

**“O MEU LIVRO DE CADA DIA”: QUAIS AS PROPOSTAS AVALIATIVAS PARA A ESCRITA ALFABÉTICA ESTÃO PRESENTES NAS COLEÇÕES DE LÍNGUA PORTUGUESA USADAS PELOS PROFESSORES DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO E O QUE ELES PENSAM SOBRE ELAS?**

Magna do Carmo Silva  
Fernanda Gabriely Cardoso Gomes

Este artigo tem como objetivo geral analisar as concepções, orientações e propostas avaliativas para a escrita alfabética presentes nas coleções de livros didáticos usadas pelos professores no Ciclo de Alfabetização e o que eles pensam sobre elas. Para o desenvolvimento da pesquisa, partimos do pressuposto de que as mudanças nas coleções de livros didáticos e nas práticas de ensino podem se relacionar, entre outras coisas, com mudanças ocorridas nas definições dos “conteúdos” a serem ensinados, que, segundo Chartier (2007), constituiriam mudanças de natureza didática; ou com mudanças relacionadas à organização do trabalho pedagógico (material pedagógico, avaliação, etc.).

Nesse sentido, destacamos que na implantação e consolidação do ensino seriado no Brasil (aproximadamente até a década de 1980) apenas um ano escolar era dedicado ao aprendizado da leitura e da escrita por meio do trabalho com um manual didático específico: a cartilha de alfabetização (SILVA, 2004). Essas obras podem ser consideradas como os primeiros livros didáticos usados para ensinar a ler e escrever no nosso país, estando vinculadas aos considerados ‘tradicionais’ métodos de alfabetização de base analítica ou sintética (MORTATTI, 2000). Elas, também, adequavam-se perfeitamente à escola organizada em série cujo ensino da leitura e da escrita era realizado de modo a garantir que todos os alunos, ao mesmo tempo e de forma homogênea, aprendessem as correspondências grafofônicas ensinadas pelo professor. No referido manual, os textos eram constituídos de frases soltas, desconectadas e artificiais, criadas para se ensinar a ler e a escrever a partir do uso dos padrões e letras memorizados (ALBUQUERQUE e MORAIS, 2011). Ao final do período letivo, os alunos que não apresentavam o domínio do conhecimento ensinado eram levados a repetir o ano (PATTO, 1999).

A alfabetização, nesse período, pautava-se na perspectiva seletiva de escola na qual avaliação tinha como objetivo medir resultados finais em detrimento da aprendizagem (ARROYO, 1997). As atividades propostas traziam implícita a concepção de avaliação como ‘medida de resultados’ já que as crianças eram treinadas para repetir o que foi memorizado e não havia a proposição de ensino e/ou de atividades diferenciadas.

A partir da década de 1980, várias perspectivas teóricas – desenvolvidas nas áreas da Pedagogia, Língua, Psicolinguística, Análise do Discurso, Sociologia, dentre outras – influenciaram os discursos oficiais, as propostas pedagógicas e as práticas docentes relacionadas ao processo de ensino, aprendizagem e avaliação da alfabetização. Através dessas inovações didáticas e pedagógicas, em vários estados e municípios do país, foi implantado o Ciclo Básico de Alfabetização (CBA) que surgiu como possibilidade de eliminação da reprovação no final da antiga 1ª série do 1º grau pela ampliação do período de alfabetização para dois anos (1ª e 2ª séries do EF). Posteriormente, outras possibilidades de organização dos ciclos que passaram a conviver com a serialização no Ensino Fundamental (MAINARDES, 2009).

No que se refere às perspectivas de avaliação diferenciadas da praticada na escola seriada, autores como Luckesi, (1995), Hadji (2001) e Silva (2004), dentre outros, defendem a concepção de que a avaliação caracterizar-se-ia como um processo coletivo, envolvendo professores, alunos, pais, coordenadores, gestores que viabiliza a reorientação de posturas e encaminhamentos nas práticas pedagógicas. Nesta perspectiva, a avaliação teria o objetivo de regular e de adequar a prática pedagógica às necessidades dos alunos, caracterizando-se como um processo contínuo, inclusivo, prognóstico, diagnóstico, emancipatório, mediador, qualitativo, dialético, dialógico, informativo, formativo-regulador. Dessa forma, ao conhecer as formas pelas quais as crianças aprendem, o professor poderá planejar melhor a sua intervenção pedagógica, considerando os percursos diferenciados e a heterogeneidade das aprendizagens. Nesse processo, são requeridos instrumentos de avaliação variados para níveis de conhecimentos diversos por meio de práticas avaliativas consistentes e regulares.

Com a proposta de ciclos, disseminou-se a possibilidade de a escola garantir, desde o período de alfabetização, a continuidade do processo de ensino da leitura e da escrita visto, a partir de então, como um processo de construção de conhecimentos tendo como base as novas perspectivas para a avaliação e a organização da escolaridade. Através desse aspecto, nos últimos anos, percebemos uma tendência nacional em se considerar um período de três anos para o processo de alfabetização (Ciclo de Alfabetização), independentemente da forma de organização escolar adotada por cada rede de ensino, conforme apontado em vários documentos nacionais.

