

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PUC-SP

Nadja Rodrigues da Silva

ALFABETIZAR E AVALIAR: CAMINHOS, DESCOBERTAS E DIFICULDADES PARA  
UMA REFLEXÃO

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE FORMADORES

SÃO PAULO – SP

2015

Nadja Rodrigues da Silva

ALFABETIZAR E AVALIAR: CAMINHOS, DESCOBERTAS E DIFICULDADES PARA  
UMA REFLEXÃO

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE FORMADORES

Trabalho Final apresentado à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre Profissional em Educação: Formação de Formadores - Ação Pedagógica e Avaliação, sob a orientação do Prof. Dr. Nelson Antonio Simão Gimenes.

SÃO PAULO – SP

2015

Banca Examinadora

---

---

---

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação por processos de fotocopiadoras ou eletrônicos.

*Não cessaremos nunca de explorar  
E o fim de toda a nossa exploração  
Será chegar ao ponto de partida  
E o lugar reconhecer ainda  
Como da primeira vez que o vimos  
T.S.Eliot*

## DEDICATÓRIA

*À minha família: meus pais Alvaro e Maria das Graças,  
meu marido Antonio Luiz  
e meu filho Bruno.*

*Ao apoio e a colaboração em todos os momentos.*

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus, por ter me dado força e sabedoria.

Aos meus professores do curso de Mestrado Profissional: Formação de Formadores da PUC, pelo compromisso com a formação de bons profissionais da Educação.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Nelson Antonio Simão Gimenes, pelas orientações, apoio e incentivo.

À Prof.<sup>a</sup> Dra. Emilia Maria Bezerra Cipriano Castro Sanches e à Prof. Dra. Walkiria de Oliveira Rigolon, pelas valiosas contribuições no exame de qualificação.

Aos meus tutores: Adriane Fin e Alexandre Saul.

Aos meus colegas de curso que compartilharam comigo as dificuldades, desafios, alegrias e conquistas. De modo muito especial: Adriane, Eliane, Elizabeth, Paula, Solange e Denise, obrigada pelo apoio e incentivo.

Às professoras que participaram deste trabalho, sem as quais nada disso teria sido possível.

Ao Humberto que sempre foi muito prestativo e atencioso.

## RESUMO

SILVA, Nadja Rodrigues. **Avaliar e alfabetizar: caminhos, descobertas e dificuldades para uma reflexão**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores). Programa de Pós-graduação em Educação: Formação de Formadores. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2015.

O presente estudo investigou as práticas de alfabetização e avaliação de professoras dos dois primeiros anos do ensino fundamental I. A pesquisa se desenvolveu numa perspectiva qualitativa e os procedimentos metodológicos foram entrevista semiestruturada, questionário e observação de aula, com registros de situações vivenciadas entre professoras e alunos. Os sujeitos da pesquisa são três professoras que atuavam nos primeiros anos do ensino fundamental I, em escola privada do município de São Paulo. No que se refere à alfabetização, tomamos como referência os estudos da psicogênese de Ferreiro e Teberosky (1999) e Soares (2013) e, para a avaliação as discussões apontadas por Hoffmann (2009) e Luckesi (2011). A partir das análises dos dados, o estudo evidenciou que as práticas de alfabetização e avaliação analisadas são decorrentes da apropriação e articulação de diferentes abordagens didático-pedagógicas.

**Palavras-chave:** práticas de alfabetização; práticas de avaliação; professores da rede privada.



## ABSTRACT

This study investigated the practices of literary and evaluation from the first two years of the elementary school level I teachers. The intent is to reveal how these practices are established in the classroom context, in order to evaluate the children passing through the literacy process. The research is developed in a qualitative perspective using as methodological procedures a semi-structured interview, a questionnaire, and observations in the classroom. The subjects of the research consisted of three female teachers that act in the early years of the elementary school level I in a private school of the São Paulo city. From the qualitative approach, the participant observation was the main strategy used in order to collect the data, which included recordings of situations experienced by the teachers and the schoolchildren. The descriptions arise from the literacy and evaluation events observed and from the interviews with the teachers, which consisted of speaking, reading, and writing skills. To discuss the literacy theme, we used the psychogenesis studies of Ferreiro and Telberosky (1999), and Soares (2003) as references. The theme evaluation was discussed using the works of Hoffmann (2009) and Luckesi (2011). Based on data analysis, the study evinced that the literacy and evaluations conceptions existent in the teachers practices resulted from different didactics pedagogical approaches.

**Key words:** Literacy practices, evaluations practices, private network teacher.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Sala de aula .....	48
<b>Figura 2</b> – Alfabeto com nomes .....	48
<b>Figura 3</b> – Quadro verde e alfabeto .....	49
<b>Figura 4</b> – Lista de nomes dos alunos .....	49
<b>Figura 5</b> – Suportes, caixas de livros e brinquedos .....	50
<b>Figura 6</b> – Calendário .....	50
<b>Figura 7</b> – Sondagem.....	84
<b>Figura 8</b> – Mural do corredor .....	100
<b>Figura 9</b> – Atividade da Mônica.....	122
<b>Figura 10</b> – Atividade da Cária .....	123
<b>Figura 11</b> – Atividade do Cascão .....	123
<b>Figura 12</b> – Avaliação 01 .....	126
<b>Figura 13</b> – Avaliação 02 .....	127
<b>Figura 14</b> – Avaliação 03 .....	128

## SUMÁRIO

<b>Introdução .....</b>	<b>11</b>
Relato pessoal: como me tornei professora .....	11
A justificativa e a contextualização do problema .....	14
Objetivo geral .....	15
Objetivos específicos .....	15
<b>CAPÍTULO I – Fundamentos teórico da Alfabetização e da Avaliação .....</b>	<b>16</b>
1.1 O que apontam os estudos sobre Alfabetização e Avaliação .....	16
1.2 As práticas pedagógicas no Brasil .....	23
1.3 As práticas Alfabetização e Avaliação .....	29
1.3.1 As práticas de Avaliação em sala de aula .....	35
<b>CAPÍTULO II – Trajetória metodológica .....</b>	<b>40</b>
2.1 Os procedimentos metodológicos .....	40
2.2 Os sujeitos e o <i>locus</i> da pesquisa .....	42
<b>CAPÍTULO III – Análise das práticas de Alfabetização e</b>	
<b>Avaliação .....</b>	<b>51</b>
3.1 As professoras alfabetizadoras: apontamentos sobre as concepções de Alfabetização e Avaliação .....	51
3.2 Das possíveis concepções às práticas de Alfabetização e Avaliação .....	65
3.2.1 Uma descrição inicial das práticas pedagógicas em sala de aula .....	65
3.2.2 As práticas de Alfabetização .....	75
3.2.3 As práticas de avaliação em sala de aula .....	83
<b>Considerações finais .....</b>	<b>89</b>
<b>Referências Bibliográficas .....</b>	<b>92</b>
<b>Apêndices .....</b>	<b>95</b>
Apêndice I – Observações em sala de aula .....	95
Apêndice II – Termo de consentimento livre e esclarecido .....	132
Apêndice III – Tabela de especificação e roteiro de entrevista .....	133

## INTRODUÇÃO

### **Relato pessoal: como me tornei professora**

Assim como a história dos povos pode ser reescrita com a felicidade e as desgraças que conhecemos, a história da nossa formação e a compreensão dos nossos processos de formação e de conhecimento podem ser transformadas e enriquecidas por meio de uma leitura original (JOSSO, 2004, pag.44)

Iniciar a escrita da dissertação fez-me emergir num resgate memorial da minha história como educadora, dos modos como me constituí profissionalmente, remeteu-me a uma das primeiras disciplinas do mestrado, quando me deparei com os escritos da autora Marie-Christine Josso. Nesse momento narrativo onde busco o início de tudo, principalmente, o itinerário da minha trajetória profissional, aquelas leituras foram inspiradoras. Contribuíram ricamente para uma reflexão e questionamento no percurso da profissão que escolhi, trazendo à tona uma construção pessoal, pelo vivido, pela importância dos meus registros e das minhas experiências formadoras.

Falar sobre histórias de vidas, lembrar caminhos percorridos, é complexo, faz pensar na subjetividade que, na maioria das vezes, fica esquecida, mas que é preciso ser entendida. Sendo assim, a partir deste viés passei a repensar meu percurso como educadora, viajei no tempo, emergi num caminho que me fez repensar como me tornei professora.

A minha história com a Educação não foi amor à primeira vista. Iniciei minha carreira na área de Recursos Humanos, mais especificamente em treinamento e desenvolvimento, em uma empresa de grande porte. Nessa área, comecei a ter contato com a formação de pessoas, desde a necessidade de uma avaliação diagnóstica (levantamentos, dados, real situação do desenvolvimento do grupo) até a tomada de decisões e isso, com o tempo, foi me encantando. Cada vez mais envolvida com essas ações, pude vivenciar e aprender sobre formação de pessoas com o aprimoramento dessas capacitações e práticas reflexivas. Todo esse trabalho foi me conduzindo para uma formação na área de Educação, quando decidi estudar Pedagogia.

Durante a licenciatura pude estagiar em espaços públicos, privados e no terceiro setor (Organização Não Governamental). Isso me proporcionou diferentes experiências interessantes, como por exemplo, o que é educar em locais com poucos recursos financeiros,

em que a criatividade e iniciativa estão aliadas ao grande desejo de superação de situações limites.

Na escola pública municipal, deparei-me com um panorama complexo crianças no terceiro e quarto ano do ensino fundamental I, sem saber ler e escrever, apenas reproduzindo, ou seja, copiando o que as professoras escreviam. Quando digo complexo é por que essa problemática inclui várias esferas engajadas nessa questão da alfabetização: governo, sociedade, instituições, gestores e educadores.

Em instituição privada, o estágio me rendeu uma efetivação na área de Educação Infantil. Tornei-me educadora de uma turma de crianças com idade de cinco anos, e com o tempo, fui convidada a atuar como assistente de coordenação. Nessa instituição que tem como marca forte educação e cultura, tive a oportunidade de realizar diferentes cursos de aprimoramento, participando de contínuas formações, além de aprendizado e de questionamentos, que me levaram a realizar um curso de especialização em Literatura. Na época, eu era responsável pela parte literária da escola/creche. Além de outros cursos que contemplavam a Educação Infantil, inclusive voltados à Alfabetização (curso de extensão). Nesse espaço, o investimento financeiro se direcionava tanto para a estrutura física por meio de materiais que subsidiavam condições para facilitar o aprendizado das crianças, como também no capital humano, por meio de formações e capacitações para os educadores.

Tais investimentos contribuía para a realização de projetos voltados, por exemplo, para a Arte, abarcando as artes plásticas e literárias, juntamente com os passeios culturais. Vale ressaltar ainda, a importância das famílias no envolvimento das atividades propostas pela instituição e também o investimento cultural no convívio familiar como passeios em livrarias, bibliotecas, cinemas e espetáculos.

Em minha trajetória como educadora, muitas questões me preocupam e têm feito parte de minhas reflexões sobre a escola em espaços formais e informais de aprendizagem. Nesse momento da vida, a partir dos estudos no Mestrado Profissional, dois pontos importantes chamam minha atenção: a **Alfabetização** e a **Avaliação**.

A Alfabetização, que se dá em um processo de construção e de integração entre aluno e professor, familiares, espaços culturais, muitas vezes é vivenciado com dificuldade e aridez por todos os envolvidos. Contudo, é significativa e gratificante. Isso, na medida em que se percebem os diferentes aprendizados conquistados pelas crianças e pelo professor, e no acompanhamento do desenvolvimento gradativo dessas crianças na aquisição de sua

proficiência leitora e escritora, na ampliação de suas possibilidades de *leitura crítica e criativa do mundo* e na construção de sua autonomia.

Paulo Freire (1998) ensina que, a autonomia, embora seja uma característica fundamentalmente humana, não é algo inato: é conquista, construção individual e coletiva. Requer condições para se desenvolver e exige prática, isto é, que os sujeitos possam se experimentar no ato de decidir e no reconhecimento, assumindo as consequências de suas ações.

Se pensarmos na construção diária da alfabetização em sala de aula, outro elemento que vem agregar-se a essa parceria é a avaliação. Realizada em sala de aula, embora muitas vezes nos seja apresentada como a grande vilã dos processos de ensino-aprendizagem, revelando apenas sua face punitiva e cruel, é peça fundamental para fazer avançar e melhorar qualquer prática humana. Sem ela, não é possível conceber a aprendizagem em uma perspectiva de construção, na qual os erros são compreendidos como parte de um processo de aprendizagem e, portanto, como oportunidades para saber o que ainda não se sabe e saber melhor aquilo que já é sabido.

Sobre esses dois aspectos da Educação: Alfabetização e Avaliação, que sempre estiveram presentes no meu cotidiano acadêmico e profissional, e as relações entre eles, é que quero aprofundar na minha pesquisa de Mestrado.

Ao longo de minha trajetória como educadora, recolhi algumas falas de crianças que trazem em si, com intensidade, os temas que quero desenvolver nesta pesquisa e ocupam posições centrais no espaço escolar. Penso que, nós adultos, deveríamos aprender a escutar as crianças. A escuta deveria ser um dos principais requisitos do ato de ensinar, principalmente na escola, porque, em muitos momentos, as crianças expressam anseios, preocupações e desejos, por meio de diferentes linguagens, signos e símbolos. Freire (1998) já afirmava que “ensinar é uma especificidade humana” e exige saber escutar.

Ensinar não é transferir a inteligência do objeto ao educando, mas instigá-lo para que se torne capaz de entender e comunicar o entendido. Neste sentido se impõe a nós escutar o educando em suas dúvidas, em seus receios, em sua incompetência provisória. Ao escutá-lo aprendo a falar com ele. [...] Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro que fala. (FREIRE, 1998, p.135)

As crianças pequenas dizem, com alegria: “Professora, hoje eu fui visitar a minha escola nova, lá é muito legal, tem um monte de coisa! Sabe o que eu aprendi? Que agora na escola nova eu vou fazer prova!” ou ainda, “Agora eu não vou brincar muito, só um pouquinho, porque na escola nova eu vou ter que aprender a ler e escrever!”.

Essas falas são intrigantes e reveladoras por vários motivos, dentre eles, a forma como a Alfabetização e a Avaliação se articulam nos espaços escolares e as suas implicações para a formação de nossas percepções e concepções sobre o que é a escola, o que é a Educação e o que significam o sucesso e o fracasso escolar. Tais motivos revelam a impossibilidade de neutralidade dessa instituição social e as diferentes posições que se pode ter sobre o seu papel na sociedade. Desses pontos é que emergem algumas questões importantes: Qual deve ser a função da escola? O que significa alfabetizar? Por que e para que avaliar? Pode uma avaliação favorecer a ação alfabetizadora?

As experiências escolares, pelas quais passamos e das quais as falas das crianças são exemplos, repercutem longamente em nossas vidas, em diferentes dimensões, forjando nossas identidades e remetendo-nos a lembrar das vezes em que fomos avaliados por meio de provas, testes, exames e dos momentos em que fomos aprovados ou, ainda, excluídos.

As falas dessas crianças, somadas às minhas experiências profissionais, acadêmicas e pessoais, no campo da Educação, me levam a perceber diferentes concepções e me instigou fortemente a desenvolver uma reflexão crítica sobre as práticas de avaliação, presentes na sala de aula, em sua relação com a alfabetização das crianças. Nesse sentido, vejo a oportunidade de realizar uma pesquisa no mestrado profissional em Educação: Formação de Formadores, na linha de pesquisa Intervenções Avaliativas.

## **A justificativa e a contextualização do problema**

A proposta desta pesquisa e o delineamento do tema foram, aos poucos, se sedimentando. Isso se deu na medida em que as leituras, as apresentações de trabalhos e as aulas foram se entremeando no percurso do Mestrado. A certeza que eu trazia comigo era a de estudar e refletir sobre os processos de alfabetização, que sempre me intrigaram. Ao iniciar os estudos da avaliação nos anos iniciais de alfabetização, fui me envolvendo com as atividades, conhecendo melhor sobre o sistema de avaliação educacional do Brasil, o que me fez obter conhecimentos de como analisar os indicadores educacionais das escolas e, tudo isso, me

instigou a pesquisar sobre as práticas de avaliação que professores utilizam (correspondente à sala de alfabetização).

Considero esse tema importante no meio educacional devido à multiplicidade de práticas de alfabetização existentes, bem como dos desafios e dificuldades impostas para a sua realização pelos docentes junto aos seus alunos. A criança precisa ter, nos anos iniciais de vida escolar, um sólido alicerce educacional, sobretudo, um professor consciente de suas práticas suficientemente reflexivo do processo de ensino e de aprendizagem que ministra.

Abordar essa temática da Avaliação na alfabetização é acreditar na criança como um sujeito em desenvolvimento, um sujeito de possibilidades e potencialidades, vislumbrando a alfabetização de uma criança criativa, integrada, questionadora, confiante na sua capacidade de pensar e que, conseqüentemente, fará um movimento mais satisfatório na sua trajetória escolar.

As questões, pesquisadas e levantadas durante o trabalho, estimularam a análise e interpretação, cuidadosas, das práticas dos docentes ao avaliar as crianças no contexto pedagógico de alfabetização.

Nasce daqui a questão que ficou configurada: Que práticas de alfabetização e de avaliação estão presentes no cotidiano de professores dos anos iniciais do ensino fundamental I.

### **Objetivo geral:**

Investigar as práticas de alfabetização e avaliação de professores, dos dois primeiros anos do ensino fundamental I, em escola da rede privada.

### **Objetivos específicos:**

- identificar e descrever as práticas de alfabetização e avaliação utilizadas pelos professores dos anos iniciais;
- analisar e interpretar as relações entre as práticas de avaliação e alfabetização com as práticas desenvolvidas dos professores em sala de aula.



## **CAPÍTULO I – Fundamentos teóricos da Alfabetização e da Avaliação**

### **1.1 O que apontam os estudos sobre Alfabetização e Avaliação**

Ao delimitar o tema e o objeto de estudo desta pesquisa, foi realizado um levantamento bibliográfico, de pesquisas correlacionadas à temática como complemento dos estudos e leituras proporcionados nas disciplinas do Mestrado. O principal objetivo desse levantamento foi mapear, a partir do Banco de Teses da Capes, as discussões sobre as questões atuais e relevantes das concepções de alfabetização e avaliação de aprendizagem. Como filtro, foram utilizadas as expressões “avaliação”, “alfabetização” e “rede privada”. Foram selecionadas as dissertações que mais dialogam com o meu tema, desenvolvidas por pesquisadores das instituições: PUC/SP, USP/SP e UFMG.

A dissertação de Cruz, (2013) *“A organização das práticas de alfabetização na escola particular a partir da inserção das crianças de seis anos no ensino fundamental”*, tem como principal objetivo a realização de uma análise das propostas de alfabetização de três instituições particulares de ensino de Belo Horizonte, considerando os conhecimentos e habilidades relacionados à aquisição da língua escrita que essas escolas instituem como mais relevantes para as crianças de seis anos, logo ao ingressarem no ensino fundamental. Para isso, esse estudo investigou, também, alguns procedimentos avaliativos utilizados no processo de inserção desses aprendizes no ensino fundamental.

Cruz (2013) explicita que o estudo foi motivado pela alteração da organização da educação básica, que ampliou a duração do ensino fundamental para nove anos, conforme Lei Federal n. 11.274/06. A autora faz a opção de um estudo de caráter contrastivo ao considerar

as diferentes formas de ingresso das crianças de seis anos no ensino fundamental: que tenham (ou não) cursado a educação infantil e que sejam oriundas (ou não) da própria instituição – por meio de processo de transição interna da EI para o EF. Nas escolas pesquisadas, a forma de entrada das crianças se diferenciava: uma escola que não apresenta o segmento da EI e recebe todas as crianças novatas no 1º ano do EF; e duas escolas que recebem quase todas as crianças vindas da EI, ofertada pela própria instituição e poucas crianças novatas no 1º ano do EF.

Esse estudo se justifica em um campo empírico de pesquisas voltadas para uma realidade educacional que necessita de aprofundamento em relação aos desafios que se apresentam na atualidade, principalmente, quanto à organização das práticas escolares nas redes particulares de ensino. Constata que pouco se divulga sobre como essas instituições particulares lidam com as mudanças educacionais; e indica também, que uma das razões do pequeno número de pesquisas deve-se ao fato de que, o acesso a esse espaço privado como campo de pesquisa, tem sido bastante difícil, pois com frequência são impostas restrições para se investigar o trabalho ali realizado.

É nesse contexto que retoma a inserção das crianças de seis anos no EF, colocando as seguintes questões: as crianças de seis anos da rede particular ingressam no primeiro ano já alfabetizadas? Que conhecimentos da língua escrita são apreendidos pelas crianças que ingressam no EF? Quais são as aquisições da língua escrita que as escolas particulares instituem como mais relevantes nessa faixa etária dos seis anos? Que metas de aprendizagem são estipuladas para o primeiro ano de escolarização nessas escolas particulares? Que desafios se colocam para as práticas de ensino e aprendizagem dessas escolas?

Para alcançar os objetivos da pesquisa, valeu-se de uma abordagem qualitativa, com a entrevista semiestruturada e a análise documental como os principais instrumentos de coleta de dados. Para a coleta de dados, foram envolvidos professores e coordenadores do 1º ano de três escolas de Belo Horizonte, renomadas pelo alto nível de exigência acadêmica. Os dados analisados apoiaram-se num conjunto de autores como Soares, (2003), Rojo, (2009), Morais, (20012) que investigam as concepções de alfabetização e letramento e nos estudos sobre as escolas eficazes.

Os resultados da pesquisa mostraram que as escolas investigadas apresentam planejamentos organizados por etapas, conteúdos com metas bem definidas e divulgadas entre as famílias. As expectativas de avaliação são elevadas e servem como propaganda das próprias instituições. Para cumprir as metas elevadas, as escolas não se furtam de monitorar

os passos dos alunos no sentido de cobrar mais desempenho acadêmico e dividir as responsabilidades com os pais.

Constatou que quase todas as crianças que chegam ao 1º ano do EF nessas escolas, já cursaram a EI. A maioria dessas crianças, em sua experiência pré e extraescolar, teve acesso amplo à escrita e chegou ao EF conhecendo muitas de suas manifestações e utilidades.

Outros fatores mencionados nos depoimentos foram: o ambiente favorável à aprendizagem (ordenado, atraente, onde o uso do tempo, do espaço e dos recursos está voltado prioritariamente para os objetivos de aprendizagem) as metodologias de ensino bem estruturadas e monitoradas pela organização das escolas.

A análise desses fatores revelou o quanto é especialmente complexa a questão da qualidade do ensino e aprendizagem, nas escolas particulares, e, conseqüentemente, os resultados positivos na alfabetização de crianças de seis anos, devem ser analisados como uma combinação de vários fatores estruturantes do trabalho da escola e não apenas de um deles.

Os resultados revelam que há uma relação entre os procedimentos avaliativos utilizados no processo de inserção das crianças nas escolas, e as diretrizes que definem o planejamento pedagógico das práticas de alfabetização nesse novo cenário educacional, no entanto, essa pesquisadora indica que a temática do processo avaliativo nas escolas particulares, possui inúmeras possibilidades de reflexão e carece de mais pesquisa, principalmente, com enfoque para as práticas de alfabetização.

A dissertação da Ruiz (2009), intitulada *Avaliação e alfabetização: Um intertexto*, traz uma análise de uma prática curricular de avaliação, no contexto da alfabetização, compreendendo o intertexto entre as ações de alfabetizar e de avaliar. Teve como preocupação, central, identificar, na prática de professores que atuam em escolas públicas de São Paulo, as intervenções significativas à aprendizagem da leitura e da escrita. A pesquisa foi um estudo de caso e valeu-se de procedimentos da pesquisa-ação, tomando como ponto de partida a prática dos professores alfabetizadores. Para a produção dos dados, foram utilizadas: entrevista semiestruturada; observação participante, encontros de estudos e reflexão; e, também, registro em diário de campo.

O *locus* de estudo foram três escolas da rede pública estadual e contou com a participação de oito professoras dos municípios de São Paulo e Carapicuíba. Os eixos relevantes da pesquisa envolveram: avaliações utilizadas durante o período de alfabetização;

intervenções realizadas durante o processo de ensino e de aprendizagem; e mecanismos válidos no atendimento à diversidade dos grupos. O período coincidiu com a participação da pesquisadora, como professora orientadora do *Projeto Ler e Escrever*. Segundo a pesquisadora, a participação foi rica porque desencadeou análises relevantes e bem justificadas para a pesquisa da autora. Essa relevância deu-se ao fato de contar com os alunos do ensino superior, que atuavam como pesquisadores da escola pública estadual, para participarem e acompanharem os trabalhos feitos com os professores alfabetizadores.

O referencial teórico explorado pela autora tem como base a análise crítica e reflexiva dos processos avaliativos/formativos discutidos por Perrenoud (1999), Hadji (2001), Capelletti (2001, 2002 e 2005), Abramowicz (2001) e Saul (2006). Para os estudos da alfabetização a discussão foi centrada nas discussões propostas por Ferreiro (1989, 1993, 2001), Ferreiro e Teberosky (1999, 2000), Mortatti (2000), Weisz e Sanches (2002), Colello (2002, 2007), Soares (2003, 2004) e Franchi (2008), autores mais influentes e que têm marcado a história da alfabetização no Brasil.

Em sua dissertação, Ruiz (2009) dedicou um dos capítulos à análise da sondagem, como prática de avaliação nas escolas que foram foco da pesquisa. Por meio das entrevistas com as professoras alfabetizadoras, a autora evidenciou o uso recorrente de sondagens<sup>1</sup> como instrumento avaliativo e o registro de evolução de escrita em portfólios. Uma constatação feita pela autora, ao falar com as professoras alfabetizadoras, sobre os processos de avaliação, é que a primeira palavra que vem à tona é a sondagem, que segundo as entrevistadas é uma indicação metodológica proposta pelos dirigentes. Ruiz (2009) enfatiza, ainda, que as professoras não concebem a possibilidade da prática de avaliação, ao alfabetizar, sem que a mesma seja por meio da sondagem e que as professoras alfabetizadoras encaram a adoção da sondagem como uma ferramenta rica e que lhes possibilita crescimento profissional, pois apropriaram-se desse instrumento como um avanço, um enriquecimento em suas práticas pedagógicas.

Num esforço de categorização das respostas, a pesquisadora elabora os seguintes itens de análise:

[...] Realização de sondagem como formato único favorecida pelos encaminhamentos fornecidos pelo material oficial do Programa Ler e escrever. O ato de sondar é indicado pelas professoras como proposta de construção de

---

<sup>1</sup> Segundo Ruiz (2009), essa Sondagem se estabelece como uma prática avaliativa, um dos recursos indicados para avaliação numa perspectiva construtivista.

conhecimento. As professoras assumem a relevância dos resultados da sondagem como subsídios para próximas ações. A produção de registros formais como portfólios [...] aparecem como ganhos, ainda que se restrinjam às produções das escritas das crianças e ao apontamento da classificação pelas professoras na grade de verificação. (RUIZ, 2009, p.89).

A autora finaliza o trabalho com indicação de alguns avanços na prática alfabetizadora, porém, com uma crítica a uma ênfase exagerada em uma atividade mecanicista e reducionista como a sondagem, que deve ser sim, adotada para mapear estágios da evolução da escrita, mas não deve ser considerada a única forma de avaliar o nível de alfabetização da criança. Reforça que, a importância dessa prática avaliativa, está no fato de o professor compreender o momento da aprendizagem de seu aluno, identificando qual a melhor ação pedagógica, para que supere suas dificuldades e avance. Nesse sentido, resgata o ideal da avaliação formativa, voltado ao acompanhamento do processo de aprendizagem.

Leão (2009), em seu estudo sobre *Vivências culturais nos cenários da alfabetização: Formação, saberes e práticas docentes traz um olhar mais atento às práticas de alfabetização*, discutiu a influência da cultura na capacidade de criação e inovação e de reflexão crítica de três professoras que atuam no 1º ano do ensino fundamental, em três escolas, sendo, duas da rede pública Estadual e Municipal, e uma particular, localizadas na cidade de Santa Maria/Rio Grande do Sul.

O objetivo central do estudo foi investigar a prática docente frente à cultura e sua interferência no processo de alfabetização escolar. Teve como problemática a seguinte questão: *Como a dinâmica cultural tem influenciado as práticas de alfabetização no contexto escolar?* Entretanto, outras questões norteadoras vão dando o caminho para o estudo: como os professores constroem um trabalho criativo em alfabetização? Que facilidades ou dificuldades encontram para alterar práticas tradicionais, culturalmente instituídas? Que práticas estão sendo usadas para ensinar crianças em processo de alfabetização?

A pesquisadora utiliza-se de uma abordagem qualitativa, de cunho etnográfico, que se propôs a investigar as práticas desenvolvidas no ambiente escolar e analisar os fatores culturais que interferem na criação metodológica, referente à alfabetização, e os referenciais teóricos que embasam as práticas dos professores. Como proposto por Leão (2009), além dos objetivos delineados na pesquisa, o estudo pretende contribuir com avanços nas pesquisas voltadas à educação de professores que atuam ou irão atuar no contexto da Alfabetização.

Para isso, a pesquisadora compartilha reflexões de Nóvoa (1995); Tardif (2002); Engers (1987); Ferreiro e Teberosky (1988); Thompson (1985); Hall (2005); entre outros.

Leão (2009) apresenta, a partir das narrativas das professoras entrevistadas, o trabalho de escrita e leitura - fase inicial da alfabetização - como atividades desvinculadas entre si. A escrita e a leitura se apresentam de modo sequencial, realizadas por meio de técnicas. A pesquisadora traz estudos mais recentes que indicam que essas ações acontecem interdependentes, sendo que deveria fazer parte da vida das crianças desde muito cedo, através de suas experiências com a língua escrita.

Nessa perspectiva, com um olhar mais atento às práticas de sala de aula, pretendeu colher a influência da cultura na alfabetização e na capacidade de criação e reflexão crítica do professor. Indica que alguns estudos, como o já realizado por Engers (1987, 1994, 1998<sup>a</sup>, 1998<sup>b</sup>) compreende que, “na trajetória das transformações culturais, a aprendizagem e as representações desempenham papel importante, especialmente na área educacional” (ENGERS, 2005 apud LEAO, 2009, p.05).

No estudo de Leão (2009), segundo as análises das professoras participantes da pesquisa, revelam a existência de uma cultura escolar da alfabetização que legitima as práticas docentes, que são aceitas como as mais adequadas ao ensino da leitura e da escrita.

De forma complementar, a pesquisadora enfatiza que, essas práticas, também, não dependem só dos professores, com suas capacidades e sensibilidades de sua formação. São reguladas pelo poder público, por meio de políticas educacionais; pelas famílias e representantes da sociedade em geral. Um elemento que fica evidenciado é o fator das dinâmicas culturais, que mostram possibilidades em função das inter-relações estabelecidas entre as pessoas envolvidas.

Para Leão (2009), a cultura é algo fundamental, constitutivo e determinante de todo esse movimento. Com base nessa ideia, é possível dizer que a influência cultural, nas práticas docentes, produz alguns obstáculos que, certamente, dificultam as propostas criativas e inovadoras das professoras no interior das escolas.

Na rede pública, de certa forma, as instituições buscam oferecer uma educação de qualidade na tentativa de compensar os problemas provocados pela desigualdade de origem sociocultural, sendo que, esse enfrentamento da discriminação social, da desigualdade e da exclusão, torna o trabalho docente ainda mais complexo, produzindo uma cultura escolar que, dificilmente, consegue mudar essa condição.

Já na contramão da rede pública, a escola particular define sua cultura pedagógica e seu ideário ideológico com maior liberdade, de acordo com o tipo de educação que oferece e com a expectativa social de quem a escolhe. Essas instituições gozam de ampla liberdade para organizar internamente suas próprias práticas e sua própria identidade.

Assim sendo, as tradições, os costumes, as rotinas, os rituais e as inércias que as escolas estimulam e se esforçam para conservar e reproduzir, condicionam o tipo de vida que nelas se desenvolvem e reforçam a vigência de valores, de expectativas e de crenças ligadas à vida social dos grupos que as constituem. (PEREZ COMES, 2001 apud LEÃO, 2009, pag. 86)

Diante do que foi exposto, é relevante mostrar a importância desse levantamento de dissertação e teses sobre Alfabetização e Avaliação na rede pública e privada, embora, conforme foi justificado no decorrer do texto, denota-se uma dificuldade de encontrar pesquisas e trabalhos voltados para a rede educacional privada.

Ter um olhar sobre esse movimento, pelo qual passa a Avaliação e a Alfabetização, que possibilita uma melhor compreensão de como esses elementos são trabalhados em diferentes espaços escolares, principalmente, nas redes privadas, que na maioria das vezes, são modelos de referência.

Percebe-se que os trabalhos encontrados se aproximam diretamente do objeto de pesquisa porque tratam de questões que serão estudadas como: as práticas avaliativas de professores no processo de alfabetização nos anos iniciais; a influência das vivências culturais na alfabetização; as questões das práticas de alfabetização, tanto nas escolas públicas, quanto privadas. Obviamente, cada uma com peculiaridades distintas, mas que dialogam entre si, quando trazem uma preocupação semelhante: a *Alfabetização e a Avaliação*.

Os trabalhos trazem aportes teóricos importantes para ampliar a compreensão de ação avaliadora no contexto dos processos de alfabetização, bem como, para a identificação, a análise e a sistematização de práticas docentes de avaliação, de preparação e de desenvolvimento do caminho de investigação. Isso inclui procedimentos e instrumentos para produção e análise de dados, discussão sobre os critérios de sucesso e fracasso escolar, ligados à alfabetização, à avaliação e ao debate sobre a relação da alfabetização das crianças no ensino fundamental I. Partindo desses apontamentos, acrescido de recomendações desses próprios estudos que indicam a necessidade de um aprofundamento nos temas e práticas de avaliação em alfabetização e, por ser uma temática complexa, minha pesquisa ganha reforço ao abordar as concepções e as práticas avaliativas em processos de alfabetização, postas em ação por professores de escola do setor privado.

## **1.2 As práticas pedagógicas no Brasil**

Faz-se necessário entendermos as concepções e as práticas pedagógicas que norteiam nossas escolas desde a década de 1970 até o momento atual. Entender o percurso das diferentes linhas pedagógicas, por meio das tendências ou abordagens, pode revelar diretrizes à ação docente, mesmo tendo ciência de que essa ação será de responsabilidade individual de cada professor. De acordo com Mizukami (1986), algumas abordagens apresentam claro referencial filosófico e psicológico, ao passo que outras são intuitivas ou fundamentadas na prática ou na imitação de modelos.

