UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
INSTITUTO DE BIOCIÊNCIAS – RIO CLARO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

AVALIAÇÃO DA ESCRITA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E PROJETO DE REFORÇO NA REDE MUNICIPAL DE RIO CLARO – SP

ALINE GASPARINI ZACHARIAS-CAROLINO

Rio Claro – SP
2024

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
INSTITUTO DE BIOCIÊNCIAS – RIO CLARO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

AVALIAÇÃO DA ESCRITA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E PROJETO DE REFORÇO NA REDE MUNICIPAL DE RIO CLARO – SP

ALINE GASPARINI ZACHARIAS-CAROLINO

Tese apresentada ao Instituto de Biociências do Câmpus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de doutora em Educação.
Orientadora: Dra. Andréia Osti

Rio Claro – SP
2024

Z16a

Zacharias-Carolino, Aline Gasparini
Avaliação da escrita no processo de alfabetização e projeto de reforço na rede municipal de Rio Claro – SP / Aline Gasparini Zacharias-Carolino. -- Rio Claro, 2024
432 p. : il., tabs., mapas

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Biociências, Rio Claro
Orientadora: Andréia Osti

1. Alfabetização. 2. Escrita. 3. Dificuldade de aprendizagem. 4. Prática docente. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Dados fornecidos pelo autor(a).

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA TESE: AVALIAÇÃO DA ESCRITA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E PROJETO DE REFORÇO NA REDE MUNICIPAL DE RIO CLARO – SP

AUTORA: ALINE GASPARINI ZACHARIAS CAROLINO

ORIENTADORA: ANDRÉIA OSTI

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Doutora em Educação, pela Comissão Examinadora:

unesp
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"

Assinado de forma digital por Andreia Osti:25035899870
Dados: 2024.11.04 14:40:25 -03'00'

Profa. Dra. ANDRÉIA OSTI (Participaçao Virtual)
Departamento de Educacao / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP

Prof. Dr. ARTUR GOMES DE MORAIS (Participaçao Virtual)
Departamento de Psicologia e Orientação Educacional / Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Profa. Dra. ELVIRA CRISTINA MARTINS TASSONI (Participaçao Virtual)
Programa de Pós-Graduação em Educação - Centro de Ciências Humana e Sociais Aplicada / Pontifícia Universidade Católica de Campinas - SP

Prof(a). Dr(a). ELIANE GIACHETTO SARAVALI (Participaçao Virtual)
UNESP/FCC - Marília

Prof(a). Dr(a). CLÁUDIA DA MOTA DARÓS PARENTE (Participaçao Virtual)
Departamento de Administração e Supervisão Escolar e Programa de Pós-graduação em Educação / UNESP - Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília - SP

Rio Claro, 31 de outubro de 2024

Dedico esta tese a todas as professoras alfabetizadoras que, mesmo diante de tantos desafios, se aventuram constantemente a iniciar as crianças no mundo da leitura e da escrita,
e às crianças que, assim como eu, apresentam percursos heterogêneos de aprendizagem e ainda encontram inúmeros empecilhos em um sistema educacional pouco inclusivo.
Tempos melhores virão!
Por fim, faço uma dedicação especial ao meu querido filho Artur, que veio para (re)significar meu olhar sobre as pessoas e sobre o mundo...

AGRADECIMENTOS

Aos meus queridos pais, Luis (em memória) e Catarina pela insistência, durante minha infância, na importância da educação. Aquela menininha que chorava muito para ir à escola jamais imaginou que chegaria tão longe.

Ao meu querido esposo Fabiano, pela presença em minha vida há 16 anos. Por compreender as renúncias que faço diariamente e pela constância nos momentos em que a ansiedade foi maior do que a visibilidade de possibilidades outras.

Aos meus familiares, por todo o apoio e por compreenderem minhas ausências, mesmo em situações em que estava presente fisicamente.

À minha querida orientadora, Andréia Osti, pela parceria durante esse longo percurso formativo. Por ter acreditado em meu potencial e pelo incentivo constante desde o primeiro momento em que nos conhecemos, ainda na graduação. Por ter sido uma presença constante durante todos esses anos e pelo auxílio no encontro com minha grande paixão, a alfabetização.

Às equipes das escolas pelas quais passei, que mesmo diante de rotinas tão atribuladas, concederam tempo para me conhecer e contribuir com o desenvolvimento desta pesquisa.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação pelas reflexões e conhecimentos compartilhados durante esses dez anos em que estou na Universidade. Passar pela graduação, mestrado e doutorado foi uma experiência singular.

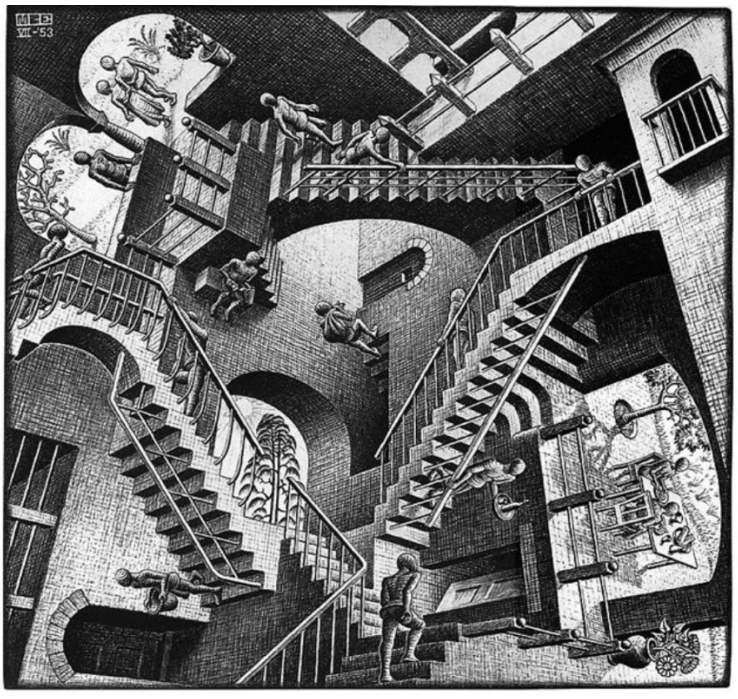
Aos professores que compuseram a banca avaliadora, Artur Morais, Cristina Tassoni, Eliane Saravali e Cláudia Parente, pela disponibilidade em ler este trabalho e pelas valiosas contribuições.

Aos meus colegas do GEPRALE. Em especial, a Tatiana de Lucca, pela parceria que estabelecemos durante os tempos pandêmicos. Foi um prazer tê-la como companheira de pesquisa e de trabalho. Ter sua presença nesse logo percurso fez toda a diferença.

Às professoras da escola a qual coordeno, por me ensinarem diariamente que estar na Educação Básica exige *coragem*. Especialmente, à querida diretora Renata Stein, por me ajudar a ver o mundo de maneira mais leve.

O presente trabalho foi realizado com apoio do processo nº 2019/26934-6, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.



Fonte: Escher (1953)

RESUMO

Esta tese tem como objetivo geral investigar as formas de avaliação da escrita adotadas por professoras alfabetizadoras, pertencentes às salas regulares e às salas de reforços, das turmas de 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental da rede pública municipal de Rio Claro – SP. Como objetivos específicos pretende-se: (a) identificar os parâmetros para encaminhamento dos estudantes ao projeto de reforço, devido a dificuldades frente ao processo de alfabetização, com ênfase na escrita; (b) descrever medidas educacionais, via políticas públicas em âmbito municipal, direcionadas ao atendimento a esse público específico; (c) realizar um levantamento da quantidade de escolas de E.F. existentes no município, identificando e caracterizando o número de estudantes atendidos em turmas de reforço; e (d) caracterizar as propostas didático-metodológicas utilizadas no trabalho pedagógico com os estudantes das turmas de reforço, visando auxiliar na superação das dificuldades apresentadas. Isto posto, participaram da pesquisa quinze professoras, sendo doze professoras da sala regular atuantes em turmas do 1º ao 3º ano e três professoras do projeto de reforço, uma atuante com as turmas de 2º ano, a partir da docência compartilhada e duas em turmas de 3º ano, que se caracterizavam como multisseriadas, na medida em que envolviam estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental I. Desse modo, a coleta de dados envolveu três momentos: entrevista semiestruturada e coleta de instrumentos avaliativos com professoras alfabetizadoras; levantamento e caracterização, junto a Secretaria da Educação, do número de alunos atendidos no projeto de reforço, e observação das aulas de reforço, assim como entrevista com professoras responsáveis pelas turmas e coleta de instrumentos avaliativos. Os resultados indicam que o ditado surge como principal instrumento avaliativo utilizado em turmas do 1º a 3º ano, embora receba graus de significância distintos. No contexto do projeto de reforço, tal instrumento também é mencionado, porém seu uso apresenta diversas inconsistências, indicando uma incontestável indeterminação e falta de intencionalidade quanto ao como e o que se avalia. Ademais, constatou-se uma falta de progressão entre os conteúdos avaliados nos dois âmbitos e identificou-se que pressupostos da avaliação formativa estavam presentes de forma difusa nas práticas das professoras participantes, apresentando grandes variações ou abordando elementos de forma isolada. Como consequência, o encaminhamento ao projeto de reforço demonstrou não possuir critérios claramente definidos, recebendo influência direta da concepção das professoras sobre o processo de ensino-aprendizagem e avaliação. As observações das práticas didático-pedagógicas desenvolvidas nesse contexto aludem tanto a trabalhos pautados nos métodos sintéticos, como propostas fundamentadas em abordagens construtivistas e ainda aquelas que se mostraram mistas, pois abordavam elementos ancorados em diferentes concepções, manifestando um evidente ecletismo teórico. Por fim, considera-se que o projeto de reforço pode se constituir como uma importante política educacional municipal que privilegia o respeito à diversidade e ritmos de aprendizagem, com práticas de alfabetização contextualizadas e inclusivas, desde que haja clareza quanto à sua função, aliada ao delineamento de metas e objetivos consistentes, com progressão e articulação entre o que é ensinado e o que é avaliado. Caso contrário, corre-se o risco de que esse espaço incida na reprodução das desigualdades educacionais e perpetuação de formas de exclusão intraescolar.

Palavras-chave: Alfabetização. Escrita. Dificuldade de aprendizagem. Prática docente.

ABSTRACT

This thesis aims to investigate the forms of writing assessment adopted by literacy teachers, both from regular classrooms and reinforcement classes, in the 1st, 2nd, and 3rd grades of elementary education in the municipal public schools of Rio Claro – SP. The specific objectives are: (a) to identify the criteria for referring students to the reinforcement project due to difficulties in the literacy process, with an emphasis on writing; (b) to describe educational measures, through public policies at the municipal level, directed towards meeting the needs of this specific group; (c) to conduct a survey of the number of elementary schools in the municipality, identifying and characterizing the number of students enrolled in reinforcement classes; and (d) to characterize the didactic-methodological proposals used in the pedagogical work with students in reinforcement classes, aiming to help overcome the difficulties presented. To this end, fifteen teachers participated in the research: twelve regular classroom teachers working with 1st to 3rd-grade students and three teachers from the reinforcement project, one working with 2nd-grade students in a shared teaching model, and two in 3rd-grade multi-grade classes, which involved students from the final years of elementary education. The data collection involved three stages: semi-structured interviews and collection of assessment instruments from literacy teachers; a survey and characterization, in collaboration with the Department of Education, of the number of students attending the reinforcement project; and observations of reinforcement classes, as well as interviews with the teachers responsible for these classes and the collection of assessment instruments. The results indicate that dictation is the primary assessment tool used in 1st to 3rd-grade classes, although it is given different degrees of significance. In the reinforcement project, this tool is also mentioned, but its use presents various inconsistencies, showing a clear lack of definition and intentionality regarding what and how is assessed. Furthermore, it was found that there is a lack of progression between the content assessed in both contexts, and that assumptions of formative assessment were present in the practices of the participating teachers, but in a diffuse manner, with large variations or isolated approaches. As a result, the referral to the reinforcement project appeared not to have clearly defined criteria, being directly influenced by the teachers' conceptions of the teaching-learning and assessment processes. Observations of the didactic-pedagogical practices developed in this context pointed to methods based on both synthetic approaches and those grounded in constructivist approaches, as well as mixed approaches, combining elements from different educational theories, demonstrating an evident theoretical eclecticism. Finally, it is concluded that the reinforcement project can serve as an important municipal educational policy that respects diversity and different learning paces, with contextualized and inclusive literacy practices, provided there is clarity regarding its purpose, along with the establishment of consistent goals and objectives, ensuring progression and alignment between what is taught and what is assessed. Otherwise, there is a risk that this space could contribute to the reproduction of educational inequalities and the perpetuation of forms of intra-school exclusion.

Keywords: Literacy. Writing. Learning difficulty. Teaching practice.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Diagrama de Venn: relação entre temáticas 20
Figura 2 - Métodos tradicionais do ensino inicial da leitura e escrita 40
Figura 3 - Tendências teórico-metodológicas direcionadas ao campo da alfabetização 56
Figura 4 - Os níveis da avaliação educacional 84
Figura 5 - Evolução da escrita 97
Figura 6 - Quantidade de trabalhos por unidade federativa 150
Figura 7 - Modelo de anotação de informações pós-entrevista 164
Figura 8 - Organização das siglas para transcrição das entrevistas 165
Figura 9 - Roteiro de observação 167
Figura 10 - Fontes de dados documentais 170
Figura 11- Participantes da pesquisa 174
Figura 12 - Organização das categorias temáticas 190
Figura 13 - Instrumento avaliativo da PP1 199
Figura 14 - Instrumentos avaliativos da PP2 200
Figura 15 - Instrumento avaliativo da PP3 201
Figura 16 - Instrumento avaliativo da PP4 202
Figura 17 - Instrumento avaliativo da PS1 204
Figura 18 - Instrumento avaliativo da PS2: sondagem 206
Figura 19 - Instrumento avaliativo da PS2: avaliação trimestral 206
Figura 20 - Instrumento avaliativo da PS4 208
Figura 21 - Instrumentos avaliativos da PS3 210
Figura 22 - Instrumento avaliativo da PT3 e PT4: avaliação diagnóstica 213
Figura 23 - Instrumento diagnóstico da PT3 e PT4: avaliação do 3º trimestre 214
Figura 24 - Conteúdos inegociáveis de Língua Portuguesa do 1º, 2º e 3º anos 228
Figura 25 - Encaminhamento e registro de avaliação do projeto de reforço 288
Figura 26 - Mapa de classe mensal: fases da escrita 289
Figura 27 - Legenda do mapa: categorização das fases da escrita 289
Figura 28 - Níveis da escrita: documento orientador da sondagem de Língua Portuguesa do município de São Paulo 291
Figura 29 - Ditado de palavras e frase da PPR1 300
Figura 30 - Ditado de palavras da PPR1 referente ao texto “O cão e a carne” 301
Figura 31 - Atividade avaliativa “Os animais”: parte um 303

Figura 32 - Atividades avaliativas “Os animais”: parte dois..... 304
Figura 33 - Atividade avaliativa “Os animais”: formando frases..... 305
Figura 34 - Instrumentos avaliativos do PPR2: ditados 307
Figura 35 - Instrumento avaliativo do PPR2 308
Figura 36 - Instrumento avaliativo da PPR3 310
Figura 37 - Instrumento avaliativo para registro docente do PPR2..... 313
Figura 38 - Registro de avaliação do projeto de reforço da PPR1 315
Figura 39 - Registro de avaliação do projeto de reforço da PPR3 316
Figura 40 – Layout da sala de aula da PPR1 339
Figura 41 - Atividade de escrita espontânea de palavras desenvolvia pela PPR1..... 343
Figura 42 – Atividade coletiva de escrita de palavras na lousa e análise linguística desenvolvida pela PPR1 345
Figura 43 - Caça-palavras sobre a lenda Vitória-Régia proposto pela PPR1..... 348
Figura 44 - Layout da sala do PPR2..... 358
Figura 45 - Atividade de cópia de palavras da lousa desenvolvida pelo PPR2..... 362
Figura 46 - Atividade com tirinha da Turma da Mônica proposta pelo PPR2..... 365
Figura 47- Atividade de cópia da lousa a partir de família silábica desenvolvida pelo PPR2 367
Figura 48 - Layout das salas de 2º ano nas quais a PPR3 atuava..... 371
Figura 49 – Atividade proposta pela professora regente do Grupo 1, com acompanhamento da PPR3 375
Figura 50 – Atividade proposta pela professora regente do Grupo 2, com acompanhamento da PPR3 378

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Trabalhos incluídos na revisão bibliográfica, de acordo com base de dados e modalidade 120
Quadro 2 – Categorias temáticas concernentes aos principais temas abordados nas pesquisas 121
Quadro 3 - Caracterização das professoras de 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental 178
Quadro 4 - Caracterização das professoras do projeto de reforço 181
Quadro 5 - Cronograma de observação com a PPR1..... 182
Quadro 6 - Cronograma de observação com o PPR2 184
Quadro 7 - Cronograma de observação com a PPR3..... 185
Quadro 8 - Itens avaliados nos instrumentos propostos às turmas de 1º ano do Ensino Fundamental 233
Quadro 9 - Itens avaliados nos instrumentos propostos às turmas de 2º ano do Ensino Fundamental 236
Quadro 10 - Itens avaliados nos instrumentos propostos às turmas de 3º ano do Ensino Fundamental 239
Quadro 11 - Sintetização das resoluções condizentes com o Projeto de Reforço no município de Rio Claro 284
Quadro 12 - Itens avaliados nos instrumentos propostos pelas docentes do projeto de reforço 322
Quadro 13 - Atividades propostas durante os dias de observação com a PPR1, categorizadas a partir dos eixos de ensino da Língua Portuguesa..... 342
Quadro 14 – Materiais utilizados durante as aulas da PPR1 354
Quadro 15 - Atividades propostas durante os dias de observação com a PPR2, categorizadas a partir dos eixos de ensino da Língua Portuguesa..... 359
Quadro 16 - Materiais utilizados durante as aulas do PPR2..... 369
Quadro 17- Atividades acompanhadas pela PPR3 nos dois grupos durante os dias de docência compartilhada, categorizadas a partir dos eixos de ensino da Língua Portuguesa 373

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Organização dos trabalhos de acordo com categorias temáticas 148
Gráfico 2 - Quantidade de publicações por ano 150
Gráfico 3 - Contexto de desenvolvimento: ano escolar 152
Gráfico 4 - Instrumentos avaliativos utilizados nos anos iniciais do Ensino Fundamental..... 153
Gráfico 5 - Instrumentos avaliativos para registro docente..... 154
Gráfico 6 - Diversificação das atividades propostas pela PPR1 visando atender as dificuldades apresentadas pelos estudantes..... 347
Gráfico 7 - Organização da sala de aula para desenvolvimento das atividades propostas pela PPR1 353
Gráfico 8 - Organização da sala de aula para desenvolvimento das atividades propostas pelo PPR2 368

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Quantidade de estudantes atendidos no projeto de reforço 294

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAEd	Centro de Políticas e Avaliação da Educação
CAP	Centro de Aperfeiçoamento Pedagógico
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CF	Consciência fonológica
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DA	Dificuldade de aprendizagem
EJA	Educação de Jovens e Adultos
GEPRALE	Grupo de Estudos e Pesquisas em Representações, Aprendizagem, Leitura e Escrita
HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
HTPI	Horário de Trabalho Pedagógico Individual
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PAEE	Público-alvo da Educação Especial
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNE	Plano Nacional de Educação
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SEA	Sistema de Escrita Alfabética
SME	Secretaria Municipal de Educação

TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TIC	Tecnologia de Informação e Comunicação
UNESP	Universidade Estadual Paulista

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 18
1ALFABETIZAÇÃO: TEORIZAÇÕES, PARADIGMAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS 24
1.1 O movimento pendular: os paradoxos que permeiam os métodos de alfabetização 32
1.2 As tendências nas pesquisas sobre o ensino inicial da leitura e da escrita: entre aproximações e distanciamentos 43
1.2.1 As múltiplas facetas da alfabetização: em busca de um viés de compreensão 58
2 ESCRITA E AVALIAÇÃO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL 67
2.1 A língua escrita enquanto construto social: sistema notacional e/ou sistema de representação? 67
2.1.1 Teorias sobre as fases de desenvolvimento do processo de aprendizagem da escrita 70
2.2 Avaliação educacional e avaliação da aprendizagem na Educação Básica: dimensões, sentidos e implicações 76
2.2.1 Avaliação formativa: para além de uma "utopia promissora"? 85
2.3 Alfabetização e avaliação 92
2.4 Políticas públicas educacionais de alfabetização: perspectivas sobre a escrita e avaliação 103
3 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA: AVALIAÇÃO DA ESCRITA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO 117
3.1 Levantamento bibliográfico: sintetização de acordo com categorias temáticas 121
3.1.1 Avaliação da escrita associada a outros construtos 121
3.1.2 A concepção da avaliação em programas de formação e as implicações no trabalho docente 127
3.1.3 Avaliação da escrita de produções textuais 134
3.1.4 Instrumentos avaliativos da alfabetização 139
3.2 Os estudos sobre a avaliação da escrita no processo de alfabetização: características gerais 143
3.2.1 Pontos de confluência e divergência entre as pesquisas 143
3.2.2 Análise quantitativa do levantamento bibliográfico 147
3.2.3 Encaminhamentos 156
4 PERCURSO METODOLÓGICO 159
4.1 Objetivos 160
4. Instrumentos e procedimentos de coleta 161
4.2.1 Entrevista 161
4.2.2 Observação 165
4.2.3 Análise documental 169
4.3 Coleta de dados 171
4.4 Campo e participantes da pesquisa 173

4.4.1 Escolas participantes 175
4.4.2 Professoras do 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental 178
4.4.3 Professoras do projeto de reforço 180
4.5 Análise de dados 188
5 A AVALIAÇÃO DA ESCRITA EM TURMAS DE ALFABETIZAÇÃO E OS ENTRELAÇAMENTOS COM O PROJETO DE REFORÇO 192
5.1 As professoras de 1º, 2º e 3º anos em foco: processos avaliativos em turmas de alfabetização 192
5.1.1 Formação docente: polarizações entre teoria e prática 193
5.1.2 Avaliação da escrita em turmas de alfabetização 197
5.1.2.1 Como se avalia: práticas avaliativas, instrumentos de avaliação e instrumentos avaliativos para registro docente 198
5.1.2.2 O que se avalia: objetivos, conteúdos e habilidades 225
5.1.2.2.1 O ditado e a avaliação da consciência fonológica 241
5.1.2.3 Fundamentos teóricos: ecletismo conceitual e realidade escolar 243
5.1.3 Percursos heterogêneos de aprendizagem 251
5.1.3.1 Dificuldades na escrita: formas de compreensão, identificação e caracterização 252
5.1.3.2 Práticas avaliativas com crianças que apresentam dificuldades frente ao processo de aquisição da língua escrita 260
5.1.4 Entre-dois: projeto de reforço como espaço de respeito à diversidade e ritmos de aprendizagem ou como espaço de reprodução das desigualdades educacionais? 263
5.1.4.1 Reforço para turmas de 1º ano: um caminho possível? 264
5.1.4.2 Reforço para turmas de 2º ano: um caminho inclusivo? 265
5.1.4.3 Reforço para turmas de 3º ano: um caminho excludente? 271
5.1.4.4 Reforço para quê e para quem? 274
5.2 O Projeto de Reforço no município de Rio Claro 279
5.2.1 Encaminhamento de estudantes e pressupostos avaliativos 288
5.2.2 Retratos do projeto de reforço: panorama após retorno às aulas presenciais 293
5.3 As professoras do projeto de reforço em foco: o trabalho docente e a avaliação em turmas do projeto de reforço 296
5.3.1 Formação docente: polarizações entre teoria e prática 296
5.3.2 Avaliação da escrita em turmas do projeto de reforço 299
5.3.2.1 Como se avalia: práticas avaliativas, instrumentos de avaliação e instrumentos avaliativos para registro docente 300
5.3.2.2 O que se avalia: objetivos, conteúdos e habilidades 320
5.3.2.3 Fundamentos teóricos: distanciamento teórico-conceitual e realidade escolar 324
5.3.3 Percursos heterogêneos de aprendizagem no trabalho complementar 328
5.3.3.1 Dificuldades na escrita: formas de compreensão, identificação e caracterização 328
5.3.4 Propostas didático-metodológicas: ou isto ou aquilo? 331
5.3.4.1 Como e o que se ensina: práticas pedagógicas, conteúdos e formas de organização 332

5.3.4.2 O fazer docente em turmas do projeto de reforço: ensino e avaliação 338
5.3.5 Projeto de reforço: entre o ideal e o real 387
CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 394
REFERÊNCIAS..... 409
APÊNDICE A – Roteiro da entrevista com professoras de 1º, 2º e 3º ano 431
APÊNDICE B – Roteiro da entrevista com as professoras do projeto de reforço escolar 432

INTRODUÇÃO

A alfabetização é um assunto amplamente discutido, tanto no âmbito acadêmico e governamental, quanto na Educação Básica, dado a importância que a leitura e a escrita desempenham em uma sociedade fundamentalmente grafocêntrica (Soares, 2018), isto é, uma sociedade que se organiza em torno da língua escrita. Diante disso, infere-se que para uma atuação efetiva no constructo social em que estamos inseridos, ler e escrever tornam-se habilidades imprescindíveis para o exercício dos direitos sociais, bem como para se ter acesso a conhecimentos sistematizados e construídos no decorrer da história da humanidade. Desse modo, o domínio de tais habilidades adquire uma dupla dimensão. Por um lado, pode tornar-se um instrumento de poder e participação social, e por outro, um instrumento de regulação das desigualdades sociais.

A alfabetização, portanto, desempenha um papel preponderante na vida social e escolar dos estudantes, sendo caracterizada por Soares (2018, 2020) como um processo complexo e multifacetado, que envolve aspectos linguísticos, interativos e socioculturais, exigindo ensino contextualizado, explícito e sistemático. Além disso, constitui-se como um campo do conhecimento polissêmico, permeado por diversos impasses, que sinalizam distanciamentos e aproximações, não só teóricos, metodológicos e conceituais, mas igualmente ideológicos e políticos.

Como consequência, transitam nas escolas várias tendências fundamentadas em diferentes paradigmas de alfabetização, que aludem a múltiplas concepções sobre ensino-aprendizagem da leitura e escrita, sistema de escrita alfabética (SEA), práticas de ensino, materiais didáticos, avaliação, relação professor-aluno, dificuldades de aprendizagem (DA) etc. Outrossim, essas tendências ancoram-se ainda em conceitos oriundos de inúmeras áreas do conhecimento, tais como a pedagogia, a linguística, a fonoaudiologia, psicologia, sociologia, dentre outras.

Apesar da pluralidade conceitual, teórica e metodológica que permeia a temática, um dos maiores desafios da educação brasileira, ainda é proporcionar uma aprendizagem efetiva e significativa para as crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Soares (2020, p. 9) expõe que "[...] historicamente, o fracasso em alfabetização tem sido uma constante na educação pública" (Soares, 2020, p.9), sendo denunciado por avaliações externas ou taxas de repetência e evasão, e funcionando como propulsor para a criação de políticas públicas educacionais, documentos normativos e/ou programas de formação docente, entre os quais, atualmente, podem ser mencionados a Base Nacional Comum

Curricular - BNCC (Brasil, 2017), que possui caráter de documento normativo, a Política Nacional de Alfabetização - PNA (Brasil, 2019a, 2019b) revogada em 2023 e, mais recentemente, o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (2023).

Esse desafio se acentuou com a pandemia da Covid-19, que exigiu ações "emergenciais", caracterizadas por posturas, até então, inéditas diante do processo de ensino da leitura e da escrita, situação que reverberou de diferentes maneiras no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Tais aspectos são abordados por diversos autores (Colello, 2021; Macedo; Cardoso, 2022; Nunes; Sperrhake, 2020; Tassoni; Osti, 2022; Zacharias-Carolino; Lucca, 2021), ao apontarem a especificidade do trabalho didático-pedagógico desenvolvido em um contexto em que não há contato direto com os estudantes e o quanto tal situação terá um reflexo a longo prazo no processo de ensino-aprendizagem. A avaliação da alfabetização também ganha relevância nesse cenário, na medida em que avaliação e ensino estão diretamente interligados. Por conseguinte, as adversidades já existentes receberam maior visibilidade e ganharam novos delineamentos.

Nesse sentido, ao partir-se do pressuposto de que concepções acerca do processo de aprendizagem influenciam nas formas de avaliação empregadas nas salas da aula (Fernandes, 2009), nesta pesquisa, haverá aproximações entre práticas de avaliação e práticas de ensino, direcionadas aos estudantes que apresentam dificuldades frente ao processo de alfabetização e necessitam de outros espaços e tempos para se apropriar do sistema de escrita alfabética.

Hadji (2001) compreende a avaliação como um fenômeno multidimensional, que está presente sob diferentes facetas no contexto escolar. Embora haja concordâncias entre autores (Hadji, 2001; Luckesi, 2010, 2011; Perrenoud, 1999; Zabala, 1998) no que se refere à premência da avaliação formativa, compreendida como um processo interativo e social, que está essencialmente a favor da regulação das aprendizagens e visa a tomada de ações de forma a atender às especificidades do grupo atendido, ainda está muito presente nas escolas de Ensino Fundamental a cultura avaliativa tradicional, que remete a práticas mensuradoras e classificatórias.

Encarada sob esta ótica, a avaliação, de acordo com Perrenoud (1999), pode contribuir para com a criação de hierarquias de excelência, que definem os alunos que possuem êxito e aqueles que fracassam. Este é um apontamento importante, na medida em que, estudantes que apresentam percursos de aprendizagem heterogêneos, e que em

decorrência disso não se adequam ao período, formalmente, delimitado para a concretização do processo de alfabetização, são considerados como alunos que fracassam.

Vale ressaltar que diferentes documentos, apresentam também concepções distintas sobre o tempo direcionado à alfabetização. O material pertencente ao Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC (Brasil, 2012a) ancora-se no conceito de ciclo, que envolve o 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental, assim, as crianças possuíam um percurso que era traduzido em três anos para consolidar esse processo. Já na BNCC (Brasil, 2017), assim como na PNA (Brasil, 2019a, 2019b) houve um "encurtamento" desse período, sendo que a partir de então, a alfabetização se restringe apenas ao 1º e 2º ano do Ensino Fundamental. Destaca-se que a PNA, pressupunha que a alfabetização deveria ser priorizada especialmente no 1º ano. Com isso, corrobora-se com Pereira (2019) ao dimensionar que essa diminuição do tempo não leva em consideração as diversidades das crianças, desconsiderando principalmente, aqueles estudantes que necessitam de um maior tempo para aprender.

Diante do exposto, há a intersecção de três grandes temas que embasam a discussão proposta nesta tese, expostos na Figura 1, por meio do Diagrama de Venn[1]:

Figura 1 - Diagrama de Venn: relação entre temáticas



Fonte: elaborada pela autora

[1] O Diagrama de Venn é um conceito advindo da matemática, o qual de acordo com Martins (2014, p. 1) "[...] possibilita a visualização de propriedades e de relações entre um número finito de conjuntos". Neste caso, fizemos uso do conceito para ilustrar a relação entre as temáticas que estruturam a tese.

Baseando-se na Figura 1, é possível identificar que este estudo envolverá as seguintes temáticas: *avaliações da escrita* desenvolvidas no contexto da *alfabetização*, levando-se em conta os três primeiros anos do Ensino Fundamental e medidas remediativas, propostas por meio de políticas públicas educacionais, para o trabalho complementar, aqui denominado como projeto de *reforço,* direcionado a crianças que apresentam *dificuldades frente à aprendizagem inicial da língua escrita*. Nesse sentido, o destaque a avaliação da escrita, condiz com a importância dessa ferramenta para o processo de ensino-aprendizagem e a vida em sociedade, como um todo.

É nessa conjuntura de contradições, alternâncias, ecletismos e pluralidade teórico-metodológica que surgem os questionamentos que fundamentam o desenvolvimento desta pesquisa, a saber: quais limites e/ou contribuições as avaliações da escrita trazem para o processo de ensino-aprendizagem nas turmas de alfabetização? Qual a concepção de alfabetização implícita nessas práticas avaliativas? A partir da avaliação nas turmas de alfabetização, o que é proposto aos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem?

Ademais, a justificativa para o desenvolvimento desta tese está diretamente relacionada a questões pessoais e profissionais, que aludem a um percurso evolutivo enquanto professora e pesquisadora, permeado por inquietações decorrentes das vivências no âmbito acadêmico e em salas de aulas da rede municipal de ensino de Rio Claro - SP. Sendo assim, é relevante mencionar também que o foco no contexto das escolas públicas está correlacionado a minha escolarização, desenvolvida integralmente em escolas públicas municipais e estaduais.

Diante desse panorama, o presente trabalho se insere na linha de pesquisa intitulada Linguagem – Experiência – Memória – Formação, pertencente ao programa de pós-graduação em Educação, da Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus de Rio Claro e tem como objetivo geral: investigar as formas de avaliação da escrita adotadas por professoras alfabetizadoras, pertencentes às salas regulares e às salas do projeto de reforço, de turmas de 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental da rede pública municipal de Rio Claro – SP.

Os objetivos específicos direcionam-se a: a) identificar, alicerçado na avaliação desenvolvida pelas professoras da sala regular, qual o parâmetro para encaminhamento dos estudantes ao projeto de reforço, devido a dificuldades frente ao processo de alfabetização, com ênfase na escrita; b) descrever medidas educacionais, via políticas públicas em âmbito municipal, propostas pela Secretaria Municipal de Educação, direcionadas ao atendimento a esse público específico; c) realizar um levantamento da

quantidade de escolas de Ensino Fundamental existentes no município, identificando e caracterizando o número de estudantes atendidos em turmas de reforço, levando-se em conta o ano escolar cursado; d) caracterizar as propostas didático-metodológicas utilizadas no trabalho pedagógico com os estudantes das turmas de reforço, visando auxiliar na superação das dificuldades apresentadas.

Isto posto, a tese será organizada em cinco capítulos. O capítulo 1 volta-se para as teorizações, paradigmas e práticas pedagógicas na alfabetização, por meio do qual buscou-se realizar uma contextualização inicial sobre as pesquisas em alfabetização no Brasil, atrelada ao desenvolvimento de uma discussão histórica sobre os métodos direcionados ao ensino inicial da leitura e da escrita, assim como as principais tendências e pressupostos teórico-conceituais presentes em estudos acerca da temática.

No capítulo 2 aborda-se a escrita e a avaliação nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Desse modo, situou-se a escrita enquanto um sistema notacional e de representação, bem como explicitou-se perspectivas sobre o desenvolvimento do processo de aprendizagem da criança em relação a esse construto social. Procedeu-se ainda com a caracterização da avaliação educacional e da avaliação da aprendizagem na Educação Básica, com destaque a avaliação da escrita, para posterior aproximações e distanciamentos entre definições epistemológicas de avaliação e as teorizações e paradigmas de alfabetização, isto é, a interlocução entre concepções de aprendizagem e práticas avaliativas. Finaliza-se com a explicitação de políticas públicas educacionais de alfabetização, bem como documentos normativos, com ênfase no papel conferido a escrita, tal como aos indícios de pressupostos de avaliação.

No capítulo 3 apresenta-se a revisão bibliográfica, cuja temática consistiu na avaliação da escrita no processo de alfabetização. Para tanto, houve a delimitação do período condizente a dez anos (2012 – 2022), em que se empreendeu uma análise a partir de categorias temáticas, assim como houve um destaque aos pontos de confluência e divergência entre as pesquisas, associado a análise quantitativa dos trabalhos, levando-se em consideração o ano de publicação, modalidade, unidade federativa, ano escolar de desenvolvimento e instrumentos avaliativos utilizados. Baseando-se no constatado, discorreu-se sobre lacunas de pesquisa e encaminhamentos possíveis.

No capítulo 4 expõe-se o percurso metodológico delimitado para o desenvolvimento desta pesquisa, com ênfase nos objetivos, instrumentos e procedimentos de coleta de dados, caracterização das escolas e das professoras participantes, e apontamentos alusivos à análise de dados.

Por fim, no capítulo 5 há a descrição dos dados coletados, com ênfase nas entrevistas semiestruturadas e análise documental envolvendo as avaliações desenvolvidas pelas professoras da sala regular (1º a 3º ano) e do projeto de reforço, e observações, exclusivamente, com as professoras do projeto de reforço. Em consonância, discorre-se também acerca das legislações que definem a proposição do projeto de reforço no município de Rio Claro, assim como sobre os dados fornecidos pela Secretária de Educação no alusivo a quantidade de estudantes atendidos no ano de 2022.

1 ALFABETIZAÇÃO: TEORIZAÇÕES, PARADIGMAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A alfabetização, no Brasil, vem sendo um tema amplamente abordado pelas mais diversas áreas do conhecimento, o que confere ao assunto uma multiplicidade de interpretações e definições. A aprendizagem inicial da leitura e escrita é um desafio historicamente enraizado nas escolas de Educação Básica, especialmente nas escolas pertencentes às redes públicas de ensino, que em alguns contextos, apresentam diversas fragilidades, tais como: falta de materiais, infraestrutura inadequada, precarização e burocratização do trabalho docente, dentre outras. Diante disso, alguns questionamentos estão constantemente em evidência, seja nos discursos acadêmicos, nos discursos de órgãos governamentais, ou ainda nos discursos das professoras alfabetizadoras[2]. Afinal, como alfabetizar todas as crianças? O que fazer diante de estudantes que apresentam dificuldades frente ao processo inicial de aprendizagem da leitura e da escrita? Qual o melhor caminho a percorrer?

Haja vista, este primeiro capítulo tem como objetivos: a) realizar uma contextualização inicial sobre estudos acerca da alfabetização no Brasil, embasando-se para isso em pesquisas do estado da arte e/ou estado do conhecimento sobre a temática; b) desenvolver uma discussão histórica sobre métodos direcionados ao ensino inicial da leitura e escrita; c) abordar as principais tendências e pressupostos teórico-conceituais em pesquisas sobre alfabetização, buscando compreender as teorias que fundamentam tais estudos; e d) realizar aproximações com o referencial teórico adotado.

Destaca-se, contudo, que a pretensão não é o desenvolvimento de uma discussão exaustiva sobre o assunto, mas sim, a composição de delimitações iniciais sobre o tema, que fundamentarão as análises estabelecidas ao longo desta pesquisa. Por conseguinte, a tentativa está atrelada a construção de um panorama geral de pesquisas sobre/em/de/na alfabetização, dado que este constitui-se como um passo imprescindível na busca por reflexões, conceituações, teorizações e ponderações sobre práticas pedagógicas e práticas avaliativas no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

[2] Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep, 2022) há 2,2 milhões de professores no Brasil, sendo que as mulheres são a maioria em todas as etapas da Educação Básica. Na Educação Infantil totalizam 96,4%, nos iniciais do Ensino Fundamental 88,1%, nos anos finais do Ensino Fundamental 66,8% e no Ensino Médio 57,8%. Assim, diante desses dados, optou-se nesta pesquisa, pelo uso do feminino para designar os profissionais da área da educação.

O conceito de alfabetização apresentado por diversos autores e pesquisadores apresenta variações, especificidades, polarizações, mas também pontos de culminâncias. Assim, em diferentes épocas, contextos sociais e políticos a alfabetização vem recebendo novas significações. Sabe-se que esse processo é multifacetado, tal como preconizado por Soares (2018) e, portanto, envolve pressupostos de variadas ordens.

Frente a essa inegável complexidade, o respeito à pluralidade e dinâmica desse campo, se constitui como um preceito basilar ao desenvolvimento de pesquisas científicas que dialoguem com a escola. Ademais, coaduna-se com Soares (2006, p. 414) quando a autora considera que "a pesquisa em educação, em alfabetização, no momento atual, tem um compromisso social, tem de contribuir para a compreensão da realidade brasileira, para que, compreendendo-a, se possa nela intervir, alterá-la, mudá-la". Apesar de o texto ter sido publicado a mais de uma década, tais prerrogativas continuam atuais.

Isto posto, o primeiro tópico de discussão, diz respeito aos estudos sobre estado da arte e/ou estado do conhecimento, buscando apreender em um contexto mais amplo o movimento das pesquisas científicas em alfabetização no Brasil. As pesquisas dessa natureza possuem um caráter bibliográfico e visam inventariar, assim como analisar as produções de uma determinada área do conhecimento para, por meio disso, identificar as tendências, continuidades, descontinuidades e lacunas decorrentes dos estudos realizados (Maciel, 2014; Megid-Neto; Carvalho, 2018; Soares; Maciel, 2000).

Para Soares (2018) a alfabetização começou a ser considerada como um "tema legítimo" nas pesquisas científicas no Brasil, a partir de 1960. Nesse sentido, a autora dimensiona que há dois fatores principais que podem indicar o aumento de estudos acerca da temática. Esses fatores estão atrelados a novas demandas ocasionadas por mudanças na conjuntura social, que influenciaram em maior ou menor medida, as discussões educacionais.

O primeiro está relacionado à democratização da educação, que teve início nos anos de 1950 e resultou em uma ampliação do acesso à escola para alunos oriundos das camadas populares. Como consequência dessa ampliação, a partir de 1960 essas mesmas escolas enfrentaram um alto índice de fracasso escolar, especialmente dos estudantes em fase de alfabetização, o que motivou a busca por soluções (Soares; Maciel, 2000; Soares, 2018).

O segundo fator está associado à questão de que na década de 70, outras áreas começaram a se dedicar a pesquisas que versam sobre a alfabetização, como as ciências linguísticas, com a fonética, fonologia, psicolinguística, sociolinguística, linguística

textual e pragmática, sendo que nesses estudos a escrita era interpretada como um objeto essencialmente linguístico. Surge também à psicologia cognitiva e a psicologia do desenvolvimento, com a proposição de estudos voltados para a investigação do processo de aprendizagem da língua escrita, e por fim, há os estudos socioculturais, cuja ênfase consistia nas investigações direcionadas ao contexto das práticas, aliado aos usos culturais da leitura e escrita (Soares, 2018).

Neste seguimento, há uma pesquisa representativa sobre o assunto, que em um primeiro momento, foi elaborada por Soares (1989) e, posteriormente, atualizada em uma parceria entre as autoras Soares e Maciel (2000). Esse estudo diz respeito a um relatório desenvolvido para o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), no qual foram analisadas teses e dissertações sobre alfabetização, elaboradas nos programas de pós-graduação em educação, psicologia, letras e distúrbios de comunicação, durante o período de 1961 a 1989 (Soares; Maciel, 2000).

Assim, por intermédio dessa investigação, as autoras constataram que inicialmente as pesquisas eram voltadas, com certa exclusividade, às facetas psicológicas e pedagógicas, entretanto, perante a complexidade desse fenômeno, que é composto por muitas nuances, as mais diversas áreas do conhecimento passaram a se dedicar a investigações nesse campo, embora cada área enfatizasse pontos distintos inerentes ao processo de alfabetização.

A partir da década de 80 houve um aumento expressivo de teses e dissertações, o que Soares e Maciel (2000) consideram como uma consequência direta da ampliação do número de programas de pós-graduação. As áreas de origem dos trabalhos analisados concentram-se, sobretudo, nos programas de pós-graduação em educação, totalizando 70% das publicações e psicologia com 22%, seguido pelos programas de letras com 7% e distúrbios de comunicação com 1%.

Convêm destacar que a análise empreendida pelas autoras supracitadas baseou-se em uma pesquisa descritiva com perspectiva histórica, intentando identificar os temas abordados, bem como o referencial teórico, o ideário pedagógico e a natureza dos textos. Dessa maneira, a análise dos trabalhos levou-as a identificação de quinze temas principais, os quais serão mencionados em ordem de maior ocorrência: determinantes de resultados, proposta didática, caracterização do alfabetizador, dificuldades de aprendizagem, concepção de alfabetização, prontidão, formação do alfabetizador, cartilhas, conceituação de língua escrita, língua oral/ língua escrita, método, avaliação, leitura e produção de texto. Nota-se que, no período delimitado pela pesquisa

empreendida, entre os temas que apresentaram uma menor quantidade de publicações está à avaliação do processo de ensino-aprendizagem, que apesar de sua inegável relevância, foi pouco abordado nas produções brasileiras.

Diante disso, as autoras constatam uma mudança significativa na área, ocasionada pelo surgimento de um "novo paradigma da alfabetização", advindo da psicogênese, linguística e sociolinguística. No alusivo aos pressupostos teóricos dos estudos, a análise empreendida "[...] revela que eles são desenvolvidos sob diferentes perspectivas teóricas, segundo a faceta do processo de aquisição da língua escrita que é privilegiada e, ainda, o momento histórico em que foi produzido o texto" (Soares; Maciel, 2000, p. 35). Por conseguinte, o quadro de referências teóricas embasa-se na psicologia (associacionista, psicogenética e psiconeurológica), pedagogia, linguística, psicolinguística, sociolinguística, sociologia, educação artística: artes plásticas e música, audiologia e estatística.

Perante o exposto, identifica-se que o tema adquire uma abordagem multidisciplinar e interdisciplinar, sendo perceptível, inclusive, a influência expressiva do paradigma psicológico sobre as discussões acerca da alfabetização, como evidenciado por Soares e Maciel (2000), em relação aos estudos que abordam as dificuldades de aprendizagem, por exemplo. Dessa forma, essas pesquisas são representativas da época em que foram produzidas, trazendo aspectos sociais, políticos e culturais de cada período. Ademais, nota-se que passado mais de duas décadas após a publicação do relatório supracitado, o fracasso das escolas, principalmente das redes públicas de ensino, em alfabetizar seus alunos ainda é um tema em discussão, se tornando, frequentemente, alvo da mídia, das políticas públicas educacionais e de programas governamentais que se alternam constantemente.

Em 2006 Soares publica um artigo, no qual realiza um balanço sobre continuidades e mudanças na pesquisa em educação no Brasil, com foco na alfabetização, atribuindo ênfase especial ao período da segunda metade do século XX e início do século XXI. Ao se voltar para os conteúdos das pesquisas produzidas, o que é descrito pela autora como "análise interna", identifica dois paradigmas básicos, que dizem respeito ao modo como o pesquisador se posiciona em relação ao seu objeto de pesquisa.

Para tanto, a autora considera que um dos paradigmas se situa no quadro epistemológico positivista, isto é, há "[...] uma relação do pesquisador com seu objeto de investigação determinada por uma convicção de que a realidade é objetivamente apreensível [...]" (Soares, 2006, p.401). O outro paradigma identificado se articula a um

quadro epistemológico interpretativo, o qual consiste na inferência de que "[...] não há uma realidade independente do sujeito e objetivamente apreensível; [desse modo há a compreensão de] [...] que a realidade é conformada e, de certa forma, construída pela ação do pesquisador" (Soares, 2006, p.401).

O primeiro paradigma foi predominante nos anos de 1960 a 1970, enquanto o segundo, nos anos de 1980 a 1990. Essa mudança de paradigma, do positivista ao interpretativo, foi impulsionada pela compreensão de que o conhecimento é produzido perante a capacidade do pesquisador de atribuir um significado ao fenômeno estudado. Contudo, Soares (2006) desvela que esses paradigmas não são substituídos, mas sim coexistem, sendo que em cada momento há predominância de um ou de outro.

Nessas circunstâncias, a autora conjectura que o foco[3] da pesquisa educacional, em particular a pesquisa em alfabetização, foi se alterando gradativamente, havendo com isso uma movimentação do individual para o social, e por sua vez, do social para o cultural. Para tanto, é justamente esse foco das pesquisas que proporciona uma maior visibilidade das continuidades e mudanças alusivas aos temas, referenciais teóricos e metodologias de pesquisa.

Visando sintetizar tais ideias, Soares (2006) considera que no "foco" de pesquisa sob o viés individual, os temas geralmente estavam associados a prontidão e dificuldades de aprendizagem, ancorando-se em referenciais teóricos da psicologia, com pressupostos do associacionismo, e utilizando como metodologia estudos experimentais e comparativos. Já no "foco" social, os temas abordados estavam relacionados à conceituação da escrita, utilizando especialmente o referencial da psicologia genética (construtivismo), psicolinguística e sociolinguística, e a metodologia de pesquisa voltava-se para o estudo de caso. E por fim, no "foco" cultural, abordavam-se temas alusivos aos usos sociais da escrita, tanto na escola, como na família, utilizando como quadro conceitual a psicologia, sob o viés do socioconstrutivismo, história cultural e antropologia. Nessas pesquisas as metodologias adotadas se referiam ao estudo de caso com abordagem etnográfica, estudo longitudinal e documental.

Em suma, a autora traz para a discussão nesse artigo aspectos de ordem qualitativa, que vão além do relatório elaborado em 2000 e, ao mesmo tempo, adquire o papel de um complemento para se compreender os meandros da pesquisa em

[3] Soares (2006, p. 408, grifo da autora) destaca que "[...] o termo *foco* é aqui usado para designar a faceta do objeto pesquisado para a qual o pesquisador dirige seu olhar".

alfabetização no contexto brasileiro, que sinalizam mudanças conceituais e a coexistência de estudos embasados em diferentes paradigmas e/ou concepções de ensino-aprendizagem inicial da língua escrita.

Maciel (2014) realiza também uma investigação sobre as pesquisas em alfabetização no Brasil, e explicita que nas últimas três décadas, foram produzidas 1529 teses e dissertações, cuja temática era a alfabetização de crianças. Vale ressaltar que, ao mencionar as três décadas, é necessário considerar o ano em que o estudo foi publicado. Partindo dessa perspectiva, as publicações relacionadas ao tema ainda continuam apresentado um número significativo, especialmente diante das políticas públicas direcionadas a essa pasta, que sinalizam descontinuidade de propostas, como o caso do PNAIC (Brasil, 2012a) e da PNA (Brasil, 2019a, 2019b).

Há também uma diversidade de enfoques teórico-metodológicos presentes nesses estudos, sendo que para Maciel (2014) essa multiplicação das formas de se compreender esse fenômeno demonstrou mudanças consubstanciais a partir da década de 1980, dado que corrobora com as constatações do estudo Soares e Maciel (2000), assim como Soares (2006). Dessa maneira, aos enfoques já mencionados, acrescentam-se outras abordagens, fundamentadas na psicologia sociointeracionista, antropologia, economia e política, bem como estudos desenvolvidos pela medicina e fonoaudiologia. Por conseguinte, Maciel (2014, p. 113) pressupõe que em virtude dessa pluralidade de abordagens "a perspectiva pedagógica – propostas didáticas para a alfabetização, procedimentos de alfabetização, princípios de organização e utilização de livros didáticos, formação do professor alfabetizador etc. – vem também se enriquecendo [...]".

A psicologia está presente em todas as décadas, como foi perceptível até então, contudo, Maciel (2014) enfatiza que desde 1990, a produção desta área em específico, vem sinalizando um decréscimo, em detrimento dos estudos desenvolvidos na área da educação. Aliado a isso, considera-se que as pesquisas sobre/de/em/na alfabetização possuem um número substancialmente maior na área da educação, visto que são justamente as pedagogas as diretamente responsáveis por alfabetizar as crianças na Educação Básica, embora a prática desenvolvida em sala de aula esteja embasada em conhecimentos advindos de diversos campos do conhecimento.

Diante dessas prerrogativas, a autora destaca que políticas públicas como a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Brasil, 1996) e a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (Brasil, 1997) atuaram concomitantemente com a ampliação da pós-graduação das universidades brasileiras, no

impacto na produção acadêmica sobre a alfabetização, o que se articula, e em certa medida, justifica o interesse em discorrer sobre a temática.

É possível atestar, inclusive, que há um foco em produções direcionadas a formação das professoras alfabetizadoras, assunto sempre em destaque nas discussões sobre o tema. Desse modo, há um empenho em se aproximar cada vez mais da especificidade pedagógica que permeia o ensino-aprendizagem da leitura e escrita, sendo que o contexto da sala de aula torna-se um espaço singular para o desenvolvimento dessas investigações. Entretanto, o que também se revela nessas pesquisas é uma disparidade entre o nível do discurso e o nível da prática (Maciel, 2014)

Nesse ínterim, a autora supracitada dimensiona que "são praticamente inexistentes os trabalhos que tentam dialogar com os professores a propósito das razões dessas diferenças e desse descompasso entre a concepção expressa discursivamente e a prática; em geral, as pesquisas finalizam ressaltando as diferenças" (Maciel, 2014, p. 126). Esse é um ponto importante a ser destacado, e nos leva a problematizar se essa frequente alternância de programas voltados para a formação das alfabetizadoras, não é em certa medida, fruto desse tipo de análise, atrelado aos resultados das avaliações em larga escala, como Avaliação Nacional de Alfabetização[4] (ANA) e Provinha Brasil[5].

Ao se aproximar da finalização de seu texto, Maciel (2014, p. 127) levanta o seguinte questionamento: "Até que ponto poderíamos afirmar que produtores/autores dos documentos oficiais e materiais produzidos para a formação dialogam com os professores?" No contexto deste estudo considera-se pertinente o acréscimo de mais algumas ponderações: até que ponto as pesquisas desenvolvidas no âmbito da pós-graduação verdadeiramente dialogam com as professoras, ultrapassando o discurso da dissonância entre teoria e prática? Em que medida esses estudos contribuem com reflexões acerca do trabalho didático-pedagógico desenvolvido nas escolas de Educação Básica? Estaríamos nos detendo apenas em falar sobre e para a escola, ao invés de falar com a escola?

Dadas essas circunstâncias, apesar da manifestação de um aumento gradativo no número de pesquisas, ainda há inúmeros problemas elementares quando o assunto é a

[4] A ANA foi uma avaliação censitária que compunha o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), sendo voltada para os estudantes matriculados no 3º ano do Ensino Fundamental, cujo foco era aferir os conhecimentos em relação à alfabetização e letramento em língua portuguesa e matemática (Leal; Morais, 2020).

[5] A Provinha Brasil é uma avaliação diagnóstica (Morais, 2012a) direcionada a alfabetização e matemática, e é desenvolvida com estudantes matriculados no 2º ano do Ensino Fundamental.

alfabetização. Portanto, conhecer essa produção, para se dedicar a pontos críticos e, por fim, retornar para a comunidade escolar os resultados e reflexões desenvolvidos (Maciel, 2014), é o que se pretende com esta tese, que busca estabelecer uma articulação entre alfabetização, avaliação da escrita, dificuldades de aprendizagem e políticas públicas educacionais, com ênfase no âmbito municipal.

Em síntese, houve a escolha de textos acerca da temática pertencentes a diferentes períodos (Maciel, 2014; Soares, 2006; Soares; Maciel, 2000), objetivando identificar o "movimento" dessas pesquisas ao longo dos anos e buscando compreender aspectos gerais sobre os estudos de alfabetização produzidos no âmbito brasileiro. Com isso, já nesse momento inicial, é possível constatar uma pluralidade de abordagens, sob o viés de variadas áreas, e como consequência dessa pluralidade, há uma fragmentação da alfabetização enquanto objeto do conhecimento, sendo que a principal característica dessa fragmentação é, aparentemente, a ênfase em características específicas do processo. Logo, o campo de pesquisa sobre alfabetização se circunscreve em um contexto de inúmeras possibilidades de interpretação.

A partir dos três estudos analisados (Maciel, 2014; Soares, 2006; Soares; Maciel, 2000), há áreas consideradas como representativas, visto que estão presentes em todos, são elas: educação, psicologia, linguística, psicolinguística, sociologia e sociolinguística. A despeito de tal ponderação, embora haja uma fragmentação do objeto para sua compreensão, realizada pelos pesquisadores que se dedicam a discorrer sobre o assunto, de acordo com o que é específico para sua área, ratifica-se o afirmado por Soares (2018), quando a autora pressupõe que há uma diferença basilar que não pode ser desconsiderada entre a ação de pesquisadores e professores alfabetizadores, em relação ao todo - a alfabetização - e suas partes – as facetas, e destaca ainda que os pesquisadores investigam um componente desse processo, enquanto o ensino, inegavelmente, envolve o todo.

Por conseguinte, para os professoras alfabetizadoras torna-se necessário compreender as múltiplas facetas inerentes ao tema, posto que cada uma envolve características específicas, que por sua vez fundamentam-se em teorias e princípios conceituais; todavia [...] cabe também considerar as várias facetas em suas relações, de modo a desenvolver harmonicamente a aprendizagem do todo, não só como uma estratégia de ensino, mas sobretudo em respeito aos processos reais de leitura e escrita [...] (Soares, 2018, p. 34). Uma vez feito essa contextualização, em seguida, haverá a elucidação de aspectos históricos relacionados aos métodos de alfabetização.

1.1 O movimento pendular: os paradoxos que permeiam os métodos de alfabetização

O segundo ponto de discussão delimitado refere-se ao desenvolvimento de uma discussão sobre os métodos direcionados ao ensino inicial da leitura e da escrita, desvelando as controvérsias teóricas que permeiam esse assunto. Assim, defende-se a importância de se apreender esse percurso histórico e a sua incontestável relação com o presente, dado que a utilização dos métodos em diferentes momentos da história da educação traz consigo consequências para as práticas de leitura e escrita nas escolas de Educação Básica, assim como práticas de avaliação.

A metáfora que confere título à subseção foi utilizada por Soares (2004, 2018), ao inferir que, em determinadas épocas, há predileção ora por uma concepção de ensino-aprendizagem atrelada, ou não, a um método, ora por outra, e esse movimento se repete constantemente, em uma sucessão de mudanças metodológicas e conceituais. Dimensiona-se ainda que, ao abordar esse percurso histórico, sempre há de se levar em consideração que essa é uma concepção e uma forma de interpretação dos fatos, portanto, o mais coerente em se falar seria em percursos históricos.

Para Mortatti (2000, 2019) a história da alfabetização no Brasil, pode ser compreendida por meio dos métodos de ensino da leitura e da escrita, os quais sempre geraram disputa pela hegemonia de uma determinada proposta considerada como "nova", em detrimentos das "tradicionais". A emergência dessas novas propostas baseava-se na necessidade de superar os problemas relacionados ao ensino-aprendizagem da língua escrita. Embora essa história seja perceptível por intermédio da história dos métodos de alfabetização, compreende-se, em conformidade com a autora, que os métodos são um elemento dos aspectos relacionados à teoria educacional, que trazem consigo concepções sobre aprendizagem, processo de desenvolvimento, tal como projetos políticos e sociais.

De acordo com Soares (2018), os métodos de alfabetização são conjuntos de procedimentos que norteiam o processo de ensino inicial da língua escrita. Por suposto, esse assunto é, e historicamente sempre foi "uma questão" que recebe relativo destaque, a qual a autora atribui um sentido duplo. O primeiro sentido é atrelado a uma questão como um assunto a se discutir, um tema a ser esclarecido, e o segundo sentido articula-se a questão dos métodos como objetos de constantes divergências e controvérsias. Desse modo, um dos fatores que se vincula ao afirmado diz respeito ao argumento de que os métodos de alfabetização "[...] derivam de concepções diferentes sobre o **objeto** da

alfabetização, isto é, sobre **o que** se ensina quando se ensina a língua escrita" (Soares, 2018, p. 25, grifos da autora).

Portanto, há divergências sobre o assunto, uma delas está relacionada ao pressuposto do que se ensina primeiro, a ler ou a escrever. A leitura sempre foi privilegiada no processo de alfabetização, enquanto a escrita era relegada a cópia ou ditado, e a produção de textos somente era incluída após o suposto domínio da leitura. Já a outra divergência, corresponde à introdução do conceito de letramento nos anos de 1980, adicionando a isso reflexões sobre práticas sociais da leitura e da escrita, que vão além da aprendizagem de uma "tecnologia" - a tecnologia da escrita – e que ao mesmo tempo a complementam. A partir de então, o objeto de aprendizagem se altera significativamente, no que se refere ao que se ensina quando se alfabetiza os estudantes (Soares, 2018).

Nesse sentido, Frade (2007, p. 21) explicita que "refletir sobre diferentes formas de intervenção/métodos e metodologias nos possibilita aprender algumas lições. No sentido de recuperar princípios, soluções e problemas que os métodos carregam [...]". Partindo, dessa concepção, serão abordados alguns autores que discorrem sobre períodos e/ou momentos da história da alfabetização por meio dos métodos, em seguida haverá uma caracterização dos métodos mencionados, e por fim, algumas ponderações finais.

Mendonça (2011) realizou uma análise partindo de uma visão ampla da história dos métodos de alfabetização, isto é, sua análise não se restringiu exclusivamente ao contexto brasileiro, embora abordasse também aspectos específicos do Brasil. A autora considera que a alternância de métodos acontece de forma paralela às transformações sociais, econômicas, políticas e educacionais. Por conseguinte, baseia-se nos estudos de Araújo (1996) para discorrer acerca dos três grandes períodos da história da alfabetização, acrescentando um quarto período, demarcado como o "atual".

O primeiro período inclui a Antiguidade e a Idade Média, época em que havia o predomínio do método da soletração. O segundo período foi entre os séculos XVI e XVIII, se estendendo até a década de 1960, no qual começou a haver uma reação contra o método da soletração, com isso, há a criação de outras propostas, como os métodos sintéticos e analíticos; e o terceiro período, inicia-se em meados de 1980 com a divulgação da teoria da psicogênese da língua escrita. Nesse contexto, surgiram questionamentos no tocante aos métodos utilizados e mudanças em relação à forma de se compreender o processo de ensino-aprendizagem inicial da língua escrita (Araújo, 1996 *apud* Mendonça, 2011). O quarto período preconizado por Mendonça (2011) alude a "reinvenção da

alfabetização"[6], seu surgimento está relacionado ao fracasso das práticas "[...] derivadas de tentativas de aplicação da teoria construtivista à alfabetização" (Mendonça, 2011, p. 24) e a defesa da especificidade desse processo.

Diferentemente de Mendonça (2011), Mortatti (2000, 2019) desenvolveu um estudo com ênfase nas características dos métodos adotados no Estado de São Paulo, estabelecendo, a partir disso, a identificação de quatro momentos cruciais, "[...] cada um deles caracterizado pela disputa em torno de certas tematizações, normatizações e concretizações relacionadas com o ensino da leitura e escrita [...]" (Mortatti, 2019, p. 18). Essas disputas caracterizavam-se pela tentativa de ultrapassar a visão do tradicional e do antigo, para se adotar propostas que eram consideradas como novas e superiores.

No primeiro momento denominado como *"metodização do ensino da leitura"* (1876 – início dos anos 1890) houve um predomínio da linguística e da pedagogia. Em relação aos métodos, há ampla utilização das propostas baseadas na "marcha sintética", com os métodos alfabético, fônico e silábico, que possuíam como unidade de análise o ensino da "parte" para o "todo", ou seja, o ponto de partida consistia no ensino das letras, sons e sílabas, respectivamente. Nesse cenário, a escrita restringia-se apenas à caligrafia e ortografia, com atividades de cópia e ditados (Mortatti, 2000, 2019).

No segundo momento intitulado como *"institucionalização do método analítico"* (início dos anos de 1890 até meados dos anos 1920), há um predomínio da pedagogia e biopsicofisiologia (associacionismo pré-científico), e com isso a emergência do método analítico, que surge como uma forma de vencer o denunciado fracasso na alfabetização. Com essa proposta houve um redirecionamento, sendo que o ensino deveria enfatizar o "todo" para se chegar às "partes", compreendido como palavras (método da palavração), sentenças (método da sentenciação) e historietas (método global de contos e historietas). Nesse período o ensino da escrita era baseado exclusivamente na caligrafia, e no tipo de letra utilizada, logo, havia uma valorização ao treino, alicerçado em cópias e ditados (Mortatti, 2000, 2019).

O terceiro momento é denominado como *"alfabetização sobre medida"* (meados dos anos de 1920 até final dos anos de 1970) e o predomínio é da psicologia científica,

[6] Embora Mendonça (2011) não faça referência, a conceituação sobre a reinvenção da alfabetização é abordada por Soares (2003), que estabelece uma análise acerca da invenção, tanto da palavra, como do conceito de letramento, a consequente desinvenção da alfabetização e o movimento de reinvenção da alfabetização, propondo com isso, reflexões sobre a especificidade e indissociabilidade desses conceitos. Em uma de suas últimas obras, Soares (2020) apresenta um novo termo "Alfaletrar", como forma de cunhar um conceito que faça entender que alfabetização e letramento são indissociáveis.

sob o viés do comportamentalismo. Nesse cenário, há uma busca em conciliar características dos métodos sintéticos e analíticos, o que gera o surgimento dos métodos mistos ou ecléticos. É também, nesse momento, que os métodos começam a ser questionados e considerados como algo tradicional. A escrita, por sua vez, continua sendo uma habilidade essencialmente relacionada à caligrafia e a ortografia (Mortatti, 2000, 2019).

Em suma, nos três períodos já mencionados, é explícito o papel secundário a que a escrita é relegada, estando em sua maioria, associada a práticas de "treino", como caligrafia, tipos de letras e cópias. Tal constatação coaduna com o afirmado por Soares (2018), ao evidenciar a ênfase no ensino da leitura, em detrimento da escrita, posto que, diversas concepções partiam do pressuposto de que para se aprender a escrever era necessário ter o domínio total das habilidades de leitura.

No quarto momento, intitulado *"construtivismo e desmetodização"* (início dos anos de 1980 até dias atuais), de acordo com Mortatti (2019), há um predomínio da psicologia cognitivista (psicolinguística), por intermédio da qual, se introduziu no Brasil, o pensamento construtivista sobre alfabetização, com os estudos da psicogênese da língua escrita, de Ferreiro e Teberosky (1999). Essa proposta, muda o rumo das discussões estabelecidas, dado que o foco passa a ser no processo de aprendizagem da criança, enquanto um sujeito cognoscente, constituindo-se com isso em uma "revolução conceitual", e não, necessariamente, em um método de ensino. Houve, portanto, um movimento de desmetodização do processo de alfabetização.

A desmetodização pode ser entendida, em linhas gerais, segundo Mortatti (2019), como um silenciamento acerca de questões didáticas relacionadas ao ensino inicial da leitura e escrita. Para Soares (2004) a desmetodização envolve a perda da especificidade do processo de alfabetização, sendo assim as discussões relacionadas a pressupostos metodológicos são marginalizadas, causando, inegavelmente, repercussões no trabalho didático-pedagógico desenvolvido nas escolas de Educação Básica. Destaca-se que, algumas ponderações sobre o assunto serão abordadas no decorrer do texto.

O quarto momento apresenta uma pluralidade de abordagens, dessa forma, Mortatti (2019) propõe uma subdivisão entre as fundamentações teóricas predominantes, tais como a psicologia cognitivista, sendo sua principal preponente Emília Ferreiro (início dos anos 1980 até os dias atuais), como já mencionado; o interacionismo linguístico, tendo como principais teóricos João Wanderley Geraldi e Ana Luiza Smolka (início dos anos 1980 até os dias atuais); a linguística, sob o viés da sociolinguística e da

psicolinguística, associada ao conceito de letramento, e tendo como principais pesquisadoras Magda Soares, Ângela Klein e Leda Tfouni (início dos anos de 1990 até os dias atuais); e a última subcategoria tem início nos anos 2000 e se estende, também, até os dias atuais, visando a "remetodização da alfabetização", que consiste no aporte teórico com base na neurociência, tendo como um dos principais autores Alessandra e Fernando Capovilla.

Diante disso, evidencia-se que características dessa última subcategoria mencionada, são visíveis e se manifestam na PNA (Brasil, 2019a, 2019b), por exemplo. É fundamental destacar que, embora Mortatti (2000, 2019) considere que houve mudanças, há semelhanças que indicam continuidade entre esses diferentes momentos históricos. Dentre essas semelhanças está a questão de que a eficácia da alfabetização é exclusivamente relacionada aos métodos, assim como as denominadas cartilhas de alfabetização, que foram, e em alguns casos, ainda são utilizadas, dentre elas podem ser destacadas: Caminho Suave, Cartilha do Povo e Sodré. Ademais, Mortatti (2019, p. 22) prenuncia que, em cada um dos momentos históricos há uma aparente necessidade de "[...] produzir uma versão do passado e desqualificá-lo, como se se tratasse de uma herança incômoda, que impõe resistências à fundação do novo [...]".

Diante das investigações apreendidas por Mendonça (2011) e Mortatti (2000, 2019) é possível identificar que as autoras se ancoram em diferentes fundamentações teóricas. Mendonça (2011) ao longo de seu texto traz pressupostos da sociolinguística, enquanto Mortatti (2000, 2009) baseia-se no interacionismo linguístico, logo, a "lente de leitura" para interpretação dos fatos são distintas, contudo, há coincidência quanto a alguns períodos históricos e a emergência de um ou de outro método.

A despeito dos métodos mencionados, eles podem ser divididos em dois grandes grupos: métodos sintéticos e métodos analíticos, que tempos depois acabam derivando em uma nova categorização, os métodos mistos ou ecléticos. No grupo dos métodos sintéticos encontram-se os métodos de soletração/alfabético, fônico e silábico.

Em relação ao método de soletração/alfabético, algumas autoras optam pela nomenclatura da soletração, outras, utilizam apenas a denominação alfabético, e há ainda aqueles que utilizam soletração/alfabético, assim, as variações na forma de mencionar esse método estarão em conformidade com a opção empreendidas pelas autoras que serão utilizados. Os métodos sintéticos "[...] elegem sub-unidades da língua e [...] focalizam aspectos relacionados às correspondências fonográficas, ou seja, o eixo da decifração [...]" (Frade, 2007, P. 22). Como já mencionado, esses métodos embasam-se no trabalho

das partes para o todo, em outras palavras, das letras, fonemas e sílabas, para as palavras, sentenças e textos.

Segundo Soares (2018), o método da soletração baseava-se na apreensão dos nomes das letras, uma vez aprendido o alfabeto, havia a combinação das vogais e consoantes em sílabas, com ênfase na grafia. Além disso, não se levava em consideração as relações entre oralidade e escrita, e no ensino eram utilizados os abecedários e silabários. Frade (2007) afirma que esse método é um dos mais antigos, havendo menção, inclusive, na Antiguidade, dado que corrobora com o afirmado por Mendonça (2011).

No método fônico há um privilégio do valor sonoro das letras, portanto, a unidade de análise preconizada é o fonema. De acordo com Frade (2007), o ensino começa pela forma e som das vogais, e posteriormente há a inclusão das consoantes, havendo a adoção de um claro princípio de facilidade, isto é, enfatiza-se primeiramente as relações simples, para se chegar às mais complexas. Dessa maneira, cada letra/grafema é associada a um fonema/som, e a junção de fonemas auxilia na formação de novas sílabas e palavras. Para tanto, há uma sequência pré-definida a ser seguida, partindo dos sons considerados mais fáceis para os mais difíceis. O foco nesse método é na explicitação das relações entre fonemas e grafemas.

Visando atribuir algum significado ao trabalho desenvolvido, foram criadas variações do método. Em vista disso, o que difere essas propostas é a maneira como os sons são apresentados, que pode envolver uma palavra tida como significativa, uma palavra vinculada a uma imagem e som correspondente, um personagem, uma onomatopeia, ou até mesmo uma história (Frade, 2007).

Ainda no concernente ao método fônico, vários autores identificam sua reintrodução nos discursos educacionais de tempos em tempos. Mortatti (2010) atesta que com o movimento de remetodização da alfabetização, algumas propostas vêm ganhando atenção, e até mesmo gerando situações polêmicas, como o caso do método apresentado por Capovilla e Capovilla (2002). Assim sendo, esses discursos conferem o "tom" de novidade à proposta, mesmo que este tenha sido um método utilizado desde o século XIX. Soares (2017) também reconhece iniciativas de retorno ao método fônico, sempre sob o viés de vencer os problemas inerentes à aprendizagem inicial da leitura e da escrita.

Apesar das publicações das autoras mencionados aludirem a momentos distintos, aparentemente, a emergência do método fônico nas discussões educacionais continua sendo uma realidade. Assim, essa idiossincrasia torna visível o movimento pendular reportado por Soares (2004, 2018).

Em continuidade, o método silábico consiste na última proposta pertencente ao grupo sintético. Frade (2007) observa que nesse método a unidade de análise é a sílaba, o que pode auxiliar no estabelecimento de relações entre os segmentos da fala e da escrita, visto que nossa língua é silábica. Nesse sentido, Mendonça (2011) descreve que inicialmente são ensinados os nomes das vogais, em seguida as consoantes, e posteriormente as sílabas compostas por elas. Uma vez vencido esse processo, são ensinadas palavras em que há a ocorrência dessas sílabas, ou de outras já estudadas.

Nessa proposta o princípio de facilidade também está presente, visto que o trabalho é desenvolvido partindo das sílabas simples para se chegar às complexas. Pondera-se, contudo, que "[...] a ordem e a escolha das sílabas a serem apresentadas parecem explicitar, mesmo que de forma muito discreta, alguns princípios linguísticos ligados à classificação dos fonemas" (Frade, 2007, p. 25).

No grupo dos métodos analíticos encontram-se os métodos da palavração, sentenciação e global de contos e historietas. Nesses métodos a unidade de análise envolve palavras, sentenças e textos, uma vez que o foco de trabalho é do todo para as partes. Frade (2007) dimensiona que nessas propostas há uma modificação mais evidente, que diz respeito à mudança do viés da decifração para uma, suposta, priorização da compreensão. De acordo com Soares (2018), a partir dos métodos analíticos começou-se a levar em consideração questões psicológicas relacionadas às crianças, tal como a premência de uma aprendizagem que fosse "significativa".

O método da palavração surgiu no Brasil nos anos de 1880, por meio da disseminação da Cartilha Maternal, elaborada por João de Deus. Essa proposta partia da compreensão da palavra escrita, para somente depois abordar aspectos relativos ao valor sonoro, tanto das sílabas, como dos grafemas (Soares, 2018). Desse modo, Frade (2007) coteja que nesse método as palavras eram apresentadas e os estudantes deveriam aprender a reconhecê-las pela configuração gráfica. Consequentemente, havia um destaque a memorização, posto que "[...] acreditavam ser essa estratégia cognitiva algo "natural" no ser humano" (Frade, 2007, p. 26).

Nesse momento é pertinente mencionar que não são todos os autores que coadunam quanto a essa "categorização" dos métodos. Galvão e Leal (2005) consideram que a palavração consiste em um método do grupo analítico-sintético, e estabelecem aproximações com o que as autoras consideram como "método Paulo Freire". Entretanto, a descrição do método, corresponde ao já explicitado. Destaca-se que, esse contraponto foi apresentado como uma forma de afirmar a pluralidade de interpretações que permeiam

as pesquisas em alfabetização, no entanto, iremos adotar a forma de compreensão preconizada inicialmente, ou seja, o entendimento de que o método da palavração faz parte do grupo de métodos analíticos, com constatado por Soares (2018) e Frade (2007).

No concernente ao método da sentenciação, há um trabalho voltado para a sentença, que em um primeiro momento deve ser reconhecida e compreendida de maneira global, para logo em seguida haver a decomposição em palavras e por fim em sílabas (Frade, 2007). As sentenças ou palavras utilizadas eram voltadas exclusivamente para a aprendizagem do SEA, como destacado por Cagliari (2011) e Soares (2018). Isso quer dizer que, essa seleção claramente intencional, conferia certa artificialidade às palavras, com rigidez tanto dos aspectos léxicos, como morfossintáticos.

No método global de conto e historietas, de acordo com Frade (2007, p. 27), a ênfase era no reconhecimento global do texto utilizado, sendo que esse texto deveria ser "[...] memorizado e 'lido' durante um período, para o reconhecimento de sentenças, seguida do reconhecimento de expressões (porções de sentido), de palavras e, finalmente, das sílabas". Haja vista, a autora elucida que por meio dessa proposta havia certo cuidado para não se chegar às unidades menores, como as letras, os fonemas ou as sílabas, de maneira súbita.

Mendonça (2011) considera que o método global surgiu a partir da necessidade de se propor algo contextualizado e próximo da realidade das crianças, dado que as unidades menores, por seu caráter abstrato, dificultavam o processo de ensino-aprendizagem. É possível dimensionar, portanto, que esse método se baseava, especialmente, em aspectos visuais, o que contrasta com os métodos sintéticos, que se direcionavam para a percepção auditiva.

Posto isso, Frade (2007) evidencia ainda que, no método global de conto e historieta, há um privilégio a compreensão e fluência, articulados ao rápido reconhecimento das palavras. Assim,

> Neste conjunto de métodos e nos princípios defendidos por Decroly e seguidores, é apresentada uma teoria sobre a leitura, do ponto de vista conceitual e fisiológico. Nesta teoria, os olhos se movimentariam aos saltos e não em pequenas pausas ou sinais gráficos e a leitura se daria em torno de ideias e não símbolos gráficos. Nestes métodos também se apresenta uma preocupação com os aspectos semânticos, uma vez que o universo infantil é tomado como foco para a produção dos textos e para a escolha dos temas" (Frade, 2007, p. 28-29).

Diferentemente do exposto até então, Dehaene (2012) ao embasar-se em estudos da neurociência, coloca em discussão as conceituações acerca do método global, ao

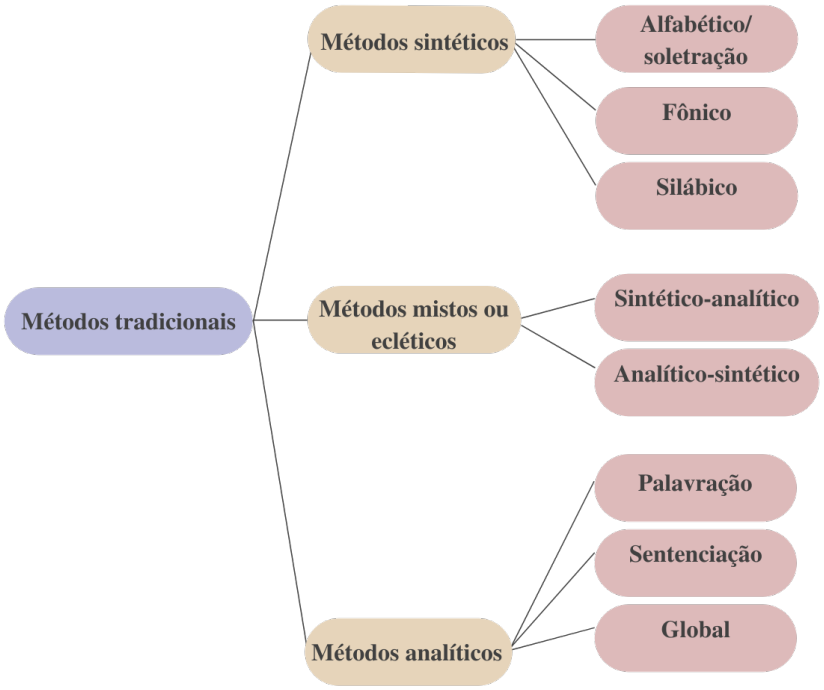
afirmar que as particularidades do sistema visual indicam que o cérebro não realiza reconhecimento de palavras de forma global, dado que "[...] o objeto visual explode em miríades de pequenos fragmentos que nosso cérebro se esforça em recompor, traço por traço, letra após letra" (Dahaene, 2012, p. 21). À vista disso, para o autor, o reconhecimento de palavras envolve a análise da cadeia sonora das letras, as combinações de letras e por fim, a associação entre os sons e seus sentidos.

Por conseguinte, é perceptível a existência de prós e contras alusivos a todos os métodos, sendo que alguns ganharam maior visibilidade, como o método fônico e o método global, e consequentemente, incitaram maiores discussões e investigações. Depreende-se que determinados métodos receberam e ainda recebem considerável visibilidade, pois adentram no contexto educacional com variações e passam com isso a influenciar, de forma direta ou indireta, a prática das professoras alfabetizadoras.

A partir das duas categorias principais relacionadas aos métodos sintéticos e analíticos, há o grupo de métodos mistos ou ecléticos, ou ainda analítico-sintéticos/ sintético-analíticos. Nesses métodos a tendência é combinar determinadas características dos métodos analíticos e sintéticos de forma simultânea, consideradas como eficientes, justamente porque abordavam aspectos distintos (Monteiro, 2010; Mortatti, 2019). Haja vista, visando sintetizar e apresentar uma forma de organização dos métodos mencionados até o momento, houve a construção de um mapa mental[7], exposto na Figura 2.

Figura 2 - Métodos tradicionais do ensino inicial da leitura e escrita

[7] Segundo Belluzzo (2006, p. 86), o conceito de mapa mental foi criado pelo psicólogo Tony Buzan, na década de 70, como uma estratégia para registrar o pensamento de maneira versátil e criativa.



Fonte: elaborada pela autora

A partir da Figura 2 é possível constatar que há três grandes grupos de métodos considerados como "tradicionais" (métodos sintéticos, analíticos e mistos/ecléticos), que possuem diversos desmembramentos, e sinalizam convergências e divergências. Soma-se a isso, a questão de que aliados a todos esses métodos mencionados, existe o surgimento de inúmeros materiais para se alfabetizar, dedicados às professoras alfabetizadoras e aos estudantes, como as famosas cartilhas, ou atualmente, os livros didáticos. Mendonça e Mendonça (2011) fazem alusão ao "método das cartilhas", todavia esse aspecto não será indicado dentre os métodos já abordados, dado que compreendemos que as cartilhas se constituem como "objetos didáticos", que fazem parte da cultura escolar e, portanto, trazem pressupostos dos métodos sintéticos e analíticos em sua constituição.

Ademais, Frade (2007) evidencia que tanto os métodos sintéticos, como os métodos analíticos, possuem como conteúdo o ensino da escrita, embora apresentem diferenças quanto ao "procedimento mental", que se refere ao ponto de partida enfatizado. Galvão e Leal (2005) dimensionam que os métodos não podem ser tratados de forma isolada, sem se levar em consideração o contexto em que se situam; acrescentam, também, que há semelhanças entre os métodos, a principal delas diz respeito ao fato de que na maioria das propostas não existe uma real "[...] preocupação com a inserção dos

alunos em eventos em que a escrita apareça de forma dinâmica, com textos lidos ou escritos para atender a diferentes finalidades sociais" (Galvão; Leal, 2005, p. 25) .

Por sua vez, Soares (2018) pondera que, nos métodos sintéticos e analíticos o foco é exclusivamente a aprendizagem do sistema alfabético-ortográfico. Ainda que, nos métodos analíticos haja uma preocupação com o significado e compreensão, as palavras, sentenças ou textos, são selecionados com objetivos específicos, portanto, estão essencialmente a serviço da aprendizagem do SEA. Ademais,

> "[...] nas duas orientações, o domínio do sistema de escrita é considerado *condição* e pré-requisito para que a crianças desenvolva habilidades de uso da leitura e da escrita, lendo e produzindo textos *reais* [...]. Também o pressuposto, nas duas orientações, é o mesmo – o de que a criança, para aprender o sistema de escrita, depende de estímulos externos cuidadosamente selecionados ou artificialmente construídos com o único fim de levá-la a apropriar-se da tecnologia da escrita. Pode-se afirmar que, embora tenham sido considerados opostos e até incompatíveis, métodos sintéticos e métodos analíticos inserem-se no mesmo paradigma pedagógico e no mesmo paradigma psicológico: o associacionismo" (Soares, 2018, p. 19).

Isto posto, é perceptível que a diferença fundamental entre os dois grandes grupos está atrelada a predominância de algumas habilidades, nos métodos sintéticos são enfatizados aspectos de ordem auditiva, enquanto os analíticos priorizam-se aspectos de ordem visual (Ferreiro; Teberosky, 1999; Soares, 2018). Contudo, de forma geral, ambos abordam questões relativas à memorização e práticas descontextualizadas, dado que os sintéticos acentuavam as unidades de análise abstratas, ao passo que os analíticos utilizavam, exclusivamente, textos criados para se alfabetizar, com palavras minuciosamente selecionadas para esse fim e com restrição de vocabulário. Constata-se com isso, um caráter prescritivo, em que havia pouco lugar para a autonomia das crianças, e, sobretudo, para as práticas sociais da leitura e escrita. Tais características "mecanicistas" foram, inclusive, um dos motivos para os questionamentos que permeiam a temática.

Além disso, é notório que, assim como nas pesquisas sobre alfabetização, os métodos direcionados ao ensino inicial da leitura e escrita surgem devido aos altos índices de fracasso escolar. Logo, o número considerável de crianças que apresentavam/apresentam dificuldades frente à aprendizagem na língua escrita, torna-se frequentemente o principal disparador de mudanças relacionadas a paradigmas, teorizações e métodos de alfabetização.

Outrossim, os variados métodos estavam inseridos, inicialmente, em determinadas conjunturas, com características sociais e políticas próprias, que envolviam concepções

sobre o ler e escrever, aliada aos motivos pelos quais a população deveria ser alfabetizada. Essas demandas vão se alterando significativamente ao longo dos anos, e a leitura e a escrita, enquanto práticas sociais, passam a receber outros sentidos e significados.

Diante disso, depreende-se que há muitos paradoxos e divergências que permeiam as questões relativas aos métodos de alfabetização, sendo que por intermédio da discussão estabelecida, é nítido o movimento pendular preconizado por Soares (2004, 2018), na medida em que, ora um método, ora outro, eram defendidos como a solução para o fracasso das escolas em alfabetizar seus estudantes. Contudo, embora haja uma tendência de "ou isto ou aquilo"[8], diferentes métodos coexistem no decurso da história.

Dadas essas circunstâncias, e partindo da prerrogativa de que o ensino inicial da leitura e escrita não se reduz aos métodos, haverá a explicitação das principais tendências e pressupostos teórico-conceituais em pesquisas sobre alfabetização no Brasil, buscando compreender as teorias que fundamentam tais estudos.

1.2 As tendências nas pesquisas sobre o ensino inicial da leitura e da escrita: entre aproximações e distanciamentos

Diante do elucidado até então, é possível identificar a inegável multiplicidade de estudos que versam sobre a alfabetização, seja por meio de aspectos gerais, como as pesquisas de estado da arte e/ou estado do conhecimento sobre a temática, ou mediante movimento pendular inerente aos métodos. Perante essa constatação, e partindo da inferência de que a alfabetização é um processo complexo e multifacetado (Soares, 2018), serão abordadas tendências e pressupostos teóricos-conceituais representativos da área, e que em maior ou menor medida, influenciaram e influenciam as discussões em âmbito nacional.

Soares (2018) pressupõe que no final do século XIX, mais especificamente em meados de 1980, houve uma mudança de paradigma na área da alfabetização, algo que coaduna com o quarto momento definido por Mortatti (2000, 2019), que se refere justamente a disseminação do construtivismo no Brasil, impulsionado pela obra de Ferreiro e Teberosky (1999), a psicogênese da língua escrita.

As autoras objetivaram investigar a aprendizagem da leitura e da escrita, apoiando-se na identificação dos processos cognitivos latentes à aquisição da língua

[8] Alusão ao poema "Ou isto ou aquilo", de Cecília Meireles (Meireles, 1990).

escrita. Para tanto, fundamentam-se na psicologia genética de Jean Piaget, e estabelecem articulações com conceitos da psicolinguística, tendo influência da teoria linguística de Noam Chomsky (1974, 1976), também conhecida como gramática gerativa.

Ferreiro e Teberosky (1999) se posicionam reiteradamente contra o ensino tradicional, ao compreenderem a criança como um sujeito cognoscente, que chega à escola com conhecimentos prévios. Visto dessa forma, os estudantes apreendem a natureza da língua escrita formulando hipóteses e reconstruindo a linguagem por si mesmos, através da seleção de informações do meio em que estão inseridos. Nessa conjuntura, é pertinente ressaltar que as próprias autoras acentuam que o intuito desse estudo não era a proposição de uma metodologia, e nem mesmo uma classificação de transtornos de aprendizagem.

Essa investigação, ou como especificado por Soares (2018), esse novo paradigma, trouxe consigo uma "revolução conceitual", ancorada em características completamente distintas dos métodos de alfabetização amplamente utilizados. Sendo assim, no quadro conceitual do construtivismo piagetiano, há uma ênfase na aprendizagem em detrimento do ensino, uma vez que "[...] o conhecimento se define pela síntese entre sujeito e objeto, e o caráter interacionista supõe a construção de estruturas cognitivas em progressiva diferenciação e reequilibração" (Soares; Maciel, 2000, p.37). Consequentemente, os métodos passaram a ser fortemente questionados, e tal pressuposto ocasionou no que Soares (2004) define como desinvenção da alfabetização e Mortatti (2000, 2019) como desmetodolização da alfabetização.

A ampla difusão dessa concepção de aprendizagem da língua escrita incidiu tanto nas pesquisas acadêmicas, quanto nos documentos normativos da área educacional e nas escolas de Educação Básica, influenciando nos aspectos relacionados à forma de avaliação da escrita infantil. A partir disso, houve a institucionalização do termo (Mortatti, 2019), que passou a ser incorporado em documentos oficiais da época, como os PCNs (Brasil, 1997) e vem influenciando propostas de formação de professores alfabetizadores até os dias atuais, como no caso do PNAIC.

O conceito de desinvenção (Soares, 2004) e desmetodização (Mortatti, 2000, 2019) da alfabetização merecem ser retomados para o desenvolvimento de algumas ponderações. Apesar da ampla disseminação do construtivismo, as cartilhas com os tradicionais métodos sintéticos, ou até mesmo com junções de métodos, mesmo tendo sido copiosamente criticadas, sempre fizeram, e em alguns casos, ainda fazem parte do cotidiano escolar. Os métodos, consequentemente, estiveram latentes nas práticas em sala

de aula, em determinados cenários de forma mais transparente e explícita, e em outros, com novas roupagens ou revestindo de certo silenciamento. Com isso, mesmo que o construtivismo tenha influenciado a formação de professoras alfabetizadoras e propostas governamentais, dificilmente pode-se afirmar que ele foi hegemônico nas escolas de Educação Básica. Entretanto, em consonância com as autoras já mencionadas, depreende-se que tal conceituação mudou drasticamente os rumos da alfabetização no Brasil e levantou novas ponderações sobre a aprendizagem do sistema de escrita alfabética.

À vista disso, a incorporação da teoria em diferentes segmentos apresenta muitas dissonâncias, especialmente, na última década. Soares (2018, p. 20) realiza uma interessante e necessária ponderação acerca da denominação "construtivismo" para a área do ensino, uma vez que esse termo alude a uma teoria de aprendizagem, que a autora descreve como "[...] teoria da gênese e do desenvolvimento do conhecimento [...]", dessa forma, utilizar esse termo para se referir à concepção de alfabetização, tem ocasionado em sérios equívocos.

Dentre esses equívocos, de acordo com Soares (2004), estão as questões relacionadas à marginalização da faceta linguística da alfabetização, em detrimento da faceta psicológica; a concepção de que os métodos seriam incompatíveis com esse paradigma conceitual, o que ocasionou na polarização de um "método sem teoria", para uma "teoria sem método"; e a constatação de que, ao conviver com materiais escritos a criança se alfabetizaria. Soma-se a isso, o dimensionado por Mendonça e Mendonça (2011), quando os autores consideram que alguns dos equívocos ocasionados pela má interpretação da proposta dizem respeito à exclusão de conteúdos que são específicos da alfabetização, como, por exemplo, a distinção entre letras e sons, e questões alusivas à necessidade de não se corrigir as produções escritas dos alunos.

Diante dessa dissimetria que permeia as apropriações da teoria, começaram a despontar inúmeras críticas, as quais para Soares (2017) podem ser articuladas, de uma forma geral, a ausência de um ensino explícito e sistemático das relações entre fala e escrita. Neste seguimento, Belintane (2010) estabelece que determinadas interpretações do construtivismo acarretaram dois problemas principais: o primeiro refere-se a uma técnica de diagnóstico, em que o ponto central é a escrita. Nesse diagnóstico contínuo a docente classifica seus alunos de acordo com as hipóteses apresentadas; e o segundo, diz respeito às convicções contra a utilização das famílias silábicas, bem como de outros elementos menores da língua. Haja vista, o autor elucida que há a criação de um sistema

classificatório de diagnóstico da escrita, e muitas outras questões latentes a esse processo, que mereciam atenção, ficam secundarizadas.

Ademais, alguns estudiosos (Mazzeu; Francioli, 2018; Mortatti, 2019) atestam ainda que, com o construtivismo houve o surgimento de pesquisas com fundamentações teóricas ecléticas, nas quais há a interlocução entre teorias que em sua essência seriam incompatíveis, havendo inclusive o surgimento de "cartilhas construtivistas", como bem enfatizado por Mortatti (2019).

Ao se pensar sobre as diferentes apropriações da teoria é interessante ponderar que a epistemologia genética, assim como a psicogênese da língua escrita não eram conceituações voltadas ao contexto educacional em seu aspecto pedagógico, embora estejam articuladas ao processo de aprendizagem. Desse modo, não há a proposição de uma didática, foram os pesquisadores e estudiosos que fizeram a transposição dessa teoria para o contexto que envolve o ensino-aprendizagem, o que explícita a valorização da psicologia, nesse caso psicologia genética, para a compreensão de fenômenos educacionais.

Dentre as diversas leituras ou interpretações realizadas, destaca-se dois autores, que se basearam na teoria construtivista, mas apresentam teses distintas e por consequência, modos díspares de se compreender a aprendizagem inicial da leitura e escrita, a saber: Micotti (2012) e Morais (2005, 2015, 2019b).

Micotti (2012) depreende que existem duas principais orientações pedagógicas que influem sobre os discursos que permeiam o cenário educacional, a primeira está relacionada ao ensino tradicional, com os famigerados métodos de alfabetização e a segunda, ao construtivismo. Para tanto, embasa-se nos estudos de Fijalkow (2000) ao apreender que no construtivismo há também duas vertentes, uma considerada como construtivismo genético e a outra como socioconstrutivismo. Partindo dessa constatação preconiza que

> essas diferenças teóricas propiciam o desenvolvimento de contribuições para a realização do trabalho pedagógico, como ocorre, por exemplo, com a pedagogia por projetos, segundo a proposta de Jolibert e colaboradores, que contribui para aproximar vários professores do construtivismo (Micotti, 2012, p. 29).

Jolibert (2009) discorre sobre a pedagogia por projetos, apresentando-a como uma estratégia educativa que se apoia em dar sentido à vida escolar, posto que os alunos possuem um papel ativo durante todo o processo e a consequente execução de atividades que envolvem a leitura e a escrita em situações reais de comunicação, com a utilização

de vários gêneros textuais. Baseando-se em tais pressupostos, a tese defendida é que, ao desenvolver um trabalho pedagógico no qual o aluno é protagonista de sua aprendizagem, vivenciando "verdadeiramente" situações que contribuam para a construção de conhecimentos significativos, os estudantes consigam estabelecer uma nova relação com a leitura e a escrita. Aliado a isso, Micotti (2012) pressupõe que a pedagogia por projetos pode ser interpretada como uma alternativa diante dos problemas que há tempos assolam o cotidiano escolar.

Perante o constatado, pode-se reafirmar a hipótese de que a teoria construtivista passa por interpretações variadas, que sofrem influências de diversos segmentos, e trazem uma infinidade de possibilidades ao trabalho didático-pedagógico. Nesse sentido, Morais (2019b) pondera ser possível falar-se em construtivismos, sendo que a utilização do termo no plural decorre do fato de que nessa teoria há influência da filosofia e da psicologia, não podendo ser resumida, exclusivamente, a definição divulgada pelos estudos de Piaget.

Outrossim, fundamentando-se no viés construtivista, Morais (2019b), traz para a discussão a psicolinguística, assim como particularidades didático-pedagógicas da Educação Infantil e do ciclo de alfabetização. Com isso, o autor reconhece como necessária a conciliação entre consciência fonológica (CF) e a psicogênese da língua escrita, ainda que, não negue as muitas divergências epistemológicas inerentes a esses dois campos de estudo.

Para isto, Morais (2005, 2015, 2019b) compreende a escrita como um sistema notacional, e como uma invenção cultural revestida de uma lógica própria. Por conseguinte, defende o ensino sistemático das correspondências entre grafia-som e faz alusão ao alfabetizar letrando, atrelado a importância da inserção de textos em sala de aula desde a Educação Infantil. Especialmente o último tópico – o alfabetizar letrando - será abordado de forma mais detalhada ao tratar-se, especificamente, das teorizações de Magda Soares. A despeito disso, há o reconhecimento de que a perspectiva associacionista - a mesma subjacente aos métodos tradicionais mencionada por Soares (2018) -, incide sobre a maioria dos estudos que versam a respeito da CF, perante a qual o autor se posiciona reiteradamente contra, ao pressupor que a mesma traz consigo uma visão adultrocêntrica sobre a aprendizagem da língua escrita.

A consciência fonológica é apreendida, então, como integrante das habilidades metalinguísticas, envolvendo em linhas gerais, a reflexão sobre as partes sonoras das palavras, dentre as quais pode-se mencionar, a separação de palavras em sílabas orais, identificação do tamanho de palavras, contagem de sílabas de palavras orais, dentre

outras. Dessa maneira, considera-se que o desenvolvimento de habilidades da CF é uma "condição necessária" para o domínio do sistema de escrita alfabética, contudo, não é uma "condição suficiente" (Morais, 2015, 2019b).

Um ponto a se destacar alude à questão de que na psicogênese da língua escrita não há menção direta à consciência fonológica, embora Ferreiro (2011) aborde a fonetização da escrita, considerando seu início no "período silábico". Morais (2012b, p. 61), esclarece, inclusive, que discorda "[...] de Ferreiro (1990), quando nega o papel da consciência fonológica como um requisito para que a criança alcance uma escrita silábica". O diferencial nas formulações do autor, ao estabelecer aproximações entre CF e pressupostos construtivistas, está relacionado à ponderação acerca de um trabalho didático-pedagógico com a CF que vá no sentido oposto aos estudos de cunho associacionista (Morais, 2005, 2015, 2019b).

Em síntese, apesar de Micotti (2012) e Morais (2005, 2015, 2019b) basearem-se em teorias construtivistas, as transposições e formas de interpretação dessa teoria para o contexto educacional assumem características específicas e direcionam para caminhos distintos, no concernente a compreensão do processo de ensino-aprendizagem da língua escrita, a condução do trabalho docente (planejamento, avaliação, dentre outros) e os conhecimentos singulares que permeiam a alfabetização.

Dando continuidade, em conjunto com a emergência do construtivismo em meados de 1980, há também o surgimento do "interacionismo linguístico" e da psicologia soviética/ Psicologia Histórico-Cultural, tal como preconizado por Mortatti (2019). Essa linha de estudos surge como um "contraponto" às investigações embasadas no construtivismo e possuem como autores representativos da área no contexto brasileiro, Geraldi (2011) e Smolka (2001).

Segundo Mortatti (2010, p. 332) o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, na concepção do interacionismo linguístico e da psicologia soviética, passa a ser compreendido como uma atividade discursiva, que depende essencialmente das relações entre professora e estudante, o que a autora denomina como relações de ensino. Essa proposta enfatiza o trabalho didático centrado no texto, por meio do "[...] qual se relacionam os diferentes aspectos envolvidos nesse processo discursivo: por que, para que, como, o que, quando, onde, quem, com quem ensinar e aprender a língua escrita".

A partir disso, serão enfatizadas algumas investigações que partem da Psicologia Histórico-Cultural, ancorando-se, sobretudo, em Vygotski (1991) e Luria (1988), mas apresentam articulações distintas, uma vez que, por um lado estabelecem interlocuções

com a Teoria da Enunciação, de Bakhtin (1981), e por outro lado com a Pedagogia Histórico-Crítica, de Saviani (2011).

A linguagem escrita para Vygotski (1991) é um sistema particular de símbolos e signos, estando atrelada ao desenvolvimento cultural da criança. Esse sistema constitui o denominado simbolismo de segunda ordem, que gradativamente se torna um simbolismo direto. Portanto, o autor considera a relevância de se apreender a história do desenvolvimento desses signos na criança, ou seja, a pré-história da escrita.

Neste seguimento, Luria (1988) conceitua a respeito da pré-história da escrita, para tanto, desenvolve uma pesquisa experimental com crianças em idade pré-escolar. Influenciado pelos estudos de Vygotski, o autor estabelece estágios para as técnicas primitivas de escrita, partindo da conjectura de que a criança já possui conhecimentos prévios sobre a escrita antes de adentrar a escola. Nessa investigação, a escrita é compreendida como um instrumento cultural e sua aprendizagem não se desenvolve de forma linear.

Smolka (2001) baseando-se no viés da Psicologia Histórico-Cultural, bem como na Teoria da Enunciação, de Bakhtin (1981), e na Análise do Discurso, de Pécheux (1969) e Orlandi (1983), desenvolve um estudo acerca da criança na fase inicial da escrita, defendendo a tese da alfabetização como um processo discursivo. Nessa perspectiva, aponta limitações na pesquisa empreendida por Ferreiro e Teberosky (1999), ao considerar que tais análises epistemológicas não dão conta da alfabetização em termos "políticos-pedagógicos", atestando que o foco das autoras recaiu justamente no processo individual de desenvolvimento da escrita. Sendo assim, de acordo com Smolka (2001) a alfabetização não é meramente um processo cognitivo, mas envolve também o aspecto interativo, visto que acontece por intermédio das interações e interlocuções estabelecidas em sala de aula, trazendo consigo aspectos sócio-históricos.

Respaldando-se ainda nos conceitos da Psicologia Histórico-Cultural há encaminhamento de estudos que estabelecem diálogos com a Pedagogia Histórico-Crítica, de Saviani (2011). De acordo com o autor, o foco da Pedagogia Histórico-Crítica é "[...] compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo" (Saviani, 2011, p.76), tal compreensão ancora-se no materialismo dialético, e passou a ser difundida no Brasil, a partir de 1979.

Saviani (2011) desvela que a educação interfere na sociedade, podendo, inclusive, contribuir para com transformações. Desse modo, o trabalho escolar está intrinsecamente interligado ao desenvolvimento cultural. O autor também confere à escola a sua função

essencialmente educativa, constatando a necessidade de se reorganizar o trabalho didático-pedagógico levando em consideração o saber sistematizado, assim como a clara diferenciação entre atividades curriculares e extracurriculares, e fazendo referência à importância do clássico, em detrimento do tradicional, que por sua vez é interpretado como ultrapassado.

Nessa linha de pensamento, podemos mencionar a tese de Carvalho (2019) que tem como objetivo formular orientações de encaminhamentos didáticos direcionados ao ensino da língua escrita no 1º ano do Ensino Fundamental, embasando-se para isso na psicologia histórico-cultural e na pedagogia histórico-crítica. A autora parte da inferência de que a organização lógica dos conteúdos da língua escrita é imprescindível ao processo de alfabetização, assim sendo, desenvolve uma pesquisa de caráter conceitual, que busca teorizar sobre a necessidade do ensino explícito das correspondências grafofônicas, bem como da importância da consciência fonológica, da memorização e do automatismo como condição de liberdade e autonomia.

Além dessas duas grandes teorias psicológicas, isto é, a psicologia genética e a psicologia histórico-cultural, que influenciaram e influenciam significativamente as investigações na área da alfabetização, incidindo em múltiplas possibilidades de análise, como perceptível por meio dos autores referenciados, há ainda outros estudos que podem ser considerados como expressivos na área, dado que direta ou indiretamente, também foram responsáveis por alterações nas concepções de pesquisas e na própria forma de se compreender o processo alfabetização, dentre eles estão: o letramento, a linguística, a pedagogia libertadora de Paulo Freire (1967) e neurociência e/ou ciências cognitivas.

No concernente ao letramento, Soares (2014a) circunscreve seu surgimento na segunda metade do século 80, constatando que uma das primeiras menções ao termo é referente aos livros de Kato (1986) e Tfouni (1988). Isto posto, em linhas gerais a autora define letramento como o "[...] resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita" (Soares, 2014a, p. 18). Esse estado ou condição transforma os indivíduos em vários aspectos, envolvendo fatores culturais, linguísticos, cognitivos etc.

O surgimento do termo em investigações científicas está articulado à necessidade da emergência de "novas palavras" para designar "novos fatos" ou maneiras de apreender determinados fenômenos, nesse caso, situações relacionadas à leitura e à escrita. A sociedade foi se tornando cada vez mais centrada na língua escrita, como consequência

há a menção ao termo sociedade grafocêntrica. Nesse cenário, apenas ler e escrever não são mais suficientes, desse modo, torna-se necessário que as pessoas utilizem a leitura e a escrita de maneira autônoma em diversas situações cotidianas (Soares, 2014a).

Soma-se a isso a ponderação de que a "invenção do letramento", atrelada à necessidade premente de designar práticas sociais de leitura e escrita, que vão além da aprendizagem do sistema de escrita alfabética, aconteceu concomitantemente em países distantes geograficamente e com especificidades sociais, econômicas e culturais, tais como a França com o illettrisme, Portugal com a literacia e os Estados Unidos com o literacy. Embora haja essa coincidência temporal no surgimento do termo em locais distintos, o movimento realizado por países como França e Estados Unidos, se difere do realizado no Brasil. Nos primeiros países mencionados, a discussão em torno do letramento aconteceu de forma independente da discussão acerca da alfabetização, já no Brasil, mesmo havendo uma clara proposta de diferenciação nas produções acadêmicas, em grande parte das discussões, há uma combinação dos dois termos, permeada por confusões e até mesmo sobreposições (Soares, 2004).

A diferença primordial entre alfabetização e letramento, segundo Soares (2004, 2014a), está relacionada ao fato de que a alfabetização pode ser associada à aprendizagem inicial da leitura e escrita, ou propriamente, o domínio do sistema alfabético-ortográfico de escrita, já o letramento, pode ser associado às práticas sociais da leitura e escrita em diferentes situações de comunicação em sociedade. A alfabetização e letramento constituem-se então em processos com características distintas, que consequentemente demandam habilidades específicas, mas ao mesmo tempo são indissociáveis perante o ensino-aprendizagem da língua escrita. De forma mais específica

> parece ser necessário rever os quadros referenciais e os processos de ensino que têm predominado em nossas salas de aula, e talvez reconhecer a possibilidade e mesmo a necessidade de estabelecer a distinção entre o que mais propriamente se denomina *letramento*, de que são muitas as facetas – imersão das crianças na cultura escrita, participação em experiências variadas com a leitura e a escrita, conhecimento e interação com diferentes tipos e gêneros de material escrito – e o que é propriamente a *alfabetização*, de que também são muitas as facetas – consciência fonológica e fonêmica, identificação das relações fonema–grafema, habilidades de codificação e decodificação da língua escrita, conhecimento e reconhecimento dos processos de tradução da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita (Soares, 2004, p. 15, grifos da autora).

Com base no elucidado, uma pessoa pode ser letrada, sem necessariamente ser alfabetizada, dado que mesmo que o indivíduo analfabeto pode fazer usos sociais da leitura e da escrita cotidianamente. Portanto, Soares discorre (2014a) que podemos falar

de diversos níveis e tipos de letramentos, a depender dos contextos culturais e socioeconômicos.

Em continuidade, Monteiro (2010) estabelece uma discussão entre a alfabetização e o letramento na fase inicial de escolarização, fundamentando-se nos pressupostos da linguística textual, que envolve o estudo tanto dos textos orais, como dos textos escritos. A partir disso, a autora destaca a necessidade do desenvolvimento de um trabalho baseado nas funções sociais da língua escrita, aliado ao ensino dos aspectos linguísticos do sistema de escrita alfabética, que dizem respeito a fatores fonéticos, fonológicos, morfológicos, sintáticos, semânticos, estilísticos e relacionados ao léxico. Considera ainda que, deve-se haver uma aproximação entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, visando atenuar essa transição, e ao mesmo tempo proporcionar um ensino que seja comprometido com a formação de estudantes leitores e escritores.

No encadeamento dos estudos sobre letramento, há o livro de Tfouni (2006, p. 8, grifo da autora), por meio do qual a autora alega identificar uma lacuna linguístico-discursiva, alusiva à questão de que não existia uma palavra no nosso idioma para "[...]designar esse processo de estar exposto aos usos sociais da escrita, sem, no entanto, saber ler nem escrever. Foi dessa constatação que surgiu o neologismo *letramento*". Tal afirmação coaduna com o ratificado por Soares (2014a), a despeito do surgimento do termo letramento para nomear "novas práticas".

De acordo com Tfouni (2006) a alfabetização pode ser compreendida de duas formas distintas, por um lado refere-se à aquisição da língua escrita como um processo individual, por outro, como um processo de representação de objetos, em que há uma relação de interdependência entre leitura e escrita. O letramento, por sua vez, possui em seu cerne aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita, sendo a escrita compreendida como um produto cultural.

Dessa maneira, é perceptível que o letramento, nesse viés de interpretação, vai além de sua articulação com o campo educacional/didático e não está estritamente relacionado ao processo de escolarização formal, assumindo nessa perspectiva uma caracterização mais ampla, ao levar-se em consideração questões históricas e sociais, assumindo, segundo Tfouni, Pereira e Assolini (2010), uma concepção discursiva, com fundamentos da análise do discurso de Pêcheux e da psicanálise de Lacan.

Em uma outra leitura, mas partindo também da perspectiva discursiva, sob o enfoque dos estudos Bakhtin, Goulart (2014) debate sobre o conceito de letramento como uma estratégia de compensação. Definindo que essa "[...] ideia de compensação faz crer

que haja falta, déficits a reparar, e não desigualdades, ligadas à eleição de parâmetros sociais que continuamente (o)põem grupos populares em desvantagem. O risco é contribuir para perpetuar o que é considerado defasagem" (Goulart, 2010, p. 39-40).

Ademais, a autora alude que ao abordar o sentido social da aprendizagem da língua escrita, a utilização do termo letramento tem levado a dicotomizações, como a oposição entre forma e sentido, individual e social, dentre outros. Compreende, portanto, que não se deve haver uma separação entre alfabetização e letramento, na medida em que, ao partir dessa separação, haveria uma clara polarização entre forma e conteúdo. Nessa conjectura, Goulart (2010) pontua que com a utilização do letramento há um esvaziamento do termo alfabetização em seu sentido político e histórico, contribuindo também para perpetuar as diferenças de conhecimento de variados grupos sociais na escola, entendendo-as como dificuldades que devem ser compensadas.

Não obstante, com base nas autoras abordadas, é perceptível que o conceito de letramento atrelado à alfabetização traz consigo ambivalências e visões que se contrastam ou se complementam, sendo o letramento interpretado como um processo distinto, mas indissociável da alfabetização (Soares, 2004, 2014a), ou em uma visão ampla de letramento, levando-se em conta seus aspectos sócio-históricos (Tfouni, 2006), ou ainda, como uma forma de compensação (Goulart, 2010). Evidencia-se que, especialmente, a visão de letramento da Soares (2004, 2014a) foi incorporada em documentos oficiais do governo federal.

No referente à linguística, o surgimento de pesquisas em alfabetização sob esse viés é proveniente de 1970, como indicado por Soares (2018). Dentre as publicações significativas que podem ser mencionadas, há os estudos de Lemle (2009), nesse caso o exemplar foco de análise condiz com a 17ª edição, contudo a publicação inicial remonta ao ano de 1986. A autora se apoia em conceitos linguísticos para dissertar sobre reflexões voltadas ao campo pedagógico, salientando que seu intuito não é abordar questões metodológicas, mas sim pressupostos inerentes ao ensino inicial da língua escrita. Para tanto, explicita que há cinco principais capacidades inerentes ao processo de alfabetização.

A primeira condiz com o conhecimento de símbolo, por meio do qual a criança deve notar que os "risquinhos" no papel representam sons da fala. A segunda traduz-se na discriminação das formas das letras e a terceira refere-se à "conscientização da percepção auditiva", isto é, a habilidade de discernir diferenças entre sons. Esses três fatores estão relacionados à "[...] capacidade de fazer uma ligação simbólica entre sons

da fala e letras do alfabeto" (Lemle, 2009, p. 6). A quarta capacidade concerne em apreender o conceito de palavra, estabelecendo articulações com a forma da palavra e seu sentido, tal como, a relação entre sequências de sons e letras. A quinta e última capacidade corresponde ao reconhecimento de sentenças, com ênfase na organização da página escrita.

Essas capacidades estariam articuladas ao momento que a autora denomina como "estalo", sendo que é a partir desse fenômeno que o processo de alfabetização se desenvolve. Ademais, Lemle (2009) também aborda as três relações possíveis entre sons e letras, pressupondo que em um modelo "ideal" do sistema de escrita alfabética cada letra corresponderia apenas a um som. A primeira relação é intitulada como biunívoca, e traduz-se na correspondência de um para um. Isso acontece quando uma letra corresponde a um som e vice-versa. A segunda relação é denominada como poligamia ou poliandria, e diz respeito às letras que correspondem a diferentes sons, a depender de sua posição da palavra, e a terceira relação refere-se à concorrência, nesse caso duas letras podem representar um mesmo som. O último exemplo é considerado como mais complexo para a aprendizagem inicial da língua escrita, visto que não há nenhum princípio que indica a utilização correta das letras.

Para além desses autores, Monteiro (2010) estabelece articulações entre alfabetização, letramento e linguística textual, como já apontado, e Soares (2018) expõe conceitos das habilidades metalinguísticas, que serão desenvolvidas na última subseção deste capítulo. Assim, é possível inferir que a linguística frequentemente é utilizada para fundamentar discussões sobre a temática, seja em um plano primário ou secundário.

A penúltima teorização sobre alfabetização a ser abordada, alude à pedagogia libertadora, de Paulo Freire (1967), que traz à luz discussões relativas à alfabetização de jovens e adultos. De acordo com o autor, a alfabetização está atrelada à tomada de consciência e democratização da cultura, consistindo em ato de criação. À vista disso, há uma crítica velada às cartilhas, dado o caráter mecanicista explícito a essas práticas e o assujeitamento do analfabeto a uma posição de objeto, e não de sujeito de sua alfabetização. Partindo dessa conjectura, confere importância a aprendizagem da leitura e da escrita para a construção de uma consciência crítica, que supere a compreensão mágica ou ingênua. O autor preconiza assim que haveria a necessidade de se propor um método que fosse ao mesmo tempo ativo, crítico e dialógico.

Surge com isso a alfabetização por meio das palavras geradoras, associada à leitura do mundo. Alguns autores denominam a proposta como "Método Paulo Freire"

(Galvão; Leal, 2005; Mendonça; Mendonça, 2011; Monteiro, 2010); nota-se que o próprio autor, se refere a "[...] fases de elaboração e de execução prática do Método" (Freire, 1967, p. 111). Assim, essa proposta possuía como ponto de partida o diálogo e a conscientização, e envolvia algumas etapas, a saber: levantamento do "universo vocabular" dos grupos de trabalho; escolha das palavras, tendo em vista a riqueza fonêmica, dificuldades fonéticas e teor pragmático da palavra; criação de "situações existenciais", que eram propostas como situações-problemas aos grupos; elaboração de "fichas-roteiro" e elaboração das fichas com a decomposição das famílias fonêmicas condizentes com as palavras geradoras.

Essa proposta de trabalho com adultos no contexto da alfabetização derivou em várias interpretações. Galvão e Leal (2005) a denominam como "método de palavração global não-fonético" e consideram que Freire (1967) inovou ao propor um trabalho que utilizasse palavras ligadas à realidade dos adultos em processo de alfabetização. Já Monteiro (2010) dimensiona que a proposta de Paulo Freire proporcionou outra visão no tocante ao ensino da leitura e escrita, ao depreender que a alfabetização não envolve apenas a aquisição de um código, mas a "leitura do mundo", que demanda participação consciente e crítica do educando.

Baseando-se nos fundamentos de Freire (1967), Mendonça e Mendonça (2011) propõe o trabalho em alfabetização amparado no que os autores denominam como método sociolinguístico, que consiste em uma adaptação do "Método Paulo Freire", aliado aos estudos de Ferreiro e Teberosky (1999). Tais características deixam em evidência um ecletismo teórico inerente à proposta. Nesse método há "[...] a associação de atividades didáticas dos níveis de escrita, de Ferreiro, com os passos do Método Paulo Freire[...]" (Mendonça; Mendonça, 2011, p. 124), o que leva os autores a argumentação acerca da possibilidade de conciliar um método à teoria de cunho construtivista.

Por fim, há também pesquisas que trazem conceitos oriundos da neurociência e/ou ciências cognitivas, nas quais os fenômenos educacionais são compreendidos mediante questões biológicas e neurológicas, tais como os estudos de Dehaene (2012), Ehri (2013), dentre outros.

Especialmente sob a égide das ciências da leitura, Dehaene (2012) desenvolve um estudo no campo da neurociência, buscando apreender o ato de ler, assim como os circuitos nervosos mobilizados pela leitura. Por conseguinte, o autor postula que ler não é um ato natural, logo, estabelece críticas em relação ao método global e destaca as vantagens do ensino explícito e sistemático das relações entre fonemas e grafemas.

Outrossim, prenuncia que o biológico não pode ser pensado de forma dissociada do cultural, partindo dessa ratificação, propõe o modelo intitulado como "reciclagem neuronal" e defende que os conhecimentos advindos da neurociência sejam levados em conta no ambiente educacional.

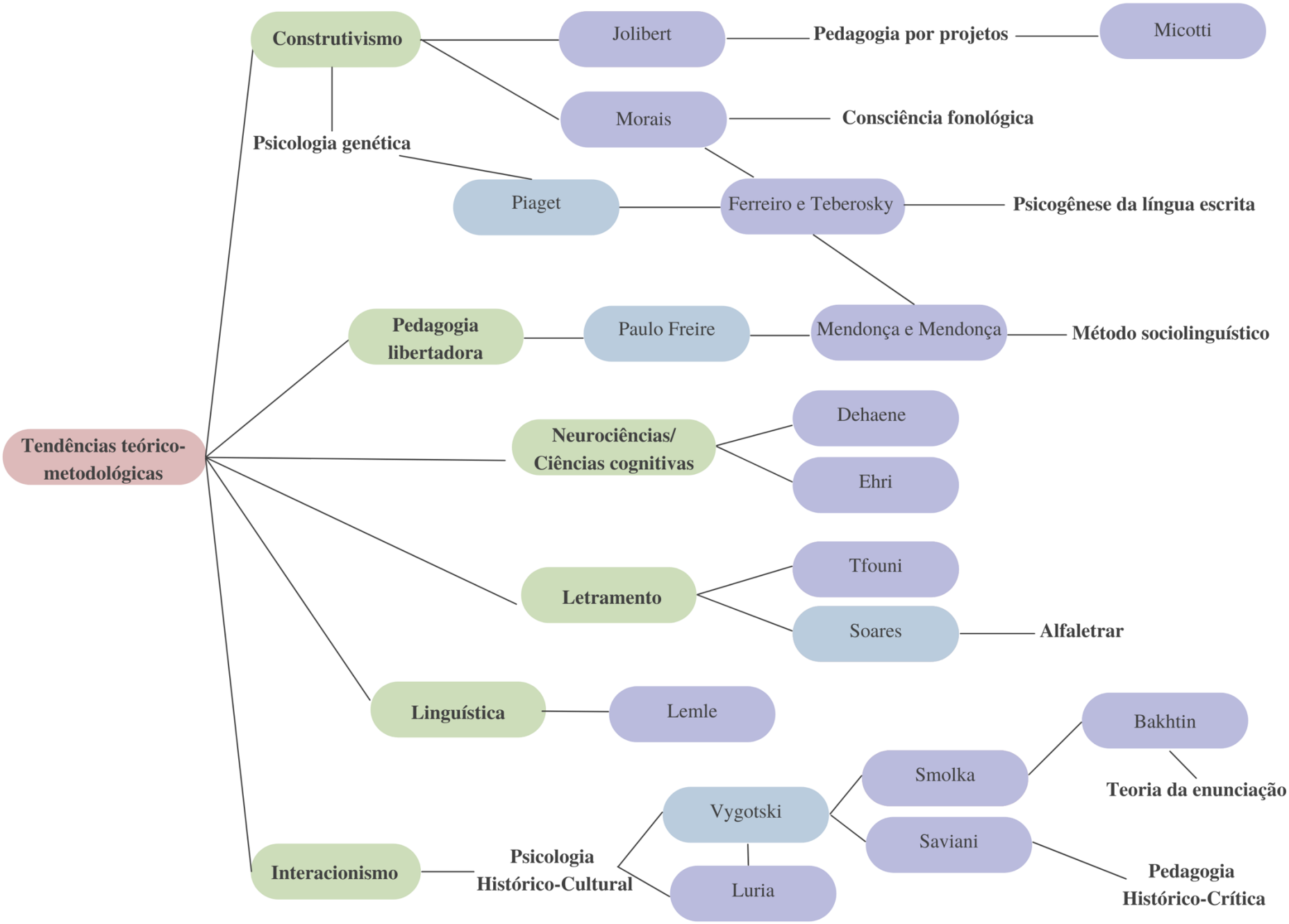
Ehri (2013) versa sobre a leitura imediata de palavras, depreendendo que essa leitura imediata consiste em todas as palavras lidas de "memória" e exige um amplo vocabulário. Partindo dessa inferência, a autora conceitua a respeito do desenvolvimento da leitura de palavras, que em linhas gerais, é composto por quatro fases, a saber: pré-alfabética, caracterizada por conexões tanto visuais, como contextuais; alfabética parcial, representada por conexões entre letras e sons mais evidentes; alfabética plena, caracterizada por conexões entre todos os grafemas e fonemas; e alfabética consolidada, representada por conexões partindo de unidades silábicas e morfêmicas[9].

Mediante a densidade das diferentes teorias brevemente referenciadas, houve a construção do mapa mental exposto na Figura 3, de forma a realizar uma síntese final, e ao mesmo tempo ilustrar as aproximações e os distanciamentos evidenciados com auxílio de um recurso visual.

Figura 3 - Tendências teórico-metodológicas direcionadas ao campo da alfabetização[10]

[9] Os morfemas são as partes mínimas constituintes das palavras que possuem significação, estando relacionadas a aspectos gramaticais e lexicais. De acordo com Ehri (2013) os morfemas envolvem os afixos e raízes de palavras, enquanto as unidades silábicas, referem-se, especificamente, às sílabas. Assim sendo, ambos auxiliam na leitura imediata de palavras, dado que compartilham padrões de letras.

[10] Nessa figura foram mencionados, exclusivamente, os autores utilizados na discussão desenvolvida no capítulo em questão, contudo, é válido ressaltar que, em decorrência dos objetivos delimitados para a pesquisa, houve a opção pela utilização de autores referenciados com certa frequência na área da Pedagogia.



Fonte: elaborada pela autora.

Com base na Figura 3 é possível atestar a permanência da pluralidade de tendências em pesquisas que discorrem sobre alfabetização, a partir de diferentes fundamentações teóricas, metodológicas e conceituais. A característica que mais se destaca está associada à ponderação de que cada autor realiza uma leitura singular em relação a uma mesma teoria, permeada pela subjetividade, possibilitando com isso formas de interpretações, combinações e apropriações variadas. Tais tendências evidenciadas nas pesquisas ratificam o afirmado por Mortatti (2019), no alusivo à profusão de abordagens. Isso nos direciona para o fato de que cada contexto social e político, que marcou e marca a história da educação e, por conseguinte, a história da alfabetização, reflete em diferentes formas de se compreender o ensino-aprendizagem inicial da leitura e escrita, e como esse processo deve ser avaliado.

As diversas concepções e abordagens teórico-metodológicas que matizam o ensino da leitura e da escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental sinalizam ora para aproximações, ora para distanciamentos entre diferentes autores e reverberam no trabalho desenvolvido nas salas de alfabetização da Educação Básica. Infere-se que, as interfaces que permeiam essa discussão, seja dos métodos tradicionais ou das tendências teórico-metodológicas, exteriorizam um cenário de dissonâncias e contradições internas, mas também de diversidade e inúmeras possibilidades de análise sobre um mesmo fenômeno, o que confirma a sua complexidade.

Ademais, essas concepções e conceitos alusivos à alfabetização coexistem e se inter-relacionam, embora em determinados cenários haja uma supervalorização de algumas tendências. Assim, as controvérsias e ambivalências sobre a temática continuam, sejam elas relacionadas ao ensino ou a aprendizagem da língua escrita, e essa é uma característica, em certa medida, positiva, uma vez que há sempre questionamentos que fomentam debates acerca do tema.

A partir do constatado, identificam-se indícios que prenunciam discussões que serão aprofundadas ao longo deste estudo, no concernente às práticas de alfabetização, que nesta investigação, delimita como campo específico o ambiente do denominado projeto de reforço. Destarte, perante essa miríade de possibilidades, haverá, por fim, aproximações com o referencial teórico adotado para o desenvolvimento desta pesquisa.

1.2.1 As múltiplas facetas da alfabetização: em busca de um viés de compreensão

As tendências teórico-metodológicas direcionadas ao ensino inicial da leitura e da escrita, assim como os métodos, teorizações, conceituações e definições de alfabetização apresentam uma polissemia e trazem consigo antagonismos, características essas que vêm sendo afirmadas e confirmadas desde o início deste capítulo. Dessa maneira, buscou-se estabelecer um panorama geral sobre diferentes pontos de vista acerca de investigações em alfabetização, por se considerar que no ambiente da sala de aula essas teorizações coexistem e sinalizam para complexidades que vão muito além de polarizações entre teoria e prática, diante da heterogeneidade que permeia cada rede de ensino, cada escola e cada turma de alfabetização.

Partindo dessa prerrogativa, serão realizadas interlocuções com o viés de compreensão que será adotado nesta pesquisa, fundamentando-se, sobretudo, nos estudos de Soares (2004, 2017, 2018, 2020). Desse modo, a alfabetização é compreendida enquanto um fenômeno complexo e multifacetado, que exige ensino contextualizado, explícito e sistemático, e envolve aspectos linguísticos, interativos e socioculturais.

Soares (2017) dimensiona que em algumas situações é atribuído a alfabetização um significado muito amplo, isto é, considera-se que a alfabetização é um processo permanente, que se estenderia por toda a vida das pessoas. Diante disso, a autora preconiza ser necessário haver uma clara diferenciação entre o processo de aquisição da língua oral e escrita e o processo de desenvolvimento da língua oral e escrita. Isto posto, parte da conjectura de que não é apropriado que o termo alfabetização designe tanto a aquisição como o desenvolvimento da língua escrita, dado que ao se conceber um significado abrangente a esse processo, perde-se a sua especificidade. Nesse ínterim, a alfabetização é apreendida como o processo inicial de aprendizagem da leitura e escrita, com destaque a aquisição do sistema de escrita alfabético-ortográfico.

Além disso, pondera-se que o conceito de alfabetização traz consigo características históricas, econômicas, tecnológicas e culturais de cada época (Soares, 2017), e envolve um conjunto de habilidades. Frente a essa circunstância, “uma teoria coerente da alfabetização exigiria uma articulação e integração dos estudos e pesquisas a respeito de suas diferentes facetas” (Soares, 2017, p. 20). Tal constatação leva a reflexão sobre a questão de que a integração de pesquisas oriundas de variadas áreas do conhecimento, ao mesmo tempo em que trazem consigo inúmeras possibilidades de compreensão do fenômeno, e consequentemente uma interdisciplinaridade ao campo, pode conferir a teorização um caráter que, em alguns momentos, se aproxima do ecletismo conceitual.

Ademais, conforme cotejado por Soares (2018), o processo de aprendizagem da leitura e da escrita é composto por três facetas principais, sendo elas: faceta linguística, faceta interativa e faceta sociocultural. A faceta linguística está relacionada à representação gráfica da cadeia sonora da fala, sendo que o objeto do conhecimento consiste na apropriação do sistema alfabético-ortográfico, bem como das convenções inerentes à escrita. A faceta interativa traduz-se na língua escrita "[...] como veículo de interação entre as pessoas, de expressão e compreensão de mensagens [...]" (Soares, 2018, p. 29). Nesse cenário, o objeto do conhecimento são as habilidades tanto de compreensão, como de produção de textos. E por fim, a faceta sociocultural, alude aos usos e funções conferidos à língua escrita em múltiplas situações socioculturais, sendo o objeto do conhecimento os eventos culturais e sociais que envolvem, em alguma medida, a escrita.

A faceta linguística condiz apropriadamente ao processo de alfabetização, enquanto as facetas interativa e sociocultural podem ser associadas ao letramento. Ao ter como ponto central objetos do conhecimento específicos (sistema alfabético-ortográfico, compreensão e produção de textos, eventos culturais e sociais), cada uma dessas facetas envolve processos cognitivos e linguísticos próprios, bem como estratégias diversificadas para o processo de ensino e aprendizagem (Soares, 2018).

A aprendizagem da escrita alfabética, para Soares (2018, p. 46, grifos da autora) é "[...] fundamentalmente, um processo de converter sons da fala em letras ou combinação de letras – *escrita* –, ou converter letras, ou combinação de letras, em sons da fala – *leitura*". Partindo dessa inferência, essa aprendizagem não é um processo natural, dado a própria caracterização da escrita como uma construção cultural. Por conseguinte, a língua escrita passa a ser interpretada de formas plurais, seja como um código, que envolve a codificação e decodificação, seja como um sistema de representação, ou ainda, como um sistema notacional.

No concernente às habilidades inerentes ao processo de aprendizagem da língua escrita, há um destaque à consciência metalinguística e as suas dimensões. A consciência metalinguística é delimitada por Soares (2018, p. 126) como a capacidade de "[...] reflexão, análise, controle intencional de atividades linguísticas que, no uso cotidiano da língua, realizam-se de forma automática e sem consciência dos processos nelas envolvidos", indicando com isso, processos linguísticos e cognitivos que estão intrinsecamente relacionados ao ler e escrever, assim como a leitura e produção de textos.

Soares (2018) identifica que as dimensões da consciência metalinguística são tratadas por variados autores, enfatizando propriedades distintas. A partir disso, a autora

estabelece sua própria composição dessas dimensões, definindo-as como: consciência pragmática, metatextual, sintática, morfológica, consciência fonológica e fonêmica. Especialmente a consciência fonológica apresenta derivações, como a consciência lexical, consciência de rimas e aliterações, e consciência silábica.

A consciência pragmática está associada à língua como forma de interação entre a expressão linguística e o contexto em que é utilizada, envolvendo traços textuais da intencionalidade, aceitabilidade e situacionalidade, assim sendo, o texto é apreendido como uma atividade discursiva. Apesar dessa consciência não apresentar uma relação explícita com a faceta linguística, é fundamental as demais facetas (interativa e sociocultural). A consciência metatextual expressa-se nas operações cognitivas alusivas ao processamento de textos diversos, bem como na reflexão sobre esses textos, quanto a aspectos micro e macrolinguísticos, envolvendo gênero, estrutura, dentre outros. Depreende-se, que essa consciência está mais intimamente relacionada à faceta interativa, isto é, envolve a escrita como um recurso de interação (Soares, 2018).

A consciência sintática refere-se ao processo de "[...] identificação de violações à gramaticalidade de frases e de correção dessas violações, percebidas por meio do confronto com as estruturas gramaticais inconscientemente dominadas e usadas de forma espontânea na língua oral" (Soares, 2018, p. 143), está ligada, portanto, a questões de ordem gramatical, facilitando a compreensão, o que se articula também a faceta interativa. No referente à consciência morfológica, Soares (2018) menciona os estudos de Carlisle (2010), ao constatar que essa consciência implica na habilidade de refletir e manipular "elementos mórficos nas palavras", os quais são definidos como morfema radical (parte fixa das palavras) e afixos (parte variável das palavras). A autora ainda indica que há certa dificuldade na distinção entre consciência sintática e morfológica, o que resulta em uma junção, considerada como mais abrangente, a consciência morfossintática.

