criança necessita conhecer e soletrar todas as letras que são unidades menores e abstratas, para posteriormente serem combinadas progressivamente e formar, sílabas e palavras (Frade; Val; Bregunci, 2014).
- Silabação: o objetivo central desse método é, como o próprio nome indica, o processo de ensino-aprendizagem por meio da apresentação visual de sílabas. E para tal, o princípio básico é o ensino do alfabeto, na sequência as vogais e os encontros vocálicos (ai-ei-oi-ui-au-ou-iu), posteriormente as consoantes uma por vez e, conseqüentemente, a formação de sílabas com cada consoante apresentada (ba-be-bi-bo-bu-bão). A ordem de apresentação é do considerado mais fácil para o mais difícil, nesse caso gradativamente, apresenta-se as “sílabas simples”, para depois as “complexas” (Frade; Val; Bregunci, 2014).
- Fonetização: o processo de ensino-aprendizagem nesse caso, parte do fonema, ou seja, do som das letras. Então, privilegia-se as correspondências grafofônicas (relação direta fonema e grafema). As crianças começam pelas vogais, por

possuírem sons mais abertos, fortes e de fácil identificação. Na sequência apresenta-se os sons das consoantes para a formação das sílabas e palavras. Portanto, cada letra é apreendida como um som, que conjuntamente com outros fonemas formam sílabas e, por conseguinte, palavras (Frade; Val; Bregunci, 2014).

Outros métodos comumente utilizados no Ciclo de Alfabetização são os métodos analíticos, nesse caso o processo de ensino-aprendizagem parte do todo para as partes, o que quer dizer, que inicia de unidades maiores para menores – palavra, sílaba, letra, fonema –. Nesse método, é evidente a tentativa de romper com o princípio da decifração e postular o trabalho com sentido no processo de alfabetização. Em conformidade ao que foi mencionado, os métodos analíticos focam no alfabetizar letrando, abarcando o uso social da leitura e da escrita, podemos destacar então:

- **Palavração:** esse processo de ensino-aprendizagem surge no território nacional, por volta da segunda metade do século XVI. Possui foco a partir de palavras que possuem sentido para as crianças, não precisa ensinar a partir da sequência de letras, podendo ser ensinadas todas conjuntamente. Um bom exemplo são os bancos de palavras, que consistem em palavras listadas e agrupadas em colunas, para que as crianças as reconheçam em diferentes configurações (Frade; Val; Bregunci, 2014).
- **Sentencição:** o objetivo central desse processo de ensino-aprendizagem reside na apresentação de uma sentença, contemplando posteriormente as palavras e sílabas. A ideia é partir de uma frase, recortando uma palavra para realizar o trabalho com sílabas, a título de exemplificação segue:



- Global: Nesse caso, o processo parte de uma história, similar ao anterior, consiste em frases com sentido entre si, com princípio meio e fim. Nesse método se parte do todo para as partes, e por isso a criança aprende globalmente, interpretando e analisando. Almeja-se dessa forma contemplar as diferentes funções sociais da leitura e escrita (Frade; Val; Bregunci, 2014).

A presença desses diferentes métodos de alfabetização nas instituições escolares é comum na contemporaneidade. Todavia, é necessário ressaltar que a escolha do método de alfabetização deve considerar as necessidades e particularidades das crianças, bem como a abordagem pedagógica adotada pela escola. Concomitante, o acompanhamento e apoio individualizados são primordiais para atender as singularidades de cada educando presente na sala de aula, intensificando assim a aprendizagem e aprimorando a prática pedagógica. Esses métodos não são mutuamente exclusivos e podem ser combinados com as especificidades e características das crianças. O papel crucial do educador é identificar tais singularidades e, ajustar as estratégias de ensino de forma a propiciar uma alfabetização efetiva e inclusiva (Soares, 2020).

Algumas competências são essenciais para a aprendizagem dos alunos ao processo de alfabetização, como: a consciência fonológica, haja vista que as letras produzem diferentes sons; o princípio alfabético, quer dizer, a relação entre a posição de um grafema e seu som na palavra; a decodificação que se refere a capacidade de pronunciar palavras e transformar sua escrita em som; a fluência que inclui a habilidade de ritmo de leitura de produções textuais. Na escrita, torna-se preciso desenvolver a capacidade de escrever ortograficamente de maneira legível e fluentemente, concomitante a escrever sintaticamente e semanticamente corretamente (Oliveira, 2005). Em prol disso, e avançando nas discussões deste trabalho, é essencial analisar as implicações no processo avaliativo da leitura e escrita no contexto de sala de aula. Essa discussão será contemplada no próximo tópico, a fim de avançarmos nas reflexões e evidências desta investigação.

5.2 Possibilidades e implicações em avaliar a leitura e a escrita em sala de aula

Os alunos são únicos, dotados de habilidades, interesses e aprendizagens distintas, por isso, o docente ao considerar e valorizar essas singularidades, deve proporcionar um ambiente de alfabetização que atenda às necessidades individuais do educando de forma efetiva e

inclusiva. Nesse contexto, necessita-se uma ruptura com a concepção avaliativa classificatória e excludente, aspecto basilar da pedagogia da repetência como retrata Ribeiro (1991). No “Ciclo de Alfabetização” não há reprovação entre o primeiro e segundo anos, justamente para contemplar processos avaliativos mais formativos e menos punitivos, supressivos e ameaçadores.

Há tempos, a definição e critérios de qualidade de ensino têm sido assuntos de investigações e discussões, particularmente, no caso brasileiro, essa questão ganhou ênfase a partir dos anos 1990. A avaliação do aproveitamento escolar tem ocorrido como uma atribuição de qualidade nos resultados da aprendizagem, o que implica análise complexa e profunda, tendo por base o rigor científico e técnico, para que a avaliação se relacione com o aprendizado, potencializando-o (Luckesi, 1998).

No âmbito da alfabetização no Brasil, sua qualidade é ainda referência duvidosa, sem definição clara dos saberes, conhecimentos, aprendizagens e habilidades que justifiquem a reprovação, exclusão e evasão daqueles educandos que finalizaram o “Ciclo de Alfabetização” em nível insatisfatório. Outra maneira pela qual se avalia a qualidade da alfabetização, refere-se à aferição da leitura e escrita definidos dentro da escola, assim como pela inércia constante da tradição (Soares, 2020). Contudo, para Soares (2020) a qualidade pode ser definida como “atributos”, “propriedades” e “condições” que definem a especificidade e a distinção de outros seres.

Ainda sobre o cenário brasileiro, a avaliação dos resultados tem fornecido bons indicadores, contudo, mudanças efetivas que contribuam para a melhoria do ensino não têm ocorrido em plenitude. Aprofundando o tratamento da questão, Esteban (2000, p.08) considera que “o processo de avaliação do resultado escolar dos alunos e alunas está profundamente marcado pela necessidade de criação de uma nova cultura sobre avaliação, que ultrapasse os limites da técnica e incorpore em sua dinâmica a dimensão ética”.

É preciso lembrar que, a avaliação das crianças ao longo do “Ciclo de Alfabetização” deve-se assentar no caráter formativo, o que significa ser prioritariamente qualitativa, em detrimento dos parâmetros classificatórios e quantitativos. Nesse sentido, é preciso adotar constantemente intervenções pedagógicas que possibilitem a progressão continuada dos alunos, contribuindo para o seu desenvolvimento ao longo da trajetória escolar (Brasil, 2012a). É imprescindível, portanto, para o desenvolvimento da autonomia dos alunos, a sua participação ao longo de todo o processo de alfabetização e letramento, decidindo com a mediação do

professor aspectos sobre a avaliação, o que implica ao docente um olhar atento e uma escuta ativa (Sampaio; Venâncio; Ribeiro, 2014).

Vale ressaltar também que os objetivos ao final de cada ciclo de alfabetização devem ser definidos. Entretanto, o caminho percorrido por cada educando ao longo de cada ciclo será único, pois as especificidades de cada criança são singulares. Isso implica uma pedagogia diferenciada, para atender as diferentes aprendizagens dos educandos presentes numa mesma sala de aula (Mainardes, 2009). Por isso, é imprescindível que os docentes analisem as informações da avaliação para acompanhar e potencializar a aprendizagem dos alunos, para planejar as intervenções pedagógicas necessárias por meio de *feedbacks* constantes ao aluno e à família. Conseqüentemente, para atender a características específicas dos alunos é preciso propor avaliações variadas e permanentes, para superar as necessidades percebidas (Brasil, 2012a).

As discussões e reflexões sobre a avaliação da aprendizagem nos ciclos têm crescido de maneira articulada às discussões sobre avaliação educacional, especialmente no que se refere às asserções que propõem o afastamento do uso de modelos de avaliação classificatória e, maior adoção da avaliação formativa, emancipatória, mediadora e diagnóstica em sala de aula (Mainardes, 2009). Nesse caso, na essência do construtivismo, identifica-se a perspectiva diagnóstica e formativa dos processos avaliativos, o que amparou o regime de ciclos na avaliação de aprendizagem. Espera-se que os processos avaliativos voltados meramente ao rendimento do aluno, cedam espaço para a concepção de avaliação mais descritiva acerca da construção de conhecimentos dos alunos (Barretto; Mitrulis, 2001).

Defendemos, que a avaliação no “Ciclo de Alfabetização” seja um processo para a formação qualitativa do educando, no qual ele contribui ativamente em todo processo, necessitando de uma troca entre aluno e professor, de forma a potencializar práticas e reformulações pedagógicas que possibilitem que os objetivos traçados sejam alcançados, desdobrando-se numa aprendizagem significativa (Oliveira; Santos; Cavalcanti, 2018).

A perspectiva de ciclos de aprendizagem favorece a avaliação na sua função formativa, contemplando a natureza diagnóstica, contínua e prospectiva dos processos avaliativos, que proporcionam informações que indicam possíveis mudanças nas intervenções pedagógicas, para torná-las mais exitosas. As avaliações fornecem um diagnóstico que facilita o apoio individualizado aos educandos e suporte adequado às necessidades deles (Mainardes, 2009). Pois bem, na proposição dos ciclos, acontece um possível abandono da classificação por notas, provas e exames, enquanto critérios de aprovação e privilegia-se o acompanhamento

pedagógico via registro em fichas, pareceres e relatórios descritivos entre outros elementos, que adentram uma esfera qualitativa e emancipatória na avaliação de aprendizagem.

Nessa direção, busca-se outros modelos de avaliação preocupados em garantir uma melhoria na aprendizagem. Por isso, as formas avaliativas convencionais em suma adotadas, não são proscritas totalmente, mas sim, ressignificadas em prol deste novo cenário pedagógico (Mainardes, 2009). A este respeito, Mainardes (2009) complementa que pesquisadores apontam que a avaliação classificatória é um dos principais fatores que contribui para a exclusão e seletividade nas escolas em todo território nacional. Essas contribuições, oferecem evidências que confirmam a importância e contribuição da política de ciclos nas práticas avaliativas.

Para a implementação dessa política de ciclos é necessário a definição de um processo avaliativo consistente e coerentemente articulado com as determinações curriculares, orientações metodológicas e formação contínua de professores. Tais medidas desvelam a complexidade da implementação da avaliação em ciclos, o que exige um envolvimento dos professores, assim como dos pais e da comunidade escolar, uma vez que a cultura escolar é afetada diretamente por essas mudanças. Nesse sentido, nota-se um confronto com os valores hegemônicos tradicionais que regem a organização escolar (Barretto; Sousa, 2004). Ainda hoje é predominante a concepção da comunidade escolar de que a motivação para os estudos é influenciada fortemente pela nota, com competições e o medo da reprovação (Barretto; Mitrulis, 2001).

Ao longo do processo formativo dos professores, alguns conhecimentos são essenciais para promover avanços na avaliação de aprendizagem, como elencar critérios avaliativos claros e explícitos de modo que os alunos tenham ciência sobre como serão avaliados, para assim conseguirem obter informações que possam potencializar a sua aprendizagem. Outro critério pertinente é auxiliar os educandos na interpretação das informações levantadas através dos instrumentos avaliativos para utilizá-las no cotidiano e evidenciar a prática pedagógica às singularidades dos educandos, com intervenções diferenciadas. Por fim, contudo não menos importante, é notório a relevância da construção colaborativa de registros acerca da avaliação de aprendizagem, coerentes com a realidade concreta (Mainardes, 2009). Corroborando com tais aspectos, Loguercio (2015, p.56) complementa que

[...] Na organização em ciclos, torna-se imprescindível acompanhar o desenvolvimento dos alunos e seus processos de aprendizagens através de avaliações contínuas, cumulativas e parciais da aprendizagem, com recuperações paralelas durante todo o período letivo e, inclusive, ao final do mesmo, atentando para as dificuldades específicas de aprendizagem dos alunos, o que não encontra solução nas inúmeras repetências dos mesmos”.

Desta forma, nota-se que esta compreensão de avaliação não se limita apenas a classificação do aluno em aprovado e reprovado. Ainda assim, a eliminação de um dos eixos/sustentáculos do sistema educacional – a reprovação –, provoca efeitos diretos na atividade docente (Moreira, 1960). Torna-se necessário alertar que, a não reprovação não significa deixar de avaliar e acompanhar o desenvolvimento do aluno, por não haver mais repetência. O propósito é investir na construção de um novo significado para a avaliação de aprendizagem, o que prioriza uma organização que rompa com a perspectiva de seriação, capaz de remeter à reflexão sobre as propostas e práticas escolares, revelando consequências educacionais e também sociais (Barretto; Sousa, 2004).

Abdicar da reprovação promove o comprometimento com a superação da avaliação meritocrática e seletiva, priorizando a aprendizagem do aluno para que ocorra de forma significativa. Para tal, almeja-se um empenho coletivo para propiciar um espaço adequado e com condições materiais e objetivas para que isso aconteça (Vasconcellos, 1998). Desta maneira, é de suma importância a necessidade de pensar em diferentes avaliações nos ciclos, dada a não reprovação, numa mesma sala que possui simultaneamente educandos em momentos diferentes de aprendizagem, acarretando um processo avaliativo diferenciado e ressignificado para atender às distintas demandas destes alunos (Mainardes, 2009; Ferreiro, 1985).

Esta mudança no eixo da avaliação provocou uma reorganização da prática docente, por fornecer um ambiente propício à prática da avaliação formativa nos diferentes cenários escolares, visto que o princípio dos “Ciclos de Alfabetização” é a continuidade da aprendizagem (Barretto; Mitrulis, 2001). Nesse sentido, podemos enfatizar que, “com a adoção dos ciclos, faz-se necessário repensar a função da avaliação da aprendizagem, tornando-a um importante fator de reflexão acerca do processo de ensino-aprendizagem” (Arcas, 2003, p. 66).

Diante do exposto, vale mencionar ainda que é necessário transpor a concepção limitada de que superar a nota, não significa que o ensino é frouxo, muito pelo contrário (Vasconcellos, 1998). A ideia central não é simplesmente solucionar o problema do fracasso escolar, permitindo que os alunos avancem indiscriminadamente em sua totalidade, mas sim, contemplar implicações sociais da reprovação, compreendendo aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos que desencadeiam obstáculos ao sucesso escolar dos educandos (Garcia, 2000).

Por isso, no “Ciclo de Alfabetização” a perspectiva de recuperação não se relaciona apenas às notas ao final do ano letivo, mas torna-se processual, considerada recuperação da aprendizagem (Arcas, 2003). Tal concepção, já era prevista no art. 48, da Resolução CNE/CEB

Nº 4/2010: “V – oferta obrigatória de apoio pedagógico destinado à recuperação contínua e concomitante da aprendizagem de alunos com déficit de rendimento escolar, a ser previsto no regimento escolar”.

Para esse propósito, é essencial o envolvimento dos educandos, contribuindo efetivamente para a realização de um trabalho comprometido com a construção de conhecimento de forma coletiva, reflexiva e interativa (Vasconcellos, 1998, p. 61/62). Nesta linha de reflexão, Barreto e Mitrulis (2001), apontam que, embora os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) - PCN¹⁰, enquanto documento norteador curricular não considerou as distintas realidades presentes no território brasileiro, teceu-se definições pertinentes e relevantes com relação a avaliação da aprendizagem, desejando uma relação horizontalizada entre professor e aluno ao longo do processo avaliativo.

Assim sendo, o conceito de avaliação presente no PCN estava em concordância com a perspectiva da avaliação de aprendizagem nos ciclos. Haja vista que, a avaliação ao longo do processo de ensino-aprendizagem implica um acompanhamento individualizado e atento dos alunos, por se tratarem de aspectos fundamentais das políticas de ciclos, pois a identificação tardia (final do ciclo) de dificuldades e fragilidades, poderá frustrar a efetividade da aprendizagem dos educandos (Mainardes, 2009). Nesse sentido, nos ciclos, a avaliação da aprendizagem precisa ser suficientemente estabelecida e compreendida pelos professores e educandos, requerendo, portanto, uma avaliação constante e sistemática dos alunos e suas especificidades, facilitando a oferta de estudos complementares quando necessário, caso não atinjam os resultados esperados (Mainardes, 2009).

Diante do exposto, acredita-se que essas considerações são suficientes para retratar que os estudos acerca de avaliação de aprendizagem no “Ciclo de Alfabetização”, evidenciam que a implementação dessa política, ocasiona um impacto significativo nas práticas avaliativas num viés consistente, modificando-as. Todavia, essas mudanças ainda não concretizaram factualmente a superação da avaliação classificatória. Em grande medida, isso acontece uma vez que a implementação de uma política de ciclos carece de consistência e clareza nas práticas avaliativas.

As atividades e práticas avaliativas no Ciclo devem ser realizadas de modo colaborativo e dialógico entre os alunos e professores, numa contribuição mútua, visto que não existe

¹⁰ Sabemos que os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) - PCN, enquanto documento curricular não tem mais validade, sendo substituídos pela BNCC em 2018. Contudo, no contexto desta pesquisa, consideramos relevante revisitar esse documento curricular, pois explicitava de forma bastante clara a organização do ensino fundamental em ciclos.

docência sem discência (FREIRE, 2019). Essa mudança na consecução da prática avaliativa implica uma atitude receptiva e sensível do professor, para que ajuste à sua intervenção as informações fornecidas pelos educandos ao longo do processo avaliativo. Isto posto, o docente deve propor intervenções pedagógicas variadas, que por meio de diversas situações e linguagens, auxilie a avaliação de aprendizagem de todos os alunos e, conseqüentemente, seu processo formativo, pois nota-se que a avaliação formativa é inerente à perspectiva de avaliação da aprendizagem em ciclos (Solé, 2014).

Desta forma, considera-se que a observação é essencial na avaliação de aprendizagem nos “Ciclos de Alfabetização”, pois entende-se ser um meio privilegiado de informações, que contribuem para a avaliação distanciar-se da esfera classificatória e meritocrática e aproximar-se da formativa. Contudo, essa observação não deveria ser em essência contemplativa, pois tão interessante quanto prestar atenção nas ações dos educandos é também observar o que acontece quando o docente apresenta propostas pedagógicas, orientações e mediações (Solé, 2014).

Esse conjunto de ações durante o procedimento de observação, favorece levantar informações acerca da aprendizagem dos alunos e desvela a importância do ensino colaborativo (Solé, 2014). Com isso, possibilita-se “uma maior sistematização na coleta de dados e sua anotação em folhas de registro, pautas, etc., o que sem dúvida contribuiria para que os professores confiassem mais em suas próprias avaliações para verificar o nível das aquisições dos seus alunos” (Solé, 2014, p. 224).

Diante disso, cabe ainda destacar algumas práticas e procedimentos que contribuem para promover o trabalho sistematizado e a avaliação formativa, os registros sistemáticos são essenciais podendo ser usados conjuntamente, as avaliações por pares, autoavaliações, trabalhos realizados em grupos, provas com questões reflexivas que não se limitem à mera memorização entre outros instrumentos. Esse conjunto, deve estar em consonância às especificidades dos alunos, lembrando que os critérios também são negociados por todos, a fim de auxiliar a construção da autonomia dos educandos. O que mobiliza nos alunos, uma reflexão constante, assim como criação de hipóteses, análises, sínteses, justificativas e não apenas decorar informações de maneira descontextualizada (Brasil, 2012a).

Vale ressaltar, porém, que embora as provas sejam excelentes instrumentos avaliativos, as situações de leitura e escrita em sala de aula, possuem um grau de confiabilidade e continuidade muito superior às levantadas nas provas e exames. Solé (2014) a este respeito, evidencia, por exemplo, que nas provas ocorre o acesso de informações pontuais, podendo ainda ser condicionadas por fatores externos como ansiedades advindas em grande medida do

contexto competitivo e classificatório, o que tende a não garantir uma confiabilidade nos resultados obtidos.

Em contrapartida, dado a construção histórica de avaliação meritocrática, por diferentes motivos, os professores podem ainda sentir necessidade de realizar avaliações mais pontuais como as provas, muitas vezes por se sentirem mais confortáveis e seguros, por serem práticas mais comuns no ambiente escolar. Nestes casos, torna-se mais pertinente contrastar as informações levantadas em situações de provas mais pontuais, com as observações e situações de aprendizagem da qual os alunos participaram (Solé, 2014). Significa, portanto, não buscar situações específicas para realizar a avaliação, mas sim, que as situações de ensino-aprendizagem presentes no cotidiano de sala de aula proporcionem informações que auxiliem a avaliação.

Para avaliar a aprendizagem nessa perspectiva, é necessário inferir o porquê de averiguar e verificar a aprendizagem, para que além de detectar as falhas e sucessos, seja potencializado o aprendizado dos educandos. Para isso, torna-se essencial “avaliar a própria intervenção, o ensino, para ajustá-lo progressivamente, para adaptá-lo, modificá-lo e enriquecê-lo. Este – e não outro – é o sentido global da avaliação do ensino da leitura” (SOLÉ, 2014, p. 227). Então, via *práxis* educativa (articulação entre teoria e prática), compreende-se as informações levantadas durante o processo avaliativo, auxiliando os alunos a avançar e romper com o estigma do fracasso escolar (Garcia, 2000).

Portanto, o papel da avaliação da aprendizagem na leitura e na escrita nos Ciclos de Alfabetização deve se consubstanciar em um processo contínuo, sistemático e principalmente comprometido com a aprendizagem dos educandos. A avaliação da aprendizagem deve ser formativa, comparando o educando com ele mesmo, respeitando à especificidade de seu processo, encorajando-o e não punindo-o por suas dificuldades. Dessa maneira, a avaliação se torna difusora para uma possível superação do modelo tradicional, meritocrático e positivista de conhecimento, que provoca uma padronização dos tempos das crianças, a um só tempo, que visa controlar e adaptar os alunos às condutas educacionais e sociais – o tempo da escola –, que não abarca as singularidades de aprendizagem dos educandos (Mainardes, 2009).

6 OS ACHADOS DA PESQUISA: o que dizem as professoras sobre a avaliação no Ciclo de Alfabetização?

Nesta seção apresentaremos os resultados obtidos no interstício da pesquisa, buscando dialogar com tais resultados encontrados e propor discussões que sejam pertinentes para que a temática foco desta pesquisa (avaliação e alfabetização) possa ser colocada em evidência no cotidiano da prática pedagógica. Por esta razão, consideramos essencial iniciar a apresentação dos resultados fazendo uma breve apresentação dos documentos selecionados e utilizados para construção e embasamento desta pesquisa. Observemos o quadro a seguir:

Quadro 3 – Documentos utilizados para embasamento da pesquisa

NOME	ANO DE SUA CRIAÇÃO	ASSUNTO PRINCIPAL
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)	1996	Define e organiza todo o sistema educacional brasileiro, do ensino infantil até o superior, assegurando, dessa forma, o direito social à educação para estudantes brasileiros.
Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)	1997	Orientações quanto ao cotidiano escolar e os principais conteúdos que devem ser trabalhados, a fim de dar subsídios aos educadores, para que suas práticas pedagógicas sejam da melhor qualidade.
Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)	2013	Baseia-se em 4 eixos principais: a formação continuada de professores alfabetizadores; materiais didáticos e pedagógicos; avaliações; e gestão, controle social e mobilização.
Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	2018	Documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.
Currículo de Referência de Minas Gerais (CRMG)	2018	Currículo organizado por habilidades, competências e por ano de escolaridade. O CRMG traz as habilidades por ano de escolaridade e descreve tudo que o estudante vai aprender naquele ano.

Fonte: A autora

Nos tópicos seguintes serão feitas, respectivamente, uma caracterização da rede de ensino onde a pesquisa se desenvolveu, apresentando quantos profissionais estão envolvidos no

Ciclo de Alfabetização, quantas escolas compõem a rede e discorrer acerca do entendimento da rede em relação ao Ciclo e avaliação, para que possamos dialogar com a realidade municipal. Posteriormente, faremos a exposição e análise, de acordo com Bardin (2016) das coletas referentes aos questionários e entrevistas (realizadas com as docentes do Ciclo de Alfabetização), buscando dialogar com as falas das profissionais da rede (supervisoras, chefe do departamento de apoio pedagógico da secretaria municipal, coordenadora do Ensino Fundamental e Educação Infantil e dirigente municipal de ensino da educação).

Para as análises serão apresentadas as seguintes categorias, construídas com base na análise de conteúdo proposta por Bardin (2016): formação e experiência das professoras da Rede/ Compreensões acerca do período de alfabetização/ Avaliando na alfabetização: O encontro de saberes e desafios docente. Iniciaremos o próximo tópico, portanto, discorrendo acerca da caracterização da rede de ensino.

6.1 Caracterização da rede de ensino

A rede, pertencente a um município no sul de Minas Gerais, possui três escolas localizadas na zona urbana e cinco escolas localizadas na zona rural. Como o foco desta pesquisa é o Ciclo da Alfabetização, inicialmente, seriam incluídas todas as turmas de 1º e 2º ano. No momento de realização desta pesquisa¹¹, a rede contava com 31 docentes que atuavam no Ciclo de Alfabetização, e sete supervisores pedagógicos, sendo duas para cada escola localizadas na cidade (1 para cada turno) e 1 supervisora geral para as escolas rurais.

Segundo a dirigente municipal, a rede de ensino não possui um currículo próprio, adotando o Currículo de Referência do Estado de Minas Gerais. Em relação ao Ciclo de Alfabetização, com foco na Língua Portuguesa, o currículo seguido pela rede menciona que os primeiros anos do Ensino Fundamental são dedicados, especialmente, ao processo de “alfabetizar letrando”, isto é, possibilitar que o aluno tenha acesso e participação efetiva tanto nas práticas letradas como também no sistema de escrita.

Ainda, de acordo com a dirigente, assim como a proposta do Currículo, a rede visa trabalhar a alfabetização juntamente com o letramento e que, para além do trabalho, é importante entender essa distinção, pois, embora aconteçam juntos, existem diferenças.

¹¹ Importante ressaltar que a coleta de dados ocorreu no ano de 2023, portanto, os dados qualitativos aqui informados se referem aquele ano.

Nesse sentido, o currículo ainda determina que podemos definir as capacidades/habilidades envolvidas na alfabetização/ como sendo capacidades de (de) codificação, que envolvem:

- Compreender diferenças entre escrita e outras formas gráficas (outros sistemas de representação);
- Dominar as convenções gráficas (letras maiúsculas e minúsculas, cursiva e script);
- Conhecer o alfabeto;
- Compreender a natureza alfabética do nosso sistema de escrita;
- Dominar as relações entre grafemas e fonemas;
- Saber decodificar palavras e textos escritos;
- Saber ler, reconhecendo globalmente as palavras;
- Ampliar a sacada do olhar para porções maiores de texto que meras palavras, desenvolvendo assim fluência e rapidez de leitura (fatiamento).

No quadro a seguir, podemos visualizar as propostas para serem trabalhadas no interstício do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental.

Quadro 4 – Campo das práticas pedagógicas referentes ao 1º e 2º ano do Ciclo de Alfabetização

Campos de atuação	1º e 2º ANO			
	EIXOS			
	ORALIDADE	LEITURA	PRODUÇÃO DE TEXTO	
ORAL			ESCRITO	
Da vida cotidiana	Parlendas; quadra; quadrinhas; trava-línguas; canções e cantigas.	Quadras; Quadrinhas; Parlendas; trava-línguas; Listas; agendas; calendários; convites; receitas; Instruções de Montagens (digitais ou impressos); Montagem e legendas para álbuns, fotos ou ilustrações (digitais ou impressos); cantigas e	Recitar parlendas; quadras; quadrinhas; trava-línguas; cantigas e canções; recados; avisos; convite; receitas; instruções de montagem.	Cantigas; quadras; quadrinhas; parlendas; trava-línguas; poemas e textos versificados (Letras de canções, quadrinhas, cordel), poemas visuais. Tiras e histórias em quadrinhos.

		canções; bilhetes, recados; avisos; cartas; e-mail; receitas; relatos.		
Da vida pública	Slogans e peça de campanha de conscientização destinada ao público infantil; notícias curtas para o público infantil; jornal falado.	Fotolegendas em notícias; manchetes e lides em notícias; álbum de fotos digitais e noticiosos; notícias curtas; slogan; anúncios publicitários; textos de campanhas destinados ao público infantil; cartazes, avisos, folhetos, regras e regulamento que organizam a vida na comunidade escolar.	Planejar slogans e peça de campanha de conscientização destinada ao público infantil; notícias curtas para o público infantil; jornal falado.	Fotolegendas em notícias; manchetes; lides em notícias, álbum de fotos digital noticioso e notícias curtas para o público infantil (digitais ou impressos); cartazes e folhetos; slogans e peça de campanha de conscientização destinada ao público infantil.

Fonte: Currículo Referência de Minas Gerais (2018).

Diante do exposto, torna-se necessário ainda analisar o que o currículo e, conseqüentemente, a rede de ensino que o adota, entendem por avaliação. Nesse sentido, compreende-se que

[...] a avaliação deve ocorrer antes, durante e após o processo de ensino e de aprendizagem. Durante o processo, é conveniente que o professor, junto com os estudantes, faça paradas para monitorar os produtos e processos, alterar rotas, tomar consciência do que cada um ainda não sabe e buscar caminhos para avançar. É importante que os alunos participem dessa avaliação formativa e que sejam apoiados pelo professor no processo de formação da capacidade de julgamento autônomo, consciente, a partir de critérios claros e compartilhados, de princípios de honestidade intelectual e espírito crítico. (Minas Gerais, 2018, p. 248).

Além disso, espera-se que a avaliação seja feita por intermédio de diferentes instrumentos e linguagens. Enfatiza-se que não é somente pelos testes escritos elaborados pelo

professor que os alunos podem ser avaliados, é preciso dar voz também aos estudantes, um ou mais colegas e também pessoas da comunidade.

Nota-se, nesse sentido, que a avaliação não se restringe somente aos conhecimentos, mas também às competências e habilidades, valores e atitudes aprendidos ao longo do tempo e demonstrados não só dentro da escola, mas também fora dela. Desta forma, podemos considerar ainda que a diversidade de instrumentos e situações possibilita avaliar as diferentes competências e conteúdos curriculares em jogo, contrastar os dados obtidos e observar a transferência das aprendizagens para contextos distintos (Minas Gerais, 2018).

Nas seções seguintes, serão apresentadas e analisadas, em categorias de análise, as respostas referentes aos questionários e entrevistas aplicados às docentes da rede, buscando entrelaçar também com as falas e menções das profissionais da Secretaria Municipal de Educação (SME).

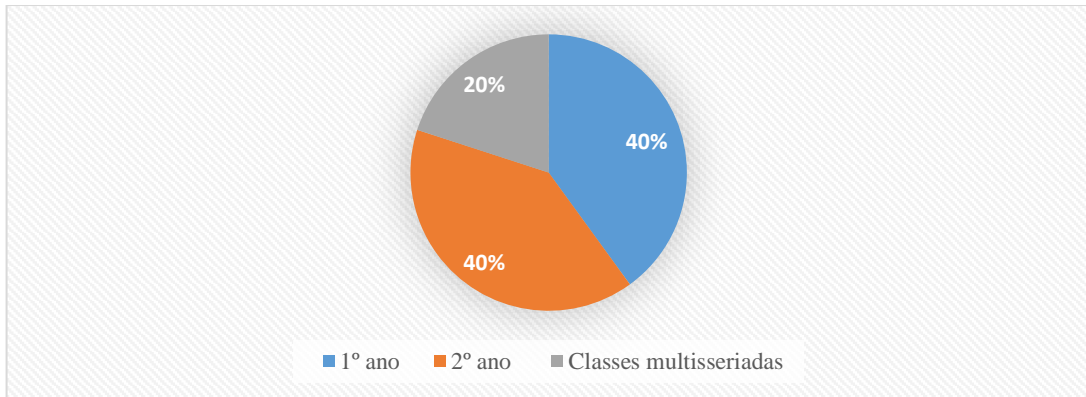
6.2 O que dizem as profissionais da rede em relação ao Ciclo de Alfabetização e a avaliação: análise dos questionários

Neste item, apresentaremos e analisaremos as respostas das professoras¹² referentes ao questionário aplicado. Tivemos como respondentes vinte professoras regentes de turma do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental de escolas urbanas e rurais de uma rede municipal localizada no sul de Minas Gerais.

Juntamente com os dados de identificação, foi solicitado nos questionários o ano em que a docente leciona atualmente (2023), permitindo, neste caso, a possibilidade de marcação de mais de uma turma, visto que poderiam haver docentes que dobram o período em turmas do Ciclo de Alfabetização. Embora duas docentes não tenham respondido o ano em que atuam na rede, nenhuma delas marcou mais de uma turma enquanto regente no Ciclo.

Por fim, como respondentes obtivemos: oito docentes que atuam no 1º ano; oito no 2º ano e quatro que ministram aulas em classes multisseriadas, pois atuam em escolas da zona rural. No gráfico abaixo, podemos visualizar melhor nossa amostra.

¹² Utilizaremos o feminino em razão de termos como respondentes, em todas as funções, somente mulheres.

Gráfico 1 – Docentes atuantes no Ciclo de Alfabetização

Fonte: A autora

A etapa inicial da coleta de dados, a aplicação do questionário, ocorreu em março de 2023, durante uma reunião pedagógica proposta pela SME. A coordenadora do Ensino Fundamental e Educação Infantil da rede, responsável pela reunião, informou que as docentes responderiam inicialmente a um questionário e que, posteriormente, seria realizada uma palestra sobre definições e aspectos históricos do Ciclo de Alfabetização.