Vale contextualizar a trajetória de mudanças conceituais e, conseqüentemente, metodológicas, que surgiram ao longo da história das concepções de aprendizagem. Sabe-se que um dos grandes desafios nos processos de ensino e de aprendizagem é levar os educadores à reflexão sobre os desafios de sua ação pedagógica. Se essa ação de reflexão levar o professor a interrogar porque seus alunos estão aprendendo ou não, e como eu, professora, estou ensinando, uma grande mudança de paradigma poderá ocorrer. Repensar concepções que possam viabilizar e potencializar o aprendizado dos alunos, é de grande significância.

Acreditamos que essa postura reflexiva do professor quanto a sua visão a respeito de conhecimentos e de aprendizagens, tem grande relação com as concepções inatistas e empiristas, que foram disseminadas no passado, e ainda estão mescladas na forma do professor ensinar. Para melhor compreensão dessas práticas, vale reportar às concepções de aprendizagem e suas respectivas teorias mais difundidas na educação brasileira.

Iniciamos com a concepção do Inatismo ou Associacionismo que parte da perspectiva de que o sujeito traz consigo algumas aptidões, habilidades, conceitos e conhecimentos de



bagagem hereditária. Dentro dessa concepção o aluno aprende por si mesmo e o professor, por sua vez, interfere o mínimo possível pois: “O estudante aprende por si mesmo”, afirma Becker<sup>2</sup>, professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), no livro Educação e Construção do Conhecimento.

Na concepção empirista, temos o oposto ao inatismo, que parte do pressuposto de que o sujeito aprende com o meio, ou seja, a partir dos sentidos, o aluno aprende por experiências sensoriais. Nessa concepção, a criança quando nasce é considerada “*Uma tabula rasa*”, ou seja, nasce sem saber absolutamente nada e, conforme vai tendo acesso às coisas do mundo sensível, vai adquirindo o conhecimento pela experiência.

Já na concepção construtivista, que tem como precursor Piaget, o sujeito é concebido como um ser epistêmico, aquele que tem a possibilidade de construir seus próprios conhecimentos a partir da sua capacidade mental e da interação com o meio, salvo alguns sujeitos com dano cerebral. Essa concepção de sujeito epistêmico, no campo da educação contínua válida se faz presente na sala de aula, no papel do aluno e do professor, no processo de ensinar e de aprender. Se o conhecimento surge com a interação e com o meio, torna-se impossível pensar na criança como um sujeito passivo, ou seja, que só escuta.

A aprendizagem é o próprio processo do conhecimento, ampliando a capacidade intelectual e de compreensão do sujeito. Tanto o ensino, quanto o professor, precisam criar possibilidades de contextos desafiadores, para que a aprendizagem ocorra de forma significativa. Na concepção interacionista, que temos como protagonista Vygotsky, acredita-se que o conhecimento é uma construção histórica e social, acontece na troca com outros sujeitos. A aprendizagem é dinâmica, fruto de uma construção coletiva, sendo assim, o sujeito aprende na interação com o outro. Nessa perspectiva, ele enfatiza o papel do professor como mediador ativo, estabelecendo que a capacidade de aprender é desenvolvida e constituída nas ações com o conhecimento.

Diante do que foi exposto, não podemos afirmar qual a melhor concepção de aprendizagem perante as diferentes transformações observadas no cenário educacional brasileiro. É grande o desafio dos professores nesse contexto contemporâneo, sobretudo devido à necessidade constante de repensar suas práticas, ser criativo, trabalhar em grupo, aprender a aprender, exercitar a escuta, enfim, ser responsável pela sua autoformação.

---

<sup>2</sup> <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-continuada/inatismo-empirismo-construtivismo-tres-ideias-aprendizagem-608085.shtml>

A partir dessa exposição, vale ressaltar que essas diferentes concepções de aprendizagem, são manifestadas nas diferentes práticas docentes, embora, em tempos atuais, exista uma tendência da política educacional brasileira de encaminhar suas diretrizes numa concepção construtivista.

Essa concepção construtivista, que foi conquistando seu espaço no cenário educacional brasileiro, sob o nome de Construtivismo, parte dos trabalhos de Piaget e sobretudo da pesquisadora Emilia Ferreiro e seus colaboradores, na década de 1970, que se debruçaram sobre o processo da aquisição da língua escrita. Essa pesquisa resultou de uma série de conclusões apresentadas no livro *Psicogênese da Língua Escrita*, publicado em 1979.

Esses estudos, desenvolvidos pela professora Emilia Ferreiro, na Universidade de Genebra, com a colaboração de Teberosky e outros pesquisadores, trouxeram resultados significativos no que tange à concepção de alfabetização que contribuiu com uma discussão que migrou dos aspectos metodológicos e teóricos para uma reflexão de como o aluno aprende.

Essa pesquisa coincidiu com a preocupação da situação educacional dos Países da América Latina, que segundo dados estatísticos da Unesco, na década de 1970, eram alarmantes, voltando-se para o grande número de analfabetos, evadidos e repetentes no sistema escolar. Esse modelo construtivista apresentou-se no momento como uma revolução conceitual.

Apoiando-se no percurso dos aportes teóricos propostos por Piaget, focados nos estudos sobre a representação, e de forma geral, na concepção da epistemologia, Ferreiro investiga o processo de aquisição da língua escrita fazendo uma série de experimentos com as crianças. Dentre algumas constatações que partem desde as metodologias vigentes à época, um dos fatores desvelado nesse processo era que não havia suposição que a criança soubesse algo relevante sobre a escrita, antes de adentrar na escola, conforme Emília Ferreiro:

Difícilmente, a escola teria podido assumir esse “saber linguístico” da criança antes que a psicolinguística o tivesse colocado em evidência, mas podemos agora ignorar esses fatos? Podemos continuar atuando como se a criança nada soubesse a respeito da sua própria língua? Podemos continuar atuando de tal maneira que a obrigamos a ignorar tudo que ela sabe sobre sua língua para ensinar-lhe, precisamente, a transcrever esta mesma língua em código gráfico? (FERREIRO, 1999, pag. 28).

A partir desses estudos, Ferreiro e Teberosky (1999) descrevem o processo de aquisição da língua escrita, como um percurso evolutivo de hipóteses que é detalhado em quatro níveis: pré-silábico, silábico, silábico alfabético e alfabético.

No nível **pré-silábico**; não há correspondência entre letra e som; a criança faz distinção entre desenhar e escrever; e percebem que as representações e as linhas são semelhantes, tanto para a escrita, quanto para o desenho.

Na hipótese **silábica**; o nível da escrita é a grande virada no processo de alfabetização, pois é nela que a criança passa a entender que a escrita representa a linguagem oral.

Na fase intermediária, **hipótese silábica alfabética**; a criança utiliza as hipóteses de escrita pré-silábica e silábica. Esse é um momento de transição, em que ela passa a representar a palavra, utilizando as hipóteses acima, simultaneamente - ora representando cada sílaba por um registro gráfico, ora representando cada sílaba com todos os seus fonemas.

No nível **alfabético**; a criança já tem certa elaboração das formas da língua. Representa o registro da língua oral, com o uso de várias letras para representar uma sílaba oral, realizando sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever. Apesar de ser um momento de grande aquisição, ainda não domina as regras normativas da ortografia.

Essa pesquisa teve uma repercussão positiva no Brasil, conforme relata Ferreiro (2001), lembrando que foi ampla a aceitação dos resultados de suas pesquisas, havendo uma verdadeira corrida por parte dos professores que estavam inconformados com a literatura corrente sobre a alfabetização. O <sup>3</sup>**PROFA**, criado pelo MEC, se instituiu na rede pública paulista no ano letivo de 2003, quando foi renomeado, como *Formação continuada de professores*: Programa de Formação de Professores Alfabetizadores O programa Letra e Vida, foi implementado em todas as Diretorias de Ensino de São Paulo.

Tamanho a repercussão que foi incorporada e ampliada a ideia de Construtivismo, embasando com seus referenciais as propostas do Programa “Letra e Vida” da SEE/SP, que foi oportunizada pelo Estado para os professores alfabetizadores na formação continuada de alfabetizadores.

---

<sup>3</sup> O **PROFA** – Programa de formação de Professores Alfabetizados – na prática docente. Sua relevância está na necessidade histórica de um curso de formação voltado para as novas teorias e estudos da área da alfabetização. Foi produzido pelo MEC no ano de 2000 e posto em prática no início do ano de 2001, tendo a parceria das secretarias e diretorias de ensino até o final de 2001.

Com a perspectiva de um novo olhar, de como as crianças aprendem a ler e a escrever, esses estudos questionavam até então, as concepções que eram defendidas e centradas, especificamente, no ensino. Com os estudos de Ferreiro e Teberosky (1999), na *Psicogênese da Língua Escrita*, partem dos pressupostos piagetianos, em que os sujeitos, nos seus processos de conhecer, são participantes, sendo o conhecimento resultante da interação entre o sujeito e o objeto de conhecimento. “[...] a teoria de Piaget nos permite introduzir a escrita enquanto objeto do conhecimento, e o sujeito da aprendizagem, enquanto sujeito cognoscente”, explicam Ferreiro e Teberosky (1999, p. 31).

Se considerarmos a escrita como uma representação, entendemos que as crianças, ao interagirem com ela, constroem e explicitam conhecimentos que se aproximam gradativamente da escrita convencional. Nessa perspectiva e contrariando as práticas tradicionais (conforme exploramos no quadro 01), Ferreiro e Teberosky (1999) propõem que pensar a alfabetização implica em refletir sobre a natureza do objeto a ser aprendido – a língua escrita e os processos de construção dos sujeitos envolvidos: o aluno, o professor e as relações estabelecidas entre eles.

Nesse processo de construção a criança vivencia conflitos e vai se deparar com situações que a deixarão em dúvida e a desestabilizarão, desafiando as hipóteses por ela criadas no processo. Nesse percurso, a criança se auto avalia com a mediação do professor, dando pistas para que ele possa, cada vez mais, proporcionar, colaborar, replanejar novas situações de aprendizagens no processo de alfabetização. Essas situações contribuem para um caminho de construções e reconstruções de hipóteses que levarão professor e aluno a etapas cada vez mais ousadas.

Essa forma de conceber a alfabetização, pelo viés construtivista, implica em mudanças radicais em relação ao processo de aprendizagem ao sujeito que aprende; aos objetivos que se têm; e quanto ao saber pedagógico, mudando também a concepção de avaliação. Desta forma, é importante considerar os estudos de Ferreiro e Teberosky (1985) sob a perspectiva de uma prática avaliativa que esteja coerente com os elementos acima.

No percurso construtivista, a construção da escrita da criança se desenvolve de forma processual, Ferreiro e Teberosky (1985) afirmam:

O conhecimento objetivo não é um dado inicial, mas uma aquisição processual, do qual o aprendiz não se aproxima passo a passo, de forma linear, a aquisição do conhecimento objetivo acontece através de ‘reconstruções globais, algumas

das quais ‘errôneas’ no que se refere à escrita convencional’, porém, construtivas e necessárias. (p.30).

Para melhor entendimento, Ferreiro e Teberosky (1985) referem-se aos “erros” como avanços significativos e pertinentes no processo de alfabetização. Hoffmann (2009) acrescenta que:

A postura do professor frente às alternativas de solução construídas pelo aluno deveria estar necessariamente comprometida com a concepção de “erro construtivo”. O que significa considerar que o conhecimento produzido pelo educando num dado momento de sua experiência de vida, é um conhecimento em processo de superação. (p.67).

Nesse sentido, Hoffman (2009) diz, ainda, que é preciso transpor a prática atual quanto ao seu caráter de terminalidade e verificação de erros e acertos. Partindo dessa ideia, a avaliação da aprendizagem seria um dos elementos que o educador deveria usar para encorajar e reorganizar o saber do educando e de sua prática pedagógica, uma vez que ensinar/aprender/avaliar são momentos de interação e que fazem parte de um mesmo processo.

Contudo, a perspectiva Construtivista, no processo de Alfabetização, evidenciou os debates acerca dos pressupostos sob a forma de alfabetizar, que se torna produtivo quando executa um movimento, indaga, traz à tona discussões, em prol de como melhorar esse processo, tão complexo, que é a Alfabetização.

### **1.3 As práticas de Alfabetização e Avaliação**

Tanto a Alfabetização quanto a Avaliação vêm sendo discutidas amplamente, nos segmentos internos e externos da escola, ocupando um lugar central nas preocupações dos educadores em escolas brasileiras.

Essas preocupações podem ser observadas ao olharmos os resultados da primeira edição da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), realizada no final do ano de 2013, pelo INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, que revelam a dimensão do principal desafio da educação brasileira: a alfabetização das crianças.

Foram avaliados 2,6 milhões de crianças concluintes do terceiro ano do ensino fundamental, em 55 mil escolas públicas, sobre os conhecimentos e habilidades em leitura, escrita e matemática. A ANA revela que um em cada quatro alunos chega a essa fase sem saber ler e fazer operações matemáticas elementares como subtrair e somar. Quase 45% não sabem escrever corretamente um texto simples.

Na mesma perspectiva, segue o Plano Nacional de Educação (PNE), que assegura para os anos iniciais do ensino fundamental a Meta 5 que estabelece: “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental”. (MEC/SASE, 2014, p.26). Na contextualização dessa meta, o MEC apresenta dados do Censo Demográfico de

2010 que revelam o percentual de 15,2% das crianças brasileiras, regularmente matriculadas com 8 anos de idade no ensino fundamental, eram analfabetas. As estatísticas apontam que a situação mais grave é nas regiões Norte (27,3%) e Nordeste (25,4%), sendo que os Estados do Maranhão (34%), Pará (32,2%) e Piauí (28,7%) detinham os piores índices. Em contrapartida, os melhores índices estavam no Paraná (4,9%), Santa Catarina (5,1%), Rio Grande do Sul e Minas Gerais (ambos com 6,7%), o que demonstra a gravidade do fenômeno em termos de disparidades regionais.

O documento do PNE (MEC/SASE, 2014, p.26) enfatiza que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 Anos (Resolução CNE nº 7/2010) estabelecem que “os três anos iniciais do ensino fundamental devem assegurar a alfabetização e o letramento e o desenvolvimento das diversas formas de expressão [...]”.

Por conta do panorama das políticas implantadas pelo sistema educacional brasileiro, faz-se necessário um esforço coletivo de diferentes pesquisadores para uma compreensão mais ampla e mais crítica do cenário educacional. Se por um lado vivemos um momento favorável de conhecimentos, produções de discursos, conceitos e provocações teóricas, paradoxalmente, por outro lado caminhamos num ‘esgotamento discursivo’ e de ações que, de fato, não estão contribuindo para a melhoria no campo da Alfabetização.

Novos olhares sobre a avaliação da aprendizagem talvez sejam de grande contribuição para a revitalização das práticas educativas.

Entender a importância da alfabetização como direito da criança é construir caminhos para que esse direito seja realmente efetivado, da melhor forma possível. Garantir esse direito é fazer com que a criança cresça e tenha condições de tornar-se cidadã de fato.

Conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – lei 8069/90: “A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. Infelizmente não é isso que acontece, os caminhos que deveriam ser construídos para que a criança consiga desenvolver as habilidades de escrita e leitura, com autonomia, apresentam-se, na maioria das vezes, de forma equivocada.

O processo de construção e apreensão de escrita e leitura é muito complexo, conforme afirma Soares (2013, p.21): “[...] a alfabetização é um processo de natureza complexa. Trata-se de fenômeno de múltiplas facetas que fazem dele objeto de estudo de várias ciências”. Isso

significa que, além da própria natureza do processo de alfabetização ser complexa, outros fatores podem corroborar em uma prática não exitosa na alfabetização.

No entanto, algumas práticas permanecem distanciadas do contexto educacional, como por exemplo: práticas tecnicistas, condutistas, totalmente descontextualizadas e que não dialogam com a realidade social da criança.

Nessa concepção, Vigotsky afirma que:

Até agora, a **escrita ocupou** um lugar muito estreito na prática escolar, em relação ao papel fundamental que ela desempenha no desenvolvimento cultural da criança. Ensina-se as crianças a desenhar letras e a construir palavras com elas, mas não ensina-se a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que acaba-se obscurecendo a linguagem como tal. (VYGOTSKY, 1998, p.139).

A alfabetização não pode ser um ato mecânico de ler e escrever (codificar/decodificar). Alfabetizar transcende amplamente essa ação mecânica como explica Soares (2013, p. 27) [...] para aprender a leitura e a escrita de forma significativa, é necessário vivenciá-las como práticas e interações sociais, sendo a criança aprendiz, sujeito de seu processo e conhecimento.

Vale ressaltar, que essas práticas tecnicistas e condutistas mencionadas, fizeram parte de alguns Programas Educacionais Brasileiros que atenderam aos interesses sociais econômicos da sociedade, em um determinado momento. Sendo assim, essas práticas pedagógicas estavam aliadas, a uma demanda educacional que estaria voltada ao desenvolvimento de habilidades e conhecimentos específicos para determinados fins econômicos.

Nesse sentido, os métodos, as técnicas e as estratégias utilizados nesse processo de ensino aprendizagem, que focavam as muitas práticas, dentre elas: as tecnicistas, especificamente, quanto ao modo de alfabetizar, destaca-se a valorização do treinamento e a repetição para garantir a assimilação do conteúdo.

O que fica evidenciado nesses registros práticas educacionais é que, da trajetória educacional no Brasil, o conhecimento escolar sempre esteve atrelado às concepções econômicas vigentes de determinadas épocas. Sendo assim, apesar da boa vontade, dos projetos e iniciativas públicas para amenizar a questão da alfabetização, ainda existe um longo caminho a percorrer no que diz respeito à leitura e à escrita.



Desta forma, percebe-se cada vez mais a necessidade da realização de estudos e pesquisas que tenham como ponto de partida a prática educativa em torno da aquisição da leitura e da escrita. Apesar dos investimentos realizados pelos governos estadual e municipal, com a formação de professores e capacitações, muitos educadores continuam ignorando concepções e práticas críticas de alfabetização, que poderiam contribuir com o desenvolvimento das crianças e tornar esse processo significativo.

Na compreensão de Ferreiro e Teberosky (1985) e, também, de outros estudiosos que se dedicam ao estudo do processo de alfabetização, a escola não leva em consideração os saberes existentes das crianças e não considera sua bagagem cultural, trabalhando apenas a língua escrita por meio de técnicas de transcrição e memorização.

Além desse reconhecimento, outros elementos que a escola pode agregar ao processo de alfabetização, são os aspectos estéticos: criar ambientes motivadores para desenvolver e colaborar no processo de construção da habilidade leitora e escritora; tornar a sala de aula um espaço alfabetizador significa diferentes formas de aprendizado, como diz Smolka (2003, p.23):

A escrita está inserida em diversos contextos. Tem vários tipos, formas, tamanhos e cores. Estes “detalhes” ou configurações constituem importantes elementos de leitura, para os quais as crianças atentam e procuram organizar (mas, nesse contexto, o que as crianças percebem como comunicando uma mensagem? A escrita está onde e para quê?).

A escola precisa repensar a alfabetização como um espaço dinâmico, não estático. Precisamos ter ambientes<sup>4</sup> alfabetizadores, nos quais as salas de aula tornem-se locais que inspirem eventos de leitura e escrita. Essas práticas precisam dialogar com o mundo externo e as crianças precisam estabelecer conexões entre o que estão aprendendo e a vida *para fora dos muros da escola*. Muitas atividades podem e devem abarcar esse universo da escrita e leitura e elas não devem ser fragmentadas/ descontextualizadas. Os passeios, os estudos do meio, as rodas de leitura, todos esses momentos e movimentos precisam e devem estar inseridos no processo de aprendizagem escritora e leitora.

No cenário atual ainda deparamos com essas práticas nem sempre consolidadas, em que os investimentos em estrutura física ficam a desejar, não oportunizando uma aprendizagem significativa. Vale ressaltar que já encontramos, também, tanto em escolas públicas quanto em

---

<sup>4</sup> Considera-se aqui “Espaço alfabetizador” aquele defendido por Lerner (2002) espaço em que a cultura letrada se apresenta por meios de textos que circulam socialmente e ganham sentido pelo uso do que se faz dele.

escolas privadas, espaços adequados e que trazem elementos importantes para viabilizar o processo de Alfabetização.

Apesar de algumas ações e esforços se concentrarem em melhorar os resultados da alfabetização, estabelecidos por avaliações governamentais e/ou institucionais, por parte de escolas públicas e privadas e, as avaliações aplicadas diretamente por professores, sabe-se que esse é um momento desafiador acerca da alfabetização brasileira, em que o percurso em prol da qualidade da educação duela com a persistência do fracasso da escola em alfabetizar, como bem enfatiza Arroyo<sup>5</sup> (2000), no trecho abaixo:

Há problemas em nossas escolas que nos perseguem como um pesadelo. Não há como ignorá-los, nem fugir deles. Entre os pesadelos constantes está o fracasso escolar. Alguém dirá, mas está quantificado: altas porcentagens de repetentes, reprovados, defasados. O pesadelo é mais do que quantificamos. Podem sair as porcentagens, que ele nos persegue. O fracasso escolar passou a ser um fantasma, medo e obsessão pedagógica e social. Um pretexto. Uma peneira que encobre realidades mais sérias. Por ser um pesadelo nunca nos abandonou, atrapalha nossos sonhos e questiona ou derruba nossas melhores propostas reformistas. Quanto se tem escrito sobre o fracasso ou sobre o sucesso e a qualidade, seus contrapontos, e continuamos girando no mesmo lugar. (ARROYO, 2000, p. 33).

Cada vez mais, pesquisas apontam e identificam esse problema no contexto educacional, o que reforça os resultados das avaliações, em esferas nacional e estaduais, que além de diagnosticar problemas nos processos e nos resultados da alfabetização, revela a realidade dos professores alfabetizadores, seus medos e suas inseguranças aliadas à perplexidade do poder público e da população diante dos resultados.

Se a avaliação em larga escala denuncia essas facetas focando os problemas educacionais mais evidentes em prol da educação, porque não usar os resultados e a análise dos mesmos em benefício da melhoria da educação, trazendo elementos que possam colaborar nesse processo da alfabetização. A avaliação da aprendizagem que pode e deve contribuir no processo de alfabetização, orientando e direcionando os caminhos para os educadores de forma a efetivar um processo de construções e de reconstruções na apreensão da escrita, não com o objetivo de apontamentos e punições, mas, sim, (re) significando os próprios erros, é uma excelente ferramenta.

Assim, faz-se necessário entender e contextualizar como esse elemento - o ato de avaliar, pode contribuir com um processo tão difícil e complexo, como já mencionamos no

---

<sup>5</sup> <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1072/974>.

texto. Desde o início das civilizações o ser humano analisa, avalia e julga. Vianna (1997, p.06) enfatiza que a “[...] avaliação surgiu com o próprio homem”. A avaliação está presente cotidianamente em nossas vidas e, muitas vezes, não estamos atentos a esse fato. Desde a hora em que acordamos até a hora em que vamos dormir, avaliamos. Muitas são as situações, desde as mais simples, do dia a dia, até situações mais sérias que acontecem em casa, no trabalho e na escola. É no contexto escolar, de situações formais de aprendizagem, que pretendo aprofundar o meu trabalho.

Nesse sentido é que segue o foco deste estudo: falar da avaliação da aprendizagem. Isso implica, primeiramente, em compreender que o professor avalia a aprendizagem do aluno e não o aluno, como um ponto fundamental. A avaliação faz parte do processo de aprender e de ensinar, sendo o professor mediador desse processo.

Entender o papel da avaliação, nessa perspectiva, abre espaços que favorecem a aprendizagem do aluno. Para que isso aconteça e para que o aluno seja beneficiário desse processo, é fundamental haver uma mudança de mentalidade do professor, o que implica em substituições de paradigmas, como bem explica Vianna (1994). Para o autor, existe uma necessidade de modificação da “cultura de prova” para uma “cultura de avaliação” e, nesse sentido, a avaliação deve estar presente em todo o processo de ensino e de aprendizagem, valorizando e orientando, e não estar apenas voltada para aspectos do rendimento do aluno.

Essa cultura de prova, mencionada por Vianna (1994), é marcada pela avaliação de sujeitos numa perspectiva restrita ao ensino de conteúdos específicos que são apresentados de forma isolada e descontextualizados de conhecimentos prévios de cada indivíduo. Ocorre que avaliação é algo muito mais abrangente do que aquilo que pode ser auferido por meio de exames e provas, e das notas, delas decorrentes. Avaliar é um processo que se realiza ao longo de uma trajetória da aprendizagem do educando, na qual os testes são apenas um dos instrumentos que podem compor a ação educativa.

Avaliar faz parte do processo indissociável de aprender e ensinar, que não deve ser compreendido como um fim em si mesmo, ou seja, uma etapa final que determina sucesso ou fracasso. "O ato de avaliar, devido a estar a serviço da obtenção do melhor resultado possível, antes de tudo, implica a disposição de acolher a realidade como ela é". (LUCKESI, 2011).

Um dos grandes desafios para os educadores, hoje, está no desenvolvimento de práticas docentes coerentes com uma compreensão mais aberta e democrática da avaliação. Assim,

nos cabe a indagação: como realizar essa tarefa no cotidiano da sala de aula? Em resposta à pergunta, Zabalza (2006) aponta alguns caminhos:

É acostumar-se a documentar o que vai sendo feito: guardar diálogos das crianças, guardar nossos planejamentos de aula, gravar algumas das atividades, guardar amostras dos trabalhos das crianças, fazer algumas provas periódicas (formais ou informais) que sirvam para checar o processo, etc. Às vezes, é muito importante contar com algum tipo de registro (que nós mesmos fizemos, ou que extraímos da vasta gama existente na literatura). Essa documentação é analisada periodicamente e serve de base para as propostas de melhoria para o período seguinte. (ZABALZA, 2006, p.7).

Todos esses instrumentos citados por Zabalza (2006) viabiliza uma avaliação democrática que acompanhará o crescimento gradativo da criança em seu processo de aprendizagem. Assim, pensar em processos de alfabetização, exige pensar em concepções de avaliação que venham ao encontro das *crianças concretas* que estão presentes em salas de aula reais. Crianças, bombardeadas por inúmeras informações, que estabelecem relações diretas com diferentes tecnologias, com alta capacidade de expressividade e, muitas vezes, dispostas a perguntar e questionar. Daí a importância de pensar em práticas que concebam diferentes formas no processo de apreensão da escrita e leitura. Essas práticas precisam estar aliadas ao processo de avaliação e suas concepções a respeito do que é ensinar e aprender acerca dos sujeitos aprendentes.

### **1.3.1 As práticas de Avaliação em sala de aula**

Refletir sobre a “Avaliação”, não é uma das tarefas mais fáceis, por se tratar de um tema pertinente e complexo na educação brasileira, tornando-se desafiador nos espaços educacionais. Avaliar uma determinada situação ou realidade, a partir de informações e dados, emitir um parecer que possibilite uma tomada de decisão, a *priori* parece tranquilo. Na realidade trata-se de uma questão multifacetada, onde muitos outros elementos estão envolvidos como: o próprio conceito “O que é avaliar? ”; questões políticas; a percepção dos educadores e da sociedade no que tange à baixa qualidade de ensino.

Vale salientar, que essa temática da Avaliação, não é exclusividade da sociedade contemporânea, Segundo Sacristán (2000, p.298) foram encontrados registros de práticas seletivas de avaliação oral, em contextos informais, nas comunidades chinesas, datadas no

século II (a.c). Ainda segundo o autor, é na universidade medieval que essa prática se torna inerente à Educação, ganhando luz na apresentação de exposições dos alunos aos seus professores. Somente na Pedagogia Jesuítica é que essa prática se consolida pela necessidade constante de mostrar o que era aprendido, por meio de seus escritos.

Essa prática influenciou de tal modo os métodos pedagógicos, que até hoje, essa concepção classificatória e excludente é adotada. Com diferentes formas de realizar a avaliação, ela está intimamente ligada às concepções de Educação, de escola, da própria função social, do papel do professor e do aluno nas relações. Enfim, em toda dinâmica que envolve o universo escolar.

A avaliação educacional, em geral, e a avaliação de aprendizagem escolar, em particular, são meios e não fins, em si mesmas, estando assim delimitadas pela teoria e pela prática que as circunstancializam. Desse modo, entendemos que a avaliação não se dá nem se dará num vazio conceitual, mas sim dimensionada por um modelo teórico de mundo e, conseqüentemente, de educação que possa ser traduzido em prática pedagógica. (LUCKESI, 1995, p.28).

A avaliação vem se constituindo historicamente nos sistemas escolares, evidenciando paradigmas conceituais que revelam as práticas escolares. Sob essa perspectiva da avaliação, destacam-se dois modelos de práticas pedagógicas que embasam concepções distintas, de como avaliar uma criança: pela mera reprodução e memorização das convenções da escrita ou pelo modelo pensado no Construtivismo. Tradicionalmente, a avaliação ocupava-se da medição da quantidade de acertos de palavras escritas e também de acertos de níveis de fluência da leitura, em conformidade com a pontuação. Nessa concepção, a leitura e escrita é pensada como mera aquisição de uma técnica, com ênfase no grafema e acerca desses pressupostos.

Nesse processo de avaliação de aprendizagem na alfabetização, a criança é considerada passiva. Não existe uma interação com o conhecimento, apenas reage ao que é oferecido, por meio de estímulo e respostas, reproduzindo o que é transmitido pelo professor. Outro aspecto que permeia essa concepção é o erro. O erro é concebido como um desvio, uma falha, porém, deve ser corrigido para que não se repita. É concebida que essa correção oportunizará uma aprendizagem.

Para Luckesi (1999), o erro é referenciado por um determinado padrão, que é considerado correto, ou seja, a partir de um parâmetro estabelecido como “certo” portanto, o

que foge à regra colocada, é entendido como erro. O que vem reforçar que o erro aparece, sempre, como modo de punição nos espaços escolares, mostrando que a forma de correção e o posicionamento da avaliação têm sempre o peso da decisão.

Nessa avaliação, aos longos dos anos, foram se constituindo um modelo classificatório, na qual se finalizava com um resultado de quanto a criança assimilou desse conteúdo. Essa forma de avaliar acontece, geralmente, da seguinte maneira: são fornecidas informações acerca da soma/resultado, que atribui uma nota com base nos parâmetros quantitativos definidos pelo sistema escolar e que, a partir daí, classifica ou exclui o educando. O educando em ação, nesse modo de avaliação, não é considerado em sua singularidade, o que predomina nesse processo é a questão da generalização.

O professor apresenta um papel frágil nessa relação, apesar de ser o condutor da ação. Sua visão é estritamente unilateral, por meio das avaliações que ele atribui aprovação ou reprovação. Criticando essa perspectiva de avaliação, Luckesi (2011) afirma que:

Esse é o pano de fundo de toda a pedagogia tradicional, ainda hegemônica em nossas escolas; e vale ressaltar que, com os ditames dessa pedagogia, tomados na sua totalidade, não há possibilidades do uso da avaliação como recurso de construção de resultados bem-sucedidos. Se o educando “está pronto” ou “deve estar pronto”, não há o que fazer com ele para o seu desenvolvimento, o qual implica crescimento, movimento. Pela pedagogia tradicional, nosso papel de educadores é classifica-lo em termos de seu nível de prontidão. (p.61).

A escola “tradicional” ainda é reconhecida como uma instituição transmissora de conhecimento e sua marca principal, se mantém ainda em nossos dias. Só a partir dos anos 70 e início dos anos 80, a história mostra que essa perspectiva passa a ser criticada como uma prática reducionista, por conta de práticas discriminatórias com relação aos estudantes, excludentes e classificatórias, no que tange aos aspectos que intervêm no processo de ensino e de aprendizagem. Tudo isso, aliado por muitos anos de permanência e de aumento do fracasso escolar.

Nesse intermédio de tempo, surge o Construtivismo trazendo uma nova forma de olhar para os processos de avaliar na alfabetização. Na visão construtivista, uma das características principais da avaliação é a função do diagnóstico com vistas à tomada de decisões. Nesse processo, o conhecimento não se dá de forma isolada, nem do sujeito, nem dos objetos de conhecimento que circundam o meio, ao contrário, a aprendizagem se dá por meio de

resultados de ações mediadas entre o professor e o aluno. A avaliação trata o erro como um processo integrante dessa dinâmica, demonstrando o mesmo como um indicador, sinalizando não apenas as dificuldades, mas sim, trazendo para o professor um novo meio de rever os caminhos percorridos até o momento de evidenciar o que precisa ser ensinado, principalmente no processo de alfabetização.

Essa reflexão oportunizará ao professor avançar, retroceder, se necessário, nas atividades que dizem respeito tanto às suas ações, quanto a dos alunos, visto que nesse processo de conhecer, ele é mediado pelo ensinar. Nessa interação, o conhecimento não é fragmentado: acontece de forma significativa. O aluno vai buscar entendimento como parte de uma investigação na relação ensino-aprendizagem, interrogando-se e elaborando seus conhecimentos.

Quanto ao que se entende como certo ou errado, é sempre um ponto de partida, num viés produtivo, seja por aceitar os conhecimentos já apreendidos/elaborados ou por mostrar possibilidades de aprender novos conhecimentos. O enfoque é para que essa avaliação possa contribuir, ricamente, para os momentos individuais ou coletivos em sala de aula. Portanto, aproveitar as atividades propostas que tragam elementos para uma melhor compreensão no sentido de corroborar na construção de conhecimentos que possibilitam novos desdobramentos na própria proposta e/ou surgimento de novas propostas.

Seguindo o percurso da importância e do peso que o papel da avaliação ocupa nos espaços educacionais, e seus objetivos, podemos notar que, na maioria das vezes, o professor desenvolve a função de avaliar consciente ou inconscientemente, sem saber da existência das múltiplas funções de avaliar e suas definições. É necessário que o professor, no seu processo formativo, tenha conhecimento das modalidades da avaliação da aprendizagem, fundamentais para o exercício da sua ação, conforme mostraremos a seguir:

- ✓ **Avaliação diagnóstica:** é aquela que ao iniciar o ano e durante o curso e/ou período letivo, tem como objetivo identificar em que nível de aprendizagem o aluno se encontra, dado à diversidade de saberes. Sua finalidade é verificar os conhecimentos prévios ou habilidades que os alunos possuem para o preparo de novas aprendizagens.
- ✓ **Avaliação formativa:** tem a função de regular todo processo de ensino aprendizagem durante o percurso do ano letivo. Seu objetivo é de acompanhar a evolução gradativa de cada etapa da aprendizagem, antes de começar uma nova etapa. É através da avaliação formativa que o aluno toma conhecimento dos seus erros e acertos seus avanços e recuos.

Essa forma de avaliar é reguladora porque orienta tanto o estudo do aluno, quanto o trabalho do professor. Desta forma é animadora por que evita a tensão causada pelas avaliações.

- ✓ **Avaliação somativa:** tem por função a classificação dos alunos, usada em momentos específicos. É realizada no final de um ano letivo/curso, classificando o aluno de acordo com os níveis de aproveitamento previamente estabelecidos.

