



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ANA PAULA CHAVES BATISTA

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: uma análise
sobre a prática pedagógica de uma professora da rede pública em uma escola de Belém-PA

BELÉM-PA
2025

ANA PAULA CHAVES BATISTA

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: uma análise sobre a prática pedagógica de uma professora da rede pública em uma escola de Belém-PA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Educação, do Instituto de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Pará como requisito para obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Viviane Gislane Caetano

BELÉM-PA

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

C512a Chaves Batista, Ana Paula.
AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA NO PROCESSO DE
ALFABETIZAÇÃO : uma análise sobre a prática pedagógica de
uma professora da rede pública em uma escola de Belém-PA / Ana
Paula Chaves Batista. — 2025.
38 f. : il. color.

Orientador(a): Prof^a. Dra. Viviane Gislane Caetano
Trabalho de Conclusão (Graduação) - Universidade Federal do
Pará, Instituto de Ciências da Educação, Faculdade de Educação,
Belém, 2025.

1. Avaliação diagnóstica. 2. Alfabetização. 3. Letramento.
4. ensino fundamental. I. Título.

CDD 370

ANA PAULA CHAVES BATISTA

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: uma análise sobre a prática pedagógica de uma professora da rede pública em uma escola de Belém-PA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Educação, do Instituto de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Pará como requisito para obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Viviane Gislane Caetano

Data de aprovação: 22 / 09 / 2025

Conceito: **Excelente**

Banca Examinadora:

Prof^ª. Dr^ª. Viviane Gislane Caetano
Orientadora – FAED/ICED/UFPA

Prof^ª. Dr^ª. Maura Lúcia Martins Cardoso
Membro Interno – FAED/ICED/UFPA

BELÉM-PA

2025

Dedico este trabalho à minha mãe, *Ivanete*, que com todo o seu amor, apoio e cuidado me ajudou a tornar essa conquista possível.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pois nos momentos de fraqueza e desânimo Ele foi o meu consolo e a minha força. Agradeço à minha doce e amada mãe, que durante este processo tão árduo esteve comigo em todos os momentos, desde o cafezinho feito cedo pela manhã para que eu pudesse sair de casa pronta para enfrentar as lutas diárias, até às palavras de apoio e incentivo quando tudo parecia dar errado. Obrigada, mãe! Por todo o cuidado, apoio e amor.

Ao meu pai, que como um grande incentivador sempre me lembrou da importância da educação e dos estudos na vida de pessoas que vêm de onde nós viemos. A ele que sempre sonhou em me ver formada, e hoje eu finalmente posso dizer: Nós conseguimos! Acredito firmemente que esse é apenas o início e que ainda realizaremos muitos outros sonhos juntos.

Aos meus familiares e amigos que, em muitos momentos foram o meu combustível para seguir firme diante das adversidades, essa conquista é nossa. Faço também um agradecimento especial aos meus avós, Celestina, Sofia e Messias, eles que, quando eu deixava o nosso interiorzinho e retornava para a cidade com o sentimento de dor por precisar ficar longe, sempre me ofereceram palavras de incentivo e conforto para que eu pudesse continuar, mesmo com a saudade de casa apertando o peito em muitos momentos nesses quatro anos.

Agradeço também às minhas amigas de curso, Monique, Paula e Haliane, sou muito feliz por essa amizade e por ter caminhado com vocês. Vocês foram aquelas que me ajudaram a suportar o peso do processo, agradeço imensamente por todas as experiências vividas.

À minha querida e tão amada terra, Vila do Cravo, comunidade quilombola em que cresci e aprendi sobre a importância do viver em comunidade e coletividade. Aos meus antepassados que por meio de muitas lutas possibilitaram que hoje eu pudesse ocupar espaços como este. Agradecimento especial a pessoa da senhora Antonina Borges, brava companheira e atuante histórica na luta pelo reconhecimento de comunidades quilombolas no estado do Pará. Essa luta é nossa, que ela não cesse, pois “se o presente é de luta, o futuro nos pertence”.

Gratidão à minha querida professora e orientadora Viviane Caetano, que despertou em mim o amor por esse processo tão lindo que é a alfabetização. O seu amor e dedicação pelo que faz encantam. Obrigada por todo o apoio na construção deste trabalho, tudo se tornou muito mais prazeroso tendo-a como orientadora.

A todas essas pessoas, o meu muito obrigada! Eu não chegaria até aqui se não tivesse vocês na minha vida. É uma honra dividir e celebrar essa conquista com cada um.

“A escrita é importante na escola, porque é importante fora dela e não o contrário”
(Emília Ferrero).

RESUMO

O presente estudo analisa a importância da avaliação diagnóstica no processo de alfabetização, buscando compreender como essa prática contribui para o avanço da aprendizagem de alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A pesquisa é um estudo de caso de natureza exploratória desenvolvida sob uma abordagem qualitativa, e buscou responder a seguinte questão problematizadora: Quais as concepções de uma professora alfabetizadora sobre a avaliação no processo de alfabetização de crianças nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e como a avaliação é contemplada no processo de ensino-aprendizagem deste público? E Objetivou compreender as concepções de uma professora da rede estadual de ensino acerca da avaliação no processo de alfabetização, identificando as práticas pedagógicas desenvolvidas pela mesma em sala. O estudo constata que a avaliação diagnóstica é um instrumento pedagógico essencial, que pode e deve ser utilizada como instrumento facilitador, mediador e transformador no processo de alfabetização. Se evidencia neste estudo que a avaliação diagnóstica no processo de alfabetização possibilita aos professores não apenas identificar os níveis de escrita em que os seus alunos estão, mas também orienta o planejamento de atividades alfabetizadoras.

Palavras-chave: avaliação diagnóstica; alfabetização; letramento; ensino fundamental.

ABSTRACT

This study analyzes the contributions of diagnostic assessment to the literacy process, seeking to understand how this practice contributes to the learning progress of students in the early years of elementary school. The research is an exploratory case study with a qualitative approach and aimed to answer the following research question: What are the conceptions of a literacy teacher about assessment in the literacy process of children in the early years of elementary school, and how is assessment incorporated into the teaching-learning process for this group? The study's objective was to understand the conceptions of a public school teacher regarding assessment in the literacy process, identifying the pedagogical practices she develops in the classroom. The study concludes that diagnostic assessment is an essential pedagogical tool that can and should be used as a facilitating, mediating, and transformative instrument in the literacy process. This study highlights that diagnostic assessment in the literacy process not only allows teachers to identify their students' writing levels but also guides the planning of literacy activities.

Keywords: diagnostic assessment; literacy; alphabetization; elementary school.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Caracterização da participante da pesquisa	13
Quadro 2 – Avaliação diagnóstica	30
Quadro 3 – Avaliação diagnóstica	31

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- BNCC — Base Nacional Comum Curricular
- ZDP — Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
1.1 Metodologia.....	12
2 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: DEFININDO CONCEITOS.....	13
3 A AVALIAÇÃO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO	17
4 ANÁLISE DOS RESULTADOS	22
4.1 As Concepções da professora entrevistada sobre alfabetização e avaliação.....	22
4.2 As Estratégias de ensino para alfabetização observadas na prática docente	26
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	33
REFERÊNCIAS	33

1 INTRODUÇÃO

A alfabetização no contexto escolar pode ser caracterizada como o ponto de partida para a inserção do aluno a todos os conhecimentos presentes na escola, além de ser ferramenta de comunicação social essencial na vida cotidiana. Pensar a alfabetização por esse olhar nos faz perceber a importância desse processo na vida das crianças enquanto alunos e enquanto indivíduos inseridos em uma sociedade grafocêntrica. Nessa perspectiva:

Uma das grandes tarefas destinadas à escola é o trabalho com os processos de aquisição dos conceitos científicos pelos alunos, proporcionados por meio dos diferentes campos de saberes, como História, Geografia, Física, Química, Biologia, Matemática, etc. [...] Todos esses processos de aquisição de conceitos científicos não seriam possíveis sem a utilização/mediação da linguagem escrita, o que nos faz pensar na importância que assume, na vida do indivíduo, o fato de ele estar alfabetizado, podendo partilhar de situações em que a escrita esteja presente e seja necessária (Coelho, 2011, p. 104).

