

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

AVALIAÇÃO FORMATIVA EM TURMAS DE SEGUNDO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL:
UMA ANÁLISE DAS PRÁTICAS DE REGULAÇÃO DAS APRENDIZAGENS A PARTIR DA
METODOLOGIA DE GRUPOS FOCAIS

Porto Alegre

2º Semestre

2022

AVALIAÇÃO FORMATIVA EM TURMAS DE SEGUNDO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL:
UMA ANÁLISE DAS PRÁTICAS DE REGULAÇÃO DAS APRENDIZAGENS A PARTIR DA
METODOLOGIA DE GRUPOS FOCAIS

Trabalho de Conclusão apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia - Licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Luciana Piccoli

Porto Alegre

2º Semestre

2022

Daniele Silva dos Santos

AVALIAÇÃO FORMATIVA EM TURMAS DE SEGUNDO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL:
UMA ANÁLISE DAS PRÁTICAS DE REGULAÇÃO DAS APRENDIZAGENS A PARTIR DA
METODOLOGIA DE GRUPOS FOCAIS

Trabalho de Conclusão apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia - Licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título Licenciatura em Pedagogia.

Aprovada em 28 de abril de 2023.

Profa. Dra. Luciana Piccoli - Orientadora

Profa. Dra. Renata Sperrhake - Banca examinadora

Profa. Me. Jaqueline Martins - Banca examinadora

Para meus amados genitores, Miguel e Edilamar, que me ofereceram o que há de melhor nesse mundo: amor, respeito e meus irmãos Lúcio e Gabriela. Alegria, disciplina e harmonia foram o legado mais precioso da minha amada família, minha primeira escola.

NO MOMENTO DAS ÚLTIMAS PALAVRAS

Agradeço à minha professora orientadora Dra. Luciana Piccoli pela incansável ajuda, por me guiar pacientemente no período de estágio docente enquanto eu me inundava de aflições e incertezas e por ter mantido seus “chakras alinhados” durante a jornada de orientação do trabalho de conclusão. Gratidão!

Agradeço ao incentivo e incansável ajuda do meu amado companheiro Leonardo e do nosso amado filho Lorenzo, que foram a minha rede de apoio, meu porto seguro enquanto eu dedicava muito da minha energia e do nosso tempo familiar para os estudos. Vocês são meu universo de amor e paz. Gratidão!

Agradeço aos meus irmãos, Lúcio e Gabriela, pela paciência infinita com minhas ausências e quando, na minha presença, por compreenderem meu cansaço, por me incentivarem incansavelmente. Gratidão!

RESUMO

Este estudo refere-se a uma investigação vinculada à pesquisa institucional “Práticas Avaliativas da Alfabetização: avaliações internas e externas e o acompanhamento da aprendizagem da leitura e da escrita nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental”. O estudo aqui em foco, que se circunscreve à avaliação formativa, busca responder a seguinte questão: dentre as práticas avaliativas de professoras de 2º ano do Ensino Fundamental da rede pública, quais evidenciam a avaliação formativa? Nesse contexto, a pesquisa tem dois objetivos norteadores gerais: 1) mapear as práticas avaliativas de professoras de 2º ano do Ensino Fundamental da rede pública, que evidenciem a avaliação formativa e 2) identificar e analisar os conhecimentos da alfabetização que são privilegiados no percurso da avaliação formativa. Os referenciais teóricos centrais sobre avaliação são os estudos de Philippe Perrenoud e, na alfabetização, os estudos de Magda Soares. A metodologia utilizada para a geração dos dados se deu pela realização de grupos focais com professoras alfabetizadoras que atuam com turmas de 2º ano do Ensino Fundamental da rede pública. A partir disso, a análise de dados se deu em dois eixos: 1) práticas e estratégias de avaliação formativa e 2) conhecimentos da alfabetização avaliados. Dos achados deste estudo no eixo 1 estão as estratégias escolhidas pelas professoras para promoverem uma avaliação formativa: planejamento didático com previsão de avaliações iniciais e trimestrais sistematizadas e avaliações observacionais, modos de registrar e controlar os resultados das avaliações em tabelas que evidenciam os aprendizados dos alunos elencados por habilidades avaliadas, estratégias para avaliar individual e coletivamente, propostas pedagógicas baseadas no planejamento, na contextualização e na intencionalidade. Em relação ao eixo 2, destacam-se os seguintes conhecimentos avaliados na alfabetização pelas professoras participantes: o conhecimento das letras do alfabeto, a consciência fonológica em diferentes níveis, a leitura de palavras e frases, a escrita de palavras e frases e a compreensão leitora. A conclusão principal desta pesquisa está no entendimento sobre o processo da avaliação a partir da proposição de alguns princípios para uma regulação eficiente das aprendizagens dos conhecimentos da alfabetização, quais sejam: 1º) Domínio sobre os conhecimentos referentes ao objeto de ensino, o sistema de escrita alfabética, 2º) Conhecimento dos saberes que dizem respeito aos aprendizados dos alunos, 3º) Construção de planejamentos didáticos baseados no desenvolvimento de habilidades ou conhecimentos a serem desenvolvidos, 4º) Práticas avaliativas que estejam em consonância com o planejamento e 5º) Uso de metodologias ou estratégias para registro dos dados obtidos com as avaliações.

Palavras-chave: Alfabetização. Avaliação. Regulação da aprendizagem. Avaliação formativa. Grupos focais.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	8
2	REFERENCIAL TEÓRICO: conceitos-chave sobre avaliação e alfabetização.....	12
2.1	AVALIAÇÃO: avaliação formativa e regulação das aprendizagens.....	12
2.2	ALFABETIZAÇÃO: processo de apropriação da língua escrita.....	16
3	METODOLOGIA: os grupos focais.....	20
4	ANÁLISES DOS GRUPOS FOCALIS: regulação das aprendizagens no ciclo de alfabetização.....	25
4.1	EIXO 1 - PRÁTICAS E ESTRATÉGIAS DE AVALIAÇÃO FORMATIVA.....	25
4.2	EIXO 2 - CONHECIMENTOS DA ALFABETIZAÇÃO AVALIADOS.....	33
4.2.1	Conhecimento de letras.....	35
4.2.2	Consciência fonológica.....	37
4.2.3	Leitura de palavras e frases	40
4.2.4	Escrita de palavras e frases.....	41
4.2.5	Compreensão leitora.....	43
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	45
	REFERÊNCIAS.....	48
	ANEXO A.....	49
	ANEXO B.....	52

1 INTRODUÇÃO

A temática a que me proponho escrever hoje, no final da graduação, é a mesma desde o terceiro semestre, alfabetização; entretanto, o meu olhar sobre esse tema passou por uma metamorfose. À semelhança da lagarta, que produz a crisálida em torno do próprio corpo, criando assim o ambiente necessário para o período de maior transformação, a minha percepção sobre a alfabetização foi se transformando à medida em que os semestres passavam. A cada disciplina estudada, teci alguns fios com os quais fui construindo meus entendimentos sobre a alfabetização. Chegado o período de estágio, era o tempo de verificar a resistência dos fios que teci. É o momento em que não somos mais lagartas, tão pouco somos borboletas, somos o conteúdo da crisálida, sacudindo dependuradas em uma folha, metamorfoseando.

Ao contrário da plenitude inteligente da natureza, somos humanos que necessitam infinitas metamorfoses para alcançar melhores compreensões, melhores entendimentos e, nessa trajetória, essa transformação é apenas mais uma.

Se no início do meu percurso na graduação os transtornos do desenvolvimento me causavam muitas inquietações sobre os possíveis impactos na aprendizagem de alunos alfabetizando, hoje, tendo percorrido o estágio, as minhas angústias – que não diminuíram, mas fizeram aumentar desmedidamente – estão orbitando no momento da avaliação, mais precisamente na concepção de avaliação, na avaliação formativa.

Qual o motivo que me trouxe para a alfabetização? Pensar na alfabetização é pensar no início de tudo, é entender que esse é o primeiro aprendizado acadêmico, e o aprendizado de maior relevância, posto que é o alicerce de todos os aprendizados que a sucedem. A alfabetização é a etapa mais sensível da escolarização, é composta de muitas singularidades que podem potencializar ou comprometer o aprendizado do aluno e que a linha que divide essas possibilidades é feita de uma trama de elementos: o conhecimento do professor, o fazer pedagógico, os recursos didáticos, a sala de aula, a escola e os recursos disponíveis, materiais e humanos, a plena saúde dos alunos, a alimentação, as relações familiares, a comunidade, para elencar alguns elementos internos e externos. Quando pensamos nos componentes internos, há que se considerar que estes se entrelaçam com os elementos externos pois cada

criança terá, ou não, musculatura emocional para organizar sua relação com o externo, de modo que se torna difícil avaliar na integralidade o quanto os alunos aprenderam ou determinar porque os alunos não aprenderam.

Recordo as inquietações que ocupavam meus pensamentos ao longo do estágio de docência, quais sejam: em que medida os instrumentos avaliativos são capazes de dar visibilidade aos aprendizados dos alfabetizandos? Que estratégias, recursos didáticos e práticas pedagógicas as professoras podem utilizar para que as avaliações evidenciem resultados mais fidedignos?

Nas primeiras avaliações diagnósticas que apliquei na turma, foi possível delinear um contorno do perfil do grupo, foi a base para a elaboração dos primeiros planejamentos, no entanto, era um contorno. À medida em que fui percebendo que meus planejamentos não repercutiam os conhecimentos que eu esperava que a turma fosse capaz de alcançar, as inquietações surgiram e me impulsionaram para a busca de estratégias que melhorassem o ritmo da turma, que criassem o fluir das aprendizagens. Entretanto, o resultado das avaliações ainda não satisfaziam plenamente. Nas propostas didáticas semanais alguns alunos que demonstravam alcançar avanços em ritmo razoável nas avaliações não conseguiam demonstrar esse avanço.

As avaliações foram momentos de grande inquietação: da produção dos instrumentos avaliativos que viabilizassem as habilidades de leitura e de escrita de palavras para a avaliação coletiva, até a análise dos dados coletados. Entretanto, os resultados obtidos apontavam a possibilidade de um aprendizado real, como também poderiam refletir apenas casualidade.

No momento em que as dúvidas me sufocavam, eu fui intuitivamente me apoiando na observação dos comportamentos dos alunos. A avaliação psicossocial, juntamente com as falas, as participações das crianças, me ajudaram a refinar as informações das avaliações diagnósticas. Naquele período, durante o estágio, eu tinha um entendimento segmentado e até um pouco engessado da avaliação, agora, passado um tempo, penso a avaliação com mais elementos, com um contorno maior.

Para que um aluno consolide a alfabetização, é necessário que desenvolva muitas habilidades. Com tantas dúvidas sobre a fidedignidade das avaliações, como posso mapear os reais conhecimentos dos alunos? Como posso mapear os avanços no aprendizado? Diante dessas reflexões, então, formulo a seguinte questão que norteia a presente pesquisa: dentre

as práticas avaliativas de professoras de 2º ano do ensino fundamental da rede pública, quais evidenciam a avaliação formativa?

Compreendendo a importância da alfabetização, avaliar o aprendizado dos alunos contribui para a regulação da eficiência da prática pedagógica. Avaliar para regular a ação pedagógica é uma via de mão dupla, questiona o fazer docente e a aprendizagem do aluno e, aqui neste recorte de ideias, me parece claro que ampliar o modo de entender a avaliação substancia uma melhor prática docente que, conseqüentemente, impacta no aprendizado otimizando a consolidação da alfabetização. A etapa do estágio trouxe inquietações sobre como avaliar o desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita dos alunos, como produzir instrumentos avaliativos que evidenciem o desenvolvimento dessas habilidades, como aferir as possibilidades e as fragilidades dos instrumentos avaliativos e a adequação das estratégias didáticas escolhidas.

Nesse contexto, a pesquisa tem dois objetivos norteadores gerais: 1) mapear as práticas avaliativas de professoras de 2º ano do Ensino Fundamental da rede pública, que evidenciem a avaliação formativa e 2) identificar e analisar os conhecimentos da alfabetização que são privilegiados no percurso da avaliação formativa.

O presente trabalho está estruturado em mais quatro capítulos, além desta introdução. No segundo capítulo, tratamos do referencial teórico e, sob a perspectiva de Philippe Perrenoud, propomos um panorama da avaliação formativa traçando as limitações e potencialidades em um comparativo com a avaliação prescritiva. O referencial sobre alfabetização está embasado nos estudos de Magda Soares a partir dos quais discorreremos sobre o entendimento proposto pela autora sobre alfabetização e letramento. No capítulo três descrevemos a pesquisa guarda-chuva¹ que abarca o desdobramento da pesquisa aqui em foco, bem como os limites que a circunscrevem como pesquisa qualitativa e o funcionamento do procedimento metodológico dos grupos focais, estratégia utilizada para a produção dos dados analisados. O capítulo quatro contempla as análises dos excertos selecionados a partir das falas das professoras nos encontros do grupo focal. O material selecionado para análise foi categorizado, a partir de seus conteúdos, em dois eixos: 1)

¹ Nota de esclarecimento: manifesto que não participei da pesquisa guarda-chuva, entretanto, tive acesso aos vídeos produzidos nos encontros dos grupos focais, a partir dos quais transcrevi as falas selecionadas para a análise no presente trabalho.

práticas e estratégias de avaliação formativa e 2) conhecimentos da alfabetização avaliados. No capítulo cinco organizamos as considerações finais sobre os achados da pesquisa e refletimos sobre as aprendizagens proporcionadas pelo estudo.