As modalidades de avaliação, apresentadas, revelam o quanto o trabalho pedagógico do professor está imbricado na relação ensino-aprendizagem, demonstrando uma reflexão e uma investigação nos procedimentos da forma de avaliar. Avaliar com esse olhar é captar o cotidiano na sala de aula, é compreender esse processo dinâmico, tanto em ações formais e informais; é contribuir para o desenvolvimento do aluno, estimulando, desafiando e problematizando, por meio de um trabalho sistematizado e mediado pelo professor.

Essa mesma perspectiva é defendida por Luckesi (2011), ao explicar que:

[...] acolhimento, diálogo e confrontação são recursos que devem atuar conjuntamente, para que o educador e educando possam trilhar na busca dos resultados desejados. A avaliação não põe nas mãos do educador o poder de aprovar ou reprovar, mas sim o poder de partilhar eficientemente um caminho de aprendizagem, desenvolvimento e crescimento. Ela possibilita ao educador tomar decisões e praticar intervenções a favor da melhor aprendizagem do educando. (p.203).

Percebe-se que nessas modalidades de avaliação apontadas e justificadas, o professor precisa ter clareza, se essa ou aquela maneira de avaliar é relevante para compreender o processo de ensino aprendizagem de seu aluno, ou sua turma, e se as mesmas apontam caminhos para uma intervenção que visam a melhoria dos processos de ensino.



## **CAPÍTULO II - Trajetória metodológica**

### **2.1 Os procedimentos metodológicos**

A presente pesquisa objetivou-se a contextualizar a problemática, dentro do cenário brasileiro, mais pontualmente, no fazer pedagógico, tendo em vista as ações de alfabetizar e avaliar nas séries iniciais do ensino fundamental. Partindo de uma análise reflexiva da prática de avaliação, realizada por professores alfabetizadores, o presente trabalho está pautado pelo desenvolvimento de uma abordagem qualitativa.

A opção por essa investigação requer do pesquisador a compreensão de um referencial epistemológico, acerca da ação do docente, no que se refere ao ato de avaliar. O ato de avaliar permeia todas as ações do docente, sendo assim, a investigação vem com a proposta de compreender o uso da avaliação em sala de aula, mostrando-se como uma das possibilidades de intervenções nas relações de ensino aprendizagem.

Obviamente, esse simples olhar em sala de aula, não revela e nem registra as ações e nem o que está em torno dessas ações. Nesse caso, o ambiente torna-se um espaço rico e significativo por conta da possibilidade de mostrar caminhos e possibilidades, a dinâmica do dia a dia, os movimentos dos acontecimentos, enfim, o espaço torna-se aliado exigindo do pesquisador sua real presença no campo em estudo. A grande contribuição da pesquisa é participar, ativamente, tendo como meta a compreensão do problema pesquisado, vivenciando as situações reais do cotidiano.

Para os autores Bogdan e Biklen (1982, apud LÜDKE e ANDRÉ, 2013, p.12):

[...] a pesquisa qualitativa apresenta cinco características básicas que identificam esse tipo de estudo: o ambiente natural é a fonte direta da coleta dos dados e o pesquisador, o principal instrumento; é tendencialmente descritiva; o interesse é maior com o processo do que com o produto; analisa os dados de forma indutiva e o significado empreendido pelos participantes é de fundamental importância para a apreensão do objeto de estudo.

Os procedimentos operacionais que servirão de mediação para a realização desta pesquisa serão: a observação participante e a aplicação de entrevista semiestruturada,

realizadas com professores dos anos iniciais na escola escolhida. A opção pela técnica da Observação participante permitirá uma maior interação com o ambiente educativo, participando e acompanhando as ações realizadas pelos sujeitos.

A pesquisa foi desenvolvida com três sujeitos: duas professoras alfabetizadoras, do 1º ano do ensino fundamental I, e uma professora do 2º ano, de uma escola de médio porte, da capital (São Paulo) e do setor privado. A escolha desses sujeitos atendeu aos seguintes critérios:

- ✓ ser docentes de turmas de alfabetização;
- ✓ trabalhar em uma escola do setor privado;
- ✓ ter experiência na alfabetização de crianças (por no mínimo três anos).

As características gerais da escola e das professoras entrevistadas serão descritas em detalhes no capítulo 2.2.

O trabalho de observação em sala de aula foi realizado em duas etapas: a primeira, nos meses de dezembro de 2014 e fevereiro de 2015, e a segunda, para finalizar a coleta de dados, no mês de abril de 2015. As observações foram realizadas durante quatro encontros em cada turma, intercalando entre os períodos manhã e tarde, totalizando 32 horas de atividade de observação.

Em relação à pesquisa, Gatti (2012) adverte para o cuidado que devemos ter ao realizar as entrevistas, pois, semelhante a um pescador, é necessário conhecer bem as características das varas de pescar, das redes e do local propício para lançar as iscas e capturar aquilo que é objeto de nosso interesse. Considera essencial: “saber que perguntas fazer, como fazê-las, que palavras usar, como tratar o silêncio, como manter o diálogo em clima aberto. Uma entrevista rica é aquela em que o pesquisador consegue um diálogo real com o entrevistado. (GATTI, 2012, p.69).

O uso das entrevistas semiestruturadas será de fundamental importância para coletar informações necessárias, a partir de um diálogo descontraído, deixando o entrevistado livre para expressar sem constrangimentos suas opiniões.

O agendamento das entrevistas com as professoras foi com a mediação da secretaria escolar, que viabilizou a marcação dos dias e dos horários de acordo com a disponibilidade fornecida pelas professoras. Não foi uma negociação fácil por conta das demandas das educadoras, no espaço escolar, inclusive com situações de cancelamento de entrevistas. As

entrevistas foram feitas, também, em dias alternados, com duração média de 60 minutos, com cada uma das três professoras.

## 2.2 Os sujeitos e o *lócus* da pesquisa

O campo de investigação desta pesquisa de mestrado profissional é uma escola da rede particular, na cidade de São Paulo, e que atende todos os níveis da educação básica: educação infantil, ensino fundamental I e II e ensino médio. O principal elemento reforçador para que a investigação se desse na rede particular de ensino é decorrente dos resultados encontrados ao realizar os estudos correlatos, pois verificamos um grande número de trabalhos, com nossa temática, voltados à escola pública.

Desse modo, a partir de um trabalho de observação e da realização de entrevistas, apresentamos a seguir: caracterização geral da escola, das salas de aula e das turmas; os professores e os elementos que caracterizam suas atividades voltadas para práticas de alfabetização e de avaliação. Optamos por, inicialmente, fazer uma descrição física da escola (infraestrutura, ambiente escolar) mesmo sabendo que tais fatores não são determinantes nos resultados escolares dos alunos. No entanto, Soares (2007) explica que conhecer as condições de funcionamento da escola que são voltadas para práticas pedagógicas e o uso efetivo dos espaços influenciam de forma positiva os resultados escolares dos alunos.

Faremos uma explanação dos sujeitos do estudo, no que se refere as carreiras das professoras, revelando suas trajetórias e formações profissionais, já que se faz necessário essas informações para a compreensão da pesquisa.

**Professora Ana** - Fez mestrado de quatro anos em escola pública e é formada em Pedagogia com habilitação em Administração Escolar, na Faculdade Campos Sales. Leciona há vinte e dois anos e, nessa escola, está trabalhando há três anos. Iniciou sua carreira na educação infantil, depois foi trabalhar o Educação de Jovens e adultos (EJA) e agora atua com os anos iniciais. Não atua em outra escola. Participa de Cursos de Formação Continuada, na própria escola, sendo essas formações em duas linguagens: matemática, com a Empresa Mathema/Formação e pesquisa, e em Língua Portuguesa, com a Profa. Maria José da Nóbrega, que presta consultoria. Essas formações já acontecem há três anos na escola, sendo em duas formações em matemática, uma mais global e outra mais pontual para cada série, que

acontece a cada dois meses; em Língua Portuguesa, são assessorias mensais, também para cada série.

**Professora Beatriz** - É formada em Licenciatura Plena em Pedagogia, na Faculdade Mackenzie, a duração do seu curso foi de 04 anos. Leciona há três anos nessa escola. Sua primeira experiência foi nessa instituição, que começou na educação infantil e se estendeu para o fundamental I. Não atua em outra escola, também não fez magistério. Participa de Cursos de Formação Continuada, na própria escola, sendo em duas linguagens: matemática com a Empresa Mathema/Formação e pesquisa, e em Língua Portuguesa, com a Profa. Maria José da Nóbrega, que presta consultoria. Essas formações já acontecem há três anos na escola, sendo duas formações em matemática, uma mais global e outra mais pontual para cada série, que acontece a cada dois meses; em Língua Portuguesa são assessorias mensais, também para cada série.

**Professora Carla** - É formada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela PUC/SP, seu curso teve duração de 04 anos. Leciona há 19 anos, está trabalhando nessa escola há 03 anos. Não atua em outra escola, também não fez magistério. Participa de Cursos de Formação Continuada na própria escola, sendo em duas linguagens: matemática com a Empresa Mathema/Formação e pesquisa e, em Língua Portuguesa com a Profa. Maria José da Nóbrega, que presta consultoria. Essas formações já acontecem há três anos na escola, sendo duas formações em matemática, uma mais global e outra mais pontual para cada série, que acontece a cada dois meses, já em Língua Portuguesa são assessorias mensais, também para cada série.

### **Caracterizações da Comunidade<sup>6</sup>**

O bairro chama-se Rio Pequeno, fica na zona oeste do município de São Paulo, pertencente à subprefeitura do Butantã e faz divisa com os distritos do Jaguaré [Butantã](#), [Raposos Tavares](#) e [Vila Sônia](#), além da [Cidade Universitária](#) e com o município de [Osasco](#). Tem algumas avenidas de uso majoritariamente comercial, como as avenidas: Rio Pequeno, Corifeu de Azevedo Marques, Engenheiro Heitor Antonio Eiras Garcia, Nossa Senhora de Assunção e Otacílio Tomanik.

O rápido acesso pela [rodovia Raposos Tavares](#) ou pela avenida Escola Politécnica tem transformado o distrito em área de lançamentos residenciais para classe média e média/alta,

---

<sup>6</sup>Informações acessadas em 29.01.2015, [http://pt.wikipedia.org/wiki/Rio\\_Pequeno\\_\(distrito\)](http://pt.wikipedia.org/wiki/Rio_Pequeno_(distrito))

numa área de Zona Estritamente Residencial (ZER) que abrange: Residencial Parque dos Príncipes, Colinas de São Francisco e Villas de São Francisco e o Jardim Ester, próximo à rodovia Raposo Tavares. A origem do bairro, porém, é mais humilde. Com ruas que datam, mais ou menos, da década de 1960, o bairro foi formado por trabalhadores das olarias e das pedreiras da região, operários que trabalhavam nos bairros do Jaguaré e cercanias e trabalhadores da construção civil, oriundos principalmente das obras da Cidade Universitária, nas décadas de 1960 e 1970.

Hoje, com pouco mais de 100 mil habitantes, segundo o último censo, conta com jornais próprios, quatro postos de saúde, um Hospital (maternidade) e diversas escolas, municipais, estaduais e particulares, além de um CEU municipal. A presença de favelas também é constante no bairro, em especial as comunidades do Camarazal, Rua 8, Vila Dalva, Sapé, São Remo e 1.010. Há, ainda, projetos de verticalização de favelas em andamento e alguns construídos, em especial na Rua Pujais Sabate.

Outra informação relevante do bairro é sobre a pressão imobiliária que tem tornado o bairro alvo de invasões em terrenos públicos e em terrenos destinados à especulação. O aumento do custo de vida tem degradado as áreas de classe média-baixa do bairro, tradicionalmente constituídas no entorno da Avenida do Rio Pequeno. O comércio local passa por um período de recuperação, após longa crise, do final da década de 1990 até 2004/2005, em virtude da expansão das redes de supermercados na zona oeste, em especial as redes Carrefour e Pão de Açúcar (Extra e outras marcas).

### **Caracterizações da Escola**

A partir das observações pudemos construir informações sobre os recursos humanos e materiais da escola. Iniciaremos com os recursos materiais e toda a estrutura do espaço. A escola é nova, foi inaugurada em 2011, mas já conta com uma vasta experiência de outra filial, que é referência em ensino na cidade e que acumula classificações de destaque no ENEM e nos vestibulares mais concorridos do País.

Há indicativos de que toda a estrutura física foi pensada e planejada para proporcionar aos alunos maior rendimento escolar, além do conforto, segurança e bem-estar, tanto para crianças, quanto aos seus pais. O colégio conta com uma área de 10 mil m<sup>2</sup>, com 45 salas de

aula para atender em torno de 1.500 crianças e adolescentes, três laboratórios, uma biblioteca, duas piscinas e quadras poliesportivas, área de embarque e desembarque, brinquedoteca, horta, prédio exclusivo para a educação infantil e estacionamento coberto com mais de 100 vagas.

O colégio tem como *slogan* “**A FORÇA DO ENSINO: É NISSO QUE ACREDITAMOS EDUCAÇÃO DE RESULTADOS: ESSE É O NOSSO FORTE**” e conta com um planejamento estratégico que norteia alguns princípios, conforme o próprio informe institucional do Colégio:

**Missão:** proporcionar excelência acadêmica voltada à obtenção dos melhores resultados em cada etapa da escolaridade, e ensino eficaz de idioma estrangeiro, viabilizados pelo desenvolvimento humano, pela qualidade de ensino e pelo compromisso ético.

**Visão:** ser reconhecido pela excelência acadêmica, pelos valores éticos e pela capacidade de atualizar-se pedagógica e cientificamente para responder de forma eficaz aos desafios de um mundo em permanente transformação.

**Valores:** promover o desenvolvimento integral, considerado: Paixão pelo conhecimento; valorização do ambiente acadêmico; respeito mútuo e convivência ética; criatividade e criticidade; e, compromisso e responsabilidade.

O prédio conta com quatro pavimentos, com amplo espaço físico na entrada, e com fácil acesso de circulação entre os educandos. A limpeza e a conservação dos diferentes espaços compartilhados, juntamente com a manutenção, revelam como indicadores de cuidado com as crianças, no aspecto da saúde e hábitos de higiene.

As aulas são ministradas nos períodos matutino e vespertino. As professoras do 1º e 2º ano (turmas que observamos para este estudo) trabalham seis horas por dia, na escola, contam com uma professora auxiliar em sala e com o uso efetivo de todos os espaços da escola.

Descrever os espaços físicos por si só, muitas vezes não revelam muitos elementos, mas nos parece importante para a contextualização do ambiente, pois sabe-se que o mais importante é a escola ter vida, uma dinâmica positiva dentro do espaço escolar. As cores claras dão o tom em todos os ambientes da escola, contrastando com um azul escuro. No corredor em que ficam as salas de aulas, a lista de nomes dos alunos já evidencia a importância de cada sujeito naquele espaço. Os murais expostos nos corredores elucidam as atividades que querem compartilhar com todos, assim como os cartazes, que também revelam o caráter da importância da socialização e o quanto a escola é dinâmica, reforçando a sua

identidade escolar num movimento renovador por meio das manifestações pedagógicas. Quanto aos murais expositivos, voltados para a escrita, trazem uma marca muito importante de suportes textuais, principalmente às crianças que estão em processo de alfabetização.

Esse ponto é enfatizado por Teixeira <sup>7</sup>(2009) em sua tese sobre a importância, a natureza, as disposições, os usos e as funções dos espaços e objetos relacionados à leitura como fatores promotores de aprendizagem.

A escola escolhida para pesquisa tem parceria com o Museu de São Paulo (MASP) e destaca-se em conquistas acadêmicas como olimpíadas de Matemática, Química, Física e Astronomia. Na área esportiva, os destaques são as modalidades de natação e jogo de xadrez. A escola tem outros diferenciais como cursos de idiomas, ensino médio em tempo integral, programa especial de estudos, aulas de apoio, oficinas de redação e olimpíadas acadêmicas.

Na observação foi possível perceber a forma positiva como a escola e os profissionais (grupo discente, docente, equipe pedagógica, enfim, toda a comunidade escolar) evidenciam os aspectos físicos do prédio, das salas, dos recursos e apontam elementos que sinalizam bons indicadores de qualidade.

### **As salas de aula: ambiente alfabetizador**

A sala de aula é um espaço rico, espaço de construção de conhecimento e sentidos. Nela estão impregnadas interações, vivências, relações de conflito, enfim, a sala de aula caracteriza-se como um espaço de histórias, que a cada dia se faz com personagens únicos: professor (es) e aluno (s). Daí a importância do espaço ser adequado, conforme descreve Collares (2003, p.53) ao definir que a escola é “[...] um espaço de vida no qual se faz história, que é construída e reconstruída a cada dia. É um lugar onde se tomam decisões e se constroem vínculos solidários, no qual todos têm o que aprender e ensinar ao outro”.

Tendo em vista a relevância desse aspecto, do ambiente alfabetizador por conta da faixa etária em questão, pois as crianças se encontram no processo inicial de alfabetização, se faz importante a proposta da organização e do planejamento, como mediadora da aprendizagem.

---

<sup>7</sup> <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n41/v14n41a03.pdf> Revista Brasileira de educação v.14 n.41 maio/agosto/2009 Roberta Araujo Teixeira.

O próprio material, do Referencial Nacional para Educação Infantil / RCNEI –(1996) relata que um ambiente alfabetizador é aquele “*que promove um conjunto de situações de usos reais de leitura e escrita nas quais as crianças têm a oportunidade de participar.*” Nesta perspectiva, a organização de um ambiente sob esse olhar, é um grande aliado para o educador.

Falar de sala de aula requer, primeiramente, entendê-la com um ambiente dinâmico, produtor de conhecimento, entre outras características fundamentais para o desenvolvimento de um processo de construção de saberes. As salas de aula das turmas de 1ª. e 2ª. ano da escola, nosso foco neste estudo, ficam no 1º andar do prédio e o corredor de acesso é espaçoso, onde encontramos murais com diversas atividades de várias turmas. Falar do ambiente escolar é importante também pela relevância de seus protagonistas, por acreditar que o seu uso e a sua organização refletem quem cuida e vive nesse ambiente.

Na escola, em questão, as salas são todas muito semelhantes, claras, ventiladas e com ótima iluminação e mobiliário bom e bem distribuído; lixeiras nos cantos, armários, murais em sala, caixas com brinquedos, materiais pedagógicos e muitos livros e gibis. Os murais das salas de aula mostram a singularidade de cada criança nas atividades e nas práticas pedagógicas de cada sala de aula. E como a sala de aula abriga os períodos da manhã e tarde, nota-se uma maturidade dos professores e dos alunos em respeitar os espaços coletivos para as atividades. Os cartazes didáticos servem como portadores para escrita dos nomes, calendário anual, alfabetário com letras maiúsculas e minúsculas, cursiva e bastão, outro alfabeto construído pelas crianças e algumas atividades de outras disciplinas.

**Figura 1** – Sala de aula





Fonte: registro feito pela própria autora.

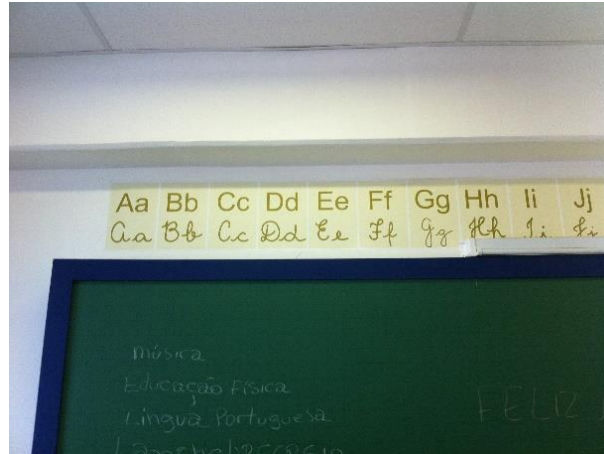
Na figura 1, podemos observar a distribuição das carteiras individuais, o alfabeto construído pelas crianças e cada letra faz referência a uma palavra. Na fotografia 2, observamos que há uma lista de nomes variados, sendo que estes nomes fazem referência às letras do alfabetário. O objetivo é fazer com que as crianças tenham contato com a escrita de vários nomes e grupos diferentes.

**Figura 2 – Alfabeto com nomes**



Fonte: registro feito pela própria autora.

**Figura 3 – Quadro Verde e alfabeto**



Fonte: registro feito pela própria autora.

Na imagem da figura 3, observamos logo acima da lousa, o alfabeto com as letras maiúsculas e minúsculas em forma de letras cursivas e bastão, ao alcance da visão de todos os alunos.

E na sequência, na figura 4, temos uma lista com nomes próprios, considerados importantes nesse processo de apreensão da escrita e da leitura, por conta da sua significância e facilidade de fazer relações com outras palavras. Trata-se de um suporte importante nesse momento e um modelo estável de escrita proporcionando avanços significativos na aprendizagem dos alunos, além de estimular momentos de reflexão sobre quais letras usar e revelando em quais ordens as letras se apresentam, além da função social definida em nossa sociedade.

**Figura 4** – Lista de nomes dos alunos



Fonte: registro feito pela própria autora.

Na imagem da figura 5, podemos conferir os materiais de suporte em sala de aula, como livros e jogos. Além da sua importância, que é reconhecida no aspecto da brincadeira em sala de aula e nos momentos livres, esses materiais entram em cena como um instrumento facilitador no processo de ensino e de aprendizagem.

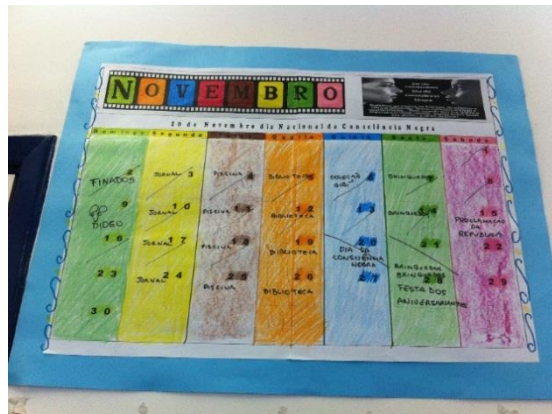
**Figura 5** – Suportes, caixas de livros e brinquedos



Fonte: registro feito pela própria autora.

Na figura 6, o calendário é mais um dos elementos que favorecem o processo de apreensão da escrita e da leitura.

**Figura 6** – Calendário



Fonte: registro feito pela própria autora.

### **CAPÍTULO III - Análise das práticas de Alfabetização e Avaliação**

Este capítulo consiste na análise de dados desta pesquisa, que tem como objetivo principal a investigação das relações entre as práticas de alfabetização e avaliação das professoras entrevistadas. A partir dos objetivos estabelecidos, das dimensões norteadoras das entrevistas e das observações, e nas evidências encontradas nos depoimentos dessas professoras, a análise se organiza em dois eixos centrais: o primeiro com foco em apontar possíveis concepções de alfabetização e avaliação apresentadas nos depoimentos das professoras; o segundo com foco nas práticas de alfabetização e avaliação decorrentes da observação em sala de aula e dos depoimentos das professoras.

No primeiro eixo, que consiste em identificar e perceber as possíveis concepções que as três professoras têm sobre a Alfabetização e a Avaliação, fez-se necessário compreender também as concepções de criança e de professor alfabetizador, de modo que elas pudessem, de alguma forma, auxiliar na análise das práticas de avaliação e de alfabetização observadas. No segundo eixo, a análise é decorrente das informações obtidas em dois procedimentos metodológicos – a observação e a entrevista –, além de materiais trabalhados durante as aulas que compõem a descrição das minhas observações, tais como: avaliações aplicadas aos alunos, registros de sondagem e de atividades baseadas nos livros didáticos adotados pela escola.

#### **3.1 As professoras alfabetizadoras: apontamentos sobre as suas concepções de Alfabetização e Avaliação**

Com a intenção de compreender as possíveis concepções de alfabetização e avaliação seguidas pelas professoras, identificamos o perfil de cada uma e constatamos uma distinção em relação ao tempo de experiência e de formação. Das três professoras entrevistadas: a professora Beatriz tem quatro anos de experiência e as professoras Ana e Carla têm em torno de vinte anos de experiência, sendo que as três professoras estão na mesma escola há três anos. Estudaram Licenciatura Plena em Pedagogia, duração do curso de quatro anos, é

somente a professora Ana, além da licenciatura, fez o curso Magistério, elogiando muito os anos de aprendizado, fez questão de dizer que estudou em escola pública.

Num primeiro momento, considera-se que os professores se orientam por teorias atreladas numa prática pedagógica. Teoricamente, as concepções e as práticas pedagógicas deveriam caminhar juntas, mas nem sempre isso acontece. Muitas vezes na ânsia do cotidiano, o professor pensa, fala e atua de forma inconscientemente.

Nessa perspectiva, Lerner (2002) revela que quando o professor está mergulhado no universo diário e nas preocupações imediatas em sala de aula, não avalia bem a sua prática e para isso é aconselhável contar com a ajuda de outros professores. No entanto a autora enfatiza que é somente ao professor que cabe utilizar as teorias de forma a melhorar sua prática. Isso revela o quanto os educadores estão imersos em espaços educacionais solitários, acatando demandas, sem ater-se sobre o fazer pedagógico. Muitas vezes, na obrigatoriedade de cumprir os planejamentos e na dinâmica que é imposta, não se dedica um tempo para ouvir nossas crianças em sala, limitando-se, principalmente, nos anos iniciais, a preocupação de fazê-las ler e escrever.

A análise inicia-se trazendo uma questão que muito se tem discutido em tempos atuais, e extremamente relevante nesta pesquisa: qual é a concepção de criança que as professoras apresentaram em seus depoimentos.

Uma nova perspectiva de avaliação exige do educador uma concepção de criança, de jovem e adulto, como sujeitos do seu próprio desenvolvimento, inseridos no contexto de sua realidade social e política. Seres autônomos intelectual e moralmente (com capacidade e liberdade de tomar suas próprias decisões) críticos e criativos (agindo com cooperação e reciprocidade). (HOFFMANN, 2013, p. 26).

Compreender de qual criança estamos falando - um ser real e concreto - possibilita entender a trajetória de avanços e conquistas ao longo da história. Nessa perspectiva as três professoras entrevistadas - Ana, Beatriz e Carla - são unânimes em reconhecer que a criança é um sujeito em pleno desenvolvimento, pensante e que chega na escola com uma bagagem de conhecimentos prévios e significativos, o que faz com que a professora Beatriz a defina como não sendo “uma folha em branco”.

Para a professora Carla, as crianças têm características peculiares aos tempos contemporâneos e que precisam ser consideradas no espaço escolar.

As crianças de hoje têm um movimento muito maior. O tempo delas é diferente, o pensamento e a habilidade delas lidarem com o novo, com as mídias e com as diferentes informações é muito rápido. As informações são mais rápidas. O pensamento delas também mudou. Elas têm facilidade de lidar com os eletrônicos, têm informações de vários lugares e isso é bem diferente das crianças de anos atrás. (professora Carla)

A professora Ana reforça essas características e afirma que o professor tem um papel fundamental em reconhecer essa criança:

A criança é um ser pensante, que está aí, ela precisa de mediações para se desenvolver, crescer e descobrir o mundo. É a questão da formação não só de conhecimento, mas a questão formação ética e moral. (professora Ana)

Em relação às crianças de hoje, um elemento recorrente nas falas das professoras é a falta de concentração em sala de aula, como evidência o depoimento da professora Carla:

Há também uma questão de foco dessas crianças que eu vejo, elas chegam bem mais agitadas, falam o tempo todo e ouvir é mais difícil. É mais difícil para elas se concentrarem para fazer uma coisa de cada vez. Isso é muito difícil. E eu acredito que seja por conta dessa sociedade de hoje, que elas chegam assim.

Para essa mudança de comportamento das crianças, compreendida pelas professoras, Stearns (2006, apud LIMA, 2012, p.5) esclarece que: “a infância pode apresentar variações impressionantes, de uma sociedade ou de um tempo a outro”. Assim, entendemos que ao longo da história, várias concepções de criança foram construídas e modificadas socialmente.

Percebe-se ainda, que as professoras, ao compreenderem essa nova criança, corroboram o entendimento que supera uma visão antiga em que a criança era reconhecida como “um adulto mirim”, isso tanto na Psicologia como na Pedagogia. As professoras entrevistadas não teorizam o conceito de criança, mas conseguem ter dimensão de seus direitos e de sua capacidade. Assim, a criança tem voz ativa e é protagonista de sua própria história.

Dessa forma, rompe-se com a ideia de entender a criança a partir da concepção de adulto, e olha-se para ela a partir do que ela realmente é capaz. Uma criança que está em processo de construção e desenvolvimento, desde seu nascimento, é criadora de múltiplas possibilidades e isso mostra que ela, antes de adentrar na escola, apreende situações significativas como por exemplo no convívio familiar. O convívio com a família – adultos e

crianças- é base orientadora para novos aprendizados, principalmente os que ocorrem nos espaços formais como a escola, por meio das partilhas.

Nessa perspectiva Vygotsky (1998) explica que a criança nasce inserida num meio social - a família - e é por meio dela que se estabelecem as primeiras relações com a linguagem e, conseqüentemente, as primeiras interações. A partir dessas interações do dia a dia surge a necessidade das mediações, sendo que estas estabelecem as relações que promovem avanços no processo de aquisição da linguagem.

A teoria de Vygotsky reforça a concepção de uma criança interativa, que consegue elaborar os seus conhecimentos sobre os objetos, sempre numa perspectiva de mediação com o outro. Desta forma, o conhecimento tem base nas relações sociais, sendo elaborado na intersubjetividade e pautado por condições sociais, culturais e históricas.

Nas observações de sala de aula, notou-se que as professoras conseguem expressar, em seu fazer pedagógico, essa concepção de criança quando valorizam as ações e as expressões de seus alunos. E nesses momentos, os alunos deixam de ser apenas sujeitos ouvintes.

Essa compreensão de aluno na condição de um sujeito “ativo” nos remete à compreensão de alfabetização apresentada por Soares (2013, p.21), em que esse processo precisa ser reconhecido como um “fenômeno de natureza complexa, multifacetado”. Tal fenômeno também pode estar condicionado aos entendimentos apresentados pelas professoras:

Eu acredito que a alfabetização é um processo em que o indivíduo vai passando por fases e vai desenvolvendo as competências linguísticas, a questão da oralidade, a leitura e a escrita. Eu penso na alfabetização como muito mais do que o domínio do código. É essa questão da complexidade de ver o mundo e desenvolver as competências linguísticas. (Professora Ana)

Eu entendo por processo de alfabetização um processo contínuo, que parte dos conhecimentos prévios das crianças quando chegam na escola - os conhecimentos de escrita e leitura. (Professora Beatriz)

As professoras Ana e Beatriz concebem que o domínio da língua escrita e falada é parte integrante do processo de alfabetização. Para elas, a linguagem deve e pode contemplar situações de aprendizagens que levam em conta a função social da escrita, por meio das práticas sociais. Além disso, reconhecem que alfabetizar não é apenas ensinar a ler e escrever no sentido restrito da palavra, pois esse processo envolve principalmente a socialização e a visão de mundo que as crianças constroem. Nesse sentido Freire (1993) entende a

alfabetização como um processo de conscientização, no qual os educandos devem ser alfabetizados a partir de realidade social.

Na compreensão da professora Carla, o processo de alfabetização implica em decodificar a palavra, pois a sua referência de *ler* e *escrever* remete à representação do domínio mecânico da língua escrita.

É quando a criança já sabe escrever as palavras, alfabetizou. Diferente de ser letrada, alfabetizada é quando ela decifra os códigos e ela consegue escrever alfabeticamente as palavras, isso é uma criança alfabetizada, ela lê e escreve. (Professora Carla)

E assim, entende-se que alfabetizar significa adquirir a habilidade de codificar a língua oral em língua escrita (escrever) e de decodificar língua escrita em língua oral (ler). Essa concepção volta-se também para as questões das habilidades leitoras e escritoras, assim como define Soares (2013, p.15): “Toma-se, por isso, aqui, *Alfabetização* em seu sentido próprio, específico: processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita”.

No entanto, a professora, em seu depoimento, reconhece que há uma diferença entre estar alfabetizada e letrada, embora, não conceitualize o termo Letramento no processo de alfabetização. Sobre Alfabetização e Letramento, Kleimann (2004b, apud PICCOLI, 2012, p.262) distingue:

Enquanto a Alfabetização é atrelada à escolaridade e enfatiza as competências individuais no uso e na prática da escrita, o Letramento, inicialmente, contemplou as mudanças políticas, sociais, econômicas e cognitivas que acompanharam os usos da escrita nas sociedades para depois, pesquisar os efeitos relacionado às práticas sociais e culturais dos variados grupos que utilizam a escrita.

Sabe-se que o conceito de alfabetização não é tão simples assim. Nessa ação não basta fazer uma “reprodução” do oral para o escrito, pois esse conceito envolve outras questões, como a compreensão e a expressão de significados por meio do código escrito. Para tanto, Soares (2013) explica que muitos são os condicionantes nesse processo:

A natureza complexa e multifacetada do processo de alfabetização e seus condicionantes sociais, culturais e políticos têm importantes repercussões no problema dos métodos de alfabetização, do material didático para a alfabetização, particularmente a cartilha, da definição de pré-requisitos e da



preparação para a alfabetização, da formação do alfabetizador. (SOARES, 2013, p.23)

Reconhecemos que um dos pontos observados pela autora – a formação do professor alfabetizador – se mostrou, no decorrer dos depoimentos, um elemento importante da análise para compreender as práticas dessas professoras. Afinal, ser professora em tempos atuais é um grande desafio e ser professora alfabetizadora, então, é ser cobrada por resultados positivos, diariamente, tanto pela escola quanto pelos pais dos alunos.

Sobre a formação do alfabetizador, Soares (2013, p.24) explica que:

[...] tem uma grande especificidade, e exige uma preparação do professor que o leve a compreender todas as facetas (psicológica, psicolinguística, sociolinguística e linguística) e todos os condicionantes (sociais, culturais, políticos) do processo de alfabetização, que o leve a saber operacionalizar essas diversas facetas (sem desprezar seus condicionantes) em métodos e procedimentos de preparação para alfabetização e em métodos e procedimentos de alfabetização, em elaboração e uso adequados de materiais didáticos, e, sobretudo, que o leve a assumir uma postura política diante das implicações ideológicas do significado e do papel atribuído à alfabetização.

Sobre essa ‘descrição’ do professor alfabetizador, as professoras entrevistadas compreendem a importância de seu papel enquanto educadoras alfabetizadoras, no entanto trazem diferentes visões. A professora Beatriz contempla a percepção da sua própria atuação docente, da cobrança por uma demanda de conteúdo, do planejamento de suas ações e as escolhas didáticas.

