

Práticas avaliativas de professores alfabetizadores: caminhos para uma reflexão

Evaluation practices of literacy teachers: paths for reflection

Prácticas de evaluación de los profesores de alfabetización: caminos para la reflexión

Recebido: 01/12/2022 | Revisado: 15/12/2022 | Aceitado: 16/12/2022 | Publicado: 21/12/2022

Raquel de Almeida de Carvalho Kokay

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6359-4553>
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Brasil
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia no Ceará, Brasil
E-mail: raquel.carvalho@prof.ce.gov.br

Sandra Maria Tavares Assunção

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7516-5841>
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Brasil
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia no Ceará, Brasil
E-mail: sandrahzt@gmail.com

Thyara Araújo Rodrigues Lavor

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3191-7984>
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Brasil
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia no Ceará, Brasil
E-mail: thy.rodrigues18@gmail.com

Verônica Lopes dos Santos

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8167-014X>
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Brasil
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia no Ceará, Brasil
E-mail: santosveronica@yahoo.com.br

Andrea Moura da Costa Sousa

ORCID: <https://orcid.org/0000-00003-1059-0756>
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia no Ceará, Brasil
E-mail: andrea.sousa@ifce.edu.br

Igor de Moraes Paim

ORCID: <https://orcid.org/0000-00001-9968-2213>
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia no Ceará, Brasil
E-mail: igormoraes@ifce.edu.br

Resumo

Os estudos acerca da avaliação da aprendizagem têm contemplado diversos aspectos e fatores que incidem nas práticas avaliativas dos professores. Nesse sentido, objetiva-se com essa pesquisa investigar as práticas avaliativas dos professores alfabetizadores lotados em turmas do 2º ano de uma escola da rede municipal de Horizonte – Ceará. O trabalho baseou-se numa investigação qualitativa com os seguintes procedimentos metodológicos para a coleta de dados: pesquisa documental e entrevista semiestruturada. No que se refere ao estudo teórico-conceitual são abordadas questões relativas à alfabetização Morais (2006), Soares (2013); à avaliação da aprendizagem; Luckesi (2011), Vasconcelos (2006), Hoffmann (2000), Hadji (2001) e às práticas avaliativas, Luckesi (2005), Hoffmann (2005) e Esteban (2002). Em suma, a partir da análise dos dados observou-se que as professoras percebem a avaliação da aprendizagem como uma prática permanente no processo de ensino e aprendizagem e relatam fazer uso dos resultados na perspectiva formativa, utilizando diferentes instrumentos avaliativos como teste diagnóstico de leitura e escrita, portfólios, leituras, trabalhos com oralidade dentre outros e abordagens didático-pedagógicas. Ressalta-se ainda a importância da ampliação da temática de avaliação na formação continuada para os professores, no sentido de ressignificar as suas práticas, como também de refletir acerca das formas de avaliação, especificamente na alfabetização.

Palavras-chave: Alfabetização; Avaliação da aprendizagem; Práticas avaliativas.

Abstract Studies about the evaluation of learning have contemplated several aspects and factors that affect the evaluation practices of teachers. In this sense, the objective of this research is to investigate the evaluative practices of literacy teachers working in 2nd year classes at a municipal school in Horizonte - Ceará. The work was based on a qualitative investigation with the following methodological procedures for data collection: documentary research and semi-structured interview. With regard to the theoretical-conceptual study, issues related to literacy are addressed Morais (2006), Soares (2013); learning assessment; Luckesi(2011), Vasconcelos(2006), Hoffmann (2000), Hadji (2001) and to evaluative practices, Luckesi (2005), Hoffmann(2005) and Esteban (2002). In short, from the analysis of the data, it was observed that the teachers perceive the evaluation of learning as a permanent practice in the teaching and learning process and report making use of the results in the formative perspective, using different evaluative instruments such as a diagnostic test of reading and writing, portfolios, readings, works with orality among others and

didactic-pedagogical approaches. It is also emphasized the importance of expanding the theme of evaluation in continuing education for teachers, in the sense of re-signifying their practices, as well as reflecting on the forms of evaluation, specifically in literacy.

Keywords: Literacy ; Learning assessment ; Assessment practices.

Resumen

Los estudios sobre evaluación del aprendizaje han abordado varios aspectos y factores que inciden en las prácticas de evaluación de los docentes. En ese sentido, el objetivo de esta investigación es investigar las prácticas evaluativas de alfabetizadores asignados a clases de 2º año en una escuela municipal de Horizonte - Ceará. Se basó en una investigación cualitativa con los siguientes procedimientos metodológicos para la recolección de datos: investigación documental y entrevista semiestructurada. En lo que respecta al estudio teórico-conceptual, se abordan temas relacionados con la lectoescritura Moraes (2006), Soares (2013), evaluación del aprendizaje Luckesi (2011), Vasconcelos (2006), Hoffmann (2000), Hadji (2001) y prácticas evaluativas, Luckesi (2005), Hoffmann (2005) e Esteban (2002). En definitiva, del análisis de los datos, se observó que los docentes perciben la evaluación de los aprendizajes como una práctica permanente en el proceso de enseñanza y aprendizaje y reportan hacer uso de los resultados en una perspectiva formativa, utilizando diferentes instrumentos de evaluación y didáctica- enfoques pedagógicos. También se destaca la importancia de ampliar el tema de la evaluación en la formación permanente de los docentes, en el sentido de resignificar sus prácticas, así como reflexionar sobre las formas de evaluación, específicamente en la lectoescritura.