Apesar de ser uma das etapas mais importantes no processo de escolarização, ainda se evidencia no ambiente escolar que uma porcentagem considerável de crianças passa pelos anos iniciais do Ensino Fundamental sem consolidar, de fato, os conhecimentos e habilidades necessários para a leitura e escrita. Segundo os dados oficiais sobre alfabetização no Brasil, presentes no 1º Relatório de Resultados do Indicador Criança Alfabetizada, 56% das crianças de escola pública foram alfabetizadas no ano de 2023, uma diferença considerável se comparado ao ano de 2021 onde apenas 36% das crianças atendiam a esses requisitos (Brasil, 2024).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na sessão “Ensino Fundamental – Anos Iniciais”, estabelece que a alfabetização das crianças deve se consolidar até o final do 2º ano do Ensino Fundamental, no entanto, a porcentagem de 44% de crianças não alfabetizadas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, evidenciada nos dados acima, mostra que boa parcela dos alunos não alcança aquilo que é proposto pela BNCC (Brasil, 2018). Por isso, se faz necessário pensarmos em estratégias de ensino que sejam capazes de transformar essa realidade.

Para tanto, o presente estudo busca investigar: Quais as concepções de uma professora alfabetizadora sobre a avaliação no processo de alfabetização de crianças nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e como a avaliação é contemplada no processo de ensino-aprendizagem deste público? Tendo como objetivo analisar as concepções de uma professora sobre as avaliações e de que forma ela tem sido contemplada no processo de alfabetização de crianças nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Nesse sentido, a pesquisa em questão se justifica pela dificuldade presente nas escolas em consolidar a alfabetização de crianças nos Anos Iniciais, o que pode ocasionar em problemáticas com proporções muito maiores, haja visto que ao passo que o aluno não consolida essa etapa da sua escolarização no tempo certo, nos anos seguintes existirão impactos que podem dificultar o seu processo de aprendizagem e escolarização.

Justifica-se também, pela necessidade de se pensar a alfabetização para além do contexto escolar, como um instrumento de comunicação que está presente socialmente na vida cotidiana de todo e qualquer indivíduo, e que por esse motivo precisa de um olhar atento. Considera-se que poderá servir como subsídio teórico para professores alfabetizadores, para que possam promover práticas avaliativas e educativas mais críticas, conscientes e comprometidas com a aprendizagem e a alfabetização.

É notório a necessidade de refletirmos sobre a importância de olhar para as práticas e metodologias que precisam ser utilizadas para melhorar e modificar esse cenário tão frequente nas escolas: A não consolidação do processo de alfabetização por alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Com isso, busca-se evidenciar, a partir desta pesquisa, a relevância da avaliação diagnóstica como metodologia facilitadora na prática pedagógica, e também como caminho para consolidar a alfabetização de crianças nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

1.1 Metodologia

A pesquisa será um estudo de caso de natureza exploratória desenvolvida sob uma abordagem qualitativa. Segundo Severino, o estudo de caso:

[...] se concentra no estudo de um caso particular, considerado representativo de um conjunto de casos análogos, por ele significativamente representativo. A coleta dos dados e sua análise se dão da mesma forma que nas pesquisas de campo, em geral. O caso escolhido para a pesquisa deve ser significativo e bem representativo, de modo a ser apto a fundamentar uma generalização para situações análogas, autorizando inferências. Os dados devem ser coletados e registrados com o necessário rigor e seguindo todos os procedimentos da pesquisa de campo. Devem ser trabalhados, mediante análise rigorosa, e apresentados em relatórios qualificados (Severino, 2017, p. 105).

O estudo de caso, portanto, considera um conjunto de casos que podem se assemelhar ao caso estudado na pesquisa, possibilitando que seja possível trazer reflexões e conclusões aplicáveis a casos semelhantes. Além disso, o estudo de caso, possibilita ao pesquisador realizar intervenções diretas com o objeto investigado.

O estudo será desenvolvido na região metropolitana de Belém do Pará, e terá como instrumentos de investigação para coleta de dados uma entrevista semiestruturada com uma professora da rede estadual de ensino da Educação Básica, além de observações feitas em uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental e a realização de uma atividade diagnóstica com os alunos. Utilizou-se como suporte teórico os estudos de Magda Soares e Emília Ferreiro e Ana Teberosky.

Os dados desta pesquisa foram obtidos por meio de observações realizadas em uma escola da rede estadual de ensino da cidade de Belém, especificamente em uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental. O foco da análise centrou-se na dinâmica de uma turma em processo de consolidação da alfabetização, bem como sobre as práticas pedagógicas e metodologias empregadas pela docente. Neste sentido, também se tornou objeto de análise as concepções de alfabetização e avaliação da professora da turma, para isso utilizou-se de uma entrevista semiestruturada realizada com a referida professora. Sobre o perfil da professora, destaca-se que ela atua há 40 anos, sendo 31 anos na rede estadual de ensino.

No quadro a seguir, apresenta-se a caracterização da participante da pesquisa.

Quadro 1 – Caracterização da participante da pesquisa

Nome	Idade	Sexo	Tempo de Atuação
Maria (nome fictício)	55 anos	Feminino	40 anos

2 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: DEFININDO CONCEITOS

As práticas pedagógicas construídas para desenvolver o processo de inserção das crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na leitura e escrita devem ser organizadas mediante a clareza e compreensão dos significados dos conceitos fundamentais de alfabetização e o Letramento.

O que seria, então, alfabetizar? E o que seria letrar? Nas palavras de Magda Soares, alfabetização é:

[...] o processo de apropriação da “tecnologia da escrita”, isto é, do conjunto de técnicas – procedimentos, habilidades – necessárias para a prática da leitura e da escrita: domínio do sistema de representação que é a escrita alfabética e das normas ortográficas; habilidades motoras de usos de instrumentos de escrita (lápiz, caneta, borracha...); aquisição de modos de escrever e de modos de ler - aprendizagem de uma certa postura corporal adequada para escrever ou para ler; habilidades de escrever ou ler, seguindo convenções da escrita, tais como: a direção correta da escrita na página

(de cima para baixo, da esquerda para a direita); a organização espacial do texto na página; a manipulação correta e adequada dos suportes em que se escreve e nos quais se lê - livro, revista, jornal, papel etc. (Soares, 2022, p. 27).

Mortatti (2019), traz à luz o debate em alfabetização como um processo histórico e também político, explicitando as disputas em torno dos métodos de alfabetização no Brasil. A partir deste estudo, passamos a compreender o contexto histórico ao qual o conceito de alfabetização passou a ser considerado e desenvolvido nas escolas brasileiras. Neste sentido, por meio de um desejo de construção de uma sociedade moderna, a educação passou a ser vista como um caminho para organizar e melhorar o país.

Com a institucionalização e universalização da escola, passou-se a ver esse espaço como o lugar certo para formar as crianças para viver na sociedade republicana e, por este mesmo motivo, o Estado ratificou a democratização do ensino, onde todos deveriam ter o direito de acesso à escola pública e gratuita. Com isso, “[...] ensinar e [...] aprender a leitura e a escrita na fase inicial de escolarização de crianças se apresentam como um momento de passagem para um mundo novo para o Estado e para o cidadão: o mundo público da cultura letrada” (MORTATTI, 2019, p. 29-30).

Fica evidente nos estudos de Mortatti (2019) um caráter social e político do processo de alfabetização, processo esse que é definido por ela como:

[...] o processo de ensino-aprendizagem inicial da leitura e da escrita, [...] trata-se de ensinar a ler e escrever, ou seja, trata-se de ensinar a modalidade escrita da língua portuguesa (nas escolas brasileiras) aos que (crianças, jovens ou adultos) são falantes nativos dessa língua, ou seja, dominam-na na modalidade oral. Trata-se de ensinar a modalidade escrita, que o aprendiz ainda não sabe, partindo do que ele já sabe: a modalidade oral de sua língua materna (Mortatti, 2019, p. 49).

Soares (2004) destaca que, em meados dos anos de 1980, identificou-se no Brasil e em outros países como França, Estados Unidos e Inglaterra, que embora existissem uma porcentagem de pessoas alfabetizadas, ou seja, aquelas que sabiam ler e escrever, ainda se evidenciava um grande número de pessoas que não se mostravam capazes de fazer uso desse saber nos contextos sociais da leitura e da escrita, de usar essas habilidades em situações reais do dia a dia.