O PNE 2014/2024 (BRASIL, 2014) enfatizou a necessidade da organização do Ciclo de Alfabetização com três anos a fim de que todas as crianças estejam alfabetizadas até o final dos oito anos de idade. Em 4 de julho de 2012, a portaria nº 867 instituiu o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). O PNAIC, dentre outras ações, propõe a necessidade de organização do Ciclo de Alfabetização, com duração dos três anos iniciais do EF, a fim de possibilitar que as crianças se apropriem da escrita alfabética, já no 1º ano, enquanto os 2º e 3º anos seriam destinados à consolidação da leitura e produção de textos.

Essa nova proposta para o processo de alfabetização visa à construção de um sistema educacional democrático, não seletivo e não excludente e concebe-se que já na alfabetização a criança se torne leitor e produtor de textos. Assim, a alfabetização passa a se tornar um instrumento e fator decisivo

para a conquista e o exercício da cidadania. Além disso, a alfabetização hoje se configura como uma etapa importante do processo de escolarização e tem sido alvo de avaliações nacionais como a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) e diagnósticas como a Provinha Brasil.

Seguindo o fluxo das mudanças na organização da alfabetização no Brasil, desde a implantação do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), em 1995, pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), os livros de alfabetização veem sofrendo mudanças tanto na sua elaboração quanto na sua avaliação. Desde então os livros inscritos no programa passaram a ser submetidos a um trabalho de análise e avaliação pedagógica, realizado por um grupo pesquisadores e professores de instituições universitárias, aos quais cabe a tarefa de estabelecer critérios, julgar a qualidade e recomendar/excluir os manuais didáticos a serem usados no ensino fundamental, aí incluídos os “livros de alfabetização”, substitutos das tradicionais cartilhas (SILVA, 2005). No PNLD, as obras são avaliadas a cada três anos e aquelas recomendadas passam a compor o Guia de Livros Didáticos, que auxiliam os docentes na escolha dos livros. Passou-se a considerar esse recurso como um dos elementos importantes para a prática docente, principalmente, pelo fato de ele hoje ser distribuídos a todas as escolas e a todas as turmas de alfabetização, podendo se tornar um elemento importante no processo de orientação das práticas docentes.

Destacamos que em todas as edições do PNLD, os Manuais do professor, que acompanham os livros didáticos, também foram analisados. Geralmente, o Manual do Professor tem como princípio “aprofundar com o professor as bases teórico-metodológicas que alicerçam o livro do aluno, propiciando ao docente segurança e autonomia no desenvolvimento das competências (habilidades, conteúdos) e atividades propostas [...] para determinada série ou ciclo” (MARCUSCHI, 2005, p. 139). Segundo Gérard e Roegiers (1998), todos os manuais didáticos devem contribuir para que o professor tenha um melhor desempenho de seu papel profissional do processo de ensino e de aprendizagem e, para isso, precisam garantir aos professores: informação científica e geral, formação pedagógica ligada a área específica do conhecimento que trata a obra, orientações sobre a realização das atividades, sugestão de organização pedagógica da aula para a realização das atividades e orientações para a avaliação das aprendizagens.

Em relação ao Ciclo de Alfabetização, os Editais do PNLD 2013 (BRASIL, 2011) e 2016 (BRASIL, 2014) apresentaram mudanças na organização da coleção destinada a essa etapa da escolarização que passa a envolver três volumes, destinados aos alunos dos três primeiros anos do EF. Esses volumes precisam estar voltados para o letramento e a alfabetização iniciais, entendidos como processo articulados. Além disso, o referido edital trouxe como um dos critérios de avaliação se os três volumes são “concebidos e organizados em torno de uma proposta pedagógica única, inclusive no que diz respeito à progressão e à avaliação do ensino-aprendizagem” (op. cit. p. 3). O documento apregoa que as obras devem ter como base promover a “[...] continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização [...]” (op. cit., p. 26). Há, portanto, uma tendência, em ambos PNLDs, de considerar o período de alfabetização como um bloco contínuo e progressivo

para a construção de saberes sobre a escrita alfabética, seus usos e funções, tendo em vista a formação de leitores e produtores de textos autônomos desde o 1º ano. Cabendo a cada coleção fornecer orientações ao professor sobre como conduzir o processo de ensino, aprendizagem e avaliação das crianças a cada ano do Ciclo de Alfabetização. Ressaltamos que os livros didáticos passam por processos de avaliação a cada três anos e que não foram desenvolvidas muitas pesquisas que buscassem analisar a concepção de avaliação presente nessas obras, no contexto de ampliação do processo de alfabetização para três anos.

Em relação ao estado da arte da temática proposta por nós, destacamos que os estudos atuais sobre o livro didático de alfabetização (BREGUNCI E SILVA, 2002; ALBUQUERQUE, 2002; CASTANHEIRA E EVANGELISTA, 2002; MORAIS E ALBUQUERQUE, 2004; SILVA, 2005; FERREIRA, ALBUQUERQUE, CABRAL E TAVARES, 2009; COUTINHO MONNIER, 2009) possuem como foco avaliar o uso que os professores têm feito dos novos livros de alfabetização e as análises são voltadas, em sua maioria, para a qualidade das obras no que se refere aos componentes curriculares da Língua Portuguesa sem serem observadas as concepções e propostas avaliativas dessas obras. No levantamento realizado, encontramos apenas um estudo que teve como foco analisar as concepções de avaliação presentes nos Manuais do Professor de Língua Portuguesa, dos anos iniciais e finais do EF, nas coleções aprovadas nos PNLDs de 1997 a 2004 (MARCUSCHI, 2005). Por fim, ressaltamos que, no momento de realização desses estudos, não tinham sido aprovadas coleções que contemplassem os três anos do Ciclo de Alfabetização, conforme apresentado pelos Editais do PNLD/2013 e 2016.