Palabras clave: Literatura; Evaluación del aprendizaje; Prácticas de evaluación.

1. Introdução

A avaliação da aprendizagem, apesar de ser temática recorrente nas discussões no âmbito educacional e, ainda que o cenário da atualidade apresente discursos na perspectiva de uma avaliação formativa, ainda nos deparamos com os ranços que historicamente a situam com ênfase no caráter classificatório e/ou de mensuração ancorada nos métodos tradicionais de avaliação escolar. Sucede que a avaliação tem implicações relevantes no processo de ensino e aprendizagem e precisa ser considerada como parte efetiva do trabalho pedagógico, portanto, “o professor não deve se eximir de sua responsabilidade do ato de avaliar as aprendizagens de seus estudantes [...]” (Fernandes & Freitas, 2007, p. 17).

Nessa perspectiva, a avaliação da aprendizagem é fundamental à prática educativa e intrínseca ao processo de ensino e aprendizagem, pois é através da mesma que o professor pode acompanhar o desempenho de seus estudantes e identificar se os objetivos de aprendizagens estão sendo atingidos ao passo que pode buscar estratégias de ensino para melhorar o desenvolvimento cognitivo.

Entretanto, apesar de inúmeras pesquisas sobre a temática da avaliação da aprendizagem, percebe-se que algumas práticas avaliativas se mostram restritas à simples medição do desempenho escolar, visto que a aprendizagem sendo compreendida como “[...] mudança sistemática do comportamento [...]” (Campos, 1987, p.30) é bastante difícil de ser medida. Dito isso, algumas questões fundamentais ainda são pertinentes: o que avaliar, quais instrumentos utilizar, seu processo ainda incide em selecionar ou visa à aprendizagem de forma qualitativa?

Diante do exposto, corroboramos com Luckesi (2011) quando ele afirma que “aprender a avaliar é aprender conceitos teóricos sobre avaliação, mas, respectivamente a isso, aprender a praticar a avaliação, traduzindo-a em atos do cotidiano”. Assim, o ato de avaliar não deve ocorrer somente no momento da prova, com a intencionalidade de atribuir uma nota, mas deve ser processual e sistemático, com o uso de instrumentos avaliativos com critérios e finalidades estabelecidos.

Em meio às questões educacionais, uma se destaca por sua relevância e complexidade: a alfabetização. O interesse pela temática surgiu da necessidade de compreendermos melhor a relação da avaliação e dos instrumentos avaliativos utilizados pelos professores para avaliar os estudantes durante o processo de aprendizagem e implementar efetivas estratégias de alfabetização em sala para se obter resultados qualitativos.

De acordo com Hoffmann (2003), “um professor que não avalia constantemente a ação educativa, no sentido indagativo, investigativo do termo, instala sua docência em verdades absolutas, pré-moldadas e terminais”. (Hoffmann, 2003,

p.15)

No Brasil, no que tange à alfabetização, os estudos realizados por Morais (2008) contribuem para que sejam explicitadas as relações entre o trabalho desenvolvido pelas práticas pedagógicas dos professores e o desenvolvimento da leitura e da escrita. Ainda nesse sentido, considerando as práticas de alfabetização e letramento dos professores, Morais (2006) defende que estas devem priorizar, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tanto a avaliação de atividades, pois garantem a apropriação da escrita pelas crianças, como as atividades de leitura e a produção de textos, pois a partir dessa avaliação pode-se delimitar e acompanhar as expectativas de aprendizagem para cada ano do ciclo inicial de alfabetização.

Assim, a mediação acontece principalmente pela via dos processos de ensino e aprendizagem, cujo um dos seus elementos fundantes é a avaliação da aprendizagem (Vieira, 2016). Desta forma, apresenta-se um problema no que se refere à avaliação da aprendizagem e o processo de alfabetização: O que tem orientado os professores a avaliar os estudantes na alfabetização da maneira como avaliam, se pautados nos métodos tradicionais ou não, e que tipo de formação os professores têm tido para contribuir com a melhoria das práticas avaliativas?

A partir da problemática anunciada, pontua-se como objetivo geral investigar as práticas avaliativas dos professores alfabetizadores lotados em turmas do 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal de Horizonte - Ceará, tendo como objetivos específicos levantar dados sobre o cotidiano avaliativo das turmas de alfabetização, incluindo os instrumentos utilizados pelas professoras para proceder ao processo avaliativo.

Apresentada a problemática, destaca-se a seguir a metodologia que traz o arcabouço do trabalho, a fundamentação teórica que baliza a pesquisa nos termos: alfabetização, avaliação da aprendizagem e práticas avaliativas, e posteriormente, a apresentação dos resultados e discussões e finaliza-se com as conclusões e referências bibliográficas.

1.1 Alfabetização e Letramento

Ao pensarmos no processo de alfabetização no âmbito escolar, nos deparamos com uma grande complexidade no que diz respeito à sua concepção. Geralmente, o termo alfabetizar se relaciona com a capacidade de ler e de escrever por parte dos aprendizes. Porém, vale ressaltar que o aspecto mecanizado de decodificar e codificar a língua não comporta todo esse dinâmico e multifacetado processo.

Além do mecanismo de ler e escrever, a alfabetização também está relacionada à compreensão e ao uso da língua nos mais variados contextos. Soares (2018) enfatiza essa ampla concepção quando constrói a definição de que alfabetização “é um processo de representação de fonemas e grafemas, e vice-versa, mas é também um processo de compreensão/expressão de significados por meio do código escrito.” (Soares, 2018, pág. 17).