Partindo desse cenário, o termo “letramento” surge pela necessidade de fazer com que as crianças compreendessem a língua escrita dentro de contextos que estão para além de seu uso técnico, mas também como um processo fundamental para a vivência em sociedades letradas. Como destaca Soares (2005), o termo letramento se constrói em um contexto onde

evidenciou-se que, embora alfabetizados, os alunos ainda não se mostravam capazes de fazer o uso social da leitura e da escrita, nesse sentido, a concepção de alfabetização como codificação e decodificação passa a ser incapaz de dar conta da complexidade do processo de aquisição da leitura e escrita, tendo em vista que ler e escrever são habilidades fundamentais para a existência em uma sociedade grafocêntrica (Soares, 2005, p. 50).

Letramento é definido por Soares (2005) como “o conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades envolvidos no uso da língua em práticas sociais e necessários para uma participação ativa e competente na cultura escrita” (Soares, 2005, p. 50). Em concordância, Euzébio e Cerutti-Rizzati reforçam que o letramento pode ser compreendido como “[...] um conjunto de práticas sociais, possíveis de apreensão a partir de eventos em que as relações intersubjetivas são mediadas por textos escritos” (Hamilton; Barton; Ivanic apud Euzébio, Cerutti-Ruzatti, 2013, p. 15).

Nessa perspectiva, torna-se necessário que as práticas educativas no campo do ensinar a ler e escrever ofertem conjuntos de atividades de apropriação da linguagem escrita que sejam para além da alfabetização, mas que promovam também letramento. Os processos pelos quais os indivíduos perpassam para desenvolver a aquisição do sistema da escrita - alfabetização - e a formação de habilidades para o uso da escrita nos variados contextos e práticas sociais - letramento - acontece de forma simultânea. Sob essa ótica, alfabetizar e letrar:

[...] não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização (Soares, 2004, p. 14).

Deste modo, apesar de, conceitualmente falando, alfabetização e letramento serem considerados distintos, ambos só fazem sentido se articulados. Compreende-se, então, que a aquisição do sistema de escrita só passa a ter sentido no momento que associada ao seu uso social no contexto das práticas cotidianas de letramento.

Assim sendo, ao tomar conhecimento sobre essa relação de interdependência entre alfabetização e letramento, é importante analisar e compreender também o que são os eventos de letramento e práticas de letramento, que podem ser ferramentas cruciais na articulação entre a alfabetização e o letramento.

A compreensão do letramento de forma mais aprofundada será possível ao analisarmos dois fundamentais termos: Práticas de Letramento e Eventos de Letramento. O termo práticas

de letramento surge a partir dos estudos de Brian Street (1984) que ao fazer a conceituação deste termo, busca apresentar o conceito de letramento imbricado em um modelo ideológico, chamando atenção para uma multiplicidade de letramentos, que reconhece os vários contextos sociais e culturais aos quais as práticas sociais de leitura e escrita se desenvolvem. Street também enfatiza que as práticas de letramento estão sempre inseridas em campos de poder (Street, 1995 apud Street, 2007, p. 466).

Destarte, o letramento não se caracteriza como algo neutro, uma vez que está constantemente atravessado por disputas simbólicas e ideológicas. Quanto à definição de práticas de letramento, Street (2013, p. 55) define que estas “[...] se referem ao conceito cultural mais amplo de formas particulares de se pensar sobre e realizar a leitura e a escrita em contextos culturais.

Nesse sentido, as práticas de letramento podem ser entendidas como as formas com que cada grupo social se relaciona com a leitura e a escrita, formas essas que são construídas histórica e culturalmente, permeadas por relações de poder.

Santos (2011) ao estudar sobre os usos sociais da escrita, traz o conceito de eventos de letramento como sendo as ações cotidianas a quais os indivíduos utilizam a leitura e a escrita,

[...] nas ações cotidianas ou na escola, por exemplo, quando os jovens leem o jornal em busca de emprego, pegam um ônibus, anotam um recado, respondem questões do livro didático ou de uma prova, estão inseridos em eventos de letramento específicos. Os eventos de letramento dizem respeito, assim, a situações concretas em que a escrita assume um papel nas interações humanas (Heath, 2000 apud Santos, 2011, p. 17).

Raposo (2017) considera que o conceito de eventos de letramento “são episódios observáveis que emergem das práticas e são moldados por ela”, evidenciando, assim, a relevância das práticas e eventos de letramento para a compreensão do letramento como um fenômeno social (Barton; Hamilton, 2000 apud Raposo, 2017, p. 188-189).

Assim sendo, entende-se que os eventos de letramento são as formas de interação dos indivíduos com a leitura e a escrita, e as práticas de letramento vem de maneira a nos auxiliar para que possamos olhar estes eventos para além dos comportamentos individuais, entendendo os padrões sociais existentes em uma sociedade, que são engendrados pelas relações de poder. Nesse sentido, é possível, então, perceber como o letramento está presente nas formas de viver das sociedades, como estas aprendem e transmitem as práticas sociais de uso da leitura e escrita.

3 A AVALIAÇÃO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

As práticas e os eventos de letramento discutidos na seção anterior, nos possibilitam a compreensão de que cada aluno, ao ser introduzido, formalmente na linguagem escrita, já traz consigo experiências e até mesmo conhecimentos sobre essa linguagem, tendo em vista que em seu próprio contexto e realidade ele constantemente se depara com a linguagem escrita em diferentes situações (Santos, 2011).

Reconhecer a existência dessas singularidades presentes em cada aluno é fundamental, para que possamos realizar o processo de avaliação de forma a considerar o percurso de aprendizagem de cada um. Nesse sentido, a avaliação é um elemento central para que o professor possa identificar onde cada aluno está no seu processo de aprendizagem, verificar aquilo que ele já traz consigo antes mesmo do seu contato formalizado com a leitura e a escrita. Teixeira e Sobral reforçam essa ideia ao destacar que

Os conhecimentos prévios podem ser considerados como produto das concepções de mundo da criança, formuladas a partir das interações que ela estabelece com o meio de forma sensorial, afetiva e cognitiva, ou, ainda, como resultado de crenças culturais e que, na grande maioria das vezes, são de difícil substituição por um novo conhecimento (Teixeira; Sobral, 2010, p. 669).

Quando se fala em avaliar no processo de ensino, estamos falando de uma ação que está para além de identificar erros e acertos. Avaliar é uma busca ativa, primeiramente, sobre quais processos, no percurso da aquisição da linguagem escrita, encontram-se os alunos, e sobre quais as hipóteses e estratégias utilizadas ao se relacionar com a escrita.

Para Chueiri (2008):

[...] a avaliação, como prática escolar, 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).

Percebe-se que a avaliação não se constitui por práticas neutras, menos ainda sem a existência de intencionalidades por trás de cada prática. A não neutralidade desse processo evidencia o quanto a avaliação escolar está profundamente entrelaçada ao projeto pedagógico da escola, bem como à visão de mundo do professor que realiza os processos de avaliação. Esta compreensão nos permite entender que, a maneira como o professor compreende a educação e

como este organiza o seu trabalho é o que irá definir qual tipo de avaliação este adotará no processo de ensino.

Amaral (2008) enfatiza o quanto que os processos avaliativos realizados na escola estão também interligados com conjunturas excludentes e quadros onde a ideia de meritocracia se faz presente frequentemente. Esses elementos por vezes são introduzidos nas práticas pedagógicas, onde a escola introduz avaliações que ranqueiam, reforçando a lógica meritocrática. Nesse sentido, torna-se ainda mais importante destacar a necessidade de posicionar-se, enquanto professores, em meio a esses contextos, lembrando sempre do caráter social e formativo da educação.

Analisando as concepções de avaliação no âmbito escolar, sabe-se que, inicialmente, estas eram constituídas por meio de uma ideia de avaliação como medida. A avaliação na escola se concentrava mais nos processos administrativos de gestão e organização do espaço escolar, sendo exemplos a transição de ano e os ciclos de estudos (Pinto, 2016). Passados alguns anos essa concepção de avaliação como medida passa a ser substituída por uma concepção de avaliação como processo de decisão compreensiva contextualizada, muito embora não tenha se consolidado imediatamente nas escolas, tendo em vista que essas mudanças de concepções em vários momentos se consolidaram muito mais no campo teórico, do que na prática propriamente dita.

Categorizar as concepções de avaliação é fundamental para uma análise mais ampla sobre o processo de avaliar na escola. É a partir dessa categorização que será possível identificar o tipo de avaliação mais adequado para cada contexto em sala de aula. Dentre as possibilidades de avaliação, podemos identificar: a avaliação formativa; a avaliação somativa; a avaliação entre pares e a avaliação diagnóstica.