2 REFERENCIAL TEÓRICO: conceitos-chave sobre avaliação e alfabetização

Este capítulo é destinado ao embasamento teórico sobre avaliação e alfabetização, aprofundando-se na avaliação formativa com objetivo na regulação das aprendizagens e na alfabetização focando no processo de apropriação da língua escrita.

2.1 AVALIAÇÃO: avaliação formativa e regulação das aprendizagens

Desde o início da vida somos avaliados. Logo após o nascimento somos avaliados em cinco critérios: na cor da pele, na frequência cardíaca, nos reflexos, no tônus muscular e na respiração. A aparência da cor da pele refletirá a circulação sanguínea adequada, os batimentos cardíacos indicarão sobre o funcionamento saudável do coração, os reflexos sinalizarão a reatividade esperada, o desempenho muscular do bebê frente ao estímulo ao qual é submetido apontará se sua formação muscular está dentro dos parâmetros típicos e a respiração em ritmo regular demonstrará a saúde pulmonar. A avaliação de cada elemento é quantificada numericamente; entretanto, não são os números em si a finalidade da testagem: visibilizar as características de saúde ou da ausência dela nos bebês, dentre os critérios avaliados, é que determinará se o bebê terá os atendimentos padronizados para recém nascidos saudáveis ou se precisará de outros atendimentos específicos.

Avaliar é atribuir um valor, estimar o valor de algo ou de alguém. A ideia de avaliar implica verificar atributos, competências e capacidades, fazer uma análise comparando elementos com parâmetros estabelecidos. A organização social é permeada por avaliações: avaliamos a saúde para determinar condutas médicas, avaliamos os alimentos que julgamos mais saudáveis e palatáveis para nosso consumo, avaliamos que roupa é adequada ao clima, avaliamos a cidade onde queremos viver, avaliamos todos os elementos que nos cercam e, das avaliações, classificamos e adequamos nosso viver, logo, avaliar é uma ação natural da vida.

O verbete do dicionário enumera quatro significados para avaliação:

1) Cálculo do valor de um bem, estimativa. 2) Valor determinado por quem avalia. 3) Observação das características, da qualidade ou das condições de algo ou de alguém; análise, parecer. 4) Apreciação da competência de um profissional, do progresso de um aluno (HOUISS, 2015, p. 107).

A partir desses significados mais gerais sobre o conceito de avaliação, para embasar este trabalho, busquei os fundamentos teóricos propostos por Philippe Perrenoud, professor honorário da Universidade de Genebra na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, que tem dedicado muitos de seus estudos à avaliação.

Para Perrenoud (2007), avaliar é criar hierarquias de excelência, pois essas hierarquias irão determinar se o aluno está apto para avançar, podem determinar a sua classificação em provas de seleção ou, ainda, conquistas de certificações acadêmicas. Essa compreensão sobre avaliação coloca o tema em uma bifurcação com duas ideias antagônicas: a avaliação inventada com as escolas, no século XVII, dentro de uma perspectiva prescritiva que nos acompanha até a contemporaneidade e a avaliação carregada do desejo de auxiliar o aluno a aprender, a avaliação formativa com a regulação da aprendizagem. Essa última é um dos elementos que compõem o conceito de pedagogia diferenciada, também concebido por Perrenoud (2000), que circunscreve um conjunto de conceitos e práticas.

A prática avaliativa tradicional está colocada como uma lógica mais do conhecimento do que da aprendizagem. O contrato pedagógico baseado na perspectiva prescritiva tem prática padronizada e com princípios de equidade² que limitam a diferenciação do ensino, instrumentos avaliativos com finalidade de classificar os alunos de acordo com seus resultados, sem a preocupação com a regulação da aprendizagem. Tendo em conta que avaliação tradicional é contínua, segmentada e está revestida com a ideia de paridade, em que o instrumento avaliativo, o tempo de aplicação e as condições são iguais para todos, logo, os resultados obtidos podem não expressar de maneira fiel o aprendizado dos alunos.

Há um constructo cultural que estimula os alunos a valorizar unicamente os resultados dando um teor utilitarista à aprendizagem, afastando ainda mais o aluno do desenvolvimento de competências. Nessa perspectiva a relação com o saber está deturpada, evidencia que os

² A expressão equidade, usada aqui neste trabalho, foi mantida conforme o uso na bibliografia consultada, Perrenoud (2007, p. 78). Cabe esclarecer que, para coadunar com as propostas do autor, mais adequado seria que tivesse sido usada a palavra igualdade, portanto, imagino que a divergência na escolha do termo pode ser justificada por questões relativas à tradução.

alunos estudam visando unicamente o desempenho na prova sem o compromisso de desenvolver as competências.

O autor adverte que se tomarmos “[...] como formativa toda prática de avaliação contínua que pretenda contribuir para melhorar as aprendizagens em curso [...] (PERRENOUD, 2007, p. 78) admitimos o risco de deturpar a verdadeira ideia de avaliação formativa. O cerne da avaliação formativa está na gestão das aprendizagens dos alunos. A ideia de regulação das aprendizagens tem uma relação de causa e efeito com intencionalidade pedagógica, já que a prática didática desdobra-se em um sem fim de possibilidades para as intervenções e para a produção e aplicação de instrumentos avaliativos. O saber pedagógico com foco na perspectiva da aprendizagem é a linha que guia o professor na sistematização das informações produzidas pelos alunos, tais informações dão indícios sobre os processos mentais acerca dos aprendizados.

É necessário considerar a heterogeneidade dos alunos e que o professor precisará propor estratégias didáticas e intervenções diferentes, bem como criar múltiplos instrumentos avaliativos para contemplar as diversas necessidades de aprendizado. Embora o planejamento didático tenha objetivos específicos de aprendizagem, a avaliação formativa pretende observar todas as aprendizagens possíveis porque tal perspectiva busca acompanhar o processo da aprendizagem.

A ausência da regulação das aprendizagens é o ponto de inflexão da avaliação tradicional para a avaliação formativa. Para que a avaliação formativa seja possível, é necessário, em primeira instância, que o professor adote uma perspectiva didática centralizada na aprendizagem, que minimamente domine os mecanismos mentais da aprendizagem, que dê conta de fazer planejamentos que oportunizem o desenvolvimento de habilidades, que dê conta de criar estratégias e intervenções possíveis com as diferenciações adequadas para a regulação das aprendizagens de seus alunos.

Tomando como hipótese válida que grande parte das intervenções favorecem o aprendizado, para além da importância da prática pedagógica, o professor cria condições adequadas e necessárias para o trabalho intelectual de seus alunos. A aprendizagem tem dois modos de ser regulada, com intervenções que produzem impactos diretamente no funcionamento cognitivo dos alunos no momento da execução da proposta ou por meio de regulações indiretas, com ações externas, que podem produzir efeitos na aprendizagem,

sejam eles a motivação dos alunos, a participação, o envolvimento do aluno no trabalho, o ambiente, a estrutura da tarefa e a situação didática. O ato de aprender exige um empenho, um estar disposto à, é um esforço mental sofisticado que não acontece sem que o aluno esteja envolvido emocionalmente. Por esse motivo, um ambiente intencionalmente planejado, com recursos didáticos disponíveis e de fácil acesso aos aprendizes, propostas didáticas potentes e envolventes irão conduzir os alunos ao querer aprender, contribuindo, desse modo, para o processo de aprendizagem.

No refletir sobre obstáculos que reduzem a eficiência da regulação da aprendizagem, podemos entender que “[...] o professor nem sempre consegue otimizar sua avaliação e suas intervenções (PERRENOUD, 2007, p. 81).”. As anotações produzidas sobre os modos como os alunos compreendem, seus comentários dão pistas valiosas sobre suas reflexões e aprendizagens; entretanto, o fazer pedagógico é vivo, tem seus fluxos e suas inconstâncias, o que caracteriza a sala de aula como um campo de urgências e, às vezes, de incertezas. O professor não está isento das imperfeições da natureza humana e justamente a sua humanidade lhe confere a capacidade para administrar as complexidades da docência pois o ponto crucial está em considerar que “[...] o principal instrumento de toda avaliação formativa é, e continuará sendo, o professor comprometido em uma interação com o aluno.” (PERRENOUD, 2007, p. 81).

As regulações eficientes, sob a perspectiva de garantir a oportunidade de aprendizagem, direcionam as intervenções para a dificuldade pontual do aluno e não para uma intervenção ampla. O autor (2007) considera que, porque nem todos os processos mentais geram condutas observáveis, é preciso que o professor tenha conhecimentos sobre o processo de desenvolvimento e de aprendizagem e, referenciando Astolfi (1997) em seu estudo sobre o erro e outros progressos da didática, nos convida a refletir sobre caminhos possíveis para uma compreensão mais clara do aprendizado dos alunos.

As regulações, bem como as informações geradas, apontam para o aprendizado pretendido e ainda não alcançado, mostrando a habilidade que o aluno precisa desenvolver, as intervenções que terão por objetivo suscitar questionamentos no aluno, que acionem operações mentais para o avanço do seu aprendizado.

Perrenoud (2007) refere que pesquisas na década de 1980 trouxeram a articulação entre a avaliação e a didática: essa articulação colocou a avaliação formativa em uma posição

diferente, tornando-a uma dimensão do ensino e das situações didáticas. A regulação dos processos de aprendizagem, através dos dispositivos didáticos apoiados na avaliação formativa e na diferenciação pedagógica, estabeleceu mais possibilidades de evidenciar as aprendizagens dos alunos.

Considerando que a avaliação sistemática sobre os alunos, a percepção de suas operações mentais, os ajustes e intervenções pedagógicas delimitam a práxis da avaliação formativa e que esta é uma forma de regulação, seria ela a única forma de regular os processos de aprendizagem? Compreender que os alunos podem regular seus processos de aprendizagem a partir da metacognição ou da possibilidade da regulação na interação entre pares pode ser uma oportunidade bastante produtiva de ampliar a regulação.

O dilema da escolha entre uma prática avaliativa tradicional e a prática da avaliação formativa confronta o professor com uma articulação de conceitos e práticas que o conduz por uma trajetória composta por algumas implicações pedagógicas e por muitas possibilidades didáticas. Com base nas perspectivas propostas por Philippe Perrenoud sobre avaliação, apresento, neste trabalho, algumas reflexões tecidas sobre que práticas avaliativas as professoras do 2º ano do Ensino Fundamental de escolas da rede pública fazem uso para regular a aprendizagem de seus alunos.

2.2 ALFABETIZAÇÃO: processo de apropriação da língua escrita

Alfabetização, no senso popular, diz respeito ao ensino da leitura e da escrita, mas alfabetizar compreende apenas essa ideia?

Para tratar de alfabetização, em busca de um entendimento mais amplo, me apoiei nos estudos teóricos da professora Magda Soares para a construção deste trabalho. Graduada em letras, a professora dedicou grande parte de sua vida profissional para as pesquisas no campo da alfabetização, da leitura e da escrita, deixando um importante legado de conhecimentos sobre tais temas.

Determinar os limites do conceito de alfabetização pressupõe um estudo sobre as concepções de sujeito alfabetizado e sobre as modificações desse entendimento dentro dos

contextos históricos e culturais; entretanto, cabe esclarecer que, aqui neste trabalho, trataremos da definição contemporânea proposta por Soares (2018). A pesquisadora considera que a aprendizagem inicial da língua escrita é um entrelaçamento de componentes nomeados por ela como facetas: a faceta linguística, a faceta sociocultural e a faceta interativa. A faceta linguística, que compreende o aprendizado do sistema de escrita alfabético, suas convenções e normas ortográficas, define a alfabetização. Na faceta interativa, o foco está no “[...] desenvolvimento de habilidades de compreensão, interpretação, produção de textos, de ampliação do vocabulário, de enriquecimento de estruturas linguísticas, de conhecimentos sobre as convenções a que materiais impressos obedecem [...] (SOARES, 2018, p. 29)”. A faceta sociocultural trata do desenvolvimento de habilidades e comportamentos próprios para uso em contextos sociais de escrita.

Alfabetização, como processo mais específico de apropriação do sistema de escrita alfabética, requer do aprendiz o desenvolvimento de uma constelação de habilidades essenciais para a prática da leitura e da escrita: a proficiência do sistema alfabético e de suas normas ortográficas, destreza motora para a pega de instrumentos de escrita, consciência da postura física adequada para ler e escrever, o aprendizado das convenções da escrita no que diz respeito à direção da escrita no suporte, a organização espacial no suporte de escrita, a manipulação dos suportes de escrita e de leitura.

Para Soares (2018) a faceta interativa, o uso da língua escrita como instrumento de interação, de expressão e compreensão de mensagens e a faceta sociocultural, os usos e seus modos de uso da escrita em contextos socioculturais, juntas, são compreendidas como letramento. A aprendizagem inicial da escrita é, portanto, o conjunto das três facetas acontecendo ao mesmo tempo: o aluno aprende sobre o uso da tecnologia da escrita enquanto aprende seus usos, funções e os significados que se pode conferir à escrita ao mesmo tempo em que desenvolve habilidades para compreensão e produção de textos.

Alfabetização e letramento são processos cognitivos e linguísticos distintos, portanto, a aprendizagem e o ensino de um e de outro é de natureza essencialmente diferente; entretanto, as ciências em que se baseiam esses processos e a pedagogia por elas sugeridas evidenciam que são processos simultâneos e interdependentes. A alfabetização - a aquisição da tecnologia da escrita - não precede nem é pré-requisito para o letramento, ao contrário, a criança aprende a ler e escrever envolvendo-se em atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 2020, p. 27).