Dessa forma, considerar um sujeito “alfabetizado” vai além da sua capacidade de ler e escrever corretamente, ele contempla a habilidade de compreender e dar significado para o que lê, além de conseguir transmitir suas ideias e conceitos através da escrita, como explica Soares (2018, p.17) quando afirma que “ler e escrever significam apreensão e compreensão de significados expressos em língua escrita (ler) ou expressão de significados por meio da língua escrita (escrever); nessa perspectiva a alfabetização seria um processo de compreensão/expressão de significados”.

Assim, entendemos a alfabetização como a aquisição das competências e habilidades necessárias para ler, escrever e compreender o mundo que nos cerca. Possuir tais habilidades permite, dentre outras possibilidades, a oportunidade de fazer uso da língua nos mais diversos contextos, e é justamente esse uso social da língua que se caracteriza como letramento.

É comum associarmos à alfabetização das crianças ao desenvolvimento de atividades mecanizadas de leitura e escrita, com enfoque na repetição dos fonemas que eram verbalizados pelos professores, assim como através da junção das sílabas para formação das palavras. Era comum o uso de palavras e frases descontextualizadas, sem que houvesse uma compreensão em evidenciar, junto aos alunos, o significado que cada símbolo trazia.

Ainda é possível que esse tipo de atividade ocorra na realidade de algumas salas de aula pelo país, contudo, os estudos sobre a alfabetização na perspectiva do letramento estão cada vez mais evidenciados pelos cursos de formação de professores. O processo de alfabetizar sob à luz do letramento valoriza as práticas sociais de leitura e escrita dentro dos diversos contextos em que os alunos estão inseridos, dando significância ao processo de ensino e aprendizagem. Podemos entender por letramento as práticas sociais de leitura e escrita. Uma definição mais ampla é apresentada por Kleiman (2005) quando assegura que

o letramento abrange o processo de desenvolvimento e o uso dos sistemas da escrita nas sociedades, ou seja, o desenvolvimento histórico da escrita refletindo outras mudanças sociais e tecnológicas, como a alfabetização universal, a democratização do ensino, o acesso a fontes aparentemente ilimitadas de papel, o surgimento da Internet (Kleiman, 2005, p. 21).

Assim, o letramento está relacionado ao repertório cultural que o sujeito adquire através do contato com o mundo letrado, com os mais variados tipos de leitura que estão ao seu redor e com as diversas motivações para o uso da escrita no contexto social.

Por estarem presentes no processo de ensino e aprendizagem da língua, por muitas vezes os conceitos de alfabetização e letramento são confundidos. Não significam a mesma coisa, mas fazem parte do mesmo processo, acontecendo simultaneamente no processo de aquisição das habilidades linguísticas, como assevera Soares (2018):

No quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento (Soares, 2018, p. 44).

O que nos leva a compreender que para assimilar as expressões sociais e culturais do mundo letrado, o sujeito precisa possuir habilidades linguísticas próprias do processo de leitura e escrita, desenvolvidas na alfabetização. Assim, compreendemos que ambas ocorrem paralelamente, de maneira em que a alfabetização se dê por atividades de aquisição das habilidades de leitura e escrita inseridas no contexto social dos aprendizes, estimulando a criticidade e a capacidade de refletir a partir do que se aprende e de sua realidade, levando à construção de novos conhecimentos e à emancipação do mundo que os cercam.

1.2 Avaliação no processo de ensino-aprendizagem

A avaliação sempre foi e continua sendo um gargalo dentro do processo educativo. Primeiro porque ela é carregada de significados e de intenções e segundo, porque ela pode se tornar um instrumento de crescimento, transformação ou de punição ao sujeito avaliado.

Nesse contexto, avaliar é uma prática inerente à atuação do professor. Ao falar sobre a mesma, gera uma ampla e variada discussão que merece ser aprofundada no intuito de saber se este instrumento está contribuindo ou não para promover conhecimento aos estudantes ou se este vem excluindo.

Vale destacar que o sistema educacional brasileiro apresenta historicamente um cenário de avaliação baseada na classificação dos estudantes de maneira quantitativa. Desta forma, para que a escola atinja a premissa da construção do conhecimento torna-se urgente um redimensionamento das práticas avaliativas na perspectiva qualitativa. Ao se falar em avaliação sua amplitude nos leva a refletir sobre as formas existentes de avaliação, qual o caminho mais indicado para compreensão da mesma e como ela pode afetar na vida escolar dos estudantes e promover reflexos na prática do professor.

É notório perceber que a avaliação, como sendo uma das fases do processo ensino-aprendizagem, ainda se apresenta como um instrumento de exclusão e de seleção social, a partir do momento em que é utilizada rotula e classifica os estudantes.

É um contexto real que apenas reforça o distanciamento um dos outros em termos de aprendizagem de conteúdos, condição social e discriminação social.

Corroborando com a discussão, nos estudos de Hoffmann (2000), a prática da avaliação em sua sistemática não tem agregado muito valor significativo e progressivo na aprendizagem dos discentes. Há uma cobrança por parte dos professores de respostas prontas, objetivas e sem nenhum teor de criticidade. Já o aluno teria apenas o dever de estudar e decorar, pois ele está preocupado com a nota para “passar de ano”, satisfazendo assim seus interesses e os interesses da escola dentro do sistema educacional.

A cultura de atribuir notas, conceitos ou menções são práticas tradicionais que muitas vezes tem representado um problema que se agrava, causando impactos negativos no processo de ensino e aprendizagem. Diante do exposto, o enraizamento histórico dessa cultura impede, por muitas vezes, o docente de ampliar seus horizontes na construção de novas práticas pedagógicas, principalmente no que tange ao processo avaliativo na perspectiva formativa.