Iniciaremos as descrições de cada uma dessas avaliações citadas anteriormente, focando primeiramente na avaliação somativa. Esse instrumento de avaliação é utilizado para medir ao final de cada bimestre o nível de aprendizado dos alunos, realizando provas que irão classificar esses alunos por meio de notas. Em síntese, a avaliação somativa “resume o desempenho do aluno ao final de [...] um semestre ou ano, é expressa por notas ou conceitos e é comparativa com o padrão de uma série/ano ou até, entre os próprios alunos” (Silva; Mota, 2021, p. 3). Nota-se que a avaliação formativa se caracteriza pelo processo em que tanto a ação avaliativa quanto o aprendizado em si é reduzido à aplicação e realização de provas.

Já a avaliação formativa se desenvolve por meio de um processo planejado e contínuo, onde a realização da prática de ensino e aprendizagem se dá por meio da coleta de evidências

sobre a aprendizagem, de maneira coletiva em articulação entre professor e aluno. Além disso, a avaliação formativa envolve o uso de feedbacks imediatos para que o aluno perceba aquilo que já alcançou e o que ainda precisa alcançar. Outra característica da avaliação formativa é o fato de que ela ocorre durante todo o processo de ensino e aprendizagem e não apenas em espaços de tempo específicos (Jesus, 2024, p.176).

Black e Wiliam (1998 apud Jesus, 2024, p.377) apresentam cinco estratégias para seguir uma avaliação formativa:

Deixar claro e compartilhar os objetivos a serem alcançados, bem como esclarecer os critérios que serão utilizados no processo de avaliação. Elaborar discussões, questões e tarefas em sala de aula, que levantem evidências de aprendizagem. Fornecer feedback que impulse a aprendizagem. Tornar os estudantes donos de sua própria aprendizagem. Tornar os estudantes instrumentos de aprendizagem uns dos outros (Black; William, 1998, apud Jesus, 2024, p. 377).

Quanto à avaliação por pares, é um mecanismo pelo qual os estudantes consideram o valor, a qualidade ou o sucesso dos processos, produtos ou resultados de aprendizagem de seus pares ou colegas (Topping, 1998 apud Costa, 2017, p. 436). Nessa concepção de avaliação, a função de avaliar deixa de ser apenas do professor e passa a ser parte do processo formativo também dos alunos. Ao passo que os alunos avaliam uns aos outros, cria-se a possibilidade para aquele que está sendo avaliado uma nova percepção sobre o seu trabalho e quais estratégias podem ser usadas para melhorá-lo, e para aquele que está avaliando é estimulado a capacidade de análise crítica sobre aquilo que está sendo estudado.

Chegamos então, na forma de avaliação a qual é o interesse deste trabalho, a avaliação diagnóstica. Os estudos de Silva et al (2014, p.16) definem a avaliação diagnóstica como aquela que

[...] tem a função de diagnóstico, assumindo dois propósitos que são, em primeiro lugar, determinar o nível de aprendizado pelo educando e em segundo descobrir as causas ou circunstâncias que dificultam a aprendizagem no decorrer do processo de aprendizagem. É importante sabermos que avaliação diagnóstica tem o objetivo de levantar, verificar e diagnosticar os pontos fortes e também fracos do aluno durante o processo de construção do conhecimento para que os mesmos possam corrigi-los quando necessário (Silva et al., 2014, p.16).

A avaliação diagnóstica funciona como instrumento para que o professor consiga mapear e identificar os níveis de conhecimento dos alunos. Por meio desse mapeamento, será possível planejar e aplicar intervenções que serão capazes de contribuir para a aprendizagem do aluno, uma vez que essas intervenções partiram das reais dificuldades do estudante. Relevante destacar também a multiplicidade de aplicação da avaliação diagnóstica, tendo em vista que a mesma

pode ser desenvolvida através de atividades escritas, de rodas de conversa, observações sistemáticas das estratégias que o aluno usa para realizar determinada tarefa, entre outros.

Em “Psicogênese da Linguagem Escrita” (1999), Emília Ferreiro e Ana Teberosky desenvolvem uma pesquisa onde apresentam o processo de aquisição da linguagem escrita dividido em fases. Em cada uma dessas fases a criança mostra seu nível de compreensão e familiaridade com a escrita. Nomeou-se essas fases com: Pré-silábico, silábico, silábico alfabético e alfabético.

As autoras (1999) classificam essas hipóteses como “erros construtivos”, estes representam respostas que se distanciam das convencionais, mas que são constituídas como etapas fundamentais no avanço da aprendizagem: “respostas que se separam das respostas corretas, mas que, longe de impedir alcançar estas últimas, pareceriam permitir os acertos posteriores” (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 25). Nessa perspectiva, o erro passa a ser entendido como um indicador valioso do raciocínio infantil.

Ainda segundo as autoras (1999) podemos compreender melhor como se desenvolvem essas fases e como podemos identificá-las a partir das produções das crianças. Destaca-se, inicialmente, a fase pré-silábica onde utilizam de rabiscos, desenhos ou garatujas e representações indiferenciadas. Nessa fase, a criança se baseia em características reais daquilo que desejam representar, como por exemplo, traçar rabiscos pequenos para representar animais de pequena estatura e rabiscos maiores para animais de maior estatura, da mesma maneira para objetos.

Em seguida, temos a fase silábica onde a criança passa a sentir uma necessidade de representar esses objetos e/ou animais por meio de símbolos, esses símbolos são as letras. No entanto, embora a criança utilize o desenho da letra, não há uma associação entre a letra e o seu som. Também nessa fase, a criança tende a utilizar uma letra para cada sílaba na composição das palavras.

A terceira fase é denominada de silábica-alfabética e se caracteriza como a fase intermediária, nessa fase tanto as características da fase silábica quanto da fase alfabética podem ser percebidas, podendo coexistir entre si. A fase alfabética, a última fase no processo de apropriação da língua escrita, é definida pela escrita pautada no som - correspondência grafema-fonema -, aqui a criança já tem noção de que a grafia se dá através daquilo que se ouve, que as sílabas representam sons e, embora ainda não tenham noções totalmente formadas sobre regras ortográficas e gramaticais, ainda assim as crianças conseguem ter a percepção das unidades linguísticas (letras, sílabas, palavras e frases).

A compreensão dessas fases permite ao professor mapear o ponto em que cada aluno se encontra em seu processo de apropriação da escrita, possibilitando planejar intervenções que considerem a Zona de Desenvolvimento Proximal¹ e respeitem o ritmo de aprendizagem de cada criança. Como afirmam as autoras (1999), “a hipótese silábica é uma construção original da criança, que não pode ser atribuída a uma transmissão por parte do adulto” (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 196), o que reforça a necessidade de práticas avaliativas que valorizem o protagonismo do aluno na construção do conhecimento.

Assim, a psicogênese da língua escrita fornece não apenas uma explicação teórica para o processo de alfabetização, mas também um instrumental metodológico potente para a avaliação diagnóstica, pois orienta o olhar do professor para além da simples verificação de acertos e erros, permitindo identificar, compreender e intervir sobre as conceitualizações que as crianças elaboram ao longo do processo.

¹ Segundo Rego (1995) a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) é um conceito desenvolvido por Lev Vygotsky, que se caracteriza pela distância existente entre uma zona de aprendizagem e outra. Tais zonas são definidas como “Zona de desenvolvimento real” (aquilo que a criança consegue fazer sozinha) e “Zona de desenvolvimento potencial” (onde a criança realiza tarefas, mas necessita de um auxílio por parte do professor) e entre elas está a ZDP. É nesse espaço entre uma zona e outra que deve ocorrer a intervenção do professor para estimular as modificações mentais dos alunos, possibilitando o alcance a uma aprendizagem significativa.

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

A apresentação e análise dos dados foram organizadas a partir de dois eixos temáticos: (1) as concepções da professora entrevistada sobre alfabetização e avaliação; e (2) as estratégias de ensino para alfabetização observadas na prática docente.

4.1 As Concepções da professora entrevistada sobre alfabetização e avaliação

Iniciamos a seção destacando a importância de considerar, na avaliação das práticas docentes, um fator fundamental: as concepções dos professores sobre os processos de ensino e aprendizagem. Compreender essas concepções é essencial para a análise da prática pedagógica, uma vez que elas influenciam diretamente as escolhas metodológicas, as estratégias de ensino e as formas de avaliação adotadas. Nesse sentido, Figueira (2009) afirma que “as ações desenvolvidas pelo professor têm a sua origem, majoritariamente, nos seus processos de

pensamento, os quais, por sua vez, são afetados pelas suas ações” (Clark; Peterson, 1990, p. 451 apud Figueira, 2009, p. 2).

