



Comunicação oral: Eixo 3 – Políticas, gestão e avaliação pós-LDBEN

AVALIAÇÃO NA ALFABETIZAÇÃO: AVALIAR OU PROMOVER?

Ivo Gustavo de Paiva Siqueira¹

Marcos Paulo de Oliveira Sobral²

Resumo: Este trabalho é um estudo de diferentes concepções sobre avaliação, alfabetização e letramento com o objetivo de promover um pensamento sobre o processo avaliativo dentro do ciclo de alfabetização. As concepções de Magda Soares (2012), Cagliari (2009) e Luckesi (2002) fazem parte desse estudo, orientando uma reflexão dialógica da prática pedagógica de professores, principalmente os alfabetizadores. Nesse sentido se faz necessário uma revisão bibliográfica sobre o tema em questão com o objetivo de despertar novas pesquisas na área e no fazer pedagógico em sala de aula, fomentando subsídios teórico-práticos para os docentes e para a comunidade acadêmica.

Palavras-chave: Avaliação. Alfabetização. Letramento.

Introdução

O presente trabalho é um estudo na área da avaliação na alfabetização. Avaliação entendida como um dos recursos que fornece subsídios para o entendimento e reflexão do processo de aprendizagem dos alunos investigando suas causas e consequências, a fim de (re)planejar a ação docente e a compatibilidade com suas práticas didáticas.

Para além de uma série, a alfabetização é a base da formação humana, o início de uma vida repleta de descobertas no imenso universo de letras e números. Alfabetizar como ato de ensinar a ler e escrever é o ponto de partida de todos os outros saberes, é a partir dela que a criança passa a se encantar com aquilo que aprende e descobre. Nesse contexto, percebe-se a importância de investigar o processo avaliativo e suas implicações para a formação da criança na alfabetização.

A temática da Avaliação na Alfabetização é muito contundente na situação educacional da atualidade, pois parte do princípio de que a formação do indivíduo deve começar na base. Daí a importância de sempre revisitar conceitos e concepções de alfabetização, de avaliação e de

¹ Licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas – UFAL. Especialista em Gestão Escolar pela UNINTER. Professor efetivo da rede municipal de Juazeiro do Norte – CE. Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/5214833384558555> . ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0005-5583-0583>

² Doutorando em Educação pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Sergipe – UFS. Professor Assistente da Universidade Federal de Alagoas – UFAL. Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/2250848145374993> . ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-7085-3955>



avaliação na alfabetização. Este estudo pretende estimular professores, alfabetizadores e a prática docente desses profissionais, além da pesquisa acadêmica das temáticas em questão.

Um breve histórico da alfabetização no Brasil

A História da alfabetização no Brasil é narrada nas entrelinhas dos diversos registros históricos sobre a educação brasileira. Segundo Silva (1998, p. 18), “O discurso sobre a alfabetização, em sua dimensão histórica, é praticamente inexistente no Brasil.” Porém, a autora destaca as considerações de Soares (1989) sobre “(...) a importância de investigar o processo de construção, ao longo do tempo, do **saber sobre a alfabetização** e do **fazer alfabetização**, no Brasil, desvendando as relações entre esse saber e esse fazer e o econômico, o político e o social, em cada momento histórico” (Soares, 1989 *apud* Silva, 1998, p. 18 – grifos da autora).

Nessa perspectiva, a autora aponta para uma reflexão e análise histórica sobre a alfabetização, mesmo que de forma implícita nos estudos sobre a educação brasileira como um todo. Assim, Silva (1998) buscou analisar alguns documentos que tratassem sobre a temática pesquisada e que subsidiassem historicamente sua tese de doutorado.

Ao analisar as Constituições do Brasil de 1824, 1891, 1934, 1937, 1946, 1967 e 1988, além de algumas Emendas, ela percebeu apenas pares opostos negativos – o analfabeto e o analfabetismo. Não obstante, a Carta Magna da República de 1824 nomeia e identifica o sujeito do analfabetismo, explicada como um resultado oposto ao de alfabetização. Um tanto decepcionada, a autora levanta a questão: “que jogo seria este entre a **visibilidade** do analfabeto e do analfabetismo e a **invisibilidade** do alfabetizado e da alfabetização?” (Silva, 1998, p. 22 - grifos da autora).