A avaliação, segundo Vasconcelos (2006), trata-se de um processo intrínseco à condição humana e requer, sobretudo, que haja uma reflexão crítica das ações e práticas do cotidiano e assim tomar decisões acerca dos avanços, dos pontos falhos, das dificuldades e a partir daí realizar as possíveis escolhas para superar os obstáculos.

Corroborando com a ideia de Vasconcelos, Luckesi (2001, p. 33) caracteriza a avaliação como um ajuizamento, uma tomada de posição frente a um dado objeto avaliativo. Define avaliação como sendo “[...] um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão.”

Luckesi (2001), ao trazer o conceito de avaliação, aborda três elementos-chave constitutivos da avaliação, a saber: o juízo de valor que se traduz naquilo que julgue ser certo, válido, conforme os critérios pré-estabelecidos e a experiência do sujeito avaliador; o julgamento perante o objeto a ser avaliado que em geral transita no plano subjetivo, esse julgamento deverá ser embasado em indicadores específico (quanti e/ou qualitativos) para atingir os objetivos pretendidos e, por fim, o elemento tomada de decisão o qual surge do julgamento de valor que possibilita trazer novas tomadas a partir daquilo que se julga. Pode-se dizer que é neste último componente que se coloca mais poder nas mãos dos docentes.

Essa tomada de decisão na avaliação ao longo dos anos vem se perpetuando, uma vez que a prática de avaliação da aprendizagem em geral vem cumprindo uma função mais classificatória. Quando se pensa em avaliação, inicialmente vem à tona alguns conceitos como: provas, testes, questionários, notas, conceitos. Isso porque a chamada avaliação tradicional (classificatória) ainda é muito presente no meio educacional. Nesse sentido, Hoffmann adverte que

[...] conceber e nomear o “fazer testes”, o “dar notas”, por avaliação é uma atitude simplista e ingênua! Significa reduzir o processo avaliativo, de acompanhamento e ação com base na reflexão, a poucos instrumentos auxiliares desse processo, como se nomeássemos por bisturi um procedimento cirúrgico (Hoffmann, 2000, p.53).

A avaliação está para além de instrumentos e procedimentos avaliativos, ela é um processo e reflete uma tomada de decisão que deve refletir a ação pedagógica do professor diante daquilo que se propõe alcançar. A quem a avaliação deve servir? Que tipos de avaliação existem? Que parâmetros tomar? Qual o propósito por trás de cada processo de avaliação? Diante das indagações, é possível nominar três tipos de avaliação da aprendizagem: somativa (classificatória ou tradicional), diagnóstica e formativa.

A avaliação somativa “tem se caracterizado como disciplinadora, punitiva e discriminatória, como decorrência essencialmente, da ação corretiva do professor e os enunciados que emite a partir dessas correções” (Hoffmann, (2003, p. 87). É uma ação que tangencia a prática pedagógica, não há uma interferência no processo, ocupa-se tão somente nos resultados de um período ou unidade didática.

Dito isso, Perrenoud (1999, p. 37) adverte que “[...] o professor não deve permitir que os resultados das provas periódicas, geralmente de caráter classificatório, sejam supervalorizados em detrimento de suas observações diárias, mas que tenha caráter diagnóstico.”

Ressaltamos no discurso do autor a necessidade de o professor sair da superficialidade da classificação do resultado posto, já que a nota ou conceito em si não tem valor ou significado num processo de aprendizagem em que o discente é o centro desse processo. São quantificações capciosas que não remetem à realidade do educando, elas insistem em adentrar nos detalhes e no comportamento daqueles que estão em processo de avaliação. Daí a importância da avaliação diagnóstica, pois não é só mensurar a aprendizagem, é preciso entender a complexidade e os fatores que dinamizam o aprender.

Segundo Neto, a avaliação diagnóstica,

[...] pretende definir o nível de aprendizado apresentado por cada aluno, no sentido de verificar se os pré-requisitos estabelecidos para o programa, curso etc. foram atendidos. De outro modo, a avaliação diagnóstica analisa se o aluno apresenta os conhecimentos, habilidades e atividades necessárias para prosseguir as demais atividades. (Neto, 1980, p.39)

Nessa concepção de avaliação, ela abre um leque de possibilidades para o professor intervir naquilo que o aluno não conquistou, quais foram os percalços, as dificuldades encontradas e o que fazer para superar as lacunas encontradas na aprendizagem. Esse tipo de avaliação torna-se mais justa e democrática a partir do momento em que o professor se reconhece como um ser agente coletivo e solícito às necessidades dos estudantes.

Vasconcelos (2014) afirma que: “Avaliar é localizar necessidades e se comprometer com a superação, é diagnosticar o que se está aprendendo, com o objetivo de obter um resultado satisfatório, propondo mudanças e sempre visando bons resultados [...]” (WEBFÓLIO, 2014).

Em sua fala contundente e expressiva, Vasconcelos traz à baila o entendimento da terceira concepção de avaliação da aprendizagem, a formativa. Cunhado por Michael Scriven¹, ela se opõe à avaliação tradicional por apresentar uma perspectiva ampla do processo de ensino-aprendizagem, o avaliador está preocupado com o crescimento e desenvolvimento do educando. A avaliação formativa é dinâmica, diagnóstica, contínua e se encerra numa etapa ou fase de aprendizagem. Nele contém resultados ao final de uma jornada, porém difere da somativa porque os resultados são frutos de todo um acompanhamento e de intervenções constantes na caminhada do avaliado.