A consciência fonológica, por sua vez, designa a capacidade de refletir sobre os sons das palavras, dissociando significante e significado. Isso acontece quando a criança dirige "[...] sua atenção para o estrato fônico das palavras, desligando-o do estrato semântico, de certa forma repetindo, assim, a história da invenção da escrita alfabética: dos significados aos significantes [...]" (Soares, 2018, p. 166).

Segundo Soares (2018), apenas a partir de 1970, começou-se a ser reconhecida a importância do desenvolvimento da sensibilidade à segmentação da cadeia sonora em palavras, sílabas e fonemas, considerando, com isso, que essa habilidade influi na compreensão do princípio alfabético. Dessa forma, a consciência fonológica envolve

habilidades particulares que se distinguem pela complexidade linguística, que concerne ao segmento da fala que é foco de análise, sendo descritos como: consciência lexical, consciência de rimas e aliterações, consciência de sílabas e consciência fonêmica.

A consciência lexical alude à consciência do conceito de palavra, para tanto Soares (2018) estabelece uma diferenciação entre a palavra fonológica e a palavra escrita. Embasando-se nos estudos da área da linguística e da psicologia cognitiva, constata a dificuldade de se definir com precisão esse conceito, assim como a dificuldade das crianças em apreender a natureza das palavras, que em sua essência é arbitrária. Com isso, estabelece uma articulação com a conceituação do realismo nominal, trazendo para a discussão pressupostos de Piaget (2005). No cenário do realismo nominal, a criança, no momento de escrever, atribui características do objeto a sua escrita. A superação desse realismo acontece com o aumento da idade, sendo uma consequência do desenvolvimento da consciência a respeito das partes constituintes das palavras.

Já a consciência de rimas e aliterações possui um significado duplo. As rimas podem ser definidas como elementos intrassilábicos. Em sua obra mais recente, Soares (2020) distingue dois tipos de rimas: consonantes e assonantes. Nas rimas consonantes "há coincidência de consoantes e vogais no segmento da sílaba" (Soares, 2020, p. 96), ou seja, a rima acontece a partir da vogal (vi**ola** – cart**ola**)[11] ou ditongo tônico (viol**eiro** – leit**eiro**); entre fonemas finais de palavras oxítonas (irm**ão** – bal**ão**); entre sílabas finais de palavras (bo**la** – vi**la**) ou entre as duas sílabas das palavras em questão (fa**vela** – no**vela**). Nas rimas assonantes "há coincidência da vogal da sílaba tônica e diversidade de consoantes" (Soares, 2020, p. 96), tal como visível nas palavras: cach**imbo** e dom**ingo**.

As aliterações, por sua vez, podem ser designadas como figura de linguagem, em que há repetição de determinados sons, tanto no início, como no meio ou no fim de palavras, ou para caracterizar semelhança entre sons iniciais, com enfoque em sílabas canônicas. Para a autora, a identificação de rimas e aliterações é uma capacidade apresentada por crianças pequenas, nesses casos elas distinguem correspondências entre segmentos sonoros. A hipótese é de que tal habilidade pode estar associada aos textos com essas características que as crianças têm acesso desde a mais tenra idade. Apesar disso, há a necessidade do desenvolvimento de atividades sistemáticas, visando o reconhecimento e produção de rimas e aliterações, ao se partir da inferência de que tais

[11] Todas as palavras mencionadas são exemplos fornecidos por Soares (2020).

conhecimentos podem trazer efeitos significativos ao processo de alfabetização (Soares, 2018).

A consciência silábica está relacionada ao reconhecimento de sílabas em palavras, sendo que esse discernimento acontece especialmente por intermédio da oralidade. Soares (2018), ao basear-se nos estudos de Ferreiro (2003), dimensiona que as sílabas são as unidades fonológicas que se mostram mais acessíveis às crianças. Entretanto, essa consciência se manifesta de maneiras distintas a depender da complexidade da sílaba em questão.

Finalmente, a consciência fonêmica pode ser definida como a capacidade de manipulação de fonemas. Os fonemas são considerados como unidades mínimas do sistema fonológico, que são representados por grafemas, todavia, parte-se da constatação de que os fonemas são segmentos abstratos que compõem a estrutura fonológica, não sendo, portanto, pronunciáveis ou audíveis isoladamente. Diferentemente das outras habilidades que integram a consciência fonológica, esta parte da escrita e não da oralidade. Não obstante, existem duas modalidades de consciência fonêmica, a saber: a consciência fonografêmica, que se refere à representação dos fonemas por meio dos grafemas, e a grafofônemica, que consiste na identificação de fonemas em grafemas. Diante disso, conjectura-se que ao ler e escrever as duas habilidades estão presentes concomitantemente (Soares, 2018).

Mediante o exposto, evidencia-se que a consciência fonológica e suas derivações estão mais estreitamente relacionadas à denominada faceta linguística. Logo, inegavelmente há uma predominância de pressupostos linguísticos, fonológicos e psicológicos. Ademais, de acordo com o ratificado por Soares (2018), existe uma hierarquização entre as habilidades inerentes a cada "consciência" proveniente da consciência metalinguística e uma correlação entre elas, sendo que todas influem de alguma maneira na aprendizagem da língua escrita. Desse modo, a consciência metalinguística mostra-se multidimensional, uma vez que envolve habilidades variadas e ao mesmo tempo específicas, que apresentam maior ou menor nível de complexidade.

Ressalta-se ainda que, ao discorrer sobre a consciência fonológica, Soares (2018), estabelece uma ponderação acerca da dissociação entre significante e significado, e conclui que para se refletir sobre os sons das palavras é necessária uma atenção ao significante, isto é, à estrutura sonora da língua. Assim, embora haja ênfase a características específicas, a autora pressupõe que o trabalho no contexto da alfabetização deve sempre partir de textos variados, que circulam em diferentes esferas de nossa

sociedade (Soares, 2020), que sejam significativos para as crianças, bem como coerente com o planejamento docente.

Dadas essas circunstâncias e aproximando-se da finalização do capítulo, ratifica-se o afirmado por Soares (2018), quando a autora constata que um tema como a aprendizagem inicial da leitura e escrita, envolve diversas facetas e outras tantas habilidades e, portanto, a sua compreensão exige o entendimento de cada uma das partes que compõe o todo. Assim, é por esse motivo que grande parte das pesquisas enfatizam ora uma, ora outra faceta, objetivando apreender características inerentes a cada uma delas, dado que abordam componentes do processo de ensino-aprendizagem inicial da língua escrita, e não o processo em si. Contudo, como já mencionado, o ensino exige uma postura diferenciada, visto que

> [...] a aprendizagem inicial da língua escrita, embora entendida e tratada como fenômeno multifacetado, deve ser desenvolvida em sua inteireza, como um todo, porque essa é a natureza real dos atos de ler e de escrever, em que a complexa interação entre as práticas sociais da língua escrita e aquele que lê ou escreve pressupõe o exercício simultâneo de muitas e diferenciadas competências. É o que se tem denominado alfabetizar letrando" (Soares, 2018, p.35)

Aliado a isso, a autora acrescenta que, embora o processo de alfabetização seja desenvolvido em sua inteireza, é necessário levar em consideração que cada faceta demanda ações pedagógicas específicas, e por consequente, exige que as professoras alfabetizadoras tenham conhecimentos suficientes sobre a temática. Outrossim, a complexidade do processo, inevitavelmente, torna o trabalho didático-pedagógico permeado por muitos desafios. Posto isso, coaduna-se com Soares (2020), quando a autora considera que a aprendizagem da língua escrita se torna uma condição imprescindível para a continuidade do processo de escolarização formal.

No concernente a alfabetização e letramento, Soares (2004) discorre sobre o tema há mais de duas décadas, defendendo que são processos indissociáveis e simultâneos, não havendo com isso uma sucessão ou hierarquização entre eles. Em sua última obra, a autora coloca em evidência o termo "Alfaletrar", por intermédio do qual reafirma a indissociabilidade dos processos de alfabetização e letramento, argumentando que cada um deles demanda processos de ensino e aprendizagem singulares, sendo o texto o eixo norteador de todo o trabalho pedagógico desenvolvido (Soares, 2020).

Em suma, no bojo das obras de Soares (2004, 2017, 2018, 2020) percebe-se um movimento em suas teorizações, ao apresentar, em alguns momentos, novos pontos de discussão e em outros, estabelecer interlocuções com conceitos já abordados. Contudo,

cada um deles exterioriza particularidades que estavam em evidência à época e manifestam uma evolução constante nas discussões tecidas, tal como uma preocupação em dialogar com a Educação Básica.

Por conseguinte, a autora apresenta discussões que estão sendo desenvolvidas há décadas, mas ainda se mostram atuais, e abordam não só a alfabetização, mas a linguagem, o fracasso escolar, produções sobre o assunto em âmbito nacional, métodos, formação de professores, dentre outros; todas atreladas a aspectos sociais, psicológicos, linguísticos, sociolinguísticos, psicolinguísticos, políticos e culturais, o que sinaliza certa interdisciplinaridade. Demonstra, também, uma preocupação genuína com a realidade cotidiana das escolas públicas, que se traduz na materialização de seu último livro[12], ao declarar que toda criança tem direito a se alfabetizar, sendo sujeito do processo de alfabetização, que por sua vez, não é relegado ao acaso, e consequentemente envolve formação e conhecimentos específicos por parte das professoras alfabetizadoras.

A despeito disso, justifica-se a escolha por essa principal fundamentação teórica, dentre a gama diversificada de tendência teórica-metodológicas, por se considerar que a autora indicada estabelece constantemente interlocuções entre teoria e prática, sem perder de vista as demandas reais da sala de aula. Em síntese, pode-se, assim, concluir que ao final dessa discussão, quatro pontos se evidenciam:

1) As pesquisas relativas à temática são oriundas de diferentes áreas do conhecimento, e enfatizam dimensões específicas do processo de ensino-aprendizagem da língua escrita, o que confere uma fragmentação na discussão sobre o tema no contexto acadêmico, envolvendo uma multidisciplinaridade e interdisciplinaridade nas conceituações, assim como uma premente necessidade de vinculação desses conhecimentos no âmbito escolar;

2) A compreensão acerca dos métodos de alfabetização, apesar de um tema já muito debatido, torna-se um elemento importante à formação das professoras alfabetizadoras, na medida em que o conhecimento sobre questões históricas pode contribuir com o desenvolvimento de práticas didático-pedagógicas em uma dimensão

[12] O livro intitulado Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e escrever (Soares, 2020) foi idealizado a partir de um projeto desenvolvido pela autora no município de Lagoa Santa, em Minas Gerais, incidindo na criação do Núcleo de Alfabetização e Letramento. De acordo com Mainardes, Silva e Cartaxo (2020) esse projeto visa à criação de "metas de progressão", envolvendo desde a Educação Infantil até o 5º ano do Ensino Fundamental, e desdobra-se, sobretudo, em ações voltadas para a formação em rede das professoras e o diagnóstico da aprendizagem dos alunos.

crítica e reflexiva. Entretanto, compreende-se que a alfabetização vai muito além desse fator, visto que o método é um dos componentes do processo de ensino-aprendizagem;

3) Como consequência de as pesquisas serem advindas de múltiplas áreas do conhecimento, as tendências teóricas-metodológicas adotadas são díspares, o que sinaliza aproximações e distanciamentos entre as reflexões tecidas, e a constatação de que a discussão se torna empobrecida quando caímos em discursos que pregam verdades absolutas. As diferentes teorias são transpostas para os também diferentes contextos escolares e causam rupturas ou conjunções, se transformam, se recriam e se influenciam mutuamente, tanto no concernente às práticas direcionadas ao ensino inicial da leitura e da escrita, quanto às avaliações que permeiam os anos iniciais do Ensino Fundamental;

4) A alfabetização é um fenômeno multifacetado e envolve aspectos cognitivos, psicológicos, afetivos, sensoriais, sociais, culturais, linguísticos, políticos, didáticos e pedagógicos e, portanto, demanda ações didático-pedagógicas explícitas e sistemáticas, com objetivos claramente definidos e com uma progressão entre eles.

2 ESCRITA E AVALIAÇÃO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

A partir do exposto no capítulo anterior, sabe-se que a alfabetização é uma área do conhecimento que apresenta uma inerente polissemia, representada pelas diferentes referências teórico-metodológicas, que em maior ou menor medida, influenciam nas concepções enraizadas na cultura escolar e nas representações que as professoras possuem sobre esse processo, tanto no viés do ensino, como da aprendizagem.

Assim, neste capítulo pretende-se: a) situar a escrita enquanto um sistema notacional e/ou um sistema de representação, bem como apresentar perspectivas sobre o desenvolvimento do processo de aprendizagem da criança em relação a escrita; b) desenvolver uma discussão geral sobre avaliação educacional e avaliação da aprendizagem na Educação Básica, assim como situar nosso foco de estudo: a avaliação da escrita; c) estabelecer possíveis articulações entre definições epistemológicas de avaliação e as teorizações e paradigmas de alfabetização, expostos por intermédio dos métodos de alfabetização e das tendências sobre o ensino inicial da leitura e escrita, abordadas no capítulo 1; d) analisar políticas educacionais de alfabetização e documentos normativos, com ênfase no papel conferido a escrita, tal como nos indícios de pressupostos de avaliação.

2.1 A língua escrita enquanto construto social: sistema notacional e/ou sistema de representação?

De acordo com Soares (2020), a escrita surge a partir de novas demandas ocasionadas pelo surgimento das cidades, assim como pelas próprias relações estabelecidas entre as pessoas, principalmente aquelas relacionadas à economia. Nesse sentido, a escrita emerge "[...] como uma *tecnologia* que, como toda e qualquer tecnologia, veio responder a práticas sociais, econômicas e culturais" (Soares, 2020, p. 24, grifo da autora). Seu papel, em um primeiro momento, era a materialização de informações que antes ficavam apenas a cargo da memória.

Ao discorrer sobre os aspectos históricos em relação a escrita, Soares (2020), distingue dois grandes grupos: os sistemas de escrita que representam o significante, ou seja, o registro se baseia no som das palavras, na cadeia sonora e os sistemas de escrita que representam o significado, aqui podem ser mencionados os hieróglifos, pictogramas

e/ou ideogramas, isto é, há a utilização de desenhos ou símbolos para representar objetos, ideias ou conceitos.

O sistema de escrita alfabética é um entre os vários sistemas de escritas existentes ao longo da história da humanidade. Morais (2005, 2012b) salienta a necessidade de compreendermos o nosso sistema de escrita como um sistema notacional e não como um código, dada a complexidade, em termos de trabalho cognitivo, que a aprendizagem da escrita demanda dos estudantes em processo de alfabetização. Buscando estabelecer uma clara distinção entre um sistema notacional e um código, o autor faz uso do exemplo do código Morse, que visa a conversão de símbolos do sistema de escrita alfabética e do sistema de numeração decimal em pulsos curtos ou longos. Nesse caso, não há nada relacionado ao sistema de escrita em si, mas sim à memorização dos pulsos elétricos que correspondiam aos símbolos dos sistemas notacionais.

A compreensão do SEA como um código está associada, para o autor, a uma visão associacionista/empirista, que por excelência pressupõe o acúmulo de informações e a repetição de ações. Em contraposição, "para dominar um sistema notacional, o indivíduo precisa desenvolver representações adequadas sobre como ele funciona, isto é, sobre suas propriedades" (Morais, 2005, p. 33). Essa aprendizagem exige que o estudante descubra/reelabore propriedades de um sistema existente, que envolve principalmente a elaboração mental da noção de unidades da linguagem, como as palavras, sílabas, dentre outras e o estabelecimento de relações entre as partes faladas e as partes escritas.

Morais (2005) estabelece também uma distinção entre notação – a escrita compreendida como um sistema de notação – e representação – a escrita compreendida como um sistema de representação -, justificando a sua escolha pelo primeiro. Desse modo, alega uma aparente polivalência quanto ao uso do termo representação, posto que há a utilização da palavra associada a "representações internas", aludindo a conhecimentos e concepções que construímos em nossas mentes; o uso pela psicologia cognitiva, ao discorrer sobre as interações com a realidade e ainda "[...] como sinônimo de *registro externo*, *registro simbólico materializado numa superfície exterior* (folha de papel, tela de computador, etc), quando então assume sentido equivalente ao da palavra *notação*" (Morais, 2005, p. 33, grifos do autor).

Soares (2018) ao discutir sobre a faceta linguística da alfabetização ressalta que a caracterização do SEA como um código talvez seja a mais comum, embora tal viés envolva um reducionismo, uma vez que, um código equivale a um sistema de substituição e os grafemas não substituem os sons da fala, eles representam esses sons. À vista disso,

a autora acrescenta ao assunto a ponderação no tocante à escrita enquanto um sistema de representação e um sistema notacional.

> Em síntese, pode-se dizer que a escrita alfabética foi historicamente construída como um *sistema de representação externa*, que se materializava como um *sistema notacional*, não como um *código*. Na perspectiva do ensino [...], assume-se que a escrita, para a criança, em seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, é tanto um *sistema de representação,* quanto um *sistema notacional* (Soares, 2018, p. 48).

Sendo assim, a escrita é um sistema de representação na medida em que a criança reestrutura/reconstrói "o processo de invenção da escrita como *representação* [...]" (Soares, 2018, p. 48, grifo da autora), ao compreender que as letras representam os sons da fala, não o conteúdo semântico das palavras. É também um sistema notacional dado que, ao compreender que a escrita representa algo, há a necessidade de que o estudante em processo de alfabetização aprenda a sua notação, que diz respeito a forma de representação dos sons da fala em um registro externo, que se materializa em diferentes superfícies (Soares, 2018).

Nessa perspectiva, Soares (2020) explicita que o estudante se apropria do SEA a partir de duas aprendizagens essenciais, que são codependentes: quando compreende que palavra oral representa uma cadeia sonora independente do seu significado, sendo passível de segmentação em unidades menores e quando apreende que tais unidades sonoras representam formas visuais, as letras.

Haja vista, a escrita compreendida como um objeto cultural vem adquirindo uma importância cada vez mais expressiva nas sociedades denominadas como grafocêntricas ou letradas (Morais; Silva; Nascimento, 2020; Soares, 2018, 2020; Tfouni, 2006). A globalização e o desenvolvimento tecnológico têm colocado a escrita em evidência em diferentes espaços que envolvem as relações sociais (Colello, 2010) e a escola possui um papel preponderante nessa valorização. Contudo, é necessário levar-se em consideração que, tal como afirmado por Tfouni (2006), a escrita desde as suas origens está associada a relações de dominação e poder, que incidem na participação ou exclusão dos sujeitos, "[...] ela também pode ser associada ao desenvolvimento social, cognitivo e cultural dos povos, assim como as mudanças profundas nos seus hábitos comunicativos" (Tfouni, 2006, p. 13).

Dada a relevância que as instituições escolares conferem à escrita, corrobora-se com Ferreiro (2017) no alusivo a constatação da transformação da escrita de um objeto social em um objeto escolar, ocultando em muitas situações, as suas funções para além dos muros da escola. A escrita, com isso, passa a ser apresentada como um objeto que

exige contemplação e reprodução. Nesse viés, torna-se explícita as relações de poder e dominação mencionadas, posto que ao ser utilizada com uma finalidade meramente pragmática e deslocada de seus usos sociais, a escrita pouco contribui para uma efetiva participação na vida em sociedade.

2.1.1 Teorias sobre as fases de desenvolvimento do processo de aprendizagem da escrita

Uma vez feita essa discussão inicial, partindo da justificativa de que a língua escrita se constitui como objeto central para o desenvolvimento deste estudo e levando-se em consideração os conceitos abordados no capítulo 1, nesse momento, serão também abordadas teorias que versam sobre o processo de aprendizagem/apropriação da língua escrita. Soares (2018) realiza uma relevante sintetização sobre a temática, ao cotejar sobre as fases de desenvolvimento do processo de aprendizagem da escrita. Como ponto de partida, há a ênfase na constatação da existência de várias teorias que abordam esse processo, sendo que, o que as diferenciam são as delimitações das fases/níveis/estágios de desenvolvimento da escrita, assim como a compreensão da escrita enquanto um sistema de representação ou como um sistema notacional e a ênfase conferida a leitura ou a escrita. Para tanto, a autora seleciona algumas teorias que considera mais "consistentes" e que serão, portanto, a base da discussão tecida nesta subseção, com ênfase a três principais vertentes: a perspectiva semiótica, a perspectiva psicogenética e a perspectiva fonológica.

A perspectiva semiótica tem como principais representantes os estudos de Vygotsky, Luria e Kress. Nessa perspectiva, a língua escrita é compreendida como um sistema de representação e a discussão volta-se para a pré-história da escrita, que envolve rabiscos, desenhos, brincadeiras de faz de contas e jogos (Soares, 2018). Esses processos de representação preparam a criança para a compreensão da escrita, ao tornarem-se "[...] oportunidades de atribuição de signos e significados [...]" (Soares, 2018, p. 59). Em continuidade, ainda de acordo com Soares (2018), a proposta de Luria (1988) pode ser considerada como a primeira teoria cuja ênfase é, especificamente, no desenvolvimento da escrita na criança. Dessa forma, tais estudos se aproximam mais das teorias semióticas de Vygotsky e Kress, do que de teorias propriamente linguísticas.

Luria (1988) ao fornecer uma análise psicológica sobre o desenvolvimento da escrita, por meio de uma pesquisa de cunho experimental com crianças em idade pré-escolar, que ainda não sabiam escrever, considera que a história da escrita na criança

começa antes do seu ingresso formal na escola, endossando que a escrita, por sua vez, é "[...] uma função que se realiza, culturalmente, por mediação" (Luria, 1988, p. 144). Para tanto, estabelece cinco estágios que sintetizam esse percurso.

O primeiro estágio é denominado como pré-escrita ou fase pré-instrumental, nesse momento a criança ainda não compreende o mecanismo da escrita, não a considerando um instrumento ou um meio de registro. Com isso, há uma relação externa com esse construto social, ao aproximar a proposta de escrita de uma brincadeira, por intermédio da qual as crianças, a partir da observação de adultos, os imitavam de forma intuitiva criando rabiscos. Nesse estágio de desenvolvimento, há apenas a realização de desenhos no papel, que são "[...]independentes da tarefa de recordar e até mesmo não-relacionados com ela" (Luria, 1988, p. 156).

O segundo estágio, intitulado como escrita não diferenciada, caracteriza o momento em que a criança começa a produzir sinais topográficos para se recordar de informações (Martins; Carvalho; Dangió, 2018), que na situação da pesquisa empreendida por Luria (1988), envolvia se recordar de frases ditadas a ela. As garatujas e rabiscos permanecem, portanto, a escrita em sua aparência externa não apresenta diferenciação. Apesar disso, esse momento é considerado importante para o desenvolvimento da escrita de acordo com Martins, Carvalho e Dangió (2018), na medida em que, a escrita "[...] se transformará em um signo auxiliar da memória" (Luria, 1988, p. 157).

Em um terceiro estágio, o da escrita gráfica diferenciada, começa a haver uma maior objetividade na utilização de marcas gráficas, com o intuito de relembrar determinada informação, ainda que não haja diferenças significativas em detrimento do estágio anterior (Martins; Carvalho; Dangió, 2018). Luria (1988) ao discorrer sobre esse estágio, considera que dois "fatores primários" levam a criança a esse momento, sendo eles: os números e as formas.

Ao levar em consideração os fatores primários, quantidade e forma, a criança é levada ao próximo estágio, o da escrita pictográfica. "Através desses fatores, a criança, inicialmente, chega à idéia de usar o desenho [...] como meio de recordar e, pela primeira vez, o desenho começa a convergir para uma atividade intelectual complexa" (Luria, 1988, p. 166). Assim, o desenho passa a ser utilizado como um meio para um fim, indicando o primeiro uso da escrita como uma forma de expressão. O último estágio diz respeito à escrita simbólica, no qual a criança apresenta um relativo grau de abstração para "[...] retratar todo um grupo por uma ou duas características" (Luria, 1988, p. 179),

aliada a compreensão de que ao escrever deve basear-se na palavra a ser escrita (Martins; Carvalho; Dangió, 2018).

Conforme exposto por Luria (1988), a pré-história da escrita explicita o caminho percorrido pelas crianças no estabelecimento da diferenciação entre os símbolos utilizados, não havendo com isso uma linearidade unívoca entre os estágios e é interrompido com o ingresso da criança na escola, sendo, por consequência, anterior a descoberta do princípio alfabético.

A perspectiva psicogenética representada por Ferreiro e Teberosky (1999) é uma das teorias em relação a aprendizagem da língua escrita, a partir da perspectiva da criança, que teve maior aderência no cenário brasileiro, tanto nas pesquisas acadêmicas, como em documentos normativos, materiais didáticos e nas escolas de Educação Básica. No estudo desenvolvido pelas autoras, o foco recai na análise dos processos cognitivos despendidos na conceituação do sistema alfabético de escrita, envolvendo crianças com idade entre 4 e 6 anos. Soares (2018) esclarece que, nessa perspectiva, a escrita é também compreendida como um sistema de representação e há a consideração tanto da leitura, como da escrita. Embora ao abordar a leitura não haja "[...] propriamente uma teoria de níveis **da leitura** como um todo, mas de níveis de desenvolvimento em diferentes dimensões da relação da criança com a leitura" (Soares, 2018, p. 64, grifos da autora), diferentemente da escrita, em que há de forma explícita os níveis de desenvolvimento.

É necessário, contudo, mencionar que Soares (2018, p. 66, grifos da autora) assinala que "a teoria dos níveis de leitura e de escrita de Ferreiro e Teberosky tem como quadro de referência a teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget, e por isso é uma teoria não propriamente de *aprendizagem*, mas de *apropriação do conhecimento*".

Ferreiro e Teberosky (1999) estabelecem cinco níveis que explicitam o desenvolvimento da escrita. No nível 1 "[...] escrever é reproduzir os traços típicos da escrita que a criança identifica como a forma básica da mesma" (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 193). Ao representar a escrita na letra imprensa as autoras constataram que as crianças apresentavam linhas curvas e retas, ou a combinação das duas. Nas representações com a letra cursiva houve o surgimento de linhas onduladas, as garatujas. Desse modo, nesse nível não existe uma diferenciação clara entre o desenho e escrita, entretanto, é nesse momento que a criança começa a estabelecer tentativas de correspondência entre a escrita e o objeto e/ou pessoa a que se refere, isto é, há uma associação entre "[...] *aspectos quantificáveis do objeto e aspectos quantificáveis da escrita* [...]" (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 198, grifos da autora). Ferreiro (2011) aponta

ainda a existência do reconhecimento de duas características iniciais básicas: a linearidade e a arbitrariedade.

O nível 2 é caracterizado pelo uso de letras sem correspondências sonoras e nele está presente a hipótese da quantidade mínima de letras e da variedade das letras utilizadas. Todavia, há um progresso em relação ao "processo gráfico", dado que as escritas passam a ser mais legíveis, mais definidas, aproximando-se do formato das letras. Nesse nível, as crianças apresentam conflitos para problemas relacionados à ordenação e classificação, e as "formas fixas" desempenham um importante papel, uma vez que funcionam como um apoio no momento da escrita, dentre essas formas fixas pode-se mencionar o nome próprio. Além dos pontos em comum com o nível anterior, o grande diferencial está na grafia de letras identificáveis e a maior disponibilidade de formas gráficas (Ferreiro; Teberosky, 1999). Além disso, tal como evidenciado por Morais (2012b), é comum nesse nível que as crianças misturem letras com números e até mesmo com outros símbolos.

Ao iniciar a tentativa de atribuir um valor sonoro a cada uma das letras que compõem sua escrita a criança ingressa no nível 3. A partir desse momento, de acordo com Ferreiro e Teberosky (1999), inicia-se um importante período, que sinaliza um salto qualitativo em relação aos níveis anteriores, posto que a criança começa a estabelecer articulações entre a escrita e as partes sonoras da fala, atribuindo com isso, uma letra para cada sílaba. Nesse nível há algumas especificidades, já que em algumas escritas as letras são utilizadas sem um apoio sonoro estável, isto significa que embora haja uma letra para cada sílaba, não há nenhuma associação ao valor sonoro delas. Em outras situações, há uma estabilidade na correspondência sonora, especialmente, com apoio nas vogais.

O nível 4 sinaliza a passagem da hipótese silábica para a hipótese alfabética, visto que a criança entra em conflito no concernente à atribuição de uma letra para cada sílaba (hipótese silábica) e descobre a necessidade de incluir mais letras para que sua escrita atinja o objetivo. Nesse nível a criança vai adquirindo um maior repertório em relação à língua escrita, sendo que as "formas fixas" influenciam diretamente nas reflexões desenvolvidas (Ferreiro; Teberosky, 1999). Morais (2012b) evidencia que a hipótese silábico-alfabética deve ser apreendida como um período que envolve aprendizagens significativas entre as correspondências grafemas-fonemas e não apenas como um período transitório.

O último nível atribuído pelas autoras em relação ao desenvolvimento da escrita, o nível 5, refere-se ao momento em que a criança apresenta uma escrita alfabética. Nesse

nível, a criança "[...] compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores menores que a sílaba e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever" (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 219). A partir disso, há o surgimento de dificuldades mais específicas relacionadas a ortografia e a incidência de escrita de frases/orações sem o espaço adequado entre as palavras. Entretanto, a chegada ao "nível final" não indica que a criança está propriamente alfabetizada, dado que como ratificado por Morais (2012b), apresentar uma escrita alfabética não é o mesmo que estar alfabetizado.

Em suma, o nível 2 alude ao que se tem atribuído com frequência como pré-silábico, o nível 3 ao silábico, com ou sem valor sonoro, o nível 4 ao silábico-alfabético e o nível 5 ao alfabético. Ressalta-se, porém, que as autoras não nomeiam o nível 1 e o nível 2 na obra Psicogênese da Língua Escrita. Especificamente em relação ao nível 2, Soares (2018) identifica discordâncias apresentadas entre autores da área, sendo que a falta de nomeação por parte de Ferreiro e Teberosky (1999), "[...] levou o discurso educacional a adotar para ele a denominação de pré-silábico [...]" (Soares, 2018, p. 65).

Na perspectiva fonológica, Soares (2018) menciona os estudos de Uta Frith e Linnea Ehri. Em razão dos objetivos estabelecidos para o desenvolvimento desta discussão, haverá o destaque aos estudos de Ehri (2013), posto que, como será evidenciado ao longo deste capítulo, sua teoria é mencionada em documentos recentes que funcionaram como balizadores para a criação de políticas educacionais, tal como a Política Nacional de Alfabetização (Brasil, 2019a, 2019b). À vista disso, constata-se que tanto a teoria de Frith como a de Ehri, para Soares (2018), devem ser consideradas como teorias de aprendizagem e não de desenvolvimento, por se referirem sobre a escrita da criança no período do ensino formal, envolvendo, portanto, crianças com faixas etárias distintas em comparação aos estudos de Luria (1988) e Ferreiro e Teberosky (1999).

Não obstante, de acordo com Soares (2018, p. 78, grifos da autora) "[...] o paradigma fonológico privilegia o conceito de escrita como *sistema notacional*" e considera as relações entre a aprendizagem da leitura e da escrita, com foco na leitura de palavras. Por conseguinte, "[...] Ehri toma como referência, para a delimitação das fases, o grau de conhecimento do sistema alfabético pela criança, com o objetivo de identificar as conexões que vão sendo estabelecidas entre os sons das palavras e sua representação alfabética" (Soares, 2018, p. 77). Vale destacar que Morais (2019b) traz um contraponto ao correlacionar essa teorização ao associacionismo, em sua "versão atual", o

conexionismo, portanto, tal compreensão aproxima os estudos da autora a uma visão da escrita como código.

Para tanto, Ehri (2013) estabelece quatro fases de desenvolvimento denominadas como: pré-alfabética, alfabética parcial, alfabética plena e alfabética consolidada. Na fase pré-alfabética a criança lê palavras baseando-se em pistas, tanto visuais como contextuais. Nesse sentido, a autora fornece como exemplo, crianças que liam símbolos, rótulos e/ou logomarcas que eram comuns ao seu ambiente. O nome próprio também recebe relevância, já que nessa fase algumas crianças conseguiram escrevê-lo, porém não conheciam as letras utilizadas, demonstrando que se baseavam no reconhecimento das formas visuais, em um aspecto global.

Na fase alfabética parcial a criança manifesta conhecimento do valor sonoro de algumas letras, especialmente daquelas que o nome da letra tem semelhança com o som pronunciado, conseguindo utilizá-las "[...] para lembrar de como ler palavras formando conexões parciais na memória" (Ehri, 2013, p. 160). Ao estabelecer uma maior quantidade de associações entre grafemas e fonemas, a criança ingressa na fase alfabética plena, na medida em que, ao dominar essas correspondências, demonstra maior autonomia na leitura e escrita de palavras. Ehri (2013) considera, portanto, que nessa fase os leitores precisam de um amplo conhecimento das relações entre grafemas e fonemas, associado a habilidades de segmentação de fonemas.

A fase alfabética consolidada é caracterizada pela identificação de "[...] sequência de letras que simbolizam misturas de unidades grafofonêmicas, incluindo morfemas (afixos e raízes de palavras), ataques e rimas [...]" (Ehri, 2013, p. 168). Em complemento, Soares (2018) salienta que é nessa fase que a criança lê de forma fluente e "automática", se desprendendo da "decodificação" para concentrar-se no sentido do que lê.

As teorias explicitadas acima sintetizam características importantes, seja sobre a compreensão acerca do desenvolvimento da escrita em si, seja sobre a apropriação do princípio alfabético. De um lado, ao realizar ponderações sobre as teorias de Luria (1988) e Ferreiro e Teberosky (1999) nota-se que esses estudos se aproximam no concernente a idade das crianças participantes, contudo, se diferem no alusivo ao objeto do conhecimento que privilegiam. Enquanto Luria explora os grafismos utilizados pelas crianças como um apoio para a memória, sendo nesse caso, o objeto do conhecimento relacionado ao uso da escrita como um instrumento; Ferreiro e Teberosky (1999) discutem sobre os processos cognitivos da criança ao se apropriar do sistema de escrita alfabética, sendo o objeto do conhecimento o uso da escrita como um sistema de

representação. Por outro lado, no alusivo às teorias de Ferreiro e Teberosky (1999) e Ehri (2013), identifica-se uma parcial correspondência, relativa a algumas características em comum as fases/níveis de desenvolvimento, todavia se distanciam quanto a delimitação geral dessas fases/níveis e a própria perspectiva assumida para a análise (Soares, 2018).

A despeito da inserção desses pressupostos no contexto educacional, nas escolas de Educação Básica em particular, as fases de desenvolvimento do processo de aprendizagem da língua escrita influenciam não só nas práticas pedagógicas, mas também nas práticas avaliativas, isto é, nas formas de avaliação adotadas por professoras alfabetizadoras. Comumente, elementos dessas teorias, sofrem diferentes interpretações e são incorporados à cultura escolar.

2.2 Avaliação educacional e avaliação da aprendizagem na Educação Básica: dimensões, sentidos e implicações

Para se discorrer sobre o conceito de avaliação, haverá uma discussão sobre a avaliação educacional em geral e a avaliação da aprendizagem, em particular, com ênfase no nível da Educação Básica. Toma-se, pois, como ponto de partida, a conjectura de que a avaliação não está isolada dos demais aspectos que envolvem o processo de ensino-aprendizagem, tais como o currículo, planejamento, práticas didático-pedagógicas, dentre outros; constituindo-se como um "sistema" que se retroalimenta, que se influencia e, portanto, estão diretamente interligados.

O conceito de avaliação, de acordo com Hadji (2001), vem recebendo constante destaque no cenário educacional nos últimos 30 anos. A ampliação das discussões sobre o assunto, incidiram no que o autor denomina como uma "cultura da avaliação". É necessário destacar, contudo que, ao levar-se em consideração o ano de publicação da obra mencionada, poderíamos dizer que a avaliação vem recebendo um significativo destaque no cenário internacional nos últimos 50 anos, em média.

Em contraposição, Gatti (2002, p. 19) considera que a avaliação no Brasil "desapareceu" enquanto área de estudo e formação a nível superior, ao sofrer "[...] os efeitos dos ressentimentos, do desprezo e da crítica ideológica [...]", em consequência disso, as pesquisas e estudos sobre a temática foram incipientes por um período, e não influenciaram no desenvolvimento de estudos substanciais. Diferentemente de outros países, como Estados Unidos e França, a avaliação enquanto campo teórico, no contexto

brasileiro, de acordo com a autora, recebeu a devida atenção há pouco tempo, apesar de sua premência no ambiente escolar.

Por conseguinte, a avaliação educacional circunscreve-se como um fenômeno multidimensional (Hadji, 2001), isto é, possui várias dimensões, múltiplos aspectos a se considerar. Assim como a alfabetização, é um tema que suscita controvérsias e polarizações, que tomam corpo nas salas de aulas, em muitas das quais, apesar da ampliação dos estudos sobre o conceito, continuam-se reproduzindo práticas seletivas e excludentes. Perrenoud (1999, p. 10, grifos do autor) dimensiona que "[...] a avaliação está no âmago das contradições do sistema educativo, constantemente na *articulação da seleção e da formação*, do reconhecimento e da negação das desigualdades".

Apesar da existência de diferentes abordagens epistemológicas sobre a temática, corrobora-se com Carminatti e Borges (2012, p.164), no referente a constatação de que "[...] ainda há o que buscar, explicitar, numa tentativa de abrir espaços para a discussão entre os envolvidos e comprometidos pela educação". Ao pensarmos especificamente na avaliação da alfabetização, Leal e Morais (2020) evidenciam uma quantidade reduzida de pesquisas sobre o tema no Brasil. Essa característica pode estar associada a uma infinidade de variáveis, dentre elas a própria "crítica ideológica" mencionada por Gatti (2002).

Ao discorrer sobre questões históricas a respeito da avaliação, Vianna (2000) reporta-se a Ralph W. Tyler como uma figura representativa da área, pela sua influência em discussões acerca da temática avaliativa no período de 1930 a 1945. Nesse sentido, Tyler "[...] passou a ser considerado o verdadeiro iniciador da avaliação educacional" (Vianna, 1995, p. 10) e incidiu sobre as discussões propostas por diversos autores, ao considerar a avaliação enquanto um processo que, necessariamente, pressupõe a comparação entre o desempenho dos estudantes e a concretização de objetivos instrucionais (Vianna, 1997, 2000). A sua teorização envolveu, portanto, o modelo objetivo, com ênfase na avaliação por objetivos comportamentais, cujo foco de análise era direcionado ao viés quantitativo. Acrescenta-se a isso, o constatado por Depresbiteris e Tavares (2017), ao destacarem que Tyler já trazia em suas obras a concepção de que a avaliação não estava restrita exclusivamente aos testes escritos.

Nota-se, entretanto, que apesar das intensas discussões sobre o assunto, há um ponto nevrálgico a se levar em consideração, o qual para Vianna (2000) refere-se à ponderação de que, com frequência, a avaliação foi confundida com medida, isto é, com a mensuração e/ou verificação, estando com isso relacionada a psicometria ou ao conceito

de docimologia[13]. Essa forma de compreensão, restringe o ato de avaliar a apenas uma de suas particularidades, excluindo, por excelência, todas as demais. O autor destaca também que podemos considerar que há confusões em relação a definição de mensuração e avaliação, sendo essa sobreposição observada em diferentes âmbitos.

Nesse sentido, Zabala (1998) dimensiona que, majoritariamente, a avaliação é associada aos resultados, assumindo com isso um caráter de sanção e qualificação, sendo o aluno o sujeito avaliado e o objeto da avaliação as aprendizagens, de acordo com objetivos mínimos e aplicáveis a todo o grupo. O autor salienta também que a avaliação está muito presente nos ambientes educacionais de forma explicita ou implícita, ou seja, a partir de instrumentos formais ou informais, visto que diferentes ações por parte das professoras podem funcionar também como um indicador avaliativo.

Luckesi (2011) estabelece uma definição a partir de etimologia da palavra, considerando que "o termo *avaliar* também tem sua origem no latim, provindo da composição *a-valer*e, que quer dizer 'dar valor a...'" (Luckesi, 2011, p. 52, grifos do autor). Sendo assim, de acordo com o autor, a avaliação implica na composição de ações, que abarcam a coleta, análise e síntese dos dados que foram foco do ato avaliativo. Essas ações estão sempre associadas a um "padrão de qualidade" atribuído a priori sobre o conceito avaliado, incidindo com isso, em um posicionamento negativo ou positivo por parte do avaliador, em relação ao sujeito avaliado ou objeto de sua avaliação. Entretanto, Luckesi (2011, p. 52) assinala que a avaliação não é finalizada ao se atribuir um determinado "valor" e/ou "qualidade", exigindo uma tomada de decisão a partir do observado, ou seja, uma "decisão de ação".

Para tanto, o autor supracitado estabelece uma explícita diferenciação entre avaliação e verificação. Constatação que ratifica as características já destacadas até o momento. Destarte, a verificação diz respeito a uma ação pontual, uma ação que fixa o "objeto" foco da avaliação. Há, portanto, uma limitação inerente a essa prática, que tem em sua essência uma fragmentação do processo, sob o viés educacional. A avaliação por sua vez, é mais ampla, posto que envolve mais do que a coleta de informações parcialmente isoladas, mas exige decisões sobre o que fazer diante do evidenciado, direcionando, por consequência, uma série de ações articuladas entre si. Dessa maneira

[13] Depresbiteris e Tavares (2017) expõe que a palavra docimologia, remete a prova e/ou exame, e possui sua origem do grego. Por conseguinte, a docimologia consistia em uma ciência voltada para o estudo de exames e sistemas de atribuição de notas.

> [...] a verificação transforma o processo dinâmico da aprendizagem em passos estáticos e definitivos. A avaliação, ao contrário, manifesta-se como um ato dinâmico que qualifica e subsidia o reencaminhamento da ação, possibilitando consequências no sentido da construção dos resultados que se deseja. (Luckesi, 2011, p. 54).

Certamente, pois, na compreensão da avaliação enquanto classificação/verificação/mensuração, esta pode se tornar um instrumento de "disciplinamento social" dos estudantes. Por meio da qual, as provas assumem uma caracterização de ameaça, não estando propriamente associadas com os conteúdos escolares (Luckesi, 2011), mas sim, adquirindo a função de mantenedora da ordem e do estabelecimento de hierarquizações. Outrossim, Luckesi (2000, 2011) coteja que a avaliação da aprendizagem escolar só adquire um real sentido, ao se articular com o projeto pedagógico das escolas, considerando, por pressuposto, que o ato de avaliar não possui um fim em si mesmo, mas ampara ações intencionais. Em suma, a avaliação fundamenta-se em dois processos principais e distintos, mas ao mesmo tempo inseparáveis, que se referem a: diagnosticar e decidir. Portanto, é a partir do diagnóstico que as devidas decisões e planos de ação serão traçados, visando dessa forma o desenvolvimento e aprendizagem dos educandos.

Ainda de acordo com Luckesi (2000), o ato inicial e básico de qualquer avaliação se pauta no diagnóstico, objetivando coletar dados sobre a aprendizagem dos educandos e pode-se acrescentar, até mesmo, indícios sobre o processo de ensino. O diagnóstico, assim, é uma parte integrante da avaliação. Para que isso seja possível, há a necessidade da utilização de instrumentos avaliativos adequados, uma vez que estes influenciam na prática avaliativa e consequentemente, nos dados coletados. Desse modo, os mencionados instrumentos devem ser devidamente selecionados de acordo com os objetivos propostos, com os conteúdos trabalhados, bem como com o contexto de desenvolvimento.

Em vista disso, há diversos autores (Depresbiteris; Tavares, 2017; Santos; Sperrhake; Silva, 2021; Sperrhake; Piccoli, 2020) que defendem a necessidade da diversificação dos instrumentos avaliativos, no sentido de que esses instrumentos podem contribuir para a compreensão no processo de ensino-aprendizagem a partir de diferentes ângulos. Todavia, os instrumentos são pois "[...] recursos, meios, e não fins" (Depresbiteris; Tavares, 2017, p. 17), eles são apenas uma parte da avaliação que pode, ou não, contribuir para com o processo avaliativo e com o redimensionamento do processo de ensino-aprendizagem.

Perrenoud (1999) traz para a discussão a constatação de que, historicamente, há a vinculação da avaliação educacional a inerente "criação de hierarquias de excelência", ou seja, há diferentes padrões e normas preestabelecidas do que consiste em atingir bons resultados frente aos conteúdos preconizados, sendo que os estudantes são comparados entre o grupo em que estão inseridos, para em seguida haver uma classificação que tem como fim uma nota ou conceito. As mencionadas hierarquias de excelência influem diretamente na concepção do que se apreende como êxito ou fracasso escolar, e influenciam na vida escolar dos estudantes. A definição de êxito e fracasso

> [...] são realidades socialmente construídas, tanto em sua definição global quanto na atribuição de um valor a cada aluno, em diversas fases da trajetória escolar, através das práticas de avaliação que seguem, por um lado, procedimentos e escalas instituídas e, por outro, dependem, quanto ao restante, da arbitrariedade do professor ou do estabelecimento. Uma sociologia da avaliação nasce a partir do instante em que se recusa a acreditar que o êxito e o fracasso escolares resultam de uma medida objetiva de competências reais, em que essas são vistas, ao contrário, como *representações* criadas pela escola, que define formas e normas de excelência, [...] a escola tem um poder de lhes atribuir *força de lei* e, portanto, de acompanhá-los de decisões de orientação, de seleção, de certificação, de repressão disciplinar ou de indicação médico-pedagógica (Perrenoud, 1999, p. 19, grifos do autor).

Em continuidade, as hierarquias de excelência são permeadas por variações, o que pode ser considerado como pressupostos objetivos e subjetivos, dado que, apesar de se basearem no que Perrenoud (1999) considera como "diretrizes determinadas" pelos sistemas educacionais ou pelas redes de ensino, há aspectos sobre a forma como a professora compreende os resultados coletados a partir de cada instrumento utilizado e a significância do instrumento em si, no contexto de ensino-aprendizagem. Por conseguinte, as professoras ou avaliadores estabelecem exigências que resultam em classificações, julgamentos e seleções. Entretanto, nem tudo o que é avaliado foi efetivamente ensinado e vice-versa; isso quer dizer que há conhecimentos de origem extra-escolar que também entram em jogo. Haja vista, a definição de excelência, êxito ou até mesmo, fracasso, não apresentam uma unicidade, há alterações a depender da rede de ensino e/ou sistema escolar, da unidade educacional, da turma, do "programa" ou planejamento adotado (Perrenoud, 1999).

Há de se acrescentar ainda que as hierarquias de excelência, tal como a definição e compreensão do que significam, ao determinar o êxito ou fracasso escolar a partir de "práticas avaliativas" – ou melhor, práticas que visam a hierarquização com base na verificação das aprendizagens - são representações criadas pela escola e pelas docentes, que se amparam, incontestavelmente, no currículo, ou na ausência deste, em documentos

normativos. Todavia apresentam variações de época para época, de contexto para contexto e estão vinculadas diretamente ao que é privilegiado na cultura escolar.

Ademais, no bojo da temática avaliativa, Perrenoud (1999) reitera que a avaliação se encontra entre "duas lógicas", caracterizadas pela polarização entre a avaliação tradicional e a avaliação formativa. O autor pressupõe que de um lado há a avaliação formativa, já presente nos sistemas de ensino, ao menos em tese; intentando a proposição de uma avaliação menos excludente e seletiva, e que não possui um fim em si mesma. Ressalta-se que o conceito e a definição de avaliação formativa serão retomados e ampliados em momento oportuno ao longo deste capítulo.

No extremo oposto, há a avaliação dita tradicional, que "empobrece" as práticas de ensino-aprendizagem e estão diretamente interligadas a criação de hierarquias de excelência. Dessa forma, Perrenoud (1999) aponta que, frequentemente, a avaliação praticada pelas professoras possui um sentido duplo, mas ambos relacionados a "gestão de um sistema", a saber: o ajuste do/ao currículo e o controle do trabalho, controle dos alunos e em alguns casos, dos próprios docentes. Por conseguinte, "[...] *a avaliação é sempre muito mais do que uma medida*. É uma representação, construída por alguém, do valor escolar ou intelectual de outro indivíduo. Inscreve-se, pois, em uma *relação social específica*, que une um avaliador e um avaliado" (Perrenoud, 1999, p. 57, grifos do autor).

A despeito do dimensionado, há o preconizado por Hadji (2001) ao constatar que o ato de avaliar é a ação mais "primitiva" da mente humana, posto que só há avaliação perante coisas que possuem um valor e, por consequência, uma relação de significância no mundo. Dessa forma, a avaliação tradicional valoriza aspectos quantitativos e possui múltiplas limitações, dado que a avaliação não pode ser compreendida como uma medida exata, ao se partir do pressuposto básico de que o avaliador não é um instrumento e o avaliado, por sua vez, "[...] não é o objeto do sentido imediato do termo" (Hadji, 2001, p.34), portanto, atribuir uma nota é uma ação permeada por ambiguidades e possibilidades de interpretação. Levando-se em conta ainda que, a nota apenas terá sentido ao se levar em consideração o que ela reiteradamente explícita, ou seja, "[...] o grau de adequação de um comportamento cognitivo real a um comportamento cognitivo desejado" (Hadji, 2001, p. 49).

Para o autor, o desempenho escolar está atrelado a algumas variáveis, dentre elas podem ser mencionadas a interação com a professora, ao se pensar no âmbito da sala de aula e o próprio contexto social da avaliação. Isso quer dizer que, o aluno adequa as suas ações ao que é esperado dele pelo sistema escolar, visando atingir as expectativas

construídas pela escola enquanto instituição e por conseguinte, das professoras. Nesse sentido, Hadji (2001) desenvolve reflexões acerca do êxito e fracasso escolar, algo que se aproxima, em partes, da discussão tecida por Perrenoud (1999) a respeito das já mencionadas "hierarquias de excelência".

Ao se pensar no êxito e fracasso escolar há dois fatores destacados por Hadji (2001) como fundamentais, sendo eles: a importância que o aluno confere ao contexto social da avaliação e o impacto dessa avaliação no futuro do estudante. Desse modo, diferentes situações de avaliação, podem ocasionar em diferentes desempenhos. Acrescenta-se a isso a ponderação de que o entendimento que o avaliador(a)/professora possui sobre o desempenho é também vinculado ao contexto social, e consequentemente, passível de variações.

Por suposto, segundo Hadji (2001, p. 44) "a avaliação é uma operação de leitura da realidade", e como toda leitura, é seletiva e orientada. A seletividade está relacionada ao levantamento de indícios para a construção de sentidos, contudo, nesse caso tal levantamento ocorre em decorrência de informações já disponíveis na estrutura cognitiva da docente/avaliador(a). A ponderação sobre a avaliação enquanto uma leitura "orientada" alude à constatação de que a "avaliação é uma leitura orientada por uma grade que expressa um sistema de expectativas julgadas legítimas, que constitui um referente da avaliação" (Hadji, 2001, p. 45). O referente, nesse cenário, está vinculado a determinados critérios que definem um sistema de expectativas em relação ao "objeto" avaliado. Pressupõe-se com isso que, inevitavelmente, essa "leitura da realidade", por meio da avaliação, traz consigo aspectos subjetivos, históricos, sociais e culturais. Hadji (2001) enfatiza também que a seleção de objetivos a serem avaliados, bem como o estabelecimento de padrões de êxito/fracasso, não é neutra, uma vez que exterioriza prioridades sociais e/ou individuais que serão sempre passíveis de discussão.

Em conclusão, apreende-se, pois, que a avaliação "[...] é um procedimento interativo e social" (Hadji, 2001, p. 54), que envolve uma leitura orientada da realidade, por intermédio de levantamentos "seletivos" de indícios e está inscrita em um processo de comunicação/negociação constante, dado que há um iminente conflito entre as expectativas sociais e a realidade. Dessarte

> A avaliação não se traduz à tomada de informações; não há avaliação sem observação, mas há mais na avaliação do que na observação. Senão, poderíamos nos contentar com indicadores. A avaliação "pelo sucesso" implica a capacidade de decidir sobre o sucesso ou fracasso. Não há êxito senão em relação ao objetivo, necessariamente o valorizado (Hadji, 2001, p.65).

Haja vista, mesmo partindo de contextos distintos de produção de suas conceituações, os autores mencionados até então (Hadji, 2001; Luckesi, 2010, 2011; Perrenoud, 1999; Vianna, 2000; Zabala, 1998), demonstram pontos de convergência nas discussões estabelecidas, tais como: a famigerada associação da avaliação a pressupostos quantitativos, como a verificação/mensuração/classificação, em desconsideração ao fato de que o ato avaliativo, em si, é muito mais amplo do que a aplicação de determinados instrumentos; a criação de hierarquias/padrões de excelência, a partir da definição dos objetivos, conteúdos e habilidades que devem ser priorizados, e que portanto, funcionam como fatores preditivos para a caracterização dos estudantes que fracassam; a necessidade de se pensar a avaliação em sua amplitude e complexidade, elucidando a inerente subjetividade que permeia as práticas avaliativas. Esses aspectos foram destacados pois, apesar da temática não ser nova e a apreensão da avaliação enquanto um processo mais amplo ser inquestionável na literatura acadêmico-científica, ainda há resquícios de uma avaliação restritiva e pontual em muitas práticas avaliativas.

Uma vez realizada essa contextualização acerca da avaliação, haverá o início do estabelecimento de elucubrações mais pontuais. Gatti (2002) dimensiona que ao pensarmos em avaliação educacional, seu ângulo mais perceptível é a avaliação do rendimento escolar e/ou do desempenho, justamente porque tal "modalidade" é a que usualmente recebe mais evidência, seja nas instituições escolares ou no cotidiano das pessoas, como um todo. Entretanto, a avaliação educacional enquanto um campo de estudo, envolve várias dimensões com características distintas, tal como "[...] teorias, processos e métodos específicos [...]" (Gatti, 2002, p. 17), que por sua vez, estão circunscritos em subáreas.

Desse modo, Depresbiteris e Tavares (2017) realizam um apanhado histórico iniciado nos primórdios da avaliação, por meio do qual identificam e descrevem diferentes práticas, até se chegar aos pressupostos epistemológicos mais difundidos na atualidade. Baseando-se em Figari (1996), as autoras dimensionam que em uma visão ampla de avaliação, há a caracterização de estruturas gerais, sendo elas: macroestruturas, mesoestruturas e microestruturas, referindo-se, pois, respectivamente aos sistemas educativos, instituições de ensino/unidades educacionais e sala de aula/ turma de alunos. Elucidam ainda que, os níveis de avaliação possuem finalidades próprias e podem ser descritos como: internacional, nacional, institucional, curricular e de sala de aula.

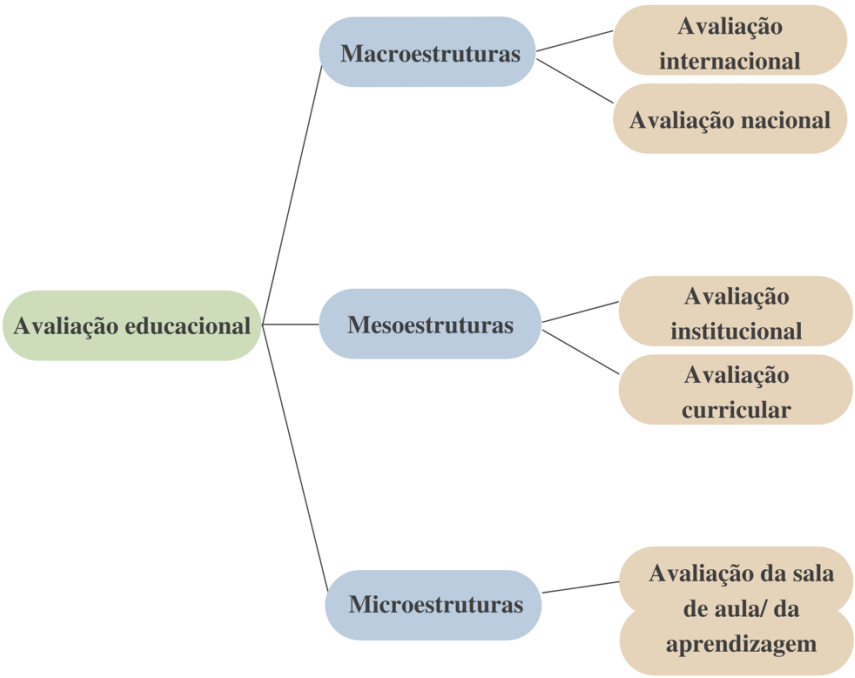
A avaliação concernente ao nível internacional determina padrões de desempenho, que funcionam como "[...] referência para o estabelecimento de diretrizes e metas para os

sistemas de ensino entre os diversos países do mundo" (Depresbiteris; Tavares, 2017, P. 37). Como exemplo ilustrativo, pode ser mencionado o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA). A avaliação denominada como nacional, tem como objetivo principal verificar a qualidade do ensino ofertado no país, proporcionando o "levantamento" do rendimento escolar em âmbito nacional, algo que influi também na construção de políticas públicas educacionais (Depresbiteris; Tavares, 2017). Nesse nível pode-se a Provinha Brasil, a Prova Brasil, a extinta Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), dentre outras.

A avaliação institucional, de acordo com Depresbiteris e Tavares (2017), está concentrada em cada escola, tendo como finalidade analisar algumas questões, tais como: os currículos, materiais didáticos, desempenho das professoras, dentre outros. No campo da avaliação curricular o que está em foco é justamente o currículo, como o próprio nome indica. Por conseguinte, há um destaque a compreensão de aspectos relacionados a "[...] todas as atividades intra e extracurriculares de uma instituição de educação" (Depresbiteris; Tavares, 2017, p. 37). Por fim, a avaliação de sala de aula, consiste na avaliação da aprendizagem e/ou das aprendizagens, que ocorre essencialmente no ambiente da sala de aula, sendo responsabilidade da professora da turma e ocorrendo com periodicidade diversificada.

Mediante o exposto, evidencia-se uma importante e interessante característica: a utilização da palavra avaliação para designar também exames, provas, testes, entre outros; como é possível notar, especialmente, no nível da avaliação internacional e nacional (Depresbiteris; Tavares, 2017). Em vista disso, considera-se que usos como os mencionados, contribuem para com a velada confusão entre avaliação e verificação/mensuração das aprendizagens, isto é, entre aspectos qualitativos e quantitativos. De maneira a sumariar as informações explicitadas em relação aos níveis de avaliação, foi elaborada a Figura 4, que representa um mapa mental com as principais informações.

Figura 4 - Os níveis da avaliação educacional



Fonte: elaborada pela autora.

A despeito do apresentado na Figura 4, a constatação dos diferentes níveis da avaliação educacional explicita sua inerente complexidade, assim como a necessidade de conhecimentos específicos sobre a temática, de forma a abordá-la em sua inteireza, conferindo a real importância a esse fenômeno, que possui uma evidente função social. Dadas essas circunstâncias, embora se considere a necessidade e premência de estudos voltados para todos os níveis de avaliação, neste estudo, o foco de discussão recairá sobre a avaliação pertencente a denominada microestrutura, envolvendo, portanto, a avaliação da sala de aula, que aqui será intitulada, exclusivamente, por avaliação da aprendizagem, no contexto da alfabetização.

Não obstante, antes de adentrarmos, efetivamente, nas possíveis articulações entre definições epistemológicas de avaliação e as concepções de alfabetização, haverá uma ênfase especial à avaliação formativa.

2.2.1 Avaliação formativa: para além de uma "utopia promissora[14]"?

[14] A utilização da terminologia "utopia promissora" é oriunda das discussões de Hadji (2001) a respeito da avaliação formativa. Tal questão será explicitada ao longo desta subseção.

O destaque à avaliação formativa está relacionado a congruência dos estudos acadêmico-científicos e de alguns documentos normativos, amplamente difundido nos últimos anos, quanto a uma concepção epistemológica de avaliação educacional que vá na direção oposta da mensuração, verificação e classificação.

Historicamente, de acordo com Depresbiteris e Tavares (2017), o conceito de avaliação formativa foi difundido por Scriven[15], na década de 1960. A avaliação formativa, na época, era voltada especificamente para a avaliação de programas, tal como projetos e produtos educacionais, e trazia a ideia do mérito, ou seja, o valor do que está sendo foco de avaliação, a depender da situação. Por conseguinte, a avaliação formativa deveria acontecer ao longo de todo o desenvolvimento do programa, projeto ou produto em questão, visando por meio disso proporcionar maiores informações, que seriam utilizadas para o aperfeiçoamento das ações. Em continuidade, Hadji (2001) destaca que apenas na década de 1970, houve uma mudança na utilização do conceito, por intermédio dos estudos Benjamin Bloom[16], que passou a utilizar a avaliação formativa no alusivo às aprendizagens dos educandos.

Há, pois, a constatação de que esse é um conceito já muito problematizado e difundido no cenário educacional, tanto no âmbito nacional como internacional, já que suas origens remetem a década de 1960. Contudo, apesar disso, há determinados aspectos a se considerar atualmente, ao se pensar sobre sua incorporação nas escolas de Educação Básica.

Como ponto de partida, valemo-nos dos estudos de Hadji (2001), acerca da avaliação como leitura mediada da realidade. Para o referido autor, a avaliação formativa está no centro do processo de formação, sendo que dentre suas principais funções estão: contribuir para com a regulação do processo de ensino-aprendizagem e, favorecer e

[15] De acordo com Vianna (2000) uma das principais contribuições de Michael Scriven foi a constatação de que a avaliação desempenha vários papéis. Portanto, o autor não se preocupou em criar um modelo de avaliação, mas desenvolveu teorizações a respeito da avaliação enquanto um julgamento de valor; a diferença entre papéis e objetivos; avaliação formativa e somativa; defesa da avaliação formativa e somativa como elementos fundamentais para avaliação de um programa e avaliadores externos.

[16] Grego (2013) destaca que Bloom e seus colaboradores (Bloom, Hasting, Madaus, 1971) baseiam-se em princípios positivistas ao discorrer sobre a avaliação formativa, dado que o modelo idealizado "[...] ao mesmo tempo em que condiciona o sucesso dos alunos a um controle das aprendizagens no atendimento de um conjunto de objetivos instrucionais externamente definidos, mantém inalteradas as estruturas e formas de organização escolares e a função da avaliação de posicionar os alunos em relação a uma norma ou critério" (Grego, 2013, p. 93).

direcionar a tomada de decisão, tal como a orientação no levantamento de informações que favoreçam o processo educativo.

A mencionada regulação pode acontecer em uma dupla dimensão, envolvendo o estudante em processos de autorregulação ou a professora, no que se denomina como regulação externa. No concernente a regulação externa, o intuito seria "[...] adaptar melhor o conteúdo e as formas de ensino às características dos alunos reveladas pela avaliação" (Hadji, 2001, p. 20), características que o autor relaciona a uma "pedagogia diferenciada".

Haja vista, de acordo Hadji (2001), há alguns pressupostos que caracterizam a avaliação formativa, a saber: toda avaliação formativa é ao mesmo tempo uma avaliação informativa, uma vez que fornece dados a respeito do processo de aprendizagem e sobre o processo de ensino, exigindo com isso as respostas às perguntas feitas a realidade escolar. "Com efeito, não há avaliação sem pergunta feita à realidade. Construir o objeto de avaliação é dizer, antes de mais nada, sobre o que se dá o questionamento, e sobre o que se deverá coletar informações" (Hadji, 2001, p. 79).

Em continuidade, ao se pensar em avaliação formativa, não há um caminho único e exclusivo a ser seguido, visando a replicação de padrões metodológicos em diferentes realidades educacionais, mas há a necessidade de que os diretamente envolvidos no processo educativo sejam claramente informados. Nesse caso, por um lado, a professora deve ser informada sobre os "efeitos sociais" de seu trabalho, fazendo uso dessas informações para "[...] regular sua ação [...]" (Hadji, 2021, p. 20). Por outro lado, os alunos devem ter consciência de suas dificuldades frente às propostas preconizadas e ainda, serem capazes de identificar, bem como modificar as pendências apresentadas, tendo consciência do sistema de expectativa que norteia as instituições escolares. Por pressuposto, a avaliação formativa, traz em seu cerne, uma iminente função reguladora, envolvendo tanto a docente como os estudantes. Essa função reguladora, não está relacionada a um viés de restrição do trabalho, mas de consciência do processo educativo, a depender da posição do sujeito. Tais propriedades estão relacionadas segundo o autor ao "imperativo da legibilidade".

Dada essa caracterização inicial, Hadji (2001, p. 20-21) dimensiona que

> A avaliação formativa implica, por parte do professor, flexibilidade e vontade de adaptação, de ajuste. Este é sem dúvida um dos únicos indicativos capazes de fazer com que se reconheça de fora avaliação formativa: o aumento da variabilidade didática. Uma avaliação que não é seguida por uma modificação das práticas do professor tem poucas chances de ser formativa! Por outro lado, compreende-se por que se diz frequentemente que a avaliação formativa é,

> antes, contínua. A inscrição no centro do ato de formação se traduz, na verdade, por uma melhor articulação entre a coleta de informações e ação remediadora (Hadji, 2001, p. 21).

Outrossim, a avaliação formativa, em sua essência, intenta contribuir para com o êxito dos estudantes, o êxito do processo de ensino-aprendizagem como um todo e corresponde a um "modelo ideal de avaliação", ao torna-se um momento decisivo na ação docente, fornecendo informações sobre a aprendizagem atual do aluno e possibilidades de contribuição para sua evolução. Em vista disso, está diretamente vinculada a ação pedagógica, em contraposição a ações avaliativas que são descontextualizadas e visam o controle (Hadji, 2001).

Sendo assim, para o autor supracitado, a avaliação formativa não se refere exclusivamente a ação de medir o desempenho, mas "[...] dizer em que medida ele é adequado, ou não, ao desempenho que se podia esperar desse aluno" (Hadji, 2021, p. 45), para a partir disso haver modificações, redimensionamentos e replanejamento das propostas didático-pedagógicas, objetivando superar as dificuldades que surgem no decorrer do processo de ensino-aprendizagem. Por conseguinte, a avaliação formativa está deliberadamente "a serviço" dos estudantes, os tornando gradativamente autores de suas aprendizagens. Compreende-se, contudo, que ao estudante se tornar autor de sua aprendizagem, não há uma transferência ou anulação da responsabilidade da docente diante do desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Aliada a essa conceituação, há alguns pontos de referência relevantes, tal como a elucidação de que, ao se organizar em torno da atividade do educando, esse tipo de avaliação envolve observação constante, bem como autorregulação, autoavaliação e feedbacks. Para desenvolver a fundamentação sobre a autorregulação metacognitiva Hadji (2001) embasa-se nos estudos de Linda Allal (1993), ao clarificar que a autorregulação envolve a tomada de consciência, que não se refere a aspectos espontâneos, mas sim a uma "regulação metacognitiva", que por ser consciente é também "refletida". Diante disso, a autoavaliação surge como um instrumento potencial, que exige a tomada de consciência do processo, ao demandar do estudante compreensão dos conhecimentos que possui e dos objetivos a se atingir, portanto, envolve reflexão e análise. O feedback, por sua vez, pressupõe uma relação interativa, de constante diálogo das professoras com os estudantes, momentos de trocas embasados nas propostas de avaliação, assim como possíveis esclarecimentos de dúvidas emergentes.

Diante do elucidado, delimitar explicitamente o que constitui a avaliação formativa não é uma tarefa simples, dado que esta envolve especificidades e uma parcela de subjetividade. Há nesse momento a busca pela explicitação da terminologia "utopia promissora", que compõe o subtítulo desta subseção e está diretamente relacionada ao pressuposto da avaliação formativa como um "modelo ideal de avaliação". Ao ponderar-se sobre a palavra utopia é possível estabelecer conexões diretas com a ideia do algo imaginado, idealizado, fantasiado, mas que dificilmente se tornará realidade devido a amplitude das suas características. Nesse sentido, seria a avaliação formativa algo inalcançável, sobretudo, se pensarmos nos anos iniciais do Ensino Fundamental?

Hadji (2001, p. 22) pondera que devido às particularidades dessa prática avaliativa

> [...] ninguém jamais pode estar certo de fazer a avaliação formativa. Não pode haver dispositivo pronto. O modelo ideal não é diretamente operatório. E é sem dúvida por isso, como observamos no início, que a avaliação formativa sempre terá uma dimensão utópica. Sua existência concreta jamais é assegurada.

A avaliação formativa surge como uma possibilidade à prática avaliativa, a qual de acordo com Hadji (2001) não condiz com um modelo científico ou com um modelo de ação, mas concerne em um "modelo regulador", uma vez que há indicação dos objetivos, contudo, não há o apontamento de um único caminho a ser seguido, uma sequência de ações ou instrumentos a serem utilizados. Por conseguinte, a dimensão utópica versa acerca da compreensão da inexequibilidade de se buscar um modelo acabado de avaliação formativa, pronto para ser reproduzido, e não sobre a impossibilidade de seu desenvolvimento no contexto educacional.

Tais constatações, conferem uma aparente ambivalência ao assunto e podem estar associadas, justamente, à apropriação do conceito de forma fragmentada, reducionista ou até mesmo distorcida em determinadas realidades escolares, ou em documentos direcionados ao âmbito educacional. Por sua inerente complexidade, compreendê-la em sua essência demanda conhecimentos específicos, que exigem constante interação com os pares, tal como articulação teórico-prática.

Perrenoud (1999) dimensiona que a difusão da avaliação formativa ganhou força após a democratização do ensino e por consequência, influenciou na procura de novas possibilidades ao processo de ensino-aprendizagem, o que o autor articula, bem como Hadji (2001), a uma "pedagogia diferenciada". A partir de suas elucubrações, Perrenoud (1999, p. 78, grifo do autor) propõe "[...] considerar como *formativa* toda a prática de avaliação contínua que pretenda contribuir para melhorar as aprendizagens em um curso,

qualquer que seja o quadro e qualquer que seja a intenção concreta da diferenciação do ensino", sendo assim, a docente torna-se o principal instrumento dessa avaliação.

A avaliação formativa, está relacionada, portanto, a uma regulação da ação pedagógica/regulação das aprendizagens, preocupando-se pouco com a classificação dos educandos. A regulação das aprendizagens, é denominada como "[...] o conjunto das operações meta cognitivas do sujeito e das suas interações com o meio que modificam seus processos de aprendizagem no sentido de um objetivo definido de domínio" (Perrenoud, 1999, p. 90). Em continuidade, tal avaliação pressupõe uma individualização do ensino a partir das especificidades apresentadas pelo estudante, no sentido de auxiliá-lo a avançar. Nesse cenário, o diagnóstico só adquire um real sentido ao encadear uma ação, assim como uma avaliação somente é formativa ao ser seguida por intervenções diferenciadas.

Compreende-se assim, que a regulação individualizada das aprendizagens pode contribuir com o processo de aprendizagem dos educandos, principalmente aqueles que possuem dificuldades frente ao processo de escolarização, ao se levar em conta suas especificidades e necessidades, na busca por estratégias e ações adequadas, de acordo com diferentes contextos. Contanto, é necessário cautela na questão, dado que no discurso da individualização das aprendizagens, pode-se cair em armadilhas que aprofundam as desigualdades educacionais.

Por suposto, Perrenoud (1999) elucida que essa avaliação proporciona às professoras informações qualitativas sobre o processo de aprendizagem dos estudantes e ao ser, necessariamente, contínua e envolver a observação constante, apenas possui sentido e efeito ao ser praticada em situações reais. Outro aspecto a se destacar está relacionado a prerrogativa de que a avaliação formativa "leva tempo". Não é uma avaliação pontual e isolada, justamente pelo seu caráter amplo e permanente, que objetiva o acompanhamento e redimensionamento do processo de ensino-aprendizagem.

Diante da discussão teórico-conceitual empreendida pelo autor supracitado, emerge uma particularidade que merece ênfase. Perrenoud (1999, p. 104, grifos do autor) aponta que, "melhor seria falar *de observação formativa* do que de avaliação [...]", posto que a palavra avaliação traz em seu cerne representações e associações com a ideia de classificação, medida etc. Neste momento, torna-se salutar o estabelecimento de um adendo, referente às conceções/representações/formas de compreensão a respeito da palavra "avaliação". Soares (2021) apresenta um posicionamento também contrário ao uso da palavra avaliação em sua obra mais recente, ao considerar que

> [...] a essa palavra, no campo da educação, é atribuído um sentido incompatível com um ensino que põe o foco no processo de aprendizagem das crianças, não em seu produto. Avaliação, talvez como resultado de sua etimologia [...] conflita com uma ação educativa que visa *acompanhar* a aprendizagem de crianças em seus anos iniciais de escolarização. E esse *acompanhamento* se faz orientado por *diagnósticos*, pela identificação de dificuldades durante o processo de aprendizagem ou de ensino a fim de intervir e orientar, e não por meio de avaliação, pela identificação de qual 'valor' a criança atingiu, em determinado momento desse processo inicial de aprendizagem (Soares, 2021, p. 309, grifos da autora).

Em contraposição, Hadji (2001) levanta um questionamento sobre a pertinência, ou não, da rejeição do termo, a partir das ponderações de Perrenoud (1999), considerando esse descarte "abusivo". Neste estudo, corrobora-se em partes com Hadji (2001), na medida em que, como já afirmado anteriormente, há diversas confusões na compreensão do que consiste, conceitualmente, a palavra "avaliação", por conseguinte, defende-se a necessidade do levantamento de reflexões sobre as formas de compreensão e utilização do termo em diferentes âmbitos, envolvendo, especialmente, as escolas de Educação Básica e a própria comunidade escolar, levando em conta seu valor histórico, linguístico e social.

A isso soma-se a seguinte constatação: "a definição de avaliação formativa aqui proposta se refere mais às suas intenções que a seus efeitos testados" (Perrenoud, 1999, p. 80), por conseguinte "*é formativa toda avaliação que ajuda o aluno a aprender e a se desenvolver*, ou melhor, que prática da regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo" (Perrenoud, 1999, p. 103, grifos do autor). Considerando tais afirmações, nota-se que há uma parcela significativa de subjetividade que permeia esse conceito, característica que possibilita o estabelecimento de aproximações com o dimensionado por Hadji (2001), acerca da avaliação formativa enquanto uma utopia promissora.

Nesse ínterim, Perrenoud (1999, p. 14, grifos do autor) aponta a dificuldade de identificação desse tipo de avaliação, ao explicitar que "é esse caráter *metódico, instrumentado e constante* que a distancia das práticas comuns. Portanto, não se poderia, sob risco de especulação, afirmar que todo professor faz constantemente avaliação formativa, ao menos não no pleno sentido do termo".

Dado o exposto, por meio das leituras e teóricos utilizados para a construção desta subseção, resta-nos pensar sobre a real possibilidade de se realizar uma avaliação formativa nas escolas de Educação Básica, com destaque, nos anos iniciais do Ensino

Fundamental. Nesse sentido, ao mesmo tempo em que há a necessidade de uma formação bem fundamentada sobre da temática, visando conhecimento sobre o conceito e não a utilização do mesmo de forma indiscriminada, a temática da avaliação ainda é pouco abordada nos cursos direcionados a formação de professores, tal como já destacado por Perrenoud (1999) e Gatti (2002). Há de se considerar também que apesar dos avanços em relação às discussões teórico-conceituais, a temática da avaliação apresenta ambiguidades e problemáticas, concernentes aos vestígios da avaliação classificatória e mensuradora.

Em síntese, para o desenvolvimento deste estudo, a compreensão de avaliação adotada parte dos pressupostos da avaliação formativa, ao considerar a avaliação enquanto uma leitura mediada da realidade (Hadji, 2001), que envolve um processo contínuo e não possui uma função meramente burocrática. Também envolve observação constante e utilização de diferentes instrumentos, tendo como objetivo identificar as dificuldades apresentadas pelos estudantes, para que a partir disso haja a reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem e o consequente redimensionamento do trabalho didático-pedagógico.

A avaliação, assim, está diretamente relacionada ao currículo, ao planejamento docente e às práticas pedagógicas, possuindo com isso uma dimensão política e técnica (Sordi; Ludke, 2009) e desempenhando uma função social, seja para a inclusão ou exclusão dos estudantes. Postula-se, por fim, que "avaliar é uma atividade complexa que provoca interpretações de diferentes intensidades no campo da formação profissional e nas relações com o contexto histórico cultural" (Silva Neta; Guimarães Junior; Bessa, 2019, p. 1159). Isto posto, em seguida haverá aproximações entre a discussão concernente à avaliação e a alfabetização.

2.3 Alfabetização e avaliação

Avaliação e alfabetização são temáticas com imenso potencial para discussões no âmbito acadêmico e escolar, dada a complexidade que as acompanha. Fernandes (2009, p. 30-31) expõe que as formas de avaliação adotadas nas escolas estão diretamente interligadas com concepções a respeito do processo de aprendizagem, posto que, para o autor, "[...] há quase uma relação de causa-efeito entre o que pensamos, ou o que sabemos, acerca das formas como os alunos aprendem e as formas como avaliamos a aprendizagem deles".

À vista disso, de forma inicial, considera-se que a psicogênese da língua escrita (Ferreiro; Teberosky, 1999), além de um "marco conceitual" nas discussões sobre a aprendizagem da leitura e da escrita, influenciou também nas formas de avaliação adotadas e valorizadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O intuito, portanto, é estabelecer associações entre os diferentes métodos, teorizações e/ou paradigmas de alfabetização e as consequentes implicações para a avaliação, com destaque a avaliação da escrita.

Para tal, há três problematizações formuladas por Albuquerque e Morais (2007), que fomentarão a discussão tecida, são elas: o que avaliar? Como avaliar? E, para que avaliar? Haja vista, buscar-se-á adaptar essas questões para esta pesquisa, ao se estabelecer aproximações entre avaliação e alfabetização, intentando identificar o que se avaliava em diferentes momentos históricos, como e para que era realizada essa avaliação. Posto isso, a discussão será desenvolvida a partir de dois pontos de referência: o início do século XX e a partir da década de 80. A opção por desenvolver a discussão a partir desses marcos históricos refere-se, justamente, ao fato de que esses períodos sinalizam importantes mudanças de paradigmas de alfabetização.

De acordo com Morais e Ferreira (2007, p. 68) no início do século XX por influência do positivismo, há a adoção de modelos oriundos da psicologia para avaliar a aprendizagem dos estudantes, os denominados testes psicométricos. Nesse contexto, a finalidade da avaliação era que a professora transferisse "[...] o conhecimento para respostas objetivas, daí a aprendizagem torna-se algo que se pode medir, manipular e prever". Por conseguinte, havia a ampla utilização de testes e provas com respostas objetivas, assim como a valorização da quantificação dos acertos.

No concernente a alfabetização, é possível se estabelecer conexões com os estudos empreendidos por Mortatti (2000, 2019) acerca dos métodos empregados no ensino inicial da leitura e da escrita, por meio dos quais a autora estabelece quatro grandes "momentos", que sinalizaram mudanças substanciais, sendo que três deles, podem ser associados a tais práticas avaliativas, a saber: a metodização do ensino da leitura, institucionalização do método analítico e alfabetização sob medida. O que estava em foco, nesses diferentes momentos, eram os métodos sintéticos, analíticos e/ou mistos, que em sua essência partem de unidades linguísticas distintas - tal como já explicitado no primeiro capítulo - embora apresentem pontos de confluência, como apontado por Soares (2018), na medida em que, ambos se enquadravam em um mesmo paradigma pedagógico e psicológico, o associacionismo.

Camini (2018) destaca que a introdução de estudos da psicologia sobre o comportamento da criança no momento da escrita, ocasionou em algumas alterações no ambiente escolar, a principal delas estava relacionada a ponderações sobre o enaltecimento da caligrafia em sua função estética. Em outras palavras, a ênfase não era mais direcionada exclusivamente ao traçado. Conquanto, mesmo com a inclusão de pressupostos da psicologia, essa questão não se extinguiu.

É nesse período que as ideias de Manuel Bergström Lourenço Filho passam a ser disseminadas no cenário brasileiro, impulsionadas, pelo que Camini (2018) denomina, como "movimento de testes". Nesse sentido, houve a ampla utilização dos Testes ABC (Lourenço Filho, 2008), que objetivavam estimar a maturidade psicológica das crianças, no alusivo a aprendizagem da leitura e da escrita. Característica que para Mortatti (2000, 2019), indica uma mudança significativa no cenário educacional, dado que, a aprendizagem inicial da leitura e da escrita passou a estar diretamente subordinada a uma "questão de medida" e os métodos, por consequência, deveriam ser adequados ao nível de maturidade das crianças.

Os Testes ABC eram compostos por oito testes que avaliavam diferentes aspectos tais como: coordenação visual-motora, resistência à inversão na cópia de figuras, memorização visual, coordenação auditivo-motora, capacidade de prolação, resistência à ecolalia, memorização auditiva, índice de fatigabilidade, índice de atenção dirigida, vocabulário e compreensão (Lourenço Filho, 2008). Uma vez realizado os testes e aferida a pontuação, os estudantes deveriam ser organizados em turmas que apresentavam níveis compatíveis de maturidade.

A avaliação estava, portanto, sempre associada ao numérico, a aferição dos resultados, para que mediante tais dados, fosse possível a classificação dos estudantes. Dessa forma, segundo Lourenço Filho (2008, p. 55, grifo do autor) "medir pressupõe padrões [...] com os quais, mediante comparação, o exame singular num indivíduo do grupo homogêneo considerado passa a ter valor *diagnóstico;* isto é, passa a permitir critério de diferenciação, classificação ou hierarquização". O diagnóstico surge, por conseguinte, como algo essencial, visto que de acordo com Albuquerque e Morais (2007), havia a necessidade de se avaliar determinadas habilidades (maturidade psicológica e habilidades psicomotoras, por exemplo) para identificar os alunos que estavam, efetivamente, "prontos" para o início do processo de alfabetização.

Dadas essas circunstâncias, o SEA era considerado como um "código", que exigia a memorização das letras e dos sons; para isso os alunos deveriam atender a um estado

de “prontidão” e/ou maturidade, caso contrário, a aprendizagem não seria bem-sucedida. A avaliação era o que determinava se o aluno iria prosseguir ou não nos estudos, constituindo-se com isso em uma prática tradicional, na medida em que havia uma exaltação da medição e classificação das aprendizagens (Albuquerque; Morais, 2007).

O princípio da seletividade estava presente em todo o processo e de certa forma, definia quem seria o público atendido nas turmas de alfabetização. Os autores supracitados enfatizam também que até a década de 80, o fracasso escolar estava diretamente articulado aos elevados índices de evasão e repetência. Nesse caso, a repetência estava centrada na denominada “primeira série” do Ensino Fundamental, ou seja, no início do processo formal de alfabetização.

Ao retomar os questionamentos que serviram de propulsores para a análise desenvolvida, é possível dimensionar que o foco da “avaliação” era medir a maturidade psicológica, bem como as habilidades psicomotoras das crianças. Para tanto, eram utilizados testes, que em sua maioria, ofereciam confiabilidade estatística, posto que a ênfase era na mensuração, para que assim houvesse a possibilidade de hierarquizações e classificações dos estudantes. O objetivo, por sua vez, estava voltado para determinação da maturidade, visando com isso a criação de grupo homogêneos, isto é, a criação de turmas que, de acordo com os testes empregados, apresentavam o mesmo nível de maturidade. Outrossim, considera-se que, nesse caso, há aproximações com o conceito definido por alguns autores (Luckesi, 2011; Vianna, 2000) como verificação, em detrimento da avaliação.

Na década de 1980, começa-se a haver a emergência de outras possibilidades de compreensão acerca do processo de ensino-aprendizagem da língua escrita. É nessa época, que os estudos de Ferreiro e Teberosky (1999) ganham visibilidade no contexto brasileiro e adentram os muros das escolas, passando a influenciar também nos cursos voltados para a formação de professoras. Um dos seus efeitos foi “[...] a redefinição, na pedagogia da alfabetização, entre o que é válido ou não de ser avaliado na escrita infantil” (Camini, 2018, p. 649). Nesse ponto, adentramos no que Mortatti (2019) considera como o quarto momento, intitulado como “construtivismo e desmetodização”.

Com isso, para Albuquerque e Morais (2007), há alterações na maneira de se avaliar o SEA, dado que tal construto não era mais considerado como um “código”, mas sim, como um sistema notacional. A ampliação das discussões sobre o processo de aprendizagem da língua escrita influenciou no próprio entendimento da avaliação nos anos iniciais do Ensino Fundamental e ocasionou em novas formas de se avaliar, uma vez

que a avaliação passou a ser "[...] vista como o meio mais indicado para regular e adaptar a programação às necessidades e dificuldades do aluno" (Morais; Ferreira, 2007, p.69).

Albuquerque e Morais (2007) pontuam que na "perspectiva construtivista" a avaliação está voltada para identificação dos avanços dos alunos ao longo de um período, nesse caso, do ano escolar. Os "erros" apresentados pelas crianças, em relação às escritas "não convencionais", indicavam o nível que o estudante estava em relação a aprendizagem da língua escrita, em contraste com o viés, até então em vigência, do erro como algo negativo. A avaliação deveria estar, ainda, de acordo com o que se é ensinado em sala de aula e houve a inclusão de outros instrumentos, para além dos testes e provas escritas, tais como os portfólios, por exemplo.

Como já mencionado, a teoria preconizada por Ferreiro e Teberosky (1999), no Brasil, reverberou de diferentes maneiras no âmbito educacional. Camini (2018) levanta a prerrogativa de que a psicogênese deu origem a um "[...] poderoso regime de verdade [...]" (Camini, 2018, p. 653). Assim sendo, de acordo com a autora, o diagnóstico continua sendo algo primordial ao processo de alfabetização, tal como na proposta de Lourenço Filho (2008), contudo, nessa situação, o que estava em jogo eram "novas regras discursivas".

Ao pensarmos na avaliação da escrita, incontestavelmente, há o surgimento do ditado nas práticas alfabetizadoras. O ditado baseado nos níveis psicogenéticos, comumente, é composto por quatro palavras, pertencentes a um mesmo campo semântico e uma frase. Essa utilização perdura até os dias atuais e se constitui como parte da cultura escolar, sendo extensivamente empregado pelas professoras alfabetizadoras. Tal proposta é a referência para a construção dos nomeados "mapas de classe", nos quais os estudantes de uma mesma turma são classificados tendo como referência diferentes cores, que representam cada nível psicogenético. Esses mapas são instrumentos permanentes que acompanham as docentes ao longo do ano letivo, dado que, na maioria das situações, as "sondagens" – isto é, a aplicação do ditado – acontece mensalmente e com isso, vai se criando um percurso evolutivo da turma, bem como de cada aluno. Destaca-se, pois, que a utilização do ditado visando o diagnóstico, é inclusive orientação ou exigência de órgãos governamentais, como as secretarias de educação de determinados municípios.

Não obstante, Camini (2018) realiza aproximações do ditado baseado nos níveis psicogenético a criação de um "novo teste", compreendendo que esse instrumento se situa entre a psicologia do desenvolvimento e a pedagogia. Soma-se a isso, a constatação feita pela autora de que, na obra de Ferreiro e Teberosky (1999), não há um aparente padrão

nos testes, posto que os relatos existentes apresentam variações. Apenas na publicação de Ferreiro e Palacio (1982) é apresentado um padrão, que se refere ao ditado de quatro palavras, concernentes a um mesmo campo semântico e uma frase. Ademais, Camini (2008, p. 658) faz uma importante ponderação sobre o assunto em uma nota de rodapé:

> Na Psicogênese da língua escrita, Ferreiro e Teberosky (1985) descrevem situações de pesquisa com crianças em que aparecem as bases do teste das quatro palavras e uma frase. No entanto, naquela pesquisa, não há um padrão nas palavras em espanhol ditadas às crianças; aparecem situações em que são ditadas, por exemplo, três dissílabas e uma frase (FERREIRO; TEBEROSKY (1985, p. 204), três dissílabas e uma trissílaba (FERREIRO; TEBEROSKY (1985, p.207), duas dissílabas, uma trissílaba e uma frase (FERREIRO; TEBEROSKY,1985,p. 210), mas nunca as tais quatro palavras de um mesmo campo semântico (dissílaba, trissílaba, polissílaba, monossílaba) e a frase contendo a palavra dissílaba. Cumpre notar que é corriqueiro encontrarmos em publicações brasileiras a referência de que esse ditado estaria na Psicogênese da língua escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985); no entanto, a pesquisa que deu origem a este artigo mostrou que o ditado, na verdade, compõe o conjunto de experimentos publicados em Ferreiro e Gomez Palacio (1982).

Na pesquisa de Ferreiro e Palacio (1982) as palavras apresentadas sinalizam diferentes constituições silábicas, sendo, portanto, monossílabas, dissílabas, trissílabas e polissílabas. A partir das escritas apresentadas na obra em questão, aparentemente, não havia uma ordem única ao ditá-las e na frase, sempre havia uma das palavras dentre as quatro já escritas, sendo que na maioria delas, as palavras selecionadas eram dissílabas, mas há também a incidência de palavras monossílabas ou trissílaba. Esse estudo traz ainda uma visão mais ampla acerca da análise em relação aos níveis psicogenéticos. Os níveis pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético foram organizados no que as autoras denominam como “categorias” e “subcategorias”. As categorias foram organizadas pelas letras do alfabeto e cada categoria conta com subcategorias específicas, organizadas por meio de números. Na Figura 5[17] foi realizada uma sintetização destas informações.

Figura 5 - Evolução da escrita

[17] Optamos por preservar as informações contidas no mapa mental no idioma original, o espanhol.



Fonte: elaborada pela autora a partir de adaptação de Ferreiro e Palacio (1982, p. 19-31)

Por meio da Figura 5, é possível identificar a explicitação de nove categorias e vinte e duas subcategorias, partindo dos níveis pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético. Contudo, destaca-se que essa análise e categorização da evolução da escrita, não é tão comum quanto a utilização dos famigerados níveis psicogenéticos, dado que para que essa análise seja feita, é necessário que haja conhecimentos ainda mais específicos, posto a pouca diferenciação entre cada uma das subcategorias.

A despeito da utilização do ditado, Ferreiro (2017, p. 56) levanta a seguinte prerrogativa

> A utilização dos resultados de pesquisa como "testes" escapa à responsabilidade do pesquisador: eu não fabriquei nenhum teste de "quatro palavras e uma frase"; nem de "análise das partes de uma oração escrita" e, mesmo assim, usam-se no Brasil essas expressões para designar provas utilizadas com fins diagnósticos.

Aos pensarmos nos estudos empreendidos por Ferreiro e Teberosky (1999) e, até mesmo, na investigação de Ferreiro e Palacio (1982), torna-se salutar levar em conta o ambiente em que esses dados foram produzidos e como algumas características foram aparentemente "transpostas" para a realidade escolar. Na obra Psicogênese da Língua Escrita (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 12) as autoras utilizam "o método piagetiano de exploração das noções infantis por meio de um diálogo, durante o qual o experimentador elabora hipóteses sobre as razões do pensamento da criança [...]". Dessa forma, para que o ambiente fosse propício ao diálogo, as crianças eram entrevistadas individualmente. A isso é possível se estabelecer articulações com a maneira com os ditados são desenvolvidos nas salas de aula, posto que em grande parte das situações, a orientação é que a docente realize essa "sondagem" de forma individual, enquanto os outros dezenove, vinte, vinte e um ou mais alunos, também estão em sala de aula, possivelmente realizando outras atividades; durante a sondagem a professora deve, por conseguinte, acompanhar o aluno atentamente e ao final fazer a marcação de sua leitura. Embora essa prática se baseie nos estudos das autoras já mencionada, os contextos de produção dos dados são muito distintos.

Riolfi, Schuler e Barzotto (2010) dissertam sobre a necessidade de se pensar a respeito das condições das professoras para observar e registrar o que a criança está apresentando no momento de sondagem. Por suposto, defendem que a utilização da sondagem no ambiente escolar só teria sentido se houvesse um reconhecimento da escola enquanto um "lugar de pesquisa". De outro modo, há o inerente risco de que esse instrumento se torne mais uma exigência burocrática.

Apesar de Ferreiro (2017) não reconhecer o ditado, ou melhor, o "teste" de quatro palavras e uma frase como de sua "autoria", a leitura feita de suas obras no contexto brasileiro fez com que tal instrumento se tornasse imprescindível ao trabalho das professoras alfabetizadoras. Diferentemente dos Testes ABC (Lourenço Filho, 2008), a prática avaliativa implícita a esse uso não possuía como objetivo a segregação e seleção de alunos com maturidade para se alfabetizar, mas sim, buscava entender como os estudantes estavam se apropriando da língua escrita, para em tese, adequar o ensino às especificidades apresentadas. Além disso, considera-se também o surgimento de outros instrumentos e possibilidades de avaliação, porém, pela ampla aderência nas escolas brasileiras, a ênfase, inegavelmente, foi no referido ditado.

Em suma, ao retomarmos novamente aos questionamentos de Albuquerque e Morais (2007), é possível ponderar que a partir da década de 80, a avaliação passou a ser compreendida para além da função quantitativa/coerciva/mensuradora, portanto, avaliava-se para identificar os conhecimentos dos alunos e a partir disso repensar/replanejar práticas de ensino, de forma a não excluir nenhum estudante do processo. Nesse momento, é possível se estabelecer aproximações ao conceito de avaliação como regulação das aprendizagens, de Perrenoud (1999), assim como aos pressupostos de "diagnosticar e decidir", de Luckesi (2000, 2011), na medida em que a avaliação não era mais direcionada apenas a seleção, mas ao diagnóstico dos conhecimentos adquiridos ou dificuldades apresentadas, exigindo ações a partir das informações coletadas. Além disso, a diversificação de instrumentos e técnicas avaliativas[18] passou a ter relativa importância no cenário educacional, uma vez que, ao se ter uma escola menos excludente, haveria uma suposta melhoria do ensino (Depresbiteris; Tavares, 2017). Embora seja necessário destacar que, apesar da ampliação das discussões acerca da temática, as práticas outrora utilizadas ainda assim estavam presentes nas salas de aula de forma concomitante.

Entretanto, apesar do uso do ditado e dos pressupostos de pesquisas baseadas no "construtivismo" (Ferreiro, 2017; Ferreiro; Palacio, 1982; Ferreiro; Teberosky, 1999) influenciarem de forma evidente nas práticas avaliativas, faz-se primordial a observação de que, ao se avaliar os alunos por meio do ditado, o apontamento da escrita do estudante

[18] Depresbiteres e Tavares (2017) realizam uma diferenciação entre instrumentos e técnicas avaliativas, destacando que, por um lado, a técnica é um apanhado de procedimentos com propósito avaliativo, como a técnica da observação. Por outro, os instrumentos objetivam registrar os resultados da aplicação da técnica escolhida, nesse caso, fornecem o exemplo de um roteiro de observação.

a um dos níveis psicogenéticos devem ser uma referência daquilo que a criança já compreende sobre a língua escrita. Dessa forma, o intuito não é simplesmente encaixar cada escrita em diferentes níveis, tal ação deve ter uma clara intencionalidade (Mendonça, 2007).

Para Albuquerque e Morais (2007, p. 128) "[...] as práticas de avaliação [...] passaram por transformações ao longo do século passado, indo de modalidades que enfatizavam e mensuração e classificação, àquelas que priorizavam a construção de conhecimentos pelos alunos". Ademais, coaduna-se com os autores, no sentido de compreender a avaliação da aprendizagem/das aprendizagens no processo de alfabetização como algo que, essencialmente, promova a inclusão.

Além do mencionado, apesar do foco deste estudo ser na avaliação da aprendizagem desenvolvida pelas professoras alfabetizadoras, é relevante também fazer um breve adendo acerca de avaliações de alfabetização em larga escala, a ANA e a Provinha Brasil, visto que a primeira era direcionada aos estudantes do 3º ano e a segunda aos estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental, e tal como destacado por Soares (2012), tais avaliações podem influenciar no trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula, principalmente em contextos em que não há um currículo, como é o caso da rede municipal em que esta pesquisa de doutorado foi desenvolvida.

Há inúmeras polêmicas que permeiam as discussões sobre o assunto, seja relacionando tais provas a um viés neoliberal e regulador, seja identificando aspectos que podem contribuir para com a formulação de políticas públicas, assim como o processo de ensino-aprendizagem e a formação de professoras. Outrossim, partindo dos dois pontos de referência para o estabelecimento da discussão tecida nessa subseção, isto é, o início do século XX e a partir da década de 80, as avaliações em larga escala mencionadas se situam no segundo período. A Provinha Brasil foi instituída por meio Portaria Normativa nº 10, de 24 de abril de 2007, tendo início no ano de 2008 e ainda está em vigor, enquanto a ANA foi instituída pela Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013 e atualmente foi descontinuada.

Morais, Leal e Albuquerque (2009, p. 307) consideram que a Provinha Brasil "[...] pode representar uma política importantíssima para a qualificação do ensino oferecido às crianças brasileiras nas primeiras séries do ensino fundamental". Desse modo, destacam que uma das qualidades da proposta, refere-se ao fato de que ela foi concebida como uma avaliação diagnóstica e, portanto, em essência, não visa o ranqueamento das escolas. Contudo, enfatizam também que a forma como a devolutiva foi realizada para as escolas

foi um tanto quanto “problemática”, isso porque houve a utilização de uma escala pouco fundamentada, com “níveis” de 1 a 5. Ainda de acordo com os autores, é necessário não perder de vista os vieses que amparam todo e qualquer instrumento de avaliação, assim como a relevância do uso de outros instrumentos de forma concomitante.

Em consonância, Morais (2012a) acrescenta que a falta de controle do nível de dificuldade das questões pode ocasionar em problemas na interpretação dos resultados e considera como um limite a ausência de questões direcionadas a escrita, relembrando que em sua primeira edição, em 2008, havia itens de escrita de palavras, contudo estes foram retirados das versões posteriores. Soma-se a tais ponderações os dados coletados em uma pesquisa realizada com professoras e dirigentes dos municípios de Camaragibe, Jaboatão e Recife, por intermédio dos quais o autor constatou que, em quase todas as aulas observadas, não houve propostas construídas com base na Provinha Brasil ou outros instrumentos diagnósticos, assim como atividades direcionadas ao atendimento dos diferentes ritmos de aprendizagem apresentados pelos estudantes.

A ANA, por sua vez, de acordo com Souza, Chagas e Dias (2019) foi instituída pelo MEC de forma articulada ao PNAIC, ou seja, ela surgiu para acompanhar a eficácia do programa de formação. Nesse exame, diferentemente da Provinha Brasil, há itens de produção escrita, voltado para a escrita de palavras e produção de texto. Contudo, não se trata de uma avaliação diagnóstica e, como consequência, não há acesso aos resultados individuais dos estudantes, não possibilitando, como afirmado por Mareco e Silva (2021), um acompanhamento imediato da aprendizagem dos participantes.

Dickel (2016), por sua vez, traz uma visão crítica a respeito da ANA, considerando que tal proposta “[...] produz efeitos sobre o controle do trabalho pedagógico e reforça a responsabilização da escola e do professor [...] pelos resultados da educação pública [...]” (Dickel, 2016, p. 195), assumindo também um caráter de indução e monitoramento do currículo, principalmente ao levar-se em consideração o fato de que está articulada a um programa de formação docente. Já Silva (2016), em sua pesquisa de mestrado, evidencia que a ANA influenciou em propostas desenvolvidas pelas duas professoras participantes, entretanto, as atividades desenvolvidas não se restringiram, exclusivamente, às habilidades previstas na matriz de referência do exame, visto que havia a inclusão de outros “saberes” relacionados ao processo de ensino-aprendizagem no ciclo de alfabetização.

Assim, preconiza-se que a depender do contexto, há diferentes formas de compreensão das avaliações em larga escala, tal como diversas maneiras de se apropriar

e fazer uso dos dados advindos de tais exames. Finaliza-se, pois, com duas elucubrações realizadas por Mareco e Silva (2021) ao indicarem que, para além do rigor metodológico, é essencial organização dos dados para que estes sejam realmente utilizados pelas unidades escolares e redes de ensino, no sentido de favorecer os avanços dos estudantes, e ainda, "o desafio que se coloca é como a escola poderá utilizar as avaliações como forma de planejar ações articuladas para resolver as dificuldades apresentadas pelos estudantes no processo de aprendizagem" (Mareco; Silva, 2021, p. 296).

2.4 Políticas públicas educacionais de alfabetização: perspectivas sobre a escrita e avaliação

Com o objetivo de discutir e analisar, de forma concisa, as políticas públicas educacionais de alfabetização, com ênfase no papel conferido a escrita e nos indícios de pressupostos de avaliação da aprendizagem, procura-se, pois, identificar continuidades e/ou rupturas nas diferentes propostas e refletir em que medida tais políticas educacionais e documentos normativos influenciam nas escolas de Educação Básica.

A política educacional, de acordo com Saviani (2008), refere-se às decisões tomadas pelo Estado no concernente à educação. Essas decisões assumem caráter de leis, decretos, resoluções, portarias, dentre outros, por meio dos quais surgem programas e documentos normativos. Ao pensarmos no território nacional, há de se considerar ainda que as políticas educacionais das últimas décadas sofreram influências de organismos internacionais, como o Banco Mundial, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico etc. (Libâneo, 2016).

Dada sua relevância, a alfabetização surge como uma questão básica e imprescindível para a vida em sociedade, atrelada em alguns discursos, ao desenvolvimento social e econômico do país, tornando-se uma temática recorrente nos planos de governo. Nesse ínterim, ao longo dos últimos dez anos foram diversas as políticas educacionais direcionadas à alfabetização dos estudantes, especialmente os estudantes de escolas públicas, sendo estas influenciadas pelas avaliações externas e amplamente divulgada pela mídia.

No cerne da proposição das políticas educacionais está a famigerada conjectura do fracasso escolar e dos baixos índices em avaliações de larga escala, como a Provinha Brasil e a ANA. Por consequência, esses resultados anunciam o denominado fracasso na alfabetização e impulsionam "novas" propostas. Dentre elas destaca-se o PNAIC (Brasil,

2012a), o Plano Nacional de Educação – PNE (Brasil, 2014), a BNCC (Brasil, 2017), o Programa Mais Alfabetização (Brasil, 2018), a PNA (Brasil, 2019) e, recentemente, o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (Brasil, 2023), que não será abordado visto que seu surgimento é posterior ao momento da coleta de dados.

Vale ressaltar que as políticas educacionais mencionadas acima, possuem uma hierarquia entre si, denominada por Fernandes e Colvero (2019), como normas jurídicas. Não obstante, de acordo com tal hierarquia, o PNE está no topo (Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014), uma vez que se constitui em uma lei ordinária, seguido da BNCC (Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017) como uma resolução, do PNA (Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019) como um decreto e, por fim, do PNAIC (Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. Revogada; Portaria no 826, de 7 de julho de 2017) e do Programa Mais Alfabetização (Portaria nº 142, de 22 de fevereiro de 2018) como portarias.

O PNE foi sancionado em 2014 pelo Congresso Federal, com uma vigência de dez anos (2014 – 2024), tendo como finalidade a melhoria da qualidade da educação. Para isso, estabelece diretrizes, assim como metas e estratégias a serem desenvolvidas ao longo do período delimitado. No concernente à alfabetização, o Art. 2º inciso I, discorre sobre as dez diretrizes, mencionando entre elas a erradicação do analfabetismo. Além disso, a Meta 5 pressupõe "Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do Ensino Fundamental" (Brasil, 2014, p. 3) e conta com sete estratégias.

O PNAIC (Brasil, 2012a) surge como uma ação do Ministério da Educação (MEC) caracterizada como uma parceria entre Governo Federal, Governos Estaduais e municípios, visando atender a Meta 5 do PNE, que pressupõe a alfabetização de todas as crianças até o 3º ano do Ensino Fundamental, isto é, até os oito anos de idade. Portanto, em relação à faixa etária para a finalização do processo de alfabetização, o PNAIC está em consonância com o preconizado pelo documento supracitado. Além da elaboração de materiais direcionados à formação das professoras alfabetizadoras, as ações do programa ainda abrangeram três eixos: oferta de materiais didáticos, jogos e livros literários; implementação de uma avaliação externa, nesse caso a ANA; gestão, mobilização e controle social. Para Barbosa, Cabral e Goulart (2022) o PNAIC confere uma continuidade ao programa federal anterior dedicado a formação de professores

alfabetizadores, o Pró-Letramento (Mec, 2005)[19], na medida em que a concepção de alfabetização defendida pelo Pacto está atrelada ao conceito do letramento.

Em continuidade, o Programa Mais Alfabetização (Brasil, 2018), para Fernandes e Colvero (2019), é resultado da implementação da BNCC. Acrescenta-se a isso, o endossado por Oliveira, Pinho e Senna (2022), ao relacionarem a criação desse programa também aos dados gerados pelas duas primeiras versões da ANA. Em linhas gerais, o Programa Mais Alfabetização foi criado como uma estratégia do MEC para fornecer apoio às escolas no processo de alfabetização dos estudantes do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, uma vez constatada "[...] uma quantidade significativa de crianças nos níveis insuficientes de alfabetização (leitura, escrita e matemática)" (Brasil, 2018, p. 4), por meio dos resultados da ANA. Oliveira, Pinho e Senna (2022) destacam que esse programa representa, explicitamente, uma política de controle e monitoramento, dado que o sistema de monitoramento das ações ao longo do ano letivo ficou sob a responsabilidade do Centro de Políticas e Avaliação da Educação (CAEd), sendo que a avaliação desenvolvida no decorrer do ano era constituída por relatórios e testes, e realizada por um agente externo. O programa contou com um curto tempo de duração, sendo encerrado pelo MEC em dezembro de 2019.

Uma vez realizada essa breve descrição, a ênfase será no aprofundamento das discussões acerca da BNCC (Brasil, 2017) e da PNA (Brasil, 2019a, 2019b), por estas constituírem-se como as políticas públicas que estavam em vigência na ocasião da coleta de dados, como o caso da PNA. Como já mencionado, o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (Brasil, 2023) não será abordado tendo em vista o ano o mesmo critério.

A BNCC (Brasil, 2017) consiste em um documento normativo que define um conjunto de "aprendizagens essenciais" que os estudantes devem desenvolver ao longo da Educação Básica. Esse documento integra a política nacional da Educação Básica e possui como base legal a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), a LDBEN (Brasil, 1996) e o já mencionado, PNE, que em sua Meta 7 preceitua incentivar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas (Brasil, 2014).

A BNCC surge, portanto, como um documento que deve nortear a construção de currículos nas redes de ensino e, em seu cerne, traz mudanças significativas em relação ao processo de alfabetização. Uma delas diz respeito ao tempo dedicado ao processo de

[19] O Pró-letramento foi um programa de formação continuada de professoras criado no ano de 2005. Seu principal objetivo era a melhoria da qualidade da aprendizagem da leitura, escrita e matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental (Ministério da Educação, 2018c).

ensino-aprendizagem inicial da leitura e da escrita, que sinaliza uma redução para o segundo ano do Ensino Fundamental, em discordância com o preconizado tanto pelo PNE (Brasil, 2014), quanto pelo PNAIC (Brasil, 2012a), que traziam em sua constituição a ideia do "ciclo de alfabetização", composto pelo primeiro, segundo e terceiro anos.

Em consonância com Pertuzatti e Dickmann (2019), considera-se que a redução do tempo para se alfabetizar não leva em consideração a diversidade inerente a esse complexo processo de aprendizagem, uma vez que diferentes crianças necessitam de diferentes tempos para aprender, especialmente, se pensarmos nas especificidades de cada região do país. As autoras destacam ainda, que essa redução deveria assumir um caráter indicativo e não se apresentar como uma lei em âmbito nacional. Além disso, tal como apontado por Frade (2020), esse posicionamento pode incidir em seriação e até mesmo, retenção no segundo ano, características que influenciam no trabalho das professoras alfabetizadoras e, sobretudo, na vida escolar dos estudantes.

O documento baliza também um suposto ecletismo conceitual, na medida em que, menciona em diversos momentos os termos "letramentos" e/ou "multiletramentos", embora não defina a fundamentação teórica adotada em relação aos conceitos, assim como assume, explicitamente, a perspectiva enunciativa-discursiva da linguagem, mencionando que tal posição demonstra uma continuidade aos pressupostos dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (Brasil, 1997). Nesse sentido, o *texto* assume centralidade no desenvolvimento do trabalho didático-pedagógico, devendo estar sempre relacionado aos seus contextos de produção, seguindo um "padrão" de complexidade, isto é, do mais simples ao mais complexo.

Mais adiante, há menção a importância da "mecânica da escrita/leitura" e do conhecimento do alfabeto, dado que são esses "[...] processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado, ou seja, consiga "codificar e decodificar" os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras), o que envolve o desenvolvimento de uma consciência fonológica [...] (Brasil, 2017, p. 89 – 90), soma-se a isso a constatação de que "[...] alfabetizar é trabalhar com a apropriação pelo aluno da ortografia do português do Brasil escrito compreendendo como se dá este processo (longo) de construção [...]" (Brasil, 2017, p. 90).

Diante do exposto, Morais (2020), ao analisar o prescrito pela BNCC em relação ao ensino do SEA, assim como a leitura e produção de textos, no condizente aos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, afirma que o documento traz imprecisões conceituais e o uso de expressões consideradas vagas, que, portanto, pouco contribuem

para a construção de um referencial teórico consistente. Além disso, para o autor, o uso das terminologias "mecânica da escrita", "codificar" e "decodificar" deixa em evidência o seu caráter associacionista, apesar de supostamente assumir a perspectiva enunciativa-discursiva da linguagem.

Já em relação a consciência fonológica, ainda de acordo com o autor supracitado, há apenas quatro objetivos de aprendizagem alusivos ao 1º e 2º anos e "embora alguns críticos digam que a 'Base' 'reduz a alfabetização ao treino da consciência fonológica', na realidade o tratamento dado àquela modalidade de consciência metalinguística adotado no documento é frágil, escasso e problemático" (Morais, 2020, p. 9). O autor destaca, inclusive, erros conceituais, como a afirmação de que a ortografia da Língua Portuguesa é "extremamente irregular"[20].

Nesta mesma direção, Galvão e Silva (2021), ao analisarem a concepção de alfabetização presente na BNCC, dimensionam que o trabalho defendido pauta-se em aspectos linguísticos da Língua Portuguesa, deixando pouco espaço para práticas que abordem os usos sociais da leitura e da escrita. Por conseguinte, consideram que diferentemente de um número significativo de estudos da área, não há aproximações entre alfabetização e letramento. Acrescentam ainda que a concepção de língua presente no documento se aproxima do viés estruturalista, com ênfase no ensino da gramática e norma padrão. Especificamente, no concernente a alfabetização, Galvão e Silva (2021) pressupõe que o uso das mesmas terminologias já destacadas por Morais (2020), evidenciam, de forma implícita, uma perspectiva tradicional, cuja ênfase recaí na memorização, treinamento e uso de cópia.

Em suma, há diferentes concepções teórico-metodológica em pauta, o que confere fragilidade ao documento. Tal característica associa-se com o preconizado por Frade (2020), no concernente a disputas, tanto conceituais, como pedagógicas e políticas, que permearam a construção da BNCC. Morais, Silva e Nascimento (2020) destacam que a última versão da BNCC excluiu as educadoras de seu processo de elaboração, relegando sua construção a um pequeno grupo de pessoas selecionadas. Os autores apontam,

[20] Ao discorrer sobre os fatores que diferenciam o nível de transparência ou opacidade de ortografias, Soares (2018) considera que de um lado há línguas como italiano, espanhol e português, que possuem uma estrutura silábica simples, visto que há maior incidência de palavras compostas por sílabas canônicas, isto é, sílabas formadas por consoante e vogal, e um número "não muito grande de encontro consonantais" (Soares, 2018, p. 88); e de outro lado, há línguas como o inglês e o dinamarquês, por exemplo, que apresentam estrutura sílaba complexa, com alta incidência de sílabas compostas por consoante, vogal e consoante, assim como muitos encontros consonantais.

inclusive, que essa versão "[...] traz elementos que não apareciam nas versões anteriores e que nunca foram debatidos publicamente" (Morais; Silva; Nascimento, 2020, p. 5).

Nesse sentido, Cássio (2019) considera que a Base surge como uma política de centralização curricular, fundamentada em avaliações externas, sofrendo influência direta de setores ultraconservadores, bem como do fundamentalismo religioso e de grupos empresariais, dentre eles podem ser mencionados a Fundação Lemann, Instituto Unibanco, Instituto Natura, Itaú Educação e Trabalho, Fundação Telefônica Vivo etc. Esse documento, para o autor, constitui-se como uma forma de controle do trabalho pedagógico, por meio de materiais didáticos - como por exemplo, os programas governamentais de distribuição de livros didáticos nas escolas públicas - e das avaliações em larga escala, incidindo também na homogeneização da formação docente.

Por conseguinte, os pontos críticos destacados não estão relacionados a negação de documentos normativos e/ou documentos curriculares, visto que assim como preconizado por Morais (2020), há inúmeros problemas resultantes da ausência de documentos curriculares nas redes de ensino, o que pode ocasionar variações no que se ensina em um mesmo ano escolar, dentro de uma mesma escola ou em diferentes escolas do município, falta de progressão entre o que as crianças devem aprender no ciclo de alfabetização, dentre outros aspectos. A crítica está relacionada, portanto, a construção de um documento nacional de forma pouco democrática e a publicação de um texto com imprecisões e erros conceituais, falta de clareza quanto a progressão dos conhecimentos preconizados para os anos iniciais do Ensino Fundamental e desconsideração de pressupostos amplamente adotados em pesquisas da área educacional, assim como outros documentos nacionais.

No alusivo ao papel da escrita no referido documento, embora haja menção a perspectiva enunciativa-discursiva de linguagem e a ponderação acerca do "privilégio social e cultural dado à escrita" (Brasil, 2017, p. 81), a sobreposição de diferentes conceitos confere uma ambivalência a discussão proposta, sendo que ao final, se sobressai a associação da escrita como um código. Nesse sentido, para Pertuzatti e Dickmann (2019) e Garcia-Reis e Godoy (2018) na versão final da BNCC, tanto a leitura, como a escrita são compreendidas no viés do aprendizado de uma técnica, sinalizando um retrocesso ao evidenciar o ensino de um código, sem qualquer consideração a reflexão sobre o SEA e aproximando-se de um viés prescritivo.

A avaliação, por sua vez, é pontualmente mencionada no documento, não havendo, portanto, nada específico relacionado ao assunto. Essa menção ocorre no tópico

que discorre sobre a "Base Nacional Comum Curricular e currículos", sendo que dentre as ações listadas está: "construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo e de **resultado** que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o **desempenho** da escola, dos professores e dos alunos" (Brasil, 2017, p. 17, grifos nossos).

Diante da assertiva, embora haja a menção a avaliação formativa, o conceito está atrelado ao resultado e ao desempenho. É necessário refletir que, a avaliação formativa aparece em documentos oficiais desde 1996, com a LDBEN (Brasil, 1996), contudo, como explicitado na subseção 2.1.1, a definição desse conceito envolve uma parcela de subjetividade e preceitua a utilização da avaliação aliada a ação, que visa contribuir para com o processo de aprendizagem dos estudantes. Pacheco e Silva (2019, p.19) asseveram que

> Apesar de trazer em seu texto conceitos como formação integral e diversidade, a BNCC, na sua essência, trata de uma política de regulação constituída a partir de um viés privatista e mercadológico, que traz na sua intencionalidade a aprendizagem através do desenvolvimento de habilidades e competências que estão de acordo principalmente com os interesses do mundo do trabalho, em consequência a serviço do sistema capitalista vigente. Tal intencionalidade acaba por direcionar as escolas a desenvolverem práticas que se preocupam com a avaliação do desempenho do aluno a partir de uma concepção curricular articulada à avaliação padronizada e classificatória.

Embora o documento, como já mencionado, não traga nenhuma definição ou discussão mais consistente sobre a temática, por seu papel como uma "política de centralização curricular" (Cássio, 2019), pode-se haver uma redução dos conteúdos trabalhados nas escolas e um direcionamento de práticas que visam a melhoria de resultados em avaliações externas, e, portanto, a classificação/ranqueamento dos estudantes, das professoras e das próprias instituições escolares. Gonçalves, Guerra e Deitos (2020) afirmam que a avaliação em larga escala a partir da BNCC (Brasil, 2017) estimula tanto a competição, como o individualismo, sob o fornecimento de elementos psicossociais e socioemocionais. Dessa forma, o intuito é "[...] assegurar a eficiência do sistema educacional por meio de explicações técnicas e/ou quantitativas" (Gonçalves; Guerra; Deitos, 2020, p. 903), sendo que em última instância, a avaliação torna-se um mecanismo de responsabilização (accontability) e regulamentação.

Destaca-se aqui que, nesta pesquisa, não se desconsidera a relevância das avaliações em larga escala, entretanto, assim como Cássio (2019), dimensiona-se que há um uso inadequado dos resultados dessas avaliações, uma vez que estes são tidos como medida da qualidade do ensino, quando na verdade, há diversas variáveis que atuam

concomitantemente ao resultado pontual de uma avaliação padronizada, inclusive fatores sociais.

Já a PNA (Brasil, 2019a) é instituída por meio de um decreto presidencial, tendo como responsável pela sua elaboração o MEC, mediante a Secretária de Alfabetização (Sealf). Essa política surge com o objetivo de "[...] elevar a qualidade da alfabetização e combater o analfabetismo em todo o território brasileiro" (Brasil, 2019b, p. 8). Para tanto, baseia-se nos resultados da ANA, de 2016, ao afirmar os baixos índices de alfabetização no país e introduz a defesa da ciência cognitiva da leitura, aportando-se em supostas experiências de outros países e em pesquisas internacionais. No documento há o destaque, também, a ponderação de que as políticas públicas de alfabetização no Brasil ignoraram as "evidências" trazidas em documentos e relatórios sobre alfabetização, assumindo com isso a adoção do jargão de que tais afirmações se apoiam em "evidência científicas mais recentes".

A alfabetização é então definida como "[...] o ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético" (Brasil, 2019b, p. 18), tendo base cinco componentes: a consciência fonêmica, a instrução fônica sistemática, a fluência em leitura oral, o desenvolvimento do vocabulário e, por fim, a compreensão de textos. No documento, há também o uso frequente da terminologia "decodificar" e "codificar", para explicitação de relações entre fonema-grafema e grafema-fonema.

Ademais, a PNA (Brasil, 2019a, 2019b) indica uma mudança significativa em relação ao tempo para se alfabetizar, reduzindo ainda mais esse período e defendendo a "priorização" da alfabetização no primeiro ano do Ensino Fundamental. Essa redução sinaliza não só uma clara concepção do processo de ensino-aprendizagem, que não leva em consideração a complexidade e heterogeneidade, incontestavelmente, presentes nas escolas públicas, mas demonstra uma descontinuidade com as políticas públicas anteriores, descontinuidade essa já iniciada com a BNCC (Brasil, 2017), e uma desconsideração ao preconizado em documentos que possuem o caráter de lei, como o PNE (Brasil, 2014).

Para além disso, faz uso de um termo "importado", a literacia, definindo o conceito como um "[...] conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados à leitura e à escrita, bem como sua prática produtiva" (Brasil, 2019b, p. 21). Todavia, Soares em 2009, já explicitava que em Portugal tem-se utilizado o termo literacia, que se aproxima do literacy, utilizado no inglês, para designar o que aqui no Brasil foi compreendido como letramento. Nesse seguimento, Barbosa, Cabral e Goulart (2022, p.

65) apontam que "[...] ainda que com nomenclaturas diferentes, percebe-se aproximações semânticas entre os [termos] usados anteriormente e os agora cunhados no âmbito da PNA". Sendo assim, fica nítido o apagamento de pesquisas produzidas no contexto brasileiro para a formulação dessa política educacional, bem como a desconsideração de renomados pesquisadores que desenvolvem pesquisas nas e com as escolas brasileiras.

Morais (2019) pressupõe que a PNA apresenta uma visão associacionista de aprendizagem ao defender uma didática homogeneizante e "impor" o método fônico como a forma mais eficiente de se alfabetizar, sem levar em consideração a diversidade dos estudantes e dos docentes, tal como as pesquisas já produzidas pelas pesquisadoras e pesquisadores brasileiros, acrescenta-se a isso, o fato de que não é levado em consideração também questões sociais, estruturais e ambientais. Para o autor, essa política pública está articulada a dois principais aspectos, denominados como "faces" do momento em que estamos vivendo: o autoritarismo e a mercantilização. Tal afirmação explicitada por Morais (2019a), ratifica com o afirmado por Mortatti (2019), na medida em que a autora indica que a PNA é antidemocrática e autoritária, posto que infringe princípios da Constituição Federal do Brasil, além disso foi instituída com um decreto presidencial, sem discussão com representantes da comunidade científica e professoras alfabetizadoras, apresentando uma única verdade científica, visando um "silêncio obediente"

Nesse mesmo seguimento, Leal (2019) posiciona-se quanto a indicação de um método por parte do MEC, nesse caso o já referido método fônico, considerando que não cabe a esse órgão do Governo Federal esse tipo de direcionamento visto que "[...] ao indicar um método, [...] fere a autonomia dos professores, das secretarias estaduais e municipais de educação" (Leal, 2019, p. 76). Ademais, depreende que o MEC revela desconhecimento da denominada "ciência" ao afirmar que o método defendido é o único que possui evidência científica, uma vez que esse tipo de concepção alude a uma visão "homogeneizante", ao desconsiderar outras fundamentações teórico-metodológicas e aproximar-se de um viés positivista.

Almeida e Piatti (2021) dimensionam que a PNA apresenta um discurso de cunho neoliberal, assumindo um caráter de "aparente neutralidade". Outrossim, a política ainda traz para discussão o papel da família na promoção da aprendizagem da leitura e da escrita, relacionando essa função ao termo de literacia familiar. Dentre as ações da PNA há a criação de cursos online, desenvolvidos pelo MEC em parceria com institutos

internacionais. Esses cursos foram lançados na plataforma AVAMEC[21], sendo destinados tanto às professoras da Educação Básica, como a sociedade civil. O programa "Tempo de aprender" é composto por cursos de diferentes durações, a saber: "Alfabetização Baseada na Ciência" – 180 horas, "Práticas de produção de texto" – 120 horas e "Práticas de alfabetização – 30 horas (Almeida; Piatti, 2021; Barbosa; Cabral; Goulart, 2022). De forma conjunta, os referidos cursos, contam com mais de 19 milhões de visualizações

No concernente a adesão dos Entes Federativos ao programa "Tempo de aprender", há um total de 5.156 municípios aderentes[22], condizentes a 22 estados brasileiros. O Estado de São Paulo figura entre a lista, com 535 adesões de 645 municípios, totalizando 82,95%. Em âmbito nacional, as adesões sinalizam uma porcentagem de 92,19 (Mec, 2022). Sublinha-se que o município em que esta pesquisa está sendo desenvolvida não aderiu ao programa.

Em relação ao papel da escrita na PNA, Frade (2019) assinala que há um apagamento desse construto social no documento, posto que a ênfase recai sobre as habilidades de leitura, reduzindo o ler e escrever a habilidades totalmente separadas da prática social. A autora pressupõe que na história da alfabetização a leitura teve um lugar privilegiado, sendo que essa configuração começa a mudar apenas a partir da metade do século XIX, na Europa. Porém, mesmo assim, a escrita não estava relacionada ao registro de palavras e/ou textos, mas sim a caligrafia e habilidades motoras. Em sua concepção, na Política Nacional de Alfabetização, não há qualquer discussão a respeito das articulações entre a leitura e a escrita no processo inicial de alfabetização. Ressalta-se ainda que, ao mencionar as fases da leitura e da escrita, o documento baseia-se nos estudos de Linnea Ehri (Brasil, 2019b *apud* Ehri, 2005, 2013, 2014), psicóloga educacional americana.

Sendo assim, "[...] a escrita é brevemente mencionada e chega-se, no máximo, à sua dimensão ortográfica, desconsiderando-se também o papel da produção de textos na alfabetização" (Frade, 2019, p. 127). A partir disso, Frade (2019) destaca que não desconsidera a importância das habilidades de leitura, contudo, o apagamento das habilidades de escrita aliada ao seu uso social, assume um sentido oposto das pesquisas no campo da alfabetização. Desse modo, ratifica-se o explicitado pela autora ao considerar que

---

[21] Acesso a plataforma AVAMEC: https://avamec.mec.gov.br/#/

[22] A última data de referência disponível em relação à adesão do Entes Federativos refere-se a 12 de setembro de 2022.

> Seja em seu impacto, ou nos seus aspectos cultural, linguístico, cognitivo ou pedagógico, o ato de escrever vem se constituindo num desafio que não pode ser minimizado no processo de alfabetização e muito menos numa política que afirma trabalhar com evidências científicas (Frade, 2019, p. 128).

A avaliação, na PNA (Brasil, 2019a), é abordada no Art. 9º, que dispõe sobre "os mecanismos de avaliação e monitoramento". Objetiva-se, portanto, a avaliação da eficiência, eficácia e efetividade dos programas e ações; o incentivo a difusão dos resultados advindos de avaliações externas, tal como seu uso no processo de ensino e aprendizagem; o desenvolvimento de indicadores avaliativos da eficácia da alfabetização; o desenvolvimento de indicadores de procidência em escrita e fluência na leitura oral e incentivos a pesquisas acadêmicas que visem avaliar programas e ações articuladas a esta política. No Art. 8º inciso XII há também a menção ao "incentivo à elaboração e à validação de instrumentos de avaliação e diagnóstico" (Brasil, 2019b, p. 53)

O material de divulgação da PNA, conta também com uma subseção dedicada exclusivamente a "avaliação e monitoramento", na qual, além fazer referência ao decreto (Brasil, 2019a), expõe um claro posicionamento em relação a concepção da avaliação, estando esta associada a produção de resultados confiáveis, sendo tanto a avaliação, como o monitoramento, considerados como partes essenciais de uma política pública educacional. A avaliação intenta, além da produção de resultados, a identificação de possíveis problemas e a suposta "eficácia" no uso de recursos públicos.

Para Costa, Figueiredo e Cossetin (2021) a partir dos pressupostos de avaliação apresentados na PNA, pode-se constatar uma tendência que se tornou comum na política educacional brasileira: a continuidade de políticas neoliberais e a exaltação ao princípio liberal de individualidade, em que as professoras, estudantes e até mesmo as famílias, são responsabilizados pelo fracasso ou sucesso diante do processo de alfabetização. Por consequência, a ênfase em resultados, conferem visibilidade às avaliações em larga escala, posto que são justamente os resultados dessas avaliações que amparam as próximas ações ou justificam medidas tomadas.

Dentre as diretrizes estabelecidas para a PNA, no Art. 5º inciso VII discorre-se sobre o "incentivo à identificação precoce de dificuldades de aprendizagem de leitura, escrita e de matemática, inclusive dos transtornos específicos de aprendizagem" (Brasil, 2019b, p. 52), dimensionando que as causas dessas dificuldades, em algumas situações, não estão relacionadas a fatores "didáticos" e "intelectuais", mas sim a transtornos de aprendizagem, tais como a dislexia, discalculia, dentre outros. Assim, a identificação

precoce contribuiria para a sua superação, dado que o lema assumido pela política é que "[...] nenhuma criança fique para trás [...]" (Brasil, 2019b, p. 42).

Nesse momento é necessário fazer um adendo em relação a diferenciação entre transtornos e dificuldades de aprendizagem. Intentando, com isso, não se criar uma visão reducionista sobre o assunto, já que estudantes que possuem algum transtorno de aprendizagem, podem sim apresentar dificuldades diante do processo de alfabetização, porém um aluno que possui dificuldades, não necessariamente possui um transtorno. Silva e Capellini (2013) e Capellini (2012) acentuam que dificuldade de aprendizagem e transtorno de aprendizagem não devem ser compreendidos como sinônimos. Por um lado, a dificuldade refere-se a aspectos mais gerais, podendo surgir em qualquer etapa de escolarização. Desta forma, podem estar associadas ao conteúdo pedagógico, aos métodos de ensino, bem como a questões do ambiente social e físico da escola. Por outro lado, o transtorno de aprendizagem possui um caráter mais específico e pontual, sendo caracterizado pela existência de uma disfunção neurológica ou fatores genéticos.

Ao aproximar esses dois conceitos, que em sua essência, apresentam diferenças, pode-se criar situações adversas, como o excesso de encaminhamentos de estudantes a profissionais da área da saúde para avaliações neurológicas, incidindo com isso na própria medicalização dessas crianças. Para Rufato (2021, p. 8) "[...] a medicalização é um processo no qual determinado comportamento e/ou problema de natureza não médica é entendido como uma doença que exige a prescrição e uso de medicamentos, além do tratamento". Por pressuposto, nota-se que a PNA traz reducionismos em toda a sua elaboração, tratando com dubiedade importantes conceitos.

Em síntese, mediante a concisa discussão tecida sobre as políticas públicas educacionais de alfabetização, evidencia-se contradições conceituais e metodológicas, tanto em relação ao tempo dedicado ao processo de alfabetização, como na definição de alfabetização e do papel conferido à escrita. Entretanto, é interessante pontuar que, embora, os pressupostos de avaliação existentes tanto na BNCC (Brasil, 2017), quanto na PNA (Brasil, 2019a, 2019b) não sejam essencialmente semelhantes, eles, em certa medida, aludem a uma exaltação das avaliações em larga escala, relegando importância a medição de desempenho e a hierarquização, assim como sua consequente responsabilização.

O inegável "conflito" existentes entre diferentes políticas em um curto período, segundo Barbosa, Cabral e Goulart (2022), torna-se motivo de dúvidas, no concernente a efetividade das propostas e em última instância, impossibilita a resolução do problema a

partir do qual foram idealizados. Nesse segmento, diversos autores atestam as rupturas e descontinuidades de políticas públicas educacionais propostas pelo Governo Federal (Barbosa; Cabral; Goulart, 2022; Pertuzatti; Dickmann, 2019; Saviani, 2008). Dentre as duas últimas políticas educacionais de alfabetização foco de discussão, a PNA traz descontinuidades ainda mais marcantes do que a BNCC. Barbosa, Cabral e Goulart (2022) enfatizam duas: as oscilações conceituais caracterizadas pela inserção de termos advindos de outros países e a desconsideração de estudos e pesquisas realizadas no Brasil acerca da alfabetização.

Ademais, essas políticas são embasadas em um viés cada vez mais prescritivo, não levando-se em consideração as especificidades do trabalho das professoras alfabetizadoras, assim como as características de cada região do território brasileiro. Elas são também um retrato da realidade histórica em que estamos inseridos, marcada pelo neoliberalismo, pela influência mercadológica no cenário educacional e pela reiterada defesa a uma única verdade científica.

Por fim, torna-se salutar ressaltar que no decorrer do desenvolvimento deste estudo houve mudanças no poder executivo, isto é, a pesquisa iniciou-se no governo Bolsonaro (2019 – 2022) e finalizou-se no governo Lula (2023 – 2026), tal característica possibilita a constatação da oscilação e descontinuidade entre políticas educacionais relacionadas a área da alfabetização, característica que remete a existência de políticas de governo, em detrimento das políticas de estado. Desse modo, no primeiro semestre de 2023 houve a revogação do decreto presidencial que instituía a PNA, por meio do decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023, que divulgou a nova proposta do Governo Federal, o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (Brasil, 2023).