A partir dessa síntese de Soares, podemos asseverar, então, que as concepções das professoras sobre alfabetização e letramento irão determinar as escolhas das suas práticas pedagógicas. É preciso pontuar que o sujeito que aprende é uma premissa orientadora para professoras na perspectiva de que toda a aquisição de conhecimentos da criança implica um desenvolvimento cognitivo e certo domínio da linguagem oral. Com base no que se ensina, o sistema de escrita alfabética e os modos de uso desse sistema, o letramento, é possível definir como ensinar, que práticas usar, a partir de quando ensinar e em que sequência ensinar.

Na busca por compreender o motivo do fracasso escolar de crianças do ciclo de alfabetização e propor possíveis soluções, a professora Magda Soares empreendeu uma pesquisa junto às professoras da rede municipal de Lagoa Santa no estado de Minas Gerais. A pesquisa, intitulada "Alfaetrar", iniciada no ano de 2007, teve um relatório compilado em um livro, de mesmo nome, em 2020. Neste livro, Soares (2020) discorre, em seis capítulos, sobre os conhecimentos construídos conjuntamente com professores participantes da pesquisa; destes, destacamos os conhecimentos e as habilidades estabelecidos como essenciais para que os alunos estejam alfabetizados.

Nos quadros abaixo, a pesquisadora organizou a matriz de referência, utilizada no município de Lagoa Santa, como meta de conhecimentos e seus respectivos descritores relacionando-os ao(s) ano(s) escolares em que se pretende como aprendizado para o ciclo de alfabetização. A matriz de referência funciona como seta direcionando os planejamentos e as avaliações. Dos saberes que concorrem para o desenvolvimento da faceta linguística, a aquisição do sistema de escrita, estão: o conhecimento das letras do alfabeto, a consciência fonológica, a consciência grafonêmica, a escrita de palavras e a leitura de palavras. A leitura e interpretação de textos possibilitam desenvolver, por sua vez, a faceta sociocultural e a faceta interativa.

Tabela 1: Conhecimentos e habilidades para o ciclo de alfabetização

COMPONENTES	DESCRIPTORIOS	Pré 4a.	Pré 5a.	1º ano	2º ano	3º ano
	Diferenciar letras de números e outros símbolos.	X				
CONHECIMENTO DAS LETRAS E DO ALFABETO	Discriminar letras de traçado semelhante – maiúsculas de imprensa.	X	X	X		
	Discriminar letras maiúsculas de imprensa ouvindo seu nome.	X	X			
	Identificar letras maiúsculas em palavra ouvindo seu nome.		X			
	Escrever letra maiúscula de imprensa ouvindo seu nome.	X				
	Discriminar letras de traçado semelhante minúsculas de imprensa.			X		
	Escrever letra minúscula de imprensa ouvindo seu nome.			X		
	Relacionar letras maiúsculas com letras minúsculas correspondentes (letra de imprensa).			X		
	Relacionar palavra em maiúscula com sua versão em minúscula (letras de imprensa).			X		
	Conhecer a ordem alfabética.			X	X	X
	Listar palavras em ordem alfabética com base na primeira letra.			X		
Listar palavras em ordem alfabética com base nas duas primeiras letras.				X		
Listar palavras em ordem alfabética com base nas três primeiras letras.					X	
CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA	Identificar número de sílabas em palavra ouvida.	X				
	Identificar palavras que rimam.	X				
	Identificar palavras que começam com a mesma sílaba (aliteração).	X				
	Inferir que sons das palavras correspondem a letras na escrita.	X				
CONSCIÊNCIA GRAFOFONÊMICA	Identificar relações regulares (biunivocas) entre fonemas e grafemas.			X		
	Identificar, em um conjunto de palavras escritas, aquela que se diferencia apenas por fonema inicial.			X		
	Completar palavras com fonema-letra inicial.			X		
	Completar palavras com fonema-letra medial.			X		
ESCRITA DE PALAVRAS	Escrever espontaneamente palavras e frases.	X	X			
	Escrever palavras de forma silábica sem valor sonoro.	X				
	Escrever palavras de forma silábica com valor sonoro.	X				
	Escrever palavras em escrita alfabética.		X	X	X	X
	Escrever corretamente sílabas com vogal nasal.			X	X	
	Escrever corretamente palavras em que as relações fonema-grafema são regulares contextuais (QU e GU; R brando, forte e duplicado; S e SS).			X	X	
	Escrever corretamente palavras com sílabas CV, CCV, CVC, V.			X	X	X
	Relacionar palavras em letras de imprensa com sua versão em cursiva.				X	X
	Escrever palavras em letra cursiva.				X	X

Fonte: SOARES (2020, p. 314)

Tabela 2: Conhecimentos e habilidades para o ciclo de alfabetização (continuação)

COMPONENTES	DESCRIPTORIOS	Pré 4a.	Pré 5a.	1º ano	2º ano	3º ano
LEITURA DE PALAVRAS	Reconhecer o conceito de palavra escrita, identificando o número de palavras em frase.		X	X		
	Identificar uma mesma palavra escrita com diferentes tipos de letras.			X		
	Identificar palavra de uso frequente em um texto.			X		
	Ler corretamente palavras com sílabas com a letra R ou a letra S intervocálicas, iniciais ou duplicadas.			X	X	
	Ler palavras formadas por sílabas CV, CCV, CVC, V (oral e nasal) e com os dígrafos LH, NH, CH, GU, QU.			X	X	
LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS	Identificar o gênero do texto pela configuração gráfica e características do portador.	X	X	X	X	X
	Reconhecer, em livro, a capa e o autor.	X				
	Reconhecer, em livro, a capa, o autor, o ilustrador.		X	X	X	X
	Formular previsões sobre a continuidade do texto, em interrupções da leitura de uma narrativa.			X	X	X
	Identificar informação explícita em texto lido silenciosamente.			X	X	X
	Inferir o sentido de palavra desconhecida com base no contexto da frase.				X	X
	Inferir informação implícita em texto lido silenciosamente.				X	X
	Identificar relação de causa entre fatos de texto narrativo ou informativo.				X	X
	Identificar estrutura de textos narrativos: situação inicial, conflito, busca de solução, climax, desfecho.				X	X
Identificar no texto trechos de fala de personagens e a forma de sua apresentação gráfica (discurso direto).				X	X	

- Cada X representa uma ou mais questões construídas para compor o diagnóstico da turma.
- Essa matriz é atualizada sempre que os resultados dos diagnósticos revelem que já se pode alterar a posição da meta no ciclo e, portanto, do descritor na matriz, avançando ou retardando um conhecimento ou uma habilidade, ou seja, mudando os Xs de colunas.

Fonte: SOARES (2020, p. 315)

3 METODOLOGIA: os grupos focais

O presente trabalho está vinculado à pesquisa institucional “Práticas Avaliativas da Alfabetização: avaliações internas e externas e o acompanhamento da aprendizagem da leitura e da escrita nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental”³, situada na área da Educação, coordenada pela Profa. Dra. Renata Sperrhake e com a participação da Profa. Dra. Luciana Piccoli como pesquisadora. O objetivo geral da pesquisa guarda-chuva é: “Mapear e analisar as práticas avaliativas contemporâneas da alfabetização realizadas interna e externamente às escolas para compreender como tem sido realizado o acompanhamento das aprendizagens das crianças de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental.” (SPERRHAKE, 2021, p. 9).

O tema da pesquisa na qual essa investigação se ancora foi concebido a partir das inquietações emergentes do estágio docente e propõe um recorte sobre o tema avaliação formativa. Esta pesquisa tem como objetivos, então: 1) mapear as práticas avaliativas de professoras de 2º ano do Ensino Fundamental da rede pública que evidenciem a avaliação formativa e 2) identificar e analisar os conhecimentos da alfabetização que são privilegiados no percurso da avaliação formativa. Os dados, objetos deste estudo, foram produzidos através do procedimento metodológico grupo focal, composto por três encontros remotos, com duração aproximada de duas horas cada um. Os encontros aconteceram por meio de plataforma para videoconferência e foram gravados durante o mês de fevereiro de 2023.

O procedimento metodológico grupo focal tem como característica central a interação entre os participantes. Diferentemente das pesquisas individuais, o grupo focal promove reuniões com pequenos grupos de participantes para que, a partir de situações disparadoras aconteça a interação e “se baseia em gerar e analisar a interação entre participantes, em vez de perguntar a mesma questão (ou lista de questões) para cada integrante do grupo por vez [...]” (BARBOUR, 2009, p. 20). As discussões, a troca de ideias, de opiniões, convergentes ou divergentes, o livre diálogo e a criação de sentidos são os elementos que subjazem a essa

³ O projeto de pesquisa está vinculado à Universidade Federal do Rio Grande do Sul, ao programa de Pós Graduação em Educação da UFRGS e é financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Rio Grande do Sul (FAPERGS).

interação que classificam a pesquisa como qualitativa e compõem os dados a serem analisados.

A pesquisa qualitativa se estabelece em características que se situam fora do cartesianismo da pesquisa quantitativa, a mensurabilidade não acontece com números, ela está colocada na prateleira da investigação de um componente subjetivo. A objetivação do fenômeno coloca o foco na análise de uma constelação de elementos subjetivos, os sentidos que o humano é capaz de produzir sobre algo conduzido por princípios, por convicções e atitudes. Logo, "A pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais." (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 34).

A pesquisa proposta neste trabalho inscreve-se como pesquisa qualitativa por contemplar, em seus objetos de análise, um componente subjetivo, a interação de professoras tecendo reflexões sobre suas práticas avaliativas em grupos focais. Cabe ressaltar que o Projeto de Pesquisa "Práticas Avaliativas da Alfabetização: avaliações internas e externas e o acompanhamento da aprendizagem da leitura e da escrita nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental" (SPERRHAKE, 2021), por se tratar de um projeto de pesquisa com seres humanos, foi analisado e aprovado pela Comissão de Pesquisa da Faculdade de Educação da UFRGS e pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS e está cadastrado no Sistema de Pesquisa da UFRGS com o número 40835. Da mesma forma, a conduta sobre os protocolos de sigilo acerca das informações sobre as participantes, sobre a divulgação dos resultados da pesquisa e das assinaturas dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)⁴ e do Termo de Uso de Imagem e Voz (TUIV)⁵ cumprem as normas estabelecidas pelo Comitê de Ética da UFRGS, bem como pela Comissão de Pesquisa da Faculdade de Educação da UFRGS. Considerando que o presente trabalho trata de um desdobramento da pesquisa guarda-chuva que, por sua vez, atende aos pré-requisitos éticos que regulam as pesquisas com seres humanos, este também está respaldado junto aos mesmos critérios e que, por esse motivo, não há necessidade de submetê-lo individualmente às instâncias de Pesquisas da UFRGS.

A organização dos procedimentos metodológicos de grupos focais para a pesquisa institucional estabelece que as professoras Renata e Luciana aqui operem como

⁴ Um exemplar do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido consta como anexo 1 deste trabalho.

⁵ Um exemplar do Termo de Uso de Imagem e Voz consta como anexo 2 deste trabalho.

pesquisadoras; a primeira, ainda, acumula o papel de mediadora dos grupos. Ao papel da mediadora cabe criar um ambiente que proporcione liberdade de expressão, cordialidade e diálogo, fazer os anúncios explicativos sobre o projeto, objetivos, sanar dúvidas, fazer a leitura do termo de consentimento e informar sobre o funcionamento do Grupo Focal.

As professoras participantes somam o número de nove na pesquisa guarda-chuva, entretanto, na pesquisa de desdobramento, por tratar do segmento de professoras de 2º ano do Ensino Fundamental, trataremos apenas de quatro professoras. Importante dar conhecimento que, com a finalidade de resguardar sigilo sobre as professoras participantes, seus nomes foram alterados por fictícios, quais sejam: Bibiana, Elisa, Lia e Sofia. Durante os encontros de grupo focal, às professoras participantes cabe interagir à medida que os pontos de discussão são disparados.

Os encontros aconteceram de forma remota e a plataforma utilizada foi o *Google Meet*. No primeiro encontro do grupo focal, o objetivo foi mapear a concepção de avaliação subjacente às práticas avaliativas das professoras alfabetizadoras. A agente mediadora apresentou a equipe de bolsistas estudantes de mestrado e de estudantes de graduação que eram bolsistas de iniciação científica, cumpriu explicações sobre o projeto de pesquisa, os objetivos, bem como elucidou sobre dúvidas à medida que surgiam, procedeu a leitura do termo de consentimento livre e esclarecido e do termo de uso de imagem e de voz, enquanto uma das bolsistas se ocupou dos registros das professoras participantes que foram se apresentando, dizendo seus nomes, locais de trabalho, tempo de docência, ano de graduação, ano em que iniciaram na docência e em qual turma lecionarão no decorrer do ano de 2023. Neste grupo focal também foi esclarecido sobre o papel da mediadora, sobre a interação entre os participantes, sobre a liberdade de emitir comentários sobre as falas das demais participantes, podendo concordar, discordar, complementar ou retomar, bem como foi pedido que os microfones ficassem abertos.