Tenho plena consciência da minha prática de professora alfabetizadora, sou cobrada porque todos dizem que o primeiro ano tem que ter uma base sólida, tem que ser bem consolidado e que cada ano é mais difícil porque é muito conteúdo. As vezes não consigo dar conta e atrasa todo o planejamento pois os prazos são curtos. Tenho consciência dessa responsabilidade, mas prefiro dar conta com a qualidade do que com a quantidade. (Professora Beatriz).

Para essa primeira questão – professora alfabetizadora - nota-se que a professora Beatriz, além de ter clareza da importância de ser uma professora alfabetizadora, compreende suas atitudes e, por meio das suas ações, questiona as causas e as intenções a partir de suas práticas, de sua experiência. Para essa reflexão, JOSSO (2004) esclarece:

A história de vida narrada é assim uma mediação de conhecimento de si e, sua existencialidade, que oferece à reflexão de seu autor oportunidades de tomada de consciência sobre seus diferentes registros de expressão e de representações de si, assim como sobre as dinâmicas que orientam a formação. (JOSSO, 2004, p. 27).

A citação de Josso vai ao encontro do discurso da educadora, quando reconhece e valoriza a sua função, quando elabora e esclarece a sua representação.

A professora Beatriz aborda outra perspectiva e traz a questão dos ditames capitalista, os cumprimentos de prazos, muito conteúdo, pressão por conta dos coordenadores enfim, expressa-se demonstrando insatisfação e incomodo com tal situação que, como exemplifica Alavarse (2014), pode se fortalecer mais ainda se olharmos para a questão do livro didático.

Como fruto do peso exagerado do livro didático, os professores tornam-se “organizadores organizados”, perdendo autonomia e controle sobre seu trabalho à medida que seus objetivos passam a se pautar muito mais pelo conteúdo desses materiais do que por outras fontes, como por exemplo, suas experiências e dos alunos, necessidades particulares, formulações coletivas etc. (ALAVARSE, 2014, p.79).

Nessa perspectiva, a professora Beatriz mostra uma tendência de escolas, principalmente as instituições do setor privado, em priorizar a educação nos anos iniciais. E com isso as questões da infância são atropeladas por uma demanda de metas a serem cumpridas. “Não posso atrasar o planejamento”, quem nunca ouviu essa frase?

A professora Ana, ao afirmar que sabe da importância do seu papel de professora alfabetizadora, também reconhece que com o passar do tempo e a experiência com a alfabetização, esse papel vai sendo cumprido de forma mais tranquila.

Sei da importância do meu papel. Enquanto professora-alfabetizadora, sempre trabalhei com os anos iniciais e com o tempo vai ficando mais tranquilo. (Professora Ana).

Tanto nas observações em sala e nas entrevistas, notou-se que as professoras Ana e Beatriz têm, realmente, uma preocupação em conseguir cumprir o planejamento diário. O primeiro motivo é pelo número de atividades que as professoras efetivas precisavam contemplar nas disciplinas como: Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Sociais. O

segundo motivo é a dinâmica curricular para outros conteúdos como: Inglês, Arte, Música, Educação Artística, ministrados por especialistas, além dos momentos em que as crianças participam de atividades nos espaços da biblioteca, da brinquedoteca e do parque. Pode-se entender que se trata de um volume significativo tanto para as professoras quanto para as crianças que chegam nessas séries com seis anos. Em relação a esse aspecto, Vasconcellos (2014) observa que:

[...] a organização do currículo em disciplinas provoca distorções, uma vez que a importância maior é do conteúdo e não do sujeito. A existência de um programa a ser cumprido, *custe o que custar*, torna a relação pedagógica artificial, à medida que, além de desprezar a realidade dos alunos, torna-se o verdadeiro objeto (o meio torna-se o fim). O saber é fragmentado, dificultando a compreensão da realidade, bem como a aprendizagem significativa por parte do aluno. Tal concepção se reflete na fragmentação do cotidiano da escola (organização de horários de 50 minutos de aula para cada disciplina). (VASCONCELLOS, 2014, p.26).

Vasconcellos traz a discussão para a realidade dos alunos, que é extremamente importante. Durante as observações em sala e em diferentes momentos, presenciou-se crianças com expressões cansadas, gesticulando com as mãozinhas como se estivessem relaxando, outras com sono, ou querendo ir para o pátio brincar. Isso nos remete a outro questionamento, que vale ser mencionado para reflexão: *O que estamos fazendo com a infância de nossas crianças?*

A professora Carla, que volta seu olhar para o espaço em que se insere, percebe o perfil condicionante da criança (o aluno) que chega, mais cedo, aos anos iniciais. O que traz divergências quanto à necessidade de respeitar a individualidade de cada criança e ao seu estágio de desenvolvimento e dificuldades apresentadas.

Tenho consciência da minha prática como alfabetizadora, a questão da alfabetização em si, de decifrar o código, saber escrever as palavras e ler as letras e as frases. É lógico que aqui na escola as crianças já veem com isso do primeiro ano, como aqui é o segundo, e é uma série alfabetizadora também, muitas já veem assim. E o meu papel é ampliar esse mundo, como por exemplo: usar as palavras [...] repertoriar essas crianças, discutir textos, voltar com elas nessa alfabetização básica que elas já trazem do primeiro ano. Mas a gente se depara, aqui na escola e todo ano, com crianças que mesmo trazendo isso tudo, ainda estão em processo de alfabetizar, que é saber ler e escrever as palavras e não letrar, de entender, de trazer suas inferências pro mundo e pros textos. Então é nosso papel, meu papel, de sentar com essas crianças, de dar atenção individualizada para elas, de chamar a família para trabalharmos juntas, de

trazer outros textos que consigam e possam ficar próximos da leitura e da escrita dessas crianças [...]. (Professora Carla).

Mesmo sabendo que o repertório dos seus alunos, de segundo ano, já é significativo em decorrência do que aprenderam no primeiro ano e de alguns fatores de condição cultural/social, a professora Carla reconhece que a sua realidade é diferenciada da realidade da criança da escola pública. No entanto, afirma que também encontra dificuldades para trabalhar com a alfabetização, pois se depara com diferentes situações de aprendizagem e em diferentes níveis desse processo.

Mesmo sendo de uma escola particular, é lógico que essas crianças têm incentivos muito maiores, recursos melhores, do que as crianças de uma escola pública, mas mesmo assim, temos crianças que não caminham, é aí nosso papel de procurar esse porquê, o que aconteceu, a história da vida dessa criança, o desenvolvimento dela em si. Não dá para a gente pegar um bloco e achar que naquela idade e porque é uma escola particular, todas as crianças caminharão juntas, todas se alfabetizarão juntas, que todas leem igual, escrevem igual, isso não tem como. Cada criança tem uma história, cognitiva, o pensamento, a família, tudo faz parte do aprender e tem que ser visto. A escola aqui respeita bastante isso e procura identificar o que há com aquela criança, o que acontece. Então nós temos sim, o que é da série, quais são os objetivos da série, o que nós temos que trabalhar com aquelas crianças. Quando nós percebemos que alguma criança caminha muito além disso, ou, não, nós vamos tentar identificar porque aquilo, chamar a família. E assim, tem sempre um trabalho por trás disso, olhar o grupo e olhar cada uma das crianças, porque senão, não acontece. (Professora Carla).

No trecho destacado da fala da professora Carla, ao discorrer sobre os desafios e dificuldades relativos aos processos de ensino e de aprendizagem de todas as crianças em sala de aula, é possível observar que embora ela enumera diferentes aspectos responsáveis por tal processo como, por exemplo, a cognição, o papel da família e o respeito ao ritmo de aprendizado dos alunos, não foi possível identificar no seu discurso aqueles referentes à sua prática pedagógica, o que de certa forma, pode indicar a ausência de questionamentos mais sistemáticos quanto à sua ação pedagógica.

Em relação aos aspectos apontados sobre a concepção de alfabetização pelas professoras, é perceptível um movimento positivo para conceituar esse processo tão complexo que é a alfabetização, principalmente quando expõem seus acertos, suas dificuldades e as dúvidas nessa ação. Podemos considerar que as diferentes formas e maneiras de lidar com a alfabetização, apresentadas pelas três professoras, revelam de certa forma, o que Cagliari (1999) pontua:

Os cursos de formação de professores têm se preocupado muito com outros aspectos da escola, dando muitas vezes um valor indevido aos aspectos pedagógicos, metodológicos e psicológicos. Como educador, o professor precisa ter uma formação geral, e esses conhecimentos são básicos. Como professor alfabetizador precisa ter conhecimentos técnicos sólidos e completos. [...]. Para ensinar alguém a ler e escrever, é preciso conhecer profundamente o funcionamento da escrita e da decifração e como a escrita e a fala se relacionam. (p.30).

A respeito da citação que se volta à formação do professor e do professor alfabetizador, podemos compreender que revela as condições necessárias para exercer tais funções e traz um alerta a importância dessa docência. O autor também cita uma preocupação quando se opõe aos cursos de formação, uma valorização demasiada aos aspectos da escola. Dentro desses aspectos que vão desde o pedagógico, metodológico e psicológico, tem um elemento que está interligado com a metodologia, que é a forma de avaliar.

Quando o assunto é Avaliação, a professora Carla expressa preocupação com uma realidade que se apresenta nas escolas: as diferentes concepções adotadas num mesmo processo de avaliação.

A avaliação é sempre um nó de todas as escolas, isso já faz algum tempo, a gente para, refaz e revê a avaliação, revê avaliação. Eu já participei de diferentes avaliações em diferentes escolas, nós temos aqui uma que chama de avaliação continua, que ela feita em cima das observações que eu tenho de cada criança, a cada dia, de diferentes pontos, de diferentes matérias, do trabalho em grupo, do trabalho individual, naquele conteúdo, então é dia a dia. Existe esta avaliação que são os meus registros, e depois tem uma avaliação desta no meu caminho, nesse processo do trimestre, a escola trabalha com trimestre, que eles fazem uma avaliação por escrito daquilo que foi trabalhado, além dessa avaliação de registro meu. (Professora Carla).

A professora Carla reconhece que a avaliação é um processo complexo, demonstrando que já o vivenciou em várias escolas, se referindo que é um “Nó de todas as escolas”. Nessa fala fica evidente o quanto a Avaliação ainda é vista como um desafio nas escolas. Em seguida relata a proposta de avaliação que a escola propõe para trabalhar em sala e traz elementos que denotam trabalhar com uma Avaliação formativa.

Nós temos aqui uma que chama de avaliação continua, que ela é feita em cima das observações que eu tenho de cada criança, a cada dia, de diferentes pontos, de diferentes matérias, do trabalho em grupo, do trabalho individual, naquele conteúdo, então é dia a dia, existe esta avaliação que são os meus registros. (Professora Carla)

A professora Carla conta, ainda, que existe uma outra forma de avaliar na escola, feita trimestralmente, que é elaborada a partir dos conteúdos trabalhados em sala de aula e com atribuição de uma nota. Tal avaliação podemos caracterizar como uma avaliação somativa que, na concepção de Bloom (1983, p.36) “objetiva avaliar de maneira geral o grau em que os resultados mais amplos têm sido alcançados ao longo e final de um curso”.

Sobre a forma de avaliar, Mendez (2002) afirma que a avaliação deve ser formativa e estar sempre a serviço da prática para melhorá-la, e também a serviço dos envolvidos, constituindo assim um processo contínuo e integrado ao currículo. Trazer a avaliação sob a perspectiva formativa, tanto educacional quanto da ação docente, ficou evidenciado também na fala da professora Ana ao mostrar, com clareza, que esse elemento pode contribuir nesses processos de formação, aliás, um dos objetivos da avaliação.

Eu acredito que a avaliação seja um processo gradual que dever ser visto em diferentes aspectos. Ela permite direcionar o trabalho do professor, explorar os diferentes instrumentos de avaliação para compor um olhar apurado de cada indivíduo no seu processo. A avaliação envolve não só o aprendizado do aluno mas, também, o desempenho do trabalho do professor. Ela deve acontecer nas diferentes instâncias, pensando na qualidade do processo. Eu acredito na avaliação, no olhar minucioso do professor. Não aquele olhar que só mede o que o aluno aprendeu mediante a nota da prova, mas sim que concebe aquele aluno em suas especificidades, emoções e competências que, muitas vezes, precisa de instrumentos diferenciados para ser avaliado. Avaliar é constatar as conquistas, indicar caminhos necessários para o desenvolvimento do aluno. (Professora Ana).

Também ao indicar que a avaliação “permite direcionar o trabalho do professor“ e “o desempenho do trabalho do professor” a professora Ana sinaliza que a avaliação pode nortear seu desenvolvimento profissional, o que remete a um processo da autoavaliação por parte do docente. Sobre essa perspectiva Fernandes (2012 apud FERNANDES, 2014, p. 119) afirma:

[...] que a autoavaliação ainda não foi incorporada em nossa prática cotidiana, embora ela aconteça informalmente, em diferentes momentos de situações. Na maioria das vezes, quando é realizada, aparece de forma assistemática ou apenas em determinados momentos do ano letivo, quase que separada de todo o processo.

A professora Ana traz uma relação dialógica presente no processo de ensino e aprendizagem, no qual há aprendizagem em ambas as pontas da relação, e nessa perspectiva Hoffmann (2013 p.76) acrescenta que a avaliação “[...] deverá encaminhar-se a um processo

dialógico e cooperativo, por meio do qual educandos e educadores aprendem sobre si mesmos no ato próprio da avaliação”.

Já a professora Beatriz apresenta uma aparente contradição em seu saber fazer em relação à Avaliação, inicia indicando que “Avaliar é tudo, ocorre o tempo todo”, e complementa que a avaliação “é contínua”, exemplificando os momentos do cotidiano escolar em que tal avaliação pode ocorrer. Afirma fazer sondagem, mas não deixa claro se a entende como atividade avaliativa. Para ela, no primeiro ano não existe avaliação, pois ao que nos parece a professora concebe a avaliação como sinônimo de prova.

Avaliar é tudo, desde a hora que a criança entra na sala de aula, e o tempo todo. Para mim a avaliação é contínua, avalio desde o material, lição de casa, as atividades de produções de texto, as listas e faço as sondagens. No primeiro ano não existe as avaliações, de três em três meses faço relatórios, falando do desenvolvimento de cada criança, e falo de como ela se encontra nos eixos de cada disciplina. (Professora Beatriz).

O saber e o fazer pedagógico sempre revelaram suas facetas no cotidiano escolar e isso ficou evidenciado nos aspectos mencionados pela professora Beatriz. Ela esclarece as características da Avaliação em sala de aula como um processo contínuo, mas não a reconhece quanto à prática pedagógica. Quando descreve o seu fazer que envolve processos de acompanhamento avaliativo de seus alunos, afirma que: “No primeiro ano não existe as avaliações. De três em três meses faço relatórios, falando do desenvolvimento de cada criança, e falo de como ela se encontra nos eixos de cada disciplina”. Nesse relato, supomos que a professora Beatriz não tem a compreensão de que, ao elaborar registros individuais falando do desenvolvimento de cada criança, está promovendo uma ação avaliativa por meio desses relatórios, pois relata o cotidiano dessas crianças, informando seus avanços, suas dificuldades, tanto individuais, grupais e pedagógicos. Sobre a importância dos registros na educação, Hoffmann (2009) pontua:

Registros de avaliação exigem exercício do professor. Exercício de prestar atenção nas manifestações dos alunos (orais e escritas), exercício de descrever e refletir teoricamente sobre tais manifestações, de partir para encaminhamentos em vez de permanecer nas constatações. (p.109)

Entende-se que trata de uma avaliação formativa pois além do que já foi explicitado, ela aponta, revela e localiza as deficiências e as insuficiências do processo de ensino aprendizagem, de forma contínua e processual, por meio dos relatórios.

Os discursos das professoras entrevistadas caminham para uma homogeneidade da compreensão do que é Avaliação. Isso quando a caracterizam como contínua, que ocorre de forma processual, remetendo-se aos aspectos da avaliação formativa, apesar de não conceitualizarem.

Nota-se uma preocupação das docentes para com as crianças em melhor formá-las, em acompanhar cotidianamente o desenvolvimento dela e não demonstrando que o foco do seu trabalho seja medir os conhecimentos de seus alunos somente ao final do processo. Dessa forma, contribuindo para o êxito do aluno, para sua construção de saberes e competências (Perrenoud, 2007).

Do que se pensa acerca do processo avaliativo na instituição escolar, avaliar é muito mais do que aplicar provas e atribuir notas. Se um dos objetivos da escola é fazer com que todos os alunos aprendam e, por meio desse aprendizado, se desenvolva, porque não trazer esse instrumento a favor da aprendizagem?

Sobre a Avaliação da Aprendizagem, a professora Ana registra:

Eu acredito no aluno como um ser em potencial e que a avaliação não pode conter somente números, ela deve envolver vivência, posicionamentos, formação do futuro cidadão. Acredito na formação integral do aluno. Um olhar atencioso para formação de conhecimentos e conteúdos pedagógicos que também envolvem a formação do cidadão. Diante da rotina, valorizar os acertos, redirecionar os erros, o que precisa melhorar, como, aprender com a vivência e experiência do outro. Todos integrados nas relações. O quanto o grupo favorece no aprendizado e crescimento de todos. (Professora Ana).

No discurso da professora Ana, a avaliação da aprendizagem se apresenta de forma clara sendo que o avaliar está em benefício da aprendizagem. Em primeiro lugar porque acredita no aluno como um ser em potencial e daí pode-se entender que ela acredita numa criança que é capaz de aprender e se desenvolver dentro do ambiente escolar. E em segundo, que seu olhar não se restringe apenas as notas e aos números, ou seja, sua avaliação não parte só desses pressupostos como atribuição de notas, mas vai além, avaliando de forma integral e não fragmentada. Por fim, ela traz a questão dos erros e dos acertos, principalmente, os erros



ao abordá-los numa perspectiva construtiva, ou seja, quando os redireciona para um novo olhar.

Isso quer dizer que não basta apontar os erros, é preciso encaminhar, dar direcionamento, mediar essa construção, sempre a serviço da aprendizagem. Ao discutir a forma como os erros são trabalhados pelo professor, Castorina (1998, apud Hoffman, 2009, p.95) explica:

Nesse sentido, os erros não só são justificáveis porque revelam um modo de pensar diferente do “correto”, como também constituem passos necessários, teorias que se tiveram que armar para logo abandonar, são “construtivos” como momentos de uma longa elaboração. E se eles são indicadores de um passo construtivo, podem-se inferir, a partir daí algumas características do processo, eles nos orientam no sentido de como propor situações disparadoras de estruturação.

A professora Beatriz, quando questionada sobre o que entende sobre a Avaliação da Aprendizagem, nos parece, num primeiro momento, relacionar esse tipo de avaliação com a avaliação que busca resultado por meio de provas, àquela que é trabalhada em sala e que tem seus objetivos medidos pelos conteúdos trabalhados em sala de aula. Ainda seguindo esse raciocínio, reforça a ideia, quando justifica que sua prioridade é fazer com que as crianças leiam e escrevam, explicando que sua função é garantir essa demanda - da leitura e da escrita.

Para falar a verdade, não me preocupo muito, porque não avalio a aprendizagem deles, estou preocupada com a questão da escrita e da leitura, é isso que preciso garantir. Avaliação da aprendizagem, para mim, é avaliar se o ambiente no qual trabalho é propício à aprendizagem, se estou oferecendo tudo o que eu posso para que os alunos se desenvolvam. Também consiste em verificar o que o aluno aprendeu e se os objetivos propostos foram atingidos e se eu conduzi as aulas de maneira adequada para que isso acontecesse. A avaliação deve ser um instrumento indispensável na verificação do aprendizado contínuo dos alunos, destacando as dificuldades em determinada matéria e serve também para direcionar os professores na busca de refletir e melhorar a didática das aulas. (Professora Beatriz).

Quando cita a avaliação da aprendizagem para expressar seus conhecimentos, a professora Beatriz traz uma reflexão sobre o espaço físico como se o ambiente fosse determinante para essa avaliação da aprendizagem. Obviamente que promover o aprendizado em espaços que corroborem para a aprendizagem é sem dúvida facilitador, como por exemplo: tornar a sala de aula dos anos iniciais em espaços alfabetizadores, em espaços vivos,

é um elemento a mais no favorecimento do aprendizado. Porém, não é decisivo no processo de avaliação da aprendizagem do aluno. E assim, a narrativa da professora traz outros elementos que vão compondo a forma como ela compreende a avaliação da aprendizagem, incluindo suas representações de uma avaliação sob a perspectiva do aprendizado do aluno, e também, de sua ação enquanto professora. Esse relato mostra a preocupação com a aprendizagem da criança, se houve mesmo essa aprendizagem e se, por meio dessa mediação, ela deu suporte suficiente aos processos de ensino e de aprendizagem.

A professora Carla nos aponta indícios de conceber a avaliação do aprendizado como uma avaliação contínua, conforme relatou em seu depoimento.

A avaliação da aprendizagem, ou seja, a contínua, tem momentos que para eu avaliar aquele aluno, por exemplo, uma turma grande, aqui a gente tem uma turma grande, eu não consigo avaliar todos ao mesmo tempo, então, não adianta porque isso é mentira, se eu disser que eu fiz uma atividade, e naquela atividade eu conseguir avaliar todos, é mentira. Então o que eu faço? Eu divido por pontos, então, têm momentos e dias que eu sempre caminho com eles nas atividades, eu ando, eu falo, eu venho para frente, eu vou até os últimos, eu volto, faço um comentário aqui, faço um comentário ali, então, eu escolho algumas crianças, e eu vou fazendo essa avaliação com aquelas crianças, naquele dia. Eu vou passo a passo, porque se eu fizer com todos eu não dou conta. Essa avaliação contínua a gente faz assim. Em outros momentos, por exemplo, que é leitura, eu sento, eu peço para um ler, ou eu sento perto para ouvir ele ler, quando eu estou avaliando leitura, faço os comentários que eu quero fazer com ele, então olha como a sua leitura melhorou, mais você tem um desafio, seu desafio é esse! Depois é que eu faço um registro, então, eu vou por partes, porque se não, eu não consigo avaliar. (professora Carla).

Em seguida, a professora se volta pela forma como trata e avalia em sala de aula, descrevendo as dificuldades do que é avaliar uma turma grande, os procedimentos e as linguagens, e o mais importante dos processos dar o retorno/feedback para as crianças, que se torna fundamental nesse processo avaliativo, enriquecendo essa parceria. E com isso, em seus relatos e suas ações as intervenções como professora mediadora desse processo de ensino aprendizagem, revela uma das formas de avaliar a aprendizagem. Para essa forma de avaliação, Hoffmann (2009, p.131) esclarece:

A perspectiva de avaliação mediadora pretende, essencialmente, opor-se ao modelo do 'transmitir-verificar-registrar' e evoluir no sentido de uma ação reflexiva e desafiadora do professor em termos de contribuir, elucidar, favorecer a troca de ideias entre e com seus alunos, num movimento de superação do saber transmitido a uma produção de saber enriquecido, construído a partir da compreensão dos fenômenos estudados.

Isso vai ao encontro da prática da professora em questão, quando traz diversos elementos para o processo avaliativo, em prol de favorecer a aprendizagem dos seus alunos em sala de aula.

### **3.2 Práticas de Alfabetização e Avaliação**

Para análise das práticas das três professoras sujeitos dessa pesquisa, adotou-se como critério partir da observação direta em sala de aula, da entrevista realizada, identificando aspectos do discurso das professoras e das atividades que dialogassem com a teoria/discurso da professora e a prática efetiva. Foi escolhida uma situação de prática pedagógica para cada educadora, com o objetivo de descrever e analisar os processos referentes a alfabetização e avaliação. Esses elementos darão subsídios analíticos para a compreensão do estudo proposto.

#### **3.2.1 Uma descrição inicial das práticas pedagógicas em sala de aula**

Um levantamento de dados, durante a vivência no contexto da pesquisa, tem a função como o próprio nome diz, buscar dados relevantes, pesquisar, observar, trazer elementos que irão ao encontro dos objetivos da pesquisa, possibilitando uma maior aproximação e experiências com os sujeitos envolvidos no universo pesquisado.

Sob essa perspectiva da observação em sala, alguns descritores guiaram esse olhar no espaço educacional, oportunizando uma leitura mais pontual de aspectos que sobressaíram nessa relação. Nesse momento, iremos ater-se a observação em sala de aula que se torna determinante, tanto como espaço de construção e troca de conhecimento, quanto elemento revelador das relações entre professor e alunos. A observação foi realizada na intenção de compreender as contradições, as possíveis concepções e práticas, bem como as representações dessa relação professor-aluno, com foco nos objetivos propostos. Para essa ação, Ludke e André (2013) justificam que:

[...] a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que representa uma série de vantagens. Em primeiro

lugar, a experiência é sem dúvida o melhor teste de verificação de ocorrência de determinado fenômeno, “Ver para crer”, diz o ditado popular. (p.30).

Sendo assim, a observação em sala de aula, neste estudo, é fundamental para entender como se dá a dinâmica das aulas nessas salas observadas, com seus sujeitos envolvidos nas relações e interações vivenciadas.

A partir do quadro de especificação (p.131) foram identificados, na observação em sala de aula, vários elementos como: a Interação do professor e aluno; a retomada dos conhecimentos trabalhados em sala de aula; as propostas de atividades e seu entendimento pelo grupo; são consideradas para a construção de outras aprendizagens; e as atividades de escrita, quais as estratégias utilizadas.

### **Interação professor e aluno**

O primeiro elemento que foi considerado importante para o desenvolvimento do trabalho, tendo como base a observação em sala de aula, foi a Interação dos professores com os alunos. Segundo Vygotski (1998), a ideia de interação e mediação é o ponto crucial do processo educativo. Esses dois elementos estão intrinsecamente relacionados ao processo de constituição e desenvolvimento dos sujeitos. Nesse caso, o papel do professor é fundamental, porque atua como mediador da aprendizagem do aluno.

A relação professor e aluno se constitui como um dos principais elementos no processo de aprendizagem, que caminha e dinamiza o sentido do processo educativo. Sendo assim, além de facilitar o processo, essa relação também tem o poder de influenciar na melhoria da qualidade da aprendizagem. Sabemos, entretanto, que como toda relação professor-aluno-conteúdo não é estática. As relações são dinâmicas e isso revela que vários elementos estão em jogo e que podem ou não favorecer esse processo de aprendizagem.

No caso das professoras observadas, identificadas neste estudo por: Ana, Beatriz e Carla, nota-se um esforço para tornar as relações mais tranquilas e acolhedoras. Esforços, estes, também concentrados em desenvolver um trabalho com crianças pequenas, por conta do dinamismo dessa fase e as muitas interferências que ocorrem no dia a dia dos alunos dos primeiros anos iniciais do fundamental.

Isso ficou bem evidenciado, na turma da professora Beatriz, que expressou dificuldade em manter o grupo mais envolvido, por tratar-se de uma classe com crianças que apresentam características marcantes ‘de agitação’<sup>8</sup>. Tendo ciência dessa dificuldade com o grupo, a professora mostrava-se, uma boa parte do tempo, bem dinâmica, criando situações de aprendizagens interessantes aos alunos, que os levassem para um maior envolvimento de atividades e que os colocassem como sujeito de sua própria ação e reflexão, ou seja, buscando novos meios e novos caminhos.

É importante considerar que a relação professor-aluno precisa estar aliada a uma dinâmica estabelecida pelo professor, partindo da empatia que se faz necessária e eficaz para uma aproximação. É claro que essa dinâmica precisa estar aliada com a capacidade de escutar, discutir, refletir, trocar conhecimentos e, com isso, ir construindo uma relação “via de mão dupla”, na qual professor e aluno ensinam e aprendem por meio de suas experiências, vivência fundamental para estabelecer uma relação de interação rumo ao processo de ensino aprendizagem.

Outro aspecto importante nessa Interação, e que as professoras deixaram bem evidenciado, foi tornar a participação do aluno em sala de aula imprescindível, deixando o ambiente mais leve e propício para diversas situações de aprendizagem. Nesse processo de observação, percebi que as professoras Ana, Beatriz e Carla, conseguiam dar vozes às crianças de forma que os alunos mais tímidos e quietos também interagiram, embora inicialmente, na minha percepção, essas crianças apresentavam característica de pouca interação com o grupo.

Mesmo a professora Beatriz, que trabalha com uma turma ‘mais agitada’ em relação as outras duas turmas observadas, conseguia mobilizar as crianças criando estratégias para essa participação em sala, como por exemplo: uma atividade de Contação de História, que ora contada pela educadora, ora com recursos multimídia, ora com um áudio de voz/gênero masculino, trazendo uma outra perspectiva de contar uma mesma história. Essas estratégias tinham objetivo de aproximar o grupo criando condições para trocas de conhecimentos na hora da roda de história, tornando a aula mais atrativa.

Outro elemento que ficou bem evidente na dinâmica estabelecida pelas professoras Ana, Beatriz e Carla foi a disposição destas educadoras enquanto facilitadoras do processo de ensino-aprendizagem. Atitudes como cooperação, ressignificação e condições para que a

---

<sup>8</sup> A palavra agitação no contexto em que a atribuímos é para expressar a dificuldade por parte da professora e auxiliar de sala, em manter a turma mais focada.

criança compreenda os conteúdos foram elementos que corroboraram para um aprendizado com mais significância. Como apontam Abreu e Masetto (1980), no trecho abaixo:

O papel do professor desponta como sendo o de facilitador da aprendizagem de seus alunos. Seu papel não é ensinar, mas ajudar o aluno a aprender; não é transmitir informações, mas criar condições para que o aluno adquira informações; não é fazer brilhantes preleções para divulgar a cultura mas organizar estratégias para que o aluno conheça a cultura existente e crie cultura. (p.11).

Nesse processo de facilitação, as três professoras observadas conseguiram permear com mais facilidade nas relações com seus alunos em sala de aula, a partir do momento que entenderam que essas crianças podem e devem sair desse lugar comum de apenas ouvinte. Ou seja, quando as professoras passaram a ouvi-las, permitindo que se tornassem falantes, dando-lhes vozes, se consolida uma valorização da sua ação e reflexão. Consequentemente, essa ação estendeu-se quando as crianças puderam perceber e compreender os diferentes sujeitos que compõem o movimento do grupo, mostrando a importância de compartilhar experiências em prol da turma.

Com a professora Beatriz, essa postura de professora-facilitadora não teve uma representatividade tão positiva quanto nas salas das professoras Ana e Carla. Na turma da professora Beatriz, as crianças apresentaram, em relação as crianças das outras duas turmas observadas, mais dificuldades para lidar com a própria dinâmica da sala de aula, com comportamento resistente aos direitos e deveres, quebra de combinados, dificuldades em lidar com os colegas, chegando a apresentarem, em alguns casos, manifestações corporais. Entendemos que tais comportamentos dificultaram a interação em sala de aula.

Vale salientar que, a professora Beatriz tentou, por muitas vezes, viabilizar uma melhor interação com os seus alunos por meio de diálogos e reflexões, chegando a deixá-los para um cantinho na tentativa de acalmar estas crianças.

### **Retomada dos conhecimentos trabalhados em aula**

A questão da retomada dos conhecimentos trabalhados em aulas anteriores se mostrou muito bem organizada e consolidada como prática adotada pelas três professoras. Observou-se que, habitualmente, as professoras retomam a correção da lição de casa (que a cada dia privilegia uma disciplina) e os conhecimentos que fora trabalhado na aula anterior.

Quanto às lições de casa, as professoras Ana, Beatriz e Carla expressaram, em várias falas com as crianças, que queriam a colaboração da família nesse momento da tarefa: “O papai e a mamãe precisam ajudar vocês nas tarefas turminha! ”, por exemplo. Isso, na minha compreensão, denota que as professoras acreditam na importância desse momento de interação e integração criança-família-escola, inclusive no caso específico da lição de casa, que juntamente com as provas, faz parte do processo avaliativo da criança. É importante registrar que a lição de casa é um dos elementos que a escola adota para compor a nota final das crianças e isso demonstra a importância atribuída.

Quanto ao envolvimento da família, buscamos suporte ao que Hoffman (2001, p.34) explica, conforme trecho abaixo:

Os pais devem participar da escolaridade de seus filhos, considerando, entretanto, a natureza do envolvimento; a realidade social destes pais; a constituição de suas famílias; a luta pela sobrevivência etc., nos faz ponderar que as dificuldades de aprendizagem dos alunos não podem ser atribuídas às famílias, muito menos o trabalho de superação destas dificuldades não pode recair sob a responsabilidade destes, mas dos profissionais que atuam nas escolas, bem como são de sua responsabilidade a aquisição de atitudes e habilidades que favoreçam o enriquecimento das relações interpessoais no ambiente escolar.

Essa disposição em acompanhar e participar da vida escolar do filho, dialogar com a instituição escolar, são responsabilidades dos pais. Muitos são os argumentos de uma possível ausência na vida, principalmente a escolar, dos filhos, como: demanda de trabalho, correria da vida, viagens, entre tantos outros compromissos/justificativas apresentados pelos pais. No entanto, também cabe à escola encontrar caminhos, juntamente com esses pais, para que ajustes aconteçam em prol da aprendizagem destas crianças. Apesar de ser um tema delicado, sabe-se que a lição de casa tem um papel importante no processo de ensino-aprendizagem, pois trata-se de um instrumento a mais, uma nova oportunidade de rever os conhecimentos aprendidos e de reforçá-los.

Quanto à prática de retomada dos conteúdos estudados nas aulas anteriores, que sempre acontece nas três turmas em questão e logo nos primeiros momentos das aulas, as três professoras utilizam diferentes formas de retomar, ora por intermédio do registro escrito, ora por explanação, entre outras. As professoras Ana e Carla utilizavam, com maior frequência, o registro escrito no caderno e, geralmente, traziam à tona o que havia acontecido nas aulas anteriores.

Um exemplo observado e que escolhemos para também ilustrar esse ponto, foi com a professora Carla, que retomou a aula de Geografia do dia anterior, em que trabalharam os conteúdos de Direitos e Deveres. “Lembram crianças que ontem conhecemos alguns direitos e deveres na aula de Geografia, e o que falamos mesmo?” Nesse momento a professora vai até o quadro e faz a escrita relembando o conteúdo do dia anterior, pedindo a colaboração das crianças nessa escrita: “Crianças, falamos sobre?” E assim, professora e alunos retomavam, juntos e em processo de interação, o conteúdo da aula anterior. “Direitos e Deveres/ Livro páginas 27,28 e 29”; “Conhecemos Novos direitos – Como qual? Ter uma casa!”; “Também conversamos sobre os deveres!”.