Esta nova proposta objetiva fornecer subsídios para ações entre estados, municípios e Distrito Federal visando a alfabetização de todas as crianças. Desse modo, se estabelece compromissos condizentes com cada etapa de ensino, a saber: de 0 a 5 anos (Educação Infantil) – fomentar oralidade, leitura e escrita; de 6 a 7 anos (1º e 2º ano do Ensino Fundamental) – alfabetizar de acordo com a idade prevista na BNCC (Brasil, 2017) e de 8 a 10 anos (3º ao 5º ano do Ensino Fundamental) – consolidar a alfabetização, assim como alfabetizar crianças que ainda não se alfabetizaram, por meio da recomposição das aprendizagens, levando-se em conta os impactos ocasionados pelo período pandêmico (Brasil, 2023).

Apesar da revogação da PNA, não se pode negar que essa política terá influência a longo prazo nas escolas da Educação Básica, isto porque os livros didáticos aprovados

no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) contaram com a escolha de obras pelas redes de ensino no ano de 2023 e permanecerão nas escolas por quatro anos. Para Albuquerque e Ferreira (2019, p. 251) os livros didáticos assumem "[...] determinadas características de acordo com o contexto social, político e econômico, no qual a sociedade se insere em determinado momento histórico". Por conseguinte, as inconsistências e lacunas da PNA (e também da BNCC) estão presentes nos materiais utilizados, especialmente, nas escolas públicas. Há também políticas públicas municipais e propostas de formação em âmbito municipal que respaldaram-se em tais pressupostos e que não desaparecerão de um dia para o outro.

3 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA: AVALIAÇÃO DA ESCRITA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Neste capítulo objetiva-se realizar um levantamento e desenvolver uma análise acerca da produção científica que aborda a temática em discussão – avaliação da escrita no processo de alfabetização – por meio de uma revisão bibliográfica. Para tanto, a discussão terá como ponto de partida algumas questões, a saber: o que indicam as pesquisas já publicadas sobre a temática? Quais as lacunas evidenciadas?

Ao desenvolver um estudo de cunho bibliográfico, fundamentando-se em artigos produzidos no período de 2010 a 2020 sobre a avaliação da leitura e da escrita no processo de alfabetização, Zacharias-Carolino e Osti (2021) estabelecem categorias temáticas para a análise empreendida, dentre as quais constataram predominância de alguns assuntos: avaliações externas (46%), avaliação do desempenho dos estudantes (25%), práticas avaliativas desenvolvidas por professoras alfabetizadoras (14%), testagem da validade de um instrumento avaliativo (7%), discussão teórica sobre a criação de instrumentos de avaliação (4%) e discussão sobre a avaliação a partir do discurso de professores (4%). Dessa forma, nota-se que dentre o corpus de análise das autoras, a avaliação externa se sobressaiu às demais categorias, seguida da avaliação de desempenho de estudantes, desenvolvida por intermédio de instrumentos paramétricos.

Destaca-se também que 43% das publicações eram voltadas para a avaliação da leitura, enquanto apenas 18% dedicavam-se à escrita e 39% envolviam a avaliação da leitura e da escrita de forma conjunta. Nesta direção, as referidas autoras indicam uma clara polarização e por consequência, um distanciamento entre as avaliações desenvolvidas no âmbito das pesquisas acadêmico-científicas e as avaliações desenvolvidas nas salas de aulas, sendo que as primeiras, em sua maioria, partem de pressupostos psicométricos, nos quais prevalece a importância da mensuração, já as segundas, dizem respeito a uma abordagem qualitativa e processual. Além disso, evidenciam um número pouco representativo de estudos direcionados às formas de avaliação e instrumentos avaliativos com foco nos anos iniciais do Ensino Fundamental, isto é, ao período dedicado à alfabetização (Zacharias-Carolino; Osti, 2021).

Suehiro, Cunha e Santos (2007), por sua vez, desenvolveram também um estudo bibliográfico, contudo, com ênfase aos procedimentos adotados pelo avaliador em relação à escrita, não envolvendo, portanto, a avaliação desenvolvida pelas professoras. Desse modo, delimitam o período de 1996 a 2005 e abordam a avaliação da escrita a partir de

testes psicológicos. Os resultados indicam a prevalência de estudos relacionando a escrita a outras "variáveis ou construtos", ou seja, a escrita atrelada a leitura, consciência fonológica e consciência sintática. Característica que para as autoras gera reflexão, na medida em que "as pesquisas que investigam [...] a escrita, mas concentram sua fundamentação em um outro construto geram uma lacuna na área e dificultam a própria definição desse construto" (Suehiro; Cunha; Santos, 2007, p. 68). Dentre os instrumentos mais utilizados, o ditado apresenta maior incidência, em detrimento de instrumentos definidos pelas autoras como aqueles que "[...] apresentam evidências de validade [...]" (Suehiro; Cunha; Santos, 2007, p. 69), os instrumentos com o viés quantitativo e psicométrico.

Ainda nesta direção, Xavier e Cunha (2017) discorrem sobre os instrumentos de avaliação utilizados em pesquisas brasileiras e o perfil das atividades avaliativas presentes nesses instrumentos. Por suposto, explicitam três categorias que melhor descrevem as atividades avaliativas utilizadas. A primeira e mais representativa, diz respeito ao ditado, seja de palavras ou pseudopalavras[23]. A segunda categoria, a análise da escrita a partir de aspectos qualitativos e por fim, a terceira categoria, a escrita a partir de produção de texto ou redação. As autoras depreendem com isso que o ditado prevalece como instrumento mais utilizado, considerando ainda a influência da Psicogênese da Língua Escrita (Ferreiro; Teberosky, 1999) na formulação de diferentes propostas voltadas para o assunto e a constatação de que o "processo histórico da alfabetização", influencia diretamente no "processo histórico de avaliação da escrita".

Haja vista, apesar dos estudos mencionados terem foco distintos: a avaliação em uma visão mais ampla, considerando formas de avaliação, práticas avaliativas e instrumentos, e a avaliação restrita aos instrumentos avaliativos, há pontos de culminância entre eles. Dentre os quais podem ser mencionados o fato de que a avaliação da escrita, frequentemente, é subordinada a avaliação da leitura ou ainda é tratada como coadjuvante, estando associada a outros construtos (Suehiro; Cunha; Santos, 2007; Zacharias-Carolino; Osti, 2021); o ditado como instrumento ou atividade avaliativa com maior incidência de uso em diferentes momentos históricos (Suehiro; Cunha; Santos, 2007; Xavier; Cunha, 2020) e a avaliação da escrita restrita aos instrumentos utilizados para se avaliar (Suehiro; Cunha; Santos, 2007; Xavier; Cunha, 2020), quando na verdade,

[23] As pseudopalavras são sequências de caracteres que não possuem um significado, embora sejam pronunciáveis.

como já explicitado no Capítulo 2, a avaliação em si é um conceito muito mais amplo, sendo que os instrumentos constituem-se como uma parte do todo.

Tomando as reflexões tecidas, neste estudo, a seleção dos textos que irão compor o corpus de análise terá como foco as formas de avaliação, buscando identificar como essa avaliação acontece no contexto da alfabetização e quais os instrumentos utilizados. Compreendendo a avaliação em seu viés formativo (Hadji, 2001; Luckesi, 2000, 2011; Perrenoud, 1999; Zabala, 1998), que envolve, por conseguinte, observação, diagnóstico, acompanhamento processual e direcionamento do trabalho proposto a partir das dificuldades apresentadas pelos estudantes.

Optou-se por realizar um levantamento bibliográfico condizente com o período de 2012 a 2022, tendo como base de dados: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), SciELO (Scientific Electronic Library Online), Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Educ@ - Publicações on-line de Educação[24]. Para tanto, as palavras-chaves utilizadas foram: alfabetização *and* avaliação da escrita e avaliação *and* alfabetização. A justificativa para a escolha das palavras-chaves está atrelada ao fato de que são termos representativos da presente pesquisa.

Os critérios de inclusão dos estudos referiam-se a: a) ser redigido em Língua Portuguesa; b) ter como foco o trabalho das professoras alfabetizadoras; c) ser direcionado ao público pertencente aos anos iniciais do Ensino Fundamental, isto é, 1º, 2º e 3º anos. Enquanto os critérios de exclusão consistiram em: a) pesquisas exclusivamente teóricas, b) pesquisas cujo foco foi na criação de instrumentos avaliativos; c) estudos que abordam avaliações externas.

Uma vez estabelecido o período, as bases de dados, as palavras-chave e os critérios de inclusão e/ou exclusão, houve o levantamento em cada uma das bases definidas. Na BDTD foram encontrados 729 trabalhos entre dissertações e teses. Após a exclusão das duplicatas, bem como leitura dos títulos, resumos e palavras-chave permaneceram 7 dissertações. No SciELO 106 artigos foram encontrados, dentre os quais nenhum dos textos se encaixou nos critérios estabelecidos, posto que a maioria estava relacionada a avaliações em larga escala ou a criação de instrumentos paramétricos utilizados para a avaliação de desempenho de estudantes.

[24] Indexador on-line voltado para coleções de periódicos científicos da área da educação, implementado pela Fundação Carlos Chagas (FCC) em 2010.

Nos periódicos da CAPES houve um total de 679 trabalhos, entre artigos, dissertações e teses. Após a exclusão das duplicatas, assim como da leitura dos títulos, resumos e palavras-chave, 5 artigos foram selecionados. Na Educ@ 110 artigos, dos quais 1 foi selecionado. Os demais estavam relacionados, sobretudo, à avaliação externa.

Em resumo, 13 trabalhos irão compor o corpus de análise deste capítulo: 6 artigos e 7 dissertações. Os trabalhos que foram encontrados em mais de uma base de dados, foram contabilizados apenas uma vez, sendo atribuído a primeira base encontrada. A organização geral dos textos, segundo base de dados e modalidade, encontra-se no Quadro 1.

Quadro 1 - Trabalhos incluídos na revisão bibliográfica, de acordo com base de dados e modalidade

Base de dados	Modalidade	Autores	Total
BDTD	Dissertações	Torini (2012); Soares, M. Z. (2014), Lima (2015); Silveira (2016), Martins (2018); Pereira (2019); Ramalho (2019)	7 (53,8 %)
CAPES	Artigos	Feital, Machado e Araujo (2015); Rocha e Santos (2018); Sperrhake e Piccoli (2020); Zacharias-Carolino, Fonte e Lucca (2020); Olimpio *et al.* (2021)	5 (38,5 %)
Educ@	Artigo	Schmidt e Schafaschek (2012)	1 (7,7%)

Fonte: elaborado pela autora

Após a leitura integral dos textos selecionados, eles foram organizados em categorias temáticas, a saber:

I. Avaliação da escrita associada a outros construtos;

II. A concepção da avaliação em programas de formação e as implicações no trabalho docente;

III. Avaliação da escrita de produções textuais;

IV. Instrumentos avaliativos da alfabetização

Nesta direção, embora alguns textos possam ser classificados em mais de uma categoria entre as elencadas, levou-se em consideração o tema predominante articulado ao objetivo geral do estudo. Tendo em vista tais delimitações, os textos foram organizados no Quadro 2.

Quadro 2 – Categorias temáticas concernentes aos principais temas abordados nas pesquisas

Categoria temática	**Autores**
Avaliação da escrita associada a outros construtos	Schmidt e Schafaschek (2012); Lima (2015); Zacharias-Carolino, Fonte e Lucca (2020); Olimpio *et al.* (2021)
A concepção de avaliação em programas de formação e as implicações no trabalho docente	Torini (2012); Silveira (2016); Rocha e Santos (2018); Ramalho (2019)
Avaliação da escrita de produções textuais	Soares, M. Z. (2014); Martins (2018); Pereira (2019)
Instrumentos avaliativos da alfabetização	Feital, Machado e Araujo (2015); Sperrhake; Piccoli (2020)

Fonte: elaborado pela autora

3.1 Levantamento bibliográfico: sintetização de acordo com categorias temáticas

Os estudos que compuseram o corpus de análise serão apresentados de acordo com as categorias temáticas já estabelecidas em ordem crescente por ano de publicação. Haverá, portanto, a identificação dos autores, o título do artigo ou dissertação - no caso das dissertações, o Programa de Pós-Graduação e a Universidade com a qual estão vinculados -, o referencial teórico adotado, o objetivo geral, a metodologia, as perspectivas e posicionamentos assumidos pelas autoras, os resultados e as considerações finais.

3.1.1 Avaliação da escrita associada a outros construtos

Schmidt e Schafaschek (2012) em seu artigo intitulado "*A avaliação em classes de alfabetização: registros descritivos possibilitam superação da avaliação classificatória e excludente?"* desenvolveram uma investigação cujo objetivo foi analisar registros descritivos de avaliação elaborados por professores alfabetizadores[25]. Com base

[25] Nessa pesquisa não há uma caracterização clara dos participantes, soma-se a isso a questão de que há oscilação na menção dos professores, ora no feminino, ora no masculino. Diante disso, optamos por manter a forma como as autoras utilizam com mais frequência: professores. Tal critério será adotado também na escrita acerca dos outros trabalhos.

nisso, abordam a Resolução nº 158 do Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina, que oficializa o parecer descritivo como registro da avaliação dos alunos em fase de alfabetização.

Diante disso, analisam registros descritivos de estudantes pertencentes a turmas de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental e fragmentos de entrevistas com professores alfabetizadores das escolas em que a pesquisa foi desenvolvida. Entretanto, essas são as únicas informações referentes aos sujeitos e a metodologia da pesquisa, carecendo, com isso, de dados mais consubstanciais sobre esses aspectos. O referencial teórico adotado pelas autoras envolve os estudos de Vygotsky, para discorrer acerca da perspectiva histórico-cultural da educação. Em relação a avaliação, fazem uso de ponderações de Jussara Hoffman, Maria Teresa Esteban, Luis Carlos de Freitas, Ana Luiza B. Smolka e Cipriano C. Luckesi.

Nesta perspectiva, as autoras inferem que a realização do registro descritivo está associada à organização curricular, sendo assim essa tarefa torna-se complexa ao se levar em conta objetivos comuns e pré-fixados para todos. Dessa forma, os registros descritivos elaborados pelos professores condizem com um recorte de características específicas do processo de aprendizagem dos estudantes, que é influenciado pelo que elas denominam como "seleção subjetiva". Esses registros, que assumem nuances avaliativas, descortinam tanto as concepções metodológicas do docente, como os objetivos preconizados para o trabalho desenvolvido.

Apresentam ainda dois fragmentos de registros descritivos de estudantes do 1º ano, que funcionam como mote para discussão dos dados. A partir disso, analisam e questionam algumas características das escritas dos registros, relacionadas ao fato de que, a depender do texto, há algumas questões que são mencionadas e outras não, havendo uma clara diferenciação ao se discorrer sobre cada estudante. Destacam ainda que o foco desses registros está no que se ensina e não efetivamente no que se aprende. Dessa maneira, os alunos que apresentam um ritmo diferente do esperado, diante da aprendizagem da leitura e da escrita, vão perdendo seu espaço, ocasionando na desconsideração de sua aprendizagem. A isso, articula-se pressupostos avaliativos, dado que essa avaliação de quem aprende e de quem não aprende, define o lugar que cada estudante ocupa na própria organização escolar (Schmidt; Schafaschek, 2012).

Por meio da análise dos registros, inferem que os professores apresentaram dificuldade em relatar/documentar os diferentes ritmos de aprendizagem dos estudantes. Como consequência disso, redes de ensino têm criado fichas avaliativas, que compilam

os conteúdos que devem ser trabalhados ou os objetivos para alunos em processo de alfabetização. No caso da rede em que desenvolveram a pesquisa, Schmidt e Schafaschek (2012) fazem menção indireta à fala de uma professora, que explicita que naquele contexto, diversos professores alfabetizadores, em conjunto, elaboram tal modelo de ficha. Todavia, os próprios professores notam que ao levar o modelo construído para a sala de aula, ele não atendia a sua função, embora funcionasse como referência.

Diante disso, as autoras defendem o registro descritivo em uma perspectiva formativa, alegando que ao analisar os dados coletados é possível evidenciar que apesar do empenho dos docentes em fazer o proposto, a avaliação não atinge uma real função condizente com o viés formativo. Alegam, portanto, que essa prática só terá sentido quando os docentes vivenciarem a proposta de forma significativa. A importância do registro descritivo nessa perspectiva está atrelada ao "[...] seu caráter investigativo, diagnóstico, indicativo do processo de aquisição do conhecimento do aluno" (Schmidt; Schafaschek, 2012, p. 238)

Concluem, por fim, que o registro descritivo elaborado pelos docentes participantes da pesquisa adquire uma perspectiva que é classificatória e por isso, excludente. Ao expor apenas dados gerais sobre o processo de aprendizagem dos estudantes, enfatizando, sobretudo, comportamentos e atitudes. Apesar disso, os registros descritivos trazem possibilidades para a superação de formas de avaliação, que em sua essência sejam excludentes, desde que estejam aliados à reorganização do currículo escolar em uma concepção processual.

A dissertação de Lima (2015), defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Pernambuco, tem como título *"A avaliação de conhecimentos de crianças relacionados à leitura e à escrita: práticas de professores do 1º ano do Ensino Fundamental"* e objetivou investigar práticas de professoras alfabetizadoras do 1º ano do Ensino Fundamental em relação a avaliação da leitura e da escrita. Para tanto, houve a participação de duas professoras atuantes em turmas do 1º ano do Ensino Fundamental de escolas municipais de Jaboatão dos Guararapes, cidade situada na região metropolitana de Recife.

Metodologicamente foram propostas entrevistas semiestruturadas, observações de aulas e análise documental, tanto dos registros feitos pelas professoras, como dos instrumentos avaliativos utilizados. No concernente ao referencial teórico, como autores representativos podem ser mencionados: Ferreiro e Teberosky, Artur Gomes de Morais, Jussara Hoffmann, Antoni Zabala, Anne-Marie Chartier, Maurice Tardif, entre outros.

Nesse contexto, Lima (2015) levanta a prerrogativa de que mudanças teóricas relacionadas a alfabetização influenciaram na adoção de novas práticas avaliativas, saindo-se de propostas classificatórias e excludentes, para uma avaliação que leve em conta as especificidades do processo de ensino-aprendizagem. Todavia, a autora depreende que a difusão de novas concepções sobre a alfabetização ou os denominados "novos paradigmas", não possui força suficiente para endossar mudanças rápidas na prática docente, ou seja, envolve um longo processo de apropriação.

Ao investigar as práticas avaliativas, Lima (2015) identificou a utilização de diversos instrumentos que eram utilizados pelas docentes para avaliar os estudantes ao longo do ano letivo. A partir desses instrumentos havia o registro dos resultados obtidos em diferentes suportes (planilhas, tabelas e/ou narrações), ação que contribuía para com a realização de intervenções em sala de aula, levando em conta as especificidades apresentadas pelas crianças.

Dentre os instrumentos mencionados estavam: a sondagem, o teste do "Programa Via Escola", o teste baseado na Provinha Brasil, as atividades no caderno, as "fichas de lições" e os textos produzidos pelos alunos. A sondagem baseava-se nos pressupostos de Ferreiro e Teberosky, enquanto o teste do "Programa Via Escola" era uma avaliação institucional bimestral, elaborada pela própria Secretaria de Educação. Por suposto, Lima (2015) assinala que os instrumentos utilizados estavam voltados para alguns aspectos em comum, tais como: conhecimento dos estudantes em relação a palavras ditadas e a escrita do nome próprio, a leitura de palavras, assim como de frases e textos, e a compreensão textual. Sendo que os conhecimentos e habilidades relacionados a apropriação do SEA e escrita do nome próprio apresentaram maior incidência nas propostas preconizadas.

Apesar da ênfase a determinados aspectos e da dificuldade apresentada pelas professoras na organização de atividades diversificadas, a avaliação empreendida, para Lima (2015), assumia um viés processual, na medida em que não era restrita apenas a momentos específicos, mas estava presente no dia a dia do trabalho desenvolvido, assumindo com isso a função de acompanhar a aprendizagem dos estudantes para, a partir disso, intervir sobre possíveis dificuldades apresentadas e redirecionar o trabalho didático-pedagógico. Outro aspecto relevante é a segurança demonstrada por uma das professoras ao utilizar instrumentos adicionais, não se restringindo apenas aos instrumentos institucionalizados. Lima (2015) considera que essa ação pode estar associada à experiência da professora diante do trabalho desenvolvido.

Em artigo intitulado "*Possibilidades de avaliação no ciclo de alfabetização"* de Zacharias-Carolino, Fonte e Lucca (2020), as autoras discutem sobre as possibilidades de avaliação da leitura e da escrita a partir de jogos de regras. Para tanto, realizaram uma pesquisa documental cujo escopo de análise consistiu no planejamento de duas professoras atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental, que utilizavam jogos de regras como um instrumento avaliativo.

Dentre o referencial teórico adotado há menção aos estudos de Artur G. Morais, Magda Soares, Andréia Osti e Rosely P. Brenelli, Lino Macedo e colaboradores, assim como os pressupostos avaliativos referentes aos materiais do PNAIC. Nesse sentido, as autoras pautam-se na avaliação diagnóstica formativa, indicando que os jogos de regras podem constituírem-se como instrumentos que trazem contribuições às práticas avaliativas nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Há ainda a menção de que o uso de jogos é mais frequente em estudos que os relacionam a recursos de aprendizagem, em detrimento do uso no cenário avaliativo.

Ao analisarem o planejamento das professoras constataram que uma delas utilizava jogos no trabalho com estudantes que apresentavam dificuldades de aprendizagem, pertencentes ao 2º ano do Ensino Fundamental, enquanto a outra fazia uso do recurso no contexto do Atendimento Educacional Especializado (AEE) com crianças de seis anos. No alusivo à primeira professora mencionada, o uso do jogo surgiu como uma forma alternativa para envolver os estudantes que apresentavam resistência em relação às propostas de avaliação "convencional". Nesse caso, há a indicação do jogo "Bingo da letra inicial", utilizado com o objetivo de realizar uma avaliação do conhecimento dos estudantes quanto ao reconhecimento e diferenciação de letras. A segunda professora empregou os jogos a partir de indicações feitas pela professora da sala regular. Nessa situação, a proposta envolveu um "Jogo da memória dos animais" com a finalidade de avaliar questões relacionadas à percepção visual e auditiva.

Destarte, Zacharias-Carolino, Fonte e Lucca (2020) depreendem que os jogos de regras nos dois contextos foram utilizados com o intuído de identificar os conhecimentos dos estudantes para que uma vez evidenciada essas características, houvesse a proposição de atividades adequadas às especificidades das crianças. Outrossim, compreendem que os jogos se tornam um recurso potencial para a avaliação de alunos que apresentam dificuldades frente ao processo de aprendizagem da língua escrita, bem como estudantes público-alvo da educação especial, uma vez que possibilitam a observação e registro a partir de diferentes perspectivas e formas de interação. Ademais, inferem que além de

contribuições aos estudantes, os dados advindos de tais propostas podem ainda possibilitar situações que favoreçam a reflexão sobre a própria prática docente.

Com o objetivo de apresentar como ocorreu o processo de avaliação em tempos de pandemia com uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal de Fortaleza, Ceará, Olimpio *et al.* (2021) elaboram um relato de experiência cujo título é *"Avaliação da aprendizagem em tempos de pandemia: um relato de experiência no ciclo de alfabetização"*. As autoras desenvolvem a discussão introdutória abordando aspectos relativos ao contexto pandêmico, assim como sobre a importância de o processo de avaliação levar em conta tais características, dado as alterações ocorridas nas relações de ensino-aprendizagem.

O trabalho é desenvolvido sob o viés da avaliação formativa, ao depreenderem que a avaliação é parte do processo educativo e visa contribuir para com o processo de aprendizagem, envolvendo revisão de objetivos e planejamento de intervenções pontuais. Embora haja menção a avaliação formativa, não há nenhum referencial teórico em relação ao conceito. No alusivo à alfabetização, são mencionados autores representativos da área tais como Emilia Ferreiro, Magda Soares e Artur Gomes de Morais.

Com o intuito de realizar a avaliação das crianças em tempos de distanciamento social, as autoras consideram que as videochamadas se tornaram um instrumento avaliativo, posto que essa foi a alternativa que possibilitou a realização de uma avaliação diagnóstica que levasse em conta as limitações do momento vivenciado. A avaliação volta-se, pois, para aspectos da leitura e hipóteses de escrita, e era realizada individualmente, focando na identificação de letras, leitura de sílabas, palavras, frases e textos, escrita do nome próprio, bem como a escrita de palavras e frases. No trabalho há ainda a consideração de que o período de alfabetização se encerra no 2º ano do Ensino Fundamental, aliado à concepção preconizada pela BNCC (Olimpio *et al.*, 2021).

O diagnóstico realizado com as crianças pautou-se nos documentos de orientação elaborados pela Secretaria de Municipal de Fortaleza, sendo que estes traziam pressupostos dos estudos da psicogênese da língua escrita. As autoras ressaltam que essa mesma proposta era aplicada em sala de aula, nos anos anteriores. Uma vez realizada a diagnose, houve o estabelecimento de um "plano de intervenção" adequado às características quanto ao "nível" de cada criança. Foram propostas atividades de acordo com os níveis da psicogênese da língua escrita, envolvendo jogos em plataformas digitais voltados para a consciência fonológica e análise linguística, google formulário, envio de vídeos com feedbacks, dentre outros.

Ao final do semestre letivo houve novamente as videochamadas para diagnóstico da leitura e da escrita. Baseando-se nesses dados, Olimpio *et al.* (2021) expõem que as crianças apresentaram avanços no processo de alfabetização nesse período. Apesar disso, não deixam de mencionar o quanto a situação em que não há o contato direto com os estudantes é complexa, aliada a carência em relação a infraestrutura, a dificuldade no acesso a internet por parte das famílias, dentre outros inúmeros aspectos, que ficaram ainda mais evidentes com a pandemia.

3.1.2 A concepção da avaliação em programas de formação e as implicações no trabalho docente

Torini (2012), em sua dissertação defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de São Paulo, intitulada *"O gesto didático de regulação da aprendizagem: a sondagem em uma turma de alfabetização"*, objetivou desenvolver uma reflexão sobre os instrumentos e práticas avaliativas, com foco no trabalho docente, visando com isso investigar como a avaliação da alfabetização se caracteriza tanto na sala de aula, como no planejamento docente e em materiais do "Programa Ler e Escrever"[26].

Assim, a referida autora define a sondagem como um instrumento de avaliação do domínio/apropriação do SEA pelos estudantes em processo de alfabetização, que possui um modelo padrão, isto é, o ditado de quatro palavras e uma frase pertencentes ao mesmo campo semântico. No concernente aos aspectos metodológicos, houve a observação com gravação em áudio de cinco "eventos" de sondagem com uma mesma professora, dos quais três foram selecionados para análise. Estas sondagens aconteceram no início, meio e fim do ano letivo. Soma-se a isso o registro no caderno de campo. O referencial teórico que fundamenta a pesquisa desenvolvida, no que se refere às relações entre linguagem e educação, alude aos estudos de Bakhtin e Vygotsky.

Após a coleta de dados, constatou-se que o pressuposto de sondagem existente nos materiais do programa, embasa-se nas contribuições de Ferreiro e Teberosky (1999), porém a forma como o material é apresentado, na visão de Torini (2012), reduz a sondagem a um formato simplificado e fechado, fazendo com que esse instrumento assuma um papel de controle e verificação do processo de ensino-aprendizagem, ao invés

[26] O "Programa Ler e Escrever" é uma política pública do Estado de São Paulo que envolve diversas ações, como formação de professores, acompanhamento do trabalho docente, elaboração e distribuição de materiais didáticos (São Paulo, 2010).

de se constituir como um instrumento de aprendizagem e apoio ao trabalho docente. Dessa forma, a autora menciona que, dentre as recomendações, há indicações quanto ao desenvolvimento de sondagens baseadas em listas de palavras que seguem determinado critério, como campo semântico, por exemplo. Todavia não há menção de que estas palavras devem estar articuladas ao trabalho desenvolvido em sala de aula.

Torini (2012) compreende, portanto, a sondagem proposta pela Secretaria de Educação de São Paulo, a partir do "Programa Ler e Escrever", como uma "regulação interna". Ressalta-se que os resultados dessas sondagens são encaminhados às Diretorias de Ensino e em caso de índices abaixo do esperado, há intervenções no trabalho desenvolvido pela docente. Assim, a sondagem assume uma atribuição que vai além da avaliação da aprendizagem, incidindo também na avaliação da professora, ou seja, na avaliação do ensino.

No concernente às observações dos "eventos" de avaliação em sala de aula, Torini (2012) identifica o momento de aplicação da sondagem como uma situação permeada pela tensão, posto que a professora é responsável pela aplicação da avaliação de forma individual, ao mesmo tempo em que há o coletivo de alunos que ela também deve dar conta, acrescenta-se a isso as interações que acontecem entre o aluno que estava fazendo a avaliação e os demais colegas, que são inevitáveis nesse contexto. Tais constatações corroboram com aspectos já destacados no Capítulo 2, no referente a se desenvolver uma avaliação individual em um ambiente coletivo. Em vista disso, a autora dimensiona que nesses momentos há uma interação bilateral (da professora com o aluno que está fazendo a sondagem) e multilateral (nesse caso, ao mesmo tempo em que a docente conversa com o estudante em processo de avaliação, também é responsável pela gestão da sala).

A autora identifica ainda que, a sondagem vai além de avaliação, ao exercer um papel aliado ao ensino, dado que a professora participante da pesquisa realizava diferentes intervenções e explicações a partir de características que os alunos apresentavam naquele momento pontual. Com isso, a sondagem surgiu como uma das poucas oportunidades em que a docente pôde interagir com um aluno de cada vez, na medida do possível. Nota-se também que a professora participante acrescenta em sua avaliação a leitura do alfabeto. Assim, traz concepções distintas ao utilizar a sondagem e a recitação das letras (Torini, 2012).

Por intermédio do estudo desenvolvido, a autora identifica que ao mesmo tempo em que a sondagem é considerada como "[...] unidade representativa da avaliação da alfabetização" (Torini, 2012, p. 97), se aproxima do viés de medição das aprendizagens,

para posterior classificação dos alunos, de acordo com os níveis psicogenéticos. Por conseguinte, para que a proposta se torne um significativo instrumento de regulação do processo de ensino-aprendizagem, é necessário que o foco seja direcionado a identificação/acompanhamento do processo de aprendizagem dos estudantes e não a aspectos burocráticos ou medidas de desempenho.

A título de conclusão, dimensiona-se que a transposição de saberes teóricos – advindos de pesquisas científicas – em saberes oficiais – aqueles presentes em documentos de caráter normativo – a saberes práticos, mostra-se como um percurso permeado por meandros, uma vez que a transposição de conceitos teóricos à prática docente toma contornos próprios, a depender de seu contexto de inserção. Porquanto, Torini (2012) fornece indicações sobre a necessidade de se investir em outras possibilidades avaliativas, mencionando o uso de portfólios, relatórios, gravações, por exemplo. Ações que já estão muito presentes na Educação Infantil.

A dissertação de Silveira (2016) defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul intitulada *"Me ensina o que você vê?": avaliação da aprendizagem no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa,* teve como objetivo identificar como as práticas de avaliação da aprendizagem de professoras alfabetizadoras atuantes em turmas de 3º ano estão em diálogo com a proposta de avaliação preconizada pelo PNAIC.

Para tal, desenvolveu uma pesquisa exploratória/descritiva, com o uso de entrevista semiestruturada com professoras pertencentes a uma "cadeia multiplicadora de formação continuada", envolvendo uma formadora, uma orientadora e duas alfabetizadoras, e a análise documental dos materiais de formação do PNAIC. O referencial teórico baseia-se especialmente em autores responsáveis pela elaboração dos cadernos do Pacto, assim como nas contribuições de Cipriano C. Luckesi, Philippe Perrenoud e Bourdieu.

Silveira (2016) indica que o PNAIC tem como fundamento a "concepção construtivista" de alfabetização, ao abordar as contribuições de Ferreiro e Teberosky sobre a apreensão do processo de apropriação do SEA. No alusivo a avaliação, considera que o material parte de pressupostos de Luckesi, ao defender uma avaliação formativa no ciclo de alfabetização e de Perrenoud, no concernente a concepção de uma avaliação formativa reguladora, que é diagnóstica, descritiva, processual e qualitativa. A avaliação é compreendida como uma forma de contribuição ao desenvolvimento dos estudantes, garantindo com isso os direitos de aprendizagem preconizados pelo programa, intentando

qualificar o processo de ensino-aprendizagem. Por conseguinte, a avaliação não tem um fim em si mesma, mas está diretamente articulada ao planejamento docente, sendo que a avaliação diagnóstica surge como um instrumento que tem como objetivo garantir os direitos de aprendizagem.

Ao discorrer sobre os dados coletados é interessante notar que Silveira (2016) aponta que a coordenadora entrevistada identificava uma "maior resistência" em relação às práticas relativas ao fim do ciclo de alfabetização (3º ano), isto é, ainda havia a concepção da necessidade de atribuição de notas, de retenção dos estudantes dessa faixa etária. Ademais, a avaliação diagnóstica foi a estratégia que mais apareceu no discurso das professoras alfabetizadoras, definida como ponto de partida para o planejamento do trabalho docente. Essa avaliação é a famigerada sondagem, com o uso das quatro palavras e uma frase, tendo como finalidade a posterior classificação dos estudantes com base nos níveis psicogenéticos. A autora destaca, contudo, que nos cadernos do Pacto há propostas de instrumentos de avaliação que abordam também a leitura, a oralidade, a produção de texto e a análise linguística, porém as práticas indicadas pelas docentes deixam evidente o predomínio da avaliação dos níveis de escrita. Para além disso, foi mencionada a existência de uma ficha de acompanhamento dos níveis de escrita dos estudantes, material preenchido pelas professoras alfabetizadoras e disponibilizado para a orientadora.

As professoras alfabetizadoras participantes demonstram variadas práticas avaliativas, assim como uma concepção de avaliação formativa, levando em consideração, além da avaliação diagnóstica, outras estratégias, tais como a observação dos alunos no desenvolvimento das atividades propostas em sala de aula, o uso de jogos e avaliações diferenciadas, a depender da dificuldade apresentada pelo estudante. Porém, a prova apareceu também nos dados coletados. Ao mesmo tempo em que uma professora não utiliza a prova em sua prática avaliativa, a outra utiliza tal instrumento, a partir da justificativa de que é uma demanda das próprias famílias, bem como uma oportunidade para o estudante se autoavaliar e uma forma de registro e arquivamento (Silveira, 2016).

Surgem também ponderações sobre a questão de que no 3º ano há notas atribuídas às avaliações dos estudantes, sendo que essa nota pode estar associada à questão da retenção. A retenção para uma das professoras é entendida como uma outra possibilidade de acompanhar as dificuldades apresentadas pelo aluno, característica que para Silveira (2016) não está associada a concepção da avaliação formativa, se distanciando, inclusive, da concepção apresentada pelo PNAIC, na medida em que, mesmo diante de alunos não

alfabetizados, há a defesa de que a promoção para o ano seguinte pode ocorrer, desde haja a garantia do acompanhamento do estudante em questão.

Desse modo, a autora evidencia a existência de uma tensão entre o discurso das professoras e as práticas avaliativas desenvolvidas efetivamente em sala de aula, visto que apesar do PNAIC ter contribuído para mudanças em relação a concepção de alfabetização e por conseguinte de avaliação, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na escola ainda há perspectivas que não corroboram os pressupostos defendidos pelo material, aproximando-se da cultura avaliativa considerada como tradicional.

Com o objetivo de destacar a importância da sondagem da escrita como instrumento avaliativo, Rocha e Santos (2018) elaboram um breve relato de experiência intitulado *"A importância da sondagem da escrita como instrumento de avaliação no período da alfabetização"*. Para tanto, realizam a sondagem da leitura e da escrita com estudantes do 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental nas escolas em que são orientadoras pedagógicas, baseando-se na proposta do PNAIC. Desse modo, se fundamentam nos estudos de Ferreiro e Teberosky para discorrer sobre os níveis de escrita e descrevem as experiências de aplicação das sondagens em cada escola participante.

Na "Escola A" a sondagem foi desenvolvida com 8 alunos dos três primeiros anos do Ensino Fundamental. A escolha desses alunos justifica-se, pois, a professora da sala encontrava dificuldade em avaliá-los. Nesse caso, houve a criação de três sondagens diferentes no alusivo ao campo semântico, que foram aplicadas de acordo com o ano de escolaridade das crianças. Esse instrumento era composto por quatro palavras e uma frase e os campos semânticos referiam-se a: animais para alunos do primeiro 1º ano, roupas para alunos do 2º ano e brinquedos para alunos do 3º ano. A partir dessa coleta, o material foi levado para a "formação continuada do PNAIC" e compartilhado com as outras participantes, visando por meio disso a criação de um espaço de reflexão sobre a proposição de atividades que teriam como intuito contribuir para com os desenvolvimentos dos estudantes, apoiando-se nas informações coletadas na avaliação diagnóstica. Posteriormente houve uma devolutiva para a professora da turma em questão.

Na "Escola X" o ditado apresentou características próprias, uma vez que envolveu 10 palavras, que não diziam respeito a um campo semântico, a saber: viagem, geladeira, biscoito, porta, sofá, relógio, jogo, maleta, chutar e professora. É necessário destacar, contudo, que não há informações ou justificativas sobre a distinção entre os instrumentos

utilizados nas duas escolas, assim como a respeito do uso de palavras não restritas ao critério do campo semântico. Em seguida, houve a conversa individual com cada criança, para que nesse momento elas realizassem a leitura do que foi escrito, o que as autoras descreveram como "diagnóstico da leitura". Assim como na experiência anterior, os dados coletados foram levados para a "formação do PNAIC" e discutidos coletivamente, funcionando como propulsores para se pensar em intervenções adequadas a partir das características e dificuldades apresentadas pelos estudantes.

Rocha e Santos (2018) concluem que a sondagem é um instrumento avaliativo que contribui para a identificação dos conhecimentos dos estudantes sobre o SEA e consequentemente, para o planejamento de atividades que favorecem o processo de aprendizagem, se tornando um relevante recurso para a prática docente, devendo com isso ser desenvolvida nos três primeiros anos do Ensino Fundamental. Explicitam ainda que a participação no curso do PNAIC trouxe contribuições com efetivação de estratégias que beneficiam o processo de ensino-aprendizagem.

A dissertação de Ramalho (2019) defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação e Linguagem, da Universidade Federal de Pernambuco, tem como título *"Avaliação dos saberes dos alunos sobre a escrita alfabética e a construção de práticas dos professores de Águas Belas – PE"* e intentou compreender as formas de avaliação sobre a escrita alfabética adotadas por uma professora alfabetizadora atuante em uma turma de 1º ano, do município de Águas Belas, em Pernambuco e as influências dessas propostas nas práticas da professora.

Assim, desenvolveu uma pesquisa qualitativa com utilização de questionário, utilizado com professoras alfabetizadoras, para identificação de docentes que atendiam os critérios estabelecidos, a saber: ter participado da formação do Alfa e Beto, bem como do PNAIC; entrevistas (entrevista inicial, minientrevista, entrevista de explicitação e entrevista final); análise documental; observação e atividade de diagnose desenvolvida com os estudantes da turma acompanhada. A proposta de diagnose aconteceu em três momentos do ano letivo (abril, setembro e dezembro) e consistiu na escrita de palavras com apoio de imagens, sendo esta desenvolvida pela própria pesquisadora. O intuito era avaliar a apropriação do SEA dos estudantes, assim como ter dados para a entrevista de explicitação com a professora. Dentre o referencial teórico adotado pode-se mencionar Artur Gomes de Morais, Magda Soares, Ferreiro e Teberosky, Roxane Rojo, Leda V. Tfouni, Maurice Tardif, Anne-Marie Chartier e Certeau.

Visando realizar uma contextualização geral, Ramalho (2019) revela que em um curto período o município em questão adotou dois programas de formação distintos: o Alfa e Beto e o PNAIC. A Secretaria de Educação também desenvolveu estratégias de acompanhamento das professoras alfabetizadoras, para monitoramento do desempenho dos estudantes em relação à leitura e à escrita a partir de avaliações diagnósticas. Diante disso, a autora nota que no período de adesão ao programa Alfa e Beto, as avaliações seguiam a mesma concepção das atividades e visavam verificar se o aluno havia memorizado as relações grafema e fonema.

Com o PNAIC ocorreu uma mudança, o que Ramalho (2019) considera como uma consequência da própria abordagem teórica do programa de formação, a partir desse momento, a avaliação diagnóstica era voltada para as hipóteses de apropriação do SEA, baseadas nos pressupostos de Ferreiro e Teberosky. Em decorrência de mudanças internas na própria Secretaria de Educação, no ano em que a autora desenvolveu sua pesquisa, em 2018, introduziu-se as denominadas "fichas de acompanhamento da leitura e da escrita", sendo que nesse caso, a professora deveria encaixar os conhecimentos apresentados pelos estudantes em categorias já estabelecidas.

Desse modo, a professora participante do estudo demonstrou não fazer uso da teoria da psicogênese da escrita para avaliar o processo de apropriação do SEA de seus estudantes, assumindo não saber realizar essa forma de avaliação. Todavia, criou outras alternativas para avaliar as crianças, não descartando a importância do diagnóstico inicial e contínuo. A "sondagem" da professora levava em conta o reconhecimento das letras do alfabeto e a leitura silabada. Ramalho (2019) destaca que ao fazer essas escolhas a professora não está avaliando a escrita de seus estudantes, mas sim a leitura, seja de letras, palavras ou sílabas. A isso a autora estabelece articulações com a constatação de que, historicamente, a leitura foi privilegiada em detrimento da escrita no processo de alfabetização. Ponderação também já mencionada nos capítulos anteriores.

Houve ainda a identificação de que apoiada na avaliação, a professora dividia seus alunos em níveis, a saber: diferencia letras de símbolos, conhece as letras do alfabeto, conhece sílabas e consegue ler e/ou escrever palavras simples. A partir do que a professora privilegiava nos momentos de avaliação, Ramalho (2019) pressupõe que tais práticas remetem a compreensão da língua escrita em um viés associacionista. Já os instrumentos propostos pela Secretaria de Educação eram utilizados pela professora como mais uma burocracia a se cumprir, visto que não traziam contribuições ao processo de

ensino-aprendizagem. A professora, inclusive, deixou claro que esses instrumentos não forneciam informações suficientes em relação aos seus alunos.

Ramalho (2019) explicita que apesar da docente basear o seu trabalho nos "padrões silábicos", as intervenções e atividades propostas para a apropriação do SEA estavam em consonância com o que ela identificava como conhecimentos que deveriam constituir sua avaliação. Demonstrava ainda uma prática definida como "tradicional", ao compreender a escrita como um código. Entretanto, ao mesmo tempo, levava para sala de aula práticas e ações que promoviam reflexões sobre o SEA, indo, portanto, além do que é preconizado pelo método silábico.

Levando em conta os dados coletados, a autora estabelece aproximações com o trabalho de Chartier (1998), ao ponderar acerca do evidente conflito teórico entre as perspectivas sobre o ensino-aprendizagem da língua escrita e a prática em sala de aula. Ademais, evidencia, por fim, que a professora sinalizou a não apropriação das concepções inerentes às formações das quais participou, o Alfa e Beto e o PNAIC.

3.1.3 Avaliação da escrita de produções textuais

Soares, M. Z. (2014) em sua dissertação intitulada *"Prática avaliativa na produção textual escrita dos discentes nos anos iniciais do Ensino Fundamental"*, defendida no Programa de Pós-Graduação em Linguística e Ensino, da Universidade Federal da Paraíba, objetivou analisar as concepções e práticas avaliativas frente a desvios apresentados por estudantes do "Ciclo de Aprendizagem" na produção escrita. Destaca-se que, nesse estudo, o denominado "Ciclo de Aprendizagem" corresponde ao "Ciclo de alfabetização", ou seja, 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental.

Nesse sentido, houve a participação de uma professora atuante em uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental da rede pública municipal da cidade de João Pessoa. Metodologicamente, a autora fez uso da observação em sala de aula, entrevista com gravação em áudio e análise de práticas de produção escrita de dois alunos. Quanto ao referencial teórico adotado, Soares, M. Z. (2014) explicita que sua pesquisa assume uma abordagem sociointeracionista da língua, aliada a concepção da avaliação em seu viés formativo, para tanto faz uso de diversos autores, dos quais utilizaremos alguns a título de ilustração: Jussara Hoffmann, Cripriano C. Luckesi, Philippe Perrenoud, Maria Terese Esteban, Magda Soares, Emilia Ferreiro, Luis Carlos de Freitas, Luiz A. Marcushi,

Roxane Rojo. Por sua vez, a análise de dados ancorou-se nos materiais do PNAIC, quanto aos critérios de avaliação da produção textual.

Soares, M. Z. (2014) tece sua discussão na perspectiva de que a escrita na escola deve, essencialmente, estar articulada às práticas sociais, possuindo uma clara função. Por consequência, crítica o "ensino tradicional da língua" e as propostas de escrita pouco articuladas com situações reais de produção, sendo que o escrever nesse cenário torna-se uma tarefa exclusivamente escolar e não possui um destinatário específico. Diante disso, explicita que a criança pode produzir textos desde o início do processo de escolarização, antes do domínio da ortografia.

Compreende ainda a avaliação da aprendizagem como uma parte do processo de ensino-aprendizagem, na qual a ação de revisão de um texto, pressupõe a realização de um levantamento e caracterização dos desvios, para que a partir disso haja o planejamento de intervenções adequadas, que contribuam com o processo de aprendizagem dos estudantes, assim como a ampliação de seus conhecimentos.

Portanto, a correção dos textos deve ir além da correção ortográfica, nesse caso, se baseia nos estudos de Oliveira (2010) para discorrer sobre a correção indicativa (que refere-se a marcas no texto do estudantes feitas pela professora, intentando a identificação do erro), correção resolutiva (alude a práticas em que a professora realiza todas as correções esperadas, reescrevendo parte do texto do estudante), correção classificatória (pressupõe que o estudante corrija sozinho os seus erros) e a correção textual-interativa (diz respeito a inclusão de comentários no texto, em formato de bilhetes, para que o aluno identifique as pendências e faça as devidas correções).

Ao analisar os dados coletados, Soares, M. Z. (2014) identifica contradições no discurso da professora, posto que ao mesmo tempo em que a docente reconhece a necessidade de um trabalho que envolva a diversidade textual, levando em conta seu contexto de produção, expõe também relutância em utilizar gêneros textuais diversos em sala de aula, em decorrência do fato de que os alunos ainda estão em processo de alfabetização, em outras palavras, ainda falta a "maturidade" necessária para o desenvolvimento desse trabalho, havendo por conseguinte uma ênfase em questões ortográficas e em textos mais simples.

Desse modo, Soares, M. Z. (2014) explicita que a referida contradição não está presente apenas no discurso, mas também na prática da professora. Ao analisar as atividades existentes no caderno de dois estudantes, encontrou sete propostas de produção textual, sete propostas ao total, todavia o direcionamento estava no trabalho com o SEA.

Apesar disso, a prática da professora corrobora com as prerrogativas do PNAIC, no alusivo aos direitos de aprendizagem relacionados à produção de textos e sinaliza, em algumas situações, a perspectiva de avaliação formativa, ao compreender os desvios apresentados pelas crianças como uma possibilidade de reconstrução do que já foi desenvolvido em sala de aula.

Já as estratégias de correção utilizadas pela docente oscilaram entre as correções indicativas e resolutivas, havendo pouco espaço para reflexão sobre a produção escrita da criança. Logo, a autora conclui que apesar da professora apresentar avanços em seu discurso com a inclusão aspectos do letramento, da psicogênese da língua escrita e da avaliação formativa, ainda há diversos desafios a serem vencidos, em especial no que diz respeito à transposição didática (Soares, M. Z. 2014).

A dissertação de Martins (2018) defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Goiás, intitulada *"Cenas de produção e avaliação de texto na alfabetização: um olhar sobre a prática pedagógica"* teve como objetivo investigar práticas pedagógicas de professores alfabetizadores, no concernente ao ensino e a avaliação da escrita, com foco na produção textual. Participaram três professoras atuantes em turmas do 3º ano do Ensino Fundamental de escolas da rede municipal de Goiânia.

Metodologicamente, houve a proposição de entrevista semiestruturada, observação e análise documental de sete produções textuais propostas pelas docentes, tal como de 160 textos corrigidos. No tocante ao referencial teórico, o autor explicita que a pesquisa está fundamentada nas contribuições de Bakhtin e em autores brasileiros que partem desse referencial teórico, dentre eles podem ser mencionados: João W. Geraldi e Ana Luiza B. Smolka. Além disso, faz uso de estudos de Magda Soares, Luiz C. Cagliari e Cipriano C. Luckesi.

Martins (2018) traz para a discussão reflexões a partir dos estudos de Geraldi (1997) para discorrer sobre a discrepância entre redação e produção textual, ao considerar que a primeira parte de pressupostos artificiais e descontextualizados, enquanto a segunda, envolve a discursividade dos estudantes, ao se levar em consideração a função do texto produzido, para quem ele se destina e aspectos correlacionados. Nesse sentido, o autor compreende que a produção de texto no contexto da alfabetização não deve focar apenas em questões normativas, com propostas fragmentadas e com pouco sentido para as crianças, mas sim em um ensino que envolva "práticas letradas e discursivas". Há ainda a menção a avaliação formativa enquanto possibilidade de interação e comunicação, por

meio da qual os estudantes devem ser informados sobre as dificuldades que apresentam em determinadas atividades.

Os resultados da pesquisa demonstraram que as professoras participantes consideravam a relevância do ensino da produção textual de uma forma geral, contudo, uma das docentes expõe que esse trabalho deveria ser iniciado no 2º ano, utilizando como justificativa a suposta imaturidade das crianças e a não apropriação do SEA, ou seja, a perspectiva de que alunos em processo inicial de alfabetização não deveriam produzir de textos. Ademais, as produções textuais propostas envolviam a escrita a partir de imagens, a produção a partir de uma leitura realizada pela docente, a criação de finais para as histórias e a escrita com base em um tema determinado.

Aproximando-se de questões relacionadas à avaliação, a atenção foi voltada para as marcas de correção feitas pelas professoras na produção textual dos estudantes. Entre as participantes, duas optaram por recolher o texto de cada estudante para realizar a correção e posterior devolutiva, enquanto uma professora realizava essa correção em sala de aula, de forma individual com os estudantes, sem fazer marcações em suas escritas. Nesse contexto, o próprio aluno fazia as adequações enquanto estavam interagindo. Assim sendo, Martins (2018) identifica que houve o aparecimento de práticas de correção indicativa e resolutiva na devolutiva das duas primeiras professoras mencionadas, em outras palavras, havia apenas a identificação e destaque dos erros ou além da identificação, a própria docente já realizava a correção.

Por conseguinte, o autor considera que a concepção de avaliação evidenciada estava voltada para aspectos ortográficos, sinais de pontuação e uso de letra maiúscula, não havendo nada relacionado a aspectos da textualidade, como coesão e coerência, por exemplo. Apesar disso, todas as professoras realizam a correção coletiva, nessas situações havia uma ênfase a aspectos epilinguísticos, isto é, era nesses momentos em que havia reflexão sobre os textos produzidos em seu contexto de uso.

Pereira (2019) em sua dissertação defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco intitulada *"Modos de avaliação da produção textual em turmas do 3º ano do ciclo de alfabetização"* se propôs a investigar a condução do processo de ensino e avaliação da produção de texto de estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental, de duas professoras atuantes na rede municipal de Garanhuns, cidade situada no interior de Pernambuco.

Para o desenvolvimento da pesquisa foram realizadas observações em sala de aula, entrevistas semiestruturadas e minientrevistas, análise documental da correção

realizada pelas professoras, assim como plano de aula de cada uma delas e aplicação de uma atividade de produção de texto com os alunos das duas turmas, com o intuito de identificar quais alunos já produziam textos e se esses textos eram legíveis. No concernente ao referencial teórico a autora utiliza estudos de Maurice Tardif, Anne-Marie Chartier, Magda Soares, Artur Gomes de Morais, João W. Geraldi, Elizabeth Marchuschi, Jussara Hoffmann, Philippe Perrenoud, Cipriano C. Luckesi, Maria Tereza Esteban, Bakhtin e Vygotsky.

A concepção de língua enquanto interação é a base das discussões tecidas, tal como a perspectiva da avaliação formativa, sendo esta responsável pela regulação do processo de aprendizagem, com o intuito de realizar modificações fundamentando-se no constatado. Por consequência, a autora salienta que práticas voltadas para correções, bem como atribuições de notas não podem ser associadas a esse viés.

Nessa direção, Pereira (2019) estabelece uma diferenciação entre tipos e gêneros textuais, para tanto utiliza os estudos de Marcushi (2008), ao esclarecer que podem ser considerados como tipo textual as "categorias" denominadas como narrativas, argumentativas, expositivas, descritivas e injuntivas, já os gêneros textuais dizem respeito a bilhete, reportagem, carta etc. Outrossim, compreende a produção de texto como uma atividade social e cognitiva, sendo que a professora tem o papel de mediadora, ao fazer uso dos conhecimentos que os estudantes já possuem para propor novas situações de ensino, para isso estabelece aproximações com a conceitualização da zona de desenvolvimento proximal, de Vygotsky.

No alusivo à coleta de dados, identificou que a Professora A apresentou práticas que oscilavam, o que a autora denominou como prática "mista". Nesse caso, a docente volta-se para a perspectiva do texto restrito ao tipo textual, propondo atividades de produção que não estavam contextualizadas ou articuladas com atividades anteriores e, portanto, possuíam pouco significado social. Essa professora apresentou ainda propostas diversificadas a partir dos agrupamentos de alunos que organizava baseando-se nos níveis de escrita. É interessante destacar, contudo, que, nessa turma, com o grupo que apresentava maiores dificuldades, a professora não desenvolveu a atividade de produção de texto, mas sim de produção de frases.

No concernente a prática de avaliação, houve oscilação entre propostas consideradas como mais tradicionais e a avaliação formativa, posto que, em alguns momentos, a professora se pautava na correção dos textos com ênfase nos erros demonstrados pelos alunos, em outras situações proporcionava vivências em que os

estudantes participavam ativamente. As correções realizadas nos textos dos estudantes foram articuladas pela autora a correção indicativa e resolutiva. Diante disso, Pereira (2019) considera que houve poucas contribuições ao processo de aprendizagem dos estudantes, na medida em que o diálogo era limitado e quando acontecia volta-se para questões linguísticas. O foco dessa professora pautou-se, especialmente, em questões relacionadas à ortografia, pontuação e segmentação de palavras.

A professora B também proporcionava atividades diferenciadas para os agrupamentos realizados, sendo que esses agrupamentos possuíam uma forma fixa em sala; propondo momentos coletivos, em que todos participam da mesma atividade e momentos em que havia diferentes atividades de acordo com a divisão estabelecida. Pereira (2019) explicita que em relação a perspectiva da professora sobre o trabalho com produção de texto, esta apresentou um viés de compreensão dos gêneros textuais como objeto de ensino-aprendizagem. Entretanto, essa professora apresentou práticas que se aproximavam da professora A, ao propor a produção a partir de uma sequência de imagens para os alunos com mais dificuldade, gerando com isso, uma situação que proporcionou pouco diálogo. Essa docente realizava também avaliação textual coletiva, com banco de palavras e reescrita de textos, abordando tanto aspectos linguísticos como discursivos e não efetuava marcações nas produções dos estudantes ao fazer a correção, sendo assim, tais características, em sua concepção, se aproximam da perspectiva de avaliação formativa.

Por fim, a autora destaca a importância de proporcionar situações de produção de texto para todas as crianças em processo de alfabetização, dado que essas situações favorecem a aquisição de determinados conhecimentos, como por exemplo, as relações grafofônicas e a forma em que cada texto é escrito. Desse modo, aponta que a avaliação de produção de texto, necessariamente, deve proporcionar um diálogo entre quem escreveu e quem está lendo, nesse caso, entre o estudante e a professora, uma vez que intervenções desse tipo trazem inúmeras contribuições ao processo de aprendizagem.

3.1.4 Instrumentos avaliativos da alfabetização

Com o objetivo de realizar uma apresentação de práticas avaliativas, em Língua Portuguesa, utilizadas por professoras do 1º ano do Ensino Fundamental, Feital, Machado e Araujo (2015) publicaram um artigo titulado como "*Práticas avaliativas: relato de experiência no 1º ano do Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação João XXIII"*.

Para tanto, em decorrência da especificidade do texto em questão – relato de experiência – as autoras não apresentaram uma metodologia de análise dos dados. Iniciaram, pois, com uma breve discussão teórica sobre a temática avaliativa, mencionando as contribuições de Antoni Zabala e alguns documentos, como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCN).

Outrossim, compreendem a avaliação em seu viés formativo, considerando que a prática avaliativa tem como "[...] função acompanhar, orientar, regular e redirecionar o processo ensino- aprendizagem como um todo [...]" (Feital; Machado; Araujo, 2015, p. 83), em oposição à classificação de estudantes. Assim, explicitam as práticas avaliativas adotadas, caracterizada por elas como "instrumentos utilizados", a saber: entrevistas, sanfona do grafismo e da escrita, ficha de acompanhamento individual e coletivo, trabalhos das crianças, relatórios descritivos e registros fotográficos. O primeiro instrumento mencionado, a entrevista, é desenvolvida antes do início das aulas de forma individual, objetivando realizar o diagnóstico da fase de desenvolvimento de leitura e escrita em que cada criança se encontra. Nessa situação, as autoras consideram que para o desenvolvimento da proposta embasaram-se nos estudos de Ferreiro e Teberosky, dado que nesse momento o ditado aparece como instrumento avaliativo, podendo ou não, ser realizado com o alfabeto móvel. Os resultados das entrevistas contribuem para a formação/organização de turmas de 1º ano que sejam heterogêneas.

A sanfona do grafismo e da escrita é um instrumento de registro mensal, no qual são organizados os ditados realizados. Feital, Machado e Araujo (2015) esclarecem que o "ditado conceitual" parte de um mesmo campo semântico, contudo, envolve palavras que não foram trabalhadas em sala de aula. Nessa situação, a professora conversa de forma individual com o estudante, sendo que após escrever cada palavra, ele deve também realizar a leitura do que foi produzido. No referente ao "desenvolvimento gráfico" há a proposição de desenhos contextualizados, a partir dos quais observam-se a forma de representação do esquema corporal, a distribuição do desenho no papel, dentre outras questões.

A ficha de acompanhamento individual e coletivo é elaborada pelas próprias professoras e possui como intuito realizar um acompanhamento, tanto do estudante, como da turma, no alusivo ao avanço do desenvolvimento das fases/níveis da língua escrita. Já os trabalhos dos estudantes consistem em um compilado de atividades desenvolvidas durante um trimestre, envolvendo diferentes conteúdos. O relatório descritivo, por sua vez, é realizado individualmente ao fim do ano letivo, entretanto, é restrito ao uso interno,

ou seja, é disponibilizado para a docente que irá ser responsável pela turma no próximo ano. Por fim, os registros fotográficos tornam-se uma forma de documentação de atividades realizadas ao longo do ano letivo, sendo que ao final, há a socialização desses materiais com os estudantes (Feital; Machado; Araujo, 2015).

Face ao exposto, nota-se, que embora o trabalho de Feital, Machado e Araujo (2015) não aborde um amplo referencial teórico sobre a temática, traz elementos práticos do trabalho docente, que podem contribuir para com reflexões futuras. Além de fundamentarem-se na perspectiva da avaliação formativa e nos pressupostos de Ferreiro e Teberosky na avaliação das escritas, demonstram também a relevância da diversificação dos instrumentos utilizados com os alunos em processo de alfabetização. Ademais, as autoras ressaltam ainda que a utilização de diferentes instrumentos se deu em decorrência da concepção das especificidades apresentadas por cada estudante, assim como da constatação de que a prática avaliativa atende objetivos variados e, portanto, exige diferentes formas de análise.

Sperrhake e Piccoli (2020) em artigo intitulado *"Instrumentos de avaliação formativa da alfabetização: princípios conceituais e metodológicos"* objetivaram discutir acerca da avaliação da aprendizagem no processo de alfabetização a partir dos instrumentos utilizados com turmas do 1º ano do Ensino Fundamental, de escolas da rede pública estadual do município de Porto Alegre, Rio Grande no Sul, condizente com o período de 2015 a 2019.

As autoras empreendem, com isso, uma pesquisa qualitativa cujo foco de análise centra-se nos instrumentos avaliativos criados pelas professoras alfabetizadoras e nos planejamentos semanais e planos diários com descrição das situações de avaliação. Para a análise do material, Sperrhake e Piccoli (2020) voltam-se para os conhecimentos linguísticos em evidência em cada instrumento e a forma de produção dessas avaliações. O referencial baseia-se nas contribuições de Antoni Zabala, Philippe Perrenoud, Magda Soares, Artur Gomes de Morais, Ferreiro e Teberosky, entre outros.

A discussão é construída de acordo com os pressupostos da avaliação formativa, ao defenderem uma "atitude avaliativa", que não se restringe a momentos específicos, configurando-se como uma obrigação burocrática, mas está articulada ao processo de ensino-aprendizagem como um todo, visando com isso contribuir com o desenvolvimento dos estudantes em processo de alfabetização. Desse modo, além da observação, apontam para a relevância da criação de instrumentos avaliativos para regulação das aprendizagens, que estejam adequados ao seu contexto de uso. A partir das reflexões de

Zabala (1999), destacam ainda que a avaliação diagnóstica é parte da avaliação formativa, constituindo-se, portanto, como um ponto de partida ao desenvolvimento do trabalho docente.

No alusivo à alfabetização, a discussão é tecida fundamentando-se nos estudos de Soares (2018) acerca da faceta linguística. Partindo de tais ponderações, direcionam a análise do material a alguns conhecimentos específicos inerentes ao processo de alfabetização, a saber: "[...] níveis de conceitualização da escrita, conhecimento das letras, consciência silábica, consciência grafofonêmica e conhecimento das relações fonema-grafema ou consciência fonografêmica" (Sperrhake; Piccoli, 2020, p. 52).

Os instrumentos que compuseram o escopo de análise dizem respeito a folhas estruturadas, assim como jogos e situações lúdicas, envolvendo a turma toda ou o estudante de forma individual. Dentre as propostas apareceram o jogo pertencente ao material didático do PNAIC, Batalha de Palavras, para avaliação da consciência silábica; o "teste psicogenético de escrita", de Ferreiro e Teberosky, com a proposição da escrita de palavras e uma frase a partir de um mesmo campo semântico; o autoditado, atividade em que há diversas imagens e a criança deve realizar a escrita espontânea, nesse caso não há como critério o uso de um mesmo campo semântico e escrita de pequenos textos com base em imagens (Sperrhake; Piccoli, 2020).

Contudo, após o uso dos jogos como um instrumento avaliativo ou situações avaliativas envolvendo o coletivo, as professoras utilizavam uma atividade estruturada, com o objetivo de sistematizar as informações de maneira individualizada. Nessa perspectiva, Sperrhake e Piccoli (2020) evidenciam a importância da diversificação dos instrumentos utilizados no processo de alfabetização, dado que cada um deles avaliava determinada habilidade ou habilidades, e ao fazer uso de vários, a docente, consequentemente, tem uma visão mais consistente e ampla sobre o processo de aprendizagem dos estudantes. Tais constatações corroboram com o dimensionado por Feital, Machado e Araujo (2015). Discorrem também sobre a necessidade de que a avaliação, tal como as atividades que são propostas as crianças levem em conta os "níveis de aprendizagem", isto é, que haja a construção de diferentes instrumentos avaliativos a depender das características apresentadas pelo estudante, objetivando incluir todos os alunos no trabalho desenvolvido.

Diante disso, concluem que há alguns princípios básicos que devem ser considerados na avaliação da alfabetização: a avaliação está diretamente articulada a perspectiva sobre o processo de ensino-aprendizagem elegido pela docente; a avaliação

deve levar em conta as especificidades apresentadas pelos estudantes, sendo com isso diversificada; a avaliação propicia informações para o redimensionamento do planejamento; a avaliação deve ter como objetivo tornar o processo de aprendizagem do estudante visível; a criação de instrumentos avaliativos deve demonstrar consistência no concernente aos critérios adotados, levando-se em conta tanto o conteúdo como a forma (Sperrhake; Piccoli, 2020).

3.2 Os estudos sobre a avaliação da escrita no processo de alfabetização: características gerais

Diante do exposto, a sistematização dos dados encontrados a partir do levantamento bibliográfico será apresentada em três subseções dedicadas ao: (a) estabelecimento de aproximações e distanciamentos entre os estudos analisados em relação aos conceitos e ideias defendidas; (b) apanhado geral das principais características, por meio de uma análise quantitativa; (c) retomada das duas perguntas norteadoras da construção do capítulo, sendo elas: o que indicam as pesquisas já publicadas sobre a temática? Quais as lacunas evidenciadas?

3.2.1 Pontos de confluência e divergência entre as pesquisas

As pesquisas apresentadas possuem como eixo central a avaliação no processo de alfabetização com ênfase na escrita, embora a partir disso haja múltiplos direcionamentos para as discussões tecidas: práticas de ensino e práticas avaliativas, instrumentos para registro avaliativo, forma e conteúdo da avaliação, adaptação de práticas avaliativas em tempos de pandemia, instrumentos e práticas avaliativas em alfabetização, entre outros.

Ainda que haja variações entre os objetivos estabelecidos, o contexto de produção dos dados e o próprio referencial teórico utilizado pelas pesquisadoras[27], tanto no alusivo à alfabetização como à avaliação, os pressupostos da avaliação formativa estão presentes em todos os estudos. Portanto, infere-se que na produção acadêmica a defesa a uma avaliação para a regulação das aprendizagens, que seja contextualizada, processual e qualitativa, e traga contribuições ao redimensionamento do planejamento docente, ao

[27] Optou-se pelo uso da palavra “pesquisadoras” no feminino, na medida em que, dentre os treze trabalhos analisados, doze foram desenvolvidos por mulheres.

mesmo tempo que exige intervenções direcionadas, favorecendo com isso situações de interação em sala de aula, é um ponto de confluência entre os estudos.

O panorama obtido com esse levantamento bibliográfico indica que a avaliação da aprendizagem se constitui como parte integrante do ensino, pressuposto que corrobora com as conceituações de Luckesi (2000, 2011), Perrenoud (1999) e Hadji (2001). Assim, as práticas avaliativas estão diretamente associadas à concepção metodológica adotada pelas professoras em sala de aula, tal como afirmado por Schmidt e Schafaschek (2012) e envolve aspectos objetivos e subjetivos. Em diversas pesquisas que fizeram parte do corpus de análise, aparecem práticas que se aproximam dos métodos tradicionais, dentre eles podem ser mencionados o método da silabação (Ramalho, 2019), bem como propostas avaliativas que se inclinam para a avaliação tradicional, em seu caráter mensurador, classificatório e excludente.

Há, pois, uma evidente polarização entre o nível do discurso e da ação em sala de aula, caracterizada pela oscilação entre diferentes propostas (Lima, 2015; Pereira, 2019; Ramalho, 2019; Silveira, 2016; Soares, 2014). Isso quer dizer que as práticas de ensino e práticas avaliativas transitam entre a compreensão da escrita como um código e compreensão da escrita como um sistema notacional e/ou de representação. Destaca-se que, nesta pesquisa, esse dado não é ressaltado como uma forma de desqualificação do trabalho docente, mas como algo que merece reflexão, dadas as especificidades que contemplam a relação de confronto entre a teoria e a prática, que toma corpo nas escolas de Educação Básica de diferentes formas.

Nesse sentido, é possível estabelecer articulações com as elucubrações de Tardif (2014) ao dimensionar que os saberes docentes são ecléticos e sincréticos. As professoras raramente possuem apenas uma teoria que fundamenta sua prática, muito pelo contrário "[...] utilizam muitas teorias, concepções e técnicas, conforme a necessidade, mesmo que pareçam contraditórias para os pesquisadores universitários. Sua relação com os saberes não é de busca de coerência, mas de utilização integrada no trabalho [...]" (Tardif, 2014, P. 263). Porquanto, a relação entre o trabalho docente e as pesquisas acadêmicas não é apenas uma relação entre prática e teoria, "[...] mas uma relação entre atores, entre sujeitos cujas práticas são portadoras de saberes" (Tardif, 2014, p. 237).

Em continuidade, há pontos de divergência entre as pesquisas analisadas. Por um lado, algumas autoras (Rocha; Santos, 2012; Silveira, 2016; Soares, M. Z. 2014; Torini, 2012) explicitam a influência exercida por programas de formação, que estão por sua vez,

articulados a políticas públicas de alfabetização, nas formas de avaliação e no trabalho didático- pedagógico.

Por outro lado, Lima (2015) expõe que a difusão de "novas concepções" dificilmente assegura mudanças rápidas e efetivas. Essa questão também é observada no estudo de Ramalho (2019), por meio do qual a professora participante deixa claro que não se apropriou dos conhecimentos relativos às formações das quais participou. Por suposto, depreende-se que tudo depende da forma como tais conceitos "chegam" as docentes, associado a maneira como as políticas educacionais, as redes de ensino, as escolas e em última instância, as professoras interpretam tais conceitos e se apropriam dos conhecimentos em evidência. A transposição de saberes teóricos em saberes práticos (Torini, 2012) é um percurso permeado por muitas ramificações.

Ao se pensar acerca das políticas públicas de alfabetização, o relato de experiência de Olimpio *et al.* (2020) traz a constatação de que o período de alfabetização se encerra no 2º ano do Ensino Fundamental, dessa forma, as avaliações e as atividades proposta durante a pandemia levavam essa questão em consideração. Nesse caso é perceptível o quanto as políticas públicas, nesse caso em especial a BNCC (Brasil, 2017), direcionam e em certa medida, regulam, o trabalho docente, a partir dos pressupostos que a fundamentam.

Ademais, diante da heterogeneidade existentes nas turmas de alfabetização, a diversificação dos instrumentos (Feital; Machado; Araujo, 2015; Lima, 2015; Sperrhake; Piccoli, 2020) é apreendida como algo não apenas necessário, mas essencial ao desenvolvimento de um trabalho didático-pedagógico que leve em conta a complexidade do processo de aprendizagem inicial da leitura e da escrita. Entretanto, é necessário que diante dessa variedade, a escolha de instrumentos ampare-se em objetivos claramente definidos, a partir do trabalho desenvolvido em sala de aula, levando em conta o que e como se avalia, ou seja, o conteúdo e a forma da avaliação, como já mencionado por Sperrhake e Piccoli (2020).

Observou-se ainda no conjunto de produções, discussões voltadas a proposição de atividades e avaliações "diferenciadas", em outras palavras, a elaboração de diferentes versões de uma mesma proposta que consideravam as especificidades e dificuldades apresentadas pelos estudantes. Lima (2015) identifica que as professoras participantes de sua pesquisa demonstraram dificuldades na organização desse tipo de proposta. Já Pereira (2019) explicita o trabalho desenvolvido a partir de agrupamentos organizados pelas duas professoras que acompanhou, nos quais havia a diferenciação entre as propostas, a

depender das dificuldades apresentadas pelos alunos, demonstrando uma preocupação em envolver todas as crianças. Diante disso, infere-se que a diferenciação e/ou diversificação de propostas avaliativas, assim como de atividades, não é sinônimo de redução curricular, é uma ação que exige um planejamento direcionado, tendo em vista as especificidades do grupo atendido.

Especificamente em relação ao conteúdo das avaliações, houve um foco na avaliação de conhecimentos e habilidades alusivas a apropriação do SEA (Lima, 2015; Silveira, 2016), mesmo em propostas que envolviam a produção de texto (Soares, M. Z., 2014). A isso pode-se articular a concepção de que alunos em fase de alfabetização não são produtores de textos, dado que o domínio do SEA passa a ser um pré-requisito ou até mesmo uma questão de "maturidade" (Soares, M. Z., 2014). Reitera-se que a ideia da maturidade está vinculada a concepção da avaliação como verificação, visto que por meio da avaliação eram definidos os alunos que seriam bem-sucedidos no processo de alfabetização, esse viés, que como já mencionado, foi amplamente difundido por Lourenço Filho (2008) com os Testes ABC.

Outrossim, há com isso um foco na ortografia, em oposição a aspectos de textualidade (Martins, 2018; Pereira, 2019; Soares, M. Z., 2014). Nesse momento, preceitua-se que, nesta pesquisa, não há desconsideração da importância da avaliação do SEA, mas quando se parte do pressuposto de diversificação de instrumentos utilizados, estes devem avaliar diferentes habilidades inerentes ao processo de alfabetização.

Outro ponto a se destacar é a inegável influência dos estudos de Ferreiro e Teberosky (1999) na avaliação da alfabetização, característica que coaduna com as ponderações estabelecidas no Capítulo 2. Contudo, destaca-se que o ditado foi utilizado pelas autoras em um contexto de pesquisa, e, portanto, não foi idealizado com o viés assumido por muitas escolas de Educação Básica e por pesquisas acadêmicas no Brasil. Torini (2012) assevera sobre a necessidade de ressalvas quanto ao uso da sondagem, na medida em que a proposta pode assumir um viés de controle do ensino e verificação das aprendizagens, tal como a autora constatou por meio do Programa Ler e Escrever.

É fato que a sondagem/ditado é uma avaliação representativa da alfabetização (Torini, 2012), como evidenciado nas pesquisas analisadas. No entanto, há práticas que se aproximam da medição das aprendizagens para posterior classificação dos estudantes de acordo com os níveis psicogenéticos, tornando-se com isso uma tarefa eminentemente burocrática e se distanciando de uma avaliação formativa. Destarte, acentua-se aqui a pertinência de problematizações relacionadas a finalidade da avaliação, no caso desta

pesquisa, especialmente a avaliação da escrita de alunos em processo de alfabetização e o motivo de determinados instrumentos serem utilizados em detrimento de outros.

Ademais, as pesquisas indicaram também que posturas avaliativas adotadas em sala de aula implicam nas representações criadas sobre o estudante e na própria forma que essa criança se percebe no contexto escolar. Um aspecto que merece realce, relaciona-se ao fato de que no final do ciclo de alfabetização, compreendido aqui como 3º ano[28], as práticas avaliativas vão se aproximando de propostas mensuradoras. No estudo de Silveira (2016) essa característica fica muito evidente, visto que a partir desse momento há atribuição de notas aos estudantes.

Ao se levar em consideração que o 3º ano se constitui como um ano escolar de retenção, a designação de notas pode desempenhar papel preponderante no percurso escolar desses estudantes, a depender da concepção de avaliação das docentes, assim como da gestão escolar. A retenção pode surgir como uma possibilidade de acompanhamento das dificuldades apresentadas pelo aluno (Silveira, 2018) ou ainda como uma oportunidade para aprender o que não aprendeu até então. Em contraposição, pode causar efeitos adversos na vida escolar dos estudantes retidos. Compreende-se, portanto, a existência de uma fragilidade nos discursos que consideram a retenção como sinônimo de aprendizagem, dado que as notas atribuídas a alunos no final do ciclo de alfabetização desempenham uma função social e influenciam, de forma explícita ou implícita, no processo de aprendizagem e até mesmo podem funcionar como um modo de segregação de alunos que apresentam percursos de aprendizagem distintos, caracterizados por dificuldades ou "notas baixas".

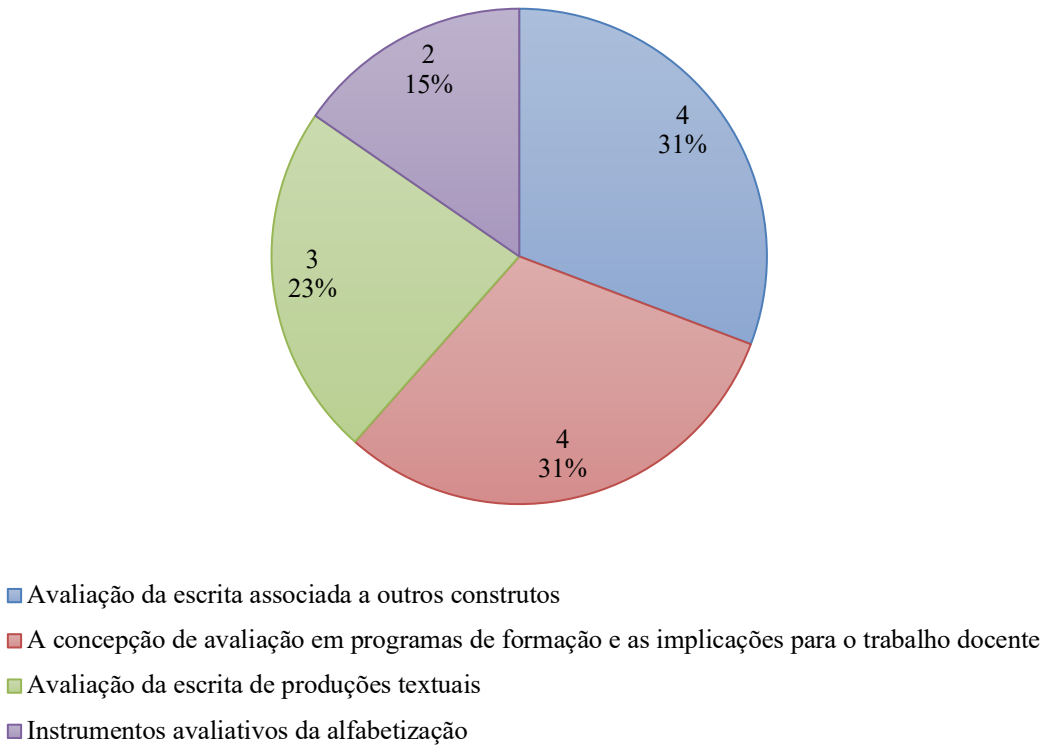
3.2.2 Análise quantitativa do levantamento bibliográfico

A discussão sob o viés quantitativo proposta nesta subseção objetiva enfatizar aspectos gerais em relação aos estudos analisados, levando em conta algumas características, tais como: categoria temática, ano de publicação, unidade federativa, contexto de desenvolvimento da pesquisa (ano escolar) e instrumentos utilizados para avaliação da escrita.

[28] Ainda que haja discordância entre diferentes documentos normativos em relação ao tempo para se alfabetizar, nesta pesquisa corrobora-se com o estabelecido pelo PNE (2014) e PNAIC (2012), isto é, o ciclo de alfabetização compreendido como 1º, 2º e 3º ano.

No Gráfico 1 há a organização dos trabalhos de acordo com as categorias temáticas já explicitadas. Destaca-se que, no início deste capítulo, há uma tabela apresentando esses dados, com foco na atribuição do trabalho nominal a cada categoria, essa questão é novamente retomada pois, aqui pretende-se esclarecer ponderações mais pontuais, assim como realizar algumas inferências sobre o constatado.

Gráfico 1 - Organização dos trabalhos de acordo com categorias temáticas



Fonte: elaborado pela autora

Como ilustrado no Gráfico 1, as categorias que apresentam a maior quantidade de trabalhos aludem a: “avaliação da escrita associada a outros construtos” e “a concepção de avaliação em programas de formação e as implicações para o trabalho docente”, totalizando quatro estudos em cada. Esses trabalhos dizem respeito a três artigos e uma dissertação referente a primeira categoria mencionada, e três dissertações e um relato de experiência relativo a segunda categoria.

Especificamente em relação a categoria “avaliação da escrita associada a outros construtos”, o cerne das discussões voltou-se para práticas avaliativas, assim como instrumentos de avaliação tanto da escrita, foco de análise desta pesquisa, quanto da

leitura. Esses estudos não foram desconsiderados uma vez que traziam relevantes contribuições em relação à discussão sobre temática. Além disso, de certa forma, sinalizam uma tendência nas publicações sobre o assunto: a abordagem da avaliação da leitura e da escrita de forma conjunta. No concernente a tal questão, Soares (2018) elucida que apesar da leitura e da escrita serem compreendidas como processos correlatos, há autores que estabelecem claras diferenciações, dado que a consciência fonografêmica, essencial para a escrita, apresenta características próprias em relação a grafofonêmica, essencial para a leitura. Essa é, inclusive, uma das justificativas pelas quais houve a opção pela investigação exclusiva das formas de avaliação da escrita.

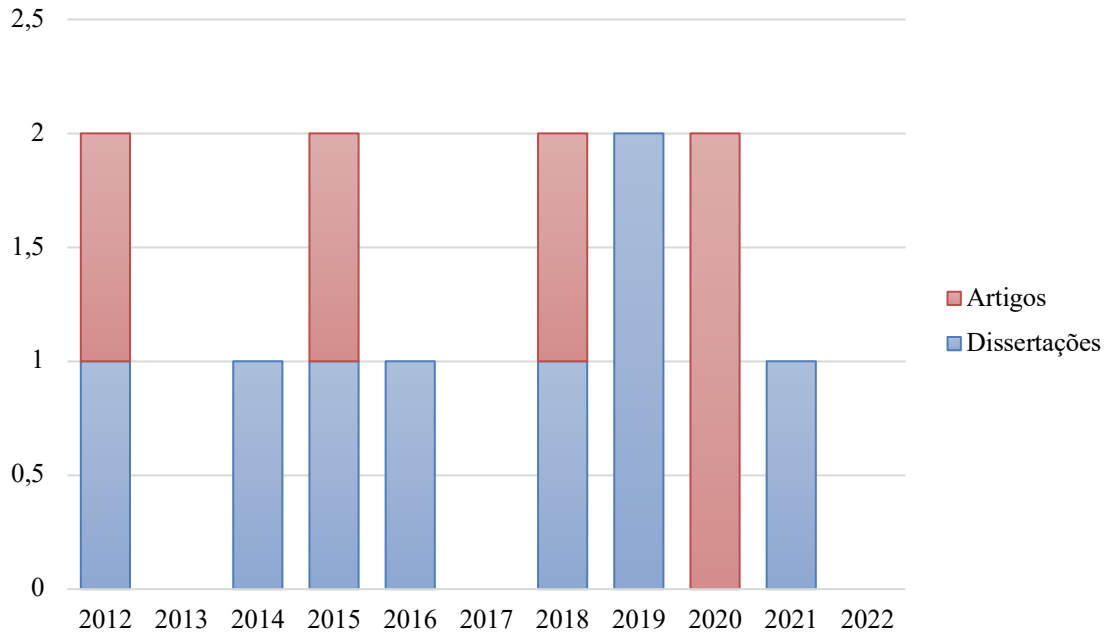
Já a categoria "concepção de avaliação em programas de formação e as implicações para o trabalho docente" contempla estudos com reflexões sobre as formas de avaliação da escrita adotadas por professoras alfabetizadoras e as possíveis influências de programas de formação nas práticas adotadas em sala de aula. Uma dissertação aborda o Programa Ler e Escrever, outra dissertação o PNAIC e o Alfa e Beto, e o restante dos textos exclusivamente o PNAIC. É interessante notar que, nesses estudos, a sondagem aparece como instrumento avaliativo da escrita como indicação dos próprios programas, no viés de uma avaliação diagnóstica, para posterior análise da escrita dos estudantes de acordo com os níveis psicogenéticos.

Em continuidade, a próxima categoria intitula-se "avaliação da escrita de produções textuais", sendo composta por duas dissertações e um artigo, sendo este um relato de experiência. Nessas pesquisas há um claro entrelaçamento entre ensino e avaliação, com a proposição de referenciais teóricos que se aproximam, especialmente, no referente a defesa de produções de texto que sejam contextualizadas e dotadas de sentido. Há também um foco nas correções realizadas pelas professoras participantes, buscando-se refletir sobre as marcas deixadas nas escritas dos estudantes e qual a contribuição, ou não, dessa ação ao processo de ensino-aprendizagem.

A última categoria denominada como "instrumentos avaliativos da alfabetização" conta com dois artigos. Nesses trabalhos são mencionados tanto instrumentos de avaliação da escrita como da leitura, embora o primeiro apresente maior incidência. Houve a criação dessa categoria específica, na medida em que, o foco das autoras dos dois textos é na explicitação de possibilidades de instrumentos avaliativos variados. Evidenciando, portanto, a referida relevância da diversificação de propostas de avaliação no contexto da alfabetização

No gráfico subsequente há a organização dos trabalhos de acordo com o ano de publicação, neste caso houve a separação entre dissertações e artigos.

Gráfico 2 - Quantidade de publicações por ano



Fonte: elaborado pela autora

Com base no Gráfico 2 nota-se que há uma concentração de pesquisas no período de 2018 a 2020, totalizando seis estudos dentre os treze analisados, sendo que em cada ano houve duas publicações. Seguida de quatro estudos publicados no período de 2014 a 2016. No condizente aos anos de 2013, 2017 e 2022 não foi encontrado nenhum estudo acerca da temática. Diante disso, evidencia-se que a quantidade de publicações sobre a avaliação da escrita demonstra oscilações ao longo do período de dez anos, sinalizando um maior interesse sobre o assunto a partir de 2018. Considera-se ainda que, uma possível justificativa para o baixo número de publicações entre 2021 e 2022 está relacionada ao processo de inserção de trabalho de teses e dissertações nos repositórios das universidades, assim como do tempo de aceite e publicação de artigos.

Partindo dessas constatações, houve a organização dos textos de acordo com a unidade federativa, visando identificar se há concentração de estudos em uma determinada região do país. Essas informações foram organizadas na Figura 6.

Figura 6 - Quantidade de trabalhos por unidade federativa



Fonte: elaborado pela autora

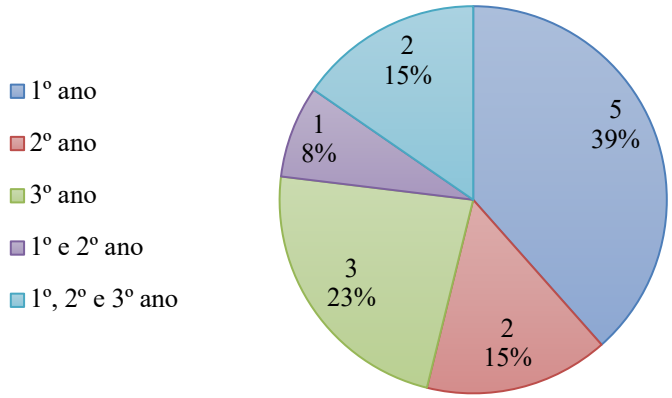
No concernente a organização dos trabalhos levando-se em conta a unidade federativa foi criado um mapa para melhor ilustrar a forma de distribuição das publicações em cada região: norte, nordeste, centro-oeste, sul e sudeste. Baseando-se na Figura 6 serão elencadas as regiões em ordem decrescente em relação a quantidade de trabalho, com explicitação dos estados de origem de cada estudo. A região nordeste encontra-se em primeiro lugar com cinco trabalhos, dentre os quais três são de Pernambuco (Lima, 2015; Pereira, 2019; Ramalho, 2019), um é do Ceará (Olimpio *et al.*, 2021) e um da Paraíba (Soares, M. Z., 2014). Seguida da região sudeste com quatro trabalho, sendo dois de São Paulo (Torini, 2012; Zacharias-Carolino; Fonte; Lucca, 2020), um de Minas Gerais (Feital; Machado; Araujo, 2015) e um do Rio de Janeiro (Rocha; Santos, 2018). Em terceiro lugar está a região do sul com três trabalhos, dois do Rio Grande do Sul (Silveira, 2016; Sperrhake; Piccoli, 2020) e um de Santa Catarina (Schmidt; Schafaschek, 2012). Por fim, há apenas um trabalho advindo da região centro-oeste, de Goiás (Martins, 2018).

Depreende-se com isso que a concentração de publicação alude às regiões nordeste e sudeste. Embora, dentre as dissertações não haja diferentes trabalhos orientados por um mesmo orientador, há a incidência de orientadores que participam de

grupos de pesquisa em comum. Além disso, todas as dissertações de Pernambuco são oriundas da Universidade Federal de Pernambuco, ainda que duas sejam de programas de pós-graduação em Educação e uma do programa de Educação e Linguagem.

Levando-se em conta os diversos contextos em que os estudos foram desenvolvidos, no Gráfico 3 houve a organização de acordo com o ano escolar de inserção das pesquisadoras.

Gráfico 3 - Contexto de desenvolvimento: ano escolar



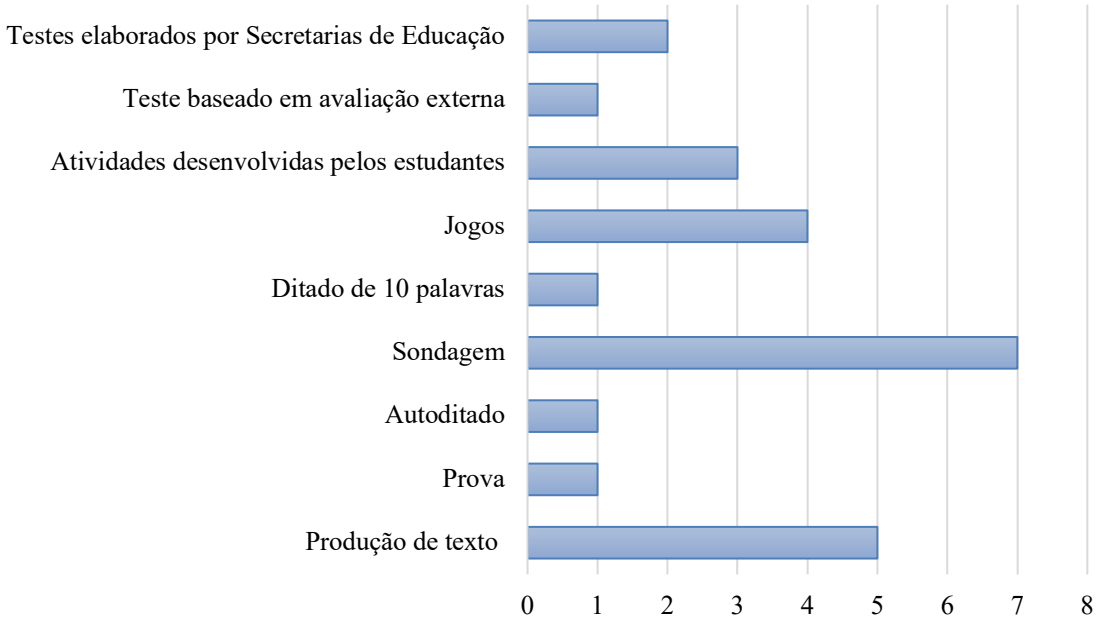
Fonte: elaborado pela autora

Em relação aos dados do Gráfico 3 é possível identificar que mais de 50% dos trabalhos foram desenvolvidos com turmas de 1º e 2º ano. Assim sendo, cinco trabalhos envolveram docentes atuantes em turmas de 1º ano, três trabalhos envolveram professoras de 3º ano e dois trabalhos professoras de 2º ano. Houve ainda produções que transitaram por diferentes anos escolares: duas implicaram na coleta de dados com docentes do 1º, 2º e 3º ano e um com docentes de 1º e 2º ano. De modo geral, pondera-se que as publicações estão bem distribuídas entre as três etapas. Nesta direção, considerando o contexto em que a presente pesquisa será desenvolvida, isto é, 1º, 2º e 3º anos, há apenas dois estudos que envolvem o mesmo público.

O último tópico compete aos instrumentos avaliativos. Como já mencionado em diversos momentos ao longo do Capítulo 2, compreende-se que os instrumentos são apenas uma parte do processo de avaliação, contudo, diante da variedade encontrada nos artigos e dissertações houve a organização dessas informações nos Gráficos 4 e 5. Optou-se pela seguinte organização: instrumentos construídos pelas docentes ou secretarias de

educação utilizados com os estudantes e instrumentos de registro de avaliação dos alunos, isto é, instrumentos avaliativos para registro docente. No último caso a professora é a responsável pelo preenchimento.

Gráfico 4 - Instrumentos avaliativos utilizados nos anos iniciais do Ensino Fundamental



Fonte: elaborado pela autora

No Gráfico 4 há a sistematização dos instrumentos de avaliação da escrita mencionados nos trabalhos analisados. Ressalta-se que há casos de textos que mencionam mais de um instrumento, com isso, o número ultrapassa a quantidade final que compõe o escopo de análise. O instrumento que apresenta maior incidência, estando em sete dos treze trabalhos, refere-se a sondagem, baseada nos pressupostos de Ferreiro e Teberosky (1999). Em alguns textos tal instrumento é nomeado como sondagem, em outros como teste psicogenético ou ainda como ditado, porém todos concernem na mesma proposta: a escrita de quatro palavras e uma frase ditada pela professora. Em alguns contextos, a sondagem é utilizada como avaliação diagnóstica, funcionando como ponto de partida para o planejamento do trabalho didático-pedagógico, em outros, acontece mensalmente, ao longo do ano letivo.

Em seguida, a produção textual aparece em cinco textos, não obstante entre elas há diferentes propostas: produção de texto a partir de gêneros textuais trabalhados em sala de aula, tais como lista, receita, diário; produção de texto a partir de imagem;

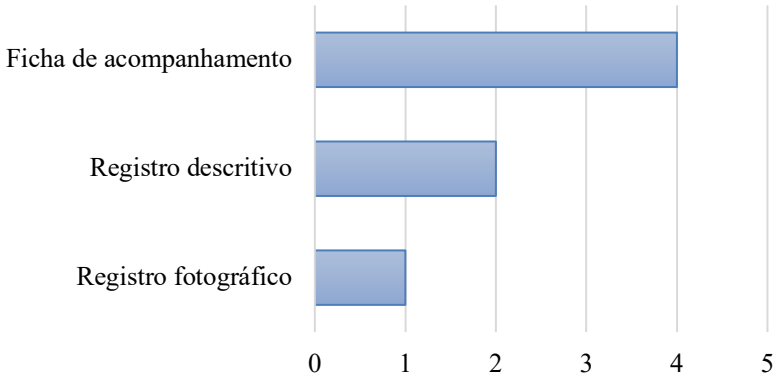
produção de texto a partir de leitura realizada pela professora; produção de texto para criação de finais para histórias; produção de texto a partir de um tema determinado. Diante disso, em um mesmo estudo evidencia-se a proposição de mais de uma produção dentre as listadas.

Com menção em quatro trabalhos há o uso de jogos como instrumento avaliativo "alternativo" que contribui para com a participação dos estudantes - seja da sala regular ou de grupos específicos, como os estudantes do AEE e/ou alunos com dificuldades de aprendizagem -, assim como a observação por parte da professora em diferentes situações. Destes textos apenas um é direcionado exclusivamente aos jogos, os jogos de regras (Zacharias-Carolino; Fonte; Lucca, 2020), nos demais os jogos aparecem atrelados a outros instrumentos.

Há ainda três trabalhos referentes às atividades desenvolvidas pelos alunos em sala de aula ao longo do ano letivo, seja no caderno ou em folhas estruturadas como um recurso avaliativo. Tal como, os testes elaborados pelas secretarias de educação para serem aplicados pelas docentes em sala de aula, sendo que uma das autoras relacionam esses testes a avaliação institucional (Lima, 2015). Por fim, foram elencados instrumentos mencionados apenas uma vez, alguns, inclusive, em um mesmo texto, são eles: construção de testes elaborado pela professora da turma, baseado em avaliações externas, nesse caso específico, na Provinha Brasil (Lima, 2015); o ditado de dez palavras com diferentes constituições silábicas e não exclusivas ao mesmo campo semântico (Rocha; Santos, 2018); o autoditado, que consiste na escrita de palavras a partir de imagens, não necessariamente pertencentes ao mesmo campo semântico (Sperrhake; Piccoli, 2020) e a prova, associada a atribuição de notas ou conceitos (Silveira; 2016).

Em síntese, nota-se uma preocupação em avaliar a apropriação do SEA pelos estudantes em processo de alfabetização. Ademais, em alguns trabalhos houve a menção a instrumentos avaliativos relacionados à leitura, porém como esse não é o foco da pesquisa optou-se por não os explicitar. Em duas dissertações as pesquisadoras também fizeram uso de instrumentos para avaliar a escrita dos estudantes (Pereira, 2019; Ramalho, 2019) como um recurso adicional aos outros dados coletados, contudo, como não diz respeito diretamente à prática da professora em sala de aula, não foram incluídos. Há, por fim, o Gráfico 5, dedicado aos instrumentos avaliativos para registro docente.

Gráfico 5 - Instrumentos avaliativos para registro docente



Fonte: elaborado pela autora

Como apresentado no Gráfico 5, três instrumentos avaliativos para registro docente foram citados: a ficha de acompanhamento está presente em quatro textos (Feital; Machado; Araujo, 2015; Ramalho, 2019; Schmidt; Schafaschek, 2012; Silveira, 2016), enquanto o registro descritivo em dois (Feital; Machado; Araujo, 2015; Schmidt; Schafaschek, 2012) e o registro fotográfico em um (Feital; Machado; Araujo, 2015).

Esses instrumentos de registros utilizados pelas professoras podem proporcionar inúmeras reflexões sobre o processo de aprendizagem dos estudantes e sobre o próprio trabalho docente, na medida em que favorecem um acompanhamento processual. O registro descritivo, relatório descritivo ou registros avaliativos surgem, portanto, como uma forma de construção da memória por parte dos docentes, dado que documentam o processo de construção do conhecimento das estudantes (Hoffmann, 2014). No entanto, tal como destacado por Schmidt e Schafaschek (2012), em muitos cenários, os relatórios/registros assumem uma função burocrática e acabam por registrar os conteúdos trabalhados, aspectos comportamentais ou atitudinais, relevando com isso uma concepção de avaliação excludente e classificatória.

As fichas de acompanhamento da leitura e da escrita, tanto individual como coletiva, tornam-se uma forma de registro cada vez mais adotada em diferentes redes de ensino, todavia sua utilização exige cautela. Lucca, Zacharias-Carolino e Osti (2021) desenvolveram um estudo cujo foco foi no estabelecimento de articulações entre um instrumento avaliativo de registro, elaborado por uma Secretaria Municipal de Educação, para uso no contexto do projeto de reforço e a influência de políticas nacionais de alfabetização em tais propostas, nesse caso, os direitos de aprendizagem do PNAIC. A partir disso, evidenciam que a ficha avaliativa não se restringe-se apenas a um recurso do processo de avaliação, mas configura expectativas acerca das práticas desenvolvidas

pelas professoras do projeto de reforço e apontam para a questão de que as políticas públicas educacionais produzem diversas repercussões, bem como formas de interpretação nas escolas de Educação Básica, influindo no trabalho didático-pedagógico desenvolvido, principalmente, ao se levar em consideração que as professoras não participaram da elaboração desse material.

Finalmente, o registro fotográfico aparece em apenas um trabalho, que consiste no relato de experiência de Feital, Machado e Araujo (2015). Esse é um recurso utilizado com muita frequência na Educação Infantil, mas pouco explorado no Ensino Fundamental. Nessa perspectiva, Torini (2012, p. 98) considera que "[...] estamos no Ensino Fundamental bastante atrasados em relação ao protagonismo atribuído ao trabalho do professor [...]", ao se estabelecer comparações com a Educação Infantil, e faz indicações alusivas a necessidade de investimentos em diferentes formas de registro no Ensino Fundamental, tais como recursos audiovisuais, por exemplo.

3.2.3 Encaminhamentos

Como finalização deste capítulo retomamos as perguntas realizadas no início da discussão tecida: o que indicam as pesquisas já publicadas sobre a temática? Quais as lacunas evidenciadas?

As pesquisas sobre a avaliação da escrita no processo de alfabetização indicam uma tendência na associação da avaliação da escrita à avaliação da leitura. Apesar da leitura e da escrita apresentarem características próprias, tal como depreendido por Soares (2018), em relação à consciência grafofonêmica e a consciência fonografêmica.

Ademais, nota-se um maior interesse acerca da temática a partir do ano de 2018, embora as avaliações externas ainda receberam atenção privilegiada, como constatado por meio da elevada quantidade de trabalhos encontrada no levantamento bibliográfico realizado em diferentes bases de dados. Esses dados corroboram com a investigação empreendida por Zacharias-Carolino e Osti (2021), assim como com a pesquisa de Lima (2015), que identifica o interesse no desenvolvimento de pesquisas alusivas a questões da Provinha Brasil. Ressalta-se que o levantamento realizado por Lima (2015) envolveu o período de 2003 a 2013, o que nos leva a concluir que há um tempo a avaliação externa vem recebendo relativo destaque nas discussões acadêmicas sobre avaliação.

Evidencia-se também, o inegável conflito entre teoria e prática presente nos discursos e no próprio fazer docente das professoras alfabetizadoras de diferentes regiões

do país, e que, consequentemente passaram por diferentes processos de formação inicial e continuada. O montante de estudos que fizeram parte do escopo de análise revela uma dicotomia entre perspectivas que consideram a escrita como um sistema de notação e/ou de representação e a escrita como um código, deixando claro que não há um consenso sobre o assunto no alusivo às práticas avaliativas e de ensino, ainda que os estudos acadêmicos, em sua totalidade, compreendam a escrita de acordo com o primeiro viés.

Nesta direção, reconhece-se a influência exercida por prerrogativas advindas de programas de formação adotados nas redes de ensino e das próprias políticas públicas educacionais, que em alguns contextos se manifestam de forma mais evidente, enquanto em outros, de maneira implícita.

A seleção de diversos instrumentos avaliativos demonstra ser um aspecto de concordância entre diferentes pesquisadoras, aludindo a necessidade de critérios claramente definidos, tal como práticas avaliativas que sejam inclusivas, não excluindo, portanto, nenhum estudante por apresentar dificuldades ou características específicas. Visto dessa forma, a depender do uso e do sentido conferido às formas de avaliação pode-se cair em propostas que visam o controle do processo de ensino e de aprendizagem, a verificação dos conhecimentos apresentados pelos estudantes e a posterior classificação das crianças, levando-se em conta os conhecimentos apresentados, isto é, características inerentes a avaliação em seu viés tradicional.

Há também uma velada mudança de postura em relação às práticas avaliativas conforme os alunos avançam em sua escolaridade, sendo este um aspecto particularmente intrigante, ao ponderar-se sobre quais as motivações para tal posicionamento. No concernente ao que se avalia, há uma predisposição ao uso de instrumentos voltados para a avaliação do processo de domínio/apropriação do SEA no 1º e 2º ano e propostas de produção textual no 3º ano, entretanto nem sempre essas propostas envolviam a escrita em sua função social. A produção de texto aparece em um número significativo de pesquisas, apesar disso são poucas as práticas que levam em conta aspectos da textualidade e discursividade, sendo o foco restrito a ortografia, acentuação, entre outros.

Face ao exposto identifica-se poucas investigações que envolvem docentes do 1º, 2º e 3º ano de forma conjunta, visando abranger o "ciclo de alfabetização", para a partir disso tecer reflexões sobre as formas de avaliação adotadas pelas professoras alfabetizadoras durante esse período. Além disso, todos os estudos abrangem o trabalho didático-pedagógico na sala regular, isto é, a ênfase em práticas avaliativas e práticas de ensino empregadas pelas professoras polivalentes diante de toda a turma. Não obstante,

há algumas discussões voltadas para a necessidade de diferenciação e/ou diversificação de instrumentos avaliativos para estudantes que apresentam dificuldades frente ao processo de alfabetização, porém não há investigações que envolvam especificamente este público.

Portanto, entende-se que a proposição desta pesquisa de doutorado vai ao encontro de lacunas identificadas na área. Relacionando-se, por um lado, ao apontamento feito por Leal e Morais (2020) quanto a baixa incidência de pesquisas sobre avaliação da alfabetização no Brasil e por outro, a constatação, via levantamento bibliográfico, quanto a falta de estudos direcionados às formas de avaliação da escrita adotadas por professoras alfabetizadoras nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º, 2º e 3º ano), associada a propostas de trabalho complementar que atenda aos estudantes com percursos heterogêneos de aprendizagem.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

Este capítulo tem como objetivo a apresentação do percurso metodológico adotado para o desenvolvimento desta pesquisa. Para tanto, haverá uma breve contextualização acerca da abordagem quanti-qualitativa, seguida da explicitação dos objetivos, instrumentos e procedimentos de coleta, informações detalhadas a respeito da coleta de dados, campo e participantes da pesquisa, assim como exposição dos critérios de análise de dados.

A pesquisa foi desenvolvida sob a perspectiva quanti-qualitativa e o desenvolvimento do trabalho se pautou na observação participante, com a utilização de entrevistas semiestruturadas, análise documental e diário de campo. De acordo com Minayo e Sanches (1993, p. 247) a pesquisa quantitativa visa explicitar "[...] dados, indicadores e tendências observáveis", enquanto a pesquisa qualitativa, busca aprofundar-se nos fenômenos em sua complexidade, evidenciando processos particulares e específicos.

Ainda nesse sentido, para Gatti (2010) os conceitos tanto de quantidade, como de qualidade, não estão inteiramente desvinculados, visto que a quantidade é uma interpretação e a atribuição de um significado a "grandeza" de um fenômeno, ou seja, está relacionada a incidência de manifestação de um dado fenômeno, já a qualidade envolve a intepretação dos dados, uma vez que há a necessidade premente da "significação" do coletado com um referencial teórico-metodológico. Por conseguinte, Goldenberg (2004, p. 62, grifo da autora) pressupõe que a [...] integração da pesquisa quantitativa e qualitativa permite que o pesquisador faça um *cruzamento* de suas conclusões de modo a ter maior confiança que são dados não são produto de um procedimento específico ou de uma situação particular".

Assim, a presente pesquisa define-se como quantitativa pois há uso de dados gerais relativos a quantidade de estudantes atendidos no âmbito do projeto de reforço no município de Rio Claro, assim como dados do IDEB e a explicitação da frequência de ocorrência de determinadas práticas avaliativas e/ou propostas de ensino baseando-se nas entrevistas, análise documental e observações, contudo, é também qualitativa, uma vez que conforme exposto por Minayo (1994, p. 22), a pesquisa qualitativa "[...] trabalha com o universo dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações [...]". Em complemento, Lüdke e André (2018) assinalam que a pesquisa qualitativa é desenvolvida em uma situação real,

sendo flexível e rica em dados de cunho descritivo, retratando a realidade em que o pesquisador se insere de maneira contextualizada.

Isto posto, houve o desenvolvimento de uma pesquisa cuja fonte de dados é o ambiente de escolas públicas de Educação Básica e o interesse recaiu sobre as práticas avaliativas de professoras alfabetizadoras, aliada ao trabalho complementar de professoras responsáveis pelas aulas do projeto de reforço com crianças que apresentam percursos heterogêneos frente à aprendizagem da escrita.

Ademais, a utilização de três instrumentos (entrevista, observação e análise documental) ancora-se nos pressupostos da triangulação de dados, o qual de acordo com Triviños (1987, p. 138) objetiva "[...] a máxima amplitude na descrição, explicitação e compreensão do foco em estudo". Essa proposta é associada para alguns autores (Lüdke; André, 2018; Yin, 2016) a validade e confiabilidade dos dados. Nesta pesquisa, justamente pela constatação da complexidade que permeia as investigações no âmbito educacional, considerou-se que o acesso aos dados a partir de diferentes instrumentos traria contribuições acerca da ampliação da compreensão do fenômeno em estudo. Tomando por base tais direcionamentos, haverá a exposição dos objetivos da pesquisa, organizados em objetivo geral e objetivos específicos.

4.1 Objetivos

Objetivo geral

Investigar as formas de avaliação da escrita adotadas por professoras alfabetizadoras, pertencentes às salas regulares e às salas do projeto de reforço, de turmas de 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental da rede pública municipal de Rio Claro – SP.

Objetivos específicos

1. Identificar, alicerçado na avaliação desenvolvida pelas professoras da sala regular, qual o parâmetro para encaminhamento dos estudantes ao projeto de reforço, devido a dificuldades frente ao processo de alfabetização, com ênfase na escrita;
2. Descrever medidas educacionais, via políticas públicas em âmbito municipal, propostas pela Secretaria Municipal de Educação, direcionadas ao atendimento a esse público específico;

3. Realizar um levantamento da quantidade de escolas de Ensino Fundamental existentes no município, identificando e caracterizando o número de estudantes atendidos em turmas de reforço, levando-se em conta o ano escolar cursado;
4. Caracterizar as propostas didático-metodológicas utilizadas no trabalho pedagógico com os estudantes das turmas de reforço, visando auxiliar na superação das dificuldades apresentadas.

4.2 Instrumentos e procedimentos de coleta

Uma vez feita a contextualização geral, nesta subseção haverá a elucidação dos instrumentos utilizados e dos procedimentos de coleta de dados. Para tanto, os instrumentos selecionados foram: entrevista semiestruturada, observação participante e análise documental das propostas avaliativas direcionadas aos estudantes do 1º, 2º e 3º ano, assim como atividades utilizadas pelas professoras do projeto de reforço e documentos da Secretaria Municipal de Educação (SME) alusivos ao projeto de reforço do município.

4.2.1 Entrevista

De acordo com Triviños (1987) a entrevista semiestruturada consiste em um instrumento que tem como ponto de partida questionamentos básicos, alicerçados em teorias e em informações que o pesquisador já possui sobre o fenômeno estudado. Aliado a isso, Bogdan e Biklen (1994) esclarecem que as entrevistas comumente são utilizadas para se coletar dados descritivos a partir da linguagem do próprio sujeito pesquisado, proporcionando com isso reflexões por parte do pesquisador a respeito de como o objeto de estudo em foco é compreendido.

Desse modo, Manzini (2012, p. 372-373) explicita que

> a entrevista pode ser concebida como um processo de interação social, verbal e não-verbal, que ocorre face a face, entre um pesquisador, que tem um objetivo previamente definido, e um entrevistado, que, supostamente, possui a informação que possibilita estudar o fenômeno em pauta, cuja mediação ocorre, principalmente, por meio da linguagem.

Compreende-se ainda, a partir de elucubrações de Duarte (2002), que a entrevista deve ser um instrumento flexível e necessita de revisão periódica, objetivando analisar se as questões ainda atendem aos objetivos da investigação. Tais ponderações corroboram

com a perspectiva de Bogdan e Biklen (1994), posto que os autores reiteram o fato de que o processo de entrevista demanda flexibilidade do pesquisador, dado que para além do já mencionado, ao estar em campo, o mesmo precisa elaborar respostas para situações imediatas, que não podem ser previstas com antecedência.

Diante da especificidade que envolve a utilização de tal instrumento, Duarte (2004) estabelece cinco critérios para o desenvolvimento do que considera uma boa entrevista, são eles: boa definição dos objetivos de pesquisa, conhecimento do contexto de imersão, compreensão do roteiro elaborado para a entrevista, segurança ao fazer as perguntas e um ponderado nível de informalidade.

Além disso, é comum que essa ferramenta seja aliada a outros instrumentos, como perceptível por meio do levantamento e análise bibliográfica empreendida no Capítulo 3 e como salientado por diversos autores (Bogdan; Biklen, 1994; Lüdke; André, 2018; Triviños, 1987). Porquanto, a justificativa pela utilização da entrevista semiestruturada, dentre os instrumentos selecionados, articula-se a ponderação de sua relevância no desenvolvimento de pesquisas qualitativas, tal como da necessidade de se estabelecer um contato direto com as participantes, proporcionando um espaço para o diálogo sobre a temática em estudo, que apresenta-se como uma lacuna nas pesquisas da área da educação.

Partindo da constatação de que para se desenvolver uma boa entrevista é necessário clareza quanto aos objetivos de pesquisa, fundamentação teórica sobre o objeto e/ou fenômeno de estudo e conhecimentos sobre o campo de inserção, a elaboração do roteiro da entrevista torna-se uma etapa de extrema importância. Ressalta-se, neste momento, que o fato de a pesquisadora responsável por este estudo também ser professora da rede de ensino municipal em que a investigação foi desenvolvida, trouxe contribuições em relação à elaboração das perguntas, dado o conhecimento sobre aspectos da documentação pedagógica direcionada à avaliação.

Ao asseverar sobre o roteiro da entrevista semiestruturada Manzini (2004) pressupõe que a elaboração de roteiros baseados em perguntas, ao invés de itens, pode favorecer o processo de análise das questões antes da coleta, sendo que em caso de identificação de pendências, elas podem ser reformuladas. O autor dimensiona ainda que o uso de um roteiro não engessa o trabalho do pesquisador ao que foi planejado previamente, isto porque constitui-se como uma das características da entrevista semiestruturada a oportunidade de elaboração de indagações a partir da fala do entrevistado, com o intuito de se obter esclarecimentos.

Ainda no alusivo aos roteiros, Manzini (2003) destaca que há alguns pontos que devem ser levados em consideração no momento de sua elaboração: a linguagem utilizada, tendo em vista adequar o vocabulário ao grupo entrevistado, se atentando para uso de "jargões técnicos"; a forma de redação das perguntas, no concernente a sua extensão e palavras selecionadas, posto que essas características podem influenciar nos dados coletados; e a sequência em que as perguntas são apresentadas. Nesse caso, para o referido autor, deve-se partir das perguntas mais simples para as mais complexas. Além disso, uma possibilidade de auxílio ao pesquisador no momento da coleta é a criação de "blocos temáticos" como forma de organização das perguntas.

Dentre os cuidados que precedem a coleta há ainda a necessidade de que após a finalização do roteiro ele seja submetido a "apreciação externa", com o intuito de se realizar adequações necessárias, destaca-se, portanto, dois procedimentos: a apreciação por juízes e a entrevista piloto (Manzini, 2003). Diante disso, a entrevista elaborada para o desenvolvimento desta pesquisa foi submetida ao parecer de juízes integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisas em Representação, Aprendizagem, Leitura e Escrita (GEPRALE). Para além disso, houve a proposição de entrevista piloto com duas professoras da rede municipal de Rio Claro, que não compuseram o grupo de docentes participantes da entrevista final.

Face ao exposto, houve a criação de dois roteiros, um direcionado às professoras da sala de regular de turmas de 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental e outro às professoras do projeto de reforço. A diferenciação entre as propostas vai ao encontro dos objetivos desta pesquisa, visto que com as professoras das turmas regulares, isto é, as professoras que atendem todos os estudantes de cada turma em questão, o foco volta-se exclusivamente para a avaliação da escrita, enquanto para as professoras do projeto de reforço, que atendem estudantes indicados como aqueles que apresentam dificuldades frente ao processo de alfabetização, há uma associação das práticas avaliativas e práticas de ensino. No que diz respeito ao primeiro roteiro mencionado, houve ainda modificações em algumas perguntas elaboradas para professoras do 1º ano, uma vez que os estudantes desse ano escolar não estavam entre o grupo indicado para participação no projeto de reforço.

Assim, o roteiro das professoras da sala regular foi organizado em três eixos norteadores: 1- Formação inicial e continuada, 2 - Formas e critérios de avaliação na sala regular e 3 - Critérios para encaminhamento de estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem ao projeto de reforço. A variação das perguntas deste último eixo

direcionadas às professoras de 1º ano objetivaram identificar aspectos relacionados às dificuldades apresentadas pelos estudantes, assim como se as docentes consideravam necessária sua participação no projeto de reforço em desenvolvimento (APÊNDICE A).

Em relação ao roteiro construído para as professoras do projeto de reforço houve também a organização das questões em três eixos norteadores: 1 – Formação inicial e continuada; 2 – Proposta didático-pedagógica adotada e planejamento docente e 3 – Formas de avaliação dos professores do projeto de reforço e maneira de se comparar o possível avanço dos estudantes atendidos (APÊNDICE B).

As entrevistas foram coletadas em áudio, registradas através do gravador disponível no telefone celular da pesquisadora e armazenadas tanto no próprio aparelho, como no sistema de armazenamento em nuvem. Trivinõs (1987) discorre acerca da pertinência de anotações gerais sobre os comportamentos e/ou atitudes da pessoa entrevistada, ao se pensar em entrevistas gravadas em áudio, visto que tais informações podem trazer contribuições sobre a compreensão dos dados coletados. Baseando-se nessa constatação, houve a construção de um modelo para registro de informações e acontecimentos relevantes decorrentes dos momentos de entrevista. Segue abaixo exemplo da proposta:

Figura 7 - Modelo de anotação de informações pós-entrevista

Nome:	Ano escolar:
Escola:	Dia:
Tempo de entrevista:	Período:
Local em que a entrevista aconteceu:	
Observações gerais (comportamentos, atitudes, interrupções, disponibilidade quanto ao acesso dos materiais, dentre outros aspectos):	

Fonte: elaborada pela autora

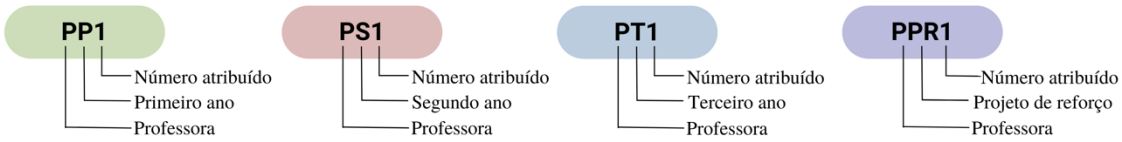
O modelo de registro apresentado na Figura 7 era utilizado logo após a realização das entrevistas, levando-se em conta, principalmente, o fato de que esta pesquisa envolveu um montante de 15 docentes e, consequentemente, as anotações sobre questões específicas se fizeram necessárias, para posterior retomada na análise de dados. Essas anotações estavam relacionadas a aspectos mais gerais, como nome da entrevistada,

escola, ano escolar, dia e período, e aspectos mais específicos, como o local que a entrevista aconteceu, comportamentos, atitudes, disponibilidade quanto ao acesso de materiais, dentre outros aspectos considerados como relevantes.

Ademais, fundamentando-se no defendido por Duarte (2004) e Manzini (2012), em relação a necessidade de esclarecimentos acerca dos critérios utilizados para transcrição das entrevistas, optou-se pela adoção das normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), que versam sobre citações literais.

A título de organização, para a transcrição das entrevistas houve a atribuição de siglas às professoras participantes. O critério estabelecido foi o uso da letra P maiúscula para designar a palavra professora, seguida da letra também maiúscula referente ao ano de atuação (P: primeiro ano; S: segundo ano; T: terceiro ano). No caso das professoras do projeto de reforço foi adicionada a sigla PR. Ao final, foi designado um número para cada docente levando-se em conta o grupo do qual ela faz parte: professoras do primeiro ano, professoras do segundo ano, professoras do terceiro ano e professoras do projeto de reforço, ao total foram atribuídos números de um a quatro em cada grupo. A Figura 8 ilustra a organização estabelecida:

Figura 8 - Organização das siglas para transcrição das entrevistas



Fonte: elaborada pela autora

4.2.2 Observação

Para Vianna (2003), no que se refere à observação, esta constitui-se como uma das mais importantes fontes de informações nas pesquisas qualitativas relacionadas ao meio educacional. Contudo, é uma prática que exige planejamento e acuidade no registro dos dados, aliado a necessidade de que o pesquisador tenha "[...] um corpo de conhecimentos bem estruturados [...]" (Vianna, 2003, p. 11), caso contrário a própria observação não resultará em dados relevantes. Considera-se com isso que, assim como no caso das entrevistas, o pesquisador ter fundamentação teórica suficiente sobre o tema

pesquisado contribui com o tipo de dado coletado, especialmente, nos momentos de observação, que envolvem uma variedade de estímulos visuais e sonoros.

Sendo assim, o autor supracitado identifica quatro tipos de observação: a causal, a formal, a naturalista e a participante. Nesta pesquisa adotou-se a observação participante, definida por Vianna (2003) como um processo no qual o pesquisador realmente se insere no contexto de produção dos dados. Assim, torna-se parte integrante de todas as situações vivenciadas, embora não haja interferência em seus desdobramentos. Dessa forma, na presente investigação, não houve participação direta ou intervenção em nenhuma atividade desenvolvida, apenas interações pontuais a partir de demandas das professoras e, em especial, das crianças.

Ao se compreender a observação como uma prática complexa e permeada pela intencionalidade, ratifica-se o afirmado por Vianna (2003, p. 12) no alusivo a constatação de que "ao observador não basta simplesmente olhar. Deve, certamente, saber ver, identificar e descrever diversos tipos de interações e processos humanos". Nesse contexto, o registro torna-se algo essencial, havendo a necessidade de anotações detalhadas e cuidadosas, de forma que estas venham a constituir os dados brutos da pesquisa. O autor destaca também a importância de haver um planejamento para a observação, visando delimitar o que será observado. Logo, isso se concretiza por meio do roteiro de observação, que funciona como um instrumento norteador do trabalho em campo, mas não limitador do processo em questão.

Por conseguinte, há concordância entre diferentes autores (Lüdke; André, 2018; Triviños, 1987) que o uso desse instrumento abrange diversas fases, começando pela seleção do contexto em que irá acontecer, que no caso desta pesquisa constitui-se como as salas da aula de escolas públicas municipais, especificamente, as aulas ministradas no âmbito do projeto de reforço. Há ainda a necessidade de clara definição sobre "quem ou o que observar, quando e por quanto tempo" (Vianna, 2003, p. 29). Nesse sentido, as observações foram direcionadas ao trabalho didático-pedagógico desenvolvido pelas professoras do projeto de reforço, com ênfase nas práticas de avaliação e de ensino. Ocorrendo uma vez por semana, durante quatro horas-aulas ao longo de um período de cinco a oito semanas, condizentes com o segundo semestre de 2022.

A variação em relação a quantidade de observações articula-se ao que Vianna (2003) aponta como o momento em que há uma "saturação teórica", isto é, apreende-se que com um maior número de observações não haveria a constatação de novos conhecimentos. Por conseguinte, a depender dos aspectos observados em campo houve a

ampliação, ou não, do tempo de acompanhamento do trabalho das professoras. O percurso de desenvolvimento e cronograma das observações serão minuciosamente descritos na seção direcionada à coleta de dados.

O planejamento do registro das observações em campo também recebe significativa importância. Para Triviños (1987), Vianna (2003) e Lüdke e André (2018) o registro das observações deve envolver alguns aspectos, tais como a descrição dos sujeitos, assim como comportamentos e atitudes, os diálogos, as características do ambiente, a descrição das atividades, entre outros. Desse modo, essa escrita envolve uma dupla dimensão, as descrições e as reflexões sobre o vivenciado. Essas anotações, tal como destacado por Vianna (2003), devem seguir a sequência em que as situações aconteceram e podem até mesmo contribuir para com os próximos encaminhamentos, com realce a aspectos específicos a se observar ou possíveis soluções de dúvidas.

Pondera-se também sobre a necessidade de que os registros sejam feitos imediatamente ou o mais próximo possível do momento das observações, tendo em vista não se perder informações relevantes (Lüdke; André, 2018; Trivinõs, 1987; Vianna, 2003). Nesta investigação, houve a anotação manuscrita em campo com uso do diário de campo e logo após a finalização da observação, a escrita de forma sistematizada em documentos do Word, visando acrescentar informações, realizar possíveis correções ou encaminhamentos para a próxima observação. Para o diário de campo foram utilizados três cadernos espiral com em média 80 folhas cada e houve a utilização de um roteiro de observação, exposto na Figura 9.

Figura 9 - Roteiro de observação

Turma:	Dia:
Professora:	
Horários/Tempo em sala de aula:	
Quantidade de estudantes presentes:	
Rotina:	
Conteúdos trabalhados:	
Organização da sala (disposição das carteiras e materiais):	
Houve diversificação das atividades e/ou avaliações propostas?	
Descrição (atividades desenvolvidas, avaliações, interações entre os estudantes e estudantes-professora, diálogos etc.):	
Pendências e encaminhamentos para a próxima observação:	

Fonte: elaborada pela autora

O roteiro construído e exposto na Figura 9 funcionou como uma forma de direcionamento e não como um engessamento ou restrição do momento da observação. Portanto, esse modelo é ilustrativo, uma vez que tanto na escrita manuscrita, como na digital, não havia quantidade limitada de linhas ou espaço. Nessas anotações considerou-se também questões não-verbais, tais como expressões faciais e tom da voz.

Ademais, considera-se que as anotações em campo envolvem uma inerente complexidade. Em alguns momentos desta pesquisa, tal aspecto ficou muito perceptível devido à grande quantidade de informações simultâneas. Nessa direção, Vianna (2003, p. 74) aponta que

> "A sala de aula, apesar de apresentar aparente tranquilidade, na verdade é um mundo em que ocorrem múltiplos eventos, sendo a ecologia da sala de aula extremamente rica de elementos a se observar e pesquisar. A sala de aula, além de rica, é uma área em constante transformação, em que os professores e alunos desempenham múltiplos e diferentes papeis".

Por conseguinte, isso exige do pesquisador o que Triviños (1987) define como um permanente "estado de alerta intelectual", no qual ao mesmo tempo em que há a necessidade de atenção aos acontecimentos vinculados aos objetivos de pesquisa, há também a descrição das situações vivenciadas. Assim, é imprescindível que os sujeitos foco da observação sejam interpretados a partir do contexto em que estão inseridos e do grupo do qual fazem parte (Vianna, 2003). À vista disso, um mesmo fenômeno pode ser interpretado de diferentes maneiras, o que vai direcionar o olhar do pesquisador é o viés teórico-metodológico assumido, sendo necessário com isso um constante respeito ao cenário de imersão, que é permeado por muitas questões subjetivas.

Vianna (2003) ao discorrer sobre os aspectos subjetivos, estabelece uma associação com os julgamentos de valor feitos sobre a professora ou o trabalho desenvolvido. Acrescenta-se a isso, a ponderação de que, nesta pesquisa, o intuito não é encaixar as práticas avaliativas e as práticas de ensino em pressupostos teóricos e metodológicos estanques, dado a apreensão de que "a observação, no contexto de uma pesquisa, visa, no caso, a gerar novos conhecimentos e não a confirmar, necessariamente, teorias" (Vianna, 2003, p. 98).

4.2.3 Análise documental

O último instrumento utilizado consiste na análise documental. Segundo Marconi e Lakatos (2003) o que caracteriza a análise documental é a fonte da coleta dos dados, que nesse caso volta-se exclusivamente para documentos, que podem ser escritos ou não. Os documentos surgem, portanto, como "[...] uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador" (Lüdke; André, 2018, p. 45) e podem ainda ser utilizados em conjunto com outros instrumentos, com a finalidade de complementar os dados coletados.

Outrossim, Lüdke e André (2018) explicitam que a escolha dos documentos não pode ser aleatória e dentre os materiais que se enquadram na análise documental estão as leis, as normas, os diários pessoais, assim como jornais, arquivos escolares etc. Neste estudo, o material de análise será composto pelas avaliações da escrita desenvolvidas

pelas professoras participantes, as atividades pedagógicas desenvolvidas pelas professoras do reforço, as resoluções da Secretaria Municipal de Educação de Rio Claro que estabelecem normatizações em relação ao projeto de reforço e documentos da SME que explicitam a quantidade de estudantes atendidos no referido projeto, assim como o ano escolar no qual estavam matriculados. A Figura 10 sintetiza as fontes de dados documentais utilizadas.

Figura 10 - Fontes de dados documentais



Fonte: elaborada pela autora

A justificativa para a escolha desses documentos está diretamente vinculada aos objetivos desta pesquisa, na medida em que as avaliações elaboradas pelas professoras alfabetizadoras serão analisadas buscando se compreender como e o que se avalia, quando se pretende avaliar a escrita das crianças em processo de alfabetização. As atividades desenvolvidas pelas professoras do projeto de reforço serão exploradas para caracterização das propostas didático-metodológicas assumidas. As resoluções municipais acerca do projeto de reforço serão apreciadas para a identificação dos pressupostos que embasam a proposta desse tipo de trabalho complementar. Destaca-se que estes documentos são de caráter público, uma vez que são disponibilizados no próprio site da SME. Por último, o uso de dados da SME, que explicitam a quantidade de estudantes atendidos e o ano escolar cursado, intenta realizar a construção de um panorama geral da rede de ensino, e aconteceu por meio de um levantamento na sede da

SME com uma integrante da Equipe Técnica de Coordenadores Pedagógicos, do Centro de Aperfeiçoamento Pedagógico (CAP) no primeiro semestre de 2023.

Em suma, as entrevistas foram realizadas com todas as professoras, assim como a análise documental das avaliações da escrita produzidas pelas docentes. O intuito era, portanto, identificar quais as formas de avaliação adotadas por professoras atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental, buscando ainda identificar, alicerçado nessa avaliação, o parâmetro para o encaminhamento dos estudantes ao projeto de reforço. No âmbito desse projeto, para além dos dois instrumentos já mencionados, adicionou-se também a observação, buscando caracterizar as propostas metodológicas, assim como as formas de avaliação adotadas pelas professoras nesse contexto específico.

4.3 Coleta de dados

Diante do exposto, o projeto de pesquisa foi cadastrado na plataforma Brasil e submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), visando cumprir com a Resolução CNS 510/16 que dispõe sobre diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas com seres humanos, em novembro de 2020. Em janeiro de 2021 houve o aceite do projeto sob o parecer nº 40542820.6.0000.5465. O cronograma de investigação foi idealizado para ser desenvolvido no segundo semestre dos anos de 2021 e 2022, tendo em vista a quantidade de participantes e a abrangência dos dados.

Entretanto, o contexto pandêmico[29] exigiu modificações, visto que o ano letivo de 2021 não se iniciou de forma presencial. A Resolução SME 006/2021, de 18 de janeiro de 2021, que fixa normas complementares para a retomada temporária das atividades educativas não presenciais, em seu Artigo 1º determinou o início do ano letivo para 22 de fevereiro de 2021, com a proposição de atividades em que não houvesse a necessidade da presença física dos estudantes nas escolas (Rio Claro, 2021a). Diante disso, cada unidade escolar do município fez uso de diferentes recursos, dentre eles os mais comuns foram: sequências de atividades impressas, vídeos e recursos audiovisuais, livros didáticos e WhatsApp.

Apenas em 27 de setembro de 2021 foi publicada a Resolução 016/2021, que dispõe sobre a retomada das aulas presenciais nas unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino de Rio Claro. Assim, em seu Artigo 2º resolve que a retomada será

[29] Pandemia mundial da COVID-19 causada pelo vírus SARS-CoV-2.

com grupos de revezamento de estudantes, denominados como “bolhas de convivência” e discorre ainda sobre aspectos relacionados aos protocolos de saúde e higiene (Rio Claro, 2021b). Perante esse cenário não houve a proposição do projeto de reforço para o ano em questão, dado às próprias características do momento vivenciado. Consequentemente, a coleta de dados da presente pesquisa foi adiada para 2022.

