

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEduc**  
**Mestrado Profissional em Educação**

**GABRIELLE COELHO DOS SANTOS**

**PROPOSTA DE AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA PARA A ALFABETIZAÇÃO: AS  
ATIVIDADES REMOTAS E AS APRENDIZAGENS DE LEITURA E DE ESCRITA  
NO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**Jaguarão**

**2021**

**GABRIELLE COELHO DOS SANTOS**

**PROPOSTA DE AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA PARA A ALFABETIZAÇÃO: AS  
ATIVIDADES REMOTAS E AS APRENDIZAGENS DE LEITURA E DE ESCRITA  
NO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**Relatório Crítico-Reflexivo apresentado  
ao Mestrado Profissional em Educação  
da Universidade Federal do Pampa,  
como requisito parcial para obtenção  
do Título de Mestre em Educação.**

**Orientadora: Ana Cristina da Silva  
Rodrigues**

**Jaguarão**

**2021**

**GABRIELLE COELHO DOS SANTOS**

**"PROPOSTA DE AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA PARA A ALFABETIZAÇÃO:  
AS ATIVIDADES REMOTAS E AS APRENDIZAGENS DE LEITURA E DE ESCRITA NO 2º ANO  
DO ENSINO FUNDAMENTAL”,**

Relatório Crítico-  
Reflexivo apresentado ao Programa de  
Pós-graduação em Educação-  
Mestrado Profissional em Educação da  
Universidade Federal do Pampa, como  
requisito parcial para obtenção do  
Título de Mestre em Educação.

Dissertação defendida e aprovada em: 25 de junho de 2021

Banca examinadora:

---

Prof. Dra. Ana Cristina da Silva Rodrigues

Orientadora

UNIPAMPA

---

Prof. Dra. Silvana Maria Aranda

UNIPAMPA

---

Prof. Dra. Patrícia dos Santos Moura

UNIPAMPA

---

Prof. Dra. Luciana Piccoli

UFRGS



Assinado eletronicamente por **ANA CRISTINA DA SILVA RODRIGUES, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 31/03/2022, às 12:18, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **SILVANA MARIA ARANDA, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 31/03/2022, às 17:23, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **PATRICIA DOS SANTOS MOURA, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 18/04/2022, às 13:17, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **0748599** e o código CRC **F08C4720**.

*Ao meu avô, Orocildo, por me ensinar tanto sobre amor e persistência para realizar os meus sonhos.*

## AGRADECIMENTOS

*À minha família, tão presente e cheia de amor, que sempre me incentivou a seguir meus sonhos e a conquistá-los.*

*À minha querida orientadora, prof Ana, por todos os aprendizados e por me incentivar e me orientar em todos os passos que conduziram essa pesquisa, com amorosidade e afeto.*

*Aos professores das redes municipais de Bagé e de Jaguarão, pelos ricos diálogos em nossas rodas de conversa e por compartilharem seus saberes comigo.*

*Aos meus pequenos participantes e suas famílias, pelo carinho com o qual me receberam em suas casas.*

*Às colegas de orientação pela parceria, ajuda e incentivo ao longo de nossos dois anos de estudos.*

*À querida professora Patrícia por toda ajuda e gentileza ao contribuir com a minha pesquisa e por sempre me incentivar ao longo da minha trajetória acadêmica.*

*Às professoras da banca de defesa final por terem aceitado o convite e por todas as sugestões e contribuições.*

*Meus sinceros agradecimentos!*

## RESUMO

Este projeto de intervenção tem como foco as práticas de avaliação diagnóstica na alfabetização de crianças do 2º ano do Ensino Fundamental, após as atividades remotas no ano 2020 em função da pandemia da Covid-19. Delimita-se como objetivo geral analisar o papel da avaliação diagnóstica para o desenvolvimento das atividades escolares dos alunos ingressantes no 2º ano do Ensino Fundamental. O referencial teórico-conceitual baseia-se nas reflexões sobre letramento e alfabetização, na avaliação das condições de letramento e de alfabetização e nas discussões sobre a avaliação diagnóstica nas políticas públicas. Metodologicamente fundamenta-se em uma análise qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994) do tipo intervenção pedagógica (DAMIANI, 2012) para promover análises e reflexões sobre as contribuições dos resultados obtidos a partir da aplicação do instrumento de avaliação diagnóstica para a elaboração do planejamento docente. O instrumento foi aplicado com cinco crianças da rede pública municipal da cidade de Jaguarão/RS. Os resultados das intervenções foram apresentados e discutidos com os professores das redes públicas municipais de Jaguarão/RS e de Bagé/RS em três rodas de diálogos virtuais. A análise dos resultados realizou-se através da análise textual discursiva (MORAIS, 2003) e da análise estatística (MILONE, 2006). Após as intervenções e as análises dos dados obtidos, aponta-se que através das reflexões proporcionadas nos encontros, os docentes puderam intervir de diferentes formas em seus ambientes de trabalho, avaliando e reavaliando as práticas em seus planejamentos de aula.

**Palavras-chave:** Alfabetização. Avaliação diagnóstica. Instrumento de avaliação. Letramento.

## RESUMEN

Este proyecto de intervención se centra en las prácticas de evaluación diagnóstica en la alfabetización de niños de 2º año de primaria, luego de actividades remotas en 2020 por la pandemia Covid-19. El objetivo general es analizar el papel de la evaluación diagnóstica para el desarrollo de las actividades escolares de los alumnos que ingresan al 2º año de la escuela primaria. El marco teórico-conceptual se basa en reflexiones sobre alfabetización y literacidad, en la evaluación de las condiciones de alfabetización y literacidad y en discusiones sobre la evaluación diagnóstica en las políticas públicas. Metodológicamente, se basa en un análisis cualitativo (BOGDAN; BIKLEN, 1994) del tipo intervención pedagógica (DAMIANI, 2012) para promover análisis y reflexiones sobre los aportes de los resultados obtenidos de la aplicación del instrumento de evaluación diagnóstica para la elaboración de la planificación docente. El instrumento se aplicó a cinco niños de la escuela pública municipal de la ciudad de Jaguarão/RS. Los resultados de las intervenciones fueron presentados y discutidos con docentes de las redes públicas municipales de Jaguarão/RS y Bagé/RS en tres ruedas de diálogos virtuales. El análisis de los resultados se realizó mediante análisis textual discursivo (MORAIS, 2003) y análisis estadístico (MILONE, 2006). Luego de las intervenciones y análisis de los datos obtenidos, se señala que a través de las reflexiones brindadas en las reuniones, los docentes pudieron intervenir de diferentes formas en sus ambientes de trabajo, evaluando y reevaluando las prácticas en sus planes lectivos.

**Palabras clave:** Alfabetización. Evaluación diagnóstica. Instrumento de evaluación. Literacidad.



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Exemplo de questão da “Provinha Brasil” 1.....	27
Figura 2 - Exemplo de questão da “Provinha Brasil” 2.....	27
Figura 3 - Cartaz: como ensinar a língua materna?.....	28
Figura 4 - Gráfico sobre o nível de formação dos participantes .....	40
Figura 5 - Gráfico sobre o tempo de experiência no magistério público .....	40
Figura 6 - O jornal da floresta .....	54
Figura 7 - Exemplo de ficha de consciência silábica I .....	55
Figura 8 - Exemplo de ficha de consciência silábica II .....	55
Figura 9 - Exemplo de ficha de consciência de rimas.....	56
Figura 10 - Exemplo de ficha de consciência sintática .....	57
Figura 11 - Escrita de Edu .....	62
Figura 12 - Livro e fantoches da história “A verdadeira história de Chapeuzinho Vermelho” .....	64
Figura 13 - Identificação de rimas no poema .....	66
Figura 14 - Produção de texto .....	66
Figura 15 - Escrita de Diana .....	68
Figura 16 - Nuvem de palavras .....	72
Figura 17 - Proposição didática da professora Carla .....	75

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Níveis de letramento.....	22
Quadro 2- Habilidades Seleccionadas na BNCC.....	30
Quadro 3 - Habilidades seleccionadas no DOM.....	34
Quadro 4 - Artigos seleccionados na biblioteca da ANPEd.....	41
Quadro 5 - Artigos seleccionados na biblioteca digital da SciELO.....	42
Quadro 6 - Artigos seleccionados no IV Conbalf .....	43
Quadro 7 - Níveis de escrita .....	48
Quadro 8 - Ficha de Controle.....	58
Quadro 9 - Sistematização do desempenho nas atividades .....	69

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CEEEd - Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul

CNE - Conselho Nacional de Educação

CONBALF - Congresso Brasileiro de Alfabetização

DOM - Documento Orientador Municipal

INAF - Indicador de Alfabetismo Funcional

PNA - Política Nacional de Alfabetização

SciELO - Scientific Electronic Library

SEA - Sistema de Escrita Alfabética

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>2 CONTEXTO DA PESQUISA .....</b>	<b>15</b>
<b>3 REFERENCIAL TEÓRICO-CONCEITUAL.....</b>	<b>16</b>
3.1 Reflexões sobre alfabetização e letramento.....	16
3.2 Avaliação de condições de letramento e de alfabetização.....	21
3.3 Políticas educacionais e a avaliação diagnóstica na alfabetização.....	25
<b>4 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO.....</b>	<b>36</b>
4.1 Instrumentos .....	36
4.2 Participantes .....	39
4.3 Achados do Diagnóstico .....	40
4.3.1 A avaliação diagnóstica na alfabetização: estado do conhecimento.....	41
4.3.2 Pareceres em tempos de pandemia: alfabetização e avaliação nas atividades remotas .....	44
<b>5 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA INTERVENÇÃO.....</b>	<b>48</b>
5.1 Proposta de avaliação diagnóstica da alfabetização.....	48
5.2 Percepções das famílias sobre as atividades remotas .....	59
5.3 Situações didáticas com as crianças .....	61
5.4 Rodas de diálogos virtuais: a avaliação diagnóstica da alfabetização na pandemia .....	70
5.4.1 Roda de diálogo 1 .....	71
5.4.2 Roda de diálogo 2 .....	74

5.4.3 Roda de diálogo 3 .....	76
<b>6 AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO.....</b>	<b>78</b>
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>81</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>84</b>
<b>ANEXO . .....</b>	<b>89</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O contexto desta pesquisa se estabelece na cidade de Jaguarão/RS e tem como foco as práticas de avaliação diagnóstica na alfabetização de crianças do 2º ano do Ensino Fundamental, após as atividades remotas no ano 2020 em função da pandemia da Covid-19.

O momento atual, de pandemia, vivido nos anos de 2020 e 2021 foi fator determinante para os caminhos que seriam traçados inicialmente nesta pesquisa, pois impossibilitou o contato presencial com os agentes e o contexto em que o estudo se desenvolveria e com o intuito de priorizar o cuidado com a saúde de todos os envolvidos foram realizadas algumas alterações, dentre elas destaca-se: a mudança da temática inicial que ocorreria em outro espaço, a abordagem metodológica a ser utilizada e o estabelecimento de novos pressupostos para a possível continuidade.

Este estudo apresenta como objetivo geral analisar o papel da avaliação diagnóstica para o desenvolvimento das atividades escolares dos alunos ingressantes no 2º ano do Ensino Fundamental. E tem como objetivos específicos:

- a) Produzir um instrumento de avaliação diagnóstica para as aprendizagens de leitura e de escrita a ser utilizado com os alunos do 2º ano do Ensino Fundamental.
- b) Identificar direitos de aprendizagem necessários para a conclusão do 1º ano do Ensino Fundamental a partir de políticas públicas para a alfabetização.
- c) Analisar as medidas governamentais relacionadas à alfabetização decorrentes da pandemia - COVID19.
- d) Avaliar as contribuições dos resultados obtidos a partir da aplicação do instrumento de avaliação diagnóstica para a elaboração do planejamento docente.

Essa pesquisa justifica-se pela importância de produzir novos conhecimentos acerca da avaliação diagnóstica para as habilidades de leitura e de escrita dos alunos que frequentaram o 1º ano do Ensino Fundamental com atividades remotas em função da pandemia. No cenário atual em que vivemos, são necessárias medidas de acompanhamento e de gestão das práticas escolares para que não sejam acentuadas às questões de desigualdades sociais muito presentes na sociedade, existentes no momento anterior à pandemia. Sobre a experiência da quarentena vivenciada em função desta, Santos (2020, p. 21) afirma que “a quarentena não só torna mais

visíveis, como reforça a injustiça, a discriminação, a exclusão social e o sofrimento imerecido que elas provocam”.

A temática abordada neste estudo se traduz a partir da questão de pesquisa: Como promover a avaliação diagnóstica dos alunos que ingressam no 2º ano do Ensino Fundamental, após as atividades remotas, no ano de 2021?

A partir do exposto nesta introdução, o capítulo dois abordará o contexto em que a pesquisa será realizada. O capítulo três trata das bases epistemológicas do estudo: reflexões sobre alfabetização e letramento, a avaliação das condições de letramento e de alfabetização e uma breve contextualização sobre as políticas públicas e a avaliação diagnóstica no contexto da alfabetização. O capítulo quatro trata do referencial teórico-metodológico atribuído a este estudo: os instrumentos, os participantes e a fase exploratória referente aos achados iniciais da pesquisa. O capítulo cinco apresenta a descrição e a análise da intervenção e o capítulo seis aborda as considerações finais desta pesquisa. O capítulo seis apresenta a avaliação de todos os passos da intervenção com as crianças, as famílias e os professores. Por fim, o capítulo sete apresenta as considerações finais com as reflexões sobre todo processo realizado ao longo da escrita deste trabalho.

## 2 CONTEXTO DA PESQUISA

O contexto desta pesquisa, inicialmente, se estabelece na rede pública municipal de educação da cidade de Jaguarão/RS, fronteira com o município uruguaio de Rio Branco. A rede municipal atende as escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental. Atualmente existem no município oito escolas que atendem ao 1º e ao 2º ano do Ensino Fundamental, foco deste estudo.

A rede conta com o Conselho Municipal de Educação ao qual compete, dentre outras responsabilidades, acompanhar, avaliar e fiscalizar as políticas públicas do município referentes à educação. De acordo com o Documento Orientador Municipal<sup>1</sup> (DOM) do município, a proposta para o ensino na rede municipal parte do princípio da “(re)construção de uma aprendizagem significativa que promova conhecimentos e competências básicas para o exercício da cidadania.” (JAGUARÃO, 2020, p. 2).

Em um segundo momento, o contexto da pesquisa também abrangeu a rede pública municipal de Bagé/RS, em que foram realizadas formações pedagógicas com os professores da rede juntamente com os professores de Jaguarão/RS. O município foi escolhido em função de que conta com um programa de pós-graduação em ensino da mesma universidade, promovendo assim o intercâmbio entre os dois programas e apresentando a possibilidade de um número maior de participantes durante as discussões das rodas de diálogos virtuais realizadas.

Na cidade de Jaguarão, os sujeitos da pesquisa, foram cinco alunos da rede pública municipal que frequentaram o 1º ano com atividades remotas, os quais realizaram as proposições didáticas do instrumento de avaliação diagnóstica. E os professores, supervisores pedagógicos e membros da Secretaria Municipal de Educação e Desporto que participaram das rodas de diálogos virtuais. Na cidade de Bagé os participantes foram os professores e os membros da Secretaria Municipal de Educação, os quais também participaram das rodas de diálogos virtuais.

---

<sup>1</sup> Decreto nº 139, de 7 de julho de 2020.



### **3 REFERENCIAL TEÓRICO-CONCEITUAL**

Esta seção destina-se a conceituar os principais aportes teóricos referentes aos caminhos que foram delineados. Primeiramente, serão realizadas algumas reflexões sobre a alfabetização e o letramento, posteriormente, será discutida a avaliação das condições das práticas de letramento e de alfabetização nos diferentes contextos. Por fim, serão analisadas políticas públicas que se alinham com a alfabetização e o letramento e a avaliação diagnóstica.

#### **3.1 Reflexões sobre alfabetização e letramento**

Ao iniciar as discussões sobre alfabetização é importante frisar a importância de saber “que a criança, sujeito da aprendizagem, é um ser pensante; que a ação educativa pode apelar para sua inteligência, exatamente para não inibir a reflexão nascente” (FERREIRO, 2013, p. 32). As práticas de alfabetização devem considerar que os alunos apresentam uma bagagem anterior ao presente momento e que, ao ingressar em um novo ano, estes conhecimentos farão parte de suas interpretações a respeito de tudo o que for relevante e significativo em seu processo de aprendizagem, mesmo que tais conhecimentos não sejam os privilegiados pela escola.

Para o desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita que envolvem o processo de alfabetização torna-se necessário um planejamento sistemático das atividades que serão desenvolvidas com a intenção explícita de compreensão do SEA. Destacam-se como habilidades referentes à alfabetização: “a consciência fonológica, a identificação das relações grafema-fonema, as habilidades de codificação e decodificação da língua escrita, o conhecimento e o reconhecimento dos processos de tradução da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita” (PICCOLI; CAMINI, 2012, p. 20). Tais habilidades podem ser desenvolvidas por inúmeras atividades que levem em consideração os conhecimentos prévios dos alunos, assim como os seus interesses pelas mais diversas temáticas.

Nos dias de hoje, as classes de alfabetização contam com alunos em diferentes níveis de escrita e de leitura, o que exige que os professores também disponham de diferentes instrumentos para que as crianças concluam o seu processo de alfabetização. Além disso, torna-se necessária a compreensão das diferentes

realidades sociais que abarcam uma única turma de alunos em função de que “não vão mais à escola apenas os alunos cujas famílias entendem ser a educação escolar um valor importante e, por isso, acompanham o ano escolar da criança e tentam suprir, em casa, as lacunas da aprendizagem”. (PICCOLI; CAMINI, 2012, p. 13). Portanto, entende-se, que todos devem frequentar a escola independente de sua classe social e, por isso, devem ser proporcionadas condições de aprendizagem adequadas para todos no ambiente escolar.

Cabe ressaltar que, ao contrário do que é posto pelo senso comum, nem sempre o processo de alfabetização é realizado dentro do ambiente escolar, assim como é errada a afirmativa de que a finalidade da escola está em aprender a ler e a escrever, pois “também se aprende a ler e a escrever em instâncias não escolares, na comunidade, na família, no trabalho, na igreja” (SOARES, 2004, p. 94). Os mais diversos lugares de aprendizagem das habilidades do SEA proporcionam que as crianças tenham outras vivências relacionadas à escrita e a leitura, diferentes das realizadas na escola e que, muitas vezes, são ignoradas por não serem práticas escolarizadas de ensino e de aprendizagem, porém, ensinar a ler e a escrever é uma das principais finalidades da escola.

O processo de alfabetização, muitas vezes, justifica-se pelas necessidades sociais que são atribuídas à leitura e à escrita na contemporaneidade em que as aprendizagens dos sujeitos se limitam aos atos de aprender a ler e a escrever nos primeiros anos de escolarização através do entendimento de que a missão da escola se resumiria a alfabetizar. Nesse sentido, “o processo de alfabetização é visto não só como um componente essencial da escolarização inicial como, mais que isso, esta é mesmo comumente confundida com aquele: a concepção corrente é que a criança vai para a escola “para aprender a ler e a escrever” (SOARES, 2004, p. 93).

No entanto, essa concepção limita as inúmeras outras atividades que são desenvolvidas no ambiente escolar e que proporcionam às crianças as mais diversas vivências sociais necessárias para o desenvolvimento da infância no contexto educativo.

As práticas sociais de leitura e de escrita vivenciadas tanto no ambiente escolar como em outros ambientes de aprendizagem não escolares devem ser realizadas em diversos momentos para que tais vivências proporcionem o avanço e a aquisição das habilidades referentes à língua escrita. De acordo com Dias,

O processo de alfabetização, é concebido em sua dimensão social, o que pressupõe a existência de um conjunto de atividades e exigências sociais envolvendo a língua escrita e seu uso, que deve ocorrer em todo o processo de escolarização em um movimento de ampliação gradativa, não se limitando a um período fixo. (2015, p. 53)

A partir do exposto pela autora, entende-se que para o processo de alfabetização ser desenvolvido de forma significativa é necessária também a presença de práticas de letramento que promovam interações com a língua escrita em situações reais de ocorrência no cotidiano dos estudantes.