Na concepção de Vilas Boas (2001, p. 185), “Avaliação formativa é avaliação que promove o desenvolvimento não só do aluno, mas também do professor e da escola”, traduzindo aqui a importância da coletividade e do engajamento de todos os sujeitos partícipes do processo. Isso é um dos desafios a enfrentar no contexto escolar.

Ademais, Hadji (2001) assevera que a avaliação formativa atua no centro da ação formativa que deverá promover informações necessárias à regulação do binômio ensino-aprendizagem, com vista a contribuir para a efetivação da atividade de ensino.

Para tal, é preciso haver uma corresponsabilidade entre avaliador e avaliado e um comprometimento por ambas as partes, a fim de que desenvolvam as diversas habilidades dos alunos, tratando a avaliação como um meio emancipador capaz de atingir os objetivos traçados.

¹ A expressão avaliação formativa foi proposta por Michael Scriven em 1967, ele definiu a função formativa como um processo de fornecimento de informações que visavam à melhoria do desempenho do avaliado. Esta nova abordagem contrapõe-se à avaliação somativa ou classificatória. Para mais informações, acesse o link. Disponível em: https://pt.frwiki.wiki/wiki/Michael_Scriven. Acesso em: 12 nov. 2022.

1.3 Práticas avaliativas

É fato que a avaliação, no campo educacional, tem um caráter técnico e isso implica dizer que ela tem a função de diagnosticar: dizer se o aluno aprendeu ou não determinado assunto/conteúdo. Sua finalidade pode estar relacionada a verificação do aprendizado ou ainda servir para o planejamento de ações que ajudem a sanar as dificuldades dos estudantes.

Pesquisadores, estudiosos, gestores e professores entendem a necessidade de se repensar práticas pedagógicas, sobretudo avaliativas, com vistas a assegurar a aprendizagem dos estudantes. Infelizmente, o ativismo, a quantidade de alunos em uma turma e tantos outros impasses contribuem para a massificação do ensino, fazendo com que a avaliação da aprendizagem se torne o resultado da reprodução dos conteúdos e não da sua real compreensão. A avaliação da aprendizagem, dessa forma, passa a atribuir notas e rotular os alunos, não se concretizando como uma ação reflexiva teórico-prática.

Dentro de um contexto global, o que se vê é a utilização das avaliações tradicionais, que se valem da memorização de conteúdos que muitas das vezes não têm significado na vida do sujeito avaliado. Ou seja, percebemos que muitos dos métodos avaliativos estão distantes de serem socialmente relevantes. A nota se torna fator mais importante, deixando de lado a aprendizagem efetivada.

Diante de todo percurso histórico no campo da avaliação, hoje pensamos em uma avaliação que se aproprie do saber, conforme a Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB), nº 9.394/96. É importante entender como está o aluno no processo cognitivo e se os objetivos de aprendizagem foram ou não alcançados. Logo, faz-se claro que os modelos de avaliação devem estar relacionados aos objetivos de aprendizagem e não em notas. Espera-se, assim, uma visão de um aluno como ser social, crítico, sendo sujeito do seu próprio conhecimento.

Logo, surge a inquietação de também se refletir sobre as práticas avaliativas que existem nas escolas e se elas continuam como práticas punitivas, retardando o processo de ensino e aprendizagem. É importante pensar nisso, pois segundo Luckesi (2005), a forma de avaliar é crucial para concretização do projeto educacional. A avaliação é, então, uma forma de retrato, pois ela vai sinalizar aquilo que os professores e a escola valorizam. Logo, ela servirá para dizer se a escola pensa numa proposta de aluno sujeito ativo ou se está estagnada e presa à entrega de notas.

Para Hoffmann (2005) avaliar é dinamizar oportunidades de ação-reflexão, num acompanhamento permanente do professor, e este deve propiciar ao aluno em seu processo de aprendizagem, reflexões acerca do mundo, formando seres críticos e participativos na construção de verdades formuladas e reformuladas. Dessa forma, o professor pode fazer uso da avaliação como instrumento provocativo, desafiando o aluno, levando-o a refletir sobre experiências vividas, conhecimento de mundo, formulação de hipóteses dentre outras inquietações que o desperte como sujeito crítico, ativo e pensante.

Logo, fica claro que não se espera que a avaliação da alfabetização sirva para a hierarquização dos estudantes, mas que sirva como instrumento para que os alfabetizadores possam analisar a aprendizagem da leitura e da escrita de seus alunos, corroborando, assim, com o pensamento de Zabala (1998) quando diz que avaliação formativa é

[...] aquela que tem como propósito a modificação e a melhora contínua do aluno que se avalia; quer dizer, que entende que a finalidade da avaliação é ser um instrumento educativo que informa e faz uma valoração do processo de aprendizagem seguido pelo aluno, com o objetivo de lhe oportunizar, em todo momento, as propostas educacionais mais adequadas (Zabala, 1998, p. 200)

Na alfabetização, esse acompanhamento deve ser feito através de mecanismos que acompanhem e regulem a aprendizagem de cada criança, no individual e no coletivo. Não se lança sugestões de métodos de sucesso ou de fracasso, mas lança-se aqui a reflexão de que ao regular a aprendizagem, o docente pensa e repensa estratégias de ensino e de

intervenções que serão direcionadas para seus alunos individual e/ou coletivamente. Nesse caso, a avaliação formativa faz com que haja uma reflexão sobre o processo didático.

2. Metodologia

A presente pesquisa buscou descrever as práticas avaliativas de professores alfabetizadores atuantes nas turmas do 2º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em uma escola pública da rede de ensino municipal de Horizonte - Ceará.