Avançando um pouco mais em suas análises, a autora retrata o espaço social do Brasil República, anunciado como uma nova era de direitos para os brasileiros e sua cidadania. Porém, neste fim de século havia uma delimitação entre os que poderiam ou não estar exercendo sua cidadania. A cidadania era concedida, porém não exercida por todos, pois muitos não possuíam as “condições mínimas necessárias” para ser cidadão. O cidadão brasileiro não exercia sua cidadania, pois não tinha a escolarização necessária para tal, mesmo que essa cidadania lhe fosse garantida por direito em Constituição (Silva, 1998, p. 23).

Como afirma Silva (1998), neste período histórico brasileiro a escrita era um critério para selecionar indivíduos que iriam “exercer sua cidadania” e excluir outros tantos, formando a sociedade com cidadãos seletos. Devido à escolarização mínima (ou inexistente), a maioria



da população brasileira não exercia vários de seus direitos, a exemplo do voto, considerado hoje um direito básico.

Percebe-se com as análises da autora que a alfabetização não possuía um aporte legal historicamente construído, visto a inexistência de sua caracterização e significação em registros históricos brasileiros do período colonial até meados do século XX. Porém, de forma seletiva, a leitura e a escrita - ou seja, o alfabetizado – exercia influência social na estrutura da sociedade, sendo privilégio de poucos e fornecendo direitos civis que facilitavam o exercício de sua cidadania.

Oliveira (2013) também escreve sobre a alfabetização no Brasil. De acordo com o autor, as discussões sobre alfabetização iniciaram a partir do século XVIII até a década de 1960. Porém, esses primeiros debates restringiam-se ao ‘campo metodológico’ do alfabetizar, ou seja, aos métodos, ainda sem base empírica ou científica adequada. (Oliveira, 2013, p. 23) Buscou-se saber qual o melhor método de alfabetização: o analítico (do global para o específico, a saber, texto – frase – palavra – sílaba – letra) ou sintético (do específico para o global, a saber, letra – sílaba – palavra – frase – texto). No Brasil, na década de 60 do século passado, a alfabetização também é discutida em nível ideológico através das propostas educacionais de Paulo Freire.

Atualmente, o Ministério da Educação (MEC) disponibiliza documentos norteadores, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aprovada em 20 de dezembro de 2017, com conteúdos curriculares e orientações pedagógicas para cada ano escolar, além de capacitações para professores através de cursos online e a implantação do novo Compromisso Nacional Criança Alfabetizada.

O Compromisso Nacional Criança Alfabetizada foi aprovado e sancionado em 2023 e funciona em regime de colaboração entre União, estados, Distrito Federal e municípios. O objetivo central é assegurar que 100% das crianças brasileiras estejam alfabetizadas ao final do 2º ano do ensino fundamental, garantindo o direito à alfabetização de todas as crianças do País.

Concepções teóricas

A seguir serão explanados os principais conceitos teóricos do presente estudo, a saber: avaliação, alfabetização e letramentos. Em seguida, será tratado sobre o processo de avaliação na alfabetização, fornecendo resposta sobre o que se avalia neste primeiro ciclo de escolaridade.

1. Sobre Avaliação

A avaliação está sempre presente no cotidiano das pessoas. Avalia-se o que veste, o que come e para onde vai. Não diferente, a avaliação escolar atende a interesses e objetivos educacionais, assim como reflete normas, valores e atitudes sociais (Chueiri, 2008, p. 51).