Refletir sobre o conceito de alfabetização, na atualidade, se mostra de grande relevância, pois as habilidades de leitura e de escrita adquiridas pelas crianças oriundas das classes menos favorecidas cultural e socialmente se caracterizam como um instrumento de mudança e transformação da realidade e da sociedade que se almeja para o futuro, uma sociedade alfabetizada. Sendo assim, entende-se que

A preocupação em rever o conceito de alfabetização, considerado fator determinante para a melhoria da qualidade de vida dos cidadãos, é bem recente. E isso representa uma importante conquista para o país, uma vez que possibilitará uma sociedade mais participativa, na qual os indivíduos terão condições, como leitores, de conhecer a história da humanidade, do seu povo e de si próprios, podendo se tornar agentes de transformação da realidade. Essa conquista poderá superar o quadro atual, em que a maioria está excluída não só dos bens materiais como também dos culturais.” (SERRA, 2004, p. 71)

O letramento, em suas múltiplas facetas, pode ser compreendido a partir das habilidades de imersão na cultura do escrito, ou seja, nas vivências sociais da leitura e da escrita nos mais diversos contextos sociais nos quais as crianças estão inseridas. Para o desenvolvimento de práticas de letramento é necessário um planejamento das diferentes ações que serão realizadas, levando em consideração as experiências vivenciadas anteriormente pelos indivíduos. As autoras Piccoli e Camini (2012) apontam que para o ensino sistemático do letramento é relevante “a imersão das crianças na cultura do escrito, a participação em experiências variadas com a leitura e a escrita, o conhecimento e a interação com diferentes tipos de gêneros de material escrito” (p. 20).

As práticas de letramento devem levar em consideração as singularidades de cada grupo social ao qual estão sendo inseridas as ações, pois cada contexto exigirá do educador formas específicas de refletir sobre a leitura e a escrita de forma significativa e real para os educandos. Dessa forma, “as práticas de letramento, então,

se referem ao conceito cultural mais amplo de formas particulares de se pensar sobre e realizar a leitura e a escrita em contextos culturais” (STREET, 2013, p. 55).

As múltiplas facetas atribuídas às práticas de letramento devem ser consideradas no momento de definição das temáticas a serem abordadas pelos docentes, para diferentes contextos e culturas serão necessárias diferentes práticas. Quando se fala em letramento é necessária a compreensão de que nenhuma prática é neutra, ou seja, sempre será uma prática ideológica. É importante ressaltar a necessidade de que “a teoria do letramento seja fundamentada em comparações entre diferentes culturas com relação aos usos sociais da leitura e da escrita, apoiando-se no modelo ideológico, com o reconhecimento das práticas sociais” (STREET, 2013, p. 63). Tal compreensão também deve ser assegurada através de políticas que reafirmem a importância de práticas de letramento nos diferentes contextos.

As situações e os contextos em que as práticas de letramento são realizadas determinam as necessidades que devem ser consideradas nos momentos de escolhas e de planejamentos das propostas que serão submetidas a determinado grupo. De acordo com Kleiman,

seriam os contextos em que as práticas são mobilizadas os que nos mostram as diversas orientações de uso da linguagem, segundo as demandas, objetivos, metas de leitura e escrita das diversas situações de comunicação, assim como das relações, objetivos e necessidades dos participantes dessas situações (2008, p. 491)

Nos dias de hoje, as diferentes práticas de letramento se inserem na sociedade como instrumentos para que os sujeitos possam pensar e agir sobre o mundo que os cerca e, dessa forma, também tenha a possibilidade de modificá-lo de acordo com as suas necessidades. Também se mostra necessário que tais práticas sejam pensadas de acordo com o que é relevante para o aluno, não apenas a partir do que é considerado pela cultura dominante de determinados grupos sociais. Dessa forma,

as relações entre letramento e poder, muito discutidas sob o prisma dos letramentos legitimados pelas instituições de prestígio, têm na escola um de seus mais expressivos expoentes: concentrando-se nos cânones literários, nos clássicos consagrados, ficam de fora as leituras funcionais, de uso cotidiano, mesmo que sejam essenciais para atingir os objetivos do aluno.” (KLEIMAN, 2014, p. 89).

Os projetos de letramento não podem considerar em sua estrutura e ações apenas as habilidades de leitura e de escrita, mas levar em consideração as inúmeras aprendizagens a serem desenvolvidas e proporcionar reflexões críticas, indo muito além da aprendizagem das técnicas referentes ao processo de alfabetização. Street (2014, p. 31) sinaliza que “um programa de letramento nos dias de hoje pode, de igual modo, atingir fundo as raízes de crenças culturais, fato que pode passar despercebido dentro de um ideário que pressupõe leitura e escrita como simples habilidades técnicas”. Os impactos decorrentes de práticas de letramento em determinado espaço, escolar ou não, nem sempre se traduzem pela técnica adquirida, mas, pelas formas e os usos que serão atribuídos ao longo das situações reais em que estarão inseridos.

Para refletir sobre o processo de significação pelo qual o letramento perpassa ao longo da trajetória que é vivenciada pelas crianças ressalta-se que a socialização, em diferentes situações reais de leitura e de escrita, tem papel fundamental na aquisição destas habilidades. Esse modelo de letramento ressalta “a importância do processo de socialização na construção do significado do letramento para os participantes e, portanto, se preocupa com as instituições sociais gerais por meio das quais esse processo se dá, e não somente com as instituições “pedagógicas” (STREET, 2014, p. 44). Tanto as instituições sociais como a socialização têm fundamental importância no desenvolvimento dos programas de letramento que podem ser desenvolvidos nas instituições escolares e não escolares, pois apresentam a intenção explícita de promover as vivências letradas.

No momento em que o professor faz as suas escolhas pedagógicas para desenvolver habilidades em seus alunos, de acordo com o que considera mais ou menos importante de ser vivenciado pelas crianças, está caracterizado não somente uma escolha pedagógica, mas também, uma escolha política. Pois, “é um determinado sujeito leitor e escritor, e não outro, que se escolhe formar em parceria com outras instâncias que atuam nessa formação” (PICCOLI; CAMINI, 2012, p. 15).

### **3.2 Avaliação de condições de letramento e de alfabetização**

Antes de iniciarem-se as discussões sobre a avaliação das condições de letramento e de alfabetização, é preciso compreender que a avaliação de tais práticas a partir das políticas educacionais que entendem o processo de avaliação como “o

principal mecanismo das políticas educacionais para aferir, controlar e regular o ensino” (DIAS, 2015, p. 39).

De acordo com Dias, para que as avaliações sejam relevantes no processo educacional e significativas para os avaliados, os esforços devem focalizar em “colocar em evidência os aspectos positivos do conhecimento, sendo o erro tomado como indicativo das hipóteses já construídas e como possibilidade de intervenção para o avanço da aprendizagem” (2015, p. 43). No entanto, após a realização da avaliação de determinadas habilidades, seus resultados devem ser utilizados para a reflexão sobre as práticas que estão sendo proporcionadas aos educandos e para que possam ser avaliados e reformulados os projetos pedagógicos.

Para que as avaliações referentes à alfabetização e ao letramento sejam realizadas de forma efetiva e significativa é necessário que sua construção seja pensada como forma de apreensão das diferentes realidades atribuídas aos alunos. Entende-se que “todo instrumento de avaliação utilizado seja uma escolha do professor para diagnosticar e intervir, e não para classificar as crianças” (DIAS, 2015, p. 46).

A avaliação se traduz de formas diferentes para os agentes que dela participam e cada sujeito presente no processo de avaliação poderá atribuir diferentes significados para ela. Entende-se que o processo avaliativo antes de perpassar pelos alunos, é elaborado pelo docente que apresenta diferentes objetivos a serem alcançados com as propostas didáticas a serem avaliadas e, após a sua realização, retornam ao professor para que este possa refletir e analisar sobre as aprendizagens que foram ou não compreendidas pelos estudantes e os resultados finais, por fim, retornam aos alunos.

Para o estudante, a avaliação deve servir para a tomada de consciência do que foi aprendido como uma conquista do aluno e também como uma forma de repensar o que ainda não foi aprendido e o que precisará ser feito para ocorrer mudanças em seu processo de aprendizagem através dos erros e dos acertos que ocorrerem. A avaliação para os profissionais presentes na escola tem como finalidade compreender quais aspectos das medidas educacionais devem sofrer melhorias e reformulações. Para sintetizar tais concepções, entende-se que “os momentos avaliativos devem ser convertidos em oportunidade de aprendizagem, de estímulo para a busca de novos conhecimentos, em momentos de satisfação mútua entre professor e aluno” (MELCHIOR, 1998, p. 85).

No momento de avaliar o desempenho das crianças nas habilidades sociais de leitura e de escrita, os instrumentos de avaliação devem ter como finalidade a compreensão das hipóteses levantadas e, também, a reflexão sobre os erros que surgem a partir destas, como parte do processo de aprendizagem. Os diferentes níveis de letramento auxiliam no entendimento do momento em que o aluno se encontra no processo de aquisição de novas habilidades letradas, porém, é necessária a compreensão de que tais sujeitos estão imersos em uma sociedade que exclui e legitima a exclusão através da distribuição “de forma desigual os bens culturais, particularmente aqueles expressos em língua escrita” (GERALDI, 2014, p. 33).

As avaliações das práticas e situações de letramento foram desenvolvidas a partir dos três níveis de alfabetismo ou níveis de letramento aplicados no INAF<sup>2</sup> 2001 e que embasam a avaliação das habilidades de letramento aqui apresentadas e que são apresentadas no quadro a seguir.

Quadro 1 - Níveis de letramento

Nível	Habilidade(s)	Exemplo(s)
Nível 1 de letramento	Identificar informações explícitas em textos muito pequenos.	Localizar o título de uma matéria jornalística.
Nível 2 de letramento	Identificar informações em textos curtos. Localizar informações em textos médios, mesmo que a informação não esteja apresentada literalmente na escrita.	Identificar qual o objetivo de uma notícia jornalística.
Nível 3 de letramento	Localizar, argumentar e refletir sobre textos longos podendo fazer inferências e se orientar por subtítulos	Identificar em uma reportagem quem são os entrevistados e os seus argumentos.

Fonte: elaborado pela autora.

<sup>2</sup> O indicador de Alfabetismo Funcional é uma pesquisa realizada pelo Instituto Paulo Montenegro e pela Ação Educativa com o intuito de avaliar os níveis de alfabetismo ou letramento dos brasileiros com idades entre 15 e 64 anos.

O nível 1 de letramento caracteriza-se pela localização de informações simples e literais em textos muito pequenos, como em um bilhete ou em um convite de aniversário. Para que esse nível seja atingido é necessária a utilização de atividades de identificação de elementos textuais como a data ou o dia do aniversário e até mesmo a elaboração de um convite para uma festividade na escola.

No nível 2 de letramento, o sujeito precisa compreender textos médios e identificar informações explícitas ou não, como na leitura de uma carta compreender qual o objetivo do remetente. Podem ser elaboradas cartas para familiares distantes dos alunos em que possam identificar o remetente, o endereço e salientar com qual intenção aquele texto está sendo enviado para determinada pessoa.

Por fim, no nível 3, é possível a realização da interpretação e de inferências em textos longos, como na leitura de um artigo científico compreender os argumentos do autor, refletir sobre eles e argumentar, além de se localizar na leitura através de subtítulos. Um exemplo de atividade significativa para este nível seria a disponibilização de diferentes artigos científicos para a turma sobre determinada temática de interesse dos estudantes e que, após a leitura, cada um sistematizasse uma apresentação das principais informações do texto, assim como, os objetivos e os argumentos do autor.

Os níveis de letramento auxiliam na compreensão do que se espera de cada habilidade que auxiliam os sujeitos na compreensão das práticas sociais de uso da leitura e de escrita, assim como, podem contribuir para o planejamento de práticas que favoreçam tais habilidades ao longo dos anos de escolarização, pois “o processo de letramento jamais chega a um “produto final”, é sempre e permanentemente um “processo”, e não há como decidir em que ponto do processo o iletrado se torna letrado” (SOARES, 2004, p. 95).

Avaliar as práticas de alfabetização e de letramento exige que o professor ou o agente de letramento planeje e intervenha com o intuito de proporcionar momentos reais e significativos de utilização da língua escrita para que, futuramente, possa avaliá-los com a compreensão “de que todo instrumento de avaliação utilizado seja uma escolha do professor para diagnosticar e intervir, e não para classificar as crianças” (DIAS, 2015, p. 46). A ideia de classificar as crianças em um momento de avaliação não contribui para o avanço de suas aprendizagens e acaba por limitar o processo educativo aos dados quantitativos e não aos fatores qualitativos da aprendizagem.



Para que as habilidades de letramento trabalhadas na escola ou em outros ambientes educativos sejam avaliadas de forma relevante para o desenvolvimento das crianças é necessário que as práticas pedagógicas levem em consideração os diferentes tipos de letramento de cada aluno. Assim como, que estes conhecimentos e experiências sejam trazidos para o ambiente escolar como forma de compreender as aprendizagens de cada criança de acordo com o seu contexto. Como salienta Terzi, "o desconhecimento da orientação de letramento do grupo social a que pertence a criança pode impedir a compreensão do desenvolvimento das necessidades que ela apresenta" (TERZI, 1995, p. 99).

O ato de avaliar os saberes produzidos pelos educandos deve preceder à compreensão de que o processo de ensino não pode ser reduzido à mera transferência de conhecimento do educador para o aluno. Mas, um ensino que valorize as formas críticas de reflexão e não apenas a memorização de conteúdos que brevemente serão esquecidos. Ou seja, o processo de ensinar, assim como, o de avaliar deve ser crítico e proporcionar a leitura do mundo e das palavras nos sujeitos. Como afirma Freire (2015, p.42),

não pode ser um puro processo, como tanto tenho dito, de transferência de conhecimento da ensinante ao aprendiz. Transferência mecânica de que resulte a memorização maquinal que já critiquei. Ao estudo crítico corresponde um ensino igualmente crítico que demanda necessariamente uma forma crítica de compreender e de realizar a leitura da palavra e a leitura do mundo; leitura do texto e leitura do contexto.

Nesse sentido, o autor define que o conceito de avaliação pode ser entendido como uma prática que auxilia o educador a compreender e corrigir erros e imprecisões em sua própria prática e associa a avaliação a uma série de saberes, entre eles, destaca-se "disponibilidade para o diálogo, criticidade, respeito aos saberes dos educandos, saber escutar, humildade, tolerância e convicção de que a mudança é possível" (SAUL, 2010, p. 62). A partir desses elementos o professor poderá conduzir suas avaliações com objetivos transformadores e críticos acerca da realidade social de seus alunos para que estes possam modificá-la.

Por fim, é importante ressaltar que as práticas sociais de uso da leitura e da escrita estão diretamente ligadas aos fatores sociais em que os educandos estão inseridos e, somente através de práticas que levem em consideração esses fatores a avaliação das condições de letramento e de alfabetização serão possíveis.

### 3.3 Políticas públicas e a avaliação diagnóstica na alfabetização

Através das diferentes escolhas adotadas pelas políticas que visam a melhoria da qualidade da alfabetização no país e, também, as escolhas metodológicas empregadas pelo professor, implicará em um tipo de aluno alfabetizado. “As formas de valorizar ou não determinadas aprendizagens produzem um certo tipo de sujeito alfabetizado, que se relaciona com a cultura escrita de jeitos específicos” (PICCOLI; CAMINI, 2012, p. 137). Nesse sentido, são apresentadas como referências para a avaliação diagnóstica dos alunos que ingressam no 2º ano do Ensino Fundamental: a Provinha Brasil, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, a Base Nacional Comum Curricular, a Política Nacional de Alfabetização e o Documento Orientador Municipal da cidade de Jaguarão/RS.

A Provinha Brasil foi instituída pela Portaria Normativa nº 10 de abril de 2007 e caracteriza-se como um instrumento de avaliação diagnóstica composto de questões que buscam verificar as aprendizagens relacionadas à alfabetização, ao letramento e ao raciocínio lógico-matemático dos alunos no início e ao final do 2º ano do Ensino Fundamental. Sendo assim, apresenta objetiva em seu Artigo 2º:

a) avaliar o nível de alfabetização dos educandos nos anos iniciais do ensino fundamental; b) oferecer às redes de ensino um resultado da qualidade do ensino, prevenindo o diagnóstico tardio das dificuldades de aprendizagem; e c) concorrer para a melhoria da qualidade de ensino e redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional. (BRASIL, p.1, 2007)

Para compor a avaliação dos direitos de aprendizagens referentes às práticas de leitura e de escrita dos alunos concluintes do 1º ano foram utilizadas como suporte para a elaboração das intervenções propostas, a Matriz de Referência para Avaliação da Alfabetização e do Letramento Inicial utilizada na Provinha Brasil, dividida em dois eixos: o primeiro relacionado às habilidades de reconhecimento gráfico e sonoro dos fonemas, sílabas, palavras e frases e o segundo referente às práticas sociais de leitura e de escrita.

Habilidades de acordo com a Matriz de Referência do eixo 1: Reconhecer letras; reconhecer sílabas; estabelecer relação entre unidades sonoras e suas representações gráficas.

Habilidades de acordo com a Matriz de Referência do eixo 2: Ler palavras; ler frases; localizar informação explícita em textos; reconhecer assunto de um texto; identificar a finalidade do texto; estabelecer relação entre partes do texto; inferir informação.

Um aspecto relevante a ser considerado é que a Provinha Brasil não avalia os conhecimentos das crianças em relação à produção de pequenos textos, mas enfoca as questões nas habilidades de reflexão sobre palavras, sílabas e letras. Nesse sentido, Morais (2012, p. 568) afirma que as edições da provinha

nunca mediram a capacidade das crianças de produzirem pequenos textos, algo que, hoje, é uma expectativa consensual entre os que compartilham uma concepção de alfabetizar letrando, sobretudo se o processo de alfabetização é concebido como algo que se consolida ao longo de três anos letivos.

A seguir, são apresentados dois exemplos de questões presentes na 2ª etapa de aplicação da provinha em 2016. O professor, ao aplicar a avaliação, deve realizar a leitura do enunciado da questão no máximo duas vezes e solicitar que as crianças marquem a alternativa correta. A primeira questão se refere à identificação da letra inicial de uma figura (FOGÃO) e a segunda à leitura e a identificação do assunto principal de um texto.

Figura 1 - Exemplo de questão da “Provinha Brasil” 1

⏪ Veja a figura.



⏪ Marque um X no quadradinho em que aparece a primeira letra da palavra FOGÃO.

- (A) B
- (B) F
- (C) P
- (D) V

Fonte: Provinha Brasil.

## Figura 2 - Exemplo de questão da “Provinha Brasil” 2

 Leia o texto.

### POR QUE TOSSIMOS?

A TOSSE É A FORMA QUE O NOSSO ORGANISMO ENCONTRA PARA EXPULSAR SUBSTÂNCIAS ESTRANHAS DOS NOSSOS PULMÕES E VIAS RESPIRATÓRIAS. ELA DEFENDE NOSSOS ÓRGÃOS DOS MALES QUE GRIPES, POLUIÇÃO, POEIRA E OUTRAS COISAS PODEM CAUSAR.

Por que tossimos?. *Revista Pícolé*: passatempos educativos. Rio de Janeiro: Ediouro, n. 276, jan. 2015.

 Marque um X no quadradinho que mostra qual é o assunto principal do texto.

- (A) CUIDADOS COM SUBSTÂNCIAS ESTRANHAS.
- (B) INFORMAÇÕES SOBRE A TOSSE.
- (C) ORIENTAÇÕES SOBRE A GRIPE.
- (D) CAUSADORES DA POLUIÇÃO.