Essa palestra foi ministrada pela pesquisadora deste trabalho, e a aplicação dos questionários foi feita propositalmente no início da reunião para que a palestra não pudesse interferir nas respostas apresentadas pelas docentes que atuam no Ciclo.

Neste primeiro contato ficou evidente que várias professoras ficaram resistentes em responder o questionário. Solicitamos a individualidade nas respostas, mas notamos que algumas docentes consultavam outra colega em relação a resposta obtida. Foi notório que algumas responderam com interesse e dedicação, porém, outras responderam de forma protocolar sem dar muitos detalhes e aprofundamento no assunto.

O questionário (ver Apêndice A) foi composto por quatro blocos, sendo: Bloco 1- formação profissional; bloco 2 – experiência profissional; bloco 3- temática da alfabetização; bloco 4- temática da avaliação. Buscamos intercalar tanto questões fechadas como também questões dissertativas, já que estas poderiam nos oferecer mais detalhes referentes ao tema investigado.

Para fins de análises, as respostas foram separadas nas seguintes categorias de análise, conforme a proposta de Bardin (2016): Formação e experiência das professoras da rede; compreensões acerca do período de alfabetização; avaliando na alfabetização: O encontro de saberes e desafios docente. Desta forma, por intermédio destas categorias de análises, podemos

ter mais clareza sobre os temas envolvidos e apresentá-los de maneira mais objetiva e aprofundada.

Ainda, para facilitar a identificação das professoras respondentes da pesquisa, cada uma foi classificada com a letra (P) seguida com um número de 1 a 20. O mesmo foi adotado para as três supervisoras que foram entrevistadas e que terão suas falas mencionadas no decorrer do trabalho. Cada supervisora será identificada com o número de 1 a 3 antecedido pela letra (S).

No tópico seguinte apresentaremos, inicialmente, os dados coletados relacionados à primeira categoria de análise.

6.2.1 Formação e experiência das professoras da rede

Nesta categoria foram incluídas 10 questões que dialogam com a formação e a experiência das professoras da rede municipal de ensino. As questões foram pensadas e selecionadas com o objetivo de conhecer, além do perfil profissional, a relação atual das docentes com ambos os assuntos foco desta pesquisa, que se refere à alfabetização e avaliação da aprendizagem.

Desta forma, foram incluídas 4 perguntas objetivas, ou seja, apenas para marcar algumas alternativas e também 6 questões que eram de caráter misto, ou seja, objetivas e descritivas, onde a respondente deveria justificar a resposta marcada. Ao responder às questões descritivas, as professoras poderiam tanto mencionar dados relacionados a graduações, cursos e capacitações realizadas, como também opiniões individuais em relação à pergunta feita.

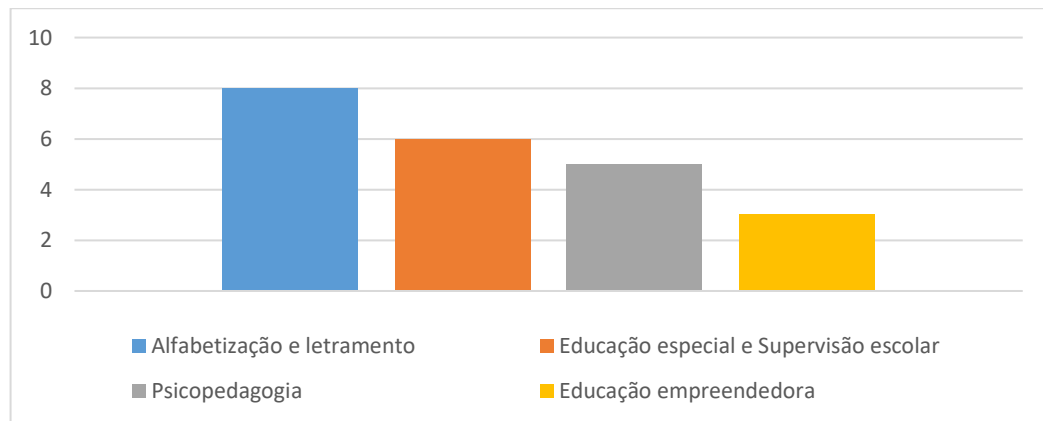
Em relação à pergunta sobre a formação profissional, era possível marcar mais de uma opção de formação, visto que antigamente a formação de atuação docente ocorria somente pelo magistério e hoje em dia temos também o curso de Pedagogia. Nesse quesito, a maioria das docentes possuem magistério, sendo seis professoras que possuem somente curso do magistério (ensino médio ou normal superior) e sete professoras que, além do magistério concluíram também o curso de Pedagogia na modalidade presencial.

Enquanto que três professoras fizeram o curso de magistério e depois realizaram a graduação em Pedagogia na modalidade a distância (EAD). Somente duas das docentes que atuam no Ciclo concluíram apenas a graduação em Pedagogia na modalidade presencial e duas concluíram somente o curso de Pedagogia na modalidade EAD.

Quando falamos da formação *lato sensu* (especialização), somente 2 docentes disseram não ter realizado um curso de pós-graduação. Nesse sentido, 18 das professoras possuem algum

curso na área da educação e nesta opção, elas poderiam responder abertamente os cursos realizados, podendo ser mais de um. A prevalência foi para a pós-graduação em “Alfabetização e letramento” (oito docentes); seguido por “Educação especial” e Supervisão escolar” (seis docentes); “Psicopedagogia” (cinco docentes) e “Educação empreendedora” (três docentes). Podemos observar essas informações no gráfico a seguir.

Gráfico 2 – Cursos de especialização realizados pelas docentes do Ciclo



Fonte: A autora

Um fato que chamou atenção foi que o curso mais procurado e realizado por estas professoras foi a especialização em “Alfabetização e letramento”, área que se correlaciona diretamente com a atuação em relação a sua prática docente. Diante desse fato, esperava-se que estas professoras pudessem se sentir mais preparadas para lidar com a rotina em uma sala do Ciclo de Alfabetização.

Em relação à formação *strictu sensu* (mestrado e doutorado), somente três respondentes disseram ter concluído o curso de mestrado especificamente na área da educação. Além disso, uma professora está cursando o mestrado, porém, na área de Tecnologia científica e ambiental.

As temáticas desenvolvidas dentro dos programas de mestrado em educação pelas professoras que disseram possuir o curso de pós-graduação foram voltadas para o processo de ensino- aprendizagem no Ciclo de Alfabetização. Vale ressaltar que todas as professoras realizaram o mestrado na área de concentração “Formação de professores”.

A P7 realizou sua pesquisa em torno do tema “A consciência fonológica no processo de alfabetização: análise do curso de formação continuada em práticas de alfabetização”; a P6 teve como temática “Pedagogia de projetos”; e por fim, a P2 desenvolveu estudos e pesquisas na temática “Linguagens e diversidade cultural dos gêneros textuais: Uma forma de letramento imerso de possibilidades na alfabetização”.

Diante do exposto, notou-se que as professoras apresentam um perfil de formação voltado para a área em que atuam. Embora seja reduzido o número de professoras que possuem pós-graduação *strictu sensu*, a taxa de pós-graduação *lato sensu* é consideravelmente relevante e demonstra que as professoras buscaram/buscam aperfeiçoamento e estudos que embasem sua prática pedagógica no Ciclo de Alfabetização.

Ainda, de acordo com o campo de formação profissional, as respondentes foram questionadas a respeito da formação continuada. Em resposta a seguinte pergunta: “Você realizou cursos na temática da alfabetização”? 14 professoras mencionaram que sim e a prevalência foram para os cursos: PNAIC e ABC na plataforma AVAMEC. Também ressaltaram ter realizado cursos livres ofertados pela Secretaria Municipal e Universidades; três professoras disseram que também já realizaram cursos na área, contudo, não especificaram nomes, deixando o campo para descrição em branco; outras três professoras marcaram a opção de que nunca realizaram curso na área da alfabetização.

Embora seja uma quantidade relevante de docentes que tenham participado de algum curso de formação direcionado para a área que atuam, o fato de três delas mencionarem nunca ter participado de nenhum curso, esse fato chama nossa atenção. Tanto para a adoção da proposta da escola em ciclos, como também para a atuação na alfabetização, é imprescindível que os professores (as) tenham espaço de formação adequados para discussão, partilhas, trocas de experiências, vivências e dificuldades (Mainardes, 2009).

Como mencionado, a prevalência de um dos cursos realizados pelas docentes, foi o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). De acordo com Basso (2000, p. 66)

[...] a origem do PNAIC, como programa de alcance nacional, deve-se ao Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC), criado no município de Sobral, CE, em 2004, com o objetivo de erradicar o analfabetismo; foi ampliado para o restante do estado em 2007 e tornou-se um programa nacional no ano de 2013.

O PNAIC visava que as habilidades básicas de leitura e escrita se consolidassem nos três primeiros anos do Ensino Fundamental I, isto é, que as crianças dominassem as correspondências grafofônicas, conhecessem algumas convenções ortográficas, tivessem fluência na leitura e conhecimento de estratégias para compreensão e produção de textos escritos. Desta forma, esperava-se que, como resultado do ensino-aprendizagem do conjunto dessas habilidades, as crianças até os oito anos de idade, já estivessem alfabetizadas. (Brasil, 2012a).

O programa se fundamenta nos princípios construtivistas de Ferreiro e Teberosky, contudo cabe problematizar que o tempo destinado à formação foi de apenas um ano de formação para Língua Portuguesa (2013); Matemática (2014); Ciências, História e Geografia (2015).

Embora o material de formação do programa tenha sido elaborado por universidades, a formação proposta corresponde à formação clássica, organizada por grupos de formação com efeito multiplicador [...] posto que as questões discutidas são consideradas homogêneas (Basso, 2000, p. 101).

Já o programa ABC (Alfabetização Baseada na Ciência), é fruto de uma parceria internacional com renomadas instituições portuguesas. No Brasil, participam o MEC, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e a Universidade Federal de Goiás (UFG). A capacitação é oferecida no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AvaMec), plataforma de ensino a distância do MEC em parceria com a UFG (Gomes, 2022).

Gestado no âmbito da Secretaria de Alfabetização, o ABC é uma das dez ações do programa Tempo de Aprender e integra o eixo Formação continuada de profissionais da alfabetização. Levando em consideração as experiências de Portugal, os materiais conciliam teoria e prática, e são importantes instrumentos para os professores utilizarem em sala de aula, ou também, no período de isolamento social, em ensino remoto (Manual do ABC, 2021, p. 6)

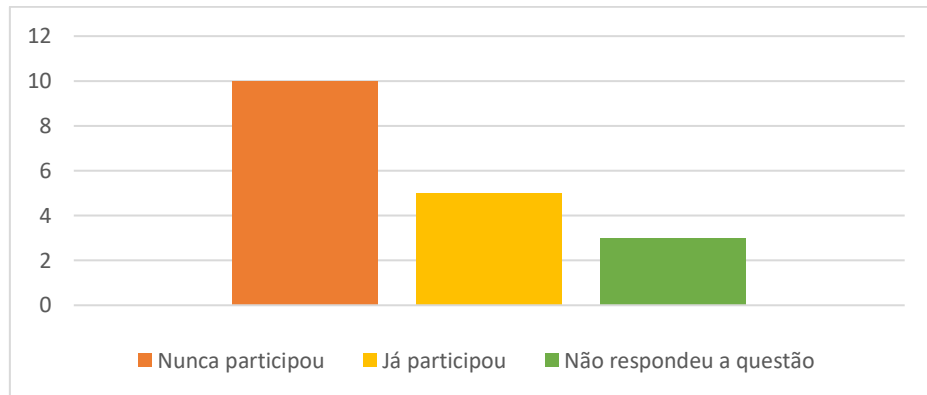
De acordo com o Manual, com apoio da Universidade Aberta de Portugal, o curso foi desenvolvido para autoinstrução e possui carga horária de 180 horas. São disponibilizados vídeos, materiais de leitura e tarefas de estudo, concebidos de acordo com os princípios da gamificação e dos recursos abertos. Nesse sentido, trata-se, por um lado, dos programas de intervenção para crianças falantes do português, com atividades para alunos de 5 e 6 anos de idade, sequencialmente estruturadas e adaptadas ao português do Brasil; e, por outro lado, do teste de avaliação de competências leitoras.

No curso há uma prevalência da utilização do método fônico sistematizado no ensino da leitura e consideram serem os métodos mais eficazes para ensinar a ler e a escrever. Contudo, professores portugueses, criadores do material, afirmam não ser um programa completo de ensino, já que devem ser aplicadas juntamente com outras estratégias e técnicas, como a formação do vocabulário e o ensino de compreensão e relação entre as palavras. Além disso, há ainda, a necessidade prática, além da teoria, para que a aprendizagem de fato aconteça (Manual do ABC, 2021).

Em uma segunda pergunta destinada à realização dos cursos na área de avaliação, dez professoras disseram nunca ter participado de algum curso; cinco disseram já ter participado

dos cursos oferecidos pela rede estadual e pela rede municipal; três não responderam à questão, deixando-a em branco; e duas disseram já ter realizado curso na área, mas não especificou qual e quem fez o oferecimento. Esses dados podem ser observados no gráfico a seguir.

Gráfico 3 – Realização de cursos na área da avaliação



Fonte: A autora

Nesse sentido, torna evidente que, as professoras tiveram acesso a mais cursos de formação continuada na área da alfabetização do que de avaliação. Vasconcellos (1998) afirma que, se queremos deslocar a ênfase para o processo de construção do conhecimento, o professor deverá estar preparado para tal. A instituição escolar, desta forma, não pode ser vista apenas como um local de trabalho, mas também como um espaço de constante formação profissional, visto que é fundamental estudar a própria prática e os assuntos correlacionados a ela.

É evidente que o professor deve estar em constante desenvolvimento em prol de sua prática pedagógica. Marcelo (2009) afirma que a formação continuada é uma importante aliada para o desenvolvimento docente, que, embora tende a ser construído a longo prazo, nele se insere oportunidades concedidas, vivências e experiências o que culminarão, portanto, em uma identidade profissional.

Ainda, em relação às formações continuadas, aos cursos oferecidos e a discussão do assunto em encontros de módulos, em relação primordialmente à avaliação na alfabetização, a Supervisora 2 (S2), ao ser entrevistada sobre a temática, disse o seguinte:

[...] sim, existe formações sobre o assunto. Penso que ela é necessária de modo a esclarecer para as meninas que a avaliação não é só de uma maneira e que existem diversas outras formas de avaliar.

Ao ser questionada como que esses encontros vêm sendo feitos, a supervisora menciona que: “[...] ele vem sendo abordado com textos, vídeos, etc.” (S2).

Diante do exposto, acontece um estranhamento, pois a maioria das professoras disseram nunca ter feito curso ou alguma formação na área de avaliação. Já a S3, ao ser questionada, responde que:

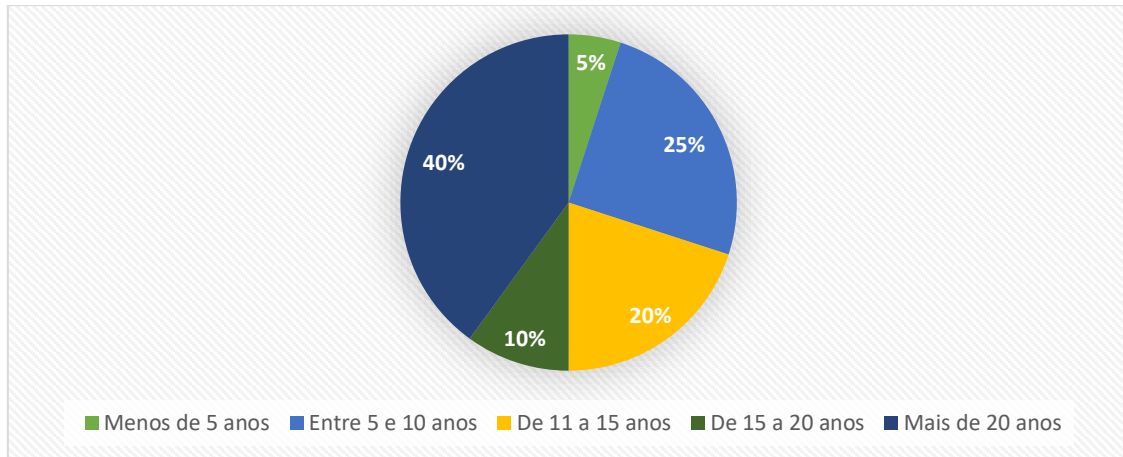
[...] as reuniões de módulo estão voltadas para momentos formativos, tratamos um pouco sobre a temática, mas não muito aprofundado. O problema é que os professores mudam também frequentemente e acaba que quem estava ano passado esse ano pode não estar mais e esse processo fica um pouco mais difícil. Porém, buscamos sempre tratar sobre assuntos que os professores apresentam maior necessidade.

É diante desta resposta que partimos para a próxima análise dos questionários que está relacionada à experiência profissional. Primeiramente, vale reiterar que, 14 professoras são efetivas da rede municipal e seis no momento da pesquisa estavam na rede por contrato temporário de serviço.

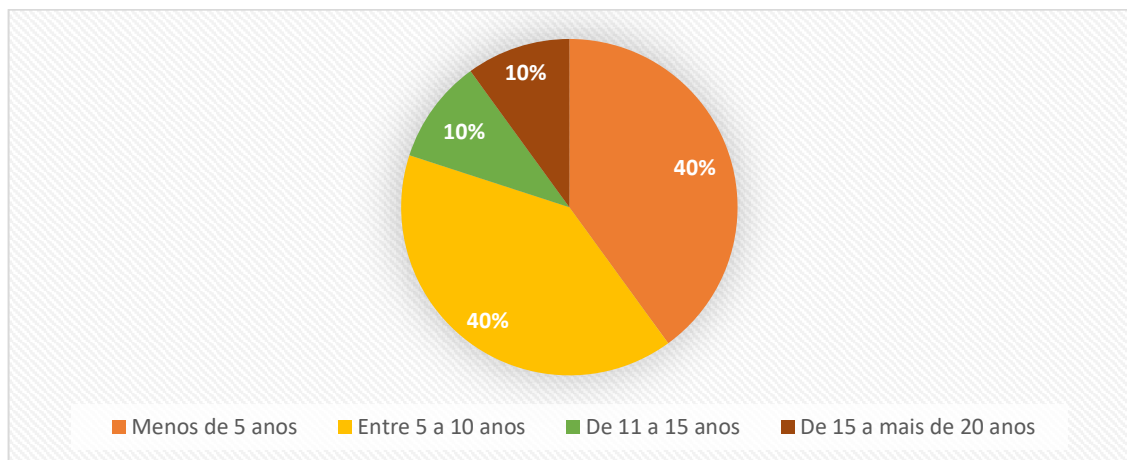
Embora apareça a existência de contrato temporário, a média das professoras respondentes que são contratadas é superior a 11 anos na rede e torna-se curioso a menção de que o corpo docente está sempre em rotatividade nas escolas, haja visto ser uma rede relativamente pequena. Mesmo que as professoras mudem o local de trabalho, poderia existir a oferta de diferentes possibilidades de formação continuada, fazendo, por exemplo, que o módulo seja um espaço de formação e trocas, já que “tornam-se necessários investimentos públicos na educação e na gestão desse público, com ações relacionadas à formação pedagógica e condições adequadas de trabalho” (Dalben, 2002, p. 35).

Um outro dado que chama atenção é que oito das professoras respondentes já estão na rede a mais de 20 anos; cinco estão entre 5 e 10 anos; quatro estão de 11 a 15 anos; duas estão de 15 a 20 anos; e apenas uma está a menos de 5 anos. Embora, as professoras estejam a um considerável tempo a serviço da rede municipal, esses dados se contrapõem quando as docentes são questionadas sobre quanto tempo atuam no Ciclo de Alfabetização. Oito professoras estão a menos de 5 anos atuando na alfabetização; oito delas também possuem de 5 a 10 anos; duas docentes atuam no interstício de período entre 11 a 15 anos; e apenas duas atuam entre 15 a mais de 20 anos.

Para melhor visualização dos dados, é possível observar os gráficos a seguir.

Gráfico 4 – Tempo de atuação na rede

Fonte: A autora

Gráfico 5 – Tempo de atuação no Ciclo de Alfabetização

Fonte: A autora

Esse fato torna a necessidade de formação e atualização em relação ao tema ainda mais necessária, visto que o professor, independentemente do tempo de atuação não se encontra preparado, é preciso desenvolver-se e indagar-se a todo instante “Quem sou eu, neste momento?” (Beijaard; Meijer; Verloop, 2004). Nesse sentido, é notório que, para que o trabalho em Ciclos de Alfabetização seja eficiente é fundamental que os professores (as) tenham espaço de formação adequados para partilhar suas experiências e dificuldades encontradas no caminho (Mainardes, 2009).

Ainda analisando a experiência profissional das professoras, fizemos a seguinte pergunta: “Você se considera uma professora alfabetizadora? ”. E os resultados foram: 16 professoras disseram se considerar alfabetizadoras e quatro disseram não se considerar. De acordo com Brasil (2012a), para que seja proporcionado à criança um ambiente alfabetizador

e, conseqüentemente, para que a criança seja alfabetizada, são necessárias ações do professor e da escola. Essas ações devem ir na direção de as crianças compreenderem e produzirem textos orais e escritos de diferentes gêneros textuais, nas variadas esferas sociais de interlocução, em suportes textuais diversos e para atender a diferentes propósitos comunicativos, considerando as condições em que os discursos são criados e recebidos.

Para além disso, cabe ao professor alfabetizador a necessidade de saber analisar quando a criança apresenta alguma concepção de fenômenos, por exemplo, nas representações por garatujas¹³. Embora não seja um saber válido socialmente, indica que a criança demonstrou algum aspecto construtivo. Dessa forma, enquanto professoras devemos considerar o que vai além do aspecto gráfico (Ferreiro, 1985).

Quando as respondentes foram indagadas descritivamente sobre o motivo pelo qual não se consideram professoras alfabetizadoras, apenas a P14 relatou o motivo:

Estou começando no Ciclo recentemente, até o ano de 2022 eu era docente na Educação Infantil e as práticas do ensino da leitura e da escrita nessa etapa diferem da intensidade que é feita no Ciclo de Alfabetização.

As outras 3 professoras, P20, P18 e P19, que disseram não se considerar professora alfabetizadora, não responderam à pergunta seguinte relacionada ao motivo da resposta. Vale ressaltar que dessas 3 professoras que não justificaram sua resposta, 2 são professoras a mais de 5 anos no Ciclo de Alfabetização e apenas uma atua a menos de 5 anos. Além disso, as três são contratadas por processo seletivo. Duas destas professoras, possuem curso *lato sensu* na área de Alfabetização e Letramento, o que gerou um dado curioso no interstício desta análise.

A P18, professora da classe multisseriada, além de mencionar que não se considera uma professora alfabetizadora e possui curso na área de Alfabetização e Letramento, disse que considera a junção do 1º e 2º anos importante para contribuir com a alfabetização das crianças, contudo, não explicitou o motivo dessa escolha. Nesse sentido, observa-se a importância do Ciclo para a docente, em contrapartida, observa-se que mesmo procurando e participando de cursos de formação continuada, ela, juntamente com suas colegas de profissão, não se considera alfabetizadora.

Ainda, tratando do campo descritivo para justificativa da resposta, sete das professoras que afirmaram se considerar alfabetizadora também deixaram em branco, não nos fornecendo, portanto, o motivo real dessa resposta. Contudo, algumas respostas dadas nos demonstram algumas direções:

¹³ Garatujas são os primeiros grafismos e expressões criativas da criança (Soares, 2003).

Amo ver as descobertas e progressos dos meus alunos quando começam a leitura (P15).

Gosto de planejar ações pedagógicas para que os alunos desenvolvam habilidades de ler e escrever com compreensão (P12).

Por ter um maior tempo em sala de aula com alunos de 1º, 2º e 3º ano do Ciclo de Alfabetização (P5).

Porque planejo e no final do Ciclo tenho ótimos resultados (P4).

Através das minhas práticas planejadas diariamente, tenho o objetivo de envolver a criança em um mundo letrado (P1).

Estou em constante aperfeiçoamento da minha prática (P2).

Nesse sentido, notamos o envolvimento dessas professoras em relação à prática que adotam diariamente, sendo notória a presença do planejamento diário para que as crianças se alfabetizem, tendo como base a professora que media este processo. Para Vasconcellos (2002), é a partir do planejamento que encontramos uma saída para alcançar mudanças significativas, que, no contexto escolar, facilitam a ação do professor em todos os níveis e modalidades de ensino. O planejamento é apontado como alternativa de organização coletiva que deve envolver toda a comunidade escolar em prol dos objetivos, metas, finalidades, valores, atitudes para solucionarem os problemas comuns à escola, viabilizando assim a materialização de uma escola realmente democrática e objetiva.

Na fala da P5, nota-se que a experiência é um fator primordial para que ela se considere uma professora alfabetizadora. Diante disso, Gatti (2014) denota que, as experiências podem acarretar uma integração de modos de agir e pensar, implicando um saber que inclui a mobilização de conhecimentos e métodos de trabalho. Contudo, são necessárias constantes intenções, valores individuais e grupais, assim como o confronto de ideias no agir cotidiano, com as crianças e jovens, com os colegas, com os gestores, na busca, de a todo instante, melhor formar os alunos, e a si mesmos.

Por fim, ao encerrar essa categoria, fica evidente o perfil profissional das professoras participantes da pesquisa. Essa análise nos permitiu compreender que as professoras, embora já atuem a um considerável tempo na rede municipal de ensino pesquisada, e possuam, em sua maioria, cursos de pós-graduação (*lato sensu*), necessitam de formações profissionais que visem o aprimoramento de suas práticas cotidianas. Isso se justifica pelos vários relatos da falta de determinados cursos e diálogos, juntamente com o fato de que algumas professoras não se

consideram alfabetizadoras, o que é um fator preocupante, já que atuam diretamente neste segmento.

Nesse sentido, podemos entender que a identidade docente é constituída e adquirida tanto por experiências pessoais, quanto por experiências de conhecimento formal e também escolar (sala de aula). Desta forma, quando possibilitamos a realização e refletimos acerca da formação profissional continuada, é possível encontrarmos soluções mais efetivas e que possam ser bem-sucedidas na prática pedagógica, o que irá resultar em uma ampla formação para os alunos que necessitam de uma mediação para se inserirem na cultura letrada que os cercam (Marcelo, 2009).

6.2.2 Compreensões acerca do período de alfabetização

Nesta categoria, compreendeu-se 7 questões que estão diretamente relacionadas com a temática da alfabetização e especificamente sobre a compreensão acerca do Ciclo nesta etapa de ensino. Buscamos incluir indagações que nos fornecessem, de fato, qual a opinião das docentes frente ao assunto e qual a relação da Secretaria de Educação do município com as escolas referente ao fornecimento de formações e orientação para estas professoras.

Para isso, 6 das questões selecionadas para esta categoria de análise são objetivas e descritivas, para que as docentes, além de marcar a alternativa, pudessem ainda justificar sua resposta, indicando ações e concepções de acordo com cada pergunta realizada. Apenas uma questão, referente a escolha para lecionar no Ciclo, foi somente objetiva, visto que não haveria razões para justificativa.

Iniciamos com a primeira pergunta feita para as professoras: “O que você entende por Ciclo de Alfabetização?”. Nesta pergunta foi notório que todas as professoras compreendem que o Ciclo é um processo contínuo de aprendizagens, onde o aluno visa desenvolver a leitura e a escrita. Inclusive, observa-se que a palavra “processo” esteve bastante presente nas definições dadas pelas docentes.

O processo contínuo de aprendizagem onde as habilidades que não foram consolidadas em 1 ano do Ciclo, farão com que o aluno tenha a oportunidade de revê-las no próximo ano (P5).

Os primeiros anos, destinados ao processo de aprender a ler e escrever (P7).

Período introdutório para preparar a criança em uma esfera letrada onde pretende se desenvolver sua leitura, escrita, autonomia em todos os conteúdos (P1).

Processo de construção da leitura e escrita a partir de uma troca constante em que o estudante é o protagonista da sua aprendizagem. É uma sequência de ações sem ruptura (P2).

Processo contínuo de aprendizagem, onde os alunos podem ser o centro do aprendizado cada um em seu momento oportuno (P20).

Nesse sentido, considerar o Ciclo como um processo de aprendizagem é fundamental para compreender que, nesse período, as crianças têm a possibilidade de desenvolver várias habilidades de acordo com o seu ritmo, dentro de um período estabelecido, já que no Ciclo, as crianças não são associadas diretamente a sua idade cronológica (Pereira, 2017). Contudo, vale reiterar ainda que, além dos Ciclos evidenciarem o atendimento a diferentes ritmos de aprendizagem, deve-se considerar também os aspectos psicológicos, e proporcionar uma pedagogia por intermédio do protagonismo e observação do aluno para que sejam considerados seus avanços e haja sentido sua existência (Mainardes, 2009).

Relacionando a necessidade de considerar o aluno como protagonista do processo de ensino-aprendizagem no Ciclo de Alfabetização, observa-se nas falas de algumas respondentes esta constatação. A P2 e a P20, como já citado, possuem muito clara essa necessidade de que o aluno faça parte do seu avanço e seja o centro de todo o percurso.

[...] a partir de uma troca constante em que o estudante é o protagonista da sua aprendizagem (P2).

[...] onde os alunos podem ser o centro do aprendizado cada um em seu momento oportuno (P20).

Desta forma, fica evidente que no Ciclo, deve haver a reflexão acerca do processo de ensino-aprendizagem da leitura e escrita, na qual se aprende com um propósito próprio, singular e não somente para responder perguntas feitas para e pela escola, mas sim construir conjuntamente esse processo (Helal; Ribeiro, 2014). Nota-se, portanto, que a ideia do aluno como protagonista de sua aprendizagem, embasadas desde a década de 1980 pelas ideias construtivistas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky parecem refletir no Ciclo de Alfabetização da rede analisada.

Avançando nas análises, quando as professoras foram questionadas se a junção do 1º e do 2º anos que compõem o Ciclo contribui para o processo de alfabetização das crianças, todas

elas responderam que sim. Três professoras respondentes não explicitam o motivo da escolha, porém algumas justificativas demonstram a necessidade dessa junção.

É o tempo necessário para ter clareza sobre o processo de desenvolvimento da criança a partir da aplicação de uma prática sistemática (P2).

A possibilidade de alguns alunos que não alcançaram as habilidades para o processo de alfabetização, ter consolidada a aprendizagem no segundo ano (P7).

Com a junção temos mais oportunidade de continuar a alfabetizar as crianças (P 20).

Do ponto de vista pedagógico das docentes, o Ciclo se faz necessário pela razão da possibilidade de continuar o processo de alfabetização das crianças, visto que caso não haja o alcance das habilidades necessárias, o aluno pode continuar seu aprendizado do ponto onde está. Desta forma, o aluno, não precisa repetir novamente todo o ano letivo, como propõe o ensino organizado em séries.

A prática adotada nos Ciclos referente a não reprovação e a sequência dos anos escolares é um assunto que gera algumas polêmicas, haja vista que a não reprovação é acusada de: provocar a desqualificação do ensino e da aprendizagem, sucatear a escola, desvalorizar o trabalho do professor, tirar a sua motivação para ensinar e a do aluno para estudar e realizar as tarefas escolares, provocando maior indisciplina (Barretto; Mitrulis, 2004). Em contrapartida, diante das respostas analisadas, as professoras da rede que atuam no Ciclo demonstram não ter essa visão e que como bem menciona a P6, “a criança deve ter a oportunidade de ser respeitada no seu tempo de aprendizagem”.

Ao serem questionadas se a escolha para lecionar no 1º ou 2º anos era uma opção da docente ou a Secretaria quem fazia alguma seleção específica para a atuação, 18 professoras disseram que não foram orientadas a ficar com a turma, e que, portanto, era sim uma opção escolhida por elas estar atuando no ano em que estão. Duas respondentes, porém, disseram que não houve escolha e/ou seleção específica pela Secretaria Municipal, dando a entender que se não há uma escolha de acordo com o perfil da professora para atuar no ciclo, logo o processo de atribuição de aulas é feito por meio de classificação interna.

Podemos considerar que, embora não tenha ocorrido uma orientação da Secretaria para atuação no Ciclo, ao escolher atuar neste segmento, as professoras tendem a demonstrar alguma proximidade com a turma que estão, logo espera-se que tenham uma identificação com as turmas de alfabetização. Em contrapartida, temos alguns fatos que nos chamaram a atenção.

A P14 que mencionou em uma pergunta anterior não se considerar uma professora alfabetizadora pela razão de estar começando no Ensino Fundamental, mencionou que é sua opção estar atuando no 2º ano. Esse dado, nos leva a considerar que esta professora, embora especialista em Educação Infantil e atuante a mais de 15 anos na rede nesse segmento, está em busca de novas experiências e buscando constituir novas práticas, agora direcionadas ao processo da alfabetização.

Na mesma linha de indagações, ao serem questionadas se a Secretaria Municipal de Educação ofereceu ou tem oferecido algum curso e/ou orientação para a atuação das professoras no Ciclo de Alfabetização, 13 respondentes disseram que sim, a Secretaria fornece essas ações. No campo para indicar quais seriam essas ações realizadas, prevaleceu as seguintes respostas: Palestras de capacitação com professores da Universidade Federal de Lavras (UFLA), cursos de formação com trocas de experiências entre docentes da rede, indicação de curso online, etc.