Nesse sentido, a análise da prática docente observada durante a pesquisa será articulada às concepções de ensino e aprendizagem manifestadas pela professora, identificadas por meio da entrevista realizada. O objetivo é estabelecer uma relação entre as respostas obtidas na entrevista e as observações feitas em sala de aula, permitindo uma compreensão mais aprofundada das práticas pedagógicas adotadas. Para a realização da entrevista, foi elaborado um roteiro contendo sete perguntas, com foco nas percepções da docente sobre alfabetização, avaliação e estratégias de ensino.

Inicialmente, questionou-se à professora como ela compreendia o processo de alfabetização. Em sua resposta, destacou que alfabetizar é, antes de tudo, apostar na potência das crianças, respeitando seus ritmos, estimulando a curiosidade e favorecendo a construção da autonomia. Enfatizou, ainda, que alfabetizar vai além de juntar letras e formar palavras: trata-se de compreender a linguagem como uma prática social. Para ela, o processo de alfabetização não se resume à codificação e decodificação de palavras, mas envolve ensinar os alunos a atribuírem sentido à leitura e à escrita em diferentes contextos. Assim, reforça a importância de que a criança compreenda o porquê e o para que de se ler e escrever.

Também foi perguntado à professora qual sua concepção sobre a avaliação no processo de ensino-aprendizagem. Em sua resposta, destacou compreender a avaliação como um instrumento de mediação. Segundo ela, é por meio das avaliações realizadas em sala de aula que é possível elaborar seu planejamento pedagógico, uma vez que considera a avaliação como parte integrante de sua prática docente, servindo como referência para intervenções significativas. Essa concepção está em consonância com o que apontam Neto e Aquino (2009), ao afirmarem que:

A avaliação da aprendizagem pode ser definida como um meio de que o professor dispõe de obter informações a respeito dos avanços e das dificuldades dos alunos, constituindo-se como um procedimento permanente, capaz de dar suporte ao processo de ensino e aprendizagem, no sentido de contribuir para o planejamento de ações que possibilitem ajudar o aluno a prosseguir, com êxito, no seu processo educacional (Neto; Aquino, 2009, p. 227).

Conhecer o aluno, aquilo que ele já domina e, principalmente, aquilo que ainda não está estruturado no seu processo cognitivo de desenvolvimento da aprendizagem, é fundamental para que o professor construa juntamente com o aluno um ensino e aprendizagem significativos.

Nessa perspectiva, Hoffmann (2009) também defende a avaliação como um processo de mediação, ressaltando a importância de o professor considerar duas questões fundamentais: “O que o meu aluno compreende? Por que não compreende?” (Hoffmann, 2009, p. 55). Tais indagações evidenciam a necessidade de conhecer profundamente o estudante — tanto aquilo que ele já domina quanto os aspectos que ainda não foram plenamente estruturados em seu processo cognitivo. Esse entendimento é essencial para que o professor possa planejar intervenções pedagógicas que possibilitem ao aluno avançar em sua aprendizagem de maneira significativa. Dessa forma, a avaliação ultrapassa o caráter classificatório, assumindo um papel formativo e reflexivo, que contribui diretamente para a construção de um ensino mais sensível às necessidades individuais dos alunos.

De acordo com a professora entrevistada, a avaliação caracteriza-se como “um processo de melhora, de mudança e crescimento”. Para ela, a avaliação desempenha um papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem, pois é a partir dela que se torna possível reestruturar todo o trabalho pedagógico. Essa concepção reforça a ideia de avaliação como ferramenta de diagnóstico e orientação, que permite ao docente revisar suas práticas, identificar as necessidades dos alunos e adaptar suas estratégias didáticas de forma mais eficaz e intencional.

Um ponto importante destacado pela professora é que a avaliação permite ao docente partir dos conhecimentos que os alunos já possuem. Essa compreensão está em consonância com Guimarães (2018), ao afirmar que “um novo conhecimento só pode ser construído a partir de um conhecimento preliminar, ou seja, para que um indivíduo desenvolva um saber mais complexo, ele antes deve partir de um saber mais simples” (Piaget, 1973, apud Guimarães, 2018, p. 15). Nesse sentido, a avaliação assume um papel fundamental ao identificar o estágio de desenvolvimento cognitivo do aluno, possibilitando ao professor planejar intervenções pedagógicas mais coerentes e significativas com a realidade da turma.

A concepção apresentada pela professora, ao valorizar os conhecimentos prévios dos estudantes, evidencia a importância da avaliação diagnóstica no processo de ensino e aprendizagem. Por meio dessa abordagem, torna-se possível não apenas identificar o nível de compreensão do aluno em relação a determinado conceito, mas também acompanhar suas evoluções e compreender as formas pelas quais esse progresso ocorre. Assim, a avaliação deixa de ser apenas um instrumento classificatório, assumindo o papel de ferramenta pedagógica que orienta o planejamento docente e promove uma aprendizagem mais significativa.

No que se refere às concepções de avaliação presentes na educação, Caldeira (2018) destaca que, por muito tempo, prevaleceu uma visão mecanicista do processo avaliativo. Acreditava-se que a avaliação deveria restringir-se à identificação e comparação dos níveis de desempenho dos estudantes, assumindo um caráter meramente classificatório. Essa abordagem, no entanto, desconsiderava o potencial da avaliação como instrumento formativo, negligenciando seu papel no direcionamento das práticas pedagógicas e no estímulo ao desenvolvimento contínuo dos alunos.

Nesse contexto, é fundamental compreender que o processo de ensino-aprendizagem exige mais do que a aplicação de atividades destinadas a medir e comparar desempenhos com o objetivo de categorizar os alunos por meio de notas. Torna-se necessário adotar metodologias que rompam com os tradicionalismos ainda presentes em muitas práticas escolares. Hadji (1994) convida à reflexão sobre os instrumentos avaliativos utilizados na escola, defendendo que a avaliação deve ocorrer por meio de múltiplos instrumentos, e não se restringir apenas a recursos tradicionais, como provas e atribuição de notas. O uso de estratégias diversificadas permite revelar não apenas os resultados finais, mas também o percurso e o desenvolvimento dos estudantes.

No percurso de avaliação, é importante que o docente esteja atento para não julgar os “erros” como definidores da capacidade dos alunos. De acordo com Silva (2014)

[...] algumas vezes no processo de desenvolvimento intelectual os erros são considerados fracasso, e na prática escolar o erro é utilizado como uma forma de avaliação, sendo o mesmo, fonte de condenação. [...] O que na verdade pode ser reconhecido como insucesso pode servir de impulso para o sucesso de uma busca (Silva, 2014, p. 22).

Ao ser questionada sobre as maneiras como realizava a avaliação em sua turma, a professora entrevistada destacou que utiliza não apenas de provas, mas também de atividades como rodas de conversa, observações, expressão escrita e a própria participação dos alunos nas aulas através da expressão oral.

Observar os alunos até mesmo sobre as suas atitudes, seu comportamento e, como ressaltou a professora, as participações nas aulas reforçam o que diz Silva et al. (2014)

É importante que o professor introduza nos seus hábitos o ato de ver no aluno suas expressões e seu comportamento, para assim alcançar o propósito da avaliação diagnóstica, que é orientar, explorar, identificar, adaptar e prever o que o aluno traz, enquanto produtor, buscando conhecer, principalmente as aptidões, os interesses, as capacidades e competências enquanto pré-requisitos para futuros trabalhos no desenvolver do ano letivo (Silva et al., 2014, p. 19).

A professora destacou algo que é de fundamental importância e que norteia esta pesquisa, a realização da avaliação diagnóstica em seu trabalho pedagógico. Ao ser questionada sobre a aplicação desse instrumento avaliativo, a professora nos deu a seguinte resposta: “Também realizo a avaliação diagnóstica todos os meses, porque essa avaliação não precisa ser apenas no papel, uma prova. A gente está observando o tempo todo. Então, são vários instrumentos”.

A professora comentou sobre como utiliza os resultados da avaliação diagnóstica para planejar os próximos passos. Nas palavras da docente “é a partir da avaliação diagnóstica que eu percebo o que eles (os alunos) não sabem, e vou partir daí. Se eles produzem um texto e eles estão com dificuldades na organização de parágrafos [...], se eles forem escrever uma história, se tem início, meio e fim. Então eu vou ver se eles organizaram as ideias, é a partir do que eles fizeram para eu partir para ensinar o que eles não sabem. [...] tudo isso eu vou analisar, e é a partir dessa análise que eu vou avaliar o que eles sabem e o que não sabem”.