O estudo desenvolve-se em dois momentos: primeiro foi realizada uma análise documental das Diretrizes Curriculares e de avaliação do Processo de Ensino-aprendizagem para os anos iniciais do Ensino Fundamental, com o intuito de entendermos as normativas oficiais elaboradas pela Secretaria Municipal de Horizonte, no ano de 2016. Após essa análise, partimos para o campo da prática: a escola. Ressalta-se que a escolha do *locus* se deu pela acessibilidade, considerando a proximidade do município de Fortaleza. No que diz respeito aos sujeitos, o quadro escolar é composto por oito professores, seis de área específica, e dois pedagogos lotados em turmas de 2º anos, que constituem os protagonistas desse estudo. Destaca-se que as entrevistas ocorreram no dia 26 de outubro de 2022, através do *Google Meet*, de modo individual com cada professor, no horário escolhido pelo próprio entrevistado, que geralmente foi no horário destinado ao planejamento dos professores, conforme prévio consentimento dos sujeitos participantes da pesquisa. O roteiro composto por 13 (treze) perguntas abertas contemplou questões referentes à avaliação da aprendizagem, práticas avaliativas e formação. Logo, “As perguntas são quase um convite ao entrevistado para falar longamente, com suas próprias palavras e com tempo para refletir.” (Gaskell, 2012, p. 73).

Assim, foi desenvolvida uma pesquisa de natureza qualitativa. Essa abordagem de pesquisa “dirige-se à análise de casos concretos em suas peculiaridades locais e temporais, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais [...]” (Flick, 2009, p. 37). Como procedimento para análise de dados, adotou-se a Análise de Conteúdo, que, de acordo com Bardin (1997, p.31) “[...] é um conjunto de técnicas de análise das comunicações”. Esse método possibilita um olhar mais completo, adaptável e reflexivo, sendo relevante sobre um domínio tão abrangente, o dos caminhos para os achados da pesquisa.

As categorias de análise foram categorizadas em três tópicos da seguinte forma: avaliação da aprendizagem, alfabetização e prática avaliativa. Oportunamente, esclarecemos que respeitando o aspecto ético, optou-se por resguardar a identidade dos sujeitos participantes. Desse modo, recorreremos às letras do nosso alfabeto A e B para nomeá-las.

3. Resultados e Discussão

As categorias de análise foram predefinidas a priori, as quais foram categorizadas da seguinte forma: avaliação da aprendizagem, alfabetização e prática avaliativa. Assim, as análises dos dados foram complementadas pelo desdobramento das questões abordadas.

Partiu-se para o conhecimento dos professores alfabetizadores lotados nas turmas dos 2º anos de uma escola do Município de Horizonte, localizada no Estado do Ceará, e distante da capital Fortaleza em média 41 km. A pesquisa ocorreu em outubro de 2022, recorte temporal do estudo. O quadro abaixo traz os dados gerais dos professores participantes da pesquisa: O Quadro 1, a seguir, traz os dados gerais dos professores participantes da pesquisa:

Quadro 1 - Perfil dos sujeitos da pesquisa.

Professor alfabetizador	Tempo de magistério na alfabetização	Formação acadêmica	Vínculo
Professora A	12 anos	Graduação em Pedagogia	Efetiva
Professora B	10 anos	Graduação em Pedagogia	Efetiva

Fonte: Dados obtidos por meio da realização da entrevista semiestruturada (2022).

No Quadro 1, de acordo com os dados coletados, observou-se, inicialmente, o quesito gênero: duas mulheres (Professoras A e B). No que se refere à formação em nível de graduação ambas são formadas em Curso de Pedagogia. No campo experiência na educação básica, especificamente na alfabetização, observou-se que todas apresentam um período superior a dez anos, desses, mais de cinco na mesma escola e ambas são efetivas da rede municipal.

A seguir apresenta-se os resultados a que chegamos a partir da análise dos dados da pesquisa. Destaca-se que nosso objetivo consistiu em investigar as práticas avaliativas dos professores alfabetizadores lotados em turmas do 2º ano de uma escola da rede municipal de Horizonte – Ceará.

Assim, como categorias, destacamos as: i) avaliação da aprendizagem, ii) alfabetização e iii) práticas avaliativas. Na categoria avaliação da aprendizagem, observa-se que todas as entrevistadas percebem a avaliação como uma ação relevante para averiguar se a aprendizagem está acontecendo, buscando elementos que revelem o desempenho do estudante e ao tratar da importância, para o desenvolvimento das aprendizagens, fica evidente a utilização dos resultados das avaliações para o planejamento de atividades com foco nas dificuldades identificadas. Ainda nessa seção, fica evidente que as entrevistadas conhecem e utilizam o documento *Diretrizes Curriculares e de Avaliação do Processo de Ensino e Aprendizagem para os anos iniciais do Ensino Fundamental* para verificar o rendimento escolar dos estudantes, a partir das orientações que são pontuadas no referido documento.

É importante destacar que a partir das falas das professoras percebe-se que praticável a mensuração dos rendimentos escolares dos estudantes a partir das avaliações que são realizadas. Foram comuns relatos referendando avaliação como ação relevante do processo de ensino e aprendizagem, a realização do acompanhamento sistemático aos estudantes e a reorganização do trabalho pedagógico realizado em sala de aula.