Depois da escrita na lousa feita pela professora, a mesma solicitava que as crianças fizessem a cópia no caderno para ficar como registro do conteúdo que aprenderam. Esse momento tornava-se interessante, porque as crianças colocavam em questão suas dúvidas quanto ao conteúdo não entendido. Um desses momentos foi com os alunos da turma da professora Ana, na retomada da atividade de Língua Portuguesa, conteúdo de regra de Ortografia - o uso de M ou N antes de P ou B? – que ficou evidente a dúvida das crianças em aprenderem essa regra. Percebendo a situação, a professora faz a retomada com o grupo, pedindo a colaboração de todas as crianças para escrita na lousa. A professora explica a regra trazendo palavras para a justificação, como por exemplo:

**B O M B O M      C A R A M B O L A      A M B U L Â N C I A      I M P O R T A N T E**

Já com a turma da professora Beatriz, pudemos acompanhar uma retomada sobre a questão comportamental/indisciplina, problema recorrente. O material apresentado na retomada do conteúdo, na aula em que observamos, foi um cartaz produzido, coletivamente, voltado para uma boa convivência de todos na sala, com a função de usá-lo sempre que houver necessidade. Nesse dia, as crianças apresentaram comportamento que inviabilizou a aula, pois quem estava na sala assumindo a dinâmica das rotinas educativas era a professora auxiliar. Ao retornar à sala, imediatamente depois de ter conversado com a professora auxiliar, a professora titular – Beatriz – solicitou uma roda de conversa e trouxe ao centro da roda o cartaz com os combinados. Retomou tópico por tópico com a turma e disse: “Crianças, o que não podemos fazer na sala de aula?”.

- Bater nos colegas



- Empurrar
- Correr
- Lutar
- Jogar brinquedos nos colegas
- Jogar e pisar nos livros
- Fazer aviãozinho

E assim, finalizou a roda de conversa deixando bem claro que precisavam, professoras e alunos, respeitar os combinados para ter uma boa convivência em sala de aula e, principalmente, o respeito aos colegas de classe. Sabe-se que a questão da indisciplina nas salas de aulas faz parte de uma realidade em diversos espaços educacionais, tanto nas redes públicas de ensino, quanto nas redes particulares, tornando-se mais um dos desafios dos professores em sala de aula. Segundo Vasconcellos (1997) é importante que o professor estabeleça regras, pois:

Sem autoridade não se faz educação; o aluno precisa dela, seja para se orientar, seja para poder opor-se (o conflito com a autoridade é normal, especialmente no adolescente), no processo de constituição de sua personalidade. O que se critica é o autoritarismo, que é a negação da verdadeira autoridade, pois se baseia na coisificação, na domesticação do outro. (p. 248).

A situação da dinâmica disciplinar, na sala da professora Beatriz, esteve presente em todos os dias de observação, sendo que várias vezes a professora teve que intervir por conta de alguns alunos que não conseguiam respeitar tanto as professoras, quanto os colegas da classe. Em um dos dias da observação, a coordenadora pedagógica participou de uma roda de leitura para sentir e entender o que estava acontecendo naquela turminha. Nos demais dias, quando a situação estava difícil de contornar, a professora Beatriz solicitava que a professora auxiliar levasse as crianças para a coordenação. Isso aconteceu em situações extremas, mesmo assim, notava-se uma feição de descontentamento por parte da professora titular.

### **Entendimento das crianças em relação às atividades propostas**

Nas observações em sala, cada dia surge um novo elemento, revelando as nuances dessa profissão. Nessa abordagem, a preocupação das professoras em relação às propostas de atividades serem ou não entendidas pelos alunos (crianças), se mostrou bem forte. Porém, é

preciso atentar-se para o comprometimento das professoras Beatriz e Carla, em fazer com que os alunos consigam aprender, fazer relações com conhecimentos já construídos e que esses conteúdos tenham significância. E tudo isso numa perspectiva dinâmica de novas descobertas.

Pela professora Ana, a contextualização da atividade nem sempre é realizada. Em algumas situações, observamos que não havia essa contextualização declarada da atividade para as crianças. No entanto, observamos também, situações em que a professora tinha a preocupação de explicar sim tal atividade para os alunos.

A atividade proposta pela professora Ana, sobre a leitura de um livro de parlenda: num primeiro momento o livro, o nome do livro e os autores são apresentados para as crianças. Em seguida, a professora propõe uma relação com outro livro do mesmo gênero que as crianças já haviam estudado. Logo, a professora lança algumas perguntas como, por exemplo:

Professora: “Porque será que o livro se chama Enrosca e Desenrosca?”

Maria responde: “Porque enrosca a língua!”

Novamente uma outra pergunta é levantada – professora: “Além de trava-língua, tem outras brincadeiras com as palavras aqui?”

João responde: “Tem sim professora, tem as adivinhas!”

A professora solicita às crianças: façam uma adivinha para mim, pode ser uma que vocês aprenderam há poucos dias. Nesse momento, a professora interage comigo “O que é o que é? É meu, mas meus amigos usam mais do que eu? (nome).

Ainda no percurso da apresentação do livro, a professora se volta para as ilustrações do portador, fazendo relação da imagem com a escrita da trava-língua. Nesse caso, apresentou o trava-língua dos Três Tigres, solicitando que as crianças com o dedo mágico, acompanhe a leitura: “**Um tigre, dois tigres, três tigres**”, “Temos que olhar para o livro e ler” – nesse momento a professora vai apontando para cada palavra. Instante em que ela passeia pela sala e olhando as crianças que estão com os dedos apontados, para ver se estão localizando as palavras corretas.

O mesmo acontece com as próximas trava línguas: “**O peito de Pedro é preto, preto é o peito de Pedro** – ainda agregando essa observação – “Qual a Letra que mais aparece nessa trava-língua?”; “Quantas letras P tem nessa trava-língua?”; “**Alô o Tatu tá? Não, o Tatu num tá! Mas, a mulher do Tatu Tando é o mesmo que o Tatu tá**”.

Nota-se uma mobilização, por meio das atividades apresentadas em sala, conforme descrevi acima, em envolver todas as crianças na atividade proposta. Ao observar essa dinâmica da aula, percebe-se indícios da importância dessa ação ser positiva na aprendizagem dos alunos, mediante algumas considerações por conta da ação prévia da professora, dentre elas: o planejamento do trabalho pedagógico, as condições de realização de aprendizagem, a intervenção do professor durante a atividade, a relação professor-aluno, a diversidade da turma. Evidenciando que o jogo em questão, não é só o ensinar, passar o conhecimento, mas garantir que todos estejam envolvidos, a interação ‘do’ e ‘entre’ o grupo.

A professora Ana além de ser mediadora desse processo, ela contribui em viabilizar esses momentos com uma linguagem clara e acessível para todas as crianças, partindo dos conhecimentos prévios destas crianças, respeitando o ritmo coletivo, a heterogeneidade do grupo, tornando esse momento mais prazeroso. Obviamente, esses elementos mostravam o processo de aprendizagem mais rico, porque além de facilitador é prazeroso.

Conforme já pontuamos no texto, a sala da professora Beatriz foi a turma que mais apresentou dificuldades com a questão comportamental, conseqüentemente, causou maior desgaste à professora, desafiada em sua prática pedagógica. Mesmo diante de tal situação, a professora conseguia contornar suas dificuldades em sala na aula na hora de propor atividades, imprimindo situações dinâmicas e criativas.

Como as demais professoras, sua preocupação não era só garantir os conteúdos, mas envolver todas as crianças para esse momento de troca de conhecimentos. Uma estratégia observada para que todos os alunos da classe não fossem prejudicados, era concentrar o trabalho nos alunos que estavam dispostos ao conhecimento, valorizando a cooperação do grupo.

Nessa atividade observada, a professora Beatriz trabalhou a Escrita por meio de Listas, ela inicia a atividade com a Leitura de um livro, da Eva Furnari - Histórias Fabulosas, desafiando as crianças sobre o que o título sugere. As crianças interagem e uma delas diz que o livro é sobre: “Coisas engraçadas”. Dando continuidade ao livro, ela revela que o portador fala sobre listas, e novamente ela interage fazendo a definição do significado da palavra LISTAS. E a professora explica: LISTAS significa elencar, colocar em ordens, por exemplo a lista de compras do supermercado, vai colocando o que vai comprar. Nesse momento uma criança interage querendo saber se foram crianças que escreveram esse livro e a professora responde que não, que foi uma escritora. Lembram que eu apresentei no início da leitura a Eva Furnari?

Iniciam a leitura, mas durante a narrativa, a professora vai fazendo interferências, tanto para contextualização quanto para explicar o significado de palavras diferentes, como por exemplo: “Crianças, o que significa a palavra recitar?” Uma criança responde: “Reciclar”. A professora diz: “Não, recitar é ler em voz alta, lembram da poesia, quando fizemos a leitura em voz alta.” “Quem sabe o que é uma nutricionista?”. As crianças ficaram quietas e a professora explica: “É uma médica que cuida da alimentação de pessoas, por exemplo uma pessoa que está gorda demais, ou magra demais, que precisa alimentar-se bem!”

Por fim, depois de várias pausas, chega-se ao término da leitura do livro e a proposta da atividade que está em questão é a Escrita de Listas. Novamente, a professora traz as crianças para o centro do processo de aprendizagem, propondo a criação do nome da lista e as palavras que serão listadas. Nota-se, que a professora Beatriz faz questão de que as crianças sejam protagonistas dessa ação/atividade, deixando claro quando as convoca para participarem, explorando ricamente o imaginário infantil.

Algumas sugestões são lançadas para o nome da Lista como: “Coisas malucas” e “Alimentos malucos”. A turma optou por “Coisas Malucas” e nesse momento a professora vai até a lousa e faz a escrita da Lista de **COISAS MALUCAS**, já sabendo da comanda da atividade, as crianças começam a fazer as escritas em seus cadernos. Vale salientar que durante essa escrita das crianças, as professoras – titular e auxiliar – estavam circulando pela sala, colaborando e sinalizando observações em prol da melhoria desse processo como: “Olha o capricho pessoal!”, “Não mandei pular folhas!”, “Não esqueçam de colocar a data”; “Olha o capricho com a letrinha!”...

Assim, a atividade vai seguindo seu caminho e as crianças vão sugerindo nomes para a Lista de ‘Coisas Malucas’, como por exemplo: Olho na barriga, Cabelo de Lã, Nariz no pé, Dedo de pirulito, Umbigo na cabeça e Nave de Ouro e, concomitante, a escrita vai sendo construída coletivamente. Ora a professora auxiliando as crianças com mais dificuldades no momento da escrita, ora mediando situações de conflitos entre as crianças. Percebe-se que nessa única atividade, várias outras situações de aprendizagens foram mobilizadas, dentre as quais a leitura, a escrita coletiva, a criatividade, o significado das palavras, o trabalho em grupo, o atendimento individual e, assim, vai se revelando a importância da mobilização para que a aprendizagem aconteça efetivamente para todos os sujeitos envolvidos no processo.

Nessa perspectiva, o aluno está entre o professor e o conhecimento, sendo fundamental para que o processo de aprendizagem aconteça. Nessa perspectiva, Perrenoud (2000) afirma que se o professor não integrar o aluno e mostrar claramente como aquilo é importante para

ele, é impossível que consiga ensinar. Isso vai ao encontro do que já foi explicitado no texto, o aluno precisa ser o centro no processo da aprendizagem.

### 3.2.2 Práticas de Alfabetização

Inicia-se a análise com as práticas de alfabetização utilizadas pela professora Ana e observadas e postas em ação durante as diferentes propostas de atividades, para a apreensão do processo de escrita e leitura com as crianças. A professora utiliza de algumas estratégias durante o processo de alfabetização como: a memorização, os exercícios de coordenação motora fina e as cópias de palavras e caligrafia.

Vejamos o que a professora Ana revela sobre as práticas observadas:

Eu acredito que tudo precisa ser contextualizado. Não sou a favor de treinos mecânicos, mas das exceções. O que impede os alunos fazerem uma cópia contextualizada, a atividade pode servir como modelo para produções futuras. A questão da memorização, por exemplo, em relação ao método, acredito na construção do conhecimento em que as crianças aprendem passando por fases, mas já tive alunos especiais que consegui alfabetizar usando o método de memorização das famílias. Acredito que tudo deva ser usado de maneira contextualizada e significativa. Assim, o treino de caligrafia que gera muitos questionamentos dos pais como se fosse uma questão social. Sabemos que o mais importante é desenvolver a habilidade de produções textuais primeiramente e após essa segurança, o treino da caligrafia é um processo. O bom domínio motor é uma das habilidades necessárias para o processo de alfabetização e que pode ser explorado na educação infantil com muita ludicidade sem a necessidade de exercícios mecânicos. (Professor Ana).

A professora Ana, logo no primeiro parágrafo, traz a questão dos contextos da prática pedagógica, afirmando a importância de todas as atividades estarem contextualizadas para terem significados. Sobre a importância da contextualização para os alunos no processo de ensino aprendizagem, Libâneo (1990) defende:

Ao selecionar os conteúdos da série em que irá trabalhar, o professor precisa analisar os textos, verificar como são abordados os assuntos para enriquecê-los com sua própria contribuição e a dos alunos, comparando o que se afirma com fatos, problemas, realidades da vivência real dos alunos. (p.261).

Vejamos, então, a atividade proposta pela professora Ana com intuito de melhorar a grafia dos seus alunos por meio de treino: a escrita alfabética da Letra *J* para turma de primeiro ano. A professora Ana foi até a lousa desenhou a letra J e solicitou que as crianças contemplassem a escrita dessa letra em duas linhas. Em seguida pediu ordenadamente, que cada criança trouxesse o caderno, registrou a letra na folha para que pudessem dar seguimento conforme o modelo proposto. Nesse momento, observou-se que as crianças com mais dificuldade recorriam à professora, que os ajudavam orientando na forma de como pegar no lápis e estimulando a escrever a letra novamente no caderno. Mesmo assim, ainda nesse percurso da escrita, alguns alunos não conseguiam efetivar a escrita dessa letra mostrando ser um processo difícil, enquanto para outros, o processo se apresentava de forma mais tranquila.

t

Nessa prática de alfabetização observada, duas situações ficam evidentes: a primeira é a questão do exercício de repetição de escrita, que não teve propósito revelado para as crianças. Ainda nessa perspectiva, sobre o exercício mecânico de escrita, nota-se uma vertente de cunho tradicional, por orientar a ação pedagógica somente na transmissão de conhecimentos e pela forma como coloca o aluno como sujeito passivo. Fazendo com que a atividade seja orientada pelo treino de habilidades perceptivo motoras, não reconhecendo o sujeito que pensa sobre sua escrita e hipóteses. Nesse sentido, a aprendizagem sob o aspecto construtivista difere dos pressupostos da prática tradicional quando valoriza a produção espontânea do aluno e coloca-o como sujeito da sua aprendizagem, libertando-os dos treinos mecânicos de escrita e leitura.

A segunda questão é a falta de algumas habilidades e competências que ainda estão em desenvolvimento nessas crianças, com faixa etária de cinco a seis anos, que podem estar inseridas precocemente em espaços educacionais formais. A prática da professora enfatiza o traçado gráfico da letra de forma homogênea para a turma, aparentemente não considerando o estágio de desenvolvimento motor de cada aluno, nem que esse registro precisa ter sentido.

A clareza e a compreensão diante de todos esses dados são fundamentais, para trabalhar os processos de escrita e leitura com os alunos. Com relação a essas práticas pedagógicas, em decorrência da experiência em seus estudos envolvendo crianças, Ferreiro (1999) destaca:

Quando se encara a escrita como uma técnica de reprodução de traçado gráfico ou como um problema de regra de transcrição do oral, se desconhece que, além do aspecto perceptivo-motor, escrever é uma tarefa de ordem conceitual. Portanto, se bem que seja necessária a presença de modelos – enquanto ocasião

de desenvolvimento dos conhecimentos – a escrita não é cópia passiva e sim de interpretação ativa dos modelos do mundo adulto. Longe da caligrafia e ortografia, quando uma criança começa a escrever, produz traços visíveis sobre o papel, mas, além disso, e fundamentalmente, põe em jogo suas hipóteses acerca do próprio significado da representação gráfica. (p.37).

Essas contribuições de Ferreiro (1999) colaboram a pensar sob outra perspectiva de como propor e refletir em atividades que possam ser mais significativas para os alunos, respeitando suas fases de desenvolvimento. Trazer a literatura, escolher bons livros para a sala de aula, é uma das grandes contribuições para o processo de alfabetização, e essa foi uma prática presente observada na sala da professora Beatriz. Sobre as práticas de alfabetização, Beatriz fez questão de trazer uma situação de escrita alfabética, narrando o percurso das crianças na construção dessa proficiência escritora e sua forma de conduzir esse aprendizado.

Sobre as atividades de práticas de alfabetização, como por exemplo a escrita, a gente lê um livro, exemplo o Grande Rabanete, eu espero que partam deles as palavras, não sou eu que dou, eles falam as palavras, por exemplo quais foram os personagens que compuseram a história? Aí eles falam! Como que a gente escreve? Primeiro eles falam, eles já conhecem a história! No caso do livro do Rabanete<sup>9</sup> por exemplo, ou qualquer outra palavra que eles fizerem, não sou eu que dou! Parte deles, por exemplo, como que você, ou, outro exemplo: O que eu consigo fazer sozinha? Não sou eu que falo, são eles que falam. Ah! eu consigo tomar banho, como se escreve BANHO, então eles falam, o que eu escrever vai depender do que eles falarem. A escrita alfabética eu trabalho na perspectiva construtivista. Tradicional não! Construtivista. Eu acho que tradicional vem da cartilha, a criança não precisa estar na Letra A para saber alguma palavra começa com P, a gente trabalha num geral, de acordo com o interesse da criança, não de acordo com o alfabeto. (Professora Beatriz).

A professora Beatriz, conforme exposto, privilegia em sua prática uma concepção voltada para o Construtivismo, por demonstrar que acredita num processo em que as crianças vão construindo suas próprias hipóteses e, principalmente, entender que cada aluno se encontra em níveis diferentes para essa apreensão.

Outro aspecto dessa fala foi trazer elementos significativos que fazem parte do mundo infantil, neste caso o livro, com histórias que além de encantarem as crianças, potencializam as situações de escrita alfabética. Conforme descrição sobre a contextualização do universo dos alunos, Beatriz não relata, mas por meio de sua proposta de atividade, entende-se que é um dos caminhos seguidos nesse processo. Oliveira (1998) sobre essa questão justifica:

---

<sup>9</sup> Livro de literatura infantil: O grande rabanete/Tatiana Belinky.

Por isso, é de fundamental importância que desde o início da alfabetização se dê num contexto de interação pela escrita. Por razões idênticas, deveria ser banido da prática alfabetizadora todo e qualquer discurso (texto, frase, palavra, “exercício”) que não esteja relacionado com a vida real ou o imaginário das crianças, ou, em outras palavras, que não esteja por elas carregado de sentido. (OLIVEIRA, 1998, pp. 70-71).

Com relação a escrita efetiva das crianças, como elas escrevem partindo de suas hipóteses, a professora Beatriz não define como se estabelece essa relação, ou seja, como as crianças vão escrevendo. Apenas relata seus procedimentos “eu espero que partam deles as palavras, não sou eu que dou, eles falam as palavras”, sua descrição não formaliza o processo de elaboração da escrita.

Na observação de sua prática de sala de aula, em alguns momentos, ficou evidenciado sua atuação oportunizando a construção da escrita pelos alunos, em outros, as atividades eram mais direcionadas nas quais as crianças tinham uma participação mais passiva, como por exemplo, quanto à estética do caderno entre outras. Vejamos a proposta de uma atividade de escrita, no qual a professora fala aos alunos:

“Agora vocês vão abrir o caderno e copiarem o que vou escrever na lousa”  
 Uma pergunta rotineira das crianças com relação aos cadernos é: “Aonde que eu começo no caderno?” A professora explica que é sempre depois da última linha que escrevemos, o que vocês podem fazer é pintar a linha para não terem problema, ok?”.

A professora orienta a próxima atividade escrevendo parte dessas orientações na lousa e o resto indicando oralmente. Para identificar a situação vivenciada optei por colocar no quadro abaixo:

#### Explicação da atividade na lousa

<b>Escrita na lousa</b>	<b>Orientação verbal da professora</b>
Data 12/ 03/ 2015	Solicita que os alunos copiem no caderno
*	Explica que esse símbolo significa pular uma linha
ALIMENTOS	Solicita que copiem no caderno
*	Explica que esse símbolo significa pular uma linha

Fonte: elaboração da autora.



Inicia a atividade escrevendo na lousa e solicitando que as crianças copiem e completem as frases:

Gosto de comer \_\_\_\_\_ (escreva o nome de 3 de alimentos que gosta)

Não gosto de comer \_\_\_\_\_ (escreva o nome de 3 alimentos que não gostam)

Uma criança pergunta como se escreve almôndega? A professora repete oralmente a palavra, dando ênfase as sílabas e fala: AL MON DE GA. A criança responde AL, é com A, né professora? O MON é o MO? E o DE é DE? E o GA é igual do Gabriel, né professora? Ela responde: Sim, isso mesmo!

Observa-se nessa atividade, que a professora Beatriz tem uma preocupação na organização da escrita no caderno, dando pistas para que a criança adquira uma certa autonomia, por exemplo, quando sugere que pinte a linha para indicar o início de uma nova atividade. Destaca-se nessa atividade de escrita, o trabalho com a questão fonética.

A intervenção da professora, em relação a pergunta da criança, como se escreve a palavra almondega, leva a entender que a professora Beatriz traz a existência de uma relação entre a palavra e a quantidade de partes da pronúncia oral, ou seja, os alunos vão concebendo a escrita como uma representação gráfica dos sons e das falas, construindo hipóteses sendo que para cada sílaba falada corresponde a uma escrita de uma letra. Para a construção dessa hipótese destaca-se a fase apresentada pelas autoras:

[...] está caracterizado pela tentativa de dar valor sonoro a cada uma das letras que compõem uma escrita. Nesta tentativa, a criança passa por um período da maior importância evolutiva: cada letra por uma sílaba. (FERREIRO E TEBEROSKY, 1999, p.70).

A professora Carla que atua com o segundo ano, traz em seu discurso um equilíbrio entre a tecnologia cada vez mais presente em sala de aula e que busca tornar as aulas mais atraentes e prender a atenção dessas crianças, e os demais portadores, como a lousa, que para muitos encontra-se ultrapassado, mas que se faz necessário para o processo de escrita e leitura alfabética. Conforme seu relato abaixo:

Olha nós usamos a lousa (lousa verde) como elemento nas práticas de alfabetização, aí tem 2 pontos, ela não pode ser descartada, a criança precisa aprender a escrever, e cada vez menos a criança tem contato com essa escrita, por conta muito desse mundo, e dessa época em que eles vivem, é tudo muito rápido e muito visual, então, é uma briga a lousa, ela é importante, mas não pode ser só esse recurso, porque fica completamente fora do mundo deles. Eles usam a lousa, o registro da lousa todos os dias, não em todas as aulas, não dá para ser, nós fazemos registros do que é feito na aula das atividades, eles tem contato com essa escrita da lousa todos os dias, mas a gente vai graduando isso no tempo deles, desde o início do ano. (Professora Carla).

Esse novo olhar, sobre as mudanças tecnológicas, Ferreiro (2006)<sup>10</sup> aponta:

As novas tecnologias trouxeram mudanças importantes, se aceitarmos que o conceito de alfabetização não é fixo, mas uma construção histórica que muda conforme se altera as exigências sociais e as tecnologias de produção de texto. Os novos meios entram não somente na vida profissional, mas no cotidiano pessoal.

Quanto a esse momento de transformação, das novas tecnologias em sala de aula, cabe ao professor propor possibilidades de interação juntamente com as crianças, trazendo como aliados, tanto o aluno, quanto os recursos multimídias, em prol aos processos de ensino e de aprendizagem.

Quando a professora Carla pondera o equilíbrio e a importância de fazer usos de recursos que ainda se tornam pertinentes para o favorecimento da escrita, como no caso específico do portador lousa, também revela uma realidade do quanto essas crianças estão ficando distante desse instrumento, conforme explicita “é uma briga a lousa, ela é importante, mas não pode ser só esse recurso, porque fica completamente fora do mundo deles”.

Em observação de sala, notou-se que a utilização do recurso lousa (verde) está relacionada, quase que exclusivamente, ao registro feito pela professora e à cópia pelos alunos. Com a professora Carla essa demanda da cópia da lousa era contemplada todos os dias. Essa escrita trazia o nome da escola, cidade, dia, mês e a retomada do que haviam estudado na aula anterior, era feita todos os dias pelas crianças em seus cadernos. Vejamos o exemplo:

Colégio  
São Paulo, 30 de março de 2015  
Direitos e deveres – livro págs. 27, 28 e 29

---

<sup>10</sup> Entrevista concedida pela psicolinguista argentina Emilia Ferreiro a NOVA ESCOLA/outubro de 2006. 1ª Semana Victor Civita de Educação.

Retomada da aula de geografia – O que falamos?  
Sobre Direitos - Conhecendo novos direitos  
Como qual? Ter uma casa  
Também conversamos sobre os deveres.

A professora Carla contextualiza o momento atual desses alunos, com a frase, “mas não pode ser só esse recurso, porque fica completamente fora do mundo deles” o que leva a pensar diferentes formas de conceber a escrita que essas crianças andam utilizando, como o uso de teclados por meio dos computadores, celulares, Ipad, enfim.

Em relação ao valor da escrita alfabética, a professora Carla ressalta a importância da escrita das crianças sem a interferência do professor, momentos esses em que os alunos explicitam suas hipóteses, reorganizando o processo de elaboração, principalmente em situações de escrita compartilhada. Ela esclarece que é um momento significativo, pois os pequenos – os alunos – se reconhecem capazes nessa troca com o outro.

Eu acho importantíssimo, é quando eles se colocam para o outro por meio da escrita, a gente faz um trabalho em duplas entre eles, quando não tem a minha intervenção é importante, porque eu tenho a avaliação dessa escrita, porque sem a minha intervenção, ele escreve da maneira que ele escreve, na hipótese que ele está, como organiza os pensamentos, como ele coloca no papel, eu consigo avaliar essa criança, se ele faz a produção, eu faço a leitura, por exemplo de organização textual, eu vou fazendo a leitura, do que foi feito, depende da proposta daquele aluno, além, só da escrita alfabética ou não. E quando em duplas, que é um trabalho que a gente faz, o próprio aluno faz a interferência na escrita do outro, que não é só professor, muitas vezes a interferência do colega é muito mais próxima, mais significativa, do que a do professor. O interessante é colocar duplas próximas, de fases que são próximas para que um faça a interferência no outro, é muito positivo. (Professora Carla).

Com a questão dos erros e as dúvidas das crianças nas práticas de alfabetização, a professora Carla diz estar atenta, pois é um sinal que algo precisa ser repensado. A sua leitura com relação a essa situação é de que são as próprias crianças que vão dando indícios em que alguma coisa não está bem.

Por meio das dúvidas deles, Nadja, não sei se é para todo professor, quando eles começam a trazer muitas dúvidas de algo, é sinal que alguma coisa ali, ou, a maneira que a gente elaborou a aula para trabalhar aquilo, não deu muito certo, então, é hora de rever, eu acho que um professor precisa estar muito aberto para isso, não ficar num pedestal achar que aquilo é daquele jeito e eles precisam aprender daquele jeito. Se não deu certo, você precisa ter a humildade de olhar realmente, para o seu plano, para o seu planejamento, ele não deu certo, eu tenho

que rever e fazer de outra maneira, fazer uma intervenção com eles de um outro jeito, porque as vezes acontece, não dá para fechar o plano, as vezes você faz todo um trabalho de planejamento, você quer chegar num fim, e as crianças começam a caminhar para um outro lado, então, você não pode negar aquilo a elas e depois voltar para aquele seu plano. (Professora Carla).

A reflexão da professora Carla quanto a sua postura e prática pedagógica é fundamental para a reorganização dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula, como ela mesmo evidencia ao reconhecer que precisa olhar realmente para o seu plano, para o seu planejamento e identificar o que não deu certo para rever e fazer de outra forma. Sobre essa reflexão, Perrenoud (2002) pontua:

Uma prática reflexiva pressupõe uma postura, uma forma de identidade, um “habitus”. Sua realidade não é medida por discussões ou por intenções, mas pelo lugar, pela natureza e pelas consequências da reflexão no exercício cotidiano da profissão, seja em situações de crise ou de fracasso. (p.13).

A professora Carla traz uma percepção significativa quanto à dinâmica em sala de aula, principalmente em relação à escuta que é revelada pelas crianças ao trazerem suas dúvidas sobre os conteúdos. Além desse exercício de escuta, outros questionamentos de ordem reflexiva são propostos pela professora Carla, como: Porque a aprendizagem não se efetivou? Será que preciso mudar a minha prática pedagógica? Preciso rever outros caminhos para a aprendizagem do meu aluno? Como intervir de forma que possa garantir o aprendizado do meu aluno?

Essa necessidade reflexiva, relatada pela professora, deveria fazer parte cotidiano do professor em sala de aula, ao reorganizar pensamentos, conhecimentos práticos pautados na ação e reflexão, sem dúvida contribuiria para uma formação mais crítica e consciente do papel do professor.

### **3.2.3 As prática de avaliação em sala de aula**

As práticas avaliativas dos professores muitas vezes estão ligadas à forma como esses procedimentos se constituíram em suas vidas, principalmente em tempos escolares, quando foram avaliados. Nesse segundo momento da análise, traremos as situações de práticas de avaliação realizadas pelas professoras, com base nas práticas observadas em sala de aula.

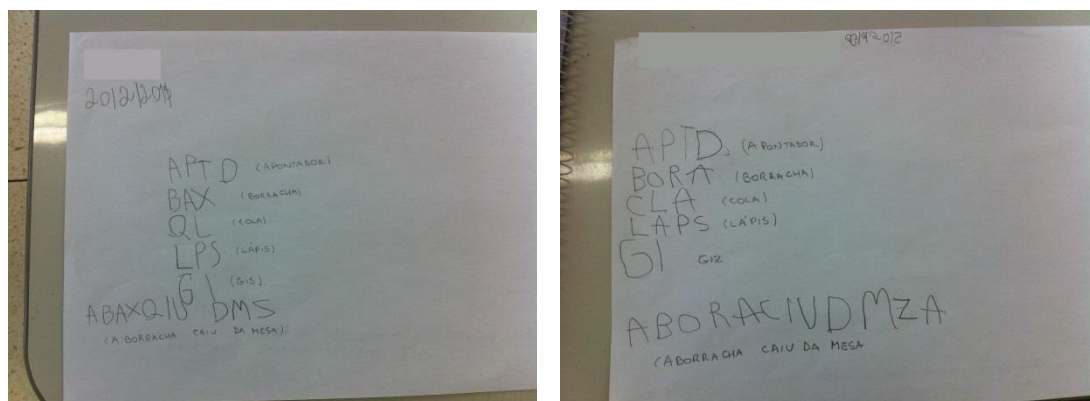
A professora Ana relata como trabalha com as práticas avaliativas:

Eu trabalho com a avaliação diagnóstica, que é feita para direcionar as intervenções no trabalho, ela me ajuda no mapeamento do grupo, até mesmo para pensar nas estratégias, trabalhos com duplas produtivas, etc. A questão dos erros nos anos iniciais, deve ser visto como ponto de partida para o acerto. Fazer o aluno tratar o erro com naturalidade, fazendo-o valorizar a importância das tentativas para novas conquistas. O professor tem que ser cauteloso para entender o raciocínio do aluno, pensar nas intervenções até chegar no acerto. Principalmente nas séries iniciais as crianças ficam ansiosas com o processo de alfabetização e o desafio do professor é grande para fazê-las ousar. Por isso, a questão do acolhimento, afetividade e parceria com as famílias também são fundamentais. (Professora Ana).

Compreendemos que a professora Ana já direciona o instrumento que utiliza em sala de aula para avaliar suas atividades, quando elege o instrumento da avaliação diagnóstica para direcionar as intervenções desejadas e mapear os processos evolutivos da aprendizagem dos alunos. A avaliação diagnóstica, na sala da professora Ana, é realizada trimestralmente e se constituem em práticas de sondagens que avaliam o nível das crianças, nas proficiências de leitura e escrita. Nas observações em sala de aula não foi aplicada nenhuma sondagem, mas vale contextualizar que Ana mostrou algumas avaliações diagnósticas para evidenciar a forma como a avaliação é feita.

Essas avaliações diagnósticas foram aplicadas no começo do ano, mais precisamente, no mês fevereiro de 2015.

**Figura 7 – Sondagem**



Fonte: registro feito pela própria autora.

Nesse caso específico a Sondagem, avaliação realizada pela professora Ana, refere-se as hipóteses formuladas pelas crianças acerca do sistema de escrita alfabética, contemplando o processo de construção de escrita e frases. Esse modo de conceber uma investigação, com o objetivo de compreender em que níveis de aprendizagem as crianças se encontram nos anos iniciais, tem-se configurado muitas vezes de forma equivocada, quando se utiliza essa sondagem como um fim em si mesma. No entanto, a sondagem deve ser utilizada para que o professor conheça o estágio que o aluno está e possa planejar intervenções que possam ajudar avançar.

A forma como avaliação Sondagem é usualmente utilizada em sala de aula, principalmente nos anos iniciais, mostra claramente um modo de analisar os níveis de escrita e leitura das crianças, com caráter classificatório, mais do que processual. Nessa perspectiva, esse instrumento avaliativo vem ganhando espaços nas instituições escolares, como se fosse essa a sua única função: qualificar os alunos.

Se o que está em jogo é a aprendizagem da criança, trazer esses elementos no processo de avaliação, como a sondagem, pode revelar caminhos de possibilidades de ação do professor rumo a uma aprendizagem, sendo que esse percurso pode, ainda, revelar implicitamente as situações internas de evolução na escrita e na leitura.

A professora Ana apresenta “o erro” numa perspectiva construtivista, traz ele como um disparador para construções significativas no processo de apreensão de leitura e escrita. Também relata a importância de o aluno entender que o erro faz parte de um processo que o leva a obter novas conquistas.

Com relação às intervenções, a professora Ana indica que há necessidade de cautela para o entendimento do raciocínio do aluno até chegar no acerto. Essa afirmação pode contribuir para a construção da aprendizagem pelos alunos por meio das intervenções construtivas do professor. Sobre a prática avaliativa, especificamente nas questões do erro e da sondagem, a professora Beatriz indica:

Por exemplo as atividades de escrita e a questão do erro e sua reconstrução - a criança está refletindo sobre a escrita dela, que ela está percebendo que alguma coisa está errada, que ela já viu essa palavra em algum lugar, ela está percebendo que a escrita dela não condiz com a função social. Por exemplo. Eu escrevi casa com Z, mas eu vejo em todas as histórias ela com S, tem alguma coisa errada, quem está errada sou eu? Ou, todos os livros? Então, ela já está percebendo as irregularidades (...). Costumo fazer correções pontuais, individuais, como a sala não está homogênea, tem criança que está alfabética,

quem não é, não vai se interessar, vai ser grego. Eu utilizo a sondagem, como avaliação diagnóstica, porque como a gente não tem avaliação, é um meio como saber para avançar com aquela criança, pelas atividades, eu faço uma vez por mês. (Professora Beatriz).