A fala da professora nos permite compreender como a avaliação diagnóstica é um instrumento riquíssimo para o desenvolvimento da prática pedagógica, bem como para a promoção de uma aprendizagem significativa dos alunos. É necessário reconhecer, também, a heterogeneidade existente em uma sala de aula — os alunos não aprendem da mesma maneira. Por isso, é fundamental que o professor desenvolva metodologias que considerem os diferentes níveis de aprendizagem.

A pergunta final feita à professora foi sobre como ela organiza suas metodologias de acordo com os diferentes níveis de aprendizagem dos alunos. A docente explicou que trabalha com a divisão da turma em grupos, conforme o nível de aprendizagem de cada aluno, e também utiliza jogos como estratégia pedagógica. Ela destacou que, em sua turma, ainda há alunos no nível silábico, o que reforça, segundo sua visão, a importância do trabalho com jogos e com materiais concretos, a fim de facilitar e dinamizar o processo de aquisição da leitura e da escrita.

4.2 As Estratégias de ensino para alfabetização observadas na prática docente

Por meio da entrevista realizada com a professora, pudemos perceber que ela defende que a alfabetização deve ser trabalhada com o objetivo de levar o aluno à compreensão de que a leitura e a escrita são práticas sociais, e não meramente o ato de “codificar e decodificar” letras e palavras. Nesse sentido, essa concepção também se evidencia em sua prática pedagógica, uma vez que a professora utiliza diversos gêneros textuais em suas atividades.

Em uma das aulas observadas, a professora trabalhou com o gênero textual lenda. Ela apresentou aos alunos os elementos que compõem esse gênero e, como atividade, propôs que construíssem sua própria lenda. Outro registro de aula interessante ocorreu em uma atividade na qual a professora promoveu, junto aos alunos, uma conversa sobre como haviam sido as férias escolares, questionando o que fizeram, para onde foram, entre outras experiências. Como produção dessa dinâmica, os alunos construíram um passaporte de férias, no qual deveriam registrar, por escrito, o que fizeram durante o período de recesso. Além dessas práticas, a professora também trabalha com outros gêneros textuais, como cordel, conto, charge, entre outros.

Segundo Soares (2009), textos como receitas, notícias e poemas expressam

[...] muito bem como o letramento é um estado, uma condição: o estado ou condição de quem interage com diferentes portadores de leitura e de escrita, com diferentes gêneros e tipos de leitura e de escrita, com as diferentes funções que a leitura e a escrita desempenham na nossa vida (Soares, 2009, p. 44).

O trabalho com gêneros textuais na alfabetização é fundamental, especialmente no que diz respeito à produção textual dos alunos a partir de cada gênero. Por meio dessas produções, a professora poderá identificar, como menciona na entrevista, quais elementos constitutivos de determinado gênero o aluno já domina — como a organização em parágrafos, a estrutura do texto, entre outros. Essas observações permitem que a professora compreenda o que o aluno já sabe e, a partir daquilo que ele ainda não domina, desenvolva novas intervenções pedagógicas utilizando outros gêneros textuais. Como aponta Silva (2014), “os usos dos gêneros textuais em ambientes alfabetizadores são de suma importância, pois a experiência com uma variedade de diferentes gêneros é fundamental para a composição do ambiente de letramento” (Silva, 2014, p. 38).

Santos (2015) aponta que “gêneros textuais são fenômenos históricos originados da vida cultural e social, frutos do trabalho coletivo que vieram para ordenar e estabilizar as atividades de comunicação do dia a dia” (Marcuschi, 2014, p. 1, apud Santos, 2015, p. 14).

[...] A compreensão oral e escrita, bem como a produção oral e escrita de textos pertencentes a diversos gêneros, supõe o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino. É preciso abandonar a crença na existência de um gênero prototípico que permitiria ensinar todos os gêneros em circulação social. (Brasil, 1998, p.23-24 apud Santos, 2015, p. 17).

Dessa forma, o trabalho com os gêneros textuais em sala de aula é fundamental, pois sua importância reside no fato de que eles ultrapassam os limites da escola e estão presentes cotidianamente na vida dos alunos. Percebe-se que, na prática docente observada nesta pesquisa, as atividades que envolvem práticas de letramento estão ativamente presentes em suas propostas, o que reforça a concepção defendida pela professora, a de compreender o processo de alfabetização como uma prática social, para além da simples codificação e decodificação de letras e palavras.

Outro aspecto interessante observado na prática pedagógica da professora foi o uso frequente de materiais concretos para significar e dinamizar o aprendizado. Exemplos disso foram as atividades de escrita realizadas por meio de jogos e gincanas durante as aulas. Com base nas ideias de Kishimoto (1994), entende-se que as aulas desenvolvidas por meio de atividades lúdicas contribuem para a estimulação da criatividade, em vez de focar apenas na produtividade, colocando o aluno como sujeito ativo do processo de ensino-aprendizagem. À medida que o aluno percebe a existência de uma sistematização das propostas de uma determinada atividade lúdica, desenvolve interesse e um nível de concentração mais elevado, o que possibilita a assimilação dos conteúdos de forma mais natural e facilitada.

A organização do espaço da sala de aula também foi um aspecto observado. Leme et al. (2023), ao abordar os discursos pedagógicos sobre a materialidade do ambiente adequado à alfabetização sob a perspectiva construtivista, destacam que os autores que iniciaram os estudos sobre o conceito de ambiente alfabetizador, pautados na lógica do construtivismo, concluíram que

[...] o modo como a própria disposição dos livros, materiais de desenho, cartazes, jogos e outros materiais de ensino no espaço da sala de aula poderia torná-lo convidativo ao aprendizado da leitura e da escrita. [...] A preparação de um “ambiente alfabetizador”, atraente a ponto de fazer com que o aprendizado da leitura e da escrita pelas crianças fosse um processo quase inteiramente espontâneo, que dispensasse tanto quanto possível a instrução do professor [...] (Leme et al., 2023, p. 10).

Nesse sentido, outro aspecto observado na turma foi justamente essa organização do espaço, onde foi possível perceber que ali, de fato, existia um ambiente alfabetizador em sua essência. Entre as características destacavam-se os diversos estímulos visuais de leitura presentes na sala, com uma variedade de textos de diferentes gêneros textuais expostos no ambiente, os quais eram explicados pelos alunos diariamente.

Além disso, as próprias produções textuais dos alunos também se destacavam, como uma muito interessante, construída a partir das experiências dos estudantes durante o período

de férias, quando desenvolveram um “passaporte de férias” por meio da escrita. O cantinho da leitura também merece destaque, pois proporcionar aos alunos o contato com livros de diferentes gêneros é fundamental para a formação da criança leitora. Essa organização do espaço revela a preocupação da professora em oferecer aos alunos um ambiente capaz de imergi-los na cultura da leitura e da escrita, aproximando-os de diversas práticas de letramento.

Todas essas práticas desenvolvidas pela docente só se tornam possíveis a partir do que podemos considerar o ponto de partida para a realização de toda e qualquer atividade: a avaliação diagnóstica. Como já vimos, os estudos de Ferreiro e Teberosky (1999) nos levam a refletir sobre a importância de considerar os níveis de escrita das crianças, pois é a partir da identificação desses níveis que será possível construir um processo de alfabetização que respeite os ritmos de aprendizagem de todos os alunos.