Desde que a escola se constituiu como espaço de educação formal vem ocorrendo muitas mudanças nas concepções pedagógicas sobre educação e avaliação escolar. Segundo Villas-Boas (1998, p. 21) citado por Chueiri (2008) “as práticas avaliativas podem, pois, servir à manutenção ou à transformação social.” Ou seja, a avaliação pode perpetuar as ideias dominantes sociais – e pedagógicas – ou servir para a transformação da realidade social e escolar. Ainda segundo Villas-Boas (1998 *apud* Chueiri, 2008, p. 51), a avaliação escolar não acontece de forma isolada na prática pedagógica dos professores; ela inicia, atravessa e finaliza todo o processo de ensino-aprendizagem.

Para Chueiri (2008) há dois pressupostos importantes sobre a prática da avaliação escolar: o primeiro é que a avaliação “(...) não é uma atividade neutra ou meramente técnica, isto é, não se dá num vazio conceitual, mas é dimensionada por um modelo teórico de mundo, de ciência e de educação, traduzida em prática pedagógica” (Chueiri, 2008, p. 52).

O segundo pressuposto é a intencionalidade da ação do professor em avaliar, o qual atribui significado e sentido neste processo avaliativo. Ou seja, no âmbito escolar a avaliação possui uma intencionalidade e princípios pedagógicos norteadores de sua prática.

Ainda em seu artigo, Chueiri (2008) analisa algumas concepções que permeiam a temática da avaliação escolar. Em seus primeiros passos, a avaliação se sustentou de ideias da Pedagogia Tradicional baseada em exames e testes. Luckesi (2003 *apud* Chueiri, 2008) denomina esta prática como *Pedagogia do Exame*, que ainda está presente nas escolas. A nível nacional, por exemplo, têm-se o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, reforçando a avaliação por testes.

Fundamentando-se em estudos da Psicologia Comportamental, a Pedagogia Tecnicista buscou quantificar as aprendizagens e os comportamentos dos sujeitos, separando o processo de ensino e o seu resultado na avaliação (Caldeira, 2000 *apud* Chueiri, 2008, p. 56). Ou seja, a avaliação estava reduzida a notas. Outra concepção tradicional paralela àquela é a avaliação classificatória, por meio da qual se pretende classificar o aluno de acordo com seu desempenho em provas e testes, verificando ao final de uma unidade letiva, semestre ou ano letivo o que o/a aluno/a “aprendeu”.

Em contrapartida às concepções tradicionais e quantitativas vigentes até então, a avaliação qualitativa inicia sua aparição nos debates educacionais a partir da década de 1960 (Chueiri, 2008). A avaliação qualitativa redimensiona o foco do resultado avaliativo para o processo de



avaliação dos sujeitos envolvidos no ensino-aprendizagem. Porém, muitas práticas pedagógicas que se dizem qualitativas são, na verdade, quantitativas por estarem presos à ideia de mensuração da aprendizagem em notas e/ou conceitos. Vale reconhecer o esforço empregado pela concepção qualitativa de avaliação, mas “(...) ela ainda não é suficiente para a reconstrução global da práxis educativa” (Chueiri, 2008, p. 60).

Por fim, a autora coloca que essas concepções estão caminhando juntas nas práticas escolares dos/as professores/as, “(...) porém, a diferença reside na posição do educador diante delas, ou seja, na coragem do professor em assumir a sua titularidade e sua autonomia na definição do que vale em avaliação” (Chueiri, 2008, p. 58).

Cipriano Luckesi, filósofo, teólogo, mestre em Ciências Sociais e doutor em Educação, também versa e discute sobre avaliação da aprendizagem escolar. Em seu artigo para a *Eccos Revista Científica* (2002), Luckesi trata das representações sociais e sua ligação com a avaliação escolar.

O autor entende “(...) representações sociais como padrões inconscientes de conduta, que formam nosso modo ser, agir e pensar sobre determinados fenômenos ou experiências da vida prática” (Luckesi, 2002, p. 83).

Ao trazer a temática para a área de avaliação da aprendizagem na escola, Luckesi (2002) aborda três padrões inconscientes de conduta dos professores. O primeiro se refere ao equívoco de chamar ‘avaliação’ quando na verdade aplica-se ‘exames’ pois “o ato de avaliar tem seu foco na construção dos melhores resultados possíveis, enquanto o ato de examinar está centrado no julgamento de aprovação ou reprovação” (Luckesi, 2002, p. 84).