Diversas autoras discorrem sobre os reflexos da pandemia na docência, (Colello, 2021; Nunes; Sperrhake, 2020; Tassoni; Osti, 2022), considerando que tal situação exigiu das professoras adaptações das mais variadas, assim como busca por possibilidades de trabalho com as tecnologias de informação e comunicação (TIC). Macedo e Cardoso (2022) ao reportarem-se a um estudo de abrangência nacional, Alfabetização em Rede[30], identificaram tendências em relação ao trabalho desenvolvido por professoras de diferentes regiões do Brasil, dentre elas, o WhatsApp surge como a ferramenta mais utilizada durante esse período, por ser a forma mais acessível de contato com as famílias. Embora, o WhatsApp não se constitua como uma plataforma educacional, apresentando com isso inúmeras restrições. Além disso, mais de 50% das participantes indicaram o uso de materiais impressos. Tais dados corroboram com o mencionado acerca dos recursos utilizados pelas escolas municipais de Rio Claro.

Zacharias-Carolino e Lucca (2021), ao tecer reflexões sobre os desafios inerentes ao trabalho pedagógico na alfabetização durante a pandemia na rede de ensino de Rio Claro, dimensionam que em um contexto em que não há um contato direto com os estudantes a construção de atividades contextualizadas e significativas torna-se um entrave, na medida em que há uma inerente dificuldade em um acompanhamento fidedigno do processo de aprendizagem dessas crianças. Ademais, as medidas tomadas em relação ao andamento do ano letivo, dificilmente, garantiram o atendimento pleno a todos os alunos, aspectos estes que consequentemente reverberaram na volta presencial. Por conseguinte, depreende-se que o momento em que esta coleta de dados foi realizada, exteriorizou um imenso potencial investigativo mediante “uma” escola “pós-pandemia”.

O ano letivo de 2022 iniciou-se presencialmente com o número total de alunos por sala de aula, respeitando os protocolos de saúde e higiene estabelecidos para a não propagação do vírus. Apenas, em 15 de março de 2022 foi publicada a Resolução SME

[30] Alfabetização em rede é um coletivo “[...] formado no primeiro semestre de 2020, por 117 pesquisadoras(es) de 28 universidades públicas e uma confessional, localizadas em 18 estados e regiões do país [...]” (Macedo; Cardoso, 2022, p. 18).

nº 011/2022, que dispõe sobre a Recomposição das Aprendizagens e Projeto de Reforço da rede municipal de ensino. Dessa forma, ficou estabelecido o início das aulas do projeto para 02 de maio de 2022. Pontua-se que a documentação referente ao projeto de reforço será retomada e devidamente discutida em momento posterior.

A partir das tais características e levando em conta a complexidade do trabalho didático-pedagógico nesse retorno presencial, os procedimentos adotados para a coleta de dados nas escolas municipais tiveram início em julho, em respeito ao tempo de adaptação das docentes do projeto de reforço e ambientação com seu novo grupo de trabalho, assim como o recesso escolar. Em 19 de julho de 2022 os documentos de solicitação para autorização do desenvolvimento desta pesquisa foram protocolados na SME, sendo que em 03 de agosto houve a devolutiva com o parecer favorável a realização da investigação e imediatamente as escolas selecionadas foram contatadas. Após a fase de coleta nas escolas, houve uma nova solicitação enviada à SME em 30 de janeiro de 2023, para acesso às informações sobre o projeto de reforço condizentes com dados gerais do município, alusivos ao ano em que a coleta foi realizada, isto é, 2022. Em 14 de fevereiro de 2023 houve a devolutiva final com parecer favorável e a disponibilização dos dados requeridos em versão impressa.

4.4 Campo e participantes da pesquisa

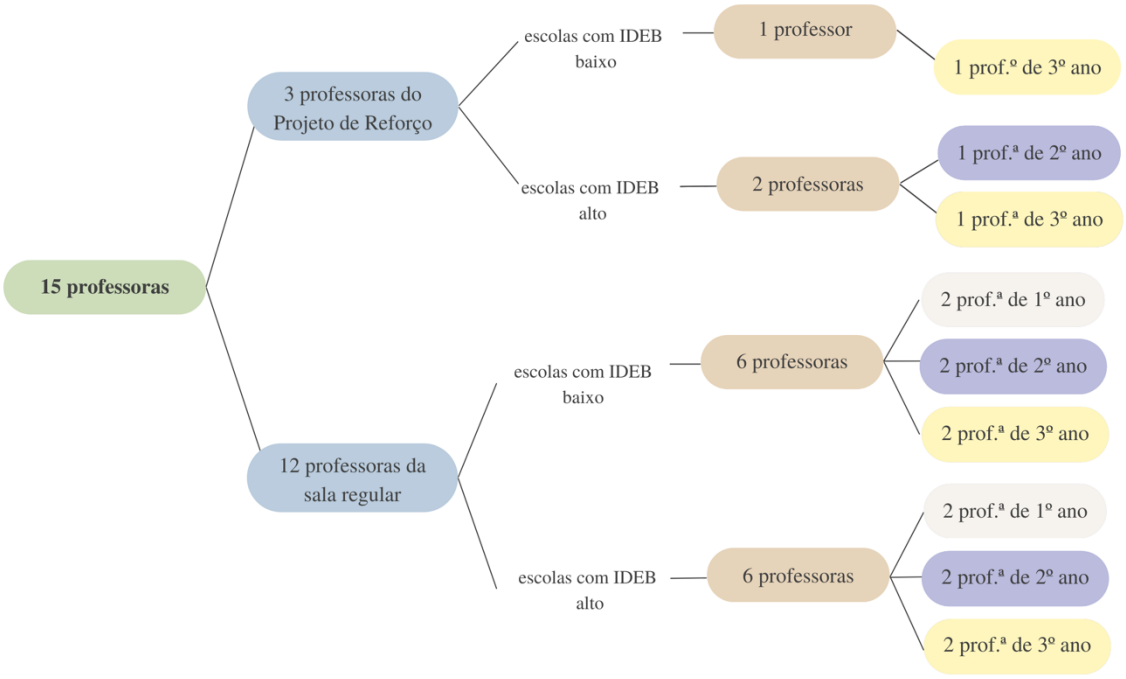
Nesta subseção, em um primeiro momento haverá a descrição geral da quantidade de participantes e os critérios estabelecidos para a realização dos convites às escolas, seguido da caracterização em subseções específicas, tanto das escolas como das professoras participantes de acordo com o grupo que integram.

As participantes desta pesquisa foram 15 professoras[31] alfabetizadoras, sendo 12 professoras da sala regular e 3 professoras responsáveis pelas turmas de reforço. Os critérios definidos para a seleção das entrevistadas constituíram-se em dois aspectos principais: a) as professoras devem ser profissionais atuantes em salas de alfabetização, mais precisamente, salas que correspondem ao 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental; b) 6 professoras (duas de cada ano escolar) deveriam pertencer a escolas nas quais o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) representasse os menores

[31] Assim como já justificado no Capítulo 1, optou-se pela utilização da palavra “professora”, no feminino, em decorrência do fato de que, nesta pesquisa, as mulheres também figuram como principal público, totalizando 93,7% das participantes.

resultados no âmbito municipal, e 6 professoras (duas de cada ano escolar) deveriam pertencer a escolas nas quais o IDEB representasse os maiores resultados do município de Rio Claro. O mesmo critério vale-se também para as professoras responsáveis pelo projeto de reforço. Tais informações foram organizadas na Figura 11.

Figura 11- Participantes da pesquisa



Fonte: elaborada pela autora

Os critérios para o convite às escolas do município, centraram-se nos indicadores do IDEB, posto que, como já ressaltado na subseção 2.4, dedicada a discussão sobre políticas públicas, os resultados das avaliações externas incidem na proposição de programas ou medidas por parte de órgãos oficiais.

Desse modo, o estabelecimento desse critério não teve como objetivo a realização de comparações entre as escolas, mas sim envolver instituições localizadas em áreas urbanas distintas, e que, portanto, atendem a comunidades específicas e, ao mesmo tempo, compreender como uma proposta da SME – o projeto de reforço, que tem como público-alvo um grupo específico, aqueles alunos que apresentam percursos de aprendizagem heterogêneos e que com isso necessitam de um maior tempo para aprender – é efetivada em diferentes escolas da rede.

Para tanto, utilizou-se os dados do IDEB relativos ao ano de 2019 (Inep, 2020), isto porque eram as informações mais recentes disponíveis, ao se levar em consideração

a data de início da coleta de dados, julho de 2022. Assim, houve a elaboração de uma lista com 19 escolas que estariam entre as opções elencadas, uma vez que a quantidade de escolas participantes dependia basicamente do aceite ou não das professoras. Dessa lista prévia, dez escolas possuíam os maiores índices municipais e nove escolas possuíam os menores índices do município. Após o aceite, tanto da equipe gestora, como das docentes, a coleta de dados foi desenvolvida em quatro escolas, duas instituições que figuravam entre o rol das escolas com os maiores índices e duas com os menores índices. A subseção seguinte será dedicada à caracterização das escolas, sem a identificação das mesmas, tendo em vistas os critérios éticos de pesquisa.

4.4.1 Escolas participantes

De acordo com informações disponibilizadas no site da Secretaria Municipal da Educação de Rio Claro, a rede de ensino conta com 66 escolas (Secretaria Muncipal de Educação, 2023), que atendem o público da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Destas, quatro escolas participaram da pesquisa, sendo todas escolas urbanas. Diante disso, serão intituladas pela letra E, seguida de um numeral. As duas primeiras condizem com instituições escolares que apresentaram baixos índices no IDEB e as duas últimas, as instituições que apresentaram altos índices. Destaca-se que tais dados não serão expostos, visto que possibilitaria a identificação das escolas.

A E1 atente a modalidade de Ensino Fundamental e funciona em dois períodos (manhã e tarde). Além disso, contava com aproximadamente 430 matrículas referentes aos estudantes do Ensino Fundamental I. No concernente aos dados alusivos a distorção idade-série, levando-se em consideração o número de estudantes com atraso escolar de dois ou mais anos, os dados de 2021 sinalizam 0% em relação aos estudantes de 1º ano; 2,3% aos estudantes de 2º ano; 3% anos estudantes de 3º ano; 12,6% aos estudantes de 4º ano e 11,5% aos estudantes de 5º ano. Assim, a cada 100 alunos, em média 5, apresentaram atraso em relação ao ano escolar cursado (Qedu, 2023).

A E2 conta com as modalidades de Ensino Fundamental e EJA e funciona em três períodos (manhã, tarde e noite). Apresentava em torno de 900 matrículas, sendo 750 referentes aos estudantes do Ensino Fundamental I e 150 aos estudantes da EJA. No que diz respeito à distorção idade-série, os dados de 2021 sinalizam para 0% em relação aos estudantes de 1º ano; 2,1% aos estudantes de 2º ano; 1,6% aos estudantes de 3º ano; 13,5%

aos estudantes de 4º ano e 14% aos estudantes de 5º ano. À vista disso, a cada 100 alunos, em média 6, apresentaram atraso em relação ao ano escolar cursado (Qedu, 2023).

A E3 atende a modalidade de Ensino Fundamental e funciona em dois períodos (manhã e tarde). Apresentava um total de 357 matrículas referentes aos estudantes do Ensino Fundamental I. Os dados de 2021, em relação a distorção idade-série, indicam 1,1% aos estudantes de 1º ano; 1,9% aos estudantes de 2º ano; 3,8% aos estudantes de 3º ano; 4,1% aos estudantes de 4º ano e 13,1% aos estudantes de 5º ano. De modo geral, a cada 100 estudantes, 5 apresentaram atraso em relação ao ano escolar cursado (Qedu, 2023).

A E4 contava com as modalidades de Ensino Fundamental e EJA e funciona em três períodos (manhã, tarde e noite). Apresentava aproximadamente 511 matrículas, das quais 407 correspondem a estudantes do Ensino Fundamental I e 104 a estudantes da EJA. Em relação aos dados alusivos à distorção idade-série, os resultados indicam para 0% aos estudantes de 1º, 2º e 3º ano; 1,1% aos estudantes de 4º ano e 2,2% aos estudantes de 5º ano. Diante disso, a cada 100 alunos, aproximadamente 1 apresentou atraso referente ao ano escolar cursado (Qedu, 2023).

Em agosto de 2022, após aprovação da SME, houve o contato com a E3 para convite às docentes. Nessa ocasião houve o contato presencial, por intermédio do qual explicitou-se a proposta da pesquisa aos membros da gestão, bem como houve a entrega da carta de apresentação direcionada a diretora, vice-diretora e professoras convidadas. O procedimento de convite e apresentação dos documentos procedeu-se da mesma maneira em todas as unidades escolares. Nessa escola houve o aceite de seis docentes, duas docentes responsáveis por turmas do 1º ano, uma docente responsável pelo 2º ano e uma docente do 3º ano. Duas professoras do projeto de reforço também aceitaram, sendo uma atuante nas turmas do 2º ano, no que se denomina na rede de ensino como docência compartilhada, e um atuante com as turmas de 3º, 4º e 5º anos. É necessário ressaltar que, embora nosso foco seja, explicitamente, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, não havia separação entre os grupos de estudantes pertencentes ao 3º, 4º e 5º ano. Com isso, nos dias de observação, o trabalho da professora era direcionado a estudantes de diferentes turmas com variadas faixas etárias, todavia todos eram indicados pela professora da sala regular como estudantes com dificuldades frente ao processo de alfabetização.

A E1 foi a segunda escola convidada. Nessa unidade escolar algumas professoras não demonstraram interesse em participar, portanto, ao final houve o aceite de quatro

docentes. Duas professoras de 1º ano, uma professora de 2º ano e um professor responsável pelas turmas de reforço do 3º, 4º e 5º anos. A E2 foi a terceira escola convidada. Dessa equipe houve o aceite de quatro professoras, uma do 2º ano, duas do 3º ano e uma do projeto de reforço atuante nas turmas do 2º ano, a docência compartilhada. Apesar do aceite da professora responsável pelo projeto de reforço, não foi possível o desenvolvimento da etapa das observações, em decorrência do calendário escolar e de aspectos específicos da própria escola em questão. Procedeu-se, portanto, a entrevista e a análise documental. Contudo, em decorrência da extensão do material coletado, os dados dessa professora não irão compor o escopo de análise [32]. O quarto e último convite foi a E4. Nessa escola, algumas docentes também não se interessaram em participar, assim ao final, houve o aceite de duas professoras, uma regente no 2º ano e uma no 3º ano.

Após o aceite das escolas e das docentes foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e houve o agendamento das entrevistas e observações. A imersão em campo para coleta de dados demandou todo o período condizente com o segundo semestre de 2022. Levando-se em conta as entrevistas, as observações e o acesso às avaliações, a pesquisadora estava presente em diferentes escolas, no mínimo, de três a quatro dias por semana. A receptividade em todas as escolas e a disponibilidade em aceitar a pesquisadora foi muito positiva, embora, inevitavelmente, surgiram imprevistos que influenciaram no cronograma estabelecido, tais como: professoras que não estavam disponíveis para a entrevista, em decorrência da falta de professoras especialistas, o que impossibilitou o cumprimento de seu Horário de Trabalho Individual (HTPI)[33]; reagendamentos devido a cursos ou questões pessoais; pedidos para mudança nos dias das observações em virtude do calendário escolar e de programações específicas de cada escola.

Por suposto, torna-se relevante enfatizar que o ano letivo de 2022 apresentou inúmeros desafios ao trabalho docente, em todos os sentidos, tanto na proposição de atividades e readequação do planejamento, como no contato com as famílias e as próprias

[32] Ressalta-se que a ideia inicial pressupunha o envolvimento de quatro professoras do reforço, sendo duas atuantes em turmas de 2º ano e duas atuantes em turmas de 3º ano, contudo, com uma professora participante da fase de entrevista, responsável por turmas de 2º ano (docência compartilhada), não foi possível a realização das observações, em decorrência de aspectos relacionados ao calendário escolar e questões específicas da unidade de ensino na qual atuava. Diante disso, levando-se em consideração a dimensão dos dados coletados, a entrevista e a avaliação disponibilizadas não irão compor esta pesquisa. Ademais, a partir do momento em que houve a constatação da impossibilidade do acompanhamento da quarta professora, decidiu-se pela ampliação dos dias de observação com a PPR3.

[33] O HTPI é o horário que as docentes possuem para planejamento, organização de materiais, preenchimento de documentos burocráticos, atendimento às famílias, entre outros.

demandas burocráticas. Depreende-se, portanto, que o ambiente escolar é permeado pela imprevisibilidade, necessitando com isso de flexibilidade diante dessas demandas.

4.4.2 Professoras do 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental

Como já explicitado, houve a participação de dois grupos de docentes: professoras responsáveis pelas turmas dos anos iniciais e professoras do projeto de reforço. No que se refere ao primeiro grupo, participaram desta pesquisa 12 professoras regentes em turmas de 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental. A denominação das docentes seguirá o mesmo padrão adotado na transcrição e exposto na Figura 8, na subseção dedicada a discussão sobre o instrumento entrevista. Visando caracterizar as participantes foi organizado o Quadro 3, com informações relacionadas a formação, idade, tempo de atuação no Ensino Fundamental I, tempo de experiência com turmas de alfabetização e escola.

Quadro 3 - Caracterização das professoras de 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental

Professora	**Formação**	**Idade**	**Tempo de atuação no Ensino Fundamental I**	**Tempo de experiência com turmas de alfabetização**	**Escola**
PP1	Superior completo em pedagogia e doutorado em andamento	29 anos	2 anos	2 anos	E3
PP2	Magistério e superior em pedagogia	56 anos	30 anos	20 anos	E3
PP3	Superior em geografia, pedagogia e especialização	51 anos	4 anos	4 anos	E1
PP4	Superior em pedagogia e especialização	37 anos	9 anos	8 anos	E1
PS1	Superior em pedagogia e especialização em andamento	54 anos	14 anos	12 anos	E3

PS2	Superior em pedagogia	37 anos	6 anos	5 anos	E4
PS3	Superior em pedagogia, especialização e mestrado em andamento	28 anos	5 anos	2 anos	E1
PS4	Magistério, superior em pedagogia e especialização	56 anos	12 anos	10 anos	E2
PT1	Magistério, superior em pedagogia e especialização	46 anos	20 anos	19 anos	E3
PT2	Magistério, superior em pedagogia e especialização	56 anos	33 anos	20 anos	E4
PT3	Magistério, superior em pedagogia e especialização	51 anos	11 anos	10 anos	E2
PT4	Magistério, superior em pedagogia e especialização	55 anos	37 anos	31 anos	E2

Fonte: elaborado pela autora

Por suposto, a partir dos dados apresentados em relação ao tempo de atuação no Ensino Fundamental I, é possível identificar uma inerente diversidade no grupo participante, na medida em que há professoras em diferentes momentos de sua carreira docente, característica que, de forma direta ou indireta, contribui com uma visão mais abrangente sobre o objeto de estudo. Em linhas gerais, há apenas quatro docentes que atuam entre 1 a 6 anos, cinco que atuam entre 7 a 25 anos e três que atuam entre 25 a 40 anos. Pontua-se, inclusive, que dessas três professoras, duas já são aposentadas de um cargo de docência.

Além disso, algumas professoras ao longo de sua carreira transitaram entre os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental I, sendo que há professoras consideradas como iniciantes, uma vez no momento da coleta de dados atuavam há 2 anos em turmas de alfabetização (16,7%), há também aquelas que atuavam a mais de 3 anos (25%) e até mesmo as atuantes a mais de uma década (58,3%).

Com essas docentes realizou-se a entrevista (APÊNDICE A) e a análise documental em relação aos instrumentos de avaliação da escrita. As entrevistas tiveram

início em 12 de agosto com finalização em 14 de dezembro. A entrevista com a PP1 foi realizada fora do horário de trabalho, por escolha da própria docente, enquanto as demais aconteceram, exclusivamente, nos momentos de HTPI, nas próprias unidades educacionais. Com algumas professoras houve a necessidade de mais de um dia para conversa e acesso às avaliações, visto que um HTPI tem duração de 50 minutos e o tempo não foi suficiente, com outras, o agendamento envolveu o dia da semana em que a docente possuía dois HTPIs subsequentes, portanto, nesses casos os dados foram coletados em um único dia. O dia da semana e o horário foram indicações das próprias professoras.

As entrevistas tiveram durações variadas, com no mínimo 31 minutos e no máximo 3 horas e 45 minutos. Duas entrevistas aconteceram no período da tarde e o restante no período da manhã, em diferentes locais, como sala de HTPI, corredor da escola, refeitório, biblioteca, sala de confraternizações, laboratório de informática e em sala de armazenamento de materiais. Na maioria dos locais havia circulação de pessoas e em alguns momentos houve interrupções.

A partir disso, pode-se inferir que a escolha do local feita por cada docente estava relacionada a questões estruturais das próprias escolas. Por conseguinte, em escolas que atendem uma maior quantidade de estudantes e consequentemente demandam também uma maior quantidade de professoras, a possibilidade de um lugar mais reservado era algo dificultoso. Além do local, a outra dificuldade evidenciada estava relacionada a falta de professoras em aulas diversificadas, isto é, quando as professoras especialistas responsáveis pelas aulas de Arte, Educação Física ou Projeto de Leitura estavam ausentes por motivos diversos, isso se tornava um entrave para que a professora polivalente conseguisse ter seu direito de HTPI garantido e por conseguinte, participar da entrevista.

O acesso às avaliações elaboradas pelas docentes também se mostrou tranquilo para a maioria do grupo. Algumas professoras possibilitaram acesso ilimitado aos materiais, tanto dos instrumentos avaliativos quanto dos instrumentos avaliativos para registro docente, como os portfólios, por exemplo. Outras, selecionaram o material que gostariam de compartilhar e duas professoras de 3º ano optaram pelo não compartilhamento dos instrumentos de avaliação da escrita, todavia, apesar disso, uma delas socializou os registros descritivos que compunham os portfólios dos estudantes.

4.4.3 Professoras do projeto de reforço

Participaram desta pesquisa três docentes do projeto de reforço, sendo duas mulheres (PPR1 e PPR3) e um homem (PPR2). Duas professoras ministravam aulas na mesma escola (E3), sendo uma responsável pelas turmas de 2º ano, e, portanto, pela docência compartilhada e uma pelas turmas 3º ano e demais. Além disso, um professor atuava na E1, com turmas de 3º ano e demais. O Quadro 4 traz informações relacionadas a formação, idade, tempo de atuação, tempo de experiências com turmas de alfabetização e escola, objetivando caracterizar as participantes.

Quadro 4 - Caracterização das professoras do projeto de reforço

Professora	**Formação**	**Idade**	**Tempo de atuação no Ensino Fundamental I**	**Tempo de experiência com turmas de alfabetização**	**Escola**
PPR1	Superior completo e especialização incompleta	35 anos	4 anos	1 ano	E3
PPR2	Superior completo	65 anos	7 anos	2 anos	E1
PPR3	Superior completo e especialização	41 anos	3 anos	1 ano	E3

Fonte: elaborado pela autora

Partindo dos dados expressos no Quadro 4 é possível identificar que o grupo de professoras do projeto de reforço é composto, majoritariamente, por docentes em início de carreira, com exceção do PPR2 que atua há 7 anos. Ressalta-se ainda que, as duas professoras, a PPR1 e PPR3, possuíam 1 ano de experiência em turmas de alfabetização no momento da coleta de dados, e o PPR2, 2 anos. Nota-se, portanto, que dentre as participantes desta pesquisa, as professoras "iniciantes" são aquelas que supostamente demonstram mais inclinação para a atuação com grupos de alunos que apresentam especificidades em relação ao processo de alfabetização.

Com esse grupo realizou-se as entrevistas (APÊNDICE B), observações e análise documental dos instrumentos avaliativos e atividades propostas. A PPR1 era responsável pelas turmas de reforço de alfabetização, produção textual e matemática. Especificamente em relação a turma de alfabetização, que é o foco deste estudo, atendia duas turmas distintas que possuíam de dez a treze estudantes. O PPR2 era responsável também pelas turmas de reforço de alfabetização, produção textual e matemática. Atendia duas turmas

de reforço de alfabetização com, em média, quatorze crianças cada. Esses estudantes, tanto da PPR1, quanto do PPR2, eram oriundos de diferentes turmas da unidade escolar e em quatro aulas semanais eram retirados das salas regulares para a aula de reforço, levando-se em conta que a hora-aula equivale a 50 minutos.

A PPR3 era responsável pelo acompanhamento nos moldes da docência compartilhada, com grupos de alunos pertencentes a duas turmas de 2º ano, indicados para o reforço de alfabetização e matemática, sendo que em cada uma das turmas havia a indicação de seis crianças. Teoricamente, na docência compartilhada, a professora não deveria retirar os estudantes da sala de aula, uma vez que atua de forma colaborativa com a docente da turma. Desse modo, o número de estudantes indicados pelas docentes da sala regular apresentava variações ao longo do ano letivo.

Mediante o exposto, será relatado de forma individual o processo de coleta de dados com cada participante. Inicialmente, no projeto de pesquisa, foi definido que haveria o acompanhamento de cada professora por quatro semanas, com a observação de um dia de aula integral por semana. Entretanto, a partir do andamento da pesquisa, considerou-se necessária a ampliação dos dias, que apresentou variações, a depender da docente e de sua proposta de trabalho didático-pedagógico.

A primeira professora que aceitou participar da pesquisa foi a PPR1. Houve um encontro inicial para explicação da proposta da investigação, assinatura do TCLE e combinados preliminares. Ficou-se decidido que as observações aconteceriam às sextas-feiras, uma vez que nesse dia a docente atendia os dois grupos de alfabetização. A partir disso, as observações tiveram início em 19 de agosto de 2022 e seguiram o cronograma exposto no Quadro 5.

Quadro 5 - Cronograma de observação com a PPR1

Semana	Nº da aula	Horário	Dia
Semana 1	Aula 1	7h00 às 8h40	19/08/2022
	Aula 2		
	HTPI	8h40 às 9h30	
	Aula 3	9h50 às 11h30	
	Aula 4		
Semana 2	Aula 1	7h00 às 8h40	28/08/2022
	Aula 2		
	HTPI	8h40 às 9h30	
	Aula 3	9h50 às 11h30	
	Aula 4		
Semana 3	Aula 1	7h00 às 8h40	

	Aula 2		02/09/2022
	HTPI	8h40 às 9h30	
	Aula 3	9h50 às 11h30	
	Aula 4		
Semana 4	Aula 1	7h00 às 8h40	23/09/2022
	Aula 2		
	HTPI	8h40 às 9h30	
	Aula 3	9h50 às 11h30	
	Aula 4		
Semana 5	Aula 1	7h00 às 8h40	30/09/2022
	Aula 2		
	HTPI	8h40 às 9h30	
	Aula 3	9h50 às 11h30	
	Aula 4		
Semana 6	Aula 1	7h00 às 8h40	21/10/2022
	Aula 2		
	HTPI	8h40 às 9h30	
	Aula 3	9h50 às 11h30	
	Aula 4		

Fonte: elaborado pela autora

A primeira turma atendida contava com treze estudantes, sendo sete de 3º ano, cinco de 4º ano e um de 5º ano. Como já mencionado, cada grupo possui 4 horas-aulas, divididas em dois dias da semana. Após o período de aula com o primeiro grupo, das 7h00 às 8h40, a professora executava seu HTPI. Nos dias de observação, a professora disponibilizou todos os seus HTPIs para o desenvolvimento da entrevista, assim como conversas sobre as aulas e socialização de materiais. Há em seguida um intervalo de 20 minutos e às 9h50 ingressava o segundo grupo de estudantes, composto igualmente por sete alunos de 3º ano, cinco de 4º ano e um de 5º ano. O número de alunos atendidos apresentou variações ao longo do ano letivo, principalmente devido a transferências. Ademais, as observações não aconteceram em semanas subsequentes devido a organização de cada unidade escolar. Ainda durante as observações a pesquisadora realizava anotações manualmente e ao final, a professora sempre disponibilizava uma cópia das atividades e/ou avaliações ou possibilitava que o material fosse escaneado por meio de um aplicativo[34] do celular da pesquisadora. Portanto, o material para a análise documental foi sendo coletado conforme o andamento das observações.

A entrevista com a PPR1 foi dividida em 4 partes, visto que no âmbito do projeto de reforço havia a possibilidade de um tempo maior para o diálogo. Essa professora se

[34] O aplicativo utilizado foi o TurboScan, versão 3.2.8.

sentiu muito à vontade para discorrer sobre as questões, o que demandou mais tempo para a conclusão. A entrevista foi desenvolvida nos dias 28/08, 02/09, 30/09 e 21/10, contando com aproximadamente 2 horas e 30 minutos de gravação em áudio. Por fim, houve ainda mais um encontro adicional em 18 de novembro para a finalização da coleta do material pertencente à análise documental.

O segundo professor que aceitou participar da pesquisa foi PPR2. Houve também um primeiro encontro, no qual a vice-diretora estava presente, para explicitação da proposta da investigação, assinatura do TCLE e combinados iniciais. Nesse contexto, ficou-se decidido que as observações seriam às segundas-feiras, dia em que o docente atendia os dois grupos de reforço de alfabetização. As observações tiveram início em 22 de agosto de 2022 e seguiram o cronograma exposto no Quadro 6.

Quadro 6 - Cronograma de observação com o PPR2

Semana	Nº da aula	Horário	Dia
Semana 1	Aula 1	7h00 às 8h40	22/08/2022
	Aula 2		
	HTPI	8h40 às 9h30	
	Aula 3	9h50 às 11h30	
	Aula 4		
Semana 2	Aula 1	7h00 às 8h40	12/09/2022
	Aula 2		
	HTPI	8h40 às 9h30	
	Aula 3	9h50 às 11h30	
	Aula 4		
Semana 3	Aula 1	7h00 às 8h40	19/09/2022
	Aula 2		
	HTPI	8h40 às 9h30	
	Aula 3	9h50 às 11h30	
	Aula 4		
Semana 4	Aula 1	7h00 às 8h40	03/10/2022
	Aula 2		
	HTPI	8h40 às 9h30	
	Aula 3	9h50 às 11h30	
	Aula 4		
Semana 5	Aula 1	7h00 às 8h40	17/10/2022
	Aula 2		
	HTPI	8h40 às 9h30	
	Aula 3	9h50 às 11h30	
	Aula 4		

Fonte: elaborado pela autora

A primeira turma atendida no dia contava com quatorze alunos, sendo um de 3º ano e treze de 4º ano. Após as duas horas-aulas o docente executava seu HTPI. Em dias pontuais o professor se disponibilizou para o desenvolvimento da entrevista, bem como conversas sobre suas aulas e aspectos relacionados a sua formação inicial e continuada. Nos dias em que se dedicava a questões burocráticas, deixava os materiais, tais como cadernos dos estudantes, pasta de atividades e listas de chamada, à disposição da pesquisadora. Posteriormente, havia o intervalo de 20 minutos e às 9h50 ingressava o segundo grupo de estudantes, composto por treze alunos de 3º ano e um de 4º ano. Com esse professor, as observações também não aconteceram em semanas subsequentes devido ao cronograma da unidade escolar.

Durante as observações a pesquisadora realizava anotações manualmente, em alguns dias o professor dispunha de uma cópia das atividades para arquivamento, em outros, oportunizava que o material fosse escaneado. Nas situações em que a atividade proposta era passada na lousa, havia a transcrição manual no diário de campo/ diário de pesquisa. Assim como com a PPR1, o material para a análise documental, referente às atividades e avaliações, foi sendo coletado e arquivado conforme o andamento das observações.

A entrevista foi desenvolvida em três dias, durante o HTPI do professor, nas datas de 12/09, 03/10 e 17/10, contando com aproximadamente 1 hora de gravação em áudio. Ao final da coleta o docente solicitou que a pesquisadora contribuísse com a propositura de um dia de aula com os dois grupos atendidos, de forma que ele pudesse acompanhar o trabalho. Diante do pedido, houve o retorno ao campo no dia 24 de outubro de 2022 para o desenvolvimento da proposta conjunta.

A terceira professora que aceitou participar da pesquisa foi a PPR3, responsável pela docência compartilhada. O primeiro encontro para explicação da proposta de investigação foi em 25 de agosto, no qual o TCLE foi disponibilizado e os combinados iniciais foram firmados. Ficou-se decidido que as observações aconteceriam às quintas-feiras, uma vez que nesse dia a docente atendia os dois grupos de alfabetização. As observações tiveram início em 15 de setembro de 2022 e seguiram o cronograma exposto no Quadro 7.

Quadro 7 - Cronograma de observação com a PPR3

Semana	Nº da aula	Horário	Dia

Semana 1	Aula 1	7h00 às 8h40	15/09/2022
	Aula 2		
	Aula 3	8h40 às 9h00 9h20 às 9h50	
	HTPI	9h50 às 10h40	
	Aula 4	10h40 às 11h30	
Semana 2	Aula 1	7h00 às 8h40	29/09/2022
	Aula 2		
	Aula 3	8h40 às 9h00 9h20 às 9h50	
	HTPI	9h50 às 10h40	
	Aula 4	10h40 às 11h30	
Semana 3	Aula 1	7h00 às 8h40	06/10/2022
	Aula 2		
	Aula 3	8h40 às 9h00 9h20 às 9h50	
	HTPI	9h50 às 10h40	
	Aula 4	10h40 às 11h30	
Semana 4	Aula 1	7h00 às 8h40	20/10/2022
	Aula 2		
	Aula 3	8h40 às 9h00 9h20 às 9h50	
	HTPI	9h50 às 10h40	
	Aula 4	10h40 às 11h30	
Semana 5	Aula 1	7h00 às 8h40	27/10/2022
	Aula 2		
	Aula 3	8h40 às 9h00 9h20 às 9h50	
	HTPI	9h50 às 10h40	
	Aula 4	10h40 às 11h30	
Semana 6	Aula 1	7h00 às 8h40	04/11/2022
	Aula 2		
	Aula 3	8h40 às 9h00 9h20 às 9h50	
	HTPI	9h50 às 10h40	
	Aula 4	10h40 às 11h30	
Semana 7	Aula 1	7h00 às 8h40	17/11/2022
	Aula 2		
	Aula 3	8h40 às 9h00 9h20 às 9h50	
	HTPI	9h50 às 10h40	
	Aula 4	10h40 às 11h30	
Semana 8	Aula 1	7h00 às 8h40	24/11/2022
	Aula 2		
	Aula 3	8h40 às 9h00 9h20 às 9h50	
	HTPI	9h50 às 10h40	
	Aula 4	10h40 às 11h30	

Fonte: elaborado pela autora

O ingresso no contexto de turmas de 2º ano demonstrou características específicas, posto que, os alunos não eram retirados da sala de aula. Portanto, para que houvesse o acompanhamento junto à professora do projeto do reforço, havia a necessidade de que as professoras responsáveis pela turma também estivessem de acordo com a presença da pesquisadora em sala de aula. Ressalta-se que, as professoras das salas regulares de 2º ano foram extremamente solícitas e receptivas diante da proposta.

Assim sendo, quando a PPR3 adentrava na sala de aula, a docente responsável pela turma agrupava as crianças pertencentes ao projeto de reforço, geralmente ocupando duas fileiras, seja do lado direito ou esquerdo da sala, para que a PPR3 realizasse o acompanhamento dos estudantes. Essa era uma ação comum nas duas turmas. O primeiro grupo atendido nas duas aulas iniciais contava com oito alunos, contudo dois estudantes foram transferidos. Após a finalização, a PPR3 ingressava na segunda turma para atender o próximo grupo, composto por seis estudantes. Especialmente com esse grupo, as aulas ficaram fragmentadas em blocos de poucos minutos, dado que a PPR3 iniciava às 8h40 e permanecia até às 9h00, em seguida havia o intervalo de 20 minutos. Retornava então para a sala de aula das 9h20 às 9h50. Saía para seu HTPI e regressava às 10h40 para permanecer até o fim do período escolar, às 11h30.

Nos dias de observação, a PPR3 disponibilizou todos os seus HTPIs para o desenvolvimento da entrevista, assim como conversas sobre a proposta da docência compartilhada e socialização de materiais. No caso do trabalho dessa professora, quem planejava e elaborava as atividades a serem desenvolvidas eram as docentes da sala regular, apenas em determinados momentos do ano a PPR3 desenvolvia avaliações de sua autoria com as crianças. No decurso das observações, a pesquisadora realizava anotações de forma manual e ao final, a professora regente de cada turma, sempre disponibilizava uma cópia das atividades, assim como nos momentos de avaliação, a PPR3 também providenciava uma cópia dos instrumentos utilizados. Por conseguinte, o material para a análise documental foi sendo coletado gradativamente ao longo das observações.

Com essa docente a entrevista foi dividida em 5 partes, alusivas aos dias 29/09, 06/10, 20/10, 04/11 e 17/11, contando com aproximadamente 2 horas e 20 minutos de gravação em áudio. A PPR3 proporcionou ainda o acesso a todas as atividades avaliativas e os pareceres descritivos de todos os estudantes atendidos.

4.5 Análise de dados

Os dados coletados por intermédio das entrevistas semiestruturadas, observações e documentos (avaliações da escrita, atividades pedagógicas, resoluções e dados da SME sobre o projeto de reforço) serão analisados com base na análise de conteúdo de Bardin (2016). Conforme focalizado por Moraes (1999), a origem da análise de conteúdo data o século passado, contudo, as suas diversas abordagens progrediram nos últimos cinquenta anos.

Bardin (2016, p. 48) define a análise de conteúdo como

> Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

Vista dessa forma, Franco (2018) elucida que a mensagem é a base da análise de conteúdo, seja ela oral, escrita, documental, entre outras. Essas mensagens expressam um significado e um sentido, e estão interligadas ao que a autora denomina como "[...] condições contextuais de seus produtores" (Franco, 2018, p. 13), isto significa que esses dados não podem ser interpretados de forma isolada, uma vez que estão inseridos em um determinado contexto histórico, político e social. Acrescenta-se a isso o dimensionado por Morais (1999), ao considerar que essa metodologia de análise de dados possibilita a compreensão de aspectos objetivos e subjetivos em mensagens de fontes variadas, embasando-se para isso em processos específicos que vão além de uma leitura comum. Bardin (2016) esclarece que a organização desse tipo de análise envolve três fases: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados para a realização de inferências e interpretações.

A pré-análise pressupõe a organização inicial do material coletado e comporta a leitura "flutuante", a escolha dos documentos, a formulação de hipóteses e objetivos, a referenciação de índices e indicadores, e a preparação do material. A leitura "flutuante" refere-se à primeira leitura realizada, por meio da qual há a exploração do material para identificação de características gerais e ideias-chave. De acordo com Franco (2018, p. 54), a leitura flutuante pressupõe deixar-se "[...] invadir por impressões, representações, emoções, conhecimentos e expectativas".

Em seguida, há a escolha dos documentos que efetivamente irão compor o corpus de análise. Essa escolha se ampara em algumas regras: a regra da exaustividade, que

implica na consideração de todos os documentos que fazem parte do corpus de análise definido; a regra da representatividade, alude ao fato de que "a análise pode efetuar-se numa *amostra* desde que o material a isso se preste. A amostragem diz-se rigorosa se a amostra for parte representativa do universo inicial" (Bardin, 2016, p. 127, grifo da autora). A regra de homogeneidade, que tange a respeito dos critérios de escolha dos instrumentos utilizados e do contexto de coleta, ou seja, os dados devem aludir a um mesmo tema e devem ser coletados pelas mesmas técnicas, envolvendo sujeitos que apresentam semelhanças, e a regra da pertinência, que se trata da adequação dos documentos aos objetivos da pesquisa.

A formulação de hipóteses e dos objetivos relaciona-se ao levantamento de "afirmações provisórias" que serão, ou não, confirmadas no decorrer da investigação empreendida. Estas hipóteses, por sua vez, se ancoram nos objetivos estabelecidos previamente, contudo, não são em todas as pesquisas que as hipóteses são estabelecidas na fase pré-análise. Na referenciação dos índices e elaboração de indicadores há a identificação de temas emergentes e a organização dessas informações segundo a sua frequência de ocorrência. E por fim, há a preparação do material, isto é, antes da efetiva fase da análise, todo o material agrupado deve passar por edição e organização, de forma a favorecer o desenvolvimento das fases seguintes (Bardin, 2016).

A segunda fase, definida como exploração do material, é pormenorizada como extensa e volta-se para as "[...] operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas" (Bardin, 2016, p. 131). Por conseguinte, nesse momento, o intuito é transformar os dados brutos em dados passíveis de serem analisados a partir do referencial teórico adotado. Bardin (2016) dimensiona que a codificação consiste no tratamento do corpus de análise e pressupõe algumas decisões por parte do pesquisador: escolha das unidades de registro e de contexto, regras de enumeração e categorização.

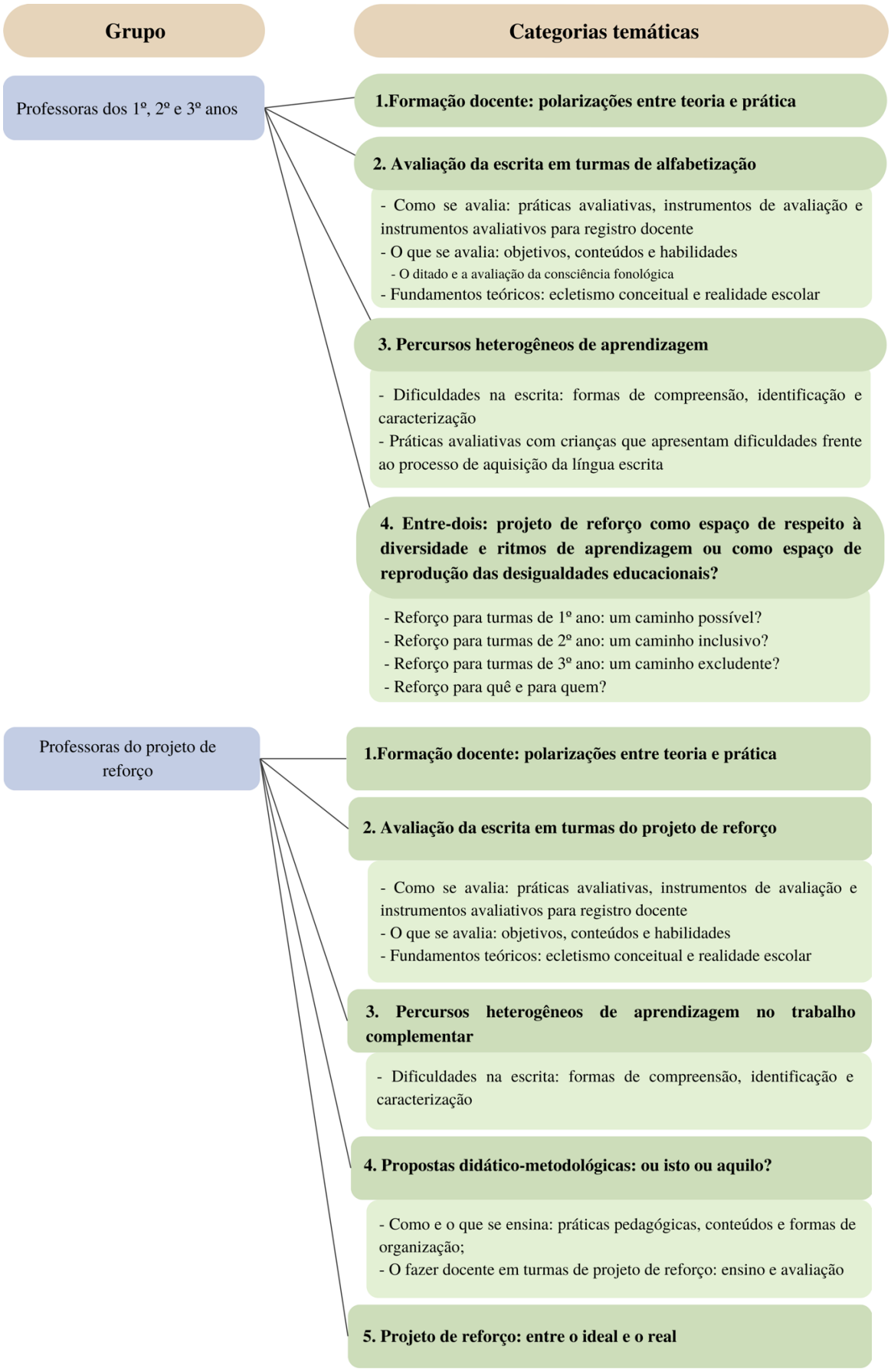
A unidade de registro diz respeito "[...] ao segmento de conteúdo considerado unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial" (Bardin, 2016, p. 134), sendo que as mais utilizadas são as palavras, o tema, o personagem, o documento, entre outros. A unidade de contexto é mais ampla e tem como objetivo amparar o momento de compreensão para codificação da unidade de registro. Nesse caso, Bardin (2016) menciona que um dos exemplos de unidade de contexto seria o uso de um parágrafo para a explicitação de um tema.

As regras de enumeração correspondem ao modo como será feita a contagem das unidades de registros e a categorização é o procedimento "[...] de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos" (Bardin, 2016, p. 147). Há ainda alguns critérios que envolvem a criação de categorias, dado que estas podem ser semânticas, sintáticas, léxicas ou expressivas. Nesta pesquisa a unidade de registro empregada será o tema e as categorias criadas levarão em conta o critério semântico.

A terceira e última fase, dedicada ao tratamento dos resultados para elaboração de inferências e interpretações, é o momento em que os dados serão analisados de forma a se tornarem válidos e significativos, e, portanto, trazer possíveis contribuições sobre a discussão acerca da temática no campo educacional. Há um movimento de confronto/articulação entre os dados coletados em campo, o referencial teórico-metodológico, assim como os objetivos. Em vista disso, buscar-se-á ir além do "conteúdo manifesto" nos documentos analisados, envolvendo também o "conteúdo latente" (Triviños, 1987), em outras palavras, o pesquisador deve ter acuidade para realizar inferências a partir de aspectos que não estão claramente expressos nos documentos analisados, adentrando com isso na esfera objetiva e subjetiva, visando interpretar o material foco de análise, a partir dos objetivos estabelecidos. Nessa perspectiva, compreender-se que a análise de conteúdo exige retomada constante dos dados coletados, visando apreender o sentido e significado expresso.

Diante disso, houve a criação de categorias de análise para as entrevistas, observações e documentos. Essas categorias embasaram-se na forma de organização apresentada por Mendes e Miskulin (2017), a saber: temas, eixos temáticos e categorias. Desse modo, no tópico direcionado aos temas, houve a listagem de todos os temas emergentes, posteriormente, houve o agrupamento desses temas em eixos temáticos gerais e por fim, a partir dos eixos temáticos, definiu-se as categorias finais. Tais dados estão expressos na Figura 12. Ressalta-se que, neste estudo, houve a opção pelo uso de categorias e subcategorias temáticas.

Figura 12 - Organização das categorias temáticas



Fonte: elaborada pela autora

5 A AVALIAÇÃO DA ESCRITA EM TURMAS DE ALFABETIZAÇÃO E OS ENTRELAÇAMENTOS COM O PROJETO DE REFORÇO

Este capítulo objetiva apresentar e analisar os dados referentes às entrevistas, assim como a análise documental, envolvendo as avaliações desenvolvidas pelas professoras da sala regular e do projeto de reforço, as resoluções que regulamentam o Projeto de Reforço no município de Rio Claro e as informações coletadas junto a SME sobre aspectos gerais referentes aos estudantes atendidos. Além disso, haverá também a apresentação e análise dos dados advindos das observações realizadas, exclusivamente, com as professoras do projeto de reforço.

5.1 As professoras de 1º, 2º e 3º anos em foco: processos avaliativos em turmas de alfabetização

A primeira etapa da pesquisa dedicou-se ao desenvolvimento de entrevistas com professoras do 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental sobre as formas de avaliação da escrita adotadas em sala de aula, assim como o processo de encaminhamento de estudantes que apresentavam dificuldades frente ao processo de alfabetização para as turmas do projeto de reforço. As professoras entrevistadas atuantes em turmas 1º ano contavam com uma especificidade, posto que o referido projeto não atendia essa faixa etária, nessa situação buscou-se compreender a visão das docentes sobre a viabilidade, ou não, do projeto de reforço para esse público. De forma complementar, houve também a coleta de avaliações da escrita utilizadas pelas professoras participantes.

Ademais, ao se mencionar "formas" de avaliação, há a associação da palavra com a quinta e oitava definição estabelecida no dicionário Michaelis[35]: "maneira de dizer ou de fazer algo" e "conjunto de elementos logicamente estruturados", respectivamente. Assim, nesta pesquisa, adotar-se-á a concepção de que a "forma" diz respeito ao "como" e "o que" é avaliado. Sendo que na primeira dimensão intenta-se constatar quais pressupostos teórico-conceituais embasam as avaliações propostas, incidindo na organização, disposição das informações, posturas adotadas pelas professoras, dentre outros aspectos. Portanto, condiz com o instrumento em si e as práticas avaliativas de uma forma geral. Na segunda dimensão, objetiva-se identificar quais conhecimentos

[35] Link de acesso ao Dicionário Brasileiro de Língua Portuguesa Michaelis: https://michaelis.uol.com.br/

linguísticos são preconizados e por conseguinte, valorizados, na tentativa de se estabelecer articulações com as habilidades metalinguísticas explicitadas no capítulo 1, subseção 1.2.1.

Para tanto, a descrição dos dados irá seguir as categorias temáticas já listadas no capítulo 4, dedicado ao percurso metodológico. Desse modo, há quatro categorias gerais: (1) formação docente: polarizações entre teoria e prática; (2) avaliação da escrita em turmas de alfabetização; (3) percursos heterogêneos de aprendizagem e (4) entre dois: projeto de reforço como espaço de respeito à diversidade e ritmos de aprendizagem ou como espaço de reprodução das desigualdades sociais? Sendo que as três últimas categorias subdividem-se em subcategorias temáticas, tendo em vista as especificidades dos dados apresentados.

5.1.1 Formação docente: polarizações entre teoria e prática

No alusivo à formação, dentre as doze professoras participantes desta etapa da pesquisa, há percursos que se distanciam consubstancialmente e outros que demonstram várias características em comum. Considera-se com isso que, esses percursos formativos se entrelaçam com questões histórias e, portanto, sociais e culturais, assim como questões pessoais, dado que a formação dessas profissionais alude a diferentes momentos, perpassando a década de 80, 90, para se chegar aos anos de 2000 e 2015.

Em relação às professoras atuantes em turmas de 1º ano, a professora PP1 explicita que fez licenciatura plena em Pedagogia na Universidade Estadual Paulista (UNESP), com finalização em 2015. Em seguida, prosseguiu com os estudos ao ingressar no Mestrado em Educação, na mesma universidade e, posteriormente, no Doutorado em Educação. Além disso, cursou também uma pós-graduação à distância, cuja temática era direcionada à alfabetização, contudo, destacou que foi exclusivamente para vias de progressão de carreira na rede municipal.

A professora PP2 fez magistério na década de 80, entretanto, ao finalizar o referido curso não exerceu a profissão. Apenas em 1990 voltou para a área educacional como estagiária em escolas estaduais. Após anos de atuação, cursou a graduação em Pedagogia e pós-graduação em musicalização na leitura e na escrita. A professora PP3 é formada em Geografia, atuando por um tempo como professora de estudantes do Ensino Fundamental II. Fez também uma segunda licenciatura em Pedagogia, de forma semi-presencial e pós-graduação direcionada ao brincar. A professora PP4 cursou graduação

em Pedagogia e pós-graduação em alfabetização e letramento. Tanto a PP2, como a PP3 e PP4 são egressas de instituições privadas, no âmbito da graduação e pós-graduação.

No concernente às professoras atuantes em turmas do 2º ano, a professora PS1 possui graduação em Pedagogia e pós-graduação em inclusão. A professora PS2 é graduada em Pedagogia em uma instituição privada, enquanto a PS3 possui graduação em pedagogia e pós-graduação alfabetização e letramento, assim como em Atendimento Educacional Especializado (AEE) e educação inclusiva. Na ocasião da coleta de dados cursava o Mestrado em Educação na UNESP. A PS4, por sua vez, relatou que fez magistério e parou de lecionar após se casar e ter filhos. Voltou à profissão tempos depois e cursou a graduação em Pedagogia, bem como a pós-graduação em alfabetização e letramento, em instituições privadas.

As professoras atuantes em turmas de 3º ano, demonstraram uma característica em comum, todas cursaram o magistério. A PT1 ao se formar não atuou na área por seis anos, dado que se casou e teve filhos. Ao retornar, cursou Pedagogia em instituição privada e pós-graduação em psicopedagogia e educação especial, à distância. A PT2 ao se formar no magistério, também não exerceu a profissão. Desse modo, compartilhou que ingressou na faculdade de jornalismo, todavia por questões pessoais não finalizou o curso e ingressou na licenciatura em Pedagogia na UNESP. Fez também pós-graduação em gestão educacional. A PT3 após finalizar o magistério, cursou Pedagogia em instituição privada e pós-graduação em psicopedagogia. Por fim, a PT4 apresenta um percurso formativo semelhante a PT3, posto que, ao finalizar o magistério, optou por cursar Pedagogia e anos depois fez pós-graduação relacionada a área da alfabetização.

Nesta direção, é possível destacar que 50% das professoras participantes formaram-se no Ensino Médio com o curso profissionalizante de magistério, embora em momento posterior tenham optado por cursar a graduação em Pedagogia. Esse movimento pode estar associado a promulgação da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e 11.494, de 20 de julho de 2007, quanto a necessidade de que as docentes atuantes na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental tenham formação em nível superior.

Além disso, quatro docentes, ao se formarem em nível médio, inicialmente, não atuaram na área. Em relação aos cursos de pós-graduação, ao mesmo tempo em que há a indicação significativa de especializações direcionadas a área da alfabetização, há também várias menções a cursos cuja temática envolve a Educação Especial.

Ao ponderarem acerca da contribuição e influência dos subsídios teóricos e práticos oriundos de suas formações no fazer docente em sala de aula, as professoras deram indicações alusivas a experiências consideradas como bem-sucedidas no âmbito da formação inicial, lacunas decorrentes dos cursos de graduação e aprendizagem da docência por meio da prática. Ademais, há um ponto latente na fala da maioria das profissionais: a polarização entre teoria e prática.

No concernente a formação inicial, embora haja um consenso já enraizado no discurso escolar a respeito da indissociabilidade entre pressupostos teóricos e práticos, identificou-se que uma parcela do grupo, caracterizada pelas professoras que cursaram essa modalidade, sinalizou uma inclinação a exaltação as experiências vivenciadas no magistério, cujo foco, era justamente na dimensão prática. A professora PT1 traz uma fala representativa sobre a questão:

> *"O que a gente estava conversando esses dias, né?! Entre os pares aí de profissionais da escola. É... a gente vê, assim, bem... quem fez magistério a gente consegue é... ter uma prática bem mais efetiva dentro da sala de aula, do que mesmo uma pedagogia, uma universidade. É claro que não é só de prática que o professor precisa, né?! Eu acho que o professor precisa da prática e da teoria" (Professora PT1).*

Assim, a PT1 reconhece que a teoria e a prática fundamentam o trabalho docente, todavia, identifica que professoras que fizeram o magistério apresentam práticas consideradas como "mais efetivas", em detrimento das professoras que cursam a graduação em Pedagogia. Ainda nesse sentido, a professora PS4 rememora aspectos relacionados ao seu tempo no magistério e considera que foi essa formação que forneceu a base para sua prática, enquanto a pedagogia veio posteriormente contribuir com subsídios teóricos:

> *"Só que particularmente o que assim me deu a base mesmo na prática, para a prática, foi o magistério, né?! A questão do uso da lousa, a parte didática, né?! Vamos dizer. Então daí a pedagogia depois completou, né?! A parte assim de conhecimento, né?! De literaturas que eu vi mais, mas a parte assim prática mesmo foi no magistério" (Professora PS4).*

Em contraposição, há uma professora, a PT2, que traz uma dimensão diferente acerca da formação profissionalizante em nível médio, ao destacar práticas estereotipadas e a falta de discussões dedicadas às metodologias de alfabetização, por exemplo. De forma conjunta, menciona também que sua experiência na universidade apresentou algumas semelhanças com o que vivenciou no magistério, condizentes especialmente, com a não abordagem de metodologias dedicadas ao ensino inicial da leitura e da escrita.

A professora PP1, ao pensar em suas experiências advindas do processo de formação inicial, destaca como significativa a sua participação no Projeto Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), assim como em projetos de extensão dedicados a área da alfabetização, deixando explícito o fato de que teve acesso a apenas uma disciplina dedicada à temática. Além disso, menciona que somente essa disciplina pontual não forneceu toda a base teórica e prática para a atuação em sala de aula:

> *"[...] eu tive várias experiências que me proporcionaram refletir sobre a prática articulada com a teoria, fui aluna PIBID por dois anos, é... em turma de alfabetização, então consegui assim me articular, participei de projetos de extensão na área de alfabetização, mas considerando apenas assim... olhando só pro curso de Pedagogia, né?! [...] Na grade que eu fiz, era uma disciplina apenas, eu considero que não. Não, não é suficiente pra é... pra que o professor, ele tenha um bom embasamento pra se sentir seguro" (Professora PP1).*

Por meio do exposto pela PP1, identifica-se que sua vivência no âmbito do ensino, pesquisa e extensão foi o que proporcionou situações de reflexão e aproximações entre conceitos teóricos e práticos. A PS3 também faz apontamentos nesse sentido, constatando a existência de lacunas em sua formação inicial e a insuficiência do tempo do curso de nível superior para abranger todos os conhecimentos necessários ao exercício da profissão, especificamente com essa faixa etária.

A PS1 e PS2 consideram que a aprendizagem da docência aconteceu, efetivamente, com o exercício da profissão, ou seja, foi a prática em sala de aula que proporcionou subsídios suficientes para lidar com a realidade das turmas de alfabetização. De forma complementar, a professora PT3 também traz a dimensão da prática, entretanto, se diferencia das demais ao mencionar que foi sua experiência como monitora da rede municipal, no âmbito da Educação Infantil, que proporcionou a base para sua atuação.

Algumas docentes, ao considerar esse aspecto, conferem certa ênfase à dimensão coletiva. A professora PS3 ao explicitar seu posicionamento sobre a dificuldade na transição da graduação para o ingresso na profissão, compartilha sua primeira experiência no estágio remunerado, pertencente ao programa Mais Educação, e enfatiza a importância do auxílio das profissionais mais experientes.

A professora PT1 menciona também aspectos do coletivo, embora traga outros elementos para a discussão, na medida em que destaca que grande parte do grupo com o qual ingressou na rede municipal ainda permanece na escola. Desse modo, tal característica confere a equipe uma maior abertura para o compartilhamento de desafios e ideias sobre o desenvolvimento do trabalho em sala de aula. Assim, constata-se que

embora a docência envolva uma dimensão individual, ela assume também um caráter coletivo.

Isso leva-nos a algumas ponderações: a existência de lacunas relacionadas à formação inicial dedicada a temática da alfabetização, pelo pouco tempo cedido as reflexões sobre o assunto, em decorrência da própria organização curricular das instituições de ensino superior; o distanciamento entre a teoria e a prática, isto é, entre o discutido e vivenciado nas universidades e/ou faculdades e o discutido e vivenciado nas escolas de Educação Básica, havendo nas escolas uma supervalorização da prática em detrimento da teoria. Tal constatação ratifica o afirmado por Soares (2014b, p. 147), ao alegar que há "[...] uma distância muito grande entre a formação dos professores e o que ocorre realmente nas escolas"; e os espaços de trocas de experiência como possibilidades para formação docente (Gatti *et al.*, 2019; Nóvoa, 2017). Considera-se com isso que tais aspectos reverberam diretamente nas formas de se compreender o que é alfabetizar, assim como o que é avaliar.

5.1.2 Avaliação da escrita em turmas de alfabetização

Nesta categoria temática os dados serão descritos de maneira a expor características que apresentam maior incidência em cada grupo (1º, 2º e 3º ano) e características que se destoam, para a partir disso, se realizar apontamentos condizentes a aproximações ou distanciamento das práticas avaliativas direcionadas a escrita, a depender do ano escolar em que o estudante se encontra matriculado. Haverá, portanto, articulações entre os dados coletados por meio das entrevistas e dos instrumentos avaliativos disponibilizados.

Assim como já mencionado, nem todas as docentes entrevistadas disponibilizaram as avaliações realizadas, dentre elas duas professoras de 3º ano optaram pelo não compartilhamento, apesar disso, uma delas disponibilizou os relatórios descritivos. Os instrumentos das demais professoras de 3º ano não foram desconsiderados por se partir do pressuposto de que a impossibilidade de acesso a determinados materiais constitui-se também como um dado de pesquisa.

Por conseguinte, para as docentes que ofereceram acesso ilimitado às avaliações, deu-se prioridade a apresentação de um instrumento elaborado por cada professora, embora em casos específicos haja a apresentação de dois. Esses instrumentos são condizentes ao início do ano letivo de 2022. No caso das docentes que disponibilizaram

apenas um instrumento, será este documento que irá compor a amostra independente do mês em que foi desenvolvido. Destaca-se ainda que, algumas professoras permitiram o acesso a matriz da avaliação, enquanto outras disponibilizaram a versão desenvolvida pela criança com marcas de correção. Diante disso, reitera-se que o objetivo desse estudo não é fazer qualquer tipo de inferência ou análise acerca das respostas dos estudantes, mas sim do instrumento avaliativo em si.

5.1.2.1 Como se avalia: práticas avaliativas, instrumentos de avaliação e instrumentos avaliativos para registro docente

No alusivo ao "como se avalia", houve a identificação de práticas avaliativas, ou seja, estratégias adotadas, formas de organização e posturas assumidas pelas professoras, assim como instrumentos de avaliação utilizados com as crianças e instrumentos avaliativos para registro docente.

Dentre o grupo de professoras de 1º ano a sondagem é mencionada por todas, constituindo-se, portanto, como um instrumento indispensável à prática docente. A referida sondagem pauta-se nos pressupostos de Ferreiro e Palacio (1982), no alusivo a escolha de quatro palavras pertencentes ao mesmo campo semântico, sendo elas polissílaba, trissílaba, dissílaba e monossílaba, e a escrita de uma frase contendo uma das palavras já ditadas. O uso desse instrumento evidência concepções adotadas pelas docentes, de forma consciente ou não, quanto ao processo de aprendizagem da língua escrita e as formas de avaliação, na medida em que, para Soares (2018), na teoria psicogenética a língua escrita é compreendida como um sistema de representação e a ênfase recaí na apreensão do sistema de escrita alfabética a partir da aprendizagem das crianças.

Assim, as docentes relatam que a avaliação sistemática, isto é, com registro no papel, que tem como uma de suas funções a documentação e acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem, acontece mensalmente. Todas as professoras explicitam que essa prática envolve a avaliação individual com cada estudante, embora manifestem diferentes formas de organização.

A PP1, ao discorrer acerca de como se organiza para fazer a proposta, relata que fornece atividades que as crianças consigam fazer com autonomia, para que no fim do período das aulas possa desenvolver aos poucos ao longo de todo o mês, as sondagens

com seus estudantes. As outras professoras deram indicações de que selecionam dias, geralmente de um a três dias, para o desenvolvimento da proposta.

Para além disso, as docentes indicam também algumas inclusões nas propostas de sondagem, de forma a abranger os conteúdos trabalhados em sala de aula. Nessa perspectiva, a PP1 menciona a inclusão de questões envolvendo rimas retiradas de textos trabalhados ou letras sortidas, que são ditadas por ela. Na Figura 13 há o instrumento construído pela PP1 referente ao mês de abril de 2022.

Figura 13 - Instrumento avaliativo da PP1



Fonte: acervo da pesquisa

Por meio do instrumento da PP1, identifica-se que há a proposição de três exercícios e todos contam com enunciados breves, com utilização da letra "maiúscula" ou "bastão". No instrumento em questão, a primeira proposta é dedicada à escrita de quatro palavras, partindo de ideia de "autoditado", isto é, a partir da observação das figuras as crianças deveriam escrever as palavras de forma espontânea. Está também presente o princípio da diversificação quanto a constituição silábica, visto que envolve uma palavra polissílaba (abacaxi), uma trissílaba (goiaba) e duas dissílaba (pera e uva), todas pertencentes ao mesmo campo semântico: frutas.

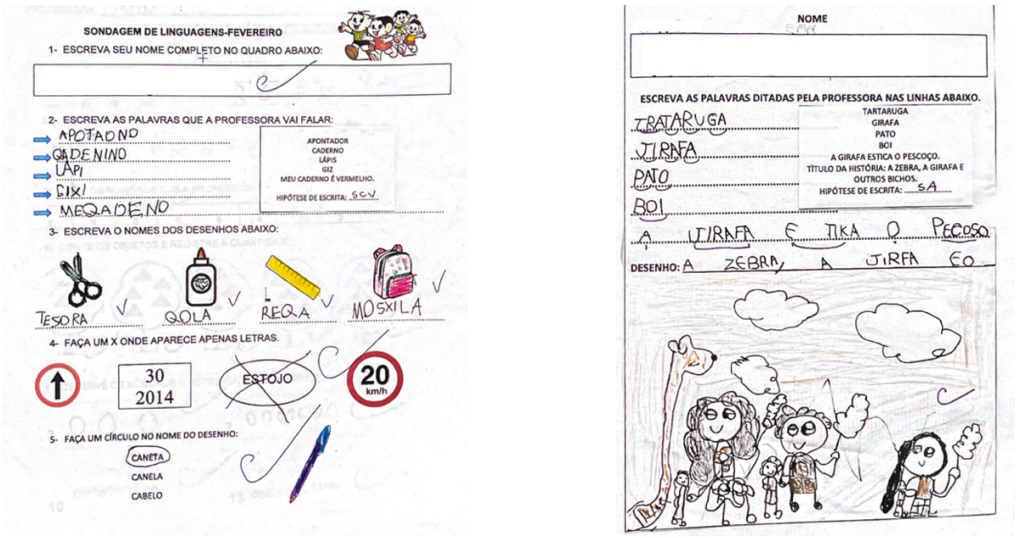
A segunda proposta destina-se ao ditado de sete letras, na qual há uma clara delimitação do espaço, o que auxilia as crianças em relação a organização ao grafá-las, uma vez que cada letra deve ficar em um quadradinho e a última envolve a identificação de figuras que começam com a sílaba inicial "ca", dentre três opções (cadeira, pato e casa), sendo que ao identificar o estudante deveria circulá-las. Especialmente a última proposta envolve uma habilidade integrante da consciência fonológica, a consciência de aliteração e/ou consciência silábica.

Desse modo, é possível constatar que há confluência entre os aspectos mencionados na entrevista concedida pela docente e o instrumento proposto. Ademais, a

ênfase recai na escrita espontânea, conhecimento de letras e identificação de sílaba inicial, habilidade, que como já destacado, se relaciona a pressupostos da consciência fonológica (Soares, 2018). Essa docente ainda mencionou que é a responsável pela organização do layout de suas atividades avaliativas, optando por não utilizar materiais oriundos da "internet" e para isso faz uso da plataforma de design gráfico Canva.

A PP2 descreve propostas nas quais leva desenhos ou lê histórias para que as crianças escrevam o nome ou formulem frases correlacionadas, menciona ainda atividades de divisão silábica. De forma mais específica, relata o uso de dois instrumentos avaliativos, expostos na Figura 14. A denominada "sondagem de linguagens" foi desenvolvida em fevereiro, enquanto a sondagem baseada, exclusivamente, no campo semântico condiz com o mês de março. Ressalta-se que todas as avaliações eram realizadas mensalmente, isso quer dizer que houve a exposição da versão disponibilizada.

Figura 14 - Instrumentos avaliativos da PP2



Fonte: acervo da pesquisa

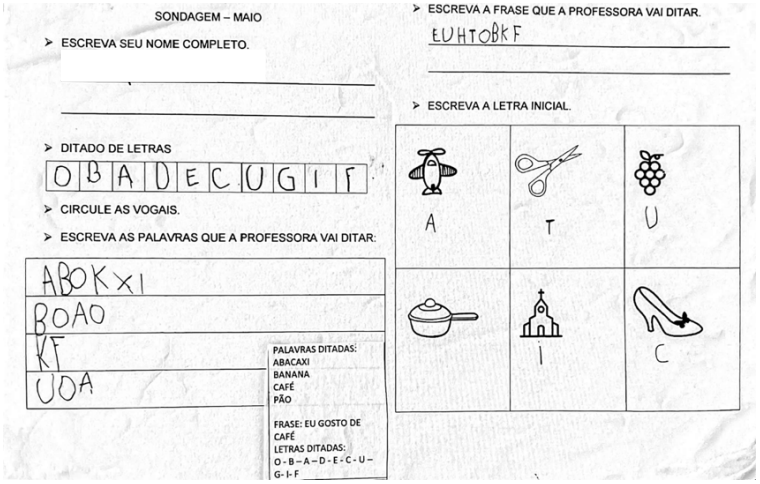
A despeito do exposto na Figura 14, é possível dimensionar que há o ditado envolvendo o campo semântico, com quatro palavras e uma frase nos dois instrumentos, assim como o espaço dedicado à escrita do nome completo, contudo, na "sondagem de linguagens" há exercícios que abordam outras questões, tais como a escrita de palavras a partir de figuras, ou seja, o autoditado, no qual há a disposição de quatro figuras (tesoura, cola, régua e mochila), com diferentes constituições silábicas e referente ao mesmo campo semântico do ditado inicial, que nesse caso dedicou-se aos materiais escolares. Há também um exercício voltado para a identificação de letras/palavra em meio a outros

símbolos e números, e por fim, a leitura de palavras, tendo o desenho como base e três palavras com constituições silábicas semelhantes, mas com significados distintos (caneta, canela e cabelo).

No instrumento no qual há apenas a sondagem baseada em pressupostos da pesquisa de Ferreiro e Palacio (1982), nota-se que, após a escrita da frase a criança deve realizar um desenho e atribuir um título a ele. Essa proposta também envolve palavras pertencentes ao mesmo campo semântico: animais. Além disso, como essa docente disponibilizou a versão do instrumento utilizado pelo estudante, havendo com isso marcas de correções, é possível o estabelecimento de algumas observações. No primeiro instrumento a interferência da professora condiz com a correção por meio dos "certos" em cada exercício. No segundo, não há essa prática, visto que há apenas a incidência da marca de leitura realizada pela criança após a escrita. Ademais, nos dois instrumentos há a discriminação das palavras ditadas, assim como a classificação da hipótese de escrita. Assim, é possível identificar que o foco recaí na escrita de palavras e do nome próprio, e alguns aspectos mencionados na entrevista não apareceram nos instrumentos disponibilizados, como a divisão silábica, por exemplo.

A PP3, por sua vez, destaca propostas que envolvem o reconhecimento de letras do alfabeto, assim como sílaba inicial e final de palavras, e PP4 afirma que *"nas sondagens assim, avaliação do mês, eu não costumo deixar só a sondagem, fica muito solto, né?! Costumo colocar mais atividades [...]" (Professora PP4).* Nesse momento é importante retomar que a PP3 e a PP4 eram docentes da mesma escola e, portanto, relataram que planejavam as avaliações em conjunto, havendo poucas variações nas propostas finais desenvolvidas com as crianças. Por conseguinte, houve propositalmente a seleção de instrumentos distintos disponibilizados por cada professora, tendo em vista ampliar as possibilidades de análise

Figura 15 - Instrumento avaliativo da PP3



Fonte: acervo da pesquisa

A partir do exposto na Figura 15, observa-se que o instrumento é denominado como “sondagem - maio” e envolve itens variados. Inicia-se com a proposição da escrita do nome completo. Em seguida, o próximo exercício condiz com o ditado de dez letras, com indicação para circular as vogais. A próxima proposta envolve o já muito mencionado ditado de quatro palavras e uma frase, cujo campo semântico direcionava-se aos alimentos (abacaxi, banana, café e pão). Por fim, há a disposição de seis figuras em retângulos, a partir das quais as crianças deveriam identificar e grafar a letra inicial. Essas figuras eram iniciadas tanto com vogais, como avião, uva e igreja, como com consoantes, como tesoura, panela e sapato. A PP3 acrescenta ainda informações após a finalização da avaliação, condizente com as palavras, frases e letras ditadas. Por conseguinte, nota-se que essa professora aborda em seu instrumento tanto a escrita do nome próprio, como a escrita de letras, palavras e frase, havendo certa ênfase na identificação e escrita de letras.

O último instrumento relativo às turmas de 1º ano, refere-se com a proposta apresentada pela PP4, alusiva ao que a docente denomina como “avaliação diagnóstica – linguagens”, isto porque a proposta foi desenvolvida no início do ano letivo. Esse instrumento apresenta um aspecto específico, o quadro de observações fixado ao lado da avaliação

Figura 16 - Instrumento avaliativo da PP4



AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA - LINGUAGENS

NOME:

ESCREVA O SEU NOME NO QUADRINHO ABAIXO:

AGORA ESCREVA O QUE A PROFESSORA FALAR NAS LINHAS ABAIXO:

1. AOISR
2. OIRA
3. OA
4. IA

FRASE:
IAOAR

	S	N	OBSERVAÇÕES
Escreve o nome		X	1º nome
Reconhece as letras		X	A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V W X Y Z
Grafa as letras corretamente	X		
Consegue organizar fatos em sequência temporal	X		
Hipótese de escrita	☐ Pré silábico	☑ Silábico sem valor 2	☐ Silábico com valor ☐ Silábico Alfabético ☐ Alfabético

Fonte: acervo da pesquisa

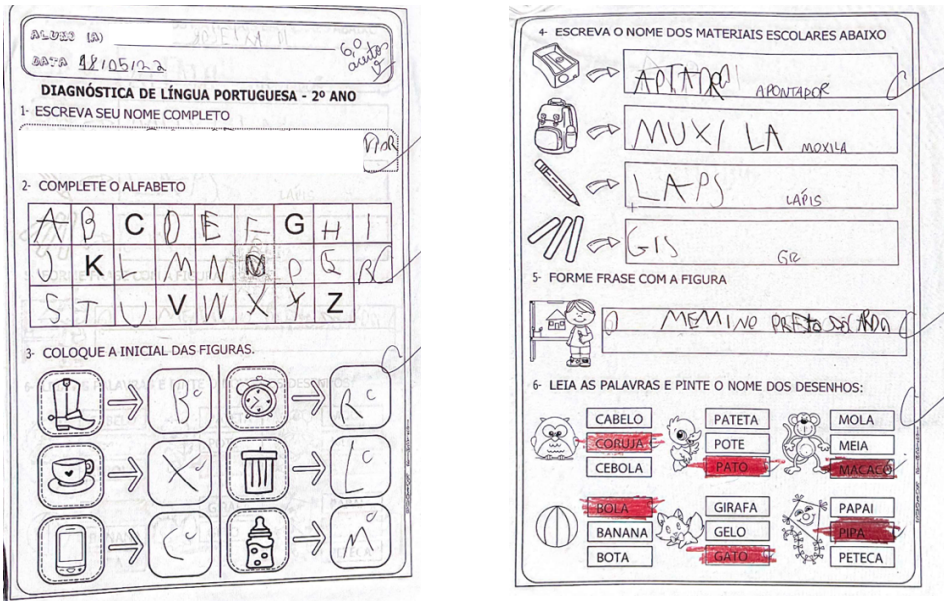
A partir da Figura 16, é possível constatar a existência de um espaço dedicado à escrita do nome próprio e as linhas para a escrita das quatro palavras e uma frase. No quadro ao lado, direcionado às anotações da professora, que será considerado como um instrumento avaliativo para registro docente, há a ênfase em alguns itens, que devem ser registrados com “sim” ou “não”. Compreende-se que os itens listados dão indicação de conteúdos e habilidades valorizadas, e dizem respeito a: escrita do nome próprio, reconhecimento de letras (com quadrinhos para especificação das letras identificadas), grafia correta das letras, organização de fatos em sequência temporal e hipótese de escrita. Ademais, apesar de haver a marcação da leitura, essa docente não explicita as palavras, assim como a frase ditada, consequentemente não dá para identificar se as palavras pertenciam, ao não, ao mesmo campo semântico.

De modo geral, neste último instrumento avaliativo, o foco recaí na escrita de palavras. Além disso, é interessante notar que embora haja o tópico direcionado ao registro sobre a habilidade de organização dos fatos em sequência temporal, não há nada relacionado diretamente a questão no instrumento disponibilizado.

Portanto, apesar dos instrumentos de todas as professoras de 1º ano partirem de um núcleo em comum - a proposta da sondagem de quatro palavras e uma frase - elas fazem adequações, a depender do contexto em que estão inseridas e do trabalho didático-pedagógico desenvolvido, conferindo também ênfase ora a escrita do nome próprio, ora ao conhecimento de letras.

No grupo das professoras de 2º ano, surgem novas informações quanto às formas de avaliação. A sondagem ainda está presente na fala de todas as docentes, contudo, adquire um papel secundário, visto que há a emergência de novos instrumentos. A professora PS1 destaca sua preferência pelo ditado de palavras no caderno: *"mas eu ainda gosto de colocar em caderno aquele ditado de palavras. Sabe?! Você vai ditando [...] quatro, cinco, às vezes, até dez palavras. Aí eu vou fazendo uma autocorreção. Aí ele vai olhando: quantas errou, quantas acertaram" (Professora PS1).* Ademais, faz uso de outros instrumentos, como o exposto na Figura 17, proposta utilizada no mês de maio de 2022.

Figura 17 - Instrumento avaliativo da PS1[36]



Fonte: acervo da pesquisa

Por intermédio da Figura 17, é possível discernir que no instrumento intitulado "Diagnóstica de Língua Portuguesa – 2º ano", há exercícios voltados para diferentes habilidades. Como aconteceu com frequência até o momento, há a proposição da escrita do nome completo com o espaço delimitado por um retângulo, seguida da escrita do alfabeto, proposta na qual a docente já fornece algumas consoantes, sendo elas: c, g, k, v e z. Nesse caso, há também quadradinhos para demarcar a quantidade total de letras.

[36] Ressalta-se que a correção feita pela professora à caneta, em relação a palavra "mochila", contém um erro ortográfico.

A próxima questão refere-se à identificação e escrita da letra inicial a partir de figuras diversas, todas iniciadas com consoante (bota, xícara, celular, despertador, lixo e mamadeira), assim como a escrita de quatro palavras com base em figuras – o autoditado -, pertencente ao mesmo campo semântico (materiais escolares), com a diferenciação silábica (polissílaba - apontador, trissílaba - mochila, dissílaba - lápis e monossílaba - giz) e a escrita de uma frase com base em uma ilustração. Assim, aqui também está presente pressupostos do estudo de Ferreiro e Palacio (1982), embora essa professora tenha manifestado em sua entrevista preferência por outros instrumentos, como o ditado com dez palavras, por exemplo. Por fim, há uma proposta direcionada à leitura de palavras, por meio da qual há uma imagem e três palavras iniciadas todas com a mesma letra, sendo que apenas uma é a correta.

No caso do instrumento avaliativo proposto pela PS1 nota-se o destaque ao conhecimento de letras, seguido da escrita de palavras. Essa é uma característica que merece atenção, visto que o instrumento disponibilizado foi utilizado em maio de 2022 e não há uma clara progressão em comparação aos conhecimentos avaliados nas turmas de 1º ano.

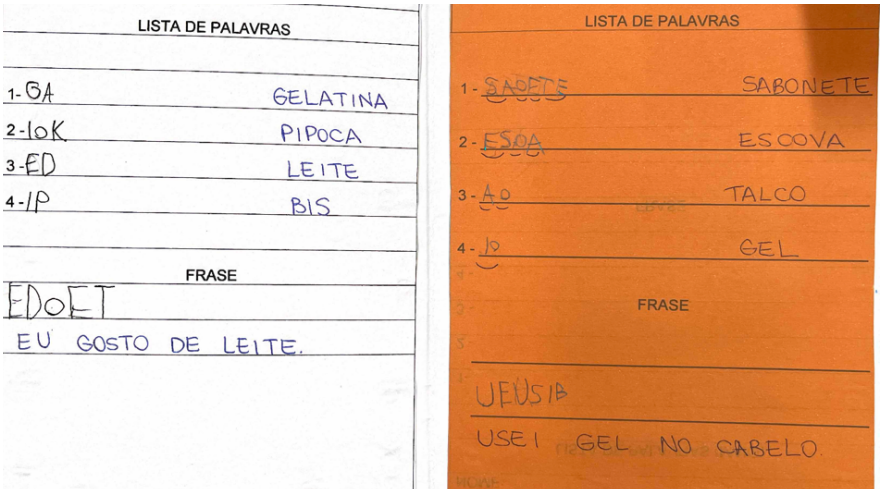
Ainda em relação a PS1, a professora não só faz a marcação com o sinal de "certo" nas atividades avaliativas, como também contabiliza o número de acertos. Na entrevista a docente relata que faz uso dessa estratégia pois as crianças frequentemente solicitam a nota das avaliações: *"então, a gente não trabalha com notas, né?! Mas eu percebo que eles ficam perguntando: professora, qual foi a minha nota? Então, eu uso um critério de acertos. Acertou tanto" (Professora PS1).*

A professora PS2 acrescenta a avaliação feita diariamente por meio da observação nos momentos do desenvolvimento de atividades e a avaliação trimestral, apontando que, para além disso, *"[...] às vezes também durante o mês, eu dou uma avaliação pontual, em algumas coisas que eu quero, alguns conteúdos que eu dei, pra ver como que o aluno tá. Mas a avaliação é diária, né?!" (Professora PS2).* De modo geral, as avaliações trimestrais são criadas a partir dos conteúdos trabalhados durante o trimestre, havendo a inclusão do que a docente intitula como "portadores de texto" e itens das avaliações externas, retirados da Provinha Brasil e das avaliações do Mais Alfabetização.

Assim, a PS2 compartilha que faz dois tipos de avaliação com registro escrito, a sondagem das hipóteses de escrita, organizada na "sanfoninha" e a avaliação trimestral, que recebe influência das avaliações externas. Ressalta-se que a "sanfoninha" consiste em um recurso construído com folhas de sulfite gramatura 60, coladas lado a lado, seja

dobradas ao meio ou não, de forma que as avaliações fiquem organizadas em um "livrinho sanfonado", possibilitando com isso uma visão comparativa do avanço da escrita das crianças ao longo de todo o ano letivo ao abrir o material. O primeiro instrumento mencionado será exposto na Figura 18 e o segundo na Figura 19.

Figura 18 - Instrumento avaliativo da PS2: sondagem

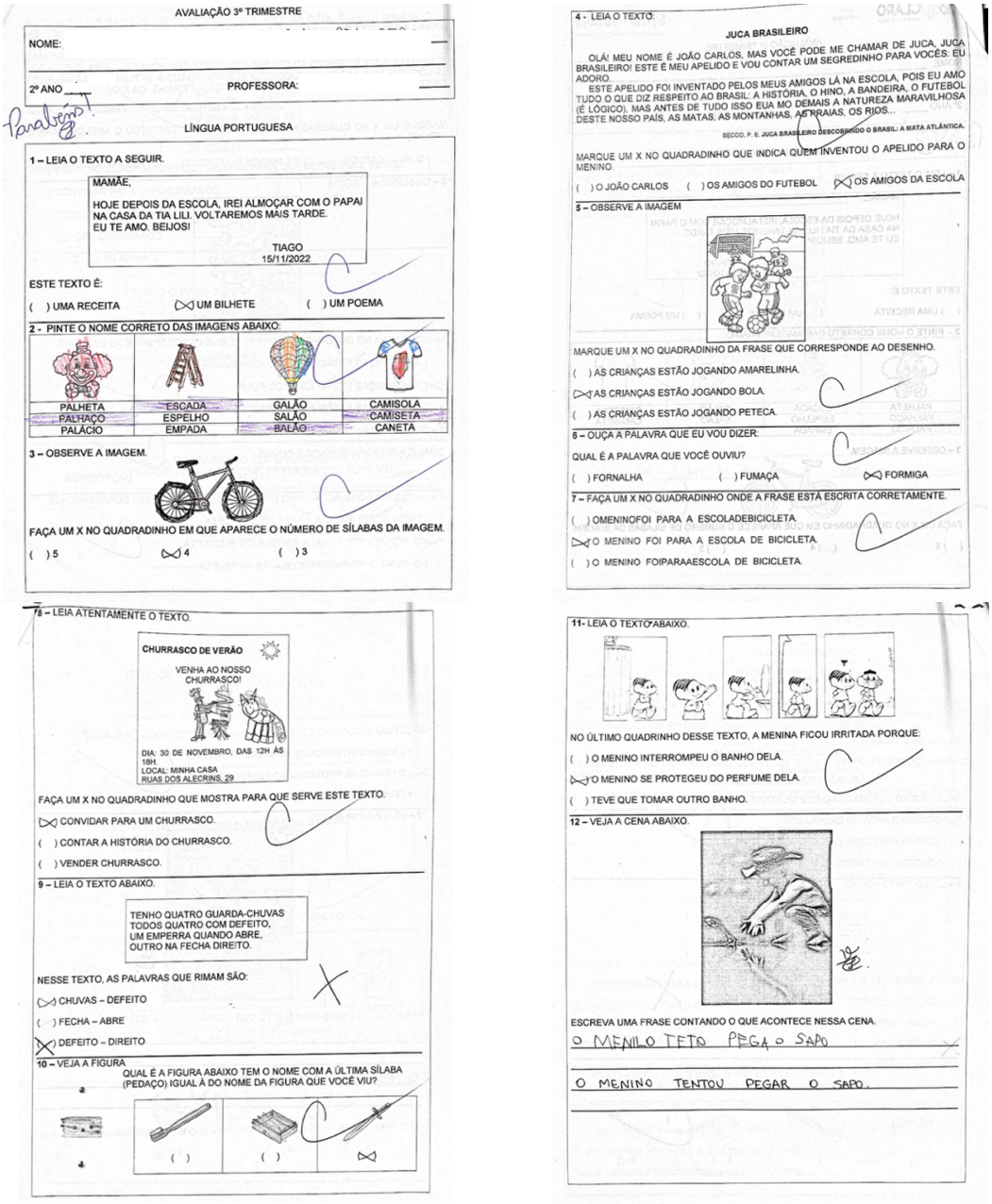


Fonte: acervo da pesquisa

A proposta de sondagem da PS2, exposta na Figura 18, baseia-se nas quatro palavras e uma frase pertencentes ao mesmo campo semântico, e acontece mensalmente. Nos exemplos expostos na Figura 18 há duas sondagens realizadas em meses diferentes, buscando ilustrar a forma como tais instrumentos ficam organizados lado a lado na "sanfoninha". Na proposta cujo campo semântico é alimentação (gelatina, pipoca, leite e bis), percebe-se que a professora não fez a marcação de leitura, enquanto na sondagem envolvendo objetos de higiene (sabonete, escova, talco e gel), a marcação está presente. Em ambas, há o registro com a letra da docente das palavras e frases originalmente ditadas.

O segundo instrumento, a avaliação trimestral, demonstra uma configuração diferente, assim como uma maior quantidade de páginas, seis ao total, envolvendo doze questões. A partir da fala da PS2 durante a entrevista, infere-se que essa avaliação assume um caráter de avaliação institucional. A versão disponibilizada diz respeito à avaliação do 3º trimestre e será exposta por meio da Figura 19.

Figura 19 - Instrumento avaliativo da PS2: avaliação trimestral



AVALIAÇÃO 3º TRIMESTRE

NOME:

2º ANO PROFESSORA:

LÍNGUA PORTUGUESA

1 – LEIA O TEXTO A SEGUIR.

MAMÃE,
HOJE DEPOIS DA ESCOLA, IREI ALMOÇAR COM O PAPAI NA CASA DA TIA LILI. VOLTAREMOS MAIS TARDE.
EU TE AMO. BEIJOS!
TIAGO
15/11/2022

ESTE TEXTO É:
( ) UMA RECEITA (X) UM BILHETE ( ) UM POEMA

2 - PINTE O NOME CORRETO DAS IMAGENS ABAIXO:

PALHETA	ESCADA	GALÃO	CAMISOLA
PALHAÇO	ESPELHO	SALÃO	CAMISETA
PALÁCIO	EMPADA	BALÃO	CANETA

3 – OBSERVE A IMAGEM.

FAÇA UM X NO QUADRADINHO EM QUE APARECE O NÚMERO DE SÍLABAS DA IMAGEM.
( ) 5 (X) 4 ( ) 3

4 - LEIA O TEXTO.

JUCA BRASILEIRO

OLÁ! MEU NOME É JOÃO CARLOS, MAS VOCÊ PODE ME CHAMAR DE JUCA, JUCA BRASILEIRO! ESTE É MEU APELIDO E VOU CONTAR UM SEGREDINHO PARA VOCÊS: EU ADORO.
ESTE APELIDO FOI INVENTADO PELOS MEUS AMIGOS LÁ NA ESCOLA, POIS EU AMO TUDO O QUE DIZ RESPEITO AO BRASIL: A HISTÓRIA, O HINO, A BANDEIRA, O FUTEBOL (É LÓGICO), MAS ANTES DE TUDO ISSO EUA MO DEMAIS A NATUREZA MARAVILHOSA DESTE NOSSO PAÍS, AS MATAS, AS MONTANHAS, AS PRAIAS, OS RIOS...

SECCO, P. E. JUCA BRASILEIRO DESCOBRIDO O BRASIL: A MATA ATLÂNTICA.

MARQUE UM X NO QUADRADINHO QUE INDICA QUEM INVENTOU O APELIDO PARA O MENINO.
( ) O JOÃO CARLOS ( ) OS AMIGOS DO FUTEBOL (X) OS AMIGOS DA ESCOLA

5 – OBSERVE A IMAGEM

MARQUE UM X NO QUADRADINHO DA FRASE QUE CORRESPONDE AO DESENHO.
( ) AS CRIANÇAS ESTÃO JOGANDO AMARELINHA.
(X) AS CRIANÇAS ESTÃO JOGANDO BOLA.
( ) AS CRIANÇAS ESTÃO JOGANDO PETECA.

6 – OUÇA A PALAVRA QUE EU VOU DIZER.
QUAL É A PALAVRA QUE VOCÊ OUVIU?
( ) FORNALHA ( ) FUMAÇA (X) FORMIGA

7 – FAÇA UM X NO QUADRADINHO ONDE A FRASE ESTÁ ESCRITA CORRETAMENTE.
( ) OMENINOFOI PARA A ESCOLADEBICICLETA.
(X) O MENINO FOI PARA A ESCOLA DE BICICLETA.
( ) O MENINO FOIPARAAESCOLA DE BICICLETA.

8 – LEIA ATENTAMENTE O TEXTO.

CHURRASCO DE VERÃO
VENHA AO NOSSO CHURRASCO!
DIA: 30 DE NOVEMBRO, DAS 12H ÀS 18H.
LOCAL: MINHA CASA
RUAS DOS ALECRINS, 29

FAÇA UM X NO QUADRADINHO QUE MOSTRA PARA QUE SERVE ESTE TEXTO.
(X) CONVIDAR PARA UM CHURRASCO.
( ) CONTAR A HISTÓRIA DO CHURRASCO.
( ) VENDER CHURRASCO.

9 – LEIA O TEXTO ABAIXO.

TENHO QUATRO GUARDA-CHUVAS
TODOS QUATRO COM DEFEITO,
UM EMPERRA QUANDO ABRE,
OUTRO NA FECHA DIREITO.

NESSE TEXTO, AS PALAVRAS QUE RIMAM SÃO:
(X) CHUVAS – DEFEITO
( ) FECHA – ABRE
(X) DEFEITO – DIREITO

10 – VEJA A FIGURA.
QUAL É A FIGURA ABAIXO TEM O NOME COM A ÚLTIMA SÍLABA (PEDAÇO) IGUAL À DO NOME DA FIGURA QUE VOCÊ VIU?
( ) ( ) (X)

11- LEIA O TEXTO ABAIXO.

NO ÚLTIMO QUADRINHO DESSE TEXTO, A MENINA FICOU IRRITADA PORQUE:
( ) O MENINO INTERROMPEU O BANHO DELA.
(X) O MENINO SE PROTEGEU DO PERFUME DELA.
( ) TEVE QUE TOMAR OUTRO BANHO.

12 – VEJA A CENA ABAIXO.

ESCREVA UMA FRASE CONTANDO O QUE ACONTECE NESSA CENA.
O MENILO TETO PEGA O SAPO
O MENINO TENTOU PEGAR O SAPO.

Fonte: acervo da pesquisa

O instrumento exposto na Figura 19 conta com exercícios, majoritariamente, de múltipla escolha e há uma ênfase em questões avaliativas direcionadas as habilidades de leitura, com propostas envolvendo a identificação de gênero textual, leitura de palavras, interpretação de texto, descrição de figura, identificação de frase ditada pela professora, seleção de frase correta, identificação da função do texto e leitura de imagens. Há também propostas dedicada à contagem silábica oral a partir de imagem pré-estabelecida, identificação de sílaba final semelhante e de palavras que rimam. Estas três últimas

envolvem pressupostos da consciência fonológica, ao abordar habilidades da consciência silábica e consciência de rimas e aliterações. Por fim, apenas um exercício dedica-se à escrita, envolvendo a escrita de uma frase para descrever uma imagem.

No caso dessa avaliação trimestral, a docente fez a correção com marcações de "certo" e "errado", porém não atribuí nota, apenas acrescenta palavras afirmativas, como "parabéns". É interessante notar também que a professora PS2 explicitou que na U.E. em que atua, elas se fundamentam nas avaliações externas ao propor determinados instrumentos e isso fica claramente visível no instrumento exposto, visto que, assim como acontece na Provinha Brasil, há um predomínio de questões dedicadas à leitura, em detrimento da escrita e os exercícios, como já mencionados, são múltipla escolha. Portanto, a partir dos dois instrumentos compartilhados pela PS2 é possível observar que no alusivo a escrita, o foco recaí na escrita de palavras e produção de frases, com ou sem apoio de imagens.

De forma semelhante, com exceção dos itens das avaliações em larga escala, a PS4 relata que faz uso da sondagem, feita individualmente e da avaliação, feita de forma coletiva. Essa docente disponibilizou a matriz do instrumento avaliativo, isto é, não é a versão desenvolvida pela criança (Figura 20). Conforme mencionado pela professora, essa é uma das avaliações que compõem o portfólio, contando com cinco páginas e dez questões. Nesse momento, é propício ressaltar também que o instrumento utilizado pela docente pertence integralmente ao site "Só escola"[37], a adaptação envolveu apenas o tipo de letra utilizada, isto é, a letra "maiúscula" ou "bastão", visto do que no site a letra utilizada era a "scrip" ou "imprensa".

Figura 20 - Instrumento avaliativo da PS4

[37] Link do site: https://www.soescola.com/



LÍNGUA PORTUGUESA

ALUNO(A): _____

2º ANO: ____ DATA:___/ / 2022

QUESTÃO 01:

- LEIA.

O PICA-PAU

O QUE MAIS SINTO FALTA DO TEMPO EM QUE MORAVA NA FAZENDA É DO BARULHO DO PICA-PAU:
TOQUE, TOQUE, TOQUE.
LÁ ESTAVA O PICA-PAU BATENDO O BICO NO TRONCO DAS ÁRVORES.
ELE ESTAVA SEMPRE À PROCURA DO ALIMENTO QUE MAIS APRECIAVA: LARVAS DE INSETOS ESCONDIDOS NA MADEIRA.
AH! QUE SAUDADE DO TOQUE, TOQUE, TOQUE DO PICA-PAU.

(MARIA LUISA AROEIRA. ARMAZÉM DE TEXTOS)

- AGORA, RESPONDA DE ACORDO COM O TEXTO ACIMA.

a) QUAL O TÍTULO DO TEXTO?

_____

b) ONDE O PICA-PAU VIVIA?

_____

c) QUAL ERA O ALIMENTO MAIS APRECIADO PELO PICA-PAU?

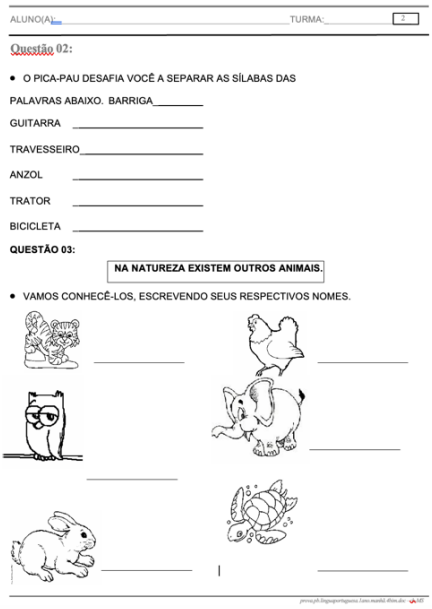
_____

d) COMO ERA O BARULHO QUE O PICA-PAU FAZIA?

_____

e) ONDE O PICA-PAU BATIA O BICO?

_____



ALUNO(A): _____ TURMA: _____ 2

Questão 02:

- O PICA-PAU DESAFIA VOCÊ A SEPARAR AS SÍLABAS DAS PALAVRAS ABAIXO. BARRIGA_____

GUITARRA _____

TRAVESSEIRO_____

ANZOL _____

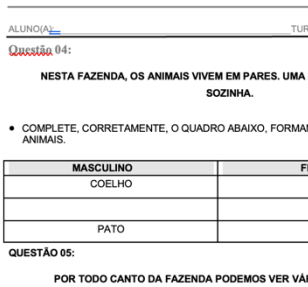
TRATOR _____

BICICLETA _____

QUESTÃO 03:

NA NATUREZA EXISTEM OUTROS ANIMAIS.

- VAMOS CONHECÊ-LOS, ESCREVENDO SEUS RESPECTIVOS NOMES.



ALUNO(A): _____ TURMA: _____ 3

Questão 04:

NESTA FAZENDA, OS ANIMAIS VIVEM EM PARES. UMA ESPÉCIE NUNCA ESTÁ SOZINHA.

- COMPLETE, CORRETAMENTE, O QUADRO ABAIXO, FORMANDO OS PARES DE ANIMAIS.

MASCULINO	FEMININO
COELHO	
	VACA
PATO	

QUESTÃO 05:

POR TODO CANTO DA FAZENDA PODEMOS VER VÁRIOS FILHOTES.

- APLIQUE O DIMINUTIVO NAS PALAVRAS ABAIXO E DESCUBRA OS NOMES DESSES FILHOTES.

NORMAL	DIMINUTIVO
CAVALO	
PATO	
CORUJA	

4

Questão 06:

A QUANTIDADE DE AVES É SURPREENDENTE. TODAS ELAS FAZEM PARTE DA NOSSA FAUNA BRASILEIRA.

- LEIA AS FRASES ABAIXO, PASSANDO PARA O PLURAL OS NOMES DAS AVES EM DESTAQUE.

A) O PAPAGAIO VOA LIVREMENTE.

a) OS_____VOAM LIVREMENTE.

b) O TUCANO EXIBE SEU LONGO BICO.

b) OS _____EXIBEM SEUS LONGOS BICOS.

c) A ARARA DESFILA SUA PLUMAGEM COLORIDA.

C) AS_____DESFILAM SUAS PLUMAGENS COLORIDAS.

QUESTÃO 07:

AGORA, JÁ CONHECEMOS TRÊS DAS NOSSAS AVES BRASILEIRAS.

- VAMOS UTILIZAR A PONTUAÇÃO EM DESTAQUE PARA CONSTRUIR UMA FRASE PARA CADA PALAVRA APRESENTADA.

PAPAGAIO (.) _____

TUCANO (?) _____

ARARA (!) _____

QUESTÃO 08

- UTILIZANDO M OU N, DESCUBRA OS NOMES DE MAIS TRÊS AVES.

PO___BO A___DORINHA PI___GUI____

ALUNO(A): _____ TURMA: _____ 5

Questão 09:

- PREENCHA AS FICHAS ABAIXO, ESCREVENDO UMA PALAVRA PARA CADA SOM DO X.

X COM SOM DE Z
X COM SOM DE S
X COM SOM DE CS
X COM SOM DE SS

QUESTÃO 10:

- OBSERVE A CENA ABAIXO E CONSTRUA UM TEXTO. NÃO ESQUEÇA O TÍTULO.



_____

Fonte: acervo da pesquisa

A partir da Figura 20, é perceptível que a avaliação proposta às crianças é longa, e embora a professora não tenha mencionado, muito possivelmente exige mais de um dia para o seu desenvolvimento. Na proposta há exercícios direcionados tanto à leitura como à escrita. Sendo assim, há questões envolvendo leitura e interpretação de texto, divisão silábica, escrita espontânea a partir de figuras pré-estabelecidas (autoditado), nesse caso foram selecionadas seis figuras pertencentes ao mesmo campo semântico (animais) e com diferentes constituições silábicas, em relação a quantidade e composição das sílabas (tigre, galinha, coruja, elefante, coelho e tartaruga).

Há também exercícios voltados para o uso do masculino e feminino, diminutivo, plural, pontuação, uso de M ou N, uso do X, assim como produção de frases afirmativa, exclamativa e interrogativa a partir de palavras (papagaio, tucano e arara) e produção de texto a partir de uma ilustração. Desse modo, o instrumento disponibilizado para PS4 confere ênfase a escrita de palavras, seguida da produção de frases e traz também questões envolvendo regras ortográficas e gramaticais.

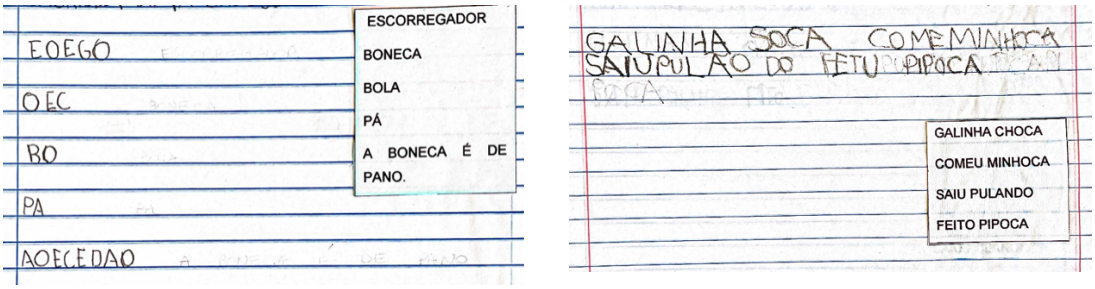
Dando continuidade, a professora PS3 explicita que inicialmente utilizava a sondagem, porém no decurso do ano letivo acrescentou elementos a partir dos conteúdos abordados, tendo em vista deixar a avaliação mais desafiante para os estudantes:

> *Mas eu acho que não é só isso. [...] desde o início do ano a gente vem fazendo avaliação com as crianças a partir do nosso convívio com elas, né? [..] Agora a minha última sondagem foi... [...] eu queria colocar agora "corre cutia" pra eles, que a gente brinca bastante, mas assim não são, geralmente não são, é.... no método bem tradicional, sabe?! (risada). Palavra monossílaba, dissílaba, monossílaba, não é bem assim não. No começo do ano eu tava trabalhando, eu realmente ditei as quatro palavrinhas pra eles e a frase. Mas agora é... conforme nós estamos trabalhando. Então, [...] é parlenda... ah, escreve uma parlenda pra mim. Qual parlenda você gostou mais? Então assim, tem uma adaptação" (Professora PS3).*

A partir do trecho exposto anteriormente é possível evidenciar que a docente PS3 aborda elementos textuais em sua avaliação, assim como a professora PS2, embora a segunda tenha mencionado a questão de forma bem geral. A PS3 dá indicação dos gêneros utilizados, como as parlendas, por exemplo, assim como sublinha que todas as suas avaliações são contextualizadas, isto é, as escolhas das palavras e dos textos baseiam-se em temáticas que as crianças já estudaram em sala de aula e que, portanto, fazem parte do repertório das crianças.

Tais aspectos se confirmam por meio dos instrumentos disponibilizados, visto que a PS3 traz uma forma de organização diferente, dado que não elabora instrumentos impressos, mas sim utiliza folhas pautadas para que as crianças façam a escrita. A primeira avaliação condiz com o mês de maio, enquanto na segunda não houve uma clara definição da data por parte da docente (Figura 21).

Figura 21 - Instrumentos avaliativos da PS3



Fonte: acervo da pesquisa

Na Figura 21, há a exposição de dois instrumentos avaliativos propostos pela PS3: a sondagem de quatro palavras e uma frase pertencente ao mesmo campo semântico (brinquedos), e a escrita de textos trabalhados em sala de aula, no caso em questão, uma parlenda. Nas duas propostas não há marcações feitas pela professora na avaliação da criança, nem a marcação de leitura comumente feita no ditado, há apenas a colagem posterior das palavras ditadas ou texto proposto para a escrita.

A PS3, ao discorrer sobre sua prática avaliativa, deixa explícito a preferência pelo uso de textos da tradição oral para avaliar o conhecimento das crianças a respeito do SEA e isso se confirma no instrumento disponibilizado. Morais (2019b) ao discorrer sobre o uso de textos poéticos da tradição oral na promoção da consciência fonológica, dimensiona que esses gêneros textuais (parlendas, cantigas, trava-língua, adivinhas etc.) podem contribuir com reflexões sobre a língua escrita, tanto em relação a questões sonoras, como gráficas, sem deixar de lado a dimensão lúdica. Destaca-se ainda que, todas as professoras das turmas de 2º ano entrevistadas também indicaram que a periodicidade das avaliações é mensal.

A despeito das professoras de turmas de 3º ano, a sondagem também é mencionada, porém seu uso é mais frequente no início do ano letivo, para o desenvolvimento do que as docentes intitulam como avaliação diagnóstica. Apesar disso, os pressupostos dos estudos de Ferreiro e Palacio (1982) e Ferreiro e Teberosky (1999) estão permanentemente presentes, no alusivo a classificação das escritas das crianças a partir dos níveis psicogenéticos, mesmo com o uso de outros instrumentos, que no caso deste grupo, envolve as avaliações de produção textual. Esse aspecto fica visível por meio do relato da PT1: *"eu avalio pelo nível, né? Nível de acordo com a Emília Ferreiro ali, certo?! Com a hipótese" (Professora PT1).* Além disso, essa docente menciona também que contempla em suas avaliações a reconstrução de frases e escrita a partir da leitura de imagens.

A professora PT2 menciona o uso da avaliação diagnóstica no início do ano letivo, na qual para além do ditado envolvendo o campo semântico, há também uma proposta inicial de produção de texto:

> *"[...] eu vou nos primeiros dias, eu já vou fazer uma avaliaçãozinha diagnóstica. Aí, vamos pegar um campo semântico, vamo aplicar, vamos tentar, aqui é terceiro ano, [...] um textinho, pra ver como que ele retorna, se ele escreve só palavrinha, se ele não vai escrever ou se ele já produz uma... ah, pequeno texto pelo menos, né? Então a gente faz essa diagnóstica, tá? Aí durante o ano tem as avaliações de processo, né?!" (Professora PT2).*

A partir de sua fala, nota-se que para além da avaliação diagnóstica, há as "avaliações de processo", que são desenvolvidas trimestralmente e posteriormente são arquivadas do portfólio das crianças. Nessas avaliações a docente declara que propõe produções de textos, a partir da "tipologia de texto" trabalhada em sala de aula. Expõe ainda que as atividades desenvolvidas em sala de aula, até mesmo as coletivas, assumem um caráter avaliativo, visto que está constantemente observando os seus estudantes.

Por sua vez, a PT3, traz um aspecto em comum a PT2, quanto a consideração de que atividades desenvolvidas cotidianamente possibilitam a observação em um viés avaliativo. Menciona também o uso de ditados e produções textuais nas avaliações mensais, que posteriormente são organizadas no portfólio e servem como instrumento de acompanhamento dos avanços do processo de aprendizagem das crianças. Haja vista, compartilha que na U.E. em que atua, as avaliações são desenvolvidas de forma colaborativa entre todas as professoras regentes em turmas de 3º ano, com base no plano de ensino anual e conteúdos trabalhados durante o mês: *"[...] as avaliações, [...] sempre são dadas no final do mês, pra gente pegar aquele apanhado do mês, né?! O que a gente deu. [...] É assim que a gente monta essa avaliação, em cima dos conteúdos dados, é... tudo igual pra todos os terceiros anos" (Professora PT3).*

A PT4 relata que suas avaliações mensais são coletivas e há a proposição da escrita de "textos de memória", assim como ditado, interpretação e produção de textos. Relembra que sempre teve o hábito de propor às crianças o caderno de produção de texto, que à sua maneira se constituía como mais um instrumento avaliativo, porém no ano de 2022 não conseguiu desenvolver essa proposta, portanto, as produções eram em "folhinhas". Destaca, por fim, que faz uso de itens de avaliações externas, como a Provinha Brasil e a ANA, pois são bem elaboradas, porém o que realmente define a construção de suas avaliações são os objetivos delimitados:

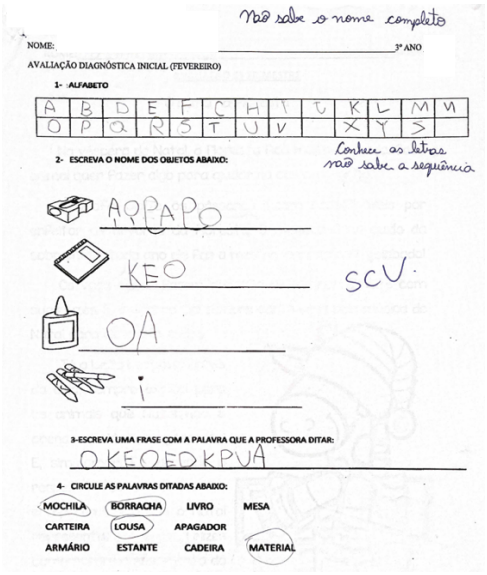
> *"Olha, tem modelos de avaliação que a gente pega, das Provinha Brasil, da ANA, a gente pega, que é importante, são muito bem elaboradas, de vez em*

> *quando a gente coloca algumas atividades dela, né?! [...] eu acho que a gente, que nem eu falo, a gente pensa no... eu acho assim, a gente pensa em tudo isso, mas assim, na hora você não fica lembrando, mas você sabe que você tem os objetivos, né?!" (Professora PT4).*

Neste grupo, duas docentes (PT1 e PT2) optaram por não disponibilizar os instrumentos avaliativos, sendo que dentre elas, uma compartilhou os pareceres/relatórios descritivos arquivados no portfólio. Porém, levando-se em conta os objetivos deste estudo, esse material não irá compor a análise de dados.

A professora PT3 e PT4 disponibilizaram a avaliação diagnóstica e a avaliação do 3º trimestre. Essas docentes atuavam na mesma escola e compunham um grupo no qual as avaliações eram iguais para todas as turmas. Assim, este será o material apresentado na Figura 22

Figura 22 - Instrumento avaliativo da PT3 e PT4: avaliação diagnóstica



Fonte: acervo da pesquisa

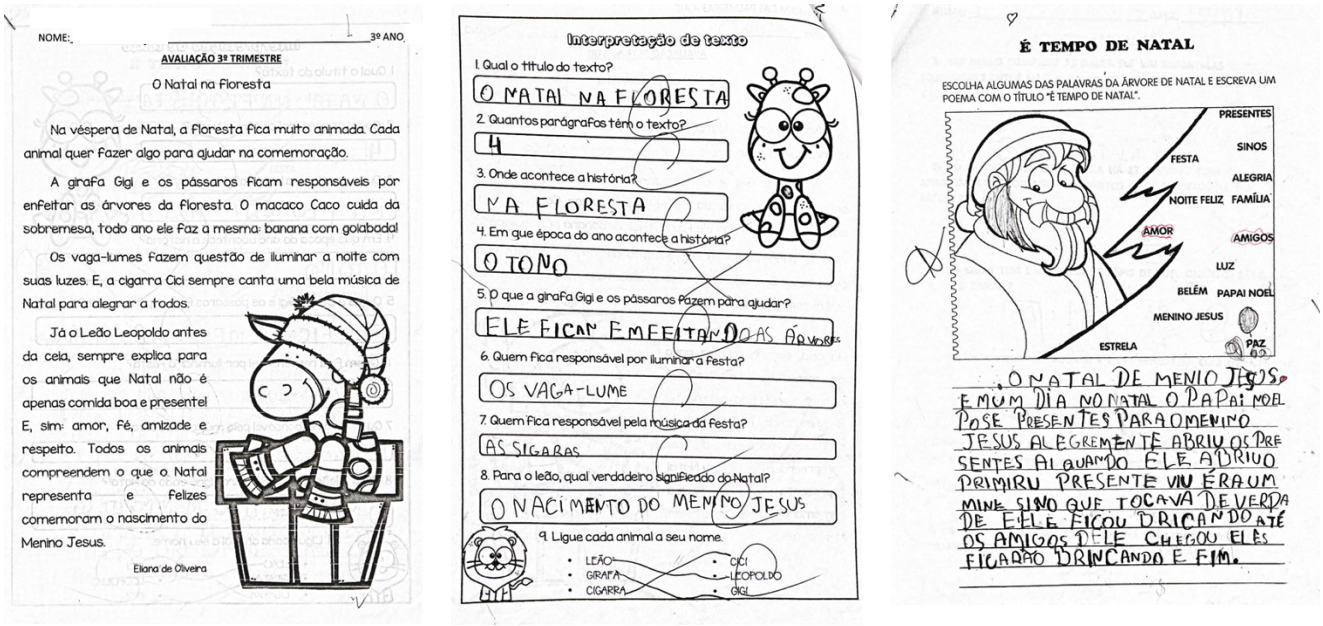
O instrumento avaliativo exposto na Figura 22 é denominado como "avaliação diagnóstica inicial" e condiz com o mês de fevereiro, portanto, foi a primeira avaliação formal desenvolvida no ano letivo de 2022. Nota-se que há a proposição de quatro exercícios, envolvendo a escrita do alfabeto, com a delimitação de um quadradinho para cada letra, a escrita espontânea de quatro palavras pertencentes ao mesmo campo semântico (materiais escolares) a partir de figuras (autoditado: apontador, caderno, cola e giz), a escrita de uma frase ditada pela professora e a identificação de palavras ditadas

pela professora baseando-se em lista previamente estabelecida, envolvendo, novamente, palavras condizentes com o campo semântico “materiais escolares”.

Nessa proposta, a docente faz anotações na folha, referentes a informações que considera relevantes, como por exemplo, se o estudante escreveu ou não o nome completo, que embora não tenha sido numerado como um item avaliativo foi considerado para fins avaliatórios, a observação a respeito do conhecimento das letras e do desconhecimento da sequência alfabética, assim como a indicação da hipótese de escrita. Em vista disso, nesse instrumento a ênfase recaí em propostas de escrita envolvendo, sobretudo, o conhecimento de letras e escrita de palavras.

O último instrumento alude à avaliação realizada no fim do 3º trimestre (Figura 23). Esse instrumento conta com três folhas e nove questões, além disso há uma diferenciação na letra utilizada, dado que não há mais o uso da letra “maiúscula” ou “bastão”, mas da denominada letra “script” ou “imprensa”. Essa característica entra em contradição com o afirmado pela PT3 em sua entrevista, quanto a opção pela letra “bastão”, partindo do pressuposto de que essa configuração incluiria todos os estudantes.

Figura 23 - Instrumento diagnóstico da PT3 e PT4: avaliação do 3º trimestre



Fonte: acervo da pesquisa

Por meio da Figura 23, constata-se que a avaliação é baseada em uma data comemorativa, posto que aborda o assunto natalino. Além disso, conta com leitura e interpretação de texto, sendo que o estudante deve ser o responsável pela escrita das

respectivas respostas, tal como a produção de um poema, com temática e título estabelecido, acrescido de lista de palavras a serem selecionadas para compor o texto em questão. Nessa proposta, o foco volta-se para a escrita de frases e texto, contudo, a função social da escrita é secundarizada, visto que o texto solicitado ancora-se em uma proposta superficial e que em alguns casos, provavelmente, possuía pouco sentido para os estudantes. Tal constatação pode ser relacionada ao estudo de Martins (2018), quando baseado em Geraldi (1997), o autor estabelece diferenciações entre o que caracteriza uma produção textual e uma redação. Sendo que nesse caso, a proposta preconizada pela PT3 e PT4, aproxima-se de uma redação, com uma função meramente escolar.

Em síntese, há um apontamento interessante acerca do uso da sondagem, visto que tal instrumento aparece do 1º ao 3º ano, nesse caso em específico serão ressaltadas ponderações da PP1 e a PS3. A professora PS3 deixa claro que faz uso da sondagem porque é uma "exigência" da rede: *"Bom, a rede pede a avaliação da Emilia Ferreiro, né?! (risada). Então a gente segue ela" (Professora PS3).* Soma-se a isso a menção feita pela PP1 sobre o uso de um instrumento avaliativo para registro docente elaborado pela SME, justificando que dentre os motivos pelos quais desenvolve a sondagem, há o fato "*[...]da rede também oferecer aquele mapa, né?! Da sala [...]. Que a gente tem que classificar a criança [...], de acordo com o estudo da Emilia Ferreiro" (Professora PP1).*

O mapa mencionado consiste no que se denomina na rede de ensino como "mapa de classe". Esse é um documento, geralmente em formato de tabela, no qual há uma lista dos estudantes da turma, para posterior classificação de acordo com os níveis psicogenéticos, tendo como referência diferentes cores. Esse instrumento acompanha a docente ao longo de todo o ano letivo e fornece uma visão da evolução de cada estudante mês a mês, assim como um panorama geral da turma. A novidade na proposta da rede de ensino de Rio Claro, no ano de 2022, foi que dentro de cada nível psicogenético havia subníveis com pouca diferenciação entre eles. Enfatiza-se que esse instrumento será exposto na seção 5.2.1, tendo em vista os objetivos delimitados para cada seção do texto.

Desse modo, evidencia-se que o instrumento avaliativo para registro docente adotado pela rede, influência nos instrumentos avaliativos utilizados em sala de aula com as crianças, dado que há uma preocupação por parte das docentes em ter informações suficientes para dar conta de preencher a documentação e, posteriormente, disponibilizar as informações a SME. Nessa situação, corre-se o risco, tal como destacado por Torini (2012), de redução da sondagem a um instrumento de controle e verificação, ao invés de um instrumento que pode contribuir com o processo de ensino-aprendizagem.

Quanto aos mapas de classe, as professoras de 1º ano demonstram posicionamentos distintos frente a proposta, a PP2 vê o instrumento como algo positivo e importante a sua prática pedagógica, embora não tenha conseguido esclarecer o motivo de tal relevância. A PP3 destaca que no início ficou um pouco perdida, porém após o uso, considera que o mapa de classe possibilita uma visão clara do que está acontecendo na turma e pode contribuir até mesmo com as professoras dos anos seguintes. Em contraposição, a PP4 e a PP1 trazem uma visão crítica sobre sua inserção no contexto escolar:

> *"Então, eu não acho ruim. O que eu acho ruim é essa mudança e essas coisinhas que eles colocaram, são poucas diferenças. [...] Mas antes de aplicar esses mapas, o município tinha que chamar os professores, orientar os professores [...]. Não só chegar e impor. [...] É que precisa pedir a nossa opinião, nós temos que ser consultados [...]" (Professora PP4).*

> *"É... então acho que do jeito que esses mapas chegaram, o professor ele não encarou como um instrumento que ia ajudar ele olhar pro aluno. E eu falo isso por mim também, foi mais uma burocracia. [...] E encaro também como entregar. Porque acaba que ele não... pra mim, ele não é um norte, porque pra mim o norte são as avaliações que estão comigo lá na sala" (Professora PP1).*

Desse modo, a PP4 deixa claro que o instrumento não é de todo ruim, mas traz uma importante dimensão para sua explanação, a necessidade de que as professoras sejam ouvidas, tenham oportunidade de fazer sugestões quanto aos instrumentos de registro adotados, posto que são elas as principais utilizadoras das propostas. Já a PP1 explicita que o mapa não foi uma novidade para ela, entretanto considera que ele foi compreendido pelas professoras como mais uma burocracia a ser dar conta, em meio a tantas outras demandas burocráticas.

O apontamento feito pela PP1 articula-se, em certa medida, às afirmações feitas pela PP4, visto que os instrumentos avaliativos, tanto para registro docente, quanto para uso em sala de aula com os estudantes, devem ter sentido ao se inserir na prática pedagógica. Para tanto, as professoras devem compreender a função de tal instrumento, no alusivo aos aspectos teóricos e práticos, e isso requer formação específica, aliada a oportunidade de participação na elaboração, ou seja, ter acesso a espaços de diálogo acerca de propostas avaliativas advindas da SME, para que estas não sejam compreendidas como "imposições".

Ainda no alusivo ao assunto, a maioria das professoras do 2º ano manifestou um posicionamento favorável ao mapa de classe. A professora PS1 considera o mapa como um instrumento que proporciona a observação dos estudantes. Enquanto a professora PS2 sublinha que compreendeu os subníveis de escrita como algo positivo dado que *"[...] às*

vezes a criança está silábica com valor, mas já está quaseeee silábico-alfabético, então eles colocaram aquelas fases que dá pra diferenciar [...]" (Professora PS2).

A docente PS4 manifesta uma opinião semelhante a PS2, ao considerar que o mapa *"[...] ajuda a codificar, né?! Então, eu gosto também. Eu acho que é bem útil" (Professora PS4)*, enfatiza também que os subníveis contribuíram com a ampliação da análise da escrita das crianças, especialmente em situações em que o estudante demonstra oscilações entre os níveis de escritas "gerais" (pré-silábico, silábico sem valor e com valor sonoro, silábico-alfabético e alfabético).

Por fim, a PS3 apresenta uma fala mista, ao ressaltar que considerou o preenchimento do mapa muito prático, pois em sua U.E. eles fizeram uso do Google Drive e isso ajudou não só na organização de seu trabalho, como proporcionou uma visão geral de sua turma. Apesar disso, traz a dimensão da burocratização do trabalho docente ao considerar que: *"[...]em relação a entrega de documento, ah ... eu acho que é puramente burocrático. Essa é a concepção que eu tenho, né?! Puramente burocrático" (Professora PS3).*

No grupo das docentes de 3º ano, a PT1, PT2 e PT3 associam o preenchimento do mapa de classe a uma tarefa meramente burocrática. Ressalta-se que para esse ano escolar, levando em conta a faixa etária atendida, além da exigência do mapa de alfabetização, há também a exigência do mapa de produção textual. Nesse sentido, a PT1 considera que o mapa auxilia em 50% de seu trabalho, visto que proporciona uma visão global da turma, assim como do desenvolvimento de cada estudante ao longo do ano letivo, entretanto

> *"[...] ao mesmo tempo a gente fica muito preso a essas burocracias, né?! [...]porque a gente entende que, às vezes é uma perca de tempo ficar preenchendo, porque a gente já tem um panorama da sala, diariamente. Não é só aquele momento que a gente vai parar pra preencher. O momento que a gente perde, preencher alguns documentos, a gente poderia estar usando esse tempo pra selecionar mais atividades voltado pra aqueles alunos com maiores dificuldades, entendeu?!" (Professora PT1).*

Diante do excerto, é possível identificar a falta de tempo encontrada pela professora em dar conta de demandas burocráticas e, ao mesmo tempo, conseguir planejar atividades adequadas para o público atendido, especialmente para as crianças que apresentam dificuldades. A PT1 complementa a questão citando que sente falta de um retorno da SME em relação ao preenchimento do material que toma tempo significativo de sua rotina.

Já a PT2, ao mesmo tempo em que também traz a compreensão do mapa como burocratização do trabalho docente, se posiciona a favor de seu uso: "*sou a favor de que*

que se faça os mapas, mas eu sou crítica a algumas perguntas que são feitas ali, que eu acho que são... por exemplo, o seu aluno escreve com o parágrafo? Não faz sentido no início do terceiro ano essa pergunta [...]" (Professora PT2). Por conseguinte, sua crítica está relacionada ao mapa de produção textual e não, propriamente, ao mapa de alfabetização. Levanta ainda a ponderações acerca da relevância do "rastreio" de como as crianças estão e do desenvolvimento do trabalho da SME em conjunto com as professoras coordenadoras. Essa docente, em especial, relata que prefere fazer os relatórios descritivos em detrimento dos mapas, seguindo critérios de escrita estabelecidos por ela.

A PT3 expõe de maneira clara que não gosta de preencher os mapas, alegando que faz apenas porque é uma obrigação imposta pela SME, pois ao mesmo tempo em que considera que, por meio dos mapas consegue ver a evolução das crianças, já faz isso em seus registros no caderno. Levanta ponderações também acerca da falta de tempo, assim como a PT1: *"Tem muita preocupação com o papel, tá?! Eu acho que se a gente tivesse menos papéis pra preencher, a gente teria muito mais tempo pra alfabetizar, mas infelizmente a burocracia exige que tenha papéis, papéis e papéis" (Professora PT3).*

Por fim, a PT4 manifestou uma opinião distinta, embora a própria docente leve em consideração que seu posicionamento recebe influência de suas experiências em funções da gestão escolar, como professora coordenadora e vice-diretora. Essa professora considera que o mapa de classe se constitui como um registro importante, visto que não é um documento apenas para seu uso pessoal, mas é também para uso da escola e da SME. À vista disso, dimensiona que *"[...] a gente querendo ou não, tem que ter a parte burocrática. É chata? É insuportável! [...] Mas também faz parte, o registro, entendeu?! Então o mapa de classe na minha opinião, é importante sim" (Professora PT4).* Ademais, apesar de identificar que a maneira como o mapa de alfabetização chegou às escolas foi diferente, dado os subníveis de escrita, compreende que foi algo positivo, pois forneceu maiores subsídios para classificar a escrita daqueles estudantes que sempre a deixavam em dúvida, devido as oscilações apresentadas.

Sendo assim, é perceptível que as docentes de 3º ano apresentam características mistas. Todavia, todas estabelecem a associação do preenchimento do mapa a mais um trabalho burocrático e que, por consequência, influência pouco no redimensionamento das práticas em sala de aula.

No demais, as docentes trazem aspectos referentes à dificuldade de se avaliar as crianças em processo de alfabetização. Nesse caso, no grupo de professoras de 1º ano as

dificuldades estão associadas às especificidades das crianças após o retorno às aulas presenciais, a classificação da escrita das crianças de acordo com os subníveis de escrita e a gestão da sala de aula para desenvolver a sondagem de forma individual.

A PP4 enfatiza que no ano letivo de 2022 a sua dificuldade estava diretamente associada a questões da pandemia e a forma como tal experiência refletiu na formação das crianças. Além disso, considera que

> *"O que dificultou um pouco esse ano foi esse mapa que a prefeitura colocou aí, a secretaria. Daí eles separaram o pré-silábico, se não me engano, em sete. [...] então assim, aquilo ali confundiu um pouquinho, porque eu sei o que é pré-silábico... olhando, esse é pré-silábico, mas eu não sei se é pré-silábico três, quatro, porque eu não decorei essa parte ainda. [...] Mas enfim, pré-silábico é pré-silábico [...]. A gente consegue identificar só de olhar, a escrita da criança" (Professora PP4).*

O mapa de classe aparece novamente na fala de uma entrevistada, nessa situação a PP4 deixa claro que ainda não "decorou" os subníveis. Tal aspecto ratifica a necessidade de cuidado e conhecimento do contexto por parte das secretarias de educação, quando se pensa em transposições de saberes teóricos em saberes oficiais.

Além disso, três professoras de turmas de 2º ano, a PS1, PS2 e PS3, ressaltam a dificuldade em "classificar" a escrita das crianças de acordo com os níveis psicogenéticos, tendo em vista as dúvidas frente às oscilações que algumas crianças apresentam. Nesses casos, a PS1 explicitou uma estratégia adotada: "*Mas eu procuro sempre colocar não o avançado. Se eu fico em dúvida também, eu coloco sempre um pouquinho abaixo porque eu sei que ele vai, né?! [...] progredir, a tendência é ele ir melhorando" (Professora PS1).*

Nesse mesmo sentido, todas as professoras de turmas do 3º ano mencionam dúvidas em relação a identificação e/ou "classificação" dos níveis de escrita, contudo, apenas uma docente, a PT3, reconhece essa questão como uma dificuldade, as demais consideram que pelo tempo de prática, não encontram mais nenhuma dificuldade no momento de avaliar.

Outrossim, uma professora de 1º ano, a PP1, menciona uma questão particular, visto que demonstra não encontrar dificuldade nos momentos de avaliação, no sentido do que propor e por quê está propondo, contudo, explicita que

> *"[...] o que eu tenho dificuldade sim, na avaliação, é sentar pra fazer avaliação com a criança. É.. eu acho muito difícil fazer avaliação com todo mundo na sala, [...] eu tenho que fazer com dezenove, um por um [...]. Toma tempo do planejamento, tem que pensar e esse exercício mesmo de sentar e estar ali com um por um [...]" (Professora PP1).*

Essa característica indica a fragilidade do desenvolvimento de uma atividade avaliativa individual em um contexto coletivo, no qual as crianças estão em constante interação com a professora e com o próprio colega que está fazendo a proposta. Fragilidade esta que não incide apenas no planejamento docente, mas também na qualidade dos dados coletados. Esse fator se articula com os estudos de Torini (2012), no alusivo a menção dos momentos de sondagem como uma situação permeada por tensão, dado que envolve diferentes tipos de interação, de maneira simultânea.

Além disso, às docentes de todos os grupos indicam poucas mudanças em relação às avaliações propostas antes do período de pandemia e após o retorno às aulas presenciais. Em relação as professoras de 1º ano, há a indicação de "um outro olhar" para com o processo avaliativo, especialmente no início das aulas, entretanto, conforme o decurso do ano letivo, volta-se à normalidade, no sentido de retorno ao que já era desenvolvido. A docente PP2 revela que teve um olhar diferente para as crianças no início do primeiro trimestre, em decorrência do fato de que não tiveram acesso à escola, contudo, no segundo trimestre as coisas já se normalizaram. A PP3 menciona que *"não houve uma mudança, mas houve uma situação inicial que assim, que me assustou muito. Porque quando eles chegaram esse ano foi assim... uma tragédia [...]" (Professora PP3).*

A PP4 deu indicações de que em virtude da mudança no comportamento das crianças, houve a necessidade de que ela tivesse um outro olhar para o processo avaliativo, considerando que "*a gente teve que fazer adaptação, brincadeiras, coisas que assim no primeiro ano, lógico tem a parte lúdica. Mas não é tão lúdico. Esse ano teve que ser. Esse ano teve que ser o maternal" (Professora PP4).* A PP1 considerou "difícil" discorrer sobre a questão, na medida em que atuou por um tempo maior em turmas da Educação Infantil (Infantil II) e apenas na pandemia retornou para o Ensino Fundamental. Apesar disso, estabeleceu articulações com as avaliações coletivas que desenvolviam no contexto das aulas não presenciais, propostas construídas por todas as professoras atuantes em turmas em comum e disponibilizadas às famílias, para que as crianças desenvolvessem em casa. Nesse caso, a diferença estabelecida foi em relação a extensão da avaliação: *"a minha avaliação ela é enxuta, ela é uma folha. [...] Eu não fico... duas, três páginas de avaliação. [...] em uma folha às vezes eu já tô vendo aqui pra algumas crianças e tá sendo cansativo por conta [...] da dificuldade deles" (Professora PP1).*

No grupo das professoras de 2º ano há informações semelhantes às do grupo das professoras de 1º ano, com algumas exceções, como a PS1, que descreve que houve muitas mudanças, primeiro porque as crianças vieram bem diferentes após a pandemia e

segundo porque ela sempre foi professora de 3º ano. Assim sendo, cita que: *"então o meu critério eu tive que mudar. Eu tive que mudar a forma, né?! Porque eles vêm muito sem bagagem" (Professora PS1)* Nessa situação, a mudança envolve os critérios e os conteúdos avaliados, todavia a professora não conseguiu fornecer mais detalhes quanto a questão, demonstrando dificuldade para discorrer sobre sua prática.