Entretanto, sete docentes, quase um terço do total de respondentes, disseram que a Secretaria não oferece ou orienta a atuação das professoras no Ciclo. Diante disso, nota-se, aparentemente um paradoxo entre as respondentes nesta questão. Buscando acatar e compreender se realmente a rede fornece cursos, orientações e suporte, fizemos a seguinte pergunta para a secretária de educação da rede: que ações a Secretaria Municipal tem programadas para apoiar as escolas na tarefa de alfabetizar as crianças até o final do Ciclo de Alfabetização? E ela nos respondeu que

[...] a rede aderiu ao sistema da Undime¹⁴ buscando ajuda e formações para os professores e que está acontecendo desde que entrei na rede (há 5 anos). Nossas reuniões pedagógicas hoje, se tornaram um ambiente de formação. Hoje então, auxiliamos dessa forma, com formações e também com momentos de escuta, onde elas compartilham o que têm vivido e aprendido. É uma rede de apoio. E estamos com projetos, de que até o ano que vem, saia um núcleo de alfabetização para o município.

Diante do exposto, nota-se que, aparentemente, existem sim discussões, cursos e orientações da rede em prol da atuação das docentes no Ciclo. Contudo, para que algumas docentes tenham mencionado que não há esse oferecimento e orientações, pode ser que tenham alguns entraves no processo, seja ele de comunicação ou até mesmo de participação, visto que estas docentes estão na rede, em média, a mais de 10 anos.

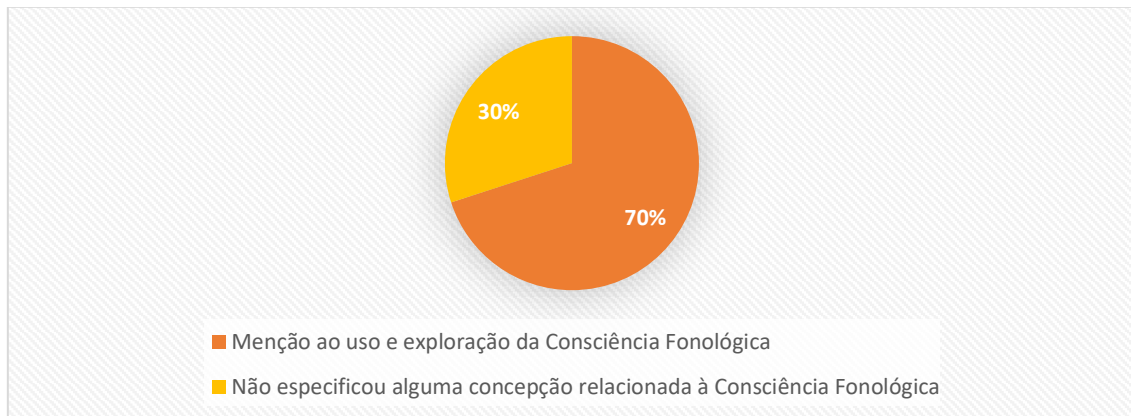
¹⁴ Undime significa União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação e tem por missão articular, mobilizar e integrar os dirigentes municipais de educação para construir e defender a educação pública com qualidade social (Informações oferecidas pelo site oficial da União - <https://undime.org.br/>).

Um outro questionamento feito às professoras foi se a Secretaria Municipal de Educação trabalha com alguma concepção ou método de alfabetização específico no Ciclo de Alfabetização. Esta pergunta se fez necessária, visto que posteriormente, ao abordar sobre avaliação da aprendizagem, a forma de avaliar pode ter alguma relação com a concepção de alfabetização adotada.

Todas as respondentes disseram que não há por parte da rede uma orientação para trabalhar com uma única concepção ou método para alfabetizar. Elas afirmaram que possuem autonomia para trabalhar com o método que preferirem e identificam avanços na aprendizagem de seus alunos, podendo intercalar métodos e estratégias conforme acharem pertinentes para o momento.

Ao serem questionadas sobre qual método ou concepção de alfabetização sua prática docente se fundamenta, percebemos que a consciência fonológica esteve presente na resposta de 70% das professoras, vejamos:

Gráfico 6 – Utilização da Consciência Fonológica



Fonte: A autora

A consciência fonológica está relacionada à capacidade de focalizar os sons das palavras, dissociando-as de seu significado, buscando, com que haja a possibilidade de segmentar as palavras nos sons que a constituem. Esta consciência, varia quanto a: unidade sonora (fonema, sílaba, rima e palavra dentro de outra palavra); posição que a unidade sonora ocupa dentro da palavra (início, meio e fim); operação cognitiva (a possibilidade de contar segmentos sonoros, identificar as semelhanças e diferenças, produzir palavras que compartilham semelhanças e diferenças (Soares, 2019).

Além do trabalho com a consciência fonológica, é primordial que haja ainda adequações de acordo com a necessidade apresentada pelos alunos.

Faço adequações de acordo com a necessidade, mas privilegio o foco na consciência fonológica (P2).

Podemos observar no relato da P2 que, pela sua resposta, ela ainda realiza diferentes intervenções para atingir eficientemente o processo de alfabetização. Notamos ainda que outras professoras utilizam destas variações no processo de acordo com o momento e a necessidade do aluno, vejamos:

Utilizo de várias estratégias, no entanto, me identifico mais com o método fônico (P1).

Método fônico com ênfase no processo construtivista (P6).

Vario muito entre o fônico, silábico e global (P3).

Método silábico, mas não me prendo somente a ele. Utilizo outras formas para atingir os objetivos (P11).

Utilizo o método que a criança tem mais facilidade (P13).

Notamos nas respostas, que as professoras buscam variar os métodos em sala de aula, logo possuem várias concepções acerca do processo de alfabetização. Essa variedade metodológica, torna-se interessante, uma vez que, ao adotar uma metodologia que seja baseada em um conjunto de procedimentos fundamentados em teorias e princípios, é possível orientar a aprendizagem do aluno (Soares, 2019).

Nesse sentido, de acordo com as supervisoras entrevistadas, que tiveram suas respostas analisadas justamente para servir de complementação para as falas das professoras, evidenciamos alguns dados. A S1, profissional que atua na mesma escola da P6, mencionou, assim como a professora, sobre a necessidade de o foco da aprendizagem ser voltada para o aluno, porém ainda existem algumas dificuldades encontradas.

A concepção ela varia muito. Eu acredito que tem bastante do tradicional sim, mas vejo que o que de mais tradicional que temos na escola é o professor que fica preso a um único método. Estamos tentando incluir as propostas construtivistas cada vez mais. Trabalhamos também e buscamos sempre mais propor metodologias ativas para a aprendizagem (S1).

A S3 também mencionou a existência de práticas construtivistas, focadas no aluno, mas que o tradicional ainda se destaca nas escolas da rede.

Em todas as escolas que já passei e na escola que eu acompanho percebo que existem práticas inovadoras que buscam muito a autonomia do aluno, uma

aprendizagem mais dinâmica, mas eu também percebo que ainda temos muitas ações tradicionais. Considero que os professores ainda são muito agarrados com esses métodos tradicionais e por isso acaba que é uma mistura muito grande dessas concepções, mas considero que o método tradicional é mais presente (S3).

Nesse sentido, a S2, também afirma que na escola onde ela atua, há a prevalência de uma alfabetização mais tradicional e que o método utilizado é especificamente o silábico. Contudo, embora algumas professoras desta escola mencionaram usar o método silábico, estas disseram ainda intercalar com outras possibilidades, como, por exemplo, a P11 que visa várias outras estratégias para atingir seu objetivo. A P9, da mesma instituição, diz utilizar também do método fônico além do silábico, aumentando as possibilidades de alfabetização por intermédio dos métodos sintéticos, que são aqueles que compreendem o sistema alfabético por meio das unidades menores, como as sílabas e os fonemas.

Em contrapartida, a P4, também da mesma escola das professoras e da supervisora citada anteriormente, diz usar o método global, e como já fora explorado no interstício desta pesquisa, o método global parte do princípio do método analítico. Este método possui como foco a alfabetização ancorada ao letramento, ou seja, a alfabetização com uso de textos, como um todo, para, em um segundo momento, focar nas menores unidades sonoras (sílabas e fonemas).

É notório, portanto, que mesmo algumas professoras dizendo variar os métodos utilizados em sua prática pedagógica e até buscando inserir o foco da aprendizagem ao aluno, a presença do modelo tradicional de ensino parece ser ainda muito presente nas escolas da rede analisada. Embora, haja intenções e até práticas voltadas especificamente para o desenvolvimento em prol do aluno, aparentemente, o foco está mais para o produto do que para o processo.

6.2.3 Avaliando na alfabetização: O encontro de saberes e desafios docente

Nesta categoria foram feitas nove questões que estão vinculadas à prática avaliativa dentro do Ciclo de Alfabetização na rede pesquisada. Formulamos questões que buscam compreender a função e a atribuição de notas, além de perguntas que visam fornecer, de fato, como ocorre a avaliação em sala de aula, como por exemplo, qual a concepção, os instrumentos utilizados, juntamente com questões que demonstram o grau (ou não) de dificuldade da docente para avaliar e como a SME da rede auxilia ou intervém nesse processo. Vale lembrar que, por

meio de questionários e entrevistas, o que podemos conseguir é apenas o discurso das respondentes sobre as práticas avaliativas no Ciclo de Alfabetização, portanto, para evidenciarmos efetivamente as práticas avaliativas seria necessário outro tipo de instrumento de coleta de dados, como a observação *in loco*.

Desta forma, as questões referentes a esta categoria foram organizadas da seguinte maneira: três perguntas objetivas, apenas para marcar a opção que a docente considerasse mais adequada; duas descritivas, para que as professoras pudessem expressar livremente sua opinião em relação a pergunta elaborada; e quatro questões de caráter misto, onde as professoras deveriam marcar a opção e posteriormente descrever a sua justificativa.

Optamos por iniciar realizando uma pergunta referente à função da avaliação em sala de aula, visto que esta questão já poderia nos dar vários indícios sobre a compreensão das docentes acerca da concepção de avaliação. Nesta questão, obtivemos vários relatos que nos mostraram a importância, de acordo com as professoras, de avaliar para diagnosticar e planejar o processo de ensino-aprendizagem. Vejamos:

Diagnosticar para se planejar. Durante o ano as avaliações aplicadas indicam a evolução e dificuldades dos alunos e determinam mudanças de ações no planejamento (P2).

Para planejar e retomar o que não foi consolidado (P4).

Diagnosticar até onde os alunos conseguem dominar os conteúdos (P10).

Avaliar a necessidade do que planejar e retomar o que não foi consolidado (P1).

Detectar as dificuldades e traçar metas/ meios para saná-las (P11).

Diante do exposto, é notório, pelas falas das professoras, que a avaliação deve ser realizada para nortear o trabalho pedagógico a ser desenvolvido. De acordo com Dias e Soares (2017, p. 57), “avaliar o trabalho realizado é o que dará condições para o grupo refletir sobre as ações necessárias para o alcance dos objetivos traçados, mantendo o que está dando certo e revendo aquelas ações que pouco contribuíram no processo de ensino aprendizagem”.

A partir do momento que diagnosticamos a aprendizagem do aluno, podemos detectar as devidas dificuldades e propor formas de que elas sejam superadas. Nesse sentido, praticar uma avaliação diagnóstica, significa informar ao professor o estado atual das aprendizagens do educando, buscando formas de avançar nos processos de ensino-aprendizagem (Oliveira; Santos; Cavalcanti, 2018).

No entanto, vale ressaltar que isso deverá ocorrer durante todo o período letivo e não apenas no início das atividades. De acordo com Hadji (2001, p.19), “[...] toda avaliação pode ser diagnóstica, na medida em que identifica certas características do aprendiz e faz um balanço, certamente mais ou menos aprofundado, de seus pontos fortes e fracos”. Desta forma, portanto, a avaliação deixa de ter um fim em si mesma e tem maiores possibilidades de se efetivar como processo avaliativo-formativo (Vasconcellos, 1998).

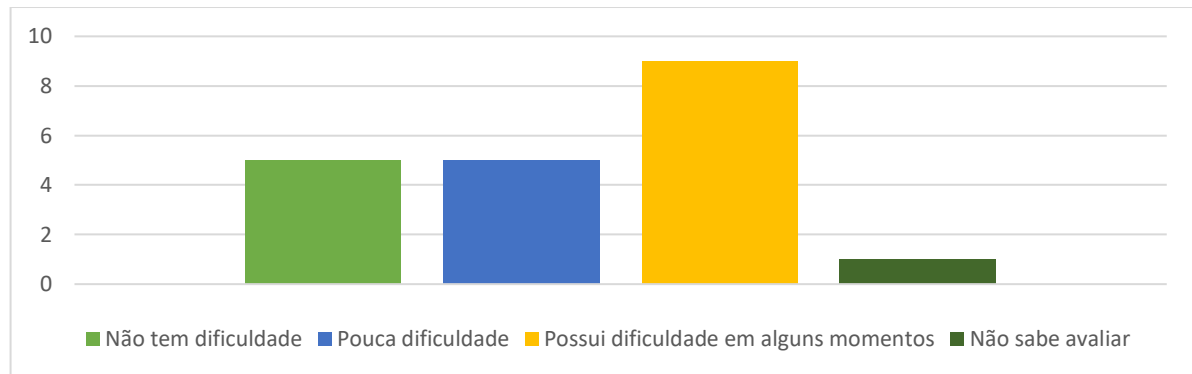
Outra menção importante, é referente a necessidade de orientar e diagnosticar não somente o aluno, mas também a professora, como bem denota algumas docentes:

Orientar/ diagnosticar o trabalho docente e fornecer dados para reorientá-lo (P6).

Rever minha prática e conhecer a realidade e a necessidade dos alunos, podendo retomar e ajustar quando necessário (P3).

Esse tipo de função da avaliação é conhecido como formativa, onde além do aluno, o professor também é avaliado, gerando um processo de ensino-aprendizagem como uma via de mão dupla. De acordo com Vasconcellos (1998), a finalidade principal desse tipo de avaliação é poder acompanhar efetivamente o processo de conhecimento e fazer as retomadas necessárias. Além disso, uma avaliação formativa informa os dois principais atores do processo. O professor, que será informado dos efeitos reais de seu trabalho pedagógico, poderá regular sua ação a partir disso. O aluno, que não somente saberá onde anda, mas poderá tomar consciência das dificuldades que encontra e se tornará capaz de reconhecer e corrigir seus erros (Hadji, 2001).

A segunda questão feita para as professoras foi em relação ao grau de dificuldade que elas sentiam para avaliar a turma em leitura e escrita. Cinco professoras disseram não ter nenhuma dificuldade; assim como cinco também disseram ter pouca dificuldade; nove relataram que possuem dificuldade em alguns momentos; e uma marcou a opção que diz não saber avaliar em leitura e escrita. O gráfico abaixo mostra melhor essas informações, vejamos:

Gráfico 7 – Grau de dificuldade em avaliar a leitura e escrita

Fonte: A autora

Podemos ressaltar que um dos propósitos da avaliação é valorizar todos os atos educacionais e não somente aqueles que “valem nota”. Nesse sentido, é preciso considerar, além do acerto, o erro também como parte do processo de aprendizagem, cuja manifestação é uma fonte de informação essencial e construtiva (Villas Boas, 2002). Portanto, a avaliação leva sempre em consideração onde o aluno se localiza diante do processo de aprendizagem, tanto em termos de conteúdos quanto de habilidades. Ainda, segundo a autora,

[...] Os alunos devem se envolver nessa função avaliativa com o acompanhamento dos professores, visando compreender “onde estão em termos de aprendizagem e o que deles é esperado”, construindo uma relação de confiança e segurança por intermédio da auto avaliação contínua (Villas Boas, 2002, p. 121).

Quando as professoras foram questionadas sobre o embasamento teórico de autores para a prática avaliativa, 12 disseram não conhecer e não se embasar em nenhum autor (a) e seis disseram que se embasa constantemente. Esse dado parece demonstrar que, como poucas professoras realizaram cursos de formação continuada direcionados especificamente para a avaliação, não conhecem as concepções defendidas pelos principais autores da área.

Dentre as professoras que disseram se basear em autores, os principais nomes foram: Magda Soares, Piaget, Paulo Freire, Emília Ferreiro, Isabel Solé e Vigotsky. Notamos que todos os autores mencionados são construtivistas, ou seja, consideram que a aprendizagem deve ter como foco o aluno. Logo, mesmo que em menor quantidade, as professoras que se embasam em autores da área, parecem avaliar conforme os princípios do construtivismo, não ficando refém, portanto, de uma avaliação baseada apenas na coleta de dados e sim na participação efetiva dos alunos. Esse dado revela, ainda, que pode existir, nesses casos, uma articulação entre a forma de alfabetização adotada e a forma de avaliação realizada.

Sabemos que para muitos sistemas educacionais, o aluno deve ser avaliado através da nota, sendo esta, muitas das vezes, confundida como sinônimo da avaliação, o que não é verdadeiro (Oliveira; Santos; Cavalcanti, 2018). Pela razão da avaliação ainda possuir como marca evidente a presença da nota/conceito, na quarta questão, buscamos identificar qual a serventia dos conceitos/ notas em sala de aula para as professoras. Vejamos algumas respostas:

Para acompanhar a evolução ou não da aprendizagem dos alunos (P2).

Serve para orientar um panorama do nível de aprendizagem da turma e reorientar o processo (P6).

São atribuídos conceitos que orientam se os objetivos propostos foram ou não alcançados e que possa, a partir daí ter intervenções (P7).

Diante destas respostas, identificamos, como bem denota Vasconcellos (1998, p. 53), que “o ideal é o aluno não sentir a nota nem como um castigo, nem como um presente do professor, mas como uma ajuda no sentido de que tenha clareza de sua posição em relação aos objetivos que estão sendo trabalhados”. Logo, a nota, para estas três professoras, parece, assim como a avaliação, possuir um caráter diagnóstico para que o trabalho pedagógico possa dialogar com a realidade de suas turmas.

Em contrapartida, vejamos estas outras respostas:

Para que a família tenha um parâmetro e um acompanhamento (P3).

Para os pais (P8).

Para acompanhamento dos pais (P13).

Para os pais, as crianças não têm noção disto (P16).

Estas professoras mencionam, em comum, uma resposta curiosa. Parece que a nota/conceito, dentro da instituição escolar, não possui uma finalidade propriamente pedagógica, mas sim uma finalidade de demonstrar para as famílias como o aluno está diante do seu processo de aprendizagem. Em relação a isso, a coordenadora do Ensino Fundamental da Rede Municipal também afirma:

[...] existem muitas barreiras para conseguirmos mudar o olhar da avaliação em nossas escolas. Muitas famílias não entendem a importância de ter o acompanhamento do processo e já esperam um resultado final.

Por esta razão, torna-se necessário que “o professor, logo no começo explicita como vai se dar o processo – também para os pais – para que, depois quando ele segue o que foi estabelecido, não tem muitos problemas em relação à forma de avaliar e demonstrar estes

resultados” (Vasconcellos, 1998, p. 53). Desta forma, todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem poderiam ter claros os critérios pela qual o aluno recebeu determinada nota e qual caminho trilhar dali para frente.

Outras professoras mencionaram ainda que as atribuições de notas são feitas apenas para sanar as necessidades do sistema.

Não há real serventia, a necessidade é mais para o sistema. A avaliação parte da observação da necessidade individual do aluno (P1).

Para nada, apenas para o sistema (P4).

Apenas para cumprir regras (P11).

A visão destas professoras parece ir no sentido de que as notas compõem parte do sistema “burocrático” da escola, apenas para constar nos registros. Avaliar, de acordo com as respondentes, demonstra a possibilidade de ir além, partindo da necessidade de cada aluno, não necessitando, portanto, de uma nota para dizer como ele está diante deste processo.

Analisando as respostas no interstício desta questão, fica evidente que, embora a nota possa ter diferentes finalidades, conforme as professoras disseram, o aluno deve sempre saber como está sendo avaliado, de onde vai surgir a nota ou o conceito; é preciso deixar muito claro os critérios e procedimentos adotados (Vasconcellos, 1998). A escola deve propiciar também oportunidades de reflexão com os alunos sobre “o porquê de adotar um sistema de avaliação, pautado (ou não) em notas para avaliar; desta forma são dados “argumentos” para que enfrentem as pressões de fora (irmãos, pais, colegas de séries mais adiantadas, etc.)” (Vasconcellos, 1998, p. 97).

Avançando nas análises, na quinta questão as professoras foram questionadas se a avaliação que elas desenvolvem no Ciclo de Alfabetização se relaciona com a concepção de alfabetização adotada. Nesta questão, 15 professoras disseram que sim, a avaliação adotada está de certa forma relacionada com as concepções para alfabetizar em sala de aula. Ao serem solicitadas para justificar a resposta, algumas disseram:

Porque assim como para alfabetizar, a minha forma de avaliar abrange o “todo” não um instrumento específico (P2).

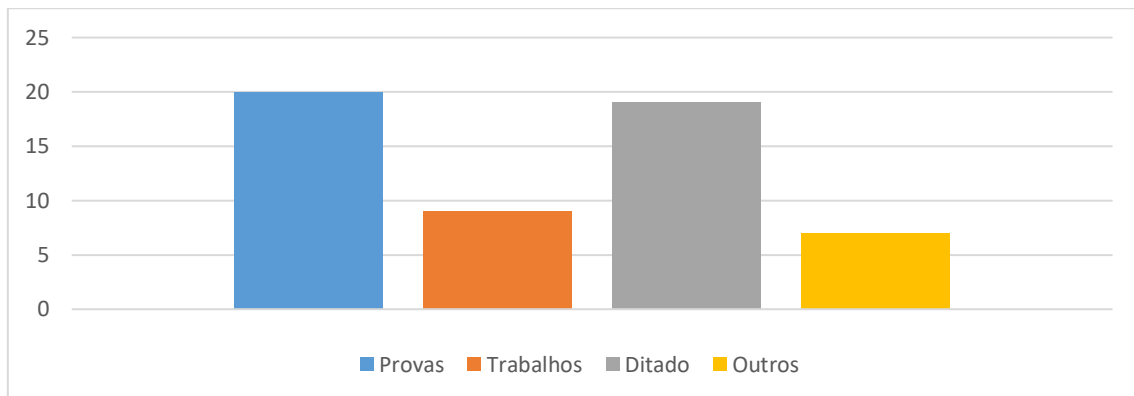
É elaborada de acordo com o planejamento. Se planejo várias estratégias para alfabetizar, também planejo para avaliar (P4).

São avaliadas as habilidades e competências propostas para este processo como um todo (P7).

Entretanto, nesta questão, cinco professoras disseram que não consideram que a avaliação desenvolvida se relaciona com a concepção de alfabetização adotada. Este dado parece indicar que as respondentes não consideram as avaliações desenvolvidas relacionadas aos princípios e concepções da alfabetização que são adotadas, logo a avaliação parece dissociar do processo desenvolvido.

A questão 6, indagava sobre qual (is) instrumento (os) avaliativo (os) as professoras utilizam em sala de aula. Especificamente nessa questão, elas poderiam marcar mais de uma alternativa, visto que mais de um instrumento poderia ser utilizado por elas rotineiramente. As opções e utilização dos instrumentos foram: provas (20); trabalhos (9); ditado (19); outros (7). Podemos observar melhor estes dados no gráfico a seguir:

Gráfico 8 – Instrumentos avaliativos utilizados pelas professoras



Fonte: A autora

Podemos notar que nessa questão, a prevalência da prova como instrumento avaliativo predominou, todas as professoras mencionaram utilizar a prova como um dos instrumentos. O ditado de palavras e/ou textos, trabalhos e outros instrumentos como: participação; oralidade e atividades em grupos também foram citadas pelas respondentes. Nesse sentido, assim como em uma pesquisa realizada por Oliveira, Santos e Cavalcanti (2018), relacionada aos instrumentos avaliativos usados pelas professoras, notou-se que, aparentemente, embora a prova seja o instrumento mais utilizado, todas têm o hábito de diversificar, usando, portanto, instrumentos variados.

Esse é um fator interessante, pois ao avaliar somente por provas, o professor pode se acomodar em considerar como verdadeiro somente aquilo que está observando naquele momento e não o cotidiano do aluno. Isso é muito grave, pois tende a não perceber a dificuldade

no momento em que ela aparece, ou seja, no decorrer do processo, o que dificulta a retomada posteriormente (Vasconcellos, 1998).

Para Villas Boas (2017), as provas, consideradas como instrumentos tradicionais e muito utilizados pelas redes de ensino, podem também ser formativas se forem utilizadas para dar *feedback* para o aluno durante o processo de aprendizagem. Um grave problema relacionado a este contexto, é que a prova tem sido usada para avaliar com o objetivo de uma simples classificação. De acordo com Vasconcellos (1998, p. 65) “ao invés de estar avaliando o e no processo, o professor passa a avaliar apenas o aluno e em alguns momentos; não garante a aprendizagem, pois não há interação e acompanhamento no processo”.

Ainda de acordo com Vasconcellos (1998), ao invés de se envolver com o processo de aprendizagem, o aluno tende a se preocupar demasiadamente com o resultado final obtido por meio de uma nota final, o que descaracteriza o trabalho educativo e faz com que o aluno busque formas de sobrevivência, como por exemplo a “cola”. Na contramão dessa situação, o que se espera é que haja uma alteração de postura diante dos resultados da avaliação, qual seja, utilizar-se da avaliação para perceber as necessidades dos alunos e já logo planejar o que fazer para ajudá-los a superá-las (Vasconcellos, 1998).

Tais práticas de avaliação deverão ser vistas como instrumento de permanente superação da contradição entre o desempenho real do aluno e o desempenho esperado pelos objetivos, através de um processo de produção de conhecimento que procure incluir o aluno e não o alienar (Freitas *et al.* 2009, p. 31).

A questão 7, possuía como objetivo investigar se as docentes conheciam algum documento oferecido pela Secretaria de Educação referente às práticas avaliativas no Ciclo de Alfabetização. Para nossa surpresa, 16 professoras mencionaram que não conhecem nenhum documento destinado para a avaliação no Ciclo. Em contrapartida, quatro docentes disseram conhecer algum documento, porém, no momento de identificação do documento deixaram o espaço incompleto.

Isso demonstra que, a maioria das professoras, não conhecem ou não possuem acesso a algum documento sobre como avaliar disponibilizado pela rede de ensino. Para aprofundar nossas análises, perguntamos, em entrevista, para as profissionais que atuam na Secretaria de Educação se de fato existe algum documento próprio para a realização da avaliação e auxílio para as professoras que atuam no Ciclo. Vejamos algumas respostas.

Seguimos o currículo do estado de Minas, nos baseamos nas habilidades da BNCC (Chefe do Departamento de apoio pedagógico)

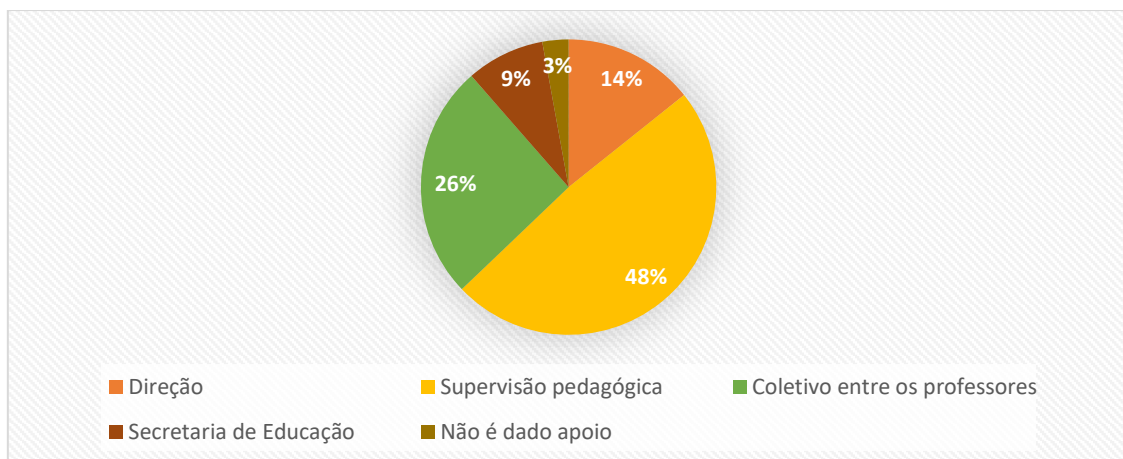
Não existe um documento específico. Acredito que é um tema muito urgente de se trabalhar e vejo que a rede vem avançando muito no tema, mas um documento próprio é um projeto que, inclusive, está em andamento com os professores da UFLA e a partir disso esperamos até construir uma política de avaliação dentro do município (Coordenadora do Ensino Fundamental e Educação Infantil).

Nesse sentido, nota-se que, de fato, a rede não possui um documento próprio para ser seguido referente às práticas avaliativas. Contudo, como mencionado pela chefe do departamento de apoio pedagógico, há o seguimento pelo Currículo de Minas Gerais, o que deveria ser também do conhecimento das professoras.

Dando sequência às indagações, a questão 8, buscava saber quem orientava e/ou dava apoio na escola sobre a avaliação em leitura e escrita. Nesta questão, oferecemos cinco opções, sendo: direção; supervisão pedagógica; de forma coletiva entre as professoras e professores; pela equipe da Secretaria Municipal de Educação; não é dado apoio e/ou orientação para avaliar em leitura e escrita.

Diante da questão, cinco professoras responderam que as orientações partem da direção; 17 docentes afirmaram que o apoio é dado pela supervisão pedagógica; nove docentes disseram que tudo acontece de forma coletiva entre os professores da escola; três constataram que a orientação e auxílio vem da Secretaria de Educação; e uma professora respondeu que não são dados apoio para avaliar em leitura e escrita. O gráfico abaixo demonstra melhor estes dados, vejamos:

Gráfico 9 – Apoio e orientação para avaliar no Ciclo de Alfabetização



Fonte: A autora

De acordo com o exposto, a maioria das docentes disseram receber apoio na escola para avaliar através da supervisão pedagógica. De acordo com Romão (2005, p. 122), de fato, cabe à supervisão pedagógica

[...] oferecer diretrizes para o planejamento, com base em pesquisas de “temas geradores” ou “estruturas significativas” da cultura da comunidade em que a escola atua; subsidiar a formulação do plano de curso com instrumentos, mecanismos e procedimentos que tenha estudado ou aplicado ao longo de sua experiência como professor; realizar pesquisas sobre procedimentos didático-pedagógicos praticados na escola; analisar, tecnicamente, os instrumentos de avaliação e seus resultados, desenvolvendo sugestões que orientem o replanejamento etc.

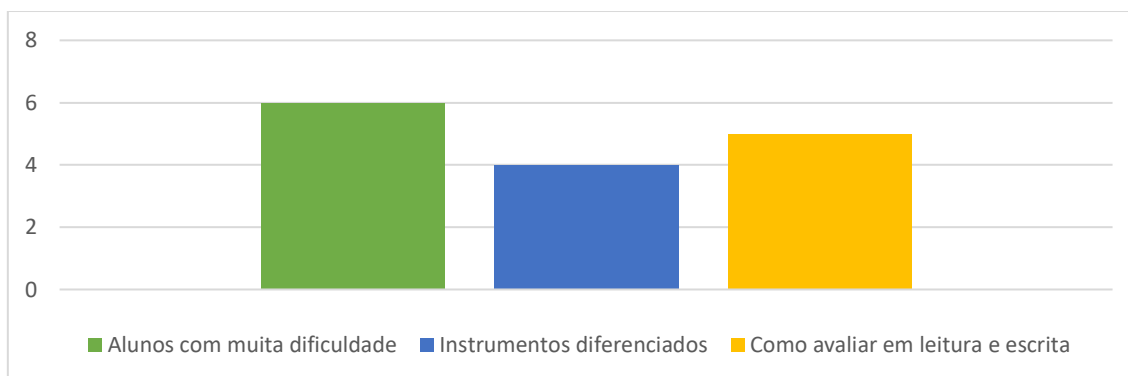
Fica evidente que a supervisão deve ter um papel crucial na orientação para avaliar, visto que não é apenas o professor que deve ser reflexivo, mas todo o conjunto da escola (Freitas *et al.* 2009). Desta forma, não podemos menosprezar o apoio que também deve ser oferecido por intermédio de outros profissionais ao avaliar, como algumas professoras disseram, pois para que ocorram práticas transformadoras nas propostas é preciso que ocorra um trabalho coletivo (Vasconcellos, 1998). Em contrapartida, não podemos minimizar o papel e apoio da supervisão, peça fundamental para que tudo seja repassado e refletido para/com o corpo docente fazendo com que tudo ocorra em alinhamento com as diretrizes e concepções da escola.

A última questão referente a esta categoria de análise teve a seguinte indagação: “Você sente falta de orientações e/ou formação sobre a avaliação em leitura e escrita?” Em caso afirmativo, as professoras deveriam explicitar os assuntos ou temas que gostariam de receber orientações e/ou formações.

Ao analisar as respostas obtidas, tivemos 15 professoras que responderam sentir sim falta de orientações voltadas para essa temática, um número bem relevante para um assunto tão essencial na prática pedagógica.

A falta de condições adequadas para a formação do professor, enquanto avaliador, “implica na carência de uma teoria mais completa, que possa ajudar efetivamente a transformar a prática pedagógica em sala de aula. (...) falta, nesse momento, uma nova teoria do conhecimento que capacite a enfrentar esta situação com fundamentação científica, abrindo espaços de mudanças, criando alternativas”. (Vasconcellos, 1998, p. 81).

Ao mencionarem sobre os assuntos que gostariam de formações, os assuntos que apareceram e se destacaram foram: alunos com muita dificuldade; instrumentos diferentes para avaliar; como avaliar em leitura e escrita. Para fins de melhor visualização, os dados estão apresentados no gráfico a seguir.

Gráfico 10 – Assuntos ou temas que as professoras gostariam de orientações

Fonte: A autora

Nesta questão tivemos cinco professoras que consideram que não há falta de orientações e formações tanto na escola quanto na rede de ensino. Nesse sentido, espera-se que há certa segurança e conhecimento por parte destas professoras em relação à prática avaliativa. Entretanto, três professoras (*P11*, *P12* e *P19*) que responderam não sentir falta destas orientações e formações, ao serem questionadas na pergunta 2 que correspondia ao grau de dificuldade que elas sentiam para avaliar a turma em leitura e escrita, disseram sentir um pouco de dificuldade para avaliar.