Sobre o processo avaliativo dos estudantes, determinadas falas nos chamaram atenção em relação aos instrumentos diagnósticos de leitura e escrita que são aplicados para identificar o nível de alfabetização dos estudantes. Os participantes citaram que: é necessário fazer do momento avaliativo um ato onde todos participem, buscando evitar a exclusão; o principal instrumento utilizado é a avaliação diagnóstica, pois através dela é possível identificar os critérios de leitura e escrita dos estudantes; outro instrumento avaliativo é o relatório bimestral que possibilita avaliar alguns aspectos da aprendizagem de cada aluno, registrando três dimensões: motora, cognitiva e socioemocional.

No quesito postura do professor diante do ato avaliativo, observa-se que ambas apresentam uma postura investigativa, relatam que a importância de avaliar o aluno também está no momento de observar se o mesmo conseguiu o objetivo desejado, até onde foi sua compreensão para identificarmos os possíveis problemas, inclusive referenciando uma postura crítica de autoavaliação, como ação relevante nesse processo de avaliar. A partir do exposto, é possível dizer que as percepções das professoras se aproximam da concepção de avaliação formativa, com foco nas reais necessidades dos estudantes.

Com relação às questões abordadas na categoria Práticas avaliativas, percebe-se uma diversidade de práticas, que todas têm o hábito de diversificar, usando instrumentos variados para avaliar a leitura e escrita dos estudantes, desde diagnósticos padronizados enviados pela Secretaria de Educação, caderno de bordo, os portfólios, os relatórios individuais abordando dimensões cognitivas, socioemocionais e psicomotoras. Destaca-se que os devidos relatórios são orientados a partir

de critérios estabelecidos no documento norteador do processo de avaliação da aprendizagem elaborado pela SMEH, intitulado *Diretrizes Curriculares e de Avaliação do Processo de Ensino e Aprendizagem para os anos iniciais do Ensino Fundamental*.

Contudo, as professoras relataram que ainda encontram dificuldades para realizar a avaliação de todos os estudantes, principalmente os que apresentam alguma deficiência, pois não conseguem realizar as adequações necessárias nos instrumentos avaliativos considerando cada situação, e utilizam com mais frequência os relatórios, além de terem insegurança em inovar as estratégias.

Buscou-se também levantar informações sobre as medidas que as professoras adotam a partir dos resultados, pois algumas revelaram que utilizam com frequência instrumentos diagnósticos disponibilizados pela Secretaria de Educação. Nesse âmbito, as entrevistadas responderam que fazem uso dos resultados para uma tomada de decisões e também para entender como está o caminho da aprendizagem dos estudantes, pois seguem uma rotina de atividades que são planejadas para o estímulo à leitura e à escrita.

No tocante à alfabetização, com foco nos critérios de leitura e escrita utilizados pelas professoras para identificar se o estudante se encontra alfabetizado, identificou-se que os determinados critérios fazem parte de um documento de orientações para a aplicação das avaliações diagnósticas, com base no Programa de Aprendizagem na Idade Certa (MAIS PAIC), onde os alunos devem ser avaliados individualmente quanto à fluência leitora e à compreensão de textos e a escrita. Esse documento é disponibilizado pela Secretaria Municipal da Educação de Horizonte (SMEH), juntamente com o instrumento diagnóstico avaliativo padronizado para todas as escolas. Desta forma, o referido documento destaca os seguintes níveis de leitura: a) leitor de texto com fluência; b) leitor de texto sem fluência; c) leitor de frase; d) leitor de palavras; e) leitor de sílaba; f) não leitor.

No quesito escrita, são apresentados os seguintes níveis psicogenéticos: i) Quanto à escrita de palavra: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético, alfabético e alfabético-ortográfico; ii) Quanto à escrita de frase: não escreveu uma frase, escreveu uma frase sem relação com a figura, escreveu uma frase contendo uma palavra, escreveu uma frase com sentido incompleto e não fez a segmentação convencional, escreveu uma frase com sentido completo e não fez a segmentação convencional, escreveu uma frase com sentido incompleto e fez a segmentação convencional, escreveu uma frase com sentido completo e fez a segmentação convencional; iii) Quanto à escrita de texto: produziu texto não verbal (desenhos) ou produziu com escrita predominantemente não alfabética, escreveu palavras soltas predominantemente alfabéticas com ou sem coerência com a proposta, escreveu frase ou frases soltas sem coerência com a proposta, escreveu frase ou frases soltas coerentes com a proposta, produziu texto com elementos de coesão (pronomes, advérbios e/ou conjunções), com encadeamento lógico sem atender à proposta e produziu texto com elementos de coesão (pronomes, advérbios e/ou conjunções), com encadeamento lógico atendendo à proposta. Vale ressaltar que a cada bimestre, o professor assinala o nível anterior e o atual do estudante e em seguida realiza o planejamento das intervenções pedagógicas.

Por fim, diante da análise dos dados referente à formação continuada, pode-se inferir que representa um norte para o planejamento das ações das entrevistadas e que ela contribui significativamente para a ressignificação de suas práticas pedagógicas. Entretanto, com relação a temática da avaliação, os entrevistados destacaram que em virtude da existência de uma pauta mensal que deve ser cumprida pelos formadores da Secretaria de Educação, muitas vezes ocorre uma redução de tempo para as discussões em grupo, sugestões de intervenções dentre outras questões fundamentais sobre o processo avaliativo.

4. Considerações Finais

Constata-se com a pesquisa sobre a investigação das práticas avaliativas dos professores alfabetizadores lotados em turmas do 2º ano de uma escola da rede municipal de Horizonte – Ceará que há entre as professoras uma forte tendência à condução da avaliação formativa, pois suas falas demonstraram maneiras contínuas e processuais de conduzir a avaliação,

compreendendo que esta deve servir e contribuir com o ensino e a aprendizagem em consonância com as orientações do documento *Diretrizes Curriculares e de Avaliação do Processo de Ensino e Aprendizagem para os anos iniciais do Ensino Fundamental*.