A PS2 e PS4 acentuam que os critérios de avaliação permanecem os mesmos, desse modo a mudança está relacionada aos conteúdos exigidos e ao fato de que tiveram que retomar aspectos, comumente, trabalhados no 1º ano. Ademais, a PS3 expõe que ingressou como docente do 2º ano na pandemia, no ano de 2020, portanto, não conta com parâmetros suficientes para estabelecer essa comparação.

No grupo das professoras de 3º ano, a maioria das docentes manifestou uma concepção similar, na medida em que não compreendem que houve mudanças na forma como avaliam, mas na maneira de "olhar" para o processo de avaliação, no sentido das expectativas em relação às crianças, na adoção de ações mais acolhedoras e na consideração de aspectos emocionais.

A PT1 enfatiza que *"[...] você tem que avaliar também o emocional da criança, né?! [...] por isso que eu falo que a avaliação é um processo, não é um final, né? [...] Se você só avaliar aquele dia, eu acho que você está pecando com a criança, né?!" (Professora PT1).* Em continuidade, a PT2 considera que não houve mudanças, enquanto a PT3 ressalta que: *"[...] a cabeça mudou em relação ao ano que você está é... a maneira que você tem que trabalhar" (Professora PT3)*. A PT4 também faz algumas considerações sobre o assunto, ao relatar que o ano foi atípico, logo exigiu um: "*[...]olhar diferente, se não a gente ia ficar frustrado e o aluno pior ainda, né?! Se a gente colocasse essa, esse tipo de expectativa" (Professora PT4).*

Por conseguinte, as mudanças mencionadas nos diferentes grupos estão associadas a posturas assumidas pelas docentes, quanto aos conteúdos exigidos, assim como a compreensão acerca dos comportamentos e características apresentadas pelos estudantes após o período de pandemia, levando-se em consideração os reflexos dessa experiência no processo de desenvolvimento e aprendizagem, e não, necessariamente, nos aspectos condizentes com alterações nas práticas e instrumentos avaliativos.

Por fim, há dois aspectos que se destacaram nas entrevistas, visto que apenas uma docente de 1º ano trouxe a concepção dos jogos e brincadeiras como um recurso avaliativo, e outra docente também de 1º ano trouxe a ideia de produção de textos, compreendendo esses textos também como aliado às práticas avaliativas.

Nesse sentido, a PP2 menciona, ainda que superficialmente, o uso de jogos e brincadeiras, considerando que há situações em que o uso desses recursos causa "estresse", porém, ocasionalmente, os utiliza e aproveita dessas oportunidades para observar os alunos, na interação com o jogo em si, assim como com os colegas. A partir da fala da professora, sua observação é o que a direciona para intervenções mais pontuais: *"mas tem o momento de quando eu quero pegar um ou outro, mas eu sempre tô atenta. Então é meio global. Mas ao mesmo tempo eu procuro observar e fazer uma intervenção. É... às vezes mais tranquila. E às vezes mais pontual, né?!" (Professora PP2).* Ademais, a professora PP1 e PS2 citam os jogos como recurso utilizado em sala de aula, ainda que não façam uma relação direta com conceitos avaliativos e a PS3 menciona também os jogos, mas ao discorrer sobre o assunto adentra nos conteúdos de matemática. Portanto, embora os jogos e as brincadeiras sejam mencionados, com maior ou menor ênfase, não houve exemplos fornecidos.

Em complemento, a PP1 é a única docente atuante no primeiro ano que traz a ideia do caderno de textos, por meio do qual explora diferentes gêneros textuais, envolvendo atividades de reconto, textos de memória, escritas a partir de brincadeiras, como "seu mestre mandou", por exemplo, dentre outras possibilidades. Nessa proposta, há momentos em que a professora é a escriba e outros que as crianças devem escrever de forma espontânea. Diante disso, a professora PP1 explicita que *"[...] acabam aparecendo questões de como as crianças vão organizando essa experiência com a escrita, nesse caderno de texto, que na sondagem não vai aparecer, né?!" (Professora PP1).* Acrescenta também algumas observações feitas quanto à limitação da sondagem: *"[...] eu acho que, às vezes, só o a sondagem é muito limitante. A gente só acaba é... fazendo ali, é importante, mas ao mesmo tempo é limitante, porque não tem a possibilidade criadora da criança" (Professora PP1).*

De forma geral, mediante as entrevistas, é possível inferir que, a sondagem baseada nos pressupostos de Ferreiro e Palacio (1982), assim como de Ferreiro e Teberosky (1999), com variações ou não, é o instrumento comum a todos os grupos, estando presente desde o 1º ano do Ensino Fundamental, até o 3º ano. Contudo, enquanto nas turmas de 1º ano tal instrumento assume centralidade, nas turmas de 2º ano começa a assumir um papel secundário, em detrimento de instrumentos mais extensos e da inclusão de avaliações de produções textuais, e nas turmas de 3º ano, geralmente, são utilizadas apenas no início do ano letivo.

A classificação das escritas das crianças de acordo com os níveis psicogenéticos está muito presente e entremeada na fala das docentes, e um critério inalterável destacado por todas, refere-se à necessidade de que a sondagem seja baseada em um mesmo campo semântico. As professoras também fornecem indicações da realização de um acompanhamento contínuo dos estudantes e da importância da observação no processo avaliativo, características que, em certa medida, se relacionam a conceitos básicos da avaliação formativa.

Quanto ao instrumento avaliativo para registro docente, o mapa de classe ganha relativo destaque, porém não há consenso quanto a sua utilização, independentemente da faixa etária atendida. Por um lado, 50% das docentes se mostraram favoráveis a essa forma de registro, destacando dentre os pontos positivos, a possibilidade de ter acesso mensal a uma visão geral da turma de forma sistemática, tal como a viabilidade dos dados para os anos subsequentes; há inclusive, apontamento dos subníveis de escrita adotados pela rede como algo que contribui com a classificação da escrita das crianças que se encontra em transição entre fases/níveis. Por outro lado, o restante das docentes se posicionou reiteradamente contra, visto que a forma como o material chegou às escolas foi pouco esclarecedora e assumiu um viés impositivo, adquirindo com isso a caracterização de mais um instrumento que incide sobre a burocratização do trabalho docente.

Esse é um dado novo em comparação com as pesquisas da revisão bibliográfica, visto que nos estudos analisados há menção as fichas de acompanhamento, que se diferem, portanto, dos mapas de classe. As docentes participantes mencionam também, de forma secundária, outro instrumento de registro docente, os pareceres/relatórios descritivos, que são feitos trimestralmente, de forma individual. Porém tal dado apareceu de forma muito pontual.

Além disso, quando as docentes analisam as dificuldades encontradas para avaliar a escrita das crianças, as professoras de cada grupo demonstram opiniões bem distintas. As docentes atuantes em turmas de 1º ano, refletem consideravelmente sobre a questão, evidenciando que suas dificuldades para avaliar estão associadas as especificidades das crianças após o retorno às aulas presenciais, assim como a classificação das escritas de acordo com os subníveis adotados. Há também o apontamento para a questão do desenvolvimento de avaliações em sala de aula, isto é, a dificuldade em mediar a proposição de uma avaliação individual em um contexto coletivo, permeado por estímulos diversos.

As professoras do 2º ano também reconhecem a dificuldade em classificar as escritas, principalmente das crianças que são consideradas por elas como aquelas que oscilam entre um nível e outro. Já as professoras do 3º ano, consideram que não possuem dificuldades quanto a questão, tendo em vista o tempo de prática que possuem, embora mencionem dúvidas quanto a classificação das escritas infantis.

Por conseguinte, nota-se que a maioria das professoras não identifica dificuldades para avaliar a escrita dos estudantes, relacionadas ao como e o que avaliar. Elas trazem apenas para a discussão questões alusivas às dúvidas quanto aos níveis psicogenéticos. Desse modo, apesar de não identificarem essa questão, ao discorrer sobre as práticas avaliativas, inúmeras docentes demonstraram um discurso ambíguo ao refletir sobre o que é desenvolvido em sala de aula, e esse pode ser um fator complicador ao exercício do trabalho docente, bem como pode incidir na compreensão das informações coletadas por meio dos instrumentos utilizados. Assim, ratifica-se o dimensionado por Morais (2012a) ao alegar que vários estudos indicam que as alfabetizadoras possuem dificuldades na avaliação do progresso de seus estudantes e no próprio planejamento do ensino com base nas informações oriundas dos instrumentos avaliativos utilizados.

Quanto às mudanças ocorridas nas avaliações desenvolvidas após a pandemia, há a emergência de um dado um tanto quanto problemático, uma vez que, excluindo-se as duas professoras que não possuíam prática com a faixa etária antes da pandemia, e portanto, não conseguiram estabeleceram parâmetros de comparação, as demais docentes enfatizaram que não houve mudanças quanto as formas de avaliar. As supostas alterações estavam relacionadas ao olhar mais acolhedor quanto as características apresentadas pelos estudantes, levando em consideração a influência das aulas não presenciais, e os conteúdos exigidos.

Tal apontamento merece reflexão, na medida em que, durante a pandemia, a máxima abordada nas *lives* e eventos educacionais era que as escolas não seriam mais as mesmas após esse período. Entretanto, pela fala das professoras participantes desta pesquisa isso não aconteceu em relação as práticas avaliativas. Se as crianças passaram por uma experiência nunca vivenciada no sistema educacional brasileiro, como não houve mudanças em relação a forma de avaliá-las? Não pode-se negar que, ter um olhar diferenciado sobre o processo de avaliação já se constitui como uma característica importante, porém partindo do pressuposto de que as crianças apresentavam novas necessidades, as práticas avaliativas deveriam levar em conta essa heterogeneidade.

Há ainda a emergência de poucas formas alternativas de se avaliar a escrita de estudantes em processo de alfabetização, visto que os jogos apareceram pontualmente e ainda assim de forma bem imprecisa, estando relacionados a momentos de tumulto, e a produção de textos surgiu apenas na fala de uma professora de 1º ano, a partir disso, pode-se inferir, tal como constatado por Martins (2018), que a perspectiva de que alunos em processo inicial de alfabetização não devem produzir textos está ainda muito latente nas práticas alfabetizadoras, principalmente se levarmos em conta que, apenas a partir do segundo ano essa prática se intensifica.

Por fim, as avaliações externas aparecem de forma diluída e pontual, indicando com isso que, no ano em que esta coleta de dados ocorreu, tais avaliações não influenciavam de forma significativa no processo avaliativo dos anos iniciais do Ensino Fundamental das escolas da rede, posto que apenas duas professoras, uma do 2º e uma do 3º ano, mencionam a Provinha Brasil e a ANA. A isso se pode relacionar uma das constatações de Morais (2012b), alusiva a visão ingênua e dificilmente generalizável a todos os contextos, de que as avaliações externas "fazem currículo", embora a depender da situação, exerçam influências em níveis variados. Esse pode ser, inclusive, um efeito da pandemia nas escolas da rede pesquisada, uma vez que nos anos de 2020 e 2021 não houve discussões sobre as avaliações externas no âmbito municipal.

5.1.2.2 O que se avalia: objetivos, conteúdos e habilidades

Em relação ao "o que se avalia" em turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, houve a identificação de conteúdos e habilidades consideradas como relevantes às crianças desta faixa etária, a partir das entrevistas concedidas pelas professoras de 1º a 3º ano. Além disso, os objetivos das avaliações foram mencionados em momentos pontuais, embora permeiem toda e qualquer proposta avaliativa. Essas menções estavam sempre associadas à ênfase ao desenvolvimento do trabalho didático-pedagógico baseado nos objetivos limitados no plano de ensino anual.

Ao se pensar nos conteúdos, antes da elucidação de questões específicas indicadas pelas docentes entrevistadas, cabe destacar algumas especificidades da rede municipal de ensino de Rio Claro, tal como o documento elaborado pela SME denominado como "conteúdos inegociáveis", que exerceu relativa influência no trabalho didático-pedagógico desenvolvido ao longo do ano letivo de 2022.

A rede não conta com um currículo unificado, por conseguinte são as escolas as responsáveis pela elaboração dos planos de ensino anuais com base em documentos normativos nacionais, especialmente a BNCC (Brasil, 2017). Esses planos são compostos por: diagnóstico inicial da turma, conteúdos, objetivos, estratégias e avaliação, de acordo com cada componente curricular. Assim, comumente, no início do ano letivo, as professoras responsáveis pelo mesmo ano escolar de cada unidade de ensino, se reúnem para a elaboração de tal documento, que na maioria dos casos consiste em copiar e colar os conteúdos e objetivos da BNCC, integralmente ou parcialmente. Desse modo, pode-se evidenciar que não há uma política pública de alfabetização em âmbito municipal ou até mesmo metas para cada ano escolar.

No concernente ao assunto, Morais (2012a) considera que há necessidade de um debate explícito sobre os currículos de alfabetização, com metas de aprendizagem claras e progressivas para cada ano escolar, compreendendo que isso contribui para com o processo de democratização de um ensino de qualidade. Acrescenta-se a isso, o fato de que, a BNCC (Brasil, 2017) mostra-se como um documento extremamente problemático e com várias contradições alusivas ao processo de alfabetização, desse modo reduzir o currículo de uma rede aos conteúdos e objetivos mínimos definidos pela Base configura-se como uma ação restrita e excludente.

Especificamente em relação ao ano de 2022, a organização do trabalho pedagógico pautou-se na Resolução SME nº 007/2022, de 04 de fevereiro de 2022 (Rio Claro, 2022a), que estabelece as diretrizes para a organização curricular da Educação Infantil, do Ensino Fundamental I e II, da Educação de Jovens e Adultos I e II e do Programa de Educação Integral nas escolas da rede municipal. Essa resolução esclarece aspectos mínimos e gerais quanto a condução do trabalho didático-pedagógico. Sendo assim, há a explicitação da organização curricular de acordo com o regime de progressão continuada, considerando que o Ciclo I, condiz com o processo de alfabetização, envolvendo do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, e o Ciclo II, abarca o 4º e 5º anos. No alusivo as disciplinas, expõem-se que elas estão de acordo com a BNCC, a saber: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Matemática, História, Geografia e Ciências, e há a parte diversificada, envolvendo o Projeto de Leitura para as turmas de 1º, 2º e 3º anos, e aulas de Inglês para as turmas de 4º e 5º anos. Nota-se com isso, que embora haja menção explícita a organização das disciplinas pautada na BNCC, a resolução ainda adota a concepção do ciclo de alfabetização, condizente com os três primeiros anos do Ensino Fundamental, diferenciando-se, portanto, do indicado na Base.

Além disso, nas escolas de Ensino Fundamental, há o uso de livros didáticos para cada componente curricular, que são escolhidos pelas próprias equipes, com isso, há variação no material utilizado em diferentes escolas da rede. Ademais, como já mencionado na subseção dedicada a discussão das políticas públicas educacionais, o município não aderiu a PNA, contudo, no ano de 2023 aconteceu a escolha dos livros didáticos que, em maior ou menor medida, sofreram influência de tal política e estavam, inegavelmente, alinhados a BNCC. Em vista disso, é relevante destacar que, embora o PNLD possa ser considerado como uma política de Estado, visto que independentemente do Governo a proposta tem continuidade; as políticas de Governo, de certa forma, induzem os pressupostos que embasam a construção dos materiais e, consequentemente, influem na qualidade dos mesmos.

A rede municipal conta, formalmente, apenas com a Reorientação Curricular da Rede Municipal de Ensino de Rio Claro (Rio Claro, 2008) e Orientação Curricular da Educação Infantil (Rio Claro, 2016a), que aborda pontualmente e de forma superficial a cultura escrita. Apenas em 10 de março de 2022 houve a publicação da Deliberação COMERC nº 01, que estabelece a orientação curricular para o processo de construção do currículo de Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Rio Claro, com isso houve o início da formulação do texto da proposta pedagógica, que contou com participação democrática de membros de todas as unidades escolares do município, envolvendo, portanto, professoras, professoras coordenadoras e equipe gestora (Rio Claro, 2022b).

Uma vez finalizado, o texto preliminar foi enviado para as escolas para estudo e discussão com todos da equipe, sendo que ao final haveria a possibilidade de inclusões, supressões ou substituições. Esses momentos de estudos envolveram as HTPCs e HTPIs. Entretanto, por meio de pressão exercida pela Câmara Municipal de Rio Claro e setores da sociedade civil, infelizmente, em 20 de novembro de 2023, há a publicação da Resolução SME nº 020/2023, que dispõe sobre a revogação do Edital SME/COMERC nº 01/2022 e da homologação da Deliberação COMERC nº 01 de 10 de março de 2022 (Rio Claro, 2023a). Torna-se perceptível, com isso, que um processo inteiramente democrático e coletivo foi desvalidado pela SME por influência do poder executivo e legislativo.

Ressalta-se ainda que, em 18 de dezembro de 2023, a SME publicou uma nova resolução, a Resolução SME nº 021/2023, que dispõe sobre o processo de organização das Orientações Curriculares da rede municipal de Rio Claro (Rio Claro, 2023b), desconsiderando, oficialmente, um trabalho desenvolvido ao longo de vários meses por diferentes profissionais da rede. Tal cenário, por um lado, fornece indicações do quanto

construir um currículo é um ato eminentemente político e por outro, escancara um trágico posicionamento de muitos órgãos governamentais, de total desconsideração a concepção e ao trabalho desenvolvido pelas professoras, professoras coordenadoras, vice-diretoras e diretoras das escolas municipais.

Feito esse panorama geral sobre a rede municipal e a inexistência de um currículo, haverá a retomada dos "conteúdos inegociáveis", visto que era este documento que estava em vigência na ocasião da coleta de dados. Tal documento foi construído em duas etapas: a primeira etapa envolveu levantamentos feitos com todas as escolas de Ensino Fundamental do município, no referente aos conteúdos que cada U. E. considerava como indispensáveis, enquanto a segunda etapa, abarcou reuniões com integrantes da coordenadoria do Ensino Fundamental, atuantes no CAP e professoras coordenadoras das escolas de Ensino Fundamental, para discussão e seleção dos conteúdos que iriam compor, efetivamente, o documento geral da rede municipal.

Os "conteúdos inegociáveis" envolvem as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática e surgiram com o objetivo de fornecer subsídios ao replanejamento docente, assim como a organização do trabalho pedagógico, levando-se em consideração a pandemia e seus consequentes reflexos na aprendizagem dos estudantes. O documento consiste, portanto, em uma base comum para que cada U.E. elabore os seus planos de ensino anuais e foi divulgado no segundo semestre de 2022. A Figura 24 sintetiza os conteúdos de Língua Portuguesa referentes ao 1º, 2º e 3º anos:

Figura 24 - Conteúdos inegociáveis de Língua Portuguesa do 1º, 2º e 3º anos

1º ano	2º ano	3º ano
• Nome completo; • Alfabeto (vogais, consoantes e ordem alfabética); • Relação grafema-fonema (consciência fonológica); • Leitura e interpretação de gêneros textuais (cantigas, parlendas, listas, bilhetes, convites, receitas, poemas, textos não verbais); • Produção textual coletiva (listas, bilhetes e convites).	• Nome completo; • Alfabeto (vogais, consoantes e ordem alfabética); • Relação grafema-fonema (consciência fonológica/sílabas); • Leitura, interpretação de gêneros textuais (cantiga, parlenda, lista, bilhete, convite, receita, fábula, poema, textos não verbais, tirinha, cartaz, trava-língua) ; • Produção textual coletiva e/ou individual (poema, receita, listas, bilhetes e convites); • Reconto e reescrita; • Pontuação e paragrafação; • Ortografia ; • Segmentação; • Vocabulário	• Alfabeto: letra maiúscula/ minúscula; diferentes tipos de letras; • Relação grafema-fonema (consciência fonológica/sílabas) • Leitura, interpretação de gêneros textuais (música, parlenda, bilhete, convite, receita, fábula, poema, texto não verbal, tirinha, HQ, conto, notícia, entrevista, carta, cartaz, propaganda, trava-língua, ficha-técnica, lenda) • Produção textual (ficha-técnica, carta, poema, receita, listas, bilhetes e convites); • Reconto, reescrita; • Estruturação textual (parágrafos, pontuação, coesão e coerência, título); • Ortografia e acentuação (de acordo com a norma atual); • Gramática contextualizada (substantivos, pronomes, sinônimo/ antônimo, singular/ plural, adjetivos).

Fonte: elaborada pela autora a partir de informações da Secretaria de Educação da Rio Claro (2022).

A partir da Figura 24, é possível identificar uma aparente progressão dos conteúdos definidos para cada ano escolar, a partir da organização geral estabelecida, envolvendo oralidade, leitura e escrita. No 1º ano a ênfase recai no nome completo, alfabeto, relação grafema-fonema, o que é associado a consciência fonológica, leitura e interpretação de textos curtos, como cantigas, listas, bilhetes, entre outros e produção textual coletiva, também de textos curtos, como listas bilhetes e convites.

Para o 2º ano há os mesmos conteúdos já elencados para o 1º, com inclusões nos gêneros textuais a serem trabalhados, nesse caso a tirinha, o cartaz e a trava-língua. No alusivo a produção textual, há a inclusão da receita e do poema. Para além disso, há também o destaque ao reconto, a pontuação, paragrafação, ortografia, segmentação e vocabulário.

Para o 3º ano há ainda o alfabeto, porém com a indicação dos diferentes tipos de letras. A leitura e interpretação de textos conta também com os gêneros HQ, conto, notícia, entrevista, carta, propaganda, ficha-técnica e lenda, isto é, textos de maior extensão. No que diz respeito a produção textual, há a inclusão da ficha-técnica e da carta. Há ainda a indicação do trabalho voltado para estrutura textual, ortografia e acentuação,

e gramática contextualizada. Assim sendo, ao consultar a BNCC (Brasil, 2017) é possível identificar características em comum com o preconizado por esse documento normativo.

Como mencionado, os "conteúdos inegociáveis" foram elaborados no decorrer do primeiro semestre de 2022 e enviado para as escolas apenas no segundo semestre, isto quer dizer que o trabalho das professoras alfabetizadoras já estava em andamento e daquele ponto em diante teriam a oportunidade de fazer alterações e readequações no momento do replanejamento que acontece no segundo semestre. Observa-se, todavia, que os conteúdos inegociáveis transparecem uma falta de definição de alguns aspectos, como por exemplo, no 1º ano há menção a "relação grafema-fonema (consciência fonológica)" e no 2º ano há menção a "relação grafema-fonema (consciência fonológica/sílaba)", o que de fato os diferencia? Qual a progressão em termos de aprendizagem entre eles?

Dentre as professoras entrevistadas, três mencionam os conteúdos inegociáveis, a PP1 faz alusão a necessidade do trabalho com o nome próprio, conforme indicado na lista de conteúdos e a PP3 tece algumas considerações positivas acerca da viabilidade da proposta:

> *"Porque esse ano teve aqueles conteúdos inegociáveis, né?! E eu achei que isso daí foi uma coisa assim, que pra nós foi muito bom no início, no primeiro ano, porque tem coisa que a gente quer que a criança saiba, né?! Que ela sabe... saia com pelo menos aquele conteúdo básico, né? Então eu acho que serviu mesmo pra gente replanejar, né?!" (Professora PP3).*

Assim, para a PP3, mesmo sendo disponibilizado apenas no segundo semestre letivo, os conteúdos inegociáveis a auxiliaram em seu replanejamento, que acontece sempre após o retorno do recesso escolar. Ademais, a PT3 relata que caso as avaliações deem indicações de que as crianças apresentaram dificuldades, havendo a necessidade de que um mesmo conteúdo seja trabalhado por um tempo maior, ocasionando na impossibilidade da abordagem de novos, são os conteúdos inegociáveis que a amparam: *"e aí você fala: o planejamento está aqui. Mas eu não posso tirar? Posso. Só não posso tirar aqueles que são inegociáveis, né?! Mas tem certas coisas que você fala: se eu não der esse ano, a professora do ano que vem, ela vai revisar [...]" (Professora PT3).*

Assim, é possível dimensionar que os conteúdos inegociáveis deram o embasamento à prática de algumas professoras, no sentido de definir o que deveria receber ênfase após a volta presencial. Apesar disso, a maioria do grupo não fez referência a tal documento ao refletir sobre sua prática avaliativa. Se partimos da inferência de que o ensino e a avaliação estão diretamente articulados, pode ser que esses conteúdos tenham exercido pouca influência no planejamento que foi construído no início do ano letivo.

Além disso, as professoras das turmas de 2º ano não fizeram alusão ao documento em momento nenhum.

Uma vez feita essa contextualização geral, adentrar-se-á em características do trabalho desenvolvido pelas professoras participantes. Desse modo, os conteúdos mais mencionados pelas docentes atuantes em turmas de 1º ano, por ordem de significância, foram: nome próprio, conhecimento de letras/alfabeto, relação fonema-grafema e sílabas simples. O nome próprio foi mencionado em diversas situações, sendo citado mais de uma vez por cada docente. Portanto, para além do uso desse conteúdo nas avaliações, houve alusão ao trabalho com nome próprio em sala de aula, ao trabalho com pressupostos da consciência fonológica partindo do nome das crianças e a preocupação diante do fato de que as crianças não reconhecem ou sabem grafar o próprio nome. Essa relevância conferida ao trabalho com o nome próprio no início do processo formal de alfabetização pode ser relacionada aos estudos de Ferreiro e Teberosky (1999, p. 223), visto que as autoras consideram que "o nome próprio [...], parecia funcionar, em muitos casos, como a primeira forma estável dotada de significação".

Nesse sentido, a professora PP2 expõe que nos dois instrumentos avaliativos que utiliza a escrita do nome está presente: "*Eu faço uma folhinha só com a escrita do nome, porque a gente trabalha o nome. Então eu quero ver como eles estão na escrita do nome até conseguirem escrever esse nome completo" (Professora PP2).* Em contraposição a PP1, apesar de trabalhar com o nome próprio em sala de aula, embasando-se no conceito da consciência fonológica, não acrescenta nada relacionado a questão em suas avaliações que envolvem o registro escrito:

> *"Ah, criança, escreveu o nome completo, né? Terminar o primeiro ano sabendo escrever o nome completo. Ai, mas eu não sei, eu não vejo muito sentido em colocar na avaliação, eu sei que elas colocam sempre um retângulo lá, escreva seu nome completo. É[...] até hoje eu não fiz... pedir pra avaliar se está escrevendo sem o crachá. Porque é uma cópia. A criança está aprendendo ou decorou, né? Então, não faço. Eles escrevem sim o nome completo, sabe?! Eu dei crachá, eles escrevem. Mas eu não trago isso como item de avaliação" (Professora PP1).*

As falas das duas docentes, a PP2 e a PP1, deixam em evidência a importância conferida ao nome próprio no processo de alfabetização, todavia a primeira professora (PP2) leva essa questão como um item avaliativo e a segunda docente (PP1), não, por considerar que essa escrita pode envolver a mera memorização e por abordar a questão em outros momentos em sua aula, em atividades que envolvem a oralidade e identificação de letras, por exemplo, que não possuem formalmente a designação de "avaliação", mas

que a possibilitava observar seu alunos e a partir disso coletar informações que complementavam os registros escritos.

A PP3 também confere um lugar de significativo ao nome próprio, ao mencionar que na primeira avaliação seus estudantes não conseguiam escrever seus nomes, característica que a assustou, dado que esse é um conhecimento básico que as crianças já apresentavam desde a Educação Infantil:

> *"[...] eu acho assim que a escrita do nome é um uma coisa tão importante pro resto da escrita, né?! Porque dali você parte tanta coisa e eu acho assim, aconteceu que eles chegaram, eu tive um aluno que no quadro, ele escreveu avaliação diagnóstica, que ele copiou o que tava escrito ali. [...] Não sabe a escrita do nome? Então nós vamos começar com a letra inicial. [...] Porque assim, eu sabia que ele não conhecia a letra inicial, ele não sabia escrever o nome e nós começamos realmente dali. Então reconhecimento das letras iniciais, das vogais e dali eu comecei todo esse processo" (Professora PP3)*

A partir do trecho exposto, é possível identificar que a PP3 confere importância a habilidade de escrever o próprio nome já ao ingressar no Ensino Fundamental. Dessa maneira, ao mesmo tempo em que fornece indícios de sua prática avaliava, ao mencionar o quadro em branco com o espaço para o estudante escrever o nome, traz uma estratégia utilizada pela criança diante de uma proposta que naquele momento, aparentemente, não tinha sentido para ela, portanto, copiou a palavra mais próxima, e ainda ressalta aspectos que dizem respeito ao seu fazer pedagógico, fazendo alusão do trabalho partindo da letra inicial e posteriormente, das vogais.

Sendo assim, a escrita e o reconhecimento do nome próprio se sobressaem na fala de todas as professoras atuantes em turmas do 1º ano e é considerada como um item avaliativo, com exceção da PP1, que traz uma característica diferente das demais, a valorização da escrita espontânea e a consideração desta como um item indispensável em suas avaliações: *"[...] eu acho que se eu tivesse que que cortar alguma coisa da avaliação, eu cortaria todo o resto que eu coloco, deixaria escrita espontânea, porque ali eu vou ver o conhecimento de letra, [...] a leitura, como que ele está fazendo o ajuste, como ele está pensando" (Professora PP1).*

Ainda de acordo com a fala da PP1, surge um indicativo que proporciona o estabelecimento de associações com as habilidades consideradas como indispensáveis aos alunos ingressantes no Ensino Fundamental. Dentre elas, a mais mencionada refere-se ao conhecimento/reconhecimento de letras do alfabeto, característica que proporciona a inferência de que, para as professoras, o conhecimento das letras é fator preditor para um processo de alfabetização bem-sucedido. Isto é, o conhecimento das letras é incluído

como um item nas avaliações das crianças, pautando-se em diferentes propostas, seja envolvendo ditado feito pela professora, para que a criança identifique por meio de sua verbalização a letra correta; seja pela "leitura" do alfabeto; seja pelo reconhecimento de letras aleatórias ou ainda pela identificação de letras inicial ou final.

Haja vista, levando-se em consideração a caracterização da consciência metalinguística, abordada no Capítulo 1, pautando-se nos estudos de Soares (2018), apenas a professora PP1 estabelece aproximações com o conceito da consciência fonológica, ao mencionar, por exemplo, o trabalho com rimas e o uso de tal aspecto como item avaliativo, assim como o trabalho envolvendo a consciência silábica e fonêmica. Isso não quer dizer que características pontuais dessa teorização não surgiram na fala das demais docentes, contudo, não há uma identificação por parte das próprias professoras, ao se pensar na dimensão prática de seu trabalho. Além disso, é possível estabelecer articulações com os estudos de Lima (2015), visto que tal como constatado pela autora, os conhecimentos relacionados ao SEA e ao nome próprio se sobressaem em turmas de 1º ano.

Diante disso, houve a sintetização das informações evidenciadas nas entrevistas concedidas e nos instrumentos (Figuras 13, 14, 15 e 16) expostos na subseção anterior, por intermédio do Quadro 8.

Quadro 8 - Itens avaliados nos instrumentos propostos às turmas de 1º ano do Ensino Fundamental

Itens avaliados	**Docentes**				**Frequência absoluta**	**Frequência relativa**
	PP1	*PP2*	*PP3*	*PP4*		
Escrita do nome próprio				x	1	6,6%
Escrita do nome completo		x	x		2	13,3%
Ditado de quatro palavras e uma frase		x	x	x	3	20%
Escrita de quatro palavras a partir de figuras (autoditado)	x	x			2	13,3%
Ditado de letras	x		x		2	13,3%
Identificação de sílaba inicial a partir de figuras	x				1	6,6%
Diferenciação entre letras, números e símbolos		x			1	6,6%
Elaboração de desenho a partir do ditado de campo semântico e atribuição de título		x			1	6,6%

Identificação de vogais			x		1	6,6%
Identificação e escrita de letra inicial a partir de figuras			x		1	6,6%
Total					15	100%

Fonte: elaborado pela autora

Ao se pensar no "que" se avalia em turmas de 1º ano, o Quadro 8 possibilita a identificação de poucos itens em comum. O nome próprio aparece em três instrumentos, embora em um seja definido apenas como "nome" e nos outros dois como "nome completo". Esse dado reafirma a ênfase dada pelas docentes no decorrer das entrevistas, em relação a relevância do nome próprio no processo de alfabetização e corrobora com o dimensionado Ferreiro e Teberosky (1999), assim como Teberosky (1993), posto que a autora considera que "a escrita do nome próprio parece ser uma peça-chave para o início da compreensão da forma de funcionamento do sistema de escrita" (Teberosky, 1993, p. 35). Nesse mesmo sentido, Morais (2019b), pondera que os nomes próprios se constituem como "[...] importantes objetos de reflexão sobre as relações entre formas orais e escritas [...]" (Morais, 2019b, p. 150), visto que além do valor afetivo, os nomes próprios são memorizados com certa facilidade, adquirindo, portanto, o status do que o autor denomina como "palavras estáveis", podendo com isso fornecer indícios para a escrita de outras palavras e reflexões diversas sobre o SEA.

O ditado de quatro palavras e uma frase também está presente em todos os instrumentos, porém uma professora apresenta variação ao optar pelo uso exclusivo de figuras e o ditado de letras está presente em dois instrumentos. No alusivo ao ditado de letras, é possível estabelecer associações com o preconizado por Soares (2018), visto que a autora considera que o conhecimento das letras é essencial para a compreensão do princípio alfabético, isso porque esse conhecimento configura-se como a base para a compreensão de que as letras representam os sons da fala. Os demais itens aparecem de maneira pontual e poucos são os exercícios direcionados as habilidades de consciência fonológica, tais como a proposta de identificação e grafia da sílaba inicial ou da letra inicial, partindo de figuras previamente selecionadas.

Como já explicitado, as avaliações são realizadas mensalmente, contudo, as professoras selecionam avaliações trimestrais para compor o portfólio das crianças e acompanhar o parecer/relatório descritivo. O mencionado parecer/relatório descritivo é um documento de acompanhamento do processo de aprendizagem dos estudantes da rede municipal. Trimestralmente as professoras de sala regular são responsáveis pela sua

redação, sendo que posteriormente são arquivados no portfólio, que caracteriza-se como uma ferramenta de avaliação (Alvarenga; Araujo, 2006) que acompanha as crianças desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental I. O portfólio é individual e contém registros de atividades das crianças, envolvendo sondagens, avaliações de língua portuguesa e matemática. O portfólio e o parecer/relatório descritivo não serão abordados nesta pesquisa, dado a delimitação dos objetivos estabelecidos, porém a menção feita pelas docentes fornecem indicações para estudos futuros.

Em relação às professoras de 2º ano, a referência aos conteúdos abordados apareceu de maneira diluída, isso quer dizer que a maioria das professoras não discorreu de forma explícita sobre os conteúdos existentes nas avaliações, ainda que em vários momentos todas mencionem que a avaliação é construída com base nos conteúdos delimitados para o mês. Desse modo, constata-se que não há clareza quanto aos conteúdos avaliados, pois não conseguiram discorrer efetivamente sobre eles.

Além disso, apresentaram oscilações, isto é, há poucos conteúdos em comum citados por mais de uma professora, dentre eles surgem as letras do alfabeto e a produção de frases, assim como a segmentação de palavras, no caso de estudantes que já apresentam uma escrita alfabética. O conceito de segmentação de palavras, se aproxima da definição de consciência lexical, integrante da consciência fonológica, uma vez que para crianças em processo de alfabetização, identificar o que constitui a palavra, quanto a compreensão do início e fim da mesma, torna-se uma tarefa complexa, em decorrência de sua arbitrariedade (Soares, 2018).

Nesse sentido, a professora PS1 traz para a discussão a relação entre fonema e grafema, com ênfase na dimensão silábica e a PS4 descreve a produção coletiva de textos com a turma. Ademais, a professora PS3 é a única que explicita o trabalho voltado aos diferentes gêneros textuais, que posteriormente são levados também para as propostas avaliativas, dentre eles foram mencionados: a carta, as parlendas, o texto instrucional, as músicas, as listas e as lendas. Essa docente declara ainda que ao elaborar suas avaliações leva propostas nas quais a escrita é abordada em sua função social, se distanciando, portanto, de práticas que considera como mecânicas:

> *"Então, ah, eu acho que principal é que, nós escrevemos porque temos um objetivo, tem um... a escrita é social. Então tem um objetivo. Vou escrever meu nome completo, porque eu preciso do meu nome completo, do meu nome completo em determinada situação e enfim faz parte da minha identidade, né?! A questão da escrita também, eu vou fazer uma lista, porque eu preciso ir no mercado, porque eu tenho afazeres, porque ela faz parte da nossa rotina. [...] e eu acho que a gente faz muito do objetivo da... a gente deixou a escrita, a gente fez a escrita virar um algo escolar" (Professora PS3).*

Sendo assim, a prática da professora PS3 evidencia aspectos que envolvem algumas habilidades metalinguísticas, como a consciência pragmática, na medida em que todas as produções de textos propostas pela PS3 envolvem a compreensão da intencionalidade, aceitabilidade e situacionalidade, bem como a consciência metatextual, visto que a docente propõe situações em que as crianças tenham acesso a diferentes textos e reflitam sobre eles, tanto no alusivo ao gênero, quanto a estrutura (Soares, 2018).

No alusivo aos indícios que propiciam aproximações com as habilidades preconizadas para o ano escolar em questão - o 2º ano do Ensino Fundamental - há uma valorização do conhecimento das letras do alfabeto, assim como pontuado pelo grupo das professoras do 1º ano. A ênfase recai em dois principais aspectos, a grafia e o reconhecimento de letras. Essa característica deixa em evidência a falta de progressão no que é avaliado em turmas de 1º e 2º ano, visto que os dois grupos conferem ênfase para o mesmo conteúdo. Ao se estabelecer articulações entre o mencionado nas entrevistas e os instrumentos avaliativos disponibilizados (Figuras 17, 18, 19, 20 e 21) construiu-se o Quadro 9, que expõe de forma sistemática os itens avaliados formalmente.

Quadro 9 - Itens avaliados nos instrumentos propostos às turmas de 2º ano do Ensino Fundamental

Itens avaliados	**Docentes**				**Frequência absoluta**	**Frequência relativa**
	PS1	*PS2*	*PS3*	*PS4*		
Escrita do nome completo	x				1	6,25%
Escrita do alfabeto	x				1	6,25%
Identificação e escrita de letra inicial a partir de figuras	x				1	6,25%
Escrita de palavras a partir de figuras (autoditado)	x			x	2	12,5%
Ditado de quatro palavras e uma frase		x	x		2	12,5%
Produção de frase a partir de ilustração	x	x			2	12,5%
Produção de texto a partir de ilustração				x	1	6,25%
Produção de textos de memória			x		1	6,25%
Divisão silábica				x	1	6,25%
Contagem de sílabas a partir de imagem		x			1	6,25%

Identificação de sílaba final a partir de imagem		x			1	6,25%
Escrita de palavras no masculino e feminino/ diminutivo/ plural				x	1	6,25%
Escrita de palavras com X				x	1	6,25%
Total					16	100%

Fonte: elaborado pela autora

Ao se pensar no "que" se avalia em turmas de 2º ano, os itens listados no Quadro 9 demonstram uma diversidade ainda maior em detrimento dos itens pertencentes aos instrumentos das professoras de 1º ano, uma vez que nos materiais disponibilizados pelas professoras PS1, PS2, PS3 e PS4 há poucos aspectos em comum. O ditado de quatro palavras e uma frase aparece em dois instrumentos, assim como o autoditado está presente também em dois instrumentos, nas duas propostas prevalece o critério do campo semântico, envolvendo, em sua maioria, palavras compostas por silábicas canônicas.

Ademais, a produção de frases a partir de uma ilustração aparece em dois instrumentos disponibilizados pelas professoras. Os instrumentos, de uma forma, geral são temáticos, ou seja, as palavras, questões e imagens utilizadas são relacionadas frequentemente a um mesmo contexto, como materiais escolares e animais. Os demais itens são mencionados em instrumentos únicos e há apenas três questões dedicadas a habilidades da consciência fonológica, a identificação e grafia de letra inicial, a contagem de sílabas orais e a identificação de sílaba final a partir de figuras, envolvendo assim habilidades da consciência silábica e consciência de rimas e aliterações. Portanto, infere-se que não há consenso entre o que é avaliado em turmas de segundo ano, visto que, embora os instrumentos não sejam condizentes ao mesmo mês do ano, envolvem propostas desenvolvidas entre o segundo e terceiro trimestre. Além disso, foi possível identificar, por exemplo, aspectos que eram também avaliados em turmas de 1º ano, demonstrando a já evidente falta de progressão.

Todavia, nesse momento é válido fazer uma ressalva, tendo em vista o contexto de produção dos dados: o retorno às aulas presenciais pós-pandemia. Característica que pode configurar-se como uma justificativa a retomada de conteúdos condizentes ao 1º ano em turmas de 2º ano. Acrescenta-se a isso a falta de currículo na rede e a própria incipiência dos "conteúdos inegociáveis", definidos pela SME. Destaca-se, por fim, que neste grupo, cada docente pertencia a uma U.E. distinta.

Há, por fim, uma característica interessante a ser retomada, uma vez que as docentes do 2º ano mencionam o livro didático com maior frequência, fazendo a alusão de que os conteúdos das avaliações e, portanto, as habilidades avaliadas, assim como os objetivos, embasam-se no preconizado pelo livro didático que utilizam. A PS1 traz uma fala que ilustra essa questão:

> *"eu procuro sempre estar com o meu ah o livro, né?! [...] que é onde a gente tem os conteúdos e eu me baseio nele e também, ah... junto com essa avaliação eu sempre coloco alguma coisa, alguma atividade que eles é... tiveram dificuldade em realizar em sala de aula [...]" (Professora PS1)*

No caso da docente em questão, sua U.E. fazia uso do livro didático da coleção "Aprender juntos", da Editora SM Educação, porém as escolas do munícipio fazem uso de livros distintos. Percebe-se com isso que, a BNCC (Brasil, 2017) também influencia nas avaliações propostas para as crianças em processo de alfabetização, visto que os livros trazem, essencialmente, o indicado no documento. Contudo, nem sempre a clareza quanto a esse fato aparece na fala das docentes.

Apenas a PS3 menciona que suas avaliações pautam-se nas sequências didáticas desenvolvidas e não no livro didático, pois sua escola não os recebeu: *"[...] tá sempre direcionado ao conteúdo que eu tô trabalhando, a sequência didática, ao livro não[...]. A escola não... os livros que estão aqui também são doação. Nós não recebemos ainda" (Professora PS3).* No caso dessa escola, o grupo não havia recebido os livros pois era uma unidade nova no município.

A respeito das professoras de 3º ano, são poucos os conteúdos em comum mencionados, tal como as professoras de 2º ano. Há, portanto, uma multiplicidade de aspectos que são incluídos nas avaliações, sendo eles: letras do alfabeto, reescrita de textos, gramática contextualizada (sinônimo), paragrafação, ortografia e diferentes gêneros textuais (parlendas, listas, convites, histórias em quadrinho, acrósticos e músicas).

Como os textos recebem destaque nas propostas avaliativas, duas docentes exprimem características interessantes sobre a questão. A PT2, assim como a já mencionada PS3, ao discorrer sobre a proposição de produções textuais, traz aspectos referentes à função social da escrita, ao considerar que para escrever a criança tem que ter motivo: *"então tem que ter motivos significativo pra que se escreva, essa coisa de eu pegar uma figurinha da internet e colocar aqui, e fala escreva o texto sobre a Mônica correndo atrás da borboleta (risadas). [...] Não, não, não, não, não" (Professora PT2).*

Em continuidade, a PT3 menciona que as datas comemorativas fazem parte de sua avaliação, ação ainda muito frequente nas escolas. Porém, enfatiza que procura não "reforçar" muito esse aspecto, ao levar em conta, principalmente, as diferentes constituições familiares e as implicações de se incluir pontos relativos aos dias das mães e/ou dias dos pais, em propostas avaliativas:

> *"A gente foca, assim, por exemplo, em outubro. Ah, o que que teve em outubro? Teve é... mês das crianças, teve da bruxa porque foi Halloween. Vamos procurar um texto legal da bruxinha? [...] Ah, no meio do ano a festa junina. Vamos procurar? Então, a gente tenta é... de uma maneira sutil encaixar também as datas comemorativas, que eu não reforço muito isso. Principalmente pai e mãe essas datas [...]. Mas a gente foca assim nos textos, nos textos também, assim, construtivos, nada daqueles textinhos bobos, né?! De sem sentido" (Professora PT3).*

Apesar da menção às datas comemorativas, a fala da PT3 explicita um apontamento extremamente importante ao se pensar nos textos trabalhados em sala de aula, assim como nas produções textuais exigidas em turmas de alfabetização: a seleção de textos de qualidade, que tenham sentido e estejam contextualizados ao trabalho proposto.

Em linhas gerais, as docentes desse grupo demonstraram valorizar habilidades relacionadas a escrita, seja de palavras, frases ou texto. Ademais, mesmo diante do número reduzido de instrumentos avaliativos (Figura 22 e 23) que compõem este grupo, houve a construção do Quadro 10, visando sintetizar os itens avaliados.

Quadro 10 - Itens avaliados nos instrumentos propostos às turmas de 3º ano do Ensino Fundamental

Itens avaliados	**Docentes**				**Frequência absoluta**	**Frequência relativa**
	PT1	*PT2*	*PT3*	*PT4*		
Escrita do nome completo	-	-	x	x	2	20%
Escrita do alfabeto	-	-	x	x	2	20%
Escrita de quatro palavras a partir de imagens (autoditado) e ditado de frase	-	-	x	x	2	20%
Leitura e interpretação de texto baseado em datas comemorativas	-	-	x	x	2	20%
Produção de poesia com temática e título delimitado	-	-	x	x	2	20%
Total					10	100%

Fonte: elaborado pela autora

Todos os itens listados no Quadro 10 são em comum entre as duas docentes, a PT3 e a PT4, em decorrência do motivo já explicitado: elas pertencem a mesma escola e realizam a mesma avaliação para as turmas. Quanto a isso, torna-se necessário o estabelecimento de uma ponderação, posto que a avaliação da aprendizagem no âmbito da sala de aula exige que as especificidades das crianças de cada turma sejam levadas em consideração. Logo, mesmo que o trabalho didático-pedagógico seja desenvolvido a partir de uma mesma base, dificilmente as turmas apresentarão as mesmas características e para que a avaliação seja realmente significativa, ela deve ser contextualizada. Outrossim, as professoras não deram indicações de que essa é uma avaliação institucional, como no caso da PS2, elas realizavam a proposta em conjunto por iniciativa própria.

A partir do identificado, especialmente, nos dois instrumentos disponibilizados, um referente ao início do ano letivo e um referente ao terceiro trimestre, identifica-se uma diferença significativa entre os itens avaliados, posto que no primeiro instrumento avaliativo o foco recaiu na escrita do nome completo, no conhecimento de letras e na identificação da hipótese de escrita, por meio da escrita de palavras e frase, enquanto no segundo instrumento, a ênfase foi em questões textuais, tanto em relação à leitura, como à escrita, portanto, nesse caso houve uma progressão nos conhecimentos avaliados.

Em síntese, todos os grupos conferiram relevância a avaliação do conhecimento das letras do alfabeto, até mesmo as docentes do 3º ano. Em complemento, as professoras atuantes no 1º ano, em sua maioria, indicaram também o reconhecimento da importância da avaliação do nome próprio, assim como da escrita de palavras, enquanto as professoras do 2º ano, trouxeram para a discussão a produção de frases e as do 3º ano, a produção de textos. Por conseguinte, de modo geral, é perceptível um princípio de facilidade, isto é, do mais fácil para o mais difícil.

Haja vista, três questões se destacaram a partir desses dados. A primeira refere-se a falta de progressão entre os conteúdos avaliados, sobretudo, no alusivo as professoras de 1º e 2º ano. Tal aspecto corrobora com os dados da pesquisa de Oliveira (2010), por meio da qual a autora acompanhou a prática de nove professoras de três instituições distintas da rede municipal de ensino de Recife, e identificou ausência do que deve ser priorizado nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, assim como falta de progressão nas atividades envolvendo o sistema de notação alfabética, leitura, compreensão e produção de textos. Considera-se, portanto, que essa falta de clareza quanto ao que deve ser feito, incide diretamente na qualidade do trabalho pedagógico proposto e gera certa inconsistência quanto ao que é avaliado. Além disso, no caso da

cidade de Rio Claro não pode-se negar que tal aspecto é também um reflexo da inexistência de um currículo municipal.

A segunda questão diz respeito a compreensão da escrita em sua função social. Poucas professoras trazem essa dimensão para discussão, especialmente entre as docentes do 1º ano e é, justamente, nesse contexto que as produções de texto assumem um papel coadjuvante. Nesse sentido, Pereira (2019) enfatiza a necessidade da proposição de situações de produção de textos para todas as crianças em processo de alfabetização, ao levar em conta que tais propostas favorecem a aquisição de inúmeros conhecimentos, inclusive, alguns relacionados ao SEA.

A terceira, condiz com o "perigo" do trabalho pautado nas datas comemorativas, visto que tais datas, em sua maioria, contam com estereótipos sociais e culturais, tal como incidem no uso restrito de alguns textos temáticos, com vocabulário e conteúdos empobrecidos. Todavia, infelizmente, essa ainda é uma prática muito presente desde a Educação Infantil, como constatado por Tomazzetti e Palauro (2017), ao sintetizarem que tal direcionamento do trabalho didático-pedagógico pode estar relacionado tanto a lacunas decorrentes da falta de elementos curriculares, como a propostas ancoradas no interesse dos adultos.

5.1.2.2.1 O ditado e a avaliação da consciência fonológica

Diante da relevância conferida ao uso do ditado, independente da faixa etária atendida, e da baixa incidência de instrumentos avaliativos direcionados às habilidades da consciência fonológica, houve a elaboração desta subseção. Dentre os instrumentos utilizados, o ditado de quatro palavras e uma frase, baseado, sobretudo, nos estudos de Ferreiro e Palacio (1982), com restrição do mesmo campo semântico, esteve presente tanto no grupo das professoras do 1º ano, quanto do 2º e 3º anos, embora haja predominância nas turmas 1º e 2º anos.

O uso do ditado, como já afirmado, é inquestionável nas práticas das professoras alfabetizadoras, assumindo lugar central para quem atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental, deixando em evidência o processo de transposição - muitas vezes com distorções - de conhecimentos teóricos utilizados no âmbito da pesquisa científica para a dimensão da prática em sala de aula, sem a devida leitura e compreensão da realidade.

A já mencionada ênfase na sondagem como instrumento avaliativo amplamente utilizado no processo de alfabetização, permite o estabelecimento de aproximações com

as pesquisas que fizeram parte da composição do Capítulo 3, visto que dentre os 13 textos analisados na revisão bibliográfica, em sete houve menção a sondagem como principal instrumento utilizado para avaliação dos conhecimentos relativos ao sistema de escrita alfabética.

O ditado configura-se como um instrumento que pode trazer inúmeras contribuições ao processo de ensino-aprendizagem, quando utilizado de forma consciente e crítica, visando ir além da classificação das escritas das crianças de acordo com os níveis psicogenéticos ou sendo utilizado meramente em um viés de documentação burocrática. Entretanto, a ênfase conferida ao seu uso, passa a ser problemática na medida em que o instrumento é usado massivamente, em um sentido de reprodução de algo que "sempre foi feito", sem de fato haver reflexão sobre seu papel no processo de ensino-aprendizagem e de avaliação, e real funcionalidade. Além do fato de que, a avaliação no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental não pode se restringir a um único instrumento e as professoras deveriam ter autoria frente a questão, levando sempre em consideração o trabalho didático-pedagógico desenvolvido e os conhecimentos específicos sobre a aquisição do SEA.

Ainda nesse sentido, o uso de campos semânticos, aparentemente, passa a ser mais uma obrigatoriedade incontestável ao se aderir a esse instrumento. Morais (2012b, 2019b) faz um apontamento sobre a questão, ao alegar que não há necessidade de restrição no uso de palavras pertencentes a um único campo semântico, a determinado contexto ou a textos previamente lidos, ao se avaliar a compreensão do SEA. O autor afirma inclusive que "[...] o não confinamento a um campo semântico constitui um critério não só necessário, mas até saudável, porque ajuda as crianças a pensarem nas propriedades das palavras, independentemente das características físicas ou funcionais dos objetos a que se referem" (Morais, 2019b, p. 148).

Em vista disso, é importante que a avaliação da escrita contemple palavras que sejam familiares às crianças, no sentido de não haver dúvidas quantos ao seu significado, contudo, não podem ter sido memorizadas; deve-se fazer uso também de palavras com quantidades diversas de sílabas, isto é, com constituições silábicas variadas (como por exemplo: V, VV, VC, CV, CVV, CCVV, CVC, CVCC, CCVC, CCVVC etc.), não se prendendo exclusivamente ao padrão consoante-vogal (CV), para que a partir disso a docente consiga ter uma visão mais ampla sobre os conhecimentos de seus estudantes acerca do SEA (Morais, 2012b; Morais, 2019b).

Partindo dos instrumentos analisados, foi possível identificar que todas as professoras, sem exceção, fazem uso do campo semântico, porém as palavras utilizadas, majoritariamente, são formadas por sílabas canônicas, ou seja, são compostas por consoantes e vogal, e o próprio repertório dessas palavras apresenta certa limitação, visto que o campo semântico dos materiais escolares, animais e comidas apresentaram incidência significativa.

Ademais, enquanto há um uso indiscriminado do ditado, propostas que avaliam as habilidades de consciência fonológica aparecem pontualmente. Essa característica pode indicar dois aspectos principais: ou as professoras não possuem conhecimentos suficientes sobre a consciência fonológica, por conseguinte, abordam essas habilidades em sala de aula sem clareza sobre o conceito, ou essas habilidades não são trabalhadas com as turmas de alfabetização, e como consequência, não apareceram nos instrumentos avaliativos.

Se partimos do pressuposto defendido por Morais (2019b, p. 49) de que "[...] algumas habilidades de consciência fonológica são necessárias para que o aprendiz avance em sua compreensão das propriedades do SEA e no domínio das relações som-grafia", considerando também que a consciência fonológica, por si só, "[...] não é suficiente para que a criança domine o SEA" (Morais, 2019b, 49), a falta dessa menção, indica lacunas quanto ao que está sendo avaliado, e consequentemente, ao que compõe o ensino nos anos iniciais.

Ao discorrer sobre a avaliação dos conhecimentos conceituais sobre o SEA, Morais (2012b) considera apropriado que haja avaliações contínuas sobre a hipótese de escrita e o desempenho em determinadas atividades de consciência fonológica, como por exemplo: segmentar palavras em sílabas, contar sílabas de palavras, comparar palavras quanto à quantidade de sílabas, identificar e produzir palavras com sílabas iguais no início ou palavras que rimam e identificar palavras com fonemas iniciais iguais (Morais, 2012b).

5.1.2.3 Fundamentos teóricos: ecletismo conceitual e realidade escolar

Outro ponto relevante, evidenciado por meio da coleta de dados, está relacionado aos pressupostos teóricos que embasam as práticas avaliativas desenvolvidas com as crianças em processo de alfabetização. No concernente a esse assunto, é interessante notar que a maioria das professoras não estabelecem associações de sua prática em sala de aula com determinada teoria ou autor.

Em relação às professoras de 1º ano, ainda que façam uso da sondagem, e algumas mencionem a autora Emília Ferreiro, quando questionadas diretamente sobre os pressupostos teóricos que embasam suas avaliações, metade do grupo não estabeleceu essa associação. A professora PP2 menciona inicialmente os estudos de Ferreiro e de Piaget, destacando que gosta dessa linha, porém ao finalizar sua fala dá visibilidade a dimensão prática, sem considerar que a incorporação das teorias reflete em todas as ações e posicionamentos adotados em sala de aula: *"[...] mas eu gosto muito da Emília Ferreiro, lá com Piaget, então... os estudos que ela fez eu gosto dessa linha e eu vou mais ou menos por aí, porque eu também não... eu vou pela minha prática também, né?! De acordo com a classe, como eles estão [...]" (Professora PP2).*

As professoras PP3 e PP4 exteriorizam posicionamentos semelhantes, dado que enfatizam que o trabalho que desenvolvem ancora-se no conhecimento de seu contexto e de seus estudantes, portanto, não fazem nenhuma indicação direta a teóricos da área ou teorias relacionadas à área da avaliação. Com base nisso, a PP3 explicita que aspectos teóricos muitas vezes não condizem com a realidade escolar, portanto, havendo necessidade, propõe atividades "tradicionais", se considerar que estas irão dar certo, enquanto a PP4 menciona o material do PNAIC, a BNCC e os livros didáticos, que não dizem respeito a um autor específico, mas trazem consigo concepções distintas acerca da alfabetização e por conseguinte da avaliação, dado que enquanto o PNAIC, conforme afirmado por Lucca, Zacharias-Carolino e Osti (2021), baseia-se na compreensão de alfabetização a partir da perspectiva do alfabetizar letrando, a BNCC apoia-se em um suposto ecletismo conceitual, associando a escrita a um código.

Assumindo um posicionamento singular, a PP1 reconhece, de forma clara, o referencial que adota ao realizar as avaliações com sua turma: *"Ah, referencial teórico, a Emília Ferreiro, por conta das palavras, apesar da gente saber de toda (pausa) a discussão, crítica que há sobre isso, né?! [...] Mas de qualquer forma, eu acho que é sim um instrumento válido pra gente pensar como a criança está [...]" (Professora PP1).* Acrescenta também informações relativas a outros autores como a Magda Soares e o Artur Gomes de Morais.

As professoras de 2º ano manifestam características em comum com as docentes de 1º ano. A PS1 não estabelece associação de sua prática avaliativa a nenhum referencial teórico, cita exclusivamente o livro didático, alegando que é esse material que embasa seu trabalho em sala de aula, portanto, há influencia direta da BNCC. A PS2, por sua vez, traz um novo elemento, visto que ao ser questionada sobre o tópico, menciona que se

baseia nas avaliações externas, característica que reafirma o apresentado por meio do instrumento disponibilizado (Figura 19). A professora PS4 confere ênfase a dimensão da aprendizagem por meio da prática e ao curso do Pacto:

> *"[...]nós tivemos o Pacto, não sei se você já ouviu falar. É um programa oferecido pelo governo. Nossa, ajudou muito a gente assim, a mudar né, a maneira de avaliar, porque antes, eu, falando de mim né, mas eu acho que no geral, a gente era muito rígido, né?! Na avaliação. Ficava muito engessado né, tipo [...] acertou, errou, tipo assim, sem considerar ãh... a intenção do aluno naquela resposta, né?! Então através das formações e da prática a gente foi entendendo, né?!" (Professora PS4).*

Na fala da docente PS4 exposta, evidencia-se a influência de programas de formação continuada de professoras alfabetizadoras na modificação de práticas avaliativas, posto que é perceptível que tal experiência formativa contribuiu com outras formas de se compreender a questão. Essa professora, inclusive, aponta vários aspectos referentes ao curso ao longo de sua entrevista. Esse dado se difere do estudo de Ramalho (2019), quanto a não apropriação das concepções e pressupostos das formações disponibilizadas às alfabetizadoras.

A única docente do grupo que consegue mencionar autoras específicas é a PS3, nesse caso, cita autoras da área da alfabetização e/ou leitura e escrita, como Emilia Ferreiro, Magda Soares e Josette Jolibert. Apesar disso, reconhece que faz referência a estudos que fundamentam-se em concepções distintas, como Ferreiro e Jolibert, porém reflete que há a necessidade de que o trabalho docente não se limite a apenas uma perspectiva:

> *"então eu falei três autoras aí, que eu acho que a gente não pode ficar com um pensamento só. Então... precisa, lógico, se você for analisar, a gente usa... eu até falei e eu dei duas coisas bem controversas, né?! A Emilia Ferreiro e a Jolibert são dois extremos (risada). Mas eu acho que uma não pode, uma não descaracteriza a pesquisa da outra, né?! É... eu acho que é isso. Nós precisamos de mais informação sim. [...] Então eu acho que é isso, a gente precisa de mais conhecimento sobre outros autores, sobre outras linhas de pensamento pra se discutir mais a avaliação. E eu também acho que buscar um pouquinho também na nas nossas legislações, né?!" (Professora PS3)*

Nota-se com isso que a professora PS3 identifica a existência de um ecletismo teórico em sua fala, porém não demonstra compreender essa característica como algo negativo. Além disso, faz um apontamento que também aparece pela primeira vez nas entrevistas: a necessidade de se conhecer as legislações que envolvem a temática avaliativa.

No grupo das professoras de 3º ano a teoria também recebe papel secundário, sendo em alguns casos, totalmente desconsiderada. Nessa perspectiva, embora a PT1

traga um discurso permeado pela criticidade, não identifica nenhum pressuposto teórico em sua prática em sala de aula. Cita, portanto, os conteúdos advindos do plano de ensino anual, que é baseado, sobretudo, na BNCC. A PT3 menciona exclusivamente a prática e sublinha também as trocas de experiências com colegas de formação. A partir disso expõe que

> *"[...] ler livros, não li muitos livros. Uma coisa que eu não tenho gosto em ler livros, assim, de Piaget, sabe? Assim, não gosto[...]. Mas gosto de ver essas pesquisas que vão, sabe? Sendo colocadas, jogadas assim na mídia, isso eu procuro. Às vezes tem alguma dúvida, falo: peraí. Vou lá no dito Google, entro lá, pesquiso. Pesquiso é... ali tem apostilas [...]" (Professora PT3)*

No trecho exposto fica evidente um aspecto passível de discussão, visto que a PT3 afirma não apreciar ler livros teóricos, para isso fornece exemplos dos "livros de Piaget", mencionando que prefere realizar pesquisas no Google, visto que por meio dessa plataforma tem acesso a "apostilas". A partir disso, é possível inferir que as apostilas são as atividades divulgadas on-line e utilizadas por professoras que atuam com diferentes faixas etárias. O fato que merece atenção é que, estudar e realizar leituras acerca de um assunto, possibilita justamente que a docente tenha autoria e criticidade diante do material utilizado, uma vez que, sabemos que muitos materiais duvidosos circulam amplamente pelas redes sociais e plataformas de busca disseminando ideias equivocadas.

A PT4, por sua vez, considera que quando está efetivamente em sala de aula *"[...] não fica pensando muito no que a teoria, o que que você está fazendo [...]" (Professora PT4)*, desse modo o que embasa sua prática avaliativa são os objetivos delimitados no plano de ensino anual. Já a PT2 é única que menciona autoras da área educacional, nesse caso faz alusão aos estudos de Ferreiro e Teberosky: "*as argentinas foram fundamentais na pesquisa, né? [...] A gente não quer aquela linha [...] piagetiaaana assim, né?! De maturação. Porque nada assim... ah, hoje amadureceu. [...] Mas são fundamentais, são fundamentais assim pra relação, [...]grafo-sonora" (Professora PT2*). Portanto, é perceptível que, nesse grupo, o plano de ensino anual é mencionado por mais de uma docente, destacando a sua relevância como "norteador" do desenvolvimento do trabalho pedagógico. Como já mencionado, que esse plano é construído a partir da BNCC (Brasil, 2017), logo, pode-se reafirmar que há interferência direta desse documento normativo, tanto no ensino, como na avaliação.

Ressalta-se ainda que, é no grupo das professoras de 3º ano que surge com maior frequência falas relacionadas a valorização das avaliações externas, indicando a

influência, direta ou indireta, desses instrumentos na prática em sala de aula, assim como a menção a atribuição de notas às avaliações das crianças.

A PT1 compreende que as avaliações externas avaliam também o seu trabalho em sala de aula, portanto, constata que há significativa influência desses instrumentos em seu fazer docente, visto que considera que *"[...] o retorno desta avaliação nos faz repensar e, muitas atitudes e muitos conteúdos que, talvez, não julgamos tão importante e pesou ali naquela avaliação externa [...]" (Professora PT1)*. Desse modo, por meio da fala da PT1, constata-se que a depender da pontuação alcançada nas avaliações em larga escala, há diferentes direcionamentos no trabalho desenvolvido em sala de aula.

A PT2 e a PT3 reconhecem que há influência, porém, a segunda docente, considera que não perde de vista o que realmente importa ao pensar na turma pela qual é responsável, alegando que no ano de 2022 o seu foco foi em alfabetizar as crianças e diante disso considerou que, *"[...] não adianta eu jogar o conteúdo que vai cair lá na prova ou na provinha Brasil, se minha criança não está alfabetizada. Então não adianta eu pensar lá na frente, se aqui eu não dei a conta do recado" (Professora PT3)*.

A PT4 manifesta um discurso que entra em contradição, na medida em que não reconhece a influência das avaliações externas em seu trabalho, alegando que "*a única coisa que eu me preocupo quando vai ter uma avaliação externa é ensinar assim... eles fazerem gabarito e fazer X, e saber que tem uma questão. Só isso" (Professora PT4)*, porém em situação anterior faz menção ao uso das avaliações externas na elaboração de suas avaliações mensais.

Ademais, a atribuição de notas também aparece nesse grupo, ainda que as docentes não confiram muita relevância a essa questão, visto que associam a nota a mais uma demanda burocrática: *"[...]a nota nem influência nada pra mim, no que eu tô trabalhando [...]" (Professora PT4); "Só no último trimestre. Aí sim. Vamos atribuir nota. Até então é avaliação contínua mesmo" (Professora PT1).* No caso do município em que esta pesquisa foi desenvolvida, há a atribuição de nota no terceiro trimestre, em decorrência do fato de que o 3º ano constitui-se como a finalização de ciclo, e, por conseguinte, é o ano em que pode haver retenção por nota e/ou falta. O fato de as docentes não conferirem um papel de destaque a nota, se distancia do evidenciado por Silveira (2016) em sua dissertação, visto que a coordenadora entrevistada pela autora identificou que as professoras atuantes em turmas de 3º ano eram as mais apegadas a necessidade de atribuição de notas aos estudantes.

Nenhuma das docentes entrevistadas mencionaram ou estabeleceram associações com teorias e autores que versam especificamente sobre a avaliação, porém em suas falas há a emergência de indícios que se articulam, em certa medida, a uma avaliação formativa, conforme definido por Hadji (2001) e Perrenoud (1999). Todas as professoras compreendem a observação como uma dimensão da avaliação, seja nos momentos de avaliação formal, ou no desenvolvimento de outras atividades, assim como explicitam que a avaliação é contínua, não podendo ser definida por um único instrumento avaliativo. Quanto ao seu papel, não consideram a avaliação em um viés classificatório, mas sim como um instrumento que fornece subsídios para a identificação dos conhecimentos construídos pelas crianças e das dificuldades apresentadas, para a partir disso haver um redimensionamento do trabalho realizado.

A PP1 e PP4 mencionam algumas características específicas relacionadas a: diversificação dos instrumentos e o feedback às crianças, respectivamente. A professora PP1 compartilha que a avaliação pontual, envolvendo um registro escrito específico acontece, especialmente, em decorrência da necessidade de arquivamento no portfólio e aponta o uso de instrumentos diversificados, considerando que essa diversificação pode contribuir com o processo de ensino-aprendizagem, assim como na coleta de informações mais fidedignas. A PP4 aborda ainda outros elementos, ao compartilhar um pouco de sua prática avaliativa, dando indicações dos feedbacks fornecidos individualmente aos estudantes. Todavia, ela também explicita que nem sempre é possível dar essa devolutiva pontual, em decorrência das diversas demandas da sala de aula, portanto, nessas situações há correções coletivas.

A PS2, por sua vez, traz para discussão um ponto relevante: os pareceres/relatórios descritivos utilizados na rede que compõe o portfólio individual de cada estudante. Dessa maneira, frisa que, o que embasa a redação desse documento, não é o resultado de uma determinada avaliação, mas sim a observação do processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança, e a PS3 deixa expresso em sua fala a discordância em relação a compreensão da avaliação em uma perspectiva classificatória, diante disso descreve que a avaliação concebe indicações do que ainda não foi atingido, assim como fornece parâmetros de autoavaliação em relação ao seu próprio trabalho. Ressalta-se que a PS2 também faz referência a esse último aspecto no decorrer de sua entrevista.

No alusivo aos conhecimentos necessários para que as professoras alfabetizadoras desenvolvam boas avaliações da escrita, as docentes PP2, PP3 e PP4 indicaram que é possível se construir boas avaliações quando se conhece o grupo ao qual a avaliação é

direcionada, tanto em relação a questões de aprendizagem, como aspectos sociais, emocionais e familiares. Fazem alusão também a aprendizagem por meio da prática e compartilhamento com outras colegas de profissão, contudo, não indicam conhecimentos específicos. A PP1, por sua vez, assinala os conhecimentos teóricos relacionados à apreensão de como a criança aprende, conhecimento sobre o sistema de escrita alfabética e fundamentação linguística: *"Mas o que é o sistema de escrita, né?! Porque se eu não sei, se eu não tenho essa fundamentação linguística, né?! Teórica. Eu não sei construir o que eu vou avaliar" (Professora PP1).*

Em relação às professoras de turmas de 2º ano, há alguns aspectos que se assemelham e outros que divergem. A PS1 considera que os conhecimentos necessários para se desenvolver uma boa avaliação dizem respeito às experiências práticas em sala de aula, assim como a socialização com outras docentes. Portanto, valoriza o conhecimento prático em detrimento do teórico. A PS2 e a PS4 pressupõem que há a necessidade de que a docente tenha conhecimentos suficientes acerca dos níveis psicogenéticos e a PS3 declara que as professoras devem ter conhecimentos teóricos diversos sobre a temática, não se restringindo a um único referencial, assim como compreensão sobre o contexto social de seus estudantes.

Todas as professoras responsáveis por turmas de 3º ano também mencionam a dimensão do conhecimento prático, todavia acrescentam algumas informações, como a PT1, que considera que para o desenvolvimento de uma boa avaliação da escrita há a necessidade de que a docente tenha conhecimentos suficientes sobre o desenvolvimento da criança. A PT2 confere relevância ao repertório de bons textos, enquanto a PT3 destaca a necessidade de se conhecer o *"[...] funcionamento da construção da escrita pra uma criança" (Professora PT3)*. Finalmente, a PT4 realça a necessidade de que a docente tenha conhecimento e clareza quanto aos objetivos da avaliação, assim como compreenda o nível de sua turma e se atente para a estrutura da avaliação, visto que *"[...] estruturação também é importante, a maneira que cê monta pras crianças terem entendimento, facilidade" (Professora PT4).*

Ademais, todas as docentes esclarecem que as avaliações sistemáticas e as observações diárias incidem em alterações e reorganizações no planejamento docente. As professoras entrevistadas, do 1º ao 3º ano, consideram que a avaliação fornece subsídios para o desenvolvimento/redimensionamento do trabalho didático-pedagógico, visto que os resultados contribuem com o replanejamento dos conteúdos preconizados para o ano escolar em que atuam, indicando a viabilidade do prosseguimento do trabalho ou a

retomada de questões que as crianças apresentaram dúvidas ou dificuldades. Desse modo, é perceptível que avaliação e planejamento estão diretamente articulados.

Por fim, a professora PP1 revela um aspecto importante, relacionado à necessidade de coerência entre o planejamento e as avaliações propostas. A título de ilustração, menciona o uso do método silábico: *"o professor trabalha com método silábico, vamos dizer ali o BA-BE-BI-BO-BU, uma questão de repetição. Por que que ele propõe uma avaliação de escrita espontânea [...]? Não é um instrumento de trabalho dele. [...] É também saber por que que eu estou avaliando (Professora PP1).*

A partir do trecho exposto, é notório a preponderância do aspecto mencionado, visto que, ensino e avaliação são processo complementares, desse modo torna-se primordial que um mesmo pressuposto os fundamente, caso contrário, as informações coletadas terão pouca ou nenhuma relevância para se (re)pensar em práticas pedagógicas, ou ainda corre-se o risco de que a avaliação proposta induza a resultados negativos, uma vez que exige conteúdos e habilidades que não foram abordados efetivamente em sala de aula.

Em linhas gerais, é possível identificar que pressupostos da avaliação formativa enfatizados por Hadji (2001) e Perrenoud (1999), estão presentes nas falas das professoras, tais como: a observação, a necessidade de acompanhamento contínuo, a diversificação de instrumentos e o uso das avaliações para replanejar o trabalho didático-pedagógico, portanto, a avaliação a favor da regulação das aprendizagens. No entanto, as docentes não estabelecem nenhuma relação com autores da área ou conceitos, por conseguinte, ao mesmo tempo em que a concepção de avaliação formativa está internalizada no discurso das professoras, elas demonstram não terem conhecimentos específicos sobre a questão.

Ao se pensar no estabelecimento de associações da avaliação da escrita com autores da área da alfabetização, apenas três docentes, uma de cada ano escolar, conseguiram identificar que em sua prática há indícios dos estudos de Ferreiro, nesse caso a Psicogênese da Língua Escrita (Ferreiro; Teberosky, 1999). Além disso, praticamente todas as profissionais conferiram relevância a dimensão da experiência, compreendendo que foi na prática e, no compartilhamento de vivências e dúvidas com outras colegas de profissão, que aprenderam a avaliar e, é justamente isso que ampara o trabalho desenvolvido.

Sendo assim, conferem relevância ao conhecimento do contexto e das especificidades dos alunos atendidos, considerando que tais conhecimentos são essenciais

a qualquer prática avaliativa. Esses conhecimentos são realmente imprescindíveis, ao se partir da concepção de que as práticas avaliativas devem ser contextualizadas e adequadas ao grupo, contudo, conhecimentos específicos sobre o que se está avaliando também são necessários, tais como sobre o processo de aprendizagem da escrita, o SEA, questões linguísticas, didáticas e legislativas, na medida em que o conhecimento da docente acerca do que avalia, influência não só na forma como avalia, mas na interpretação dos resultados e posterior condução do trabalho didático-pedagógico. Evidencia-se, dessa forma, que há lacunas na formação das docentes quanto a temática avaliativa.

A seguir, a segunda grande categoria temática condiz com a concepção das professoras acerca das crianças que apresentam dificuldades frente ao processo de alfabetização, manifestando com isso percursos heterogêneos de aprendizagem e exigindo outros espaços e tempos. Desse modo, busca-se identificar o que se configura como dificuldades de aprendizagem na escrita para as docentes e as medidas tomadas em relação as avaliações direcionadas a esse público.

5.1.3 Percursos heterogêneos de aprendizagem

Sabe-se que a heterogeneidade é uma característica que permeia as turmas de alfabetização, desse modo, inegavelmente, as crianças demonstram percursos distintos frente a aquisição da língua escrita e por consequência, uma parcela dos estudantes apresenta necessidades diversas e especificidades. De acordo com Mainardes (2008, p. 129) ao se pensar na heterogeneidade que configura as salas de aulas, chegamos a um conceito abrangente, que envolve desde habilidades cognitivas, ritmos e estilo de aprendizagem, a "[...] fatores socioeconômicos e familiares, influências culturais e étnicas, influências de gênero, valorização da aprendizagem pelo aluno e pela sua família, confiança em si e desejo de aprender, entre outros aspectos".

Em continuidade, Pessoa, Castro e Nascimento (2023) consideram que as heterogeneidades podem ser compreendidas a partir de dois grandes grupos: heterogeneidades sociais e individuais. O primeiro grupo é caracterizado por questões étnico-raciais, de gênero, orientação sexual, classe social, religiosa, de região e geracional, enquanto o segundo grupo caracteriza-se por heterogeneidades condizentes aos ritmos de aprendizagem, experiências individuais e familiares, tipos de interesse, personalidade, comportamento e características físicas.

Desse modo, neste estudo, compreende-se a já mencionada abrangência de tal conceito, entretanto, levando-se em conta os objetivos delimitados e os recortes que se fazem necessários no desenvolvimento de algumas pesquisas, haverá ênfase nos "níveis de conhecimento" (Leal; Silva, 2023) e ritmos de aprendizagem de um grupo específico de alunos, aqueles considerados pelas professoras como crianças que possuem dificuldade frente ao processo de alfabetização. À vista disso, a apresentação dos dados desta categoria seguirá a mesma forma de organização adotada até o momento, ou seja, serão apresentados dados relativos aos aspectos que apresentam maior incidência, assim como características pontuais que se destoam em cada grupo entrevistado.

5.1.3.1 Dificuldades na escrita: formas de compreensão e caracterização

Considerando as respostas concedidas pelas professoras, foi possível atestar que não há uma clara compreensão sobre o que define conceitualmente as dificuldades de aprendizagem. Em um primeiro momento, a PP1 expõe que considera difícil definir a questão, posto que parte do pressuposto de que apenas a hipótese de escrita não pode ser o fator preditor para definir diretamente os alunos que possuem ou não dificuldades. Portanto, traz a dimensão de uma compreensão global das características das crianças:

> *"Então dificuldade pra mim, na escrita, é... não vai ter muito vínculo com essa classificação que a gente às vezes fica presa nisso, mas eu acho que é, é isso, quando eu estou tentando, acho que eu vou definir assim, estou tentando trabalhar diversas estratégias, com essa criança e mesmo assim eu não vejo avanço, então eu estou classificando aquela criança como com dificuldade, não só no que ela está me mostrando o que ela sabe fazendo avaliação, mas num contexto de diversas estratégias" (Professora PP1).*

A professora PP2 associa as dificuldades na escrita a dificuldade na fala, enquanto a PP3 faz um apontamento específico, ao mencionar que considera com dificuldade aqueles alunos que não identificam o valor sonoro, destacando que se a criança *"[...] não consegue identificar uma letrinha, eu imagino que isso seja a dificuldade na escrita, porque se ele não consegue identificar, ele não vai conseguir escrever" (Professora PP3)*, e a PP4 relata que considera com dificuldade *"a criança que não consegue colocar no papel às vezes aquilo que sabe [...]" (Professora PP4).* Desse modo, ao discorrer sobre a temática aborda um ponto em comum com a PP3, a dificuldade de reconhecer letras e acrescenta também a ponderação acerca da não "conservação" de informações, por parte das crianças.

Ao analisar as possíveis dificuldades indicadas pelas professoras de turmas de 1º ano, é possível se chegar a uma constatação: são consideradas crianças com dificuldades na escrita, aqueles estudantes que não se apropriam no mesmo ritmo que os demais dos conhecimentos valorizados em cada etapa de ensino. Nesse caso, as professoras indicaram que os alunos com dificuldades não reconheciam ou grafavam as letras. Portanto, esse dado corrobora com o constatado na subseção 5.1.2.2, direcionada ao que se avalia, cuja ênfase recai ao conhecimento do alfabeto.

Ademais, no grupo do 2º ano, a PS1 compreende que a dificuldade de aprendizagem na escrita está associada ao desenvolvimento de determinadas habilidades como "assimilar letras", assim como compreender o que é um ditado e o que é uma palavra. A PS2 e a PS3 manifestam concepções semelhantes quanto ao fato de que para elas, crianças com dificuldades não estabelecem associações entre as letras e os sons correspondente. Uma fala da PS2 sintetiza esse posicionamento: *"[...]essa é a dificuldade delas entenderem o som que aquela letra traz na hora de escrever, né?! [...] Então essa dificuldade deles codificarem, né?!" (Professora PS2).* Nessa perspectiva, a PS2 traz o uso de uma terminologia específica, a "decodificação", presente na BNCC (Brasil, 2017) e acrescenta a questão que, para além disso, também considera com dificuldade as crianças que não entendem as atividades propostas.

De uma forma geral, todas as professoras demonstram uma aparente confusão ao definir o conceito, se aproximando, portanto, da caracterização/nomeação das dificuldades. Em contraposição, a PS3 demonstra uma opinião singular:

> *"Eu acho que na questão da alfabetização, dificuldades de aprendizagem na escrita... é que assim... pra mim é tão, tão... (pausa). Tudo depende de como você está mostrando aquilo pra criança. Então, assim, olha se eu peço pra criança: ah, escreve um texto pra mim. E não dou referência pra ela e ela não produz nada. Isso era uma dificuldade de aprendizagem? Não. Pra mim não faz sentido [...]. Então, é relativo. O que que é dificuldade de na questão da escrita? Não escreve ortograficamente? Mas eu estou falando de alfabetização" (Professora PS3).*

Nesse sentido, considera-se que essa docente amplia a compreensão sobre as dificuldades de aprendizagem expostas até esse momento pelas demais professoras, uma vez que ela não menciona nada intrínseco a criança, mas faz apontamentos acerca do trabalho didático-pedagógico desenvolvido, dando indicações de que a depender do que se propõe e do que se avalia podemos "criar" dificuldades nos próprios estudantes. Ademais, pode-se dizer que, a maioria das professoras de 2º ano indicou como uma

possível dificuldade de aprendizagem na escrita o não estabelecimento de correspondência grafofônica.

Destarte, em relação as professoras de 3º ano, a PT1 compreende como dificuldade de aprendizagem na escrita a falta de estímulo, dado que desse modo a criança não se desafia a escrever e, por consequência, em algumas situações, demonstra resistência frente as propostas de escrita. A PT2 considera como alunos com dificuldades as crianças que apresentam *"[...] dificuldade de ideia de criaaaaar o texto. Aí fica, escreve tudo correto, mas um texto pobre. Entendeu? Então a dificuldade é em nível de pensamento e não de mecanicamente escrever, né?!" (Professora PT2).*

A PT3 declara que a pandemia acentuou as dificuldades já existentes, desse modo menciona que a criança com dificuldade é aquela *"[...] que não consegue nem escrever o próprio nome. Acho que a maior dificuldade dela pra ela ser um cidadão, começo de conversa, tem que saber o seu nome, escrever corretamente seu nome" (Professora PT3).* Enquanto a PT4 associa a apreensão das dificuldades de aprendizagem a falta de vocabulário, assim como falta de leitura e repertório.

Diante do exposto por esse grupo, diferentemente das professoras do 1º e 2º anos, que associaram as dificuldades na escrita a aquisição de determinados conhecimentos considerados como importantes para a faixa etária, o que se evidencia, sobretudo, a partir das indicações a PT1 e PT4, é a relação da dificuldade apresentada pelas crianças a "falta" de algo, seja de estímulo, vocabulário e/ou repertório.

Dando continuidade, dentre as dificuldades mais comuns apresentadas por estudantes do 1º ano, nos momentos de escrita, foram mencionadas: a dificuldade no conhecimento/reconhecimento de letras, na associação letra/som, a falta de conhecimento acerca da escrita do próprio nome, a dificuldade de registrar os pensamentos no papel, de reter informações, a dificuldade na organização espacial, assim como de concentração e habilidades de coordenação motora fina, que influenciam na escrita.

Já em relação aos estudantes do 2º ano, as dificuldades mais comuns mencionadas foram: dificuldade na associação letra/som, na segmentação de palavras e na formação de sílabas, bem como dificuldade nos movimentos de coordenação motora fina e concentração. No alusivo aos estudantes do 3º ano, mencionou-se: dificuldade de concentração/atenção, dificuldade em produzir textos, tal como dificuldade em aspectos relacionados à oralidade, ortografia, paragrafação e acentuação, e a falta de vocabulário.

A partir dos pontos elencados é interessante notar que há a menção a aspectos que não são especificamente relacionadas à escrita, como a dificuldade de reter informações,

a organização espacial e falta de concentração, mas que influenciam diretamente na questão. Há também características em comuns nas turmas de 1º e 2º ano, como por exemplo, a dificuldade na associação letra/som.

Diante disso, houve ainda o estabelecimento de articulações, por parte das docentes, entre as dificuldades mencionadas e possíveis fatores de influência. Nesse caso, surgiram dois grandes grupos: fatores exógenos e endógenos, ou seja, fatores externos as crianças ou internos, respectivamente. Não houve uma característica que manifestou maior incidência em determinado grupo, sendo que em todos, os aspectos ressaltados foram bem diversos.

A PP1 considera a dificuldade na escrita como um reflexo de outras dificuldades globais. A PP4 destaca a influência das faltas e dos problemas familiares, que em certa medida, refletem na escola e, por conseguinte, na aprendizagem das crianças. A PS2, assim como a PP4, também destaca a questão das faltas em excesso e o reflexo no processo aprendizagem, uma vez que há a fragmentação do processo de ensino, não havendo continuidade no trabalho desenvolvido. A PS1 articula as dificuldades apresentadas pelas crianças a falta de apoio da família, uso do celular e má alimentação: *"[...] porque às vezes a criança vem pra escola com muita fome e cê sabe que a fome, ela dói. Então atrapalha muito, ele só tá pensando na hora do intervalo. Então, o que você tá falando ali, parece que nada tá absorvendo" (Professora PS1).*

Nesse sentido, a PT1 associa as dificuldades na escrita ao pouco incentivo à leitura. A PT3 menciona a falta de apoio das famílias e questões emocionais apresentadas pelas crianças, e a PT4 apresenta pontos em comum com a PT3, ao mencionar as famílias e a questão emocional, entretanto, acrescenta também a "falta de ensinagem" e questões patológicas: *"Falta de ensinagem [...]. Eles não tinham visto. [...] O conteúdo, né?! Então após a pandemia o que pegou muito foi isso. A falta ensino. Que não foi ensinado aquilo pra ele. Por isso que tinha um número tão grande de dificuldade" (Professora PT4).* Porém, explicita que quando é especificamente uma questão de "falta de ensinagem", ao ter contato com situações de ensino a criança irá avançar, agora ao envolver questões patológicas há a necessidade de tratamentos específicos.

Assim, baseando-se nos apontamentos feitos pelas docentes é possível inferir que dentre os fatores endógenos, estão os aspectos orgânicos e psicológico, como as referidas questões emocionais, todavia estes apresentaram baixa incidência. Os fatores exógenos, por sua vez, foram os mais mencionados e dizem respeito aos aspectos sociais, ambientais e o contexto educacional. De forma mais específica, houve articulações a falta de ensino

decorrente da pandemia, a forma de condução do trabalho didático-pedagógico, a má alimentação, ao uso do celular, as faltas em excesso e, especialmente, a família, seja relacionando a problemas familiares e/ou falta de apoio.

Por fim, há dois apontamentos feitos pela maioria das professoras, e que merecem ser mencionados, relativos a: indissociabilidade da língua oral e da língua escrita, e o processo de transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. No alusivo a língua oral e língua escrita, as docentes mencionam que a fala e a escrita estão diretamente vinculadas, dado que alunos que demonstraram dificuldades relacionadas à fala, sejam trocas fonéticas ou de forma geral, dificuldade na pronúncia de palavras, apresentam também dificuldade na escrita.

Em uma fala da PP2 tal aspecto fica muito evidente, ao sublinhar a seguinte questão: *"[...] porque, se ele não fala, ele não consegue escrever [...]"*. Contudo, ao mesmo tempo em que faz essa afirmação, ela relembra de outro caso existente em sua turma: *"[...] só que eu tenho uma que fala muito bem, mas que me pega... não escreve. Então é uma questão que já está sendo encaminhada"* (Professora PP1). Nesse sentido, por meio de sua explanação, é evidente que ela mesma encontra uma dicotomia entre as situações das duas crianças citadas, alegando que a segunda estudante, a que falava muito bem, mas não escrevia, necessita de atendimento especializado com profissionais da área da saúde e, por esse motivo, já foi encaminhada. Tal aspecto fornece um indício relacionado a patologização das dificuldades de aprendizagem, situação em que a não aprendizagem da criança passa a ser interpretada como algo que se aproxima de uma "doença" e, portanto, exige tratamento e/ou medicação.

A PS2 também menciona a fala e a escrita de forma conjunta, apresentando consideração similar a da professora PP2: *"[...] porque a maneira como eles falam, que eles vão escrever. E essa questão deles tarem com muita dificuldade também na fala, eu acho que tá refletindo muito na escrita também" (Professora PS2).* Acrescenta a isso a ponderação da alta incidência de crianças com fala "infantilizada", sendo que nesses casos apresentam um vocabulário e forma de pronúncia das palavras aquém da faixa etária.

A questão da oralidade e sua influência na escrita está presente também nos relatos das professoras de 3º ano. A PT1 considera que a oralidade reflete de maneira significativa da vida escolar das crianças e em questões relacionadas a escrita: *"[...] isso reflete em tudo. Isso reflete na ortografia, isso reflete numa atividade desafiadora que eu proponho pra turma [...]" (Professora PT1)*. Em consonância, a PT2 defende que o trabalho voltado para a oralidade faz diferença no processo de alfabetização e,

indiscutivelmente, traz contribuições aos momentos de leitura e escrita: "*então é muito oralidade. Faz toda a diferença. Oralidade. E a oralidade também é avaliada. Mas o povo não, não avalia a oralidade" (Professora PT2).*

O segundo apontamento, diz respeito a transição entre a Educação Infantil e Ensino Fundamental, dado que essa é uma temática que emerge na fala de todas as professoras de 1º ano e adquire significativa visibilidade no decorrer do desenvolvimento das entrevistas, uma vez que mencionam as lacunas em relação ao processo de ensino-aprendizagem, considerando que em decorrência da pandemia, essas crianças estiveram na escola no Maternal II - quando isso aconteceu, tendo em vista que não envolve a faixa etária obrigatória - e retornaram com as aulas 100% presenciais direto para o 1º ano do Ensino Fundamental.

A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental apresenta muitas dissonâncias, posto que envolve novas formas de organização curricular, assim como organização espacial e temporal, exigindo das crianças maior tempo de concentração e menor tempo dedicado às atividades lúdicas. Acrescenta-se a isso os reflexos da pandemia, que ocasionou em um choque ainda maior, em decorrência da transição abrupta.

Neves, Gouvêa e Castanheira (2011) ao discorrerem sobre as tensões decorrentes da passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental identificam a existência de um "hiato" entre as práticas das escolas desses dois seguimentos, isso porque enquanto nas primeiras o brincar é um dos elementos centrais, nas segundas, o brincar assume uma posição inferior. Desse modo, as autoras pressupõem que há um claro "[...] desencontro entre o interesse das crianças pelo brincar e a cultura escolar [...]" (Neves; Gouvêa; Castanheira, 2011, p. 138) do Ensino Fundamental.

Nesse sentido, ao pensarem sobre a existência ou não de especificidades em relação às dificuldades apresentadas pelas crianças em processo de alfabetização após a pandemia, a PP1 compartilha que *"eu acho que isso sim vem de um contexto de que eles não fizeram Educação Infantil. Então, eles também não tiveram essa oportunidade de desenvolver a própria autonomia num contexto escolar [...]" (Professora PP1).*

Em complemento, a professora PP4 relata que o ano de 2022 foi um ano atípico pois, as crianças tiveram uma lacuna em relação às experiências da Educação Infantil e isso resultou na adoção de determinadas ações, como a necessidade de retomar aspectos que antes eram trabalhados nessa etapa de ensino, visto que *"[...] esse ano é uma nova experiência, apesar de tá tanto tempo com primeiro ano, esse primeiro ano é diferente*

[...]". Ainda acerca da temática, a professora PP3 realça que sempre existiu um "*buracão*" entre o último ano da Educação Infantil e o primeiro ano do Ensino Fundamental contudo, dessa vez

> *"[...]eles vieram sem nenhum embasamento, né?! Porque eles ficaram dois anos sem ter contato [...] e a gente teve que começar... como se eles tivessem parado mesmo no maternal. [...] Eu acho que o que a gente conseguir esse ano, a gente tá assim... muito no lucro" (Professora PP3).*

As professoras do 2º ano também mencionam esse aspecto. A PS1 relata a diferença entre o trabalho realizado em uma turma de 2º ano antes da pandemia e o trabalho que consegue desenvolver no momento, relacionando essa dificuldade à falta da Educação Infantil: *"[..] eu não consigo trabalhar com eles. Por quê? Porque eles vieram bem sem a formação do infantil, né?!" (Professora PS1).*

Nesse sentido, a professora PS3 demonstra um discurso que, ao mesmo tempo em que manifesta a tensão existente entre as práticas das professoras da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, destaca aspectos trabalhados na Educação Infantil que antes não eram valorizados e que hoje fazem falta no contexto da alfabetização: *"[...]eu tenho uma caixa musical e aí primeiro dia de aula, né?! Vamos cantar música. Vamos... eles não sabiam. [...] Então assim, fez muita falta a Educação Infantil pra eles, coordenação motora... Gente do céu!!" (Professora PS3).*

Em suma, ao mencionarem a falta da Educação Infantil, às docentes deixam em evidência a importância dessa etapa de ensino para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, e as lacunas herdadas do ensino remoto, que possivelmente terão implicações a longo prazo. Contudo, é evidente que não há uma articulação entre essas duas etapas de ensino, característica que exerce influência no trabalho pedagógico desenvolvido.

A despeito de exposto nesta subseção, identifica-se que, de forma geral, as docentes não conseguiram definir a dificuldade de aprendizagem conceitualmente, optando, desse modo, pela caracterização dessas dificuldades. As professoras do 1º e 2º anos conseguiram trazer para a discussão, de forma mais pontual, dificuldades na escrita que identificavam em seus estudantes mesmo após o trabalho já desenvolvido em sala de aula, como o não reconhecimento e grafia de letras e/ou o não estabelecimento das correspondências entre letra/som. Já as professoras do 3º ano destacaram, em sua maioria, aspectos mais amplos, que indicavam a ausência de algo e não, necessariamente, características relacionadas a escrita.

No alusivo ao conceito de dificuldade de aprendizagem, Osti e Brenelli (2013, p. 422) argumentam que "[...] a dificuldade configura um conjunto de fatores, incluindo a prática pedagógica, metodologia e a relação professor x aluno, não estando o problema apenas fora da escola, mas muitas vezes surgindo dentro dela". A compreensão de que a prática pedagógica pode incidir sobre as dificuldades apresentadas pelos estudantes, emergiu na fala de duas docentes, a PS3 e PT4, contudo, a última professora fez uma associação mais restrita, se referindo a falta de ensino decorrente do contexto pandêmico. Tal constatação leva a inferência de que refletir sobre o que se faz em sala de aula, tanto no alusivo ao ensino como a avaliação, ainda é uma tarefa complexa no cotidiano escolar, apesar de ser uma temática vastamente discutida em pesquisas educacionais.

Além disso, quase a totalidade das docentes declararam que a família é um fator de influência nas dificuldades apresentadas pelos estudantes, seja devido a conflitos familiares, falta de apoio ou participação. A menção às famílias como "responsáveis" pelas dificuldades apresentadas pelos estudantes não é um dado novo na literatura acadêmica, visto que essa é uma concepção que vem se perpetuando por meio do discurso de professoras ao longo das décadas. Recentemente, Campidele (2021) constatou que dentre as quatorze docentes que participaram de sua pesquisa, a ideia de um modelo idealizado de família ainda estava presente, consequentemente, havia a culpabilização dos responsáveis diante de tudo o que não se encaixava no suposto padrão estabelecido.

Há também um ponto de destaque nessa subseção, que já apareceu nas subseções anteriores, mas que será abordado nesse momento: o papel do lúdico no processo de ensino-aprendizagem. Em situações anteriores, as professoras mencionaram que tiveram que adequar sua prática ao grupo de crianças recebido, levando em conta que saíram do Maternal II, direto para o 1º ano do Ensino Fundamental; além disso, elas identificaram as lacunas decorrentes da pandemia e da não frequência presencial dessas crianças na Educação Infantil, que tem como eixo central as brincadeiras e interações (Brasil, 2010; Brasil, 2017). O que causa entranhamento em algumas falas é a maneira como o lúdico é visto no Ensino Fundamental, como algo que inconvenientemente tem que estar presente na prática pedagógica.

Sem esgotar o tema, haverá a menção a dissertação de Tattaro (2019), posto que ao realizar a coleta de dados em uma escola de tempo integral, fundamentada no conceito de jogo simbólico a partir da teoria piagetiana e buscando identificar a "inserção" das brincadeiras em turmas do 1º ano do Ensino Fundamental, constata que há pouco ou nenhum espaço para as brincadeiras no planejamento docente, bem como não há

infraestrutura adequada que incentive a dimensão lúdica. Desse modo, defende um pressuposto com o qual corroboramos, relacionado a necessidade de "[...] uma visão sobre o brincar como fator essencial para o processo de aprendizagem e desenvolvimento do aluno que precisa ser revista tanto na formação inicial quanto na formação continuada [...]" (Tattaro, 2019, p.111) das professoras.

5.1.3.2 Práticas avaliativas com crianças que apresentam dificuldades frente ao processo de aquisição da língua escrita

No alusivo as práticas avaliativas direcionadas às crianças que apresentam algum tipo de dificuldade frente a língua escrita, o intuito era identificar a existência ou não de diversificações, tanto nos instrumentos avaliativos, quando nas mediações realizadas por parte das professoras e uso de diferentes recursos.

A diversificação é compreendida neste estudo como as opções feitas pelas professoras em relação a proposição de instrumentos avaliativos que partem de um objetivo comum, mas são construídos a partir de diversos níveis de complexidade, levando em conta as especificidades apresentadas pelos estudantes da turma. Isto porque, considera-se que um olhar homogeneizante sobre as práticas avaliativas incide diretamente em formas de exclusão.

Nesse sentido, ao refletir sobre a questão, todas as docentes atuantes no 1º ano deram indicações da proposição de avaliações diversificadas para esses estudantes, levando em consideração as necessidades apresentadas por cada um, sendo que algumas já deram início as diversificações antes da realização das entrevistas e outras indicaram que pretendiam desenvolver no terceiro trimestre.

A professora PP1 compartilha que no início do ano letivo a avaliação era a mesma para todas as crianças, entretanto no decorrer dos meses sentiu a necessidade de diferenciações a partir de uma mesma proposta, levando em conta que

> *"[...] os alunos que estão com um pouquinho de dificuldade, ainda é demorado pra eles fazerem a avaliação [...] Porque por mais que eu trabalhe com eles e às vezes até trabalho com intervenções diferentes, né?! Com materiais diferentes pra eles, mas pra eles irem na mesa comigo e fazer toda a folhinha é muito demorado" (Professora PP1).*

A PP3 e PP4 mencionam pontos em comum com a PP1, visto que iniciaram o ano letivo levando a mesma proposta para todos e não sentiram necessidade de nenhuma diversificação até o terceiro trimestre. Nesse caso, conforme os meses passaram

perceberam que algumas crianças estavam destoando do grupo, uma vez que alguns estudantes já avançaram no processo de alfabetização, enquanto outros ainda estavam em processo de compreensão dos conteúdos trabalhados no início do ano letivo. Assim, apesar da PP3 e PP4 reconhecerem essa necessidade, ainda não colocam em prática tal diversificação. Ademais, a PP3 indica ainda que somente fez avaliações diversificadas para o estudante de sua turma que possuía laudo.

A professora PP2 menciona os estudantes que ainda não aceitavam escrever no papel, destacando que nesses casos utilizava diferentes estratégias para que desenvolvessem a avaliação proposta: *"eu faço com letras móveis ou então com brinquedos ou então com... ah, recorte de revistas [...]" (Professora PP2)*. Nessas situações, após a finalização registrava por meio de fotografia.

No âmbito das professoras de 2º ano, nem todas as docentes mencionam o desenvolvimento de avaliações diversificadas para estudantes que apresentam dificuldades relativas ao processo de alfabetização. Por um lado, a professora PS1 explicita, assim como a PP3, que só desenvolve avaliações específicas para seu estudante público-alvo da Educação Especial (PAEE): *"[...] eu tenho um que ele é autista, né?! Então pra ele eu até preparo a mesma, porém ele não consegue desenvolvê-la. Aí eu preparo uma específica pra ele, devido ao [...] probleminha né dele" (Professora PS1).*

A PS4 apresenta uma fala com contradições, visto que afirma que a princípio, era necessário e que seria o correto, porém como todos estavam iniciando o processo de alfabetização após o retorno as aulas presenciais, ela optou por não fazer nenhuma avaliação diferenciada, pois: *"[...]era algo assim, que mesmo os que tivessem dificuldade, né?! Teriam como fazer" (Professora PS4).*

Por outro lado, a professora PS2 traz uma visão diferente sobre a questão. Dessa maneira, inicialmente, menciona que propõe atividades diversificadas aos estudantes que possuem mais dificuldade, em seguida, menciona também a importância de avaliações adequadas às crianças que ainda estão em processo de aprendizagem da escrita: *"[...] você precisa dar uma avaliação que ele consiga fazer também, né?! Que ele não fica tão perdido. [...] Então se eu coloco uma avaliação de acordo com o nível que ele tá, eu acho que daí eu tenho uma coleta de dados mais eficaz, né?!" (Professora PS2).* Assim, a docente associa a adequação da avaliação proposta com a qualidade dos dados coletados.

A PS3 também manifestou práticas que levam em conta as especificidades das crianças. A partir disso, forneceu um exemplo de avaliação desenvolvida com estudantes que apresentavam maiores dificuldades. Para a maioria da turma, a proposta consistia na

escrita de uma parlenda que já havia trabalhado em sala de aula, para o outro grupo a solicitação foi diferente e houve também mediação específica por parte da docente:

> "*No semestre passado, [...] eu fiz específico, eu pedi pra eles escreverem uma parlenda pra mim e o XXXX, ele ainda não está é... nessa escrita [...]. Eu pedi pra ele: olha, qual quais palavrinhas você lembra que tem nessa parlenda? Aí, tem domingo! Então escreve pra mim, domingo. [...]. E aí ele foi produzindo, sabe?! Mas assim, sempre tento dar essa jogadinha" (Professora PS3).*

No grupo das professoras de 3º ano também há docentes que não levam em consideração a necessidade de avaliações diversificadas. A PT1 relata que o uso de avaliações diversificadas está presente em sua prática, destacando que essa não é uma demanda pós-pandemia, mas sim algo que sempre esteve presente nas salas de aula. Assim, expõe que

> *"a gente precisa propor atividade e avaliação diversificada pra aquela criança que não evoluiu tanto quanto você acreditava que deveria, de acordo com a série que você trabalha, entendeu?! Então, não só avaliação, mas tem que propor atividades também voltada pro nível de aprendizagem dele, porque se eu der uma avaliação muito aquém do que ele sabe, ele não vai dar resposta, ele não vai, ele não vai saber fazer, né? [...]. Então o professor ele tem que desenvolver uma habilidade muito importante na sala aula, hoje, que não é só o papel, não é só avaliação, papel de observador, entendeu?! Contínuo, dentro da sala de aula" (Professora PT1).*

No trecho descrito, a PT1 aborda um aspecto significativo, na medida em que, ao se propor uma avaliação inadequada ao "nível" de conhecimento do estudante, essa avaliação, por si só, pode tornar-se um instrumento de exclusão. Isso não quer dizer que os conteúdos trabalhados em sala de aula não devam ser avaliados, contudo, o nível de dificuldade e a forma de organização da avaliação proposta deve levar em consideração as heterogeneidades das crianças, especialmente aqueles que apresentam algum tipo de dificuldade.

Do mesmo modo, a PT2 indica que faz diversificações dos instrumentos avaliativos utilizados, tanto para crianças que apresentam alguma dificuldade, quanto para crianças PAEE, fazendo uso de materiais diversos e por meio de um acompanhamento contínuo em atividades cotidianas. A PT3 assinala que a maior adaptação que faz nas propostas avaliativas está relaciona às produções de textos, por conseguinte, para alunos que apresentam dificuldades, propõe a escrita de frases que remetam ao começo, meio e fim da história. Nessas situações, realiza intervenções direcionadas buscando levantar reflexões sobre os registros escritos das crianças, menciona também o tipo de letra utilizada, nesse caso a "letra bastão": "*Nós buscamos os*

textos sempre em letra bastão. Por quê? Pra poder abranger todos. Então, a gente faz uma avaliação aonde a gente é... inclui todos" (Professora PT3).

Por fim, a PT4 aponta que busca dar a mesma avaliação para todos, justificando que: *"[...]porque mesmo [...] aquele aluno que tem dificuldade, eu faço papel de leitora, né?! Eu vou lendo, quando necessário, eu registro ou então a criança vai registrando, pra mim ver também a parte de oralidade, entendimento" (Professora PT4).* Nesse caso, há diversificação na forma de mediação adotada pela professora. Entretanto, em algumas situações pontuais, explicita que leva avaliações diversificadas, especialmente nas propostas de produção de texto para crianças não alfabetizadas.

Sendo assim, nota-se que a totalidade das professoras reconhecem a necessidade da diversificação das avaliações, porém nem sempre colocam em prática, característica que deixa em evidência uma clara contradição. Há, inclusive, docentes que alegam fazer uso de instrumentos diversificados apenas para crianças que são público-alvo da Educação Especial[38]. Ademais, as formas de diversificação mencionadas apresentam diferentes nuances, envolvendo: adaptações do instrumento quanto a extensão e/ou nível de complexidade, uso de materiais alternativos, forma de mediação e fonte da letra.

5.1.4 Entre-dois[39]: projeto de reforço como espaço de respeito à diversidade e ritmos de aprendizagem ou como espaço de reprodução das desigualdades educacionais?

A última categoria dedica-se à discussão sobre o papel do projeto de reforço no ambiente escolar, considerando-se que este pode se tornar um espaço de respeito à diversidade e ritmos de aprendizagem, principalmente ao se pensar em estudantes que apresentam algum tipo de dificuldade, ou um espaço de reprodução das desigualdades educacionais. Assim, há a exposição dos posicionamentos das professoras acerca da

[38] Ressalta-se que, na rede de Rio Claro há a Deliberação COMERC nº01 de 25 de agosto de 2015, que dispõe sobre o atendimento de alunos Público-alvo da Educação Especial (PAEE) nas Unidades Educacionais da Rede Municipal. Por conseguinte, embasando-se na perspectiva da Educação Inclusiva, são considerados como público-alvo estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Essas crianças contam também com o Atendimento Educacional Especializado (AEE), realizado por uma professora especialista.

[39] A utilização da expressão "entre-dois" é uma alusão ao texto de Nóvoa (2019), que versa sobre o período de "indução profissional", caracterizado pelo fim da formação inicial e o início do exercício da profissão docente. No contexto desta pesquisa, o termo foi utilizado no intuito de se realizar uma provocação em relação a real função do projeto de reforço, levando-se em conta a própria indefinição do trabalho a ser desenvolvido nesse âmbito. Desse modo, compreende-se que essa proposta permanece no limiar de contribuir, ou não, com o processo de aprendizagem dos estudantes, assim como incidir, ou não, na exclusão intraescolar.

viabilidade ou não do projeto, das condições de trabalho e dos critérios de encaminhamento dos estudantes. Para tanto, em um primeiro momento, os dados serão apresentados de acordo com cada ano escolar e ao final haverá uma síntese de aspectos que se destacaram nos três grupos, referentes as professoras atuantes em turmas de 1º, 2º e 3º anos.

5.1.4.1 Reforço para turmas de 1º ano: um caminho possível?

Como já mencionado anteriormente, as turmas de 1º ano não se encaixavam no público atendido no projeto de reforço do município, apesar disso, considerou-se que seria válido conhecer o posicionamento das docentes participantes da pesquisa em relação ao assunto. Desse modo, de forma geral, as professoras demonstraram opiniões variadas, mencionando a modalidade de reforço com retirada das crianças da sala de aula regular, em contraturno ou a necessidade de auxílio profissional adicional em sala de aula para que as crianças com dificuldades pudessem ser atendidas pela própria docente.

A professora PP2 considera que seria interessante que alunos do 1º ano participassem do projeto de reforço, compreendendo que esse espaço pode contribuir com *"[...] algo a mais pra gente, pra avançar, né?! Pra avançar" (Professora PP2).* Diante disso, expõe que vê a retirada das crianças da sala de aula para aulas do reforço como uma opção válida.

A PP3 também vê o reforço como algo positivo para crianças dessa faixa etária, considerando que a proposta seria válida tanto no viés da docência compartilhada, quanto na retirada dos alunos da sala. Explicita ainda que, há uma inerente dificuldade em avançar com os conteúdos com a turma e ao mesmo tempo dar a devida atenção para aqueles que demonstram dificuldades mais acentuadas. No seu contexto atual, a professora utiliza a estratégia de enviar tarefas de casa, que ela denomina como "atividades de reforço": *"Então o que eu faço pra tentar amenizar? Atividades de reforço pra esses alunos. Mas ainda assim eu não estou o tempo todo com eles [...]" (Professora PP3).* Diante do exposto, constata-se que na falta de políticas educacionais que abarquem essa faixa etária, as próprias professoras buscam alternativas para suprimir as principais dificuldades evidenciadas, embora essas ações nem sempre sejam as mais adequadas.

Com um posicionamento crítico sobre a atual proposta de reforço, a professora PP4 manifesta discordância com o reforço no horário das aulas regulares. Dessa maneira, defende que este deveria acontecer em contraturno e as famílias deveriam se

responsabilizar por levar as crianças a escola, embora reconheça que a U.E. em que atua não teria condições de atender essa demanda. Acrescenta também outras ponderações relevantes quanto a retirada dos estudantes da sala de aula: *"[...] porque você tira ele da sala, tira do convívio com os alunos. Algumas crianças se sentem discriminadas porque saem da sala de aula, os colegas veem e eu acho que é obrigação da família trazer no contraturno" (Professora PP4).* Assim sendo, a professora PP4 suscita a questão da exclusão intraescolar, compreendendo que a proposta de reforço nos moldes atuais pode incidir em ações de discriminação e segregação dessas crianças dentro da própria escola.

Em concordância, a professora PP1 também não vê como algo positivo a retirada dos alunos da sala de aula, posto que as crianças ainda estão em processo de construção da identidade com a turma. Apesar disso, aponta que:

> *"o que eu sinto falta, o que eu gostaria, que eu acho que seria interessante é ter alguém, às vezes, na sala, pra ajudar em momentos específicos. É... justamente pra gente conseguir dar conta dessa demanda de atender, é... é que nem eu te falei, né?! Estou com esse grupinho pequeno que ainda está ali, se confundindo com letra. Apesar de eu ver outros indícios, mas sim é meu trabalho fazer eles avançar" (Professora PP1).*

No excerto acima há a incidência, de forma explícita, de uma característica que já apareceu de maneira secundária nas outras categorias temáticas: a dificuldade das professoras em dar conta da heterogeneidade das turmas de 1º ano após a pandemia, assim com o reconhecimento da necessidade de atendimentos individualizados às crianças com dificuldades de aprendizagem, que é "barrado" pela impossibilidade de proporcionar esses momentos diante das demais demandas escolares. Desse modo, infere-se que para que haja de fato um trabalho voltado para as heterogeneidades existentes nas turmas de alfabetização, é necessário respaldo tanto da SME quanto da gestão escolar, no condizente a quantidade de estudantes por turma, apoio complementar, disponibilidade de materiais e formação continuada em serviço.

Portanto, não há consenso entre as professoras de 1º ano participantes quanto à modalidade de reforço oferecido - em horário regular com retirada da sala, em contraturno e/ou em docência compartilhada - embora todas considerem que esse trabalho complementar seria importante para o processo de aprendizagem de estudantes dessa faixa etária.

5.1.4.2 Reforço para turmas de 2º ano: um caminho inclusivo?

As turmas de 2º ano são atendidas no projeto de reforço municipal, contudo, a organização das aulas envolve o que se denomina na rede de ensino como "docência compartilhada". Nessa situação, a docente do projeto de reforço vai para a sala de aula regular e atua de forma concomitante à docente responsável pela turma. A ideia difundida pela SME é que nesse contexto não houvesse a segregação das crianças entre os alunos que não possuem dificuldade e os alunos que possuem dificuldade. Para isso, as professoras deveriam planejar e atuar em conjunto.

De forma a discorrer sobre a questão, serão apresentados os critérios de encaminhamento delimitados pelas professoras das turmas e em seguida serão apresentados os posicionamentos das docentes acerca dessa proposta de trabalho. Além disso, dentre as quatro professoras de 2º ano entrevistadas, uma, a PS3, é docente da turma regular em um período e docente do projeto de reforço, na modalidade de docência compartilhada, no período oposto, portanto, haverá um destaque final para essa questão.

No alusivo aos critérios de encaminhamento, as professoras mencionaram aspectos em comum, embora haja algumas variações na forma como explicitam a questão. A PS1 compartilha que o que fundamenta seus encaminhamentos são as avaliações desenvolvidas e os relatórios redigidos, contudo, não há referência a uma avaliação ou característica específica. A PS2 relata que seu critério para encaminhamento baseava-se nas hipóteses de escrita apresentadas pelas crianças. Desse modo, eram encaminhados ao reforço os estudantes que apresentavam escritas condizentes com os níveis pré-silábico, silábico sem valor e em alguns casos, silábico com valor sonoro: *"ah, eu fiz seleção mesmo [...], mais os pré-silábicos e o silábicos sem valor. [...] Eram os mais que não conseguiam fazer mesmo a relação do fonema com grafema. [...] Ou aquele que estava com valor, mas eu via que ainda estava com muita dificuldade" (Professora PS2).*

Em continuidade, a PS4 menciona que em um primeiro momento encaminhava, especialmente, os estudantes que apresentavam hipóteses de escritas pré-silábica e silábica sem valor sonoro. Posteriormente, retomou o assunto e acrescentou que além da sondagem envolvendo o campo semântico, leva em conta também a avaliação diária, ao considerar que *"[...] só a avaliação em si, às vezes não é suficiente. Então tem que ser também essa observação dia a dia no desempenho, né?! Da sala" (Professora PS4).* Por conseguinte, em sua fala fica evidente a necessidade de que essa indicação ao reforço tome como parâmetro várias informações, não somente o resultado advindo de uma avaliação pontual.

Novamente, a PS3 traz elementos destoantes ao explicar que além da avaliação, o "lado social" e a interação estabelecida em sala de aula também incidem nos encaminhamentos que faz para o reforço. Destaca ainda que sua turma de 2022 se mostrou "homogênea" em relação aos conhecimentos apresentados acerca da língua escrita, com isso surgiu uma preocupação entre o grupo de docentes da U.E. na qual atuava, relacionada a como selecionar adequadamente as crianças que iriam para o reforço: *"Como que nós vamos colocar elas no reforço? [...] se estão todas assim? Todas pré-silábicas [...]? Só que daí nós, nós também não tivemos uma formação é... em relação ao reforço de segundo ano, [...] eu optei por é... ela me ajuda com todos" (Professora PS3).*

Convém indicar que, por meio de sua fala, é possível constatar dois pontos relevantes: a forma de organização do trabalho didático-pedagógico com a professora da docência compartilhada e a falta de formação por parte da SME sobre a proposta, assim como sobre o que se é esperado dessas profissionais. Apesar disso, a PS3 teve que fazer a indicação "formal" das crianças encaminhadas, portanto, nessa situação, optou por encaminhar *"[...] as crianças ainda que tinham dificuldade em identificar o que era número, o que era letra [...]. Criança que não estava é... diferenciando números de letras que era a minha maior preocupação, porque segundo ano, né?!"*

Diante do exposto pelas docentes, nota-se que não há critérios claros para o encaminhamento dos estudantes ao projeto, uma vez que há indicações de aspectos variados, tais como: avaliações desenvolvidas e relatórios redigidos, hipótese de escrita baseada na psicogênese, avaliação diária, questões sociais, interação estabelecida em sala de aula e habilidade de diferenciação entre letras e números. Mesmo entre as duas docentes que mencionam as hipóteses de escrita, a PS2 e PS4, não há concordância quanto a questão, visto que, a primeira encaminhava estudantes que apresentavam escritas pré-silábica, silábica sem e com valor sonoro, enquanto a segunda professora, encaminhava apenas os estudantes com escritas consideradas como pré-silábica e silábica sem valor sonoro.

É claro que as escolas municipais possuem certo nível de autonomia diante de determinadas decisões, porém por estarem inseridas em uma mesma rede de ensino, haveria a necessidade de critérios únicos para o encaminhamento, não se restringindo, evidentemente, apenas a hipótese de escrita, mas abarcando os pressupostos de uma avaliação mais ampla. Isto porque, nesta pesquisa, há a compreensão de que esse encaminhamento não pode ser aleatório e inteiramente subjetivo. Destaca-se que na resolução que regulamenta o projeto de reforço no município, a Resolução SME nº

011/2022, de 15 de março de 2022, não há nenhuma indicação diretiva sobre o assunto, portanto, ela é omissa quanto a isso e abre margem para interpretações diversas. A referida resolução será explicitada na próxima seção, dedicada a discussões sobre o projeto de reforço, as resoluções condizentes com a última década, quantidade de crianças atendidas etc.

No concernente a concepção das professoras entrevistadas sobre o projeto de reforço na modalidade da docência compartilhada, a PS1 manifesta um posicionamento crítico a respeito da proposta, considerando que as crianças perdem a referência da professora da sala de aula e isso, aparentemente, tornou-se um incômodo:

> *"[...]eu particularmente não estou achando bom essa docência compartilhada em sala de aula. [...] Eu acho até legal. Só que os alunos acabam confundindo muito. Ao invés de mostrar pra mim, mostra pra outra professora. Então eu já eu já fiz um combinado com eles. Que ela tem que atender esses alunos, tal, tal, tal. E aí depois acaba também atrapalhando, se ela vai dar um jogo, os outros ficam querendo também" (Professora PS1).*

Por intermédio do trecho exposto, há indícios da prática desenvolvida em conjunto com a professora da docência compartilhada, na medida em que, a professora aparentemente definiu quem seria atendido pela outra profissional. Ademais, é possível inferir que há uma dicotomia entre a proposta realizada pela professora da sala regular e a professora do reforço, uma vez que a PS1 cita que o uso de jogos acaba atrapalhando o andamento de sua aula, pois as demais crianças se interessam mais por essa proposta. Nessa primeira fala fica perceptível que não há uma docência "verdadeiramente" compartilhada entre as profissionais, assim como evidencia-se o fato de que mesmo não retirando as crianças da sala de aula, há segregação dentro do próprio grupo.

Ainda em relação a PS1, a docente considera que o adequado seria a retirada das crianças de sala regular, justificando que: *"[...] A alfabetização no reforço é muito mais concreto, né?! Ela precisa trabalhar bem essa parte aí, e aí depois em sala de aula a gente complementar, e eu só eu acredito que tem que ter essa parceria, porém não dentro do mesmo ambiente" (Professora PS1).*

A PS2 exterioriza uma concepção distinta, assim como outra forma de organização do trabalho. Dessa maneira, compartilha que planeja em conjunto com a professora do projeto de reforço as atividades a serem desenvolvidas na semana, sempre pensando nas possibilidades de diversificação para as crianças que possuem dificuldade. Quanto à disposição das crianças na sala de aula, a docente aponta que não divide os estudantes do reforço dos demais integrantes da turma: *"[...] a gente deixa, não faz*

grupos assim, mas às vezes eles ficam mais próximos. Às vezes ela ajuda, eu ajudo, não necessariamente ela fica só com esses, né?! Ela também pode me ajudar com os outros" (Professora PS2). Comenta ainda acerca do tempo dedicado às aulas de reforço, considerando que as quatro horas-aulas semanais não são suficientes, principalmente quando há o desenvolvimento de atividades mais elaboradas, que demandam a presença das duas professoras em sala de aula.

A PS4 contempla em sua fala uma perspectiva dupla, pois é regente em duas turmas de 2º ano, uma no período da manhã e uma no período da tarde, e, portanto, recebe uma professora de reforço diferente em cada período. No período da manhã a docente responsável pelo reforço ministra, exclusivamente, essas aulas, enquanto a docente do reforço do período da tarde, é professora da mesma U.E. e optou pela ampliação de carga horária, por conseguinte, possui a sua sala regular em um período e ministra as aulas de reforço em outro. Diante disso, elucida sua opinião acerca da questão:

> *"[...] há os dois pontos, né?! [...] é positivo, porque a essa professora que vem, ela traz, né?! Assim, uma inovação, no sentido de um suporte, né?! E a classe toda acaba sendo beneficiada, então é bom o trabalho que é feito, a maneira como foi feito, porque assim, eu não diferenciei as crianças no decorrer do trabalho, né?! Então nós trabalhamos a classe toda, mas focando nesses com dificuldade, mas sem eles perceberem. [...] Por outro lado, se tivesse um momento que saíssem também com esses alunos, poderia ser mais pontual com eles, né?! Porque eles não se distrair... não se distrairiam, né?!" (Professora PS4).*

A fala da professora PS4 não só esclarece o seu posicionamento, como oferece uma visão geral do trabalho desenvolvido, posto que em sua sala, aparentemente, não havia uma diferenciação entre os alunos. Esclarece ainda que a professora de reforço responsável pelas aulas do período da manhã participava de seu planejamento e a partir disso, elencavam atividades e jogos para serem desenvolvidas com o grupo todo. Quanto a possível contribuição da retirada das crianças da sala de aula, a PS4 não manifesta uma opinião assertiva sobre a questão, visto que ao abordar o assunto rapidamente retoma sua fala, alegando que *"[...] tirando também já ia destacar eles, eu não sei até que ponto seria positivo ou negativo [...]" (Professora PS4).*

Outrossim, ao relatar a experiência com a professora responsável pelas aulas de reforço do período da tarde, é possível observar claras diferenças quanto ao trabalho desenvolvido, posto que *"[...] como ela já tem uma sala, então eu percebi assim, uma certa dificuldade, não que ela não tivesse disposta [...]. Mas acho que ela ficava com medo, de [...] trazer ideias, [...]então ela se mantinha mais assim recuada, mas esperando eu falar o que era pra fazer" (Professora PS4).* Nesse contexto, não é mencionado o

planejamento coletivo e interação das professoras em sala de aula. Apesar da PS4 atuar na mesma escola nos dois períodos, o trabalho desenvolvido com as professoras do projeto de reforço é totalmente diferente.

Por fim, a professora PS3 é um caso particular, pois ao mesmo tempo em que é docente regular de uma turma de 2º ano em um período, possui ampliação de jornada com aulas de reforço no período oposto. Nesse contexto, traz uma visão muito positiva acerca do trabalho desenvolvido em sua turma, com a professora da docência compartilhada, uma vez que realizam os planejamentos em conjuntos, levam para a sala de aula atividades que partem do interesse das crianças e possuem flexibilidade diante da necessidade de mudanças no planejamento. Desse modo, esclarece que não há segregação dos estudantes: *"ela não vai pegar e colocar as crianças no fundo da sala [...]. Não! Ela vai me ajudar com todos [...]" (Professora PS3).*

De forma contrária, sua experiência em outras turmas como professora do projeto de reforço não é positiva, em razão da identificação de práticas mecanizadas de escrita, assim como de metodologias que destoam da sua perspectiva e da falta de autonomia diante do trabalho pedagógico desenvolvido. Menciona também que há um preconceito com o fato de que é professora em início de carreira. Desse modo, relata que: *"Eu fico em duas salas. São dois métodos diferentes. É... lógico que [...] a gente faz. Manda quem pode e obedece quem tem juízo. [...] E [...] também não teve nenhuma formação da Secretaria da Educação em relação a isso. Então não tem nem como" (Professora PS3).*

Nesse momento, surge mais uma vez a questão de que, para que propostas de trabalho específicas idealizadas pela SME sejam implementadas nas escolas, como os já mencionados mapas de alfabetização com os subníveis de escrita e a própria docência compartilhada – que, embora não seja uma novidade de 2022, dado que é uma proposta que está na rede desde 2018 (Rio Claro, 2018), mas que aparentemente ainda não foi compreendida em sua totalidade - há a necessidade um trabalho de formação contínua e continuada com as professoras.

Por suposto, corrobora-se com Campidele (2021), que ao desenvolver uma pesquisa direcionada ao contexto do reforço em escolas públicas municipais de Ouro Preto, chegou à constatação de um alerta, alusivo a "[...] incerteza ou provisoriedade dos resultados de ações fragmentadas e que não se constituem no bojo de políticas públicas educacionais consistentes e organizadas" (Campidele, 2021, p. 117).

5.1.4.3 Reforço para turmas de 3º ano: um caminho excludente?

As turmas de 3º ano são atendidas no projeto de reforço municipal de forma paralela, isto é, os alunos são retirados da sala de aula regular por quatro horas-aulas semanais, condizentes com as turmas de alfabetização. Assim como na subseção anterior, haverá a apresentação dos critérios de encaminhamento e dos posicionamentos das professoras acerca dessa proposta de trabalho.

No que se refere aos critérios de encaminhamento, as docentes apresentam posturas em comum, uma vez que realizam a avaliação formal para documentar o processo de encaminhamento, contudo, levam também em conta aspectos identificados na avaliação feita diariamente em sala de aula.

A professora PT1 assinala que encaminha para o reforço aqueles alunos que demonstram *"um nível de escrita aquém do esperado pra turma e pra idade [...]" (Professora PT1).* Em seguida acrescenta, que não é apenas uma única avaliação que determina esse encaminhamento, mas um conjunto de avaliações. A avaliação pontual acontece justamente porque há a necessidade de uma documentação formal que funcione como parâmetro. Além disso, a PT1 traz a dimensão da família, ao destacar a necessidade de conversar e orientar os responsáveis da criança encaminhada para o reforço: "*então você tendo um documento do que a criança realizou ali de importante, ela consegue entender as dificuldades do filho e por conta disso autorizar a gente, o encaminhamento ao reforço, né?! Porque a gente precisa da autorização da família também" (Professora PT1).*

Nessa perspectiva, a PT3 elucida que, por meio da sondagem inicial, já consegue identificar as crianças que apresentam mais dificuldade perante a turma. Porém esse instrumento é o que ela define como "princípio", pois leva em conta também aspectos que observa cotidianamente em sala de aula, tais como *"[...]não copiar da lousa, numa lição que você pede pra casa, numa lição no caderno, uma folhinha que você dá xerocada, então isso te influencia durante mais ou menos um mês, que é [...] o prazo que a gente tem pra conhecer a criança e encaminhar, não só a avaliação [...]" (Professora PT3).*

A professora PT4 pondera acerca das "diferentes visões" de reforço entre as colegas de trabalho, característica que incide no "tipo" de estudante encaminhado. Desse modo, alega que

> *"[...]a minha visão de reforço é diferente da visão da outra professora. Pra ela um reforço é toda criança que erra palavras, que pra mim não é um reforço, que na minha sala eu trabalho isso. Então muitas vezes, então através desse, dessa avaliação que a gente faz, que a gente manda pra coordenação, elas vão montando as turmas e vai vendo realmente quem precisa, quem não precisa" (Professora PT4)*

Por conseguinte, por intermédio da fala da PT4, constata-se que são as professoras coordenadoras as responsáveis pela definição das turmas de reforço, embasando-se nas indicações feitas pelas professoras das turmas, embora tal aspecto possa apresentar variações a depender da unidade escolar. Todavia, novamente surge a questão da indefinição dos critérios para este tipo encaminhamento, o qual a PT4 faz uma alusão a "visão" que cada professora possui sobre o projeto. Logo, seu exemplo é muito elucidativo, afinal, exatamente quais estudantes de 3º ano deveriam ser encaminhados ao projeto de reforço de alfabetização? Quais as dificuldades que devem ser levadas em conta?

Dando continuidade, ao pensar, especificamente, sobre os critérios de encaminhamento, a PT4 expõe que são vários fatores que influem nessa questão. Assim, dá a indicação de que a hipótese de escrita é levada em consideração, todavia não é o que define o encaminhamento:

> *"Porque eu tenho criança ali que tava silábica com valor, quando eu selecionei os alunos pro reforço, eu não mandei por reforço. Por quê? Porque aquele aluno tem autonomia, eu sabia que ia aprender, né?! Que eu tava trabalhando com aquilo, porque a mais que a metade da minha sala eu tava com aquele problema. Então eu só mandei realmente aquela criança que eu vi que eu não ia dar muita conta, precisava de ajuda, né? Porque lá na sala também estava trabalhando, né?! Diferenciado. Todos esses problemas" (Professora PT4).*

Em discordância do evidenciado até o momento, a professora PT2 alega não encaminhar seus estudantes ao projeto, visto que não concorda com o fato da proposta ser no mesmo horário da aula. Assim, esclarece seu posicionamento:

> *"Por que não encaminho? Não, nada contra a colega, nada. [...] Eles estão tudo aqui trabalhando. Olha! Um cabeçalho. Vamos lá? Olha o a palavrinha de hoje. Ninguém pode errar porque a gente escreve todo dia. Ajudante do dia, tal, tal. Vou fazer a contação de história pegar... (bateu na mesa, sinalizando a batida na porta da sala)... Posso pegar o fulano pra aula de reforço? O moleque já sai assim de cabeça baixa. Estou indo. [...] Fiquem os bons, estou indo para, né? Então, nãoooo! O reforço tem que ser dado, como na lei, em contraturno, contraturno" (Professora PT2).*

O trecho selecionado explícita pontos relevantes: a fragmentação da participação das atividades desenvolvidas na sala regular, uma vez que os alunos saem durante a aula

da professora polivalente para participar das aulas do reforço e a exclusão das crianças participantes, dado que ao sair da sala para receber um atendimento complementar em outro ambiente há, de forma direta ou indireta, uma rotulação destes estudantes, algo que pode influenciar no processo de aprendizagem e até mesmo em aspectos emocionais e de autoestima.

Dessa maneira a PT2 defende o reforço no contraturno e manifesta uma visão positiva a respeito da docência compartilhada: *"Então, acho que seria uma proposta muito legal [...] Um professor conjunto, né?! [...] no mesmo período de aula, que aí eu não excluiria ninguém, essa pessoa [...] me auxiliar nisso, a gente programaria essas interferências, né?! E acho que seria muito mais útil [...]" (Professora PT2).*

Haja vista, no alusivo a concepção das professoras sobre a proposta do projeto de reforço, tanto a docente PT1, como a PT3 e PT4 exteriorizam uma opinião positiva. A PT1 compreende como um "ganho" a presença das professoras do reforço na escola, na medida em que *"[...]às vezes a gente não consegue ministrar tudo ao mesmo tempo, entendeu?! Ajudar todos. A gente acaba ajudando um e deixando o outro, é essa situação que nos incomoda. Não consigo abraçar todos" (Professora PT1).* Desse modo, em sua concepção, o espaço oferecido por meio do projeto proporciona um atendimento mais direcionado às dificuldades apresentadas pelas crianças.

Apesar disso, a docente enfatiza que no ano de 2022 o início do projeto foi tardio, característica que influenciou no trabalho didático-pedagógico desenvolvido e acrescenta também a necessidade do aumento da quantidade de horas, porém em outro "tempo". Ao fazer esse apontamento, a PT1 rememora experiências anteriores, nas quais ela foi professora do projeto de reforço no contraturno e alega que não foi uma proposta bem-sucedida: *"[...] nós já temos essa experiência em outro tempo aqui na escola, que a gente precisa muito da parceria da família, entendeu?! Então a escola não se constrói sozinha, né?!" (Professora PT1).* Aborda ainda o mesmo ponto enfatizado pela PT2, quanto a retirada dos estudantes da sala de aula e a perda de conteúdos importantes, porém, ao mesmo tempo, considera como essencial a participação no reforço: *"[...] a gente precisa entender que eles, esse conteúdo, eles precisam aprender, mas o reforço também é importante" (Professora PT1).*

A PT3 apreende a participação das crianças nas aulas do reforço como algo necessário, pois traz contribuições ao processo de aprendizagem dos estudantes. Desse modo, enfatiza um aspecto em comum a PT1, referente a data de início do projeto: *"eu acho que deveria, o ano letivo se inicia dia dois de fevereiro? Dia dois de fevereiro o*

professor de reforço já teria que estar na escola pra acompanhar desde os primeiros dias... tudo" (Professora PT3). Ademais, assinala ainda que a partir do trabalho desenvolvido pela professora do projeto, alguns estudantes de sua turma já conseguiram sair do reforço no primeiro semestre.