Essas impressões parecem-nos curiosas pelo fato de as professoras sentirem e notarem que há alguma dificuldade, mesmo que pouca para avaliar, porém, ao mesmo tempo considerar que não há necessidade de orientações e/ou cursos. Esse dado parece mostrar que essas professoras ou podem não estar interessadas em aprofundar no assunto da avaliação, ou as orientações não conseguem corresponder às expectativas individuais ou ainda podem ter sido equivocadas em alguma das respostas do questionário.

É notório que alguns questionamentos realizados por meio de questionários podem e devem ser aprofundados afim de compreender melhor as concepções e desafios apresentados pela rede de ensino em foco. Por esta razão, no tópico seguinte serão apresentadas e discutidas algumas perguntas feitas por entrevistas tanto para as docentes quanto para as supervisoras e profissionais da Secretaria de Educação da rede. Vale ressaltar que, como já mencionado, o foco primordial desta pesquisa é o trabalho docente, logo as entrevistas realizadas com os demais profissionais buscam complementar e refletir acerca do trabalho pedagógico realizado em sala de aula.

6.3 Depoimentos relatados em entrevistas

Nesta subseção apresentaremos a descrição e análise dos dados coletados por meio das entrevistas realizadas na presente pesquisa. O objetivo de entrevistar as professoras se justifica pela possibilidade de aprofundamento das respostas obtidas pelos questionários, relacionando, portanto, as compreensões das docentes perante os temas “Ciclo de Alfabetização e avaliação” na rede de ensino em que atuam.

Foram selecionadas para as entrevistas, oito docentes que concomitantemente participaram da aplicação do questionário. A escolha para a amostra foi feita por meio das respostas e realidades apresentadas pelas professoras, ou seja, aquelas docentes que apresentavam, como um todo, respostas consideradas reflexivas e relevantes para o tema aqui exposto diante de sua vivência pedagógica foi selecionada.

Destas oito docentes selecionadas e convidadas a dar entrevista, quatro se dispuseram a ser entrevistadas. Acredita-se que as demais docentes, embora tenhamos garantido o sigilo em relação aos nomes e instituições de ensino, possam ter considerado comprometedoras as respostas que viriam a ser apresentadas. Uma outra possibilidade é a alta demanda da profissão, o que pode ter feito com que essas docentes não considerassem como prioridade e relevância responder mais questões sobre o assunto.

Um fato que chamou a atenção foi que das quatro professoras que aceitaram participar da entrevista, três delas atuam no 1º ano do Ciclo de Alfabetização e uma leciona para classes multisseriadas. Embora o 2º ano também faça parte do Ciclo, não tivemos um retorno positivo para a realização da entrevista com alguma das professoras selecionadas.

Outro fator, considerado relevante para ser mencionado, é que também três professoras que se propuseram a ser entrevistadas possuem o curso de Mestrado em Educação, o que é um motivo curioso, pois estas professoras demonstraram um grande envolvimento no decorrer da pesquisa. Esse envolvimento foi notório tanto em relação as respostas fornecidas quanto à disponibilidade para auxílio caso necessário.

Desta forma, supõe-se que a disponibilidade em participar das entrevistas deve-se ao fato de já terem realizado pesquisas e, portanto, valorizam e compreendem de outra forma a relevância em contribuir com outros pesquisadores que atuam na mesma área. Uma das entrevistadas comentou:

Como o foco da minha pesquisa foi a alfabetização, embora tenhamos algumas dúvidas e incertezas, me sinto preparada sim para alfabetizar e também para avaliar, desta forma acredito que poderei ajudar (P7).

Uma outra entrevistada, também realizou sua pesquisa na área da Alfabetização, possuindo como foco os gêneros textuais imersos nas possibilidades de alfabetização e letramento, e relatou:

Minha formação é bem voltada para o tema da alfabetização que é onde eu atuo. Com a minha pesquisa, embora eu já tinha conhecimentos, descobri novas possibilidades de reflexões acerca da minha prática cotidiana (P2)

Outra entrevistada, também docente do 1º ano, já realizou, assim como as entrevistadas citadas anteriormente, o curso de mestrado. Sua pesquisa não se correlaciona especificamente com a leitura ou escrita, contudo, abrange a formação de professores na área da Pedagogia. A quarta entrevistada, professora na classe multisseriada, não possui mestrado, porém, demonstrou conhecimentos pertinentes acerca da temática, dando a entender que também busca refletir constantemente perante sua prática pedagógica, o que trouxe grandes contribuições para a pesquisa.

O primeiro bloco de perguntas feitas para as docentes está relacionado ao Ciclo de Alfabetização. Ao serem questionadas sobre o entendimento acerca do que é o Ciclo e se consideram que durante esse período deve haver uma progressão de aprendizagens, tivemos relatos como:

Considero uma etapa muito importante e que deve sim permanecer, porque quando interrompemos esse ciclo temos uma fragmentação dos conhecimentos e muitas vezes as crianças são voltadas lá na primeira etapa, sendo que ela poderia estar avançando. Mas considero que ele também tenha algumas ponderações porque ele deve ser muito bem trabalhado, senão não surte o efeito necessário (P2).

Considero que é o processo de aprendizagem da criança que não tem interrupção. Antigamente quando as habilidades não eram consolidadas o aluno era reprovado e hoje em dia no ciclo os alunos não são, a aprendizagem é contínua e a criança tem mais tempo para desenvolver (P5).

É um período que a criança tem para desenvolver as habilidades que estão previstas para aquele momento. Acredito muito no processo e que nesse sentido cada aluno vai evoluir de acordo com o seu ritmo que começa em um estágio inicial e vai avançando (P6).

Aqui, podemos perceber que a caracterização não fica somente na definição de que ciclo é apenas o tempo em que a criança tem para se alfabetizar, mas evidencia que a lógica do ciclo envolve um processo mais amplo de desenvolvimento da criança. Nota-se que as docentes mencionam a importância em considerar que, nesse período, devem haver intervenções para que a aprendizagem seja contínua, visto que cada criança tem um processo de desenvolvimento marcado pelo seu ritmo e características específicas (Soares, 2020).

É evidente, diante da resposta da P2, que é necessário que haja algumas ponderações da rede de ensino ao adotar o Ciclo de Alfabetização, visto que ele deve ser muito bem estruturado para que atinja os objetivos propostos. Alguns autores como Vasconcellos (1998), Demo (2015) e Mainardes (2001) defendem que para a ocorrência de Ciclos exista a participação dos professores nas propostas, a coerência da avaliação da aprendizagem, investimentos no professor, atendimento especializado para o aluno com dificuldades e participação de todos os envolvidos no processo.

Ao adotar os Ciclos fica evidente que, se a intenção é propor melhorias no sistema educacional, logo é imprescindível que haja preparação e comunicação tanto dos professores com a instituição quanto da instituição com os órgãos governamentais para o alinhamento da nova proposta. Uma das grandes preocupações é que os profissionais possuem poucas oportunidades para participar das propostas referentes aos Ciclos, da mesma forma alunos da formação inicial (Mainardes, 2007).

Diante disso, a Chefe do Departamento de apoio pedagógico da Secretaria de Educação da rede demonstra que existem propostas para a oferta do Ciclo.

É necessário nesse período oferecer muitas experiências pedagógicas o que é um papel do professor, mas também trabalhamos com políticas de fora de sala para que elas repercutam no bom ensino e funcionamento do Ciclo de Alfabetização.

Na fala das professoras, nota-se ainda a noção de processo vinculado ao Ciclo, ou seja, que nesta etapa não há reprovações. Na visão da P2, por exemplo, dar continuidade nesse processo de ensino-aprendizagem é fundamental para que a criança se alfabetize, pois, de acordo com a docente, percebe-se que não é interessante o aluno voltar a estudar um conteúdo que já está consolidado. Contudo, de acordo com uma das supervisoras entrevistadas, o fato da inexistência da reprovação pode causar algumas falsas compreensões. Vejamos:

Acredito que seja pertinente a existência do Ciclo sim e que a aprendizagem acontece enquanto progressão, mas vejo que muitas crianças e famílias levam muito para o lado de que se não há repetência, não há a necessidade de se dedicar completamente (S1).

Diante desta afirmação, é preciso compreender que a organização do trabalho pedagógico da escola em sua forma seriada também possui entraves que devem ser discutidos e refletidos no sistema educacional. O sistema seriado de ensino “esconde uma concepção de educação baseada na seletividade pela homogeneização dos tempos de aprendizagem, o que fornece igualdade de acesso, mas não igualdade de desempenho” (Freitas *et al.* 2009, p. 19). O

Ciclo de Alfabetização, por sua vez, busca reiterar a heterogeneidade, compreendendo a necessidade de avanço de acordo com o processo e ritmo do aluno, buscando “proporcionar-lhes vivências que envolvam seu mundo físico, social e cultural com diversas finalidades, com vistas à sua participação autônoma em variadas esferas de interação social” (Brasil, 2012a, p. 36).

O que acontece, porém, é que muitos sistemas embora tenham instituído o Ciclo de Alfabetização, as práticas continuam condizentes com o sistema seriado. Dias (2014), por exemplo, verificou em uma pesquisa que, em uma rede de ensino prevalecia a organização em Ciclo, em contrapartida, nas práticas pedagógicas instituídas diariamente pelas instituições eram notadas características de seriação. Um grande exemplo disso é o conselho de classe que é fragmentado por ano (Dias, 2014).

Diante do exposto, torna-se essencial o alinhamento da rede de ensino com as escolas, juntamente com todos os profissionais envolvidos em prol de ações e estruturas do sistema de ensino adotado. Isso se justifica porque “a pouca apropriação do currículo prescrito pelas escolas, é uma das consequências do problema da descontinuidade de políticas e ações na área educacional” (Dias; Soares, 2017 p. 53).

Quando nos referimos ao conhecimento referente à concepção de alfabetização adotada na escola em que atua, questionamos as entrevistadas sobre o seu conhecimento acerca destas concepções, visto que estas visam fundamentar todo o trabalho pedagógico. Podemos observar que existe uma certa contradição nessa questão, como mostrado abaixo:

Na escola que eu atuo, inclusive tenho bastante críticas, vejo que ainda é bem tradicional. Às vezes a gente fica até aborrecida porque acaba que entra em conflito com aquilo que nós acreditamos. Eu acredito muito no construtivismo, na capacidade de autonomia do aluno, na relação em que o aluno e o professor aprendem simultaneamente, mas vejo que ainda tudo é bem voltado para o tradicional (P6).

Além disso, outra professora expôs que não existe uma concepção de alfabetização na escola que atua, ficando por conta de uma “dinâmica” do professor:

Aqui na escola eles não te dão o que você tem que fazer, eles confiam muito na dinâmica dos professores. Vejo que é uma concepção mais tradicional, mas que envolve também um pouco da autonomia do aluno e também usam metodologias atuais, como as metodologias ativas¹⁵. Dentro disso, eu

¹⁵ Nessas metodologias o aluno é instigado a participar da aula tornando-se o protagonista central, podendo trabalhar em grupo ou por discussão de problemas. Isso permite o desenvolvimento de novas competências, como a iniciativa, a criatividade, a criticidade reflexiva, a capacidade de autoavaliação e a cooperação para se trabalhar em equipe. O professor atua como orientador, supervisor e facilitador do processo (Lovato; Michelotti; Da Silva Loreto, 2018).

alfabetizo com vários métodos, temos essa liberdade para ver o que a criança mais necessita (P7).

Outra professora relatou que busca focar mais no construtivismo, porém a escola ainda apresenta muito do tradicional.

Na escola onde eu atuo, busco uma concepção mais construtivista, mas ela tem vários pontos também tradicionais. Acredito que depende muito do professor e de como ele conduz a prática pedagógica. Eu busco fazer a união dos dois, pego alguns pontos tradicionais e trabalho também alguns pontos do construtivismo, porque acho importante que eles também sejam os protagonistas do conhecimento (P2).

Desta forma, de acordo com as docentes, percebemos que embora se identifiquem mais com as propostas construtivistas baseadas em Emília Ferreiro (1985), a rede ainda possui vários indícios centrados nas práticas tradicionais. Nota-se, portanto, que estas docentes buscam trabalhar com a concepção que mais se identificam, e até mesclam algumas práticas que consideram pertinentes. Contudo, vemos professoras que ainda não conseguem sair de determinadas práticas que vão contra suas concepções, como é o caso da P6.

As supervisoras entrevistadas compartilham da mesma compreensão afirmada pelas professoras, ao considerarem que há a adoção de práticas construtivistas se comparadas com o passado, porém, ainda existem muitas ações tradicionais. Para estas supervisoras, embora as docentes que foram entrevistas afirmarem sua identificação com o construtivismo, muitos docentes ainda são presos a estas práticas.

Em todas as escolas que já passei e na escola que eu acompanho percebo que existem práticas inovadoras que buscam muito a autonomia do aluno, uma aprendizagem mais dinâmica, mas eu também percebo que ainda temos muitas ações tradicionais. Considero que os professores ainda são muito agarrados com esses métodos tradicionais e, por isso, acaba que é uma mistura muito grande dessas concepções, mas considero que o método tradicional é mais presente (S3).

Acredito que tem um pouco do tradicional sim, mas vejo que o que de mais tradicional que temos na escola é o professor. A concepção ela varia muito. Estamos tentando incluir as propostas construtivistas cada vez mais, trabalhamos também e buscamos sempre mais propor metodologias ativas para a aprendizagem (S1).

Ainda de acordo com o assunto, a Chefe do Departamento de apoio pedagógico e a Secretária de Educação afirmam que na rede é adotada

[...] uma concepção mais construtivista, mas não tem como ser hipócrita de falar que também não lançamos mão de algumas coisas tradicionais, cada coisa tem seu valor e seu espaço. O que não podemos é ficar parado no tempo.

Precisamos trabalhar com metodologias que atendam o nosso público (Chefe de apoio pedagógico).

A gente trabalha a alfabetização juntamente com o letramento, é importante entender essa distinção, embora aconteçam juntos existe diferença. Trabalhamos com a concepção construtivista da Emília Ferrero e da Ana Teberosky, mas aqui não temos somente um modelo. Considero que o que mais funciona é aquele que o professor domina, mas desde que ele não despreze algumas questões que são importantes. Tem aquele professor que é bem conservador, tradicional então a gente leva para ele também a questão da autonomia do aluno e do lúdico (Secretária de Educação).

Diante destas respostas, nota-se a coerência das respostas ofertadas pelas docentes entrevistadas, visto que ainda existe muito do tradicional nas práticas cotidianas. Assim como algumas professoras mencionaram, há uma autonomia concedida aos professores da rede para trabalharem com a concepção que mais se identificam. Contudo, de acordo com a P6 muita coisa acaba sendo imposta pelo sistema, o que pode gerar um certo conflito, o que não foi mencionado pelas profissionais da secretaria de educação.

Como ficou explícito pelas profissionais e também pela secretária da rede, busca-se fazer com que, até mesmo aquele docente que se identifica mais com as práticas tradicionais de ensino, tenha acesso a práticas mais construtivistas que são embasadas no processo da construção da aprendizagem que tem o aluno como protagonista. De acordo com Vasconcellos (1998, p. 104), “caso desejemos a participação ativa do professor no processo de mudança, caberá resgatar o saber docente, reconhecer que os educadores construíram um saber a partir de suas experiências”. Desta forma, é necessário propor a criação de “condições para que o professor desvele a teoria que está subjacente à sua prática, mas que nem sempre tem consciência” (p. 104).

Avançando nas discussões, posteriormente ao conhecimento acerca da existência de uma concepção de alfabetização, buscamos compreender qual a concepção de avaliação é adotada tanto na escola quanto na rede no Ciclo de Alfabetização. Como as docentes relataram que a concepção desenvolvida na rede em relação a alfabetização ainda é muito tradicional, possivelmente as propostas avaliativas também estão de acordo com esse contexto.

Constatar a concepção de avaliação, poderá nos indicar se, de fato, são praticadas e vivenciadas mais práticas tradicionais ou construtivistas na rede, visto que o ensino tradicional preza por uma avaliação mais conteudista, ou seja, focada apenas no resultado final do aluno. Já a concepção construtivista prioriza uma avaliação do processo pela qual o aluno passa, visando seus avanços no decorrer do trajeto (Dalben, 2002). Vejamos as respostas das docentes.

A concepção ainda é bem tradicional, avaliamos e damos nota, na maioria das vezes pelas provas, e quem coloca isso é o sistema, o que eu acho até um pouco falho (P5).

Ainda é bem tradicional porque usamos muito as provas, mas também fazemos as avaliações diárias, por isso considero que seja uma mistura entre a avaliação somativa e formativa (P7).

A minha concepção de avaliação é aquela que leva em consideração o processo, mas a escola e a rede adotam uma concepção mais tradicional. Percebo que tudo ainda é bem classificatório e para a gente que tem essa outra visão, a gente sofre muito dentro desse sistema. Infelizmente temos que seguir o sistema, então por isso fazemos da forma como a escola nos orienta (P6).

De acordo com essas respostas, fica evidente que, para estas professoras, a rede avalia também por uma perspectiva tradicional, ou seja, embora possa haver mudanças no decorrer dos tempos, a prevalência é dada para as práticas já adotadas há muito tempo, como por exemplo, as provas. No cotidiano é comum considerar resultados obtidos por meio da prova como verdadeiro e imutável, o que denota um enorme equívoco, visto à fragilidade de sua elaboração, aplicação e correção. Ademais, se a verificação realizada exigir reflexão e compreensão e não simples memorização, está medindo o grau de assimilação pelo educando, independentemente do tempo que ocorrer (Vasconcellos, 1998).

Quando a criança aprende para ir além de responder às questões propostas nas provas, ela nota que é possível, cada vez mais, assumir uma posição de atuante, abandonando o lugar de ausência e do desconhecimento. Desta forma, não se trata mais do aluno com dificuldades de aprendizagem, mas da criança com um movimento próprio de elaboração e construção do conhecimento, ao longo do qual vai se tornando cada vez mais autônomo: pode mandar e-mail, cartas, escrever sozinho (Helal; Ribeiro, 2014, p. 155).

Desta forma, para Mainardes (2007), a avaliação somativa, que busca verificar se os objetivos iniciais foram atingidos, sendo apresentada com critérios mais explícitos, não precisaria ser totalmente banida das escolas, ela poderia ser usada para propósitos formativos. O que não podemos coadunar é com a aplicação de um instrumento por si só, visando somente um resultado ao final do bimestre baseado em uma nota ou conceito que promove a classificação dos alunos, pois quando falamos de objetivos de aprendizagem, devemos considerar a dinamicidade de acordo com os fatores, as necessidades e interesses de cada aluno (Villas Boas, 2002).

Algumas professoras, relataram a intenção de avaliar o processo, iniciando-o por intermédio de uma avaliação diagnóstica e buscando, posteriormente, considerar práticas que levam a avaliações formativas.

Na minha sala parto sempre da avaliação diagnóstica e a partir daí vou fazendo uma avaliação formativa, considerando o processo e desenvolvimento do meu aluno por meio de observação, escuta, diálogo e interação. Por exemplo hoje, a gente estava trabalhando com cartaz na sala e aí a criança levantou da mesinha dela foi lá e apontou para o cartaz, porque nós estávamos trabalhando sobre o tatu, e ela disse para mim: - Olha, eu encontrei o tatu, porém o “ta” estava em uma posição e o “tu” em outra posição no cartaz, as sílabas não estavam juntas. Então quer dizer, isso para mim é avaliar, a criança está tendo consciência e desenvolvendo seus conhecimentos. [...] acredito que a leitura e a escrita andam de mãos dadas, então sempre avalio analisando em que ponto a criança está e o que devemos fazer para que ela avance (P6).

Buscamos sempre uma avaliação formativa com vários instrumentos. Temos a avaliação diagnóstica que aplicamos no início do ano para nortear nosso caminho e no meio do processo aplicamos outros instrumentos. Consideramos que a avaliação é formativa pelo fato de que além de avaliar o aluno avalia também nosso trabalho e se for necessário retomamos também alguns pontos. Na sala de aula uso a avaliação escrita, as orais e também por meio da observação contínua dos alunos, já que toda semana busco sempre atividades diferenciadas e bastante jogos. (P2).

Eu busco fazer uma análise diagnóstica e, posteriormente, faço a avaliação contínua de todos os dias, além de ditado na semana, leitura individual, conversa espontânea, produções, mas tudo isso é mais para mim mesmo, para me nortear (P5).

A avaliação formadora (ou formativa) é uma auxiliar da ação pedagógica e serve de referência para os alunos progredirem em suas aprendizagens, ou seja, coloca o ato avaliativo a serviço do aluno que aprende (Hadji, 2001). Além disso, destaca o valor dos aspectos globais do processo de ensino-aprendizagem, o valor da forma de intervenção do professor na sala de aula, do projeto curricular da escola, da organização do trabalho escolar e da formação das identidades pessoais (Dalben, 2002). Além disso, “a avaliação formativa compara o estudante com ele mesmo, ao considerar seu processo, por isto encoraja-o e não o pune” (Brasil, 2012^a, p. 33).

Embora as professoras entrevistadas tenham demonstrado um olhar formativo para a avaliação na sala de aula, o que nos chamou bastante atenção foi quando questionamos a Secretária de Educação a respeito da maior dificuldade encontrada na rede para avaliar.

Uma das maiores dificuldades que encontramos é a resistência em inovar, em fazer o que é necessário para construir novas práticas. Muitos ainda se mantêm na zona de conforto. Hoje nossa maior dificuldade chama-se **resistência profissional**. Saber elas sabem, muitas já estão há muito tempo na rede, possuem uma bagagem. Mas aí, por que não fazer? Por que não mudar e inovar? É mais fácil replicar o que sempre fazem do que buscar atualidades e inovações (Grifo nosso).

Percebe-se que existe um certo paradoxo entre a fala da Secretária e o relato das professoras que foram entrevistadas, pois, de acordo com a P5, por exemplo, observa-se a necessidade, segundo ela, de mudanças nas práticas que são impostas pela rede referente a avaliação.

Na minha maneira de pensar diante dessa proposta dos ciclos deveria existir uma outra proposta de avaliação (P5).

Nos Ciclos de Alfabetização, várias possibilidades e instrumentos de avaliações poderiam ser propostos. Ao invés de avaliar somente por provas, sejam elas mensais ou bimestrais, poderiam existir atividades específicas, durante a unidade que está sendo trabalhada. Com isso, elas serão rapidamente analisadas e em seguida devolvidas aos alunos, retrabalhando, portanto, os objetivos ainda não alcançados. Desta forma, “o trabalho de análise fica até mais bem distribuído, qual seja, o professor tem trabalho durante todo o bimestre, mas em compensação não tem aquele acúmulo no final” (Vasconcellos, 1998, p. 52).

[...] nos Ciclos, bons procedimentos e práticas que promovem a avaliação da aprendizagem, na perspectiva da avaliação formativa, podem ser registros reflexivos dos estudantes e dos professores; avaliação por pares, com roteiro e critérios claros; autoavaliação, com roteiro simples que auxiliam na construção da autonomia dos sujeitos; seminários e trabalhos em grupo, cujos critérios são negociados por todos; provas operatórias, com questões abertas que exigem hipóteses, análises, sínteses, justificativas e não apenas dados memorizados (Brasil, 2012a, p. 33).

Entretanto, é necessário estarmos atentos, pois somente propor vários instrumentos não significa, de fato, uma mudança no processo de avaliação, já que “não basta alterar a quantidade se o tipo de proposta não é qualitativamente superior e não altera a postura diante dos resultados” (Vasconcellos, 1998, p. 65). Nesse sentido, torna-se também necessário, além da variação dos instrumentos, que os professores identifiquem o que já foi aprendido e o que falta ser aprendido por seus alunos. Com isso, enfatizamos o objetivo de providenciar os meios para que todos avancem sem interrupções e com menos obstáculos (Villas Boas, 2017).

Ainda de acordo com a temática, quando questionamos a Coordenadora do Ensino Fundamental e Educação Infantil sobre a concepção da avaliação realizada na rede, tivemos a seguinte resposta:

Nós buscamos fazer uma avaliação formativa. Porém, é um trabalho que vem sendo construído, porque existem muitas barreiras para conseguirmos mudar o olhar da avaliação. Muitas famílias não entendem a importância de ter o acompanhamento do processo e já esperam um resultado final. O número, a nota são bem mais fáceis para eles entenderem (Coordenadora do Ensino Fundamental e da Educação Infantil).

Diante desta resposta, nota-se que, assim como algumas professoras comentaram, existe uma certa intenção no desenvolvimento de avaliações formativas que visam considerar o processo do aluno. Contudo, há obstáculos no percurso educacional e também social. Como a coordenadora cita, muitas famílias não compreendem uma avaliação do processo, ou seja, buscam e esperam imediatamente o resultado final, o que pode ser causada por uma certa ansiedade em ver a criança avançar como bem aponta Soares (2020). Uma das professoras entrevistadas, também compartilha desta opinião.

Embora tenhamos nossas crenças acerca da avaliação, temos que considerar e seguir as imposições da rede que considera o produto final, porque os pais ainda são muito presos nisso, em ter nota e boletim (P6).

Aparentemente, mesmo que a Secretária tenha mencionado que a maior dificuldade enfrentada pela rede seja a resistência profissional, fica evidente, segundo outros profissionais e professores, diversas outras lacunas que, de certa forma, interferem em mudanças na avaliação. Desta forma, se faz necessário e urgente, no âmbito pedagógico de uma rede de ensino a criação, caso não exista, de espaços de reflexão coletiva e constante sobre a prática, para despertar a nova postura em relação à avaliação.

Necessitamos garantir que a família conheça as expectativas da escola em relação às crianças e aos adolescentes em cada unidade e série (ou ano) e acompanhe a trajetória percorrida, podendo se posicionar junto à professora, à turma e à escola, principalmente no que se refere à avaliação. Se o estudante e sua família sabem aonde a escola quer chegar, se estão envolvidos no dia-a-dia de que são os principais beneficiários, poderão participar com mais investimento e autonomia na busca do sucesso nessa empreitada que é o aprender (Leal; De Albuquerque; De Moraes, 2006, p. 109).

Desta forma, é possível construir a competência coletiva de um grupo, que possa incluir coordenação, supervisão, professoras e famílias destinadas a obter uma articulação do trabalho transformador que vai desde estudo e formação continuada para aos profissionais como também partilha de dúvidas e possíveis considerações com as famílias sobre a ocorrência da avaliação (Vasconcellos, 1998). Assim, a avaliação cumpre seu papel de ter a finalidade de “orientar a inclusão e o acesso contínuo a todos os envolvidos” (Freitas *et al.* 2009, p. 17).

Em um outro momento, as professoras foram questionadas sobre a existência de dificuldades ao avaliar a leitura e a escrita e quais ações são tomadas, por elas em sala de aula, diante dessas dificuldades. Vejamos:

A avaliação em si, hoje em dia, é tranquila. O que eu encontro como dificuldade é o momento da sala de aula em que você tem que dar atenção para todos os alunos e ainda intervir mais com aqueles que possuem mais

dificuldade. Com isso, sempre busco me adaptar com a minha prática. Se não foi tão legal ou se foi difícil para os alunos, busco ressignificar. Para essa dificuldade, por exemplo, das intervenções eu busquei a solução de fazer grupinhos e assim vamos buscando alternativas (P2).

Quando vejo necessidade, sempre busco compartilhamento e diálogo com minhas colegas de profissão e buco também me atualizar, ver quais as necessidades e o que eu posso fazer para que o aluno avance de nível (P6).

Eu já tive muitas dúvidas, porque as vezes a criança te apresenta um nível de escrita e logo após algum tempo ela já está em outro nível, as vezes ela supera, as vezes regride. O que busquei muito e ainda busco quando necessário é o apoio por parte da supervisão e também converso com colegas de trabalho que possuem experiência (P7).

Evidencia-se, na resposta da P2, que a adaptação em sua prática, buscando ressignificar o processo é uma ação satisfatória, visto que “a prática avaliativa se torna verdadeira com o exercício diário, revendo elementos e atitudes do cotidiano, podendo ser renovados a cada ato avaliativo, num processo cíclico de planejar e praticar a avaliação” (Oliveira; Santos; Cavalcanti, 2018, p. 8). Desta forma, colocamos em evidência ações formativas, pois o processo para o docente vai se construindo e se reconstruindo a partir de *feedbacks* positivos ou não (Hadji, 2001).

Uma outra ação praticada pelas docentes P6 e P7 é o diálogo com profissionais da área, diante de desafios encontrados, o que é considerado um ato essencial para a troca de saberes e experiências. De acordo com Vasconcellos (1998), o saber pedagógico não deve morrer com o professor por não ter como socializá-lo ou, ainda, por achar que seu conhecimento "não vale". “Pode ser que seja um saber fragmentado, mas nem por isto perde seu valor. Daí a importância de partilhar, fazer a crítica e sistematizar como cultura pedagógica do grupo” (idem, 1998, p. 104).

Além do mencionado acerca do apoio e compartilhamento com outras professoras, aparece na fala de uma das docentes a busca do apoio por parte da supervisão. Sabemos que a relação entre professor e supervisor é fundamental para que o processo pedagógico ocorra em conciliação com os propósitos e objetivos estabelecidos. Por essa razão, perguntamos para as supervisoras entrevistadas se há dificuldades relatadas pelas professoras em avaliar a leitura e escrita dos alunos e diante dessas dificuldades que ações são tomadas pela supervisão para que as dúvidas sejam sanadas.

Tem professores que relatam sim, principalmente em avaliar a escrita (S1).

Percebo que na avaliação a maior dificuldade encontrada é em relação à sondagem, o nível de escrita que essa criança se encontra (S3).

Elas comentam que encontram dificuldades sim, principalmente para avaliar a escrita e trabalhar com o letramento, vejo muito isso e isso reflete na avaliação também (S2).

Percebemos, de acordo com as supervisoras que uma das maiores dificuldades encontradas por professoras na rede é avaliar a escrita. Embora as professoras entrevistadas dissessem considerar que hoje em dia não encontram mais tantas dificuldades em avaliar a leitura e a escrita, o que parece ser justificado pela experiência adquirida, juntamente com as pesquisas realizadas na área nos cursos *lato sensu* e de mestrado, percebe-se que elas também um dia já apresentaram essa dúvida, como é o caso de uma das professoras.

Eu já tive muitas dúvidas, porque às vezes a criança te apresenta um nível de escrita e logo após algum tempo ela já está em outro nível, as vezes ele supera, as vezes regride (P7).

Para avaliar o nível de escrita em que o aluno se encontra, muitos professores se baseiam nas representações da escrita criadas por Ferreiro (1985), sendo: **pré-silábico** - quando a criança sabe a diferença entre desenho e letras, porém não sinaliza saber os sons emitidos; **silábico** - fonetização da escrita em que há o aparecimento da hipótese silábica, ou seja, um valor sonoro a cada sílaba proporcionando a relação entre escrita e fala; **silábico alfabético** - passagem da hipótese silábica para a alfabética em que existe um conflito da hipótese silábica com a exigência de uma quantidade mínima de caracteres o que aproxima a criança de uma análise fonema a fonema; **alfabético/ ortográfico** – apresentação de escritas com hipóteses alfabéticas, ou seja, não há mais problemas com o funcionamento da escrita alfabética em si. Os alunos apresentam noção de espaçamento entre as palavras, desenvolvendo também a ortografia (De Moraes, 2012).

Além de considerar os níveis pela qual o aluno passa, é preciso ainda compreender o que os alunos conseguem saber e aprender sobre aquilo que ensinamos, ou seja, entender como eles estão pensando, como formularam determinado conceito e ainda o que falta ser ensinado para que possa ser aprendido (Leal; De Albuquerque; De Moraes, 2006). É exatamente essa “mudança de postura é o que diferencia os professores que olham apenas o produto da aprendizagem (respostas finais dadas pelos estudantes) e os que analisam os processos (as estratégias usadas para enfrentar os desafios)” (Leal; De Albuquerque; De Moraes, 2006, p. 107).

No caso das crianças em fase de aprendizagem do sistema alfabético, recomenda-se ainda pedir que escrevam palavras, mostrando as relações entre as partes escritas e as orais; entre muitas outras atividades possíveis que indicarão para o professor como anda a assimilação

com o Sistema de Escrita Alfabética (SEA). Por intermédio dessas possibilidades, a partir da análise desses materiais, podemos fazer os registros de acompanhamento (Leal; De Albuquerque; De Moraes, 2006).

Posteriormente, buscamos relacionar o que as profissionais da rede, em diferentes cargos, falam sobre a sua preparação em relação a avaliação na rede de ensino, já que diretamente ou indiretamente estão envolvidas a ela. Perguntamos para as professoras se elas se sentem preparadas para avaliar a leitura e a escrita em sala de aula, dando sequência perguntamos também para as supervisoras se elas se sentem preparadas para orientar as professoras em relação a avaliação e como elas buscam fazer esse auxílio. Questionamos também a coordenadora do Ensino Fundamental e Educação Infantil indagando se ela se sente segura para auxiliar as supervisoras nas práticas avaliativas e por fim, perguntamos à secretária da rede se as escolas recebem algum apoio da secretaria para avaliar a aprendizagem dos alunos, sobretudo no que se refere à leitura e escrita. Vejamos.

Preparada 100% acredito que nunca estamos. Sempre devemos buscar conhecimentos para avançar com aquele aluno. É preciso também estarmos sempre em constante atualização (P6).

Acredito que preparada nunca estamos, estamos em constante aprendizado, porque cada turma é um desafio, cada momento é um desafio. Às vezes fico muito pensativa em relação a isso também sabe, se estou sendo justa, se eles estão demonstrando realmente aquilo que sabem... (P2).

Notamos que, para estas duas professoras, a preparação se constrói acerca das práticas e conhecimentos que são adquiridos no decorrer da carreira docente, visto que cada momento é considerado desafiador e, portanto, são necessárias reflexões para que haja coerência com a prática avaliativa. Em relação a isso, Marcelo (2009) afirma que o professor ao buscar conhecimentos e atualizações, ele se depara com reflexões que o levam a um aprimoramento de todo o contexto, crença e valores escolares, configurando assim um processo rico de conhecimentos, aprendizagens e rituais pedagógicos.