Um segundo aspecto é “(...) tomar a nota como avaliação” (Luckesi, 2002, p. 85). O autor não questiona a necessidade de se tomar registros das múltiplas experiências da aprendizagem do aluno, guardando documentos que comprovam a passagem do aluno em determinada instituição de ensino. Porém, esse registro baseado em notas não é avaliação. Como já citado por Chueiri (2008), a Pedagogia Tecnicista é a principal propagadora da ideia da mensuração da aprendizagem através de notas.

Luckesi (2002) menciona serem muito comuns, no dia-a-dia da escola, os educadores ainda tomarem a nota como forma única e exclusiva da avaliação da aprendizagem, pois ainda possuem essa representação social em relação à avaliação educacional dos alunos. “Avaliação é diagnóstico que pode ser registrado em forma de nota, mas nota não é avaliação” (Luckesi, 2002, p. 85).

O terceiro aspecto é o fato dos professores darem uma segunda chance para o/a aluno/a fazer um teste e afirmar que estão dando “uma nova oportunidade”. Isso advém como

consequência deles darem crédito demais à nota. É necessário que se entenda que a avaliação é um processo contínuo e as notas dos testes são apenas partes desse conjunto avaliativo, como também retratado na avaliação qualitativa, já mencionada.

Luckesi (2002) ainda traz em seu texto o fato de muitos professores confundirem ‘instrumentos de avaliação’ com ‘instrumentos de coleta de dados’. Esse último se refere a testes, provas, redações, questionários, dentre outros mecanismos que trarão informações sobre a aprendizagem do aluno.

Para finalizar, o autor rompe com a ideia de ‘avaliação quantitativa’ e coloca que toda avaliação é qualitativa, pois o que se avalia é a qualidade da aprendizagem do aluno, parte fundamental deste processo já que “aprender com qualidade é aprender com profundidade, com sutileza, com preciosidade (...)” (Luckesi, 2002, p. 87).

Mas afinal, o que é o ato de avaliar?

Afirma Luckesi (2002, p. 84) “Avaliar é o ato de diagnosticar uma experiência, tendo em vista reorientá-la para produzir o melhor resultado possível; por isso, não é classificatória nem seletiva; ao contrário, é diagnóstica e inclusiva.” Ou seja, toda e qualquer avaliação escolar não deve selecionar e classificar alunos de acordo com seus rendimentos em testes e/ou exames, acima disso está o caráter inclusivo e diagnóstico do ato de avaliar. Inclusivo por envolver todos os sujeitos escolares, principalmente os alunos, os pais e os professores, e diagnóstico por desempenhar a função de (re)conhecer esses sujeitos participantes e orientá-los no processo de ensino-aprendizagem.

2. Sobre alfabetização e letramento

O conceito de alfabetização, no sentido etimológico, é o ensino do “alfabeto” que é o sistema de escrita adotado pela Língua Portuguesa. É o ensino das letras, do código alfabético, da comunicação (Oliveira, 2013, p. 23 - 24). O conceito de alfabetização também está intimamente relacionado ao de leitura e escrita. Sobre isso, Oliveira (2005, p. 377) escreve “Ler significa, basicamente, a capacidade de identificar automaticamente as palavras. Escrever consiste em transcrever os sons da fala. Ambos envolvem a capacidade de decodificar fonemas em grafemas e vice-versa.”

A ideia expressa neste fragmento é a de que a leitura é a passagem do texto escrito para o oral e a escrita é o processo inverso, do oral para o escrito. Ainda segundo o autor, “um aluno alfabetizado deve ser capaz de ler pelo menos 60 a 80 palavras por minuto, com um máximo de 5% de erros, compreendendo o que leu de primeira vez” (Oliveira, 2005, p. 379).