Fonte: Provinha Brasil.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa<sup>3</sup> foi instituído pela Portaria nº 867 de 4 de julho de 2012 e apresentava um conjunto de ações apoiadas em quatro eixos: formação continuada para professores alfabetizadores, disponibilização de materiais didáticos, avaliação e gestão das práticas (BRASIL, 2015). No ano de 2017 as formações também foram realizadas com os professores que atuavam na pré-escola, fomentando as discussões desde a etapa anterior à alfabetização.

Os cadernos de formação do PNAIC ao longo de seus anos de desenvolvimento auxiliavam os professores alfabetizadores nas relações entre teoria e prática e, em sentido amplo, tinham como intuito “apresentar encaminhamentos metodológicos que possibilitem o desenvolvimento dos direitos de aprendizagem dentro do ciclo de alfabetização” (BRASIL, 2015, p. 10). Além disso, visando uma escola democrática em que todos tenham acesso, indicava-se a necessidade da formulação de um currículo comum a todas as redes de ensino do país, ressaltando a valorização das diferenças culturais.

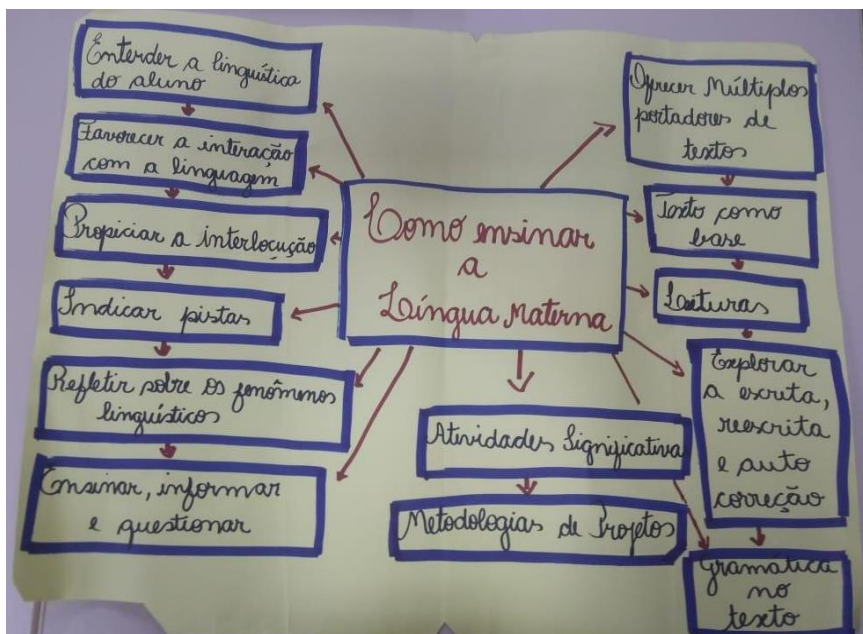
As formações realizadas proporcionaram aos professores a reflexão sobre as possibilidades teóricas e metodológicas que poderiam ser desenvolvidas em suas

---

<sup>3</sup> PNAIC

turmas de alfabetização. A seguir é apresentado um cartaz produzido pelas professoras sobre suas concepções sobre o ensino da língua materna.

Figura 3 - Cartaz: como ensinar a língua materna?



Fonte: Acervo do projeto de projeto de pesquisa “Análises sobre as concepções das formadoras locais do eixo pré-escola do pacto nacional pela alfabetização na idade certa (PNAIC)/UNIPAMPA 2017-2018”<sup>4</sup>

A imagem acima pode ser interpretada pelo viés de que tais concepções empregadas por professoras alfabetizadoras implicaram diretamente em suas práticas avaliativas. Observa-se a delimitação clara de conceitos necessários para o ensino da língua e, também, as suas relações com as práticas de letramento por registrarem que, para o ensino da língua, são necessárias a utilização de diferentes portadores de textos e a interação com a linguagem. Assim como, registram a exploração da autocorreção e reescrita de textos, sendo estas fundamentais para a avaliação diagnóstica dos alunos por proporcionarem inúmeras reflexões sobre a língua escrita.

A resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, institui e orienta a implementação da Base Nacional Comum Curricular<sup>5</sup> para todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2017, p.1). A BNCC define os conhecimentos e as habilidades que todos os alunos do Brasil devem ter o direito de

<sup>4</sup> A pesquisadora foi discente colaboradora do curso de Pedagogia nas formações realizadas com as formadoras regionais do PNAIC e é integrante do projeto de pesquisa.

<sup>5</sup> BNCC.

aprender ao longo de toda a educação básica. Foi homologada em dezembro de 2017 contemplando o que está disposto no art. 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei nº 9.394/96 que determina que

os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996)

Dessa forma, todas as redes de ensino, tanto privadas como públicas, devem obrigatoriamente ter a BNCC como referencial curricular desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Além disso, cada rede de ensino e cada escola deve acrescentar ao seu currículo temáticas locais que se referem às temáticas contemporâneas de sua região.

Na BNCC, o Ensino Fundamental está dividido em cinco áreas do conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso. Foram selecionadas na BNCC as habilidades relacionadas à leitura e à escrita consideradas necessárias para o avanço das crianças para o 2º ano do Ensino Fundamental de acordo com a proposta de avaliação diagnóstica neste projeto. A Base estabelece que os alunos devem concluir o seu processo de alfabetização até o fim do 2º ano. As habilidades foram selecionadas e sistematizadas:

Quadro 2- Habilidades Selecionadas na BNCC

Habilidade	Práticas de Linguagem	Objetos do Conhecimento
(EF01LP03) <sup>6</sup> Observar escritas convencionais, comparando-as às suas produções escritas, percebendo semelhanças e diferenças.	Escrita (compartilhada e autônoma)	Construção do sistema alfabético/ Convenções da escrita
(EF01LP06) Segmentar oralmente palavras em sílabas.	Análise linguística/semiótica (Alfabetização)	Construção do sistema alfabético
(EF01LP07) Identificar fonemas e sua representação por letras.	Análise linguística/semiótica (Alfabetização)	Construção do sistema alfabético
(EF01LP09) Comparar	Análise linguística/semiótica	Segmentação de

<sup>6</sup> Os códigos utilizados na BNCC referem-se respectivamente: a etapa (Ensino Fundamental); o ano escolar (1º e 2º ano); o componente curricular (Língua Portuguesa); a posição da habilidade na numeração sequencial do ano.

palavras, identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas iniciais.	(Alfabetização)	palavras/Classificação de palavras por número de sílaba
(EF01LP13) Comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas mediais e finais.	Análise linguística/semiótica (Alfabetização)	Segmentação de palavras/Classificação de palavras por número de sílabas
(EF01LP15) Agrupar palavras pelo critério de aproximação de significado (sinonímia) e separar palavras pelo critério de oposição de significado (antonímia).	Análise linguística/semiótica (Alfabetização)	Sinonímia e antonímia/Morfologia/Pontuação
(EF01LP17) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, listas, agendas, calendários, avisos, convites, receitas, instruções de montagem e legendas para álbuns, fotos ou ilustrações (digitais ou impressos), dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/ finalidade do texto.	Escrita (compartilhada e autônoma)	Escrita compartilhada
(EF01LP19) Recitar parlendas, quadras, quadrinhas, trava-línguas, com entonação adequada e observando as rimas.	Oralidade	Produção de texto oral
(EF12LP08) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, fotolegendas em notícias, manchetes e lides em notícias, álbum de fotos digital noticioso e notícias curtas para público infantil, dentre outros gêneros do campo jornalístico, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Compreensão em leitura
(EF12LP11) Escrever, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, fotolegendas em notícias, manchetes e lides em notícias, álbum de fotos digital noticioso e notícias curtas para público infantil, digitais ou impressos,	Escrita (compartilhada e autônoma).	Escrita Compartilhada.

dentre outros gêneros do campo jornalístico, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.		
(EF12LP18) Apreciar poemas e outros textos versificados, observando rimas, sonoridades, jogos de palavras, reconhecendo seu pertencimento ao mundo imaginário e sua dimensão de encantamento, jogo e fruição.	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Apreciação estética/Estilo Formação do leitor literário
(EF01LP26) Identificar elementos de uma narrativa lida ou escutada, incluindo personagens, enredo, tempo e espaço.	Análise linguística/semiótica (Alfabetização)	Formas de composição de narrativas
(EF12LP19) Reconhecer, em textos versificados, rimas, sonoridades, jogos de palavras, palavras, expressões, comparações, relacionando-as com sensações e associações.	Análise linguística/semiótica (Alfabetização)	Formas de composição de textos poéticos

Fonte: elaborado pela autora a partir da BNCC.

Além das habilidades aqui selecionadas, outras podem ser incluídas com o objetivo de conhecer e reconhecer outros gêneros textuais indicados para serem trabalhados ao longo do 1º ano.

A BNCC tem a sua importância para a alfabetização por estabelecer e sistematizar os direitos de aprendizagem necessários para a conclusão de cada ano do ciclo de alfabetização, pois, observa-se que a Base pode orientar as práticas e também auxiliar na “falta de consenso na área da alfabetização ao longo dos últimos anos que vem afetando a definição de metas para ela, ocasionando que muitos professores caiam em uma falta de sistematicidade, prejudicial à alfabetização” (PICCOLI; CAMINI, 2012, p. 141).

A Política Nacional de Alfabetização<sup>7</sup>, Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, é instituída com o objetivo de assegurar a melhoria da qualidade da alfabetização e combater o analfabetismo no Brasil através de diversas ações e programas.

A política entende, em seu Art. 3º, inciso IV, seis componentes como essenciais para a alfabetização: “a) consciência fonêmica; b) instrução fônica sistemática; c)

<sup>7</sup> PNA



fluência em leitura oral; d) desenvolvimento de vocabulário; e) compreensão de textos; e f) produção de escrita” (BRASIL, 2019, p. 51). Torna-se evidente que tais componentes devem integrar a avaliação das turmas de alfabetização em práticas diárias que se articulem com o letramento. A política entende a alfabetização sob a ênfase da consciência fonológica em que atividades envolvendo a oralidade são de grande valia para a compreensão de que as palavras podem ser segmentadas de acordo com a cadeia sonora da fala e, assim, podem ser exploradas fonologicamente com a intenção explícita de compreensão do princípio alfabético (SOARES, 2017).

Com relação à avaliação e o monitoramento, a política estabelece que deverão ser criados indicadores para que sejam avaliadas as competências de leitura, escrita e para que a eficácia da alfabetização e de seus programas e ações sejam desenvolvidos e, também, possam ser avaliados. Salienta a importância de análises devolutivas das avaliações externas que sejam propostas e a avaliação das crianças em processo de alfabetização em seu Art. 8, inciso XII o incentivo à elaboração e à validação de instrumentos de avaliação e diagnóstico" (BRASIL, 2019, p. 53).

Em consonância com a PNA, o Ministério da Educação lançou o programa “Conta pra Mim”<sup>8</sup> que tem como intuito promover práticas de leitura no ambiente familiar através de um conjunto de materiais de orientação às famílias. O guia destinado a auxiliar as famílias nesse programa ressalta que “os pais são os principais responsáveis por tornar os filhos leitores ávidos” (BRASIL, 2020, p. 67). Porém, observa-se que muitas famílias em vulnerabilidade social não apresentam condições para proporcionar para as crianças práticas de leitura no ambiente familiar. Além disso, o programa sugere a compra de livros e a utilização de um aplicativo para a reprodução de histórias, o que não imprime a realidade de muitas famílias que não dispõem de condições para a utilização de tais materiais.

É importante ressaltar que as políticas de atendimento às infâncias devem levar em consideração a realidade de muitas famílias e salientar a importância de se pensar em políticas que assegurem os “direitos sociais universais, pois somente através deles é possível consolidar a cidadania e caminhar para a equidade e a justiça social” (MIOTO, 2010, p. 168).

As políticas direcionadas às crianças e aos adolescentes, muitas vezes, se caracterizam pelo seu caráter compensatório à medida que se preocupam em suprir

---

<sup>8</sup> Portaria nº 421 de 23 de abril de 2020

as necessidades e as lacunas imediatas que se apresentam. No entanto, é necessário que essas políticas se atentem às causas da exclusão que é vivenciada por muitas crianças e jovens brasileiros. De acordo com Serra (2004, p. 74)

Inúmeras políticas educacionais compensatórias e de efeitos imediatos têm sido criadas para tentar suprir a exclusão desses jovens. Porém, elas nunca tocam nas feridas causadas pela exclusão cultural a que eles estão submetidos, o que passa, principalmente, pela ausência do convívio com o texto escrito e com a comunidade do escrito.

A autora salienta a importância de se pensar sobre as formas de exclusão a que são submetidas às infâncias, sendo pertinente a reflexão sobre as políticas educacionais que permitam a todos a imersão na cultura do escrito como forma de transformação e reflexão sobre a realidade que, por inúmeras vezes, reafirma os processos de exclusão na sociedade.

O município de Jaguarão/RS homologou o Documento Orientador Municipal (DOM), Decreto nº 139, de 7 de julho de 2020, que apresenta as habilidades e os conhecimentos comuns a serem desenvolvidos pela educação infantil e os anos iniciais do município. O DOM foi elaborado em parceria entre a Secretaria de Educação, os docentes da rede, a comunidade e a Universidade Federal do Pampa.

O documento salienta a importância das discussões sobre a avaliação nos projetos político-pedagógicos das escolas, ressaltando a importância de esta ser feita qualitativamente com o objetivo de refletir sobre o processo de aprendizagem de cada aluno, e, não somente nos resultados quantitativos. Nesse sentido, afirma que

De acordo com a produção do aluno em sala de aula, devem ser observados diversos aspectos importantes, bem como o meio em que o aluno vive, suas vivências, para que sejam identificadas as dificuldades e, dessa maneira, seja possível oferecer as intervenções necessárias para o desenvolvimento de sua aprendizagem. (JAGUARÃO, 2020, p. 14)

Com relação às habilidades de leitura e de escrita para o 1º ano, o DOM as divide em três partes: as referentes somente ao 1º ano, as referentes ao 1º e 2º ano e as que devem ser realizadas do 1º ao 5º ano. Sendo destacadas neste estudo as habilidades consideradas necessárias para o avanço do 1º ano para o 2º ano (quadro 3).

Quadro 3 - Habilidades selecionadas no DOM

Prática de linguagem	Campo do conhecimento	Habilidade
Análise linguística/semiótica (Alfabetização)	Construção do sistema alfabético e da ortografia.	(EF01LP1DOM08) <sup>9</sup> Reconhecer a sonoridade das sílabas, dos fonemas e das partes de uma palavra.
Análise linguística/semiótica (Alfabetização)	Segmentação de palavras/Classificação de palavras por número de sílabas	(EF01LP1DOM12) Verificar a separação das palavras através dos espaços em branco.
Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Compreensão em leitura	(EF01LP1DOM18) Considerar a situação comunicativa e o tema do texto e relacionando sua forma de organização à sua finalidade.
Escrita (compartilhada e autônoma)	Escrita autônoma e compartilhada	(EF01LP1DOM20) Produzir textos em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor.
Oralidade	Produção de texto oral	(EF01LP1DOM23) recriar e recontar histórias.
Análise linguística/semiótica (Alfabetização)	Formas de composição de textos poéticos	(EF01LP12DOM23) Reconhecer as rimas, as sonoridades, os jogos de palavras, as expressões, comparações, relacionando-as com sensações e associações.

Fonte: elaborado pela autora a partir do DOM.

As habilidades selecionadas referem-se àquelas que serviram de base para a elaboração do instrumento de avaliação diagnóstica proposto neste estudo. Outras, podem ser selecionadas de acordo com os interesses pedagógicos de cada professor e baseadas nas particularidades de cada grupo de alunos e os seus interesses.

As políticas públicas apresentadas relacionam-se diretamente com os conhecimentos produzidos no decorrer do processo de alfabetização à medida que norteiam as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores. Nesse sentido, é importante refletir sobre como o momento da pandemia interferiu significativamente no planejamento docente e nas formas como os alunos se relacionam com as

<sup>9</sup> Os códigos utilizados no DOM referem-se respectivamente: a etapa do documento; a etapa da educação básica; o componente curricular; a posição da habilidade na numeração sequencial do ano e a numeração sequencial da posição da habilidade.

habilidades e os conhecimentos delimitados para seu nível de escolarização tendo a avaliação diagnóstica como um instrumento de apreensão de cada realidade.

## 4 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

A pesquisa pode ser definida como o procedimento utilizado para a resolução de problemas sendo desenvolvida quando não se encontram respostas aos problemas ou quando as informações acerca disso encontram-se distorcidas ou desorganizadas (GIL, 2002). Dessa forma, constitui-se a questão desta pesquisa: Como promover a avaliação diagnóstica dos alunos que ingressam no 2º ano do ensino fundamental, após as atividades remotas, no ano de 2021?

Os métodos científicos que visam compreender o ser humano, suas ações e os mais diversos contextos em que estão inseridos, não podem partir de dados quantificáveis, pois

A ciência social será sempre uma ciência subjectiva e não objectiva como as ciências naturais; tem de compreender os fenómenos sociais a partir das atitudes mentais e do sentido que os agentes conferem às suas acções, para o que é necessário utilizar métodos de investigação e mesmo critérios epistemológicos diferentes dos correntes nas ciências naturais, métodos qualitativos em vez de quantitativos, com vista a obtenção de um conhecimento intersubjectivo, descritivo e compreensivo, em vez de um conhecimento objectivo, explicativo e nomotético. (SANTOS, 2018, p. 7)

Neste estudo, optou-se pela utilização da metodologia qualitativa e da metodologia quantitativa para a realização da coleta e análise de dados e para a apresentação dos resultados.

A pesquisa qualitativa é entendida como aquela em que se utiliza de diferentes ferramentas não quantificáveis para a compreensão dos sujeitos e do contexto em que estão inseridos. De acordo com Bogdan e Biklen,

A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo. (1994, p. 49)

Por outro lado, a pesquisa quantitativa auxiliará na interpretação das variáveis quantificáveis obtidas ao longo deste estudo com a amostragem dos sujeitos analisados, ou seja, “analisa os dados numéricos através de procedimentos estatísticos” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 34). Ainda nesse sentido, é importante salientar que este estudo utilizará de ambas as abordagens pois os pontos fortes de uma complementam os pontos fracos da outra.

O papel do pesquisador justifica-se pela investigação minuciosa de todos os aspectos que são partilhados no meio de sua pesquisa. Nada pode ser considerado “normal” ou óbvio, em função de que todas as ações acontecem por um motivo e esse motivo deve ser sempre questionado e tido como objeto de investigação no decorrer de uma pesquisa qualitativa. Todas as particularidades e detalhes devem ser considerados relevantes de questionamento e reflexão.

A pesquisa a ser desenvolvida é do tipo intervenção pedagógica pois apresenta como intuito promover modificações em determinado espaço, tais modificações devem ser articuladas pelo pesquisador e, posteriormente, avaliados os avanços e as mudanças ocorridos a partir dos materiais coletados. Nesse sentido, Damiani (2012, p. 2)

Considera o emprego da palavra intervenção para denominar determinado tipo de pesquisa educacional no qual práticas de ensino inovadoras são planejadas, implementadas e avaliadas em seu propósito de maximizar as aprendizagens dos alunos que delas participam. Parte-se do pressuposto de que as intervenções em Educação, em especial as relacionadas ao processo de ensino/aprendizagem, apresentam potencial para, simultaneamente, propor novas práticas pedagógicas (ou aprimorar as já existentes), produzindo conhecimento teórico nelas baseado.

O presente estudo se caracteriza como uma pesquisa educacional, pois busca promover avanços e reflexões sobre as práticas de ensino e de aprendizagem que ocorrem em um ambiente educativo. Como afirma Damiani tais pesquisas intervencionistas contribuem para a educação “na medida em que pode contribuir para a produção de conhecimento pedagógico e levar à diminuição da distância entre a prática educacional e a produção acadêmica” (DAMIANI et al., 2013, p. 58).