Uma outra docente mencionou:

Dentro das minhas limitações eu me sinto preparada sim, porque trabalho já há muitos anos e com certeza os anos de experiência ajudam bastante nas decisões que devem ser tomadas (P5).

Para a P2, a experiência é um considerável motivo para ela não temer a avaliação. Essa professora já está na rede a mais de 11 anos e, de acordo com Marcelo (2009), o desenvolvimento profissional docente tende a ser construído a longo prazo, já que nele se

inserem oportunidades concedidas, vivências e experiências o que culminará, portanto, em uma identidade profissional (Marcelo, 2009).

Dando continuidade, vejamos as respostas das supervisoras em relação a preparação para orientar as docentes nas práticas de avaliação.

Acho que estamos e devemos estar sempre em constante aprendizado, acho que nunca estamos 100% preparadas. Acredito que tenho um embasamento, mas que tenho muito a aprender ainda para ensinar (S2).

Preparada acredito que nunca estamos 100%. Acredito que estamos em um constante processo de aprendizado. Aquilo que eu não consigo sanar momentaneamente, eu busco, estudo e me dedico nessa função (S3).

Diante da resposta destas duas supervisoras, podemos observar que são encontrados indícios da necessidade de se atualizar perante as necessidades apresentadas, visto que, para as entrevistadas, o conhecimento parece ser a base para exercer sua função dentro da escola. Pelas falas, pode parecer que o embasamento e a experiência as auxiliam nesse processo, contudo algumas incertezas e a ausência da capacidade de se sentir completamente preparadas para ocupar o cargo que ocupam, é, de certa forma, preocupante, já que envolve apoio e orientação direta para as professoras da rede.

Vejamos uma outra resposta relacionada a pergunta.

Sinceramente não me sinto completamente preparada. Muitas vezes a criança não sabe e em poucos dias já passa a saber, é um pouco complexo saber como avaliar essas habilidades. Acredito que estar em constante formação é o caminho para estar em constante aprendizado, porque é muito material, muita habilidade que deve ser desenvolvida (S1).

Esse relato nos chamou bastante a atenção ao considerar a rápida variação entre o “não saber” e o “saber” do aluno, o que pode gerar uma certa complexidade no processo avaliativo diante das habilidades que foram desenvolvidas. De acordo com a S1, a forma de considerar ou não o desenvolvimento destas habilidades pode fazer com que haja dúvidas também por parte dela enquanto supervisora.

Nesse sentido, é essencial, como apresentado, a busca pela constante formação. A instituição pedagógica se consolidada através de atividades que envolve o “processo de organização do currículo, a relação mantida entre os demais profissionais da escola, compreensão do papel de cada um dentro da instituição e, conseqüentemente, os resultados que consolidam tal processo” (Sousa, 2000, p. 106). Além disso,

[...] a supervisão deve estar perto do professor, oferecendo ajuda e dando suporte para que ele concretize suas ideias, construa seu planejamento pautado

numa avaliação formativa, ofereça formações na área, para que cada passo da aprendizagem seja um ato de troca entre os sujeitos (Oliveira; Santos; Cavalcanti, 2018, p. 22).

Para analisar o auxílio e a prática em relação a avaliação da leitura e escrita em sala de aula, além de entrevistar os profissionais da supervisão pedagógica que, assim como os professores atuam diretamente nas escolas, foi necessário ainda questionar os profissionais da Secretaria de Educação que atuam também na função de orientar. Portanto, perguntamos para a Coordenadora do Ensino Fundamental e Educação Infantil se ela se sente preparada para auxiliar as supervisoras nessa temática. Vejamos:

Estamos sempre em constante aprendizado, mas acredito sim que tenho um bom embasamento que possa contribuir e sempre tenho buscado conhecimentos e parcerias da UFLA para que haja um bom respaldo no assunto. Acredito muito também que em equipe conseguimos sempre avançar nesse processo e por isso não podemos deixar de sempre unir forças (Coordenadora do Ensino Fundamental e Educação Infantil).

Diante do exposto, percebemos que, novamente a busca pelo conhecimento parece ser a base do trabalho, pois caso não haja um respaldo de imediato, há a possibilidade de recorrer tanto na literatura, quanto também a outros colegas de profissão, para que haja alguma contribuição perante o desafio. A coordenadora menciona também a busca por parceria com a universidade, para que, juntos, possam ser pensadas situações para sanar as dificuldades apresentadas pelas supervisoras, ou então, minimizar a maioria delas.

Assim como a coordenadora, a secretária de educação da rede também preza pelo trabalho em equipe para que haja êxito nas ações realizadas em prol da avaliação. A secretária ainda menciona que há sim auxílio da secretaria para as escolas em como avaliar a aprendizagem dos alunos, principalmente em relação à leitura e escrita no Ciclo de Alfabetização. Vejamos:

Temos uma equipe que é muito fortalecida e não fazemos nada sozinhos. Temos implementado um trabalho em rede que é construído com os supervisores e que depois também com os professores através de reuniões pedagógicas e formações sobre o que avaliar e como avaliar. Tem sido um caminho árduo, mas estamos aí obtendo alguns êxitos, não apenas falamos o que tem que fazer, mas vamos construindo o caminho com eles (Secretária de Educação).

De acordo com Vasconcellos (1998), para a consolidação de novas propostas e mudanças, é preciso o envolvimento da escola e da rede como um todo. Entretanto, podemos perceber que, na rede de ensino analisada, este trabalho ainda parece estar em andamento. Embora a secretária afirme sobre a existência de implementações e formações com os

supervisores e professores, é perceptível que, na fala da maioria das entrevistadas, ainda não existe um sentimento consolidado de total preparação tanto por parte das professoras para avaliar quanto das supervisoras para auxiliá-las.

De acordo com a secretária da rede, as propostas de formação e trocas de conhecimentos sobre a avaliação acontecem em reuniões pedagógicas de módulos. Em um primeiro momento, podemos considerar essas formações essenciais, já que todas as entrevistadas deixaram explícito a busca pelas trocas e conhecimentos caso a dúvida seja aparente, além da possibilidade de atualização. Contudo, quando questionamos as professoras se nas reuniões e encontros de módulos era tratado sobre o tema “avaliação na alfabetização”, tivemos as seguintes respostas:

É tratado o tema de forma geral, porque os encontros são realizados com todas as professoras juntas. (P6).

Sim. Porém, trata da avaliação como um todo e não específica. São levados artigos, vídeos, etc. Essas reuniões como acontecem ao final do dia, muitos professores já estão cansados, noto isso e as vezes muitos não tem a atenção necessária que o tema pede, por isso acredito que deveria ser trabalhado também em outros momentos (P2).

De acordo com as professoras, o tema da avaliação que é discutido nas reuniões, acaba sendo feito de forma generalizada. Pelo fato de o encontro de módulo ser realizado com todas as professoras juntas, aparentemente, não há aprofundamento e discussão em algum tema que seja específico para determinado ano ou, até mesmo, para uma turma. Pela resposta das professoras, elas sentem a necessidade de uma formação que, de fato, fale sobre as dificuldades específicas apresentadas por elas, uma formação que vai ao encontro de suas necessidades.

Dessa forma, a rede e as escolas só tendem a ganhar, pois ao investir em reuniões e encontros formativos direcionados ao Ciclo,

[...] pode-se levantar a necessidade de a formação destacar os conteúdos para ensinar o que é preciso saber para aprender a ler e escrever, como os meios pelos quais se atende o que precisa ser aprendido e também avaliado. Assim, é possível exercitar o olhar e o fazer pedagógicos que procuram alcançar o processo de ensino e aprendizagem em sua completude, evitando que a formação continuada para alfabetizadores esteja centrada no pragmatismo das atividades, aspecto que restringe a ação crítica e reflexiva do professor e impede a materialização das práxis no trabalho docente (Basso, 2000, p. 101).

Um outro ponto que merece destaque na fala da P2 é o horário em que as reuniões de módulo acontecem. De acordo com a professora, a realização desses encontros se dá somente

ao final do dia, o que pode fazer com que os professores não participem efetivamente, pois como muitos deles dobram a jornada em outras escolas, pode ser que estejam cansados e apenas cumprindo a carga horário de trabalho. Por esta razão, Vasconcellos (1998) recomenda a periodicidade de reuniões para além dos encontros de módulo, afim de discutir, também em outros momentos, a rotina da escola e aquilo que é primordial para aquele momento. Isso permite maior facilidade em trocar conhecimentos e resolver eventuais problemáticas, visto que um grupo que se encontra frequentemente, pode apresentar mais facilidade para solucionar questões.

Para aprofundar nossas percepções, buscamos identificar ações realizadas pela Secretaria para apoiar as escolas no Ciclo de Alfabetização. Buscando identificar ainda se existe, na rede de ensino, orientações da rede estadual ou do MEC (Ministério da Educação) em relação a realização do trabalho pedagógico referente à alfabetização e avaliação. Portanto, perguntamos para as profissionais da Secretaria de Educação sobre a existência deste auxílio e em caso positivo, como ele vem sendo feito. De acordo com a Secretária da rede, a proposta de cursos de formação para os docentes é uma forma de fornecer esse apoio. Vejamos:

Nós aderimos ao sistema da Undime buscando ajuda e formações para os professores e que está acontecendo desde que entrei na rede. Nossas reuniões pedagógicas hoje, se tornaram um ambiente de formação. Hoje então, auxiliamos dessa forma, com formações e também com momentos de escuta, onde elas compartilham o que têm vivido e aprendido. É uma rede de apoio. E estamos com projetos, de que até o ano que vem, saia um núcleo de alfabetização para o município.

De acordo com a Coordenadora do Ensino Fundamental e Educação Infantil, a rede conta com o auxílio do MEC para buscar e oferecer cursos de formação, juntamente com um acompanhamento específico para gestores.

O MEC tem as plataformas que disponibilizam cursos e formações, algumas considero que não são tão boas, mas alguma coisa ainda conseguimos aproveitar. O município também é parceiro da Undime e já ofereceram um acompanhamento específico para gestão com foco na alfabetização e nós participamos de todo esse processo. Nisso, trabalhamos com turmas foco que ainda não estavam alfabetizados após o 3º ano e a partir disso elaboramos planos de ação.

Já a Chefe do Departamento de apoio pedagógico menciona que o auxílio vem somente por parte do MEC na forma de programas de formação, e que embora possa não ter sido, até então, muito aproveitado pelos docentes, houve uma intenção de auxílio perante a temática. Já a rede estadual não fornece muito subsídios para o município, nesse sentido.

O MEC auxilia com os programas. O último governo tinha o Plano Nacional de Alfabetização que eram oferecidos diversos cursos e materiais para os professores. Não sei se foi muito aproveitado não, mas o MEC tentou nos ajudar. Agora do estado para o ciclo de alfabetização não recebemos muita coisa mais por conta do processo de municipalização.

Diante do exposto, notamos que o apoio do governo em relação à avaliação no período da alfabetização, vem sendo ofertado para a rede e, principalmente, para os professores apenas em forma de cursos e que, assim como relatado pela Coordenadora, às vezes apresentam funcionalidade duvidosa. Desta forma, nos parece que, embora os docentes possam ter acesso a estas formações, estes, atualmente, ainda ficam à mercê do processo pedagógico. Como afirmado pela Secretária, a rede está com projetos para a criação de um núcleo de alfabetização para o município, o que com certeza será um grande ganho para estes profissionais, porém, esta ainda não é uma realidade vivenciada.

De acordo com a Chefe do Departamento de apoio, não se sabe se houve o aproveitamento esperado no oferecimento destes cursos e como não há um acompanhamento feito que confirma se, de fato, houve melhorias diante do trabalho docente, não se sabe se o apoio foi eficaz ou não. Para além do oferecimento de cursos por parte do governo, é notório que a infraestrutura, os recursos didáticos e as melhorias das condições de trabalho, muitas vezes não tem sido fornecida para as escolas e nem consideradas suficientes no contexto educacional brasileiro, o que reduz os benefícios da implementação dos Ciclos (Mainardes, 2007).

Para os gestores da rede, observa-se que há um direcionamento devido a adesão ao sistema da Undime, que é específica para os dirigentes municipais. Como esse sistema, de acordo com informações do próprio site, objetiva uma visão sistêmica na organização da educação fortalecendo o regime de colaboração entre os entes federados, observa-se, propostas propulsoras para a rede, assim como apresentado pela Coordenadora. Quando questionamos a Secretária sobre como a Undime vem dando esse suporte na alfabetização e avaliação dos Ciclos, tivemos o seguinte relato:

A Undime é a que mais tem nos ajudado disponibilizando cursos e *lives*. [o município] fez parte de um plano de ação para a alfabetização construído pela secretaria e até recebeu destaque pela nossa participação. O que foi construído, esse ano já estamos colocando em ação.

Contudo, embora haja parcerias e também o apoio do MEC no oferecimento de cursos, como já fora apresentado e discutido, a rede encontra desafios para avaliar a aprendizagem dos alunos no Ciclo de Alfabetização. Diante dos depoimentos, nos parece que, mesmo com a oferta e disponibilização de cursos e encontros que tratem sobre o tema, ainda fica evidente a carência

em inovar no tema, principalmente pelo tradicionalismo que já é enraizado em nossa sociedade ou até mesmo por imposições do sistema de ensino que podem refletir no processo de alfabetização e, conseqüentemente, nas práticas avaliativas realizadas pelas professoras.

Ao tratar sobre o sistema de ensino, uma mudança que ocorreu nos últimos tempos foi em relação à duração do Ciclo de Alfabetização. Sabe-se que no período de alfabetização,

[...] as ações da escola devem ir na direção de as crianças compreenderem e produzirem textos orais e escritos de diferentes gêneros textuais, nas variadas esferas sociais de interlocução, em suportes textuais diversos e para atender a diferentes propósitos comunicativos, considerando as condições em que os discursos são criados e recebidos (Brasil, 2012a, p. 36).

De acordo com Brasil (2012a), o Ciclo possuía três anos de duração, sendo constituído pelo 1º até o 3º ano do Ensino Fundamental. Contudo, se baseando nas habilidades definidas pela BNCC desde 2018 e com base na Política Nacional de Alfabetização (PNA) implantada pelo MEC através de decreto em 2019, o Ciclo passou a envolver somente os dois primeiros anos do Ensino Fundamental.

Referente a essa mudança, questionamos as profissionais da Secretaria de Educação sobre suas percepções acerca da diminuição deste período, visto que ele pode interferir diretamente no trabalho docente em relação ao processo de alfabetização e suas práticas avaliativas. Tivemos as seguintes respostas:

Não conseguimos considerar que essa mudança atinja uma totalidade de alunos porque não conseguimos prever e garantir que todas as crianças estejam alfabetizadas ao final do segundo ano. Acho necessário um período destinado para isso, mas não podemos deixar de dar continuidade nos demais anos do Ensino Fundamental, porque eu acho que por mais que haja essa necessidade é um trabalho difícil de se consolidar em 2 anos (Coordenadora geral do Ensino Fundamental).

Tenho minhas dúvidas, mas eu acho que para alguns alunos é pouco, e temos que olhar para eles, porque eles vão ficando para trás. Ficou pesado para os professores, porque acaba que jogamos um peso muito grande para esses dois anos, a responsabilidade é muito grande. (Chefe do apoio pedagógico).

De acordo com estas profissionais da secretaria, a mudança do Ciclo para dois anos, traz consigo algumas problemáticas, visto que não há como garantir que todos os alunos atinjam a alfabetização nesse período. Esse motivo, acaba menosprezando os alunos que acabam encontrando alguma dificuldade no percurso ou então àqueles que, por inúmeros fatores familiares e/ou sociais, não conseguem atingir o processo no decorrer desse tempo cronológico (Soares, 2020).

Um outro fator importante de ser mencionado é a alta demanda para se alfabetizar nesses dois anos, pois com o período reduzido, acaba que a sobrecarga de trabalho é maior para os

docentes. Dessa forma, o conteúdo pode ficar superficial, sem aprofundar nas demandas específicas e que necessitam de uma atenção e dedicação maior de tempo.

Atrelado a esse motivo, pode ser que, com a redução, os alunos deixem de assumir o centro de sua aprendizagem, ficando dependentes dos ensinamentos fornecidos pelos professores, o que pode gerar uma aprendizagem mecânica e não dialógica. Mainardes (2007), sugere que no Ciclo de Alfabetização haja propostas de ensino-aprendizagem que deverão ser: reflexivas, no sentido de superar a mera repetição das informações; essenciais, que enfatiza os conteúdos que, de fato, são significativos com o ensino; abrangentes, afim de ter indicadores da aprendizagem dos alunos; contextualizados, cujo objetivo seja construir sentido e significado para o que está sendo solicitado; e por fim, compatíveis, buscando um nível intermediário de dificuldade, não sendo de maior complexidade que o cotidiano, usando uma linguagem adequada diante do contexto.

Contudo, assim como o exposto pelas profissionais da rede, podemos considerar que a redução do Ciclo para dois anos, pode sobrecarregar o trabalho docente, fazendo com que haja também menos tempo para assimilação e também reflexão acerca das propostas avaliativas adequadas para um determinado grupo de alunos. Com isso, esses alunos acabam ficando à mercê do processo pedagógico, ou seja, a escola acaba não considerando a heterogeneidade de seus alunos e passa a visar um desenvolvimento simultâneo em um período pré-determinado (Brasil, 2012a).

Ainda, considerando o tempo de redução do Ciclo de Alfabetização, vejamos a resposta fornecida pela secretária da rede.

Antes, como eram três anos, acabava que o prazo para se alfabetizar uma criança se estendia muito e acabava que até o 3º ano tinham ainda muitas crianças que não tinham sido alfabetizadas. Com essa redução acredito que vão parar um pouquinho de postergar esse ciclo, porque acaba que se a professora não sabe o que fazer, ela empurra. Se sabe, não dá o seu melhor para que o aluno avance devido ao histórico do aluno e com isso sempre vai prorrogando esse processo. Então considero sim que a mudança foi boa (Secretária de Educação).

Essa resposta nos chamou a atenção por considerar o fato de que, para a secretária, com a adoção de três anos para o Ciclo, havia certa postergação por parte das professoras, deixando acumular conteúdo para o ano seguinte. De acordo com a dirigente, muitas vezes o trabalho para alfabetizar o aluno não era concluído por falta de conhecimentos da professora para propor avanços ou então por considerar a dificuldade e o histórico desse estudante.

Assim como Marcelo (2009) já enfatizava, ensinar não garante que haja aprendizagem, pois o ensino que estamos diante, muitas vezes, promove a memorização e penaliza o aluno pelos erros. Canário (2006) ressalta que a maioria das aprendizagens adquiridas não é resultado de uma atividade de ensino, logo são adquiridas nos contextos sociais pela qual estamos inseridos e de acordo com Marcelo (2009), é por intermédio da ação-reflexão-ação que conseguimos superar determinadas crenças que foram sendo adquiridas no decorrer da nossa trajetória.

Gatti *et al.* (2019) mencionam que entre os anos de 1990 e 2000 começou a ocorrer um movimento de superação do racionalismo técnico que priorizava a solução de problemas por meio das técnicas. Esse movimento ficou conhecido como racionalidade prática e teve influência sobretudo nos cursos de licenciatura que possui como foco a formação inicial de professores.

Essa racionalidade prática seria vinculada a proposta da formação de um profissional capaz de refletir sobre sua experiência para compreender e melhorar o seu ensino, com base na epistemologia da prática. Desta forma, portanto, o profissional deveria se basear em um processo que envolve conhecimento e embasamento teórico para vincular com as ações práticas no cotidiano educacional e vice-versa, gerando uma reflexão sobre a ação.

É possível e recomendado não se limitar em ver a escola a partir de um desenvolvimento consolidado, mas a partir das zonas de desenvolvimento proximal, ou seja, aquele que rompe com os conhecimentos produzidos e já consolidados anteriormente e avança para um processo de construção de um novo conhecimento e com isso explora novas possibilidades (Garcia, 2000). O conceito de "zona de desenvolvimento proximal", proposto por Vygotsky, "constitui um instrumento significativo para explorar a diversidade de conhecimentos e a pluralidade de processos para sua construção, além de estabelecer mecanismos para a construção de conhecimentos novos e mais amplos que os anteriores, permitindo avanços" (Esteban, 2000, p. 21).

Diante dessa redução do Ciclo, uma das preocupações está relacionada com a possibilidade de fazer com que a alfabetização comece, de fato, na Educação Infantil. Por esta razão, indagamos as profissionais da Secretaria de Educação para saber como as professoras trabalham a alfabetização com as crianças na Educação Infantil e, conseqüentemente, como elas avaliam, visto que isso pode gerar o adiantamento do trabalho a ser desenvolvido no Ciclo.

De acordo com a BNCC, nesta etapa de 4 e 5 anos deve-se estimular a possibilidade de se expressar livremente (na escrita, nos desenhos, nas brincadeiras e movimentos corporais). Em

síntese, entendemos que na Educação Infantil é possível estimular a criança a perceber que há muitas maneiras de captar e expressar sentimentos, conhecimentos e ações: a leitura e a escrita de textos é apenas uma dessas maneiras (Brandão; Leal, 2010).

Vejamos as respostas:

Elas trabalham com atividades voltadas mais para o lúdico. Apresentam as letras, os nomes, começam a conhecer os sons, rimas, mas de uma forma mais leve e de acordo com a curiosidade deles. Fazem muitos desenhos, brincam com jogos e usam muitos sons (Chefe do apoio pedagógico).

Geralmente na Educação Infantil as professoras iniciam o trabalho de alfabetização explorando o próprio nome da criança, o alfabeto e a partir disso com sílabas e com palavras distintas, enfatizando muito a consciência fonológica, oralidade, etc. O que eu vejo é que falta um pouco da ludicidade nesse processo. A alfabetização pode começar a acontecer, mas de forma menos mecânica e com menos cobrança (Coordenadora do Ensino Fundamental e Educação Infantil).

Diante das respostas apresentadas, percebe-se que há uma certa contradição ao mencionar o trabalho com o lúdico nessa etapa de ensino. A chefe do apoio pedagógico menciona que o processo acontece com o apoio de sons e jogos. Já a coordenadora diz perceber que o processo de leitura e escrita na Educação Infantil tem ficado mecânico devido às altas cobranças (o que pode incluir a redução do Ciclo de Alfabetização).

Segundo Dallabona e Mendes (2004) é de primordial importância a utilização de jogos no processo pedagógico, pois os conteúdos podem ser ensinados por intermédio de atividades predominantemente lúdicas. Nesse sentido, de acordo com Brandão e Leal (2010) abandona-se a ideia de Educação Infantil como “preparação” para a alfabetização, juntamente com a ideia de maturidade para aprender a ler e a escrever, pois devemos ver a aprendizagem da leitura e da escrita como um processo.

É inviável proibir a aprendizagem inicial da leitura e da escrita nesta etapa, visto que as crianças estão socialmente inseridas em uma sociedade culturalmente letrada. Contudo, torna-se essencial que a leitura e a escrita não façam parte do currículo da Educação Infantil como uma disciplina isolada, mas sim integrando projetos de trabalho em que as crianças estão envolvidas. Sugere-se ainda entrar nas atividades de sua rotina no ambiente educativo, de modo a não quebrar o significado assumido por essas ferramentas na nossa cultura. (Brandão; Leal, 2010).

Avançando nas discussões, buscamos identificar como as professoras fazem a avaliação nesta etapa de ensino e qual a sua finalidade. Vejamos o que as profissionais relataram:

Apenas com parecer descritivo em forma de relatório. Esse ano solicitamos que fizessem também um diário de bordo para acompanhamento das particularidades dos alunos. Temos também as agendas para notificação dos

pais. A finalidade é somente observar o desenvolvimento da criança conforme suas fases (Chefe do apoio pedagógico).

Elas avaliam por relatórios. O propósito é analisar o processo da criança como um todo. Ele serve também como orientação para a professora saber como a criança está se desenvolvendo e propõe também um retorno para as famílias e para a escola (Coordenadora do Ensino Fundamental e Educação Infantil).

Nota-se que a avaliação na Educação Infantil possui uma proposta de analisar o desenvolvimento da criança por meio de observações, juntamente com o fornecimento de *feedbacks* tanto para as famílias como também para a professora. Parece-nos ainda que, por intermédio dos relatórios e diário de bordo, as professoras conseguem fornecer informações sobre o aluno para a escola como um todo, logo, quando este aluno chega ao 1º ano do Ciclo de Alfabetização já é encontrada uma bagagem de informações, preferencialmente positivas e bem consolidadas, sobre seu percurso pedagógico.

Contudo, para além de uma análise do professor e da escola, deve-se estimular também a participação da criança na avaliação desde a Educação Infantil, pois

[...] a participação infantil nos processos de aprender-ensinar interroga nossos modos aprendidos de ensinar e nos ensinam sobre seus modos singulares de aprender. As vozes infantis trazem a curiosidade das crianças por saber mais, por compreender o aprendido, a ousadia e a criatividade ao lidar com as questões cotidianas (Sampaio; Venâncio; Ribeiro, 2014, p. 176).

Uma outra preocupação relacionada às práticas avaliativas da aprendizagem, ou seja, aquelas realizadas dentro da sala de aula no Ciclo de Alfabetização seria a possível influência das avaliações externas aplicadas nesta faixa etária. Como ao final do Ciclo, as escolas realizam as avaliações do SAEB (de âmbito nacional) e do PROALFA (de âmbito estadual), é de fundamental importância deixar muito claro para os professores qual o objetivo deste tipo de avaliação, que não deve ser confundida com àquela que acontece rotineiramente em sala de aula (Vasconcellos, 1998).

De acordo com Freitas *et. al* (2009, p. 66), “os três níveis de avaliação (sistema, escola e sala de aula) devem estar trabalhando articuladamente e segundo suas áreas de abrangência. Não se deve pedir à avaliação de sistema que faça o papel dos outros níveis de avaliação”. Por essa razão, buscamos a opinião das professoras, supervisoras e também das profissionais da rede em relação a estas avaliações aplicadas pelo governo afim de mensurar a aprendizagem dos alunos. Vejamos as respostas das docentes.

Essas avaliações são bem complicadas porque nem sempre ela traz a realidade da sala de aula, mas ao mesmo tempo, ela é interessante porque mostra todo um trabalho que todas as escolas devem desenvolver e isso permite mostrar como anda esse desenvolvimento (P7).

Vejo que elas não reproduzem o que é real dentro da escola. Porque ela capta somente aquele momento específico, todo o processo pela qual a criança passou e avançou não é demonstrado (P6).

Muitas vezes vejo que essas avaliações não são satisfatórias, porque na sala de aula fazemos atividades de acordo com as necessidades das crianças e muitas vezes essas avaliações não contemplam isso (P2).

Percebe-se que, para as docentes entrevistadas, essas avaliações não são pensadas na realidade da sala de aula, visto que elas captam somente um momento específico em que o aluno está sendo avaliado. De acordo com a P7, um dos fatores positivos da avaliação externa é que ela mostra o desenvolvimento e o trabalho que vem sendo realizado na escola. Contudo, é possível identificar que as professoras realizam diferentes propostas de atividades considerando a heterogeneidade dos alunos, e ao aplicar essas avaliações externas é como se igualassem todos eles a um único nível, desconsiderando os possíveis e significativos avanços.

Diante das falas das supervisoras entrevistadas, também é notória, segundo elas, a falta de alinhamento das avaliações externas com a realidade das escolas. Vejamos.

Acredito que são totalmente fora da realidade. Não tem nada a ver dar uma mesma avaliação para diferentes turmas, acho que cai por terra tudo aquilo que a gente fala e busca trabalhar (S2).

No ano passado, acabamos de sair de uma pandemia e parece que isso não foi considerado. Eu acho que ela é positiva para a gente se orientar melhor para os próximos anos e comparar as redes, mas acho que é muita pressão para os professores e para os alunos (S1).

É complexo pensar na avaliação externa. Acredito que deveriam existir porque muitas políticas são criadas com base nesses resultados, só que acho que elas são pensadas por alguém que não vive o chão da escola, porque uma coisa é ela ser importante e outra é o peso que ela causa na escola, para as professoras e alunos. Hoje em dia sinceramente eu vejo essas avaliações mais como um peso (S3).

De acordo com Vasconcellos (1998, p. 119), “a prática da avaliação externa, deve estar subordinada a um projeto político pedagógico e a um conjunto de valores e princípios da instituição escolar”, contudo, pelas falas das supervisoras, nota-se que, na atualidade, a avaliação externa, muitas das vezes, é vista como um peso, pois quem a elabora provavelmente não vivencia a realidade da escola e dos alunos que a frequentam. Novamente, um dos únicos aspectos positivos que se destacam é o diagnóstico por intermédio dos resultados e possibilidade de verificação da rede em relação ao desempenho atingido. De acordo com as

supervisoras, muitas políticas públicas são criadas com base nesses resultados e por isso sua inexistência também não deve ser almejada.

Para aprofundar nossas discussões, questionamos também os profissionais da secretaria da rede, afim de verificarmos como a avaliação externa é vista e se há orientações para que os professores possam utilizar seus resultados, posteriormente, dentro da sala de aula.

As avaliações externas são válidas como um diagnóstico para a rede saber como está, um olhar de fora é importante. Mas, sinto falta de um olhar mais exploratório, fica tudo muito solto. Era preciso mais orientação e acompanhamento do que fazer com os resultados obtidos. Avaliação somente para cumprir protocolo não adianta. [...] não dá para termos certeza se o resultado é fidedigno, mas orientamos sim os professores a usar os resultados, porém, isso precisa ser melhorado. (Chefe do apoio pedagógico).

Não vejo que podemos nos basear nos resultados obtidos por essas avaliações. Acredito que essas elas até podem trazer uma demonstração da aprendizagem, mas não podem ser o único parâmetro porque não consideram as particularidades dos alunos. Eu enxergo muito como uma coleta de dados, pega os dados e leva os dados embora, sem se preocupar muito com o depois. A secretaria do estado até costuma disponibilizar alguma orientação para o uso dos resultados, como orientações e *lives*, mas de forma nacional, não há muito orientações. (Coordenadora do Ensino Fundamental e Educação Infantil).

De acordo com Freitas *et. al* (2009, p. 48), “a avaliação também tem um lado político – não é uma peça somente técnica. Como toda avaliação, se constituída sem legitimidade política, terá dificuldades para ser aceita, comprometendo o uso de seus resultados”. Diante do exposto, observa-se que, para as entrevistadas, há a necessidade de mudanças em relação às avaliações externas. Para elas, tudo fica muito solto e vago, cumprindo apenas o estabelecido pelo governo que é a coleta de dados sobre a aprendizagem na rede. Desta forma, seria necessário um maior acompanhamento e orientação sobre as intervenções a serem realizadas após essa coleta, pois, como muito bem apontado pela Chefe do apoio pedagógico, avaliar somente para cumprir protocolos não adianta, não causa interferência no processo.

É importante compreendermos que a qualidade no âmbito escolar e na educação como um todo é um conceito muito abrangente para que possamos considerá-lo apenas pela proficiência nas avaliações externas (Alavarse, 2013). Por esta razão, posteriormente, buscamos investigar se existe uma pressão institucional para que o desempenho nestas avaliações seja sempre satisfatório, o que poderia fazer com que as professoras avaliassem em sala de aula somente em prol do desenvolvimento nessas avaliações externas. Vejamos as respostas das docentes:

De certa forma acredito que existe uma pressão sim, mas não vejo nós, professoras, trabalhando somente para ter um bom resultado nessas avaliações, vejo que estamos acostumadas (P7).

Acho que existe sim. Acredito que até hoje em dia as escolas são avaliadas né, então se os alunos não vão bem a escola mostra também que não está bem (P5).

Diante de tudo o que já estudei e pela minha experiência, hoje vejo que isso não me afeta, antigamente já me afetou. Mas, hoje, sinceramente não me afeta ver se a criança foi bem ou mal, porque eu sei exatamente a real situação dela. Agora, quando falamos das crianças, vejo que elas se sentem pressionadas sim (P6).

Podemos observar que, para as professoras, existe uma pressão institucionalizada pelo histórico das avaliações externas, porém, ao que parece, essa pressão não é mais sentida completamente. A fala da P6, nos chamou a atenção ao mencionar que antigamente ela já sentiu muito pressionada e que, inclusive, já foi muito afetada por essa pressão. Contudo, atualmente, não há mais essa interferência porque ela sabe exatamente onde seu aluno se encontra diante do processo de ensino-aprendizagem, mesmo que os resultados digam o contrário. Por esta razão, fica evidente que, embora o governo aplique tais avaliações, é possível encontrarmos uma aparente falta denexo ou de lógica entre os resultados propostos (Alavarse, 2013).

As supervisoras também foram questionadas a respeito da pressão que pode ser sentida pela rede e pelas professoras para ter um bom desempenho nas avaliações externas.

Falar que existe a pressão eu acho que não. No meu papel enquanto supervisora busco sempre o bom desempenho no decorrer de todo o ano mesmo, porque sei que se a turma caminha bem, ela tem grandes chances de se sair bem na prova (S3).

Pressionadas não. Porém, acho que cada escola tem a sua realidade. Eu, por exemplo, trabalho em uma escola mais carente e vejo o quanto a realidade dos alunos ali interfere em todo o processo e não tem como cobrarmos e pressionarmos as professoras para que o desempenho seja completamente satisfatório (S1).

Perante as falas, notamos que, para as supervisoras, não há uma grande pressão para atingir o desempenho satisfatório nas avaliações externas. De acordo com essas profissionais, existe a compreensão de que se a turma caminha bem durante o ano todo, provavelmente ela irá se sair bem também nas avaliações.

É perceptível ainda considerar todo o contexto pelo qual o aluno está inserido, como por exemplo, para a S1, não há a possibilidade de pressionar as professoras para que trabalhem visando o ótimo desempenho nas avaliações devido a realidade vivenciada pela escola e basicamente pelos alunos que a constitui. Nesse sentido, Mainardes (2007, p. 31), aponta a

“necessidade de entender como a política é implementada e sua natureza complexa. As políticas de implementação deveriam ser analisadas em termos do seu impacto e interações com as desigualdades existentes”.

Por fim, fizemos a mesma pergunta para as profissionais da secretaria que também nos forneceu algumas considerações relevantes.