Em contrapartida, Cagliari (1994) afirma que



No processo de alfabetização, a leitura precede a escrita. Na verdade, a escrita nem precisa ser ensinada se a pessoa souber ler. Para escrever, uma pessoa precisa, apenas, reproduzir graficamente o conhecimento que tem de leitura. Por outro lado, se uma pessoa não souber ler, o ato de escrever será simples cópia, sem significado (*apud* MASSINI-CAGLIARI, 1994, p. 26).

Neste fragmento, Cagliari (1994) enaltece a função da leitura dentro do processo de alfabetização, pois a escrita depende dela para existir. A escrita é a reprodução de sinais gráficos que advém da leitura – ou da fala – de frases e textos.

O processo de alfabetização envolve o conhecimento do princípio alfabético (Oliveira, 2013, p. 24), ou seja, a criança (ou adulto) que está sendo alfabetizado necessita compreender que as letras são representações gráficas daquilo que se fala. Isto é chamado de “consciência fonológica”, segundo Cagliari (2009) e Piccoli e Camini (2012) *apud* Bigochinski e Eckstein, (2016). As autoras citadas afirmam que

A consciência fonológica pode ser agrupada como um conjunto de habilidades que permite à criança compreender e manipular unidades sonoras da língua, conseguindo segmentar unidades maiores em menores. Tais capacidades são fundamentais na alfabetização, tendo em vista que da consciência fonológica depende da série de processos fundamentais para a aprendizagem da leitura e da escrita (2012, p. 103).

Enquanto parte integrante das “competências metalinguísticas”, a consciência fonológica se caracteriza como o desenvolvimento da capacidade de raciocínio sobre a própria língua utilizada, refletindo sobre as relações fonemas-grafemas, além da segmentação das palavras. O pleno desenvolvimento da consciência fonológica será a principal auxiliadora na aquisição das habilidades de leitura e escrita.

Outro conceito muito importante para o processo de alfabetização é o de letramento. Segundo Soares (2003) *apud* Morais (2012), a partir da década de 1980, a educação vivenciou um processo de “desinvenção” sobre a alfabetização. Com a negação do chamado “ensino tradicional” das cartilhas, a alfabetização passou a adotar estratégias de ensino do construtivismo e, depois, do letramento (Morais, 2012, p. 552 - 553).

Este termo ainda é novo na área acadêmica e pouco utilizado pelos acadêmicos e pela sociedade de um modo geral. Segundo Soares (2012), o termo “letramento” deriva da palavra inglesa *literacy* que significa ser “(...) capaz de ler e escrever.” Implica dizer que “*literacy* é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever” (Soares, 2012, p. 17). Ao se tornar letrado, o indivíduo passa a utilizar as habilidades de leitura e escrita nas diversas práticas e situações sociais cotidianas, mesmo que de forma inconsciente. Ou seja, o letramento é um resultado possível do processo de alfabetização.

Porém, Soares (2012) coloca que um indivíduo pode ser analfabeto, ou seja, não saber ler e escrever, e ser letrado. Este mesmo indivíduo pode ouvir a leitura de histórias, cartas, placas e avisos, e ditar uma frase ou texto para um alfabetizado escrevê-la. Sendo considerado letrado, este indivíduo é resultado da imersão em um mundo letrado. Seja no mercado, passeando pelas ruas da cidade, folheando livros e revistas até na roda de brincadeiras e conversas com amigos, ele está em contato com a linguagem escrita, falada e lida.

Como se avalia o nível de letramento de um indivíduo?

Soares (2012) aponta que a avaliação do letramento, e não só da alfabetização como é o caso do Brasil, é realizada por muitos países desenvolvidos. O critério utilizado é a capacidade de utilizar as habilidades de leitura e escrita em diversas situações sociais e contextos linguísticos. Ela menciona como exemplo uma pesquisa realizada nos Estados Unidos da década de 1980. O corpus da pesquisa foram jovens americanos de 21 a 25 anos. Estes foram submetidos a ler, compreender e interpretar diferentes gêneros textuais, além de extrair informações de tabelas, mapas, etc.