#### **4.1 Instrumentos**

Através da articulação entre os objetivos propostos para a realização desta pesquisa e os dados que foram coletados delimitaram-se os instrumentos de coleta utilizados: observação participante e o instrumento de avaliação diagnóstica.

A observação participante constitui-se em uma ferramenta utilizada ao longo do processo que contribui para a apreensão da realidade enquanto o observador interage com os participantes da pesquisa, pois “permite captar uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas. Os fenômenos

são observados diretamente na própria realidade” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 75). No caso desta pesquisa, a observação foi realizada de duas maneiras: primeiramente presencial na aplicação do instrumento de avaliação diagnóstica com os alunos, e, em um segundo momento, de forma remota durante as rodas de diálogos virtuais.

Para realizar a análise dos dados obtidos ao longo da pesquisa serão utilizadas: a análise textual discursiva, a análise documental e a análise estatística.

A análise textual discursiva (MORAES, 2003) tem como intuito compreender sistemática e rigorosamente os fenômenos investigados. Para isso, torna-se necessário que os escritos sejam examinados minuciosamente e categorizados de acordo com as intenções do pesquisador. A partir das categorias delimitadas, os dados devem ser compreendidos sob a nova perspectiva e realizada a reflexão crítica. Em última análise é preciso prever os possíveis resultados considerando as possibilidades de surgimento de novas compreensões.

A análise documental caracteriza-se pela análise de documentos que ainda não receberam tratamento analítico. Nesse sentido, proporciona a compreensão dos documentos oficiais a serem analisados, o interesse do pesquisador por estes documentos justifica-se pela “compreensão de como a escolha é definida por várias pessoas impele-os para a literatura oficial” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.180).

A análise estatística, por sua vez, tem papel fundamental no tratamento dos dados resultantes da aplicação do instrumento de avaliação, em função de que a

Estatística é o estudo dos modos de obtenção, coleta, organização, processamento e análise de informações relevantes que permitem quantificar, qualificar ou ordenar entes, coleções, fenômenos ou populações de modo tal que se possa concluir, deduzir ou predizer propriedades, eventos ou estados futuros (MILONE, 2006, p.3)

Sendo assim, esta análise possibilita que a interpretação de dados avaliativos seja utilizada pelas instituições e pelos próprios docentes com o intuito de transformá-los em informações importantes sobre o desempenho dos alunos e, assim, delimitar metas e objetivos para o trabalho pedagógico a ser desenvolvido.

## **4.2 Participantes**

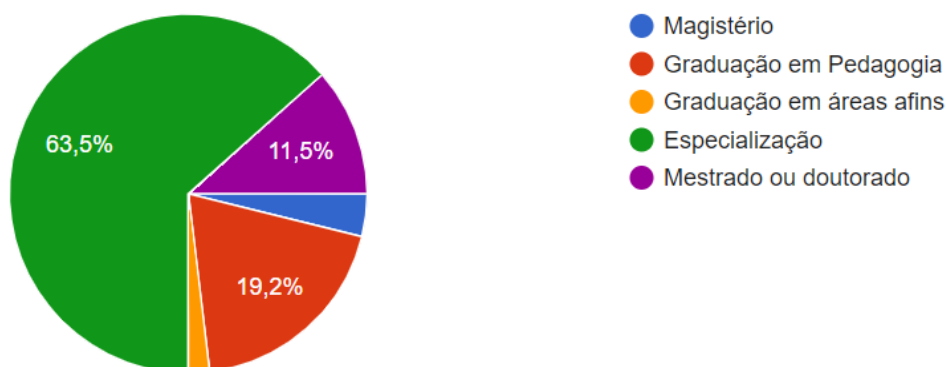
Os participantes da pesquisa foram delimitados com o intuito de compreender sobre as possibilidades de avaliar através da proposta e como se deu o processo de alfabetização ao longo do ano de 2020, sendo estes cinco alunos da rede pública municipal de Jaguarão/RS que frequentaram o 1º ano do Ensino Fundamental com atividades remotas em função da pandemia. Estes alunos realizaram todas as atividades propostas pela pesquisadora em um encontro presencial organizado seguindo todas as normas e os cuidados para a preservação da saúde em função da pandemia de Covid-19. As crianças tinham idades entre seis e sete anos.

Em um segundo momento, foram oportunizadas três rodas de diálogos virtuais com os professores, supervisores pedagógicos e membros das secretarias de educação das redes públicas municipais de Jaguarão/RS e de Bagé/RS. Optou-se por realizar o convite para participação de professores da rede pública municipal de Bagé/RS para proporcionar a integração entre os dois mestrados da universidade: Mestrado acadêmico em ensino situado no campus Bagé da Universidade Federal do Pampa e o Mestrado profissional em educação situado no campus Jaguarão da mesma universidade. Outro fator importante foi a ampliação do número de participantes em função da baixa procura inicial pela formação continuada.

O curso contou com inscrições de 50 profissionais, incluindo professores do 1º e do 2º ano do Ensino Fundamental, supervisores pedagógicos das escolas e membros da Secretaria Municipal de Educação e Desporto de Jaguarão e da Secretaria Municipal de Educação de Bagé. Os participantes tinham idades entre 33 e 63 anos. Destes, 63,5% tinham formação em nível de especialização, sendo que apenas 1,9% apresentavam graduação em áreas afins, como é demonstrado no gráfico abaixo.



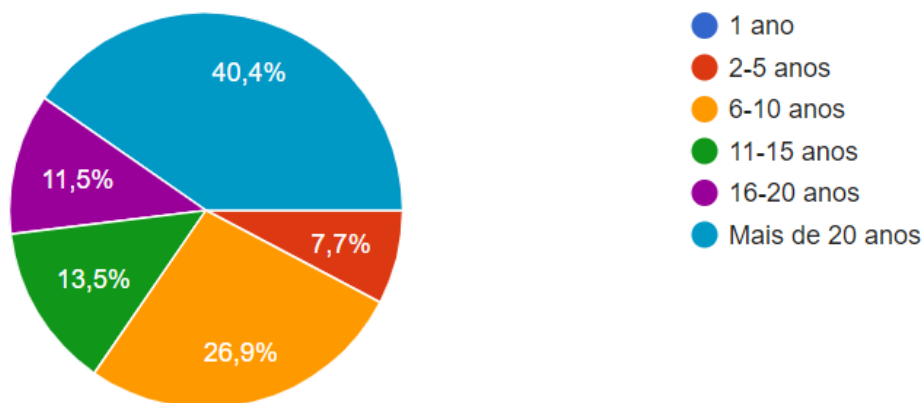
Figura 4 - Gráfico sobre o nível de formação dos participantes



Fonte: Formulários Google.

Com relação ao tempo de experiência no magistério público, 40,4% dos participantes trabalhavam em suas redes de ensino a mais de 20 anos e apenas 7,7% trabalhavam entre dois a cinco anos. Estes dados demonstram que a maioria dos professores tinham vasta experiência na área da educação pública. Observa-se também que nenhum dos professores atuava a menos de um ano, como mostra o gráfico abaixo:

Figura 5 - Gráfico sobre o tempo de experiência no magistério público



Fonte: Formulários Google.

### 4.3 Achados do diagnóstico

No diagnóstico inicial será apresentado o estado do conhecimento sobre a alfabetização e a avaliação diagnóstica com o intuito de apreender sobre o que está sendo produzido sobre a temática deste estudo. Em um segundo momento, serão

discutidos os pareceres no âmbito nacional, estadual e municipal que foram estabelecidos em função da pandemia (Covid-19) no ano de 2020 com o intuito de compreender o cenário que se estabeleceu com relação à alfabetização e a avaliação diagnóstica das crianças.

#### 4.3.1 A avaliação diagnóstica na alfabetização: estado do conhecimento

Para realização da busca de informações sobre a temática abordada foram utilizados diferentes meios de divulgação de pesquisas científicas brasileiras: o Banco de Teses do Portal de Periódicos da Capes/MEC, os anais do IV Congresso Brasileiro de Alfabetização - CONBALF, a biblioteca digital da Associação de Pós-graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd e a biblioteca digital da Scientific Electronic Library OnLine - SciELO. Com o objetivo de facilitar as buscas por teses, dissertações e trabalhos científicos sobre o que vem sendo investigado ao longo dos últimos dez anos (2009 - 2019) por pesquisadores com relação às contribuições da avaliação diagnóstica e os instrumentos avaliativos para a alfabetização.

Para a busca no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes foram utilizados os descritores: AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA; ALFABETIZAÇÃO; e utilizados os filtros por tipo (mestrado; mestrado profissional; doutorado;); ano (2009 - 2019); grande área de conhecimento (ciências humanas); área de conhecimento (educação); área de avaliação (educação); área de concentração (educação).

A partir da utilização dos filtros e dos descritores foram encontradas 1 591 dissertações de mestrado acadêmico, 31 de mestrado profissional e 680 teses de doutorado, somando 2 254 pesquisas acadêmicas nesta plataforma. Após a leitura dos títulos, resumos e palavras-chaves de todas as dissertações e teses encontradas na busca, foram selecionadas seis que se relacionam com a temática abordada na pesquisa, porém não se obteve resultados sobre trabalhos que tivessem como proposta a elaboração de instrumentos de avaliação diagnóstica para os alunos em processo de alfabetização. Sendo três referentes às políticas de alfabetização e à avaliação e três que tratam das concepções de docentes sobre a avaliação diagnóstica no ciclo de alfabetização.

A biblioteca digital da ANPEd apresenta trabalhos científicos desenvolvidos por professores e estudantes dos programas de pós-graduação do país, assim como, demais pesquisadores da área. A plataforma oferece a possibilidade de busca por

tipo de documento, série e grupo de trabalho, porém optou-se por não utilizar os filtros e, apenas, os descritores: AVALIAÇÃO; ALFABETIZAÇÃO. Ao utilizar os descritores, foram encontrados sete trabalhos e três deles foram entendidos como significativos à temática de estudo por abordarem como temática central análises sobre a Provinha Brasil.

Quadro 4 - Artigos selecionados na biblioteca da ANPEd

Título	Autoras	Palavras-chave
Provinha Brasil: uma análise da concepção de leitura	CORREIA, Joelma Reis	Avaliação; Leitura; Provinha Brasil.
Provinha Brasil de Leitura: para além dos níveis de proficiência	DIAS, Elisângela	Avaliação externa; Provinha Brasil; Alfabetização; Leitura.
Avaliação e cotidiano escolar: usos e desusos da Provinha Brasil na alfabetização	MOTA, Maria	Provinha Brasil. Alfabetização. Cotidiano escolar.

Fonte: elaborado pela autora.

A biblioteca digital da SciELO apresenta uma série de artigos científicos resultantes de pesquisas científicas brasileiras e internacionais. Para a realização da pesquisa no acervo foram utilizados os descritores ALFABETIZAÇÃO; AVALIAÇÃO; e os filtros por ano de publicação (2009 - 2019); SciELO área temáticas (Ciências Humanas); WoS área temática (educação e pesquisa educacional) e idioma (Português). A partir dos filtros utilizados foram obtidos 34 resultados. Destes, foram selecionados quatro artigos que se relacionam com a temática abordada e são sistematizados abaixo.

Quadro 5 - Artigos selecionados na biblioteca digital da SciELO

Título	Autoras/autores	Palavras-chave
A apropriação de habilidades de leitura e escrita na alfabetização: estudo exploratório de dados de uma avaliação externa	ROCHA, Gladys Rocha MARTINS, Raquel Fontes	Avaliação externa; Escrita; Ensino fundamental; Paebes Alfa.
Políticas de avaliação da alfabetização: discutindo a Provinha Brasil	MORAIS, Artur Gomes de	Provinha Brasil; alfabetização; avaliação.
Avaliação externa nas classes	COCÔ, Dilza	Avaliação externa;

de alfabetização no Espírito Santo	GONTIJO, Cláudia Mendes	Alfabetização; Leitura; Escrita.
A avaliação nacional da alfabetização no contexto do sistema de avaliação da educação básica e do pacto nacional pela alfabetização na idade certa: responsabilização e controle	DICKEL, Adriana	Alfabetização; Avaliação Nacional da Alfabetização; Currículo.

Fonte: elaborado pela autora.

Observa-se que dos quatro trabalhos selecionados, dois se referem a um programa de avaliação desenvolvido pela rede de educação básica do estado do Espírito Santo. Um deles busca discutir sobre os impactos da Provinha Brasil e suas limitações para a avaliação diagnóstica das crianças do 1º ano. E, outro analisa as políticas de avaliação à luz das contribuições do PNAIC e as suas convergências com as avaliações da alfabetização em larga escala.

O Congresso Brasileiro de Alfabetização (CONBALF) é um evento bianual que reúne uma série de trabalhos científicos, em diferentes eixos, relacionados à alfabetização de crianças, jovens e adultos. O evento, considerado um dos mais relevantes para as discussões sobre a temática, conta com a participação de pesquisadores nacionais e internacionais, professores e gestores que discutem e apresentam suas práticas e reflexões relacionadas ao ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita. Sendo assim, torna-se relevante considerar as produções submetidas ao evento para compor a análise das produções realizadas até o momento sobre a consciência fonológica em classes de alfabetização.

A escolha pelo IV CONBALF se deu pelo fato de os anais estarem disponíveis para consulta digital e por ter sido a edição mais recente do evento. O encontro foi sediado na cidade de Belo Horizonte - MG, na Universidade Federal de Minas Gerais, entre os dias 8 a 10 de agosto de 2019.

Para a realização da pesquisa nos anais do evento utilizou-se o descritor AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA e foram encontrados dois trabalhos que se relacionavam com a temática em questão e sistematizados no quadro abaixo.

Quadro 6 - Artigos selecionados no IV Conbalf

Título	Autoras	Palavras-chave
--------	---------	----------------

Uma prática de avaliação e monitoramento da aprendizagem no ciclo de alfabetização	SILVA, Paula Pires da	Alfabetização. Monitoramento. Avaliação.
Análise do sistema avaliativo e suas implicações na alfabetização em contexto de fronteira	SCHERER, Danielle Severo FERRARI, Camila Delatore ANDRÉ, Tamara Cardoso	Políticas Públicas. Alfabetização. Avaliação.

Fonte: elaborado pela autora.

O primeiro artigo trata do monitoramento e da avaliação das aprendizagens de crianças do 1º ano do Ensino Fundamental a partir do relato de experiência de uma professora desde o ano de 2017 até o ano de 2019. O relato leva em consideração os instrumentos pedagógicos que foram utilizados na avaliação diagnóstica e formativa dos alunos. O segundo artigo analisa a proposta de avaliação que orienta as práticas educativas para o 1º ano de Ensino Fundamental e como esta contribui para a apropriação do sistema de escrita das crianças de 5 e 6 anos e como os instrumentos avaliativos são utilizados no contexto da sala de aula. Ambos os artigos tratam da análise de instrumentos pedagógicos utilizados para a avaliação dos alunos e como estes contribuem para as suas aprendizagens ao longo do 1º ano.

Pode-se observar que foram encontrados quatro trabalhos que se relacionavam com a temática da Provinha Brasil, entendida como uma relevante política pública e instrumento de avaliação diagnóstica para os alunos que se encontram em processo de alfabetização. Além disso, os trabalhos também se concentravam nas temáticas relacionadas ao PNAIC e a políticas de avaliação municipais. Porém, nenhum dos trabalhos selecionados abordavam a elaboração ou execução de uma proposta de avaliação direcionada para as questões da alfabetização, concentrando as propostas nas discussões das políticas e instrumentos já existentes.

#### 4.3.2 Pareceres em tempos de pandemia: alfabetização e avaliação nas atividades remotas

Ao longo do ano de 2020 com a pandemia da Covid - 19 e a suspensão das aulas presenciais em todo o país as práticas escolares precisaram ser reinventadas e adaptadas para que os alunos pudessem ter acesso ao ensino. Sendo elaborados

ao longo de todo o ano pareceres nos âmbitos nacionais, estaduais e municipais que orientaram as práticas pedagógicas de toda a educação básica.

O parecer do Conselho Nacional de Educação<sup>10</sup>, CNE/CP nº5/2020, elaborado pelo Ministério da Educação em parceria com outras instituições estabelece o processo de oferta educacional durante o período de pandemia e justifica-se em função de que a “educação de qualidade é um dos pilares da sociedade contemporânea, por isso é assegurada em inúmeros diplomas legais. O direito à educação de qualidade se associa à dignidade do ser humano, um dos pilares da nossa ordem jurídica”(BRASIL, 2020, p. 1).

Dourado (2007) ressalta que o conceito de educação de qualidade perpassa a ideia de que este não pode ser entendido apenas pela perspectiva do rendimento escolar, mas se caracteriza por fatores escolares e extraescolares que se relacionam com o contexto de vida dos alunos e se entrelaçam com o contexto dos todos os membros presentes na escola e a estrutura desta.

O parecer tem como intuito auxiliar os sistemas de ensino na organização e planejamento das atividades pedagógicas e, também, ressalta o apoio à retomada das atividades presenciais nas instituições de ensino aptas. Apresenta dados referentes ao número de estudantes matriculados em cada nível, ciclo ou modalidade de ensino e as percepções sobre as relações estabelecidas entre as escolas, as tarefas realizadas e os alunos.

A avaliação diagnóstica tratada no parecer aponta como esta deve ser realizada no retorno às aulas presenciais com o intuito de observar as dificuldades de aprendizagem que surgiram no período das aulas domiciliares. E, que estas podem ocorrer de formas variadas: através de portfólios, testes de múltipla escolha, atividades de leitura de livros, etc. Ainda neste aspecto afirma que devem ser priorizadas as atividades avaliativas de leitura, raciocínio lógico-matemático, comunicação e solução de problemas.

Com relação à avaliação das crianças que se encontram em processo de alfabetização salienta que

A avaliação diagnóstica individual das crianças do 1º e 2º anos em fase de alfabetização em leitura, escrita e matemática, devem ser consideradas

---

<sup>10</sup> CNE

prioritárias no retorno às aulas presenciais para evitar prejuízos que poderão afetar a vida escolar de toda uma geração. (BRASIL, 2020, p. 23)

O Parecer CEE<sup>11</sup> nº 001/2020 do estado do Rio Grande do Sul estabelece orientações para a reorganização dos calendários escolares durante o período de pandemia e

visa a garantia da realização de atividades escolares para fins de atendimento aos objetivos de aprendizagem, habilidades e competências, previstas nos currículos da Educação Básica e da Educação Superior, atendendo ao disposto na legislação e normas correlatas sobre o cumprimento da carga horária mínima anual. (RIO GRANDE DO SUL, 2020, p. 2)

Para a realização das atividades domiciliares as instituições de ensino devem elaborar um plano de atividades intitulado Plano de Ação Pedagógica, entendido como um documento de registro de todos os procedimentos realizados durante a suspensão das aulas presenciais. Como forma de orientação das práticas pedagógicas, as aprendizagens essenciais para cada nível, modalidade ou etapa também devem estar contempladas no plano.

No que tange à avaliação diagnóstica dos alunos, o parecer salienta que esta também deve estar contemplada no Plano de Ação Pedagógica sendo necessário que cada instituição defina suas abordagens e acompanhamento necessário para que seja possível observar as dificuldades de cada aluno. Salienta a necessidade de

identificar os diferentes níveis de aprendizagem e minimizar suas defasagens, com base nas aprendizagens essenciais definidas para este período de excepcionalidade, a fim de instituir programas de recuperação da aprendizagem, observados os ritmos de cada um. (RIO GRANDE DO SUL, 2020, p. 5)

Com relação ao papel das famílias, o documento aponta para a necessidade de diálogo e orientações necessárias sobre o momento atípico de pandemia esclarecendo sobre a importância da realização das atividades domiciliares até o possível retorno dos alunos à escola. As atividades remotas colocaram em foco às questões referentes à concepção de família que perpassa a ideia de que esta complexa estrutura não pode ser compreendida apenas como um espaço privado, e sim através do entendimento que “além da capacidade de produção de subjetividades, ela também é uma unidade de cuidado e de redistribuição interna de

---

<sup>11</sup> Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul

recursos” (MIOTO, 2010, p. 167). Sendo assim, a família ocupa um relevante papel na conjuntura social e incorpora aspectos políticos, sociais e econômicos ultrapassando a esfera privada.