Eu acho que as escolas já sentiram mais pressionadas, hoje já mudou bastante. Quando iniciou todo mundo se sentia bem mais pressionado, eu via e sentia muito isso enquanto professora e supervisora. (Coordenadora do Ensino Fundamental e Educação Infantil).

Às vezes as professoras falam sobre essa pressão, mas diariamente não vejo essa preocupação não. A gente também não sobrecarrega elas com isso, temos trabalhado de uma forma que com certeza tem impacto na avaliação externa, mas não exclusivamente para isso (Secretária de Educação).

Tentamos não pressionar as professoras em relação ao desempenho, porque não podemos trabalhar somente em cima de descritor de avaliação, o currículo é muito amplo. Não estudamos somente para fazer prova, estudamos para diversas outras coisas (Chefe do apoio pedagógico).

Diante do exposto, nos parece que, a rede não impõe uma determinada pressão para que o desempenho nas avaliações externas seja completamente satisfatório, embora em determinados momentos pode ser que o professor sinta essa pressão. De acordo com as profissionais, o currículo é bem amplo e não se trabalha na rede somente os conteúdos presentes nestas avaliações. Desta forma, parece-nos que o trabalho pedagógico e as práticas da avaliação da aprendizagem não giram em torno somente dessas avaliações externas realizadas pelo governo.

7. APRESENTAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL¹⁶

Esta seção tem por finalidade fazer uma apresentação do produto educacional produzido como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Lavras – PPGE-UFLA. O produto educacional, possui como finalidade contribuir com a atuação dos professores da educação básica, auxiliando-os no processo pedagógico, visto que os mesmos estão relacionados a pesquisa juntamente com o contexto profissional “como elementos essenciais da formação docente, na qual não se separa teoria e prática” (Freire; Guerrini; Dutra, 2016, p. 104).

O produto educacional escolhido para ser desenvolvido no interstício desta pesquisa, se caracteriza como um material autoinstrutivo que poderá ser utilizado na formação continuada de professores, podendo ser utilizado de forma autônoma pela equipe da supervisão ou coordenação pedagógica das escolas. Poderá, ainda, ser estudado individualmente por docentes ou grupo de docentes que tenham interesse em aprofundar seus conhecimentos na temática buscando reflexões e orientações relacionadas às práticas avaliativas que podem ser adotadas no contexto pedagógico levando em consideração as concepções de alfabetização.

Desta forma, o produto educacional intitulado “Avaliação no Ciclo de Alfabetização: possibilidades para o desenvolvimento” possui como objetivo proporcionar às professoras uma compreensão do papel que a avaliação tem em garantir o diagnóstico das dificuldades dos alunos no processo de alfabetização, além de compreender, no contexto do ciclo de alfabetização, a avaliação como parte do planejamento do ensino, como uma atividade contínua e que deve se colocar a serviço da aprendizagem dos alunos.

Os estudos teóricos desenvolvidos durante a pesquisa contribuíram para definir fundamentos e conceitos teóricos no contexto escolar em relação à avaliação da aprendizagem no Ciclo de Alfabetização. Por outro lado, as análises e resultados, da pesquisa contribuíram para fundamentar reflexões dialógicas sobre a prática pedagógica.

O documento se organiza em 5 tópicos orientadores:

- Tópico 1 – O debate sobre o Ciclo de Alfabetização no Brasil. Aborda sobre a ideia inicial dos ciclos de alfabetização até os dias atuais; apresenta legislações que coloca em evidência a existência dos ciclos.
- Tópico 2 – O que, quando e por quê avaliar? Traz uma breve síntese sobre a definição da avaliação da aprendizagem, reiterando sobre suas principais funções.

¹⁶ O produto educacional completo encontra-se no Apêndice G deste instrumento.

- Tópico 3 – Avaliação educacional e o arcabouço legal. Dialoga sobre alguns elementos da avaliação, como o sentido do erro e da nota; reitera a importância do planejamento docente para a realização da avaliação.
- Tópico 4 - Instrumentos avaliativos: Como avaliar além da prova? Apresenta propostas e possibilidades de instrumentos de avaliação da aprendizagem para o ciclo de alfabetização e como esses resultados podem ser comunicados tanto para os alunos quanto para suas famílias.
- Tópico 5 – Encerrando, mas ainda dialogando.... Finaliza as discussões do material, buscando despertar no leitor ou leitora reflexões acerca da avaliação da aprendizagem no ciclo de alfabetização, além de uma breve consideração sobre o que foi apresentado no decorrer do produto educacional.

Posteriormente, serão apresentadas as considerações finais do documento, além de alguns materiais complementares como leituras, indicações de vídeos e fichas para sondagens. Desta forma, espera-se que este instrumento possa contribuir para a construção de conhecimentos e discussões sobre as práticas da avaliação da aprendizagem no cotidiano escolar, sobretudo no Ciclo de Alfabetização, buscando alcançar todos os profissionais envolvidos neste processo.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa, foi motivada por temáticas de interesse da pesquisadora a respeito de como vem sendo desenvolvida a avaliação da aprendizagem no ciclo de alfabetização (1º e 2º anos) em uma rede de ensino em um município do sul de Minas Gerais. Nesse sentido, considerou-se as concepções de ensino adotadas na rede para que, posteriormente, analisássemos as práticas avaliativas que vêm sendo adotadas.

Compreende-se que, o ideal para a inserção de uma organização de ensino baseada em ciclos, é a instituição estar ciente que as práticas docentes devem estar em constante alinhamento com a supervisão e coordenação pedagógica, visto que os ciclos se tratam de uma organização sem rupturas da aprendizagem, ou seja, uma aprendizagem que se desenvolve progressivamente. Assim, a avaliação da aprendizagem também deve se desenvolver por processos, onde se considera os avanços, retrocessos, autonomia e limitações do aluno. Entretanto, nota-se que o produto final, pronto e exposto ainda é o desejo e alcance principal de muitas instituições e também das famílias.

A questão problematizadora que embasou esta dissertação foi responder *como o processo de avaliação da aprendizagem acontece no ciclo de alfabetização nas escolas de uma rede municipal de ensino no sul de Minas Gerais?* Para responder a esta questão, desenvolveu-se uma pesquisa de cunho qualitativo e exploratório, por intermédio de questionários e entrevistas com docentes atuantes na rede, além de incluir na pesquisa profissionais que estão diretamente interligados com o ciclo de alfabetização.

O objetivo geral da pesquisa foi: “analisar a avaliação da aprendizagem, com foco na leitura e na escrita, no ciclo de alfabetização nas escolas de uma rede municipal, afim de apreender concepções, práticas, limites e possibilidades”. Assim, estabeleceu-se os objetivos específicos que foram: realizar um levantamento relacionando avaliação da aprendizagem e ciclo de alfabetização, buscando dialogar com a literatura; identificar quais são as concepções e as práticas de alfabetização e avaliação adotadas pelo município e pelas docentes no ciclo de alfabetização da rede; propor um produto final que seja aplicável às instituições de ensino cuja intencionalidade seja auxiliar a prática pedagógica docente.

Considerando a relação entre avaliação da aprendizagem e ciclo de alfabetização, torna-se pertinente partir do pressuposto que é um equívoco mudar a avaliação sem mudar a forma de trabalho em sala de aula, pois se o ciclo parte da ideia de continuidade da aprendizagem, logo a avaliação deve também estar em prol desse desenvolvimento. Assim, uma proposta

classificatória e excludente não condiz com a ideia de ciclo, visto que a avaliação, nesse tipo de organização, deve adotar características formativas (Vasconcellos, 1998).

Avançando, um outro fator que devemos considerar é que “a pouca apropriação do currículo prescrito pelas escolas, é uma das consequências do problema da descontinuidade de políticas e ações na área educacional” (Dias; Soares, 2017 p. 53), desta forma, é essencial que todos os profissionais da instituição conheçam o trabalho e a proposta presente no PPP, principalmente no que se refere à adoção do sistema de organização por ciclos, pois “quando este não é seguido, a escola fica “refém” do controle hierárquico e de suas mazelas, o que interfere na efetivação de sua autonomia” (Dias; Soares, 2017 p. 53).

Conforme Mainardes (2007), muitos profissionais desconhecem a proposta dos ciclos e, um dos principais fatores, é a falta de comunicação entre coordenação, supervisão e professores. Logo, não basta apenas impor um sistema, é preciso preparar, conhecer e garantir um suporte adequado para que a aprendizagem e as práticas que a envolvem aconteçam de forma satisfatória.

Buscando atingir nosso próximo objetivo, a presente pesquisa nos mostrou que todas as professoras participantes da entrevista, por seleção amostral, consideram o ciclo pertinente embora observa-se ainda que a concepção de ciclo de alfabetização é um pouco vaga, sendo este entendido somente como um período de tempo durante o qual as crianças devem se alfabetizar, desconsiderando todas as necessidades pedagógicas que devem estar atreladas a ele. Foi evidente ainda que, para elas, mesmo com a adoção da organização dos sistemas por ciclos, embora existam práticas consideradas inovadoras no sentido de dar mais autonomia para o aluno, o ensino tradicional ainda é muito presente nas instituições.

Diferentemente das professoras, a secretária de educação e coordenadora de Ensino Fundamental e Educação Infantil da rede, consideram adotar uma concepção mais construtivista de ensino. Contudo, o que nos demonstrou enfatizar que a rede ainda adota práticas mais vinculadas ao tradicionalismo, foram as práticas avaliativas pela qual as professoras disseram adotar em sala de aula. Por mais que as professoras busquem avaliações mais diagnósticas e formativas, o instrumento mais utilizado por elas, ao avaliar, é a prova e a prevalência de notas.

Além disso, as profissionais afirmam que na rede são encontradas barreiras para mudar o olhar da avaliação, seja por parte dos professores, das famílias e até mesmo por parte da direção da instituição de ensino. Uma das formas encontradas pela secretaria de educação da rede para sanar essas barreiras, foi propor formações esporádicas nos encontros pedagógicos de

módulos. Conforme a dirigente municipal, mesmo que seja um caminho árduo, é um caminho que está sendo construído na rede. Entretanto, o que as professoras relatam é que nesses encontros a temática da avaliação da aprendizagem é tratada de maneira genérica, não especificando, portanto, como deve ser construído esse caminho para os ciclos de alfabetização.

Para Luckesi (2002), talvez seja oportuno perceber que, o ato de avaliar não se restringe aos domínios da educação (formal e informal), mas encontra-se presente no cotidiano, uma vez que é comum se deparar com circunstâncias que exigem um determinado juízo de valor, ou melhor, que promova cotejamento de certa experiência, por assim dizer. Neste caminho, avaliar não seria uma ação pontual, descontextualizada e desconecta dos processos cognitivos, sociais e culturais na qual o indivíduo está inserido, mas, de sobremaneira, um espaço de construção coletiva em que apropriação dos saberes historicamente construídos são colocados em evidência, com vistas a aferir uma experiência formativa.

Consideramos ainda que, das vinte professoras que responderam o questionário, dez delas disseram nunca ter participado de cursos destinados especificamente à avaliação. Como 40% dessas professoras participantes mencionaram estar na rede a mais de 20 anos, esse se torna um fator agravante para pensarmos novas propostas de avaliação no ciclo. Assim, mesmo que haja, como mencionado pelas participantes, apoio da supervisão e de colegas de profissão, pelo fato de não ocorrer formações contínuas uma das maiores dificuldades que essas professoras disseram ter ao avaliar é: intervir com os alunos que possuem mais dificuldade; propor outros instrumentos para além das provas.

Quando questionamos as supervisoras participantes sobre a preparação que sentem para orientar as professoras nesse percurso, a maioria delas mencionou que, embora tenham experiência na área e possam contribuir, elas estão em constante processo de aprendizado, logo não se sentem 100% preparadas para exercer sua função. Contudo, as professoras relatam ter apoio da supervisão para sanar possíveis dúvidas e traçar juntas melhores alternativas para avaliar a aprendizagem.

Um outro fator que está relacionado à avaliação no ciclo de alfabetização da rede, é a redução do ciclo para dois anos do Ensino Fundamental (1º e 2º ano). De acordo com as profissionais da secretaria de educação e as professoras atuantes nessa etapa, não é possível garantir que a mudança atinja uma totalidade de alunos, visto que para alguns pode ser suficiente, porém, para outros não.

Além disso, para as professoras, as avaliações externas, propostas pelo governo, geralmente, não as deixam se sentir pressionadas para que o desempenho seja alcançado, logo

estas não interferem nas práticas avaliativas adotadas em sala de aula. Quando sentem que há uma pequena pressão, deixaram claro que não trabalham somente em prol destas, pois embora as avaliações de sistema tracem um mapeamento, para as docentes, nem sempre mostra a realidade de sala de aula.

O próximo objetivo específico proposto, refere-se à elaboração do produto educacional em cumprimento às exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação do Mestrado Profissional. O produto educacional trata-se de um material formativo autoexplicativo, e foi elaborado a partir dos conhecimentos construídos no percurso desta dissertação. O documento pretende ser um material didático para estudo e ou consulta de docentes e coordenadores e coordenadoras pedagógicos que desejarem aprofundar os estudos sobre a avaliação da aprendizagem, além de nortear professores para sua realização.

Vale ressaltar que, se bem elaborada, a avaliação pode ajudar a localizar os problemas e com isso fazer com que a aprendizagem seja melhor (Vasconcellos, 1998). Ciente disso, Luckesi (2002) é assertivo ao anotar que a maior dificuldade do processo pedagógico não é avaliar o aluno, mas sim implementar um bom ensino, acolhendo, nutrindo e sustentando o educando, sem castigo ou punição, no sentido de proporcionar a inclusão de todos os alunos, em um verdadeiro ato de amor.

Por conseguinte, entende-se que o objetivo geral desta pesquisa foi alcançado. É notória algumas limitações no estudo, visto que, ao realizar entrevistas semiestruturadas, não tivemos retorno de docentes que atuem no 2º ano do ciclo, não podendo assim incluir considerações mais aprofundadas de professoras atuantes nesse ano do ciclo. Entretanto, foi possível identificar lacunas, possibilidades e também limitações das práticas avaliativas adotadas na rede estudada, além de propor novas reflexões e possíveis formações – por meio do material produzido - para auxiliar a prática pedagógica docente.

Assim, amplia-se a discussão para a possibilidade de criação, ou execução, de políticas públicas educacionais que defendem a organização do ensino em ciclos e defendam práticas avaliativas mais formativas, sendo condizente com a caracterização de um sistema ciclado. Considera-se ainda pertinente para pesquisas futuras, compreender as relações entre políticas de organização dos ciclos, como um todo, e a avaliação, incluindo aqui não somente a da aprendizagem, mas também as externas, cujas pesquisas se mostraram deficitárias em análises mais profundas.

Dessa forma, espera-se que as contribuições propostas nesta pesquisa, possam servir para sistematizar o conhecimento sobre a temática, além de propor reflexões e discussões da

avaliação da aprendizagem com a realidade escolar e o contexto pedagógico. Espera-se ainda que por intermédio desta investigação, possam ser propostas formações para profissionais que desejam explorar a avaliação da aprendizagem no ciclo de alfabetização por intermédio de uma visão mais formativa e se não, menos excludente.

REFERÊNCIAS

- ALAVARSE, O. Desafios da avaliação educacional: ensino e aprendizagem como objetos de avaliação para a igualdade de resultados. São Paulo: **Cadernos CENPEC**, 2013.
- ALAVARSE, O. M.; BRAVO, M. H; MACHADO, C. Avaliações externas e qualidade na educação básica: articulações e tendências. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 24, n. 54, p. 12-31, 2013.
- ARCAS, P. H. **Avaliação da aprendizagem no regime de progressão continuada: o que dizem os alunos**. São Paulo, 2003. Dissertação de mestrado - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BARRETTO, E. S. S.; SOUSA, S. Z. Ciclos: Estudos sobre as Políticas Implementadas no Brasil. **27ª Reunião da ANPEd**: Caxambu (MG): 2004.
- BARRETTO, E. S. S.; SOUSA, S. Z. Ciclos: Estudos sobre as Políticas Implementadas no Brasil. **27ª Reunião da ANPEd**: Caxambu (MG): 2004. Disponível em: http://27reuniao.anped.org.br/diversos/te_elba_barretto.pdf Acesso: 20.05.2022.
- BARRETTO, E. S. S.; MITRULIS, E. Trajetória e desafios dos ciclos escolares no país. **Estudos avançados**, v. 15, p. 103-140, 2001.
- BARROS, D. N. **A organização curricular seriada: histórico, características, problematizações e a alternativa dos ciclos para a democratização da escola**. 2021. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo.
- BASSO, S. V. A formação continuada no pacto pela alfabetização na idade certa (PNAIC). **Revista Faz Ciência**, [S. l.], v. 18, n. 28, p. 84, 2000.
- BATISTA, A. A. G. Organização da alfabetização no ensino fundamental de 9 anos. **Belo Horizonte, BH: Ceale/FaE/UFMG**, 2005.
- BEIJAARD, D.; MEIJER, P. C.; VERLOOP, N. Reconsidering research on teachers professional identity. **Teaching and Teacher Education**, 107-128, 2004.
- BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto Editora, Porto Alegre, 1994.
- BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; LEAL, Telma Ferraz. Alfabetizar e letrar na Educação Infantil: o que isso significa? In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa (orgs.). **Ler e escrever na Educação Infantil**: discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. P. 13-31.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Resolução CNE/CEB 4/2010. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 de julho de 2010.

BRASIL. **Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental.** 2012a.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB.** 9394/1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular,** 2018a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: avaliação no ciclo de alfabetização: reflexões e sugestões.** 2012b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa mais alfabetização: manual operacional do sistema de orientação pedagógica e monitoramento.** 2018b.

BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Interdisciplinaridade no Ciclo de Alfabetização. Caderno de Apresentação /** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília, DF: Secretaria de Educação Fundamental, Ministério da Educação, 1997.

BRASIL. **Boletim Pedagógico.** Programa da Avaliação da Alfabetização – PROALFA, 2009.

CAFIERO, D.; ROCHA, G. Avaliação da leitura e da escrita nos primeiros anos do Ensino Fundamental. In: CASTANHEIRA, M. L.; MACIEL, F. I. P.; MARTINS, R. M. F. (Orgs.). **Alfabetização e Letramento na sala de aula.** 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora: Ceale, 2018. p. 75-102.

CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro? Das promessas às incertezas.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

DA SILVA FELIPE, E. S. Do SAEB à BNCC: padronizar para avaliar. 2020. In: UCHOA, Antonio Marcos da Conceição. LIMA, Átila de Menezes. SENA, I. P. F. S. (Orgs.). **Diálogos críticos e reformas educacionais: avanço ou precarização da educação pública?** Volume 2, Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020.

DALBEN, A. I. L. Das avaliações exigidas às avaliações necessárias. In: VILLAS BOAS, B. M. F. *et al.* **Avaliação: políticas e práticas.** 3ª Edição. Campinas (SP): Papirus, 2002.

DALLABONA, Sandra Regina; MENDES, Sueli Maria Schimit. O lúdico na educação infantil: jogar, brincar, uma forma de educar. **Revista de divulgação técnico-científica do ICPG,** v. 1, n. 4, p. 107-112, 2004.

DEMO, P. **Avaliação Qualitativa.** 10ª Edição. Campinas (SP): Autores Associados, 2015.

DEPRESBITERIS, L. **Avaliação educacional em três atos.** São Paulo: Editora Senac São Paulo, 1999.

DE MORAIS, Artur Gomes. **Sistema de escrita alfabética.** Editora Melhoramentos, 2012.

DIAS, E. T. G. Avaliação da alfabetização infantil: Provinha Brasil. In: VILLAS BOAS, B. M. F. **Avaliação: Interações com o trabalho pedagógico**. Campinas, SP: Papyrus, 2017.

ESTEBAN, M. T. A avaliação no cotidiano escolar. In: ESTEBAN, M. T. (org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

FERNANDES, A. M. M. *et al.* O Construtivismo na Educação. **ID on line. Revista de Psicologia**, v. 12, n. 40, p. 138-150, 2018.

FERNANDES, C. O. O que a escola pode fazer com os resultados dos testes externos? In: **Avaliação: Interações com o trabalho pedagógico**. Papyrus Editora, 2017.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. Cortez Editora, 1985.

FILGUEIRAS, K. F. PROALFA (MG): Avaliação da alfabetização, em larga escala, no Brasil. **Revista Eletrônica Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa**, v. 7, n. 13, p. 38-64, 2013.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa-3**. Artmed editora, 2008.

FRADE, I. C. A. S; VAL, M. G. C; BREGUNCI, M. G. C. Glossário Ceale de termos de Alfabetização, leitura e escrita par educadores. Belo Horizonte, **CEALE/Faculdade de Educação da UFMG**, 2014.

FREIRE, Gabriel Gonçalves; GUERRINI, Daniel; DUTRA, Alessandra. O Mestrado Profissional em Ensino e os Produtos Educacionais: a pesquisa na formação docente. **Porto das Letras**, v. 2, n. 1, p. 100-114, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 62.ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da libertação em Paulo Freire**. Editora Paz e Terra, 2018.

FREITAS, L. C. *et al.* **Avaliação Educacional: caminhando pela contramão**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2009.

GARCIA, R. L. A avaliação e suas implicações no fracasso/sucesso. In: ESTEBAN, M. T. (org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

GATTI, Bernardete A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, n. 100, p. 33-46, 2014.

GATTI, B. A. *et al.* A reprovação na 1ª série do 1º grau: um estudo de caso. **Cadernos de pesquisa**, n. 38, p. 3-13, 1981.

GATTI, Bernardete Angelina et al. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. 2019.

GIL, A C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. Editora Atlas SA, 2008.

GOMES, Regina Souza. Estratégias semânticas no discurso do MEC e ideologia. **Estudos Semióticos**, v. 18, n. 3, p. 238-257, 2022.

HADJI, C. **Avaliação Desmistificada**. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

HELAL, I; RIBEIRO, T. Possibilidades e desafios: percursos e percalços de uma prática avaliativa emancipatória. In: FERNANDES, C. O. **Avaliação das aprendizagens: sua relação com o papel social da escola**. Cortez Editora, 2014.

HOFFMANN, J. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. 8ª edição. Porto Alegre: Mediação, 2006.

LEAL, Telma Ferraz; DE ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia; DE MORAIS, Artur Gomes. Avaliação e aprendizagem na escola: a prática pedagógica como eixo da reflexão. **Ensino Fundamental de nove anos**, p. 97, 2006.

LOGUERCIO, T. D. **Avaliação da aprendizagem no ciclo de alfabetização: as perspectivas das professoras alfabetizadoras de uma escola da rede municipal de ensino do Rio Grande/RS**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. 2015.

LOVATO, Fabricio Luís; MICHELOTTI, Angela; DA SILVA LORETO, Elgion Lucio. Metodologias ativas de aprendizagem: uma breve revisão. **Acta Scientiae**, v. 20, n. 2, 2018.

LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais. **Eccos Revista Científica UNINOVE**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 79-88, 2002.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. 9. Edição. São Paulo: Cortez, 1999.

LUCKESI, C. C. Verificação ou avaliação: o que pratica a escola. **Série Ideias**, v. 8, p. 71-80, São Paulo, Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), 1998.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. **Em Aberto**, v. 5, n. 31, 1986.

MACHADO, C.; ALAVARSE, O.; ARCAS, P. Sistemas estaduais de avaliação: interfaces com qualidade e gestão da educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBP AE)** - v. 31, n. 3, p. 667 - 680 set./dez. 2015.

MAINARDES, J. **A Escola em Ciclos: fundamentos e debates**. São Paulo: Cortez, 2009.

MAINARDES, J. A Organização da Escolaridade em Ciclos: ainda um desafio para os sistemas de ensino. In: FRANCO, C. (Org.). **Avaliação, Ciclos e Promoção na Educação**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. p. 35-54.

MAINARDES, J. **Reinterpretando os Ciclos de Aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.

MANUAL DO CURSO ABC / Isabel Alçada ... [et al.]; organizado por Rui Alexandre Alves, Isabel Leite; coordenado por Carlos Francisco de Paula Nadalim. – Brasília: Ministério da

Educação (MEC); Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), 2021.

MARCELO Garcia, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Revista de ciências da educação**, 8, 7-22, 2009.

MINAS GERAIS, 2018. **Currículo Referência de Minas Gerais**. Minas Gerais, 2018. Disponível em: <<https://curriculoreferencia.educacao.mg.gov.br/>>. Acesso em: 23 jun 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (BR). **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa. Documento orientador das ações de formação continuada de professores alfabetizadores em 2017**. 2017. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br>>. Acesso em: 04 nov. 2022.

DE MIRANDA, Nonato Assis; ESTEVAM, Romildo Rocha. Desempenho estudantil no Ensino Médio: a concepção dos gestores. Cadernos de Pesquisa: **Pensamento Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 37, p.61-79 Maio/ago. 2019.

MOREIRA, Renato Jardim. O ensino primário paulista. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** Brasília, v. 34, n. 80, p. 219-231, out./dez. 1960.

OLIVEIRA, G. D. *et al.* **Avaliação da aprendizagem no ciclo de alfabetização: o que dizem os Cadernos de Formação do PNAIC?**. 2019.

OLIVEIRA, J. B. O.; SANTOS, A. L. F.; CAVALCANTI, C. S. Avaliação da aprendizagem no processo de alfabetização: analisando a prática de professoras alfabetizadoras. **Revista Cadernos de Estudos e Pesquisas na Educação Básica**, Recife, UFPE, v. 4, n. 1, p. 7-26, 2018.

OLIVEIRA, J. B. A. Avaliação em Alfabetização. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v.13, n.48, p. 375-382, jul./set. 2005.

OLIVEIRA, F. C. **Desempenho escolar no programa de avaliação da alfabetização (PROALFA) em Minas Gerais: estudo de caso em duas escolas públicas de Belo Horizonte sob a perspectiva da eficácia da escola e do Programa de Intervenção Pedagógica/Alfabetização no Tempo Certo (PIP/ATC)**. 2015.

PEREIRA, M. S. Avaliação, ciclos e progressão continuada: questões relevantes. In: VILLAS BOAS. B. M. F. **Avaliação: interações com o trabalho pedagógico**. Campinas, SP: Papirus, 2017.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PROETTI, S. As pesquisas qualitativa e quantitativa como métodos de investigação científica: Um estudo comparativo e objetivo. **Revista Lumen-ISSN: 2447-8717**, v. 2, n. 4, 2018.

RIBEIRO, S. C. A pedagogia da repetência. **Estudos avançados**, v. 5, p. 07-21, 1991.

ROMÃO, J. E. **Avaliação dialógica**: desafios e perspectivas. 6ª ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2005.

SAMPAIO, C. S; VENÂNCIO A.P; RIBEIRO, T. A participação das crianças no processo de avaliar o *aprenderensinar* a ler e escrever: desafio (s) para a prática pedagógica. In: FERNANDES, Claudia de Oliveira. **Avaliação das aprendizagens**: sua relação com o papel social da escola. Cortez Editora, 2014.

SILVA, R. P. Leitura e escrita na alfabetização. In: MORAIS, Artur Gomes. ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. (Orgs.). **Alfabetização**: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, p. 133-146, 2005.

SOARES, Magda. Alfabetização: a questão dos métodos. **São Paulo: Contexto**, 2019.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto Editora, 2020.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Penso Editora, 2014.

SORDI, M. R. L. Entendendo as lógicas da avaliação institucional para dar sentido ao contexto interpretativo. In: VILLAS BOAS, B. M. F. *et al.* **Avaliação**: políticas e práticas. 3ª Edição. Campinas (SP): Papyrus, 2002.

SOUSA, C. P. Dimensões da Avaliação Educacional. **Estudos em Avaliação Educacional** (22), 2000.

VASCONCELLOS, C. S. **Avaliação da Aprendizagem**: práticas de mudança – por uma práxis transformadora. São Paulo: Libertad, 1998.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento**: Projeto – Pedagógico – elementos metodológicos para a elaboração e realização, 10ª ed. – São Paulo: Libertad, 2002 – (cadernos Pedagógicos do Libertad; v1)

VILLAS BOAS, B. M. F. Construindo a avaliação formativa em uma escola de Educação Infantil e Fundamental. In: VILLAS BOAS, B. M. F. *et al.* **Avaliação**: políticas e práticas. 3ª Edição. Campinas (SP): Papyrus, 2002.

VILLAS BOAS, B. M. F. O dia a dia do trabalho pedagógico: contribuições para a formação do professor e dos estudantes. In: **Avaliação**: Interações com o trabalho pedagógico. Papyrus Editora, 2017.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PROFESSORES

Observação: esse questionário terá como respondente apenas as professoras e professores regentes de turma no 1º e 2º anos do ensino fundamental de escolas urbanas e rurais.

Nome: _____

Instituição: _____

Telefone para contato: _____

Turma que leciona no ano de 2023: () 1º ano () 2º ano () Classe multisseriada

A resposta sobre qual ou quais turmas leciona no ano de 2023 deve ter a possibilidade, no instrumento de coleta de dados, de assinalar mais de uma alternativa, porque existem docentes que dobram o período em turmas do ciclo de alfabetização.

Observação: a identificação de nome e instituição serão solicitadas visando possibilitar a seleção da amostra de docentes para as entrevistas, contudo, ressalta-se que o anonimato dos respondentes será garantido na sistematização e análise dos dados coletados.

Bloco I: formação profissional

1. Quanto à sua formação inicial, indique o curso ou cursos feitos:

() Curso magistério de ensino médio

() Curso normal superior

() Curso de Pedagogia presencial

() Curso de Pedagogia EaD

2. Você fez algum curso de especialização *lato sensu*?

() Sim () Não

Em caso afirmativo, indique o curso ou cursos que possui:

3. Você fez algum curso de pós-graduação *strictu sensu*?

Mestrado () Sim () Não

Em caso afirmativo, indique:

A área de concentração do programa de pós-graduação: _____

O tema da pesquisa no mestrado: _____

4. Doutorado () Sim () Não

Em caso afirmativo, indique:

A área de concentração do programa de pós-graduação: _____

O tema da pesquisa no doutorado: _____

5. Quanto à formação continuada, indique:

a) Você realizou cursos na temática da alfabetização?

Sim Não

Em caso afirmativo, indicar os cursos, instituição que ministrou e ano de realização.

b) Você realizou cursos na temática da avaliação?

Sim Não

Em caso afirmativo, indicar os cursos, instituição que ministrou e ano de realização.

Bloco II: experiência profissional

1. Assinale a opção que indique a sua condição funcional:

cargo efetivo (concursada/o)

contrato temporário (processo seletivo)

2. Há quanto tempo você atua como docente na rede?

Menos de 5 anos

De 5 a 10 anos

De 11 a 15 anos

De 15 a 20 anos

Mais de 20 anos

3. Há quanto tempo você atua como docente no ciclo de alfabetização ou no 1º e 2º anos do ensino fundamental?

Menos de 5 anos

De 5 a 10 anos

De 11 a 15 anos

De 15 a 20 anos

Mais de 20 anos

4. Você se considera uma professora/ um professor alfabetizadora/alfabetizador?

() Sim () Não

Em caso afirmativo, explicite os motivos da sua resposta.

Bloco III: temática da alfabetização

1. O que você entende por ciclo de alfabetização?

2. Para você, a junção do 1º ano e do 2º ano no ciclo de alfabetização contribui para o processo de alfabetização das crianças?

() Sim () Não

Explicite o motivo da opção escolhida.

3. A escolha para lecionar no 1º ou 2º ano é uma opção sua ou a secretaria municipal fez alguma seleção específica de quem atuaria no ciclo de alfabetização?

() Sim, é uma opção minha.

() Fui orientada/o a ficar com minha turma atual.

() Não houve escolha e/ou seleção específica pela secretaria municipal.

4. Você participou anteriormente de algum programa de formação de professores para atuar no ciclo de alfabetização?

() Sim () Não

Em caso afirmativo, indicar o programa ou programas que participou.

5. Qual concepção ou método de alfabetização sua prática pedagógica se fundamenta?

6. A Secretaria Municipal de Educação trabalha com alguma concepção ou método de alfabetização específico?

() Sim () Não

Em caso afirmativo, indique qual concepção ou método de alfabetização Secretaria Municipal de Educação trabalha.

7. A Secretaria Municipal de Educação ofereceu ou tem oferecido algum curso e/ou orientação para a atuação das professoras e professores no ciclo de alfabetização?

() Sim () Não

Em caso afirmativo, indique as ações que a Secretaria Municipal de Educação ofereceu ou tem oferecido.

Bloco IV: temática da avaliação

1. Para você, qual a função da avaliação em sala de aula?

2. Indique o grau de dificuldade que você sente para avaliar sua turma em leitura e escrita:

() Não tenho nenhuma dificuldade para avaliar em leitura e escrita.

() Tenho muito pouca dificuldade em avaliar em leitura e escrita.

() Tenho dificuldade em alguns momentos para avaliar em leitura e escrita.

Tenho muita dificuldade em avaliar em leitura e escrita.

Não sei avaliar em leitura e escrita.

3. Você se baseia em algum autor/a para avaliar a aprendizagem de seus alunos?

Sim. Quais? _____

Conheço alguns autores, mas não me baseio.

Não me baseio pois não conheço.

4. Na sua turma para que serve a atribuição de notas?

5. Você considera que a avaliação que desenvolve no ciclo de alfabetização se relaciona a concepção de alfabetização adotada?

Sim Não

Em caso afirmativo, explicita os motivos da sua resposta.

6. Qual o instrumento avaliativo você utiliza em sala de aula?

Provas

Trabalhos

Ditado de palavras e textos

Outros. Indique quais:

Observação: nessa questão a/o respondente poderá escolher mais de uma opção, inclusive todas.

7. Você conhece algum documento da secretaria de educação referente às práticas avaliativas no ciclo de alfabetização?

Sim Não

Em caso afirmativo, indique o nome do documento.

8. Na sua escola é dado apoio e/ou orientações sobre a avaliação em leitura e escrita pela:

- Direção
- Supervisão pedagógica
- De forma coletiva, entre as professores e professores
- Pela equipe da Secretaria Municipal de Educação
- Não são dados apoio e/ou orientação sobre a avaliação em leitura e escrita.