Sobre as práticas avaliativas, com base nas entrevistas, identificou-se que a prática avaliativa das professoras é concretizada a partir de diversos instrumentos: teste de diagnóstico de leitura e escrita, portfólios, leituras, trabalhos com oralidade dentre outros. Ainda assim, diante dos resultados são elaborados planos de intervenções com base nos níveis de leitura e escrita que foram utilizados durante o processo de avaliação.

Percebe-se não se pode pensar em sucesso no letramento enquanto a avaliação for vista como uma prática excludente. A avaliação numa perspectiva formativa precisa levar em consideração o cotidiano escolar, para que, assim, haja, efetivamente, a transformação dos sujeitos, o que deságua numa efetiva aprendizagem.

Dito isto, os dados revelam que o processo de avaliação da aprendizagem na alfabetização, no *locus* da pesquisa, ocorre como uma prática permanente dos professores para acompanhar a aprendizagem dos estudantes. Entretanto, ressalta-se ainda a importância da ampliação da temática de avaliação na formação continuada para os professores, no sentido de ressignificar as suas práticas, como também de refletir acerca das formas de avaliação.

Nesse sentido, compreende-se que a avaliação da aprendizagem dos estudantes, especificamente, na alfabetização deve ser um momento impulsionador na construção de conhecimento e não um ato classificatório. Dito isso, sugere-se que outras pesquisas sejam realizadas buscando investigar e contribuir com os professores alfabetizadores na tarefa de avaliar seus estudantes.

Referências

- Bardin, L. (1995). *Análise de conteúdo* (L. A. Reto & A. Pinheiro, Trad.). Edições 70.
- Borges, S. P., Gomes, A., & Carvalho, E. T. de. (2020). Refletindo sobre os métodos de alfabetização na construção do conhecimento. *Research, Society and Development*, 9(7), e75973787. <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i7.3787>
- Campos, D. (1987). *Psicologia da aprendizagem* (39a ed.) Vozes.
- Coelho Neto, A. (1980). *Avaliação sem medo*. Fortaleza.
- Colello, S. M. G. (2021). *Alfabetização: o quê, por que e como*. Summus.
- Esteban, M. T. (2002). *O que sabe quem erra? Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar*. (3a ed.), DP&A
- Fernandes, C. O. Freitas, L. C. (2007). *Indagações sobre currículo: currículo e avaliação*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.
- Fernandes, P. P., Oliveira, K. S., & Matta, A. E. R. (2021). Alfabetização sob a perspectiva de Paulo Freire. *Research, Society and Development*, 10(1), e10510111383. <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i1.11383>
- Flick, U. (2009). *Métodos de pesquisa: introdução à pesquisa qualitativa*. Artmed.
- Gaskell, G. (2012). *Entrevistas individuais e grupais*. In: Bauer, M. W. Gaskell, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Tradução de Pedrinho A. Guareschi - 10. ed. Petrópolis: Vozes.
- Hadji, C. (2001) *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Hoffmann, J. (2003). *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré escola à universidade*. (21a ed.), Mediação.
- Hoffmann, J. (2000). *Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista*. Mediação.
- Horizonte. Secretaria Municipal de Horizonte. (2006). *Diretrizes Curriculares e de avaliação do Processo de Ensino-aprendizagem para os anos iniciais do Ensino Fundamental*. Horizonte– Ceará.
- Kleiman, A. (2005) *Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever? Linguagem e Letramento em foco. Linguagem nas séries iniciais*. Cefiel/ IEL/ Unicamp.
- Luckesi, C. C. (2011). *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. (22a ed.), Cortez.
- Luckesi, C. C. (2001). *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. (11a ed.), Cortez.

Martins, D. da S., & Bortoluzzi, V. I. (2019). As representações de alfabetização e letramento por professores do ensino fundamental I, da EMEF Maria de Lourdes Ramos Castro. *Research, Society and Development*, 8(4), e584958. <https://doi.org/10.33448/rsd-v8i4.958>

Morais, A. G. (2006). *Discursos recentes sobre alfabetização no Brasil: por que é preciso ir além da discussão sobre velhos métodos?* In: Silva, Aída Maria Monteiro da Melo, Márcia Maria de Oliveira (Orgs.). Educação, questões pedagógicas e processos formativos: compromisso com a inclusão social (1. ed. v. 1. p. 439-454). Recife: Edições Bagaço.

Perrenoud, P (1999). *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens*. Artes Médicas Sul.

Soares, M. (2018). *Alfabetização e Letramento*. (7a ed.), Contexto.

Vasconcellos, C. dos S. (2006). *Avaliação: Concepção Dialética-Libertadora do Processo de Avaliação Escolar*. Libertad.

Vieira, R. (2016). *Alfabetização, histórias de vida, mediações e reconfigurações identitárias*. In: Allebrandt, L. I.; Maldaner, M. B. (Orgs.). *Alfabetização numa relação intercultural*. Ijuí, RS: Unijuí.

Villas, B., B. M. de F. (2001). *Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico*. (2a ed.), Papirus. (Coleção: Magistério e Formação e Trabalho Pedagógico).

Webfólio. Avaliação escolar: avaliar x examinar. 2014. Recuperado de <http://pedagogiaeavaliacao.blogspot.com/2014/10/avaliar-x-examinar.html>.