De forma semelhante, a PT4 concebe o reforço como algo que ajuda no processo de ensino-aprendizagem, porém sublinha a necessidade que seja bem-organizado. Indica ainda que não vê problema no fato das crianças saírem da sala de aula, visto que quando vão para o reforço ela dá conteúdos referentes à mesma "disciplina" em sala de aula:

> *"É reforço de português? Então ele foi lá, é alfabetização, ele foi pra alfabetização, aproveito e dou uma produção de texto pros outros que estão aqui, que eles já... ele ia precisar muito da minha ajuda pra fazer, então ele não está lá, dá pra eu dar atenção pros outros" (Professora PT4).*

Em relação a articulação entre o planejamento das professoras da sala regular e da professora do projeto de reforço, embora as docentes entrevistadas mencionem que trocam ideias, é perceptível que não há momentos propícios na escola, como HTPIs por exemplo, para que possam planejar. Desse modo, a articulação estabelecida é mínima, assim como o próprio diálogo acerca do processo de aprendizagem das crianças.

5.1.4.4 Reforço para quê e para quem?

A partir do evidenciado por meio das falas das professoras de 1º, 2º e 3º anos, algumas características se destacaram e por esse motivo serão sintetizadas nessa subseção. Não há consenso entre as docentes quanto a modalidade de reforço "adequada", havendo com isso a emergência de três propostas: a docência compartilhada, o reforço em ambiente externo à sala de aula regular e o reforço no contraturno, sendo que as duas primeiras, de fato, estavam em execução na rede municipal no ano em que esta coleta de dados aconteceu.

Por um lado, as professoras que se colocam a favor da modalidade do reforço baseado na docência compartilhada, mencionaram os benefícios da atuação de outra profissional em sala de aula, de forma que o atendimento às crianças com dificuldades seja facilitado, sem haver a segregação desses alunos. Por outro lado, as docentes que criticam a proposta, fazem apontamentos que não se sustentam e estão mais relacionados a pré-conceitos quanto ao trabalho compartilhado, que necessariamente exige colaboração. Nesses casos, são mencionados a "perda de referência" da professora da

turma e a dispersão dos estudantes ao serem separados dentro da própria sala de aula para desenvolver outras atividades, geralmente, mais atrativas do que aquela que a professora da turma está desenvolvendo com o restante das crianças.

Assim, os pontos negativos mencionados não partem de pressupostos que embasam o desenvolvimento dessa modalidade, uma vez que é possível notar uma certa dificuldade em dividir o espaço com outra profissional e a dispersão das crianças acontece, justamente, porque há a segregação, questão que não deveria acontecer nesse contexto.

De acordo com Traversini (2015, p. 251) "a docência compartilhada [...] tem como características: ação docente compartilhada entre dois professores em sala de aula; planejamento também compartilhado entre docentes e equipe diretiva com assessoramento pedagógico especializado [...]", portanto, envolve o exercício da docência verdadeiramente em conjunto, em constante colaboração e interlocução. Ainda nesse sentido, Hochnadel e Conte (2019, p. 84) preconizam que a docência compartilhada "[...] surge como uma possibilidade de ser afetado, de tomar parte e participar com o outro profissional de uma formação conjunta que confere uma qualidade de docente ao ato de educar. Portanto, o compartilhamento da docência se dará na partilha, de forma cooperativa [...]".

Posto isso, observa-se que em situações pontuais, há de fato um trabalho compartilhado, envolvendo atuação colaborativa em sala de aula e planejamento conjunto, entretanto, na maioria dos casos essa parceria não existe e, portanto, a docência compartilhada não aconteceu efetivamente. Desse modo, pode-se associar tal dado, tanto as condições objetivas, quanto as condições subjetivas de trabalho.

Um grande número de professoras atesta a falta de clareza quanto a proposta, por parte da SME e, consequentemente, pela própria gestão escolar, aliado a falta de formação sobre o que consiste a docência compartilhada. Logo, o contexto geral de trabalho envolvendo essa modalidade de reforço é um tanto quanto confuso. Dessa maneira, se não há uma real compreensão do que deve ser feito, cada unidade escolar e em última instância, cada docente, interpreta as exigências advindas da SME com os conhecimentos que consegue mobilizar no momento e desenvolve seu trabalho didático-pedagógico amparando-se nisso, o que gera não só uma variação muito grande, mas muitas inconsistências. Há, inclusive, professoras de 2º ano que possuem duas turmas em uma mesma escola em períodos distintos, como a PS4, e os trabalhos desenvolvidos pelas professoras da docência compartilhada são totalmente opostos.

Esse aspecto reflete também na forma de organização das turmas, visto que foi comum a menção ao fato de que as crianças participantes da docência compartilhada não são retiradas da sala, porém são separadas dos demais colegas dentro do próprio ambiente, seja ficando no fundo da sala de aula ou em "fileiras dos alunos do reforço", nessa circunstância a professora do reforço desenvolve um trabalho "paralelo" apenas com esses estudantes. Por conseguinte, mesmo a ideia não sendo essa, há segregação dessas crianças. Além disso, para que haja trabalho colaborativo, as professoras precisam dispor de tempo para planejamento em conjunto, e são escassas as escolas em que as professoras do projeto e as professoras da turma possuíam HTPI em comum. Ficava a cargo dessas profissionais conversarem durante a aula, prejudicando o tempo com as crianças ou por outros meios, como WhatsApp, por exemplo, em horário posterior ao de trabalho na U.E.

Essa constatação corrobora também com outros estudos sobre o assunto (Alves; Freitas, 2007; Zibetti; Pansini; Souza, 2012), visto que entre as dificuldades na implementação de projetos desse gênero relatadas por pesquisadores que se debruçam sobre a temática, está justamente o desafio na adequação do tempo para planejamento conjunto, com espaço adequado e fomento a reflexões, e a não distorção entre o preconizado legalmente pelo poder público e as condições efetivas de trabalho oferecidas.

À vista disso, é possível dimensionar que há muitos fatores que incidem sobre o trabalho pedagógico desenvolvido com essas crianças e que influem diretamente no que e como é proposto. Não se pode negar o potencial que a docência compartilhada possui em relação a criação de espaços que respeitem a heterogeneidade apresentada pelos estudantes em processo de alfabetização, porém se não há organização, clareza, formação e subsídios suficientes por parte dos órgãos governamentais, ações que poderiam trazer muitos benefícios ao processo de aprendizagem das crianças, acabam contribuindo com a criação de espaços excludentes, sob o suposto discurso da inclusão.

A segunda modalidade mencionada refere-se ao reforço em horário de aula e fora da sala regular. Esse é o modelo com mais aderência por parte das professoras, com a justificativa de que, ao retirar as crianças com dificuldades mais acentuadas da turma, há maior viabilidade do desenvolvimento de um trabalho diversificado por parte da professora do projeto, com atenção individualizada e com uso de materiais concretos, que infelizmente não são muito utilizados em sala de aula.

Entretanto, diversas professoras consideram que retirar os estudantes da sala em horário de aula é, por si só, uma ação excludente, visto que há uma clara rotulação dessas crianças diante dos demais colegas, fato que pode incidir na própria visão que esses

estudantes possuem sobre si mesmos e influenciar em sua relação com a escola. Para além disso, constatam também a fragmentação do trabalho desenvolvido e a perda de conteúdos, visto que a criança sai de um ambiente para fazer outras atividades e depois, ao voltar, tem que se inteirar novamente sobre o que está acontecendo na sala de aula.

A já mencionada resolução que regulamenta o projeto de reforço no município (Rio Claro, 2022c), indica que enquanto os estudantes estiverem nas aulas do projeto, o mesmo conteúdo deve ser abordado na sala regular. Por exemplo, ao sair para o reforço de alfabetização, a turma deve estar desenvolvendo atividades de Língua Portuguesa. Porém, dentre as professoras participantes apenas uma, a PT4, menciona a efetivação dessa ação. Ademais, fica latente a contradição na fala da maioria das docentes que defendem essa proposta de reforço, pois ao mesmo tempo em que identificam benefícios no atendimento em um ambiente externo, reconhecem que há uma inegável perda em relação ao que está sendo trabalhado na sala regular.

Essa questão coincide com o apontamento feito por uma das participantes da pesquisa de Campidele (2021), posto que a docente considerava que retirar o estudante da sala de aula para participar do reforço incidia de forma negativa em sua aprendizagem, no alusivo aos conteúdos trabalhados. Dessa maneira, a autora levanta um questionamento que corrobora com o evidenciado até o momento em nosso contexto de pesquisa: "[...] até que ponto essa modalidade de oferta contribui para com o processo de aprendizagem dos alunos?" (Campidele, 2021, p. 89). Isto porque, é como se as crianças ficassem em um movimento cíclico, ou seja, saem da sala de aula regular para terem um atendimento mais individualizado e direcionado às dificuldades apresentadas no contexto do projeto, contudo, ao mesmo tempo, estão constantemente perdendo o que está sendo desenvolvido com a turma, estão constantemente atrasados. É necessário destacar também que, as "aulas extraclasse" são heranças advindas de programas de educação compensatória (Campidele, 2021; Ferraz; Neves; Nata, 2018)

A última modalidade mencionada alude ao reforço em contraturno. Nessa proposta, as crianças voltariam em horário oposto às aulas regulares para participarem das aulas do reforço. A Resolução SME nº 011/2022 (Rio Claro, 2022c) indica no Artigo 13, que a equipe gestora pode optar pelo projeto de reforço no contraturno para turmas de 3º a 5º ano, desde que haja anuência dos responsáveis, visando garantir a frequência. Esses casos seriam analisados pela equipe da SME. Porém, em todas as escolas participantes, o projeto de reforço acontecia no horário das aulas regulares.

As professoras que indicam essa modalidade ressaltaram que, dentre os benefícios, está o fato de que os estudantes não perderão aulas para participar do projeto, desse modo não ficarão constantemente "atrasados" em relação ao trabalho desenvolvido com a turma. Todavia, para isso haveria necessidade de infraestrutura adequada, assim como profissionais suficientes para atender essa nova demanda. Uma das docentes entrevistadas, a PT1, já vivenciou essa experiência e a considerou malsucedida, pois as crianças não frequentavam. Há nesse caso fatores implicadores externos, visto que muitas famílias não possuem condições de levar a criança em outro período para a escola ou até mesmo as crianças que, porventura, se recusam a voltar para a U.E.

Zibetti, Pansini e Souza (2012) desenvolveram um estudo cujo foco centrou-se nos procedimentos adotados pelas escolas para atuar com as crianças que apresentavam dificuldades frente ao processo de alfabetização. Sendo assim, direcionaram a atenção para o projeto de reforço de oito escolas estaduais de um município do interior do estado de Rondônia, que acontecia em horário oposto as aulas regulares, e constataram infraestrutura inadequada para o desenvolvimento das aulas, tal como falta de preparo técnico e pedagógico. Ademais, uma característica frequentemente apresentada nos grupos acompanhados era o atraso dos estudantes, que chegavam até uma hora após o horário estabelecido para início das aulas.

Por conseguinte, dentre as modalidades de reforço mencionadas pelas professoras é possível constatar inúmeros pontos positivos e negativos. Apesar disso, nesta tese, acredita-se no potencial da proposta de docência compartilhada, ao se pensar no atendimento às heterogeneidades apresentadas pelas crianças em processo de alfabetização em um viés inclusivo, desde que haja políticas públicas educacionais consistentes e formação continuada das docentes envolvidas e da equipe gestora.

Nesse sentido, a docência compartilhada pode possibilitar diversos modos de atuação. Piccoli (2018) ressalta que, em situações em que há duas professoras em sala de aula, uma pode coordenar a atividade com a maioria do grupo, enquanto a outra "[...] centraliza suas intervenções com as crianças que precisam de mais apoio" (Piccoli, 2018, p. 140), sem haver separação dessas crianças em fileiras ou grupos isolados. As professoras podem também atuar em conjunto, atendendo as crianças conforme a demanda, dentre outras alternativas. Sendo assim, considera-se que

> O contexto criado no atendimento às crianças convocadas para participar de atividades de reforço pode caracterizar-se como um agravante a mais para o fracasso escolar se a forma como são atendidas reforçar os estereótipos [...] sobre seu desempenho. Por outro lado, atividades centradas no trabalho

> coletivo, focadas nas reais necessidades dos alunos podem ser bastante úteis ao avanço no processo de aprendizagem (Zibetti; Pansini; Souza, 2012, p. 244)

Ademais, pautando-se no posicionamento das professoras sobre o projeto de reforço em execução em 2022, houve destaque a falta de clareza quanto a proposta, por parte da SME, no alusivo ao que fundamenta o trabalho e, por conseguinte, ao que é esperado das professoras, assim como a falta de critérios para encaminhamento dos estudantes; ao início tardio[40], característica que incidiu na continuidade do trabalho desenvolvido; ao tempo insuficiente de atendimento as crianças e a falta de políticas educacionais direcionadas aos estudantes do 1º ano do Ensino Fundamental, visto que essas crianças não fazem parte do público atendido.

Por conseguinte, os dados expostos aqui articulam-se com o afirmado por Campidele (2021, p. 91), visto que para que projetos desse gênero realmente tragam contribuições ao processo de aprendizagem de crianças que apresentam dificuldades frente a alfabetização e promovam mudanças significativas, há necessidade de "[...] uma articulação forte e coerente entre políticas públicas, investimento e eficiência pedagógica, oferecendo para as escolas, as condições mínimas de infraestrutura e disponibilização de profissionais específicos para o desenvolvimento das ações de reforço escolar" (Campidele, 2021, p. 91). Compreendendo que os "profissionais específicos" deveriam ter formação suficiente relacionada à temática, nesse caso a alfabetização.

5.2 O Projeto de Reforço no município de Rio Claro

Essa seção será dedicada à descrição de medidas educacionais via políticas públicas em âmbito municipal propostas pela Secretaria de Educação, direcionadas aos estudantes que apresentam percursos heterogêneos de aprendizagem ou ainda, estudantes que apresentam dificuldades diversas frente ao processo de alfabetização. No caso específico do município de Rio Claro, há o denominado Projeto de Reforço.

Para tanto, em um primeiro momento, há uma breve exposição de pontos relevantes em relação às resoluções municipais que instituem esse tipo de trabalho complementar, buscando-se identificar as mudanças ocorridas na última década (2012 – 2022), que sintetizam formas de se compreender a função desse espaço. Em seguida são destacados pontos relevantes da Resolução SME nº 011/2022, de 15 de março de 2022

[40] Em 2022 o Projeto de Reforço teve início em 02 de maio (Rio Claro, 2024).

(Rio Claro, 2022c) que dispõe sobre a Recomposição das Aprendizagens e Projeto de Reforço da rede municipal de ensino de Rio Claro. O foco nessa resolução em específico, justifica-se na medida em que, se refere ao ano em que a coleta de dados para o desenvolvimento deste estudo foi realizada.

Levando-se em conta o período delimitado, é possível evidenciar mudanças de gestões no alusivo a SME, característica que está diretamente vinculada a questões políticas, isto é, ao governo eleito em cada quadriênio. Essas alternâncias aconteceram nos anos de 2017 e 2021, envolvendo, portanto, três secretários(as) municipais de educação. Desse modo, uma Secretária foi a responsável pelas resoluções do período de 2012 a 2016, um segundo Secretário de Educação foi responsável pelo período de 2017 a 2020 e a terceira e atual Secretária, responsável pelas resoluções de 2022 e 2023. Ressalta-se, contudo, que em 2021 não houve a publicação da resolução acerca do projeto de reforço, tendo em vista a situação na qual a rede de ensino se encontrava, com aulas não presenciais.

Na Resolução SME nº 005/2012, de 02 de abril de 2012, o projeto de reforço surge aliado a ideia de recuperação, tendo como objetivo garantir oportunidades de aprendizagens a todos os estudantes matriculados na rede de ensino, nas áreas de alfabetização, leitura e produção de textos, e raciocínio lógico matemático. Além disso, o projeto é apreendido como um espaço integrante do processo de ensino-aprendizagem, tendo como princípio norteador o respeito à diversidade, abarcando as diferentes necessidades e ritmos de aprendizagem. Nesse sentido, as docentes atuantes nesse contexto eram responsáveis por propiciar atividades específicas, diversificadas e significativas, assim como a avaliação contínua de desempenho, por meio de instrumentos diversos, objetivando a superação das dificuldades apresentadas pelas crianças e a consequente consolidação desses conhecimentos (Rio Claro, 2012).

Ainda de acordo com essa resolução, há uma diferenciação entre recuperação contínua e projeto de reforço e recuperação paralela. Por um lado, a recuperação contínua acontece ao longo do ano letivo no âmbito da sala de aula, sendo desenvolvida pela própria professora da turma e envolvendo intervenções imediatas. Por outro, o projeto de reforço e recuperação paralela, também acontece ao longo do ano letivo, porém em um contexto diferenciado, exigindo um trabalho didático-pedagógico complementar ao já desenvolvido pela docente da sala regular.

Desse modo, há a indicação de que o projeto de reforço e recuperação deve ser oferecido, preferencialmente, em horário oposto às aulas regulares, abarcando estudantes

matriculados nos 4º e 5º anos, e no horário das aulas, para estudantes do 3º ano, sendo que nesse caso, há a indicação dos "grupos de estudos" (Rio Claro, 2012). Destaca-se ainda que, embora haja menção aos grupos de estudos no trabalho com estudantes matriculados no 3º ano do Ensino Fundamental, não há na resolução uma definição clara do que configura essa proposta. No alusivo às horas-aulas, é estabelecido o mínimo de duas horas-aulas semanais e o máximo de quatro horas-aulas por turma. As turmas eram construídas com base no "nível de desempenho", contando com, em média, 12 estudantes no projeto de reforço e 20 estudantes nos grupos de estudos (Rio Claro, 2012).

A Resolução SME nº 009/2013, de 26 de março de 2013, traz pequenas alterações, dado que acrescenta o 3º ano na proposta do projeto de reforço e recuperação das aprendizagens, assim como inclui o 4º e 5º anos na possibilidade de trabalho com os grupos de estudos. Na carga horária também há indicações diferenciadas, posto que os estudantes que compõem os grupos de estudos contavam com duas horas-aulas semanais e os estudantes que compõem o projeto de reforço e recuperação paralela em período contrário, contavam com no máximo quatro horas-aulas.

Na Resolução SME nº 009/2014, de 21 de julho de 2014, o foco do projeto de reforço e recuperação paralela recai exclusivamente nas áreas da alfabetização e produção textual em horário de aula regular, não havendo menção ao raciocínio lógico matemático e a carga horária se mantém com duas horas-aulas semanais (Rio Claro, 2014). As Resoluções subsequentes referentes aos anos de 2015 e 2016 (Rio Claro, 2015; Rio Claro, 2016b), conservam os mesmos pressupostos, em relação a compressão do que constitui o projeto de reforço e a organização do trabalho já existentes na resolução de 2013, contudo, há a inclusão de um "Projeto Piloto" implementado em cinco escolas municipais: Benedicto José Zaine, Luiz Martins Rodrigues Filho, Rubens Foot Guimarães, Sérgio Hernani Fittipaldi e Sueli Aparecida Marin. No referido projeto, se estabelece que as professoras de reforço serão contratadas com uma carga horária de 30 horas-aulas semanais de trabalho com os estudantes, distribuídas entre diferentes turmas.

Já a Resolução SME nº 010/2017, de 20 de abril de 2017, é assinada pelo novo Secretário da Educação, entretanto, mantém os mesmos pressupostos das resoluções anteriores, acrescentando apenas algumas informações alusivas a necessidade de que, quando o estudante se ausentar para as aulas de reforço, a docente da sala regular deverá desenvolver atividades referentes à mesma área do conhecimento trabalhada no âmbito do projeto, assim como a indicação de que participação no reforço não poderá influenciar

na frequência nas aulas das professoras especialistas, como Educação Física, Arte, Inglês e Projeto de Leitura (Rio Claro, 2017).

Na Resolução SME nº 007/2018, de 15 de fevereiro de 2018, há mudanças significativas em relação à organização do trabalho e ao público atendido. A ênfase ainda continua na formação de turmas de alfabetização e produção textual, porém, amplia-se o atendimento para os estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental, que apresentassem hipóteses de escrita pré-silábica e silábica sem valor sonoro. Nesse caso em específico, há a emergência do "trabalho colaborativo", mediante o qual é estabelecido que a professora do projeto de reforço permaneça em sala de aula, em conjunto com a professora da turma.

Há também uma nova organização no referente a quantidade de estudantes, sendo que as turmas de 2º ano eram compostas por no mínimo cinco estudantes e as turmas de 3º, 4º e 5º anos dispunham de, em média, 12 estudantes. Em relação a carga horária, as turmas de 2º ano contavam com cinco horas-aulas consecutivas semanais, distribuídas em dois dias e as turmas de 3º, 4º e 5º anos ainda permaneceram com duas horas-aulas semanais (Rio Claro, 2018). Ademais, as resoluções dos anos de 2019 e 2020 (Rio Claro, 2019; Rio Claro, 2020) permanecem apenas com a alteração em relação a carga horária do 2º ano, com redução para quatro horas-aulas semanais.

No ano de 2021, já com uma nova Secretária da Educação, não há a proposição do projeto de reforço, tendo em vista as características do período pandêmico. Apenas em 15 de março de 2022 o projeto ressurge com a publicação da Resolução SME nº 011/2022, que dispõe sobre a Recomposição das Aprendizagens e Projeto de Reforço da rede municipal de ensino de Rio Claro (Rio Claro, 2022c). Nessa proposta há a supressão do termo recuperação, isto porque, de acordo com Duarte, Duarte e Silva (2022) a ideia de recuperação faz alusão a situações em que o estudante teve acesso aos conteúdos trabalhados e as práticas pedagógicas adequadas para o ano escolar cursado, contudo, por diversos motivos não conseguiu aprender e, portanto, há a necessidade de que tais aspectos sejam retomados. Já a recomposição das aprendizagens refere-se à criação de oportunidades de aprendizagem para estudantes que não tiveram acesso aos conteúdos e vivências didático-pedagógicas no contexto educacional. Portanto, infere-se que a supressão do termo na resolução é decorrente do período pandêmico e da consequente impossibilidade de acesso a determinados conteúdos.

A partir dessa resolução, o projeto de reforço é proposto levando-se em conta as defasagens ocasionadas pelo período de distanciamento social e consequentemente, pelas

aulas não presenciais, destacando-se os diferentes tempos e ritmos de aprendizagens apresentados pelos estudantes. Há também aspectos que já são mencionados desde a resolução de 2012 (Rio Claro, 2012), como o respeito à diversidade inerente a todo e qualquer processo de aprendizagem.

A ideia da recomposição das aprendizagens é organizada a partir de algumas ações, a saber: realização de avaliações diagnósticas; redimensionamento de conteúdos, embasando-se nas informações coletadas via avaliações, com o intuito de atender as especificidades dos estudantes; proposição de recuperação paralela, desenvolvida pela docente responsável pela turma, podendo envolver intervenções imediatas (ações direcionadas a remediar dificuldades identificadas no dia a dia em sala de aula) e/ou intervenções a médio e longo prazo (atividades diversificadas, agrupamentos produtivos; uso de projetos e sequências didáticas; dentre outros), e encaminhamento ao projeto de reforço de alfabetização, produção textual e/ou raciocínio lógico matemático, tanto em contraturno, como em período regular, envolvendo estudantes do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental (Rio Claro, 2022c).

No concernente a carga horária, estipulou-se quatro horas-aulas semanais, tantos para as turmas de 2º ano, quanto para as turmas de 3º a 5º anos. Além disso, houve o estabelecimento de, em média, 12 integrantes por turma de alfabetização e/ou produção textual. De forma mais específica, no contexto do 2º ano, a orientação segue o estabelecido na resolução de 2018 (Rio Claro, 2018), com o adendo de não haver a delimitação de um número mínimo crianças por grupo, assim como não há menção ao encaminhamento de estudantes ao projeto baseando-se nas hipóteses de escrita, conforme ocorria nas resoluções de 2018, 2019 e 2020 (Rio Claro, 2018; Rio Claro, 2019; Rio Claro, 2020).

Outrossim, ainda em relação ao 2º ano, há a permanência de indicações relacionadas ao desenvolvimento do trabalho pedagógico pautado em um viés colaborativo, ou seja, a denominada docência compartilhada, em que a professora do reforço e a professora da sala regular atuam em conjunto. Este trabalho, em tese, teria a professora coordenadora como mediadora e o HTPI ou HTPC como espaços para planejamento, socialização e formação (Rio Claro, 2022c). De forma a sintetizar e organizar as principais características das resoluções condizentes ao projeto de reforço no município de Rio Claro, foi construído o Quadro 11.

Quadro 11 - Sintetização das resoluções condizentes com o Projeto de Reforço no município de Rio Claro

Ano	Denominação	Áreas do conhecimento	Estudantes atendidos	Quantidade de estudantes	Carga horária semanal	Início e término do projeto
2012	Reforço e recuperação	Alfabetização, leitura e produção de textos e raciocínio lógico matemático	3º ano – grupo de estudos e 4º e 5º anos – projeto de reforço e recuperação paralela	Grupo de estudos: em média 20 alunos por turma; Projeto de reforço: em média 12 alunos por turma	Mínimo de 2 horas-aulas e máximo de 4 horas-aulas	A partir de abril até 07 de dezembro
2013	Reforço e recuperação	Alfabetização, produção textual raciocínio lógico matemático	3º, 4º e 5º anos (grupo de estudos em horário de aula regular ou projeto de reforço em horário oposto)	Grupo de estudos: em média 20 alunos por turma; Projeto de reforço: em média 12 alunos por turma	2 horas-aulas para grupos de estudos e 4 horas-aulas para projeto de reforço	A partir da segunda quinzena de abril até 06 de dezembro
2014	Reforço e recuperação paralela	Alfabetização e leitura e produção de textos	3º, 4º e 5º anos	Em média 12 alunos por turma	2 horas-aulas	A partir da segunda semana de agosto até 05 de dezembro
2015	Reforço e recuperação paralela	Alfabetização e leitura e produção de textos	3º, 4º e 5º anos	Em média 12 alunos por turma	2 horas-aulas	A partir de 22 de abril até 01 de dezembro
2016	Reforço e recuperação paralela	Alfabetização e leitura e produção de textos	3º, 4º e 5º anos	Em média 12 alunos por turma	2 horas-aulas	A partir de 11 de abril até 09 de dezembro
2017	Reforço e recuperação paralela	Alfabetização e produção textual	3º, 4º e 5º anos	Em média 12 alunos por turma	2 horas-aulas	A partir de 02 de maio até 08 de dezembro

2018	Reforço e recuperação paralela	Alfabetização e produção textual	2º, 3º, 4º e 5º anos	2º ano: mínimo de 5 alunos por turma; 3º, 4º e 5º anos: em média 12 alunos por turma	2º ano: 5 horas-aulas; 3º, 4º e 5º anos: 2 horas-aulas	A partir de 02 de abril até 07 de dezembro
2019	Reforço e recuperação paralela	Alfabetização e produção textual	2º, 3º, 4º e 5º anos	2º ano: mínimo de 5 alunos por turma; 3º, 4º e 5º anos: em média 12 alunos por turma	2º ano: 4 horas-aulas; 3º, 4º e 5º anos: 2 horas-aulas	A partir de 18 de março até 29 de novembro
2020	Reforço e recuperação paralela	Alfabetização e produção textual	2º, 3º, 4º e 5º anos	2º ano: mínimo de 5 alunos por turma; 3º, 4º e 5º anos: em média 12 alunos por turma	2º ano: 4 horas-aulas; 3º, 4º e 5º anos: 2 horas-aulas	A partir de 16 de março até 30 de novembro
2021	-	-	-	-	-	-
2022	Recomposição das aprendizagens e projeto de reforço	Alfabetização, produção textual e raciocínio lógico matemático	2º, 3º, 4º e 5º anos	Em média 12 alunos por turma	Áreas de alfabetização e produção textual: 4 horas-aulas; Raciocínio lógico matemático: 2 horas-aula	A partir de 02 de maio até 25 de novembro

Fonte: elaborado pela autora

No Quadro 11 foram organizadas informações referentes ao ano da resolução, assim como a nomenclatura do projeto, que traz consigo uma concepção de educação subjacente, as áreas do conhecimento atendidas, ano escolar e quantidade de estudantes por turma, carga horária semanal, e data de início e término do projeto. Além disso, houve a diferenciação de cores (vermelho, verde e azul) para demarcar, de forma explícita, as mudanças de gestão da SME.

Face ao exposto, constata-se que até o ano de 2020 o projeto de reforço estava associado à ideia de recuperação paralela. Somente em 2022, após o retorno às aulas presenciais, há alteração na terminologia utilizada, sendo que nesse contexto surge a denominação recomposição das aprendizagens. No alusivo às áreas do conhecimento atendidas, nota-se oscilações caracterizadas pela permanência das turmas de alfabetização, leitura e produção de textos e raciocínio lógico matemático nos anos de 2012 e 2013, seguida da supressão das turmas dedicadas a área da matemática de 2014 a 2020. Apenas em 2022 há novamente a proposição de turmas de alfabetização, produção textual e raciocínio lógico matemático. As turmas de alfabetização estão presentes em todo o período foco de análise, levando-se em conta que essas turmas eram e ainda são compostas por estudantes que apresentam dificuldades frente ao processo inicial de aprendizagem da leitura e da escrita.

Para além disso, é possível identificar uma mudança em relação ao público atendido, visto que até 2017 apenas estudantes do 3º, 4º e 5º anos participavam do projeto. Em 2018 esse atendimento se amplia para o 2º ano do Ensino Fundamental e permanece até os dias atuais. Contudo, enquanto os estudantes do 3º ao 5º ano podem ser retirados da sala de aula, os estudantes do 2º ano permanecem com sua turma de origem, sendo que, nesse caso, há o movimento oposto, a professora do reforço adentra a sala de aula regular.

A quantidade de alunos por turma no âmbito do projeto de reforço apresenta permanências, dado que a partir de 2014 a média era de 12 estudantes por grupo atendido. A partir disso, é possível evidenciar a importância de um número reduzido de estudantes - tendo em vista as turmas compostas por 20, 25 ou mais crianças - quando o que se preconiza é um trabalho didático-pedagógico direcionado e pontual.

A carga horária a que as crianças têm direito oscila entre 2 e 5 horas-aulas, sendo que em 2022 o estabelecido foi o de 4 horas-aulas por turma de alfabetização. Os dados do início e término do projeto também sinalizam para diferentes formas de organização. Compreende-se que a proposta tem início após os meses iniciais do ano letivo, em

decorrência do período para o desenvolvimento das avaliações diagnósticas e o tempo de encaminhamento dos estudantes, porém em alguns anos isso acontece tardiamente, como em 2014, ano em que o projeto teve início apenas em agosto e 2022, ano em que o projeto iniciou-se em maio, com finalização em novembro. Vale destacar que em 2022 o ano letivo encerrou-se apenas em 20 de dezembro.

Ademais, é válido também ressaltar informações a respeito da Resolução SME nº 009/2023, de 10 de março de 2023 (Rio Claro, 2023c) e Resolução SME nº 008/2024, de 27 de março de 2024, como uma forma de indicar mudanças ou permanências após o ano da coleta dos dados que compõem este estudo. Esses dados não constam no Quadro 11, pois são informações adicionais, tendo em vista que o foco foi na década de 2012 a 2022. De forma geral, há uma maior quantidade de permanências, como a ideia de se associar o reforço a recomposição das aprendizagens, assim como atender estudantes do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental, com a mesma carga horária e a mesma delimitação da quantidade de estudantes por turma da resolução do 2022. Há apenas diferenças em relação ao mês de início e término do projeto, sendo que em 2023, o projeto iniciou em abril e finalizou em dezembro, e em 2024 o projeto iniciou em maio, com finalização em dezembro.

Os dados expostos no Quadro 11 foram sumarizados e retomados, na medida em que, proporcionam a identificação das concepções e formas de organização que permeiam o projeto de reforço ao longo dos anos. Possibilitam também o surgimento de alguns questionamentos relevantes, tais como: qual o motivo da docência compartilhada situar-se apenas no 2º ano? A quantidade de aulas semanais seria realmente suficiente diante da demanda de alunos que apresentam dificuldades no retorno às aulas presenciais? O início tardio, seguido pelo recesso escolar, não seria um ponto negativo ao desenvolvimento de um trabalho pedagógico contínuo?

Apesar disso, há de se destacar a constatação de tímidos avanços em relação a essa proposta de trabalho complementar na rede municipal, no alusivo a ampliação do público atendido e a inclusão de novas premissas, como a da docência compartilhada. Especialmente, a ampliação em relação ao público atendido configura-se como uma relevante iniciativa para as crianças que apresentam dificuldades frente ao processo de alfabetização, visto que não terão que aguardar até o 3º ano, ano de retenção escolar, para terem o direito a um atendimento complementar. Todavia há de se considerar que tal alteração pode ser um reflexo da própria BNCC, em decorrência da redução do período de alfabetização, do 3º para o 2º ano.

5.2.1 Encaminhamento de estudantes e pressupostos avaliativos

No contexto do município de Rio Claro, os estudantes da rede pública de ensino são encaminhados ao projeto de reforço somente após a sistematização das avaliações realizadas pela docente da sala regular, por meio das quais identifica-se alunos que apresentam dificuldades, seguida pelo preenchimento de documentos que formalizam esse percurso. Desse modo, no que se refere ao protocolo de encaminhamento dos estudantes em 2022, havia a necessidade do preenchimento de um documento inicial (Anexo III da Resolução SME nº 011/2022) elaborado por membros da SME. A Figura 25 expõe o modelo utilizado.

Figura 25 - Encaminhamento e registro de avaliação do projeto de reforço



Prefeitura Municipal de Rio Claro
Estado de São Paulo
Secretaria Municipal da Educação

ANEXO III

ENCAMINHAMENTO E REGISTRO DE AVALIAÇÃO DO PROJETO DE REFORÇO 2022

ESCOLA MUNICIPAL:
NOME DO(A) ESTUDANTE: ANO:
TURMA: ALFABETIZAÇÃO ( ) PRODUÇÃO TEXTUAL ( ) RACIOCÍNIO LÓGICO MATEMÁTICO ( )

AVALIAÇÃO INICIAL – RAZÕES DO ENCAMINHAMENTO

Nome e Assinatura do/a Professor/a da Sala

AVALIAÇÃO 1º SEMESTRE – COMO O/A ESTUDANTE SE ENCONTRA

Prefeitura Municipal de Rio Claro
Estado de São Paulo
Secretaria Municipal da Educação

Nome e Assinatura do/a Professor/ado Reforço

AVALIAÇÃO FINAL – COMO O/A ESTUDANTE FINALIZOU O PERÍODO DE REFORÇO

Nome e Assinatura do/a Professor/ado Reforço

Anexar uma produção do aluno em cada da avaliação

Fonte: Rio Claro (2022c)

A partir da Figura 25 é possível observar que o documento supracitado assume a função de um instrumento avaliativo para registro docente, posto que pressupõe a redação de um relatório descritivo sobre o estudante em questão, realizado pela professora da sala regular, com envio das avaliações alusivas a área ou áreas indicadas para o reforço, assim como a avaliação da professora do projeto do reforço, referente ao primeiro semestre e final do projeto. Ressalta-se ainda que, a mencionada resolução traz em sua constituição pressupostos da avaliação processual, formativa e contínua, abrangendo observação sistemática e uso de instrumentos diversificados. Em vista disso, os dados coletados pelas professoras da sala regular na avaliação diagnóstica e nas avaliações realizadas no decorrer do ano letivo também eram enviados à SME por meio dos mapas de classe (Rio Claro, 2022c), como já indicado.

Os mapas de classe utilizados no município de Rio Claro subdividem-se em três instrumentos de registro: mapa das fases da escrita (mensal), mapa de produção textual (trimestral) e mapa de matemática (trimestral). A partir dos objetivos delimitados para esta pesquisa, a ênfase será, exclusivamente, no mapa das fases da escrita, dedicado ao processo de alfabetização, conforme exposto nas Figuras 26 e 27:

Figura 26 - Mapa de classe mensal: fases da escrita

MAPA DE CLASSE MENSAL

Professor

Série/Ano

MAPA DE CLASSE - FASE DA ESCRITA | PS | SSV | SCV | SA | ALF

No.	Nome do aluno	Data Nasc	Observações (PAEE e/ou Encaminhamentos)	Análise da Hipótese de Escrita								
				inicial	março	abril	maio	junho	agosto	setembro	outubro	novembro
1												
2												
3												
4												
5												
6												
7												
8												
9												
10												
11												
12												
13												
14												
15												
16												
17												
18												
19												
20												
21												
22												
23												
24												
25												
26												
27												
28												

Fonte: acervo da pesquisa

Figura 27 - Legenda do mapa: categorização das fases da escrita

PRÉ SILÁBICO (PS)

1. Predomínio de rabiscos e pseudo-letras.
2. A criança escreve ocupando toda a largura da folha ou do espaço destinado à escrita.
3. A criança utiliza somente uma letra para representar a palavra.
4. Realismo Nominal
5. Utiliza a mesma série de letras numa mesma ordem; predomínio de grafias convencionais.
6. Algumas letras aparecem na mesma ordem e lugar, outras letras de forma diferente. Varia a quantidade de letras para cada palavra.
7. Quantidade constante para todas as escritas, porém, usa-se o recurso da diferenciação qualitativa: as letras mudam ou muda a ordem das letras.
8. Expressam máxiam diferenciação controlada para diferenciar uma escrita ou outra.

SILÁBICO SEM VALOR (SSV)

A criança escreve uma letra para representar a sílaba sem se preocupar com o valor sonoro correspondente.

É comum, nessa fase, a criança começar a realizar correspondências sonoras, ainda que escrevendo uma letra para cada sílaba.

SILÁBICO COM VALOR (SCV)

1. A criança escreve uma letra para cada sílaba, utilizando letras que correspondem ao som da sílaba; às vezes, ela usa só vogais e, outras vezes consoantes e vogais.
2. Quantidade mínima de letras: momento de conflito cognitivo relacionado à quantidade mínima de letras (BIS/ISIS), a contradição entre a interpretação silábica e as escritas alfabéticas que têm sempre mais letras.

SILÁBICO ALFABÉTICO (SA)
1. A criança, ora escreve uma letra para representar a sílaba, ora escreve a sílaba completa. Dificuldade é mais visível nas sílabas complexas.
ALFABÉTICO (ALF)
1. A criança já compreende o sistema de escrita faltando apenas apropriar-se das convenções ortográficas; principalmente nas sílabas complexas. 2. A criança já compreende o sistema de escrita e escreve convencionalmente, preocupando-se com a norma ortográfica.

Fonte: acervo da pesquisa

A Figura 26 ilustra o documento preenchido pelas professoras alfabetizadoras com periodicidade mensalmente, seja em recurso impresso ou digital. Esse mapa contempla os nomes dos estudantes, datas de nascimento, campo para indicação de alunos público-alvo da Educação Especial e/ ou encaminhamento, isto é, alunos laudados que possuem o direito ao Atendimento Educacional Especializado ou estudantes que apresentaram dificuldades específicas e, por esse motivo, foram encaminhados a profissionais especialistas, assim como a sondagem inicial e as sondagens mensais, excluindo-se os meses de julho e dezembro, em decorrência do recesso e férias escolares, respectivamente.

Em complemento, a Figura 27 traz informações que subsidiam o preenchimento do mapa, com breves descrições acerca das hipóteses de escrita (pré-silábica, silábica sem valor sonoro, silábica com valor sonoro, silábica-alfabética e alfabética) e suas derivações, embasadas nos estudos de Ferreiro e Palacio (1982) e Ferreiro e Teberosky (1999).

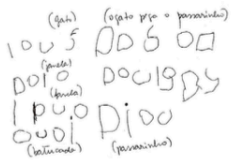
É interessante notar, contudo, que dentro de cada fase/nível[41] há ramificações, com características muito pontuais e pouco esclarecedoras. Por exemplo, ao observar-se a fase pré-silábica, há oito subcategorias, e nas demais fases duas subcategorias cada, com exceção da silábico-alfabética. Ademais, tal forma de organização é semelhante ao preconizado no documento produzido pela Secretária de Educação do município de São Paulo, que tem como objetivo fornecer subsídios que contribuem com o processo de diagnóstico das turmas do ciclo de alfabetização, do 1º ao 3º ano (São Paulo, 2018).

No documento supracitado, há menção a necessidade de se "avaliar as aprendizagens dos estudantes, na perspectiva da avaliação formativa, [isto] significa acompanhar os processos de ensino e de aprendizagem, realizando os ajustes necessários

[41] Há menção a fases/níveis uma vez que o material do município, apesar de se basear nos estudos de Ferreiro e Palacio (1982) e Ferreiro e Teberosky (1999) faz uso da terminologia "fases", enquanto as autoras mencionadas utilizam o termo "níveis" de escrita em suas obras.

ao planejado para atender suas reais necessidades" (São Paulo, 2018, p. 4). Desse modo, a sondagem da escrita por meio do ditado de palavras e uma frase pertencentes ao mesmo campo semântico ganha uma posição de destaque no 1º ano, os textos de memória no 2º ano e no 3º ano, a ênfase recai no que o documento define como reescrita de texto. Há ainda a explicitação de que tal sondagem contribui com a construção de políticas públicas e seu envio bimestral por parte das escolas à Secretaria Municipal de Educação de São Paulo assumiu caráter de obrigatoriedade. Segue abaixo, na Figura 28, a organização adotada pelo município de São Paulo:

Figura 28 - Níveis da escrita: documento orientador da sondagem de Língua Portuguesa do município de São Paulo

NÍVEL DE ESCRITA	CARACTERIZAÇÃO	PALAVRAS: Apontador, Caneta, Lápis e Giz
Pré Silábica (PS)	Predomínio de rabiscos e pseudo-letras. Desenvolvem procedimentos para diferenciar escritas.	
	A criança escreve ocupando toda a largura da folha ou do espaço destinado à escrita.	A R M S M O H A O R U I L N M A M T O X A M H N T S K H U I M H O T I P E R T C L P M N B O A T R O C D G P E S I P U T D F F
	A criança utiliza somente uma letra para representar a palavra.	A L F C
	A mesma série de letras numa mesma ordem serve para diferenciar nomes. Predomínio de grafias convencionais.	A L N I A L N I A L N I A L N I
	Algumas letras aparecem na mesma ordem e lugar, outras letras de forma diferente. Varia a quantidade de letras para cada palavra.	S A M T A M T A M T S A S A T
	Quantidade constante para todas as escritas. Porém, usa-se o recurso da diferenciação qualitativa: as letras mudam ou muda a ordem das letras.	H R U M A S G K O N B J C F T V
	Expressam máxima diferenciação controlada para diferenciar uma escrita de outra.	R A M Q N A B E A M F G E P F A O S D L

Silábica sem valor	A criança escreve uma letra para representar a sílaba sem se preocupar com o valor sonoro correspondente. É comum, nessa fase, a criança começar a realizar correspondências sonoras, ainda que escrevendo uma letra para cada sílaba.	ROMT ATMOBUD AQA AS-PE R-HI HI
Silábica com valor	A criança escreve uma letra para cada sílaba, utilizando letras que correspondem ao som da sílaba; às vezes, ela usa só vogais e, outras vezes, consoantes e vogais.	AOAO-APTDCNT–AEA LP–AIS IS–GS
	Quantidade mínima de letras: momento de conflito cognitivo relacionado à quantidade mínima de letras (BIS/ISIS), a contradição entre a interpretação silábica e as escritas alfabéticas que têm sempre mais letras.	APOTD CETAN-KETA LIAS-APS GS-IZ
Silábica alfabética	A criança, ora escreve uma letra para representar a sílaba, ora escreve a sílaba completa. Dificuldade é mais visível nas sílabas complexas.	APOTADO KNTA LAPS GS
Alfabética	A criança já compreende o sistema de escrita faltando apenas apropriar-se das convenções ortográficas; principalmente nas sílabas complexas.	APÃTADOR CANETA LAPIZ GIS
	A criança já compreende o sistema de escrita e escreve convencionalmente, preocupando-se com a norma ortográfica.	APONTADOR CANETA LÁPIS GIZ

Fonte: São Paulo (2018, p. 13 -14).

A Figura 28 expõe os níveis de escrita que deveriam ser utilizados para embasar os diagnósticos das professoras alfabetizadoras em relação às sondagens realizadas nas escolas do município de São Paulo. Essa mesma forma de organização permaneceu no documento orientador de 2021 e 2022. Ao se realizar uma comparação com o quadro disponibilizado no município de Rio Claro, as semelhanças são inegáveis, havendo algumas supressões de palavras ou frases e a inclusão de uma subcategoria, condizente ao nível pré-silábico, denominada como realismo nominal.

Soma-se a isso a ponderação de que o material do município de São Paulo é apresentado como um documento orientador, com exposição do que caracteriza cada nível e subnível, e com a menção direta ao referencial teórico, os estudos de Ferreiro e Teberosky (1999), algo que não aconteceu no município de Rio Claro, visto que o material chegou as escolas sem nada que fundamentasse seu uso, nesse caso, ficava a cargo das professoras coordenadoras fazerem orientações, quando estas aconteciam.

Contudo, apesar de haver a menção aos estudos de Ferreiro e Teberosky (1999), essa forma de categorização das escritas infantis não está presente na obra "Psicogênese da Língua Escrita", mas sim nos estudos de Ferreiro e Palacio (1982), conforme explicitado no capítulo 2, subseção 2.3, Figura 5.

5.2.2 Retratos do projeto de reforço: panorama após retorno às aulas presenciais

Embasando-se nos apontamentos realizados até o momento, os dados expostos no decorrer desta subseção dizem respeito a coleta realizada na sede da SME com uma integrante da Equipe Técnica de Coordenadores Pedagógicos. Por conseguinte, pretende-se explicitar a quantidade de escolas de Ensino Fundamental existentes no município, identificando e caracterizando o número total de estudantes atendidos em turmas de reforço, assim como o ano escolar cursado.

O município de Rio Claro contava com 29 escolas de Ensino Fundamental no ano em que a coleta de dados aconteceu, dentre as quais 14 atendiam exclusivamente do 1º ao 5º ano, 6 atendiam tanto Ensino Fundamental, como Educação Infantil e 1 atendia Ensino Fundamental I e II, envolvendo estudantes do 1º ao 9º ano. Essas escolas estão distribuídas em diferentes regiões da cidade, abrangendo unidades urbanas e rurais. Para este estudo, focalizou-se em escolas que atendiam somente estudantes do Ensino Fundamental I.

Haja vista, partindo dos dados disponibilizados pela SME referente ao diagnóstico da rede no âmbito do projeto do reforço, evidencia-se que no ano de 2022 houve um total de 660 estudantes atendidos na modalidade de docência compartilhada, matriculadas no 2º ano do Ensino Fundamental e 1.294 estudantes atendidos em ambiente externo à sala de aula regular, grupo composto por estudantes do 3º ao 5º ano. Destes últimos, 6% foram retidos ao final do ano letivo. Ao levar em consideração que a rede de ensino possuía 7.912 estudantes matriculados em turmas de 2º a 5º ano do Ensino Fundamental (QEdu, 2023)[42], identifica-se que 16,35% dos alunos apresentaram dificuldades frente ao processo de alfabetização, e, portanto, foram atendidos em turmas de reforço.

[42] Os dados compilados no QEdu são referentes ao Censo Escolar de 2022, concernentes ao 2º (N = 2.006), 3º (N = 1.851), 4º (N = 1.902) e 5º anos (N = 2.153). Não houve a inclusão da quantidade de estudantes matriculados em turmas de 1º ano (N = 1.967), em decorrência de que essa faixa etária não é atendida no projeto de reforço municipal. Além disso, foram contabilizados os estudantes de 4º e 5º anos, uma vez que nos dados disponibilizados pela SME não havia especificação em relação a quantidade de estudantes atendidos nas turmas de reforço em ambiente externo à sala de aula regular referentes a cada ano escolar (3º, 4º ou 5º ano).

Com o intuito de trazer também um panorama sobre o contexto geral de cada escola participante desta pesquisa, serão apresentados dados referentes a quantidade de turmas de reforço ofertada, de acordo com a modalidade, o total de participantes do reforço ao final do ano letivo e a quantidade de estudantes participantes do projeto de reforço que foram retidos. A menção às escolas seguirá os mesmos critérios estabelecidos na subseção 4.4.1, dedicado a caracterização de cada U. E.

Desse modo, no ano de 2022 a E1 contou com 5 turmas de docência compartilhada, sendo 3 pertencentes ao período da manhã e 2 ao período da tarde, e 6 turmas de alfabetização, sendo 3 em cada período. No alusivo a quantidade de estudantes atendidos de acordo com o ano escolar, 21 crianças pertenciam ao 2º ano e 15 ao 3º ano. Ao fim do ano letivo, houve a indicação de 3 alunos de 3º ano retidos. Nesta unidade escolar havia um total 430 alunos matriculados.

Na E2 foram organizadas 7 turmas de docência compartilhada, 4 condizentes ao período da manhã e 3 ao período da tarde, assim como 10 turmas de alfabetização, 4 no período da manhã e 6 no período da tarde. Diante disso, houve o atendimento de 61 estudantes de 2º ano e 52 estudantes de 3º ano. Ao fim do ano letivo, 23 crianças matriculadas no 3º ano foram indicadas à retenção. Essa unidade escolar contava com 900 matrículas em 2022.

A E3 contou com 5 turmas de docência compartilhada, 2 referentes ao período da manhã e 3 ao período da tarde, e 9 turmas de alfabetização, 4 no período da manhã e 5 no período da tarde. Desse modo, foram atendidos 24 estudantes de 2º ano e 22 estudantes de 3º ano, sendo que ao fim do ano letivo foram retidos 4 estudantes do 3º ano. Essa era a unidade escolar que contava com a menor quantidade de matrículas entre as escolas participantes, 357.

Por fim, a E4 dispôs de 3 turmas de docência compartilhada, 1 no período da manhã e 2 no período da tarde, e 5 turmas de alfabetização, 3 no período da manhã e 2 no período da tarde. Em relação a quantidade de estudantes atendidos, 28 pertenciam a turmas de 2º ano e 14 a turmas de 3º ano. Ao fim do ano letivo, apenas 1 estudante de 3º ano foi retido. Em 2022, a unidade escolar em questão possuía 407 matrículas.

Diante do constatado foi construída a Tabela 1, de forma a compilar os dados apresentados:

Tabela 1 - Quantidade de estudantes atendidos no projeto de reforço

Escola	**Quantidade de turmas**				**Quantidade de estudantes atendidos**		**Quantidade de estudantes retidos**
	Docência compartilhada		*Ambiente externo à sala regular*		*2º ano*	*3º ano*	*3º ano*
	M	*T*	*M*	*T*			
E1	3	2	3	3	21	15	3
E2	4	3	4	6	61	52	23
E3	2	3	4	5	24	22	4
E4	1	2	3	2	28	14	1

Fonte: elaborada pela autora

Baseando-se na Tabela 1 é possível evidenciar que as escolas participantes contavam com, no mínimo, 4 turmas de docência compartilhada e no máximo 7. Em relação aos estudantes atendidos em ambientes externos à sala de aula regular (crianças do 3º, 4º e 5º anos), há no mínimo de 5 turmas em uma mesma unidade de ensino e no máximo 10 turmas. No tocante a quantidade de estudantes atendidos nas quatro escolas, 134 crianças de 2º ano participaram do projeto, montante que condiz com, em média, 20% dos alunos atendidos em turma de reforço de docência compartilhada da rede[43]. Sendo que há uma concentração de crianças na E2, em detrimentos das outras unidades de ensino, contudo, essa também é a escola que atende um público maior.

Partindo do mesmo pressuposto, houve a participação de 103 estudantes do 3º ano, contudo, nesse caso não foi possível a quantificação da média a partir do total de alunos atendidos na rede de ensino em turmas de reforço, em decorrência do apontamento já realizado, sobre o acesso aos dados de forma conjunta, entre a participação de crianças de 3º, 4º e 5º anos. As retenções totalizam 31 estudantes entre todas as escolas participantes, com uma quantidade elevada, novamente, na E2.

Nesta direção, os dados apresentados apontam para um número significativo de crianças em idade escolar que necessitaram de atendimentos complementares ao ensino ofertado na sala de aula regular. Isso quer dizer que esses estudantes demandaram a criação de outros espaços e tempos dentro da rotina escolar para que superassem ou ao menos amenizassem as dificuldades apresentadas em relação ao processo de

[43] Esse cálculo foi realizado levando-se em conta os dados fornecidos pela SME quanto ao número total de alunos do 2º ano do Ensino Fundamental atendidos no projeto de reforço no município, 660 crianças.

alfabetização. Diante disso, considera-se que a pandemia influenciou nesse cenário, na medida em que, a depender do contexto social e familiar, houve crianças que ficaram sem acesso adequado à escola por quase dois anos.

5.3 As professoras do projeto de reforço em foco: o trabalho docente e a avaliação em turmas do projeto de reforço

Esta etapa da pesquisa dedicou-se ao desenvolvimento das entrevistas semiestruturas com professoras[44] atuantes no projeto de reforço do município de Rio Claro, desse modo buscou-se investigar as formas de avaliação da escrita adotadas no trabalho complementar, tal como caracterizar as propostas didático-metodológica utilizadas. Para tanto, houve também a observação participante das aulas de reforço e a coleta de avaliações e atividades desenvolvidas durante o período de acompanhamento às docentes.

Assim como realizado até o momento, a descrição dos dados advindos das entrevistas, da análise documental envolvendo as avaliações e atividades, e das observações se baseará nas categorias temáticas já listadas no capítulo 4, dedicado ao percurso metodológico. Há categorias direcionadas ao processo de avaliação e ao processo de ensino, que foram organizadas da seguinte forma: (1) formação docente: polarizações entre teoria e prática; (2) avaliação da escrita em turmas do projeto de reforço; (3) percursos heterogêneos de aprendizagem no trabalho complementar; (4) propostas didático-metodológico: ou isto ou aquilo? e (5) Projeto de reforço: entre o ideal e o real. Sendo que nas três últimas categorias intermediárias há subcategorias. Ademais, a maioria das categorias são comuns ao grupo das professoras de 1º, 2º e 3º anos, embora haja inclusões pontuais, levando-se em consideração as características das participantes deste grupo.

5.3.1 Formação docente: polarizações entre teoria e prática

Em relação a formação das professoras do projeto de reforço, evidenciou-se percursos distintos, que apresentam uma base inicial comum, a formação em nível

[44] Como já mencionado, esse grupo é composto por duas mulheres, a PPR1 e a PPR3, e um homem, o PPR2. Desse modo, adotar-se-á o mesmo critério já delimitado no início desta tese, isto é, em decorrência da maior incidência de mulheres, haverá o uso do feminino.

superior em instituições privadas, mas se diversifica a partir das escolhas profissionais e experiências em sala de aula.

A PPR1 formou-se no ano de 2009, entretanto apenas em 2013 ingressou, por meio de concurso público, como professora efetiva na cidade de Itupeva. Nessa ocasião atuou, especialmente, em turmas de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental. Atuou também por poucos meses em uma turma de 2º ano, contudo, por questões pessoais exonerou do cargo e optou por se dedicar à maternidade. Nesse ínterim, iniciou uma pós-graduação em psicopedagogia, entretanto, não concluiu. Ao compartilhar a questão, relatou que pretende retomar os estudos e cursar também uma pós-graduação direcionada a área da Educação Especial, em decorrência das novas demandas que vêm identificando em seu contexto de trabalho.

O PPR2 relatou um percurso singular, visto que antes de ingressar na educação, atuava como caminhoneiro. No ano de 2013 se formou no ensino superior e dois anos depois começou a atuar efetivamente em escolas. Explicitou também que todo ano realiza o processo seletivo da rede e, portanto, trabalha como professor contratado. Esse docente relatou ainda que não fez nenhuma pós-graduação e nenhum curso específico direcionado à área da alfabetização.

Por fim, a PPR3 mencionou que concluiu sua graduação em 2014 e já na sequência realizou a pós-graduação em surpervisão escolar, com finalização em 2015. Essa é a única docente do grupo efetiva na rede municipal de Rio Claro, encontrando-se no início da carreira, isto é, no ano em que esta pesquisa foi desenvolvida estava em seu terceiro ano de regência. Além disso, sua turma regular condiz com os anos finais da Educação Infantil (Infantil II) e suas aulas no contexto do projeto de reforço, modalidade docência compartilhada, referiam-se à ampliação de jornada de trabalho.

Ademais, a PPR1 e o PPR2 ingressaram na rede por meio do processo seletivo simplificado de 2022, que possuiu características próprias visto que houve a necessidade da apresentação de um pré-projeto para a atuação no projeto de reforço, voltado para as áreas de alfabetização e letramento, leitura e produção de textos, e raciocínio lógico-matemático, que deveria contar com introdução, justificativa, objetivos, metodologia, avaliação e referências. Em conjunto, havia a necessidade também da apresentação do currículo simples. Essa etapa possuía caráter eliminatório. Para as docentes selecionadas havia a etapa final, direcionada as entrevistas, com caráter classificatório.

As professoras e o professor corroboram quanto à perspectiva de que a faculdade forneceu, exclusivamente, subsídios teóricos, portanto, consideram que aprenderam a

ministrar aulas na prática, ao estarem diante dos desafios do exercício da docência. A PPR1 destaca que ao sair da graduação e ir para a sala de aula se sentiu desamparada em relação ao desenvolvimento de sua função: *"cheguei lá e não sei o que que eu faço" (Professora PPR1)*. Nesse sentido, acrescentou que, o que fez a diferença em sua trajetória profissional foi o auxílio de professoras experientes, por meio das dicas e compartilhamento de materiais. A menção ao desamparo no início da carreira é muito frequente e pode ser relacionada a tese de Huberman (1995), alusiva ao ciclo vital da vida das professoras, ao considerar que o ingresso na docência, compreendido como os dois ou três primeiros anos, é composto por aspectos de "sobrevivência" e "descoberta", caracterizados por momentos de insegurança, preocupações quanto ao trabalho desenvolvido, aprendizagem por processos de tentativa e erro, dentre outros.

A PPR3, por sua vez, menciona o estágio como um importante espaço de aprendizagem, considerando que foi essa experiência que contribuiu com sua atuação em sala de aula:

> *"Eu acho que a gente acaba aprendendo muito nos estágios, né?! A formação teórica, né?! Ela ajuda, mas ela não é o que realmente nos norteia, o que que faz a gente entender como que é lecionar, como que é estar dentro de uma sala de aula, acho que isso a gente só aprende mesmo essa formação mesmo na prática. No estágio eu aprendi muito mais do que na parte teórica, na faculdade" (Professora PPR3).*

No concernente a menção ao estágio, Cyrino e Souza Neto (2014) consideram que tal elemento é essencial na formação inicial de professoras, visto que dentre as muitas finalidades inerentes a esse trabalho, está o auxílio na transição da figura de estudante para docente. Todavia, para que haja qualidade no desenvolvimento do estágio, há uma tríade a ser levada em consideração, que "[...] envolve um trabalho de articulação com a direção e coordenação da escola, orientação do professor dessa mesma instituição (professor-colaborador), [e] a supervisão do professor da universidade/faculdade (professor supervisor)" (Cyrino; Souza Neto, 2014, p. 88). No caso desta pesquisa, a professora PPR3 traz o estágio em sua fala para fornecer subsídios quanto a relevância da dimensão prática.

Por conseguinte, de forma geral, a fala das professoras e do professor realçam o distanciamento estabelecido entre a formação teórica fornecida pelas faculdades privadas e os aspectos práticos inerentes ao exercício da profissão. Considera-se ainda que, nesse contexto, há um esvaziamento da teoria, ao considerá-la como insuficiente ao trabalho

docente, relegando-a desse modo a uma posição secundária em detrimento de elementos práticos.

O último aspecto relevante a ser mencionado refere-se ao fato de que todas as professoras não possuem muita experiência na área da alfabetização, isto é, ou atuaram muito pontualmente com estudantes em processo de aprendizagem inicial da língua escrita, ou estão em seu primeiro ano de atuação, como a PPR1 e PPR3. O professor PPR2 cita, inclusive, que tem preferência pelo trabalho com os alunos mais velhos e que inicialmente as turmas de reforço foram escolhidas por falta de opção:

> *"Bom, primeira vez que eu não fui muito bem lá no processo seletivo, fiquei um dos últimos dos números, né?! E a sala do reforço ficou os últimos a serem atribuídas. Então não foi na realidade não foi uma opção, foi o que tinha. Certo?! Mas as outras vezes eu fiz questão de pegar o reforço" (Professor PPR2).*

A partir do trecho exposto, nota-se que, atuar no projeto de reforço, nem sempre é a primeira opção das professoras, mas o que "sobra" no momento de atribuição e no caso desta pesquisa, são as professoras em início de carreira ou aquelas que possuem pouco tempo de experiência com a faixa etária e com a temática, que assumem essas aulas.

Em síntese, tais dados evidenciam que o distanciamento entre a teoria e a prática, também é latente no grupo, sendo que nesse contexto a teoria é ainda mais marginalizada ao não ser sequer considerada na discussão estabelecida e ao não haver a compreensão de que a teoria não é simplesmente aplicada na escola, mas exige reflexão constante; há ainda a emergência da formação inicial aligeirada e do exercício da função como uma alternativa suplementar a renda mensal, portanto, aqui adentramos nas condições de trabalho docente, levando-se em conta que essas mesmas condições influenciam diretamente na qualidade do trabalho didático-pedagógico desenvolvido e nas concepções que norteiam tais práticas.

5.3.2 Avaliação da escrita em turmas do projeto de reforço

Diferentemente do grupo anterior, pertentes as professoras de 1º a 3 ano, o grupo composto pelas professoras do reforço não apresenta um número elevado de participantes, com isso haverá o realce a aspectos condizentes à prática de cada participante, de modo a se fornecer uma visão mais ampla sobre a avaliação da escrita no âmbito desse projeto

municipal. Haverá com isso, em um primeiro momento, articulações entre os dados coletados por meio das entrevistas e dos instrumentos avaliativos disponibilizados.

Nesse ínterim, todas as professoras deste grupo disponibilizaram instrumentos de avaliação utilizados com as crianças e instrumentos avaliativos para registro docente. Tal como ocorreu no grupo de professoras alfabetizadoras atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º a 3º ano), há aquelas que disponibilizaram a matriz da avaliação e outras que compartilharam a avaliação desenvolvida pela criança com marcas de correção. Novamente, ressalta-se que o foco não recairá nas respostas fornecidas pelas crianças, mas sim no instrumento utilizado.

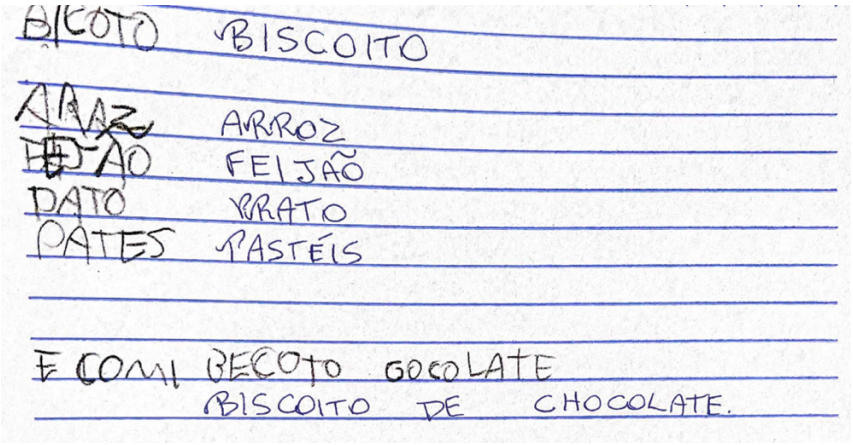
5.3.2.1 Como se avalia: práticas avaliativas, instrumentos de avaliação e instrumentos avaliativos para registro docente

Nesta subcategoria, haverá a caracterização das estratégias, formas de organização e posturas assumidas pelas professoras atuantes com os estudantes que apresentam dificuldades relacionadas a aquisição da língua escrita e que por esse motivo, foram encaminhados ao projeto de reforço. Haverá também a explicitação dos instrumentos de avaliação utilizados com as crianças e ainda os instrumentos de avaliação para registro docente.

A sondagem está presente nas falas da PPR1 e do PPR2, embora haja diferenças claras quanto à forma de desenvolvimento dessa proposta. A PPR1 relata fazer uso da sondagem mensalmente, contudo sua proposta conta com uma diferença do "padrão" comumente utilizado, visto que opta por ditar cinco palavras e uma frase pertencente ao mesmo campo semântico, e as palavras nem sempre seguem a organização partindo da polissílaba para se chegar a monossílaba. Essa avaliação é desenvolvida de forma individual, enquanto os demais estudantes estão fazendo outra atividade em sala de aula.

Por meio dos instrumentos fornecidos, evidencia-se que a docente faz uso de ditados com diferentes formas de organização e utiliza determinadas sequências didáticas como atividades avaliativas. Abaixo haverá a exposição de dois ditados utilizados no segundo semestre de 2022.

Figura 29 - Ditado de palavras e frase da PPR1

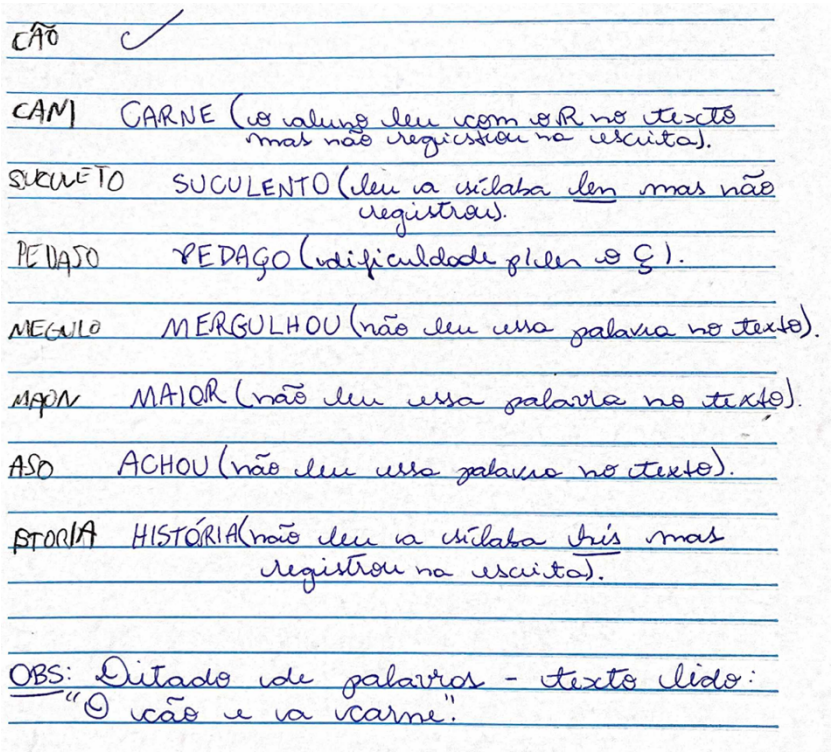


Fonte: acervo da pesquisa

O instrumento exposto na Figura 29 demonstra algumas características em comum ao famigerado ditado de quatro palavras e uma frase, de Ferreiro e Palacio (1982), todavia, a docente fez algumas modificações. Há a utilização de palavras pertencentes ao mesmo campo semântico, neste caso o campo semântico "refeição", porém ao invés de quatro, há a proposição de cinco palavras, sem uma aparente linearidade concernente às diferentes constituições silábicas, tanto a quantidade quanto a variedade. Desse modo, há uma palavra trissílaba (biscoito) e quatro palavras dissílabas (arroz, feijão, pratos e pastéis), e na frase mantém-se a palavra trissílaba. As palavras são compostas por diferentes estruturas silábicas, ao se levar em conta as sílabas iniciais, mediais e finais, tais como: CVC, VC, CVV, CCV, CV e CVVC. Além disso, a professora faz a escrita a caneta do lado do registro do estudante, indicando as palavras e frase originalmente ditadas.

O segundo ditado diz respeito a palavras de um texto lido em sala de aula, intitulado "O cão e a carne", conforme exposto na Figura 30.

Figura 30 - Ditado de palavras da PPR1 referente ao texto "O cão e a carne"



Fonte: acervo da pesquisa

Por meio da Figura 30 nota-se que há uma lista de oito palavras compostas por diferentes constituições silábicas, quanto ao número de sílabas e variedade das composições. Nesse instrumento, a PPR1 opta por fazer observações na própria folha, embora não haja marcação de leitura em relação à própria escrita do estudante. As breves informações ao lado de cada palavra, indicam se o estudante conseguiu ler sozinho as palavras no texto, conforme a docente as apontava. Nesse caso, a professora utilizou as informações para estabelecer associações entre as características apresentadas na leitura e na escrita. Ademais, dentre as palavras utilizadas uma era monossílaba (cão), três dissílaba (carne, maior e achou), três trissílaba (pedaço, mergulho e história) e uma polissílaba (suculento). No alusivo a variação das estruturas sílabas, houve a incidência de sílabas compostas por: CVV, CVC, CV, V e CCVV, sendo que a estrutura canônica apareceu uma maior quantidade de vezes.

Outrossim, a PPR1 explicita que além da sondagem, utiliza sequências didáticas com um viés avaliativo e estas se diferem daquelas já desenvolvidas em sala de aula pois há correção da professora, com interferência na folha. Desse modo, a docente relata que *"[...] eu faço um bloco lá de atividades e aplico pra eles, que isso é o que vai me dar um parâmetro de quem compreendeu, quem ainda precisa compreender, o que ainda precisa*

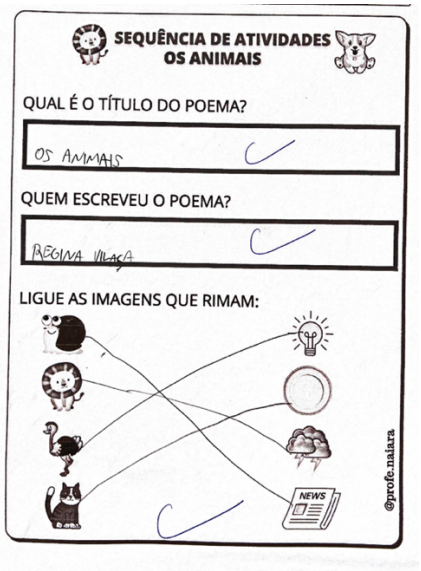
compreender" (Professora PPR1). Essa proposta é desenvolvida coletivamente, com intervenções direcionadas com cada estudante, a depender da necessidade apresentada.

As atividades avaliativas provenientes de uma sequência de atividades temáticas partem de um texto específico. Nesse caso, o poema "Os animais", de Regina Vilaça, contando com nove páginas e sendo, portanto, desenvolvida em mais de um encontro.

Figura 31 - Atividade avaliativa "Os animais": parte um[45]



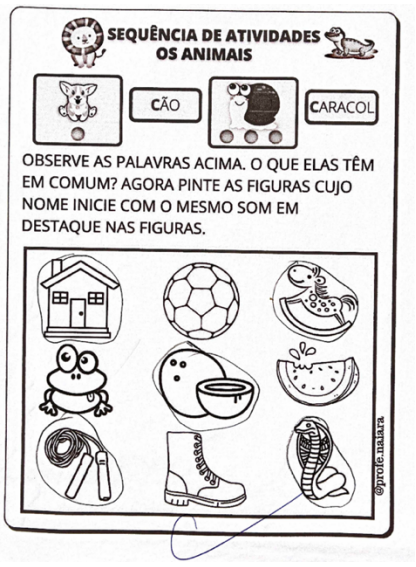
1



2



3

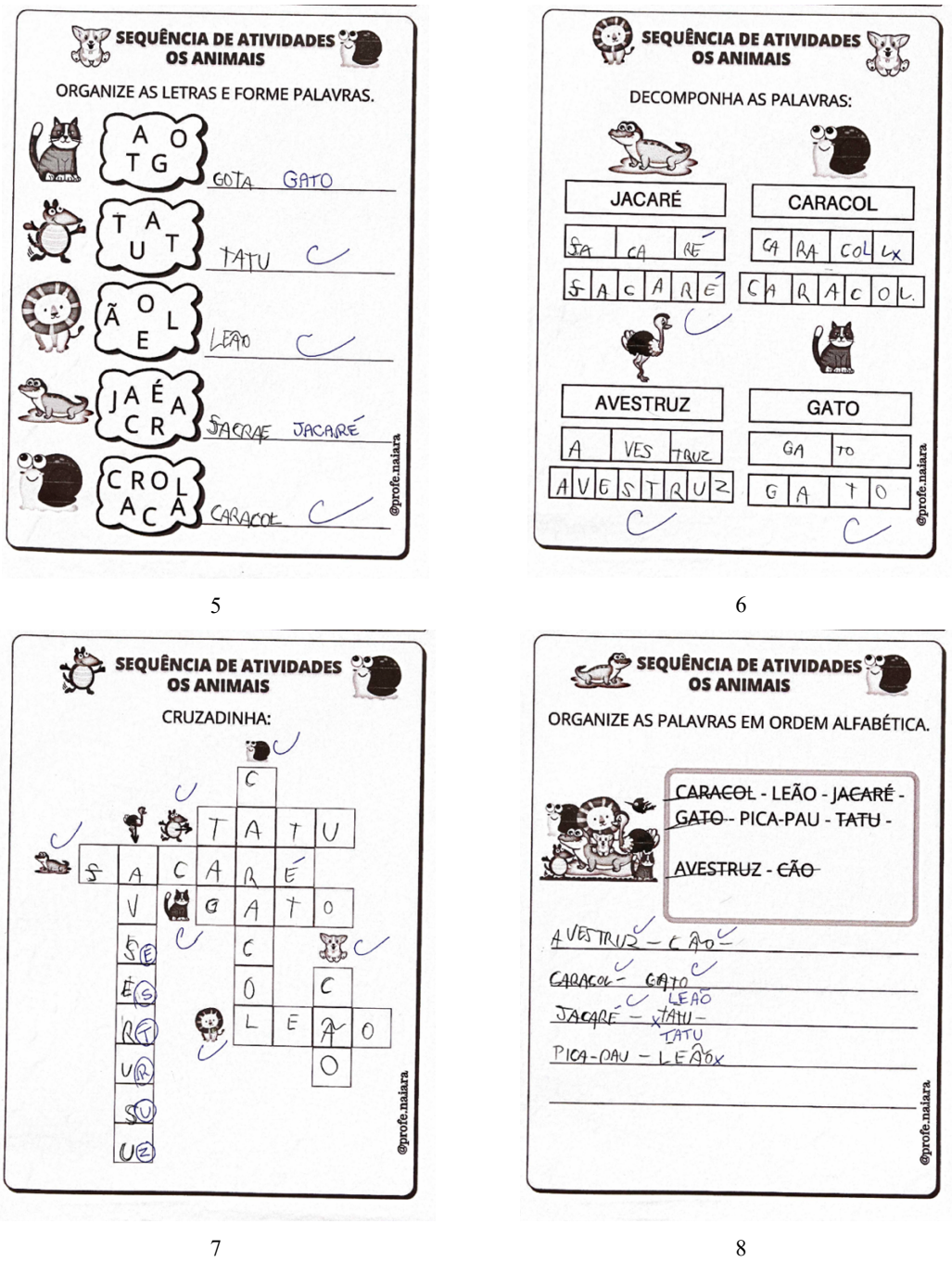


4

Fonte: acervo da pesquisa

[45] As atividades não foram produzidas pela PPR1, por conseguinte, possuem autoria, isto é, pertencem ao perfil do Instagram @profe.naiara.

Figura 32 - Atividades avaliativas “Os animais”: parte dois



5 6

7 8

Fonte: acervo da pesquisa

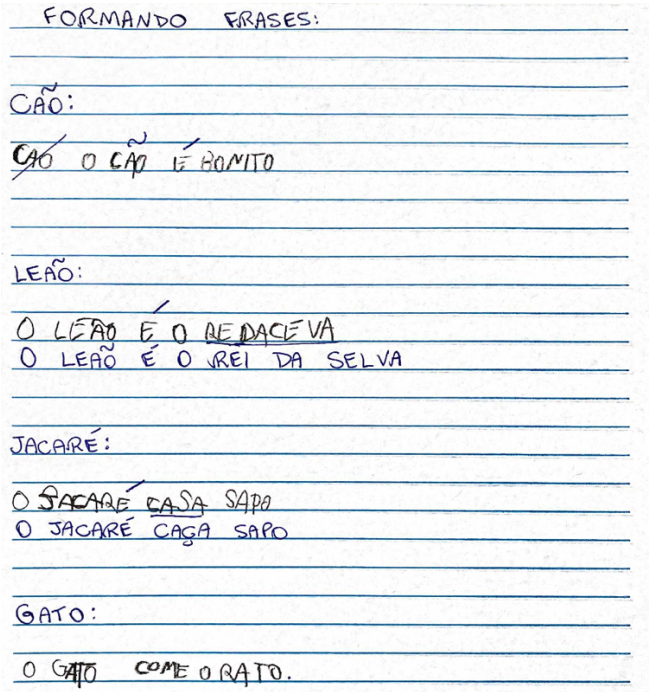
Baseando-se na Figura 31 é possível identificar que cada página traz um exercício específico envolvendo diferentes habilidades, com exceção da página 2 em que há três exercícios. A primeira página apresenta o texto com algumas figuras de animais e há uma marcação da professora alusiva ao fato de que o estudante realizou a leitura. Na segunda página há a proposição da escrita do título e do nome da autora do texto, que pode ter sido copiado da página anterior ou escrito de forma espontânea. Ressalta-se que não há

nenhuma indicação quanto a questão. Há também um exercício direcionado a associação entre figuras que rimam (leão-trovão/ avestruz-luz/ gato-prato), nesse caso existe apenas o recurso visual e a criança deveria ligar as figuras correspondentes.

Na página três, as figuras devem ser classificadas de acordo com a quantidade de sílabas, sendo elas monossílabas (cão), dissílabas (leão, gato e tatu) e trissílabas (pica-pau, jacaré, caracol e avestruz), contudo, os estudantes não deveriam classificar de acordo com a nomenclatura mencionada, o foco é na contagem oral das sílabas e a página quatro pressupõe a identificação do som inicial de palavras baseando-se em figuras preestabelecidas. Nessa proposta, há duas figuras utilizadas como exemplo: cão e caracol, nas quais há a contagem de sílabas marcadas por bolinhas, de acordo com o número correspondente e a palavra escrita, com a primeira letra em negrito. As crianças deveriam então analisar as demais figuras para identificar quais começavam de forma semelhante (casa, bola, cavalo, sapo, coco, melancia, corda, bota e cobra). Assim, é possível inferir que há diferentes habilidades que podem ser associadas à consciência fonológica, como a consciência de rimas, consciência silábica e consciência fonêmica.

A Figura 32 representa a continuidade da proposta, contando também com quatro páginas. Na página cinco há um exercício de escrita de palavras a partir de letras embaralhadas. Dessa forma, há uma figura de referência e as letras embaralhadas dentre de “nuvens”, com uma linha na frente para o registro escrito; enquanto na página seis há quatro imagens para que a criança decomponha em sílabas e depois escreva cada letra em um quadradinho, nesse caso além das figuras é fornecido também as palavras correspondentes a cada uma delas. A página sete conta com uma cruzadinha, sem banco de palavras, há apenas as figuras dos animais e na página oito há um quadro com oito palavras (caracol, leão, jacaré, gato, pica-pau, tatu, avestruz e cão) que devem ser organizadas por meio da escrita em ordem alfabética. Portanto, as palavras utilizadas nas propostas são retiradas do texto inicial e as mesmas palavras são utilizadas em diferentes exercícios. Como finalização há a atividade exposta na Figura 33:

Figura 33 - Atividade avaliativa “Os animais”: formando frases



Fonte: acervo da pesquisa

A proposta exposta na Figura 33 condiz com a formação de frases a partir de quatro palavras retiradas do texto inicial (cão, leão, jacaré e gato). Nesse caso, a professora é a responsável pela escrita do enunciado e das palavras que deverão conter nas frases, utilizando para isso a letra “bastão” ou “maiúscula”. Todas as folhas contam com marcações da docente, caracterizadas pelo “certo” e nos exercícios em que o estudante escreve de forma não convencional, a PPR1 faz a escrita a caneta azul logo ao lado.

Assim, de modo geral, evidencia-se que na prática desta professora há a consideração da relevância do uso de diferentes instrumentos em sala de aula, tal como defendido por Depresbiteris e Tavares (2017), Santos, Sperrhake e Silva (2021) e Sperrhake e Piccoli (2020), visto que ela propõe instrumentos com variadas extensões e níveis de complexidade, que abordam diferentes habilidade e, consequentemente, pressupõem múltiplas formas de intervenção.

Considera-se que esse é um ponto positivo, pois fornece a docente uma visão mais ampla sobre o processo de aprendizagem dos estudantes, e também sobre o processo de ensino, visto que ao variar os instrumentos e as formas de atendimento as crianças, consegue coletar dados de diferentes naturezas. Além disso, habilidades da consciência fonológica estão presentes nas suas avaliações, tais como a consciência de rimas, consciência silábica e consciência fonêmica (Soares, 2018; Morais, 2012b, 2019b).

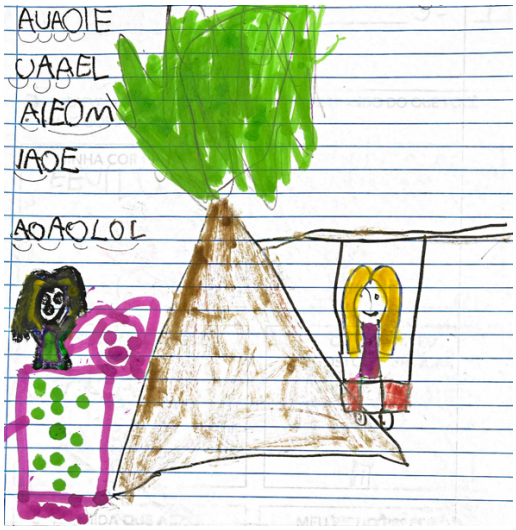
Apesar disso, a PPR1, restringe o uso de palavras nas atividades avaliativas ou instrumentos avaliativos, exclusivamente, aos textos e palavras previamente estudadas em sala de aula, característica presente também no grupo de professoras das turmas de 1º a 3º ano. Porém, ressalta-se novamente que há pesquisas na área (Morais 2012b, 2019b) que indicam a não necessidade dessa restrição no uso de palavras pertencentes apenas a um campo semântico ou determinado texto.

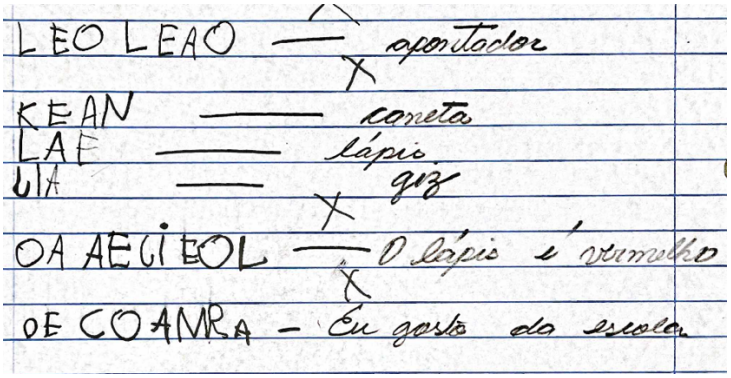
O PPR2 indica que também faz uso da sondagem, sendo que esta constitui-se como o principal instrumento utilizado em sua prática docente. Nesse caso, faz a sondagem de uma a duas vezes ao mês, propondo a escrita de quatro palavras e uma frase, ou a escrita de quatro palavras e duas frases, sendo que na segunda frase não há necessariamente a existência de uma das palavras ditadas. Esse docente menciona ainda uma forma diferente de desenvolvimento dessa avaliação ao apontar que a sondagem é desenvolvida coletivamente: *"É coletivo. Individual só quando o aluno tem muita dificuldade" (Professor PPR2).*

O professor relata que repete o campo semântico em diferentes meses: *"[...] é teve meses de eu é... fazer as sempre a mesma avaliação e eles erram no mesmo lugar" (Professora PPR2).* Nesse exemplo, é nítido que o "erro" não é compreendido como uma hipótese da criança acerca da escrita (Albuquerque; Morais, 2007), mas em um viés de falta/insuficiência, como algo negativo, que atesta a não aprendizagem.

Em relação aos instrumentos avaliativos utilizados pelo PPR2, o docente disponibilizou apenas as avaliações desenvolvidas com uma das turmas, a denominada turma 1, composta por estudantes do 3º e 4º anos. Os estudantes que compunham este grupo eram considerados pelo professor como aqueles que possuíam mais dificuldade e suposto *"desinteresse"* frente às diferentes propostas.

Figura 34 - Instrumentos avaliativos do PPR2: ditados





Fonte: acervo da pesquisa

A Figura 34 expõe dois ditados propostos pelo PPR2 ao longo do ano letivo, diante disso observa-se que os dois ditados contam com quatro palavras e uma frase, contudo no primeiro há o diferencial do desenho e no segundo há a inclusão da frase “eu gosto da escola”, esta frase, em especial, se repete em todos os outros ditados disponibilizados. Além disso, no primeiro ditado nota-se também que há o registro da leitura feita pela criança, mas não existe nenhuma indicação das palavras ditadas. Já no segundo, essa indicação existe, portanto, é possível identificar que o ditado se restringe ao campo semântico “materiais escolares”, todavia não há marcação da leitura.

De forma complementar, o professor PPR2 propôs também outra avaliação relacionada à escrita de palavras e produção de desenhos, conforme apresentado na Figura 35.

Figura 35 - Instrumento avaliativo do PPR2



Fonte: acervo da pesquisa

A Figura 35 condiz com uma página da introdução do livro didático de Língua Portuguesa da coleção Ápis, 2º ano do Ensino Fundamental, referente ao PNLD, do período de 2019 a 2022. Houve apenas a substituição de “desenhe” por “palavras” no enunciado. Nesse sentido, as crianças deveriam escrever a palavra que representa suas preferências, em seguida fazer o desenho condizente com cada uma, sendo que ao lado, o professor fez o registro convencional das palavras a lápis.

Por conseguinte, diferentemente da PPR1 que atua com a mesma faixa etária, o PPR2, comumente, usa os mesmos instrumentos, repetindo, inclusive, as palavras utilizadas nos ditados. Assim, tal característica pode ser um ponto negativo, na medida em que, há uma evidente restrição em relação ao que se é avaliado, o que reverbera diretamente na busca de possibilidades didático-metodológicas que de fato contribuam com o processo de aprendizagem das crianças. Ademais, o docente faz uso da sondagem de forma coletiva, o que é um tanto incomum e dificulta o acompanhamento mais direcionado por parte do professor em relação a compreensão das dificuldades apresentadas pelas crianças.

Embora as propostas de sondagem da PPR1 e do PPR2 tragam características do instrumento utilizado nos estudos de Ferreiro e Palacio (1982), há inclusões ou pequenas modificações, a PPR1 inclui uma palavra a mais e não se pauta na seleção sistemática de palavras com diferentes constituições silábicas, enquanto o PPR2 propõe a escrita de uma frase a mais, na qual não há nenhuma palavra anteriormente ditada. Tal dado deixa em

evidência, o fato de que para além da já mencionada complexidade na transposição de conceitos teóricos e, sobretudo, instrumentos de pesquisa para o contexto escolar, há ainda diferentes formas de interpretação, sendo que a depender da situação, pode-se correr o risco, em alguns casos, de falta de compreensão sobre a escolha e uso do instrumento.

Além disto, a organização da docente diante do instrumento proposto, no condizente a anotações e explicitação das palavras ditadas é um ponto que também merece ênfase, visto que isso influencia na retomada dos dados em momentos posteriores e na consequentemente interpretação dos mesmos. No caso do PPR2, não há marcação das palavras ditadas e a depender do instrumento, também não há a marcação de leitura a partir da escrita espontânea das palavras, sendo assim tais características podem não contribuir com uma coleta de dados fidedigna em relação a aprendizagem das crianças.

Dando continuidade, a PPR3 possui outra forma de organização das avaliações, visto que faz parte da docência compartilhada e, portanto, sua atuação é mais restrita. Sendo assim, a professora compartilhou que houve orientação da SME quanto à proposição de uma avaliação diagnóstica inicial e de uma avaliação diagnóstica final. Assim, essas informações devem ser organizadas no documento de encaminhamento iniciado pela docente da sala regular com a queixa inicial, conforme já exposto na Figura 25.

Partindo dessa orientação oficial, a escola na qual atuava exigiu também uma avaliação intermediária, que foi desenvolvida em setembro. Nessas propostas a PPR3 relata que tenta *"[...] trabalhar com [...] diferentes contextos dentro da avaliação, pra eu poder fazer uma análise geral do aprendizado da criança" (Professora PPR3).* Diante disso, não faz uso da sondagem, mas constrói instrumentos avaliativos que envolvem conhecimento de letras, escrita de palavras e escrita de frases, há também a menção a propostas envolvendo a consciência silábica. Nesse contexto, todas as avaliações são desenvolvidas com base nos conteúdos trabalhados pelas docentes das salas regulares.

Como relatado pela PPR3, suas avaliações concentram-se em períodos específicos do ano, alusivos ao início, meio e fim do ano letivo. Desse modo, haverá a exposição da última avaliação desenvolvida no ano letivo de 2022, pois nesta avaliação houve o acompanhamento integral por parte da pesquisadora. A proposta conta com quatro páginas e doze exercícios.

Figura 36 - Instrumento avaliativo da PPR3



AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DE PROJETO DE REFORÇO
LINGUAGEM – NOVEMBRO / 2022

1) ESCREVA SEU NOME COMPLETO :

2) AGORA ESCREVA:

QUAL É O SEU PRIMEIRO NOME? _____

QUAL É O SEU SOBRENOME? _____

3) ESCREVA O ALFABETO E DEPOIS CIRCULE AS VOGAIS:

4) AGORA RESPONDA :

QUANTAS LETRAS TEM O ALFABETO? _____
QUAL É A PRIMEIRA LETRA DO ALFABETO? _____
QUAL É A ÚLTIMA LETRA DO ALFABETO? _____

5) COMPLETE COM AS VOGAIS QUE FALTAM:

__P__NT__D__R

M__CH__L__

C__D__RN__

__ST__J__

1

1



NOME:_____
DATA:_____

LEIA E ESCREVA CADA SÍLABA DA PALAVRA EM UM QUADRADINHO.

PANELA FOLHA FORMIGA

PRINCESA GATO ESPADA

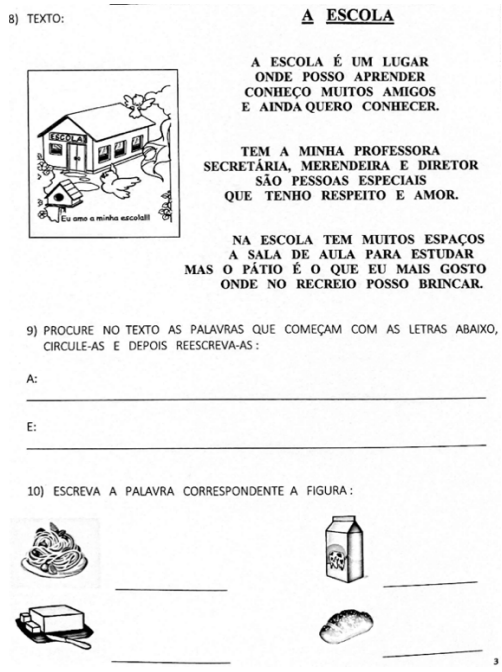
FOGO RAPOSA SACOLA

7)AGORA, OBSERVE AS PALAVRAS ACIMA E SEPARE-AS CONFORME O EXEMPLO:

QUAL É A PALAVRA ?	COMEÇA COM A LETRA ?	QUANTAS LETRAS TEM?	QUANTAS SÍLABAS TEM?
PANELA	P	6 LETRAS	3 SÍLABAS
FOLHA			
FORMIGA			
PRINCESA			
GATO			
ESPADA			
FOGO			
RAPOSA			
SACOLA			

2

2



8) TEXTO:

A ESCOLA

A ESCOLA É UM LUGAR
ONDE POSSO APRENDER
CONHEÇO MUITOS AMIGOS
E AINDA QUERO CONHECER.

TEM A MINHA PROFESSORA
SECRETÁRIA, MERENDEIRA E DIRETOR
SÃO PESSOAS ESPECIAIS
QUE TENHO RESPEITO E AMOR.

NA ESCOLA TEM MUITOS ESPAÇOS
A SALA DE AULA PARA ESTUDAR
MAS O PÁTIO É O QUE EU MAIS GOSTO
ONDE NO RECREIO POSSO BRINCAR.

9) PROCURE NO TEXTO AS PALAVRAS QUE COMEÇAM COM AS LETRAS ABAIXO, CIRCULE-AS E DEPOIS REESCREVA-AS :

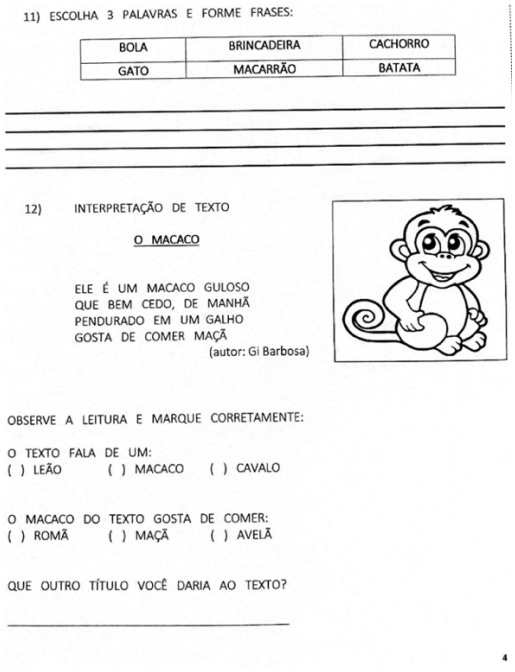
A: _____

E: _____

10) ESCREVA A PALAVRA CORRESPONDENTE A FIGURA :

3

3



11) ESCOLHA 3 PALAVRAS E FORME FRASES:

BOLA	BRINCADEIRA	CACHORRO
GATO	MACARRÃO	BATATA

12) INTERPRETAÇÃO DE TEXTO

O MACACO

ELE É UM MACACO GULOSO
QUE BEM CEDO, DE MANHÃ
PENDURADO EM UM GALHO
GOSTA DE COMER MAÇÃ
(autor: Gi Barbosa)

OBSERVE A LEITURA E MARQUE CORRETAMENTE:

O TEXTO FALA DE UM:
( ) LEÃO ( ) MACACO ( ) CAVALO

O MACACO DO TEXTO GOSTA DE COMER:
( ) ROMÃ ( ) MAÇÃ ( ) AVELÃ

QUE OUTRO TÍTULO VOCÊ DARIA AO TEXTO?

_____

4

4

Fonte: acervo da pesquisa

A partir da Figura 36 é possível discernir que a letra utilizada é a “bastão” ou “maiúscula”, além disso há exercícios voltados tanto para a leitura como para a escrita. Na página um há a proposição da escrita do nome completo, assim como a solicitação da grafia e diferenciação entre nome e sobrenome, seguida pela escrita do alfabeto, com a delimitação de um quadradinho para cada letra e o realce das vogais, isto é, as crianças deveriam circular as vogais ao finalizar o registro de todas as letras. Após essa escrita os

estudantes deveriam contar as letras e fazer o registro do número, assim como identificar e registrar a letra inicial e final. Ainda nessa página há quatro imagens, pertencentes ao mesmo campo semântico, “materiais escolares” (apontador, mochila, caderno e estojo), com letras faltando, todas vogais, para que os estudantes preenchessem.

Na página dois, a primeira atividade possui autoria, ou seja, foi retirada de sites que disponibilizam atividades para download, visto que há a “marca d’água”[46]. Nessa proposta há nove figuras (panela, folha, formiga, princesa, gato, espada, fogo, raposa e sacola), sendo que logo abaixo de cada uma delas, há a palavra que a representa e uma sequência de quadradinhos que sinaliza a quantidade de sílabas. A ideia é que a criança faça a divisão silábica, organizando cada sílaba por escrito em um quadradinho. Em seguida, as mesmas palavras são organizadas em um quadro e os estudantes devem indicar a letra inicial, a quantidade de letras e a quantidade de sílabas.

Na página três há um poema intitulado “A escola” e após a leitura os alunos deveriam identificar, circular e reescrever palavras iniciadas com “a” e “e”. O próximo exercício é voltado para a escrita espontânea a partir de figuras, sendo elas macarrão, leite, manteiga e pão, portanto, aqui também há o critério do campo semântico, dessa vez direcionado aos alimentos. Na quarta e última página há a proposição da escrita de três frases a partir de um banco de palavras com seis opções (bola, brincadeira, cachorro, gato, macarrão e batata) e finaliza-se com mais um texto, neste caso, um texto de autoria de Gi Barbosa intitulado “O macaco”. A partir de leitura, há duas questões múltipla escolha, com três opções cada e o último exercício condiz com a criação de um título alternativo para o texto.

Pela extensão da avaliação, a proposta foi desenvolvida em mais de um encontro e será devidamente descrita na seção 5.3.2.2 direcionada às observações em campo. Entretanto, cabe o destaque a algumas características do instrumento exposto, posto que a extensão da proposta e disposição das informações nas folhas não são adequadas, se pensarmos o público ao qual é direcionado: crianças de segundo ano que apresentam dificuldades frente à leitura e à escrita, e, portanto, ainda estão em processo de alfabetização. Isto porque, o excesso de informação em uma mesma folha pode confundir o estudante nos momentos de registro escrito.

Além disso, a avaliação da PPR3 é um apanhado de exercícios sem uma aparente linearidade entre eles, quanto as habilidades avaliadas e nível de complexidade. Isso pode

[46] Links dos sites: www.mestredosaber.com.br e www.alfabetiza.net

ser um reflexo do próprio contexto de trabalho em que essa docente está inserida, como será visível no decorrer deste texto.

Dando continuidade, ao serem questionadas acerca dos mapas de turma apenas a PPR1 relata ter conhecimento do instrumento e fazer uso em sua prática diária:

> *"Eu não recebi esse mapa, ninguém falou pra mim que eu tinha que fazer. Eu, eu particularmente fui atrás e quis fazer [...]. Então eu particularmente... aí eu pedi um mapinha lá pra uma professora, ela me passou o arquivo e eu faço lá esse preenchimento, mas eu só coloco a classificação sem essas referências de uma, duas, três, quatro. Só que só do nível mesmo, tá?! Porque eu acho que isso pro meu trabalho é essencial. Eu não consigo trabalhar sem isso daí. Pra mim, eu acho que é muito importante. Eu acho que é uma forma de me organizar" (Professora PPR1).*

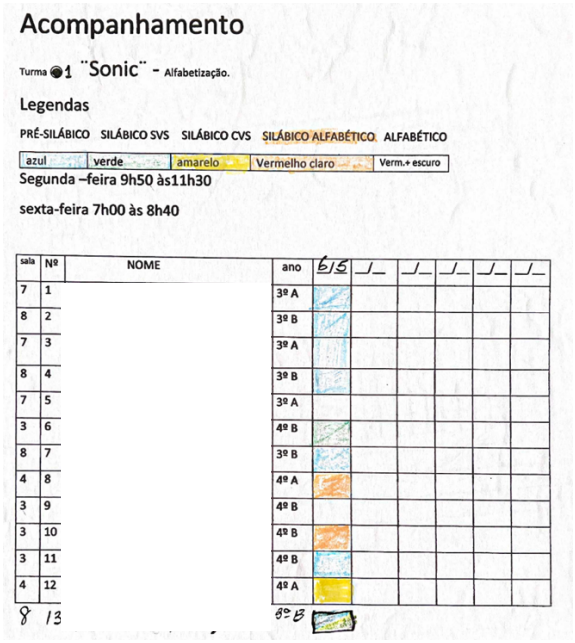
A partir do excerto, é possível identificar que foi a professora PPR1 que buscou acesso a esse instrumento avaliativo de registro docente com uma das professoras da sala regular da escola, indicando com isso que o mapa a auxilia em questões relacionadas à organização do trabalho didático-pedagógico, porém deixa explicito que não fazia uso dos subníveis de escrita, característica que corrobora com o posicionamento de uma parcela significativa das professoras de 1º a 3º ano.

O PPR2 expôs, de forma pontual, que não teve acesso e, portanto, não preenche o mapa, enquanto a PPR3 declara que também não teve acesso, porém ouviu as professoras das turmas mencionando o documento e destacou que em sua concepção não o considera como um registro importante, alegando que

> *"Eu acho um trabalho desnecessário, porque eu acho que o professor que está ali, ele já sabe realmente como que é o aluno, né?! Eu olho o aluno já sei como que o aluno é, né?! Eu sei se ele tem, eu sei se ele está enquadrado ou não naquele aprendizado, naquele aprendizado da série. Agora preencher um mapa vai servir pra quê? Pra ter dados pra secretaria. Só pra encher linguiça" (Professora PPR3).*

Assim, com este grupo, o mapa não surge como um instrumento avaliativo para registro docente obrigatório e, por conseguinte, os dados que recebem maior relevância são aqueles advindos das avaliações da professora da sala regular, visto que são esses dados que são compartilhados com a SME. Porém, há outros instrumentos avaliativos para registro docente que emergem na fala das docentes entrevistadas. Nesse sentido, embora o PPR2 mencione não ter conhecimento do mapa, em sua documentação há um arquivo com configuração e objetivo semelhante, tal como ilustrado na Figura 37.

Figura 37 - Instrumento avaliativo para registro docente do PPR2



Acompanhamento

Turma 1 "Sonic" - Alfabetização.

Legendas

PRÉ-SILÁBICO SILÁBICO SVS SILÁBICO CVS SILÁBICO ALFABÉTICO ALFABÉTICO

azul | verde | amarelo | Vermelho claro | Verm.+ escuro

Segunda –feira 9h50 às11h30

sexta-feira 7h00 às 8h40

sala	Nº	NOME
7	1	
8	2	
7	3	
8	4	
7	5	
3	6	
8	7	
4	8	
3	9	
3	10	
3	11	
4	12	
8	13	

ano	6/5	__/__	__/__	__/__	__/__	__/__
3º A						
3º B						
3º A						
3º B						
3º A						
4º B						
3º B						
4º A						
4º B						
4º B						
4º B						
4º A						
8º B						

Fonte: acervo da pesquisa

Na Figura 37 há um instrumento avaliativo para registro docente intitulado como “acompanhamento”, que provavelmente foi fornecido pela professora coordenadora da unidade educacional em que o PPR2 atuava, no qual há a lista inicial de estudantes e a cada nível de escrita baseado na psicogênese da escrita de Ferreiro e Palacio (1982) e Ferreiro e Teberosky (1999) é atribuída uma cor. A única diferença no mapa do município é a organização do arquivo e o uso das subcategorias dentro de cada nível.

Como é perceptível, o professor PPR2 fez apenas o registro condizente ao mês de maio e optou por não utilizar no decorrer do ano letivo. Talvez seja este o motivo de não o ter mencionado em sua entrevista. Esse docente também disponibilizou as fichas de encaminhamento e registro de avaliação do projeto de reforço, conforme modelo padrão exposto na Figura 25, porém estas não contavam com nenhuma informação registrada pelo próprio professor, apenas continham a avaliação inicial e pontual da docente da sala regular, e por esse motivo não serão expostas.

A PPR1 e PPR3 disponibilizaram as fichas de encaminhamento e registro da avaliação do projeto de reforço de alguns estudantes. Nesses casos, esses documentos contavam com a avaliação da docente da sala regular e a avaliação inicial e final da professora do projeto de reforço. Como o foco nesse momento da pesquisa era, exclusivamente, nas práticas existentes no âmbito do projeto, haverá a exposição apenas das escritas das professoras do reforço.

Figura 38 - Registro de avaliação do projeto de reforço da PPR1

REGISTRO DE AVALIAÇÃO DO PROJETO DE REFORÇO 2022

ESCOLA MUNICIPAL		
NOME DO(A) ESTUDANTE:		**ANO:**
TURMA: ALFABETIZAÇÃO (X)	**PRODUÇÃO TEXTUAL ( )**	**RACIOCÍNIO LÓGICO MATEMÁTICO (X)**

AVALIAÇÃO 1º SEMESTRE – COMO O/A ESTUDANTE SE ENCONTRA

Observando o desempenho do aluno durante as aulas de reforço (grupo de estudo) foi constatado que ele se encontra na hipótese pré-silábica.

De acordo com as atividades desenvolvidas o aluno compreende pouquíssimos os valores sonoros das sílabas. Demonstra maior interesse nas atividades práticas como jogos e dinâmicas voltados para a alfabetização. E mesmo trabalhando de maneira diferenciada da turma, tentando suprir e avançar de acordo com seu nível silábico e suas necessidades, o aluno ainda enfrenta dificuldades para executar as tarefas sozinho. Necessita a todo o momento da intervenção da professora.

Envolve-se nas atividades/brincadeiras em grupos quando lhe é pertinente, tem boa socialização com a classe. Quando conversamos com ele, fica somente observando e quando responde fala coisas que não são sobre o assunto em questão, sem manifestar qualquer reação que indique compreensão.

Com o intuito de sanar essas dificuldades, tenho trabalhado a partir da grafia do nome. Tenho usado alfabeto móvel para representá-lo, atividades no caderno observando a grafia e identificando as vogais, qual é a letra inicial, qual é a letra final, quantidade de letras. Desenhos que começam com as mesmas letras que tem no seu nome.

Umas das últimas atividades realizada, o caça letras, o aluno recebeu uma folha com todas as letras do alfabeto aleatória e um saquinho com letras móveis, o objetivo é retirar uma letra de cada vez do saquinho e procurá-la na folha pintando a letra que retirou. Nesta atividade observei muita dificuldade em compreender os comandos, expliquei e fiz a atividade algumas vezes para que ele pudesse ver na prática como é, e o que era pra fazer e mesmo assim passou a aula toda sem concluir, tendo dificuldades em se organizar com as informações e os recursos apresentados.

Trabalhamos também com sequência didática de parlendas, identificando vogais, número de sílabas de acordo com as palavras, uso do alfabeto móvel para representar a letra inicial das gravuras, identificação de rimas; leitura e banco de palavras;

Esse último bloco de atividades o aluno não tem registros no caderno, pois desde o início do reforço até o presente momento tivemos 12 aulas e em 4 delas o aluno esteve ausente.

Com tudo, percebemos uma grande falta de habilidade motora e de organização espacial, impactando diretamente no ensino aprendizagem.

O aluno necessita de um trabalho pedagógico individualizado para desenvolver a coordenação motora fina, é ela que permite se organizar com os objetos e pertences como, pegar no lápis, desenhar, pintar, recortar e escrever.

Nome e Assinatura do/a Professor/ado Reforço

AVALIAÇÃO FINAL – COMO O/A ESTUDANTE FINALIZOU O PERÍODO DE REFORÇO

O aluno , mediante as observações do 1º semestre foi encaminhado para uma psicopedagoga. Até o momento não temos nenhuma informação adicional sobre o assunto, se ainda está frequentando ou não e qual foi a avaliação da profissional.

é um aluno que teve um grande avanço, apesar de toda sua dificuldade motora, inquietude nas aulas de ficar em pé como se algo o incomodasse, como se estivesse o tempo todo apertado para ir ao banheiro. É um aluno que precisa estar ao lado da professora, não realiza nenhuma atividade sozinho, precisa que os comandos sejam aplicados passo a passo para compreender o que é preciso fazer. Necessita de orientação para utilizar o caderno, mostrando a página e a linha onde vai escrever e também com relação a organização de seu material, é preciso orientar para deixar somente o que vai usar exposto na mesa.

O aluno está na hipótese silábica alfabética, identifica parcialmente as rimas, segmenta parcialmente as palavras, cria frases com e sem coerência, depende da sua vontade no dia da realização das atividades. Compreende muitas vezes os textos lidos pela professora ou vídeos, fazendo comentários, às vezes dentro do contexto, outras vezes não.

Fonte: acervo da pesquisa

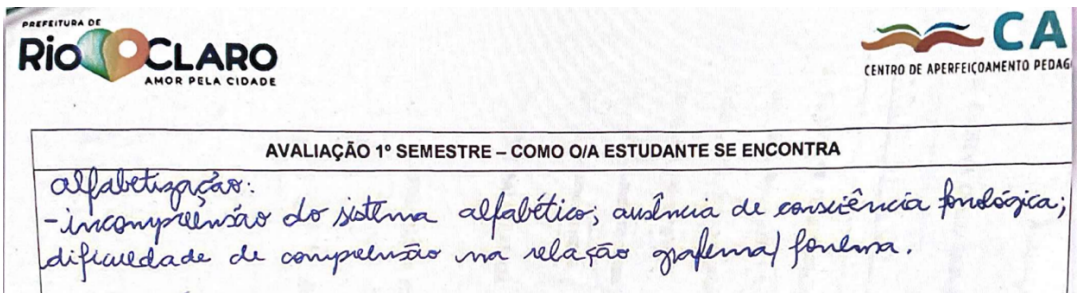
Por meio do exposto na Figura 38 infere-se que a proposição de um relatório descritivo sobre o desempenho dos estudantes no início e fim do ano letivo, traz consigo uma concepção de avaliação, na medida em que as características e dificuldades das

crianças são descritas em detalhes e há indicações se o estudante foi encaminhado a especialistas, como psicopedagogas, por exemplo. No caso do relatório utilizado como exemplo, a PPR1 traz dados referentes ao nível de escrita do estudante, de acordo com os pressupostos de Ferreiro e Palacio (1982) e Ferreiro e Teberosky (1999), assim como características alusiva ao desenvolvimento e participação nas atividades em sala de aula, ações tomadas para sanar determinadas dificuldades que se mostraram acentuadas, uso de materiais, como as letras móveis e quantidade de faltas. Ao mesmo tempo em que a professora traz uma dimensão das dificuldades apresentadas pela criança, destaca pontos que o estudante consegue fazer com e sem auxílio de um adulto, e utiliza exemplos cotidianos para explicitar determinadas características apresentadas, o que confere maior consistência a sua escrita.

No relatório final, a docente faz a indicação do encaminhamento a psicopedagoga, mencionando a não devolutiva por parte da família e/ou profissional, menciona também os avanços apresentados pelo estudante e o atual nível de escrita. Nesse caso específico, houve a omissão do trecho direcionado aos conhecimentos matemáticos, visto que o estudante em questão, participava tanto de reforço de alfabetização, como de matemática. De modo geral, tanto no relatório inicial, como no relatório final, identifica-se que a PPR1 não foca apenas no que supostamente "falta" a criança, mas assume uma posição de narrar as dificuldades apresentadas e os avanços identificados, assim como fornece breves indicações do trabalho realizado, levando em conta, com isso, que este é um relatório de aprendizagem e não de ensino.

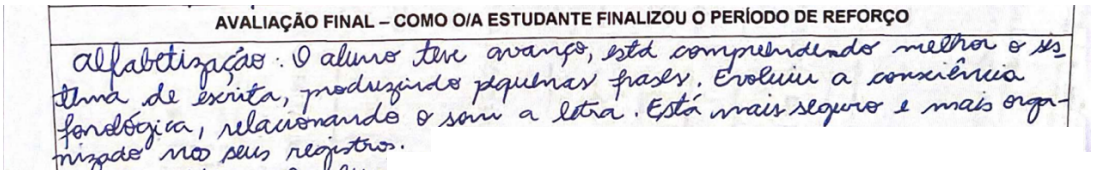
A PPR3, por sua vez, optou pela escrita a "próprio punho" e demonstrou uma escrita mais sintética, destacando aspectos bem pontuais, o que confere uma visão reducionista sobre a questão, pois as características destacadas são genéricas e, portanto, pouco esclarecedoras. Assim como no documento anterior, houve a omissão da parte dedicada aos conhecimentos matemáticos.

Figura 39 - Registro de avaliação do projeto de reforço da PPR3


PREFEITURA DE RIO CLARO
AMOR PELA CIDADE
CA
CENTRO DE APERFEIÇOAMENTO PEDAG

AVALIAÇÃO 1º SEMESTRE – COMO O/A ESTUDANTE SE ENCONTRA

alfabetização:
-incompreensão do sistema alfabético; ausência de consciência fonológica;
dificuldade de compreensão na relação grafema/fonema.


AVALIAÇÃO FINAL – COMO O/A ESTUDANTE FINALIZOU O PERÍODO DE REFORÇO

alfabetização: O aluno teve avanço, está compreendendo melhor o sistema de escrita, produzindo pequenas frases. Evoluiu a consciência fonológica, relacionando o som a letra. Está mais seguro e mais organizado nos seus registros.

Fonte: acervo da pesquisa

No relatório inicial existente na Figura 39, há menção a tópicos específicos nos quais o estudante em questão apresentava dificuldades. Ressalta-se que essa escrita se assemelha à organização da escrita da docente da sala regular. Assim, os pontos destacados dizem muito pouco sobre o estudante em questão, posto que há menção a incompreensão do sistema alfabético, mas não há explicitação do que caracteriza essa "incompreensão', assim como há menção a "ausência de consciência fonológica". O que isso quer dizer? Qual ou quais habilidades da consciência fonológica são consideradas?

O relatório final, traz os mesmos pontos do relatório inicial, com a explicitação do avanço ou não da criança. É possível notar que, há algumas informações adicionais, embora elas digam, novamente, muito pouco sobre o estudante e seu processo de aprendizagem. Além disso, em alguns relatórios há ainda a observação com o indicativo de encaminhamento do estudante para o reforço em 2023.

Os relatórios descritivos são instrumentos avaliativos para registro docente que possuem imenso potencial no contexto pedagógico, no sentido de fornecer subsídios qualitativos para um acompanhamento do processo de aprendizagem dos estudantes em um viés formativo e processual, contudo, como constatado no levantamento bibliográfico realizado, especialmente, por meio do estudo de Schmidt e Schafaschek (2012), na maioria dos cenários, tais relatórios assumem uma função meramente burocrática, ao não abordar aspectos relevantes sobre o processo de aprendizagem, e manifestam ainda uma visão de avaliação excludente, classificatória e homogeneizante. Parte-se do pressuposto de que o relatório da PPR3 encaixa-se nessa caracterização.

Quanto a diversificação das avaliações de acordo com as dificuldades apresentadas pelas crianças, tanto as professoras, como o professor, relatam que utilizam a mesma proposta para todo e a partir disso tecem diferentes justificativas. A PPR1 expõe: *"Geralmente eu faço a mesma, porque assim, é um ou outro só que tem um nível muito discrepante, sabe?! Mas geralmente é a mesma" (Professora PPR1).*

O PPR2 explica que há proposição de avaliações diferentes de acordo com o grupo atendido, porém não há diversificação da proposta dentro do próprio grupo e a PPR3 alega

que também não há diversificação nas avaliações, desse modo propõe o mesmo instrumento para as duas turmas que atende, considerando que

> *"[...] nessa avaliação se eu faço específico pra cada aluno é... eu penso que eles tão todos da sala ao mesmo tempo no mesmo, é... nível de série eu falo. Então, se por exemplo, dentro da sala eu observo que tem um aluno que não tá, tá com tal dificuldade, num tá avançando, se eu faço uma atividade específica pra dificuldade dele, será que esse aluno tá inserido na naquela mesma série?!" (Professora PPR3).*

Por intermédio do trecho exposto, constata-se uma total desconsideração as heterogeneidades (Leal; Silva, 2023; Mainardes, 2008; Pessoa; Castro; Nascimento, 2023) que permeiam todo e qualquer processo de ensino-aprendizagem, visto que, ao partir-se do pressuposto de que a totalidade das crianças deve adequar-se a uma mesma avaliação para serem aptas a cursarem o ano escolar em questão, há um latente princípio de uniformização e, por conseguinte, de exclusão. Os instrumentos avaliativos podem assumir, nessas situações, um caráter restrito, de comprovação ou não de habilidades ou competências, ao invés de contribuir com subsídios que possam auxiliar no redimensionamento do trabalho didático-pedagógico proposto, no intuito de suprir as lacunas evidenciadas e contribuir com a regulação das aprendizagens (Hadji, 2001; Perrenoud, 1999).

No alusivo, às dificuldades encontradas no momento de se avaliar, a PPR1 explicita que, por ainda considerar-se como iniciante, encontra dificuldade em todos os momentos: *"Eu num tô cem por cento garantida, é ali porque eu acho que assim, a gente nunca sabe tudo, a gente sempre tem ainda mais pra aprender e eu sempre fico refletindo, todas as aulas que eu dou eu falo, gente, será que o que eu fiz hoje foi legal?!" (Professora PPR1).*

Aliado a isso também destaca a insegurança em "classificar" a escrita de determinadas crianças, destacando o receio de que a criança "regrida" nas avaliações subsequentes, porém de forma concomitante tem consciência de que *"[...] a gente tem que se, tem que ter esse olhar muito crítico na sondagem, porque também cê não pode ficar deixando o aluno numa outra fase, fase anterior, sendo que ele está em outra, por conta disso" (Professora PPR1).* Diante disso, realça que é uma prática frequente compartilhar as sondagens com as professoras de turma, de forma que entrem em um consenso quanto a escrita em foco.

O PPR2 menciona que sua dificuldade em avaliar também está associada à definição dos níveis de escrita, principalmente daqueles alunos que ele considera que

estão em transição. Assim como a PPR1, declara que conversa com as professore sobre isso, porém nem sempre há concordância, dado que compreendem as escritas de formas distintas: *"Então, ainda mais quando o aluno tá em transição. Quando o aluno tá em transição, toda vez a minha tendência é puxar pra baixo, não pra cima e as professoras a maioria puxam pra cima, eu não sei se éé... por isso que eu qualifico, é o meu modo de ver as coisas" (Professor PPR2).*

A PPR3 não menciona ter dificuldade para avaliar a escrita de seus estudantes, na medida em que, leva em consideração todo um contexto que permeia essa avaliação, que envolve instrumentos específicos, mas também pressupõe observação: *"Então acho que a avaliação ela é num todo, não só avaliação da escrita naquele momento de uma avaliação mesmo, eu acho que tem todo um contexto junto aí, do dia a dia dele. Pra formar, fechar essa avaliação da escrita" (Professora PPR3).* É importante mencionar também que essa docente não utiliza os níveis de escrita para "categorizar" as produções das crianças que acompanha. Porém, também não há outro referencial que embase a análise das produções infantis, indicando, portanto, uma falta de subsídios teóricos e práticos acerca da temática e ambiguidade em realizar a análise das informações coletadas.

Ademais, não há indicação de mudanças significativas em relação à forma de se avaliar após o retorno às aulas presenciais. A PPR1 e o PPR2 trazem aspectos em comum, dado que mencionam que, como um todo, não houve mudanças em relação a avaliação, o que mudou e, de certa forma se ampliou, foi a questão da compreensão em relação aos resultados dessas avaliações. A PPR1 declara que *"Ah, eu acho que a gente tem sempre um olhar mais crítico pela situação do contexto. Sabe?! Mas não que tenha mudado, fazer diferente. Acho que não" (Professora PPR1)*. Enquanto o PPR2 expõe que é mais ponderado quando ao erro, pois leva em consideração o tempo que as crianças ficaram sem acesso a escola, desse modo é mais compreensível com os estudantes. Tal posicionado entra em contradição com a fala do docente exposta em parágrafos anteriormente apresentados, que ressalta os "erros" das crianças como algo essencialmente negativo.

A PPR3, por sua vez, considera que não possui subsídios suficientes para estabelecer possíveis diferenciações, pois tem experiências pontuais de atuação no projeto de reforço, visto que antes da pandemia atuou por alguns dias com turmas de 3º a 5º ano, porém logo as escolas foram fechadas e no retorno, ingressou no contexto da docência compartilhada.

Diante do exposto, é possível inferir que as práticas das duas professoras e do professor demonstram características em comum muito pontuais, se sobressaindo as diferentes formas de organização, assim como de concepções sobre avaliação. Ademais, nesse grupo, os pressupostos de Ferreiro e Palácio (1982), assim como de Ferreiro e Teberosky (1999), não adquirem tanta relevância como nas práticas das professoras atuantes em turmas de 1º a 3º ano, visto que a única docente que demonstrava maior fundamento sobre a questão era a PPR1. Porém, é perceptível que tal questão não é mencionada por falta de subsídios e não pela opção a outra teoria.

Além disso, a sondagem aparece na fala da PPR1 e do PPR2, com variações e diferentes formas de organização, mas não assume a posição de instrumento principal, uma vez que outras proposições surgem, como as sequências didáticas com um caráter avaliativo, por exemplo. Apesar disso, nos momentos em que aparece, está sempre vinculada a ideia de campo semântico, como já constatado do grupo de professoras das salas regulares.

Os mapas de classe também surgem de forma pontual na fala das participantes, visto que apenas a PPR1 faz uso de tal instrumento por iniciativa própria, posto que nesse contexto não assume um caráter de obrigatoriedade. Os professores se organizam à sua maneira quanto ao registro dos dados advindos das avaliações, optando frequentemente por construir cadernos para compilar esses registros, ferramenta que na rede de ensino é chamada de “diário de bordo”. Esse material é lido semanalmente pela professora coordenadora responsável pela U.E. de atuação, contudo na escola da PPR1 e PRR3 a coordenadora responsável não realizava esse acompanhamento.

Por fim, há dois pontos que coincidem com os dados também evidenciados no grupo de professoras do 1º ao 3º ano: a dificuldade em classificar as escritas das crianças e a falta de mudanças quanto as formas de se avaliar. Novamente, emerge o realce a uma postura supostamente mais compreensiva, embora não haja mudanças quanto aos instrumentos, ao conteúdo e a forma de condução das avaliações.

5.3.2.2 O que se avalia: objetivos, conteúdos e habilidades

No que concerne ao “o que se avalia” em turmas do projeto de reforço, tantos das aulas que aconteciam em ambiente externo à sala regular, como na docência compartilhada, há uma maior autonomia nas propostas avaliativas da PPR1 e do PPR2, enquanto as avaliações da PPR3 são cerceadas pelos conteúdos trabalhados pelas

professoras da sala regular. Ademais, os objetivos não são claros por meio da fala das entrevistadas e há uma imprecisão geral quanto a questão, apesar de algumas docentes, como a PPR1 e PPR3, darem indicações que se pautam em pressupostos da BNCC (Brasil, 2017).

Os mencionados conteúdos inegociáveis também não aparecerem na fala deste grupo, portanto, infere-se que esses conteúdos se restringem apenas às práticas desenvolvidas pelas professoras das salas regulares. Diante disso, é interessante ponderar que o planejamento das aulas de reforço não pode ser aleatório e ao pensar-se que esse trabalho é desenvolvido em uma mesma rede de ensino, haveria necessidade de articulação mínima entre os conteúdos trabalhados com as turmas e os conteúdos trabalhados com os grupos do reforço, especialmente no caso do reforço fora da sala regular.

Os conteúdos mais mencionados pela PPR1 dizem respeito a relação grafema-fonema, rimas, sílabas simples e complexas, produção de frases e reescrita de textos variados como música, trava-língua, adivinhas, lendas, dentre outros. A professora confere também relativa importância à escrita espontânea e destaca em diversos momentos habilidades da consciência fonológica, como consciência silábica e consciência de rimas.

O PPR2 não tem tanta clareza quanto aos conteúdos abordados nas avaliações, contudo, de forma diluída aparece em sua fala as famílias sílabas, a escrita de palavras e frases. Esse docente afirma que as avaliações pautam-se, exclusivamente, nos conteúdos trabalhados em sala de aula, embora também haja certa ambiguidade quanto a menção destes. Por fim, a PPR3 considera que suas avaliações são amplas, visto que envolvem conhecimento de letras, com ênfase na diferenciação entre consoantes e vogais, relação grafema-fonema e produção de frases. Essa docente, assim como a PPR1, menciona habilidades da consciência fonológica, especialmente a consciência silábica.

De modo geral, é relevante mencionar que nem todas as professoras conseguem discorrer sobre a questão estabelecendo articulações reais com os instrumentos disponibilizados, a PRR1 foi a única que manifestou maior propriedade sobre o assunto e os dados de sua fala, corroboram, em certa medida, como o evidenciado nos instrumentos disponibilizados, assim como nas aulas observadas.

Visando sintetizar as informações alusivas aos instrumentos da PPR1 (Figuras 29, 30, 31 32 e 33), PPR2 (Figuras 34 e 35) e PPR3 (Figura 36), houve a construção do Quadro 12.

Quadro 12 - Itens avaliados nos instrumentos propostos pelas docentes do projeto de reforço

Itens avaliados	**Docentes**			**Frequência absoluta**	**Frequência relativa**
	PPR1	*PPR2*	*PPR3*		
Ditado de palavras e frases	x	x		2	10,5%
Ditado de palavras	x			1	5,3%
Escrita do nome completo			x	1	5,3%
Identificação de rimas a partir de figuras	x			1	5,3%
Contagem de sílabas a partir de figuras	x			1	5,3%
Identificação de imagens iniciadas com o mesmo fonema	x			1	5,3%
Escrita de palavras a partir de letras embaralhadas	x			1	5,3%
Divisão silábica com registro escrito	x		x	2	10,5%
Ordem alfabética	x			1	5,3%
Escrita de palavras e desenho		x		1	5,3%
Escrita do alfabeto com identificação de vogais			x	1	5,3%
Identificação e escrita de vogais em palavras lacunadas			x	1	5,3%
Identificação de letra inicial, contagem de sílabas e letras			x	1	5,3%
Escrita espontânea a partir de figuras			x	1	5,3%
Produção de frases com banco de palavras	x		x	2	10,5%
Produção de título para texto			x	1	5,3%
Total				19	100%

Fonte: elaborado pela autora

Os itens listados no Quadro 12 manifestam uma inerente diversidade, até mesmo se levarmos em conta a PPR1 e o PPR2, que atuavam com estudantes da mesma faixa etária. O ditado de palavras e frase aparece duas vezes, embora apresente a já mencionada variação quanto ao número de palavras e estruturas silábicas. Além disso, nesse contexto o campo semântico também é uma característica inerente ao uso do instrumento. As atividades avaliativas voltadas para a divisão silábica de palavras aparecem também duas vezes, tanto na prática da PPR1, quanto da PPR3, embora a PPR1 aborde também a dimensão oral. Especialmente, a proposta envolvendo a contagem de sílabas a partir de figuras envolve pressupostos do que é definido por Soares (2018) como consciência

silábica. A produção de palavras com banco de palavras e/ou palavras preestabelecidas também estão presentes nos instrumentos da PPR1 e PPR3.

Os demais itens são mencionados de forma única e há quatro atividades avaliativas que envolvem pressupostos da consciência fonológica: identificação de rimas a partir de imagens, contagem de sílabas a partir de imagens, identificação de imagens iniciadas com o mesmo fonema e identificação de letra inicial, contagem de sílabas e de letras, sendo que as três primeiras pertencem ao instrumento avaliativo utilizado para PPR1 e a última, ao instrumento avaliativo da PPR3. Nesse caso, estão em evidência aspectos da consciência de rimas, consciência silábica e consciência fonêmica.

Sendo assim, neste grupo é perceptível que as avaliações propostas apresentam grandes variações, isto porque, atendem públicos de contextos distintos e envolvem trabalhos didático-pedagógicos com características singulares. Em linhas gerais, por um lado, os instrumentos avaliativos propostos pela PPR1 são mais abrangentes, visto que ela não utilizava apenas os ditados, mas envolvia também atividades que investigavam o desenvolvimento de outras habilidades, como a já mencionada consciência fonológica. Nesse sentido, considera-se que o fato de essa docente fazer uso de diversos instrumentos em seu cotidiano na escola, trouxe contribuições em relação a qualidade das informações coletadas, ao se levar em conta a indispensabilidade do uso de instrumentos avaliativos variados com as crianças em processo de alfabetização, tal como preconizado por Sperrhake e Piccoli (2020). Por outro lado, os instrumentos utilizados pelo PPR2 dizem respeito, majoritariamente, aos ditados, com poucas variações, como a proposta de escrita de palavras, seguida de desenhos que as representassem. Diferente da PPR1, o uso de apenas um instrumento confere limitações ao próprio processo de acompanhamento tanto das aprendizagens das crianças, como do ensino. Já o instrumento proposto pela PPR3 é um apanhado de aspectos que ela identifica no trabalho desenvolvido pelas professoras das turmas que acompanha, assim, ao mesmo tempo em que avalia diferentes habilidades, não há uma clara progressão ou continuidade entre elas.

Diante do exposto, constata-se que não há um padrão nas avalições propostas pelas professoras do projeto de reforço, e o que é avaliado se relacionada, na maioria dos casos, ao que é trabalhado com as crianças, assim como evidenciado, especialmente, por meio das propostas utilizadas pela PPR1. Porém, há de se considerar que, não há clareza quanto ao motivo do uso de determinados instrumentos em detrimento de outros, característica que pode influenciar, negativamente, nas informações coletadas.

Em linhas gerais, há uma evidente inconsistência e, talvez, até mesmo falta de clareza quanto ao que se refere aos objetivos, conteúdos e habilidades que deveriam ser foco do trabalho didático-pedagógico e da avaliação direcionada a essa faixa etária. Esse é um resultado "sistêmico", visto que as professoras deveriam ser orientadas quanto ao que é esperado dessa modalidade de trabalho, e deveriam também participar de uma rede de formação continuada em serviço sobre o assunto, tendo em vista a possibilidade da criação de espaços para reflexões teórico-práticas. Quando pensamos na dimensão da avaliação, tudo o que é proposto possui, ou deveria possuir, uma clara intencionalidade, contudo, aparentemente, a ambiguidade permeia o trabalho desenvolvido com as crianças atendidas no reforço.

5.3.2.3 Fundamentos teóricos: distanciamento teórico-conceitual e realidade escolar

Ao serem questionadas sobre os fundamentos teóricos que embasam as práticas avaliativas, assim como os conhecimentos necessários às professoras alfabetizadoras para desenvolverem boas avaliações da escrita, esse grupo demonstrou posicionamentos diversificados.