Em seu depoimento, a professora Beatriz referencia o “erro” numa perspectiva em que respeita a fase da criança e acredita que ela é capaz, por meio de suas hipóteses, de reelaborar a sua escrita. Para tanto, a professora diz fazer correções pontuais e individuais por ter clareza de trabalhar com uma sala heterogênea e se utiliza da sondagem como avaliação diagnóstica, uma vez por mês. Mesmo assim, afirma que no primeiro ano não se aplica avaliação. Isso demonstra que utiliza os dados da sondagem como elementos para planejamento de intervenções para que as crianças avancem em suas aprendizagens. No entanto, ao indicar que não há avaliação no primeiro ano, sugere que há um equívoco no seu entendimento sobre a concepção de avaliação da aprendizagem.

Na observação de sala de aula destaco um momento em que o processo dessa avaliação esteve presente, é o caso da atividade de correção das lições de casa. A professora Beatriz, além de conferir as atividades no material de cada criança, ela pontuava os possíveis equívocos e em que os alunos poderiam melhorar. Podemos reconhecer que essa prática incentivava os alunos a buscarem um bom resultado, como evidencia o trecho abaixo:

“Ela retoma as lições de casa, uma por uma, olhando para cada atividade e dando o retorno para cada criança “Joaquim, circulou muito bem!”, Mariana, pintar melhor, não caprichou?”, “Maria, Muito bem!”, “Clarice, não terminou? Vai terminar agora!”, “Pedro, era para circular, não pintar!”, e assim, pontua cada situação da atividade”.

No entanto, vale ressaltar que não fica claro se a professora Beatriz tem a percepção dessa ação como sendo avaliativa. A correção de lição de casa é uma atividade avaliativa, porque possibilita um feedback da produção das crianças, além de trazer pistas para um possível replanejamento das ações da professora.

No relato da professora Carla, percebemos que as práticas avaliativas são recorrentes em sala de aula e reconhecidas pela professora como importantes:

As práticas são importantes sim! Eu não posso também descartar essa avaliação formal a acumulativa que a gente fala. Eles são avaliados o tempo todo e, nós temos que falar isso para eles, é lógico que essa avaliação é prova, é a antiga prova, eu na medida do possível sempre mostro para eles, que a avaliação é constante, que não é só na hora da prova, ela é importante, ela traz um recorte daquilo que foi trabalhado, e ela é um sistema de avaliação do Colégio, então ela é importante, eu dou a devida importância para eles. Mas eu explico para eles,

que ela é um recorte, não foi tudo aquilo que foi visto, é que o tempo todo eles são avaliados, e no que eles são avaliados, mostrar isso um pouco antes da prova final. (Professora Carla).

No depoimento da professora Carla reconhecemos a dimensão da avaliação como processo quando ela fala que os alunos são avaliados o tempo todo e que a avaliação é constante. A professora demonstra ter dimensão da avaliação como uma prática sistemática e formal, para a qual ela relacionou com o que chamamos de antiga prova, que é uma avaliação cumulativa. O que chama atenção na fala dessa professora é a busca de uma transparência de discurso com os alunos, ao informá-los que a avaliação ocorre o tempo todo e que a avaliação formal é um recorte do que foi ensinado e aprendido.

No aspecto da relação que a professora Carla estabelece com os seus alunos e com a sua prática avaliativa destaca, da observação em sala de aula, o momento de aplicação de uma avaliação que atende o sistema avaliativo do Colégio e que só inicia no segundo ano. A professora aguardava a turma acomodada para dar a notícia que hoje a aula de Língua Portuguesa seria diferente. Vejamos como ela fez:

“Crianças, hoje iremos fazer uma provinha?” “Fiquem tranquilos, porque será apenas o que já aprendemos e vimos em sala de aula, ok!”.

Antes de entregar as avaliações para os seus alunos, a professora Carla faz as devidas recomendações, até porque essa é a segunda avaliação que aplica na turma. Ou seja, a turma ainda está em processo de entendimento das dinâmicas avaliativas – das provas. Então a professora escreve e faz a leitura na lousa:

**Fazer silêncio / Não conversar com o colega ao lado/ Levantar a mão quando estiver dúvidas /Eu não vou responder se está certo ou errado.**  
“Então, vamos a Avaliação!”

A avaliação inicia-se com um poema chamado **Gente**, de autoria de Nye Ribeiro, do livro Roda de Letrinhas. Depois da leitura feita pela professora, de forma bastante tranquila e pausada, a professora solicita que as crianças passem para a próxima questão. A professora vai fazendo a leitura de cada questão e aguardando que cada criança responda de acordo com a comanda, para só então prosseguir.



As quatro primeiras questões, são voltadas para a interpretação do poema. A partir da quinta questão, que também envolve interpretação e conhecimento da estruturação de um poema, as crianças começam a levantar as mãos, por conta específica da questão '5.C' que pergunta o seguinte: "Quantos versos há nessa estrofe?". Nesse momento a professora faz uma retomada, para orientar as crianças: "Turma, vocês lembram quando estudamos outras poesias, que vimos que cada estrofe tem seus versos? Que cada estrofe é um pacotinho, lembram?".

Mesmo diante da explicação, algumas crianças ainda não conseguiam solucionar a questão e aí, a professora orienta que quando não sabemos, a melhor situação é partir para a próxima pergunta. Também chama a atenção de todos por conta dessa situação:

"Crianças, o que a gente aprende com a avaliação, Vocês estão percebendo? O que eu estou conseguindo ver nessa Avaliação, é que vocês não estão conseguindo lembrar o que é verso!" "Vamos precisar retomar e estudar o que é verso novamente!"

A partir desse momento, as crianças se tranquilizam e a professora dá continuidade à prova. Ao final da avaliação, a professora solicita que todos revisem a sua prova para em seguida entregá-la. Tanto na entrevista, quanto na observação da aplicação da prova, o que ficou evidenciado foi uma coerência entre o discurso e os procedimentos realizados durante a atividade avaliativa pela professora Carla.

Destaco dois aspectos da minha observação que podem demonstrar que a professora Carla entende que a avaliação está a serviço da aprendizagem: primeiro quando ela indica aos alunos que eles podem ficar tranquilos, pois nessa avaliação será retomado o que foi visto em sala de aula. E depois, ao perceber a dificuldade de entendimento dos alunos, ela convida a turma a relembrar o que foi discutido em sala e, percebendo que mesmo após a retomada a dificuldade permanece, a professora então compartilha com os alunos o sentido da avaliação, ou seja, um momento para se verificar se as aprendizagens foram consolidadas. E ao identificar que não foram, explica que os conteúdos precisam serão retomados.

A partir dessa análise, algumas considerações devem ser tecidas no que tange a interpretação do texto formado pela prática docente envolvendo a alfabetização e avaliação. Um primeiro dado é o desafio diário das professoras observadas, bem como os seus enfrentamentos em busca de uma prática docente que garanta que todos os alunos tenham um

bom nível de aprendizagem. Mas entre o querer e o fazer, existe um grande caminho a seguir, principalmente no processo de alfabetização, sendo esse o grande desafio.

Outro ponto que podemos enfatizar da análise é o uso recorrente da palavra ‘processo’. Reconhecemos que é na intenção de vislumbra uma alfabetização que sinaliza – sempre - o ‘estar em construção’. Porém, nem sempre as professoras apresentam explicações que evidencia a compreensão que elas têm das diferentes fases desse processo de alfabetização. Um terceiro ponto que aparece bastante relevante nos dados coletados com as professoras é a questão dos conhecimentos prévios das crianças, a fim de poder contextualizar e aproximar esse momento, pois as professoras consideram muito o repertório individual de cada aluno como um elemento imprescindível no processo de alfabetização.

Em relação ao processo de avaliação, as três professoras apresentam reconhecer a importância dos instrumentos e das práticas avaliativa, no entanto por meio de diferentes estratégias e compreensões do que efetivamente é um processo avaliativo na alfabetização. Embora essas compreensões de avaliação sejam reforçadas ou ainda desconstruídas no planejamento que as três professoras realizam nessa mesma escola, percebemos que é muito presente a concepção individual de cada professora sobre esse processo avaliativo e que nem sempre são concepções fundamentadas, o que nos faz identificar como o processo avaliativo foi se constituindo na sua vida escolar e de formação docente.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Esta pesquisa objetivou investigar as práticas de alfabetização e avaliação nas séries iniciais do ensino fundamental, em escola do setor privado, para conhecer a relação que se estabelece entre o discurso teórico e às práticas pedagógicas das professoras em sala de aula.

Por meio das informações obtidas no decorrer da pesquisa foi possível compreender as práticas de alfabetização e avaliação das professoras, revelando que não existe uma tendência

que prevaleça nas abordagens didático-pedagógicas. Destaca-se ainda que o estudo apresenta alguns apontamentos que possivelmente, se aprofundados, podem revelar as concepções de alfabetização dessas professoras.

Durante a pesquisa foi possível perceber que as professoras trazem para a sala de aula diferentes abordagens pedagógicas para viabilizar os processos de ensino e de aprendizagem de seus alunos, principalmente no período em que as crianças estão sendo alfabetizadas. Sabemos que nesse processo de alfabetização, alunos e professores sofrem muitas pressões que podem ser tanto por parte dos pais, como também por parte da gestão escolar, isso para que a aprendizagem da leitura e da escrita se concretize no período planejado, o que nem sempre acontece com todos os alunos, considerando a complexidade desses processos e do contexto escolar.

O contexto escolar pode fazer com que o professor condicione sua prática educativa a fatores sociais e institucionais que estão relacionados ao seu trabalho, e por isso pouco reflita sobre suas práticas, sua forma de agir e de ser. Podemos atribuir a essa condição, a dificuldade em estabelecer relações entre a prática e os pressupostos teóricos.

Identificamos na prática docente dessas professoras, intenções pedagógicas extremamente relevantes, no entanto, nem sempre essa ação se torna clara quanto a sua estratégia e as atividades propostas. Com o intuito de levar as crianças à aprendizagem, muitos recursos e formas de ensinar são colocados em jogo nessa dinâmica complexa que é a sala de aula. Vale pontuar, ainda, que identificamos práticas que podem ser consideradas como possíveis alternativas na direção de uma aprendizagem significativa.

No que tange a questão da prática de avaliação notamos que, apesar das professoras apresentarem um discurso coerente e indicando que é um processo gradual, contínuo e que deve favorecer a aprendizagem, há também um descompasso quanto ao entendimento do processo avaliativo, mesmo quando analisamos algumas das práticas avaliativas. Percebemos atividades avaliativas propostas para cumprir determinações da instituição sendo, os dados revelados, utilizados como uma mera verificação do que o aluno aprendeu, e não como elementos para direcionar o planejamento do professor, bem como o aluno se perceber na construção de sua aprendizagem.

No decorrer desta investigação, constatamos que existe uma desarticulação entre as teorias pedagógicas e as práticas docentes, tanto em questões referentes à alfabetização, quanto à avaliação. Isso nos leva a entender que nem todas as professoras têm consciência dos

embasamentos que sustentam as suas metodologias para um processo de ação-reflexão-ação, como apontam estudos. Essa situação é, muitas vezes, decorrente de uma formação inicial que não tem possibilitado a articulação entre teoria e prática.

Tais evidências caracterizam incertezas quanto às concepções dos processos de alfabetização e avaliação e de dúvidas que nos impõem um repensar sobre o processo educativo. Nesse sentido, há um espaço rico de formação continuada que pode ser objeto de aprimoramento e consolidação no interior da unidade escolar, e assim como, abrir caminhos para uma formação de professores a partir de análise de suas práticas de ensino, um dos percursos viáveis para os cursos de formação de professores.

Um elemento que também encontramos nas observações em sala de aula e que corrobora ao processo de aprendizagem dos alunos dessa escola particular, lócus da pesquisa, é a questão sociocultural em que essas crianças estão inseridas. O repertório desses alunos se mostrou rico em experiências com atividades extraescolares como viagens, cinema, teatro, convívio com diversos portadores linguísticos, potencializando as ações de leitura e escrita.

Assim como o estudo de Leão (2009) que também foi realizado em uma instituição privada, destacamos as dificuldades em acessar esses espaços, bem como de estudar os contextos nos quais se estabelecem as relações de ensino e de aprendizagem. Sobre esse tema, algumas variantes dão indícios e que vão desde as relações que são estabelecidas nesses espaços educacionais do setor privado, diferentemente do público, como o processo administrativo, as contratações e carreira profissional, dentre outras.

A partir dessa realidade, que restringe informações de origem acadêmicas sobre a escola privada, consideramos que há um vasto campo para as investigações sobre as práticas de ensino desenvolvidas nestas instituições que, ao nosso ver, compartilham de muitos problemas que também são recorrentes em instituições educacionais públicas, para as quais o campo da pesquisa tem dado uma grande notoriedade enquanto campo de pesquisa educacional.

Embora o foco desta pesquisa esteja centrado em olhar para as práticas que norteiam as ações pedagógicas das professoras, não podemos ignorar que tais práticas também são influenciadas pelas particularidades do contexto de uma escola privada e pela individualidade de cada aluno. Essa perspectiva, nos levam a considerar, ainda, que o desempenho e/ou o resultado que se espera no processo de aprendizagem do aluno, não está atrelado somente às

práticas dessas professoras e, sim, a um conjunto de fatores que interferem no cotidiano escolar.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, M. C.; MASETTO, M. T. **O professor universitário em aula**. São Paulo: Cortez, 1980.
- BLOOM, Benjamin S.; HASTINGS, J. Thomas; MADDAUS, George F. **Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar**. São Paulo: Pioneira, 1983.
- COLLARES, Darli. **Epistemologia genética e pesquisa docente: estudo das ações no contexto escolar**. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.
- CRUZ, Maria do Carmo Gallo. **A organização das práticas de alfabetização na escola particular a partir da inserção das crianças de seis anos no ensino fundamental**. UFMG/FaE, 2013.
- Estatuto da criança e do adolescente. Lei nº 8.069/90  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm)
- FERNANDES, Claudia de O. **Avaliação das aprendizagens: sua relação com o papel social da escola**. São Paulo: Cortez, 2014.
- FERREIRO, Emília, TEBEROSKY, Ana. **A compreensão do sistema de escrita construções originais da criança e informação específica dos adultos**. In FERREIRO, Emília. Reflexões sobre alfabetização. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985, p. 42-63. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 17).
- \_\_\_\_\_. **Cultura, escrita e educação**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre. Artmed. 2001. 179p.
- \_\_\_\_\_. **A Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. Paz e Terra, 1998, 9ª ed. São Paulo.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 28ª edição. São Paulo: Cortez, 1993.
- GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da Pesquisa em Educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro Editora, 2012.
- HOFFMANN, Jussara. **Mito &Desafio: Uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Mediação, 2013.
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: Uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Mediação, 2009, (ed. atual e ver.) 176 p.
- HOFFMAN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2001.
- LEÃO, Débora Ortiz de. **Vivências culturais nos cenários da alfabetização: formação, saberes e práticas docentes**. PUC do Rio Grande do Sul, 2009.

LERNER, Delia. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LIMA, Itaise Moretti de. **O docente dos anos iniciais do ensino fundamental e suas concepções sobre alfabetização e letramento**. IX ANPED SUL/Seminário de pesquisa em educação da região sul. 2012.

JOSSO, Marie Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortes, 2004

KLEIMAN, Angela. **Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola**. In: \_\_\_\_\_ (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. 7. reimpr. Campinas: Mercado de Letras, 2004. P. 15-61.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Ed. Artmed, 2002.

LIBÂNEO, J. C. *Didática. Coleção Magistério: 2º Grau*. São Paulo: Cortez, 1990.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e criando a prática**. 2 ed. Salvador: Malabares Comunicações e eventos, 2011.

\_\_\_\_\_. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_. **Avaliação Escolar**. São Paulo: Cortez, 1999.

LUDKE, Menga. ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas**. Editora EPU, Rio de Janeiro, 2013.

MÉNDEZ, Juan Manuel Alvarez. **Avaliar para Conhecer – Examinar para Excluir**; trad. Magda Schwartzaupt Chaves. Porto Alegre, RS: Artmed Editora, 2002.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva do ofício do professor: profissionalização e razão pedagógicas**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens**. Porto Alegre. Artmed, 2007, 183 p.

PICCOLI, Luciana. **Alfabetizações, alfabetismos e letramentos: Trajetórias e conceitualizações**. Educ. Real. Porto Alegre, v.35, 2010.

RUIZ, Roseli da Silva Cordeiro. **Avaliação e Alfabetização: Um intertexto**. PUC/SP. 2009

SACRISTÁN, J. Gimeno. A avaliação do ensino. In: SACRISTÁN, J. Gimeno; PEREZ GÓMEZ, A.I. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Letra e Vida: programa de formação de professores alfabetizadores**. Coletânea de textos. Módulo 1. São Paulo, SE/CENP, 2005.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2013.

SOARES, J. F. **Melhoria do desempenho cognitivo dos alunos no ensino fundamental**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v. 37, n. 130, 2007. p. 135-160

SMOLKA, Ana Luiza B. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. 11ª ed. São Paulo: Cortez, Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2003.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Desafio da qualidade da educação.**  
[www.celsovasconcellos.com.br/Download/CSV-Desafio\\_da\\_Qualidade.pdf](http://www.celsovasconcellos.com.br/Download/CSV-Desafio_da_Qualidade.pdf)

VIANNA, H. M. **Avaliação: considerações teóricas e posicionamentos.** In: Estudos em avaliação educacional. n. 16. FCC:SP, 1997.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZABALZA, Miguel Angel. **Diários de aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores.** Tradução por José Augusto Pacheco. Porto: Porto 1994, 2006 p. Título original: Los Diarios de Clase. (Coleção Ciências da Educação, 11).



## APÊNDICES

### Apêndice I - Observações em sala de aula

#### Relato de observação 01

Natureza do relato: realizado em 25 de novembro de 2014, com duração de duas (2) horas, na turma da 1ª série com as professoras PA1 e PA1 (auxiliar).

Na primeira visita à escola, cheguei por volta das 8h30 e obrigatoriamente tive que me cadastrar para ter acesso, um procedimento normal da escola. Já cadastrada, a recepcionista avisou da minha presença na escola para a coordenadora pedagógica do nível fundamental II, que foi quem intermediou minha entrada na escola para o trabalho de observação.

Eu fui muito bem acolhida pela coordenadora, com quem já tenho contato profissional no curso de mestrado, pois somos colegas de turma. Ela foi me mostrando os espaços da escola antes de irmos à sala que eu iria observar. Também passamos no departamento de coordenação para que eu fosse apresentada à coordenadora do Fundamental I e saber em qual turma eu poderia observar o trabalho pedagógico. Em seguida, fui direcionada até a sala de aula.

Já na sala, fui apresentada à professora que me apresentou aos alunos da turma explicando o que eu estaria fazendo na sala. Eu disse o meu nome e que estaria, por alguns dias, observando e estudando o que eles estavam aprendendo. Em seguida, a professora pediu para eu escolher um lugar que me deixasse bem à vontade para desenvolver minha atividade. As crianças estavam todas sentadas, em carteiras individuais (estavam presentes 20 crianças) num ambiente tranquilo. A professora estava fazendo a retomada de uma questão de Língua Portuguesa, de regras ortográficas: a questão do uso das letras M ou N antes de letras P e B. Acredito que, em aula anterior, a professora já tivera trabalhado essa questão.

A professora escrevia uma palavra no quadro e as crianças completavam com a letra, no caso **M** ou **N** e, em seguida, elas soletravam as palavras. Eis algumas delas:

BOMBOM  
CONDE  
AMBULANCIA

CONCHA  
MENTA  
IMPORTANTE

ENTRO  
CARAMBOLA  
BUMBUM

No momento com a palavra BUMBUM, as crianças se descontraíram e a professora acabou mostrando o livro *Quem soltou o PUM?*, da editora Companhia das Letrinhas, fazendo referência à atividade em questão.

Hora do lanche! Geralmente acontece entre 9h30 e 9h40. Os alunos fazem o lanche na sala de aula mesmo. Cada criança pega sua lancheira, forra a mesa com uma toalha pequena e faz a sua alimentação. Nessa escola, os alunos das turmas dos primeiros anos ainda não vão ao parque no momento do lanche, isso por conta de que são muito pequenos e precisam, aos poucos, criarem autonomia para conviver nesse momento com os alunos maiores, de acordo com relato da professora. Sabemos que, conforme a lei: **LEI 11.274/2006 (LEI ORDINÁRIA) 06/02/2006** foi instituído o ensino fundamental obrigatório aos nove anos, no ensino fundamental I, por conta disso as crianças estão chegando muito cedo.

Depois do lanche e do espaço de sala de aula organizado, chegou o momento do parque, no qual eu fiz questão de participar para interagir com as crianças. Como o parque fica em outro prédio, tivemos que descer as escadas e atravessar o espaço de conveniência. Chegando lá, subimos para o 3º andar, onde ficam o parque e a piscina. É um parque artificial, a céu aberto, todo murado e com tela de segurança, grama sintética e alguns brinquedos para a criançada se divertir. Nem precisa dizer que é o momento preferido da turma e as crianças brincaram muito.

Ao chegar com os alunos na sala de aula, a professora sugeriu alguns minutos de relaxamento na própria carteira, para diminuir a agitação, por conta das brincadeiras no parque e logo retomou as atividades em sala. A professora solicitou a lição de casa, que se tratava de uma brincadeira de adivinha “O que é o que é?”, com a seguinte comando: Escrever e/ou criar uma adivinha, sendo que as crianças poderiam usar alguns dos seus repertórios. Essa atividade seria lida em voz alta na sala e depois a professora verificaria a escrita. Então, espontaneamente, as crianças foram se apresentando com as seguintes questões: “Tem pé, mas não anda, tem coroa mas não é rei, é cheiroso vivo e fedido morto” Peixe; “Dorme de dia e acorda de noite” Coruja; “Qual é a preferida da vaca?” Música; “Tem tromba, mas não é elefante” Tamanduá; “Qual é o mês mais curto do ano?” Maio; “Quando está em pé fica deitado e quando está deitado fica em pé” Pé; “Um pontinho verde no cantinho” Folha; “Um pontinho branco no cantinho do quarto” Pipoca; “Quando sobe é branco, quando desce é amarelo” Ovo; “É grande, é bonito, tem muitas bolinhas” Arvore de Natal; “O que tem no meio do corpo” Umbigo; “Pontinho no meio do mar” Ruffles - a batata da onda; “Está no final do AR, no começo do Raio! A Letra R.

Conforme a professora observava a leitura em voz alta, em seguida pegava e olhava a escrita da brincadeira de adivinha de cada criança, além de elogiar o capricho das atividades realizadas por algumas crianças, também parabenizou uma criança por conta da criatividade ao fazer cantando a sua brincadeira de adivinha.

A próxima atividade realizada foi escrita de uma letra do alfabeto – a letra **J**. A professora solicitou que cada criança pegasse o seu caderno e, ordenadamente, chamou uma criança por vez. Antes de iniciar a atividade, a professora foi até a lousa explicando que essa escrita precisa contemplar duas linhas. Com o caderno em mãos, a professora iniciou a escrita da letra J e as crianças precisavam dar continuidade. Nesse momento, observei que as crianças com mais dificuldade recorriam à professora para ajudá-las e a professora, muito atenciosa, colaborava no processo que parecia ser mais difícil para alguns alunos, sendo para outros um processo mais tranquilo.

## **Relato de observação 02**

Natureza do relato: realizado em 02 de dezembro de 2014, com duração de duas (2) horas, na turma da 1ª série com as PA1 e PA1 (auxiliar).

Na segunda visita à escola, também mantive o horário de chegada por volta das 8h30. Como já havia me cadastrado, foi tudo muito rápido. Novamente me dirigi ao Departamento da Coordenação para falar com a orientadora e verificar se eu continuaria na mesma sala de aula e a autorização da orientadora foi para eu continuar com a mesma turma. Na sala de aula, fui recebida pelas crianças com um Bom dia e algumas crianças vieram me abraçar. Logo fui para o mesmo lugar que já havia ficado no primeiro dia de observação.

Nesse segundo encontro, percebi algo diferente, a professora havia colocado a agenda na lousa para orientação das crianças, estando escrito o seguinte:

A rotina do dia:	<b>Música</b>
	<b>Educação física</b>
	<b>Língua Portuguesa</b>
	<b>Lanche/ Parque</b>
	<b>Matemática</b>
	<b>História</b>
	<b>Saída</b>

Na realidade, a agenda disponibilizada nesse momento não foi cumprida, e talvez tenha sido um procedimento para cumprir uma orientação, uma situação ‘PRO FORMA’. Conforme a data do registro acima, as crianças estão no final do período do segundo semestre e, nesse momento, estão se voltando para atividades festivas de Natal.

A professora orienta a turma para a seguinte atividade: “Hoje nós vamos preparar os enfeites para colocar na árvore de natal”, que já estava pronta na parede do fundo da sala, feita pela professora. Essa árvore teria que receber enfeites confeccionados pelas duas turmas do período da manhã e tarde, já que as duas turmas usam o mesmo espaço. E a atividade proposta foi: “Nesse pedaço de papel pequeno, desenhe elementos que fazem referência ao natal como: Papai Noel, sino, laço, caixa de presente, trenó, enfim, o que representa natal. Não precisa colocar o nome e depois de feito o desenho, fazer contornos com caneta preta”, explicou a professora aos alunos.

Durante a atividade, notei uma pequena agitação das crianças, por conta dos desenhos, algumas ficaram em dúvida por não saber desenhar as sugestões, e foram até a mesa da professora que, calmamente, foi ajudando esses alunos. Num caso específico, de um menino, a professora pediu para refazer o desenho, porque não conseguiu identificar o que o aluno teria desenhado.

A segunda proposta das atividades de Natal foi escrever uma cartinha, com uma mensagem, para entregar ao Papai Noel. A professora explicou às crianças: “Essa mensagem pode ser agradecendo algo, pedindo alguma coisa que deseja e não se esqueçam de colocar o nome. Depois de prontas, colocaremos as cartinhas no painel do corredor”, orientou a professora. Vale destacar que, esse modelo de cartinha já estava pronto com um desenho de um Papai Noel, em formato de uma carta de pergaminho.

As cartinhas são entregues e as crianças começam a pintar o desenho e escrever, conforme comanda da professora. Logo surge uma dúvida, uma criança faz a seguinte pergunta: “Papai Noel vem como título?” E a professora responde: Não! É só no começo da linha! Durante todo o tempo de realização da atividade, a professora foi orientando os alunos: “Não faz letra muito pequena”, “Não quero esse lápis?”

Outra criança lança uma pergunta para sua escrita: “Como se escreve Furby?” E a professora responde: “Como é uma palavra em inglês, não tenho certeza como escreve”, “Acho que é F U R B, precisamos ver se é com i ou e”. Nesse momento percebo a criança

desapontada, pois queria muito escrever na sua cartinha, ou seja, fazer esse pedido. Então sugiro consultar um dicionário de Inglês e a professora acha uma boa ideia! Logo, a professora solicita à professora auxiliar que busque um dicionário com a professora de Inglês. Enquanto isso, o menino fica ansioso com a atividade na mão, vai até a mesa da professora, depois volta para carteira, ficando nessa agitação até o retorno da professora auxiliar. Infelizmente, a professora de Inglês não foi encontrada e a professora auxiliar voltou sem o dicionário. Mais uma vez eu pergunto se posso usar a minha internet do celular para fazer a busca da palavra, já que a criança em questão estava querendo muito escrever a cartinha. A professora autoriza essa pesquisa na internet e nesse momento, nota-se a alegria do garoto, finalmente, a palavra se escreve FURBY, apresentei a professora que logo em seguida soletrou para o menino.

No decorrer da atividade, diferentes situações acontecem e na medida em que as crianças fazem alguma solicitação à professora, ela vai olhando as cartinhas, ou seja, a escrita e a leitura oral de cada uma. A professora também solicita que a criança leia em voz alta, depois aponta a palavra que está escrita de forma errada, apaga com a borracha, como por exemplo: “Olha João, a palavra passeio, se escreve com dois SS”; “Aqui Maria, é besente ou presente? Presente, então se escreve assim, soletrando a palavra”; “Ah! Marcelo, esse J da palavra beijo, está ao contrário”. E assim continua a atividade.

A partir dessas duas atividades, já fui percebendo que algumas crianças já dominam a escrita alfabética, não solicitando ajuda da professora, como é o caso do João e da Lívia: “Papai Noel, boa tarde! Bem você, por favor, pode me dar as edições que eu não tenho do Calvin Haroldo e também a edição número 1?”; “Papai Noel, eu quero um bebê que parece de verdade, beijos”. Depois de prontas, as cartinhas foram colocadas no painel coletivo do corredor.

### **Relato de observação 03**

Natureza do relato: realizado em 24 fevereiro de 2015, com duração de três (3) horas, na turma da 1ª série com as professoras PA1 e PA1 (auxiliar).

A primeira observação de 2015 foi autorizada para depois do carnaval por motivo de adaptação das crianças que, nesse primeiro momento, precisam se familiarizar com o novo espaço escolar, com os coleguinhas e com a nova professora. Como nos encontros anteriores,

cheguei em horário de início das atividades e fui, novamente, encaminhada ao setor da coordenação, onde fui orientada de que poderia desenvolver minha atividade de observação na sala do ano passado, com a mesma professora e auxiliar.

**Figura 8 - Mural do corredor**



Fonte: registro feito pela própria autora.

Logo que entrei no corredor, notei um mural com mensagem de Boas Vindas às crianças. Chegando na sala, a professora responsável pela turma estava em reunião com a coordenação, e por isso fui acolhida pela auxiliar. Me apresentei ao grupo e logo em seguida fui recebida com um gostoso abraço de um aluno. A professora auxiliar pediu para que eu ficasse a vontade e apontou um lugar no fundo da sala, disponível para que eu realizasse minha atividade de observação.

Nessa turma de primeiro ano são 19 crianças, sendo a maioria com cinco anos e 11/12 meses idade, ou seja, com quase seis anos completos. A composição das carteiras na sala de aula foi alterada e as crianças sentam em duplas.

A rotina do dia foi:

- Língua portuguesa**
- Roda da conversa**
- Educação física**
- Lanche/pátio**
- Matemática**
- Saída**

A sala estava agitada e a professora auxiliar tentava conter os ânimos da turminha. A linguagem em questão, que iniciaria o dia, era Matemática. Segundo a professora auxiliar, seria o primeiro ano em que trabalhariam com livro de Matemática, adotado pelas educadoras e pela coordenação. Então, ela solicitou que todas as crianças pegassem o seu livro e abrissem

na página 16, indicando a seguinte atividade de comparação: “Descobrimos que o João Marcos tem a mão maior”. A proposta era para que cada criança desenhasse a sua mão e, em seguida, fizesse uma comparação com o tamanho das mãos dos amiguinhos/coleguinhas. Apesar da atividade estar contemplada no livro, a professora solicita que seja feita no caderno, descrevendo a comanda na lousa para que as crianças pudessem, então, realizar a atividade.

A próxima atividade foi no livro, com a comanda: Localizar, na sala de aula, três formas de círculo e/ou objetos para desenhar em três espaços já preparados no livro e escrever o nome de cada objeto. Eles localizaram o relógio, o ventilador e a porta do armário em forma de círculo.

Toda a escrita foi compartilhada com a classe oralmente e a professora enunciou: “Relógio começa com qual letra?”, “E Ventilador, quem pode me dizer com qual letra começa?”, “E porta, começa com qual letra?”, e a turma sempre receptiva, participando da atividade e dando sequência a cada palavra solicitada.

A atividade seguinte foi aula de Educação Física e o professor responsável veio buscar as crianças em sala e foram para a quadra. Ao retornar, foi a hora da higiene pessoal de após atividades de Educação Física e a hora do lanche, realizada na sala de aula. Diariamente, as crianças costumam cantar uma música antes das refeições: *“Toda criança educada, come seu lanche de boca fechada”* / *“Toda criança que tem capricho, joga sujeira na lata do lixo”*.

Nesse momento a professora responsável pela turma, já estava em sala solicitando os cadernos para dar uma olhada: “Pessoal, não pode usar canetinha no caderno! Não pode!” “Legal, isso mesmo!” ... “Você não conseguiu terminar a atividade?” e assim, foi verificando os cadernos.

Antes de iniciar a próxima atividade, a professora fez a orientação da atividade de casa, referente à linguagem matemática que deve ser no livro, indicando a página referente. Desse momento, registrei o seguinte diálogo: “Escreva o número de pessoas que moram na sua casa? Uma criança lançou a seguinte pergunta: “Bichinho é gente?” A professora respondeu “Cachorro, papagaio e periquito é gente? Não, né?”

A próxima comanda da lição de casa, ainda no livro, foi a seguinte: “Pinte a idade de vocês, pinte o número que a representa!”. A professora fez a orientação e os esclarecimentos necessários. E depois, iniciou a próxima atividade. Como as crianças usam cadernos e são guardados em pastas, a professora solicita que cada criança pegue um caderno aleatoriamente e que identifique de quem é o caderno já que todos os cadernos estão na mesa da professora.

Dentre todas as crianças, uma aluna teve dificuldade em reconhecer o nome do amiguinho e então a professora orientou-a a para ver com qual letra começava o nome, e assim, foi a caminho da pasta da criança com o nome correspondente.

A atividade seguinte é a leitura de um livro de parlenda **“Enrosca ou desenrosca”** Advinhas, trava-línguas e outras enroscadas/Editora Moderna – Maria José Nóbrega e Josane Pamplona, livro que foi adotado por todas as educadoras do primeiro ano. A professora apresenta o livro, faz referência ao livro do ano passado **“Salada, Saladinha”** que contemplava o mesmo gênero. E inicia mais um diálogo entre a professora e as crianças:

Professora: “Porque será que o livro chama-se Enrosca e Desenrosca?”

Uma criança responde: “Porque enrosca a língua!”

Professora: “Além de trava-língua, tem o que a mais?”

Uma criança responde: “Advinhas”

A professora solicita às crianças: façam uma adivinha comigo, uma que aprenderam há poucos dias. Nesse momento, a professora interage comigo: “Nadja, “O que é o que é? É meu, mas meus amigos usam mais do que eu? Ainda no percurso da apresentação do livro, a professora se volta para as ilustrações do portador, fazendo relação da imagem com a escrita da trava-língua. Nesse caso, apresentou o trava-língua dos Três Tigres, solicitando que as crianças com o dedo mágico, acompanhe a leitura:

**“Um tigre, dois tigres, três tigres”**, “Temos que olhar para o livro e ler” – nesse momento a professora vai apontando para cada palavra. Instante em que ela vai, também passeando pela sala e olhando as crianças que estão com os dedos apontados, para ver se estão localizando as palavras corretas. O mesmo acontece com as próximas trava línguas: **“O peito de Pedro é preto, preto é o peito de Pedro** – ainda agregando essa observação - “Qual a Letra que mais aparece nessa trava-língua?” “Quantas letras P tem nessa trava-língua?”; **“Alô o Tatu tá? Não, o Tatu num tá! Mas, a mulher do Tatu tando, é o mesmo que o Tatu tá”**.

E assim, para finalizar o período, fecha com a leitura de uma narrativa dos Irmãos Grimm- Rosa Alva e Rosa Carmim, dividida em duas partes. Durante a leitura, a professora vai mediando e trabalhando o significado das palavras, como por exemplo: a palavra viúva - “Crianças, alguém sabe o que significa Viúva? E as crianças respondem uma de cada vez, “Eu acho que é uma mulher que se aposenta!”, “Mulher má!”, “Uma mulher que namorava um homem que morreu!”, “E a palavra fiavam?” - O silêncio tomou conta da sala; “Fiavam,



significa traçavam os fios”. A professora finaliza a leitura, deixando para o próximo dia a segunda parte.

#### **Relato de observação 04**

Natureza do relato: realizado em 26 fevereiro de 2015, com duração de três (3) horas, na turma da 1ª série, com as PA1 e PA1 (auxiliar). Como de costumei me apresentei na coordenação da escola e já fui liberada para realizar a atividade de observação. Quando entrei na sala, notei que era uma professora diferente, só então percebi que estava acontecendo uma aula de Inglês. A professor pediu para que eu entrasse e ficasse à vontade. Fiquei no 'meu canto' de costume.

A rotina do dia foi: **Matemática**  
**Inglês**  
**Língua Portuguesa**  
**Lanche/pátio**  
**Brinquedoteca**  
**Biblioteca**  
**Saída**

Terminado a aula de Inglês, a professora responsável pela turma entra em sala, logo me localiza e pergunta se as crianças já haviam me dado “Bom Dia!”. Eu disse que não e expliquei que não quis atrapalhar a atividade de Inglês que já estava em andamento. A professora solicitou que a turma me desejasse “Bom dia”, pois era uma turma que necessitava exercitar esse hábito.

A primeira atividade proposta foi retornar às atividades no livro de Matemática. E a primeira era: Vamos brincar? Para esta brincadeira, os alunos devem ser organizados em grupo de quatro. No pátio desenhem contornos de círculos, formando uma centopeia como a do desenho acima. Cada grupo de alunos, na sua vez, deverá cumprir o desafio proposto pela professora. O grupo que conseguir ganha uma tampinha, é o mesmo que um ponto e o grupo que terminar a brincadeira com o maior número de tampinhas vence.

Essa brincadeira aconteceu logo no primeiro momento do dia e eu não participei. Em seguida a professora pediu um registro artístico desse momento, numa folha de sulfite. Fez a

escrita da atividade na lousa para que copiassem: Brincadeira desafio da centopeia solicitando que escrevesse como título, em seguida colocasse o nome e a data no verso da folha.

Durante o registro fez observações e disse várias vezes: **“O nome é escrito atrás da folha junto com a data”**, **“Paulo, você não copiou o nome da centopeia direito, dá uma olhadinha na lousa”** **“Olha o tamanho do nome pegando a folha toda! Quando um artista vai escrever o nome dele na obra, ele escreve o nome dele deste tamanho? Gesticulando com mão”**, **“João, você vai refazer, escreve o nome pequeno”**, **“Nome e data não tem não quero! Tem que completar!”**, **“Tudo bem, seu desenho ficou muito grande, da próxima vez, faça a representação do tamanho da folha”**.

Em seguida fez com que cada criança falasse um pouco de seus desenhos, o que foi importante. Na sequência, pediu que colocassem nos saquinhos, sendo que cada saquinho, já tem o nome de cada aluno. A próxima linguagem trabalhada em sala foi Ciências - nesse momento uma criança indaga: **“O que é Ciências?”**; e a professora aproveita a pergunta para lançar outras: Professora: **“O que aprendemos na aula de Língua Portuguesa?”** e surgem algumas respostas das crianças: "a escrever", "a ler", "falar nossa língua". E a professora pergunta: **“O que aprendemos na aula de matemática?”** E as crianças respondem: "Contar", "medir", "comparar". **“O que aprendemos em ciências?”** e a professora responde aprendemos sobre "o corpo humano", "as plantas", "a natureza"... e fazemos experiências.

Novamente a professora faz relações com outros elementos: **“Vocês lembram daquele livro: O meu corpo é assim? que vimos o coração, a caixa torácica? Não estamos pesquisando sobre o corpo humano?”** Dando continuidade à temática, a professora sorteia uma criança, pergunta se ela aceita participar da brincadeira de fazer o contorno do corpo, ela diz que sim! Em círculos todas as crianças, observam a coleguinha no chão em cima do papel Kraft, sendo contornada pela professora. Em seguida, a professora vai chamando algumas crianças para colaborar na confecção deste contorno, como por exemplo, fazer os olhinhos, a boca... e assim, todas as crianças participaram da atividade proposta.

Hora do lanche – Como de costume, as crianças vão ao banheiro e lavam suas mãos e retornam à sala de aula. O próximo momento é a hora da brincadeira, na Brinquedoteca.

Retornando à sala, a professora retoma a leitura da Irmãos Grimm- Rosa Alva e Rosa Carmim, e num dado momento uma criança faz relação de um personagem mal educado com um colega de classe. Rapidamente, a professora interviu nessa conversa dizendo que o amigo

não é mal educado, que já conversou com ele e esse assunto está resolvido. Acrescentou ainda mais, que todos nós erramos e que é muito feio falar do colega.

Por conta do próximo momento à Biblioteca, a professora pega o calendário do mês, relembra o dia de hoje, “Olha turma, já que estamos no final do mês de fevereiro, e que a próxima semana começa o mês de Março, isso quer dizer que hoje iremos à biblioteca para pegarmos um livro e a semana que vem dia 05 de março, teremos que devolvê-los”, assim, conduziu todas as crianças para o espaço.

Organizadas em fila foram para a biblioteca onde escolheriam seu livro para a leitura em casa.

### **Relato de observação 05**

Natureza do relato: realizado em 10 de março de 2015, com duração de três horas e trinta minutos (3h30min), na turma da 1ª série, com as professoras PA2 e PA2 (auxiliar). O trabalho de observação foi realizado no período da tarde, iniciando às 13h30. Inicialmente me apresentei na coordenação que me conduziu para uma nova sala de 1º ano, que era em outro prédio, espaço específico para as turminhas da Educação Infantil.

Chegando à recepção do outro prédio, me apresentei à recepcionista, que logo me encaminhou à sala de aula. Interessante que ao me direcionar para essa turma, a recepcionista comentou que essa turminha era ‘difícil’! Entrei na sala e me apresentei à professora, que até então, era a professora auxiliar. A professora responsável pela sala/turma estava em reunião com um pai de aluno.

Eu disse que ficaria, por alguns dias, realizando um trabalho de observação com essa turma e que seria para minha pesquisa de Mestrado. No entanto, ela não conseguiu conversar comigo direito por conta da agitação da sala. Disse boa tarde a todas as crianças, juntamente com meu nome. Só que as crianças não corresponderam a minha apresentação, então acabei sentando numa cadeira que a professora sugeriu.

Como sempre observei a sala, uma sala menor, em relação à anterior, com 19 crianças, e com um espaço anexo a sala - uma varanda para a hora das brincadeiras, armários embutidos com os materiais e mochilas das crianças. No quadro verde, a rotina do período da tarde: o nome da professora acima da lousa e o alfabetário seguindo o mesmo padrão da outra da sala.

As carteiras não estavam bem definidas, algumas estavam organizadas em duplas e outras individualmente.

A rotina do dia: **Arte**  
**Matemática**  
**Inglês**  
**Lanche/Pátio**  
**Língua Portuguesa**  
**Educação física**  
**Saída**

Nesse momento, a professora auxiliar estava tentando explicar a lição de casa, que, infelizmente não teve êxito. Minutos depois, chega a professora que conversa com a auxiliar logo recorrendo aos combinados da sala que fora feito em outro momento com a turma numa cartolina, fixando, na lousa, os combinados e solicitando que cada aluno leia um:

#### **O QUE NÃO PODEMOS FAZER NA SALA do 1.E**

- **Bater nos colegas**
- **Empurrar**
- **Correr**
- **Lutar**
- **Jogar brinquedos nos colegas**
- **Jogar e pisar nos livros**
- **Fazer aviãozinho**

“Alguém leu os combinados aqui primeiro ano?”, “Quem consegue ler os combinados?”, “Quem pode ler os combinados?”. E assim, a professora vai chamando cada criança pelo nome. Depois de bem recapitulado o cartaz, item por item e com toda a turma, segue para a próxima atividade.

Nesse intermédio, fomos apresentadas pela professora auxiliar, que me desejou boa sorte, fazendo referência ao fato da turma ser bastante agitada. Em seguida, as instruções para uma próxima atividade: “Primeiro ano, nós vamos agora lá embaixo fazer uma atividade de Matemática.” A professora desenha na lousa uma forma geométrica e lança a seguinte pergunta: Que forma geométrica é essa?

A turma responde: É um quatro, um quadrado, não! É um Retângulo.

A professora pergunta novamente: Porque é um Retângulo e não um quadrado?

Uma criança responde: Porque é mais longo do que o quadrado

A professora novamente pergunta: e os lados são iguais?

A turma responde: Não

A professora: E se os lados fossem iguais seria o quê?

A turma: Um quadrado

A professora: Um quadrado tem os lados iguais, que chamamos de vértice. E este é um retângulo porque esse lado é maior ou menor, disse a professora apontando para o desenho na lousa?

A turma responde: menor professora

E agora 1º, que forma geométrica é essa? Todos juntos respondem: Triângulo. Assim, a professora finaliza com a forma de um círculo. Agora pessoal, nós vamos descer para o pátio.

O nome dessa brincadeira é “**Andando em cima das formas**” e vocês vão andar em cima das formas lá no pátio. Uma criança lança pergunta: em cima ou dentro? Ela responde vocês vão andar em cima das linhas, vértices! Novamente, outra criança faz relação com outra brincadeira e pergunta se “Essa brincadeira é parecida com o desafio das centopeias”, a professora diz é diferente, porque lembra que a gente pulava dentro, aqui a gente vai andar em cima das linhas.

Fomos até o pátio aberto, as crianças desceram em forma de fila. Chegando lá, as professoras desenharam duas formas geométricas no chão com giz, o quadrado e o triângulo, mas infelizmente, não conseguimos fazer a brincadeira por conta do tempo, começou a garoar. Então, fomos ao pátio fechado, que logo de entrada a professora perguntou: “Que forma tem o piso do chão?” a turma responde: quadrado.

As professoras desenharam um quadrado e um círculo no chão e solicitam que as crianças andem nos vértices das formas. Depois que todos já haviam circulado pelas formas, a professora abre uma roda de conversa no chão e lança uma pergunta: Como foi andar em cima das formas? As crianças respondem aleatoriamente: “Muito importante”, “Eu achei diferente!”, “Eu achei meio difícil triângulo!”.

Outra pergunta é lançada pela professora: Qual a forma que foi mais demorada para andar? Eles responderam: “retângulo”. Nesse instante, a professora teve que parar a atividade e reportar-se a dois alunos que não estavam prestando atenção e faziam muita bagunça no pátio. Essa agitação resultou em uma desavença entre os dois alunos que acabaram agredindo-se. A professora retirou os dois alunos do pátio e os levou para conversar num cantinho. Voltando para a roda, a professora retoma outro combinado de respeito e explica: “Pessoal, se o amigo bate, o que tem que ser feito?”, “Fala com o amigo, avisa o amigo que não gostou!” “E se o amigo nem escuta e continua batendo?” “É para vir falar com as professoras!” “Já avisei: quem bate perde a razão!”

Na sala, a professora propôs fazer a mesma atividade, fazer com o corpo as formas. Algumas crianças se propuseram a fazer a atividade, uma turminha chegou a fazer o quadrado, mas em seguida precisaram parar porque a professora de Inglês chegou. Neste momento anda fiquei na sala, pois gentilmente a professora pediu que ficasse à vontade e participasse. Primeiramente, a professora fez uma roda de conversa para pontuar os combinados de respeito ao próximo, para acalmar os ânimos das crianças. Foi uma aula bem gostosa e dinâmica, com música e dança.

A professora responsável volta novamente, retomando a lição de casa que vai hoje com a turma, explicando o que se deve fazer. Primeiramente, apresenta o desenho, já pronto, em papel sulfite e que faz referência a um Pinóquio no formato de um robô, que está representado por formas geométricas. A professora faz a leitura da comanda e explica o que significa legenda: “Pinte o Pinóquio de acordo com a legenda? “Pessoal, legenda significa o que? E vocês estão vendo essas formas aqui em baixo e suas cores, então é isso! O triângulo indica uma cor, que vocês vão precisar encontrar e pintar no robozinho! ” A professora aproveita o momento e acrescenta outras recomendações para fazer a lição de casa: “Pode fazer lição de casa ouvindo rádio? Pode fazer a lição de casa assistindo a TV? E é para fazer tudo correndo?”

No horário das 15h20, as crianças param as atividades para fazer a hora do lanche e nesse momento outra intervenção da professora, com relação à separação de algumas crianças que não podem ficar próximas/sentadas juntas, alegou que ficam brincando, além de não comerem.

Enquanto estão comendo o lanche, a professora aproveita para pegar o calendário e apresentar os sábados e os domingos do mês de março e pintá-los, sinalizando para as crianças que são os dias de descanso. Anunciando também que amanhã é o aniversário de

uma coleguinha. A professora auxiliar por sua vez, também dá apoio a uma criança que não conseguiu terminar a escrita de uma atividade de ligar as palavras as figuras relacionadas.

Aula de Língua Portuguesa começa com História: “Menina bonita do laço de fita” – Ana Maria Machado, nesse momento a professora tenta usar recurso de multimídia e infelizmente o recurso não deu certo, ocorreu um problema na conexão entre a tela e o projetor. Vale salientar que para essa contação de história, a coordenação foi convidada a participar e ficou entre os alunos, sentada no chão e em forma de círculo. A apresentação foi feita pela professora responsável, mostrando o livro ao grupo, dizendo o nome da história, da escritora e do ilustrador, e antes mesmo de iniciarem a leitura, já mobiliza as crianças com o título, “O que vocês acham, crianças, que essa história vai contar? ” A turma como aparentemente já conhecia a historinha responde: “Uma menina que usa laço”, e assim iniciamos a leitura.

Algumas intervenções foram feitas pela professora e as crianças durante a leitura com relação ao texto tanto de ordem significativas, quanto a passagem que fazendo relações com metáforas. Como a tarde foi bem movimentada para a turma, a professora já deixou registrado/escrito, na lousa, o nome de quatro crianças que ficariam sem parque no dia seguinte, relacionado o nome delas na lousa.

### **Relato de observação 06**

Natureza do relato: realizado em 12 de março de 2015, com duração de três horas e trinta minutos (3h30), na turma do 1º ano, com PA2 e PA2 (auxiliar).

Cheguei às 12h50min para participar da entrada das crianças na sala de aula e às 13 h00 já estava na sala juntamente com as professoras. A professora se organiza na sala preparando o chão para a hora da história e aos poucos as crianças vão chegando, guardando as mochilas no devido lugar do armário e levando as agendas para a mesa. Quem costuma receber as agendas e ler as observações é a professora auxiliar, que já retransmite para a professora responsável qualquer recado dos pais ou outras observações.

Nesse momento a professora auxiliar também já escreve na lousa quais as atividades do dia:

A rotina do dia: **Matemática**  
**Esp. Psicomotora**  
**Lanche/ Parque**  
**Língua Portuguesa**  
**Ciências**  
**Saída**

Com a professora já sentada no chão, com um livro à mão, as crianças já entendem que é a hora da história e aos poucos vão se acomodando para o momento. Vale salientar, que como a escola foi projetada para situações de aprendizagens, este círculo em que as crianças estão se acomodando, já faz parte do piso da sala, ou seja, ele é fixo.

Assim, a apresentação é iniciada o livro de hoje é dos Irmãos Grimm, a história é Os três homenzinhos da floresta, já informando que o verdadeiro livro, o original é escrito em Alemão e aproveita o ensejo perguntando: “Que histórias já ouvimos dos Irmãos Grimm?” As crianças respondem que já ouviram dos “Sete cabritinhos” e dos “Sete Corvos”. Durante a leitura, a professora usa de recursos como a entonação, a gesticulação, a dramatização, fora as intervenções que vão acontecendo a cada palavra nova, diferente como:

Professora: “O que é viúva?”

Uma criança responde: quando morre alguém que namorava.

Professora: “E madrasta, alguém sabe?” “Quando o pai casa pela segunda vez.”

Professora: “O que acontece quando as pessoas não são boas?”

Uma criança responde: elas se dão mal.

E finalizando, a professora termina com uma frase: “Tirim, tirim, tirim, essa história chegou ao fim!”

Como as crianças sentarão em duplas, a professora organizou com quem cada criança iria sentar, trouxe os papeizinhos prontos de casa para o sorteio. Lá estavam os nomes das duplas para ficarem juntas durante o dia de hoje. Também avisa que não serão fixos os pares, que sempre que possível estará alternando.

Depois do sorteio e de algumas reclamações, por conta de algumas crianças quererem sentar com seus amigos preferidos, a professora diz que será importante ter esse coleguinha ao lado para se ajudarem em todos os momentos, principalmente, na hora das atividades. Ela retoma as lições de casa, uma por uma, olhando para cada atividade e dando o retorno para



cada criança “Joaquim, circulou muito bem! ”, Mariana, pintar melhor, não caprichou? ”, “Maria, Muito bem!”, “Clarice, não terminou? Vai terminar agora! ”, “Pedro, era para circular, não pintar! ”, e assim, pontua cada situação da atividade.

Depois de retomada e avaliada a lição de casa, a professora resgata o mural do gráfico em construção para dar nome ao título do gráfico, como vimos a turma da manhã já decidiu o nome, uma criança de imediato já sugeriu o nome: “Os super heróis que a gente gosta mais”. Logo a turma concordou e a professora sugeriu: Pode ser 1º ano E, “Super heróis que nós gostamos mais?” A classe responde: Sim, pode ser!

Atividade de Língua Portuguesa – livro “Maria vai com as outras”, recurso multimídia - leitura feita por crianças de outra escola. Enquanto a história acontece, a professora auxiliar vai entregando os cadernos para as crianças. Comanda da professora, após o termino da história: “Crianças, vocês perceberam que a Maria comia alimentos que não gostava?” As crianças respondem: “Sim, porque ela queria fazer o que os outros faziam!” “Ela era Maria vais com as outras!”. Então, agora vocês vão abrir o caderno e copiarem o que vou escrever na lousa.

Uma pergunta rotineira das crianças com relação aos cadernos é: “Aonde que eu começo no caderno?” A professora explica que é sempre depois da última linha que escrevemos, o que vocês podem fazer é pintar a linha para não terem problema, ok?” A atividade é a seguinte, ela escreve na lousa: Data 12/03/2015

Esse símbolo significa pular uma linha \*

Na outra linha escrevam **ALIMENTOS**

Pulem outra linha \*

Gosto de comer \_\_\_\_\_ (escreva o nome de 3 de alimentos que gosta)

Não gosto de comer \_\_\_\_\_ (escreva o nome de 3 alimentos que não gostam)

Uma criança pergunta como se escreve almôndega? A professora vai soletrando AL MON DE GA, a criança responde AL, é com A, né professora? O M O N é o MO, e o D E é DE e o GA é igual do Gabriel, né professora? Sim, isso mesmo!

Nesse momento, a professora lembra que as crianças, podem pedir ajudar para o colega de carteira, por isso vocês estão em duplas, para um ajudar o outro! As crianças com muitas dificuldades, as professoras auxiliam pessoalmente, ou seja, sentam ao lado e vão passo a passo do problema.

Antes de iniciar a próxima atividade, a linguagem Matemática, a professora faz questão de relembrar tudo que fizeram até aquele momento, “O que nós fizemos hoje turminha?” “Já lemos duas historinhas, Os três homenzinhos e Maria vai com as outras, também já fizemos escrita no caderno, agora vamos para a Matemática, ok!”

Ela continua falando “Vocês lembram que esses dias fomos até lá embaixo brincarmos com as formas geométricas? Quais foram as formas que aprendemos?” A classe responde: Quadrado, círculo, triângulo e retângulo, a professora continua: “Vocês agora, vão receber uma folhinha na vertical” – logo uma criança interrompe “O que é vertical?” “E quando você deixa a folhinha assim, de pé”

A professora segue fazendo sua explanação “Então, agora vocês vão escrever na folhinha **EXPLORANDO AS FIGURAS COM O CORPO,**” escrevendo na lousa para que a classe copie, “Ainda na folha crianças, vocês vão desenhar as formas que fizeram com o corpo, vão desenhar de canetinha preta e pintar, entenderam?” “Essa atividade na folhinha depois de feita vai ser recortada e colada no caderno de matemática, entenderam?”

Com a atividade encaminhada, a professora aproveita para ir até a coordenação. As crianças observando que a professora saiu, ficaram inquietas, correndo de um lado para outro, pulam e jogam-se no chão, a professora auxiliar tentou acalmá-los mas eles não a ouvem, inclusive, esse dia eu estava sentada no chão em observação, quase fui atropelada por alguns. Por conta dessa agitação, um aluno desrespeitou a professora auxiliar enfrentando-a, dizendo que não ia obedecê-la.

Quando a professora retorna a sala, a auxiliar relata o acontecido, imediatamente um aluno é retirado da sala, aquele que havia desrespeitado a professora. Depois de um tempinho, eles retornam ao espaço e o aluno pede desculpas para a professora auxiliar.

As crianças que estavam fazendo as atividades e aos poucos foram terminando-as, pegam caixas de brinquedos sentam num cantinho para brincar, desde que fiquem quietinhos, enquanto os outros colegas finalizam.

A professora e a auxiliar vão revisando as atividades de quem terminou, conforme as orientações dadas na comanda. “João, você fica brincando, vai fazer de novo”, a professora retira a folha e dá outra novamente para refazer, ainda com o mesmo aluno: “Preste atenção, estou falando com você! Bernardo, primeiro o título depois o desenho, Vera, não é para fazer letras gigantes!”

Hora do lanche, primeiramente, lavam as mãos e depois retornam para a sala para o momento da alimentação. Nesse dia, depois do lanche, as crianças organizaram as mochilas, porque as próximas atividades de ciências seriam no espaço da horta, onde trabalhariam a percepção dos sentidos.

### **Relato de observação 07**

Natureza do relato: realizado em 17 de março de 2015, com duração de três horas e trinta minutos (3h30), na turma do 1º ano , PA2 e PA2 (auxiliar).

Quando cheguei na sala, as crianças tinham acabado de sair para a aula de arte, que foi realizada na sala da professora de educação artística.

Aproveitei o momento para verificar a rotina do dia e partilhar um pouco com a professora que estava corrigindo as lições de casa. Estava comentando que já conversou com os pais a respeito das lições de casa, principalmente, as lições cujo o objetivo é a escrita, deixando bem claro que é muito importante a participação deles, mas que não soletrem as palavras para as crianças no momento da escrita, precisam deixa-las livres para criarem suas próprias hipóteses. Atentamente foi corrigindo a lição de cada criança e fazendo várias observações como: “Não colocou o sobrenome”, “não terminou a lição”, “Esqueceu o nome da professora”, “A letra está feia, precisa refazer!” e assim foi pontuando folha por folha.

A rotina do dia:        **Matemática**  
                                  **Esp. Psicomotora**  
                                  **Lanche/ Parque**  
                                  **Língua Portuguesa**  
                                  **Ciências**  
                                  **Saída**

Com a aula encerrada de arte, as crianças foram aos poucos voltando para a sala, tirando a camiseta de pintura e organizando-se para a próxima atividade.

A professora já anuncia que a aula é de matemática, que teremos um jogo muito fácil para esse momento, esse jogo faz parte do material de apoio do livro de matemática que a escola adotou. A brincadeira é a seguinte: “Quem terminar de colocar os tijolinhos primeiro no muro ganha!” “Como vocês vão jogar crianças!” “Vocês vão receber uma cartela, um

envelope com os tijolinhos e dois dados” “Vocês vão jogar os 2 dados por exemplo: se sair 4 mais 3 é igual a quanto crianças”

“Isso sete! então vocês vão pegar 7 tijolinhos e colocar no muro, e assim por diante, quem terminar de colocar todos os tijolinhos no muro primeiro, ganha!”. Nessa atividade acompanhei duas crianças juntamente com a professora Laura e Joana.

“Vamos lá meninas!” Presta atenção Laura!” “Quantos você tirou Laura?”

“Sete professora”

“Então, por que está colocando oito?” “Joana, o que a Laura tem que fazer nessa situação?”

“Tirar um tijolinho professora”

“Parabéns Joana!”

E assim, a professora foi caminhando pela sala chamando a atenção da turma por conta das brincadeiras fora de hora.

O próximo passo da atividade seria as crianças contarem como chegaram naqueles resultados da soma, quais foram as estratégias para a contagem.

“Hélio, quando você jogou os dados, como você contou as bolinhas dos dados para chegar a um resultado?” “O Hélio responde, eu contava com os dedos!”

“E você Pedro?” “Eu também contava com os dedos os números dos dados”

“Heitor, como você faz?” “Eu pensava 6 mais 6, eu só pensava com a cabeça”

“Maria, que estratégia você usou?” “Maria foi até a lousa e desenhou os dados, eu olhava pros dados e contava baixinho”

“Bruno, aproveitou e disse que fez igual a Maria, contava baixinho!”

A professora elogiou as crianças pelas diferentes formas de somar os dados, em seguida apresenta e entrega uma apostila elaboradas e feitas pelas professoras para as turmas de primeiro ano.

Primeiramente, fala do que se refere esse trabalho “Essa apostila crianças, é sobre atividades relacionadas ao alfabeto, segue uma sequencia alfabética, porém ela inicia-se com a letra A” “Logo no inicio temos um poema: Ciranda Cirandinha

“O anel que tu me deste / Era vidro e se quebrou /O amor que tu me tinhas/

Era pouco e se acabou.” “Qual a palavra que começa com a letra A crianças?”

Algumas respondem: Anel, Amor e Acabou – A professora elogia “Isso mesmo turminha, parabéns!

Primeiro quero que circulem essas palavras que começa com a letra A, uma criança pergunta “O que é circular?” A professora diz “É fazer um contorno, fazer uma bola grande ao redor de toda a palavra!” Depois de circularem vocês vão fazer a segunda atividade da apostila “Escrever 3 palavras que começam com a letra A e desenhar o que vocês escreveram, entenderam?” “Crianças o que vocês conhecem que começam com a letra A?” “Elas foram listando, abacate, amora, ameixa, abelha, avião” “Isso mesmo! depois de escreverem, faça o desenho correspondente a escrita e pintem”

No momento que a professora estava explicando, uma criança resolveu tirar o espiral da apostila, rapidamente a professora dirigiu-se ao aluno explicando que não era para se usar a apostila desta forma. Em seguida, a professora de Inglês chega para aula.

### **Relato de observação 08**

Natureza do relato: realizado em 24 de março de 2015, com duração de três horas e trinta minutos (3h30), na turma do 1º ano, PA2 e PA2 (auxiliar).

Quando entrei no corredor já ouvi uma agitação na sala que fazia observação, a confirmação foi feita, quando adentrei a sala, as crianças estavam a mil por hora, dirigi-me com Boa tarde! Mas ninguém respondeu. Perguntei para a professora auxiliar o que estava acontecendo, comentou que a professora titular estava em reunião com um pai da turma do maternal, que até então, estava lecionando para essa turminha, já que a professora oficial dessa turma estava afastada.

Naquele momento observei a sala, as carteiras estavam individuais e fora dos lugares, as crianças pulando de um lado para outro, a prof. auxiliar tentando acalmá-los. Também me atentei as linguagens que iriam ser trabalhadas naquele dia.

A rotina do dia:

- Arte**
- Música**
- Inglês**
- Língua Portuguesa**

**Lanche/Parque****Matemática****Educação Física****Saída**

Depois de muita insistência por parte da professora auxiliar em deixar a sala mais harmoniosa, as crianças prestaram atenção, “Criança, agora nós vamos para a aula de música, como vocês sabem a aula irá acontecer no outro prédio, então, por favor vamos fazer fila!”.

Eu, juntamente com a prof. auxiliar acompanhamos as crianças até a sala e participamos da aula. A atividade proposta pela educadora musical foi um Jogo de Tabuleiro Musical, as crianças gostaram muito, apesar da professora a todo momento chamar a atenção das crianças por conta das brincadeiras indesejadas, inclusive tirando uma criança da atividade, para que a mesma pudesse se acalmar.

Com a aula terminada, voltamos para a sala de aula e a professora de Inglês já estava a postos esperando-os. A professora os acolhe com uma música, em seguida faz a apresentação e leitura de um livro chamado “Gorillas”. Apresenta também um vídeo com músicas que referênciam algumas partes do corpo humano e formas de apresentação. Nota-se que por conta da ludicidade das apresentações feitas, as crianças gostam muito, conseqüentemente, envolvem-se mais.

Com a aula de Inglês finalizada, professora titular chega para iniciar a disciplina de Língua Portuguesa. Notando a agitação da turma, senta-se a cadeira e aguarda o silêncio, nesse intermédio, já havia falado com a professora auxiliar sobre o comportamento da classe, que ainda insiste em permanecer daquela forma.

Depois de uns minutinhos a classe nota que a professora não está gostando, e aos poucos vão se acalmando. Antes de iniciar a atividade proposta para aquele momento, solicita que o Joaquim, troque de lugar, dirigindo-se para frente.

“Crianças, hoje eu vou ler uma história que eu também não conheço e um livro novo da escritora Eva Furnari, que se chama Histórias fabulosas, o que vocês acham que essa história vai nos contar? ”

Duas crianças respondem: “Sobre coisas engraçadas? ”, “É uma lista de coisas diferentes”.

A professora defini o que é uma lista, dizendo que “Listas, é quando a gente vai elencando coisas! ”. Uma criança lança uma pergunta, “Foram crianças que criaram esse livro? ”, a professora responde: “Não, foi uma escritora!”

A leitura inicia-se, mas durante a narrativa, a professora vai fazendo diversas pausas, para contextualização, tanto de palavras diferentes, quanto para chamarem sua atenção para o momento da atividade, como por exemplos:

“Crianças, o que significada a palavra recitar? ” Uma criança responde – “Reciclar”

“Quem sabe o que é uma nutricionista? ” – As crianças ficaram quietas

A professora explica: “É uma médica que cuida da alimentação de pessoas, por exemplo uma pessoa que está gorda demais, ou magra demais, que precisa alimentar-se bem! ”

A proposta da próxima atividade será que as crianças possam construir uma lista de coisas malucas, a professora propõe que possam definir o nome da lista, sendo que essa atividade deverá ser no caderno.

“Crianças, faremos uma lista, o que vocês querem listar? ”

Duas crianças sugerem “Coisas malucas”, “Alimentos malucos”, enfim, a turma optou por “Coisas Malucas”, assim, a professora faz a escrita do nome da lista na lousa, **COISAS MALUCAS**, uma criança pergunta como faz o L U, a professora reporta a pergunta à sala, a turma responde “É o L e o U”

Nesse momento a professora passeia durante a sala para olhar os cadernos “Olha o capricho pessoal!”, “Não mandei pular folhas!”, “Não esqueçam de colocar a data” “Agora turma, vamos listar as palavras malucas” “Lucas fala uma coisa bem maluca?”

1. “Olho na barriga” assim a professora escreve na lousa, uma criança lança uma dúvida, como faz o LHO as crianças respondem L H O, e o RRI, a turma responde R I, nesse momento a professora faz uma intervenção “Prestem atenção! Olhem o som RRI, vocês acham que tem dois RRs ou um R?” As crianças respondem dois RRs
2. “Cabelo de lã”, Logo se manifesta Ana. Acatada a sugestão a professora escreve na lousa. Joaquim que está fazendo sua escrita, sem olhar para o quadro diz, “Mas é difícil escrever LÃ, como faz professora?” A professora joga para a turma essa dúvida, alguns respondem é lan L A N, a professora corrige, “Não! Olha o som LÃ, o som vem com acento, então fica LÃ.

3. “Nariz no pé” diz João, “Pode ser professora!” “Sim, então vamos escrever na lousa, e vocês copiem no caderno!” “Olhem o acento agudo no pé!”
4. “Dedo de pirulito” Maria sugere, as crianças acham engraçado “Legal” Nessa escrita a professora pede ajuda para a sala, “Pessoal, como escrevo DEDO?” “As crianças respondem DE D com E e DO, D com O” o mesmo com a palavra PIRULITO. E assim
5. “Umbigo na cabeça”
6. “Nave de Ouro”

Com a lista completa de “Coisas Malucas”, criada pelas crianças, a professora passa de carteira em carteira para acompanhar a escrita da turma e fazer pontuações, caso seja necessário. Aproveitando esse momento Camila pergunta: “Professora, veja como está o meu caderno?” A professora olha e diz “Sinceramente Camila, acho que você é capaz de fazer bem melhor!” “A palavra cabeça, escreve com ç, não com c!”, “Marcelo, a palavra cabelo está faltando o E!”.

Depois de ter percorrido a sala auxiliando as crianças, a professora faz a explicação da lição de casa: “Crianças a lição de casa hoje é uma brincadeira de Ligar os pontos, qual é a figura que está aqui?” As crianças respondem: “Um coelho professora! ” “Então, depois de ligarem os pontos, vocês vão responder duas perguntas” 1) Qual é a data comemorativa do mês de abril?

2) Qual é o animal que a representa?

Com a lição de casa explicada, pausa para o lanche da tarde, como de costume acontece na sala de aula.

Para a atividade de Matemática, a professora trouxe a proposta de um Quadro Numérico, já pronta. Primeiramente, fez a orientação da comanda, como escrever o nome, a data, o ano, a turma, a disciplina e o nome da professora. No segundo momento, ela faz a orientação da atividade de completar as lacunas que estão em brancos com os números correspondentes, trata-se de tabela que parte do número 1 e vai até número 30 e, que as crianças vão precisar completarem do numeral 11 até 19. E por último, a atividade é finalizada com uma pergunta: “O que há em comum entre os números que você completou?”.



Nessa atividade de Matemática, as crianças conseguiram resolver as situações problemas com tranquilidade. Além de recorrerem as tabelas numéricas expostas na sala de aula, que foram de grande valia.

Antes de dar prosseguimento ao próximo relato que se fará presente em uma turma de **segundo ano** do ensino fundamental, vale fazer alguns apontamentos específicos para esse nível. A partir do segundo ano nessa escola, as crianças já iniciam as avaliações bimestrais, a média da escola para ser aprovado é de seis pontos. A professora conta com duas avaliações, a avaliação principal vale dez pontos e as demais valem seis pontos, que contam com outros elementos que se soma a média valendo um ponto como: lição de casa, livro, caderno e comportamento.