Como provocação disparadora da discussão, a mediadora questionou sobre as memórias de situações de avaliação na escolarização inicial das professoras. Foi questionado: “Qual lembrança você tem das avaliações escolares da época em que frequentava a classe de alfabetização?” (SPERRHAKE, 2022, p. 2) e, na sequência, a mediadora solicitou que as professoras escolhessem uma imagem para representar essa memória e que o registro da imagem fosse feito no aplicativo *Padlet* com a possibilidade de escreverem algo, se assim

desejassem. Concluída a solicitação, a imagem foi disponibilizada na tela principal da plataforma em que a reunião estava acontecendo para que as participantes fizessem seus comentários. Houve, ainda, duas questões complementares para promover a discussão do primeiro encontro: 1ª) foi pedido para que as professoras comentassem sobre as diferenças e similaridades entre como foram avaliadas e como avaliam seus alunos agora e 2ª) foi narrada uma situação para que as participantes emitissem seus comentários. Após a manifestação das participantes sobre suas impressões acerca da situação narrada, a mediadora propôs o tópico do próximo encontro, “[...] neste novo ano letivo, quais as avaliações de sondagens ou diagnósticas, com foco na alfabetização, vocês pretendem fazer?” (SPERRHAKE, 2022, p. 8) e solicitou que as professoras trouxessem, para o encontro seguinte, instrumentos avaliativos utilizados com frequência na alfabetização, assim como as formas de registro e acompanhamento das aprendizagens dos alunos com a instrução da mediadora para que esses arquivos e registros fossem depositados em uma pasta nomeada dentro do drive disponibilizado para essa finalidade.

O segundo encontro do grupo focal teve como objetivo mapear as práticas e instrumentos avaliativos produzidos e realizados pelas professoras alfabetizadoras em suas salas de aula e “Mapear os saberes privilegiados pelas professoras alfabetizadoras em suas avaliações internas.” (SPERRHAKE, 2022, p. 1). A estratégia utilizada pela mediadora para iniciar as discussões foi a proposta de criar uma nuvem de palavras no aplicativo *Mentimeter*.

O tema do segundo encontro foi a avaliação na alfabetização e as participantes foram convidadas a atenderem ponderações em cinco momentos diferentes: 1) indicar três instrumentos avaliativos utilizados por elas, com registro feito no *Mentimeter* com discussão sobre a nuvem de palavras e os questionamentos de “Quais as potencialidades desses instrumentos? Por que eles foram escolhidos? Quais habilidades/conhecimentos eles avaliam?” (SPERRHAKE, 2022, p. 8), 2) “Com as aulas prestes a iniciar, neste novo ano letivo, quais avaliações de sondagem ou diagnósticas, com foco na alfabetização, você pretende fazer? Quais conhecimentos são importantes de serem avaliados no início do ano letivo, no contexto e na turma/ano de vocês? Como vocês registram essas informações? Elas são retomadas ao longo do ano letivo? Qual o sentido dessa retomada, quando há?” (SPERRHAKE, 2022, p. 8), 3) “Como vocês acompanham o processo de aprendizagem da leitura e da escrita de seus alunos? Quais os recursos são utilizados para fazer a avaliação das crianças?”

(SPERRHAKE, 2022, p. 8), 4) “Como você organiza a avaliação da alfabetização nas suas turmas? (SPERRHAKE, 2022, p. 8)” e 5) A professora Lia “[...] mencionou no encontro passado a intervenção da escola nos processos avaliativos... nesse sentido, há orientações das escolas sobre como deve ser feita a avaliação?” (SPERRHAKE, 2022, p. 8).

Logo de início as professoras foram fazendo seus comentários aos questionamentos da mediadora e, à medida em que os assuntos eram desenvolvidos, a interação entre as participantes aumentava com comentários das falas, alguns em concordâncias, outros em discordância. A discussão sobre estratégias, instrumentos e registros das observações das professoras em sala de aula emendaram uma fala à outra muitas vezes com perguntas e sugestões.

O terceiro encontro do grupo focal teve como objetivo “Mapear as práticas avaliativas (instrumentos de avaliação e registro) produzidas e realizadas pelas professoras alfabetizadoras em suas salas de aula.” (SPERRHAKE, 2022, p. 9). Este encontro foi dividido em duas etapas. Na primeira parte, houve a discussão sobre os instrumentos avaliativos planejados e produzidos pelas professoras, por meio das seguintes questões: “Quais conhecimentos da área da alfabetização são avaliados com esse instrumento selecionado? Qual a potencialidade dele em te trazer informações sobre as aprendizagens e dificuldades dos estudantes? Como vocês registram essas informações provenientes desses instrumentos?” (SPERRHAKE, 2022, p. 9). Na segunda parte, em função da exiguidade do tempo disponível, a discussão sobre as avaliações externas foi apenas iniciada com algumas perguntas: “Há avaliações externas na escola onde vocês são docentes? Quais avaliações são essas? De que forma que a escola e as professoras tratam essas avaliações?” (SPERRHAKE, 2022, p. 10).

As professoras foram respondendo aos questionamentos em turnos de fala até que todas tivessem participado, entretanto, os tópicos sobre as avaliações externas não foram esgotados completamente. Para dar sequência aos itens não cumpridos, estabeleceu-se que no mês de março haveria um novo encontro com data a decidir.

4 ANÁLISES DOS GRUPOS FOCALIS: regulação das aprendizagens no ciclo de alfabetização

A busca no grupo focal se deu por indícios que evidenciassem as práticas das professoras que concorressem para a regulação das aprendizagens de seus alunos. Encontramos dois conteúdos passíveis da análise que buscávamos: práticas e estratégias de avaliação formativa e conhecimentos da alfabetização avaliados, os quais compõem cada um dos eixos analíticos.

A primeira etapa da construção do *corpus* da pesquisa foi escolher que professoras ouvir. O critério foi selecionar as professoras do segundo ano do Ensino Fundamental de escolas da rede pública que participaram do grupo focal. Assistidos aos 3 vídeos dos encontros do grupo focal escolhemos transcrever apenas as falas escolhidas com elementos relevantes que constituem os dois eixos de análise: 1) práticas e estratégias de avaliação formativa e 2) conhecimentos da alfabetização avaliados.

4. 1 EIXO 1 - PRÁTICAS E ESTRATÉGIAS DE AVALIAÇÃO FORMATIVA

Perrenoud (2000) reconhece o trabalho organizativo das situações de aprendizagem como uma competência do ofício da docência em busca da eficácia. Os objetivos que o ensino precisa ter “[...] mas não de maneira mecânica e obsessiva.” (PERRENOUD, 2000, p. 23) acontecem em três etapas: 1) do planejamento de modo que se tenha clareza dos objetivos trabalhados e que a professora tenha consciência da razão pela qual escolheu estes objetivos, 2) da análise das situações didáticas com o intuito de verificar a produtividade, a necessidade de adaptações ou modificações, e 3) da regulação das aprendizagens dos alunos. É pertinente esclarecer que, aqui neste trabalho, no uso da palavra estratégia está a compreensão de procedimentos, escolhas feitas com a intenção de beneficiar o aprendiz.

Nos excertos⁶ abaixo podemos perceber a operação organizativa das professoras nos planejamentos, nas estratégias escolhidas, nas sistematizações das informações avaliativas e nas regulações das aprendizagens dos seus alunos. Propomos uma organização, na tabela a seguir, das práticas e estratégias utilizadas pelas professoras participantes apontadas na numeração das falas em que aparecem. A marcação das falas foi feita nas colunas referentes às professoras.

Quadro 1 - Práticas e estratégias de avaliação formativa

Práticas e estratégias que favorecem a avaliação formativa	Bibiana	Elisa	Lia	Sofia
Articulação entre o planejamento e a avaliação: avaliação de habilidades desenvolvidas no planejamento	Fala 3, 5, 9, 10, 20		Fala 11	Fala 2, 12
Avaliação sem contexto específico como estratégia: para verificar a aplicação de habilidade previamente desenvolvida ou por outro motivo	Fala 3, 10			
Avaliação/intervenção coletiva	Fala 3			
Avaliação/intervenção individual	Fala 3			
Anotações sobre os alunos	Fala 3, 5, 10		Fala 11	Fala 12
Planejamento das instruções sobre o funcionamento das propostas	Fala 3			
Sistematização das informações: no caderno de planejamento, em fichas, em fotografia	Fala 20			Fala 4
Sistematização das informações: em planilha/tabela	Fala 5, 10	Fala 18	Fala 11	Fala 4
Avaliações frequentes: diagnóstica inicial, bimestrais, final	Fala 5		Fala 11	
Estratégias organizacionais (agrupamento de alunos, por exemplo)	Fala 3		Fala 11	
Dar retorno para os alunos relativo aos avanços do aprendizado		Fala 18		

Fonte: elaborado pela autora

Eu **selecionei alguns materiais que eu produzi**, mas fica meio às vezes sem dar para entender. Essa pessoa [que só acessa os materiais] não conhece o que é baseado num livro, o que é uma baseado numa canção. Então, **tem a ver o que material ali está explorando**, me dando elementos para olhar, para poder compreender em que pé estão as crianças. Mas para as crianças **é a continuidade de um trabalho** que a gente já vinha fazendo. (Sofia - fala 2)

⁶ Para os excertos de fala das professoras, adotamos uma formatação que se diferencia da formatação da citação recuada. Além disso, destacamos em negrito os pontos centrais que são alvo analítico de cada seção, já que alguns excertos se repetem ao longo das análises.

Eu faço como a Carol, **eu tenho um caderno de planejamento e aí eu anoto no dia** e, logo em seguida, porque a minha memória já era. Não tenho mais essa dádiva. E depois, quando foi conselho de classe, até compartilhei ali **uma planilha assim tipo uma tabela**, que eu fiz no word, que eu **levo para o conselho de classe**. Ali eu **voltando no meu caderno, pegando aquelas anotações do dia a dia**. E uma coisa que talvez nos ajude é que a gente [...], eu tenho 20 [alunos] e não consigo confiar na minha memória, com 50 jamais. A gente tem **docência compartilhada**, em geral nos primeiros anos, e essa troca também a gente acaba fazendo com a colega, quase assim em tempo real. Então, a gente também tem **essa troca que ajuda a não perder determinados detalhes** porque uma acompanhou um, a outra acompanhou o outro [...]. Eu acho que essa também é uma vantagem nesse sentido, dentre muitas vantagens, essa é uma **de ter mais olhos sobre as crianças** e essa troca que a gente acaba fazendo todo dia conversando sobre alguém, sobre alguma situação. Muitas vezes a gente comenta com alguma colega de outra turma, mas é mais um desabafo, “me dá uma dica”, é diferente de quem estava lá vivenciando aquela mesma situação, então **é uma troca bem interessante**. Mas o meu registro geral, do cotidiano, é no meu próprio caderno de planejamento. (Sofia - fala 4)

Eu estou pensando que **eu organizo a minha avaliação com instrumentos diversificados com base na observação dos estudantes nessa perspectiva de que todas as produções das crianças, orais, escritos e vivências são material de avaliação**, do processo e **sempre que possível contextualizar dentro do trabalho que eu venho desenvolvendo com a turma**. É isso. (Sofia - fala 12)

Na fala da professora Sofia, a proposta que foi escolhida com a intenção de que cumpra a função de instrumento avaliativo evidencia o planejamento e a contextualização da avaliação. Fica clara a percepção da professora de que o instrumento, em uma análise deslocada do fazer pedagógico planejado e do encadeamento de propostas, pode ter os sentidos esvaziados porque a professora considera a avaliação como uma ação pedagógica compreendida em um contexto maior do planejamento. Ela concentra as observações diárias sobre seus alunos no mesmo caderno do planejamento. Em um momento seguinte, a professora sistematiza essas informações em uma planilha. Das vantagens de ter uma docência compartilhada, ela cita ter troca de impressões sobre os alunos que possibilita que todas as crianças sejam observadas, sendo os detalhes capturados. A professora Sofia pondera que todas as produções dos alunos são material de análise para a regulação do processo de aprendizagem. Entretanto, não refere com que regularidade costuma fazer as práticas avaliativas. Destacamos que, para a regulação da aprendizagem dos alunos, é necessário comparar os desempenhos do aluno em tempos diferentes. A avaliação contínua não se resume em gerar dados, “sua primeira intenção é *formativa* [...]” (Perrenoud, 2000, p. 48) e precisa estar entrelaçada com o planejamento. As mesmas habilidades que são objetivos de desenvolvimento no planejamento devem ser as mesmas a serem avaliadas. As informações produzidas a partir das avaliações precisam ser linhas-guia para saber o que os alunos já aprenderam e o que ainda não aprenderam.