O objetivo da pesquisa foi verificar se eles sabiam utilizar diferentes tipos de materiais escritos do cotidiano. A conclusão da pesquisa mostrou que o analfabetismo não era o problema, mas sim o letramento, ou seja, os jovens não demonstraram as competências necessárias para analisar e compreender textos escritos. Logo, o “(...) letramento é muito mais que alfabetização” (Soares, 2012, p. 44).

Avançando nos estudos, Soares (2012) coloca que o grande desafio não é ensinar a ler e escrever, e sim conduzir os indivíduos a fazerem uso dessas habilidades nas práticas sociais. Para que isso ocorra a autora explica duas “condições para o letramento”. A primeira condição é uma “escolarização real e efetiva da população (...)”, ou seja, a ampliação das oportunidades de acesso à escola, além da permanência desses sujeitos na escola através de um ensino de qualidade. A segunda condição é a disponibilidade de material de leitura, ou seja, as crianças, jovens e adultos em processo de alfabetização necessitam ter acesso ao material escrito, como jornais, revistas e livros. (Soares, 2012, p. 58, 59) Como é possível se tornar letrado sem acesso a esses recursos? Simplesmente não é possível.

3. Alfabetização: avaliar ou promover?

Desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, a avaliação na alfabetização continua fazendo parte dos debates e dos questionamentos por parte dos professores-alfabetizadores. Como já citado, o MEC também estuda e direciona orientações para este nível de ensino, como por exemplo, a BNCC.



O referido documento coaduna com os autores já mencionados no que tange a avaliação: processual, contínua, formativa e diagnóstica, facilitando a aprendizagem dos alunos e subsidiando a reflexão sobre a ação pedagógica dos professores. Avaliação processual e contínua, pois ela deve acontecer todos os dias durante todo o ano letivo, não se detendo a testes e exames bimestrais. Avaliação formativa no sentido de formação e consolidação de conhecimentos adquiridos ao longo do caminho (ano letivo). Também a avaliação na alfabetização, assim como em outros níveis de ensino, não deve ser classificatória, mas servir como diagnóstico das dificuldades enfrentadas pelos alunos no que concerne à leitura e a escrita, criando estratégias para superação dessas dificuldades.

E o que se avalia na alfabetização?

Segundo Cagliari (2009), o processo de aquisição da linguagem é a chave-mestra para a alfabetização. O autor afirma que a criança está inserida em um universo linguístico e, portanto, aprende sobre esta linguagem que a rodeia. Uma criança de 3 (três) anos já pode ser considerada um “falante nativo” de uma determinada língua (Cagliari, 2009, p. 14 - 15).

Ao considerar a linguagem como um fato social, Cagliari (2009) expressa a importância do convívio social no processo de aquisição da linguagem pela criança. As diferentes realidades familiares são um exemplo. Uma criança que possui livros, revistas, jornais, ouviu histórias desde cedo e foi estimulada a leitura poderá ter um desenvolvimento muito mais expressivo na área linguística e escritora do que outra criança que não teve a mesma oportunidade em seu círculo familiar.

Para além dos métodos, a alfabetização é o ensino da Língua Portuguesa, língua materna dos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem. Cagliari considera esta questão um absurdo. Porém, o autor afirma que a criança sabe algumas coisas e outras não. Assim, cabe ao professor de Língua Portuguesa ensinar os diversos usos da língua, suas funções e propriedades, como também os comportamentos dos indivíduos em diferentes situações cotidianas com a linguagem (Cagliari, 2009, p. 24).

A criança que chega à alfabetização já é um falante nativo da Língua Portuguesa, usa-a com destreza em suas falas nas mais variadas situações do dia-a-dia. O que ela não sabe é ler e escrever (Cagliari, 2009, p. 25). Parece ser estranho avaliar a linguagem de um sujeito nativo de determinada língua. Porém, trata-se de avaliar a aquisição das habilidades de leitura e escrita. Assim, a alfabetização não se limita a uma série ou ano escolar, é um ciclo, um processo.