9. Você sente falta de orientações e/ou formação sobre a avaliação em leitura e escrita?

- Sim
- Não

Em caso afirmativo, explicita os assuntos ou temas que gostaria de receber orientações e/ou formação.

APÊNDICE B – ENTREVISTA COM DOCENTES DA REDE (1º E 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL)

1. O que você entende por ciclo de alfabetização? Você considera que durante o ciclo deve haver uma progressão de aprendizagens?
2. Você conhece a concepção de alfabetização que é desenvolvida no ciclo de alfabetização na escola que você atua?
3. Existe alguma concepção de avaliação adotada na sua escola e na rede referente ao ciclo de alfabetização?
4. Como você, enquanto professora do ciclo de alfabetização, pratica a avaliação? Você encontra alguma dificuldade para realizar a avaliação da leitura e da escrita das crianças? Se sim, quais?
5. Diante das dificuldades que você pode encontrar para avaliar as crianças, que medidas você toma?
6. Existe na escola ou na rede municipal algum documento que orienta como avaliar no ciclo de alfabetização? Se sim, qual?
7. Nas reuniões e encontros de módulos é tratado do tema “avaliação na alfabetização”? Em caso afirmativo, por que esse tema é abordado e como vem sendo trabalhado?
8. Você, enquanto professora do ciclo de alfabetização, se sente preparada sobre como avaliar as crianças? Em caso afirmativo, perguntar o motivo de se sentir preparada (o). Em caso negativo, perguntar o que considera que precisaria ser feito para que se sinta preparada (o).
9. O que você pensa sobre as avaliações externas (SAEB, Proalfa) aplicadas ao final do ciclo de alfabetização?
10. Vocês recebem algum material ou alguma orientação da supervisão para utilizar os resultados das avaliações externas aplicadas ao final do ciclo de alfabetização? Se sim, poderia explicitar quais seriam? Em caso negativo, vocês utilizam os resultados?
11. Você acha que as escolas da rede se sentem pressionadas para ter um bom desempenho nas avaliações externas (SAEB, PROALFA)? Se sim, como isso afeta você, professora, e também os alunos no ciclo de alfabetização?

APÊNDICE C – ENTREVISTA COM SUPERVISORAS PEDAGÓGICAS

Perfil profissional:

- a) Qual a sua formação?
 - b) Fez cursos de pós-graduação *lato e strictu sensu*?
 - c) Há quanto tempo você atua na rede?
 - d) Já atuou em turmas de alfabetização?
 - e) Há quanto tempo atua na supervisão pedagógica?
-
1. O que você entende por ciclo de alfabetização? Você considera pertinente sua existência?
 2. Qual a concepção de alfabetização é desenvolvida no ciclo de alfabetização na escola que você atua?
 3. A concepção de alfabetização adotada no ciclo de alfabetização na sua escola se vincula a alguma concepção de avaliação?
 4. Você considera que a supervisão possui um papel importante nas tomadas de decisões para a avaliação em sala de aula? Se sim, por quê?
 5. Como as professoras do ciclo de alfabetização na sua escola avaliam no ciclo de alfabetização? Elas encontram alguma dificuldade para realizar a avaliação da leitura e da escrita das crianças? Se sim, que dificuldades elas explicitam?
 6. Diante das dificuldades que as professoras sentem para avaliar as crianças, que medidas você toma?
 7. Existe na escola ou na rede municipal algum documento que orienta como avaliar no ciclo de alfabetização? Se sim, qual?
 8. Nas reuniões e encontros de módulos é tratado do tema “avaliação na alfabetização”? Em caso afirmativo, por que esse tema é abordado e como vem sendo trabalhado?
 9. Você se sente preparada (o) para orientar as professoras do ciclo de alfabetização sobre como avaliar as crianças? Em caso afirmativo, perguntar o motivo de se sentir preparada (o). Em caso negativo, perguntar o que considera que precisaria ser feito para que se sinta preparada (o).
 10. O que você pensa sobre as avaliações externas (SAEB, Proalfa) aplicadas ao final do ciclo de alfabetização?

11. Vocês recebem algum material ou alguma orientação da SME para utilizar os resultados das avaliações externas aplicadas ao final do ciclo de alfabetização? Se sim, poderia explicitar quais seriam? Em caso negativo, vocês utilizam os resultados?
12. Você acha que as escolas da rede se sentem pressionadas para ter um bom desempenho nas avaliações externas (SAEB, PROALFA)? Se sim, isso afeta o trabalho das professoras e professores e também os alunos no ciclo de alfabetização?
13. Na escola em que você atua existe turmas de Educação Infantil?

Em caso de resposta afirmativa, realizar as seguintes perguntas:

14. De acordo com a BNCC, nesta etapa (4, 5 anos) estimula-se a possibilidade de se expressar livremente (na escrita, nos desenhos, nas brincadeiras e movimentos corporais). Nesse sentido, o que as professoras trabalham com as crianças em relação à alfabetização?
 - a) Como elas organizam o espaço da sala de aula?
 - b) Que tipo de atividade predomina na rotina das crianças?
 - c) Como as professoras que atuam com as crianças de 4 e 5 anos avaliam? O que elas avaliam?
15. Até pouco tempo o ciclo de alfabetização incluía o 3º ano do Ensino Fundamental. Porém, atualmente, o ciclo de alfabetização contempla o 1º ano e o 2º ano do Ensino Fundamental, logo, aos 7 anos as crianças devem estar alfabetizadas. Qual sua opinião sobre essa mudança na duração do ciclo de alfabetização?
16. Essa alteração na duração do ciclo de alfabetização poderia exercer alguma influência nos anos finais da Educação Infantil?

APÊNDICE D – ENTREVISTA COM A CHEFE DO DEPARTAMENTO DE APOIO PEDAGÓGICO DA SECRETARIA MUNICIPAL

Perfil profissional:

- a) Qual a sua formação? Fez cursos de pós-graduação *lato e strictu sensu*?
 - b) Há quanto tempo você atua na rede?
 - c) Já atuou em turmas de alfabetização?
 - d) Há quanto tempo atua na função de chefe do departamento de apoio pedagógico?
 - e) Já atuou anteriormente em outra função na equipe central da Secretaria Municipal? Se sim, por quanto tempo e qual função exerceu?
1. Qual sua função como Chefe do departamento de apoio pedagógico da Secretaria Municipal?
 2. O que você entende por ciclo de alfabetização? Você considera pertinente sua existência?
 3. Qual a concepção de alfabetização é desenvolvida no ciclo de alfabetização na rede em que você atua?
 4. A concepção de alfabetização adotada no ciclo de alfabetização na sua rede se vincula a alguma concepção de avaliação?
 5. Como as professoras do ciclo de alfabetização na sua rede avaliam no ciclo de alfabetização? Elas encontram alguma dificuldade para realizar a avaliação da leitura e da escrita das crianças? Se sim, que dificuldades elas explicitam?
 6. Existe na rede municipal ou nas escolas algum documento que orienta como avaliar no ciclo de alfabetização? Se sim, qual?
 7. Você se sente preparada (o) para orientar as supervisoras das escolas com ciclo de alfabetização sobre como avaliar as crianças? Em caso afirmativo, perguntar o motivo de se sentir preparada (o). Em caso negativo, perguntar o que considera que precisaria ser feito para que se sinta preparada (o).
 8. Você recebe alguma orientação ou apoio sobre os temas (ciclo de alfabetização, alfabetização e avaliação) da rede estadual ou do MEC? Se sim, qual?
 9. O que você pensa sobre as avaliações externas (SAEB, Proalfa) aplicadas ao final do ciclo de alfabetização?
 10. Vocês orientam as escolas para utilizar os resultados das avaliações externas aplicadas ao final do ciclo de alfabetização? Se sim, poderia explicitar quais seriam essas orientações?
 11. Vocês da Secretaria Municipal recebem algum apoio ou orientação de órgãos estaduais e/ou nacionais para uso dos resultados das avaliações externas (SAEB, PROALFA)?
 12. Você acha que as escolas da rede se sentem pressionadas para ter um bom desempenho nas avaliações externas (SAEB, PROALFA)? Se sim, como isso afeta os supervisores, professores e também os alunos no ciclo de alfabetização?
 13. Até pouco tempo o ciclo de alfabetização incluía o 3º ano do Ensino Fundamental. Porém, atualmente, o ciclo de alfabetização contempla o 1º ano e o 2º ano do Ensino

- Fundamental, logo, aos 7 anos as crianças devem estar alfabetizadas. Qual sua opinião sobre essa mudança na duração do ciclo de alfabetização?
14. De acordo com a BNCC, na etapa da Educação Infantil (4, 5 anos) estimula-se a possibilidade de se expressar livremente (na escrita, nos desenhos, nas brincadeiras e movimentos corporais). Nesse sentido, o que as professoras trabalham com as crianças em relação à alfabetização?
 15. Como é feita a organização dos espaços da sala de aula? Que tipo de atividade predomina na rotina das crianças?
 16. Como as professoras que atuam com as crianças de 4 e 5 anos avaliam? Poderia dar alguns exemplos?
 17. Qual o propósito da realização dessa avaliação na educação infantil?
 18. Há algum documento elaborado pela escola ou pela SME que orienta esse processo? As professoras seguem essas orientações sobre a avaliação na educação infantil?
 19. Existe alguma cobrança da secretaria ou de algum outro setor para a realização de avaliações da Educação Infantil? Fale um pouco sobre isso.
 20. Qual a sua opinião sobre o instrumento (questionário) de avaliação da Educação Infantil que vem sendo aplicado pelo INEP/MEC no contexto do SAEB?
 21. Você tem participado ou contribuído no âmbito da Secretaria Municipal com as respostas dadas ao instrumento (questionário) de avaliação da Educação Infantil que vem sendo aplicado pelo INEP/MEC no contexto do SAEB? Se sim, explicita como se dá sua participação.

**APÊNDICE E- ENTREVISTA COM A COORDENADORA GERAL DO
ENSINO FUNDAMENTAL E DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA SECRETARIA
MUNICIPAL**

Perfil profissional:

- a) Qual a sua formação?
 - b) Fez cursos de pós-graduação *lato e strictu sensu*?
 - c) Há quanto tempo você atua na rede?
 - d) Já atuou em turmas de alfabetização?
 - e) Há quanto tempo atua na função de coordenadora geral da Educação Infantil e do Ensino Fundamental?
 - f) Já atuou anteriormente em outra coordenação pedagógica na Secretaria Municipal? Se sim, por quanto tempo e qual função exerceu?
-
1. Qual sua função como coordenadora geral da Educação Infantil e do Ensino Fundamental da Secretaria Municipal?
 2. O que você entende por ciclo de alfabetização? Você considera pertinente sua existência?
 3. Qual a concepção de alfabetização é desenvolvida no ciclo de alfabetização na rede em que você atua?
 4. A concepção de alfabetização adotada no ciclo de alfabetização na sua rede se vincula a alguma concepção de avaliação?
 5. Como as professoras do ciclo de alfabetização na sua rede avaliam no ciclo de alfabetização? Elas encontram alguma dificuldade para realizar a avaliação da leitura e da escrita das crianças? Se sim, que dificuldades elas explicitam?
 6. Existe na rede municipal ou nas escolas algum documento que orienta como avaliar no ciclo de alfabetização? Se sim, qual?
 7. Você se sente preparada (o) para orientar as supervisoras das escolas com ciclo de alfabetização sobre como avaliar as crianças? Em caso afirmativo, perguntar o motivo de se sentir preparada (o). Em caso negativo, perguntar o que considera que precisaria ser feito para que se sinta preparada (o).
 8. Você recebe alguma orientação ou apoio sobre os temas (ciclo de alfabetização, alfabetização e avaliação) da rede estadual ou do MEC? Se sim, qual?
 9. O que você pensa sobre as avaliações externas (SAEB, Proalfa) aplicadas ao final do ciclo de alfabetização?
 10. Vocês orientam as escolas para utilizar os resultados das avaliações externas aplicadas ao final do ciclo de alfabetização? Se sim, poderia explicitar quais seriam? Em caso negativo, vocês utilizam os resultados?
 11. Vocês da Secretaria Municipal recebem algum apoio ou orientação de órgãos estaduais e/ou nacionais para uso dos resultados das avaliações externas (SAEB, PROALFA)?
 12. Você acha que as escolas da rede se sentem pressionadas para ter um bom desempenho nas avaliações externas (SAEB, PROALFA)? Se sim, como isso afeta os supervisores, professores e também os alunos no ciclo de alfabetização?

13. De acordo com a BNCC, nesta etapa (4, 5 anos) estimula-se a possibilidade de se expressar livremente (na escrita, nos desenhos, nas brincadeiras e movimentos corporais). Nesse sentido, o que as professoras trabalham com as crianças em relação à alfabetização?
14. Como é feita a organização dos espaços da sala de aula? Que tipo de atividade predomina na rotina das crianças?
15. Como as professoras que atuam com as crianças de 4 e 5 anos avaliam? Poderia dar alguns exemplos?
16. Qual o propósito da realização dessa avaliação na educação infantil?
17. Há algum documento elaborado pela escola ou pela SME que orienta esse processo? As professoras seguem essas orientações sobre a avaliação na educação infantil?
18. Existe alguma cobrança da secretaria ou de algum outro setor para a realização de avaliações da Educação Infantil? Fale um pouco sobre isso.
19. Qual a sua opinião sobre o instrumento (questionário) de avaliação da Educação Infantil que vem sendo aplicado pelo INEP/MEC no contexto do SAEB?
20. Você tem participado ou contribuído no âmbito da Secretaria Municipal com as respostas dadas ao instrumento (questionário) de avaliação da Educação Infantil que vem sendo aplicado pelo INEP/MEC no contexto do SAEB? Se sim, explicita como se dá sua participação.

APÊNDICE F- ENTREVISTA COM A SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Perfil profissional:

- a) Qual a sua formação?
 - b) Fez cursos de pós-graduação lato e strictu sensu?
 - c) Há quanto tempo você atua na rede?
 - d) Já atuou em turmas de alfabetização?
 - e) Há quanto tempo está como Dirigente Municipal de Educação?
-
1. Qual a sua função enquanto secretária de Educação?
 2. O que a rede entende por ciclo de alfabetização?
 3. Qual a concepção de alfabetização é desenvolvida no ciclo de alfabetização na rede em que você atua?
 4. Até pouco tempo o ciclo de alfabetização terminava ao 3º ano do Ensino Fundamental. Porém, atualmente, o ciclo de alfabetização se inicia no 1º e finaliza no 2º ano do Ensino Fundamental, logo aos 7 anos as crianças devem estar alfabetizadas. O que essa mudança impacta na rede?
 5. A concepção de alfabetização adotada no ciclo de alfabetização na sua rede se vincula a alguma concepção de avaliação?
 6. A secretaria de Educação auxilia as escolas a avaliar a aprendizagem dos alunos principalmente em relação à leitura e escrita no ciclo de alfabetização? Se sim, como?
 7. Quais dificuldades a rede encontra para avaliar a alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental?
 8. Há alguma discussão ou orientação pela Undime em relação aos temas (ciclo de alfabetização e avaliação)?
 9. O que você pensa sobre as avaliações externas (SAEB, Proalfa) aplicadas ao final do ciclo de alfabetização?
 10. Você acha que as escolas da rede se sentem pressionadas para ter um bom desempenho nas avaliações externas (SAEB, PROALFA)? Se sim, como isso afeta a rede como um todo?
 11. Que ações a Secretaria Municipal tem programadas para apoiar as escolas na tarefa de alfabetizar as crianças até o final do ciclo de alfabetização?

APÊNDICE G – PRODUTO EDUCACIONAL

AVALIAÇÃO NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: POSSIBILIDADES PARA O DESENVOLVIMENTO

APRESENTAÇÃO

A avaliação da aprendizagem é uma prática que está interligada ao processo de ensino-aprendizagem, pois se relaciona com a aprendizagem dos alunos, fornecendo possibilidades para avanços e reflexões. Espera-se, contudo, que as práticas avaliativas no âmbito pedagógico tenham um caráter significativo, incluindo a participação ativa dos alunos como sujeitos de sua aprendizagem e uma nova postura pedagógica de mediação da função docente.

Pensar num Ciclo de Alfabetização que não tem reprovações continua colocando em discussão as concepções e práticas de avaliação nesse ciclo. Neste sentido, o que este produto educacional busca é problematizar a questão da avaliação no Ciclo de Alfabetização, propondo reflexões e orientações relacionadas às práticas avaliativas que podem ser adotadas no contexto pedagógico, colocando-as a serviço da aprendizagem dos alunos.

A partir disso, apresenta-se a presente proposta de orientação, construída com base na pesquisa de Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Lavras intitulada “Avaliação da aprendizagem no ciclo de alfabetização: entre saberes e experiências de professoras em escolas de uma rede municipal no sul de Minas Gerais”¹⁷. Trata-se de um documento autoexplicativo, que apresenta fundamentos teóricos, reflexões dialógicas e proposições práticas a respeito da avaliação da aprendizagem no Ciclo de Alfabetização no contexto escolar.

Os estudos acadêmicos precedentes à elaboração deste material contribuíram para definir fundamentos e conceitos teóricos acerca da temática, como também possibilitou discutir fatores que se evidenciaram como desafios apresentados pelas profissionais participantes desta pesquisa. Desta forma, o presente documento não deve ser entendido como prescritivo ou servir como ‘receita’ de uma trajetória a ser seguida, visto que perderia seu propósito constitutivo. Cada leitor e leitora deve refletir sobre a melhor forma de reelaborar a proposta aqui presente a partir do contexto da realidade local e de forma dialógica com o PPP da instituição.

O documento se organiza em 5 tópicos orientadores:

¹⁷ SANTOS (2024)

- Tópico 1 – O debate sobre o Ciclo de Alfabetização no Brasil. Aborda sobre a ideia inicial dos ciclos de alfabetização até os dias atuais; apresenta legislações que coloca em evidência a existência dos ciclos.
- Tópico 2 – O que, quando e por quê avaliar? Traz uma breve síntese sobre a definição da avaliação da aprendizagem, reiterando sobre suas principais funções.
- Tópico 3 – Avaliação educacional e o arcabouço legal. Dialoga sobre alguns elementos da avaliação, como o sentido do erro e da nota; reitera a importância do planejamento docente para a realização da avaliação.
- Tópico 4 - Instrumentos avaliativos: Como avaliar além da prova? Apresenta propostas e possibilidades de instrumentos de avaliação da aprendizagem para o ciclo de alfabetização e como esses resultados podem ser comunicados tanto para os alunos quanto para suas famílias.
- Tópico 5 – Encerrando, mas ainda dialogando.... Finaliza as discussões do material, buscando despertar no leitor ou leitora reflexões acerca da avaliação da aprendizagem no ciclo de alfabetização, além de uma breve consideração sobre o que foi apresentado no decorrer do produto educacional.

Posteriormente, serão apresentadas as considerações finais do documento, além de alguns materiais complementares como leituras, indicações de vídeos e fichas para sondagens. Desta forma, espera-se que este instrumento possa contribuir para a construção de conhecimentos e discussões sobre as práticas da avaliação da aprendizagem no cotidiano escolar, principalmente no Ciclo de Alfabetização, buscando alcançar todos os profissionais envolvidos neste processo.

TÓPICO 1

O DEBATE SOBRE O CICLO DE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL

O objetivo inicial deste tópico é apresentar um breve histórico e contextualização sobre a organização do ensino em ciclos nos primeiros anos do Ensino Fundamental, buscando com que o leitor ou leitora se reitere sobre as principais características acerca da implementação dos ciclos e reflita acerca de seus desafios.

1. INICIANDO O DIÁLOGO...

É evidente que o professor deve estar em constante desenvolvimento em prol de sua prática pedagógica. Marcelo (2009) afirma que a formação continuada é um importante aliado para o desenvolvimento docente, que, embora tende a ser construído a longo prazo, nele se insere oportunidades concedidas, vivências e experiências o que culminará, portanto, em uma identidade profissional. Nesse sentido, percebe-se que as professoras e professores vem cada vez mais buscando formações continuadas dentro e fora das instituições de ensino, afim de adquirir saberes específicos ou práticas inovadoras relacionadas à avaliação da aprendizagem.

Provavelmente, o interesse pela formação continuada pode estar relacionada com a intenção de superar o tradicionalismo pedagógico¹⁸ no processo de alfabetização, dando ênfase para as práticas construtivistas da educação. O construtivismo é apontado como uma possível solução de acabar com o tradicionalismo pedagógico, no qual os alunos participam e constroem sua própria aprendizagem, a partir de seus próprios conhecimentos e interações com a realidade, respeitando seu tempo de aprendizagem e sendo avaliados ainda em diferentes momentos e por diferentes instrumentos no processo pedagógico (Fernandes *et al.* 2018).

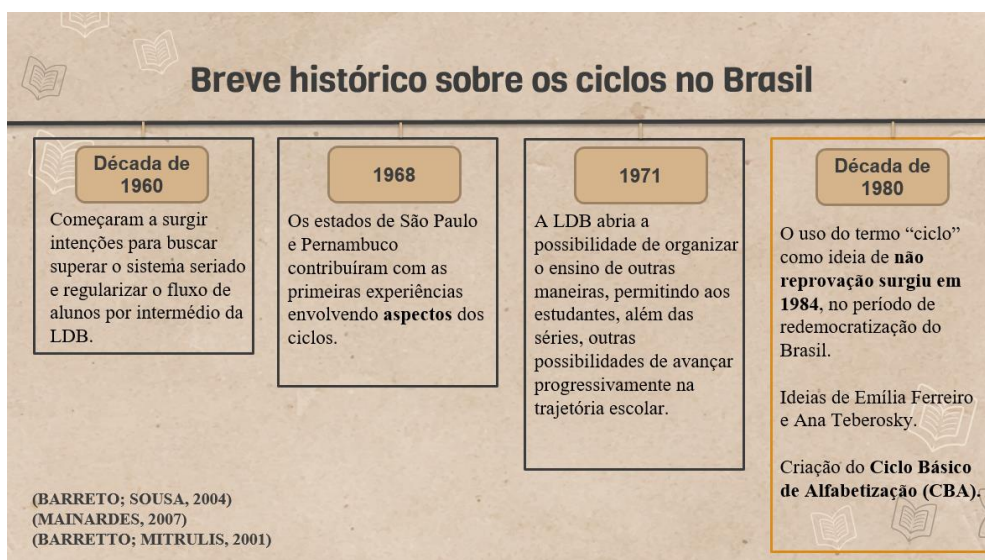
Nesse sentido, podemos considerar que, ao adotar o sistema dos ciclos, a escola busca romper com o sistema já enraizado desde os primórdios de sua constituição. Isso se justifica, pois, o sistema ciclado de ensino não adota reprovações e busca considerar as potencialidades de cada aluno, fazendo com que estes sejam os atores principais de sua aprendizagem por intermédio da mediação do professor.

¹⁸ O tradicionalismo pedagógico está relacionado às práticas que adotam a exposição e demonstração verbal, os conteúdos como verdades absolutas, o professor como autoridade, a aprendizagem como mecânica, sem se considerar as características próprias de cada idade e a avaliação acontece geralmente em um único momento destinado a esta prática (Libâneo, 2017).

2. BREVE HISTÓRICO SOBRE OS CICLOS NO BRASIL

Buscando compreender o histórico pela qual os ciclos passaram até chegar a atualidade, a imagem a seguir busca fazer uma retrospectiva por intermédio de uma linha temporal para melhor entendimento acerca da constituição dos ciclos no Brasil.

Figura 1 – Breve histórico sobre os ciclos no Brasil



Fonte: Elaboração própria (2024)

A década de 1980 destaca-se, pois, foi nesta época que o governo criou políticas inovadoras para a área da educação, criando o Ciclo Básico de Alfabetização (CBA), que desde sua constituição permitiu a participação dos professores na elaboração de estratégias públicas de ensino, voltadas para a diminuição da retenção e evasão escolar. Nesse contexto, foi proposto ainda um maior investimento na formação continuada dos professores para inserir esse novo tipo de organização (Mainardes, 2009).

Desta forma, o CBA tornou-se referência para que ocorresse a expansão do sistema de ciclos para os demais anos do ensino fundamental nos anos 1990. Nesta época, podemos ainda considerar que houve avanços nas pesquisas, avaliações e discussões, bem como a incorporação dos ciclos como uma das possibilidades de organização do ensino na LDB de 1996. A partir de 1998, a política de implementação dos ciclos veio acontecendo tanto em redes municipais quanto em estaduais, pois desde esta década existe uma visão quase consensual que os ciclos são válidos e devem ser mantidos (Mainardes, 2001; Mainardes, 2007).

3. DEFININDO O CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

A proposta da organização ciclada veio decorrente das necessidades sociais que foram sendo apresentadas, já que, antes de meados dos anos 1980, pouco se olhava para as características, interesses e desenvolvimento das crianças. Nesse contexto, a partir da implementação dos ciclos, a escola passa a ser entendida como espaço coletivo de valorização, produção e disseminação da cultura, onde os demais saberes mutuamente se fertilizam e contribuem para produzir identidades capazes de convívio respeitoso e solidário com as diferentes formas de manifestação do outro (Barretto; Sousa, 2004).

Com a intenção de melhor compreensão do leitor ou leitora sobre os ciclos, o quadro abaixo relaciona suas principais definições e características.

Quadro 1 – Principais características dos ciclos

Principais características do ciclo de alfabetização	
Busca romper com a seriação por referência temporal para o processo de aprendizagem.	Busca um comprometimento com as aprendizagens e o avanço de todos os alunos.
Se organiza em blocos cuja duração varia, podendo atingir até a totalidade de anos prevista para um determinado nível de ensino.	Possui como uma de suas diretrizes não associar o ano civil ao período letivo.
Sua intencionalidade é fazer com que haja inserção, permanência e ensino de qualidade na escola.	O aluno pode se desenvolver de formas variadas dentro de um período, independentemente de sua idade cronológica.
No ano de 2022, embasado nas propostas de habilidades que podem ser desenvolvidas, as redes eliminaram o terceiro ano do Ciclo de Alfabetização, considerando somente <u>os primeiros e segundos anos.</u>	É imprescindível que haja preparação e comunicação tanto dos professores com a instituição quanto da instituição com os órgãos governamentais para o alinhamento da proposta dos ciclos.

Fonte: Elaboração própria (2024) a partir de Barretto e Mitulic (2001), Pereira (2017) e Brasil (2018)

Indicação de vídeo: Ciclo de alfabetização, Ferreira Nunes advocacia em direito educacional.

Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=iXh1nCIR09k>, acesso 15 jan 2023, 2:16 minutos.

Sugestão de leitura complementar: Artigo: ARROYO, M.G. Ciclos de Desenvolvimento Humano e Formação de Educadores. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, Dez/99. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/zfs5WRfd4HQbMZdst6NyV6D/?format=pdf&lang=pt> Acesso: 16 jan 2024.

4. QUESTÕES PARA REFLEXÃO E DEBATE EM GRUPO:

- Havia conhecimento, por parte de vocês professoras e profissionais, sobre o verdadeiro significado dos Ciclos? O que eu já conhecia e o que desconhecia?
- Você enfrenta alguma dificuldade para atuar no Ciclo de Alfabetização? Em caso afirmativo, qual dificuldade você sente?
- Se a proposta do Ciclo é priorizar o tempo de aprendizagem das crianças, ao eliminar o terceiro ano do Ensino Fundamental do Ciclo de Alfabetização não podemos estar acelerando ainda mais o processo? O que pensam sobre isso?

TÓPICO 2

O QUE, QUANDO E POR QUÊ AVALIAR NO CICLO?

Com a criação do CBA na década de 1980, possibilitou-se mudar o enfoque da avaliação, que deveria, portanto, centrar-se no processo de aprendizagem, indicando o progresso do aluno e dando informações sobre as necessidades de reforço e atendimento de dificuldades específicas. Desta forma, o objetivo deste tópico é relacionar as funções da avaliação com as principais perguntas questionadoras: o que, quando e por quê avaliar no ciclo de alfabetização? Posteriormente, são apresentadas algumas contribuições em relação a avaliação da aprendizagem e suas funções, buscando refletir e esclarecer algumas dúvidas que podem surgir.

1. FUNÇÕES DA AVALIAÇÃO

A avaliação pode ser definida como o processo contínuo de análise e reflexão sobre as aprendizagens dos alunos, sobre o trabalho pedagógico na sala de aula e o de toda a escola. Além disso, o processo avaliativo está acompanhado da construção de meios para o avanço

escolar, sendo representado por uma prática cultural e se constituem por meio dos valores da cultura na qual estão inseridos (Villas Boas, 2017).

Contudo, vale reiterar que, muitas vezes a escola resiste a mudança da avaliação porque percebem que isto é apenas a ponta do *iceberg*, principalmente no ciclo de alfabetização. Na verdade, mudar a avaliação implica mudar muito mais, o que remete a uma revisão da prática pedagógica, do currículo e do entendimento acerca de suas principais funções (Vasconcellos, 1998).

Ao abordar sobre as funções da avaliação, podemos nos deparar com três tipos: avaliação diagnóstica; avaliação formativa e avaliação somativa.

No quadro abaixo, são apresentadas mais detalhadamente estas funções, embasada em alguns autores¹⁹, juntamente com as questões: “o que, quando e por quê avaliar” em cada uma delas.

Quadro 2 – Funções da avaliação

Tipos	O que avaliar	Quando praticar	Por quê avaliar
AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA	<ul style="list-style-type: none"> O conhecimento prévio sobre determinado assunto 	<ul style="list-style-type: none"> Durante todo o percurso (Hadji, 2001) 	<ul style="list-style-type: none"> Para analisar o conhecimento anterior dos alunos e traçar novas metas
AVALIAÇÃO FORMATIVA	<ul style="list-style-type: none"> O processo de desenvolvimento do aluno e as práticas docentes adotadas 	<ul style="list-style-type: none"> Durante todo o processo de aprendizagem 	<ul style="list-style-type: none"> Para contribuir com uma boa regulação da atividade de ensino
AVALIAÇÃO SOMATIVA	<ul style="list-style-type: none"> O conhecimento final adquirido 	<ul style="list-style-type: none"> Na verificação de um objetivo proposto 	<ul style="list-style-type: none"> Para verificar se os objetivos iniciais foram atingidos

Fonte: Elaboração própria (2024)

2. REFLEXÕES E DÚVIDAS ACERCA DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

São muitos os professores que, mesmo buscando formações e trocas com outros profissionais ou até mesmo em formações continuadas, explicitam sentir dificuldades para avaliar seus alunos. De fato, pesquisas como a de Oliveira, Santos e Cavalcanti (2018) evidencia

¹⁹ (Oliveira; Santos; Cavalcanti, 2018); (Vasconcellos, 1998); (Hadji, 2001); (Romão, 2005); (Freitas *et al.*, 2009).

que, avaliar não é uma tarefa fácil e que, muitas vezes, o professor apresenta dúvidas para avaliar e analisar o verdadeiro avanço ou dificuldade de seus alunos.

Embora a avaliação seja consideravelmente artilosa no âmbito pedagógico, ela é primordial para o processo de ensino-aprendizagem das crianças, principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental que é onde elas começam a ter um maior contato com estas práticas. Por esta razão, reforça-se a ideia de que o tema “avaliação” precisa ser abordado no debate sobre alfabetização e para enfrentar tais dificuldades, é importante ter clareza acerca dos motivos que temos para avaliar as crianças (Brasil, 2012).

A partir das exposições a seguir, o leitor e leitora poderá refletir e/ou esclarecer, com base na literatura, algumas das principais dúvidas a respeito das práticas da avaliação da aprendizagem e suas principais funções no âmbito pedagógico.

➤ *Para avaliar nossos alunos (as), por onde devemos começar?*

Inicialmente, podemos pensar que se o conhecimento novo se dá a partir do conhecimento prévio, a primeira coisa a se fazer neste processo de construção é avaliar o conhecimento anterior dos alunos (Vasconcellos, 1998). A partir do momento que diagnosticamos a aprendizagem do aluno, podemos detectar as devidas dificuldades e propor formas de que elas sejam superadas.

Nesse sentido, praticar uma avaliação diagnóstica, significa informar ao professor o estado atual das aprendizagens do educando, buscando formas de avançar nos processos de ensino-aprendizagem (Oliveira; Santos; Cavalcanti, 2018). No entanto, vale ressaltar que isso deverá ocorrer durante todo o período letivo e não apenas no início das atividades. Hadji (2001, p.19) compreende que, “[...] toda avaliação pode ser diagnóstica, na medida em que identifica certas características do aprendiz e faz um balanço, certamente mais ou menos aprofundado, de seus pontos fortes e fracos”.

➤ *Em uma perspectiva formativa, quais estratégias são importantes para registrar as reflexões do professor a respeito das avaliações dos alunos?*

Avaliar de forma contínua e processual nos anos iniciais é muito importante para questionar o verdadeiro significado da avaliação, entendendo que a mesma tem grande significado no processo da aprendizagem (Oliveira; Santos; Cavalcanti, 2018).

Conforme Mainardes (2009), é notória a relevância da construção colaborativa de registros acerca da avaliação de aprendizagem, principalmente por parte do professor, visto que isso permite a coerência com a realidade concreta. Por esta razão, recomenda-se que o professor utilize um diário de campo, um caderno de anotações em que, ao longo da avaliação, principalmente diagnóstica, ele consiga anotar as respostas dos alunos, as dúvidas apresentadas por eles, a maneira como realizam as atividades, etc.

Sem dúvidas, fazer esse acompanhamento por intermédio de um registro contribuirá para que os professores confiem mais em suas próprias avaliações para verificar o nível das aquisições dos seus alunos. Nessa etapa do ciclo de alfabetização os níveis de aprendizagens costumam variar bastante, por esta razão, quanto mais observações e registros, mais próximo da realidade o professor chegará (Solé, 2014).

➤ *A avaliação somativa é sempre classificatória?*

A avaliação somativa, assim como compreende Mainardes (2007), busca verificar se os objetivos iniciais planejados para os alunos foram atingidos ou não. Contudo, mesmo que esse tipo de avaliação tenha, muitas das vezes, critérios mais explícitos e objetivos, é possível utilizá-la para propósitos formativos dentro da sala de aula.