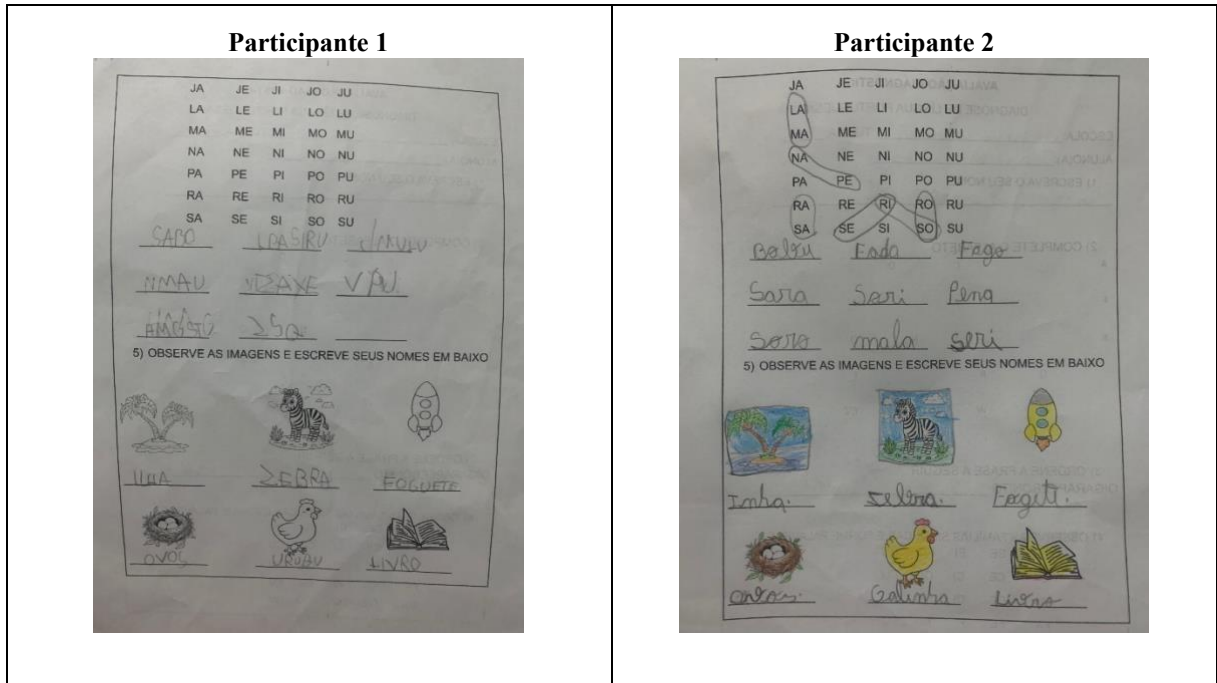
Após a obtenção dos resultados da avaliação diagnóstica no processo de alfabetização e a identificação das hipóteses de escrita dos alunos, esses resultados precisam ser convertidos em práticas e ações pedagógicas que contribuam para o desenvolvimento dos estudantes, respeitando seus níveis de aprendizagem.

Conforme afirmam Alves et al. (2020), a avaliação

[...] deverá ser assumida como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que possa avançar no seu processo de aprendizagem. Se é importante aprender aquilo que se ensina na escola, a função da avaliação será possibilitar ao educador condições de compreensão do estágio em que o aluno se encontra, tendo em vista poder trabalhar com ele para que saia do estágio defasado em que se encontra e possa avançar em termos dos conhecimentos [...] (Luckesi, 2008, p. 81 apud Alves et al., 2020, p. 11).

Durante a pesquisa, foi desenvolvida e aplicada na turma observada uma avaliação diagnóstica com o objetivo de compreender as hipóteses de escrita dos alunos, que totalizam 23 estudantes. Após a análise das avaliações realizadas, os resultados revelaram a existência de diferentes níveis de escrita entre os alunos, apresentados na imagem a seguir.

Quadro 2 – Avaliação diagnóstica



Fonte: Autoria própria

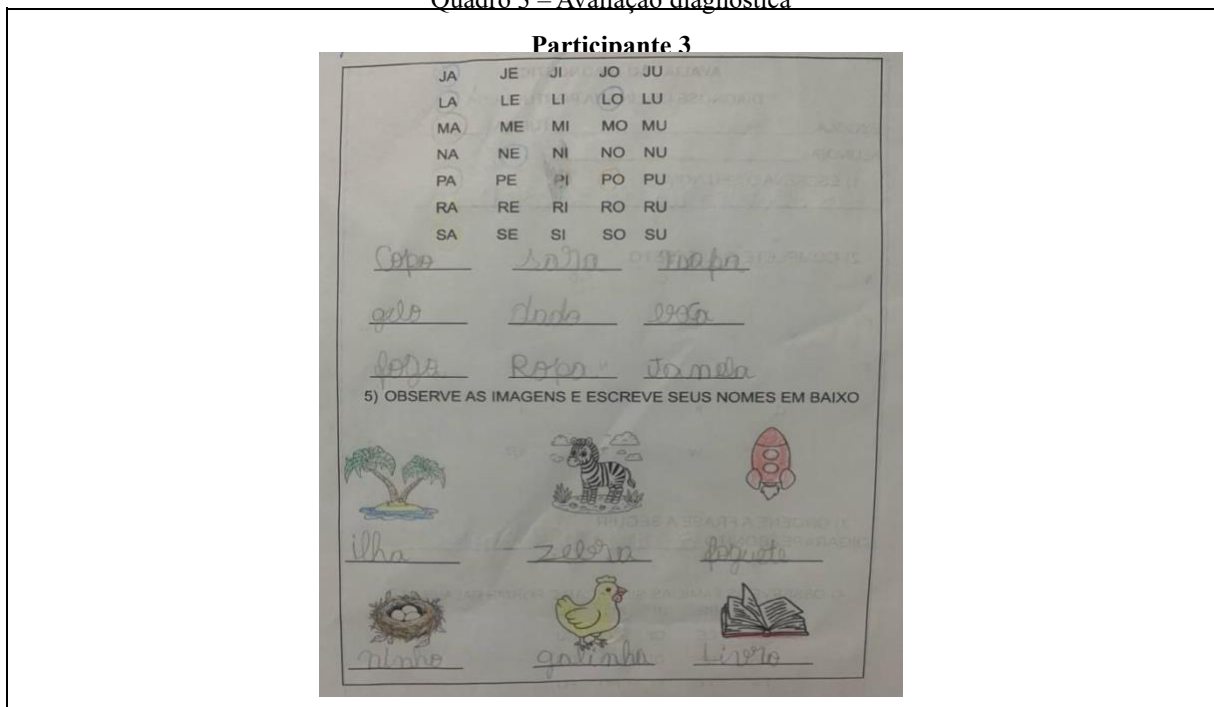
Nas imagens acima, é possível identificar dois níveis diferentes de escrita. Na primeira imagem, observa-se que o aluno, ao receber o comando de construir palavras a partir das sílabas canônicas regulares, organiza sua escrita utilizando letras aleatórias, sem pautar-se no som. No entanto, o aluno já reconhece as letras do alfabeto e consegue escrever o próprio nome.

Nota-se que, na questão de número 5, o aluno escreve palavras com sílabas complexas como se já tivesse consolidado a escrita amparada na sonoridade, o que indica que essas palavras possivelmente foram decoradas pelo aluno. Nesse sentido, esses resultados nos permitem definir — com base nos estudos de Ferreiro e Teberosky (1999) — que o aluno está na hipótese de escrita pré-silábica.

Já na segunda imagem, a aluna demonstra domínio das sílabas canônicas regulares, embora apoie-se na oralidade para escrever algumas palavras, como “bobu”. Além disso, identificam-se dificuldades na escrita de palavras com sílabas complexas, como no caso da palavra “foguete”, escrita pela criança como “fogete”.

Essas observações nos levam a concluir que a aluna está na hipótese silábica-alfabética.

Quadro 3 – Avaliação diagnóstica



Fonte: A autoria própria

A terceira imagem nos mostra uma escrita que já está na hipótese alfabética. A aluna já demonstra domínio tanto na escrita de palavras com sílabas canônicas regulares quanto naquelas com sílabas complexas, apresentando apenas uma dificuldade na escrita da palavra “roupa”, que a criança grafou como “ropa”.

Estes registros deixam clara a existência de diferentes níveis de escrita entre os alunos da turma, o que reforça a importância da avaliação diagnóstica. É a partir da identificação desses diversos níveis que a professora poderá desenvolver o conjunto de atividades adequado para cada estudante

Das metodologias observadas, constatamos que a professora, após obter os resultados da avaliação diagnóstica e identificar as hipóteses de escrita dos alunos, passa a organizar atividades em grupos, categorizando-os conforme os níveis de escrita: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético. A partir dessa divisão, a professora desenvolve atividades específicas para cada grupo, de acordo com o nível de escrita dos alunos.

Esse movimento é importante, pois, como analisa Bertino Neto (2021), “[...] o processo educativo desenvolvido pelo viés diagnóstico pressupõe, portanto, uma educação de cunho emancipatório, não excludente ou doutrinária” (Freire, 2001 apud Bertino Neto, 2021, p. 9). Dessa forma, as práticas de ensino utilizadas pela professora evidenciam a necessidade de integrar a avaliação diagnóstica no processo de alfabetização, pois, à medida que o trabalho

pedagógico se fundamenta nas hipóteses de escrita, os professores possibilitam que o ensino-aprendizagem se desenvolva de forma eficaz e significativa para o desenvolvimento dos alunos.