As minhas avaliações [...] algumas coisas são dentro do campo semântico, que é um contexto: no início do ano eu pretendo trabalhar com o nome das crianças, então vai aparecer, mas em outras não porque, de tanto **terem sido trabalhadas as habilidades** com aquelas palavras, eles podem já ter aprendido sobre aquilo, mas não aplicar para as outras. Então, **às vezes, tem palavras aleatórias** de outro campo semântico, de outra ideia, porque **vocês vão ver se eles conseguem transpor a habilidade que a gente fez com aquela palavra para outra**. E algumas atividades não estão dentro de um contexto, como **nomear as letras do alfabeto**, tá ligado na sequência didática, mas eu não vou pedir, não tenho um campo semântico como contexto para isso. Então **eu peço** pelo menos **para nomear individualmente**. E como eu concordo com as colegas que disseram que **a maior parte das coisas que eu ponho é na oralidade**, tanto que vão ter poucos instrumentos em papel, a maior parte é descrito porque a oralidade é **geralmente individual e em pequenos grupos ou um coletivo** também, primeiro **principalmente no início. Como depende muito da metodologia do outro professor, a gente tem que ensinar eles a fazer as atividades de consciência fonológica**, por exemplo. Então, tem um primeiro momento que é eles aprenderem a fazer aquilo para depois passar o instrumento, então tem essa oralidade antes: a gente tem que fazer isso também, acontece em vários [momentos], **não estão acostumados a pensar qual é a sílaba inicial, marcar bolinha da sílaba inicial e dizer outra palavra que inicia com a sílaba**. Enfim, é mais isso. (Bibiana - fala 3)

Eu já **faço a tabela e planejo anteriormente o momento de avaliação**. Assim, eu não faço no cotidiano, **eu tenho que saber o que eu tenho que trabalhar no início para comparar com o meio, para ter em uma tabela bem sistematizadinha**. Isso ajuda até no conselho assim: tu já chega com as **duas tabelas, nível de escrita** que é o mais comum, que vai ter o 1º de fevereiro e vai ter o segundo trimestre, os dois um do lado do outro para saber como foi a evolução. E, assim, **diariamente eu tento focar em uma criança em específico para observar**. Principalmente no início, [...] para eu escrever com quem ela conversa, se ela é quieta só... é porque se eu falar de todo mundo no mesmo dia não tem como. E aí, por que isso? Uma vez na educação infantil, a gente faz parecer e eu tinha uma criança que eu nunca tinha observado, daí eu percebi que eu tinha que planejar o dia, que eu ia precisar [observar] cada criança para eu ter escrita sobre elas. Mas **porque tem essa coisa que elas ficam invisíveis dependendo da personalidade**, do jeito delas, que ela não interage, e eu estava bem no início, então era no magistério isso. Eu percebi que eu tinha que meio que focar em uma criança por dia e **anotar aquilo que mais salta aos olhos, uma fala que ela falou, ou a avaliação do meu próprio planejamento diariamente**, se aquela atividade deu certo, se não deu, como adaptar aquilo para melhorar. **Mas avaliação mesmo do meu aluno eu faço em momentos planejados previamente**, assim, **porque isso vai para uma tabela sistematizada**, que é essa tabela que vai para o conselho e eu **crio uma aba de observações em que eu coloco essas coisas que apareceram diariamente** que eu observei naquele dia, **em alguma atividade oral que apareceu**. Mas é muito difícil, assim, se eu fosse fazer sem ter uma coisa planejada para aquele dia acontecer porque eu tenho 50 alunos hoje e, assim, é muita gente para avaliar, eu vou acabar esquecendo de alguém, **então melhor planejar isso antes para eu não esquecer de ninguém**. (Bibiana - fala 5)

Nos excertos 3 e 5 da professora Bibiana percebemos o uso de práticas e estratégias que indicam avaliação formativa, quais sejam: 1) articulação entre o planejamento e a avaliação, 2) avaliação sem um contexto específicos justificada por uma escolha estratégica e 3) intencionalidade na escolha de aplicar avaliações individuais ou coletivas. Soares (2020, p. 291) assevera que o primeiro ponto a ser considerado é a definição das “metas a que se deve conduzir a criança: que habilidades ela precisa desenvolver, que conhecimentos precisa adquirir para que se torne alfabetizada, leitora e produtora de textos? As metas é que indicam

os caminhos que devem ser trilhados para alcançá-las." O planejamento didático é definido pela escolha das habilidades ou conhecimentos que precisam ser desenvolvidos. Nessa lógica, a escolha de estratégias que viabilizem a avaliação é um fator de importância menor. A professora Bibiana precisava verificar os conhecimentos que seus alunos já haviam consolidado sobre o conhecimento das letras: não havendo contexto que fosse capaz de englobar todas as letras do alfabeto, escolheu fazer uma avaliação individual. A estratégia de aplicar uma avaliação fora de um contexto específico permitiu que a professora tivesse dados precisos sobre o conhecimento de seus alunos, abrindo a possibilidade inclusive de criar um mapa dos conhecimentos da turma.

Vai ser uma atividade corriqueira na minha sala de aula, mesmo com a criação de vínculo. Pode ser uma atividade normal, só que eu não vou falar para eles: "agora é uma avaliação de compreensão leitora, fiquem sentados quietos". Eu vou fazer naquele momento, **para mim vai ser avaliativo, mas para eles não, vai ser também, mas não vai ter esse peso todo.** (Bibiana - fala 9)

A contextualização da atividade avaliativa de leitura está tão conjugada ao planejamento que a professora Bibiana refere que seus alunos não irão perceber que se trata de uma atividade com um fim avaliativo.

Ah eu faço, eu **primeiro proponho a atividade de avaliação, anoto numa ficha depois transponho para uma tabela maior, isso no início de cada trimestre e no início do ano.** Eu crio várias colunas para comparar o resultado deles ao longo dos períodos. Então o conhecimento, por exemplo, conhecer as letras, vai ter uma opção lá se ele reconhece 12 das 26 letras no primeiro trimestre. No segundo tem o número de letras que ele reconhece, a hipótese de escrita também, a mesma coisa de fevereiro e do final dos trimestres. **E tem as anotações que eu vou fazendo ao longo do trimestre,** depois eu retomo para a escrita dos pareceres e, como eu trabalho com sequência didática, **no início e no final de toda a sequência didática eu faço uma avaliação das habilidades que eu vou trabalhar.** Então, por exemplo, eu vou fazer uma sondagem de conhecimentos sobre o alfabeto: se eu ver que eles não conhecem todas as letras do alfabeto eu vou fazer uma seqüência didática sobre isso e, no final da SD, não necessariamente no final do trimestre, eu vou retomar para saber se eles aprenderam isso ou não, se eu tenho que refazer ou fazer outras propostas, enfim. E eu, assim como a Sara, também **me organizo com planilhas, várias.** (Bibiana - fala 10)

Eu faço uma pergunta sobre a capa da história para ver. O que eu vou ler agora no início do ano por conta das questões socioemocionais vai ser sobre "O monstro das cores". **Aí eu pergunto se o monstro é algo de terror: eles têm que levantar a mão e eu tiro uma foto porque eu tenho que anotar depois e vou pedindo para eles levantarem assim para testar. Isso é uma atividade diária da sala de aula, de várias leituras, então é uma atividade escolar mas tem um fim avaliativo.** (Bibiana - fala 20)

O planejamento avaliativo da professora Bibiana está entremeado ao planejamento diário de modo que as crianças são avaliadas constantemente. O registro que a professora faz de suas percepções e informações sobre os alunos durante a atividade de avaliação é em fichas para que, em momento posterior, seja transcrito para uma tabela com tantas colunas quanto habilidades que foram avaliadas. O preenchimento da tabela conta com um espaço designado para anotações, o que possibilita que a professora registre, por exemplo, detalhes como quantas e quais letras cada aluno sabe e quais não sabe ainda. A professora refere que sistematiza os dados avaliativos dos alunos em variadas tabelas de acordo com a habilidade acompanhada. Toda a descrição sobre esses registros demonstra que a professora Bibiana promove uma regulação, bastante detalhada, das aprendizagens de seus alunos.

O registro da regulação das aprendizagens dos alunos da professora Bibiana é feito em uma tabela sistematizada: essa estratégia possibilita que se faça um comparativo trimestral dos conhecimentos. A professora, ainda, separa o registro do nível de conhecimento da escrita em uma outra tabela. A prática avaliativa é planejada com antecedência para que seja possível fazer uma sistematização comparativa trimestral do progresso das aprendizagens dos alunos, considerando que a primeira verificação do desenvolvimento de certas habilidades acontece nas primeiras semanas letivas. Essa prática evidencia a avaliação formativa consolidada no planejamento do fazer pedagógico. Ao considerar o volume de alunos, a professora determina em seu planejamento momentos coletivos de avaliação e momentos de observação individualizada, também planejados, para contemplar as questões psicossociais.

Conforme Perrenoud (2000), a capacidade de administrar a progressão das aprendizagens dos alunos exige certas competências que extrapolam o planejamento didático diário do professor, sejam elas: criar e administrar situações que impliquem desafios adequados aos alunos, ter uma percepção longitudinal dos objetivos do ensino, estabelecer laços com as teorias que baseiam o planejamento da aprendizagem, observar e avaliar os alunos promovendo uma avaliação formativa e fazer comparativos das habilidades desenvolvidas para promover adaptações conforme a necessidade.

A avaliação é um conceito muito maior que o entendimento enquadrado dentro do nome “prova”: avaliação é uma prática para captar informações que contribuem para que o professor tome as melhores decisões em benefício do aprendizado dos seus alunos. “A avaliação em sala de aula assume muitas formas e ajuda os professores a tomarem muitos

tipos de decisões.” (RUSSEL; AIRASIAN, 2014, p. 15). Dos possíveis objetivos de avaliar, podemos lembrar alguns: manter a ordem e a harmonia na organização da sala de aula, planejar as situações de aprendizagem, organizar os alunos por níveis de aprendizado, detectar possíveis atipicidades que possam comprometer o aprendizado dos alunos ou regular as aprendizagens. Na maior parte do tempo, a avaliação destina-se ao campo cognitivo, se os alunos desenvolveram as habilidades propostas; entretanto, ainda há o campo psicossocial que diz respeito ao comportamento, expressões emocionais e sociais dos alunos e as questões do desenvolvimento geral das crianças que dão conta de alguma característica ou atipicidade que possa causar prejuízo no aprendizado. Todas essas questões são campos observáveis e que merecem a atenção do docente, pois há muitas circunstâncias que podem ser minimizadas ou resolvidas a partir dos encaminhamentos da professora.

Perrenoud (2007, p. 101) assevera que “a avaliação formativa apresenta-se então, antes de mais nada, sob a forma de uma *regulação interativa*, isto é, de uma observação e de uma intervenção em *tempo real*, praticamente indissociáveis das interações didáticas propriamente ditas.”. As professoras demonstram ter controle dos conhecimentos que as crianças já aprenderam e do que ainda não aprenderam, podendo produzir um planejamento direcionado ao desenvolvimento das habilidades ainda não alcançadas. Assim, o entrelaçamento entre a avaliação e o planejamento está bastante evidenciado.

Bom, eu faço uma sondagem inicial com a turma, aí planejo, faço o meu planejamento em cima dessa sondagem. Tento dividir a turma em grupos, assim para fazer algumas intervenções diárias por grupos, níveis de alfabetização, aí vou fazer uma outra testagem mais estruturada, vou fazendo avaliação processual de observação mesmo e, mais para o final do semestre, eu faço uma avaliação estruturada, folhinhas, e **transponho esses dados para uma planilha** que eu faço no meu caderno mesmo. Eu faço com umas colunas e **coloco as habilidades que eu acho essenciais de levar para o conselho de classe**, por exemplo. Então, para mim, tem que ser algo assim que vai ser útil, não com muitos dados, mas coisas que realmente vão me ajudar no dia a dia, que fique claro, enfim. Eu faço dessa forma. (Lia - fala 11)

A professora Lia relata que faz uma sondagem inicial e, a partir da análise dos dados coletados nesta sondagem, produz o planejamento da turma e um espelho de classe que permita intervenções. Ela faz manualmente, no caderno de planejamentos, a sistematização do produto da avaliação.

[...] **pelos níveis de escrita é aquele modelo que eu utilizo**, mais ou menos assim, aí tem o espaço ali que **eu marco qual foi a testagem aí eu pinto o quadro de acordo com a cor**. Só que não fui eu que criei essa tabela, essa foi herança da graduação, nem lembro de qual disciplina mas estava lá no meu drive e eu resgatei para utilizar. Aí eu pinto e, como tem essa identificação visual muito fácil, eu consigo chamar **à medida em que eles vão avançando no nível e mostro isolado, para cada um ver só o seu: “olha, tu começou aqui e já trocou de nível”**. Eu consigo ir dando um *feedback* para eles irem enxergando esse avanço. É bem simples, [...] eu faço uma pintura que tem um visual melhor pra mim e **para conversar com a criança e dar um *feedback* de forma geral sobre o desenvolvimento da escrita**. (Elisa - fala 18)

A professora Elisa sistematiza os dados coletados das avaliações em tabela com legenda de cores conforme o nível de escrita em que as crianças se encontram para dar retorno das aprendizagens aos seus alunos. Essa estratégia ajuda a promover o engajamento dos alunos, contribui para que as crianças tenham olhar para uma autorregulação e que busquem aprimorar suas aprendizagens.

A professora Bibiana foi bastante detalhista sobre suas práticas avaliativas, justificou a escolha de palavras de um determinado campo semântico ou de palavras desconhecidas com a intenção de verificar se seus alunos eram capazes de fazer aplicar as habilidades de leitura em palavras supostamente desconhecidas. Para avaliar a leitura das crianças, a professora julgou que seria mais adequado fazer intervenções individuais no início do ano. Para uma proposta que é executada pela primeira vez, a professora prevê em seu planejamento um período para instruir seus alunos sobre o funcionamento da proposta, as etapas de um jogo, ou a mecânica de uma dinâmica de grupo, que também são situações de aprendizados.

Avaliar é um modo de administrar o processo de aprendizagens dos alunos, é importante que esteja contextualizado no planejamento e que este, por sua vez, tenha sido produzido a partir dos dados das primeiras avaliações. A organização dos dados produzidos nas avaliações também compõe elemento importante para que professoras tenham um controle efetivo das aprendizagens de seus alunos. Todavia, há que se lembrar que esse circuito inicia na solidez dos conhecimentos do professor sobre o objeto de ensino, o sistema de escrita alfabética, e sobre o processo de aprendizagem das crianças sem os quais o circuito todo fica fragilizado. O retorno aos alunos sobre o desenvolvimento de seus conhecimentos é um elemento que contribui com a conexão da criança com o aprender. Não podemos perder de vista que, para aprender, é necessário estar disposto à, é preciso ter vontade de aprender

e, sob essa perspectiva, mostrar para a criança os seus progressos pode ser um impulso para querer aprender mais. Russel (2014, p. 108) explicita que

[...] um aceno informativo assegura ao aluno que ele está no caminho certo e que o professor concorda com ele. Essas formas informais de *feedback* podem impactar os sentimentos do aluno sobre a própria aprendizagem [...] e pesquisas em avaliações formativas mostram que esse *feedback* mais formal pode ter um efeito poderoso na aprendizagem dos alunos.