Com relação ao processo de alfabetização, o parecer CEED Nº1/2020 ressalta que este deve ocorrer de forma diferenciada e ao longo do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental através de atividades lúdicas que proporcionam o desenvolvimento das crianças em todas as dimensões. E afirma que “é fundamental assegurar as especificidades no trabalho com as habilidades expressas no plano curricular de cada uma das séries, anos, módulos, etapas ou ciclos”. (RIO GRANDE DO SUL, 2020, p. 9)

O Plano de Ensino para a Rede Municipal de Jaguarão para recuperação de aulas durante o período de pandemia dispõe sobre as orientações didáticas que devem ser adotadas durante o período de suspensão das aulas presenciais no município, de acordo com o Art. 7º do Decreto Municipal 79 de 30 de abril de 2020.

Em seu plano de ensino estabelece que as tarefas devem ser entregues presencialmente aos pais ou responsáveis pelos alunos e realizadas em um período de 15 dias, após este tempo as atividades devem ser entregues novamente na escola. O plano orienta as atividades que devem ser desenvolvidas pelos docentes e pela gestão das escolas municipais, salientando que as atividades devem corresponder a um período mínimo de duas horas diárias e o máximo de quatro horas. Além disso, o professor deverá disponibilizar um horário para atendimento às dúvidas das famílias e dos alunos no aplicativo WhatsApp.

Para a avaliação dos alunos o documento aponta que “os exercícios deverão estar com cabeçalho, conforme uma prova, não esquecendo que o aluno será avaliado através deste trabalho proposto” (JAGUARÃO, 2020, p.3).

Um ponto a ser observado é que o parecer nacional estabelece as particularidades dos alunos matriculados no 1º e 2º anos como referentes ao processo de alfabetização. Por outro lado, o parecer estadual aponta que tais especificidades devem ser observadas em todo os anos iniciais, 1º ao 5º ano.

Outro aspecto que chama a atenção no parecer nacional é a falta de apontamento para a avaliação dos alunos durante o período de atividades domiciliares, mas quando ocorrer o retorno presencial, diferentemente dos outros pareceres que indicam atividades avaliativas durante o período de aulas remotas.



## 5 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA INTERVENÇÃO

A partir do que foi explicitado no diagnóstico inicial através da análise dos pareceres e também sob a perspectiva do que está sendo produzido sobre a temática estudada entende-se a importância de elaboração de um instrumento de avaliação diagnóstica para a compreensão acerca dos saberes produzidos pelos alunos ao longo do ano com as atividades remotas. Em um segundo momento, são descritas e analisadas as intervenções, a partir do instrumento, com os alunos e com as suas famílias. E, por fim, a descrição e análise dos encontros de formação com os professores das redes municipais de ensino de Jaguarão/RS e de Bagé/RS.

### 5.1 Proposta de avaliação diagnóstica da alfabetização no 2º ano do Ensino Fundamental

A seguir serão apresentadas as atividades avaliativas a serem desenvolvidas com os alunos, cada proposta tem como intuito avaliar um dos aspectos considerados relevantes para o avanço das crianças para o 2º ano do ensino fundamental nas habilidades de leitura e de escrita:

- a) Atividade 1 - Teste das 4 palavras e 1 frase.
- b) Atividade 2 - História.
- c) Atividade 3 - Consciência Silábica.
- d) Atividade 4 - Consciência de Rimas.
- e) Atividade 5 - Escrita Inventada.
- f) Atividade 6 - Consciência sintática.
- g) Atividade 7 - Leitura de textos do cotidiano.

A atividade um, parte da compreensão dos níveis de escrita proposto no estudo de Ferreira e Teberosky (1999), sendo estes: pré-silábico, silábico I, silábico II, silábico-alfabético e alfabético (quadro 7).

Quadro 7 - Níveis de escrita

Nível I	Reprodução dos traços da escrita convencional, sendo atribuídos diferentes significados de
---------	--

	acordo com os objetivos do escritor.
Nível II	Compreensão de que para a escrita de diferentes palavras serão necessárias diferentes caracteres. Os grafismos tornam-se semelhantes à forma das letras.
Nível III	Tentativa de atribuir valor sonoro para cada grafema. Neste nível, cada letra corresponde a uma sílaba.
Nível IV	Passagem da hipótese silábica para a alfabética. Confronto entre a hipótese silábica e a necessidade de atribuir uma maior quantidade de letras nas palavras, compondo até mesmo sílabas com o total de letras necessárias.
Nível V	Compreensão de que cada grafema corresponde a um fonema. Superação da hipótese silábica.

Fonte: FERREIRO; TEBEROSKY.

Entende-se que a avaliação dos níveis de escrita “podem proporcionar a realização de atividades de leitura e de escrita adequadas a cada momento pelo qual as crianças passam nesse processo” (SANTOS; MOURA, 2020, p. 136). As atividades direcionadas para cada nível de escrita tem por principal objetivo promover a reflexão sobre o sistema de escrita para que a criança possa avançar nos níveis e compreender o princípio alfabético. Também é importante salientar que uma mesma criança pode estar em um nível na escrita de palavras e em outro na escrita de frases, o que exige “uma prática pedagógica de estímulo, acompanhamento e orientação da aprendizagem, respeitadas as peculiaridades do processo de cada criança” (SOARES, 2017, p. 22).

A contação de histórias, proposta na atividade dois, primeiramente pela professora e depois pelas próprias crianças, possibilita que vivenciem “o acesso ao texto escrito como uma atividade social compartilhada e, ao mesmo tempo, como uma atividade individual na qual possa se concentrar para entender o sentido de textos e de imagens” (COLOMER, 2016, p. 111).

Além dos contos, tradicionalmente trabalhados na escola, é necessário que os alunos tenham contato com outros gêneros literários de seu interesse e também

sugeridos pela professora. Assim como na atividade quatro que propõe a leitura de um poema para posterior análise de rimas, proporcionando que os alunos tenham contato com um texto versificado e possam manipular e analisar as palavras que o compõem atrelando a análise linguística com a leitura de poemas sendo este um importante aporte para o trabalho com as rimas e aliterações.

A escolha dos textos utilizados com crianças não pode ser aleatória, necessita que sejam estabelecidos critérios de acordo com o objetivo da atividade. De acordo com Coelho (1997, p. 13), "é necessário fazer uma seleção inicial, levando em conta, entre outros fatores, o ponto de vista literário, o interesse do ouvinte, sua faixa etária, suas condições sócio-econômicas". A linguagem precisa ser clara e simples e os recursos onomatopaicos e as repetições tornam a história mais interessante e auxiliam na compreensão do texto.

A oralidade pode ser explorada tanto no momento em que o adulto lê a história para a criança ou quando ela mesma é desafiada a contá-la em situações espontâneas de conversa no ambiente familiar ou na escola. A aprendizagem da escrita está estritamente relacionada com o desenvolvimento da língua oral, sendo mutuamente influenciadas (KLEIMAN, 2008). Os eventos de letramento, como o contato com diferentes livros, que ocorrem no ambiente familiar auxiliam no sucesso da leitura inicial, pois

A exposição constante da criança à leitura de livros infantis expande seu conhecimento sobre histórias em si, sobre tópicos de histórias, estrutura textual e sobre a escrita. Ouvir e discutir textos com adultos letrados pode ajudar a criança a estabelecer conexões entre a linguagem oral e as estruturas do texto escrito, a facilitar o processo de aprendizagem de decodificação da palavra escrita e a sumarizar a história e fazer inferência. (KLEIMAN, 2008, p. 93)

As atividades três e quatro abordam diferentes habilidades de consciência fonológica, sendo elas: consciência de rimas e de aliterações, consciência fonêmica e consciência silábica. Estas habilidades de consciência fonológica podem ser compreendidas como elementos significativos no processo de aquisição do sistema de escrita alfabética. De acordo com Soares (2017, p. 166), a consciência fonológica pode ser compreendida como a "capacidade de focalizar os sons das palavras, dissociando-as de seu significado, e de segmentar as palavras nos sons que as constituem".

Quando a consciência fonológica é desenvolvida desde cedo se torna um facilitador no processo de aquisição de leitura e de escrita nos anos iniciais. De acordo

com Piccoli e Camini (2012, p.103) “pode ser entendida como um conjunto de habilidades que permite à criança compreender e manipular unidades sonoras da língua, conseguindo segmentar unidades maiores em menores”. Sendo assim, torna-se necessário que o ensino da consciência fonológica no processo de alfabetização seja sistemático e planejado para a promoção de tais habilidades, pois as crianças não as adquirem espontaneamente.

Na atividade cinco é proposto a escrita de um texto a partir da leitura de diferentes manchetes de notícias misturadas entre si para que sejam narrados fatos inusitados, divertidos e/ou absurdos, de acordo com a leitura e a imaginação de cada criança. Rodari (1982, p. 39) ao propor o jogo afirma que textos “inteiros, talvez sem sentido, mas não sem fascínio, podem ser compostos com um jornal e uma tesoura”.

Sendo importante ressaltar que, mesmo os alunos que não se encontram no nível alfabético, podem realizar escritas espontâneas ou inventadas com o intuito de se sentirem desafiados em suas hipóteses, pois entende-se o processo de escrita como “um processo por meio do qual a criança se apropria do sistema alfabético e das convenções da escrita” (SOARES, 2017, p. 26). É fundamental que desde pequenas as crianças tenham oportunidade de realizar as suas escritas pois tal atividade “fará com que o escritor iniciante se sinta capaz de dizer sua palavra por escrito, aumentando assim, sua autoestima e confiança como possível autor” (BITTENCOURT, 2020, p. 87).

A análise sintática pode ser entendida como a “habilidade cognitiva de manipulação da estrutura interna das frases” (PICCOLI; CAMINI, 2012, p. 117) e que possibilita às crianças a reflexão sobre as articulações entre as palavras e as frases. O aluno que ainda não está alfabetizado ao reproduzir na escrita uma frase ditada pela professora, por exemplo, pode escrevê-la da forma como a escuta, ou seja, sem espaços ou pausas entre as palavras. Nesse sentido, a atividade seis proporciona a reflexão sobre a forma como os títulos de alguns contos infantis são escritos e, por serem, conhecidos pela maioria das crianças, proporciona a reflexão sobre as diferenças entre a escrita e a oralidade de palavras e frases conhecidas ou estáveis, pois “as modalidades oral e escrita da linguagem apresentam uma isomorfia parcial” (KLEIMAN, 2008, p. 92).

Também podem ser realizadas outras propostas em que as palavras estejam fora de ordem e possam ser organizadas ou ainda observar a mudança de sentido

quando ocorrem trocas ou retiradas de palavras em textos conhecidos pelos alunos, como um poema ou uma música.

Os níveis de letramento apresentados anteriormente podem ser utilizados na análise de algumas atividades propostas como a atividade dois e a atividade sete, correspondendo às habilidades do nível 1 e 2 de letramento em que o aluno deve ser capaz de localizar informações que estão ou não estão explícitas no texto (SOARES, 2004). É importante salientar a necessidade de acesso aos mais variados tipos e gêneros literários na sala de aula, pois “quanto mais acesso à diversidade de literaturas essa criança tiver, mais caminhos para ser um leitor proficiente ela terá” (BITTENCOURT, 2020, p. 106). A leitura deve estar ao alcance das crianças nos mais variados momentos das situações didáticas, não sendo apenas considerada como um passatempo para aqueles que concluem as suas atividades consideradas mais importantes, como ocorre em muitas salas de aula. Esta deve ser ofertada aos estudantes para a formação importante e prazerosa de leitura em situações reais de uso.

Neste instrumento foi proposto o trabalho com três gêneros literários: os poemas, os contos de fadas e as notícias, porém é extremamente relevante que sejam apresentados os mais variados gêneros possíveis para as crianças ao longo de toda a sua escolarização. Segundo Bittencourt (2020, p. 108) “o professor deverá trabalhar com a maior variedade de gêneros literários, como aponta a BNCC, além de levar a criança a compreender a estrutura básica e os elementos que compõem os textos literários”.

As atividades avaliativas propostas podem servir como uma fonte de inspiração para que outros docentes possam utilizá-las com seus alunos, assim como possam ser adaptadas de acordo com a necessidade de cada aluno ou turma.

### **Atividade 1 - Teste das 4 palavras e 1 frase**

**Orientação para a atividade:** Primeiramente o professor solicita que o aluno escreva, do seu jeito, 4 palavras, do mesmo campo semântico, na seguinte ordem: dissílaba, trissílaba, polissílaba e monossílaba. Posteriormente solicitará que a criança escreva uma frase utilizando a palavra dissílaba que foi escrita anteriormente.

**Habilidades:** Escrever palavras e frases, com certa autonomia, observando as características da escrita convencional, podendo criar hipóteses acerca da escrita convencional.

**Sugestão de palavras:**

GATO

MACACO

BORBOLETA

CÃO

**Sugestão de frase:**

O GATO BRINCA COM AS CRIANÇAS.

**Atividade 2 - Histórias**

**Orientação para a atividade:** O professor lerá uma história para as crianças e selecionará alguns pontos para serem sinalizados ao longo do conto (estrutura, características de personagens, tempo, etc.). Após, apresentará como exemplo um mapa da história, poderá disponibilizar fantoches para que os alunos possam recriar o conto ressaltando alguns aspectos importantes: personagens, enredo, tempo e espaço. Por fim, solicitará que a criança elabore um pequeno vídeo lendo uma parte da história previamente selecionada pela professora ou pelos próprios alunos. Após a contação da história **A Verdadeira História de Chapeuzinho Vermelho**, solicite que a criança leia o que diz no “O Jornal da Floresta” sobre o lobo.

**Habilidades:** Ouvir e compreender histórias identificando elementos da narrativa como: tempo, espaço, personagens e enredo. Ler, com autonomia, diferentes gêneros literários. Contar e recontar histórias identificando os diferentes elementos da narrativa.

**Sugestões de livros:**

ROCHA, Ruth. **Pedrinho pintor e outras histórias**. Il. Helena Alexandrino. Rio de Janeiro: Record, 1985.

GRIMM, Jacob; GRIMM, Wilhelm. **Cinderela**. Trad. Verônica Sônia Kühle. Il. Bebel Braga. Porto Alegre: Kuarup, 1985.

BARUZZI, Agnese; NATALINI, Sandro. **A Verdadeira História de Chapeuzinho Vermelho**. Trad. Índigo. São Paulo: Brinque-Book, 2015.

Figura 6 - O jornal da floresta



Fonte: BARUZZI.

### Atividade 3 - Consciência Silábica

**Orientação para a atividade:** O professor mostrará duas fichas e dirá o nome das figuras, depois solicitará que as crianças digam qual é a maior palavra de acordo com o número de sílabas de cada uma.

**Habilidades:** Separar oralmente palavras em sílabas. Identificar semelhanças e diferenças sonoras nas palavras.

**Sugestão de fichas:**

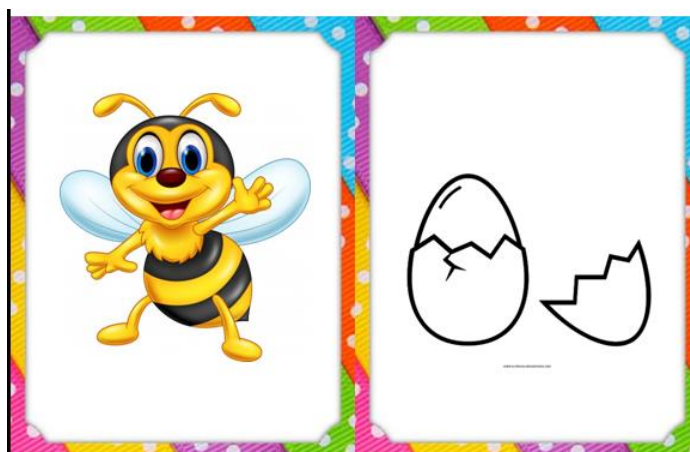
Figura 7 - Exemplo de ficha de consciência silábica I



Fonte: compilação da autora<sup>12</sup>.

Palavras: FADA; CADEIRA.

Figura 8 - Exemplo de ficha de consciência silábica II



Fonte: compilação da autora<sup>13</sup>.

Palavras: ABELHA; OVO.

#### **Atividade 4 - Consciência de Rimas**

**Orientação para a atividade:** A partir da leitura de um poema, o professor entrega para as crianças fichas com a escrita do poema em que foram retiradas algumas palavras que rimam e solicitará que recortem as imagens para completar novamente as rimas do poema.

**Habilidades:** Identificar semelhanças e diferenças sonoras nos sons finais das palavras. Identificar rimas em poemas. Ler e compreender, com autonomia, poemas. Identificar elementos do gênero literário poema.

<sup>12</sup> Montagem a partir de imagens retiradas do site Google Imagens.

<sup>13</sup> Montagem a partir de imagens retiradas do site Google Imagens.



### Sugestão de poema:

MEIRELES, Cecília. **Ou isto ou aquilo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

### Sugestão de ficha:

Figura 9 - Exemplo de ficha de consciência de rimas

Recorte e complete adequadamente as rimas do poema Ou isto, ou aquilo:

Ou se tem chuva e não se tem sol  
ou se tem sol e não se tem

Ou se calça a luva e não se põe o anel,  
ou se põe o anel e não se calça a



Fonte: compilação da autora<sup>14</sup>.

### Atividade 5 - Escrita Inventada<sup>15</sup>

**Orientação para a atividade:** O professor entregará para as crianças algumas manchetes de notícias misturadas entre si e solicitará que as utilizem para criar acontecimentos inusitados e os registrem em uma folha de papel.

**Habilidades:** Produzir textos baseados no imaginário, observando elementos próprios de uma narrativa. Reconhecer elementos de textos da vida cotidiana comparando-os com as suas escritas.

### Atividade 6 - Consciência sintática

**Orientação para a atividade:** O professor disponibilizará para as crianças um conjunto de palavras aglutinadas e solicitará que as leiam e as separem, formando uma frase.

<sup>14</sup> Montagem a partir de imagens retiradas do site Google Imagens.

<sup>15</sup> Esta atividade é adaptada da proposta de RODARI (1982) no capítulo 10 - Velhos Jogos.

**Habilidades:** Segmentar oralmente frases em palavras. Escrever frases observando os elementos necessários para a escrita convencional.

**Sugestão de ficha:**

Figura 10 - Exemplo de ficha de consciência sintática

Leia as palavras e descubra os títulos dos contos :



VERMELHOCHAPEUZINHO



ANÕESDENEVEE OSSETEBRANCA



ODEBOTASGATO



ADORMECIDAABELA

Fonte: compilação da autora<sup>16</sup>.

### Atividade 7 - Leitura de textos do cotidiano

**Orientação para a atividade:** O professor entregará para as crianças o texto de uma notícia e solicitará que realizem a sua leitura. Após a leitura, fará alguns questionamentos sobre os elementos que compõem esse gênero textual e outras informações que considerar pertinentes para a compreensão do texto articuladas com as opiniões e impressões das crianças.

**Habilidades:** Apreciar diferentes textos presentes na vida cotidiana. Identificar o objetivo do texto lido.

**Sugestão de ficha:**

Leia a notícia:

Menino abandona jacaré em pet shop após pedir remédio para 'bichinho' de estimação

O gerente de um pet shop em Campo Grande levou um susto na manhã desta terça-feira após um menino de 10 anos levar um filhote de jacaré, no estabelecimento, em busca de ajuda para o "bichinho" de estimação que segundo a criança, não estava

<sup>16</sup> Montagem a partir de imagens retiradas do site Google Imagens.

bem. De acordo com Carlos, após o menino pedir o medicamento sem dizer qual era a espécie, ele foi até sua casa e depois de 30 minutos retornou com uma caixa de sapato.

Fonte: G1MS. Menino abandona jacaré em pet shop após pedir remédio para 'bichinho' de estimação. Disponível em: < <https://g1.globo.com/ms/mato-grosso-do-sul/noticia/2020/08/04/menino-abandona-jacare-em-pet-shop-apos-pedir-remedio-para-bichinho-de-estimacao-em-ms-assista-ao-video.ghtml>>

Acesso em: jan, 2021.

Marque um x no quadradinho que mostra para que serve este texto.

- a) Informar sobre um jacaré deixado em um pet shop.
- b) Orientar sobre como cuidar de jacarés.
- c) Convidar para conhecer um jacaré.
- d) Listar motivos para comprar um jacaré.

Após a realização da sequência de atividades o professor poderá utilizar a ficha de controle com o intuito de assinalar as suas observações e as respostas obtidas pelos alunos. É importante ressaltar que as atividades dois e cinco por se tratarem da elaboração de narrativas orais e escritas necessitam que o professor escreva as suas observações de acordo com as habilidades delimitadas em cada atividade.

#### Quadro 8 - Ficha de Controle

Ficha de controle	
Assinale a alternativa correspondente às respostas fornecidas pelo aluno.	
Atividade 1	
( ) Pré-silábico	
( ) Silábico I	
( ) Silábico II	
( ) Silábico-alfabético	
( ) Alfabético	
Observações	
<hr/>	
<hr/>	
Atividade 2	
Observações	
<hr/>	
<hr/>	
Atividade 3	
Fichas 1	
( ) Fada	
( ) Cadeira	
Fichas 2	
( ) Ovo	

Abelha

Observações

---

---

Atividade 4

- Luva
- Chuva
- Dinheiro
- Bolo

Observações

---

---

Atividade 5

Observações

---

---

Atividade 6

- Chapeuzinho Vermelho
- Branca de Neve
- O Gato de Botas
- A Bela Adormecida

Observações

---

---

Atividade 7

- a
- b
- c
- d

Observações

---

---

Fonte: elaborado pela autora.

## 5.2 Percepções das famílias sobre as atividades remotas

Os cinco alunos participantes da pesquisa têm idades entre sete e oito anos, fazem parte da rede da rede pública municipal de ensino e frequentaram o 1º ano do Ensino Fundamental em 2020. As atividades propostas pelo instrumento de avaliação foram realizadas presencialmente em suas residências seguindo todos os protocolos sanitários impostos pela pandemia de Covid-19 com o intuito de preservar a saúde de todos os envolvidos na pesquisa.

Em um primeiro momento a pesquisadora realizou uma conversa inicial com a família e a criança para explicar sobre como o instrumento foi desenvolvido e os seus objetivos com as atividades a serem realizadas, respondendo a dúvidas e questionamentos que pudessem surgir.

As famílias demonstraram as suas preocupações em relação às atividades remotas e às aprendizagens de seus filhos. A mãe de Edu<sup>17</sup> afirmou não realizar as propostas com o seu filho por não saber como explicá-las e a criança não demonstrar interesse em realizar atividades em casa. Além disso, a mãe de Bia afirmou que o processo de alfabetização da criança iniciou-se quando ela estava na pré-escola, o que facilitou para que, no ano de 2020, a menina realizasse as atividades remotas, porém acrescentou que não notou avanços nas aprendizagens de Bia no decorrer do ano.

No momento da pandemia tornou-se ainda mais evidente as diferenças sociais presentes na sociedade e a área da educação foi uma das mais afetadas. Mostra-se necessário a elaboração de políticas que viabilizem que as crianças tenham acesso às práticas educativas de forma satisfatória para suas aprendizagens, minimizando os possíveis prejuízos causados pelo distanciamento social. De acordo com Miotto (2004, p.3) “a família na sociedade brasileira hoje, mais que ser reconhecida como instância de cuidado e proteção, deve ser reconhecida como instância a ser cuidada e protegida, enfatizando a responsabilidade pública”.

Nesse sentido, demonstra-se necessidade de políticas públicas que garantam as condições para a sustentabilidade de cada família enfatizando as suas necessidades, tais constatações tornaram-se ainda mais relevantes no momento da pandemia em que as maiores dificuldades do ensino remoto são

os diferentes níveis de suporte familiar no processo de ensino - aprendizagem, a falta de acesso a equipamentos e internet para acompanhar as aulas remotas (61% dos domicílios brasileiros não possuem computador e 28% não possuem acesso à internet), a menor autonomia das crianças mais novas para acompanhar as atividades não presenciais, principalmente na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e as fragilidades dos sistemas de ensino e dos professores para sua implementação. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2021, p. 17)

---

<sup>17</sup> Com o intuito de preservar a identidade dos participantes da pesquisa, foram utilizados nomes fictícios para identificá-los ao longo desta escrita.

O pai de Ana demonstrou suas dúvidas e preocupações sobre como seriam realizadas as atividades no ano de 2021, pois afirma que sua família teve muitas dificuldades em proporcionar que Ana tivesse um ambiente adequado para realizar as propostas enviadas pela escola e apontou dois fatores principais: a falta de tempo dos pais e não conseguir explicar as atividades. A mãe de Caio afirma também que um dos fatores principais para que o filho não realizasse as atividades seria que ela não tinha paciência para explicar diante das negativas do mesmo em desempenhar tais proposições.

A família tornou-se, ao longo do ano de 2020, a principal responsável pelo desenvolvimento das atividades escolares de seus filhos, papel que, anteriormente, era desempenhado pela escola. O programa “Conta pra mim”, por exemplo, apresenta como seu primeiro princípio no artigo 5º “o reconhecimento da família como ator fundamental para o sucesso educacional dos filhos” (BRASIL, 2020, p. 1). Porém, como afirmaram as famílias de Ana e Caio, muitas vezes, não é possível para a família desempenhar tais tarefas, pois estão preocupados em garantir o sustento e o bem-estar de seus filhos em primeiro lugar.

O papel da escola, mesmo no momento da pandemia, não pode ser atribuído exclusivamente às famílias dos alunos,

Reconhecemos que as escolas, sozinhas, não têm como dar conta de todas as demandas sociais das famílias, e por isso não podem ficar isoladas no território. Entretanto, se apoiadas por uma política educacional abrangente e sistêmica, elas têm a responsabilidade de acolher e orientar as famílias em sua luta pela escolarização dos filhos. (BATISTA; CARVALHO-SILVA, 2013, p. 10)

As políticas públicas são fundamentais para o fortalecimento da aliança entre escolas e famílias em vulnerabilidade social para que as suas demandas sejam atendidas garantindo o direito fundamental à educação pública de qualidade para todos.

### **5.3 Situações didáticas com as crianças**

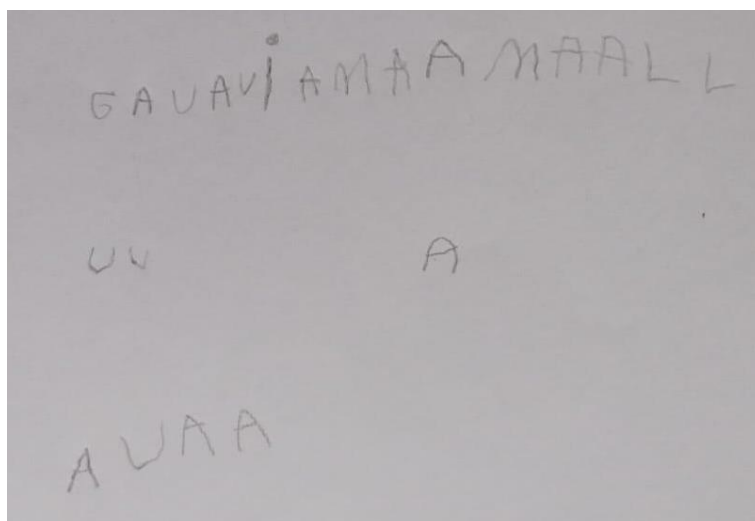
Após a conversa inicial, com as famílias, as crianças foram convidadas para, juntamente com a pesquisadora, realizar as proposições didáticas.

Na atividade 1 - Teste das 4 palavras e 1 frase, as crianças receberam uma folha de ofício A4 e foi solicitado que escrevessem as palavras: GATO; MACACO;

BORBOLETA; CÃO; e a frase O GATO BRINCA COM AS CRIANÇAS. Com essa atividade esperava-se compreender em que nível de escrita (quadro 7) as crianças estavam e, caso, ainda não estivessem escrevendo convencionalmente poderiam criar suas hipóteses sobre a escrita.

Ana, quando solicitada para escrever as palavras, afirmou que não sabia escrever e, após algumas solicitações da pesquisadora para que “escrevesse do seu jeito”, optou por desenhar os animais correspondentes a cada palavra e, com relação à frase, afirmou que não saberia como fazê-la. Edu, diferentemente de Ana, utilizou letras, questionando se as palavras eram longas para saber o número de letras que utilizaria em cada escrita. No momento de escrever a frase, afirmou que por ser uma frase precisaria utilizar mais letras e que utilizaria a palavra GATO que já havia escrito para iniciar a frase, primeiramente, deixando espaços entre as palavras, depois optou por completar tais espaços com a letra A e separando cada palavra com a letra I (figura 11).

Figura 11 - Escrita de Edu



Fonte: arquivo pessoal da autora.

As escritas de Ana e Edu refletem o que é esperado para o nível I da evolução da escrita em que “a intenção subjetiva do escritor conta mais que as diferenças objetivas no resultado” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 193). As crianças neste nível buscam representar as formas gráficas da escrita ou, até mesmo, representá-las por meio de desenhos, sendo necessário que a criança informe o que escreveu, pois a escrita não representa uma forma de comunicação.

Caio, em suas hipóteses de escrita, atribuiu um grafema para cada sílaba das palavras que foram solicitadas, realizando o mesmo procedimento com a frase e utilizando apenas vogais para compor as escritas.

Bia e Diana ao serem solicitadas, imediatamente iniciaram a escrita das palavras e da frase sem mais questionamentos sobre como realizar a atividade. Ambas se encontravam no nível V da escrita, ou seja, compreenderam o funcionamento do sistema de escrita em que cada caractere corresponde a valores sonoros. De acordo com Ferreiro e Teberosky (1999, p. 219) “a partir desse momento a criança se defronta com as dificuldades próprias da ortografia, mas não terá problemas de escrita, no sentido estrito”.

Para a realização da atividade 2 - Histórias, a pesquisadora disponibilizou os materiais para as crianças manusearem livremente e realizou alguns questionamentos iniciais para saber se conheciam os personagens, disponibilizados em fantoches, explicando como seria o andamento da atividade. Após ouvirem a leitura da história, as crianças foram convidadas para recontarem livremente a narrativa para a pesquisadora. Cada uma escolheu uma forma diferente de realizar a proposta.

Ana e Diana optaram por contar a história original de Chapeuzinho Vermelho enfatizando em sua linguagem as marcas da linguagem formal (portanto, logo em seguida, etc.) presente nos livros, o que demonstra conhecimentos e contato prévios com esse tipo de narrativa, utilizando como suporte os fantoches. Ambas incluíram um trecho da história original em que Chapeuzinho questiona o porquê da Vovó ter olhos e orelhas muito grande e, posteriormente, o Lobo respondeu que teria uma boca tão grande para comer a Vovó.

Quando solicitada para recontar a história, Bia utilizou como suporte os fantoches, o livro “A verdadeira história de Chapeuzinho Vermelho” (BARUZZI, 2015) lendo algumas partes do conto e perpassando pelas páginas para narrar todos os fatos que considerou importantes. Caio, utilizou apenas os fantoches, porém criou novos acontecimentos para a história lida, incluindo um segundo lobo e o salvamento deste pelo lenhador, além de utilizar onomatopeias para imprimir os sons feitos pelos personagens, como em uma luta entre Chapeuzinho e o Lobo. Edu, também criou novos fatos para a sua história afirmando que o Lobo não morreria e, sim, teria ido comer maçãs com a Vovó e que tudo teria sido uma grande confusão de Chapeuzinho ao ver os dois junto comendo maçãs.



Figura 12 - Livro e fantoches da história “A verdadeira história de Chapeuzinho Vermelho”



Fonte: arquivo pessoal da autora.

Todas as crianças participantes deste estudo demonstraram interesse em manusear o livro e os fantoches disponibilizados com empolgação e curiosidade em cada nova descoberta ao longo da leitura. No momento de criarem suas narrativas não hesitaram em criar novos acontecimentos ou relembrar fatos conhecidos da história de Chapeuzinho Vermelho. A produção de textos orais “incentiva o gosto da escrita e leva muitas pessoas a inventarem histórias que também ilustram e até dispõem no formato de livros” (COELHO, 1997, p. 63). As situações que ocorreram durante as intervenções demonstraram que as crianças dispõem de um vasto repertório para narrar histórias, fator que impulsiona a curiosidade e as hipóteses de escrita ao longo da alfabetização.

Na atividade 3 - Consciência Silábica as crianças precisavam escolher entre duas fichas a palavra que apresentava um número maior de sílabas. Nessa proposta obteve-se 100% de acertos, todas as crianças conseguiram identificar sem dificuldades quais as palavras que continham um maior número de sílabas quando questionadas pela pesquisadora.

A reflexão sobre as partes sonoras das palavras, independentemente do nível de escrita em que a criança está, proporciona que avancem em suas hipóteses e possam assim apropriar-se do sistema de escrita. Na fase inicial de alfabetização

torna-se ainda mais relevante que as crianças tenham contatos diários com as atividades que estimulem a reflexão sobre as partes orais das palavras, assim como, para a escrita. No caso deste estudo, três participantes encontram-se nos níveis pré-silábico ou silábico da escrita precisando de ajuda para “analisar as partes orais das palavras, para que avancem nas questões conceituais que lhes permitirão progredir na compreensão das relações entre partes orais e partes escritas e entre todos orais e todos escritos” (MORAIS, 2019, p. 134).

Para a realização da atividade 4 - Consciência de Rimas, as crianças precisavam ler o poema “Ou isto ou aquilo” e, identificar entre as fichas disponíveis quais as palavras que rimavam para completar o poema. Ana e Caio solicitaram o auxílio da pesquisadora para realizar a leitura do poema e a da ficha que continham um trecho do mesmo para completar, porém após a leitura conseguiram identificar com facilidade as palavras que rimavam (LUVA; CHUVA). Bia leu todo o poema sem auxílio, assim como, identificou as rimas com facilidade e autonomia.

De acordo com Moraes (2019, p. 180) “poemas voltados ao público infantil também são uma fonte especial para explorarmos as sutilezas gráficas e sonoras com que são construídos, as quais produzem efeitos (através de repetições, rimas, aliterações, etc.) próprios do que é a poesia”. A partir da leitura e da identificação oral de rimas presentes no poema, as crianças puderam reconhecer as partes sonoras das palavras, brincar com as rimas e produzir outras rimas para compor o poema, além da possibilidade de associar as figuras com os seus respectivos nomes (figura 13), possibilitando a compreensão de que a escrita é a representação gráfica dos sons da fala.

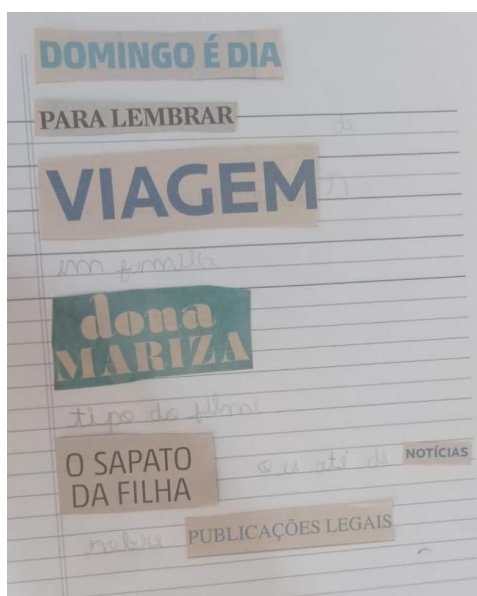
Figura 13 - Identificação de rimas no poema



Fonte: arquivo pessoal da autora.

Com relação a atividade 5 - Escrita Inventada, as crianças precisavam ler as manchetes de jornais e elaborar uma história com acontecimentos absurdos ou inusitados. Observou-se que as crianças que estavam nos níveis pré-silábico e silábico de escrita afirmaram não conseguir realizar a proposta, mesmo com os incentivos da pesquisadora para que escrevessem do seu jeito, o que impossibilitou a análise desta atividade nestes participantes. Bia, observou atentamente as manchetes que foram disponibilizadas e as incorporou no seu texto, optando por utilizá-las ao longo da escrita, assim como, acrescentou palavras considerando o sentido que iria atribuir para cada parte do texto.

Figura 14 - Produção de texto



Fonte: arquivo pessoal da autora.

As produções de diferentes gêneros textuais, para que sejam realizadas pelas crianças, precisam que estas tenham contato diário com os mais variados textos do cotidiano, não podendo esta atividade restringir-se a momentos isolados. Este pode ter sido um fator determinante para que alguns dos participantes se recusassem a realizar a proposta, pois

Para que sejam construídas aprendizagens e para que as crianças sintam-se capazes de criar textos de gêneros diversos, é preciso que estejam em contato diário com estes materiais em atividade que sejam significativas e que busquem, ao máximo, uma aproximação com situações reais de participação social, já que todo texto está inscrito em um contexto sócio-histórico (BITTENCOURT, 2020, p. 88)

A atividade 6 - Consciência Sintática, tinha como intuito que as crianças realizassem a leitura dos títulos dos contos de fadas em que as palavras estavam aglutinadas. Nesta atividade, apenas Ana recusou-se a escrever, afirmando que não encontrava as letras necessárias e não sabia como escrevê-las, Caio, por sua vez, optou por copiar as letras da forma como estavam dispostas na ficha didática, sem colocar os espaços necessários entre as palavras. Edu optou por escrever de acordo com a forma como imaginava que seriam as escritas convencionais dos títulos dos contos e, em alguns momentos, copiou as letras que estavam na ficha.

Bia não demonstrou dificuldades para escrever as frases, utilizando todos os elementos necessários para a escrita convencional. Diana também realizou a atividade com certa autonomia, porém em alguns momentos confrontou suas hipóteses com o que estava disposto na folha. Após escrever BRANCA DE NEVE, percebeu que a palavra ANÕES também estava escrita, em seguida apagou sua escrita inicial e optou por escrever ANÕES no início da sentença (figura 13).

Figura 15 - Escrita de Diana



Fonte: arquivo pessoal da autora.

Com relação a atividade 7 - Leitura de textos do cotidiano em que as crianças precisavam realizar a leitura de uma pequena notícia e informar qual o objetivo principal do texto lido, nenhuma das crianças marcou a opção correta (letra A). Bia,

Ana e Diana optaram pela resposta b, e ambas afirmaram que sua escolha se deu por compreenderem que o principal objetivo do texto seria orientar sobre como cuidar de jacarés, pois o menino do texto não sabia a forma correta de fazê-lo e por isso buscou ajuda. Entende-se que mesmo não optando pela resposta correta, ambas demonstraram compreender o assunto do texto. No momento em que a pesquisadora solicitou que as crianças o lessem, Bia e Diana realizaram a atividade com autonomia, Ana, Caio e Edu solicitaram que a leitura fosse realizada pela pesquisadora com o intuito de compreender o que estava escrito.

De acordo com os níveis de letramento (SOARES, 2004) a atividade descrita acima está relacionada com o nível 2 de letramento, no qual é necessário identificar informações explícitas ou não no texto, neste caso o objetivo do mesmo. Entende-se que “o processo de letramento jamais chega a um “produto” final, é sempre e permanentemente um “processo”, e não há como decidir em que ponto do processo o iletrado se torna letrado” (SOARES, 2004, p. 95). A leitura e produção de diferentes práticas letradas devem ocorrer ao longo de toda a escolarização dos sujeitos de forma contextualizada e de acordo com os interesses de cada aluno ou grupo de alunos.

Para sistematizar os dados obtidos a partir do desempenho das crianças nas propostas, foram elaborados índices de aproveitamento para avaliar cada uma das atividades propostas. Para a atividade 1, os alunos foram avaliados de acordo com seu nível de escrita (quadro 7), nas atividades 2 e 5 o desempenho foi avaliado em: regular (não atingiu os objetivos propostos), bom (atingiu parcialmente os objetivos propostos) e muito bom (atingiu os objetivos propostos). E, as atividades 3, 4, 6 e 7 foram avaliadas de acordo com a somatória de acertos nas quatro atividades, sendo 25% o peso para cada questão.

Quadro 9 - Sistematização do desempenho nas atividades

Nome	Nível de escrita (atividade 1)	Porcentagem de acertos (atividades 3, 4, 6 e 7)	Atividade 2	Atividade 5
Ana	Nível I - pré-silábico	50%	Muito bom	Regular
Bia	Nível V - alfabético	75%	Muito bom	Muito bom



Caio	Nível III - silábico	50%	Muito bom	Regular
Diana	Nível V - alfabético	68,75%	Muito bom	Muito bom
Edu	Nível I - pré-silábico	50%	Muito bom	Regular

Fonte: elaborado pela autora.

Na atividade 2 foram utilizados os seguintes critérios para analisar o desempenho dos alunos: Regular - Não identificou os principais elementos da narrativa. Não demonstrou compreensão sobre a história lida. Bom - Identificou alguns elementos da narrativa. Demonstrou pouca compreensão sobre a história lida. Muito bom - Identificou e compreendeu com autonomia os principais elementos da narrativa.

Na atividade 5 foram delimitados como critérios para a avaliação: Regular - Não observou elementos próprios de uma narrativa escrita ou não conseguiu realizar a escrita com autonomia. Bom - Observou alguns elementos próprios de uma narrativa escrita. Realizou a escrita com certa autonomia, necessitando de auxílio. Muito bom - Produziu o texto baseado no imaginário, observando elementos próprios de uma narrativa escrita com autonomia.

Após a avaliação dos saberes construídos pelos alunos é importante que o professor delimite novos caminhos para o seu planejamento com o intuito de abarcar as necessidades específicas de cada criança pensando nas habilidades que possam ser desenvolvidas. Para a superação de cada nível de escrita serão necessárias diferentes atividades que desafiem os alunos em suas hipóteses e que considerem aquilo que os mesmos já sabem como ponto de partida. O planejamento docente precisa considerar que “o processo de aprendizagem da língua escrita pela criança se dá por uma construção progressiva do princípio alfabético, do conceito de língua escrita como um sistema de representação dos sons da fala por sinais gráficos” (SOARES, 2017, p. 21).

#### **5.4 Rodas de diálogos virtuais: a avaliação diagnóstica da alfabetização na pandemia**

Após a aplicação do instrumento de avaliação com os alunos, foi ofertado para os professores do 1º e do 2º ano das redes públicas municipais de Jaguarão e de Bagé três rodas de diálogos virtuais de formação, devido à pandemia (Covid-19) que impossibilitaria o contato presencial com os sujeitos da pesquisa e com o intuito de apresentar e discutir a proposta de avaliação em estudo. Optou-se pela participação de ambos os anos por entender que a aplicação do instrumento pode promover significativas reflexões e ações por parte dos docentes, tanto ao final do 1º ano como ao longo do 2º ano com o intuito de compreender sobre as aprendizagens de cada aluno e auxiliar no planejamento docente.

Através desta proposta esperava-se que os participantes pudessem articular suas experiências e necessidades por meio das temáticas abordadas e que partem de sua realidade concreta de trabalho, pois é necessário

devolver a formação de professores aos professores, porque o reforço de processos de formação baseadas na investigação só faz sentido se eles forem construídos dentro da profissão. Enquanto forem apenas injunções do exterior, serão bem pobres as mudanças que terão lugar no interior do campo profissional docente. (NÓVOA, 2009, p.37).

Como afirma o autor, a formação pensada para os professores deve ser direcionada ao contexto em que estão inseridos, às suas demandas e problemáticas que envolvem a profissão docente contextualizada e que não partem de questões externas, fora da realidade. Esperava-se também que os educadores pudessem dialogar sobre suas práticas e seus registros, refletir sobre o seu trabalho e, assim, avaliar e reavaliar as ações em permanente diálogo com os seus pares.

A Política Nacional de Alfabetização aponta em seu art. 8º inciso VII para a implementação de programas e ações que possibilitem o “estímulo para que as etapas de formação inicial e continuada de professores da educação infantil e de professores dos anos iniciais do ensino fundamental contemplem o ensino de ciências cognitivas e suas aplicações nos processos de ensino e de aprendizagem” (BRASIL, 2019, p. 53). Porém, são necessárias formações pensadas na realidade das práticas educativas no cotidiano docente, entendendo as necessidades de cada realidade dando voz aos professores.

#### 5.4.1 Primeira roda de diálogo

A primeira roda realizou-se no dia vinte e seis de abril de 2021, teve duração de 1 hora e 30 minutos e contou com a presença de 40 participantes incluindo professores, supervisoras pedagógicas e membros das secretarias de educação das redes públicas municipais de Bagé e de Jaguarão e realizou-se através de uma sala virtual na plataforma Google Meet.

Neste encontro, a pesquisadora e os participantes realizaram as suas apresentações, assim como, a apresentação de boas-vindas das secretarias municipais de educação de Bagé/RS e de Jaguarão/RS. Após o momento inicial, a pesquisadora solicitou que cada participante selecionasse uma palavra-chave para responder o seguinte questionamento: “O que significa avaliar na alfabetização?”. A partir da seleção de palavras foi gerada uma nuvem de palavras em que os professores puderam observar as respostas do grupo e discuti-las. Neste momento, os participantes puderam refletir sobre as práticas educativas que permeiam a alfabetização e a avaliação diagnóstica dos alunos e realizaram alguns questionamentos sobre quais as possibilidades de elaboração de atividades e das devolutivas às famílias.

A nuvem de palavras foi elaborada com o intuito de promover a reflexão sobre os inúmeros significados que podem ser atribuídos à avaliação no processo de alfabetização. Observa-se que algumas palavras aparecem em destaque por terem sido apontadas por mais de um participante, dentre elas: diagnóstico, desenvolvimento e aprendizagem.

Figura 16 - Nuvem de palavras



Fonte: arquivo pessoal da autora



Os participantes puderam refletir sobre as suas próprias práticas através de palavras-chave que se relacionavam com a temática em questão. O professor reflexivo “tem a tarefa de encorajar e reconhecer, e mesmo de dar valor à confusão dos seus alunos. Mas também faz parte das suas incumbências encorajar e dar valor à sua própria confusão” (SCHON, 1993, p. 82).

Em seguida, a pesquisadora realizou a apresentação da proposta de pesquisa e do instrumento de avaliação diagnóstica solicitando aos participantes que falassem sobre as suas impressões iniciais e a possibilidade de aplicação do instrumento em suas turmas. Durante a apresentação da proposta, a pesquisadora salientou que o mesmo não precisaria ser realizado na íntegra e que poderia ser adaptado de acordo com a realidade de cada aluno ou de cada turma, assim como, poderiam ser incluídas outras atividades que cada professor considerasse relevante. Uma das participantes ressaltou as potencialidades do instrumento por proporcionar a avaliação de várias habilidades como a oralidade, a escrita e a leitura em momentos diferentes contribuindo para a avaliação de seus alunos.

Os participantes salientaram que, em sua grande maioria, já utilizavam o teste das 4 palavras e 1 frase, mas que se preocupavam com a possibilidade de classificação dos alunos em um ou outro nível, pois entendiam a avaliação como um processo contínuo e não classificatório. A pesquisadora ressaltou a importância de que o teste fosse realizado como uma forma de direcionar o planejamento docente para propostas que auxiliassem no avanço das hipóteses de escrita de cada aluno. Pois, “avaliar implica, quase sempre, reprogramar, retificar. A avaliação, por si mesmo, não se dá apenas no momento que nos parece ser o final de certa prática” (FREIRE, 2015, p. 11).

A professora Ana<sup>18</sup> relatou sua dificuldade em elaborar pareceres individuais para os seus alunos por não os conhecer e salientou que alguns não entregavam as suas atividades na escola, o que impossibilitaria a avaliação. Nesse momento, outra colega sugeriu a possibilidade da realização de pareceres da turma, pois possibilitaria aos professores registrar suas impressões sobre todos os alunos, sem desconsiderar aqueles que não participavam das propostas didáticas.

---

<sup>18</sup> Para preservar a identidade dos participantes, foram utilizados nomes fictícios.

De acordo com os participantes, a possibilidade de poderem compartilhar e trocar as suas experiências entre os colegas de profissão foi de extrema importância, pois muitas vezes sentiam-se sozinhos nesse processo à medida que não tinham mais o contato presencial com os seus pares. A proposta de formação, perpassou pela ideia de valorização dos saberes docentes e pela reflexão de seus próprias práticas educativas, pois, acredita-se que as “propostas teóricas só fazem sentido se forem construídas dentro da profissão, se contemplarem a necessidade de um professor atuante no espaço de sala de aula se forem apropriadas a partir de uma reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho” (NÓVOA, 2013, p. 203).

#### 5.4.2 Segunda roda de diálogo

A segunda roda de diálogo realizou-se no dia três de maio de 2021, teve duração de 1 hora e 30 minutos e contou com a presença de 45 participantes incluindo professores, supervisoras pedagógicas e membros das secretarias de educação das redes públicas municipais de Bagé e de Jaguarão e realizou-se através de uma sala virtual na plataforma Google Meet.

O segundo encontro foi destinado para a apresentação e as discussões dos resultados da pesquisa obtidos com a intervenção realizada com os cinco alunos da rede pública municipal de Jaguarão/RS e foi dividido em dois momentos: o primeiro com os relatos da pesquisadora sobre a sua intervenção e o segundo com os debates e as reflexões levantadas pelo grupo. Para o encerramento das atividades a pesquisadora leu uma carta pedagógica (anexo 1) tendo como remetente o grupo e os participantes assistiram ao vídeo “Caminhando com Tim Tim”<sup>19</sup>.

Os participantes relataram a importância do instrumento pela sua abrangência na avaliação de todos os níveis de escrita, ressaltando que, as crianças em diferentes níveis conseguem realizar as propostas com diferentes reflexões, de acordo com as suas hipóteses.. Corroborando com tais aspectos, é importante salientar que “não há como separar as metas de aprendizagem e a forma como a professora avalia do tipo de relação que a criança estabelecerá com a cultura escrita e, logo, do tipo de aluno alfabetizado que a escola trabalha para formar” (PICCOLI; CAMINI, 2012, p. 142).

---

<sup>19</sup> Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=1dYukOrq5RI>> Acesso em: mai, 2021.

Além disso, a pesquisadora ressaltou a possibilidade de que os alunos realizassem o instrumento ao longo do ano, ou seja, as atividades podem ser realizadas bimestral ou trimestralmente para que possam ser avaliados os avanços ou retrocessos dos alunos com relação às habilidades em um processo contínuo. Pois, a avaliação não pode ser realizada apenas através de uma situação proposta aos educandos, pois “avaliar implica, quase sempre, reprogramar, retificar. A avaliação, por si mesmo, não se dá apenas no momento que nos parece ser o final de certa prática” (FREIRE, 2015, p. 11).

A professora Laura relatou a sua experiência no ano de 2020 em que enviou para as famílias de seus alunos questionários com perguntas referentes às aprendizagens e às dificuldades das crianças, sendo esta uma parte da composição da avaliação da turma. Entendendo tal experiência como fundamental para a compreensão de como suas práticas estavam sendo desenvolvidas e salientando a importância da continuação destas propostas no ano de 2021.

Após a realização do segundo encontro, a professora Carla elaborou proposições didáticas para os seus alunos baseadas nas apresentadas durante o primeiro encontro de formação, ainda acrescentando uma nova atividade que considerou necessária para a sua avaliação diagnóstica.

Figura 17 - Proposição didática da professora Carla

OBSERVA A IMAGEM E ESCREVE ALGO SOBRE ELA:



.....

.....

.....

.....

Fonte: arquivo pessoal da autora.

A atividade acima foi incluída pela professora para avaliar a escrita espontânea de seus alunos, sendo esta adaptada atividade 6 do instrumento apresentado pela pesquisadora. Além desta, foram incluídas as atividades 2, 3, 4 e 5, sendo que a professora utilizou ilustrações e histórias diferentes. A professora compartilhou os seus apontamentos e reflexões sobre as suas práticas em constante diálogo com seus pares. Pois,

o interesse em relatar e divulgar a vivência concreta dentro de uma sala de aula revela algo muito expressivo do ponto de vista didático. Significa que aquilo que ocorre em uma sala de aula pode ser original, digno de ser aproveitado por outras pessoas. Alude claramente ao fato de que cada experiência em sala de aula é, de fato, única e que algo de novo aí ocorre (GROSSI, 2012, p.25)

Mesmo sem estar no espaço físico da sala de aula, os docentes adaptaram-se à nova realidade e as novas práticas que lhes foram impostas pelo ensino remoto e, assim, puderam utilizar o momento de formação para relatar as suas vivências.

#### 5.4.3 Terceira roda de diálogo

O terceiro encontro realizou-se no dia dez de maio de 2021, teve duração de uma hora e contou com a presença de 35 participantes incluindo professores, supervisoras pedagógicas e membros das secretarias de educação das redes públicas municipais de Bagé e de Jaguarão e realizou-se através de uma sala virtual na plataforma Google Meet.

O último encontro foi destinado para os encaminhamentos finais e também para as reflexões sobre as práticas que os professores conseguiram realizar a partir da formação. Inicialmente, a professora Carla compartilhou com o grupo as suas experiências com a avaliação, sendo estas realizadas individual e presencialmente com os alunos na escola. A professora salientou que optou por realizar as avaliações presencialmente em função de que seus alunos apresentaram muitas dificuldades no formato on-line.

Os participantes relataram sobre as contribuições da formação para as suas práticas pedagógicas. A professora Maria afirmou que a formação contribuiu muito com suas práticas e que *“esse momento de troca de experiências e principalmente relatos de saber que não estamos sozinhas, todas passam pelas mesmas angústias*

*e dificuldades*". A professora Júlia acrescentou que *"foi um momento de troca de experiências significativas, que me fizeram repensar a minha prática nesse momento de pandemia e aprendizagem"*. O diálogo, estabelecido ao longo dos encontros, foi *"fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional"* (NÓVOA, 1992, p. 14).

Com relação ao instrumento de avaliação, os participantes salientaram a importância deste para uma avaliação pensada para diagnosticar as aprendizagens relacionadas à leitura e à escrita de seus alunos. Assim como, afirmaram que as proposições são possíveis de serem adaptadas à realidade de cada um e incluídas em seus planejamentos. Por isso, a professora Roberta ressaltou que as rodas de diálogos realizadas contribuíram *"muito, pois não estava conseguindo avaliar meus alunos, de forma que viesse a contribuir para melhorar meu trabalho. E de forma simples, mas, muito significativa, tu nos mostrou uma avaliação bem prática"*. Os encontros de formação proporcionaram que os participantes pudessem refletir sobre a avaliação diagnóstica com o intuito de que utilizassem tais propostas *"para questionar os meios utilizados para ensinar, para rever rotas e objetivos para a turma e, também, para acompanhar o processo de cada aluno"* (PICCOLI; CAMINI, 2012, p. 138).

As interações que ocorreram ao longo de todas as rodas de diálogos proporcionaram ricos momentos de interação de professores em diálogo com as suas próprias práticas educativas, pois acredita-se que *"a competência profissional, necessária em todo processo educativo, será formada em última instância na interação que se estabelece entre os próprios professores, interagindo na prática de sua profissão"* (IMBERNÓN, 2011, p. 36)

Como encaminhamentos futuros apontou-se para as inúmeras possibilidades de novas formações que surgiram ao final da última roda em que os participantes destacaram a possibilidade de novos momentos de diálogo sobre diferentes temáticas como: práticas lúdicas na alfabetização, BNCC, recursos midiáticos, abordagem sobre outras áreas do conhecimento, etc.

Através das reflexões desenvolvidas ao longo dos três encontros formativos ficou evidente a necessidade de se repensar e refletir sobre o que são e quais são os direitos de aprendizagem para os alunos em processo de alfabetização, principalmente durante a pandemia e, também, com o fim desta, possam concluir tal processo. Os documentos que embasam as aprendizagens necessárias para o

processo de alfabetização como a BNCC e os documentos orientadores estaduais e municipais desenvolvidos anteriormente não levam em consideração os novos rumos tomados pela educação brasileira em função da suspensão das aulas presenciais. E, em muitos casos, os professores não conseguem realizar o que está disposto em tais documentos que, antes, eram possíveis de serem desenvolvidos no interior da sala de aula, necessitando de novas reflexões e ações para promover avanços significativos nas aprendizagens dos educandos.

## 6 AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO

Para realizar a avaliação da intervenção foram selecionados alguns aspectos considerados relevantes: a impossibilidade de realização do projeto qualificado, a construção do instrumento de avaliação diagnóstica, as intervenções com as crianças, a possibilidade de avaliar com o instrumento e as potencialidades da formação com os professores.

No primeiro momento, este projeto teria como foco as práticas de alfabetização e de letramento em um projeto de apoio socioeducativo na cidade de Jaguarão/RS, por inúmeros fatores relacionados com a pandemia e a falta de comunicação entre os participantes e a pesquisadora, não foi possível a execução da intervenção delimitada no momento da banca de qualificação.

O fator da pandemia dificultou que os profissionais do projeto a ser estudado permanecessem nas suas funções, sendo estes remanejados para outros setores da prefeitura municipal de Jaguarão. Além disso, a pesquisadora não obteve resposta ao contatá-los para a realização do curso de extensão que seria ofertado, assim como, ao entrar em contato com os professores de origem das escolas destes alunos, não foi informada sobre quais docentes efetivamente atendiam os mesmos. Após a verificação de que não seria possível desenvolver a intervenção planejada, a pesquisadora optou por modificar o seu foco de pesquisa, reformulando os capítulos de referencial teórico e metodológico, assim como, as intervenções e o produto final, para que fosse possível a continuidade e o desenvolvimento da pesquisa.

Dessa forma, optou-se pela produção de um instrumento de avaliação diagnóstica que, através de sua aplicação, possibilitasse aos professores observar quais aprendizagens foram construídas durante as atividades remotas, assim como, auxiliar em seus planejamentos. Ao produzir o instrumento, a pesquisadora buscou em diversos materiais propostas que auxiliassem nas diferentes habilidades que permeiam e auxiliam no processo de alfabetização e da avaliação diagnóstica, assim como, nos documentos legais que embasam a educação tanto a nível nacional como municipal.

Ao concluir a construção do instrumento, foi possível observar que algumas propostas não seriam possíveis de serem realizadas de forma remota em função da necessidade de alguns materiais que as famílias pudessem não ter acesso em suas residências. Estas atividades foram reformuladas para que fosse possível sua

realização tanto de forma remota como de forma presencial. Após a conclusão do instrumento os materiais foram organizados e identificados para facilitar o manuseio durante as intervenções.

No decorrer das práticas com as crianças, observou-se que o instrumento apresenta inúmeras possibilidades de reflexões sobre o sistema de escrita e que as propostas podem ser adaptadas de acordo com as necessidades de cada aluno ou turma. Durante a realização das proposições, as crianças e as suas famílias foram receptivas à proposta, inclusive questionando se haveriam outros momentos em que pudessem realizar outras atividades juntamente com a pesquisadora. Os alunos concluíram as propostas em um tempo estimado de 40 minutos a 1 hora de duração, sendo que os alunos no nível de escrita alfabético concluíram mais rapidamente. Após a conclusão desta etapa, as discussões e os resultados foram organizados e registrados para serem compartilhados, posteriormente, nas rodas de diálogos com professores.

A proposta de formação com os profissionais foi submetida à rede pública municipal de Jaguarão/RS que, em um primeiro momento, não demonstrou interesse em realizar tais atividades com os seus docentes. Porém, após novas conversas, a rede considerou a importância de momentos de formação com os professores e aceitou o convite da pesquisadora. Nesse mesmo momento, a rede pública municipal de Bagé/RS também recebeu o convite para a formação com os seus professores e prontamente encaminhou a proposta para as escolas dos mesmos e para posterior inscrição na de formação. Além dos professores, os supervisores pedagógicos de algumas escolas também solicitaram a participação, pois consideraram a importância de tais reflexões sobre a avaliação diagnóstica para as suas práticas, demonstrando suas preocupações com o processo de avaliação da alfabetização.

Os professores e os supervisores pedagógicos que participaram das rodas de diálogos demonstraram-se muito participativos e, no segundo encontro, alguns já haviam encaminhado para as suas turmas proposições desenvolvidas a partir das discussões com o grupo e com as suas percepções das necessidades de avaliação de cada turma.

Destaca-se que 39,6% dos participantes da formação afirmaram estar há mais de 20 anos no magistério público e 11,3% entre 16 e 20 anos, o que demonstra a sua vasta experiência no campo da educação. Porém, observou-se a necessidade da retomada de conhecimentos essenciais para a prática docente com alunos em



processo de alfabetização como as questões referentes à práticas de letramento, aos conhecimentos linguísticos e metodológicos que permeiam o processo de alfabetização.

É importante salientar que os momentos de troca, em que a pesquisadora foi mediadora e deu espaço para que os participantes pudessem dialogar, foram muito significativos fazendo com que os mesmos se sentissem acolhidos e pudessem dialogar sobre as suas dúvidas, inseguranças, anseios e experiências ocasionados pela temática da avaliação diagnóstica no processo de alfabetização e compartilhar proposições que pudessem auxiliar nas práticas de outros colegas. Após a conclusão da formação, algumas professoras demonstraram interesse em realizar novos encontros para o acompanhamento das práticas avaliativas e o andamento do trabalho ainda permeado pelas incertezas do retorno presencial.

Em um momento posterior, a secretaria municipal de Bagé solicitou uma formação destinada para os supervisores pedagógicos das escolas da rede, pois considerou a importância destes momentos de formação para além da sala de aula e o quão significativo foram para os seus participantes. A pesquisadora também recebeu o convite para compartilhar sobre as suas experiências de criação do instrumento e de formação com o grupo de Estudos em Alfabetização do Município de Erechim (GEAME) dando continuidade aos estudos realizados e salientando a importância da avaliação diagnóstica para as práticas em alfabetização.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde março de 2020, as escolas permaneceram fechadas e os professores e os alunos foram submetidos ao “novo normal”, sem o contato físico diário tão característico da profissão docente. Os professores tiveram que se adaptar à nova realidade sem aviso prévio e sem nenhum tipo de formação para o ensino remoto ao longo dos, até então, 15 meses de pandemia. Mesmo em um cenário tão crítico e caótico, os docentes trabalham para manter os seus alunos com as suas atividades, planejam, avaliam, realizam formações em prol de uma educação pública de qualidade. As crianças em processo de alfabetização foram imensamente afetadas pela pandemia, ingressaram em uma escola que não conhecem com professores e colegas que não conhecem, todo o contato e o vínculo que eram indispensáveis, hoje são praticamente inexistentes.

Para esta pesquisa, a pandemia também afetou significativamente o andamento e o direcionamento do que seria realizada à medida que o projeto inicial tinha seus objetivos e justificativas para o ensino presencial. A partir do ano de 2020 ficou evidente que não seria possível a realização da pesquisa, seguindo-se por novos caminhos ainda com a esperança de um regresso da pandemia. Porém, após a qualificação, o projeto a ser estudado na cidade de Jaguarão/RS havia realocado seus educadores para outras funções e não mantinha mais vínculo educacional com as crianças e os adolescentes, realizando apenas a assistência com relação à alimentação. Após este período, foi necessário, mais uma vez, realizar inúmeras mudanças na proposta qualificada, o que resultou no estudo em questão

Inicialmente, o questionamento principal desta pesquisa era: Como promover a avaliação diagnóstica dos alunos que ingressam no 2º ano do Ensino Fundamental, após as atividades remotas, no ano de 2021? A partir disso, foram desenvolvidas diferentes mobilizações para que fosse possível responder a tal pergunta. O instrumento de avaliação diagnóstica produzido com o intuito de avaliar a alfabetização e o letramento das crianças que frequentaram o 1º ano de Ensino Fundamental durante a pandemia de Covid-19 e que, ingressaram no 2º ano ainda com atividades remotas demonstrou ser de grande valia para auxiliar no planejamento docente para que este, de forma sistemática, possa abarcar as aprendizagens mínimas necessárias para o ingresso no segundo ano da alfabetização.

A pesquisa realizada apresenta o seu caráter intervencionista à medida que as inquietações surgiram da pesquisadora, porém ao longo do desenvolvimento dos encontros com as crianças e as suas famílias e os profissionais nas rodas de diálogos ficou evidente que as questões abordadas seriam do interesse de todos e que puderam, de certa forma, contribuir para inúmeras reflexões tanto nas crianças que se sentiram motivadas a partir de uma atividade característica do ambiente escolar, como com os profissionais que atuam nas escolas e que puderam compartilhar com seus pares sobre experiências educativas em um momento tão difícil como o da pandemia.

A avaliação diagnóstica tem o seu papel em compreender os saberes produzidos pelas crianças e fazer um diagnóstico destas, auxiliando no planejamento docente e nas ações a serem desenvolvidas para a promoção de avanços nas aprendizagens de cada aluno ou turma. Nas classes de alfabetização, torna-se possível compreender as habilidades de leitura e de escrita, as reflexões das crianças sobre a língua e a escrita convencional, suas concepções e ações sobre o mundo.

As políticas públicas destinadas para a alfabetização, assim como, para a avaliação diagnóstica precisam compreender e incluir concepções e ações que atendam a todos os educandos que estão nesse processo compreendendo suas necessidades e especificidades. Para além disso, no momento em que as atividades são realizadas remotamente pelas famílias destes, são necessárias políticas de apoio para que todos tenham acesso aos meios digitais como internet e aparelhos eletrônicos para que sejam criadas condições para que os alunos realizem suas atividades escolares de maneira satisfatória, em suas casas. Para que seja possível o retorno presencial das escolas, serão necessárias políticas públicas de gestão e acompanhamento da vacinação, assim como, diminuições nos níveis de contágio e do número de mortes de brasileiros pela Covid-19 para que assim as escolas sejam seguras para todos.

As intervenções, em distintos momentos, com os professores e com os alunos chamaram a atenção para a importância do espaço físico da escola, não como um lugar com muros, paredes e móveis, mas como um lugar que acolhe a todos e que se traduz na esperança de um mundo melhor, um mundo que possa ser modificado por aqueles que precisam desta mudança. Crianças e professores demonstraram as suas vontades de estarem nesse ambiente, de se sentirem novamente seguros e acolhidos neste espaço.

Após as intervenções e as análises dos dados obtidos, aponta-se que os processos formativos que envolveram os docentes através do diálogo e do compartilhamento de suas mais diversas impressões, anseios, dúvidas e práticas pedagógicas sobre a temática de estudo possibilitaram importantes momentos de trocas de experiências e de aprendizagens acerca da avaliação diagnóstica e dos processos que envolvem a alfabetização. Além disso, através das reflexões proporcionadas nos encontros, os participantes puderam intervir de diferentes formas em seus ambientes de trabalho, avaliando e reavaliando as suas proposições e os seus planejamentos.

Apesar das inúmeras incertezas causadas ao longo da pandemia, algumas certezas também foram construídas, dentre estas, a necessidade do retorno gradual das atividades presenciais nas escolas e, para que isso ocorra, serão necessárias medidas que propiciem este retorno como planos estratégicos que organizem e delimitem as ações que deverão ser desempenhadas pelas instituições.

Por fim, esta escrita se traduz na certeza de que se precisa lutar por um país mais justo que entenda a educação como essencial e prioritária no desenvolvimento da população e, em busca de uma “escola pública e popular, eficaz, democrática e alegre com suas professoras e professores bem pagos, bem formados e permanentemente formando-se” (FREIRE, 2015, p. 33).

## REFERÊNCIAS

ADAMS, M. J. et al. **Consciência fonológica em crianças pequenas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BATISTA, Antônio; CARVALHO-SILVA, Hamilton. **Família, escola, território vulnerável**. São Paulo: Cenpec, 2013.

BITTENCOURT, Zoraia. Reflexões sobre o ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais. In: LOSS, Adriana; SOUZA, Flávia de; BITTENCOURT, Zoraia (orgs.). **Fundamentos didáticos e pedagógicos para pensar a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental: diálogos com a BNCC**. Curitiba: CRV, 2020.

BOGDAN, Robert C; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação** - uma introdução à teorias e aos métodos. Porto Editora: Portugal, 1994.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** - Lei nº 9.394, 1996. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm) > Acesso em: out, 2020

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Caderno de Apresentação. Brasília: MEC/SEB, 2015.

BRASIL. **Portaria normativa nº- 10, de 24 de abril de 2007**. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: < [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/provinha\\_brasil/legislacao/2007/provinha\\_brasil\\_portaria\\_normativa\\_n10\\_24\\_abril\\_2007.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/legislacao/2007/provinha_brasil_portaria_normativa_n10_24_abril_2007.pdf) > Acesso em: out, 2020.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. **Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/CNE, 2017. Disponível em: < [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE\\_CP222DEZEMBRODE2017.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEZEMBRODE2017.pdf) > Acesso em: out, 2020.

BRASIL. Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019. **Institui a Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: MEC, 2019. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/images/CADERNO\\_PNA\\_FINAL.pdf](http://portal.mec.gov.br/images/CADERNO_PNA_FINAL.pdf)> Acesso em jul, 2020.

BRASIL. Portaria nº 421 de 23 de abril de 2020. **Institui o programa Conta pra Mim**. Brasília: MEC, 2020. Disponível em < <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-421-de-23-de-abril-de-2020-253758595> > Acesso em: mar, 2021.

BRASIL. **PARECER CNE/CP Nº: 5/2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: < [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category\\_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192)> Acesso em: jan,

2020.

COELHO, Betty. **Contar Histórias: uma arte sem idade**. São Paulo: Ática, 1997.

COLOMER, Teresa. As crianças e os livros. In: BRASIL. **Crianças como leitoras e autoras**. Brasília: MEC /SEB, 2016.

DAMIANI, Magda Floriana. **Sobre pesquisas do tipo intervenção**. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 16., 2012, Campinas. Anais. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2012.

\_\_\_\_\_.; ROCHEFORT, R. S.; CASTRO R. F.; DARIZ M.R.; PINHEIRO S.S. **Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica**. Cadernos de Educação FaE/PPGE/UFPel.Pelotas, n. 45, p. 57-67, jul./ago. 2013. Disponível em: < <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/3822> > Acesso em jul, 2020.

DIAS, Elisângela. **Provinha Brasil: implicações para o trabalho pedagógico na alfabetização infantil**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2015.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Políticas E Gestão Da Educação Básica No Brasil: limites e perspectivas**. Educ. Soc. , Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em jul, 2020.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FERREIRO, Emilia. **O Ingresso na Escrita e nas Culturas do Escrito: seleção de textos de pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

\_\_\_\_\_. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. 24. ed. rev. e atual. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GERALDI, João. **A produção dos diferentes letramentos**. Bakhtiniana, São Paulo, 9 (2): 25-34, Ago./Dez. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/bak/v9n2/a03v9n2.pdf> > Acesso em dez, 2019.

GERHARDT, Tatiana; SILVEIRA Denise (orgs.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

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

GROSSI, Ester. **Didática do nível silábico**. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** São Paulo: Cortez, 2011.

JAGUARÃO. **Documento Orientador do Município-território de Jaguarão/RS.** Jaguarão: SMED, 2020.

\_\_\_\_\_. **Plano de Ensino para a Rede de Ensino Municipal de Jaguarão para recuperação de aulas durante o período de Pandemia CoronaVirus (COVID-19).** Jaguarão: SMED, 2020.

KLEIMAN, Ângela. **Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna.** Linguagem em (Dis)curso – LemD, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ld/v8n3/05.pdf>> Acesso em dez, 2019.

\_\_\_\_\_. **Os Significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** São Paulo: Mercado das letras, 2008.

\_\_\_\_\_. **Letramento na contemporaneidade.** São Paulo: Bakhtiniana, 72-91, Ago./Dez. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/bak/v9n2/a06v9n2.pdf>> Acesso em dez, 2019.

MELCHOR, Maria Celina. **O sucesso escolar através da avaliação e da recuperação.** Novo Hamburgo: s.ed., 1998.

MILONE, Giuseppe. **Estatística: Geral e Aplicada.** São Paulo: Thomson Learning, 2006.

MIOTO, Regina. **A centralidade da família na política de assistência social: contribuições para o debate.** Revista de Políticas Públicas, v. 8, n. 1, 2004. Disponível em: <  
<http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/3756/1820>  
> Acesso em mar, 2021.

\_\_\_\_\_. **Família, trabalho com famílias e Serviço Social.** Serviço Social em Revista, v. 12, n. 2, p. 163-176, 2010. Disponível em: <  
<http://unesav.com.br/ckfinder/userfiles/files/trabalho-com-familia-e-servico-social.pdf>> Acesso em jul, 2020.

MORAES, Roque. **Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva.** Ciência & Educação, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003. Disponível em: <  
<http://pesquisaemeducacaoufrgs.pbworks.com/w/file/54950175/tempestade%20de%20luz.pdf>  
> Acesso em jul, 2020.

MORAIS, Artur. **Políticas de avaliação da alfabetização: discutindo a Provinha Brasil.** Revista Brasileira de Educação, v. 17, n. 51 set.-dez. 2012. Disponível em: <  
[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782012000300004&lng=pt&nrm=iso](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782012000300004&lng=pt&nrm=iso)  
> Acesso em: out, 2020

\_\_\_\_\_. **Consciência Fonológica na Educação Infantil e no Ciclo de Alfabetização.** Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

NÓVOA, António. A formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758>. Acesso em: mai, 2021.

\_\_\_\_\_. **Professores:** Imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009. Disponível em: <<https://rosaurasoligo.files.wordpress.com/2017/04/antc3b3nio-nc3b3voa-professores-imagens-do-futuro-presente.pdf>> Acesso em jul, 2020.

\_\_\_\_\_. Nada substitui um bom professor: propostas para uma revolução na formação de professores. In: GATTI, Bernardete Angelina et al. (org.). **Por uma política nacional de formação de professores.** São Paulo: Editora UNESP, 2013.

PICCOLI, Luciana; CAMINI, Patrícia. **Práticas Pedagógicas Em Alfabetização:** espaço, tempo e corporeidade. Erechim: Edelbra, 2012.

RIO GRANDE DO SUL. **Parecer nº 01/2020.** Orienta as Instituições integrantes do Sistema Estadual de Ensino sobre o desenvolvimento das atividades escolares, excepcionalmente, enquanto permanecerem as medidas de prevenção ao novo Coronavírus – COVID-19. Porto Alegre: CEEEd, 2020. Disponível em:< <https://www.ceed.rs.gov.br/upload/arquivos/202008/03105806-parecer-0001.pdf>> Acesso em: jan, 2021.

RODARI, Gianni. **Gramática da Fantasia.** São Paulo: Summus, 1982.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um Discurso Sobre as Ciências.** São Paulo: Cortez, 2018.

\_\_\_\_\_. **A Cruel Pedagogia do Vírus.** Portugal: Almedina, 2020.

SANTOS, Gabrielle; Moura Patrícia. Contribuições dos princípios orientadores do PNAIC em práticas de estágio com a Educação Infantil e os Anos Iniciais. (p. 133 - 164). In: **PNAIC UNIPAMPA 2017-2018:** trajetórias de formação continuada pelo olhar docente-formador. São Leopoldo: Oikos, 2020.

SAUL, Ana Maria. Avaliação (verbete). In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime (org.). **Dicionário Paulo Freire** (p. 62 – 63). Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2008.

SCHON, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António. **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1993.

SERRA, Elizabeth. Políticas de promoção da leitura. In: RIBEIRO, Vera. **Letramento no Brasil:** reflexões a partir do INAF 2001. São Paulo: Global, 2004.

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera. **Letramento no Brasil:** reflexões a partir do INAF 2001. São Paulo: Global, 2004.



\_\_\_\_\_. **Alfabetização:** a questão dos métodos. Contexto: São Paulo, 2017.

STREET, Brian. **Políticas e Práticas de Letramento na Inglaterra:** uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil. Cad. Cedes, Campinas, v. 33, n. 89, p. 51-71, jan.-abr. 2013 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 28 nov. 2019.

\_\_\_\_\_. **Letramentos Sociais:** abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TERZI, Sylvia. **A oralidade e a construção da leitura por crianças de meios iletrados.** Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1995.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **2º Relatório Anual de Acompanhamento do Educação Já.** São Paulo, São Paulo: Todos pela educação, 2021.

## ANEXO

### Anexo A - Carta pedagógica

#### **CARTA PEDAGÓGICA: A AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DOS ALUNOS DO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Queridos professores do 1º e do 2º ano!

Início este diálogo através de uma carta pedagógica por compreender que tal instrumento pode provocar a aproximação e o encantamento àqueles que têm a oportunidade de vivenciar tal experiência pelas inúmeras possibilidades que as cartas pedagógicas apresentam.

Gostaria também de lhes contar sobre minha pesquisa de intervenção que estou desenvolvendo no Mestrado Profissional em Educação - PPGEd da UNIPAMPA. Meu projeto tem como foco principal discutir a avaliação diagnóstica dos alunos que ingressaram no 2º ano do Ensino Fundamental e que realizaram as atividades remotas em tempos de pandemia, no ano de 2020.

Freire (2015) entendia a avaliação como uma prática que auxilia o educador a compreender e corrigir erros e imprecisões em sua própria prática e associa a avaliação a uma série de saberes, entre eles, destaca-se a “disponibilidade para o diálogo, criticidade, respeito aos saberes dos educandos, saber escutar, humildade, tolerância e convicção de que a mudança é possível.” (SAUL, 2010, p. 62). Afirmando que, a partir desses elementos, o professor poderá conduzir suas avaliações com objetivos transformadores e críticos acerca da realidade social de seus alunos para que estes possam modificá-la. Sendo assim, saliento como tais princípios avaliativos foram afetados pelo momento atual e como isto implicou nas aprendizagens de nossos alunos e nas formas como podemos avaliar.

As discussões sobre a avaliação no processo de alfabetização tornam-se ainda mais necessárias e relevantes no momento em que estamos vivendo, por isso, gostaria de convidá-los para darmos continuidade a algumas discussões sobre a avaliação dos alunos em tempos de pandemia. Quais as tuas maiores dúvidas e anseios com relação à avaliação dos alunos? Quais os maiores desafios enfrentados pelos professores neste momento que estamos vivendo? É possível realizar a

avaliação através do instrumento de avaliação diagnóstica apresentado em nosso encontro?

Por fim, agradeço a disponibilidade em realizar a leitura desta carta e aguardo ansiosamente o retorno de cada um.

Um abraço, Gabrielle Coelho dos Santos

Jaguarão, 28 de abril de 2021.

#### Referências

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar / Paulo Freire. - 24. ed. rev. e atual. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

SAUL, Ana Maria. Avaliação (verbete). In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime (org.). In: **Dicionário Paulo Freire** (p. 62 – 63). Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2008.