Outro ponto importante é que, quando o professor aplica atividades sem considerar esses níveis, homogeneizando suas turmas, ele está reforçando a lógica da meritocracia, que “impõe uma ideologia de justiça baseada na recompensa, em que quem tem melhor desempenho merece mais e melhor retribuição, validando assim a diferença, justificada como merecida e justa” (Mijs, 2016 apud Ferreira et al., 2023, p. 9).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo apontou a importância da avaliação diagnóstica no processo de alfabetização e buscou investigar as concepções de uma professora alfabetizadora sobre a avaliação no processo de alfabetização de crianças nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e também como a avaliação é contemplada no processo de ensino-aprendizagem. Objetivou compreender as concepções de uma professora da rede estadual de ensino acerca da avaliação no processo de alfabetização, identificando as práticas pedagógicas desenvolvidas pela mesma em sala.

Concluimos que, a avaliação diagnóstica pode e deve ser utilizada como instrumento facilitador, mediador e transformador no processo de alfabetização. Se evidencia neste estudo que a avaliação diagnóstica no processo de alfabetização possibilita aos professores não apenas identificar os níveis de escrita em que os seus alunos estão, mas também orienta o planejamento de atividades alfabetizadoras.

Considerar a avaliação diagnóstica como ferramenta para a prática docente também se mostra imprescindível ao passo que, por meio dela os professores poderão reconhecer e valorizar os conhecimentos de todos os alunos, descartando a ideia de que existe uma homogeneidade nas salas de aulas, mas sim uma heterogeneidade. Através disso, estaremos contribuindo com um processo de alfabetização adequado, significativo e respeitoso.

Por fim, enfatizamos a necessidade de estudos que possam ampliar o debate sobre a avaliação diagnóstica, especialmente ao que concerne à alfabetização, visto que este é o processo que possibilita ao aluno passar por todos os outros processos durante a escolarização. É também pertinente aprofundar estudos sobre a formação docente para o uso da avaliação diagnóstica, como forma de fortalecer as práticas docentes na alfabetização, buscando superar as desigualdades ainda existentes nesse processo.

REFERÊNCIAS

ALVES, P. T. A.; OLIVEIRA, S. A.; JUCÁ, S. C. S.; SILVA, S. A. Avaliação diagnóstica como estratégia para o aumento da proficiência em Língua Portuguesa. *Research, Society and Development*, v. 9, n. 8, e449985480, 2020. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/5480>. Acesso em: 5 set. 2025.

AMARAL, Maria Clara Ede. Julgar, medir, diagnosticar, formar... afinal, para que serve a avaliação? *Mal-Estar e Sociedade*, Barbacena, ano 1, n. 1, p. 129-145, nov. 2008.

BERTINO NETO, Severino. Avaliação diagnóstica da aprendizagem como processo de construção de autonomia. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, ano 6, ed. 3, v. 3, p. 40-52, mar. 2021. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/construcao-de-autonomia>. Acesso em: 5 set. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Inep publica o Indicador Criança Alfabetizada. Brasília: Inep, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/avaliacao-da-alfabetizacao/ineppublica-o-indicador-crianca-alfabetizada>. Acesso em: 6 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 5 jun. 2025.

CALDEIRA, R. N. M. Avaliação da aprendizagem: uma análise das técnicas e instrumentos avaliativos utilizados em uma escola pública de educação infantil no município de Ananindeua. 2018. Disponível em: <https://bdm.ufpa.br/items/b2a42732-48c6-4541-b687fd9c2f3ffc4f>. Acesso em: 2 set. 2025.

CHUEIRI, Mary Stela Ferreira. Concepções sobre avaliação escolar. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 19, n. 39, jan./abr. 2008.

COELHO, Sônia Maria. A importância da alfabetização na vida humana. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA [UNESP]; UNIVERSIDADE VIRTUAL DO ESTADO DE SÃO PAULO [UNIVESP] (org.). *Caderno de formação: formação de professores: didática dos conteúdos*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2011. v. 2, p. 14-22. Disponível em: <https://goo.gl/Ql7bKv>. Acesso em: 5 jun. 2025.

COSTA, C. B. Autoavaliação e avaliação pelos pares: uma análise de pesquisas internacionais recentes. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 17, n. 52, p. 431-453, abr./jun. 2017.

EUZÉBIO, M. D.; CERUTTI-RIZZATTI, M. E. Usos sociais da escrita: um estudo sobre práticas e eventos de letramento na vivência de professoras alfabetizadoras. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, SC, v. 13, n. 1, p. 13-34, jan./abr. 2013.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FERREIRA, M. R.; ALVES, J. M.; PALMEIRÃO, C. Meritocracia, excelência e exclusão: uma *scoping review*. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 53, e10250, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980531410250>. Acesso em: 5 set. 2025.

GUIMARÃES, M. S. S. A articulação docente na valorização dos conhecimentos prévios: uma abordagem a partir das contribuições de Piaget, Ausubel e Freire. Castanhal, PA, 2018.

Disponível em: <https://bdm.ufpa.br/server/api/core/bitstreams/f44d1f85-88fe-4836-911d86042470064f/content>. Acesso em: 2 set. 2025.

JESUS, G. R. Avaliação formativa: limites e possibilidades. v. 8, n. 18, 2024. DOI: 10.29327/268346.8.18-20.

LEME, A. C. F.; LIMA, A. L. G. A materialidade do ambiente adequado à alfabetização: uma análise dos discursos pedagógicos (1930-1990). *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 23, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/rbhe.v23.2023.e276>. Acesso em: 4 set. 2025.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Métodos de alfabetização no Brasil: uma história concisa* [livro eletrônico]. São Paulo: Editora UNESP, 2019. 175 p. ISBN 978-85-95463-39-4.

NETO, A. L. G. C.; AQUINO, J. L. F. A avaliação da aprendizagem como um ato amoroso: o que o professor pratica? *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 25, n. 2, p. 223-240, ago. 2009.

PINTO, Jorge. A avaliação em educação: das linearidades do uso à complexidade das práticas. *Avaliação das aprendizagens: perspectivas, contextos e práticas*. Lisboa: Universidade Aberta, 2016.

RAPOSO, S. C. K. Práticas e eventos de letramento no contexto de uma disciplina na modalidade semipresencial. *Scripta*, Belo Horizonte, v. 21, n. 43, p. 187-207, 2. sem. 2017.

REGO, Tereza Cristina. Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. (Educação e conhecimento).

SANTOS, A. M. G. O trabalho com gêneros textuais e sua influência na produção escrita de crianças do 3º ano do 1º ciclo. Belo Horizonte, 2015. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS%20ACNLGC/1/ana_maria_gon_alves_dos_santos.pdf. Acesso em: 2 set. 2025.

SANTOS, Roberta Lira dos. Práticas e eventos de letramento: um estudo sobre os usos sociais da escrita de jovens de meios populares. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico* [livro eletrônico]. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, I. N.; MOTA, E. F. Avaliação somativa da aprendizagem no ensino presencial e remoto. *Ensino em Perspectivas*, Fortaleza, v. 2, n. 4, p. 1-12, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/>. Acesso em: 6 ago. 2025.

SILVA, J. A.; SILVA, M. J.; ALVES, C. S. A aplicação da avaliação diagnóstica no ambiente escolar: um olhar reflexivo. João Pessoa: UFPB, 2014.

SOARES, Magda. *Alfabetar: toda criança pode aprender a ler e a escrever*. 1. ed., 4.

reimpr. São Paulo: Contexto, 2022.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento: caderno do professor*. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. 64 p. (Coleção Alfabetização e Letramento). ISBN 85-99372-03-3.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

STREET, Brian. Perspectivas interculturais sobre o letramento. *Revista Filologia e Linguística Portuguesa*, São Paulo, v. 8, 2007.

STREET, Brian. Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 33, n. 89, p. 51-71, jan./abr. 2013. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 5 set. 2025.

TEIXEIRA, F. M.; SOBRAL, A. C. M. B. Como novos conhecimentos podem ser construídos a partir dos conhecimentos prévios: um estudo de caso. *Ciência & Educação*, v. 16, n. 3, p. 667-677, 2010.