Desta maneira, a partir do momento que o professor busca reflexões a partir dos dados obtidos nessa avaliação e os utiliza para reflexão seja com os alunos, seja sobre sua própria prática, é possível fazer com que, novamente, seja fornecido *feedbacks* em relação a aprendizagem do aluno. Assim, a avaliação não apresenta características classificatórias, mas sim formativas que vão a favor da aprendizagem.

Sugestão de leitura complementar: Artigo: OLIVEIRA, J. B.A. Avaliação em Alfabetização. **Revista Ensaio:** Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v.13, n.48, p. 375-382, jul./set. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/kfwxtB6mPPJpr76w5R56dkD/>. Acesso em: 16 jan 2024.

TÓPICO 3

AValiação EDUCACIONAL E O ARCABOUÇO LEGAL

Quando falamos sobre arcabouço da avaliação, o leitor ou leitora deve partir do pressuposto de que estamos nos referindo ao esqueleto da avaliação, ou seja, ações cotidianas do processo pedagógico que se imbricam com o ato de avaliar e devem ser levadas em consideração no contexto educacional. Por esta razão, o objetivo desse tópico é dialogar sobre a importância do planejamento docente para a realização da avaliação, abordando ainda sobre o sentido do erro e da nota em uma perspectiva de avaliação formativa no ciclo de alfabetização.

1. PLANEJAR PARA AVALIAR x AVALIAR PARA PLANEJAR

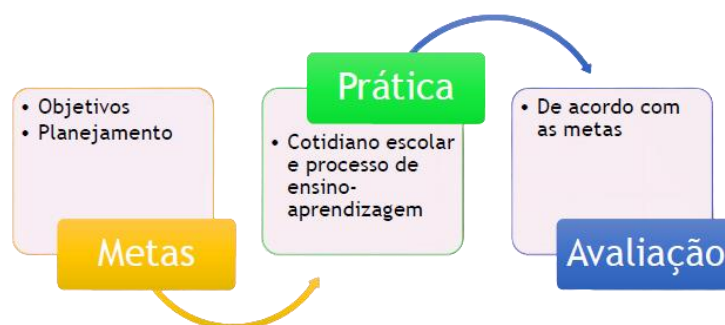
O planejamento deve ser o alicerce na realização de qualquer atividade a ser desenvolvida, seja ela a curto, médio ou longo prazo. É a partir dele que encontramos uma saída para alcançar mudanças significativas, que, no contexto escolar, facilitam a ação do professor em todos os níveis e modalidades de ensino (Vasconcellos, 2002).

Para garantir aprendizagens fundamentais que, atualmente, abrange os dois primeiros anos do Ensino Fundamental, faz-se necessário ações pedagógicas centradas nas crianças e suas especificidades, englobando principalmente o planejamento e a avaliação, além de observações e revisões constantes de todo processo. Nesse sentido, é preciso planejar juntamente com a realidade apresentada pelas crianças para que o processo avaliativo tenha sentido e significado na construção de sua aprendizagem (Brasil, 2018).

Nesse mesmo sentido, para planejar as ações pedagógicas é necessário avaliar o que os alunos apresentam enquanto aprendizagem. Por isso, Hadji (2001), como já fora apresentado no interstício desse material, defende que a avaliação diagnóstica pode ocorrer durante todo o processo de ensino-aprendizagem, pois, a partir delas, o professor passa a ter conhecimento sobre o que o aluno já consegue assimilar e o que ele ainda possui dificuldade. Desta forma, é possível planejar ou replanejar rotas e propor intervenções que, de fato, coadunam para o aprendizado de seus alunos, buscando sempre formas de avançar nos processos de ensino-aprendizagem.

Buscando fazer com que o leitor ou leitora tenha uma melhor compreensão, a imagem abaixo demonstra que avaliar e planejar, dentro do contexto educacional, estão completamente interligados.

Figura 2 – Relação entre planejamento e avaliação



Fonte: Elaboração própria a partir de Leal, de Albuquerque e de Morais (2006).

2. O SENTIDO DO ERRO EM UMA PERSPECTIVA DE AVALIAÇÃO FORMATIVA

É compreendido que no contexto educacional a ênfase no erro/acerto dos estudantes, continua predominante e há pouco espaço para a reflexão sobre a necessidade de adequações ou mesmo modificações nas práticas pedagógicas (Dias; Soares, 2017). Embora o erro seja considerado como parte de um processo que leva à resposta correta, mantém-se a ideia de que existe um ritmo mais adequado, portanto, o olhar negativo para o erro tende a permanecer (Esteban, 2000).

Assim sendo, o erro deve ser substituído pelo acerto, que é associado ao saber, e se revela quando a resposta do aluno coincide com o conhecimento veiculado pela escola, este sim, "verdadeiro", valorizado e aceito, portanto, positivamente classificado (Esteban, 2000).

Sabemos que, ao adotar a avaliação formativa, devemos considerar a possibilidade de recalculas rotas e traçar modificações no decorrer do processo de ensino-aprendizagem, além de fornecer informações para o professor em relação a sua prática docente. Uma avaliação que não gera modificações por parte do professor em suas práticas de ensino tem poucas chances de ser formativa (Hadji, 2001).

É nesse sentido que, na perspectiva de avaliação formativa, é necessário compreender a importância de fazer com que os erros dos alunos se tornem observáveis, e que permitam inferir hipóteses a cada resposta ou a desempenhos alternativos em relação ao esperado. Desta forma, se torna possível realimentar o processo de aprendizagem e efetuar intervenções que possam retomar ou consolidar capacidades não desenvolvidas (Batista; Silva; Bregunci, 2005).

Além disso, ao propor a avaliação como uma orientação dialógica, pressupõem-se a inclusão e a multiplicidade de saberes, já que os erros passam a ser considerados como um processo de construção de conhecimentos, deixando de representar a deficiência e a falta. Assim, a possibilidade de uma reflexão sistemática em torno de erros e acertos nas respostas dadas pelos alunos, constitui-se em uma das etapas mais ricas da relação pedagógica. É exatamente nos comentários e discussões das correções que poderemos proporcionar momentos de importantes aprendizagens para ambos os lados envolvidos (Romão, 2005).

3. A NOTA NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO

A avaliação da aprendizagem tem se transformado em uma avaliação do desempenho, ou seja, uma medida para examinar o quanto daquele conhecimento dado por etapas foi apropriado pelos alunos (Fernandes, 2017). Neste contexto, observamos que quando a aprendizagem é reduzida a provas e notas, o prazer em aprender, debater e questionar tende a ofuscar-se, pois os alunos passam a estudar somente para se sair bem em uma prova e, para isso, têm de memorizar as respostas consideradas certas para o professor (Garcia, 2000).

A nota tende a representar apenas o resultado do desempenho cognitivo do aluno e nunca o processo educativo que levou a tal resultado (Dalben, 2002). Desta maneira, torna-se contraditório pensar em notas quando estamos falando de avaliação formativa, visto que esse tipo de avaliação abrange o processo e não o produto final.

Por esta razão, muitos professores consideram a avaliação formativa somente como aquela que não há notas e acreditam que, por intermédio de relatórios que demonstram o alcance dos objetivos, estão sempre praticando este tipo de avaliação. Contudo, é plausível eliminarem-se notas e a tão temida semana de provas e a avaliação continuar com sua função classificatória e excludente. Nesse sentido, pode-se ainda cair na armadilha de se prender somente aos objetivos propostos que acabariam sendo considerados como definidores de critérios comparativos (Villas Boas, 2002).

Buscando fazer com que o leitor ou leitora compreenda a relação da nota com o processo de ensino-aprendizagem, serão listadas abaixo, de acordo com alguns autores ²⁰, algumas reflexões juntamente com algumas sugestões, para serem adotadas no cotidiano ao avaliar a aprendizagem e fazer a atribuição de notas.

²⁰ (Vasconcellos, 1998); (Garcia, 2000); (Freitas *et al.* 2009); (Dalben, 2002).

- O ideal é o aluno não sentir a nota nem como um castigo, nem como um presente do professor, mas como uma ajuda no sentido de que tenha clareza de sua posição em relação aos objetivos que estão sendo trabalhados
- O professor deve estar centrado na proposta pedagógica e não mais na nota, pois ela pode demonstrar aquilo que não é real. Nada garante que o aluno que tirou uma nota dez saiba mais do que aquele que só alcançou a nota cinco
- Se o aluno mostra que sabe uma determinada disciplina escolar e, em troca, o professor lhe dá uma nota, o conhecimento tende a perder seu valor de uso e, com isso, se transforma em experiência de aprendizagem, virando, portanto, mais uma mercadoria
- O principal objetivo do professor não é fazer o aluno “tirar nota”, mas sim aprender, pois, para além de tirar boas notas, a avaliação deve incentivar a construção de uma escola que acredite no conhecimento como uma produção social da qual fazem parte as vivências cotidianas dos alunos e professores
- É necessário que o professor, logo no começo explicita como vai se dar o processo para os alunos e familiares. Assim, todos os envolvidos no processo de ensino- aprendizagem terão claros os critérios pela qual o aluno recebeu determinada nota e qual caminho trilhar dali para frente.

Sugestão de leitura complementar: Artigo: LUCKESI, Cipriano Carlos. Verificação ou avaliação: o que pratica a escola. **Série Idéias**, v. 8, p. 71-80, 1998.

Acesso em: 15 jan 2024.

TÓPICO 4

INSTRUMENTOS AVALIATIVOS: COMO AVALIAR ALÉM DA PROVA?

Este tópico possui como objetivo apresentar propostas de instrumentos de avaliação da aprendizagem para o ciclo de alfabetização, além de gerar uma reflexão acerca dos instrumentos convencionais já presentes no contexto pedagógico. Além disso, mostrará como os resultados obtidos podem ser comunicados tanto para os alunos quanto para suas famílias.

1. RELACIONANDO A AVALIAÇÃO COM OS INSTRUMENTOS AVALIATIVOS

Ao refletirmos sobre uma nova compreensão acerca da avaliação, resulta-se a uma nova forma de se relacionar com os instrumentos avaliativos. Contudo, é coerente ressaltar que, se no processo de ensino-aprendizagem não houver mudanças em relação à avaliação e suas finalidades, de nada adiantará sofisticar e ter uma nova compreensão acerca dos instrumentos (Vasconcellos, 1998).

Podemos observar no cotidiano, uma tratativa de prova e avaliação quase como sinônimos. Onde às vezes, professores dizem para seus alunos “amanhã tem avaliação”, querendo dizer que amanhã vão aplicar uma prova. E também o inversamente, quando os estudantes perguntam: “professor, o senhor vai dar avaliação amanhã? ”, querendo perguntar se amanhã terá prova (Alavarse, 2013, p. 144).

Para Romão (2005), jamais podemos considerar os mesmos critérios e aplicar os mesmos instrumentos de avaliação para todos os alunos no mesmo momento, pois, quando os alunos não estão no mesmo nível e nas mesmas condições de escolaridade, não será justo aplicar-lhes o mesmo instrumento. No entanto, podemos considerar que independentemente do instrumento utilizado pelo professor, espera-se que o mesmo tenha uma função formativa e qualitativa, que ofereça aos estudantes, à família e ao professor um caminho menos doloroso para o processo de ensino-aprendizagem (Oliveira; Santos; Cavalcanti, 2018).

Diante disso, faz-se necessário um movimento que vai das intenções para os instrumentos, afim de se atingir os objetivos propostos (Hadji, 2001). Nesse sentido, faz-se necessário que o levantamento de informações esteja apoiado em técnicas, e procedimentos bem organizados e aplicados, e que os critérios sejam os mais objetivos possíveis. Tudo isso para se evitar julgamentos sem a devida consistência (Alavarse, 2013).

Vale ressaltar ainda que não podemos coadunar com a aplicação de um instrumento por si só, visando somente um resultado ao final do bimestre baseado em uma nota ou conceito que promove a classificação dos alunos, pois quando falamos de objetivos de aprendizagem, devemos considerar a dinamicidade conforme os fatores, as necessidades e interesses de cada aluno (Villas Boas, 2002).

2. POSSIBILIDADES DE INSTRUMENTOS PARA AVALIAR NO CICLO DE AFABETIZAÇÃO

Para além das provas, na literatura encontramos alguns instrumentos avaliativos que podem ser explorados no contexto educacional. Para uma melhor compreensão do leitor ou leitora acerca das diversas possibilidades de instrumentos avaliativos, a seguir serão apresentados alguns deles.

Vale ressaltar que para além da escolha de instrumentos precisos, a avaliação em sala de aula deve exigir uma formação docente coerente com uma atitude avaliativa. Uma formação que permita identificar o que o aluno está aprendendo, como ele aprende, refletir sobre o que será avaliado, identificar estratégias que garantem a aprendizagem, estabelecer juízo de valor e tomar decisões a partir dos resultados e, por intermédio destes propor discussões (Sousa, 2000).

- **Avaliações informais:** é a avaliação que acontece na interação do dia a dia, onde o aluno não sabe que está sendo avaliado. Ela resulta da interação do professor com os alunos e das relações estabelecidas entre eles próprios (Villas Boas, 2017).
- **Avaliações formais:** é a prática que envolve o uso de instrumentos explícitos, sendo nela que encontramos as técnicas e procedimentos palpáveis de avaliação. Ex: Produção de música, teatro, seminário, listas de exercícios, etc. (Freitas *et al.* 2009).
- **Roda de conversa:** a roda de conversa como possibilidade de avaliação, assim como apresentado em um estudo realizado por Sampaio, Venâncio e Ribeiro (2014), permite que vários assuntos sejam discutidos, garantindo espaços de fala, críticas e perguntas que levam ao diálogo, cooperação e compreensão, o que auxilia na construção de vínculos.
- **Cadernos de registro:** o professor pode recorrer a cadernos de registro para relatar ocorrências, discussões, sugestões e relatos. Dessa forma, é possível avaliar cotidianamente os acontecimentos e depoimentos dos alunos o que poderá resultar em relatórios de acompanhamento (Sampaio; Venâncio; Ribeiro, 2014).
- **Relatórios:** os relatórios podem ser elaborados e lidos para a turma, para que posteriormente, os mesmos possam ser realizados com os próprios alunos, em coautoria, sendo, portanto, uma ação compartilhada (Sampaio; Venâncio; Ribeiro, 2014).
- **Observações:** embora as narrativas infantis podem ser compreendidas, muitas vezes, como “bagunça” ou falas desordenadas, é necessário observá-las e acolhe-las, já que

são permeadas de maneiras singulares de compreender o mundo a sua volta e denotam conhecimentos que já foram construídos no decorrer da vida do aluno (Sampaio; Venâncio; Ribeiro, 2014). As observações podem ainda se apresentar em forma de desenho, escrita ou registros coletivos.

- **Portfólio:** é construído pelo estudante com a orientação do professor. Compõem-se das produções selecionadas pelos estudantes, para que eles juntamente com os professores acompanhem seu progresso e identifiquem as necessidades de intervenção (Villas Boas, 2017).

A organização dos portfólios pelo próprio aluno deve ser orientada pelas seguintes questões:

- O que aprendi? De que forma aprendi? A partir desses eixos, cada aluno poderá construir o registro de ações, atividades espontâneas ou dirigidas pelo professor, produções próprias ou reproduções de informações e documentos, apreciações e dificuldades. A periodicidade de sua elaboração será sempre determinada pelos objetivos da série ou ciclo e pelas motivações ao longo do processo, podendo ser trimestral, semestral ou mesmo anual (Batista; Silva; Bregunci, 2005).

- **Auto avaliação:** ajuda o aluno a se localizar no processo de ensino-aprendizagem, favorecendo e desenvolvendo sua autonomia. Os registros de auto avaliação do aluno podem se apoiar também em debates, textos individuais ou coletivos, análise comparativa de atividades desenvolvidas por ele durante o período de aplicação do instrumento de avaliação diagnóstica, entre outros (Batista; Silva; Bregunci, 2005).

Exemplos de questões para serem feitas aos alunos: (Batista; Silva; Bregunci, 2005).

O que julga que já sabe sobre a escrita? O que não sabe? Quais são suas dificuldades nas aprendizagens da escrita e da leitura?

É preciso romper com a visão adultocêntrica e autoritária de que as crianças, por serem pequenas, não podem opinar sobre questões que as envolvem. Estas compreensões tendem a calar e negar discussões acerca do próprio processo de aprendizagem da criança (Sampaio; Venâncio; Ribeiro, 2014).

- **Sondagens:** permite o professor investigar o campo de experiências da criança, sobre seu processo de inserção na cultura escrita e, em particular, na cultura escolar²¹ (Batista; Silva; Bregunci, 2005).

Várias questões são pertinentes a essa sondagem, tais como:

- Quem é essa criança? Quem são seus pais? Como vive?
- O que a criança já sabe sobre a escrita? O que não sabe?
- Como vem se realizando sua trajetória escolar?
- Quantas pessoas da família sabem ler e escrever?
- O que elas leem?
- Que materiais de escrita a criança utiliza na escola e fora dela?
- O que ela acha difícil? O que acha mais fácil?
- O que mais aprecia na leitura e na escrita? (Batista; Silva; Bregunci, 2005).

3. TODA AVALIAÇÃO EXIGE A MEDIAÇÃO DO PROFESSOR

É necessário, no âmbito educacional, o estabelecimento de um clima de confiança, principalmente no que se refere ao processo de avaliação. O esclarecimento dos alunos sobre o que se espera da avaliação, a disponibilidade do professor para fazer da avaliação mais um momento de aprendizagem e a previsão do tempo adequado para resolução são fatores essenciais para que a avaliação processual possa acontecer de forma efetiva (Vasconcellos, 1998).

Nas situações cotidianas, as quais não damos maior relevância, podemos encontrar sinais de ruptura com o discurso da avaliação classificatória que vem dando sentido às práticas de avaliação. Ao dialogar com o aluno, ainda que brevemente, e ao se dispor a aprender com ele, o professor desfaz muros e restabelece laços. Essa relação, pode permitir que o professor, adquira princípios de um facilitador e mediador da aprendizagem de seus alunos, ou seja, ele assume o papel de um profissional que está sempre disposto a auxiliar, estabelecendo, portanto, uma relação de confiança com sua turma. (Sampaio; Venâncio; Ribeiro, 2014).

Ao longo do processo formativo dos professores, alguns conhecimentos são essenciais para promover avanços na avaliação de aprendizagem, como elencar critérios avaliativos claros e explícitos de modo que os alunos tenham ciência sobre como serão avaliados, para assim

²¹ Ao final deste material é apresentado ao leitor ou leitora exemplos de fichas de registro para a realização da sondagem da leitura e escrita.

conseguir obter informações que possam potencializar a aprendizagem dos educandos. Outro critério pertinente é auxiliar os educandos na interpretação das informações levantadas através dos instrumentos avaliativos para utilizá-las no cotidiano e evidenciar a prática pedagógica às singularidades dos educandos, com intervenções diferenciadas (Mainardes, 2009).

Um instrumento com objetivos muito direcionados pode criar situações artificiais e controladas em alguns de seus enunciados ou instruções. Pode, ainda, trazer dúvidas dos alunos com certos conceitos e contextos explorados ou com o próprio tipo de avaliação. Por essa razão, Batista, Silva e Bregunci (2005) recomendam que os professores se coloquem como mediadores efetivos em tais situações e estabeleçam condições de interação com as crianças da seguinte forma:

- Lendo enunciados para alunos ainda sem autonomia de leitura;
- Conferindo a compreensão de elementos textuais ou não textuais (como imagens);
- Adaptando situações propostas às vivências socioculturais das crianças;
- Monitorando o nível de desempenho e a margem de frustração que pode ocorrer em alunos nos momentos iniciais da alfabetização, quando não podem demonstrar certas capacidades.

Vale reiterar que, a avaliação do professor também se faz necessária, pois é ele quem está no dia a dia com os estudantes. Nesse sentido, a auto avaliação realizada com base na reflexão de sua própria ação auxilia o professor a pensar quais são seus “pontos fortes” e onde ele pode melhorar (Brasil, 2012).

4. COMUNICANDO OS RESULTADOS

O aspecto de confiança apresentado na seção anterior, evidencia um outro relevante aspecto que deve ser levado em conta no momento de avaliar: a comunicação de resultados.

Avaliação nenhuma cumpre seus objetivos se:

- Não for comunicada aos alunos, por meio de sua participação ativa na análise de seus próprios resultados e no estabelecimento de novas metas de aprendizado;
- Não for comunicada aos pais ou responsáveis, de forma a engajá-los na escolarização do filho e de forma a mostrar-lhes os meios que a escola adotará para ampliar suas possibilidades de aprendizagem (Batista; Silva; Bregunci, 2005).

Para que os resultados sejam, de fato, satisfatórios para o processo de ensino-aprendizagem, é oportuno incentivar os alunos a não mascararem suas lacunas, procurando expor e refletir sobre seus erros mais recorrentes, sem receios de censuras (Batista; Silva; Bregunci, 2005).

A prática de ouvir os alunos tem-se mostrado muito eficaz para a aprendizagem, pois eles expõem avaliações importantes sobre o trabalho do professor e da escola, muitas vezes têm clareza sobre aspectos que a equipe pedagógica leva anos para descobrir; através de seus comentários, de suas brincadeiras, podendo contribuir muito neste processo (Vasconcellos, 1998).

Ao coadunar com práticas alfabetizadoras e avaliações mais dialógicas, afirmamos a ideia de *eu- outro* no par comunicativo que emergem os processos subjetivos e práticas sociais como constituintes do sujeito, portanto, é no exercício cotidiano de lidar com as crianças, de parar para ouvi-las, de conversar com elas que é possível experienciar o aprendizado de (re) conhecê-las como o *outro* do adulto (Sampaio; Venâncio; Ribeiro, 2014).

Buscando essa experiência de escuta, ancorada a uma avaliação formativa, o professor e a escola têm a possibilidade de estreitar os laços também com as famílias dos alunos. Adotar uma prática de explicação dos objetivos do trabalho pedagógico aos pais ou responsáveis da criança reafirma e reconstrói o compromisso entre a família e a escola. Além disso, se há relações de confiança e explicações sobre processos alternativos de avaliação entre os pares, os pais podem compreender que uma avaliação sem notas, mais descritiva e processual, é importante para situar e posicionar o avanço escolar de seu filho (Batista; Silva; Bregunci, 2005).

A comunicação dos resultados da avaliação aos alunos pode ser feita por:

- Fichas descritivas
- Tabelas e gráficos (individuais ou de toda a turma)
- Relatórios diários
- Periódicos, entre outros.

Para Batista, Silva e Bregunci (2005), deve haver intencionalidade por parte do professor e da escola ao comunicar os resultados às famílias, por isso as informações e diálogos devem ser realizados da seguinte forma:

- Explicar o desenvolvimento das atividades;

- Demonstrar o que a turma, como um todo, atingiu;
- Esclarecer o caráter dinâmico dos processos de aprendizagem e, portanto, a possibilidade de que a criança esteja sempre mudando de nível ou patamar, em uma mesma série ou momento do ciclo.

5. QUESTÕES PARA REFLEXÃO E DEBATE EM GRUPO:

Antes de realizar a avaliação da aprendizagem

- Quais são as habilidades que quero avaliar nos meus alunos? Conforme o que pretendo avaliar, quais são os instrumentos que me darão mais respostas? Eles estão de acordo com meu objetivo principal?

Posteriormente ao realizar a avaliação

- O que já sei sobre meu aluno? O que ainda não sei e preciso saber?
- Meu aluno conseguiu avançar? Se sim, em qual habilidade?
- Meu aluno demonstrou dificuldade? Se sim, em qual habilidade? O que posso fazer para intervir no processo?
- Será que por intermédio de outro instrumento de avaliação ele me demonstraria algo diferente?

TÓPICO 5

ENCERRANDO, MAS AINDA DIALOGANDO...

A fundamentação teórica e sugestões práticas apresentadas neste material autoexplicativo, buscaram situar as diversas possibilidades de realização da avaliação da aprendizagem no ciclo de alfabetização, levando o leitor ou leitora, constantemente, a reflexão de suas práticas cotidianas dentro do contexto escolar. Resultados de pesquisas²² revelam que, embora algumas professoras ainda estão presas a provas como um dos únicos instrumentos, ao criar possibilidades, fazendo uma avaliação diária e contínua do processo, é possível adotar uma prática avaliativa formativa concretizada e eficaz para todos os envolvidos.

²² (Oliveira; Santos; Cavalcanti, 2018).

Este instrumento não pretende ser um guia ou um passo a passo para a realização da avaliação da aprendizagem. Ele culmina apenas como um referencial alternativo e explicativo que possa iluminar caminhos autorais ou coletivos, considerando sua aplicabilidade em diversas salas de aula e instituições educacionais.

Para continuar dialogando, é válido que você compartilhe suas experiências com o material aqui exposto, afim de contribuir com as reflexões e ainda com a melhoria deste produto educacional respondendo as seguintes perguntas:

- As discussões apresentadas no interstício desse material contribuíram de alguma forma para a construção de seus conhecimentos sobre a avaliação da aprendizagem no ciclo de alfabetização?
- Você considera que os referenciais teóricos foram suficientes, compreensíveis e contribuíram para apropriação dos conceitos explorados? Ou foram superficiais para o entendimento?
- Como você avalia a organização do material e as atividades propostas: facilitou ou dificultou o entendimento e a possibilidade implementação da avaliação da aprendizagem em sala de aula?
- Quais aspectos você apontaria para serem aperfeiçoados e ou reconsiderados neste documento?

Agradecem-se as respostas encaminhadas para: fabiana.pereira5@estudante.ufla.br

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, compreende-se que a elaboração deste material para fins educacionais não se tratou de uma fácil elaboração. No decorrer de sua produção foi necessário recorrer novamente a diversos conteúdos de cunho teórico e prático que se relacionasse com a ideia de avaliação da aprendizagem que gostaria de internalizar para os leitores por intermédio deste.

Ainda, buscou-se fazer com que a escrita, os pontos que merecem atenção redobrada e os conteúdos apresentados, seja em figuras ou quadros, fossem apresentados de forma clara e coesa com os princípios dialógicos pela qual se defende. Entende-se que não traria sentido e significado para os leitores um material de cunho dificultoso ou irreproduzível.

As ideias aqui apresentadas, se organizam para fazer um singelo convite aos profissionais para que as executem em suas práticas em sala de aula, de forma dialógica com todos os profissionais da escola e também com os alunos e seus familiares. A avaliação, como vimos, deve ser realizada junto destes (alunos) e comunicada para estes (família e sociedade), considerando ainda o Projeto Político Pedagógico da instituição.

Assim como todo material, existem limitações, contudo, como sua elaboração teve como base diálogos e resultados de pesquisas acadêmicas confiáveis, espera-se que haja uma considerável contribuição para a prática profissional docente. Por fim, enfatiza-se que, inovações e superações de crenças, como bem menciona Marcelo (2009), ocorrem quando refletimos e buscamos formação, pois assim é possível encontrarmos soluções mais efetivas e que possam ser bem-sucedidas na prática pedagógica, o que irá resultar em uma ampla formação para nossos alunos.

REFERÊNCIAS

ALAVARSE, O. Desafios da avaliação educacional: ensino e aprendizagem como objetos de avaliação para a igualdade de resultados. São Paulo: **Cadernos CENPEC**, 2013.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes; SILVA, CSR; BREGUNCI, MGC. Avaliação diagnóstica da alfabetização. **Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG**, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: avaliação no ciclo de alfabetização: reflexões e sugestões**. 2012.

FREITAS, L. C. *et al.* **Avaliação Educacional: caminhando pela contramão**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2009.

HADJI, C. **Avaliação Desmistificada**. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

MAINARDES, J. **A Escola em Ciclos: fundamentos e debates**. São Paulo: Cortez, 2009.

OLIVEIRA, J. B. O.; SANTOS, A. L. F.; CAVALCANTI, C. S. Avaliação da aprendizagem no processo de alfabetização: analisando a prática de professoras alfabetizadoras. **Revista Cadernos de Estudos e Pesquisas na Educação Básica**, Recife, UFPE, v. 4, n. 1, p. 7-26, 2018.

ROMÃO, J. E. **Avaliação dialógica: desafios e perspectivas**. 6ª ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2005.

SAMPAIO, C. S.; VENÂNCIO A.P.; RIBEIRO, T. A participação das crianças no processo de avaliar o *aprenderensinar* a ler e escrever: desafio (s) para a prática pedagógica. In: FERNANDES, Claudia de Oliveira. **Avaliação das aprendizagens: sua relação com o papel social da escola**. Cortez Editora, 2014.

VASCONCELLOS, C. S. **Avaliação da Aprendizagem**: práticas de mudança – por uma práxis transformadora. São Paulo: Libertad, 1998.

VILLAS BOAS, B. M. F. O dia a dia do trabalho pedagógico: contribuições para a formação do professor e dos estudantes. In: **Avaliação**: Interações com o trabalho pedagógico. Papyrus Editora, 2017.

MATERIAIS COMPLEMENTARES PARA AVALIAR A APRENDIZAGEM

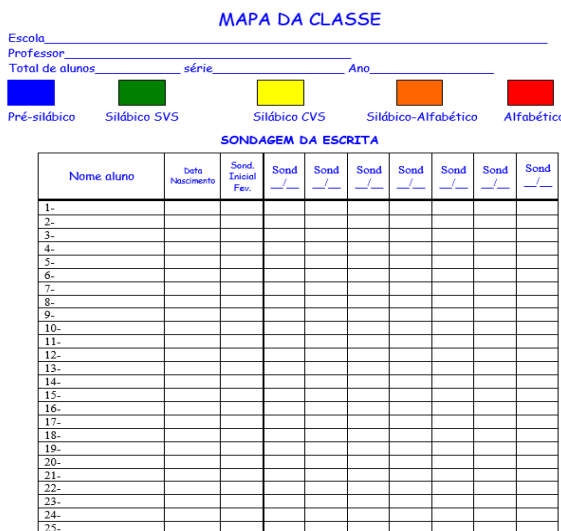
➤ **Sondagem da escrita**

Para Ferreiro (1985) a construção da escrita possui três eixos (períodos), sendo:

- O modo de representação icônico e não-icônico (período pré silábico), a criança consegue distinguir desenho da escrita.
- A construção de formas de diferenciação (período silábico), visa considerar a quantidade *versus* qualidade de letras na escrita
- A fonetização da escrita (período silábico- alfabético e ortográfico) considerado o período em que a criança consegue identificar partes menores nas palavras e representar por meio de letras os sons que escuta em seu meio social.

Assim sendo, sugere-se elaborar uma ficha avaliativa anual da classe, realizando sondagens periódicas da seguinte forma:

Figura 3 – Sondagem da escrita (Acompanhamento anual)



Fonte: Elaboração própria (2024) a partir de Ferreiro (1985)

➤ **Sondagem da leitura**

Ao explorar a leitura no processo de alfabetização, devemos partir do pressuposto de que o escrito transmite uma mensagem, logo todas as tentativas de decodificação que visam em buscar um significado são válidas (Solé, 2014).

Para compreender o processo da leitura e buscar formas de avaliá-los, é interessante propor aos alunos antes, durante e depois da leitura seis tipos de estratégias, que, segundo Solé (2014) seriam:

9. Compreender propósitos implícitos e explícitos na leitura;
10. Ativar leitura aos conhecimentos prévios (autor, gênero, tipo de texto);
11. Buscar a informação essencial para alcançar o objetivo de leitura;
12. Avaliar a coerência e identificar quais são as dificuldades para seguir;
13. Comprovar a compreensão a cada parágrafo e ir fazendo ligações;
14. Elaborar hipóteses, previsões e conclusões.

A partir dessas compreensões podemos elaborar uma ficha considerando a quantidade total de alunos que já conseguiram atingir determinadas capacidades, como:

Figura 4 – Sondagem da escrita (Acompanhamento bimestral)

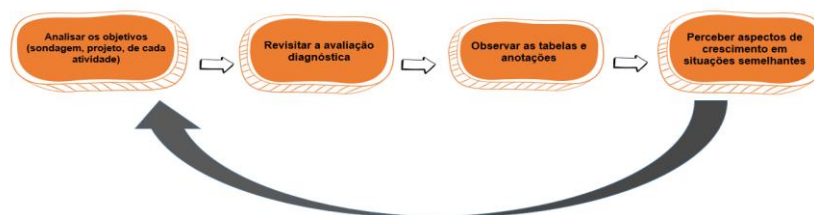
		TOTAL				
		FEV	ABR	JUN	SET	DEZ
	Ainda não faz uma leitura convencional, pois não compreendeu o sistema de escrita alfabética	1	0	0	0	0
	Lê com dificuldades textos sem muita complexidade, como: listas, parênteses, etc.	2	0	0	0	0
	Lê com certa autonomia, às vezes precisando ainda de ajuda do professor	2	0	0	0	0
	Lê com autonomia, mostrando compreensão do que foi lido	20	0	0	0	0
TOTAL DE ALUNOS		25	0	0	0	0

Fonte: Elaboração própria (2024) a partir de Solé (2014)

➤ Sugestões para avaliar o percurso de ensino-aprendizagem

Leal, de Albuquerque e de Moraes (2006) afirma que devemos sempre revisitar nossos objetivos e avaliações já feitas, fazer diversas observações e reflexões, com a finalidade de perceber os avanços e os limites apresentados pelos alunos. Nesse sentido, podemos avaliar o percurso de ensino-aprendizagem da seguinte maneira.

Figura 5 – Avaliando o percurso de aprendizagem



Fonte: Elaboração própria (2024) a partir de Leal, de Albuquerque e de Morais (2006)

- **Material de apoio:** vídeo aula: Processos de Avaliação - Práticas de avaliação: instrumentos. Professora Adriana Bauer, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kKK9rYZVXCK&idItem=671>, acesso em 17 jan 2024, 27:04 minutos.

➤ **Outras leituras complementares:**

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora**: uma prática de construção da pré-escola à universidade. 30. ed. Porto Alegre, RS: Mediação, 2010.

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, 2009.

VILLAS BOAS, B. M. F. Contribuições de porta-fólios para a organização do trabalho pedagógico. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n.23, p. 137-152, jan./jun., 2001.