### **1. Relato de Pesquisa: Quais as concepções e orientações relacionadas à avaliação da aprendizagem da escrita alfabética presentes nas coleções utilizadas pelos professores e o que elas pensam sobre elas?**

Para realização da pesquisa, foi adotado como procedimento metodológico a análise documental das coleções de Língua Portuguesa aprovadas no PNLD/2016 para o Ciclo de Alfabetização e entrevistas com professores deste ciclo. Buscando responder as seguintes questões: O que pensam os professores do Ciclo de Alfabetização sobre as propostas avaliativas para a escrita alfabética presentes nas coleções de Língua Portuguesa que usam na escola? Quais as concepções e orientações relacionadas à avaliação da aprendizagem da escrita alfabética presentes nas coleções utilizadas pelos professores? Como se caracterizam as propostas avaliativas relacionadas à escrita alfabética presentes nas coleções utilizadas pelos professores?

Como procedimentos de coleta de dados, utilizamos os instrumentos: questionário e entrevista semiestruturada. Foram realizados: contato com a Secretaria de Educação do Município para acesso às escolas, (ii) autorização das Gestoras das escolas e identificação das professoras da pesquisa; (iii) contato inicial com as professoras para a aplicação do questionário e levantamento do perfil; (iv) a realização das entrevistas com as professoras; e, por fim, (v) transcrição de todas as entrevistas. A análise documental das obras usadas pelas docentes investigadas foi realizada no segundo período da

pesquisa. A pesquisa de campo teve como sujeitos nove professoras de três escolas da Rede Municipal de Recife-Pernambuco, sendo três professoras de ano do ciclo de alfabetização (uma do 1º, outra do 2º e outra do 3º ano). Estas professoras foram agrupadas por escolas usamos siglas para nomeá-las, levando em consideração a escola (chamadas de A, B ou C) e o ano escolar (1º, 2º ou 3º anos). Desta forma, foram denominadas: P1A, P2A, P3A. P1B, P2B, P3B, P1C, P2C, P3C.

A escolha dos sujeitos se deu com base no acesso às escolas, disponibilidade por parte dos Gestores ou Coordenadores das Escolas em permitir a realização da pesquisa, disponibilidade dos professores em participar e indicação das escolas que possuíam bons índices de aprendizagem ao final do Ciclo de Alfabetização. Inicialmente, foi feito o contato com as escolas, procurando-se o Gestor de cada uma delas. Havendo a disponibilidade da escola em aceitar a realização da pesquisa, consultou-se a disponibilidade das professoras para serem entrevistadas. Em seguida, foi dada entrada na Secretaria de Educação – Gerência Geral de Planejamento e Monitoramento Pedagógico, na solicitação da carta de Anuência. Os professores assinaram um Termo de Livre Consentimento para participar da pesquisa bem como a pesquisadora a fim de assegurar que as questões éticas fossem garantidas.

Com a autorização das Gestoras e carta de Anuência em mãos, houve a primeira conversa informal com as professoras. Nesse momento, perguntava-se qual seria sua disponibilidade de horário, melhor dia e entrega do Termo de Consentimento para participação na pesquisa com autorização de gravação de áudio e análise dos dados obtidos na mesma. Caso a professora estivesse disponível, naquele momento, a entrevista era realizada. Foi também aplicado um questionário para cada professora, afim de traçar um perfil do professor do Ciclo de Alfabetização quanto à sua formação acadêmica e experiência profissional.

Foram realizadas nove entrevistas semiestruturadas com as professoras selecionadas para identificar os seus conhecimentos sobre as propostas avaliativas presentes nas coleções que usam em sala. Para isso, elaboramos um roteiro de aplicação da entrevista semiestruturada com base nas discussões teóricas e em achados das pesquisas que nos aprofundamos. Para a realização das entrevistas, foi elaborado, anteriormente, um Roteiro de Entrevista Semiestruturada do Professor contendo 20 perguntas. Este mesmo roteiro de entrevista serviu de base para a conversa com todas as professoras que fizeram parte desse processo. Dentre as temáticas investigadas, destacamos: o papel do professor e o papel da criança no processo avaliativo, a avaliação da aprendizagem da escrita alfabética, a compreensão da escrita alfabética por parte das crianças de uma mesma sala e se o Manual do Professor do Livro Didático orientava e/ou contribuía nas práticas docentes. As entrevistas foram transcritas e analisadas.

A partir das entrevistas coletadas e da disponibilidade das professoras, foi feita a escolha da coleção a ser analisada. Coleção "Aprender, muito prazer" (AMP), de Cristiane Buranello. Foram analisados o Livro do Aluno (LA) do PNL 2016 e o Manual do professor (MP). Ao todo, foram analisados 3 livros da coleção (1º ano, 2º ano e 3º ano).

O tratamento das obras e dos dados das entrevistas empregou a análise temática de conteúdo, passando por processos de descrição, inferência e interpretação (BARDAN 1977). Através de uma perspectiva quantitativa e qualitativa, elaboramos categorias para responder às indagações implicadas em nossos objetivos específicos com base nas discussões teóricas dos autores citados e pesquisas relacionadas à temática.