4.2 EIXO 2 - CONHECIMENTOS DA ALFABETIZAÇÃO AVALIADOS

O critério de seleção e classificação dos excertos das falas das professoras do grupo focal para compor o eixo 2 foi pela escolha das falas que mencionaram os conhecimentos da alfabetização privilegiados pelas professoras em suas avaliações e foram agrupados em cinco componentes: conhecimento das letras, consciência fonológica, leitura de palavras e de frases, escrita de palavras e de frases e, por fim, compreensão leitora.

O conhecimento das letras do alfabeto foi um saber avaliado por todas as professoras e teve as seguintes habilidades contempladas: reconhecer e nomear as letras do alfabeto, identificar a letra inicial de palavras selecionadas, identificar a letra final de palavras selecionadas. A consciência fonológica foi avaliada por todas as professoras a partir de três unidades linguísticas: as sílabas, as aliterações e as rimas. A habilidade de ler palavras e frases foi avaliada por três professoras participantes da pesquisa. O conhecimento da escrita de palavras e de frases foi avaliado por todas as professoras. A compreensão leitora foi indicada por três professoras e somente Bibiana mencionou as habilidades específicas de selecionar informações explícitas e de predizer situações no texto lido pela professora.

Para tornar mais fácil a visualização dos conhecimentos avaliados pelas professoras optamos por organizar, na tabela a seguir, as falas das professoras de forma enumerada a partir das transcrições, os conhecimentos registrados um em cada linha e as colunas distribuídas entre as professoras.

Quadro 2 - Conhecimentos do campo da alfabetização avaliados

	BIBIANA	ELISA	LIA	SOFIA
Conhecimento das letras do alfabeto:				
1) Reconhecer e nomear as letras do alfabeto.	Fala 14	Fala 13	Fala 7	Fala 8
2) Identificar letra inicial de palavras.	Fala 16	Fala 17	Fala 22	Fala 8 Fala 25
3) Identificar letra final de palavras.		Fala 17		Fala 8
Consciência fonológica:	Fala 3		Fala 7	
1) Consciência silábica - segmentação		Fala 19		Fala 8
2) Consciência silábica - quantificação		Fala 19		
3) Consciência de aliterações	Fala 3 Fala 9			
4) Rima		Fala 24		
Leitura de palavras	Fala 9	Fala 19		Fala 8
Leitura de frases	Fala 9	Fala 21		Fala 8
Escrita de palavras	Fala 9		Fala 23	Fala 8 Fala 25
Escrita de frases		Fala 24		Fala 8 Fala 25
Compreensão leitora	Fala 9	Fala 21	Fala 23	
1) Predição	Fala 20			
2) Seleção de informações explícitas	Fala 20			

Fonte: elaborado pela autora

4.2.1 Conhecimento de letras

O objeto de aprendizagem do processo de alfabetização é o sistema de escrita alfabética e o ponto de início desse processo está em duas aprendizagens principais: quando a criança compreende que a palavra falada é composta de elementos sonoros que não são o significado, mas o significante, e que cada parte sonora da palavra é representada por formas gráficas, as letras. Para Soares (2018, p. 209), “O conhecimento das letras é, pois, componente fundamental da compreensão do princípio alfabético [...]”, os alunos aprendem a escrita do seu nome, manipulam materiais escritos diversos, livros. No convívio social, as crianças interagem em situações de leitura, compreendem sobre a necessidade da leitura, têm contato com as letras, aprendem sobre o que pode ser lido; entretanto, essas aprendizagens são insuficientes para que o aluno avance para a “compreensão da natureza das relações entre as letras e a língua escrita, ou seja, em direção à consciência fonêmica.” (SOARES, 2018, p. 209).

Todas as professoras participantes da pesquisa fazem referência à avaliação do conhecimento de letras, como podemos acessar nos excertos abaixo:

Eu faço também parecido com a Luísa, eu faço periodicamente essa avaliação: todo final de trimestre e no início do ano. Aí aquelas crianças que já sabem a gente não retoma. Eu faço individual: **no 2º ano eu tinha uma ficha com letras aleatórias e era igual no meu controle**, como a Luísa falou. (Bibiana - fala 14)

Eu até tenho um relato sobre isso porque eu tive muitos alunos que inclusive agora estão alfabetizados que ainda confundem o **nome das letras** e eu achava que isso não tinha relevância porque se ele compreendesse as combinações, tivesse noção da sonoridade seria o suficiente. [...] Hoje eu vejo que é mais fundamental, não é uma questão de gostar, porque eu acho que é importante para a aprendizagem da criança se ela tem esse conhecimento. Antes eu achava que não, eu prefiro que saiba porque ajuda nas intervenções, hoje eu vejo que não é só questão de preferência, na minha experiência foi assim ao menos. (Elisa - fala 13)

[...] eu acho fundamental assim no começo é o **conhecimento do nome das letras** [...] e também a avaliação de consciência fonológica. (Lia - fala 7)

[...] o que eu pretendo fazer de sondagem, o que geralmente faço, **a escrita do primeiro nome, conhecimento do alfabeto**, tanto a grafia quanto sons, letra inicial e final em palavras, separação silábica de forma oral e registro escrito. (Sofia - fala 8)

Eu vou avaliar a letra inicial no 2º ano já em fevereiro, para ver se eles já conseguem relacionar a letra. (Bibiana - fala 16)

Eu não tenho nenhuma uma atividade sistematizada específica para isso, esse tipo de coisa eu vejo nas atividades cotidianas do início do ano. Eu dou as atividades, enfim, passo as atividades para fazer referente à **letra inicial** ou **letra final**, e eu vou observando isso ali no momento [...] (Elisa - fala 17)

Em relação ao **conhecimento das letras** [...] eu peço para eles recitarem o **alfabeto** para mim [...]. Vejo oralmente até onde eles conseguem ir, [...] eu pego letras móveis aleatórias e **vou pedindo para eles me dizerem o nome daquela letra** ali e depois **uma palavra que comece com tal letra**. [...] são habilidade bem básicas de **letra inicial**, eu evito algumas que tenham uma irregularidade maior. (Lia - fala 22)

Na atividade 3, a **letra inicial**, eles tinham que colocar a letra inicial de cada uma daquelas imagens e formava uma palavra que eles tinham que desenhar ao lado. (Sofia - fala 25)

A professora Bibiana relata que avalia individualmente o conhecimento das letras de seus alunos. A estratégia avaliativa adotada pela professora permite um controle de quais letras cada aluno já aprendeu e quais letras ainda precisa aprender. Assim, a regulação da aprendizagem de seus alunos contribui para que a professora produza um planejamento otimizado, considerando as necessidades dos alunos. A professora Elisa fez um relato de que, em um primeiro momento, não julgava importante que seus alunos dominassem o conhecimento das letras do alfabeto. Entretanto, ter um aluno já alfabetizado que ainda confundia o nome das letras acendeu uma luz de alerta para que a professora refletisse sobre a importância do aprendizado das letras. A professora Lia explicita que compreende com clareza a importância do aprendizado das letras no início do ciclo de alfabetização. A professora Sofia, por sua vez, compreende que o conhecimento das letras, assim como o aprendizado da letra inicial e final das palavras, entre outras habilidades, são conhecimentos importantes para que as crianças estabeleçam a base do aprendizado do sistema de escrita alfabético. Na mesma medida, é importante considerar que a não solidificação dos conhecimentos sobre as letras do alfabeto implicará dificuldades para que as crianças desenvolvam a consciência fonológica, mais especificamente, a consciência fonêmica.

De acordo com Soares (2018), para que o aprendiz supere o entendimento de que as letras são desenhos e seja capaz de compreender que a letra representa um fonema é necessário que aprenda o nome das letras. No aprendizado seguinte, espera-se que o aluno seja capaz de entender as letras como elementos distintos e que podem ser manipulados. Neste ponto a criança tem dificuldade de diferenciar a morfologia das letras e por isso confunde as que tem traçado semelhante ou fontes muito diferentes. Ainda nesta etapa da alfabetização, o aprendiz trata as letras como objetos. Assim como um estojo continuará

sendo um estojo mesmo que a criança o vire para a esquerda ou para a direita ou ainda o coloque virado para baixo, este objeto não mudará suas características independente da posição que em que estiver, o que não ocorre com as letras que tem uma forma gráfica fixa. Nesta etapa, não raro os aprendizes espelham as letras por ainda não terem superado essa concepção equivocada de que as letras são objetos. A etapa seguinte do processo de conhecimento das letras é “o momento em que a criança fonetiza a escrita, compreende a conexão entre letras e fonemas, tornando-se capaz de identificar fonemas em palavras e sílabas, chegando assim à consciência fonêmica.” (SOARES, 2018, p. 2013)

4.2.2 Consciência fonológica

Morais (2012, p. 84), a partir de suas pesquisas, assevera que consciência fonológica é “[...] a capacidade de pensarmos sobre as unidades sonoras das palavras.” e que é viabilizada pelo desenvolvimento de um conjunto de habilidades. Nesse contexto, a primeira condição para que a criança desenvolva tais habilidades é que ela já tenha superado o realismo nominal, conduta que a criança apresenta quando ainda não dissociou o significado do significante. Tais habilidades metafonológicas têm relação com as unidades linguísticas, com a posição que essas unidades linguísticas ocupam nas palavras e com as operações cognitivas que o indivíduo realiza ao pensar sobre as partes sonoras da língua. Das habilidades de consciência fonológica que contribuem para o progresso dos alunos na compreensão e domínio da escrita alfabética, Moraes (2019, p. 135) ressalta que é prioritário que a criança seja capaz de: segmentar as palavras em sílabas (oralmente), contar as sílabas de palavras (oralmente), identificar entre duas palavras qual é a maior (porque já desenvolveu a habilidade de contar as sílabas), produzir (dizer) uma palavra maior que outra, identificar palavras que começam com determinada sílaba, produzir (dizer) palavra que começa com a mesma sílaba que outra, identificar palavras que rimam, produzir (dizer) uma palavra que rima com outra, identificar palavras que começam com determinado fonema que outra e identificar que há uma palavra dentro de outra.

Nos excertos a seguir, veremos como as professoras mencionam a avaliação de habilidades de consciência fonológica:

[...] no início, como depende muito da metodologia do outro professor, a gente tem que ensinar eles a fazer as atividades de **consciência fonológica**. Então, tem um primeiro momento que é eles aprenderem a fazer aquilo para depois passar para o instrumento, então tem essa oralidade antes, a gente tem que fazer isso. Eles não estão acostumados a pensar qual é **a sílaba inicial, marcar bolinha da sílaba inicial e dizer outra palavra que inicia com a sílaba**. (Bibiana - fala 3)

Como a Marta, eu também vou fazer essa atividade do papagaio⁷, vou ensinar o papagaio a falar porque é uma das primeiras coisas que a gente percebe, essa troca [...]. Eu pretendo avaliar a **consciência de aliterações**. [...] então eu já tenho meio que um roteiro do que eu vou ter que descobrir. (Bibiana - fala 9)

[...] o que eu pretendo fazer de sondagem, o que geralmente faço, a escrita do primeiro nome, conhecimento do alfabeto, tanto a grafia quanto sons, letra inicial e final em palavras, **separação silábica** de forma oral e registro escrito. Eu costumo também apresentar as **sílabas embaralhadas** para que as crianças desembaralhem e formem palavras para leitura [...] (Sofia - fala 8)

[...] quando eu vou fazer o jogo da batalha de palavras, eu vou identificando quem é que está **segmentando**, quem é que não está e aí eu peço: **“tem que contar, quantas tem?”** [...]. (Elisa - fala 19)

Eu também, e para essa dificuldade, o que que eu fiz, coloquei em duplas e eles tinham que **falar a palavra que combina**, eles tinham que **escolher duas palavras que combinassem** que fossem, preferencialmente, do mesmo campo semântico para não ficar muita locurada e depois em dupla eles tinham que **escrever um versinho a partir daquelas palavras que rimavam** (Elisa - fala 24)

[...] eu acho fundamental assim no começo é o conhecimento do nome das letras [...] e também a avaliação de **consciência fonológica** (Lia - fala 7)

A professora Bibiana explica sobre as propostas para o desenvolvimento das habilidades de consciência fonológica, cujo procedimento tem aplicabilidade em diversas situações pedagógicas e, considerando que seus alunos não tenham experienciado atividade semelhante em momento anterior, será necessário ensiná-los sobre as etapas, o funcionamento, e os objetivos que a professora espera que sejam capazes de cumprir. Essas instruções do campo da oralidade evidenciam que a professora usa estratégias organizativas para regular a aprendizagem dos seus alunos. A avaliação da aliteração reforça a atenção no desenvolvimento da consciência fonológica. Silva (2021, p. 52) considera “aliteração

⁷ A mecânica da atividade do papagaio, referida pela professora Brenda, é uma estratégia para verificar se há troca de fonemas na fala dos alunos. A atividade consiste em chamar os alunos individualmente na mesa da professora e solicitar que cada criança repita as palavras ditas pela professora.

alliteration repetição de um mesmo som inicial em várias palavras em sequência [...] Pesquisas demonstram a importância da aliteração no desenvolvimento da consciência fonológica.”.