A PPR1 confere importância a teoria e a prática, embora a segunda sobressaia a primeira. Além disso, considera que a teoria se incorpora nas práticas cotidianas e passa a não gerar mais tanta reflexão. Desse modo, ao referir-se sobre os fundamentos teóricos de seu trabalho pressupõe que: *"[...]no fundo sempre tem, porque eu acho que a gente carrega já isso e fica no automático, né?! Mas eu acho que vem junto com a prática, com certeza, essa parte teórica, que a gente acaba fazendo sem perceber" (Professora PPR1).* Menciona também o conceito de consciência fonológica, fazendo alusão às *"partezinhas das palavras*", embora não associe a nenhum autor específico e confere destaque aos estudos de Emilia Ferreiro, a considerando como uma autora essencial ao se pensar no campo da alfabetização: "*E eu acho fundamental essa questão da Emília, né?! Em todas essa, na alfabetização, eu acho que que ela é essencial, é a que eu coloco em primeiro lugar em tudo na questão da alfabetização" (Professora PPR1).*

O PPR2 identifica que é o conhecimento da prática que fundamenta seu trabalho, acrescentando que o conhecimento acerca do contexto também é essencial, tendo em vista compreender as necessidades das crianças. Esse docente explicita que não sabe identificar essa questão e que não tem conhecimento de autores que discutem sobre isso. Dessa maneira, ao ser questionado sobre como aprendeu a avaliar, menciona a formação inicial

fornecida pela SME para os professores que iriam atuar no projeto de reforço. Assim, o próprio docente reconhece que não possui conhecimentos específicos sobre o processo de avaliação e de alfabetização. Ademais, embora tanto a PPR1, quanto o PPR2 façam uso da sondagem, não identificam diretamente nenhum pressuposto teórico articulado, especificamente, a esse instrumento.

A PPR3, ao refletir sobre a questão, demonstra uma fala com oscilações, visto que por um lado considera que não se embasa em teóricos para desenvolver suas avaliações, o que influencia nesse desenvolvimento e direciona suas práticas são aspectos contextuais, relacionadas, sobretudo, ao que os alunos estão aprendendo. Ao tecer essa observação a docente opta por retornar para fazer um adendo, alegando que busca a teoria para a auxiliar nas explicações fornecidas às crianças. Por outro, faz menção a cursos de curta duração, como os cursos do AVAMEC, dentre eles enfatiza o "Tempo de Aprender". Nesse caso destaca que:

> *"[...] desses cursos que eu fiz da AVAMEC me ajudaram bastante com relação a essa questão da consciência fonológica. Então eu acho que um embasador teórico sim. Talvez siga um pouquinho a linha de do construtivismo. Não me apego muito a isso, tá? Mas assim, eu acho que levo mais em consideração isso. É... pra que tenha realmente uma construção do aprendizado, né?! Aprendeu isso, aprendeu aquilo, passa pro próximo passo. Então vai construindo aos poucos" (Professora PPR3).*

A partir do trecho acima, nota-se que sua fala traz um evidente ecletismo conceitual e a associação entre pressupostos com diferentes bases epistemológicas, como no caso da psicologia cognitiva e da neurociência, que embasam o curso "Tempo de Aprender", conferindo ênfase à consciência fonêmica, e da psicologia genética, de Jean Piaget. O mencionado curso, conforme destacado por Nogueira e Lapuente (2021), pauta-se na concepção do aprendizado por meio da repetição, memorização e reprodução. Sendo assim, seus fundamentos não consideram a criança como sujeito que pensa acerca da escrita e a professora assume a função de reprodutora de um trabalho pensado por "especialistas", sem espaço para o exercício da autonomia e a reflexão sobre o fazer docente.

O distanciamento da teoria e a desconsideração desta no trabalho cotidiano, assim como a aparente inexistência da reflexão sobre a prática, mostra-se como uma tendência preocupante na fala das participantes, uma vez que está presente na maioria das entrevistas, tanto deste grupo, como do grupo das professoras de 1º, 2º e 3º ano. Há também a emergência da nítida dificuldade em se estabelecer associações entre o que vivenciam na sala de aula e o que estudaram. Pressupõe-se que essa característica pode

ser um reflexo da atual organização do tempo escolar, que apesar de contar com algumas horas remuneradas para estudo, sobrecarrega as professoras com demandas burocráticas e com muitos estudantes por turmas.

Quanto aos conhecimentos necessários às professoras alfabetizadoras para desenvolver boas avaliações da escrita, a PPR1 menciona a necessidade da associação entre teoria e prática, e enfatiza a importância da formação continuada:

> *"E eu acho que é questão de se de se atualizar, né?! Não ficar focado só naquilo... que nem professores mais antigos vão vir, né?! [...] não tô generalizando, mas assim, alguns não tem esse conhecimento de buscar novos desafios, né?! De estudar é... autores mais, recentes, que vai trazer pra ele, só vai agregar, né? Só vai trazer mais informações que vai ajudar em sala de aula. Pra facilitar o próprio trabalho do professor. Eu acho que é mais isso, é a teoria e a prática já juntos ali, sabe?! De qualquer professor, pra qualquer área, pra qualquer coisa, não só pra desenvolver as avaliações" (Professora PPR1).*

O professor PPR2 considera que a organização é algo essencial para o desenvolvimento de uma boa avaliação e a PPR3 menciona a necessidade de a docente conhecer um pouco da história de vida dos alunos, para compreender o contexto em que eles estão inseridos, aliado aos conhecimentos específicos, como compreensão acerca do SEA, questões da fonética, da grafia e dos movimentos da boca ao pronunciar determinadas sílabas.

Dessa forma, não há concordância no grupo, no alusivo a quais conhecimentos são necessários para o desenvolvimento de uma boa avaliação da escrita, visto que a PPR1 menciona a formação continuada, o PPR2 menciona de forma genérica a organização, embora não consiga esclarecer se essa organização está relaciona a organização do trabalho docente como um todo ou a organização dos instrumentos avaliativos utilizados, e a PPR3 menciona o conhecimento do contexto e os conhecimentos específicos, envolvendo o SEA, por exemplo.

Haja vista, nenhuma das docentes entrevistadas mencionam ou estabelecem aproximações com referenciais teóricos da área da avaliação, contudo na fala de algumas há, de forma direta ou indireta, indícios que remetem a alguns pressupostos da avaliação formativa preconizada por Hadji (2001) e Perrenoud (1999), tais como a observação, acompanhamento contínuo, uso de diferentes instrumentos, feedback e influência no replanejamento do trabalho.

A observação está presente na fala da PPR1, PPR2 e PPR3, ao consideraram que para além dos instrumentos sistematizados a observação permeia o trabalho docente e fornece subsídios que podem auxiliar na avaliação formal. Desse modo, a PPR1 levanta

um apontamento específico acerca da necessidade de que a avaliação seja contínua e abrangente, de forma a não excluir os estudantes do processo. Defende, portanto, a proposição de atividades avaliativas que são adequadas ao contexto, no concernente ao seu nível de complexidade e acrescenta que ao finalizar toda atividade avaliativa faz a correção em conjunto com o estudante, de forma que ele tenha conhecimento do seu desempenho diante da proposta e haja, minimamente, uma discussão sobre os erros identificados. Essa última ação pode-se articular com o conceito de feedback (Hadji, 2001).

Em continuidade, a avaliação também é considerada por todas como algo que contribui para com a construção do planejamento. A PPR3 conjectura que a avaliação funciona como um *"norte"* ao redimensionamento trabalho didático-pedagógico, uma vez que seus resultados incidem na retomada ou prosseguimento dos conteúdos. O PPR2 constata que a avaliação influencia em seu trabalho, na medida em que orienta seu planejamento e influi nas atividades propostas. Por fim, a PPR1 apresenta uma concepção semelhante à da PPR3 e do PPR2.

Assim, constata-se que a avaliação da aprendizagem e o planejamento do ensino são aparamente indissociáveis nas práticas das professoras entrevistadas. Haja vista, de acordo com Luckesi (1992), o ato de planejar não é neutro pois consiste em uma ação intencional, revestida de pressupostos ideológicos, políticos, científicos e técnicos, que envolvem a projeção de "fins" e o estabelecimento de "meios" para que seja possível atingi-los. Contudo, apesar da importância do planejamento, a depender do contexto, ele ainda é considerado, exclusivamente, como um trabalho técnico, constituindo-se como um fim em si mesmo ou como mera formalidade. Por conseguinte, o referido autor destaca a necessidade de se transcender "[...] a dimensão técnica, integrando-a numa dimensão política-social" (Luckesi, 1992, p. 123).

Dando continuidade, ainda que haja menção a aspectos que podem ser articulados a uma avaliação formativa, as informações destacadas são questões básica a todo e qualquer processo avaliativo e, em certa medida, faz parte da cultura escolar de docentes atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em relação ao distanciamento de uma avaliação classificatória e excludente. Em suma, as professoras e o professor deste grupo, manifestaram posições distintas, que deixam em evidência a pouca familiaridade com discussões teóricas, característica que se assemelha ao evidenciado também no grupo de professora de 1º a 3º ano.

5.3.3 Percursos heterogêneos de aprendizagem no trabalho complementar

Esta categoria permanece também com o grupo de professoras do reforço, na medida em que, apesar de todos os estudantes atendidos manifestarem dificuldades frente à aprendizagem inicial da língua escrita, essas dificuldades assumem diversas facetas e envolvem diferentes habilidades. Sendo assim, serão expostas as formas de compreensão e caracterização das dificuldades apresentadas pelas crianças em relação à escrita.

5.3.3.1 Dificuldades na escrita: formas de compreensão e caracterização

A PPR1, ao discorrer sobre o que compreende por dificuldades de aprendizagem na escrita, menciona exemplos práticos de forma a ilustrar sua concepção. Desse modo, considera que esse tipo de dificuldade está relacionada à capacidade das crianças em juntar as sílabas para formar palavras. Nesse sentido, embora os alunos saibam as sílabas e seu respectivo sons, não conseguem utilizá-las em outros contextos. Portanto, ao final adentra mais na caracterização das dificuldades apresentadas pelos seus estudantes do que na definição do conceito em si.

O PPR2 associa a dificuldade na escrita à falta de leitura, alegando que se o estudante *"[...] souber ler, fica mais fácil pra escrever. Ele, eu primeiro, eu incentivo a leitura, porque ele sabendo é... ler, como eu já falei, eu acho mais fácil de ele escrever. Então se ele tem dificuldade na escrita, acredito que tenha mais dificuldade ainda na leitura"(Professor PPR2).* Por conseguinte, é perceptível que para esse docente, a leitura antecede a escrita, assim como nos métodos tradicionais de alfabetização, abordados no capítulo 1, subseção 1.1. Ademais, Morais (2019b, p. 46), considera que tal característica vem da tradição anglo-saxã, cuja ênfase é "[...] ensinar a ler, antes de ensinar a escrever e de não investigar como, numa etapa inicial, o ato de registrar palavras e textos por escrito tem um papel fundamental para o aprendiz compreender como as letras funcionam, como se relacionam aos sons que substituem"

A PPR3, inicialmente, considera que definir esse conceito não é uma coisa *"superficial e simples de entender"*, em seguida elabora questionamentos para tentar discutir acerca da questão, alegando que quando fala-se em dificuldade *"o problema é mais enraizado. [...] Se ele tem dificuldade em escrever, será que ele entendeu? O processo? [...] Como que ele vai fazer?" (Professora PPR3).*

Assim, é possível identificar que a temática não é clara para as professoras e o professor, a PPR1 associa as dificuldades na escrita a falta de capacidade de juntar sílabas para formar palavras, o PPR2 vincula as dificuldades a falta de leitura e a PPR3 pondera que discorrer sobre o assunto é algo complexo, que envolve diversas questões, demonstrando de forma implícita, por meio dos questionamentos que levanta, a indicação acerca do fato de que as dificuldades na escrita podem ser ocasionadas pelo não entendimento do que denomina como *"processo alfabético"*, isto é, a compreensão do SEA.

Ao refletirem sobre as causas ou fatores que influem na questão, a PPR1 destaca que antes da pandemia já havia muitos estudantes com grandes dificuldades, contudo o contexto pandêmico as intensificou. Acrescenta ainda que nota dificuldades relacionadas a coisas básicas, que não estão diretamente articuladas à alfabetização formal, mas influenciam no processo, como questões de coordenação motora e lateralidade, por exemplo. A partir disso, tece uma crítica a Educação Infantil:

> *"Eu não sei nem se eu posso falar isso (risadas)... mas eu acho que aqui da rede é muito, mas muito assim, sem cobrança, muito deixado lá. Porque assim, uma coisa é que você não, eu não posso alfabetizar realmente na Educação Infantil. Mas uma coisa é você apresentar, você passar um conhecimento pra criança. Só estou apresentando. Se a criança pegar aqui e pegar ali ótimo. Melhor pra elas! Não é algo maçante que você vai ficar lá: olha essa letrinha aqui é o P do pato, o P com A forma um PA... não é isso, mas é apresentar [...] Então eu acho que falta muito a base" (Professora PPR1)*

Por meio do trecho descrito é possível inferir que a docente associa as dificuldades identificadas no processo de alfabetização a lacunas advindas da Educação Infantil. Essa colocação merece algumas ponderações: determinadas habilidades da consciência fonológica, por exemplo, podem e devem ser trabalhadas desde os anos finais da Educação Infantil, como defendido por Morais (2019b), contudo, essa etapa de ensino não deve ser compreendida como "preparatória" para o processo de alfabetização e, consequentemente, para o ingresso no Ensino Fundamental. Logo, nesta tese defende-se a necessidade de articulação entre o trabalho desenvolvido na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, em um princípio de continuidade, sem se perder de vista as características inerentes a cada seguimento.

Dando prosseguimento, o PPR2 articula as dificuldades apresentadas pelos estudantes a poucas situações de escrita em sala de aula, porém a escrita mencionada refere-se ao hábito de copiar sílabas, palavras e frases curtas da lousa. Desse modo, a

escrita perde a sua função social e torna-se um instrumento meramente utilitário e escolarizado.

A PPR3 declara que vários fatores interferem no processo de aprendizagem e influenciam em possíveis dificuldades apresentadas por crianças em processo de alfabetização, o primeiro é a família, ou seja, a falta de auxílio da família e a falta de diálogo entre a escola e os responsáveis pelo estudante. O segundo fator se aproxima de questões intrínsecas à criança, como a capacidade de enxergar adequadamente, aspectos psicológicos e ainda patologias. O terceiro alude a direitos básicos, como acesso à alimentação, sono de qualidade e higiene. A partir disso, a PPR3 conclui que cabe à professora assumir um papel investigativo e destaca a necessidade de *"[...] não taxar o aluno como... ah, não sabe por que não quer. Que é preguiçoso! Não quer aprender não. Vamos pensar no contexto dessa criança, né?! Qual a realidade? Realidade dessa criança? (Professora PPR3).*

A menção ao papel investigativo, característica inerente ao fazer docente, é uma colocação extremamente pertinente, uma vez que ao estar disposta a compreender, pesquisar e pensar em outras possibilidades, o processo de ensino se torna mais flexível e o que são considerados "padrões de normalidade", em relação a faixa etária, desenvolvimento e aprendizagem infantil, não surgem como verdades absolutas.

De forma mais específica, ao caracterizarem as dificuldades mais acentuadas apresentados pelos estudantes que acompanham, a PPR1 menciona as trocas fonéticas e a compreensão da formação das sílabas. O PPR2 e a PPR3 destacam a dificuldade diante de sílabas complexas, entretanto a PPR3 acrescenta também a dificuldade na formação de palavras e uso de acentuação.

Em suma, a PPR1 e o PPR2 associam as dificuldades dos estudantes, exclusivamente, a aspectos exógenos, com ênfase nos fatores educacionais. A primeira, alude a pendências decorrentes do trabalho desenvolvido na Educação Infantil e o segundo, ao trabalho desenvolvido pela professora responsável pela turma. A PPR3 também traz em seu posicionamento aspectos exógenos, todavia, direcionados a outra dimensão, como a família e a garantia dos direitos básicos, assim como aspectos endógenos, caracterizados por patologias, problemas de visão e questões psicológicas relacionadas a traumas, demonstrando, portanto, uma visão, aparentemente, mais ampla sobre o assunto.

Levando-se em consideração as respostas fornecidas pelas professoras e pelo professor do projeto de reforço, é possível estabelecer aproximações com os dados

constatados no grupo das professoras das turmas de 1º a 3º ano, posto que as professoras e o professor não exteriorizaram uma compreensão clara da definição das dificuldades de aprendizagem relacionadas à língua escrita, e, em muitas situações, leitura e escrita acabam sendo mencionadas de forma sobrepostas.

Nesse momento, novamente, realiza-se um adendo relacionado à consideração de que a leitura e escrita estão diretamente vinculadas, todavia apresentam especificidades, tanto no concernente ao processo de ensino, como ao processo de aprendizagem, conforme já defendido por Soares (2018, 2021). Há inclusive, características que são associadas a dificuldade por parte das crianças, que não são o foco de trabalho com crianças em processo de aquisição do SEA, como a valorização do uso de acentuação, por exemplo.

Por fim, na fala das duas professoras e do professor se ressalta, a atribuição da "culpa" pelas dificuldades apresentadas pelas crianças, a elementos externos, ora ao trabalho insuficiente da Educação Infantil, ora a professora da sala regular, ora a família ou patologias.

5.3.4 Propostas didático-metodológicas: ou isto ou aquilo?

Esta categoria se difere da estrutura criada para o grupo de professoras do 1º ao 3º ano, na medida em que, há um direcionamento às práticas didático-pedagógicas desenvolvidas no âmbito do projeto de reforço, buscando caracterizar essas propostas, assim como identificar pressuposto metodológicos e perspectivas de alfabetização latentes no trabalho desenvolvido.

Face ao exposto, parte-se da conjectura inicial de que o trabalho desenvolvido com crianças que apresentam dificuldades para se alfabetizar exige a diversificação das atividades propostas, bem como a proposição de diferentes formas de organização espacial e a possibilidade de atendimentos individualizados, levando-se em conta os percursos heterogêneos de aprendizagem. Isso porque essas crianças dificilmente receberão uma atenção individualizada na sala de aula regular, por diversos motivos, tais como a quantidade de alunos por turma, a necessidade do trabalho direcionado ao conteúdo do ano escolar em questão etc.

Assim, as práticas didático-pedagógicas propostas nesse âmbito estão inegavelmente articuladas aos processos avaliativos, uma vez que se considera que ensino

e avaliação são indissociáveis na escola, e podem se tornar um instrumento de inclusão ou exclusão intraescolar.

5.3.4.1 Como e o que se ensina: práticas pedagógicas, conteúdos e formas de organização

No que diz respeito a discussão direcionada ao "o que" e "como" se ensina, o foco recairá nas práticas pedagógicas adotadas, nos conteúdos das atividades propostas e nas formas de organização, condizentes tanto com o espaço da sala de aula, como com a organização do trabalho docente.

Ao ponderar-se sobre os dados coletados com esse grupo de professoras é possível identificar, de imediato, práticas que são completamente opostas, sobretudo, no âmbito do projeto de reforço em ambiente externo à sala regular, posto que, a PPR1 e o PPR2 demonstram posicionamentos e concepções que remetem a "ou isto ou aquilo". Enquanto, no contexto da docência compartilhada há a emergência de um trabalho que não possui uma característica própria, em decorrência das condições objetivas e subjetivas que interferem na atuação da PPR3, portanto aqui o "isto e aquilo" caminham lado a lado[47].

A PPR1 explicita que o seu planejamento para as atividades propostas parte da já mencionada sondagem inicial. Desse modo, seu trabalho é organizado a partir de sequências didáticas temáticas, como por exemplo, datas comemorativas ou eventos especiais, dentre eles há menção a festa junina, copa do mundo e folclore. Relata também que se fundamenta na BNCC (Brasil, 2017), entretanto, faz algumas colocações sobre o documento, ao considerar a necessidade de adequação de determinados aspectos à realidade na qual está inserida:

> *"[...] a gente não foge muito do que a BNCC traz pra nós, né?! Aí os objetivos de que o aluno, que o aluno tem que atingir. Mas além disso, porque também não é uma coisa que dá pra gente ficar grudada, que nem eu já comentei, aquilo ali às vezes não está na nossa realidade, né?! As vezes tem coisas lá que não está na nossa realidade e a gente precisa se adequar. Eu vou fazer o quê?! Ficar me matando em cima daquilo, sendo que o aluno precisa de outras coisas antes de chegar até lá? Então, eu acho que aí a gente tem que também ver o andamento da turma, tudo aquilo que eu passei, sabe?! Eu acho que envolve tudo isso. As duas coisas" (Professora PPR1).*

[47] Brandão e Rosa (2021) ao organizarem um livro voltado à aprendizagem inicial da língua escrita na Educação Infantil, com crianças de 4 a 5 anos, fazem uso dessa referência nomeando uma parte da obra como "quando isto e aquilo caminham juntos", entretanto nesse contexto a discussão está voltada para práticas de alfabetização e de letramento. No âmbito desta pesquisa de doutorado, a menção ao "isto e aquilo" caminhando lado a lado, refere-se ao aparecimento de práticas baseadas nos métodos tradicionais de alfabetização, assim como de outras tendências teórico-metodológicas, baseadas em diferentes pressupostos como os estudos de Emilia Ferreiro, as pesquisas sobre consciência fonológica, dentre outros.

Em vista disso, a professora PPR1 traz em sua fala a compreensão a respeito dos documentos nacionais de caráter normativo, porém ao mesmo tempo demonstra que seu trabalho deve pautar-se nas especificidades dos estudantes que atende. Além disso, embora aborde explicitamente elementos da consciência fonológica, mencionando atividades que envolvem habilidades da consciência silábica e consciência de rimas e aliterações, não reconhece que seu trabalho fundamenta-se em um referencial teórico específico e expõe que sua fonte de pesquisa para as atividades desenvolvidas é o Instagram: *"Então assim, Instagram, hoje, pra mim é a minha ferramenta de trabalho diário" (Professora PPR1).*

O excerto acima deixa em evidência uma tendência que vem ganhando força nos últimos tempo: o uso das redes sociais para compartilhar práticas e/ou adquirir materiais pedagógicos. A ideia do uso das redes sociais como veículo de compartilhamento de práticas possui muito potencial, todavia, é possível cair-se também em reducionismos, ao utilizar um material pronto, produzido para outro(s) contexto(s), sem reflexão ou adequação da proposta à realidade das crianças atendidas. Todavia é necessário considerar que, há tempos isso acontece, especialmente, por meio de pesquisas de atividades no recurso de busca do Google e, atualmente, com ferramentas de inteligência artificial.

Ao discorrer sobre as atividades propostas, a PPR1 declara que trabalha com diferentes gêneros textuais em sala de aula, tais como parlendas, trava-língua e textos de memória, faz uso também de músicas e pequenos vídeos. Aliado a isso, destaca que propõe diferentes formas de organização das carteiras escolares, de maneira que tal disposição favoreça o diálogo entre as crianças e a construção de hipóteses acerca da língua escrita. Portanto, por meio de sua fala nota-se que seu trabalho parte dos gêneros textuais para se chegar à análise de palavras, construção de frases e reescritas de pequenos textos, assim como preconizado por Soares (2020), ao considerar o texto como o eixo central de atividades de alfabetização e letramento.

Ademais, a docente supracitada declarou não entregar os planos de aulas semanais à coordenação da escola em que atuava, pois não era uma exigência, entretanto, sublinhou que realizava registros pessoais que a auxiliavam a acompanhar o processo de aprendizagem das crianças. Diante disso, evidencia que

> *"O planejamento eu não tenho nada assim, que entregar pra escola, tá?! Assim de que o coordenador vem e me cobra. Tá?! É... até porque assim, a proposta do reforço veio lá da secretaria, a gente teve lá a formação e a gente viu que assim a escola meio que não estava sabendo, de como que ia ser esse processo, os outros professores" (Professora PPR1).*

Sua fala evidencia um aspecto um tanto quanto problemático: a falta de diálogo entre a SME e as escolas da própria rede municipal. Nessa questão, situa-se um ponto nefrálgico. Aparentemente, nem a SME, nem escolas, nem as professoras de reforço, possuíam uma real compreensão sobre o desenvolvimento do trabalho didático-pedagógico com crianças indicadas ao projeto de reforço. Ressalta-se que esse tipo de indicação aparece na fala de todas as participantes, em algumas de forma mais diretiva, em outras, associada a formação inicial que tiveram no início do ano letivo com integrantes da própria SME.

Em contraposição, o PPR2, ao discorrer sobre seu trabalho, menciona o planejamento semanal das atividades que serão desenvolvidas, sendo que esse material é disponibilizado à professora coordenadora da escola em que atua. Compartilha também que procura investir nas atividades de leitura, em detrimento das atividades voltadas para a escrita, deixando explícito sua concepção de que a leitura é um processo anterior a escrita convencional: *"Eu dou ênfase mais a leitura, faz com que elas se interessem. Depoiiis a escrita propriamente dito" (Professor PPR2).* Assim sendo, relata ainda que suas atividades partem das necessidades apresentadas pelas crianças e seguem uma "sequência", ainda que o docente não consiga deixar claro se seu trabalho é organizado a partir de sequências didáticas.

Desse modo, expõe que sua fonte de pesquisa para as atividades levadas aos alunos é o Google e defende também o uso da cópia em sala de aula, mencionando que: *"Eu acho que o a lousa ainda, o giz é o caminho" (PPR2)*. Diante disso, embora o professor não identifique nenhum pressuposto teórico em sua fala, alegando que *"Ah, e também não tenho. Eu não faço baseado nesse propósito. Eu vejo a necessidade do aluno, leio a atividade e encaixo ela"* (PPR2), há muitas características em suas proposições que remetem aos métodos tradicionais de alfabetização, sobretudo o método silábico, conforme definido por Frade (2007).

No alusivo às atividades desenvolvidas, a depender do grupo atendido, o PPR2 propõe atividades distintas, para as crianças em processo inicial de alfabetização o foco é no estudo e memorização das famílias silábicas, e escrita de palavras com sílabas canônicas. Para o grupo que já possui conhecimentos básicos em relação ao SEA, há a inclusão de textos com maior frequência, dentre eles há menção aos bilhetes, receitas, histórias em quadrinhos, dentre outros. Ademais, o professor PPR2 enfatiza ainda que

direciona seu trabalho para a produção de frases e que suas propostas e estratégias mudam de acordo com o interesse demonstrado pela criança:

> *"Primeiro eu identifico se se eles querem mesmo ou não aprender [...]. Ela não tem interesse, você vai ver que eles têm dois alunos aqui, eles mal escrevem o nome inteiro e não faz mais nenhuma linha. Tá na lousa, peço pra escrever, ele olha pra mim com uma cara deee... sabe?! E não faz, não adianta. No começo o que eu fazia? Oh, depois que terminarem essa lição nós vamos pro pátio brincar, que eles adoram. Mas todo mundo tem que terminar. O aluno não terminava. E o restante falava: deixa ele, professor, e nós vamos brincar. Não! Tem que ser todo mundo. Pois ele não terminava. Nem pra ir brincar ele terminava. Agora me diz que interesse tem esse aluno de escrever ou de registrar o que tava na lousa?!" (Professor PPR2).*

O trecho compartilhado revela que esse docente não assume a posição de investigação sobre a própria prática e, como consequência, atribui a responsabilidade às crianças pelas próprias dificuldades apresentadas. A ideia de "falta de interesse" traz consigo muitas ambiguidades, posto que os estudantes podem não estar "interessados" porque as atividades não são adequadas quanto ao nível de complexidade, seja por serem simples demais e, portanto, desestimulantes; seja por serem complexas demais e demandarem habilidades que ainda estão em desenvolvimento; ou ainda por não compreenderem o motivo de fazer o proposto.

Afinal, atividades envolvendo cópia da lousa para crianças que ainda não estão alfabetizadas demandam imenso esforço por parte das crianças, na transposição daquelas informações para o caderno e é destituída de sentido, envolvendo ações mecanizadas. Assim, possivelmente os estudantes não faziam o proposto, mesmo havendo uma "recompensa" tentadora – a possibilidade de poder brincar –, pois não conseguiam. Isso leva-nos a outro ponto, a dimensão lúdica deveria fazer parte da rotina do Ensino Fundamental, não como uma forma de recompensa, mas como um direito dos estudantes.

Ademais, ao ser questionado sobre o critério utilizado para a seleção dos gêneros textuais trabalhados em sala de aula, o docente não menciona nenhum documento de caráter normativo ou material, declarando que é a intuição que influencia nessa escolha: *"[...] vai na intuição, eu acho, viu [...]? Porque é... eu num, eu num deixo ser muito cansativo [...]" (Professor PPR2).* Portanto, por meio de sua fala é possível inferir que essa escolha é aleatória e não segue um embasamento ou direcionamento específico.

A PPR3, por um período do ano letivo, condizente ao primeiro semestre, realizava o atendimento dos estudantes das duas turmas de 2º ano em um ambiente externo à sala de aula. Nesse caso, uma salinha para armazenamento de materiais pedagógicos, que possuía lousa e carteiras escolares. Desse modo, é possível identificar que, ainda que a orientação da SME estivesse voltada para o trabalho baseado em pressupostos da

docência compartilhada, a forma como as orientações oficiais tomam corpo nas escolas apresenta dissonâncias.

Entretanto, antes do início da coleta de dados da presente pesquisa, a professora PPR3 voltou a acompanhar as crianças em suas respectivas salas por orientação da gestão da U.E. Nesse contexto, não realizava um planejamento específico, visto que acompanhava a atividade planejada e desenvolvida pelas docentes responsáveis por cada turma. Quanto a questão do planejamento, essa professora faz apontamentos distintos no decorrer da entrevista, dado que em um primeiro momento revela que

> *"A docência compartilhada no segundo ano, é... nós somos uma professora de apoio na sala. Então nós não elaboramos as aulas, né?! Então a gente não tem esse planejamento individual. O que é feito é um... um planejamento coletivo com a professora da sala e eu auxilio de acordo com as propostas dela. Então é a professora da sala que elabora as propostas, né?!" (Professora PPR3).*

Posteriormente, retoma o assunto e alega não ter abertura suficiente para ter acesso semanal ao planejamento das professoras regentes, dando a entender que tem acesso apenas ao planejamento anual. Além disso, sabe que estará presente nas aulas que denomina como aquelas voltadas para o conteúdo de "linguagem", porém destaca que:

> *"[...] eu não sei assim precisamente o que vai ser. Eu vi pelo planejamento no contexto o que as crianças vão aprender, mas assim diariamente, olha nessa quinta-feira especificamente eu vou trabalhar tal coisa, né?! Então eu não tenho essa abertura, [...] porque daí eu chego e vou auxiliar no que está sendo passado" (Professora PPR3).*

Desse modo, sua prática é permeada constantemente pelo improviso e adaptação a realidade imediata na qual se insere. Sua única forma de registro e documentação do trabalho desenvolvido eram as avaliações inicial, medial e final, para que desse modo tivesse subsídios formais para identificar os possíveis avanços das crianças no decorrer do ano letivo.

Ao ponderar sobre os pressupostos teóricos que embasam sua prática em sala de aula, no auxílio direcionado a cada estudante, uma vez que não planeja e desenvolve as atividades efetivamente, menciona que a aprendizagem por meio da prática tem um papel significativo em sua constituição enquanto professora e faz novamente alusão aos cursos da plataforma AVAMEC, considerando que estes a auxiliaram na compreensão do conceito da consciência fonológica. Todavia, o curso "Tempo de Aprender" enfatiza a consciência fonêmica e a consciência fonológica não se reduz a apenas essa dimensão, conforme já discutido no Capítulo 1, subseção 1.2.1.

No concernente às atividades desenvolvidas, a PPR3 considera que a metodologia utilizada em sala de aula, assim como a maneira como a professora realiza as explicações, a participação das crianças, o conhecimento e experiência da professora alfabetizadora, e sua paciência nos momentos de interação com os estudantes, influência no processo de aprendizagem das crianças e reverbera em outras dimensões da vida dos alunos a longo prazo:

> *"[...]eu vejo assim que alfabetização, se a criança não prendeu na alfabetização, ela não conseguiu nos anos iniciais é um problema que ela vai levar pra vida dela, não só a vida escolar, pra vida dela. Isso vai influenciar na fase adulta, na maneira como ela se comunica, na maneira como ela escreve, no emprego que ela vai ter. Então assim, o professor alfabetizador ele tem que ter essa consciência que ele é fundamental na construção da vida daquela criança e propor atividade por propor, sem tem uma sequência didática?! Não vai fazer sentido algum" (Professora PPR3).*

Assim, por meio do excerto destacado, é possível identificar que a docente tem consciência do papel político e social das professoras alfabetizadoras, tal como pressupõe que o trabalho didático-pedagógico deve ser organizado a partir de sequências didáticas. Haja vista, a PPR3 reitera a necessidade e importância de que a criança em processo de alfabetização compreenda o que ela define como "*processo alfabético*", considerando o conhecimento as letras, o formato das letras e a grafia, e tenha habilidades relacionadas a consciência fonológica. Constata ainda que essa compreensão segue uma ordem de progressão, ou seja, ocorre das "partes" menores para as maiores: *"[...] pra que ela consiga formar, entender o que que é sila...o que é consoante, vogal, pra se formar a sílaba, através da sílaba, formar as palavras, né?! Então, eu acho que elas têm que entender essa relação grafema-fonema" (Professora PPR3).*

As colocações da PPR3 mostram-se conflituosas, posto que demonstram vieses teórico-metodológicos distintos. Ao mesmo tempo em que traz pressupostos dos métodos tradicionais, como no caso do último trecho exposto, alusivo a consideração de que o ensino deve pautar-se primeiramente nas "partes menores" das palavras, para somente então chegar as "partes maiores"; traz também características de outras abordagens e uma criticidade quanto a relevância da alfabetização na vida dos estudantes. Pontua-se que, o referido princípio de facilidade em destaque é mencionado por Frade (2007), ao discorrer sobre a caracterização do método fônico.

Quanto às atividades elaboradas pelas professoras das turmas dos alunos os quais acompanha, identifica que a maioria delas volta-se para a formação de sílabas partindo das famílias silábicas. Desse modo, frequentemente, as docentes levam uma "folhinha

pronta", realizam a explicação e depois é o momento para o desenvolvimento da proposta. É nesse desenvolvimento que a atuação da PPR3 acontece de forma individual com cada criança pertencente ao reforço. Portanto, expõe que diversifica a forma como realiza as intervenções com cada estudante, considerando que *"[...]a gente tem que que partir da individualidade da criança. O que ela sabe, onde ela está errando ou onde ela tem dificuldade" (Professora PPR3).* Nessas situações, observa o que as crianças já sabem, para a partir disso propor situações em que elas reflitam sobre o que escreveram

A diversificação das atividades propostas também emerge na fala da PPR1 e do PPR2. A PPR1 atesta que no começo do ano letivo trabalhou bastante com atividades diversificadas, porém conforme os alunos avançaram, ela já consegue desenvolver a mesma proposta com todos. Embora em alguns momentos, ainda leve algumas propostas diversificadas, de acordo com a necessidade apresentada pelas crianças.

O PPR2 relata que, por estar no reforço, opta por fazer a mesma atividade para a turma toda, visto que *"[...] eles geralmente estão na mesma é... é no mesmo conhecimento" (Professor PPR2).* E a professora PPR3 compartilha que, mediante as condições do contexto em que está inserida, a docência compartilhada, realiza intervenções diversificadas com os estudantes, a depender das dificuldades que apresentam diante da atividade em desenvolvimento. Apesar disso, deixa claro seu posicionamento quanto a necessidade da diversificação de propostas sistemáticas, tendo como vista trabalhar de forma mais direcionada com cada estudante e/ou grupos de estudantes. Todavia esse posicionamento entra em conflito com sua colocação sobre a não necessidade e pertinência da diversificação de instrumentos avaliativos.

5.3.4.2 O fazer docente em turmas do projeto de reforço: ensino e avaliação

No decorrer desta pesquisa adotou-se a perspectiva da alfabetização aliada as práticas sociais de uso da leitura e da escrita, compreendendo-a como um fenômeno multifacetado (Soares, 2004, 2017, 2018, 2020). Assim como, assumiu-se o viés da avaliação formativa, a favor da regulação das aprendizagens (Hadji, 2001) e redimensionamento do ensino, com base nos percursos heterogêneos de aprendizagem.

Haja vista, a partir disso, será fornecido um panorama global das atividades identificadas durante as observações nas turmas do projeto de reforço, tal como a seleção do que denominou-se como "situações de ensino e avaliação", no intuito de se estabelecer articulações com o apresentado até o momento, por meio das entrevistas e análise

documental, e se ampliar a compreensão do fenômeno em foco: a avaliação da escrita e a alfabetização de crianças atendidas no âmbito do projeto de reforço.

A exposição dos dados, baseia-se, em um primeiro momento, nos eixos de ensino da Língua Portuguesa comumente presentes em documentos e artigos da área: leitura, oralidade, produção de textos escritos e análise linguística. Tal organização já estava presente nos cadernos de formação do PNAIC (Brasil, 2012b). Alude-se ainda que, na BNCC (Brasil, 2017), há também menção a esses eixos, partindo, evidentemente, de outros pressupostos. Isto posto, tendo em vista os objetivos deste estudo, as práticas identificadas no âmbito do projeto de reforço serão organizadas a partir desses quatro eixos, entretanto, a ênfase será na análise linguística (SEA) e produção escrita.

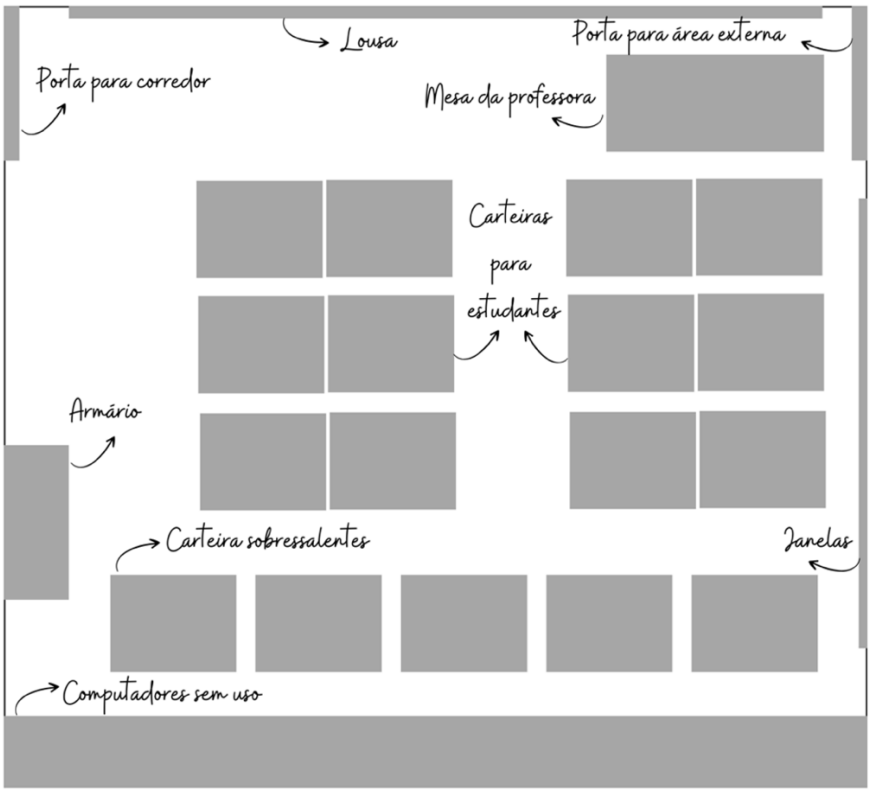
Diante do exposto, haverá a análise da prática de cada docente, a PRR1, o PPR2 e a PPR3, com ênfase nas: (1) atividades propostas; (2) gênero textual trabalhado; (3) diversificação das atividades; (4) organização da sala de aula; (5) atendimento realizado pela professora; (6) materiais e (7) formas de avaliação.

Para cada dia de observação houve o uso do roteiro de observação (Figura 9) já apresentado no capítulo dedicado a metodologia. Além disso, algumas informações quanto à coleta de dados serão novamente mencionadas de forma breve, para situar o contexto das observações. Sendo assim, iniciaremos com a PPR1, professora atuante em turmas de reforço de 3º a 5º ano, na escola E3. Essa docente atendia dois grupos multisseriados, isto é, com estudantes do 3º ao 5º ano.

Com essa docente houve um total de seis dias de observação com os dois grupos, totalizando 24 horas-aulas. Cada grupo usufruía do direito a 4 horas-aulas semanais, divididas em dois dias. Os grupos eram compostos em média por 13 alunos cada, sendo a maioria do 3º ano, seguido pelos estudantes do 4º e, poucos, pertencentes ao 5º ano.

A PPR1 sempre chegava com antecedência à sala em que as aulas do reforço aconteciam e preparava o ambiente em relação a disposição das carteiras, que apresentavam variações a depender das atividades planejadas para o dia, e organização dos materiais que seriam utilizados. Era evidente uma preocupação da docente em organizar a sala e os materiais para recepcionar as crianças, manifestando com isso um planejamento prévio das atividades que seriam desenvolvidas. No alusivo ao espaço físico em que as aulas aconteceram, houve a criação de uma imagem do layout da sala com recursos do Canva, exposto na Figura 40.

Figura 40 – Layout da sala de aula da PPR1



Fonte: elaborada pela autora

Optou-se pelo uso dessa figura em detrimento da foto real da sala de aula, pois buscou-se cumprir com o preconizado até então, no concernente aos critérios éticos de não identificação das escolas em que a coleta de dados ocorreu. Por conseguinte, por meio da Figura 40 é possível notar que o espaço em que as aulas do reforço aconteciam era adequado para tal fim, visto que era amplo, possuía os móveis mínimos, como carteiras escolares, cadeiras, mesa para a professora e ventilação adequada.

Ao fim da sala havia computadores sem uso, cobertos por um pano, pois anteriormente essa sala era denominada como "sala de informática". Essa constatação corrobora com o afirmado pela PPR1 na entrevista, quanto a adequação do ambiente: *"então eu acho que a questão da infraestrutura assim pra eles é superadequada, tá ótimo pela quantidade de alunos. A sala é grande. Eu consigo me organizar aqui com as carteiras do jeito que eu quero" (Professora PPR1).* Diante disso, nesta pesquisa, há a consideração de que o espaço em que as aulas acontecem exerce também influência sobre o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que proporciona diferentes oportunidades de interação entre professora-estudantes e estudantes-estudantes, embora não o determine.

Ademais, logo acima da lousa havia um alfabeto com quatro tipos de letra (maiúscula/bastão, minúscula/script, cursiva maiúscula e minúscula), com uma imagem de referência condizente com a letra em questão e uma palavra com a inicial em vermelho. Esse material, em tese, era para consulta das crianças. Havia ainda um calendário próximo a mesa da professora, aparentemente sem uso, visto que estava desatualizado e um quadro numérico próximo a porta, com números do 1 ao 100. A depender da semana, produções das crianças eram penduradas próximas ao cartaz dos números ou folhas com banco de palavras estudadas.

A docente sempre buscava as crianças em suas respectivas salas, visto que eram pertencentes a diferentes turmas. A depender do dia, havia distintas organizações das carteiras e a professora designava os lugares de cada criança ou deixava que escolhessem. A aula era iniciada com a escrita da rotina na lateral direita da lousa, com letra "bastão" ou "maiúscula", nesse momento a professora registrava a data, escrevia as palavras e, posteriormente, lia para as crianças, em seguida havia a retomada do que foi desenvolvido na aula anterior.

Essa professora apresentou uma variedade de atividades envolvendo tanto a leitura, como a escrita. As propostas se organizavam, em sua maioria, a partir de sequências didáticas temáticas, direcionadas, por exemplo, a data comemorativa do mês, como o folclore ou a eventos importantes, como a copa do mundo. Entretanto, houve também atividades pontuais que não apresentavam nenhuma articulação específica com o conteúdo trabalhado em semanas anteriores. Além disso, a PPR1 considerava que recursos visuais favoreciam o processo de ensino-aprendizagem e explicitou que: *"[...]quando você também traz alguma coisa assim, que você, sei lá, de diferente, que vai chamar um pouco mais a atenção deles, eu acho que eles têm um empenho melhor, pelo menos tentam" (Professora PPR1).* Por esse motivo, sempre buscava utilizar diferentes estratégias ao apresentar as atividades às crianças, com uso de vídeos, músicas, imagens, cartazes, dentre outros.

No Quadro 13 serão expostas as atividades desenvolvidas ao longo do período das observações, organizadas de acordo com os eixos de ensino da Língua Portuguesa e com menção ao dia de observação que ocorreu (Dia 1 = D1 e assim sucessivamente). Destaca-se que, uma mesma atividade pode ser classificada em mais de um eixo, porém aqui priorizou-se a categorização de cada atividade em um eixo específico, a partir da identificação de suas principais características.

Quadro 13 - Atividades propostas durante os dias de observação com a PPR1, categorizadas a partir dos eixos de ensino da Língua Portuguesa

Eixos	Atividades	Dias de observação					
		D1	*D2*	*D3*	*D4*	*D5*	*D6*
Produção escrita	Escrita de letras em palavras lacunadas		x				
	Formação de palavras a partir de sílabas móveis				x		
	Escrita de palavras	x		x	x	x	x
	Escrita de palavras com apoio de figuras	x	x			x	
	Escrita coletiva de palavras		x	x	x		x
	Escrita de palavras com letras móveis						x
	Escrita de frases lacunadas			x			
	Escrita de frases					x	
	Escrita de texto lacunado		x				
	Reescrita de texto			x			
	Cópia de texto		x				
	Cópia de frase		x				
Análise linguística	Identificação de som inicial a partir de figuras	x					
	Análise de fonema inicial		x				
	Análise de palavras quanto a quantidade de letras e/ou sílabas			x	x		x
	Identificação de rimas oralmente						x
	Organização palavras em ordem alfabética						x
Leitura	Leitura de texto não verbal		x	x			
	Leitura deleite feita pela professora	x					
	Leitura coletiva de textos	x	x	x			x
	Leitura individual de palavras, frases e textos		x	x		x	x
	Interpretação de exercícios múltipla-escolha	x					
	Localização palavras no texto		x	x			x
	Caça-palavras	x					
	Pareamento de palavras com imagens	x					
Oralidade	Rotina	x	x	x	x	x	x
	Roda de conversa		x	x			x
	Retomada sobre aula anterior	x	x	x	x	x	x

Fonte: elaborado pela autora

Dentre as atividades elencadas no Quadro 13 identifica-se que a PPR1 levava para as crianças uma grande diversidade de propostas, envolvendo os quatro eixos de ensino da Língua Portuguesa. Conferindo ênfase à produção escrita, seguida da leitura, análise linguística e oralidade. Dentre as atividades do eixo de produção escrita, houve a

proposição de escrita de palavras lacunadas (1/6)[48] a serem preenchidas com vogais ou consoantes; formação de palavras a partir de sílabas móveis (1/6), escrita espontânea de palavras (5/6), escrita de palavras com apoio de imagens (3/6), também denominada como autoditado; escrita coletiva de palavras (4/6); escrita de palavras com letras móveis (1/6), escrita de frases lacunadas (1/6), escrita de frases (1/6), escrita de texto lacunado (1/6), reescrita de texto (1/6), cópia de texto (1/6) e de frases (1/6).

A escrita de palavras, seja espontânea ou coletiva, envolvendo letras móveis ou outros recursos, apresentou maior incidência na prática da PPR1, como visível no segundo dia de observação, em que o trabalho desenvolvido pautava-se no gênero textual adivinhas. A proposta selecionada compunha uma sequência de atividades envolvendo os quatro eixos já mencionados. Inicialmente a professora entregou as folhas estruturadas ao grupo (Figura 41) e fez a explicação coletiva, mencionando que eles deveriam escrever o nome condizente a cada imagem.

Figura 41 - Atividade de escrita espontânea de palavras desenvolvia pela PPR1



Fonte: acervo da pesquisa

Em seguida, ressaltou que essas imagens pertenciam às adivinhas estudadas na aula passada, retomou com o grupo o que as imagens representavam, para não haver confusão na grafia e passou algumas orientações: *"façam com calma, falando as palavrinhas"*; *"escreva do jeito que sabe"* e "*leia o que você escreveu. Sempre lê a sílaba para ver se está certa".*

Enquanto os alunos escreviam, a professora andava pela sala observando; somente quando terminavam, ela olhava o produzido e realizava comentários pontuais. Nesses casos, pedia para que eles lessem, visando que identificassem sozinhos os possíveis erros, quando isso não acontecia, indicava diretamente e fornecia modelos.

Com os alunos que demonstravam conflitos no momento da escrita, a professora lançava diferentes perguntas, tais como: *"o que você quer escrever? Qual palavra*

[48] Indicação da quantidade de vezes que a proposta apareceu em relação à quantidade de observações.

começa igual? Pensa no som, você consegue identificar a primeira letra?" (Professora PPR1), os atendendo sempre de forma individual.

Nessas situações de escrita, era perceptível que as crianças se sentiam à vontade para solicitar a ajuda da professora, como no caso em que uma aluna a chamou para esclarecer uma dúvida:

> ***E:*** *Como escreve o CHU?*
> ***PPR1:*** *CHU... lembra: cha-che-chi-cho-chu. Que som você percebe?*
> ***E:*** *CH? (Escreveu CHO).*
> ***PPR1:*** *Leia o que você escreveu.*
> ***E:*** *CHU.*
> ***PPR1:*** *Você tem o CHO, porque termina com o O. Observa a palavra. Mas precisa do "CHUUUUU" (ênfase na vogal). Olha para minha boca. Qual letra seria?*
> ***E:*** *Ah, o U (Diário de pesquisa. Observação Dia 2 – 26/08/2022).*

Como finalização dessa atividade, houve a correção coletiva, na qual a professora escrevia as palavras na lousa e os alunos a ajudavam verbalizando algumas sílabas. A docente aproveitava também para fornecer alguns exemplos de sílabas incorretas na lousa, buscando estabelecer um contraponto com a escrita convencional. Por exemplo, nessa situação selecionada, enfatizou a sílaba LHO devido a resposta fornecida por algumas crianças:

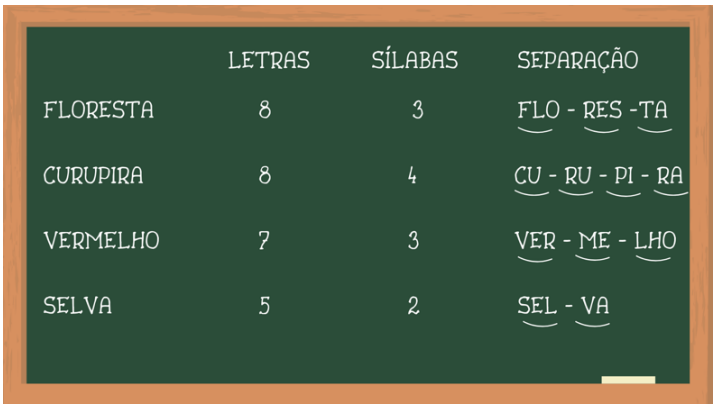
> ***PPR1:*** *Como escrevo alho?*
> ***Estudantes em coro:*** *A – L – I – O*
> ***PPR1:*** *Presta atenção na sua língua, dobra um pouquinho quando falamos o LHO. Vai lá no céu da boca. Vamos pronunciar juntos?*
> *Crianças repetiram a palavra com a professora.*
> ***PPR:*** *Falamos LIO ou LHO?*
> *A partir disso, as crianças indicaram o LHO e ela registrou na lousa (Diário de pesquisa. Observação Dia 2 – 26/08/2022).*

As práticas de intervenção individual da professora em relação a situações de escrita se repetiam em diferentes dias. Ela permanecia constantemente circulando pela sala, observando as interações estabelecidas e dialogando com as crianças. Estar presente durante o desenvolvimento da atividade proporcionava à PPR1 ricas informações quanto ao processo de aprendizagem dos estudantes, que, em outras situações não seriam notadas. Porém, houve também momentos em que ela ficou em sua mesa e as crianças a procuravam conforme sentissem necessidade, mas eram situações pontuais. Tal ação por parte da professora demandava muito tempo do seu dia e, consequentemente, influenciava no tempo de duração das atividades.

Em relação ao eixo de análise linguística, as atividades voltaram-se a identificação do som inicial a partir de figuras (1/6), análise do fonema inicial (1/6), análise de palavras

quanto a quantidade de letras e sílabas (3/6), identificação oral de rimas (1/6) e organização de palavras em ordem alfabética (1/6). Dentre essas propostas apenas a análise de palavras de acordo com a quantidade de letras e sílabas aconteceu mais de uma vez, as demais foram pontuais. Para essas atividades havia propostas em folhas estruturadas ou explorações coletivas. Entretanto, as explorações coletivas prevaleciam e um exemplo será exposto na Figura 42, com uma representação do registro feito pela PPR1 na lousa, ocorrido no terceiro dia de observação.

Figura 42 – Atividade coletiva de escrita de palavras na lousa e análise linguística desenvolvida pela PPR1



Fonte: elaborado pela autora

Após o desenvolvimento das atividades direcionadas a lenda do Curupira em folhas estruturadas, a professora optou por um momento coletivo envolvendo a análise linguística de algumas palavras presentes na lenda exibida no vídeo e no texto disponibilizado. Nesse caso, escrevia as palavras, pedia que as crianças fizessem a leitura e levantava questionamentos: *"quantas letras possui?"* e *"quantas sílabas possui?"*. Para demarcar as sílabas solicitava que as crianças batessem palmas. Portanto, havia a identificação da quantidade de sílabas oralmente e depois a docente realizava o registro escrito, com demarcação de "curvinhas" logo abaixo de cada sílabas no momento da leitura.

Por exemplo, na palavra "vermelho" a professora estabeleceu uma conversa com as crianças antes de finalizar a escrita da palavra em questão:

> *Escreveu "ver" na lousa e tampou o R com um papel que estava em sua mão.*
> ***PPR1:*** *Sem o R fica como?*
> ***Estudantes:*** *VE*
> ***PPR1:*** *Com o R depois do E, como fica o som?*
> ***Estudantes (alguns):*** *VER (com bastante destaque ao R).*
> *Escreveu então "vemelho" e "vermelho".*

> ***PPR1:*** *Qual a diferença entre essas duas palavras?*
> ***Estudantes:*** *Nenhuma.*
> ***PPR1:*** *Certeza? Observem bem.*
> ***E:*** *o R depois do E.*
> ***PPR1:*** *Exatamente. Na primeira está escrito "vemelho" e na segunda "vermelho". Apenas a segunda é a correta.*
> ***PPR1:*** *Quantas sílabas tem? Vamos bater palmas.*
> *Crianças falaram a palavra destacando as sílabas e demarcando com palmas (Diário de pesquisa. Observação Dia 3 – 02/09/2022).*

Considera-se que esses momentos de conversa e análise coletiva foram importantes para os estudantes, ao refletirem sobre as palavras de forma mais direcionada, contudo, a docente privilegiou determinadas habilidades em detrimento de outras e isso se repetiu em diferentes propostas, dentre elas podem ser mencionadas as habilidades de segmentar oralmente as palavras em sílabas e contar sílabas orais, características que de acordo com Morais (2012b) integram a consciência fonológica.

Dando continuidade, no eixo da leitura surgem propostas direcionadas a leitura não verbal (1/6), leitura deleite feita pela professora (1/6), leitura coletiva de textos (4/6), leitura individual em voz alta ou silenciosa de palavras, frases e/ou textos (4/6), interpretação de exercício múltipla-escolha (1/6), localização de palavras ditadas pela professora em um texto (3/6), caça-palavras com e sem banco de palavras (1/6), e pareamento de palavras com imagens (1/6).

Por fim, a oralidade é o eixo que apresentou uma menor incidência de propostas, envolvendo a construção diária da rotina (6/6), que pressupunha diferentes tipos de interações orais, as rodas de conversa sobre determinados gêneros textuais, autores, significado de palavras e personagens (3/6), e a conversa direcionada a retomada das atividades propostas na aula anterior (6/6), na qual os estudantes eram os principais responsáveis e, portanto, deveriam se planejar para se expor oralmente. Além disso, a PPR1 incentivava os estudantes diariamente a sempre relacionar a fala e a escrita, característica que também pode ser associada a esse eixo.

Ademais, das seis aulas observadas, quatro foram organizadas a partir da exploração de gêneros textuais, tais como a lenda (D1 e D3), adivinha (D2), trava-língua (D2) e música (D5). A PPR1 justifica suas escolhas destacando a importância do contato com textos da tradição oral: *"[...] nessa fase da alfabetização, parlendas, trava-língua... esses textinhos menores que eles conseguem ter de memória para fazer registros" (Professora PPR1).* Essa concepção se aproxima do defendido por alguns autores como Morais (2012b), Soares (2020), Silva, Freitas e Santos (2017), dentre outros, acerca dos benefícios do uso dos textos poéticos da tradição oral (cantigas, parlendas, trava-línguas,

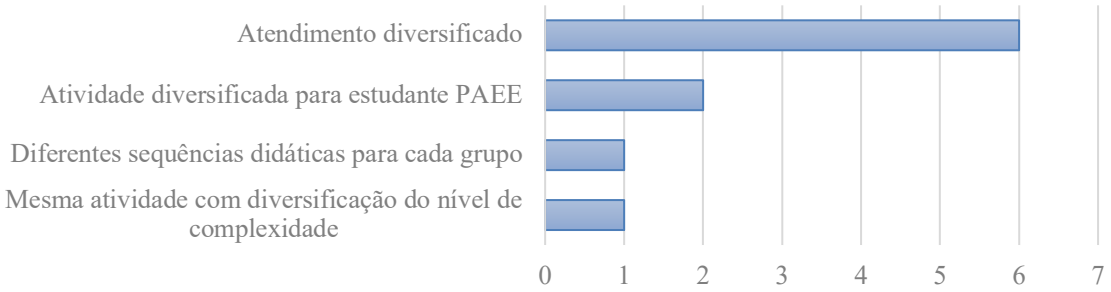
quadrinhas, por exemplo) no processo de alfabetização, pois estes fazem parte da cultura infantil e desde muito cedo estão inseridos na escola.

Apesar disso, no quarto e quinto dia de observação as atividades centraram-se em famílias silábicas. No dia 4, várias sílabas foram trabalhadas de forma conjunta, sendo elas: CO, BO, CA, LA, LE, BU, BA, DA, BI, DE, FE, e no dia 5, a ênfase foi na família silábica do AR. Nas duas aulas mencionadas (D4 e D5) a professora partiu das sílabas para propor a escrita de palavras ou frases. Dimensiona-se que nessas duas situações o trabalho foi mais restrito, no sentido dos conteúdos que foram abordados, visto que a professora deu ênfase a determinadas famílias silábicas sem uma aparente justificativa para tais escolhas e sem uma ligação com as sequências didáticas trabalhadas.

Em linhas gerais, apesar da professora, na maioria das observações, basear seu trabalho em textos, seu foco era no nível da palavra. A reflexão sobre aspectos da consciência fonológica também aparece em sua prática e a própria professora leva em consideração sua relevância, ao afirmar que *"nessa fase de alfabetização é muito a questão da consciência fonológica pra eles" (Professora PPR1),* todavia essa presença era diluída e envolveu apenas algumas habilidades. De acordo com Morais (2012b), as habilidades de consciência fonológica são diversas e algumas mostram-se mais fáceis ou mais difíceis do que outras pela operação cognitiva que pressupõe. Nesse caso, é relevante que a docente tenha clareza em relação a quais habilidades são importantes e necessárias para os estudantes atendidos. No contexto desta pesquisa, embora a PPR1 tenha demonstrado conhecimentos básicos sobre a temática e, a medida do possível, tenha tentado incluí-los em sua prática, é perceptível que o foco de seu trabalho foi em habilidades com um menor nível de complexidade, mesmo quando as crianças forneciam indícios que poderiam ir além.

Em relação, a diversificação das atividades propostas visando atender os percursos heterogêneos de aprendizagem dos estudantes, as informações foram organizadas no Gráfico 6.

Gráfico 6 - Diversificação das atividades propostas pela PPR1 visando atender as dificuldades apresentadas pelos estudantes



Fonte: elaborado pela autora

Partindo do evidenciado no Gráfico 6, apesar da professora demonstrar uma aparente preocupação com sua prática em sala de aula, praticamente não há diversificação das atividades para as crianças atendidas, uma vez que, em apenas em uma observação (D1) houve a proposição da mesma atividade com diversificação do nível de complexidade a partir da hipótese de escrita apresentada pelas crianças. Nesse sentido, a PPR1 alega que tentava *"trazer as atividades de acordo com a fase que eles estão de escrita, agrupando também às vezes com a mesma fase ou não [...]" (Professora PRR1)*. Todavia, apesar de sua afirmação, tal ação é muito pontual em seu dia a dia.

A atividade diversificada em questão envolveu um caça-palavras referente a lenda da Vitória-Régia com ou sem banco de palavras, conforme exposto na Figura 43[49].

Figura 43 - Caça-palavras sobre a lenda Vitória-Régia proposto pela PPR1



Fonte: acervo da pesquisa

[49] A própria PPR1 indicou várias vezes durante a entrevista e observações que não criava as próprias atividades. Desse modo, as buscava frequentemente em perfis do Instagram, contudo, nesse caso, não foi possível identificar a autoria, por isso motivo não houve a menção explícita. Essa mesma justificativa se replica ao longo da tese, portanto, a autoria das atividades estruturadas somente não será mencionada de forma explícita, por falta de identificação.

A atividade exposta na Figura 43 condiz com a última atividade do primeiro dia de observação e compunha uma sequência de atividades direcionada às lendas brasileiras, sendo desenvolvida com os dois grupos. Como perceptível, a organização das informações e a proposta da atividade em si, é a mesma, contudo, a docente levou versões distintas para crianças que apresentavam diferentes hipóteses de escrita. Enquanto as duas versões contavam com imagens, fornecendo de antemão pistas visuais, no modelo direcionado às crianças com escrita pré-silábica e silábica-alfabética havia também o banco de palavras. Ao ser questionada sobre a proposta, a PPR1 afirma que: *"[...] essa já foi uma atividade diversificada também, porque quem estava pré-silábico ou silábico sem valor, eu deixei o banco de palavras pra que eles pudessem, pra que tivesse um auxílio. [...] E aí quem já sabia, então tirei as palavras, pra que eles tivessem feito o registro" (Professora PPR1).* Porém sua indicação se difere no exposto na própria atividade, visto que a primeira, aparentemente, era dedicada a crianças que apresentavam escrita pré-silábica e silábica-alfabética e a segunda, a crianças que apresentavam escrita silábica-alfabética e alfabética. Considera-se que, possivelmente, houve um erro de digitação.

Para seu desenvolvimento, a professora distribuiu a folha a todas as crianças e as orientou a desenvolvê-la em duas etapas: encontrar as palavras e depois registrar as palavras logo abaixo de cada figura. Caso as crianças apresentassem dúvidas, podiam se encaminhar a sua mesa para uma conversa mais direcionada, porém nos dois grupos os estudantes fizeram o proposto de forma individual com muita tranquilidade e a professora fez poucas intervenções

É interessante notar que no Grupo 2, uma das meninas que já apresentava uma escrita alfabética, questionou a docente sobre a diferença entre as folhas:

> ***E:*** *Professora, por que a minha folha é diferente? Ela é falsificada? Não acho isso certo.*
> ***PPR1****: Algumas atividades são diferentes mesmo. Essa é uma delas"(Diário de pesquisa. Observação Dia 1 – 19/08/2022).*

Como será exposto mais a diante, justamente, os estudantes do Grupo 2 apresentavam maior resistência à ida às aulas de reforço, assim como às atividades propostas. Nesse caso, a professora poderia ter aproveitado a situação para conversar com os alunos sobre a diversificação das folhas estruturadas, porém isso não aconteceu. Ao final, a PPR1 fez a correção oral coletiva, indicando as linhas em que cada palavra estava e dando o "visto" na folha.

O outro tipo de diversificação se refere a proposição de diferentes sequências didáticas para os dois grupos (D2), que também aconteceu uma única vez e está relacionado ao fato de que o Grupo 2 conseguiu fazer as atividades anteriores mais rápido que o Grupo 1. Portanto, a professora se viu obrigada a levar outras propostas. Nessa situação, ao Grupo 1 foram propostas atividades direcionadas tanto a textos do gênero trava-língua quanto a adivinhas, e ao Grupo 2 o foco recaiu nos personagens do folclore. Já a diversificação de atividade para estudante PAEE (D5 e D6) surgiu em duas ocasiões. Nesses casos, enquanto as demais crianças realizavam a atividade proposta, a professora chamava esses estudantes individualmente em sua mesa para fazerem em conjunto a atividade diversificada. Essas duas formas de diversificação (entre grupos e para estudantes PAEE) receberão ênfase pela proporção que tomaram no decorrer da coleta de dados.

O primeiro ponto está relacionado a compreensão de que a diversificação de atividades para os grupos deveria ser um preceito básico ao desenvolvimento do trabalho didático-pedagógico, visto que, embora todas as crianças encaminhadas ao projeto de reforço apresentem alguma dificuldade frente ao processo de alfabetização, essas dificuldades não seguem um padrão e, justamente, pela quantidade reduzida de estudantes, haveria a possibilidade de explorações mais pontuais e condizentes com os reais interesses e necessidades dos estudantes atendidos.

A inadequação das atividades é muito perceptível por meio do comportamento demonstrado pelas crianças de um dos grupos. O Grupo 1 era composto, em sua maioria, por alunos que ainda estavam em processo inicial de alfabetização. Essa turma possuía um relacionamento muito bom com a professora, participando com elevado interesse de tudo o que era proposto. Já o Grupo 2 era heterogêneo, enquanto havia estudantes que ainda não reconheciam letras, havia também aqueles que já dominavam algumas habilidades que aludem a correspondência fonografêmica e grafofonêmica (Soares, 2018). Especialmente o último grupo mencionado, demonstrava muita resistência em relação a tudo o era levado pela docente, apesar de toda a sua paciência e organização. Em determinados momentos, as próprias crianças deixam explícito que não queriam estar ali e isso era motivo de insatisfação, como ocorrido mais de uma vez no período de coleta de dados.

Já no primeiro dia de observação um dos estudantes pertencentes ao Grupo 2 adentrou a sala manifestando que não conseguia parar de pensar nas aulas de reforço. Ao ser questionado pela professora quanto ao motivo, relatou que não gosta de sair da sala.

Essa mesma criança fez colocações interessantes em outros dois dias de observação (D4 e D6):

> ***E**: Eu queria que quando você passasse na sala não me chamasse e eu só viria quando quisesse. Eu gosto da sala de aula.*
> ***PPR1**: É?! Mas aqui tem dia e horário para as coisas. Você não pode vir só quando quer (Diário de pesquisa. Observação Dia 4 – 23/09/2022).*
>
> ***E**: Professora, pra que serve a aula de reforço?*
> ***PPR1**: Para você aprender ainda mais.*
> ***E**: Mas eu já aprendo lá na sala (Diário de pesquisa. Observação Dia 6 – 21/10/2022).*

O estereótipo do reforço como algo negativo há tempos está presente na cultura escolar e as próprias crianças internalizam alguns pré-conceitos sobre esse espaço. Essa característica é notória, pois a própria SME orientou as docentes durante a primeira formação concedida, que houvesse mudança na nomenclatura adotada: *"Tanto que elas até falaram: ah, vamos falar de grupo de estudos, né?!" (Professora PPR1)*

Apesar dessa orientação informal - dado que não havia nada especificado na resolução condizente ao projeto – quanto à menção aos "grupos de estudos", tal nomenclatura não foi algo que de fato inseriu-se no vocabulário diário das professoras e das próprias crianças, posto que todas ainda se referiam ao projeto como reforço. Assim, constata-se que essa observação se relaciona com a problemática da retirada das crianças da sala em horário de aula regular, bem como da criação de formas de exclusão intraescolar, visto que um rótulo, implícito ou não, é atribuído a todos aqueles que saem da sala de aula: "as crianças que não aprendem".

Ademais, algumas atividades eram desenvolvidas pelas crianças de maneira muito rápida e isso exigia que a professora levasse muitas propostas em um mesmo dia, o que desestimulava os estudantes do Grupo 2, pois aparentemente nada os desafiava ou interessava. Desse modo, reitera-se que, por mais que haja planejamento e intencionalidade, como era perceptível na prática na PPR1, há necessidade de que o nível de complexidade das atividades propostas seja adequado ao grupo atendido e a avaliação deveria contribuir com essa seleção, caso contrário, além de as crianças estarem perdendo o conteúdo da sala de aula regular, estão também em um ambiente muito aquém do que necessitam. Se há possibilidades avanços, os estudantes não deveriam ser obrigados a permanecer no mínimo. É relevante pontuar que a professora reconhece que atende grupos com características distintas: *"[...] mas eu acho que eu tenho grupos diferentes, né?! Com dificuldades diferentes" (Professora PPR1)*, porém no dia a dia isso não influencia em seu trabalho, no sentido de um planejamento de atividades diversificadas

para cada um deles. Portanto, o afirmado por meio das entrevista em relação ao replanejamento do ensino a partir das características evidenciadas por meio das avaliações, não se confirma em sua totalidade na prática diária.

O segundo ponto refere-se às crianças PAEE, ou seja, crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), baixa audição e/ou visão ou aqueles em processo de emissão de laudo. Esse grupo é ainda mais específico dado que, para além das dificuldades de aprendizagem, essas crianças apresentam dificuldades de outras ordens, que exigem um acompanhamento mais direcionado envolvendo a professora do atendimento educacional especializado (AEE) e a presença de uma profissional de apoio em sala de aula, conforme garantido legalmente, em caso de comprovada necessidade[50]. Nas aulas da PPR1, estavam presentes cinco crianças PAEE, distribuídas entre os dois grupos e ela não possuía qualquer apoio quanto à questão. Quando questionada durante a entrevista alegou que não havia o estabelecimento de nenhuma parceria com a professora especialista.

Por conseguinte, em diversos momentos o trabalho desenvolvido pela PPR1 possuía ainda menos sentido para essas crianças, pois elas exigiram atendimento individual 100% do tempo em que estavam presentes nas aulas do projeto. Houve ainda aquelas que somente permaneciam fisicamente no espaço, mas se recusavam a realizar qualquer atividade proposta. Apesar do foco desta pesquisa não ser as crianças PAEE, esse é um dado que se ressaltou durante as observações e que merece ser mencionado, podendo, inclusive, direcionar pesquisas futuras. Por um lado, apenas permanecer na sala de aula não confere o direito desse público à educação, pois não houve qualquer ação de inclusão ou um olhar diferenciado para com elas. Por outro lado, a professora estava totalmente desassistida, quanto ao apoio por parte da professora especialista, coordenação ou gestão da unidade escolar.

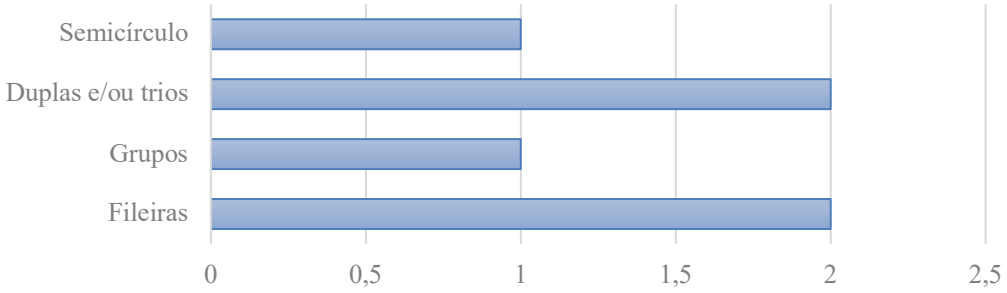
Por fim, a única diversificação presente com constância na prática da PRR1 era a diversificação do atendimento realizado, a depender das dificuldades e/ou habilidades apresentadas pelas crianças mediante o proposto. Esse atendimento variava entre explicação coletiva ao grupo e atendimento individual, de acordo com as dúvidas ou dificuldades apresentadas; atendimento coletivo a partir de características mais comuns apresentadas pelas crianças; ou explicação e atendimento individual para crianças com maiores dificuldade. O primeiro e último tipo de atendimento mencionado estavam presentes em todas as observações e visivelmente demandavam muito tempo diário da

[50] Deliberação COMERC nº 01 de 25 de agosto de 2015, Nota técnica nº 24/ 2013/ MEC/ SECADI/ DPEE, Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, dentre outras.

docente, pois incansavelmente, ela circulava pela sala e estava próxima às crianças fornecendo o máximo possível de atenção e fomentando discussões por meio de questionamentos.

No alusivo a organização da sala de aula, a PRR1 buscava mudar a disposição das carteiras escolares em todas as aulas, a depender dos objetivos do dia. Tais organizações estão organizadas no Gráfico 7.

Gráfico 7 - Organização da sala de aula para desenvolvimento das atividades propostas pela PPR1



Fonte: elaborado pela autora

A partir do Gráfico 7 quatro formas de organização da sala de aula foram identificadas: semicírculo (D6), duplas e/ou trios (D3 e D4), grupos (D2) e fileiras (D1 e D5). Em propostas como a do semicírculo, a forma de condução da professora baseava-se no coletivo. Em atividades desse gênero todas as crianças demonstraram certa dificuldade quanto ao tempo de espera, característica que pode indicar o pouco contato com essas vivências. Nas propostas de duplas e/ou trios de crianças, havia sempre explicações coletivas e os estudantes eram incentivados a agir de forma colaborativa com os colegas sentados próximos, interagindo durante todo o tempo. Nos pequenos grupos, com no máximo quatro crianças cada, a ideia era também o trabalho e discussão coletiva, mas enquanto nas duplas e trios havia casos bem-sucedidos, nos grupos, as crianças necessitavam da presença constante da professora para conseguirem se organizar e, por fim, nos dias em que a organização foi a “convencional”, isto é, carteiras enfileiradas, os estudantes eram instruídos a centrarem-se na dimensão do individual, contudo, ainda assim a interação entre os pares estava presente. Em síntese, nota-se que o trabalho da PPR1 privilegiou o coletivo, em detrimento do individual.

De acordo com a PPR1, ela buscava fazer agrupamentos de crianças com níveis de escrita próximos: *"o silábico com silábico-alfabético ou o pré-silábico com sem valor, né?! Então pra ficar meio que ali, mais ou menos a mesma... pra que eles consigam discutir, vamos dizer assim, né?! Tem essa troca, porque senão fica muito discrepante e não vai haver essa discussão, essa reflexão, e não vai ser bom pra um nem pra outro" (Professora PPR1).* Por conseguinte, o diagnóstico da hipótese de escrita influenciava na organização da professora em sala de aula e ela era sempre muito cuidadosa com a questão, visto que seu foco não era no comportamental, como acontece com frequência, mas sim nos conhecimentos apresentados pelos estudantes.

Ao discorrer sobre agrupamentos em sala de aula, Leal e Silva (2023) dimensionam que os diferentes tipos de agrupamentos surgem como uma estratégia para lidar com as heterogeneidades de conhecimentos. Compreendem, portanto, que agrupar estudantes que apresentam níveis de conhecimento aproximados pode favorecer a problematização, visto que situações como essa contribuem com a "[...] discussão e elaboração de hipóteses pelas crianças, que serão perdidas se um aluno que já domina os conhecimentos antecipar as respostas" (Leal; Silva, 2023, p. 207).

Contudo, ainda de acordo com as autoras supracitadas, toda e qualquer proposta em grupo deve ser organizada levando-se em conta o que a professora quer ensinar, qual é seu objetivo para a aula e quais são os conhecimentos dos estudantes sobre a questão. Desse modo, evidencia-se que, na prática da PPR1, o trabalho em grupo com diferentes configurações surge como uma forma de favorecer a aprendizagem dos estudantes e estava relacionado ao seu planejamento do dia.

No concernente ao tipo de material utilizado durante as aulas, houve a presença de cinco principais recursos, expostos no Quadro 14.

Quadro 14 – Materiais utilizados durante as aulas da PPR1

Materiais	**Dias de observação**					
	D1	*D2*	*D3*	*D4*	*D5*	*D6*
Lousa		x		x	x	x
Folha estruturada	x	x	x	x	x	x
Recursos (alfabeto móvel, sílabas móveis)				x		x
Livro literário	x					
Livro didático						

Vídeos			x			x

Fonte: elaborado pela autora

Como já mencionado, a PPR1 buscava levar diferentes recursos para a sala de aula, no intuito de aproximar as crianças das atividades propostas. Como observado no Quadro 14, há a prevalência do uso de folhas estruturadas em todos os dias de observação. Essas atividades não eram produzidas pela professora, como informado no momento da entrevista. A PPR1 fazia uso de propostas retiradas da internet, especialmente de perfis de professoras no Instagram.

Em seguida, se sobressai o uso da lousa, em quatro das seis observações. Nesses casos, a lousa era utilizada, especialmente pela professora nos momentos de escrita coletiva ou explorações de determinadas palavras. Houve ainda incidência de atividades em que as próprias crianças utilizaram a lousa para registro, mas estas foram pontuais. Posteriormente, há o uso de vídeo para introduzir a temática trabalhada (D3 – vídeo "Turma do Folclore: Curupira" e D6 – música "É uma partida de futebol"), assim como de alfabeto (D6) ou sílabas móveis (D4) e livro literário (D1).

Chama atenção o fato de que os livros literários praticamente não aparecem em suas aulas, assim como é inexistente o uso de jogos, por exemplo, material com grande potencial nesse contexto. Aliás, em uma das observações (D2), a docente menciona que daria jogos às crianças para que ela conseguisse fazer a sondagem, contudo, opta pela cópia de frases da lousa.

Nesse caso, é possível inferir que o uso do jogo em si, não era planejado. Esse dado se distancia do afirmado pela própria PPR1 durante a entrevista, ao alegar que na formação inicial que tiveram com membros da SME houve a indicação do trabalho com esse tipo de recurso: *"então essa foi a proposta de trabalhar com muitos jogos, né?! Assim mais voltado pra aprendizagem, não que eu vou sair e fazer uma brincadeira lá fora, só por brincar e eu acho que isso repercutiu um pouco na rede, em relação ao olhar dos professore sobre esse tipo de proposta, né?! Ah, vai ter um professor de reforço só para brincar"(Professora PPR1).* Sua própria fala é um indício de como o jogo de regras e o lúdico ainda são vistos como algo secundário no Ensino Fundamental, ou em alguns contextos são até mesmo desconsiderados, tal como constatado por Tattaro (2019).

Por fim, quanto às formas de avaliação, aspectos como observação por parte da docente e fornecimento de feedback aos estudantes, estavam presentes em todos os dias em que as observações aconteceram. Ao discorrer sobre o assunto durante a entrevista, a

PPR1 considera que observar os alunos durante o desenvolvimento das atividades e ao mesmo tempo ir fornecendo devolutivas individuais é algo muito importante, pois *"[...] isso ajuda no meu planejamento e assim, né?! Eu tenho que registrar tudo. E eu vou fazendo isso diariamente, porque senão acabava às vezes passando e depois fala: gente, qual era a dificuldade mesmo?" (Professora PPR1).* A interação entre a docente e as crianças era sempre muito rica, dado os diálogos estabelecidos e sua postura constante de curiosidade frente a produção infantil.

De forma sistemática, a sondagem foi o único instrumento utilizado no decorrer das semanas de acompanhamento. Tal proposta aparece em dois dias (D2 e D5), envolvendo estudantes diferentes e por dia, em média, duas crianças conseguiam iniciar e finalizar a escrita do ditado. A professora designava os momentos finais da aula para os chamar até sua mesa, enquanto os demais finalizavam a tarefa, como aconteceu no quinto dia de observação.

Ao fim da aula, a professora chamou um estudante para fazer a escrita do ditado em sua mesa. Fez uso de uma folha pautada e o orientou a escrever seu nome. Enquanto isso, foi atender outra estudante que estava produzindo frases. Essa foi uma ação frequente nesse dia, enquanto o estudante realizava a sondagem em sua mesa, ela se encarregava dos atendimentos a outras crianças que apresentavam dúvidas.

Posteriormente, voltou ao estudante que estava finalizando seu nome e solicitou: *"agora você vai escrever para mim: violeta"*; assim que o aluno escreveu, ela falou: *"agora leia pra mim"*; enquanto isso, ela fazia a marcação logo abaixo da palavra. A próxima palavra foi "tulipa". O estudante terminou o registro relativamente rápido e ficou esperando a professora atender outros dois alunos que estavam em sua mesa; novamente ela pediu para o aluno ler e fez a marcação da leitura.

A próxima palavra do ditado foi "cravo". Nessa situação o estudante queria saber como registrava a sílaba CRA, pois ficou em dúvida, e a professora disse que ele deveria registrar do jeito que conseguisse. Ao finalizar o escrito, o aluno leu a palavra e a professora notou que ele havia acertado: *"muito bem! É isso mesmo!*"; o aluno se espantou, e a olhou com uma expressão de surpresa, querendo a confirmação de que havia realmente acertado. Ela confirmou e deu prosseguimento, ditando a próxima palavra: flor. Neste momento, uma estudante que estava próxima forneceu a resposta de como a palavra deveria ser escrita e a professora a relembrou que não era para ninguém interferir na escrita do colega.

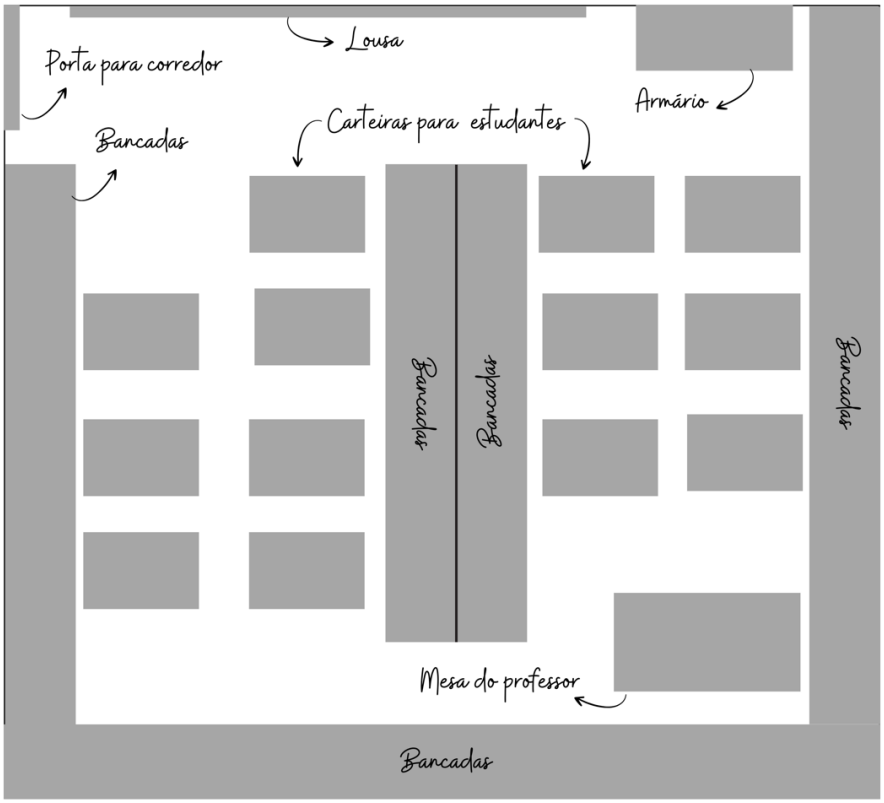
Se aproximando da finalização, a PPR1 anunciou: *"agora vou ditar uma frase: você é a flor mais bonita do jardim"*. Esse estudante verbalizava bastante as palavras de forma segmentada para fazer o registro, todavia finalizou relativamente rápido e ficou aguardando que a professora fizesse a intervenção com uma outra colega. Ao ler a frase, foi perceptível a mudança da palavra final, visto que ele leu: *"você é a flor mais bonita do mundo"*. Nessa situação, outro estudante, mesmo de longe, ouviu e se colocou: *"mundo não, jardim"*. A professora confirmou que a palavra correta era "jardim" e fez a correção da escrita ao lado do estudante, fornecendo um feedback imediato sobre o realizado.

Para estudantes que apresentavam uma escrita alfabética a professora solicitava apenas a leitura da frase. Na situação compartilhada fica evidente o quanto o momento do desenvolvimento da sondagem de forma individual é tumultuado, visto que a professora tentava otimizar seu tempo, acompanhando a criança que estava fazendo a sondagem, e ao mesmo tempo atendendo os outros estudantes e mantendo a gestão do grupo. Enquanto isso, havia ainda aqueles que interferiam na escrita do colega ou os que o corrigiam no momento da leitura do registro. Esse dado reafirma o constatado na pesquisa de Torini (2012) e nos direciona para a reflexão de que aspectos contextuais podem influenciar nas informações coletadas e, consequentemente incidir nas ações tomadas. Porém, é necessário considerar também que essa é a condição de trabalho da maioria das professoras e elas fazem o possível para realizar o proposto.

Dando continuidade, a prática do PPR2 será foco de análise. Esse docente manifestou uma prática muito distinta da PPR1, como será visível por meio do exposto a partir desse momento. O referido docente atuava também com turmas de reforço de 3º a 5º ano, na escola E1, atendendo dois grupos multisseriados com em média quatorze crianças cada, com estudantes do 3º e 4º ano, por duas horas aulas seguidas, duas vezes na semana. Com esse professor houve um total de 5 dias de observação com os dois grupos, totalizando 20 horas-aulas.

O PPR2 sempre chegava próximo ao horário de início das aulas e não havia qualquer organização prévia do ambiente ou de materiais. Em alguns dias, inclusive, as aulas demoravam para começar e havia indícios de que nem sempre havia planejamento prévio, visto que frequentemente as crianças permaneciam por longos períodos sem nenhuma atividade direcionada. Em relação ao espaço físico dessa unidade escolar, houve também a criação de uma imagem do layout da sala de aula com recursos do Canva, conforme ilustrado na Figura 44.

Figura 44 - Layout da sala do PPR2



Fonte: elaborada pela autora

A partir da Figura 44 é possível identificar que o espaço inicialmente foi idealizado para comportar um laboratório de ciências, contudo, devido à necessidade, foi realocado para as aulas do projeto de reforço. Nesse caso, há bancadas que dividem a sala, assim como bancadas nas laterais e ao fundo. Há uma lousa na parte da frente da sala e um armário para organização dos cadernos utilizados pelas crianças. Próximo ao armário há uma caixa de jogos do PNAIC, todavia durante o período de observação nenhum recurso da caixa foi utilizado. A mesa do professor encontrava-se no fundo da sala e não havia qualquer tipo de material exposto nas paredes, nem mesmo um alfabeto. Para estudantes que necessitavam desse recurso, o professor fornecia, esporadicamente, um alfabeto impresso. Há também um cartaz com as famílias silábicas simples, que o PPR2 utilizou em uma atividade de cópia envolvendo o Grupo 2, porém esse material ficava guardado e só foi usado uma vez.

Apesar da sala possuir grandes janelas laterais e um ventilador, as bancadas tomavam grande parte do espaço, característica que limitava as possibilidades de organização dos alunos espacialmente, dividindo o próprio grupo em dois para que todos

conseguissem permanecer no mesmo local. Nessa situação, frequentemente, as crianças se sentavam dos dois lados da sala, visto que havia duas fileiras de carteiras escolares em cada um dos lados.

Assim como a PPR1, o PPR2 sempre buscava os estudantes nas salas de aula e os trazia para a sala de reforço. Ao adentrarem o recinto, os alunos já se organizavam sozinhos, cada um escolhendo seu lugar, porém era muito frequente as meninas se sentarem de um lado e os meninos de outro. Esse professor também não construía a rotina diária com os grupos e não os informava sobre o que seria desenvolvido no dia. Na maioria das situações optava, inclusive, por não colocar a data na lousa, uma vez que alegava que eles já viram com a professora da turma e supostamente deveriam saber.

Em relação às atividades desenvolvidas, houve pouca diversificação das propostas. O PPR2 conferia ênfase às atividades de leitura e escrita, com cópias diárias, sejam de textos, frases ou palavras, até mesmo para as crianças ainda não alfabetizadas, isto é, a maioria dos estudantes participantes do projeto. No Quadro 15 serão compartilhadas as atividades propostas durante os dias de observação, baseando-se nos eixos de ensino da Língua Portuguesa.

Quadro 15 - Atividades propostas durante os dias de observação com a PPR2, categorizadas a partir dos eixos de ensino da Língua Portuguesa

Eixos	**Atividades**	**Dias de observação**				
		D1	*D2*	*D3*	*D4*	*D5*
Produção escrita	Escrita do cabeçalho	x	x	x	x	x
	Escrita coletiva de palavras	x				
	Escrita de palavras na lousa feita pelas crianças	x			x	x
	Escrita de frases na lousa feita pelas crianças				x	
	Escrita de frases		x			
	Produção de diálogos			x		x
	Ditado de texto	x				
	Ditado de palavras					x
	Cópia de famílias silábicas			x	x	x
	Cópia de palavras	x	x	x	x	x
	Cópia de textos		x	x	x	
Leitura	Chamada realizada por estudante	x	x	x	x	x
	Pareamento de palavras com figuras	x	x			
	Leitura coletiva		x	x	x	
	Leitura em voz alta individual		x	x	x	

Fonte: elaborado pela autora

Dentre as propostas elencadas no Quadro 15 é possível inferir que o PPR2 levava um repertório limitado de atividades aos grupos, enfatizando exclusivamente tarefas de leitura e de escrita, e fazendo uso de uma mesma proposta em diferentes dias. No alusivo as atividades pertencentes ao eixo da produção escrita, houve a escrita do cabeçalho (5/5)[51], escrita coletiva de palavras (1/5), escrita de palavras na lousa feita pelas crianças (3/5), escrita de frases na lousa feita pelas crianças (1/5), escrita de frases (1/5), produção de diálogos (2/5), ditado de texto (1/5), ditado de palavras (1/5), cópia de famílias silábicas (3/5), cópia de palavras (5/5) e cópia de textos (3/5).

Desse modo, identifica-se que apenas as cópias demonstraram uma frequência contínua, as demais atividades apareceram pontualmente na prática do PPR2. Tendo em vista tal dado, foram selecionadas três situações envolvendo cópia de texto, cópia de palavras e cópia de famílias silábicas. A primeira atividade selecionada aconteceu no segundo dia de observação e envolveu o Grupo 1. Nesse dia, o professor deu início a rotina diária que consistia em entregar o caderno aos alunos e solicitar que escrevessem o cabeçalho, partindo da seguinte orientação: *"todo mundo vai pondo data e o nome inteiro no caderno"; "hoje é dia 12"*. As crianças, como sempre, ficavam em dúvida nesse momento inicial, contudo, o PPR2 não esclarecia ou registrava na lousa, uma vez que em sua concepção eles já deveriam saber, pois viram em sala de aula com a professora da turma. Desse modo as crianças conversam entre si para descobrir como fazer o registro.

A proposta selecionada envolvia a música "Lá vem o pato", para tanto, o professor se sentou em uma carteira escolar vazia localizada na parte da frente da sala, colocou a música em seu celular e pediu que todos ficassem próximos para ver e ouvir. Alguns estudantes optaram por não se levantar e houve também quem preferiu finalizar o cabeçalho. Após ouvir a música, as crianças informaram ao professor que já a conheciam.

Em seguida, o docente se encaminhou a sua mesa, pegou uma folha com o texto da música impresso e chamou uma determinada estudante para fazer o registro na lousa. A criança respondeu que ainda não sabia escrever e o professor acrescentou: *"ah é, você é mais devagar. Pode sentar"*. Optou então por ele mesmo fazer o registro na lousa. De imediato fez a seguinte indicação: *"copiem porque assim que eu terminar vou apagar a lousa"*, passou quatro versos e acrescentou: *"esqueci de falar, a letra não pode passar a linha e deve ser letra bonita"*.

[51] Indicação da quantidade de vezes que a proposta apareceu em relação à quantidade de observações.

Dando prosseguimento, fez a leitura do texto da lousa, fazendo marcações das sílabas conforme as crianças finalizavam o registro. Apesar da maioria ainda não estar alfabetizado, eram estudantes já acostumados com cópias, pois aparentemente tal ação não demandava tanto esforço e tempo para o registro. Feito isso, o texto foi lido novamente, dessa vez em coro por todas as crianças. Era perceptível que não estavam lendo o texto em si, mas cantando a música que já fazia parte de seu repertório.

Solicitou também a leitura individual em voz alta de cada criança, selecionando versos específicos. Nessas situações, os alunos demonstram muita dificuldade pois ainda não eram leitores e o fato de estar exposto diante do grupo tornava o momento mais constrangedor. Como finalização, o professor entregou uma folha com o mesmo texto que as crianças copiaram da lousa, solicitou que colassem no caderno e realizassem a escrita de frases com palavras presentes no texto.

Até esse momento não houve nenhuma mediação envolvendo reflexões sobre o SEA, as ações eram totalmente automatizadas. Alguns estudantes procuravam o PPR2 para obterem auxílio, todavia o docente, ou se recusava a conversar com o estudante, alegando que ele deveria "pensar", ou fornecia a resposta pronta, tal como visível no trecho abaixo:

> ***E:*** *Professor, como escreve LIN?*
> ***PPR2****: Não posso ajudar. Você deve pensar e fazer sozinho. Consulte o texto.*
> ***E:*** *Mas não entendi como escreve.*
> ***PPR2:*** *Dessa vez ajudar, em?! É L – I – N (Diário de Pesquisa. Observação Dia 2 – 12/09/2022).*

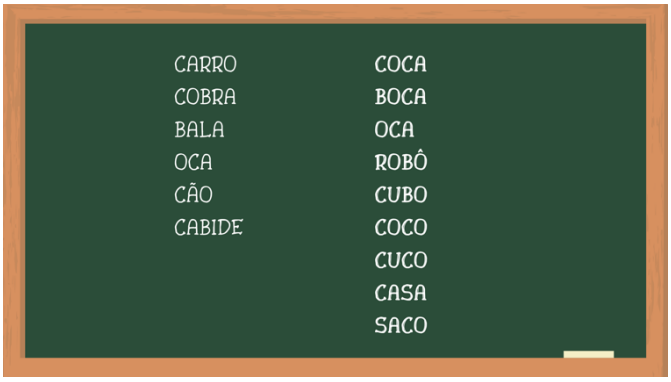
Assim, é perceptível que as crianças apresentavam dúvidas e solicitavam ajuda frequentemente, porém o professor não realizava qualquer intervenção visando contribuir com a reflexão sobre o que deveria ser escrito. Houve momentos, inclusive, que tal função foi atribuída a outras crianças, que repetiam a ação a do professor, ditavam letras. No exemplo exposto acima havia possibilidade de exploração da dimensão da análise linguística com o estudante, porém não foi isso que aconteceu, após a recusa inicial a resposta foi simplesmente fornecida.

Conforme produziam as frases, as crianças levavam o caderno até a mesa do professor e sua ação variava a depender do estudante. Com alguns, riscava palavras erradas e escrevia logo abaixo, com outros, falava que não podia corrigir, pois queria ver quem acertava mais. Essa forma de mediação era aparentemente aleatória, portanto, muitos estudantes não eram, se quer, atendidos.

No decorrer do desenvolvimento da proposta ficou muito evidente que a maioria do grupo copiou frases do próprio texto. Quando identificava, o professor indicava que eles deveriam criar, porém há um fator que merece atenção. As crianças só estavam reproduzindo aquilo que sabiam fazer e que faziam com muito frequência: copiar. Não houve o fornecimento de modelos por parte do professor ou a escrita coletiva com exploração das palavras. As crianças apenas foram informadas a respeito do que deveriam fazer, e quando não conseguiam fazer, tal ato era compreendido pelo PPR2 como *"falta de interesse"*. Como afirmado pelo próprio PPR2 durante a entrevista: *"a grande maioria não tem interesse. A grande maioria não tem o interesse. Você vai ver!"(Professor PPR2)*. Quando, na verdade, os estudantes necessitam de um ensino voltado para as especificidades apresentadas.

Outra situação envolvendo a escrita de palavras e sílabas por meio de cópia aconteceu no terceiro dia de observação com o Grupo 2. As orientações quanto à escrita do cabeçalho e nome completo permaneceram em todas as observações. Em seguida, nesse dia, o professor iniciou a aula com a cópia de palavras da lousa, indicando que as crianças deveriam copiar no caderno. A lista de palavras será exposta na Figura 45.

Figura 45 - Atividade de cópia de palavras da lousa desenvolvida pelo PPR2



Fonte: elaborada pela autora

Por meio da Figura 45 é possível identificar que quinze palavras foram listadas, a maioria composta por sílabas canônicas, porém há também algumas variações como: cobra, oca, carro e cão. Ao ser questionado sobre a escolha das palavras para a atividade em questão, o PPR2 alegou não haver uma justificava para tal seleção. Simplesmente encontrou a lista na internet ao pesquisar no Google e resolveu utilizar. Respostas como essa fornecem indício acerca da falta de intencionalidade de determinadas atividades levadas para a sala de aula; característica que se constitui como um problema, ao se partir

do pressuposto de que o trabalho docente envolve planejamento e o ato de planejar constitui-se como uma atividade deliberadamente intencional, que exige a projeção de fins e a delimitação de meios para atingi-los, considerando ainda que nenhum planejamento é neutro, e contempla, portanto, pressupostos ideológicos (Luckesi, 1992).

Conforme o professor escrevia as palavras, alguns alunos tentavam realizar a leitura por iniciativa própria e a partir da sílaba inicial faziam inferências sobre seu significado. Esse seria um momento com muito potencial para ser explorado, caso o docente estivesse observando as crianças e identificando suas necessidades, entretanto, o professor ignorou as colocações e não houve qualquer tipo de interação.

Ao finalizar a escrita, esperou que todos os estudantes copiassem e começou a leitura em voz alta, solicitando que alguns alunos lessem determinadas palavras conforme apontava e realizando a marcação das sílabas. Praticamente todas as crianças não conseguiram e o professor resolveu lançar outra proposta, tendo em vista as dificuldades apresentadas. Essa era, inclusive, uma ação muito frequente, o PPR2 "pulava" de uma atividade para a outra sem fornecer o respaldo necessário aos estudantes. Sendo assim, pegou um cartaz com as famílias silábicas com estrutura canônica e letra "maiúscula" e "cursiva", e avisou o grupo qual seria a proposta:

> ***PPR2****: Como vocês não estão se dedicando, todo dia vamos copiar todas as famílias silábicas 10 vezes, quem decorar não precisa mais copiar" (Diário de Pesquisa. Observação Dia 3 – 19/09/2022).*

Evidentemente, as crianças manifestaram o seu descontentamento diante da situação, mas rapidamente a comoção cessou. Antes do momento da escrita, o professor apontava a letra do alfabeto e fazia todos recitarem a família silábica, indicando com uma régua. Apenas metade do grupo respondia e o docente optou por fazer isso com todas as letras. É evidente que, nesse caso, a atividade proposta surge como uma "punição" às dificuldades apresentadas pelos alunos. A questão é que todos estavam se dispondo a fazer, estavam interessados, queriam aprender, criavam diferentes estratégias para tentar atingir as expectativas do professor, mas as propostas eram fragmentadas, mecanizadas e descontextualizadas. Finalizado esse momento, que se mostrou extremamente cansativo e sem sentido para os estudantes, o PPR2 acrescentou:

> ***PPR2****: Ó como é fácil, como é simples. Vocês já sabem, mas vou falar: B com A, fica como?*
> ***Estudantes (alguns):*** *BA.*
> *O professor registrou a palavra babá na lousa e pediu para as crianças lerem.*
> ***PRR2:*** *Como fica essa palavra?*
> *Silêncio.*
> ***PPR2:*** *B com A, fica como?*

> ***Estudantes:*** *BA*
> ***PRR2****: Como fica essa palavra?*
> ***Estudantes (alguns):*** *Babá*
> ***PRR2:*** *Viu?! É só juntar. Lembra da sílaba que decorou e junta. Simples assim (Diário de pesquisa. Observação Dia 3 – 19/09/2022).*

Por meio da fala do docente é possível identificar aspectos já mencionados em sua entrevista, sobretudo, aqueles relacionados à crença de que a leitura precede a escrita e que, para ler, basta memorizar sílabas e juntá-las. Dando prosseguimento, o PPR2 chamou algumas crianças e apontou para determinadas sílabas esperando uma resposta. Todavia, as crianças não sabiam responder, pois recitar famílias silábicas não é sinônimo de conhecer verdadeiramente as sílabas, de compreender seu uso. Isso é muito claro nesse grupo, visto que recitavam em conjunto com o professor, mas ao tirar a sílabas da ordem recitada, já não sabiam mais. Diante da situação, o professor já muito frustrado mencionou: *"como vocês não sabem e não se esforçam, vão copiar falando as sílabas em voz alta. Do BA até o GÃO. Quem terminar traz na minha mesa".*

Conforme as crianças levavam até sua mesa, o professor ora pedia para a criança recitar alguma sílaba, ora realizava direto a próxima indicação: *"copiar tudo novamente"*, não se esquecendo de recitar. Alguns alunos copiaram a mesma coisa por até quatro vezes. Tal prática proporciona muitas reflexões na medida em que podem ser associadas aos métodos tradicionais (Frade, 2007; Soares, 2018) ou a uma "visão tradicional de alfabetização" (Morais, 2012b, p. 46), pois a ênfase recai na memorização e repetição, e a escrita é compreendida como um código, sendo relegada à cópia.

Inegavelmente, a base do trabalho do PPR2 era a repetição e memorização. O professor identificava que as crianças não avançavam e, em muitos momentos, não entendiam nem o que estavam fazendo, porém é como se não tivesse subsídios suficientes para fazer de outra forma e, portanto, aparentemente reproduzia o que vivenciou enquanto aluno.

As práticas aqui expostas mostram-se muito distintas daquelas propostas pela PRR1, embora tanto a PPR1 como o PPR2 atuassem a partir das mesmas orientações fornecidas pela SME. Enquanto a primeira professora buscava inovar, abordando aspectos da consciência fonológica – mesmo que de forma bem reduzida - e proporcionando reflexões sobre o SEA, o PPR2 direcionou o ensino a pressupostos que fundamentavam os métodos tradicionais, como a exaltação do conhecimento das famílias silábicas, a memorização, a repetição e o uso massivo da cópia.

Em relação ao eixo da leitura, emergiram propostas direcionadas a chamada realizada por estudantes (5/5), envolvendo a leitura da lista dos nomes; pareamento de palavras com figuras (2/5), nessas atividades todas as palavras selecionadas envolviam necessariamente sílabas canônicas; leitura coletiva em coro (3/5) e leitura individual em voz alta (3/5), sendo que nesses casos era como se as crianças passassem por uma "chamada oral", tendo que se encaminhar a frente da sala para ler para o professor e o grupo de colegas. Os eixos da análise linguística e oralidade não foram mencionados pois não identificou-se na prática do professor atividades que abordassem esses tópicos de forma intencional.

Ademais, entre as cinco aulas observadas houve apenas o trabalho com gêneros textuais com o Grupo 1, que era considerado pelo professor como o *"mais avançado"*. Nesse contexto, os gêneros apareceram pontualmente, uma vez em cada aula, sendo eles: parlenda, música e cantiga (D1, D2 e D4, respectivamente), apenas a história em quadrinhos esteve presente em dois dias distintos (D3 e D5). Com o Grupo 2 o foco de trabalho didático-pedagógico era, exclusivamente, nas letras do alfabeto e famílias silábicas, não havendo apresentação de nenhum texto.

Em relação a diversificação das atividades visando atender as dificuldades apresentadas pelos estudantes, não haverá a necessidade de um gráfico como foi feito com a PPR1, pois não houve mais de uma diversificação presente na prática do PPR2. O professor apenas alterava as atividades propostas aos dois grupos, por os considerar muito diferentes, visto que no Grupo 2 ainda havia crianças que não registravam o próprio nome, assim como não conheciam as letras do alfabeto.

Visando ilustrar tal aspecto, houve a seleção de fragmentos do quinto dia de observação. Com o Grupo 1 o professor levou uma atividade alusiva ao gênero textual história em quadrinhos, envolvendo uma tirinha da Turma da Mônica com três cenas, tal como exposto na Figura 46.

Figura 46 - Atividade com tirinha da Turma da Mônica proposta pelo PPR2



Fonte: Mauricio de Sousa Produções (2001).

A orientação quanto ao desenvolvimento da proposta (Figura 46) foi coletiva: *"vocês devem observar as imagens e criar diálogos. Com letra bonita e dentro dos balões"*. Rapidamente as crianças começaram a se organizar. Nesse dia, em especial, estavam sentados em duplas e/ou trios. Conforme terminavam, levavam até a mesa do PPR2. O professor lia o que foi produzido e apenas dava indicações diretas do que estava "errado" e, portanto, deveria ser corrigido.

Entretanto, tal ação mudava de um estudante para o outro, visto que uma aluna que possuía muita dificuldade levou sua escrita ao professor e não houve qualquer mediação ou orientação. Essa criança não apresentou uma escrita convencional, diante disso, o professor optou por chamar outro estudante para ajudá-la a escrever, ao invés de fornecer auxílio e direcionamento.

Conforme os alunos levavam os cadernos para o professor ficou muito perceptível que eles não estavam conseguindo entender a necessidade do uso dos "balões de diálogo". Essa característica, por si só, já seria uma importante indicação do fato de que o trabalho com o gênero textual deveria ser retomado e devidamente explorado. As crianças não entenderam sua função, não compreenderam por que deveriam utilizar os "balões" ou o motivo de estarem "produzindo" algo desse tipo.

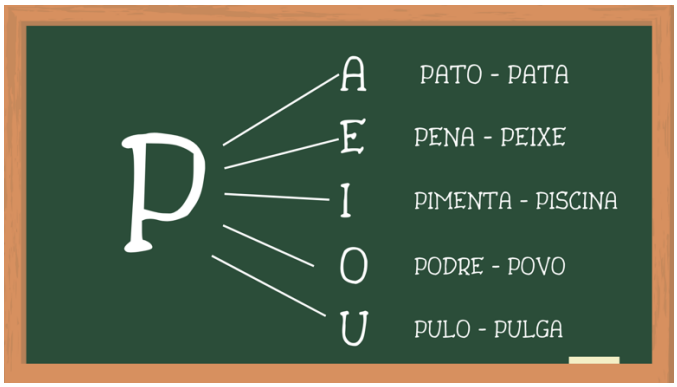
Ao notar que a maioria do grupo não estava conseguindo fazer o solicitado o professor mudou seu comportamento, se expressando da seguinte forma: *"acorda, cadê os balões? Por que não tem balões aqui?"*. Evidentemente, as crianças não sabiam o que responder. O professor optou então por mostrar um gibi, indicando os balões e reafirmando que para que ele entendesse, as crianças precisavam incluir esse recurso. Ao se levantar para ir até a lousa conversar com o grupo, começou a questionar algumas duplas do motivo de estarem sentados juntos, isto é, não houve intencionalidade nessa organização e como sempre, ao final, os estudantes eram culpados pelos problemas que surgiam.

Nesse dia de observação, a aula terminou e as crianças não conseguiram finalizar o proposto. Novamente, surge uma proposta de escrita que não tem sentido para os estudantes, e a escrita é completamente destituída de sua função social. Os estudantes davam indicação disso, porém nada mobilizava o professor a realmente levar práticas de ensino adequadas para o contexto em que estava inserido. Haja vista, evidencia-se por intermédio de tal experiência, a relevância do afirmado por Soares (2020) ao discorrer a respeito da importância de que as propostas de escrita ou reescrita de textos tenham um

propósito claramente definido, uma intencionalidade. Características que não estavam presentes nas práticas de produção textual preconizadas pelo PPR2.

Ainda referente ao quinto dia de observação, com o Grupo 2, a proposta foi diferente, visto que ênfase foi no trabalho com a família silábica da letra P. Ao distribuir os cadernos o professor já iniciou com o registro na lousa, conforme exposto na Figura 47.

Figura 47- Atividade de cópia da lousa a partir de família silábica desenvolvida pelo PPR2



Fonte: elaborada pela autora

Assim como exposto na Figura 47, o professor iniciou o registro com a letra escolhida, nesse caso o P e registrou as vogais, em seguida chamava as crianças para pensarem em palavras iniciadas com a sílaba em questão. Algumas crianças conseguiam com facilidade, outras não e necessitavam de "dicas" fornecidas pelas professor:

> ***PRR2:*** *Agora é a vez do PE.*
> ***E1:*** *Bola.*
> ***E2:*** *Buraco.*
> ***PPR2:*** *Não. O que a pata e o pato têm?*
> ***Estudantes:*** *Pena.*
> *Escreveu PE na lousa.*
> ***PPR2:*** *Para ficar pena, falta o quê?*
> ***Estudantes:*** *NA*
> ***PPR2:*** *Como escrevo NA?*
> ***E1:*** *A.*
> ***PPR2:*** *Isso, o N e o A (Diário de pesquisa. Observação Dia 5 – 17/10/2022).*

Nesse caso, o estudante em questão identificou apenas a presença da vogal, todavia o professor não fez nenhuma mediação quanto a questão, buscando proporcionar um momento de reflexão sobre os sons que constituem as palavras escritas, a resposta novamente foi fornecida e registrada. O prosseguimento da atividade seguiu o mesmo padrão já identificado. Após a cópia no caderno, as crianças eram chamadas para escrever

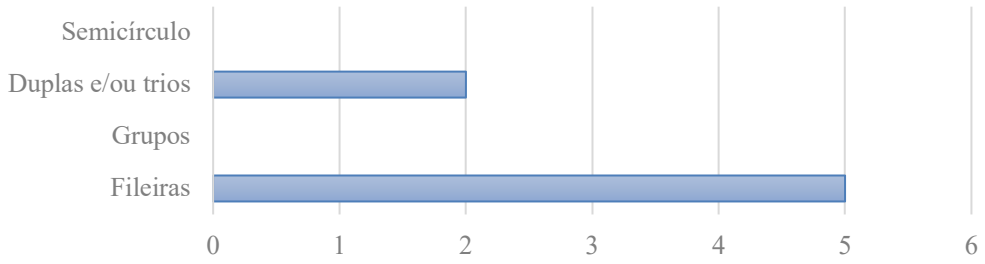
palavras que o professor ditava na lousa, dentre elas havia palavras já mencionadas e palavras novas. Alguns estudantes identificavam que a palavra já foi escrita e pediam para consultar o caderno, como retratado no trecho abaixo:

> ***PPR2:*** *Vai lá na lousa e escreve pra mim "pulo".*
> ***E1:*** *Posso olhar no caderno?*
> ***PPR2:*** *Não.*
> *A estudante tentou escrever, mas não conseguiu registrar nenhuma letra. O professor identificando sua dificuldade permitiu que ela olhasse no caderno.*
> ***PRR2:*** *Veja lá no seu caderno.*
> *Mesmo consultando, ela não conseguiu localizar a palavra, diante disso o professor pediu que outro aluno se levantasse e fosse ajudá-la.*
> ***PPR2:*** *Como é o PU. Podem fazer juntos.*
> ***E1:*** *E?*
> ***E2:*** *B?*
> ***PPR2:*** *Não! Que letra estamos trabalhando?*
> ***E2:*** *Não lembro.*
> ***E1:*** *P.*
> ***PPR2:*** *Então pensa... PU – PU – PUUUU.*
> *Após um tempo relativamente longo a estudante conseguiu registrar.*
> ***PPR2:*** *Você sabe. O que falta pra você?*
> ***E1:*** *Tentar ler e prestar atenção.*
> ***PPR2:*** *Isso e pensar (Diário de pesquisa. Observação Dia 5 – 17/10/2022).*

Situações como a relatada acima eram muito frequentes nos dois grupos atendidos. As dificuldades apresentadas pelas crianças eram deliberadamente atribuídas a elas mesmas ou às suas famílias, quando na verdade há muitos outros fatores em jogo, principalmente, questões ligadas ao ensino. Ademais, em diversos momentos, era notória a falta de planejamento por parte do professor, mesmo tendo mencionado na entrevista que entregava o planejamento semanal à professora coordenadora da U.E. Os improvisos eram muito frequentes e havia muito tempo perdido entre no início e fim da aula, assim como na transição entre diferentes atividades.

No referente a organização da sala de aula para desenvolvimento das atividades propostas, construiu-se o Gráfico 8.

Gráfico 8 - Organização da sala de aula para desenvolvimento das atividades propostas pelo PPR2



Fonte: elaborado pela autora

Baseando-se no Gráfico 8 nota-se que o professor comumente optava pelo uso de fileiras, houve apenas duas situações em que as crianças se sentaram em duplas e/ou trios (D1 e D5) e isso aconteceu apenas com o Grupo 1. Como já mencionado, a própria sala de aula não favorecia outras formas de organização, porém, apesar disso, o PPR2 também demonstrava preferência pelo uso das fileiras e pelas atividades individuais. Na verdade, as interações eram permitidas, desde que as crianças ajudassem aqueles estudantes com dificuldades mais acentuadas fornecendo "explicações" que, na verdade, deveriam ser dadas pelo professor responsável.

Leal e Silva (2023) dimensionam que as atividades individuais não contribuem com a participação e aprendizagem de crianças que estão em níveis de conhecimento "menos elaborados", dado que dificultam a troca de saberes entre os estudantes. Nessas situações, para que haja benefícios na execução de tais propostas, é necessário uma mediação individualiza por parte do professor, de maneira mais frequente. Em vista disso, a partir da prática do PPR2, o foco era em propostas individuais, porém não havia nenhuma mediação docente, portanto, a própria forma de condução das atividades pouco contribuía com o processo de aprendizagem das crianças participantes do projeto.

No alusivo ao atendimento realizado pelo professor às crianças que apresentavam dificuldades e dúvidas, não houve também qualquer diferenciação. Todos sempre eram atendidos no coletivo. Em muitas situações as crianças solicitavam auxílio, contudo, o professor não realiza intervenções propriamente, mas fornecia a resposta pronta ou delegava a função para outro estudante. Em relação aos materiais utilizados durante a aula, houve a construção da Quadro 16.

Quadro 16 - Materiais utilizados durante as aulas do PPR2

Materiais	**Dias de observação**				
	D1	*D2*	*D3*	*D4*	*D5*
Lousa	x	x	x	x	x
Folha estruturada	x	x		x	
Recursos (alfabeto móvel, sílabas móveis)					
Livro literário					
Livro didático					
Vídeos		x		x	

Fonte: elaborado pela autora

A partir do Quadro 16, evidencia-se que o uso da lousa se sobressai a todos os outros recursos. Nesse contexto, o uso da lousa assumiu diferentes caracterizações, ora era utilizada pelo professor, ora era utilizada pelas crianças, porém o fim era sempre o mesmo, a cópia para o caderno. As folhas estruturadas aparecem três vezes (D1, D2 e D4), porém eram materiais com baixa qualidade de impressão e/ou resolução, o que dificultava o entendimento das crianças. O próprio PPR2 afirma ser contra atividades "prontas", o que ele denomina como *"xerox*", defendendo reiteradamente o uso da lousa, conforme expõe na entrevista: *"Eu sou contra xerox. Não tudo, tá vendo? Sabe professora?! Nem tudo. Eu acho que a lousa ainda, o giz é o caminho" (Professor PPR2).* Houve também duas situações em que o PPR2 exibiu vídeos em seu celular com uma parcela das crianças aglomeradas a sua volta e o restante disperso pela sala (D2 – música "Lá vem o pato" e D4 – cantigas populares, como "A formiguinha"e "Fui no Tororó").

Outrossim, a partir do período de acompanhamento com o PPR2, que se estendeu de agosto a outubro, não identificou-se nenhum momento em que o docente de fato estava observando os estudantes, fornecesse feedback ou redimensionando o ensino a partir das características identificadas. A impressão que se tem é que muitas vezes as atividades eram alteradas de uma hora para outra, para que não houvesse necessidade de o professor fornecer explicações ou realizar mediações com base nas dificuldades apresentadas pelas crianças. Além disso, era também muito claro que o docente não conhecia de fato os alunos, no alusivo as habilidades e conhecimentos apresentados, como ilustrado na situação em que chamou a estudante para passar o texto na lousa e a própria criança teve que indicar que ainda não sabia escrever.

Instrumentos formais de avaliação também não foram utilizados durante as observações, nem mesmo as sondagens, que segundo informações do PPR2 eram desenvolvidas mensalmente e de forma coletiva. Tal constatação se difere, inclusive, do preconizado na resolução do projeto de reforço que alude acerca da necessidade de que a avaliação seja contínua e processual. Por conseguinte, a avaliação nesse contexto assumiu um papel totalmente secundário e, portanto, incidiu de forma incipiente sobre o processo de ensino-aprendizagem.

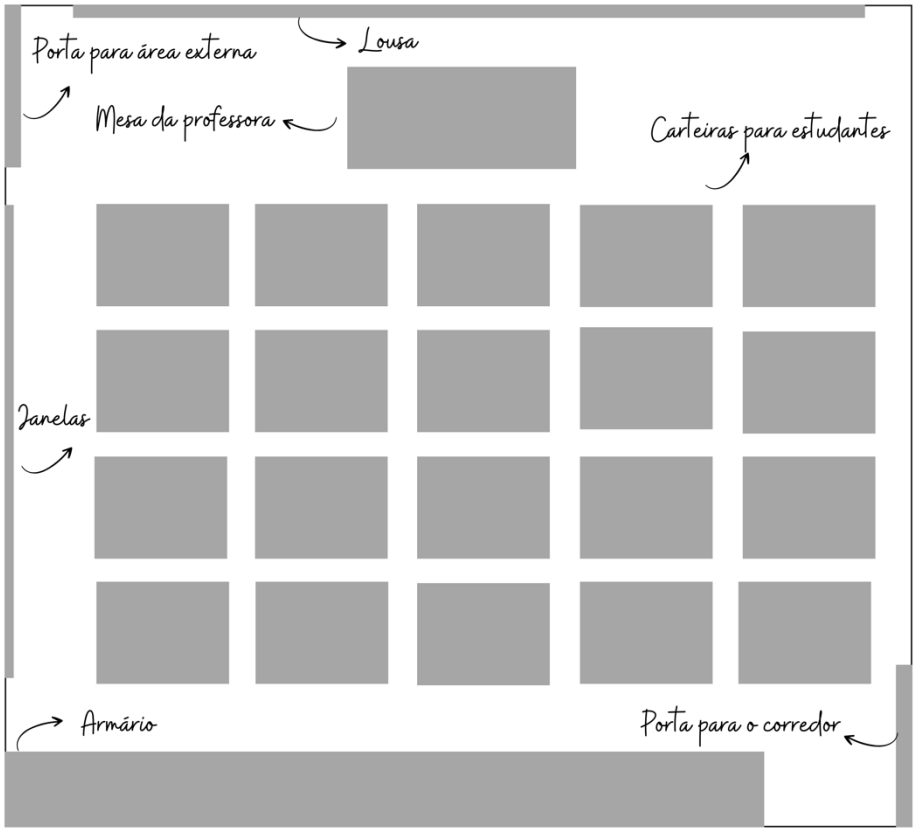
Em linhas gerais, constatou-se que o PPR2 não apresentava conhecimentos específicos tanto sobre a alfabetização como sobre a avaliação, e tal característica influenciou significativamente no trabalho desenvolvido, visto que, apesar do projeto de reforço nesses moldes não ser o mais adequado, como já defendido ao longo deste estudo; esse espaço poderia se configurar como uma pequena oportunidade de acesso a práticas

mais direcionadas às especificidades das crianças. Todavia não foi isso que se identificou por intermédio da coleta de dados. O reforço na escola E1, a partir das aulas ministradas pelo PPR2, constituiu-se justamente em um espaço de reprodução das desigualdades educacionais e desconsideração à diversidade de conhecimentos e ritmos de aprendizagem, especialmente para esse público, que era periférico e apresentava também questões de outras ordens, relacionadas a alimentação, vestuário, falta de acesso a materiais, dentre outros aspectos.

A última professora acompanhada foi a PPR3, que estava inserida em um contexto completamente diferente da PPR1 e do PPR2, pois atuava no que denominava-se na rede municipal como docência compartilhada. Desse modo, essa professora acompanhava estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental na sala regular, atuando de forma concomitante com a professora da turma. A PPR3 atendia dois grupos, com em média 6 alunos cada, pelo período de duas horas-aulas seguidas, duas vezes na semana. Com essa professora houve um total de oito dias de observação, sendo seis dias de acompanhamento na sala regular e dois dias de avaliação com as crianças em ambiente externo, totalizando 32 horas-aulas.

Em relação a organização para início das aulas, essa professora apenas acompanhava o trabalho planejado e organizado pelas duas professoras regentes das turmas. Portanto, na maioria das situações, não sabia a atividade que seria desenvolvida no dia e atuava diante desse cenário de incertezas, buscando auxiliar as crianças o máximo possível. Consequentemente, não possuía qualquer autonomia em relação a proposição de atividades diversificadas ou reorganização da sala de aula. No alusivo ao espaço físico, assim como anteriormente, houve a criação de uma imagem do layout das duas salas de aula com recursos do Canva, conforme exposto na Figura 48.

Figura 48 - Layout das salas de 2º ano nas quais a PPR3 atuava



Fonte: elaborada pela autora

A partir da Figura 48 evidencia-se que as duas salas são praticamente iguais, estando situadas apenas de lados opostos do corredor. Eram salas amplas, com ventilação e iluminação adequadas. A mesa das professoras ficava situada na parte da frente da sala, nas duas também havia um alfabeto fixado logo acima da lousa com vários tipos de letras (maiúscula ou bastão, imprensa ou script e cursiva) e as carteiras estavam enfileiradas em todos os dias de observação.

Em relação às atividades desenvolvidas, há alguns conteúdos em comuns às duas turmas, contudo, as atividades e a forma condução das propostas eram bem diferentes. Enquanto a professora responsável pelo Grupo 1 privilegiava explorações coletivas, por meio das quais realizava explicações detalhadas e mantinha o controle do grupo, a professora atuante no Grupo 2, frequentemente, entregava as atividades para que as crianças desenvolvessem sozinhas e, ao final, havia a correção coletiva, ou realizava em conjunto com a turma. Assim, quem conseguia acompanhar participava, e quem apresentava alguma dificuldade, levava as atividades para finalizar em casa.

De acordo com Leal e Silva (2023) as atividades desenvolvidas com o grande grupo podem trazer contribuições as aprendizagens das crianças, ao possibilitar a

mobilização de diferentes conhecimentos e a própria interação entre os estudantes. Apesar disso, a depender da forma de mediação adotada pela docente, pode haver minimização do potencial dessas propostas, especialmente em situações em que não há espaço para reflexões coletivas, havendo diretividade na ação docente.

Diante do exposto, é possível estabelecer articulações com o trabalho desenvolvido pelas duas docentes responsáveis pelas turmas, sendo que a professora responsável pelo Grupo 1 tornava as propostas coletivas um momento de exploração e reflexão sobre o SEA, já a docente do Grupo 2 direcionava a discussão e dava pouco abertura para reflexão, centrando sua prática na cópia. O papel da PPR3 nesses dois contextos era de auxiliar as crianças indicadas ao reforço, dependendo sempre do espaço de atuação concedido pela professora regente da turma.

No Quadro 17 serão compartilhadas as atividades propostas durante os dias de observação, baseando-se nos eixos de ensino da Língua Portuguesa.

Quadro 17- Atividades acompanhadas pela PPR3 nos dois grupos durante os dias de docência compartilhada, categorizadas a partir dos eixos de ensino da Língua Portuguesa

Eixos	**Atividades**	**Dias de observação**															
		GRUPO 1[52]								**GRUPO 2**							
		D 1	*D 2*	*D 3*	*D 4*	*D 5*	*D 6*	*D 7*	*D 8*	*D 1*	*D 2*	*D 3*	*D 4*	*D 5*	*D 6*	*D 7*	*D 8*
Produção escrita	Escrita do cabeçalho	x	x	x	x			x	x							x	
	Cópia de palavras e frases										x		x			x	
	Escrita de palavras pertencente a mesma família silábica		x							x		x	x				
	Escrita coletiva de palavras a partir de figuras com participação das crianças		x	x					x								
	Escrita de palavras a partir de figuras																x
	Escrita de coletiva de palavras			x	x												
	Produção de frases											x					x
	Escrita de letras em palavras lacunadas											x	x				
	Escrita de palavras com sílabas móveis				x												

[52] No sexto e sétimo dia (D5 e D6) de observação com os dois grupos não há menção de atividades pois as crianças foram retiradas da sala de aula regular para realizar a avaliação com a professora do projeto.

	Escrita de palavras a partir de sílabas pré-determinadas											x	x				
	Escrita de bilhete																x
	Escrita coletiva de bilhete							x									
	Ditado de palavras																x
Análise linguística	Análise de palavras quanto a quantidade de letras, sílabas, consoantes e/ou vogais	x	x	x	x			x	x		x	x					
	Identificação som a partir de figuras															x	
	Produção de rima															x	
	Ordem alfabética															x	
	Identificação semelhança sonora entre diferentes sílabas	x	x	x	x			x	x								
Leitura	Leitura de palavras		x									x					
	Caça-palavras			x													
	Leitura em voz alta feita pela professora				x								x			x	
Oralidade	Participação de interações orais em sala de aula	x	x	x	x			x	x								
	Produção de texto coletivo							x									
	Relação fala e escrita	x	x	x	x			x	x								

Fonte: elaborado pela autora

Dentre as atividades elencadas no Quadro 17 identifica-se que a ênfase conferida às professoras das turmas era em propostas voltadas para a escrita, seguida pela análise linguística, leitura e oralidade. Em decorrência das especificidades da docência compartilhada, optou-se apenas pela menção às atividades de escrita, isso porque, embora incontestavelmente o trabalho da PPR3 e das professoras das turmas estivesse diretamente vinculado, dado a dependência da professora do projeto do reforço diante das práticas das professoras regentes, o nosso foco é, exclusivamente, na atuação da PPR3.

Em meio as atividades propostas pela professora atuante no Grupo 1, houve a proposição de escrita do cabeçalho com exploração coletiva e treino da letra cursiva, escrita de palavras pertencentes a mesma família silábica (AR e AS), escrita coletiva de palavras a partir de figuras com participação das crianças, escrita de palavras com letras móveis e escrita coletiva de bilhete. Já no Grupo 2, houve a proposição de atividades voltadas a escrita do cabeçalho, cópia de palavras e frases, escrita de palavras pertencentes a mesma família silábica (F, G, J e R), escrita de palavras a partir de figuras, produção de

frases, escrita de letras em palavras lacunadas, escrita de palavras a partir de sílabas pré-determinadas, escrita de bilhete e ditado.

No Grupo 1 a atividade que surge com mais frequência é a escrita do cabeçalho. Essa proposta estava presente em todo início das aulas observadas e era feita, essencialmente, pela professora da turma. Nesse caso, o papel da professora PPR3 era apenas ficar próxima dos alunos encaminhados ao projeto do reforço e indicar caso errassem a grafia de algo. É interessante notar que, as crianças já demonstravam ter autonomia sobre essa escrita, que consistia no treino da letra cursiva, nome da escola, cidade, data, nome da professora, turma e nome completo, porém a professora da turma sempre indicava que eles não deveriam fazer até que tudo estivesse na lousa. Essa docente demonstrava preferência por fazer as coisas com muita calma, em alguns momentos até com um ritmo excessivamente lento, e os alunos já não tendo mais paciência para esperar, começavam a desenvolver as propostas sozinhos e eram frequentemente reprendidos. Isso deveria ser um indício de que a turma estava demandando mais, porém não havia modificação na forma de condução.

Algumas crianças utilizavam o que estava na lousa para copiar, principalmente os estudantes que apresentavam mais dificuldade, já outras, mesmo assim, optavam por fazer sozinhas. Especialmente, um estudante do reforço demonstrava muita dificuldade nessa proposta, por conseguinte a professora do projeto sentava-se ao seu lado e em algumas situações realizava o pontilhado das letras para ele apenas "passar por cima".

Desse modo, como as aulas que a PPR3 acompanhava com esse grupo eram as duas primeiras aulas do dia, ela sempre estava presente nesse momento de escrita do cabeçalho e, em alguns dias, praticamente não interagia com as crianças, pois a professora da turma realizava longas explicações envolvendo o grupo todo. Portanto, a PPR3 ficava em pé no fundo da sala, esperando a oportunidade de fazer alguma mediação e isso nem sempre acontecia.

O dia de observação em que ela realizou uma maior quantidade de intervenções diretas com as crianças foi na proposta de escrita de palavras com sílabas móveis, que será brevemente compartilhada. No quarto dia de observação a professora responsável pela turma levou uma poesia para sala de aula chamada "A semana inteira", de Sérgio Capparelli. Conforme exposto na Figura 49.

Figura 49 – Atividade proposta pela professora regente do Grupo 1, com acompanhamento da PPR3



Fonte: acervo da pesquisa

Para o desenvolvimento dessa atividade, a docente realizou a leitura em voz alta para o grupo e as crianças, assim como a PPR3, apenas ouviram, posto que nesse momento não possuíam uma versão do texto impressa para acompanhar. Em seguida, as crianças receberam uma folha com várias sílabas (Figura 49), as quais elas deveriam recortar para formar as palavras que seriam solicitadas pela docente.

A PRR3, atuou em um primeiro momento, circulando entre os estudantes do reforço e os auxiliando no recorte e forma de organização das sílabas. Antes que as crianças efetivamente formassem as palavras, a professora regente da turma fez um exemplo na lousa, visando que refletissem em conjunto sobre os sons das sílabas e o significado da palavra encontrada. Essa turma, em especial, estabelecia boas reflexões sobre a constituição das palavras e seu uso, contudo, a professora da turma nem sempre estava disposta a ouvi-los.

A orientação coletiva foi: *"por enquanto o texto é só meu, é segredo... as palavrinhas que a gente vai montar é feijão, agrião... E tem uma palavrinha mais..."*. Tanto a PPR3, como a professora da turma circulavam entre as crianças; a PPR3 atendia exclusivamente os alunos do reforço e a professora conversava com todos, não estabelecendo uma clara separação entre o grupo, característica importante a se ressaltar, visto que independente da PPR3 estar em sala de aula, todos os estudantes são da mesma turma. Apesar disso, os estudantes indicados ao projeto do reforço ficavam organizados em duas fileiras específicas, ora do lado direito, ora do lado esquerdo da sala, por conseguinte, embora não houvesse diferença no tratamento dispendido pela docente da turma, havia uma evidente segregação das crianças dentro da própria sala de aula.

A PPR3 se sentava um pouco com cada estudante do reforço e solicitava que eles encontrassem sílabas específicas para formar algumas palavras. Como no exemplo abaixo:

> ***PPR3:*** *Que letrinha tem PI?*
> ***E:*** *D? Não. É o T.*
> ***PPR3:*** *Presta atenção no som, Pppppi.*
> ***E:*** *V?*
> *O aluno em questão ainda não reconhecia todas as letras do alfabeto, assim com os sons das sílabas, dessa forma, falava letras aleatórias.*
> ***PPR3:*** *Não é para você "chutar", é para pensar.*
> *Depois de um tempinho ele conseguiu encontrar a sílaba PI.*
> ***PRR3:*** *Quais são as letras que estão nessa sílaba?*
> *O estudante não conseguiu identificar. A partir disso, a PPR3 deu uma dica.*
> ***PRR3:*** *P a boca bate e o B a boca pega embaixo. E no ME, tem qual vogal? Olha para minha boca: A – E – I – O – U (com bastante ênfase na articulação). Ele identificou a vogal destacada e nas demais situações, aparentemente se baseava no nome da letra inicial para encontrar as sílabas solicitadas (Diário de pesquisa. Observação Dia 4 – 20/10/2022).*

Enquanto a PPR3 conversava de forma direcionada com algumas crianças, fornecendo intervenções variadas, a depender das características apresentadas pelos estudantes no momento da escrita, a professora da turma começou a realizar a escrita dessas palavras na lousa com auxílio dos alunos, para isso, chamava também integrantes do reforço e sempre fornecia dicas visando promover a reflexão sobre o que estavam escrevendo, envolvendo a contagem de sílabas orais, a associação com palavras iniciadas com o mesmo som etc.

Por conseguinte, são nesses pequenos espaços no desenvolvimento das atividades que a PPR3 conseguia atuar de forma mais direcionada, entretanto, mesmo assim essa atuação era incipiente, uma vez que tudo era muito rápido e confuso, reflexo de um planejamento que não contava com a colaboração das duas profissionais, como preconizado na proposta de docência compartilhada. A professora da turma era a grande protagonista e a PPR3 tentava conversar ou auxiliar as crianças, se sentando ao lado delas, falando baixo para não "atrapalhar a aula" ou apenas permanecendo observando. Ressalta-se, novamente, que esse foi o dia de observação em que foi possível presenciar maiores oportunidades de a PPR3 interagir com os alunos e realizar mediações a partir da demanda as crianças.

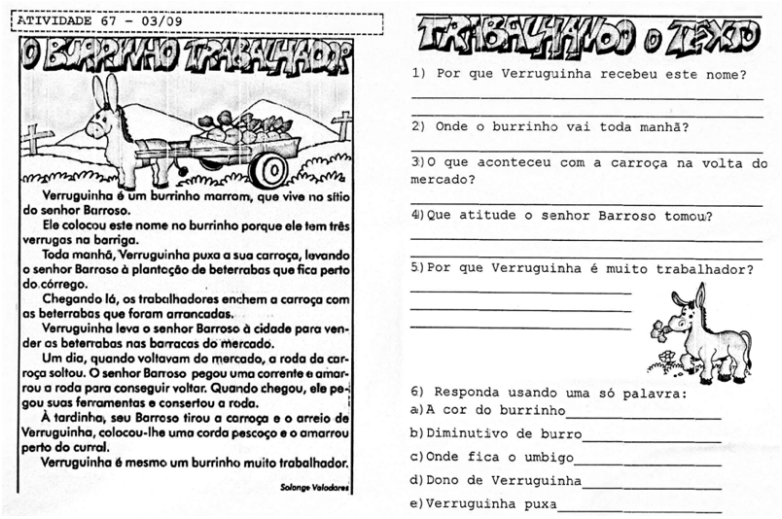
Tais dados reafirmam o já destacado pela PPR3 em vários momentos da entrevista, quando a docente destaca que*: "[...] então porque eu como professora, eu penso que o meu trabalho ali é muito secundário. Eu não tenho participação alguma. Participação nenhuma e é assim, é uma coisa que me incomoda, porque tipo eu quero*

ajudar mais, eu quero fazer mais, mas eu também não tenho esse livre acesso [...]" (Professora PPR3).

Já no Grupo 2, há uma aparente diversidade de atividades, contudo, na totalidade dos casos, não há qualquer explicação ou mediação por parte da docente da turma. Nesse cenário, as crianças eram instruídas a fazer as atividades distribuídas por conta própria, e as correções eram coletivas; ou as atividades eram feitas de forma coletiva, com o registro das respostas na lousa para que os estudantes copiassem. Com esse grupo, o que se destacou foram propostas envolvendo determinadas famílias silábicas e assim como no Grupo 1, há a separação das crianças indicadas ao projeto de reforço dos demais estudantes da turma, uma vez que eles ficavam concentrados em fileiras do lado direito ou esquerdo da sala. A partir do momento em que a professora PPR3 adentrava nesse ambiente, a docente da turma já segregava o grupo, os separando entre os *"alunos dela"* e os *"alunos da professora do projeto de reforço"*.

As atividades propostas para esse grupo nem sempre eram adequadas às características apresentadas pelas crianças, e a PPR3 fazia o possível para conseguir atender a todos os estudantes, mesmo diante de propostas que visivelmente não via sentido. A própria professora afirma que a *"[...] maneira como a professora explica, a maneira como ela faz com que a sala participe ativamente do que ela está propondo, faz toda a diferença. Eu acho que daí entra tanto a experiência da professora entra é... conhecimento dela, né?! Entra a paciência, né?! Principalmente no que envolve a alfabetização [...]" (Professora PPR3).* No quarto dia de observação a docente da turma levou um texto para exploração, inclusive, essa foi a primeira vez que um texto foi utilizado durante o período das observações com essa turma. A atividade utilizada será exposta na Figura 50.

Figura 50 – Atividade proposta pela professora regente do Grupo 2, com acompanhamento da PPR3



ATIVIDADE 67 – 03/09

O BURRINHO TRABALHADOR

Verruguinha é um burrinho marrom, que vive no sítio do senhor Barroso.

Ele colocou este nome no burrinho porque ele tem três verrugas na barriga.

Toda manhã, Verruguinha puxa a sua carroça, levando o senhor Barroso à plantação de beterrabas que fica perto do córrego.

Chegando lá, os trabalhadores enchem a carroça com as beterrabas que foram arrancadas.

Verruguinha leva o senhor Barroso à cidade para vender as beterrabas nas barracas do mercado.

Um dia, quando voltavam do mercado, a roda da carroça soltou. O senhor Barroso pegou uma corrente e amarrou a roda para conseguir voltar. Quando chegou, ele pegou suas ferramentas e consertou a roda.

À tardinha, seu Barroso tirou a carroça e o arreio de Verruguinha, colocou-lhe uma corda pescoço e o amarrou perto do curral.

Verruguinha é mesmo um burrinho muito trabalhador.

Solange Valadares

TRABALHANDO O TEXTO

1) Por que Verruguinha recebeu este nome?

2) Onde o burrinho vai toda manhã?

3) O que aconteceu com a carroça na volta do mercado?

4) Que atitude o senhor Barroso tomou?

5) Por que Verruguinha é muito trabalhador?

6) Responda usando uma só palavra:

a) A cor do burrinho_____

b) Diminutivo de burro_____

c) Onde fica o umbigo_____

d) Dono de Verruguinha_____

e) Verruguinha puxa_____

Fonte: acervo da pesquisa

A atividade compartilhada na Figura 50 foi entregue por um estudante e a docente responsável pela turma iniciou a proposta: *"eu vou fazer uma leitura"; "tá todo mundo sentado?"; "vocês vão prestar atenção no que a professora fez e depois a professora PRR3 vai conversar com cada aluno do reforço".* Em situações como essa, é muito claro o quanto há uma polarização entre os alunos da turma. Entre quem é do reforço e quem não é, assim como uma total transferência de responsabilidade para a PPR3, visto que, a partir do momento em que adentrava na sala, os alunos eram exclusivamente *"seus"*.

A professora em questão, realizou a leitura em voz alta, sentada em uma cadeira na frente da turma, interrompendo em alguns momentos para explicar o significado de algumas palavras, que julgava não fazer parte do repertório dos estudantes. Em seguida, selecionou palavras do texto para conversar sobre o uso adequado do RR. Enquanto isso, a professora PPR3 permanecia em pé, observando os estudantes do reforço. Ao notar que uma das crianças estava perdida, se aproximou e o seguinte diálogo se desenrolou:

> ***PRR3:*** *Você está conseguindo acompanhar?*
> ***E:*** *Não.*
> ***PPR3:*** *Você já conhecia a letra imprensa?*
> ***E:*** *Não.*
> ***PRR3:*** *Como está reconhecendo agora então?*
> ***E:*** *Eu nunca consigo acompanhar mesmo (Diário de pesquisa. Observação Dia 4 – 20/10/2022).*

Nesse momento, é visível uma situação questionável, posto que, se os alunos possuem dificuldade frente ao processo de alfabetização, inegavelmente necessitam de atividades diversificadas, nesse caso havia necessidade de adequação da letra (letra maiúscula ou a letra bastão) para os estudantes que estavam em processo inicial de

apropriação do SEA. Entretanto, o texto estava com a letra imprensa e, dessa forma, essa estudante foi totalmente impossibilitada de entender o que estava sendo desenvolvido, pois, além de não conseguir acompanhar o que a professora estava fazendo, também não reconhecia o tipo de letra utilizado.

Dando prosseguimento, o desenvolvimento das questões foi "mais ou menos" em conjunto, isso porque a professora da turma realizava a leitura, selecionava algumas crianças para darem a resposta ou escrevia a resposta na lousa e perguntava se alguém gostaria de ler. Os alunos do reforço não eram considerados nesse momento e a PPR3 os atendia de forma individual, os orientando a escrever palavras pontuais ou os ajudando a se localizar na lousa para copiar. No caso das crianças em processo de alfabetização, o foco era somente na cópia da lousa. Porém, era visível que eles demandavam muito auxílio para o desenvolvimento da proposta e, evidentemente, a PPR3 não conseguia atender todos ao mesmo tempo.

O ambiente era claramente caótico, devido a questões organizacionais, e as crianças acabam agindo por si mesmas em busca de estratégias para acompanhar o proposto. Ainda durante o desenvolvimento dessa atividade, o tipo de interação exposto abaixo é representativo. Nessa situação a PPR3 estava tentando estabelecer um diálogo com dois estudantes a respeito do uso do R e RR:

> ***PRR3:*** *Quanto tem R forte no comecinho da palavra é um R só. Vamos falar "rato".*
> *Os estudantes falaram em conjunto com a professora.*
> ***PRR3:*** *É R forte ou fraco?*
> ***E:*** *Forte.*
> ***PRR3:*** *Isso, é forte porque vibra. Agora RR é só no meio das palavras. Vamos pensar em "barriga" e "bariga". Qual tem RR?*
> *As crianças indicaram a primeira palavra dando ênfase na pronúncia da sílaba medial. Contudo, ao irem para o registro, não conseguiram fazer (Diário de pesquisa. Observação Dia 4 – 20/10/2022).*

Enquanto isso, uma das estudantes do reforço começou a chorar e a professora PPR3 interrompeu o atendimento aos meninos para ver o que estava acontecendo. O choro foi motivado pelo fato de que ela não estava conseguindo acompanhar o grupo e isso a deixou desesperada. Nesse caso, a PPR3 conversou com a criança em questão e a auxiliou devidamente. Com esse grupo, a professora do reforço é muito solicitada a todo o tempo, para diferentes demandas; até mesmo quem não era indicado ao reforço procurava seu auxílio, o que influenciava no tempo de atendimento a cada criança. Nesse contexto, fico muito claro o quanto um verdadeiro planejamento conjunto, que levasse em conta as características apresentadas pela turma, faria a diferença, bem como ficou

evidente o quanto não há a mínima compreensão da proposta de docência compartilhada, que ao invés de se basear em práticas inclusivas, que trouxessem contribuições ao processo de ensino-aprendizagem, enfatizou apenas processos de exclusão intraescolar.

As situações brevemente explicitadas se repetem nos dois grupos e, ao final, a atuação da PPR3 era reduzida a pequenas interações permeadas pelo improviso e destituídas de intencionalidade. Além disso, há de se mencionar que o horário do Grupo 2 é totalmente fragmentado, sendo que a PRR3 permanecia por 20 minutos em sala, depois era o momento do intervalo das crianças, retornava por mais 30 minutos, em seguida era o momento da aula do Projeto de Leitura e retornava a última vez por 50 minutos. Assim, além do contexto dessa turma ser mais complexo, havia fatores externos que influenciavam ainda mais no acompanhamento da turma, que diziam respeito nesse caso, a própria organização da unidade de ensino.

Em relação à análise linguística, no Grupo 1 prevaleceram atividades de análise de palavras quanto a quantidade de letras, sílabas, consoantes e/ou vogais e propostas que envolvessem a identificação de semelhança sonora entre diferentes sílabas. No Grupo 2 não houve frequência nas atividades desenvolvidas, dentre elas surgiram propostas envolvendo a análise de palavras quanto a quantidade de letras, sílabas, consoantes e/ou vogais, identificação de som a partir de figura, produção de rima e atividades envolvendo a ordem alfabética.

No concernente à leitura, surgiram nos dois grupos propostas esporádicas de leitura de palavras, leitura em voz alta feita pela docente e caça-palavras temáticos. Já no alusivo à oralidade, houve inúmeras situações de exploração, especialmente no Grupo 1, envolvendo participação em situações de interação orais, produção de texto coletivo e propostas envolvendo a relação entre fala e escrita.

Ademais, no contexto da docência compartilhada, os gêneros textuais apareceram pontualmente. No Grupo 1 a professora aborda a poesia (D4) e a escrita coletiva do bilhete (D7), enquanto no Grupo 2 a docente da turma levou dois contos (D4 e D7), para a partir deles trabalhar com famílias silábicas, e a produção individual de um bilhete destinado ao Papai Noel (D8). Em linhas gerais, o foco no Grupo 1 era no trabalho a partir das palavras, em algumas situações selecionadas a partir de determinadas famílias silábicas e em outras, não, e no Grupo 2 o foco era, essencialmente, nas famílias silábicas. A PPR3 não possuía autonomia ou poder de escolha quanto a questão, apenas acompanhava o que a professora regente julgava ser o adequado para a turma.

A diversificação das atividades era inexistente, todos realizavam a mesma proposta ao mesmo tempo, a única diversificação estava na forma de mediação da PRR3, diante das dificuldades apresentadas pelas crianças no desenvolvimento das atividades propostas, mas até mesmo isso era muito limitado, pois ela frequentemente atendia várias crianças ao mesmo tempo, enquanto a professora "dava continuidade a aula programada". Também não havia alterações na disposição das carteiras, visto que, como já afirmado, em todos os dias de observação os estudantes ficaram enfileirados e as crianças do reforço ficaram em fileiras específicas. Assim, considera-se que além da proposta desenvolvida não caracterizar o que pressupõe a "docência compartilhada", a não diversificação das atividades e a segregação das crianças dentro da própria sala, configuram-se como formas explícitas de exclusão dos estudantes que apresentavam percursos heterogêneos de aprendizagem. Outrossim, os recursos utilizados foram essencialmente as folhas estruturadas e a lousa.

Por fim, em relação às formas da avaliação, foi possível acompanhar dois dias (D5 e D6) dedicados ao desenvolvimento de um instrumento avaliativo criado pela PPR3 em ambiente externo à sala de aula regular. Nessa situação, a PRR3 desenvolveu a última avaliação do ano em uma sala específica, apenas com os estudantes do projeto de reforço. O instrumento proposto pela docente já foi exposto na Figura 36 e devidamente analisado. Nesse caso, a ênfase recairá em uma breve discussão do contexto em que o instrumento foi desenvolvido e as ações adotadas pela PPR3.

O Grupo 1 e o Grupo 2 fizeram a proposta em horários distintos. No primeiro dia de avaliação (D5), o Grupo 1 contava com quatro estudantes e o Grupo 2 com três estudantes. A professora organizou as crianças da forma o mais distante possível e esclareceu qual seria a proposta do dia: "*crianças, hoje separei uma atividade para passar para vocês"*. Em seguida, entregou uma folha do instrumento por vez, tendo em vista que, ao total eram quatro folhas e passou a primeira orientação: *"na primeira linha, aqui nessa primeira parte, o nome completo"*. Enquanto as crianças escreviam, a docente fornecia indicações relacionadas ao fato de que não deveriam esquecer de letras ou dos espacinhos entre as palavras.

Esperou então que todos terminassem e deu prosseguimento ao próximo exercício. Nesses momentos, solicitava que um estudante por vez lesse os enunciados e, ao final, realizava a leitura novamente, tendo em vista que, ou a leitura realizada era silabada, ou algumas crianças apenas recitavam letras. Enquanto cada criança concentrava-se em fazer

a proposta, a docente circulava entre elas e realizava mediações, como a compartilhada abaixo:

> ***PPR3:*** Folha, com que letra começa?
> ***E:*** L
> ***PPR3:*** *Qual?*
> ***E:*** *F*
> ***PPR3:*** *Folha tem quantas letras?*
> ***E:*** *5*
> ***PPR3:*** *Então é só você registrar.*
> ***E:*** *Mas como assim?*
> *A professora explicou que ele deveria registrar essa informação no quadro disponível e indicou o local correto.*
> *Como o estudante apresentava dificuldades tanto para realizar a proposta, como para se organizar espacialmente na folha, a professora deu prosseguimento a conversa.*
> ***PPR3:*** *E a próxima?*
> *E: Fomiga tem tês, né?*
> *Essa criança apresentava também omissões de letras ao pronunciar determinadas palavras, especialmente aquelas em que havia a letra R.*
> ***PPR3:*** *Isso são sílabas. Quero saber a quantidade de letras.*
> *Depois de um tempo pensando, conseguiu realizar a contagem e indicar o número correto (Observação Dia 5 – 27/10/2022).*

No caso específico desse estudante, ele conseguia refletir oralmente sobre as palavras, mas não conseguia registrar as informações. Contatou-se também que, as crianças que apresentavam maiores dificuldades eram justamente as que recebiam mais atenção da docente. Apesar disso, a PPR3 estava próxima a todos os estudantes, fornecendo feedbacks imediatos e ressaltando aspectos positivos, com palavras de afirmação. Em atividades de escrita espontânea, a professora também estabelecia diálogos com as crianças, na tentativa de promover reflexões sobre o produzido:

> ***PPR3:*** *Leiiiiiite, aonde que sua língua vai?*
> ***E:*** *No céu da boca.*
> ***PPR3:*** *Que letra é essa?*
> *Ao fazer essa pergunta apontou para a escrita do estudante.*
> ***E:*** *E*
> ***PPR3:*** *No E a língua vai no céu da boca?*
> ***E:*** *Não.*
> ***PRR3:*** *Então pensa!*
> *Em seguida, aproveitando a oportunidade fez mais uma indicação.*
> ***PPR3:****Pão é uma palavra grande ou curtinha?*
> ***E:*** *Curtinha.*
> ***PPR3:*** *Então por que você utilizou tantas letras? O que você vai ter que fazer?*
> ***E:*** *Apagar.*
> ***PPR3:*** *Por quê?*
> ***E:*** *Porque é curtinha e aqui está graaaande.*
> ***PPR3:*** *Presta atenção nos sons das palavras (Observação Dia 5 - 27/10/2022).*

O estudante em questão revisou o que havia feito, mas como ainda não possuía uma escrita convencional, apenas apagou algumas letras e se deu por satisfeito. No primeiro dia, as mediações seguiram esse padrão, uma vez que envolveram as páginas iniciais do instrumento avaliativo, abarcando, sobretudo, exercícios voltados para escrita do nome próprio, alfabeto, identificação de vogais e consoantes, análise de palavras quanto a quantidade de sílabas e letras, divisão silábica, dentre outros.

Nesse primeiro dia, o momento da avaliação foi muito tranquilo, situações como essa deixam em evidência o quanto desenvolver propostas avaliativas com um grupo reduzido de estudantes pode contribuir com a qualidade do material coletado, uma vez que, em um ambiente com uma menor quantidade de crianças, é possível o estabelecimento de intervenções mais direcionadas, sem influenciar no andamento do que o outro aluno está fazendo. Porém, é necessário considerar também que, ao fornecer intervenções demais a cada estudante, corre-se o risco de direcionar as respostas fornecidas, como será perceptível no segundo dia de avaliação.

No segundo dia de avaliação (D6), o Grupo 1 contava com cinco estudantes e o Grupo 2 com uma estudante. Esse dia foi direcionado a continuação do instrumento avaliativo com a maioria das crianças e início com aquelas que faltaram na aula anterior. Entretanto, dessa vez, havia exercícios envolvendo textos, algo que não aparecia com frequência nos dois grupos, assim como a produção de frases, que apareceu só uma vez nos momentos de observação em sala e com apenas um dos grupos. Consequentemente, as crianças apresentaram uma maior quantidade de dúvidas, especialmente relacionadas ao conceito de palavra. Como visível no diálogo estabelecido entre a PPR3 e um estudante que estava tentando produzir frases:

> ***PPR3:*** *Go, go, go.... gos. O GO não tem um som parecido com GA?*
> *O estudante pensou um pouco e deu um pulinho ao fazer a descoberta.*
> ***E:*** *Aaaah!*
> ***PRR3:*** *Pensa sobre os sons das palavras. Olha o que você fez, não pode ser juntinho, tem que ter espaço entre as palavras. Se precisar, pode apagar novamente (Observação Dia 6 – 04/11/2022).*

Nessa situação, o que estava em jogo eram habilidades tanto da consciência silábica e fonêmica quanto da consciência lexical, pois, em um primeiro momento, o estudante refletia sobre as palavras, as segmentava em unidades menores e depois tentava formular a frase. Porém, a hipossegmentação estava presente em todos os registros e, ao invés da PPR3 observar a informação e considerar como um dado da avaliação, indicava ao aluno a necessidade dos espaços entre as palavras e exigia a correção. Por conseguinte,

essas informações, que forneciam indícios quanto às habilidades que precisavam ser desenvolvidas, foram diretamente influenciadas pela postura assumida pela docente.

O segundo dia de avaliação deixou em evidência dois aspectos importantes quando pensamos em práticas avaliativas e ação docente. O primeiro alude a um fato básico: só pode ser avaliado aquilo que foi ensinado. Assim, como as crianças não possuíam um contato frequente com textos e produção de frases, ao levar exercícios desse tipo em um instrumento avaliativo, há uma evidente inconsistência por parte da professora, posto que, possivelmente, induziu informações equivocadas, que não retratam dificuldades apresentadas pelas crianças, mas a falta de trabalho didático-pedagógico direcionada a questão. A isso está diretamente articulado o segundo aspecto, que alude a forma de mediação da professora, visto que ao identificar que os estudantes não estavam conseguindo produzir frases sem hipossegmentação por exemplo, a docente optou por indicar diretamente o que deveria ser corrigido, ao invés de observar a característica apresentada e pensar no redimensionamento do ensino em sala de aula. Havia com isso uma clara preocupação com o fornecimento da resposta adequada no papel e muitas características que poderiam ser observadas, como um complemento ao registro formal, foram desconsideradas.

Em resumo, no alusivo aos dados coletados junto as duas professoras (PPR1 e PPR3) e o professor (PPR2) acompanhados, é possível identificar a emergência de práticas que aludem aos métodos tradicionais, no discurso do PPR2, assim como de práticas baseadas em "abordagens construtivistas", por meio da fala da PPR1 e ainda, práticas mistas, que oscilam entre aspectos tradicionais e outras abordagens, como evidenciado por meio dos posicionamentos da PPR3. Haja vista, as práticas indicaram "ou isto ou aquilo" no contexto do reforço em ambiente externo, e a "isto e aquilo" na docência compartilhada. Destaca-se ainda que, os textos ganham pouco destaque no trabalho didático-pedagógico desenvolvido, assim como habilidades da consciência fonológica aparecem pontualmente e, a diversificação das atividades e de avaliações foi pouco considerada e quase inexistente, indicando uma inclinação para práticas homogeneizantes.

Especificamente, em relação às formas de avaliação, apesar de pressupostos gerais da avaliação formativa estarem presentes nas falas das professoras participantes, aspectos alusivos a essa concepção epistemológica de avaliação aparecem eventualmente na prática em sala de aula, não implicando de forma incisiva no processo de ensino-aprendizagem. Ao se compreender que a avaliação formativa é um processo social e

interativo, que está a favor da regulação das aprendizagens e visa a tomada de ações, no intuito de se atender as especificidades dos estudantes (Hadji, 2001; Luckesi, 2010, 2011; Perrenoud, 1999; Zabala, 1998), levando-se consideração os percursos heterogêneos de aprendizagem, o que evidenciou-se por meio deste estudo foi que a avaliação no contexto do projeto de reforço surge como uma formalidade ao trabalho docente, visando documentar o processo de aprendizagem das crianças, mas não influi diretamente no planejamento do ensino, assim como diversificação de atividades, algo que se destoa do afirmado pelas professoras durante as entrevistas.

O contexto de trabalho da PPR1 se relaciona a algumas características dessa concepção de avaliação, uma vez que para além do uso de vários instrumentos de avaliação, a observação e o fornecimento de feedbacks constituíram-se como elementos essenciais ao desenvolvimento do seu trabalho, incidindo na diversificação das formas de mediação com os estudantes. Contudo, não houve alteração quanto ao conteúdo abordado ou nível de complexidade das atividades propostas, mesmo que determinado grupo fornecesse indicações de que o proposto não estava sendo o suficiente, como aconteceu com o Grupo 2. Portanto, a avaliação não favorecia o replanejamento do ensino a partir das características apresentadas pelos estudantes.

Já no contexto de trabalho do PPR2, a avaliação informal ganhou centralidade em um viés de rotulação dos estudantes, baseando-se especialmente em questões comportamentais, em detrimento de aspectos relacionados ao processo de aprendizagem. Portanto, não havia uma clara intencionalidade avaliativa em suas ações, a observação era relegada a um segundo plano e mesmo quando o docente evidenciava que o grupo estava aquém do proposto, não havia modificação de sua prática. Por conseguinte, avaliação e ensino estavam, com isso, completamente dissociados.

A PPR3, por sua vez, realizava avaliações formais ao longo do ano e se organizava para isso, contudo essas avaliações nem sempre eram condizentes com o que foi ensinado em sala de aula e não exerciam qualquer influencia no trabalho didático-pedagógico desenvolvido, visto que a professora não conseguia espaço para participar do planejamento das atividades. Assim, a avaliação era uma formalidade para documentar o processo de acompanhamento e possível avanço dos estudantes indicados ao projeto de reforço. Apesar disso, é necessário ressaltar que, em relação as duas professoras e ao professor, não foram identificadas práticas que visavam a mensuração e classificação dos estudantes, assim como a atribuição de notas formais.

5.3.5 Projeto de reforço: entre o ideal e o real

A última subcategoria detém-se a discussão sobre aspectos relacionados ao projeto de reforço a partir das concepções das professoras e do professor atuantes nesse âmbito, levando-se em consideração as condições reais e as condições ideais de trabalho. De início é possível dimensionar que tanto a PPR1, quanto o PPR2 e a PPR3 apresentam características em comum em relação a questões estruturais e organização do projeto em si, que se caracterizam por práticas fragmentadas, tempo insuficiente, falta de materiais e até mesmo espaços inadequados.

A professora PPR1 considera como muito importante a retirada dos estudantes da sala de aula regular para atendimento em um lugar específico e com um número reduzido de crianças. Diante disso, faz alusão a forma de organização da docência compartilhada, pontuando que não consegue visualizar os benefícios de um trabalho desse gênero:

> *"Docência compartilhada. [...] gente eu acho que eu não daria certo pra isso, eu não consigo enxergar isso. Não consigo. Porque gente, se você tem a oportunidade de tirar aquele aluno que tem dificuldade, de você trabalhar pontuando aquela dificuldade, por que não? Por que que você tem que ficar dentro dessa aula? Eu não consigo entender isso. E não sei se eu saberia trabalhar dessa forma. Não sei, sinceramente" (Professora PPR1).*

Apesar disso, reconhece que retirar os estudantes da sala de aula não é a forma ideal de conduzir um trabalho que realmente traga contribuições ao processo de ensino-aprendizagem, uma vez que os estudantes estão perdendo os conteúdos que estão sendo trabalhados pela professora da sala regular. Sendo assim, é possível retomar a ponderação já mencionada na seção dedicadas às professoras de 1º ao 3º ano, dado que os estudantes são retirados da sala para um atendimento complementar visando a superação das dificuldades apresentadas, todavia há uma constante perda dos conteúdos trabalhados em sala de aula. Por conseguinte, ao mesmo tempo em que há um trabalho direcionado, há lacunas em relação ao processo de formação dessas crianças, que entram em um movimento cíclico de vencer as dificuldades apresentadas, estando em um contexto que, talvez, pode ser o promotor de muitas delas.

Por conseguinte, ao discorrer sobre o assunto, a própria a PPR1 identifica uma evidente contradição em relação ao assunto, visto que ao final considera que a retirada das crianças da sala de aula em período regular constitui-se como um aspecto negativo. Dessa forma, expõe ainda que na formação da qual participou no início do ano letivo ministrada por integrantes do CAP, da SME, a questão do reforço no contraturno foi

mencionada, entretanto houve a alegação da falta de estrutura das unidades escolares para atender essa demanda.

Soma-se a isso mais um apontamento problemático: *"Aí comentaram também que tem escola que não vai ter nem a sala, pra vocês professores de reforço, no horário mesmo vai ter que fazer lá no refeitório, não sei [...]. Hora que eu cheguei aqui, que eu vi que tinha uma sala pra mim, eu levantei as mãos para o céu (risadas)" (Professora PPR1).* Sua fala traz um aspecto muito presente em diversas ações de instância superiores, como a SME, por exemplo: a propositura de projetos para dar conta de demandas em evidência, sem levar-se em consideração as condições em que essas propostas serão desenvolvidas. Caímos, portanto, na já muito mencionada dicotomia entre acesso e qualidade do ensino.

Já em relação aos pontos positivos, destaca que a delimitação de uma baixa quantidade de alunos por grupo favorece o trabalho desenvolvido, uma vez que há a possibilidade de intervenções direcionadas, a depender das especificidades apresentadas pelos estudantes, bem como a proposição de atividades que vão ao encontro das dificuldades apresentadas pelas crianças.

Ao analisar o ambiente em que as aulas do projeto de reforço acontecem, a docente PPR1 considera que está em um espaço adequado, visto que possui uma sala de aula ampla, com lousa, janelas, carteiras e cadeiras escolares para todas as crianças. Quanto a quantidade de horas-aulas semanais, faz um apontamento interessante uma vez que parte da conjectura de *"[...] que não é tempo suficiente, porém é o tempo necessário [...]"*, caso contrário, em sua concepção, o foco de atenção das crianças será prejudicado e a participação será insuficiente.

Por fim, aponta que não há, especificamente, um trabalho conjunto com as professoras da sala regular. Inicialmente houve indicações da SME de que o mesmo conteúdo trabalhado no projeto deveria ser trabalhado na sala de aula, porém a PPR1 aponta que isso não é possível, em virtude da própria rotina escolar. Apesar disso, estabelece trocas com as demais docentes a respeito das avaliações desenvolvidas e da categorização da escrita das crianças de acordo com os níveis psicogenéticos.

O professor PPR2 também traz a ideia do reforço em contraturno, em decorrência da perda de conteúdos da sala de aula, articulando, portanto, a atual forma de organização da proposta advinda da SME como algo negativo. Ao ponderar sobre os pontos positivos do projeto, cita o fato de que o estudante com dificuldades consegue ter acesso a professoras que ensinam de "maneiras" diferentes, logo, isso pode constituir-se como um

fator contributivo ao seu processo de aprendizagem. Quanto ao espaço em que as aulas de reforço acontecem, o PPR2 observa que a sala que utiliza não é adequada: *"Ela não é adequada justamente por causa desse balcão no meio. Eu acho que ela teria que ser um pouquinho maior e com mais recurso visual" (Professor PPR2).* No caso específico desta U.E., como exposto na Figura 44, a sala possuía a estrutura com bancadas que a dividiam.

O docente também destaca a falta de recursos visuais, características que pode ser relacionada a falta de condições das escolas para proporcionar a esses estudantes um local de aprendizagem devidamente adequado ou até mesmo falta de capital financeiro para aquisição de materiais. A respeito da quantidade de horas-aulas, esse professor considera as aulas insuficientes, alegando que haveria a necessidade de uma maior quantidade de aulas com cada grupo. A impossibilidade do planejamento em conjunto com as professoras das salas regulares também se evidencia em seu depoimento, ao declarar a

> *"[...] falta de tempo, falta de entrosamento. Nós comentamos, sim, sobre os alunos. Isso, toda vez que eu vou levar. Toda vez que eu vou levar o aluno, a gente comenta isso, sabe?! Se está adiantando, se está... se ele se comportou, se ele está adiantando, se ele está prestando atenção. Enfim, sobre o aluno a gente fala. Mas sobre o que foi dado não. Porque é... demanda mais tempo. Senão eu interrompo a aula da professora" (Professor PPR2).*

Portanto, há uma aparente demanda inicial, por parte da SME, para o trabalho em conjunto, entre professoras da sala e professoras do projeto de reforço, embora não haja tempo e nem condições para isso.

A professora PPR3 ao discorrer sobre a docência compartilhada levanta algumas ponderações e faz apontamentos relacionados à necessidade de um planejamento realmente compartilhado, envolvendo o acesso a sequência didática da professora da sala regular de forma prévia. Nesse sentido, expõe em seu relato que todas as aulas que acompanha são sempre permeadas pelo elemento surpresa, uma vez que ingressa na sala de aula de acordo com os horários organizados pela gestão da U.E., escuta a explicação das atividades e tenta entender de forma rápida qual é a proposta, dado que corrobora com o constatado por meio das observações, quanto a instabilidade de seu trabalho.

Em decorrência disso, não compreende que o projeto de reforço nesses moldes seja uma opção que de fato contribua com o processo de ensino-aprendizagem. Com isso, defende que o trabalho do projeto deveria acontecer em outro ambiente, envolvendo a retirada das crianças da sala de aula, pois só assim acredita ser possível um atendimento individualizado, que atenda as especificidades dos estudantes. Dessa maneira, destaca que

> *"Então, a docência compartilhada, eu acho que é um pouco é... complicado essa questão do compartilhado. O que, o quanto é compartilhado? Eu acho*

> *que o compartilhado nesse processo deveria ser assim... É... os professores de sala, junto com o professor da docência, compartilhar o planejamento. O professor, né? Do reforço. Participar desse planejamento, né? É... saber o que a turma dentro da sala de aula está aprendendo, qual é a sequência didática do professor, pra que o daí, vem a parte do professor da docência, daí um gancho, nisso pegando isso como, né? Como norte, aí o professor da docência elaborar as atividades ou até mesmo trabalhar as atividades que a professora trabalha em sala, só que retirando esses alunos da sala" (Professora PPR3).*

Em continuidade, a PPR3 considera que o trabalho que exerce como professora da docência compartilhada diz respeito ao fazer de uma *"professora de apoio"*, uma mera *"coadjuvante"*, que não tem espaço para o protagonismo em suas ações e interage com as crianças na medida do possível, dado que há muitas coisas acontecendo ao mesmo tempo em sala de aula. Sendo assim, define seu trabalho como *"superficial"* e em diversos momentos expõe, de forma explícita, sua frustração diante das possibilidades de atuação.

Aliado a isso traz outro apontamento relevante, explicitando que ao realizar intervenções pontuais com as crianças, enquanto a professora da turma fala com o restante do grupo, insere-se em uma situação confusa, permeada por muitos estímulos visuais e sonoros, a partir dos quais o aluno perde a sua referência: *"Ele presta atenção em quê? Em quem agora? Na minha professora da sala ou na professora do reforço? E tem também a questão dos outros alunos também" (Professora PPR3).* Nesses casos, dificilmente o estudante consegue participar da discussão direcionada a turma, pois os outros colegas de turma acabam se adiantando nas respostas, e ao mesmo tempo não consegue ter um atendimento individualizado por parte da professora do projeto de reforço, pois estão em um ambiente no qual o diálogo direcionado não é favorecido.

As características destacadas até o momento pela PPR3, em consonância com os dados decorrentes das observações, deixam em evidência a fragilidade do trabalho desenvolvido e a nítida falta de compreensão sobre a proposta, uma possível consequência da falta de formação prévia das professoras, tanto da sala regular, como do projeto de reforço e também da falta informações esclarecedoras sobre o que constitui a docência compartilhada e como esse tipo de proposta deve ser organizada por parte da SME e das unidades escolares municipais.

No alusivo a quantidade de horas-aulas semanais, a docente considera que não são suficientes, posto que o tempo com as crianças é muito curto. Frequentemente, participa do início das atividades com os estudantes de uma turma e não consegue finalizar, ou não consegue iniciar a atividade com o grupo e posteriormente acaba pegando apenas os

momentos finais, ou seja, esse trabalho é “isto e aquilo”, ou melhor dizendo, na maioria dos momentos, não é “isto e nem aquilo”, pois não confere autonomia a docente e descaracteriza o pouco que consegue desenvolver. A PPR3 deixa claro que não consegue ter uma dimensão da influência positiva ou negativa de sua atuação na aprendizagem e evolução dos estudantes: *“Será que o meu trabalho [...], duas horas aulas? [...] Tá surtindo efeito? Ou isso, esse aprendizado deles é uma consequência da professora da sala? [...] O que eu quero no seu trabalho? [...] o quanto eu colaborei pra aquilo [...]? (Professora PPR3).*

Dimensiona-se, por meio do exposto, que as professoras e o professor do projeto de reforço estão inseridos em um contexto em que não há uma clara definição do trabalho didático-pedagógico a ser desenvolvido, sobretudo, por parte de órgãos superiores, na medida em que, como já afirmado e constatado por meio dos dados coletados junto aos participantes, não houve verdadeiro diálogo e devido planejamento entre SME, escolas e professoras.

Sendo assim, os resultados apresentados nessa subcategoria indicam que todas as participantes consideram como algo benéfico a modalidade de reforço fora da sala de aula regular, contudo, ao mesmo tempo, possuem consciência da problemática de separar as crianças do grupo durante o período de aula, tendo em vista a perda dos conteúdos trabalhados pela docente da turma.

A docência compartilhada é vista como uma possibilidade negativa até mesmo por quem não atua com a proposta, como foi o caso da menção da PPR1. Ademais, a PPR3 trouxe questões relevantes em seu posicionamento, ao explicitar a precariedade da posição em que se inseriu, visto que as condições contextuais não possibilitavam o desenvolvimento de um trabalho em parceria, tendo em vista a qualidade do ensino ofertado. Além disso, destaca-se também a falta de autonomia docente, ao agir sempre de acordo com demandas emergentes.

No alusivo a adequação do ambiente em que as aulas acontecem, apenas a PPR1 considera que sua sala é adequada, tanto em relação ao espaço, como aos materiais e mobiliários disponibilizados. O PPR2 e PRR3, embora se refiram a diferentes contextos, destacam a inadequação do espaço em que as aulas de reforço acontecem, envolvendo questões estruturais e ambientais. O tempo de aulas do projeto surge de maneira divergente no grupo, visto que a PPR1 considera o tempo suficiente, já o PPR2 e a PPR3 consideram que as quatro horas-aulas semanais são insuficientes diante da demanda apresentada pelas crianças. O diálogo entre professoras das turmas e professoras do

projeto de reforço também se mostra quase inexistente, seja por falta de tempo diante da organização escolar ou por falta de afinidade.

Em linhas gerais, a modalidade do projeto de reforço é a grande questão inicial, tanto nesse grupo, como no grupo das professoras das turmas regulares, de 1º a 3º ano. Tal constatação se relaciona as condições precárias em que o trabalho é desenvolvido, a falta de metas e/ou objetivos claros quanto ao que deve ser proposto, assim como falta de progressão entre o que é ensinado e o que é afetivamente avaliado, e a falta de formação e devido acompanhamento dos docentes atuantes no projeto. O reforço surge, portanto, como um "arremedo" do que vem sendo feito nos últimos anos, ou até mesmo como uma política compensatória, no intuito de dar conta daquilo que não foi possível se fazer em sala de aula regular, ou ainda, o que não foi feito durante o período de aulas não presenciais, sem considerar a especificidades e necessidades dos grupos atendidos em um período crítico e de extrema importância, tendo em vista a volta às aulas pós-pandemia.

Tais dados, coincidem com o identificado por Campidele (2021) no estudo desenvolvido na cidade de Ouro Preto, ao constatar que houve ausência ou omissão do poder público quanto a sua inerente tarefa de subsidiar e fomentar as atividades do projeto de reforço nas escolas municipais da rede, assim como falta de definição do que constitui o projeto, portanto, as professoras criavam suas próprias propostas de reforço escolar, visando dar conta das demandas apresentadas.

Ainda nesse sentido, ao discorrer sobre o ajuste do ensino às necessidades apresentadas pelos estudantes, Morais (2012b), elenca três modalidades de atendimento: atendimento fora da classe e em horário suplementar, atendimento em sala de aula a partir de atividades diversificadas e reorganização das crianças em diferentes grupos de modo a atendê-las em salas separadas de acordo com o seu "rendimento". Desse modo, o autor menciona uma experiência bem-sucedida em relação ao atendimento em horário suplementar na rede pública de ensino de Recife, no ano de 2008. Proposta na qual professoras alfabetizadoras com um "bom desempenho" eram contratadas para atender pequenos grupos de estudantes que apresentavam dificuldades frente ao processo de alfabetização em contraturno.

Haja vista, como já mencionado na subseção 5.1.4.4, nesta tese há a compreensão do potencial da docência compartilhada, no sentido de enriquecimento de práticas e possibilidades de trabalho, embora nas escolas seja muito perceptível que essa é uma proposta permeada por divergências, inconsistências e ainda "resistência" por parte das professoras. Portanto, dimensiona-se que, para que a proposta seja realmente instituída, é

necessário um trabalho “de rede” (Monteiro; Maciel, 2018; Morais, 2018; Soares, 2014b), que seja realmente organizado, integrado e intencional.

A menção do trabalho “de rede” refere-se as experiências advindas do Projeto Alfaletrar, idealizado por Magda Soares no munícipio de Lagoa Santa, em Minas Gerais, visando a melhoria da qualidade do ensino das escolas públicas e tendo como centro o desenvolvimento profissional docente, por meio da formação “de rede”. Assim, de acordo com Soares (2014b), nesse tipo de formação não há uma hierarquia, mas a construção de um coletivo, que trabalha a partir dos mesmos compromissos, no intento alcançar os mesmos objetivos.

O projeto Alfaletrar tem como princípios a continuidade entre conteúdos de acordo com o ano escolar e nível de complexidade crescente; a integração em relação aos processos de alfabetização e letramento, envolvendo desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental; a sistematização do ensino com a definição de metas de aprendizagem progressivas e o acompanhamento das aprendizagens, compreendido por Morais (2018) como avaliação formativa, envolvendo observações e registros, assim como avaliações que acontecem três vezes ao ano (início do ano, primeiro semestre e término do ano letivo), construídas coletivamente no Núcleo de formação do munícipio, partindo das metas estabelecidas, para traçar o perfil das turmas e identificar aspectos que precisam avançar e necessitam de aperfeiçoamento (Monteiro; Maciel, 2018; Soares, 2014b).

O referido projeto é brevemente mencionado nesse momento, por caracterizar-se como uma proposta coerente e inovadora (Morais, 2018), que pode servir de inspiração para outras redes de ensino, como a rede em que esta pesquisa foi desenvolvida, por exemplo, na busca da melhoria da qualidade do ensino, por intermédio da *“[...]coerência entre fundamentos teóricos, metas de ensino-aprendizagem e procedimentos de ensino [...]*” (Morais, 2018, p.866, grifos do autor).

Assim, pressupõe-se que o projeto de reforço pode constituir-se como um espaço de respeito à diversidade e ritmos de aprendizagem, pautando-se em práticas inclusivas, que levem em conta os percursos heterogêneos de aprendizagem e contribuam com a superação das dificuldade encontradas pelos estudantes em relação ao processo de alfabetização, porém para isso, é necessário que haja condições favoráveis ao desenvolvendo de um trabalho didático-pedagógico integrado e reflexivo, com o devido fomento e acompanhamento, tal como tempos e espaços adequados para discussão e construção coletiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese teve como objetivo geral investigar as formas de avaliação da escrita adotadas por professoras alfabetizadoras, pertencentes às salas regulares e às salas do projeto de reforço, de turmas de 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental da rede pública municipal de Rio Claro – SP. Ademais, intentou também identificar, alicerçado na avaliação desenvolvida pelas professoras da sala regular, qual o parâmetro para encaminhamento dos estudantes ao projeto de reforço, devido a dificuldades frente ao processo de alfabetização, com ênfase na escrita; descrever medidas educacionais via políticas públicas em âmbito municipal, propostas pela Secretaria Municipal de Educação, direcionadas ao atendimento a esse público específico; realizar um levantamento da quantidade de escolas de Ensino Fundamental existentes no município, identificando e caracterizando o número de estudantes atendidos em turmas de reforço, levando-se em conta o ano escolar cursado e caracterizar as propostas didático-metodológicas utilizadas no trabalho pedagógico com os estudantes das turmas de reforço, visando auxiliar na superação das dificuldades apresentadas.

Para tanto, inicialmente, houve a construção de três capítulos dedicados a fundamentação teórica acerca das temáticas que seriam abordadas: as avalições da escrita desenvolvidas no contexto da alfabetização (1º ao 3º ano do Ensino Fundamental) e as propostas de trabalho complementar, como o projeto de reforço, direcionadas a crianças que apresentam dificuldades frente ao processo de alfabetização, manifestando com isso percursos heterogêneos de aprendizagem.

O primeiro capítulo direcionou-se às teorizações, paradigmas e práticas alusivas ao processo de alfabetização, por meio do qual constatou-se que a alfabetização é uma temática abordada por diferentes áreas do conhecimento, característica que incide na multidisciplinaridade e interdisciplinaridade existente nas conceituações, embora nas pesquisas haja ênfase em dimensões específicas do processo de ensino-aprendizagem da língua escrita, na sala de aula esse processo deve ser compreendido como um todo. Outros aspectos evidenciados referem-se à relevância do conhecimento acerca dos métodos de alfabetização, especialmente na formação inicial de professoras alfabetizadoras, tendo em vista a não reprodução de questões históricas e retrocesso em discussões amplamente abordadas, e a constatação de que a alfabetização é um processo multifacetado, que envolve processos cognitivos, psicológicos, afetivos, sensoriais, sociais, culturais,

linguísticos, políticos, didáticos e pedagógicos. Sendo assim, a ênfase conferida centrou-se nas práticas sociais da escrita e na compreensão da especificidade das habilidades da consciência metalinguística, especialmente a consciência fonológica.

O segundo capítulo dedicou-se à compreensão da língua escrita enquanto um construto social, caracterizando-se como um sistema de representação e um sistema notacional (Soares, 2018) que pressupõem processos de aprendizagem com características próprias e um ensino sistemático com objetivos claramente definidos. Nesse caso, houve a explicitação de estudos representativos da área, que versam sobre as fases de desenvolvimento de aprendizagem da escrita, envolvendo a perspectiva semiótica (Luria, 1998; Martins; Carvalho; Dangió, 2018), a perspectiva psicogenética (Ferreiro; Teberosky, 1999; Ferreiro, 2011; Morais, 2012b) e a perspectiva fonológica (Ehri, 2013), considerando que tais perspectivas influenciam direta ou indiretamente nas práticas pedagógicas existentes nas escolas de Educação Básica, tal como nas formas de avaliação adotadas por professoras alfabetizadoras. Havendo uma prevalência e maior aderência aos estudos de Ferreiro e Teberosky (1999).

Abordou-se também a avaliação educacional e avaliação da aprendizagem, com destaque a avaliação desenvolvida na sala de aula, em uma perspectiva formativa, isto é, uma avaliação que contribua com a regulação do processo de aprendizagem e redimensionamento do processo de ensino, embasando-se para isso em alguns pressupostos, tais como a observação constante, autorregulação, autoavaliação e feedbacks (Hadji, 2001). Haja vista, a avaliação é compreendida como uma operação de leitura da realidade que está a serviço dos estudantes e a favor de um ensino contextualizado, em contraponto à avaliação mensuradora, classificatória e excludente. Nesse sentido, constatou-se que, tanto teoricamente quanto em documentos normativos e legislações vigentes, tal perspectiva está presente de forma consistente ou fragmentada – com exceção do preconizado na PNA (Brasil, 2019a), que apresenta retrocessos evidentes ao fundamentar-se deliberadamente em uma perspectiva associacionista. Contudo, ainda há um significativo distanciamento entre o preconizado, especialmente, na esfera conceitual e o efetivado nas escolas, como constatado com os dados coletadas e alisados ao longo deste estudo.

O terceiro capítulo contempla a revisão bibliográfica da literatura, por intermédio da qual esmiuçou-se treze trabalhos (seis artigos e sete dissertações) que abordavam a temática da avaliação da escrita em turmas de alfabetização. Desse modo, as pesquisas indicaram que a avaliação da escrita, envolvendo estudantes do 1º ao 3º ano do Ensino

Fundamental, demonstram uma tendência na associação da avaliação da escrita à avaliação da leitura, com subordinação da primeira a segunda, especialmente porque as avaliações externas ainda recebem atenção privilegiada.

Ademais, essas pesquisas revelam também uma dicotomia entre perspectivas que consideram a escrita como um sistema de notação e/ou representação e a escrita como um código, deixando explícito o contrassenso sobre a questão existente nas práticas pedagógicas, embora nos estudos acadêmicos haja a reiterada defesa do primeiro viés. A diversificação dos instrumentos avaliativos é um aspecto de concordância entre as pesquisas, aliada a defesa da necessidade de critérios avaliativos claramente definidos e práticas avaliativas inclusivas. Apesar disso, há uma predisposição a mudanças em relação às práticas avaliativas à medida que os estudantes avançam em sua escolaridade, bem como a valorização de instrumentos que abordam o processo de domínio/apropriação do SEA com turmas de 1º e 2º ano e produção textual com turmas de 3º ano.

Tais constatações favoreceram a análise dos dados, uma vez que, no concernente às formas de avaliação adotadas por professoras da sala regular, particularizadas entre "como" e "o que se avalia", averiguou-se, evidenciado por meio da literatura adotada, que a sondagem ou ditado de quatro palavras pertencentes ao mesmo campo semântico e uma frase (Ferreiro; Palacio, 1982; Ferreiro; Teberosky, 1999), ainda constitui-se como instrumento indispensável às práticas das professoras alfabetizadoras, atuantes em turmas do 1º, 2º e 3º anos, embora recebam graus de significância distintos. Por conseguinte, o uso desse instrumento reporta a uma maneira de se compreender o processo de aprendizagem da língua escrita, ancorando-se em pressupostos da psicogênese da escrita e tendo como base a apreensão do SEA a partir da aprendizagem das crianças.

No 1º ano, o ditado está presente na prática de todas as professoras participantes responsáveis pelas turmas regulares, sendo utilizado em diferentes momentos do ano letivo, contando com algumas inclusões, de forma a abranger os conteúdos que estavam sendo trabalhados em sala de aula. Nas turmas de 2º ano o ditado assume um papel secundário, uma vez que há a emergência de novos instrumentos avaliativos, na maioria das vezes, modelos prontos advindos de sites da internet e no 3º ano o ditado é comumente utilizado no início do ano letivo e depois o foco recai em propostas de produção de texto de gêneros variados, dentre eles podem ser mencionados as parlendas, listas, convites, histórias em quadrinho, acróstico e músicas.

Desta forma, é necessário ponderar que o uso exclusivo do ditado como instrumento avaliativo pode trazer consigo inúmeras fragilidades ao acompanhamento

fidedigno do processo de ensino-aprendizagem, dado que essa é uma atividade avaliativa individual desenvolvida em um contexto coletivo, sofrendo, portanto, interferências externas do próprio ambiente ou dos demais estudantes que ali estão. Alude-se ainda que a disseminação do uso do ditado em turmas de alfabetização ancora-se em instrumentos utilizados em pesquisas acadêmicas (Ferreiro; Palacio, 1982; Ferreiro; Teberosky, 1999) e algumas de suas características foram transpostas para a sala de aula em um viés pedagógico com distorções ou interpretações equivocadas. Com isso, não desconsideramos a relevância do ditado como instrumento avaliativo no processo de alfabetização, visto que se ele for utilizado de forma consciente e crítica, visando ir além da mera classificação das escritas, pode trazer inúmeras contribuições ao processo de ensino-aprendizagem; mas consideramos necessária e urgente a diversificação dos instrumentos utilizados, independente da faixa etária dos estudantes, envolvendo, inclusive, habilidades da consciência fonológica.

Nesta pesquisa, as docentes de 1º a 3º ano não se restringem apenas ao uso do ditado, entretanto, a ideia de classificação da escrita das crianças de acordo com os níveis psicogenéticos ainda está muito entremeada no trabalho desenvolvido, não em um sentido de reflexão sobre as hipóteses apresentadas pelas crianças e readequações no ensino, mas no viés de categorizar essas escritas para identificar o nível da turma. À vista disso, há outro critério inalterável no uso desse instrumento, a necessidade de que as palavras façam parte de um mesmo campo semântico, refletindo no uso de palavras com determinados padrões silábicos, a maioria delas com sílabas simples e vocabulário limitado, se diferindo do que já vendo sendo afirmado há um tempo em pesquisas da área (Morais, 2012b, 2019a), quanto a indicação de que não há necessidade da restrição do uso de palavras pertencentes a um único campo semântico, desde que haja variação na constituição silábica das mesmas.

Em relação ao "o que se avalia" em turmas de alfabetização, evidenciou-se que no 1º ano o conhecimento de letras e a escrita do nome próprio ganham centralidade, aliado a relevância conferida a escrita espontânea. No 2º ano, novamente, há uma ênfase no conhecimento de letras e nome próprio, apesar de outros elementos serem incluídos, como a produção de frases, por exemplo. É válido ressaltar que, não há muitos pontos em comuns entre o que é avaliado em turmas de 2º ano de diferentes escolas da rede. Finalmente, no 3º ano o trabalho volta-se para produções textuais, todavia tais propostas secundarizam a função social da escrita, repercutindo em textos superficiais e com uma função meramente escolar. Com turmas de 1º e 2º ano a escrita de textos individuais ou

coletivos aparece esporadicamente, indicando a prevalência da visão de que crianças em processo inicial de alfabetização não são produtoras de registros escritos mais extensos, pois não possuem conhecimentos suficientes.

Elementos da consciência metalinguística aparecem pontualmente nas propostas de avaliação, tais como a consciência pragmática, lexical e metatextual. Algumas habilidades da consciência fonológica apresentam maior frequência, todavia, mesmo assim, se mostram incipientes, dentre elas pode-se mencionar, sobretudo, a consciência silábica e consciência de rimas e aliterações. A partir disso, infere-se que as habilidades metalinguísticas não são suficientemente conhecidas pelas professoras e, como consequência, pouco influenciam em suas práticas.

Haja vista, os resultados indicam que não há clareza quanto ao que deve ser priorizado em termos avaliativos nos três primeiros anos do ensino fundamental, com isso constata-se que não há uma progressão nos conteúdos abordados, visto que avaliação e ensino estão diretamente articulados, característica que incide diretamente na qualidade do trabalho didático-pedagógico desenvolvido e gera inúmeras inconsistências quanto ao processo de avaliação, influenciando até mesmo na qualidade dos dados coletados. Essas características podem ser um reflexo da falta de um currículo unificado na rede de ensino e no uso da BNCC como documento norteador para a construção dos planos de ensino anuais, que apresentam variações em cada unidade de ensino municipal. Além disso, houve também a emergência dos conteúdos inegociáveis, que seriam uma base comum para todas as escolas, porém o referido documento é mencionado de forma dispersa pelas professoras, indicando que não houve interferência significativa no trabalho desenvolvido e o documento em si, apesar de dar a impressão de uma progressão entre os conteúdos elencados, transparece também uma falta de definição e generalização de alguns aspectos, como a menção a consciência fonológica, por exemplo.

Em síntese, pressupostos da avaliação formativa estão presentes nos discursos das professoras, tais como o acompanhamento contínuo, a observação, o fornecimento de feedbacks e o redimensionamento do ensino a partir as características apresentadas pelos estudantes. Há ainda a afirmação frequente de que as avaliações sistemáticas e as observações refletem em alterações no planejamento docente, ao fornecer subsídios que direcionam a retomada ou avanço nos conteúdos preconizados. Desse modo, é perceptível que avaliação e planejamento estão diretamente articulados, porém nem sempre identificou-se uma “coerência teórica” entre eles. Esse dado pode se relacionar a

diversidade e complexidade dos saberes docentes e como eles se ressignificam constantemente na prática cotidiana (Tardif, 2014).

Diferentemente do constatado nos estudos analisados no levantamento bibliográfico, há prevalência da avaliação da escrita, em detrimento da leitura. As avaliações externas, por sua vez, surgem com maior frequência na fala das professoras atuantes em turmas de 3º ano, indicando um grau moderado de influência desses instrumentos na prática em sala de aula, é nesse contexto em que há o aparecimento da atribuição de notas, porém estas são associadas mais a uma questão burocrática, pois o 3º ano constitui-se como a finalização do ciclo de alfabetização e as notas passam a ser uma obrigatoriedade na rede municipal.

Em relação aos instrumentos avaliativos para registro docente, o mapa de classe se sobressai. As docentes participantes trazem aspectos positivos e negativos quanto ao seu uso, indicando que tal instrumento pode constituir-se como uma importante ferramenta de acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem, porém a forma como foi organizado e apresentados às escolas trouxe um distanciamento evidente entre o preconizado pela SME e o realizado pelas alfabetizadoras. Além disso, a adoção dos subníveis de escrita (Ferreiro; Teberosky, 1982), foi o centro das críticas tecidas pelas docentes, por considerarem que havia pouca diferenciação entre eles e por não haver nenhuma formação específica sobre a temática ou espaços para construção coletiva. Ressalta-se que essa forma de organização (pré-silábico dividido em oito subcategorias e demais fases em duas subcategorias cada, com exceção da silábico-alfabética), é semelhante ao estabelecido no documento produzido pela Secretária de Educação do município de São Paulo (São Paulo, 2018).

Outrossim, defende-se neste estudo que os instrumentos avaliativos, tanto para o registro docente, como para o uso em sala de aula com os alfabetizandos, devem ter sentido ao se inserir na prática pedagógica. Por conseguinte, as professoras devem compreender sua função, tanto no concernente a aspectos teóricos como práticos, e isso requer formação, acompanhamento, devolutiva por parte da SME, propostas de integração entre quem elabora tais documentos e quem de fato os utiliza, incidindo, portanto, na criação de espaços de diálogo, que contribuam com o desenvolvimento profissional docente. Dessa forma, é consenso entre as professoras, até mesmo entre aquelas que destacam aspectos positivos quanto ao uso dos mapas de classe, que o preenchimento mensal desse documento para envio a SME, torna-se mais uma burocracia, que influi muito pouco no replanejamento das práticas.

Não pode-se negar ainda que, os instrumentos avaliativos para registro docente, nesse caso específico, os mapas de classe de alfabetização, interferem em maior ou menor medida na escolha de instrumentos utilizados pelas professoras. Nesse cenário, corre-se o risco de o ditado de campo semântico constituir-se como uma ferramenta de controle e verificação, sendo ainda mais descaracterizado. Reitera-se com isso a necessidade de cuidado na transposição de saberes teóricos em saberes oficiais.

Dadas essas circunstâncias, os resultados indicaram ainda que no grupo de professoras do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental praticamente não houve mudanças em relação às avaliações após o período pandêmico, sendo que tais mudanças estavam relacionadas a adoção de um olhar mais compreensivo para com o processo de avaliação e diminuição do nível de complexidade dos conteúdos abordados ou redução dos mesmos, tendo em vista retomar conteúdos de anos anteriores. Essas mudanças referem-se a posturas assumidas pelas professoras acerca dos comportamentos apresentados pelos alunos e adequação curricular, e não a alterações de práticas e instrumentos avaliativos a partir das características evidenciadas, algo que torna-se uma problemática, principalmente ao se considerar a especificidade que permeava o momento pós-pandemia e o fato de que as práticas avaliativas deveriam levar em conta a heterogeneidade apresentada pelas crianças.

Assim, embora reconheçam a importância da diversificação dos instrumentos avaliativos para estudantes que apresentam dificuldades diante da aprendizagem inicial da língua escrita, nem sempre colocavam em prática tal pressuposto e quando acontecia, tal diversificação assumia nuances diversas, tais como: adaptações de instrumentos quanto a extensão e/ou nível de complexidade, uso de materiais alternativos, como letras móveis, formas de mediação docente e fonte da letra utilizada. Os dados permitem inferir também que as formas de avaliação e a própria concepção das professoras sobre o processo de aprendizagem influenciavam no perfil do aluno encaminhado ao projeto de reforço.

Todas as professoras destacaram que já havia a incidência de muitas crianças que apresentavam dificuldades para se alfabetizar antes da pandemia, porém tal questão se intensificou após o período de aulas não presenciais, mostrando-se ainda mais complexa e heterogênea. Assim, as professoras de 1º ano indicaram que as dificuldades mais comuns entre estudantes dessa faixa etária referiam-se ao não reconhecimento e grafia de letras. As docentes do 2º ano atribuíram as dificuldades ao não estabelecimento de relações entre grafemas e fonemas, mesmo após um período de ensino sistemático. Já as

professoras de 3º ano associaram as dificuldades diante da língua escrita a supostos elementos “em falta” nas crianças, como falta de estímulo, vocabulário e/ou repertório, não envolvendo, portanto, o processo de aprendizagem em si.

Por conseguinte, depreende-se que as dificuldades mencionadas pelas docentes podem ser categorizadas em dois grupos distintos envolvendo fatores exógenos e endógenos, isto é, fatores externos e internos, respectivamente. Os fatores exógenos aludem a aspectos sociais, ambientais e contexto educacional, com referência ao período da pandemia, a metodologia adotada e até a participação ou não da família. Os fatores endógenos referem-se a aspectos orgânicos e psicológicos, questões emocionais ou ainda patologias.

Partindo de tais contações, os critérios de encaminhamento de estudantes ao projeto de reforço mostraram-se ambíguos, visto que o encaminhamento dependia muito da concepção da professora acerca do processo de aprendizagem, da avaliação e das dificuldades identificadas. Além disso, a resolução que regulamentava o projeto de reforço no munícipio na ocasião da coleta de dados - Resolução SME nº 011/2022, de 15 de março de 2022 (Rio Claro, 2022c) - é omissa quanto a questão, abrindo margem para interpretações diversas, o que resultou em encaminhamentos baseados em critérios aleatórios, tais como: hipótese de escrita apresentada (pré-silábico e silábico com e sem valor ou pré-silábico e silábico sem valor), não realizar cópias da lousa, não compreender as atividades propostas, não escrever sílabas complexas, dentre outros aspectos. No entanto, todas ressaltam que não era um instrumento pontual que definia o encaminhamento ao projeto, mas sim um conjunto de instrumentos, aliados a observação diária. Assim, considera-se que a falta de clareza quanto aos critérios de encaminhamento por parte da SME, soma-se a falta de clareza em relação ao que deve ser avaliado e geram um contexto permeado por ações imprecisas, imediatistas, sem objetivos claramente definidos e, consequentemente, pouco consistentes.

No alusivo especificamente ao projeto de reforço, todas as professoras das turmas de 1º a 3º ano reconhecem sua importância como um aliado ao processo de ensino, porém apresentam clara divergências em relação a modalidade adequada, ao mencionarem a docência compartilhada, o reforço em ambiente externo à sala de aula ou ainda em contraturno. Neste estudo, apreende-se que a modalidade de docência compartilhada possui potencial em relação a criação de espaços inclusivos que respeitem a heterogeneidade apresentada pelos estudantes em processo de alfabetização, embora entre o grupo de professoras essa seja a modalidade mais criticada. Em contraposição, a retirada

dos alunos da sala em horário de aula regular representa a preferência das participantes, com a alegação de que, desse modo, os atendimentos fornecidos aos alunos encaminhados seriam mais direcionados.

É interessante notar que, ainda que haja uma inclinação para essa modalidade, todas as professoras reconhecem os pontos negativos inerentes a ela, como a perda de conteúdos, fragmentação do trabalho didático-pedagógico desenvolvido, segregação ou até mesmo rotulação dos estudantes. Há inclusive uma docente participante que se recusava a encaminhar os estudantes da sua turma e fazia o possível para dar conta das demandas apresentadas sozinha. Ademais, as professoras de 1º ano consideraram que a participação no projeto de reforço deveria ser uma possibilidade para crianças dessa faixa etária, contudo, diante da falta de políticas educacionais que abarcassem esse grupo, buscavam por si mesmas alternativas para suprimir as dificuldades encontradas.

Ao adentrarmos especificamente no contexto do projeto de reforço, encontramos uma realidade ainda mais complexa e instável. Compreende-se, assim, que o projeto de reforço surge como medida educacional via política pública em âmbito municipal direcionada ao atendimento a crianças que apresentam dificuldades diante do processo de alfabetização, manifestando com isso percursos heterogêneos de aprendizagem, sendo que no ano de 2022 o referido projeto teve como cerne o trabalho pautado nas defasagens ocasionadas pelo período de distanciamento social. Ao analisar as resoluções da última década que regulamentam sua execução, notou-se poucas mudanças, sendo elas relacionadas, especialmente, a adoção do termo “recomposição das aprendizagens” em detrimento da “recuperação paralela” e a ampliação do atendimento a estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental, a partir de 2018.

Há duas explicações plausíveis para tais mudanças, a primeira refere-se a inclusão do termo “recomposição” após o período da pandemia, isso porque o uso da “recuperação” seria um contrassenso, dado que só pode ser recuperado aquilo que foi efetivamente ensinado e sabe-se que o ensino remoto assumiu diversos meandros no munícipio (Zacharias-Carolino; Lucca, 2021). Já o segundo ponto referente a inclusão do atendimento a estudantes do 2º ano, pode ser um reflexo do preconizado pela BNCC (Brasil, 2017), em relação ao período formal de alfabetização.

Em relação a quantidade de estudantes atendidos nas quatro escolas em que a coleta de dados ocorreu, 134 crianças de 2º ano participaram do projeto, isso representa, em média, 20% dos alunos atendidos em turma de reforço de docência compartilhada do munícipio e 103 estudantes do 3º ano, contudo, nesse caso não foi possível a quantificação

da média a partir do total de alunos atendidos na rede de ensino em turmas de reforço, em decorrência do acesso aos dados disponibilizados pela SME envolveram a participação de crianças de 3º, 4º e 5º anos.

No que se refere às formas de avaliação empregadas no âmbito do projeto de reforço, estas mostraram-se extremamente contrastantes. O ditado está presente na prática de duas, das três professoras participantes, porém há variações em seu uso, alusivas a aparente falta de critério quanto a escolha de palavras com diferentes constituições silábicas, a inclusão de uma maior quantidade de palavras e/ou frases, e até mesmo a forma de condução da proposta, sendo individual ou coletiva. Apesar disso, o respeito ao campo semântico permanece inalterado.

Surge com isso outros instrumentos, tais como o uso de sequências didáticas para fins avaliativos ou a elaboração de instrumentos com um apanhados de exercícios sem uma aparente linearidade entre eles, tanto quanto as habilidades avaliadas, como quanto ao nível de complexidade. Apenas na prática de uma professora, a PPR1, há a consideração da relevância quanto ao uso de instrumentos variados, no intento de se ter maiores subsídios e uma visão mais ampla acerca da aprendizagem dos estudantes, ao coletar dados de diferentes naturezas. Ademais, algumas habilidades integrantes da consciência fonológica estão presentes também na avaliação desenvolvida por duas professoras (PPR1 e PPR3), concernentes a consciência de rimas, consciência silábica e consciência fonêmica, mas essas dizem respeito, principalmente, a habilidades com menor nível de complexidade.

Não obstante, averiguou-se práticas destoantes, especialmente no trabalho do PPR2, com uso dos mesmos instrumentos avaliativos durante todo o ano letivo, repetindo, inclusive as palavras utilizadas no ditado. Nesse caso, há uma evidente restrição em relação ao que é avaliado, característica que incide negativamente em um acompanhamento realmente fidedigno do processo de ensino-aprendizagem. É também esse professor que faz uso da sondagem coletivamente, o que além de incomum, demonstra uma distorção ainda maior quanto a proposta, posto que, inevitavelmente, dificulta o acompanhamento direcionado do docente no que diz respeito às dificuldades individuais apresentadas pelos estudantes.

A isso se relaciona “o que se avalia”, sendo que nesse contexto específico, aparecem na fala da PPR1 aspectos relacionados a relação grafema-fonema, rimas, sílabas simples e complexas, produção de frases e reescrita de textos variados, como música, trava-língua, lendas etc. Já o docente PPR2 apresenta não ter clareza quanto ao que é

avaliado, indicando que privilegia aquilo que ensina, isto é, as famílias silábicas. Portanto, mesmo atuando com a mesma faixa etária, não há pontos em comum entre o que é avaliado pelos dois professores mencionados. A PPR3 enfatiza o conhecimento de letras, diferenciação entre vogais e consoantes, relação fonema-grafema e produção de frases. Nesse contexto, em tese, as avaliações eram desenvolvidas com base nos conteúdos trabalhados pelas docentes das salas regulares, porém constatou-se que há aspectos avaliados que não foram efetivamente ensinados, algo que pode induzir a informações equivocadas, que não retratam as dificuldades reais das crianças, mas a falta de trabalho didático-pedagógico direcionado a questão.

Em suma, infere-se que as práticas avaliativas das duas professoras e do professor do projeto de reforço, mostraram-se permeadas por dissonâncias e contradições. Sobressai-se, com isso, diferentes concepções de avaliação, que oscilam entre elementos da perspectiva formativa, ao mesmo tempo em que transparece uma incontestável indeterminação e falta de intencionalidade quanto ao como e o que se avaliar. Nesse caso, a avaliação não influenciava significativamente no processo de ensino-aprendizagem e surgiu como uma formalidade ao trabalho docente, visando documentar o processo de aprendizagem das crianças encaminhadas ao reforço. Nesse grupo, os pressupostos de Ferreiro e Palácio (1982) e Ferreiro e Teberosky (1999), não adquirem tanta relevância como nas práticas das professoras das atuantes em turmas de 1º a 3º ano, visto que a única docente que demonstrava maior fundamentação sobre a questão era a PPR1. Porém, é perceptível que tal questão não é mencionada por falta de subsídios e não pela opção a outra teoria, o que confere ainda mais fragilidade a análise das informações coletadas por meio dos instrumentos utilizados.

No alusivo aos instrumentos avaliativos para registro docente, os mapas de classe aparecem pontualmente apenas na prática de uma professora, não constituindo-se como algo relevante para as profissionais que atuam nesse segmento. O que ganha centralidade são as fichas de acompanhamento e relatórios descritivos dos estudantes, condizentes ao início e fim do ano letivo. O uso de relatórios descritivos sobre o desempenho dos estudantes traz consigo uma concepção de avaliação formativa e processual, na medida em há uma visão mais abrangente do processo de aprendizagem com vistas a aspectos qualitativos. Apesar disso, notou-se diferenças consideráveis nos relatórios apresentados pelas professoras PPR1 e PPR3, sendo que no caso da segunda docente, houve uma inclinação a exposição de informações pouco esclarecedoras, indicando uma visão homogeneizante.

Por fim, as propostas didática-metodológica identificadas no trabalho desenvolvido no contexto do projeto de reforço apresentam características semelhantes ao já confirmado por meio das formas de avaliação, quanto a inconsistências, sendo possível identificar a emergência de práticas que aludem aos métodos tradicionais, em particular os métodos sintéticos, com ênfase na silabação, embasando-se em uma perspectiva essencialmente associacionista, como no caso do trabalho desenvolvido pelo PPR2, cujo foco era na memorização de famílias silábicas e cópias, bem como práticas baseadas em "abordagens construtivistas", com um tímido trabalho voltado às habilidades da consciência fonológica, como a PP1 e ainda, práticas mistas, que alternam entre aspectos dos métodos sintéticos e outras abordagens, como o evidenciado por meio do trabalho desenvolvido pela PPR3, que era descaracterizado pelo próprio contexto em que se inseria, a docência compartilhada.

O ensino da língua escrita, tanto no contexto do projeto de reforço como no trabalho das professoras das turmas de 1º a 3º ano, apresenta um movimento pendular, oscilando ora entre a perspectiva de código, havendo pouco ou nenhum espaço para o protagonismo infantil e valorização das hipóteses apresentadas pelos estudantes, com desconsideração da complexidade que permeia esse processo e total destituição de sua função social; ora como sistema de notação e/ou representação, com respeito a diversidade apresentada pelos alunos e certo grau de sistematização no ensino preconizado.

Os resultados indicam que o uso de textos recebeu pouco destaque no trabalho desenvolvido por todas as professoras do projeto de reforço, aparecendo com mais frequência somente no contexto da PPR1, do mesmo modo que a diversificação de atividades que levassem em conta os diferentes níveis de conhecimentos e ritmos de aprendizagem foi pouco considerada, indicando uma disposição a práticas padronizadas, mesmo envolvendo uma quantidade reduzida de alunos.

Diante do constatado, é possível evidenciar que o projeto de reforço do munícipio de Rio Claro se insere em um contexto permeado por divergências quanto ao que se ensinar e como ensinar, assim como o que avaliar e como avaliar. Comprova-se, por meio dos dados coletados, que as professoras atuantes no projeto de reforço estavam inseridas em realidades muito distintas quanto aos estudantes atendidos, porém apresentavam um ponto em comum, a fragilidade do trabalho desenvolvido como uma consequência da falta de clareza acerca do que deveria ser feito, tal como falta de uma organização mais consistente por parte da SME quanto aos pressupostos que fundamentavam tal segmento

e falta do estabelecimento de um verdadeiro diálogo com as equipes diretivas e professoras.

Em vista disso, a partir do momento em que não há uma real compreensão do que deve ser feito, como constatado com os resultados desta pesquisa, cada unidade escolar e em última instância cada professora interpreta as exigências e indicações advinda do poder público com os conhecimentos que consegue mobilizar no momento, o que acarreta não só em uma variação muito grande, mas em muitas incoerências. Nesse sentido, o projeto de reforço possui potencial para constituir-se em um espaço de respeito à diversidade e ritmos de aprendizagem ou em um espaço de reprodução das desigualdades educacionais e perpetuação das formas de exclusão, como averiguou-se por meio do atestado com as professoras participantes.

Desse modo, em linhas gerais, as condições contextuais não contribuíam com o desenvolvimento de um trabalho em parceria, tendo em vista a qualidade do ensino ofertado, portanto, o diálogo entre professoras do projeto de reforço e professoras das turmas mostrou-se praticamente inexistente, seja por falta de tempo diante da organização escolar ou por falta de afinidade e/ou orientação. Além disso, há outros aspectos que se ressaltam e que influenciaram no trabalho desenvolvido, dentre eles podem ser mencionados o começo tardio e a quantidade de horas-aula.

Mesmo as docentes atuantes no projeto de reforço não reconheciam a docência compartilhada como uma possibilidade bem-sucedida de trabalho, dado que ratifica o evidenciado também no grupo de professoras atuantes em turmas de 1º a 3º ano, destacando a falta de autonomia docente, descaracterização do trabalho desenvolvido e necessidade de agir de acordo com demandas emergentes, sem possibilidade de planejamento prévio. Esse descrédito pode ser resultado da forma como a proposta foi apresentada às professoras por parte dos integrantes da SME e da falta do devido acompanhamento e direcionamento do trabalho didático-pedagógico, visto que as escolas e as professoras interpretaram muito distintamente o preconizado na resolução. Em raras exceções, pode-se afirmar que houve de fato um trabalho compartilhado, envolvendo atuação colaborativa em sala de aula a planejamento conjunto, portanto, a docência compartilhada não aconteceu efetivamente.

Assim, esse grupo também se coloca a favor das aulas de reforço em ambiente externo à sala regular, reconhecendo, evidentemente os pontos positivos e negativos de tal forma de organização. Cabe-nos refletir e ponderar em termos objetivos o quanto essa proposta de fato contribui para com o processo de aprendizagem das crianças atendidas.

Os resultados deste estudo corroboram com o já constatado em outras pesquisas direcionadas à temática (Alves; Freitas, 2007; Zibetti; Pansini; Souza, 2012), uma vez que entre as dificuldades na implementação de projetos desse gênero está justamente o desafio na adequação do tempo para planejamento entre diferentes professoras, com espaço adequado e incentivo a reflexões, e a não distorção entre o preconizado pelo poder público e as devidas condições de trabalho oferecidas.

Considera-se que o projeto de reforço pode se tornar uma importante política educacional em âmbito municipal, de atendimento a estudantes que apresentam percursos heterogêneos de aprendizagem, ou ainda, dificuldades específicas diante do processo de alfabetização, com práticas didático-metodológicas e avaliativas que sejam inclusivas. Contanto para isso, há necessidade que haja clareza quanto a sua função, delineamento de metas e objetivos consistentes, com progressão entre o que é ensinado e o que é efetivamente avaliado, discussão e reflexão crítica sobre as práticas empreendidas em sala de aula, tal como construção de políticas com protagonismo docente, e formação e acompanhamento das professoras atuantes no projeto e docentes das turmas que encaminham estudantes ao atendimento complementar, especialmente, aquelas responsáveis pelos estudantes de 2º ano, visto que a docência compartilhada se restringe a essa faixa etária.

Mediante esse panorama, elucida-se que o processo de alfabetização mostra-se complexo e multifacetado, demandando, portanto, um ensino sistemático com objetivos claramente definidos e a consideração de que os percursos heterogêneos de aprendizagem fazem parte do processo educacional, e demandam ações diretivas, que levem em conta a criação de outros espaços e tempos, assim como a diversificação de práticas e instrumentos avaliativos, tendo em vista contribuir com o processo de aprendizagem e promover um ensino mais inclusivo e consciente de sua função política e social, sobretudo, ao pensarmos no público ao qual se destina, as camadas populares. Em consonância, a avaliação não dever ser tratada como mais uma burocracia inerente ao exercício da profissão ou como reprodução do que sempre foi feito, sem reflexão crítica sobre as escolhas realizadas. Assim, embora pressupostos da avaliação formativa estejam presentes nas práticas das professoras participantes, há necessidade de adequação e diversificação dos instrumentos utilizados, envolvendo construções coletivas e autoria docente frente a esse tipo de material.

Ademais, entende-se que esse estudo possui algumas limitações, que podem ser ampliadas em pesquisas futuras, tais como o tempo de observação do trabalho didático-

pedagógico desenvolvido no âmbito do projeto de reforço, aliado a amplitude dos dados utilizados na análise documental envolvendo os instrumentos avaliativos. Considera-se que seria de suma importância um acompanhamento mais abrangente em relação às professoras que atuam no projeto de reforço, envolvendo, portanto, uma maior quantidade de unidades escolares, no intento de se traçar um panorama mais amplo, que pode contribuir de maneira mais contundente na reformulação da proposta em âmbito municipal, assim como em adequações na resolução que ampara o trabalho realizado. Também não pode-se deixar de mencionar os reflexos da pandemia na coleta de dados, característica que incidiu no tempo de permanência nas escolas e trouxe também outros elementos à tona, como os protocolos de saúde e higiene, o uso de máscara e distanciamento social.

Outrossim, com o desenvolvimento desta pesquisa houve ainda o indicativo de outros temas de estudo que merecem atenção no contexto municipal, a saber: o uso do portfólio e do parecer/relatório descritivo como documento avaliativo que acompanha os estudantes desde o início da Educação Infantil até o fim do Ensino Fundamental I e o processo de alfabetização de crianças público-alvo da Educação Especial, considerando as condições objetivas e subjetivas em que ele se efetiva.

Por fim, espera-se que este estudo contribua com as discussões no campo da alfabetização e da avaliação, assim como com reflexões acerca da importância do trabalho complementar com crianças que apresentam dificuldades diante do processo de aprendizagem da língua escrita, endossando a complexidade do fazer docente, a indispensabilidade da articulação entre teoria e prática, a importância dos currículos como norteadores do processo de ensino em redes municipais, a emergência de políticas públicas consistentes e inclusivas, que levem em consideração o protagonismo docente e discente e investimentos em formações que privilegiem o desenvolvimento profissional docente, em detrimento de propostas aligeiradas e impositivas.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, E. B. C.; MORAIS, A. G. Avaliação e alfabetização. *In:* MARCUSCHI, B.; SUASSUNA, L. (Org.). **Avaliação em língua portuguesa**: contribuições para a prática pedagógica**.** Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2007. p. 127 - 142.

ALBUQUERQUE, E. B. C.; FERREIRA, A. T. B. Programa Nacional do Livro Didático (PNLD): mudanças nos livros de alfabetização e os usos que os professores fazem desse recurso em sala de aula. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ**., Rio de Janeiro, v.27, n.103, p. 250-270, abr./jun. 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ensaio/a/SdxBGsvHHtjMzJJ3cHHcY9c/abstract/?lang=pt. Acesso em: 8 jan. 2024.

ALMEIDA, F. I.; PIATTI, C. B. Política Nacional de Alfabetização (PNA): implicações na formação do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 10, n. 2, p. 648–664, 2021. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/60179. Acesso em: 15 jan. 2023.

ALVARENGA, G. M.; ARAUJO, Z. R. Portfólio: conceitos básicos e indicações para utilização. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 17, n. 33, p. 137-148, 2006. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2131. Acesso em: 15 de jun. 2023.

ALVES, A. C. C. V.; FREITAS, I. M. B. Política de reforço escolar e estudos de recuperação na rede municipal de ensino: entre o dito e o feito. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 1, n. 2, p. 193–201, 2007. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/445. Acesso em: 1 set. 2024.

BAKHTIN. M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1981.

BARBOSA, M. E. R. M.; CABRAL, G. R.; GOULART, I. C. (Des)continuidades nos documentos federais norteadores das políticas para a área da alfabetização. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 17, p. 56-70, 2022. Disponível em: https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/610#:~:text=Resumo,de%20aproxima%C3%A7%C3%A3o%20e%20distanciamento%20conceituais. Acesso em: 2 jan. 2023

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BELINTANE, C. Oralidade, alfabetização e leitura: enfrentando diferenças e complexidades na escola pública. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 685-703, 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/ep/v36n3/v36n3a03.pdf. Acesso em: 13 jul. 2020.

BELLUZZO, R. C. B. Uso de mapas conceituais e mentais como tecnologia de apoio à gestão da informação e da comunicação: uma área interdisciplinar da competência em

informação. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação,** v. 2, n. 2, p. 78 - 89, dez. 2006.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. S. R (Org.). **A aprendizagem inicial da língua escrita com crianças de 4 e 5 anos:** mediações pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Planalto, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 06 abr. 2021.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf. Acesso em: 31 jul. 2020.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 15 abr. 2024.

BRASIL. **Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012**. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Brasília, DF, 2012a.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa. **Currículo na alfabetização**: concepções e princípios: ano 01, unidade 01 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012b.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 26 jun. 2014.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017.** Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília, DF, 2017.

BRASIL. **Base nacional comum curricular**: educação é a base. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/. Acesso em: 15 abr. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto

de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF, 16 de fev. 2017.

BRASIL. **Portaria nº 142, de 22 de fevereiro de 2018**. Institui o Programa Mais Alfabetização que visa fortalecer e apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização dos estudantes regularmente matriculados no 1º ano e no 2º ano do Ensino Fundamental. Brasília, DF, 2018.

BRASIL. **Decreto no 9.765**, de 11 de abril de 2019. Institui a Política Nacional de Alfabetização. 2019a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9765.html. Acesso em: 03 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Alfabetização. **PNA**: Política Nacional de Alfabetização, 2019b.

BRASIL. Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. **Gov.br,** 2023. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/crianca-alfabetizada. Acesso em: 31 jul. 2023.

CAGLIARI, L. C. Alfabetização: o que fazer quando não der certo. *In:* UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA (Org.). **Caderno de formação**: formação de professores didática dos conteúdos**.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. p. 84-95.

CAMINI, P. O caso do ditado das quatro palavras e uma frase na alfabetização. **Revista Contemporânea de Educação**: Rio de Janeiro, v. 13, n. 28, p. 648-668, 2018. Disponível em: https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/14975/pdf. Acesso em: 3 jan. 2023.

CAPELINNI, S. A. Dificuldades de aprendizagem. *In:* GERMANO, G. D.; PINHEIRO, F. H.; CAPELLINI, S. A. (Org.). **Dificuldades de aprendizagem:** olhar multidisciplinar. Curitiba: CRV, 2012. p. 9-18.

CAMPIDELE, D. A. **Reforço escolar na ótica de professores dos anos iniciais do ensino fundamental espaço/tempo de superação ou reprodução das desigualdades educacionais**. 2021 139f. Dissertação (Mestrado Acadêmico) Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Ouro Preto, Minas Gerais, 2021. Disponível em: https://www.repositorio.ufop.br/items/fca98439-cc4a-4172-9987-e41aefb61e0d. Acesso em: 29 jun. 2023.

CAPOVILLA, A.; CAPOVILLA, F. ***Alfabetização*:** método fônico. São Paulo: Memnon, 2002.

CARMINATTI, S. S. H.; BORGES, M. K. Perspectivas da avaliação da aprendizagem na contemporaneidade. **Est. Aval. Educ**., v. 23, n. 52, p. 160-178, 2012. Disponível em: https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1734/1734.pdf. Acesso em: 26 abr. 2020

CARVALHO, B. **Ensino da língua escrita no 1º ano do Ensino Fundamental:** orientações didáticas à luz da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. 2019. 277f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós- Graduação em Educação Escolar, da Universidade Estadual Paulista, Araraquara, São Paulo, 2019. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/handle/11449/190725. Acesso em: 29 jun. 2020.

CÁSSIO, F. Existe vida fora da BNCC? *In:* CÁSSIO, F.; CATELLI JUNIOR, R. (Org.). **Educação é a Base:** 23 educadores discutem a BNCC. São Paul: Ação Educativa, 2019.

CHOMSKY, N. **Estructuras Sintácticas.** México: Siglo XXI, 1974.

CHOMSKY, N. **Aspectos de la teoria de la sintaxis**. Madríd: Aguilar, 1976

COLELLO, S. M. G. Alfabetização e letramento: o que será que será? *In:* LEITE, S. A. S.; COLELLO, S. M. G.; ARANTES, V. A. (Org.). **Alfabetização e Letramento**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2010. p. 75-127.

COLELLO, S. M. G. Alfabetização em tempos de pandemia. **Convenit Internacional**, n. 35, p. 143 – 164, 2021. Disponível em: https://12f7a472-3151-ab81-d2e6-789a72c3925c.filesusr.com/ugd/2fea7f_259163cf13e84da09193e6beb76a673e.pdf. Acesso em: 26 jan. 2023

COSTA, F. E.; FIGUEIREDO, I. M. Z.; COSSETIN, M. Políticas públicas de alfabetização no Brasil: análise do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e da Política Nacional de Alfabetização (PNA). **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 10, n. 2, p. 630–647, 2021. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/60223. Acesso em: 2 jan. 2023.

CYRINO, M.; SOUZA NETO, S. O estágio curricular supervisionado na experiência brasileira e internacional. **Revista Educação em Questão**, *[S. l.]*, v. 48, n. 34, p. 86–115, 2014. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/5731. Acesso em: 1 fev. 2024.

DEHAENE, S. **Os neurônios da leitura:** como a ciência explica a nossa capacidade de ler. Porto Alegre: Penso, 2012.

DEPRESBITERIS, L.; TAVARES, M. R. **Diversificar é preciso...** Instrumentos e técnicas de avaliação de aprendizagem. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2017.

DICKEL, A. A Avaliação Nacional da Alfabetização no contexto do Sistema de Avaliação da Educação Básica e do Pacto Nacional pela Idade Certa. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 36, n. 99, p. 193 – 206, 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccedes/a/JvYKWrXJ7hqQxn8mtdM4djK/abstract/?lang=pt. Acesso em: 10 jan. 2024.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/QPr8CLhy4XhdJsChj7YW7jh/abstract/?lang=pt. Acesso em: 27 jan. 2023.

DUARTE, R. G.; DUARTE, L. F. G.; SILVA, D. S. Políticas educacionais no retorno das atividades presenciais na pandemia: o caso do Programa de Recomposição de Aprendizagens. **Conjecturas**, *[S. l.]*, v. 22, n. 12, p. 108–128, 2022. Disponível em: https://conjecturas.org/index.php/edicoes/article/view/1538. Acesso em: 20 ago. 2023.

EHRI, L. C. O desenvolvimento da leitura imediata de palavras: fases e estudos. *In:* SNOWLING, M. J.; HULME, C. (Org.). **A ciência da leitura.** Porto Alegre: Penso, 2013. p. 153-172.

ESCHER, M. C. **Relativity lattice**. Wikiart, 1953. Disponível em: https://www.wikiart.org/pt/maurits-cornelis-escher/relativity-lattice. Acesso em: 6 de maio 2023.

FERNANDES, S. B.; COLVERO, R. B. Políticas públicas educacionais contraditórias: a alfabetização em foco. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 23, n. 2, p. 286–305, 2019. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/11963. Acesso em: 2 jan. 2023.

FERRAZ, H.; NEVEZ, T.; NATA, G. A eficácia dos programas de educação compensatória nos resultados escolares: análise do programa nacional português de educação compensatória ao longo de 13 anos. **Ensaio: aval. pol. Públ. Educ**., v. 26, n. 100, p. 1058 – 1083, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ensaio/a/9dX8yy6LrpthgHFZQvfzWCk/abstract/?lang=pt#. Acesso em: 01 set. 2024.

FEITAL, A. A. B.; MACHADO, M. R. P.; ARAUJO, R. de C. B. de F. Práticas avaliativas: relato de experiência no 1º ano do Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação João XXIII. **Educação em Foco**, *[S. l.]*, p. 81–95, 2015. Disponível em: https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/19671 . Acesso em: 1 set. 2022.

FERNANDES, D. **Avaliar para aprender:** fundamentos, práticas e políticas. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

FERREIRO, E. **Com todas as letras.** 17 ed. São Paulo: Cortez, 2017.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. 26 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FERREIRO, E.; PALACIO, M. G. et al. Analisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje escolar de la lectura y la escritura. México, DF: Dirección General de Educación Especial, 1982.Fascículo 2.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FRADE, I. C. A. S. Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização perspectivas históricas e desafios atuais. **Educação**, Santa Maria, v. 23, n. 1, p. 21-40, 2007. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/658. Acesso em: 13 jul. 2020.

FRADE, I. C. A. S. A escrita na Política Nacional de Alfabetização. **Revista Brasileira de Alfabetização**, cidade, v. 1, n. 10 – Ed. Especial, 25 mar. 2019. Disponível em: https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/369. Acesso em: 22 jan. 2023.

FRADE, I. C. A. S. Palavra aberta – BNCC e a alfabetização em duas versões: concepções e desafios. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, p. 1-15, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/59gyKsrp4vJVknvWtWpRNsH/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 10 dez. 2022.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2018.

FREIRE, P. Educação como prática de liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

GALVÃO, A.; LEAL, T. F. Há lugar ainda para métodos de alfabetização? Conversa com professores(as). *In:* MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. (Org.). **Alfabetização:** apropriação do sistema de escrita alfabética**.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 29-46.

GALVÃO, É. R. S.; SILVA, L. N. Uma análise das concepções de currículo e de alfabetização latentes na BNCC. **Revista Espaço do Currículo**, *[S. l.]*, v. 14, n. 2, p. 1–14, 2021. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/50812. Acesso em: 16 jan. 2024.

GARCIA-REIS, A. R.; GODOY, A. R. G. O ensino da leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental: a proposta da Base Nacional Comum Curricular. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 3, p. 1023-1043, set./dez. 2018. Disponível em: https://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss3articles/reis-godoy.pdf. Acesso em: 3 jan. 2023.

GATTI, B. Avaliação educacional no Brasil: pontuando uma história de ações. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 18-42, 2002. Disponível: https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/291/280. Acesso em: 2 jan. 2023

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em Educação no Brasil**. 3. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

GATTI, B. A. *et al.* **Professores do Brasil***:* novos cenários de formação. Brasília: Unesco, 2019.

GERALDI, J. V. Concepções de linguagem e o ensino de português. *In:* GERALDI, J. V. (Org.). **O texto na sala de aula.** São Paulo: Ática, 2011. p. 33-38.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar:** como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 2004.

GONÇALVES, A. M.; GUERRA, D.; DEITOS, R. A. Avaliação em larga escala e Base Nacional Comum Curricular (BNCC): dimensões da política de contenção e liberação no Brasil. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. esp1, p. 891–908, 2020. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/14018. Acesso em: 2 jan. 2023.

GOULART, C. M. A. O conceito de letramento em questão por uma perspectiva discursiva. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 35-51. 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/bak/v9n2/a04v9n2.pdf. Acesso em: 26 jan. 2021.

GREGO, S. M. D. A avaliação formativa: ressignificando concepções e processos. *In:* COLVARA, L. D. (Org.). **Caderno de formação:** formação de professores – Bloco 3 – Gestão escolar. São Paulo: Cultura acadêmica, 2013. p. 93 – 110.

HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HOCHNADEL, S. B.; CONTE, E. Docência compartilhada: possibilidade de inovação e ressignificação da atuação profissional? *In:* Casagrande, C. A.; Jung, H. S.; Fossatti, P. (org.). **Desafios e práticas docentes na contemporaneidade**: as séries iniciais em foco. 1.ed. Canoas: Editora Unilasalle, 2019. p. 84-98. Disponível em: https://repositorio.unilasalle.edu.br/handle/11690/1162 . Acesso em: 29 jan. 2024.

HOFFMANN, J**. Avaliação mediadora:** uma prática em construção da pré-escola à universidade. 34 ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2014.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In:* NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Porto/Portugal: Porto, 1995. p. 31-78.

INEP. **Conheça o perfil dos professores brasileiros.** 2022. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/institucional/conheca-o-perfil-dos-professores-brasileiros. Acesso em: 15 dez. 2022.

INEP. **Ideb 2019**: resultados. 2022. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados . Acesso em: 5 jan. 2023.

JOLIBERT, J. **Formando crianças produtoras de textos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

KATO, M. A. **No mundo da escrita*:*** uma perspectiva psicolingüística. 2. ed. São Paulo: Ática, 1986.

LEAL, T. F. Apontamentos sobre a Política Nacional de Alfabetização 2019. **Revista Brasileira de Alfabetização**, [S. l.], v. 1, n. 10, p. 76 – 85, 2019. Disponível em: https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/358. Acesso em: 5 jan. 2024.

LEAL, T. F; MORAIS, A. G. Avaliação da alfabetização e formação de professores alfabetizadores no Brasil: caminhos e descaminhos. **Em Aberto**, Brasília, v. 33, n. 108, p. 27-43, maio/ago. 2020. Disponível em: http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/4276/3811. Acesso em: 24 nov. 2020.

LEAL, T. F.; SILVA, D. M. Heterogeneidade e educação em currículos brasileiros. *In:* LEAL, T. F.; PESSOA, A. C. R. G. (Coord.). **Ensino na perspectiva da diversidade social e diferenças individuais**. Ponta Grossa: Editora Atena, 2023. p. 28 – 68.

LEMLE, M. **Guia teórico do alfabetizador. 17. ed.** São Paulo: Ática, 2009.

LIBÂNEO, J. C. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 159, p. 38-62, jan./mar. 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/ZDtgY4GVPJ5rNYZQfWyBPPb/?format=pdf. Acesso em: 2 jan. 2023

LIMA, M, F. M. **A avaliação de conhecimentos das crianças relacionados à leitura e à escrita práticas de professores do 1º ano do ensino fundamental**. 2015. 165 f. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós- Graduação em Educação Brasileira, da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Pernambuco, 2015. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/16771. Acesso em: 29 jun. 2022.

LOURENÇO FILHO, M. B. **Testes ABC:** para a verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita. 13 ed. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

LUCCA, T. A. F.; ZACHARIAS-CAROLINO, A. G.; OSTI, A. Utilização de instrumentos do PNAIC na avaliação: implicações para o contexto escolar. **Revista Educação e Políticas em Debate**, *[S. l.]*, v. 10, n. 2, p. 612–629, 2021. DOI: 10.14393/REPOD-v10n2a2021-60203. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/60203. Acesso em: 3 set. 2024.

LUCKESI, C. C. Planejamento e avaliação escolar: articulação e necessária determinação ideológica. **Série Idéias**, n. 15, p. 115-125, 1992. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_15_p115-125_c.pdf. Acesso em: 15 out. 2023.

LUCKESI, C. C. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem.? **Pátio**, Porto Alegre, n. 12, p. 1-7. 2000. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/9202. Acesso em: 04 abr. 2021.

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

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. 2 ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. *In:* VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (Org.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 1988. p. 143-189.

MACEDO, M. S. A. N.; CARDOSO, A. L. J. Alfabetização de crianças na pandemia da COVID-19 no Brasil: uma análise estatístico-descritiva. *In:* MACEDO, M. S. A. N. (Org.). **Retratos da alfabetização na pandemia da COVID-19:** resultados de uma pesquisa em rede. São Paulo: Parábola, 2022. p. 17-32.

MACIEL, F. I. P. Alfabetização no Brasil: pesquisas, dados e análise. *In:* MORTATTI, M. R. L.; FRADE, I. C. A. F. (Org.). **Alfabetização e seus sentidos:** o que sabemos, fazemos e queremos? São Paulo: Editora Unesp, 2014. p. 109-129.

MAINARDES, J. Avaliação da aprendizagem na alfabetização. *In:* Cruz, M. C. S.; Borba, R. E. S. R. (Org.). **Ciclo de palestres**: volume 1. Recife: Editora UFPE, 2018. p. 109 – 125

MANZINI, E. J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. *In:* MARQUEZINE, M. C., ALMEIDA, M. A., OMOTE, S. (Orgs.). **Colóquios sobre pesquisa em educação especial**. Londrina: Eduel, 2003. p 11-25.

MANZINI, E. J. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. *In:* Seminário Internacional Sobre Pesquisa e Estudos Qualitativos, n. 2, 2004, Bauru. **Anais** [...] Bauru: USC, 2004. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Manzini_2004_entrevista_semi-estruturada.pdf. Acesso em: 27 jan. 2023.

MANZINI, E. J. Considerações sobre a entrevista para pesquisa em educação especial: um estudo sobre análise de dados. *In:* JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; VICTOR S. L. (Orgs.). **Pesquisa e educação especial:** mapeando produções. Vitória: EDUFES, 2012. p. 363 – 388

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARECO, M. J. D.; SILVA, W. G. Avaliação nacional da alfabetização (ANA) como política de avaliação do ensino fundamental. **Foro de Educación**, [S.l.], v. 19, n. 1, p. 285-302, jun. 2021. Disponível em: https://www.forodeeducacion.com/ojs/index.php/fde/article/view/776. Acesso em: 05 jan. 2024.

MARTINS, E. G. M. Diagrama de Venn. **Revista Ciência Elementar**, v. 2, n. 1, p. 1-3, jan./mar. 2014.

MARTINS, C. R. **Cenas de produção e avaliação de texto na alfabetização**: um olhar sobre a prática pedagógica. 2018. 143 f. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufcat.edu.br/items/8e2bbd4e-4845-47c3-98ae-18ef9e8dec89/full. Acesso em: 29 jun. 2022.

MARTINS, L. M.; CARVALHO, B.; DANGIO, M. C. S. O processo de alfabetização: da pré-história da escrita a escrita simbólica. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 22, n. 2, p. 337-346, ago. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572018000200337&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 11 jun. 2020.

MAZZEU, F. J. C.; FRANCIOLI, F. A. S. Os conteúdos da alfabetização: elementos para um debate curricular. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 11, n. 2, p. 219-

233, 2018. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/ufpb.1983-1579.2018v2n11.39795.

MEGID-NETO, J.; CARVALHO, L. M. Pesquisas de Estado da Arte: fundamentos, características e percursos metodológicos. *In:* ESCHENGAGEN, M. L.; CUARTAS, G. V.; MALDONADO, C. (Org.). **La Producción de Conocimiento en la Universidad: Metodologías y Políticas de Investigación**. Medellin: Editora da Universidade de Antioquia, 2018.

MEIRELES, C. **Ou isto ou aquilo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

MENDES, R. M.; MISKULIN, R. G. S. A análise de conteúdo como metodologia. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 165, p. 1044-1066, 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/ttbmyGkhjNF3Rn8XNQ5X3mC. Acesso em: 08 de jul. 2023.

MENDONÇA, O. S. Percurso histórico dos métodos de alfabetização *In:* UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA (Org.). **Caderno de formação**: formação de professores didática dos conteúdos**.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. p. 23-35.

MENDONÇA, O. S.; MENDONÇA, O. C. Psicogênese da Língua Escrita: contribuições, equívocos e consequências para a alfabetização. *In:* UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA (Org.). **Caderno de formação**: formação de professores didática dos conteúdos**.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. p. 36-57.

MENDONÇA, M. Análise linguística: por que e como avaliar. *In:* MARCUSCHI, B.; SUASSUNA, L. (Org.). **Avaliação em língua portuguesa**: contribuições para a prática pedagógica**.** Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2007. p. 95 - 109.

MICOTTI, M. C. O. **Alfabetização:** propostas e práticas pedagógicas. São Paulo: Contexto, 2012.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. *In:* DESLANDES, S. F.; NETO, O. C.; GOMES, R. MINAYO, M. C. S. (Orgs.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 21 ed. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 9 – 29.

MINAYO, M. C. S.; SANCHES, O. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9., n. 3, p. 239 – 262, 1993. Disponível em: https://www.scielo.br/j/csp/a/Bgpmz7T7cNv8K9Hg4J9fJDb/abstract/?lang=pt. Acesso em: 13 jan. 2024.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Pró-letramento – Apresentação**. 2018c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/pro-letramento#:~:text=O%20Pr%C3%B3%2DLetramento%20%2D%20Mobiliza%C3%A7%C3%A3o%20pela,s%C3%A9ries%20iniciais%20do%20ensino%20fundamental. Acesso em: 2 jan. 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Tempo de aprender**. 2022. Disponível em: http://alfabetizacao.mec.gov.br/tempo-de-aprender. Acesso em: 5 jan. 2023.

MONTEIRO, M. I. **Alfabetização e letramento na fase inicial de alfabetização.** São Carlos: EdUFSCar, 2010.

MONTEIRO, S. M.; MACIEL, F. I. P. Formação docente, avaliação e prática pedagógica - questões debatidas em pesquisas acadêmicas produzidas no âmbito do Projeto Alfaletrar. **Práxis Educativa**, *[S. l.]*, v. 13, n. 3, p. 878–893, 2018. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/12300. Acesso em: 1 set. 2024.

MORAIS, A. G. Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isso tem para a alfabetização? *In:* MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. (Org.). **Alfabetização:** apropriação do sistema de escrita alfabética**.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 29-46.

MORAIS, A. G. Políticas de avaliação da alfabetização: discutindo a Provinha Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51, p. 551 - 742. 2012a. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/7TGpDjVSR6qcMYVkJ55ykhQ/?lang=pt. Acesso em: 10 jan. 2024.

MORAIS, A. G. **Sistema de Escrita alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012b.

MORAIS, A. G. O desenvolvimento da consciência fonológica e a apropriação da escrita alfabética entre crianças brasileiras. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Vitória, v. 1, n. 1, p. 59-76. 2015. Disponível em: https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/31. Acesso em: 27 jan. 2021.

MORAIS, A. G. de. A republicana proposta curricular de Língua Portuguesa que Magda Soares vem construindo com os educadores de Lagoa Santa – MG: coerência e inovação. **Práxis Educativa**, *[S. l.]*, v. 13, n. 3, p. 857–877, 2018. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/12255. Acesso em: 1 set. 2024.

MORAIS, A. G. Análise crítica da PNA (Política Nacional de Alfabetização) imposta pelo MEC através do decreto em 2019. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 10 – Ed. Especial, p. 56-70, 2019a. Disponível em: https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/357. Acesso em: 2 jan. 2023

MORAIS, A. G. **Consciência fonológica na Educação Infantil e no ciclo de alfabetização.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019b.

MORAIS, A. G. Alfabetização e letramento na BNCC: problemas conceituais, lacunas e inadequações no que é prescrito para os dois anos iniciais do ensino fundamental. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 12, n. Esp, p. 01–16, 2020. Disponível em: https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/9955 . Acesso em: 6 jan. 2024.

MORAIS, A. G.; FERREIRA, A. T. B. Avaliação do texto escrito: uma questão de concepção de ensino e aprendizagem. *In:* LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P. (Org.). **Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 65-80.

MORAIS, A. G.; LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C. "Provinha Brasil": monitoramento da aprendizagem e formulação de políticas educacionais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação,** [S. l.], v. 25, n. 2, p. 301 – 320, 2009. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19499. Acesso em: 16 jan. 2024.

MORAIS, A. G.; SILVA, A.; NASCIMENTO, G. S. Ensino da notação alfabética e práticas de leitura e escrita na Educação Infantil: uma análise das três versões da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 25, p. 1 – 25, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/xN3QNBZWYxKpDWff35hBhMr/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 3 jan. 2023.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MORTATTI, M. R. L. **Os sentidos da alfabetização:** São Paulo / 1876-1944. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

MORTATTI, M. L. **Métodos de alfabetização no Brasil:** uma história concisa. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2019.

NEVES, V. F. A.; GOUVÊA, M. C. S.; CASTANHEIRA, M. L. A passagem da educação infantil para o ensino fundamental: tensões contemporâneas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 121-140, 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/NQNg5Z6jvYyCkfyQnchJ7rd/abstract/?lang=pt. Acesso em: 08 abr. 2024.

NOGUEIRA, G. M.; LAPUENTE, J. S. M. "Tempo de Aprender": uma proposta do Ministério da Educação para professores alfabetizadores. **Educ. Puc.**, Campinas, v. 26, 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-39932021000100103&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 01 jan. 2024.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos De Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/abstract/?lang=pt. Acesso em: 20 jan. 2024.

NÓVOA, A. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem Fronteiras**, [S. l.], v. 19, n. 1, p. 198-208, jan./abr. 2019. Disponível em: https://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/novoa.pdf. Acesso: 15 de jul. 2013.

NUNES, M. F.; SPERRHAKE, R. Ensino Remoto e Anos Iniciais do Ensino Fundamental reflexões em torno da docência e de algumas escolhas didático-pedagógicas para o ensino da leitura e da escrita. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 46, n. 85, p. 26-34, 2020. Disponível em: https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/15710. Acesso em: 15 jan. 2023.

OLIMPIO, N. L. A. *et al.* Avaliação da aprendizagem em tempos de pandemia: um relato de experiência no ciclo de alfabetização. **Revista de Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional**, *[S. l.]*, v. 2, n. 3, p. 1-14, 2021. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/impa/article/view/6844. Acesso em: 1 set. 2022.

OLIVEIRA, S. A. **Progressão das atividades de língua portuguesa e o tratamento dado à heterogeneidade das aprendizagens**: um estudo da prática docente no contexto dos ciclos. 2010. 446f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/3686/1/arquivo133_1.pdf. Acesso em: 02 de maio de 2024.

OLIVEIRA, H. V.; PINHO, D. M. V.; SENNA, L. A. G. Políticas públicas na alfabetização: um diálogo com a avaliação nacional da alfabetização e o Programa Mais Alfabetização. **Ensaio: aval. pol. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 115, p. 334-353, abr./jun. 2022. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ensaio/a/JSyQCWLpVSHpk5Yd6DPgByh/?format=pdf. Acesso em: 03 jan. 2023.

ORLANDI, E. **A linguagem e seu funcionamento**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

OSTI, A.; BRENELLI, R. P. Sentimentos de quem fracassa na escola: análise das representações de alunos com dificuldades de aprendizagem. **Psico-USF**, Itatiba, v. 18, n. 3, p. 417- 426, dez. 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pusf/a/94kQHvKqw67V8PGtBXHfW4n/abstract/?lang=pt . Acesso em: 15 abr. 2023.

PACHECO, A. B. L.; SILVA, S. L. A regulamentação dos processos avaliativos nas escolas: aproximações e distanciamentos à BNCC. *In:* Congresso regional de docência e Educação Básica, n. 6., 2019, Xanxerê. **Anais** [...]. Xanxerê: Editora Unoesc, 2019. Disponível em: https://periodicos.unoesc.edu.br/condeb/article/view/21449/12575. Acesso em: 3 jan. 2023.

PÊCHEUX, M. **Analyse automatique du Discours**. Paris: Dunod, 1969.

PEREIRA, V. B. **Modos de avaliação da produção textual em turmas do 3 ano do ciclo de alfabetização**. 2019. 242 f. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós- Graduação em Educação, da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/36351. Acesso em: 29 jun. 2024.

PERRENOUD, P**. Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERTUZATTI, I.; DICKMANN, I. Alfabetização e letramento nas políticas públicas: convergências e divergências com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Ensaio: aval. pol. públ. Educ**., v. 27, n. 105, p. 777-795, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ensaio/a/GGNmqXFDsbhqb565F5Vbmxc/?lang=pt. Acesso em: 27 abr. 2020.

PESSOA, A. C. R. G.; CASTRO, J.; NASCIMENTO A. Orientações para o tratamento das heterogeneidades no processo de alfabetização: o que apontam as teses e dissertações no período de 2010 a 2016. *In:* LEAL, T. F.; PESSOA, A. C. R. G. (Coord.). **Ensino na perspectiva da diversidade social e diferenças individuais**. Ponta Grossa: Editora Atena, 2023. p. 1 - 25.

PICCOLI, L. Planejar para incluir a todos: por que precisamos discutir "como" diferenciar o ensino no ciclo de alfabetização. *In:* LEAL, T. F.; SÁ, C. F.; SILVA, E. C. N. (Orgs.). **Heterogeneidade, educação e linguagem em contextos do campo e da cidade**. Recife: Editora UFPE, 2018. p. 132-148.

QEDU. **IDEB Rio Claro.** 2022. Disponível em: https://qedu.org.br/municipio/3543907-%20rio-claro/ideb. Acesso em: 8 jan. 2023.

QEDU. **Alunos matriculados**. 2023. Disponível em: http://cdn.novo.qedu.org.br/municipio/3543907-rio-claro. Acesso em: 05 ago. 2023.

RAMALHO, A. M. A. **Avaliação dos saberes dos alunos sobre escrita alfabética e a construção de práticas dos professores de Águas Belas - PE**. 2019. 147 f. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós- Graduação em Educação e Linguagem, da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/35256. Acesso em: 29 jun. 2023.

RIO CLARO. **Reorientação curricular da rede municipal de ensino de Rio Claro:** versão preliminar. Rio Claro, Secretaria da Educação, 2008.

RIO CLARO. **Resolução SME 005/2012 de 02 de abril de 2012**. Dispõe sobre estudos de reforço e recuperação na rede municipal de ensino para o ano letivo de 2012. Rio Claro: Secretaria de Educação, 2012. Disponível em https://www.educacaorc.com.br/media/biblioteca/7005049/Resolucao%20SME%20005-%202012%20-%20Refor%C3%A7o%20Escolar.pdf. Acesso em 25 ago. 2023.

RIO CLARO. **Resolução SME 009/2013 de 26 de março de 2013**. Dispõe sobre estudos de reforço e recuperação na rede municipal de ensino para o ano letivo de 2013. Rio Claro: Secretaria de Educação, 2013. Disponível em https://www.educacaorc.com.br/media/biblioteca/7000499/res009_reforcoescolar.pdf. Acesso em 25 ago. 2023.

RIO CLARO. **Resolução SME 009/2014 de 21 de julho de 2014**. Dispõe sobre estudos de reforço e recuperação paralela na rede municipal de ensino para o ano letivo de 2014. Rio Claro: Secretaria de Educação, 2014. Disponível em https://www.educacaorc.com.br/media/biblioteca/7004631/Resolu%C3%A7%C3%A3o%20SME%20009-2014%20-%20Refor%C3%A7o%20Escolar.pdf. Acesso em 25 ago. 2023.

RIO CLARO. **Resolução SME 007/2015 de 01 de abril de 2015**. Dispõe sobre estudos de reforço e recuperação paralela na rede municipal de ensino para o ano letivo de 2015. Rio Claro: Secretaria de Educação, 2015. Disponível em https://www.educacaorc.com.br/media/biblioteca/7004617/Resolu%C3%A7%C3%A3o%20SME%20007-2015%20-%20Refor%C3%A7o%20Escolar.pdf. Acesso em 25 ago. 2023.

RIO CLARO. **Deliberação COMERC nº 01 de 25 de agosto de 2015.** Dispõe sobre o atendimento de alunos Público-alvo da Educação Especial (PAEE) nas Unidades Educacionais da Rede Municipal de Rio Claro. Rio Claro: Conselho Municipal de Educação de Rio Claro, 2015.

RIO CLARO. **Orientação curricular da Educação Infantil**. Rio Claro: Secretaria da Educação, 2016a. Disponível em: https://www.educacaorc.com.br/media/biblioteca/7002470/Orientacao%20Curricular%20de%20Educacao%20Infantil%202016_final.pdf. Acesso em: 05 de maio de 2024.

RIO CLARO. **Resolução SME 009/2016 de 09 de abril de 2016**. Dispõe sobre estudos de reforço e recuperação paralela na rede municipal de ensino para o ano letivo de 2016. Rio Claro: Secretaria de Educação, 2016b. Disponível em https://www.educacaorc.com.br/media/biblioteca/7004604/Resolu%C3%A7%C3%A3o%20SME%20009-2016%20-%20Refor%C3%A7o%20Escolar..pdf. Acesso em 25 ago. 2023.

RIO CLARO. **Resolução SME 010/2017 de 20 de abril de 2017**. Dispõe sobre estudos de reforço e recuperação paralela na rede municipal de ensino para o ano letivo de 2017. Rio Claro: Secretaria de Educação, 2017. Disponível em https://www.educacaorc.com.br/media/biblioteca/7004584/Resolu%C3%A7%C3%A3o%20SME%20010%20-%20%202017%20-%20Reforco%20Escolar.pdf. Acesso em 25 ago. 2023.

RIO CLARO. **Resolução SME 007/2018 de 15 de fevereiro de 2018**. Dispõe sobre estudos de reforço e recuperação paralela na rede municipal de ensino para o ano letivo de 2018. Rio Claro: Secretaria de Educação, 2018. Disponível em https://www.educacaorc.com.br/media/biblioteca/7003955/Resolucao%20SME%20007-2018%20-%20Refor%C3%A7o.pdf. Acesso em 25 ago. 2023.

RIO CLARO. **Resolução SME 006/2019 de 31 de janeiro de 2019**. Dispõe sobre estudos de reforço e recuperação paralela na rede municipal de ensino para o ano letivo de 2019. Rio Claro: Secretaria de Educação, 2019. Disponível em https://www.educacaorc.com.br/media/biblioteca/7003955/Resolucao%20SME%20007-2018%20-%20Refor%C3%A7o.pdf. Acesso em 25 ago. 2023.

RIO CLARO. **Resolução SME 003/2020 de janeiro de 2020**. Dispõe sobre estudos de reforço e recuperação paralela na rede municipal de ensino para o ano letivo de 2020. Rio Claro: Secretaria de Educação, 2020. Disponível em https://www.educacaorc.com.br/media/biblioteca/7005449/Resolucao%20SME%20003-2020%20-%20Refor%C3%A7o%20Escolar.PDF. Acesso em 25 ago. 2023.

RIO CLARO. **Resolução 006/2021 de 18 de fevereiro de 2021.** Fixa normas complementares para a retomada temporária das atividades educativas não presenciais no ano de 2021, afetado pela pandemia da COVID-19, e dá outras providências. Rio Claro: Secretaria de Educação, 2021a. Disponível em https://www.educacaorc.com.br/media/biblioteca/7005564/Resolu%C3%A7%C3%A3o%20SME%20006-2021.pdf. Acesso em 20 jan. 2023.

RIO CLARO. **Resolução 016/2021 de 27 de setembro de 2021.** Dispõe sobre a retomada das aulas presenciais nas unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino de Rio Claro e sobre o Plano de Retomada das Aulas e Atividades Presenciais das Unidades educacionais do Sistema Municipal de Ensino de Rio Claro. Rio Claro: Secretaria de Educação, 2021b. Disponível em https://www.educacaorc.com.br/media/biblioteca/7005605/Resolu%C3%A7%C3%A3o%20SME%20016-2021%20-%20Retomada%20Aulas%20Presenciais.pdf. Acesso em 20 jan. 2023.

Rio Claro. **Resolução SME nº 007/2022 de 04 de fevereiro de 2022**. Estabelece as diretrizes para a organização curricular da Educação Infantil, do Ensino Fundamental I e II, da Educação de Jovens e Adultos I e II e do Programa de Educação Integral nas escolas da rede municipal de ensino de Rio Claro para o ano letivo de 2022. Rio Claro, Secretaria de Educação, 2022a. Disponível em: https://www.educacaorc.com.br/media/biblioteca/7005667/Resolucao%20SME%20007-2022%20-%20Organizacao%20Curricular%202022%20-%20%20EI-EF-EJA-PEI.pdf. Acesso em: 05 de abr. 2024.

RIO CLARO. **Deliberação COMERC nº 01 de 10 de março de 2022.** Estabelece a orientação curricular para o processo de construção do currículo de Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Rio Claro. Rio Claro: Conselho Municipal de Educação de Rio Claro, 2022b.

RIO CLARO. **Resolução SME nº 011/2022 de 15 de março de 2022**. Dispõe sobre a recomposição das aprendizagens e projeto de reforço da rede municipal e ensino de Rio Claro para o ano letivo de 2022. Rio Claro: Secretaria de Educação, 2022c. Disponível em https://www.educacaorc.com.br/media/biblioteca/7005696/Resolucao%20SME%20011-2022%20-%20Recomposi%C3%A7%C3%A3o%20das%20Aprendizagens%20e%20Projeto%20de%20Refor%C3%A7o.pdf . Acesso em 25 ago. 2023.

RIO CLARO. **Resolução SME nº 020/2023 de 29 de novembro de 2023**. Dispõe sobre a revogação do Edital SME/COMERC nº 01/2022 e da homologação da Deliberação COMERC nº 01 de 10 de março de 2022. Rio Claro: Secretaria de Educação, 2023a. Disponível em: https://www.educacaorc.com.br/media/biblioteca/7006155/Resolu%C3%A7%C3%A3o%20SME%20020-2023%20-%20Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20revoga%C3%A7%C3%A3o%20do%20Edital%20SME%20%20COMERC%20N%C2%BA%20012022%20E%20DA%20homologa%C3%A7%C3%A3o%20da%20Delibera%C3%A7%C3%A3o%20COMERC012022.pdf. Acesso em: 05 de maio de 2024.

RIO CLARO. **Resolução SME nº 021/2023 de 18 de dezembro de 2023**. Dispõe sobre o processo de organização das Orientações Curriculares da rede municipal de ensino de Rio Claro. Rio Claro: Secretaria de Educação, 2023b. Disponível em: https://www.educacaorc.com.br/media/biblioteca/7006183/Resolu%C3%A7%C3%A3o%20SME%20021-2023%20-%20Processo%20de%20Organiza%C3%A7%C3%A3o%20das%20Orienta%C3%A7%C3%B5es%20Curriculares.pdf. Acesso em: 01 de abr. 2024.

RIO CLARO. **Resolução SME nº 009/2023 de 10 de março de 2023**. Dispõe sobre a recomposição das aprendizagens e projeto de reforço da rede municipal e ensino de Rio Claro para o ano letivo de 2023. Rio Claro: Secretaria de Educação, 2023c. Disponível em https://www.educacaorc.com.br/media/biblioteca/7005922/Resolu%C3%A7%C3%A3o%20SME%20009-2023%20-%20Recomposi%C3%A7%C3%A3o%20da%20Aprendizagem%20e%20Refor%C3%A7o%20Escolar.pdf. Acesso em 25 ago. 2023.

RIO CLARO. **Resolução SME nº 008/2024 de 27 de março de 2024**. Dispõe sobre a recomposição das aprendizagens e projeto de reforço da rede municipal e ensino de Rio Claro para o ano letivo de 2024. Rio Claro: Secretaria de Educação, 2024. Disponível em https://www.educacaorc.com.br/media/biblioteca/7006261/Resolu%C3%A7%C3%A3o%20SME%20008-2024%20-%20Recomposi%C3%A7%C3%A3o%20das%20Aprendizagens%20e%20Refor%C3%A7o%20Escolar.pdf. Acesso em 25 ago. 2024.

RIOLFI, C.; SCHULER, D.; BARZOTTO, V. Comparação de Duas Experiências de Sondagens na Alfabetização: Brasil e Alemanha. **Educação: Teoria e Prática**, v. 20, n. 34, p. 133-150, nov. 2009. Disponível em: https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/2995/2701. Acesso em: 2 jan. 2023.

ROCHA, P. R.; SANTOS, A. S. A importância da sondagem da escrita como instrumento de avaliação no período de alfabetização. **Revista Prática Docente**, v. 3, n. 2, p.453-460, jul/dez., 2018. Disponível em: https://periodicos.cfs.ifmt.edu.br/periodicos/index.php/rpd/article/view/572/560. Acesso em: 05 jan. 2022.

RUFATO, G. B. Dificuldades de aprendizagem na escola e o uso excessivo de medicamento. Revista Cocar, Pará, v. 15, n. 33, p. 1-20, 2021. Disponível em: https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4669#:~:text=Por%20meio%20deste%20estudo%2C%20conclui,estrat%C3%A9gia%20mais%20eficaz%20e%20r%C3%A1pida. Acesso em: 2 jan. 2021.

SANTOS, D. M. A.; SPERRHAKE, R.; SILVA, C. B. C. Avaliação na sala de aula: uma sugestão de encaminhamento *In:* TREVERSINI, C. S.; LOCKMANN, K.; SPERRHAKE, R. (Org.). **Pesquisar com a escola:** currículo e inclusão em foco. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. p. 117 - 127

SÃO PAULO. **Documento orientador para sondagem de Língua Portuguesa:** Ciclo de Alfabetização – Ensino Fundamental. São Paulo: SME/ COPED, 2018.

SAVIANI, D. Política Educacional Brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação PUC-Campinas,** n. 24, p. 7 – 16, jun. 2008. Disponível em: http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reveducacao/article/view/108. Acesso em: 07 jun. 2023.

SAVIANI, D**. Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas: Autores Associados, 2011.

SCHMIDT, L. L.; SCHAFASCHEK, R. A avaliação em classes de alfabetização: registros descritivos possibilitam superação da avaliação classificatória e excludente? **Roteiro**, *[S. l.]*, v. 37, n. 2, p. 228–242, 2012. Disponível em: https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/2033. Acesso em: 15 jan. 2023.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE RIO CLARO. **Conteúdos inegociáveis**. 2022.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE RIO CLARO. **Unidades de ensino**. 2023. Disponível em: https://www.educacaorc.com.br/?r=secretaria/unidadeEnsino. Acesso em:10 jun. 23.

SILVA, A. R. L. **Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA**: relações entre práticas de ensino e política de avaliação da alfabetização. 2016. 132 f. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, da Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, Pernambuco, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/24427. Acesso em: 9 jan. 2024.

SILVA, C.; CAPELLINI, S. A. Desempenho de escolares com e sem transtorno de aprendizagem em leitura, escrita, consciência fonológica, velocidade de processamento e memória de trabalho fonológica. **Rev. psicopedag.**, São Paulo, v. 30, n. 91, p. 3-11, 2013. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862013000100002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 2 jan. 2023.

SILVA, W. R.; FREITAS, M. O.; SANTOS, M. M. L. Diagnóstico da alfabetização de crianças e possibilidades pedagógicas. **Linguagem e Ensino**, v. 20, n. 2, p. 421-448, 2017. Disponível em: https://periodicos-old.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15249/9438. Acesso em: 01 ago. 2024.

SILVA NETA, M. L.; MAGALHÃES JUNIOR, A. G.; BESSA, M. J. C. Práticas avaliativas: uma pesquisa nos cursos de formação docente. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 13, n. 3, p. 1156–1169, 2019. Disponível em: https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2870. Acesso em: 3 jan. 2023.

SILVEIRA, P. B. **"Me ensino o que você vê?"**: avaliação da aprendizagem no contexto da Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. 2016. 150 f. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós- Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/handle/10183/149098. Acesso em: 29 jun. 2022.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita:** a alfabetização como processo discursivo. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SOARES, M. **Alfabetização no Brasil**: o estado do conhecimento. Brasília, DF: INEP; Santiago: REDUC, 1989.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, abr. 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782004000100002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 14 fev. 2020.

SOARES, M. B. Pesquisa em Educação no Brasil – continuidades e mudanças. Um caso exemplar: a pesquisa sobre alfabetização. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 2, p. 393-417, out. 2006. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1657. Acesso em: 11 abr. 2020.

SOARES, M. "Não existe um currículo no Brasil" - Entrevista concedida a Sara Mourão Monteiro e Maria Zélia Versiani Machado. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 18, n. 107, p. 5-13, set./out. 2012.

SOARES, M. I. **Letramento:** um tema em três gêneros**.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014a.

SOARES, M. Formação de Rede: uma alternativa de desenvolvimento profissional de alfabetizadores/as. **Cadernos Cenpec | Nova série**, [S.l.], v. 4, n. 2, 2014b. ISSN 2237-9983. Disponível em: https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/294. Acesso em: 01 set. 2024.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2017.

SOARES, M. **Alfabetização:** a questão dos métodos. São Paulo: Editora Contexto, 2018.

SOARES, M. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, M. B.; MACIEL, F. **Alfabetização:** Série Estado do Conhecimento, número 1. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2000. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484330/Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o/f9ddff4f-1708-41fa-82e5-4f2aa7c6c581?version=1.3. Acesso em: 14 mai 2020.

SOARES, M. Z. A. **Prática avaliativa na produção textual escrita dos discentes nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2014. 108 f. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós- Graduação em Linguística e Ensino, da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/6447?locale=pt_BR. Acesso em: 29 jun. 2022.

SORDI, M. R. L.; LUDKE, M. Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias. **Avaliação:** Campinas, Sorocaba, v. 14, n. 2, p. 313-336. 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/aval/a/7zM7wf5Zw6wxrK8LTbwpWJq/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 2 jan. 2023.

SOUZA, T. M.; CHAGAS, A. M.; DIAS, R. B. Avaliação Nacional da Alfabetização: princípios, finalidades e resultados. **Revista Com Censo**, [S. l.], v. 6, n. 4, p. 52 – 61, 2019. Disponível em: https://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/634. Acesso em: 15 jan. 2024.

SPERRHAKE, R.; PICCOLI, L. Instrumentos para avaliação formativa da alfabetização: princípios conceituais e metodológicos. **Em Aberto**, Brasília, v. 33, n. 108, p. 47-67, maio/ago. 2020. Disponível em: http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/4694/3827. Acesso em: 24 nov. 2020.

SUEHIRO, A. C. B.; CUNHA, N. B.; SANTOS, A. A. A. Avaliação da escrita no contexto escolar entre 1996 e 2005. **Psic**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 61-70, jun. 2007. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-73142007000100008&lng=pt&nrm=iso. Acesso: em 15 jan. 2023.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TASSONI, E. C. M.; OSTI, A. O que podemos aprender com a pandemia? Reflexões sobre a alfabetização e a prática docente de professoras paulistas. *In:* MACEDO, M. S. A. N. (Org.). **Retratos da alfabetização na pandemia da COVID-19:** resultados de uma pesquisa em rede. São Paulo: Parábola, 2022. p. 84 – 99.

TATTARO, A. C. **Quando e onde se brinca no primeiro ano?** Um estudo sobre o jogo
Simbólico no ensino fundamental de uma escola de tempo integral. 2019. 128f. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual Paulista, Marília, São Paulo, 2019. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/tattaro_a_c_me_mar.pdf. Acesso em: 9 fev. 2024.

TEBEROSKY, A. **Psicopedagogia da Língua Escrita**. 5. ed. Campinas: Editora da UNICAMP E EDITORA Vozes, 1993.

TFOUNI, L. V. **Adultos não alfabetizados:** o avesso do avesso. Campinas: Pontes, 1988.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

TFOUNI, L. V.; PEREIRA, A. C.; ASSOLINI, F. E. Letramento e alfabetização e o cotidiano: vozes dispersas, caminhos alternativos**.** Calidoscópio, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 16 - 24, 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/pe/v15n1/a12v15n1.pdf. Acesso em: 07 jul. 2020

TOMAZZETTI, C. M.; PALAURO, M. M. Datas comemorativas na educação infantil: quais sentidos na prática educativa? **Crítica Educativa**, *[S. l.]*, v. 2, n. 2, p. 150–164, 2017. Disponível em: https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/87. Acesso em: 6 maio 2024.

TORINI, N. A. B. **O gesto didático de regulação da aprendizagem**: a sondagem em uma turma de alfabetização. 2012. 126 f. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-19072012-152413/en.php. Acesso em: 29 jun. 2022.

TRAVERSINI, C. S. Inclusão Escolar e Docência Compartilhada: Reinventando Modos de Ser Professor. *In:* BAPTISTA, C. R. (org.). **Escolarização e deficiência**: configurações nas políticas de inclusão escolar. São Carlos: Marquezine e Maanzini/ABPEE, 2015. p. 147-164.

TRIVINÕS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VIANNA, H. M. Avaliação Educacional: uma perspectiva histórica. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 12, p. 7–24, 1995. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2297. Acesso em: 2 jan. 2023.

VIANNA, H. M. Avaliação: considerações teóricas e posicionamentos. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 16, p. 5–36, 1997. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2267. Acesso em: 2 jan. 2023.

VIANNA, H. M. **Avaliação educacional:** teoria, planejamento, modelos. São Paulo: IBRASA, 2000.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em educação:** a observação. Brasília: Plano Editora, 2003.

VYGOTSKI. L. S**. A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

XAVIER, A. C. S.; CUNHA, N. B. Escrita alfabética: métodos de ensino e instrumentos de avaliação **Revista Brasileira de Alfabetização**, v. 1, n. 6, p. 147-160, 2017. Disponível em: http://abalf.org.br/revistaeletronica/index.php/rabalf/article/view/235 . Acesso em: 28 abr. 2023.

YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim.** Tradução: Daniel Bueno. Porto Alegre: Penso, 2016.

ZABALA, A. **A prática educativa:** como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZACHARIAS-CAROLINO, A. G.; FONTE, C. C. D.; LUCCA, T. A. F. Possibilidades de avaliação no ciclo de alfabetização. **Revista de Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional**, v. 1, n. 3, p. 1-16, out. 2020. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/impa/article/view/4088. Acesso em: 10 jan. 2023.

ZACHARIAS-CAROLINO, A. G.; OSTI, A. G. Avaliação da leitura e escrita no contexto da alfabetização: um estudo das pesquisas nacionais. **Linha Mestra**, n. 45, p. 277-289, set./dez. 2021. Disponível em: https://lm.alb.org.br/index.php/lm/article/view/976/0. Acesso em: 15 jan. 2023.

ZACHARIAS-CAROLINO, A. G.; LUCCA, T. A. F. de. Desafios do trabalho pedagógico na alfabetização no contexto da pandemia em uma rede pública de ensino do interior paulista. **Revista Educação Básica em Foco,** v. 2, n. 4, p. 1-6, jan./mar. 2021. Disponível em: https://educacaobasicaemfoco.net.br/04/Artigos/Desafios_do_trabalho_pedagogico_na_alfabetizacao_no_contexto_da_pandemia_em_uma_redepublica_de_ensino_do_interior_paulista_ZACHARIAS-CAROLINO-A-G_LUCCA-T-A-F.pdf. Acesso em: 15 out. 2022.

ZIBETTI, M. L. T.; PANSINI, F.; SOUZA, F. L. F. Reforço escolar: espaço de superação ou manutenção das dificuldades escolares? **Revista Sem. da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 16, n. 2, p. 237-246, jul/dez. 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pee/a/CN8JBpBvHNF5YGnzPVkqQRh/abstract/?lang=pt. Acesso em: 15 out. 2023.

APÊNDICE A – Roteiro da entrevista com professoras de 1º, 2º e 3º ano

Para ter acesso à entrevista, entrar em contato com a autora.

APÊNDICE B – Roteiro da entrevista com as professoras do projeto de reforço escolar

Para ter acesso à entrevista, entrar em contato com a autora.