### **1.1 Quais as propostas avaliativas para a escrita alfabética estão presentes nas coleções de Língua Portuguesa usadas pelas professoras do Ciclo de Alfabetização?**

A coleção AMP apresenta uma fundamentação teórica que indica a necessidade de avaliação das atividades realizadas pela criança, de forma contínua, enfatizando a necessidade de uma avaliação processual, considerando os conhecimentos prévios dos alunos e o uso de vários instrumentos avaliativos. No entanto, a análise comprovou que as orientações dos MP está voltada, na sua maioria, para os objetivos de aprendizagem sem destacar como poderiam ser avaliados pelo docente. Além disso, percebemos ausência de coerência entre o que está proposto no Manual do professor e o que é efetivado na coleção. Isso porque, faltam orientações mais específicas, no MP, relacionadas à avaliação das habilidades de apropriação da escrita, a cada ano, a fim de que o docente possa acompanhar, intervir e avaliar a apropriação desses conhecimentos, por todos, durante os três anos do Ciclo de Alfabetização. Apresentaremos de forma sucinta os principais achados de nossa análise documental.

Foram encontradas 404 atividades para a apropriação da escrita alfabética na Coleção AMP. Porém, identificamos que poucas destas possuíam foco avaliativo, conforme podemos observar na Tabela 1. Vale ressaltar que as atividades de produção de textos não fizeram parte das análises.

**Tabela 1 – Quantitativo de atividades avaliativas**

| <b>Coleção AMP</b>                                |               |               |               |
|---|---------------|---------------|---------------|
| <b>Atividades</b>                                 | <b>1º ANO</b> | <b>2º ANO</b> | <b>3º ANO</b> |
|   | Quant         | Quant         | Quant         |
| <b>Apropriação da escrita com foco no ensino</b>  | 203           | 198           | 145           |
| <b>Apropriação da escrita com foco avaliativo</b> | 46            | 35            | 23            |

A Tabela 1 indica que a coleção apresenta maior número de atividades apropriação da escrita alfabética com foco no ensino no 1º volume, bem como, o maior número de atividades com foco avaliativo. Entretanto, estas atividades não representam grandes contribuições para a organização do processo avaliativo por parte do professor. Isso porque, faltaria uma melhor distribuição dessas atividades, de forma proporcional, durante os 3 anos do Ciclo de Alfabetização. Por outro lado, a análise indicou que estas são melhor

estruturadas e podem servir de subsídio para a prática avaliativa da escrita, conforme apresentaremos a seguir.

**Tabela 2 – Tipo de atividades com foco avaliativo**

| Atividades de apropriação da escrita com foco avaliativo | Coleção AMP |            |            |
|--|-------------|------------|------------|
|  | 1º ANO      | 2º ANO     | 3º ANO     |
|  | Quantidade  | Quantidade | Quantidade |
| No enunciado   | 07          | 09         | 04         |
| Nas orientações ao professor no MP                       | 39          | 26         | 19         |

A tabela 2 apresenta, em cada ano, as atividades que, dentre estas, trazem no enunciado um comando relacionado à avaliação e as que trazem apenas no MP orientação sobre o processo avaliativo envolvido na atividade proposta. Esses resultados revelam um percentual baixo de atividades que se destinam, explicitamente, à avaliação das aprendizagens de apropriação da escrita. Ou seja, as coleções estão focadas nos processos de ensino, cabendo a cada professor, na maioria das atividades, observar e escolher o que pretende avaliar. A análise mostra também que, a maiorias dessas atividades avaliativas se apresentam nas orientações ao docente no MP. Na maioria das atividades, os alunos eram avaliados pelo docente por meio da heteroavaliação, sem que soubessem, pois o comando avaliativo está implícito na orientação e não no enunciado, conforme aponta a Tabela 3.

**Tabela 3 - Modo de Execução das atividades com foco avaliativo**

| Atividades de apropriação da escrita com foco avaliativo | Coleção AMP |            |            |
|--|-------------|------------|------------|
|  | 1º ANO      | 2º ANO     | 3º ANO     |
|  | Quantidade  | Quantidade | Quantidade |
| Autoavaliação  | 2           | 1          | 1          |
| Heteroavaliação  | 39          | 27         | 18         |
| Auto e Heteroavaliação                                   | 5           | 7          | 4          |
| <b>Total</b>   | <b>46</b>   | <b>35</b>  | <b>23</b>  |

A tabela 3 apresenta modos de execução das atividades avaliativas encontradas nas coleções. Segundo as análises, as atividades de autoavaliação, no geral, foram pouco exploradas, ao longo dos três anos. Os 3º e 2º anos, conforme a tabela apresentada, apresentaram apenas uma atividade que promovesse a autoavaliação. No geral, percebe-se que as coleções subtraem dos alunos à autoavaliação no processo de construção de conhecimentos e a condição de o professor, “entender significados atribuídos pelos mesmos e interpretar se suas afirmações [...] estão próximas ou distantes das convencionais” (VARJAL, 2007, p.4). Ou seja, na sua maior parte a finalidade destas atividades é de apenas avaliar os conteúdos ensinados ou verificar o que foi construído pelo aluno. Assim, não sugere a troca de informações entre os pares para um confronto de hipóteses levantadas. Desta forma, grande parte delas não contribui para que a criança avance no

conhecimento relacionado ao que se está propondo enquanto processo de ensino e de avaliação por não apresentar qualidade em suas orientações para que o professor avalie o processo de construção do conhecimento pelos alunos. A tabela 4, a seguir, indica essa questão.