Nesta perspectiva, questiona-se a ideia de reprovação no primeiro ciclo (1º ao 3º ano) dos anos iniciais do Ensino Fundamental: Como reprovar um aluno que ainda está em processo de aquisição da Língua Portuguesa? O MEC orienta que as escolas não reprovem os alunos

até o terceiro ano, tendo em vista que eles estão em processo de desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita (Brasil, 2010, p. 8-9, art. 30).

Mas, e o erro? Como e quando corrigi-lo?

Telma Weisz (2009) em sua obra *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem* aborda esta questão de forma bem sutil. Segundo a autora, a correção tem sido a intervenção mais preocupante entre os professores, pois alguns não sabem a melhor maneira de fazê-la e o melhor momento (2009, p. 83 - 87).

A autora coloca que existem várias formas de corrigir. Talvez a mais agressiva seja o X escrito com caneta vermelha em uma atividade do aluno, pois ele pode desestimular e inibir a realização de outras atividades escolares, seja de escrita ou de leitura. Outra concepção tradicional de correção é aquela de "(...) caráter cirúrgico, precisa ser feita no ato, em cima do erro" (Weisz, 2009, p. 87). Muitos pais e professores acreditam que o erro não corrigido pelo/a professor/a ficará para sempre na memória do aluno. Porém, nem mesmo o contato repetido com a forma correta de escrita fixa na memória dele. Este é um processo de aquisição.

O tipo de correção defendida pela autora é a informativa. A correção dos professores deve informar ao aluno o que ele errou, onde errou e por que errou, tornando significativa aquela nova aprendizagem. Os professores podem também questionar o aluno sobre a escrita de determinada palavra ainda durante o processo de produção textual. Esse tipo de correção fornece um suporte mais adequado para o aluno superar as dificuldades na escrita e na leitura (Weisz, 2009, p. 92). Cabe ao professor tratar o erro de uma forma que se torne uma mola propulsora para o acerto, sabendo o modo e o momento exato de intervir junto aos seus alunos.

Acima de qualquer avaliação, a alfabetização – o ensino de Língua Portuguesa – deve servir para a promoção social dos alunos (Cagliari, 2009, p. 41). Ou seja, os alunos necessitam desenvolver ao máximo suas potencialidades na alfabetização, aprendendo mais e melhor. Para isso, o professor deve ter estratégias de ensino da leitura e escrita, olhar positivamente para os erros e resgatar os alunos que estão com dificuldades. Nesse caminho, Bigochinski e Eckstein (2016, p. 66) escrevem

A alfabetização precisa ser refletida e discutida tanto por aqueles que desempenham o papel efetivo de alfabetizar, quanto por todos os envolvidos no processo, para que neste período de escolarização, **a finalidade não seja apenas a de promover o aluno**, tampouco avaliar suas capacidades, no que diz respeito apenas a aquisição do conhecimento, mas é preciso que o início do Ensino Fundamental sejam momentos de **formação para a autonomia e para a promoção humana**. (grifo nosso)



Sobre a avaliação da aprendizagem na escola, Luckesi (2003) coloca que a prática pedagógica dos professores aponta para a realização de verificação de aprendizagem e não de avaliação, pautando-se em notas e/ou conceitos através da aplicação de provas e exames, como já mencionados pelo próprio autor em outro texto (Luckesi, 2002). A prática pedagógica tem revelado a quantificação da aprendizagem de seus alunos em detrimento da qualificação desta, desviando-se da perspectiva de avaliação qualitativa, muito defendida pelos mesmos professores que se detêm na quantificação. Segundo o autor, “O modo de trabalhar com os resultados da aprendizagem escolar - sob a modalidade da verificação - reifica a aprendizagem, fazendo dela uma "coisa" e não um processo” (Luckesi, 2003, p. 94).

Abordar a alfabetização, nesta concepção exposta por Luckesi, significa percebê-la como um processo. Um processo que envolve aprendizagens e, portanto, avaliação. “A avaliação é, neste contexto, um excelente mecanismo subsidiário da condução da ação [pedagógica]” (Luckesi, 2003, p. 94).

Logo, os professores-alfabetizadores necessitam superar a ideia de provas, notas, aprovação e reprovação – verificação da aprendizagem – e partir para uma avaliação efetivamente qualitativa dos seus alunos na alfabetização, acompanhando dia a dia o progresso deles na aquisição das habilidades de leitura e escrita. Esta avaliação deve apontar para a construção das aprendizagens necessárias, ativas e consistentes e resultados esperados por eles nesta fase da educação básica.

Considerações finais

Conforme defendido por autores ao longo do trabalho, a avaliação necessita ser processual e diagnóstica. É necessário, pois, o acompanhamento pedagógico do/a professor/a em todas as atividades realizadas por seus alunos, a fim de verificar o que está sendo aprendido e como está sendo a aprendizagem. Esse acompanhamento permite ao docente “mudar sua rota”, traçar novos métodos e recursos que venham garantir uma aprendizagem sólida e consistente em seus alunos, principalmente aqueles que estão com dificuldades na aprendizagem.

Nesta perspectiva, a prática do ensino voltado apenas para o bom desempenho em provas e exames aplicados a nível nacional não é aceitável. É válido considerar a existência de tal prática em várias escolas brasileiras, porém, tendo em vista a função social e pedagógica do/a professor/a, cabe uma reflexão dialógica e profunda sobre a educação, o ensino e a aprendizagem a fim de garantir o direito de todas as crianças serem alfabetizadas na idade certa.

Referências

- BIGOCHINSKI, E; ECKSTEIN, M. P. W. A importância do trabalho com a consciência fonológica para a aprendizagem da leitura e da escrita. *Ensaio Pedagógico. Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia das Faculdades OPET*, n. 11, p. 44-67, jun. 2016. Disponível em: <http://www.opet.com.br/faculdade/revistapedagogia/pdf/n11/artigo4.pdf>. Acesso em: 04 mai. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 23 jan. 2024.
- CAGLIARI, L. C. *Alfabetização e Linguística*. Coleção Pensamento e ação na sala de aula. 11ª ed. São Paulo: Scipione, 2009.
- CAGLIARI, L. C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 15ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- CHUEIRI, M. S. F. *Concepções sobre a Avaliação Escolar*. In: *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 19, n. 39, jan./abr. 2008.
- DEMO, P. *Avaliação Qualitativa*. 9ª ed. Campinas: Autores Associados, 2008.
- DE MORAIS, A. G. *Políticas de avaliação da alfabetização: discutindo a Provinha Brasil*. *Revista Brasileira de Educação*, vol. 17, núm. 51, setembro-dezembro, 2012, pp. 551-572. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Rio de Janeiro, Brasil.
- LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais*. *EccoS Revista Científica*, vol. 4, núm. 2, dezembro, 2002, pp. 79-88. Universidade Nove de Julho. São Paulo, Brasil. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71540206>. Acesso em: 29 mar. 2024.
- MASSINI-CAGLIARI, G. *Decifração da escrita: um pré-requisito ou uma primeira leitura?* *Leitura: Teoria & Prática*. Campinas: Mercado Aberto, ALB, nº 23, junho/1994. p. 24 – 27.
- OLIVEIRA, J. B. A. *Alfabetização no Brasil*. *Revista USP*. São Paulo. n. 100. p. 21-32. Dezembro/Janeiro/Fevereiro. 2013-2014.
- OLIVEIRA, J. B. A. *Avaliação em Alfabetização*. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v.13, n.48, p. 375-382, jul./set. 2005.



SILVA, M. V. *História da Alfabetização no Brasil: a constituição de sentidos e do sujeito da escolarização*. Tese de doutorado. UNICAMP, Instituto de Estudos da Linguagem, 1998.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

WEISZ, T. *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. 2. ed. São Paulo: Ática, 2009.