Na prática pedagógica da professora Sofia, fica evidenciada a atenção destinada à consciência fonológica quando a professora propõe oralmente que seus alunos separem as sílabas das palavras e só então façam um registro escrito. A atividade de ordenar sílabas para formar palavras também retoma a proposta de consolidar a consciência silábica dos alunos, um componente deste conhecimento.

A regulação da aprendizagem da consciência fonológica está destacada na ação da professora Elisa quando observa, durante um momento de jogo, os alunos que já desenvolveram a habilidade de segmentar as sílabas das palavras. Para os alunos que a professora percebeu que ainda não são capazes de fazer a segmentação de sílabas, ela intervém solicitando que contem as sílabas das palavras. Em outro momento, ainda, a professora solicita que as crianças selecionem palavras com rimas, tornando clara a importância do desenvolvimento da consciência fonológica na alfabetização de seus alunos em diversas circunstâncias da ação pedagógica. A professora Lia, por sua vez, fala explicitamente sobre a importância do desenvolvimento da consciência fonológica.

Aqui, nos recortes das falas das professoras, podemos visualizar propostas didáticas com o objetivo de desenvolver diferentes habilidades de consciência fonológica: segmentar oralmente palavras em sílabas, quantificar as sílabas de palavras, identificar a sílaba inicial de palavras, dizer uma palavra que inicie com a mesma sílaba inicial que outra palavra (aliteração), ordenar sílabas de uma palavra, identificar palavras que rimam e produzir rimas. As professoras descreveram situações de desenvolvimento da consciência silábica que são as primeiras operações para o avanço da consciência fonológica. A professora Elisa contemplou atividades iniciais de consciência de sílaba e avançou até propostas que favoreciam o desenvolvimento do conhecimento de rimas.

O desenvolvimento da consciência fonológica, assim como todos os conhecimentos que concorrem para a alfabetização, está imbricado a outros conhecimentos dentro deste campo e, por sua vez, exige uma prática docente sistematizada e ordenada que seja capaz de dar conta do processo de aprendizagem dos alunos.

4.2.3 Leitura de palavras e frases

A aprendizagem do sistema de escrita alfabética “[...] é um processo complexo: envolve duas funções da língua escrita - ler e escrever, que se igualam em alguns aspectos e diferenciam-se em outros.” (SOARES, 2020, p. 193). Para ser capaz de ler, o aluno precisa relacionar as letras do alfabeto com os sons que as representam: esse conhecimento é nomeado de consciência grafofonêmica. Para a leitura, o vetor do aprendizado acontece a partir dos grafemas para os fonemas: é preciso que o aluno seja capaz de identificar nos grafemas os fonemas correspondentes, é uma relação de reconhecimento na leitura. “Embora escrever e ler impliquem dimensões diferentes da consciência fonêmica, não são aprendizagens independentes: escrever e ler desenvolvem-se simultaneamente, em relação mútua [...]” (SOARES, 2020, p. 193). A leitura é o esforço que a criança faz para decodificar os grafemas, acessando a sequência de sons como uma palavra para, então, compreender seu significado.

Três professoras mencionaram a avaliação de leitura de palavras, como é possível conferir nos trechos abaixo:

Eu costumo também apresentar as sílabas embaralhadas para que as crianças desembaralhem e formem **palavras para leitura** [...], **leitura** e escrita **de palavras e frases** [...] (Sofia - fala 8)

[...] no 2º ano eu já pretendo ver se eles já **leem frases e palavras** estáveis iguais às outras, e novas palavras (Bibiana - fala 9)

A avaliação da **leitura** é durante os processos de **leitura por fruição**, que aí eu dou um tempinho no final da aula e a gente **escolhe um livro e pode ler**, eu chamo individualmente na minha mesa. (Elisa - fala 19)

Então eu trabalhei bastante na minha avaliação de final de ano, coloquei alguns problemas matemáticos assim, porque **se a criança só decodifica ela não faz a compreensão quando ela está lendo ela não consegue realizar o cálculo**, escrever a frase, sabe? Tem que estar com uma certa **fluência de leitura** para que a criança consiga fazer. (Elisa - fala 21)

Na avaliação da leitura, a professora Sofia planeja verificar se seus alunos já leem palavras ou frases. A professora Bibiana refere que planeja verificar se seus alunos já fazem leitura de palavras estáveis e de palavras novas. A professora Elisa criou uma rotina para avaliar a leitura de seus alunos: depois do momento de leitura fruição, chama individualmente

as crianças para que leiam palavras, frases a depender do progresso do aluno. Essa prática permite uma boa regulação do aprendizado de leitura. Quando a criança alcança a hipótese “[...] silábico-alfabética ou alfabética, é preciso desenvolver habilidades de ler conjuntos de palavras que formam frases, conjuntos de frases que formam textos.” (SOARES, 2020, p.197). O desenvolvimento da fluência leitora exige atividades frequentes e planejadas para este fim, como indica a professora Elisa.

4.2.4 Escrita de palavras e frases

A escrita, diferente da leitura, tem materialidade em si própria, o que torna mais fácil observá-la em seu processo de desenvolvimento. Neste sentido, é bastante visível distinguir as etapas do desenvolvimento da escrita das crianças. Analisemos sinteticamente os níveis de evolução da escrita por meio da síntese que Soares (2018, p. 65) realiza a partir das características dos níveis de escrita propostos por Ferreiro e Teberosky (1999):

- **Nível 1-** É o período em que a criança começa a diferenciar o desenho e a escrita. O aluno usa grafismos que imitam as formas da escrita.
- **Nível 2-** Nível pré-silábico. O aluno usa letras sem correspondência com seus valores sonoros e ainda sem correspondência para a quantidade de sílabas.
- **Nível 3-** Nível silábico. O aluno atribui uma letra para cada sílaba e a correspondência fonêmica está em fase inicial.
- **Nível 4-** Nível silábico-alfabético. O aluno oscila entre a hipótese silábica e alfabética, escrevendo ora uma letra por sílaba, ora mais de uma.
- **Nível 5-** Alfabético. O aluno faz relações entre fonemas e grafemas em grande parte das composições silábicas, especialmente nas do padrão CV.

Para a escrita de palavras, Soares (2018) elenca as habilidades que precisam ser desenvolvidas para que os alunos alcancem a escrita competente:

escrever espontaneamente palavras e frases; escrever palavras de forma silábica sem valor sonoro; escrever palavras de forma silábica com valor sonoro; escrever palavras em escrita alfabética; escrever corretamente sílabas com som vogal nasal; escrever corretamente palavras em que as relações fonema-grafema são regulares contextuais (QU e GU; R brando, forte e duplicado; S e SS); escrever corretamente palavras com

sílabas CV, CCV, CVC, V; relacionar palavras em letras de imprensa com sua versão em cursiva; escrever palavras em letra cursiva. (SOARES, 2018. p. 314)

As falas abaixo relacionadas são excertos dos diálogos produzidos pelas professoras participantes do grupo focal acerca do planejamento das avaliações do conhecimento escrita de palavras e frases.

[...] o que eu pretendo fazer de sondagem, o que geralmente faço, a **escrita do primeiro nome**, conhecimento do alfabeto, tanto a grafia quanto sons, letra inicial e final em palavras, separação silábica de forma oral e registro escrito. [...] leitura e **escrita de palavras e frases** [...] (Sofia - fala 8)

Então ali a primeira são **quatro palavras e uma frase**, de autoditado. Como a gente observou os níveis e na frase também, **segmentação** [...]. (Sofia - fala 25)

[...] eu vou fazer também de **níveis de escrita** e pretendo a compreensão leitora também [...] (Bibiana - fala 9)

[...] também me ajudou bastante, assim, interpretação de imagem, também **construção de frase**. Aqueles alunos que não conseguiam **escrever frases**, eu propus que **escrevessem uma palavra** que tinha ali na imagem, alguns escreveram cortina, outras escreveram cabelo, livro, enfim do seu jeito. (Lia - fala 23)

Eu também, e para essa dificuldade, o que que eu fiz: coloquei em duplas e eles tinham que falar a palavra que combina, eles tinham que escolher duas palavras que combinassem que fossem, preferencialmente, do mesmo campo semântico para não ficar muita loucurada e depois, em dupla, eles tinham que **escrever um versinho a partir daquelas palavras que rimavam** e isso ajudou eles. (Elisa - fala 24)

A professora Sofia, na primeira semana letiva, avalia a escrita de seus alunos de modo que garanta a regulação dos conhecimentos sobre escrita, através da testagem das quatro palavras e uma frase. No rol de conhecimentos pré estabelecidos pela professora Bibiana para avaliação do início do ano letivo, está a avaliação dos níveis de escrita. Práticas de regulação dos conhecimentos dos alunos no início do ano letivo e em momentos intercalados no decorrer do ano possibilitam que as professoras tenham ciência do que seus alunos estão aprendendo ou não aprendendo. Essa prática avaliativa sistemática ou observacional dá o norte para que a professora produza um planejamento adequado às necessidades de aprendizado das crianças.

Para alunos que ainda não tinham desenvolvido a escrita de frases, a professora Lia propôs um desafio mais aproximado da sua capacidade: que escrevessem uma palavra associando-a a uma imagem. A professora Elisa, em momento de trabalho com rimas, propôs a seus alunos que escrevessem um verso com duas palavras que rimassem. Dessa forma, a

atividade contemplou o desenvolvimento de mais de um conhecimento: tanto a escrita de palavras e frases quanto a consciência de rimas.

4.2.5 Compreensão leitora

Para ler e compreender textos a criança precisa, em primeira etapa, já ter se apropriado dos processos de representar fonemas por grafemas e ter desenvolvido a habilidade de identificar fonemas em grafemas. O progresso dos alunos rumo ao desenvolvimento da leitura e da compreensão começa nas leituras que a professora faz para seus alunos que iniciam sendo mediadas em progressão até que as crianças sejam capazes de fazer leitura independente. No planejamento da leitura, a professora prevê a escolha do gênero textual que pretende trabalhar, as mediações que fará antes de iniciar a leitura, as provocações e inferências. Identificar o gênero do texto pela configuração gráfica, reconhecer no livro a capa, o autor e o ilustrador, relacionar o título e a ilustração são habilidades de leitura e compreensão dedicadas ao momento anterior à leitura.

Ouvir atentamente a leitura de textos; ler oralmente pequenos textos com fluência e compreensão; ler silenciosamente com fluência e compreensão; incorporar ao vocabulário novas palavras encontradas em textos; inferir o sentido de palavras desconhecidas com base no contexto da frase; diferenciar no texto trechos da fala de personagens e a forma de sua apresentação gráfica; formular previsões sobre a continuidade do texto em interrupções da leitura oral feita pelo professor; identificar informação explícita em texto lido pelo professor; localizar informação explícita em texto lido silenciosamente; recontar história lida pelo professor; inferir informação implícita em texto; relatar oralmente narrativa apresentada em textos verbo-visuais e visuais; identificar a relação de causa e efeito entre fatos de uma narrativa e identificar a estrutura de textos narrativos (SOARES, 2020, p. 249, 315 e 343).

As habilidades elencadas acima são as que Soares (2020) propõe para serem desenvolvidas durante e após a leitura, distribuídas nas mediações durante e após a leitura.

As professoras Bibiana, Elisa e Lia planejaram momentos de avaliação para a compreensão leitora para seus alunos, como podemos observar nos excertos abaixo descritos.

Pretendo avaliar o conhecimento sobre as letras [...] no 2º ano eu já pretendo ver se eles já leem frases e palavras estáveis iguais às outras, e novas palavras [...] eu vou fazer também de níveis de escrita, e pretendo a **compreensão leitora** também, com aqueles palitoches para ver se eles concordam

discordam da minha afirmação, porque também tem que ver a **compreensão leitora** deles [...] (Bibiana - fala 9)

Além dessas coisas, eu também avalio a **compreensão leitora** para ver se eles fazem **predições, pegam informações explícitas dos textos lidos**. Geralmente eu uso esses palitos, de positivo e negativo. (Bibiana - fala 20)

Então eu trabalhei bastante na minha avaliação de final de ano, coloquei alguns problemas matemáticos assim, porque, **se a criança só decodifica, ela não faz a compreensão quando ela está lendo, ela não consegue realizar o cálculo**, escrever a frase, sabe? Tem que estar com uma certa **fluência de leitura** para que a criança consiga fazer. (Elisa - fala 21)

[...] **interpretação**, né, percebi crianças que liam palavras, frases mas **não compreendiam o contexto de um pequeno texto**. [...] Mas eu avalio, já fica assim, como tem as crianças pré-silábicas tem as alfabéticas, já avalio alguma coisa de leitura. Então coloco uma imagem ali com as palavras embaixo para eles tentarem **identificar a palavra que diz respeito àquela imagem**. (Lia - fala 23)

Quando a professora Bibiana identifica as habilidades de predição e de seleção de informações explícitas ela poderá usar essas informações para elaborar um planejamento didático que desenvolva outras habilidades de compreensão leitora, concorrendo para o avanço das aprendizagens de seus alunos. Com avaliações feitas ao longo do ano, a professora Elisa demonstrou ter um controle das habilidades que seus alunos já tinham alcançado, qual seja, a leitura decodificação, avançando para propostas que desenvolvessem a fluência leitora, como o planejamento com a leitura e compreensão dos problemas matemáticos. Observando a leitura decodificada e que as crianças ainda não tinham desenvolvido a habilidade de compreensão leitora, a professora Lia optou por uma proposta em que seus alunos precisavam verificar se a legenda estava relacionada com a imagem, enfocando a leitura de palavras.