**Tabela 4 – Orientações que contribuem ou não para a avaliação do que está sendo foco do ensino**

| Atividades de apropriação da escrita com foco avaliativo | COLEÇÃO AMP |            |            |
|--|-------------|------------|------------|
|  | 1º ANO      | 2º ANO     | 3º ANO     |
|  | Quantidade  | Quantidade | Quantidade |
| Contribui  | 10          | 6          | 4          |
| Não contribui  | 36          | 29         | 19         |

A tabela 5, a seguir, corresponde às atividades encontradas que orientam ou não ao professor quanto à lidar com a diversidade.

**Tabela 5 – Orientações quanto a como lidar com alunos com níveis diversificados e com os erros dos alunos**

| Atividades de apropriação da escrita com foco avaliativo | COLEÇÃO AMP |            |            |
|--|-------------|------------|------------|
|  | 1º ANO      | 2º ANO     | 3º ANO     |
|  | Quantidade  | Quantidade | Quantidade |
| Orienta quanto à diversidade e ao erro                   | 7           | 4          | 2          |
| Não orienta quanto à diversidade e ao erro               | 39          | 31         | 21         |

Os dados revelam um quantitativo baixo de orientações nos MP aos docentes, de como lidar com os alunos que por ventura não consigam realizar as atividades propostas. Desse modo, a coleção acaba não considerando os diversos ritmos de aprendizagens entre os alunos. Da mesma forma, a maioria das atividades não orientam ao professor a lidar com o erro ou não, durante as atividades de apropriação da escrita. Os resultados expostos apontam que a maioria das atividades não orienta ao professor quanto a como proceder ante o erro que os alunos possam vir a cometer. Em assim sendo, compromete a qualidade da proposta avaliativa por não considerar que a criança precisa ser avaliada em sua singularidade.

### **1.2 O que pensam as professoras sobre as propostas avaliativas para a escrita alfabéticas presentes nas coleções de Língua Portuguesa do Ciclo de Alfabetização?**

A análise das entrevistas com as nove professoras mostra que 78% delas cursou a disciplina de avaliação na graduação e que este componente curricular contribuiu em suas práticas como mostra a fala da entrevistada P3A:

Sim, sempre contribuiu porque a gente precisa sempre estar se avaliando também e como avaliar os alunos!...Porque nem todo mundo consegue atingir do mesmo jeito, cada um é de um jeito. Então, a gente tem que sempre estar buscando formas de avaliar... porque cada um, aprende de um jeito diferente. Os níveis também são bem diferentes.

Em relação ao papel do professor no processo avaliativo, as opiniões das professoras foram divididas: 22% afirma que é preciso ver o aluno como um todo, que "O papel da gente é considerar a criança num todo. Não só considerar a aprendizagem do conteúdo. É considerar os fatores que contribui para essa aprendizagem. (P2C)"; outras 22% afirmam que o professor possui o papel de mediador na construção do conhecimento já 11% acreditam que o papel do professor no processo avaliativo é o de avaliar o aluno continuamente, "A gente precisa ir avaliando o aluno não só no período de avaliação, mas sim continuamente." (P2B). Por fim, 11% das entrevistadas acreditam que possuem o papel de facilitadoras do conhecimento:

[...] não só de, assim, de transmitir conhecimento. Não é?! Até porque a gente aprende com o aluno. Mas assim, ser um facilitador do conhecimento. Verificar o conhecimento prévio que o aluno tem, tá entendendo? E assim, de uma melhor forma a gente trabalhar, vê o que eles têm, o que eles trazem pra gente e aí a gente, junto com o conhecimento que a gente tem, então a gente trabalhar da melhor forma para eles, pra que seja uma aprendizagem significativa para o aluno. (P3C)

Quando questionadas sobre como deve ser feita a avaliação da aprendizagem da escrita alfabética, todas as professoras, mesmo que com diferentes formas de falar, consideraram que a avaliação deve levar em conta o conhecimento da criança, ser feita periodicamente e que as atividades precisam ser diferenciadas e compreender o limite de cada aluno.

[...] vou trabalhar um texto com eles. Então eu vou, observo a participação dele, a compreensão dele, mesmo que assim, ele tenha um déficit na questão da escrita, porque é o que eu vou explorar. [...], porque assim, muitas vezes o meu aluno, ele não sabe escrever mas ele compreende o assunto que foi trabalhado em sala de aula. [...] Então assim, eu vejo grupos que mais ou menos assim, que chegue ao... que esteja naquela fase, na faixa de leitura e aí eu vou traçando metas pra eles, avaliação. A gente tem a avaliação tradicional, até por conta da rede

mesmo, mas a minha avaliação é diariamente, focando essa questão das limitações de cada um. (P3C)

Quanto aos critérios utilizados para avaliar a escrita alfabética 67% afirmam utilizar os níveis de escrita alfabética e atividades de diagnose como critério (P2A; P3A; P2B; P1C; P2C; P3C); 11% afirmam fazer o uso de ditado e produção textual e reescrita correta da palavra (P3B); outras 11% dizem avaliar pelo conhecimento da fala, como o aluno pronuncia e como ele escreve (P1A) e 11% afirmam que todos os dias está sempre analisando, direta ou indiretamente (P1B).

Para aprofundar a discussão, perguntamos sobre como as professoras planejavam o processo avaliativo da escrita alfabética e 56% afirmam realizar o diagnóstico para detectar os níveis, e a partir daí planejam a aulas e as atividades que serão realizadas, "Então, a partir dos meus diagnósticos, eu planejo a minha aula, eu planejo atividades para também acompanhar não só o diagnóstico" (P1C).

Quando indagamos se na sala de aula de cada professora as crianças possuíam a mesma compreensão sobre a escrita alfabética, 100% das entrevistadas afirmaram que não, as crianças possuem variados níveis dentro da sala de aula. Para lidar com essa diferença, 78% das professoras entrevistadas (P1A, P2A, P1B, P1C, P3C, P2C, P3B) afirmam fazer atividades diferenciadas para seus alunos, como também separá-los por grupo, como comenta P1C: "o assunto é o mesmo, a aula é a mesma, só que a atividade é diferenciada. A atividade é mesma, só que o grau de dificuldade é menos para o outro grupo.", ressalta P3C. E que "a gente faz o seguinte, como a gente tem os que leem, leem bem, eles meio que fazem o papel de monitor! Eles ajudam!", como afirma P3B.

Para avaliar as crianças devido aos seus diferentes níveis, as respostas ficam divididas em: 22% avaliam de forma igual para saber se existe diferença e, a partir da avaliação, fazem atividade diferenciada (P1A, P2B); 11% avaliam quinzenalmente e mensalmente com o ditado (P2A); outras 22% através de atividades de diagnose (P3A; P1C); 11% (P2C) fazendo uma atividade avaliativa a cada bimestre:

Faço uma atividade avaliativa a cada bimestre. [...] e aí, a partir daí, vou observando a escrita, vou observando, por exemplo, segmentação dentro do texto, a escrita convencional, a escrita ortográfica. Enfim, a gente tenta a partir das estratégias pedagógicas como atividades, no livro, atividades que a gente pesquisa nos livros, por exemplo, pesquiso muito em livros de primeiro ano pras crianças que não se alfabetizaram, ainda. Eu vejo que os livros didáticos, eles, têm muitas propostas de atividades que podem ajudar as crianças a superar a fase da escrita onde estão. Como cruzadinha, como banco de palavras. (P2C)

Assim, avaliam diariamente conforme afirma P3C: “minha avaliação, ela é diária. Eles estão fazendo atividade mas aí eu tô avaliando. E sempre quando eu vejo algo assim, que o aluno despertou, aí eu faço anotação.”. Em relação ao planejamento do processo avaliativo, todas as entrevistadas afirmam planejar, ora para seguir o calendário da escola ora para atender aos componentes exigidos pela Secretaria de Educação do Recife.

Em relação ao MP do Livro Didático, 33% das entrevistadas (P2A, P1B, P3B) deixam claro que o MP não as auxilia e 22% afirmam que as auxiliam (P2B, P3C). As demais professoras dividem-se em: “Ajuda mas acha o manual que vem nos livros muito unificado” (P1A); “Ajuda, mas não acompanha só por ele” (P3A); Ressalta que o livro do ano em questão ajuda, ou seja, “que nem sempre, nem todo MP contribui em seu planejamento” (P1C); e que acredita que “ajuda, mas sua coleção do ano em questão não tem ajudado” (P2C).

Quando questionadas sobre quais orientações do Manual do Professor contribuem em sua prática docente, as respostas foram: 45% afirmam que através de sugestões de atividades, jogos e dinâmicas; 11% afirmam que o MP contribui na dimensão teórica, mas não traz estratégias práticas (o manual traz apenas teoria e, deveria trazer orientações práticas); 22% afirmam que contribuem as orientações que coincidem com a normativa que a rede manda e com as sequências que está trabalhando; e 11% afirmam não abrir o MP.

Em relação aos critérios utilizados para avaliar a escrita das crianças, 78% das professoras entrevistadas afirmam utilizar como critério o nível de escrita alfabética por meio de diagnose (P2A, P3A, P1B, P2B, P3B, P2C, P3C), como comenta P2B dizendo que “utiliza atividades que consiga medir o nível que cada aluno está”; 11% afirmam avaliar a escrita da criança considerando o erro cometido pela mesma, segundo P1C:

Porque veja, eu avalio a escrita, toda hora, todo instante. Eu faço assim: eu dou aula, aí eu chamo o aluno pra escrever determinada palavra, aí ele escreve de um jeito. Aí eu: ah, tá errado! Apago? Não! Aí, eu chamo a segunda criança. Aí a gente: vamos ver! A gente vai analisando escrita por escrita e vou chamando as crianças de acordo também com os níveis. Até nenhum conseguir, eu chamo o alfabético. O alfabético faz. Aí agora: vamos ver... fazendo a comparação. Porque a gente trabalha com o erro construtivo, a gente não trabalha o erro: tá errado! Como era na minha época: um "E" bem grande de errado e não sabia porquê. A gente vai mostrando com ele fez, como é que o colega tá fazendo, como é que o outro colega tá fazendo e como o colega acertou.

Quando perguntamos se o Manual do Professor vem com orientações quanto aos critérios que devem ser utilizados para avaliar a escrita das

crianças, 56% das professoras dizem não vir com orientações; e 22% afirmam vir com orientações. As respostas também foram dispersas em relação aos instrumentos que elas utilizam para avaliar a escrita dos alunos: 45% afirmam utilizar atividades em geral, como leitura, oralidade, correção coletiva, por exemplo; outras 45% afirmam fazer o uso de atividades diagnósticas; e 11% afirmam realizar atividades de escrita de palavras, como ditado mudo, ditado de palavras e escrita do nome de desenhos. Sobre o MP ajudá-las neste quesito, 45% afirmam que o MP ajuda e 56% afirmam que o MP não contribui.

Ao investigarmos quais as maiores dificuldades que as professoras usam na sua prática avaliativa para acompanhamento da aprendizagem da escrita das crianças, elas destacaram em relação às dificuldades: falta de recursos, pois "o ponto negativo que a gente percebe: a falta de recursos. A gente as vezes, tem o trabalho pra ser reproduzido, um exemplo, uma xerox, mas aí falta o tonner na escola. (P3B)". Elas fazem uma crítica pelo fato de os instrumentos virem de fora escola:

Os que vem assim, de fora, ou quando não vem muito bobinho, vem muito alto e no início do ano, como já teve aqui. [...] a gente precisa do período pra trabalhar com os meninos pra eles atingirem determinados conteúdos e determinados níveis de escrita e compreensão da escrita e do que tá lendo. A dificuldade é instrumentos que vêm com o nível alto. Como o meu sou eu quem faço, eu já conheço a turma, faço, as vezes eu faço até dois instrumentos de avaliação para cada grupo. Para a grupo mais... que ainda não estão alfabético e pros que já estão alfabético. [...] Então, as vezes, a gente precisa ter dois tipos de instrumentos. Agora a dificuldade é: instrumento de fora quando não sabe o nível que estão os alunos e manda a...ainda mais no início do ano. (P3C)

Outro ponto levantado por elas é o fato de não possuírem condições de fazer o diagnóstico de cada aluno individualmente, conforme afirma P2C:

A maior dificuldade é ter a condição de fazer a diagnóstico individual. Porque hoje é um dia exemplo. Foi pra sala (sala onde faz o diagnóstico), eu só consegui fazer quatro, porque a gestora da escola ficou aqui. [...] Aí eu tenho que fazer o diagnóstico aqui! Com eles dentro da sala e eu tô aqui fazendo com um enquanto os demais estão fazendo atividade mas que precisam de mim! Precisam da ajuda mesmo que eu ofereça um trabalho em duplas produtivas. Um alfabético junto com um silábico alfabético, por exemplo. Mas mesmo assim, vai ter um momento que a própria dupla também vai precisar. Então, o que eu mais vejo, eu defendo a ideia de que a gente

precisa fazer esses diagnósticos, acompanhar, fazer esse monitoramento da escrita das crianças, mas a minha grande dificuldade é realizar esse diagnóstico individualmente, porque eu defendo que tem que ser individualmente

Elas também apontam uma dificuldade do instrumento avaliativo por este ser o mesmo para toda turma, já que as crianças possuem diferentes níveis de escrita, conforme aponta P3A "Tem aluno que... Eu tenho que fazer a mesma prova pra todo mundo. E tem aluno que não escreve! Ainda não atingiu esse conhecimento. E eu acredito que a gente poderia avaliar de forma oral porque a escrita está além dele, também, acredito.". Por fim, ainda afirmam que

É meio que rotulando aqueles que ainda não atingiram. Acho que o ideal seria realmente, não fazer essa avaliação escrita, como é solicitado, como é pedida. Mas a de forma contínua, a diária. Aí é que é mais enriquecedor. Porque as vezes o aluno até sabe, mas na hora do registro daquela avaliação ele acaba errando. Ele fica nervoso, ele erra. E você vendo ele interagindo com você na aula, você vê se ele está construindo, onde ele está com dificuldade. Então, acho muito mais válido." (P1B)

No que concerne ao o que fazer quando a criança erra, 78% (P1A, P1B, P2B, P3A P3B, P3C, P1C) das professoras afirmam ver o erro como construção como afirma P3B, por exemplo, ao mencionar que "a gente chama ele pra perceber esse erro. Esse erro é bom! Ele faz parte do aprendizado, do processo de avaliação. [...] o erro é construtivo." E sobre o MP vir com orientações quanto a esse erro, 67% (P2A, P3A, P1B, P2B, P1C, P3C) dizem não ver orientações quanto a isso no Manual do Professor e 22% (P1A e P3B) das professoras afirmam haver explicações do manual falando sobre trabalhar em cima do erro.

Quando perguntamos como registram sua avaliação em relação à escrita dos alunos, 67% das professoras afirmam que fazem através de registros nos diários de classe e registro no caderno de planejamentos e 11% afirmam ser através do portfólio, que é por onde acompanham, registram, analisam e avaliam. 56% das professoras afirmam que, a partir dos resultados que as crianças apresentam, irão ver quais serão as próximas atividades a serem feitas; ou seja, os resultados norteiam o caminho que irão seguir. Quando questionadas se o Manual do Professor as orienta quanto a isso, todas as professoras negam haver algum tipo de orientação.

Em relação as atividades presentes no livro do aluno *contribuírem no processo de avaliação da escrita*, 45% das professoras acreditam que ajudam em parte, pois dependerá da escolha do livro. Além disso, destacam que, no próprio livro escolhido, haverá atividades que contribuirão e outras que não irão

contribuir. Já 33% acreditam que sim, mesmo que algumas vezes possuam um nível muito elevado em relação ao nível de escrita da criança; e 11% acreditam que as atividades presentes no livro não contribuem por não serem atividades condizentes com a realidade dos alunos. Enfatizam que o professor só consegue realizar algumas atividades do livro didático, pois outras são inadequadas. Desta forma, o professor traz para sala de aula atividades xerocadas, porque o livro vai muita além do nível da turma.

Quanto ao MP e sua ajuda ao professor na avaliação, 68% das entrevistadas afirmam que não há ajuda, comentam que o MP pode dar um norte e que, normalmente, ele é explicativo para determinada atividade; 22% acreditam que o MP ajuda, mas que não ficam presas apenas a ele.

## **2. Considerações finais**

O resultado das análises apontou que as concepções, orientações e propostas avaliativas da escrita presentes no MP apresentam-se, de forma genérica. Ou seja, não existem orientações para o professor de uma proposta de planejamento específico para avaliação das competências e habilidades da escrita, numa perspectiva de progressão, conforme tratam os documentos oficiais sobre o ensino/aprendizagem e avaliação do Ciclo de Alfabetização.

Além disso, a pesquisa traz em destaque o que pensam os professores do Ciclo de Alfabetização sobre as propostas avaliativas para a escrita alfabética presentes nas coleções de Língua Portuguesa que usam na escola e realça o fato de eles indicarem que as coleções, ainda, não ajudam na atividade avaliativa por serem genéricas e não indicarem elementos específicos de como, quando, porque e o que avaliar. Cabe, portanto, ao professor decidir apenas com base no currículo e sua experiência docente.

Esse artigo tem a intenção de contribuir com a discussão sobre a necessidade de que os processos avaliativos da aprendizagem da escrita, presentes nos livros didáticos, sejam mais explícitos aos professores e alunos, pautados em uma perspectiva formativa. Além disso, sugere que estes subsidiem aos professores a: elaborar critérios avaliativos; utilizar instrumentos adequados; considerar os erros de aprendizagem da escrita e os diversos conhecimentos apresentados pelos alunos sobre a escrita enquanto elementos reflexivos presentes nas práticas sociais; intervir junto aos alunos. Com isso, espera-se que a presença de orientações e atividades relacionadas a um planejamento avaliativo específico para a escrita, passe a fazer parte de um dos critérios para aprovação das obras no PNLD.

## **3. Referências**

ALBUQUERQUE, E. B. C. e MORAIS, A.G. Os livros didáticos na alfabetização: mudanças e possibilidades de uso. In LEAL, T.; SILVA, A. *Recursos didáticos e ensino de Língua Portuguesa: computadores, livros... e muito mais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

ARROYO, M. G. Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. In: ABRAMOWICZ, A.; MOLL, J. (Orgs.). *Para além do fracasso escolar*. Campinas, SP: Papirus, 1997, p. 11 – 26.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BATISTA, A.A.G. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, Márcia (org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: FAPESP, 2000. (Coleção Histórias de Leitura)

BRASIL. Programa Nacional do Livro Didático. PNLD 2013. *Editais de Convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2013*. Brasília: MEC/SEB/FNDE, 2011.

\_\_\_\_\_. Ministério de Educação e do Desporto. *Plano Nacional de Educação PNE/2011-2020*. Brasília: MEC/SEF, 2014.

BREGUNCI, M. G. C. e SILVA, C.R. Avaliação de livros didáticos por professores de alfabetização e língua portuguesa e subsídios para o programa nacional de livros didáticos. *25ª Reunião Anual da ANPED*. Anais... Caxambu/MG, 2002.

CASTANHEIRA, M. L. e EVANGELISTA, A. A. M. Processos de Escolha. Recebimento e uso de Livros Didáticos nas Escolas Públicas do país. *25ª Reunião Anual da ANPED*. Anais... Caxambu/MG, 2002.

CHARTIER, Anne-Marie. A leitura e sua aquisição: modelos de ensino, modelos de aprendizagem. In: CHARTIER, Anne-Marie. *Práticas de leitura e escrita: história e atualidade*. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007.

HADJI, C. *Avaliação Desmistificada*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

LUCKESI, Cipriano. *Avaliação e Aprendizagem Escolar*. São Paulo: Cortez, 1995.

MAINARDES, J. *A escola em ciclos: fundamentos e debates*. São Paulo: Cortez, 2009.

MARCUSCHI, E. Os destinos da Avaliação no Manual do Professor. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). *O livro didático de Português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MORAIS, A; ALBUQUERQUE, E. B. C. Novos livros de alfabetização-novas dificuldades em inovar o ensino do sistema de escrita alfabética. In: *14o InPLA - Intercâmbio de Pesquisas em Linguística Aplicada*. São Paulo, 2004.

MORTATTI, M. R. L. *Os sentidos da alfabetização*. 2ª reimpressão. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

SILVA, C. S. R. Os novos livros de alfabetização: o que muda e o que permanece da tradição escolar. In: BATISTA, A. A. G. e COSTA VAL, M. da G. (Orgs.). *Livros de alfabetização e de português: os professores e suas escolhas*. Belo Horizonte: Autentica, 2004.

\_\_\_\_\_. Formas de uso dos novos livros de alfabetização: por que os professores preferem os métodos tradicionais?. In: VAL, M.G.; MARCUSCHI, B.(Org.). *Livros Didáticos de Língua Portuguesa: letramento e cidadania*. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, J. F. da. *Avaliação na perspectiva formativa-reguladora: pressupostos teóricos e práticos*. Porto Alegre: Mediação, 2004.