### **Relato de observação 09**

Natureza do relato: realizado em 30 de março de 2015, com duração de 2 horas, na turma do 2ª ano, com as PB1 e PB1 (auxiliar)

Hoje iniciei meu trabalho de observação na segunda série, sugestão da própria coordenadora para que pudesse ter um outro olhar, ou talvez, uma maior contribuição sobre o meu objeto de estudo.

Cheguei por volta das 13h15, dirigi-me a coordenação para saber qual seria a sala do segundo ano para observação. A secretaria disse que poderia ficar na sala da 2ª D, solicitando que uma inspetora me encaminhasse a sala.

Chegando a sala fui recebida pela professora que muito gentilmente, disse que ficasse à vontade e sentasse aonde melhor sentisse acomodada. Me apresentou a turma dizendo meu nome, é o que estaria fazendo lá por esses dias.

No primeiro momento, senti uma turma tranquila e bem curiosa. A sala conta com 26 crianças, e segue os mesmos padrões das salas dos primeiros anos. Porém a dinâmica da segunda série, começa a mudar. A rotina do dia, não é escrita todos os dias na lousa, a cada aula, a professora anuncia a disciplina que vai seguir. As lições de casa são escritas diariamente na agenda, que as próprias crianças escrevem. Elas possuem 3 cadernos de escrita: Matemática, Língua Portuguesa, História/Geografia e Ciências ficam divididas no mesmo caderno.

Chego num momento em que a professora está começando a escrita na lousa para as crianças copiarem no caderno

Colégio

São Paulo, 30 de março de 2015

Direitos e deveres – livro págs. 27, 28 3 29

Retomada da aula de geografia – O que falamos?

Sobre Direitos - Conhecendo novos direitos

Como qual? Ter uma casa

Também conversamos sobre os deveres.

Esse momento de retomada de conhecimento, foi interessante por conta das questões e opiniões das crianças sobre determinado conhecido aprendido.

Em seguida a professora anuncia a próxima disciplina, Língua Portuguesa

“Crianças, hoje teremos um desafio!” “Como se fosse uma brincadeira, cada um escreve do seu jeito” “É uma brincadeira O que é o que é?” Com o livro à mão, a professora anuncia a pag. e começa a leitura

### **O que é o que é?**

“Adora formigas

É conhecido por sua

Cauda muito bonita”

Nesse momento a professora dá uma dica que a palavra começa com T, uma criança arrisca uma dica: “Tatu professora!” Outra grita “Não, é Tamanduá!” A professora responde: “Isso mesmo!”. Uma criança pergunta como fica o MAN, logo a pergunta é repassada para a classe: “Como fica o MAN?” eles respondem: “M A”, a professora responde: “Então, eu falo TAMADUA!”, as crianças novamente respondem: “Não, é Tamanduá!” “Então, vocês percebem que algo ainda está errado?” “Professora, falta o N, para ficar Tamanduá!” “Isso mesmo, Camila!”.

“Vamos para a próxima, sigam eu com o livro:”

“Divertido e engraçado

Corre risco de extinção

É uma espécie de macaco”

“Quem pode me responder?” Pedro, responde: “Macaco Prego” a professora diz: “Não! não é o macaco prego!” Marina diz” Eu já sei, é o Mico Leão Dourado!” “Isso mesmo, Marina!” “Vocês percebem que falamos MICO, que emitimos um som com U, mas escrevemos MICO, com O”, “Cuidado na hora da escrita!” “O mesmo cuidado com o a palavra DOURADO”, “Não é DORADO, é DOURADO!”

O próximo é muito fácil, “Vocês viram?”

É muito valente,

É conhecido como

O Rei dos animais

A professora mal acaba de fazer a leitura, a classe responde “LEÃO” “Crianças, tranquilo para escrever!” A turma responde “Sim”. “Então, vou fazer a leitura do próximo: O que é o que é?”

“Serve de alimento para as galinhas

É de isca para uma

Boa pescaria”

“Essa também é muito fácil!” As crianças respondem: “É mesmo professora, é minhoca” “Verdade!” “Alguma dúvida na escrita da palavra MINHOCA?” “Crianças, como escreve NHO?” “Eles respondem N H O!” a professora elogia: “Muito bem, vocês estão de parabéns!”

Finalizada a atividade, ela solicita que guardem os livros e peguem as agendas para anotar a lição de casa. Nessa série as crianças já usam agendas para compromissos e tarefas de casa. Essa lição trata-se de um poema do livro “A arca de Noé” de Vinicius de Moraes, o poema é “O Relógio”, assim a professora faz a orientação da atividade que precisa ser feita em casa:

“Crianças, quando eu leio um texto uma vez, é mais fácil ou difícil para entendê-lo?” as crianças respondem: “Mais difícil!”

“Agora, se eu leio duas ou três vezes, ele fica mais fácil? Sim ou Não?” as crianças respondem “Sim, a gente entende melhor!”

“Então, essa é a nossa lição de casa, a leitura de um poema. O poema tem mais coisas que letras e palavras!” “Outra dica que eu dou, é que leiam em casa em voz alta, várias vezes e de várias formas também!”.

Depois da orientação, a professora faz a escrita na lousa, solicita que as crianças façam a cópia na agenda. Enquanto isso a professora auxiliar entrega o livro juntamente com a pasta de lição de casa, para que cada criança guarde o seu e os leve para casa.

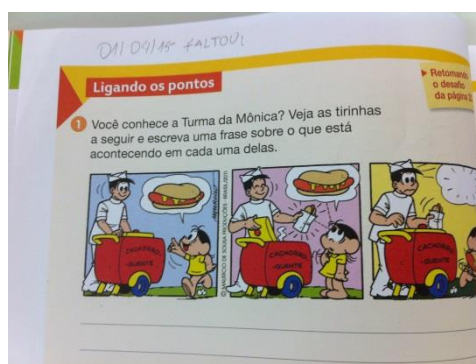
### Relato de observação 10

Natureza do relato: realizado em 01 de abril de 2015, com duração de 2 horas, na turma do 2ª ano D, com as professoras PB1 e PB1 (auxiliar).

A tarde começou agitada, por conta da semana da Páscoa, as crianças estavam agitadas e ansiosas para ver o coelho Ted, o coelho que estava visitando as turminhas do ensino fundamental I. Mesmo assim, a professora cumpriu sua agenda com a disciplina de Língua Portuguesa.

Essa atividade, será no livro Presente Ciências Naturais, trata-se da Interpretação de quatro tirinhas. Antes de iniciar a explicação da primeira tirinha, a professora faz algumas recomendações: “Cada um escreve da sua maneira” “Quantas linhas vocês estão vendo abaixo da tirinha? Quatro, então vocês têm que respeitar os números de linhas” “Escrevam ou expliquem, o que você entendeu!” e “Caprichem na letra”.

**Figura 9** – Atividade da Mônica



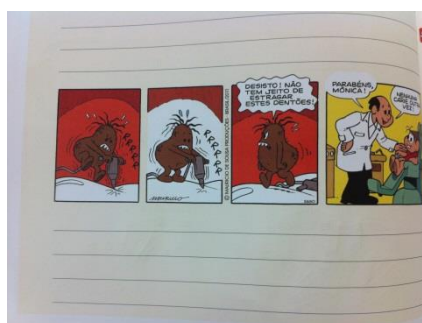
Fonte: registro feito pela própria autora.

Juliana faz uma pergunta: “Professora, posso começar com Era uma vez...”, a professora responde: “Não crianças, não é uma história de encantamento, de contos de fada, essa atividade é diferente”.

A professora lança uma pergunta: “Crianças, o que vocês entenderam dessa tirinha?” Nesse momento, várias crianças queriam fazer a interpretação dessa tirinha, falando todos de uma vez, alguns levando-se da carteira para responder. Vendo que a situação estava difícil, a professora solicitou que uma aluna respondesse: “Eu entendi que a Mônica estava com fome, foi comprar um cachorro quente e, de tanta fome que estava acabou comendo o lanche pela cabeça, pelo pensamento!” A professora elogia a aluna: “Isso mesmo!”. As demais crianças também concordaram falando que também achavam que ela estava com muita fome, que nem esperou o cachorro quente ficar pronto!”. Em seguida a professora sugeriu, que as crianças retomem o livro e façam suas escritas.

Na sequência a professora passa para a segunda tirinha: “Vamos entender o que acontece nessa segunda tirinha”

**Figura 10** - Atividade da Cárie



Fonte: registro feito pela própria autora.

Professora: “O que tem nessa tirinha? As crianças respondem: “Uma cárie!”

Professora: “O que essa cárie, está tentando fazer?” Crianças “Furar o dente da Mônica”

Professora: “Por que será que ela desistiu?” Crianças “Porque é grande!”

Professora: “Será que ela desistiu de furar o dente, porque a Mônica é forte, gorda?” “Porque será que os dentes da Mônica não estragam?” Crianças “Sabe o que é professora, a Mônica, cuida bem dos dentes, ela escova os dentes todos os dias”.

Assim, a professora continua orientando as crianças “No primeiro quadradinho tem uma cárie, não é?” “Então, comecem a escrever a partir daí? “A cárie .....

Nesse tempo, as crianças fazem suas escritas, enquanto a professora parte para a terceira tirinha.

**Figura 11** – Atividade do Cascão



Fonte: registro feito pela própria autora.

Ela segue o mesmo percurso, como as anteriores, lança uma pergunta desafiadora e vai solicitando a colaboração da turma.

“Vocês entenderam o que está acontecendo com essa tirinha?” Crianças “Sim, professora, o Cascão quer entrar dentro de casa com os pés sujos”, “Ai, ele entra com as mãos sujas, tá sujo do mesmo jeito!” “Muito bem crianças, agora escrevam, sempre seguindo as linhas abaixo!”.

Seguindo o percurso do livro, a professora continua dando procedimento as atividades propostas, nessa especificamente, sugere que as crianças trabalhem em pares, com três perguntas relacionadas as Tirinhas em questão, ou seja, com os mesmos personagens.

### 1) **Magali tem uma boa alimentação? Por que?**

Partindo desta pergunta a professora lança vários questionamentos, como:

“O que ela come? Frutas ou salgados? Come tranqueiras, ou seja, comida que não é saudável, ela come de maneira equilibrada? “Então, vamos as respostas!”

A professora espera as crianças trocarem informações, e escreve na lousa a resposta defendida pelas crianças.

**Resposta: Não tem uma boa alimentação, porque ela come demais em exagero.**

Sobre a palavra Exagero, a professora faz um apontamento EXAGERO tem som de Z, mas escreve com X.

- 2) **Mônica foi elogiada pelo dentista. Explique o que você deve fazer para receber um elogio como o que ela recebeu.**

**Resposta: Cuidando dos dentes, ao escová-los e usando o fio dental.**

Sobre essa resposta duas observações foram feitas pela educadora, a primeira porque usou o termo escová-los, explicando que usou desta forma, para não repetir a palavra dentes. A segunda como escreve a palavra FIO, que termina com O e não com U.

- 3) **Imagine que Cascão estivesse chegando para almoçar. O que aconteceria se ele fizesse a refeição com as mãos sujas? Por quê?**

**Resposta: Ele poderia ficar doente, pois suas mãos estavam sujas.**

Com relação a essa questão, algumas crianças se manifestaram em resolvê-la, como por exemplo: “A comida ia ficar preta”, “Se ele pegasse a comida com as mãos sujas, ficaria doente”, “Iria se sentir mal”, “Iria ficar doente e ainda passar para os outros.”

Nesse momento, a professora fez uma intervenção sobre a questão de transmissão de doenças, por conta da última resposta de uma criança, “Crianças, a gente só passa doença para outras pessoas, quando trata-se de doença com vírus”, “Nesse caso, o Cascão só está se prejudicando, quando não cuida das mãos”.

Aproveitou e fez referência a uma experiência que a turma desenvolveu aulas passadas, quando usaram e passaram cotonetes em vários espaços da sala, para identificarem microrganismos, “Vocês lembram que estudamos que os microrganismos estão em vários lugares, não o vimos, são invisíveis!”.

Com a atividade do livro encerrada, a professora solicita que peguem os cadernos de Ciências, para escrever o cabeçalho e fazerem o registro de um vídeo que foi trabalhado em sala de aula. Ela inicia o cabeçário:

### **Colégio Vital Brasil**

São Paulo, 01 de Abril de 2015

X esse símbolo significa pular uma linha

Assistimos ao vídeo “NUTRIAMIGOS” e conversamos sobre a alimentação saudável.

Livro: págs. 28 e 29

Escrita concluída no caderno, a próxima proposta foi a leitura de um livro: “Para Sempre” no espaço do pátio. Como de costume, a professora retoma alguns combinados antes de sair da sala de aula – Não fazer barulho, Não correr, Nada de brincadeiras de mão.

Chegando ao pátio, a professora orienta a todos sentarem em círculo, para que possam olhar uns aos outros, justificando que esse momento é importante, já que na sala de aula, vocês sentam enfileirados e não conseguem olhar para todos os colegas.

Também observou que como estamos num pátio grande e aberto, com muito barulho externo, precisaremos prestar mais atenção na leitura. A professora começa a leitura, mas percebe aos poucos que a escolha não foi boa, as crianças dispersaram muito, tendo que há todo momento chama-las a atenção.

A leitura foi realizada com muitas intervenções, porque realmente, o espaço estava muito barulhento e por conta do coelhinho da páscoa, algumas crianças estavam bem ansiosas para vê-los. Por fim, a professora achou melhor, voltarmos para a sala de aula.

### **Relato de observação 11**

Natureza do relato: realizado em 06 de abril de 2015, com duração de 2 horas, na turma do 2ª ano , com as professoras PB1 e PB1 (auxiliar).

Quando entrei à sala, notei que algo estava diferente, a professora aguardava a turma acomodar-se para dar a notícia que hoje a aula de Língua Portuguesa, seria diferente “Crianças, hoje iremos fazer uma provinha?” “Fiquem tranquilos, porque será apenas o que já aprendemos e vimos em sala de aula, ok!”. Antes de entregar as crianças as avaliações, a professora faz as devidas recomendações, até porque essa é a segunda avaliação que essa turma está realizando, para que a turma vá entendendo a dinâmica das provas.

Ela escreve e faz a leitura a lousa: **Fazer silêncio / Não conversar com o colega ao lado/ Levantar a mão quando estiver dúvidas /Eu não vou responder se está certo ou errado.**

“Então, vamos a Avaliação!” a professora fala.



A avaliação inicia-se com um poema chamado **GENTE** de Nye Ribeiro do livro Roda de Letrinhas, conforme vemos abaixo:

**Figura 12 – Avaliação 01**

Nome: \_\_\_\_\_ Nº: \_\_\_\_\_ Ano: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

Disciplina: Língua Portuguesa Professor: \_\_\_\_\_

**AValiação CONTÍNUA DO 1º TRIMESTRE (VALOR= 6,0)**

QUERIDO (A) ALUNO (A):  
 DUCÁ A LEITURA QUE SUA PROFESSORA FARÁ DE CADA QUESTÃO  
 ESCLAREÇA SUAS DÚVIDAS E, EM SEQUIDA, RESPONDA AS QUESTÕES COM MUITO  
 CAPRICHIO E ATENÇÃO.

LEIA O POEMA ABAIXO

**GENTE**  
 GENTE NAS CASAS, JANELAS...  
 GENTE NAS RUAS, CALÇADAS...  
 GENTE POR TODA PARTE!  
 NOS ÔNIBUS, ENGAIOLADAS  
 GENTE CORRENDO OU PARADA.  
 GENTE BONITA OU FEIA,  
 SORRINDO OU DE CARA AMARRADA.  
 GENTE GENTIL, EDUCADA:  
 — POIS NÃO! DÁ LICENÇA!  
 GENTE SEM EDUCAÇÃO:  
 — SAI DA FRENTE! É A MINHA VEZ.  
 GENTE APRENDENDO A VIVER,  
 APRENDENDO A SER GENTE.  
 COMO EU,  
 COMO VOCÊ

NIYE RIBEIRO, RODA DE LETRINHAS CAMPINAS, SP, RODA & CIA, 2004

Fonte: registro feito pela própria autora.

Depois da leitura feita tranquilamente e pausadamente, a professora solicita que as crianças passem para a próxima questão. A professora vai fazendo a leitura de cada questão e aguardando que cada criança responda de acordo com a comanda, para só então prosseguir.

As quatro primeiras questões, são voltadas para a interpretação do poema.

**Figura 13 – Avaliação 02**

RESPONDA AS SEGUINTEs QUESTÕES:

1. DE QUE O POEMA ESTÁ FALANDO? (0,5)  
 DE RINOCERONTE  
 DE GENTE  
 DE CRIANÇAS

2. O POEMA FALA DE TODO TIPO DE GENTE. O QUE QUER DIZER  
 "GENTE DE CARA AMARRADA"? (1,0)  
 BRAVA SÉRIA.

3. COMO FALA A GENTE QUE É GENTIL E EDUCADA? (1,0)  
 OBRIGADA! DÁ LICENÇA...

4. DE ACORDO COM O POEMA, COMO É A FALA DE GENTE QUE É  
 SEM EDUCAÇÃO? (1,0)  
 SAI DA FRENTE! É A MINHA VEZ!

5. LEIA A SEGUNDA ESTROFE DO POEMA. (0,5)

NOS ÔNIBUS, ENGAIOLADAS,  
 GENTE CORRENDO OU PARADA

A) PINTA DE AZUL AS PALAVRAS QUE RIMAM.  
 B) QUEM ESTÁ ENGAIOLADA? AS PESSOAS / GENTE  
 C) QUANTOS VERSOS HÁ NESTA ESTROFE? 2 (DOIS)

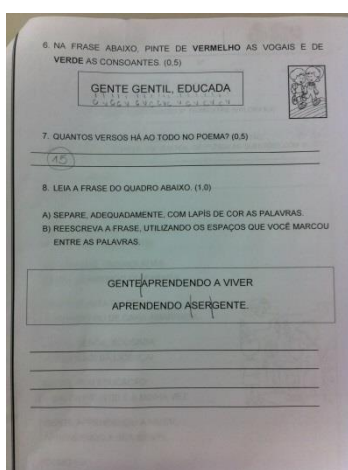
Fonte: registro feito pela própria autora.

A partir da quinta questão, que também envolve interpretação e conhecimento da estruturação de um poema, as crianças começam a levantar as mãos, por conta específica da questão 5.C que pergunta “Quantos versos há nessa estrofe?” Nesse momento a professora faz uma retomada, para orientar as crianças “Turma, vocês lembram quando estudamos outras poesias, que vimos que cada estrofe tem seus versos? Que cada estrofe é um pacotinho, lembram?”

Mesmo diante da explicação, algumas crianças ainda não conseguem solucionar a questão. A professora solicita que quando não sabemos, a melhor situação é partir para a próxima pergunta. Também chama a atenção de todos por conta dessa situação:

***“Crianças, o que a gente aprende com a avaliação, Vocês estão percebendo? O que eu estou conseguindo ver nessa Avaliação, é que vocês não estão conseguindo lembrar o que é verso!” “Vamos precisar retomar e estudar o que é verso novamente!”***

**Figura 14 – Avaliação 03**



Fonte: registro feito pela própria autora.

Na questão número seis, a avaliação trata das vogais e consoantes, a sete volta-se novamente para a estruturação de um poema, perguntando “Quantos versos há ao todo no poema?”, e finalmente a oitava pede a separação de sílabas.

Sendo assim, a professora solicita que todos revisem sua prova, dando novamente uma olhada, vejam se está certo, para em seguida entrega-la.

O segundo momento, trata-se da Lição de Casa. A professora orienta que todos peguem a sua agenda para a escrita da atividade que terá que ser feita em casa.

“Crianças, vocês perceberam que o mês mudou, estamos agora em Abril”, “A lição de casa vai ser de Língua Portuguesa, e hoje só será uma lição, só!”

A professora escreve na lousa: DESTACAR AS LETRAS, COLOCAR NO ENVELOPE E TRAZER PARA A ESCOLA.

“Crianças, vocês vão receber quatro folhinhas com letras do alfabetário para destacar, depois colocar no envelope e trazer para a sala”, entenderam? “ Super fácil, né?” “Vou chamar um por um, para colocar na sua pasta de lição de casa”.

Nesse tempo, as crianças que já conseguiram deixar tudo em ordem, começaram a colocar a camiseta para a aula de Arte, que como de costume aconteceria em outro espaço.

### **Relato de observação 12**

Natureza do relato: realizado em 13 de abril de 2015, com duração de 2 horas, na turma do 2ª ano, com as professoras PB1 e PB1 (auxiliar).

Tive o prazer novamente de participar da aplicação da prova de Língua Portuguesa, que coincidentemente, tinha os mesmos moldes tanto no formato, quanto no conteúdo, na qual pude presenciar sua aplicação no dia 06 de abril. Essa na verdade, é a Avaliação oficial da escola, valendo nota 10. Segundo, a professora, a retomada da Avaliação foi feita dias seguintes a prova, onde ela pode esclarecer e sanar as diferentes dúvidas das crianças.

A professora retoma também os mesmos combinados com a turma: **Fazer silêncio / Não conversar com o colega ao lado/ Levantar a mão quando estiver dúvidas /Eu não vou responder se está certo ou errado.** A professora inicialmente, faz a leitura do Poema “A Formiga”, em seguida lê pausadamente, a pergunta da primeira questão da Avaliação, que juntamente com as três posteriores estão voltadas para a interpretação do poema. Nesse momento, a professora vai ajudando as crianças, no aspecto de orienta-las para que não fiquem nervosas, “Crianças, durante a Avaliação, as vezes a gente esquece algo, isso quer dizer que podemos recorrer ao texto!”, “Eu posso ajuda-los com relação a dúvidas sobre a questão, não de como escrever”, “Outra coisa, quando eu digo segundo ou de acordo quer dizer o que?” “Isso! Eu estou indicando que é para olhar para o texto”.

Segue abaixo as quatro perguntas da Avaliação:

- 1) De quem o poema está falando?
- 2) O poema cita uma flor. Que flor é esta? ( ) Rosa ( ) Girassol ( ) Jasmim
- 3) Por que as coisas parecem ser bem grandes para a formiga?
- 4) Segundo o poema, o que significa Um “Pauzinho Boiando” para a formiga?

Nessas questões acima, as crianças fizeram se saíram muito bem, respondendo tranquilamente, sem nenhuma dúvida.

As próximas perguntas que vão da quinta à oitava, a Avaliação volta-se para as perguntas mais específicas da questão do aprendizado com relação a poesia.

- 5) Um poema é feito com versos. Cada verso é uma linha do poema. Quantos versos o poema “A Formiga” tem?
- 6) Um conjunto de versos agrupados é chamado de ESTROFE. Observe novamente e verifique quantas estrofes há no poema. Pinte a alternativa correta. ( ) 7 estrofes ( ) 3 estrofes ( ) 4 estrofes
- 7) Leia a segunda estrofe, prestando atenção no SOM das palavras.

A GOTA DÁGUA, UM MANSO LAGO  
O PINGO DE CHUVA, UM MAR  
ONDE UM PAUZINHO BOIANDO  
É NAVIO A NAVEGAR

- a) Que palavras (rimam) terminam com o mesmo som?
- b) Grife essas palavras de azul.

Na questão A, a professora retoma lembrando a turma, que “Rima significa palavras que terminam com o mesmo som”, da mesma forma, com a palavra grife, explicando que “Trata-se de passar um traço abaixo da palavra”.

8) Ligue as palavras aos desenhos, de acordo com a rima dos nomes, depois escreva o nome de cada animal ao lado do desenho.

Piano	desenho do Jacaré	_____
Gigante	desenho do Tucano	_____
Retrato	desenho do Elefante	_____
Chulé	desenho do Coelho	_____

Joelho          desenho do Gato          \_\_\_\_\_

A professora nota que nessa questão, as crianças não reconhecem esse pássaro, por conta das várias crianças que pediram ajuda para que dissesse o nome dele, sendo assim, ela resolve ajudar “Quem não sabe o nome dessa ave, a Prô vai falar, não é justo para quem não sabe!”.

A nona atividade foi proposta a pintura das vogais e consoantes, de acordo com a legenda.

A décima pergunta, a comanda se refere a separação de sílabas: Pião, Pipoca, Palhaço e Patinete. Aqui, a professora faz uma referência a brincadeira “La em cima do piano, tem um copo de veneno...”

A décima primeira pergunta, propõe que as crianças separem uma parlenda que foi escrita sem espaço e posteriormente a reescreva. Nessa questão, a professora rememora uma atividade em sala “Lembra dos tracinhos que a professora explicou, aquele que a gente vai colocando para separar as palavras, é isso?”

A última questão, a décima segunda, finaliza com uma escrita de uma parlenda ou poema que a criança mais gosta ou conhece.

Em seguida, a professora faz as mesmas recomendações para o final da prova, como revisar a prova, olhar com atenção, antes de entrega-las. Para as crianças que terminaram a prova, a professora sugere “Quem já terminou a Avaliação, aproveita para colocar a leitura em dia, pode pegar um livrinho e ficar no cantinho.”

Depois da Avaliação, a professora escreve na lousa a lição de casa, lembrando a turma que esse momento da escrita da lição de casa fica no cantinho da lousa “Lembra que eu falei que vou colocar aqui no cantinho a lição de casa, hoje temos a Folha de Português”.

Em seguida a professora explica a lição como de costume todos os dias:

“Vocês vão fazer em casa a leitura deste poema que chama-se Letras Mágicas, esse poema fala de alguns animais”, “... a lição tem duas perguntas para ser respondida em casa, 1) Quais os animais que aparecem no poema? 2) O que o autor quer dizer “Veja que perigo!”

Assim, as crianças pegaram a folhinha da Lição de português colocaram na pastinha para levá-las para casa. Em seguida, se preparam para a aula de Arte que aconteceria em outro espaço.

## Apêndice II – Termo de Consentimentos Livre e Esclarecido

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC SP  
Programa de Pós-graduação de Formação de Formadores

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE**

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa **Alfabetizar e avaliar: caminhos, descobertas e dificuldades para uma reflexão** realizada pela mestrandia Nadja Rodrigues da Silva, com orientação do Prof. Dr. Nelson Antonio Simão Gimenes, do Programa de Estudos Pós-Graduandos em Educação – Formação de Formadores da PUC SP. O objetivo da pesquisa Investigar as práticas e as concepções de alfabetização e avaliação de professores dos dois primeiros anos do ensino fundamental I, em escola da rede privada.

As respostas dadas por você ao instrumento de coleta de dados, neste caso a entrevista individual, serão fundamentais para a realização da pesquisa e sua participação se restringirá a fornecer respostas às indagações feitas durante a entrevista. Você terá a liberdade de se recusar a responder às perguntas que lhe ocasionem constrangimento de alguma natureza e também poderá desistir da pesquisa a qualquer momento, sem que a recusa ou a desistência lhe acarrete qualquer prejuízo, bem como, caso seja de seu interesse e, mencionado ao pesquisador, terá livre acesso aos resultados do estudo.

Destacamos que a sua participação nesta pesquisa é opcional e representa riscos ou desconfortos mínimos. Em caso de recusa ou de desistência em qualquer fase da pesquisa, você não será penalizado (a) de forma alguma. A sua participação constituirá de suma importância para o cumprimento do objetivo da pesquisa e os benefícios serão de âmbito acadêmico e profissional para o campo de Formação Inicial de Professores e do Desenvolvimento Profissional.

Você será esclarecido sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar e trataremos da sua identidade sigilosamente, ou seja, não haverá identificação nominal. Os resultados deste estudo poderão ser apresentados por escrito ou oralmente em congressos, periódicos científicos e eventos promovidos na área de ciências humanas.

Em caso de dúvida, você poderá procurar a orientadora desta pesquisa, prof. Dr. Nelson Antonio Simão Gimenes, pelo telefone (11) 3670-8527, Programa de Estudos Pós-Graduandos em

Educação, horário comercial. Se preferir, você também pode entrar em contato com a pesquisadora responsável pela coleta de dados, Nadja Rodrigues da Silva, pelo telefone (11) 4509.0925 / (11) 97568.7705 ou no endereço eletrônico: [nadjabbr@yahoo.com.br](mailto:nadjabbr@yahoo.com.br)

Após ser esclarecido sobre a pesquisa, no caso de você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

CONSENTIMENTO

Eu, \_\_\_\_\_, acredito ter sido suficientemente informado (a) e concordo em participar como voluntário (a) da pesquisa descrita acima.

SP, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2015.

\_\_\_\_\_  
Participante

\_\_\_\_\_  
Nadja Rodrigues da Silva  
Pesquisadora responsável

## Apêndice III - TABELA DE ESPECIFICAÇÃO

Dimensão	Sub-dimensão	Instrumentos de coletas de dados / Instrumentos de avaliação	Descritores	Para que?	Perguntas
<b>Avaliação Educacional</b>  <b>Avaliação Aprendizagem</b>	Avaliação da Aprendizagem na alfabetização	Entrevista (semi estruturada)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Concepção de avaliação da aprendizagem;</li> <li>• Concepção de alfabetização;</li> <li>• Percepção sobre como avaliar na alfabetização;</li> <li>• Descrição do processo avaliativo na alfabetização;</li> <li>• Usos declarados dos resultados da avaliação da aprendizagem na alfabetização (esperados e não esperados);</li> <li>• Preparação das atividades avaliativas;</li> </ul>	Concepção do professor alfabetizador em relação à avaliação da aprendizagem.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. O que você pensa e/ou entende por avaliação?</li> <li>2. Você acha importante avaliar na alfabetização? Por quê?</li> <li>3. Como você avalia seus alunos na alfabetização?</li> <li>4. Quando você avalia seus alunos, o que você faz com os diferentes resultados?</li> <li>5. Quando você elabora seu planejamento de aula, além das atividades/estratégias, você já prevê as avaliações?</li> <li>6. Para preparar suas aulas, que tipo de material você utiliza, faz pesquisas complementares?</li> <li>7. Quanto ao processo de avaliação, como ele ocorre na sua sala de aula e, quais instrumentos você utiliza?</li> <li>8. Faz leituras para auxiliar o seu ensino em alfabetização, livros, revistas e outros?</li> <li>9. Como você planeja suas atividades de ensino na alfabetização?</li> </ol>
<b>Formação Docente</b>	Formação do Professor Alfabetizador	Questionário	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tempo de docência do professor;</li> <li>• Tempo de docência do professor como alfabetizador;</li> <li>• Formação continua do professor alfabetizador (tempo destinado, realização de cursos, etc. );</li> <li>• Outras funções relacionadas a educação. (direção, coordenação, etc.);</li> <li>• Tempo destinado a elaboração do planejamento;</li> <li>• Preparação das atividades avaliativas (pesquisas, utilizada material fornecido pela coordenação e ou material didático, etc.);</li> </ul>	Relação do tempo de docência e de docência em alfabetização com as práticas avaliativas	
<b>Formação Docente</b>		Observação em Sala de aula	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interação do professor com a turma;</li> <li>• Faz retomada dos conhecimentos trabalhados em aulas anteriores;</li> <li>• Faz uso de diários, ou, registros do dia a dia;</li> <li>• As propostas de atividades são entendidas pelo grupo;</li> <li>• As intervenções são feitas nos momentos certo; ajudam as crianças a refletir;</li> <li>• As dúvidas individuais são socializadas com o grupo;</li> <li>• As hipóteses e a questão dos erros são consideradas para construção de outras aprendizagens;</li> <li>• Atividades de escrita, quais os estratégias utilizadas;</li> <li>• Tipos de intervenção pedagógica; Estas intervenções já estão previstas no planejamento das atividades?</li> </ul>	Relação teoria de alfabetização e as práticas avaliativas	<p>Ocorre a interação do professor com os alunos?</p> <p>Como é essa interação?</p> <p>As propostas de atividades são entendidas pelo grupo?</p> <p>As intervenções são feitas nos momentos certo? Ajudam as crianças a refletir?</p> <p>As hipóteses e a questão dos erros, são consideradas para construção de outras aprendizagens?</p> <p>Quais são os tipos de intervenção pedagógica?</p> <p>Estas intervenções são previstas no planejamento das atividades?</p> <p>As dúvidas individuais são socializadas com o grupo?</p> <p>Faz uso de diários reflexivos, ou, registros do dia a dia?</p> <p>Faz retomada dos conhecimentos trabalhados em aulas anteriores;</p>



Roteiro da Entrevista		
Dimensão	Especificação	Questões
Tempo de experiência profissional	Identificar se o tempo de experiência profissional interfere na sua atuação enquanto professor	Há quanto tempo leciona
		Há quanto tempo leciona nesta escola
		Há quanto tempo leciona nos anos iniciais
		Atua em outra escola - simultaneamente
Formação: inicial e continuada	Identificar formação acadêmica	Fez ou não o curso de magistério? Quanto. Tempo?
		Fez licenciatura / Pedagogia? Quanto. Tempo? Onde?
		Form. Continuada: tipo de formação? Foco/objetivo? Contribuições/aderência à prática atual?
Alfabetização	Identificação da Concepção de Alfabetização do professor	Como entende o processo de alfabetização... O que é alfabetizar? Qual a concepção de criança? Tem consciência da sua prática de alfabetização?
Avaliação	Identificar a Concepção de Avaliação	O que entende por processo avaliativo ... O que é avaliar? Como você avalia o aluno?
Avaliação da Aprendizagem	Concepção de avaliação da Aprendizagem	O que entende por avaliação da aprendizagem e como propõe trabalhar em sala de aula?
	Importância e necessidade de uma formação continuada para atuação em sala de aula.	Faz cursos de Formação Continuada sobre Avaliação da Aprendizagem?
Análise de práticas observadas	Quais práticas utiliza?	Alfabetização (professores A1, A2, B1)
	PROFESSORA A1: memorização; exercício de coordenação motora fina; cópia de palavras e caligrafia.	
	PROFESSORA A2: escrita na lousa (verde) para cópia de palavras; escrita alfabética numa perspectiva construtivista, considerando que por meio do som das sílabas o aluno identifica as letras para escrita e formação da palavra; escrita compartilhada - interação entre os alunos sem interferência da professora num primeiro momento.	
	PROFESSORA B1: escrita na lousa (verde) para cópia das palavras; atividade de interpretação (tirinhas) e escrita alfabética sem interferência da professora; considera o erro, as dúvidas dos alunos significativos para reforçar a ação educativa.	Avaliação (professores A1, A2, B1)
	Quais práticas utiliza?	
	PROFESSORA A1: aponta o erro e refaz o exercício; utiliza a avaliação diagnóstica/sondagem.	
PROFESSORA A2: aponta o erro e estimula o aluno a identificá-los e refazer a atividade, reaproveitando a mesma até que o aluno consiga obter um bom desempenho; aproveita o erro para retomar algum conteúdo de forma coletiva; utiliza a avaliação diagnóstica/sondagem.		
PROFESSORA B1: a avaliação somativa, avaliação formativa e avaliação diagnóstica		