Comparando os excertos das falas analisados com a tabela intitulada: Conhecimentos e habilidades para o ciclo de alfabetização, que neste trabalho está situada no capítulo de referencial teórico e sistematiza a matriz de referência produzida por Soares (2020, p. 314-315) para o município de Lagoa Santa, percebemos que os conhecimentos escolhidos pelas professoras para as avaliações privilegiam a aquisição inicial do sistema de escrita alfabética, concorrendo para o desenvolvimento da faceta linguística, quais sejam: conhecimento das letras, consciência fonológica, leitura de palavras e frases, escrita de palavras e frases.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando os questionamentos iniciais, a motivação para a escrita desta pesquisa foi o interesse genuíno pela alfabetização e as incertezas fermentadas durante a graduação e outras angústias vindas da avaliação leitora no período do estágio curricular ocorrido em uma turma de segundo ano do Ensino Fundamental no primeiro semestre de 2022. O ano em que o estágio aconteceu foi o primeiro ano letivo integral depois de aproximados vinte meses em situação de afastamento social por conta de uma pandemia viral. As dificuldades das escolas da rede pública foram ampliadas, as crianças desconfiguraram o modo aluno, a distância da escola, dos colegas e do ritmo, amorteceu os aprendizados, desorganizou as crianças.

Para que um aluno consolide a alfabetização, é necessário que desenvolva muitas habilidades. Como fazer avaliações seguras? Com tantas dúvidas sobre a validade das avaliações que eu produzia, como poderia saber os reais conhecimentos dos alunos? Como poderia mapear os avanços no aprendizado das crianças? Formulada a minha pergunta de pesquisa tenho a questão que norteia a presente pesquisa: dentre as práticas avaliativas de professoras de 2º ano do ensino fundamental da rede pública, quais evidenciam a avaliação formativa? Busquei, nas pesquisas de Perrenoud (2000; 2007), apoio para estabelecer o referencial teórico e solidificar conhecimentos sobre avaliação pensando em regular as aprendizagens dos alunos. Também busquei apoio em Soares (2018; 2020) para embasar conhecimentos de alfabetização e letramento. A pesquisa na qual essa investigação se ancora está vinculada à pesquisa guarda-chuva, portanto enquadrou-se à metodologia dos grupos focais já estabelecida.

Dos achados deste estudo no eixo 1 estão as estratégias escolhidas pelas professoras do segundo ano do Ensino Fundamental para promoverem uma avaliação formativa: planejamento didático com previsão de avaliações iniciais e trimestrais sistematizadas e avaliações observacionais, modos de registrar e controlar os resultados das avaliações em tabelas que evidenciam o aprendizados dos alunos elencados por habilidades avaliadas, estratégias para avaliar individual e coletivamente, propostas pedagógicas baseadas no planejamento, na contextualização e na intencionalidade. No eixo 2, encontramos alguns conhecimentos mais beneficiados pelas professoras e outros menos, sendo privilegiados

aqueles que concorrem para o desenvolvimento da faceta linguística: conhecimento das letras, consciência fonológica, leitura de palavras e frases, escrita de palavras e frases.

Dos achados preciosos encontrados estão as falas de uma professora em especial, Bibiana. Está bastante evidente a fala estruturada em conhecimentos teóricos e específicos da alfabetização. É possível acessar os passos do planejamento, os critérios escolhidos para as propostas, o equilíbrio entre as habilidades focalizadas. A professora Bibiana parece ter de fato o controle sobre as aprendizagens dos seus alunos. Com isso não pretendemos afirmar que as outras professoras não tenham esse controle mas que, talvez pelas próprias limitações da metodologia de geração de dados da pesquisa, que se deu por meio de um grupo focal de forma online, não foi possível acessar mais práticas das outras professoras. Outro limite desta pesquisa se circunscreve na impossibilidade, pela restrição do tempo do estudo, de analisar os instrumentos avaliativos produzidos pelas professoras. Este trabalho por certo teria elementos bastante enriquecedores a considerar se a análise tivesse acontecido.

Refletindo sobre as falas da professora Bibiana, considero que a coerência em sua prática pedagógica fundamenta-se em um componente do fazer docente que aqui nomearei de princípio número um: a solidez do saber docente, o domínio do objeto de ensino. Aqui, proponho alguns princípios para uma regulação eficiente das aprendizagens do conhecimento da alfabetização: o primeiro, como já foi dito, é a importância de a professora ter domínio sobre os conhecimentos referentes ao objeto de ensino, o sistema de escrita alfabética. O segundo princípio proposto é o conhecimento dos saberes que dizem respeito ao aprendizado de seus alunos. O terceiro princípio trata da construção de planejamentos didáticos baseados no desenvolvimentos de habilidades ou saberes a serem desenvolvidos. O quarto princípio refere-se a práticas avaliativas que estejam em consonância com o planejamento. Por fim, o quinto princípio diz respeito ao uso de metodologias e/ou estratégias para registro dos dados obtidos com as práticas avaliativas. Considero, neste momento, que o domínio e a prática desses princípios ajudam a regular com eficiência os conhecimentos de alunos do ciclo da alfabetização. Em tempo, ressalto que a concepção dos cinco princípios para uma boa regulação das aprendizagens é uma construção gerada a partir da interlocução do processo de estudo do referencial teórico com as reflexões suscitadas pelas falas das professoras.

REFERÊNCIAS

BARBOUR, Rosaline. **Grupos focais**. Tradução: Marcelo Figueiredo Duarte. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução: Diana Myriam Lichtenstein, Liana de Marco, Mário Corso. Porto Alegre: Artmed, 1999.

HOUAISS, Instituto Antônio H. de Lexicografia. (Org.). **Pequeno dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. São Paulo: Moderna, 2015.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORAIS, Artur Gomes de. **Consciência fonológica na Educação Infantil e no Ciclo de Alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Tradução: Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação**. Da excelência à regulação das aprendizagens. Entre duas lógicas. Tradução: Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2007.

RUSSELL, Michael K.; AIRASIAN, Peter W. **Avaliação em sala de aula: conceitos e aplicações**. 7. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CORDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. *In*: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. (Org.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre. Editora UFRGS, 2009. P. 33-44.

SILVA, Thaís Cristófar. **Dicionário de Fonética e Fonologia**. São Paulo: Contexto, 2021.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2018.

SOARES, Magda. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020.

SPERRHAKE, Renata. **“Práticas Avaliativas da Alfabetização: avaliações internas e externas e o acompanhamento da aprendizagem da leitura e da escrita nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental”**. Porto Alegre. COMPESQ/ EDU. UFRGS, 2021. [Projeto de Pesquisa]

SPERRHAKE, Renata. **Roteiro para realização de grupo focal**. Porto Alegre, 2022. [Projeto de Pesquisa]

ANEXO A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Nº do CAAE (Certificado de Apresentação e Apreciação Ética)

Você está sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa intitulada: “Práticas Avaliativas da Alfabetização: avaliações internas e externas e o acompanhamento da aprendizagem da leitura e da escrita nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental”, em virtude de você ser professora de turma de 1º ou 2º ano do Ensino Fundamental, coordenada pela Professora Renata Sperrhake e contará ainda com outros pesquisadores envolvidos, além de estudantes de graduação, mestrado e doutorado.

A sua participação não é obrigatória sendo que, a qualquer momento da pesquisa, você poderá desistir e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo para a pesquisa, e que mesmo assim desistindo poderá usufruir dos resultados dela.

O objetivo desta pesquisa é: mapear e analisar as práticas avaliativas contemporâneas da alfabetização realizadas interna e externamente às escolas para compreender como tem sido realizado o acompanhamento das aprendizagens das crianças de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, visibilizando saberes elegidos como prioritários para ler e escrever, as técnicas de sistematização, classificação e quantificação desses saberes, e os possíveis efeitos dessas práticas avaliativas no controle do risco do analfabetismo infantil.

Com o aceite ao convite você participará do procedimento metodológico de grupo focal. O grupo focal será composto por no mínimo 3 e no máximo 5 encontros, que ocorrerão de forma não presencial - via plataforma de videoconferência - no segundo semestre do ano de 2022. A duração média de cada encontro será de duas horas e trinta minutos, e o dia e horário serão combinados previamente com o grupo. Esses encontros serão gravados e, posteriormente, transcritos. Após a transcrição do procedimento, esta será enviada para sua leitura e aprovação e utilizadas apenas as transcrições autorizadas. Para realização dos encontros do grupo focal de forma não presencial, serão observadas as orientações presentes na Carta Circular 1/2021, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) com “Orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual”.

Ressalta-se que a pesquisa, da forma como foi pensada, não pretende resultar em riscos para os sujeitos, mas, se houver qualquer tipo de constrangimento e desconforto, o

participante será ouvido e seu desejo respeitado, seja para interromper a participação momentaneamente, seja para desistir. Para isso, faremos um momento de formação dos pesquisadores integrantes do grupo de pesquisa para orientá-los sobre o assunto, qual seja, perceber indícios de desconforto das pessoas em continuar fornecendo a informação necessária e interromper o procedimento de modo respeitoso. Também destaca-se que há possibilidade de riscos característicos do ambiente virtual utilizado para realização do grupo focal, em função das limitações das tecnologias utilizadas, tais como falha na conexão, no áudio ou no vídeo.

Os benefícios relacionados com a sua participação serão o conhecimento de experiências acerca de como professoras alfabetizadoras realizam e registram a avaliação da alfabetização de seus estudantes, ampliação do acervo pedagógico com práticas avaliativas compartilhadas, qualificação teórica sobre as perspectivas de alfabetização.

Os resultados desta pesquisa poderão ser apresentados em seminários, congressos e similares, entretanto, os dados/informações obtidos por meio da sua participação serão confidenciais e sigilosos, não possibilitando sua identificação.

Todos os registros da pesquisa estarão sob a guarda do pesquisador, em lugar seguro de violação, pelo período mínimo de 05 (cinco) anos, após esse prazo serão destruídos. Porém, informa-se sobre as limitações das pesquisadoras para assegurar total confidencialidade e potencial risco de sua violação dos dados produzidos e armazenados de forma *online*. Para minimizar esse risco os encontros com as participantes serão realizados utilizando plataformas disponíveis pela universidade (MConf ou Microsoft Teams), de modo que a pesquisadora possa ser moderadora da sala e possa fazer a gravação de forma mais segura.

A sua participação bem como a de todas as partes envolvidas será voluntária, não havendo remuneração para tal. Os procedimentos estão previstos para serem realizados online, portanto não implicarão em deslocamento por sua parte como participante, nem gerará qualquer gasto financeiro.

Não está previsto indenização por sua participação, mas se você sofrer qualquer dano resultante da sua participação neste estudo, sendo ele imediato ou tardio, previsto ou não, você tem direito a assistência integral e gratuita, pelo tempo que for necessário, e também o direito de buscar indenização. Ao assinar este termo de consentimento, você não abrirá mão

de nenhum direito legal, incluindo o direito de pedir indenização por danos e assistência completa por lesões resultantes de sua participação neste estudo.

Após ser esclarecido (a) sobre as informações do projeto, se você aceitar em participar deste estudo, assine o consentimento de participação. Também será considerado válido seu consentimento expresso na gravação realizada na plataforma que será usada.

A qualquer momento, você poderá entrar em contato com o pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sobre sua participação.

O projeto de pesquisa foi avaliado pelo CEP-UFRGS, órgão colegiado, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, cuja finalidade é avaliar – emitir parecer e acompanhar os projetos de pesquisa envolvendo seres humanos, em seus aspectos éticos e metodológicos, realizados no âmbito da instituição. O CEP UFRGS localiza-se na Av. Paulo Gama, 110, Sala 311, Prédio Anexo I da Reitoria - Campus Centro, Porto Alegre/RS - CEP: 90040-060. Fone: +55 51 3308 3738 E-mail: etica@propesq.ufrgs.br Horário de Funcionamento: de segunda a sexta, das 08:00 às 12:00 e das 13:00 às 17:00h. Durante a pandemia, o contato se dá exclusivamente por e-mail.

Pesquisador Responsável Renata Sperrhake

Endereço: Faculdade de Educação – UFRGS

Av. Paulo Gama. s/n Prédio 12201 - Sala 819

90045-900 Porto Alegre RS

Telefone: 51-991014499 e e-mail: renata.sperrhake@gmail.com

Assinatura _____

Obs: nos procedimentos que o participante estará online, este termo será complementado com a autorização de uso da imagem e voz, conforme termo a seguir.

ANEXO B

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DO USO DE IMAGEM E VOZ

Eu, _____, inscrito no CPF no _____, residente à rua _____, no _____, na cidade de _____, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO expressamente a utilização da minha imagem e voz, em caráter definitivo e gratuito sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes, constante em fotos e filmagens decorrentes da minha participação no projeto “Práticas Avaliativas da Alfabetização: avaliações internas e externas e o acompanhamento da aprendizagem da leitura e da escrita nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental” para fins de publicações e divulgações acadêmicas em aulas, congressos, eventos científicos, palestras ou periódicos científicos. Porém, minha pessoa não deve ser identificada, por nome ou qualquer outra forma. As fotografias, vídeos e gravações ficarão sob a responsabilidade do pesquisador e sob sua guarda, entretanto tenho o direito de retirar a qualquer momento a minha autorização.

Por ser a expressão da minha vontade assino a presente autorização, cedendo, a título gratuito, todos os direitos autorais decorrentes dos depoimentos, artigos e entrevistas por mim fornecidos, abdicando do direito de reclamar de todo e qualquer direito conexo à minha imagem e/ou som da minha voz, e qualquer outro direito decorrente dos direitos abrangidos pela Lei 9160/98 (Lei dos Direitos Autorais).

_____, ____ de ____ de ____.

Assinatura do(a) participante

Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável