



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**Avaliação diagnóstica de estudantes do 6º ano com dificuldades de aprendizagem em
leitura e escrita: análise documental e qualificação de dados**

ELISETE DOS SANTOS LIMA

SALVADOR

2025

ELISETE DOS SANTOS LIMA

**Avaliação diagnóstica de estudantes do 6º ano com dificuldades de aprendizagem em
leitura e escrita: análise documental e qualificação de dados**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de graduação em Pedagogia na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia como requisito para obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Fátima Aparecida de Souza

SALVADOR

2025



ATA DE APRESENTAÇÃO DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Aos **17 dias do mês fevereiro do ano de dois mil e vinte e cinco**, às **14 horas**, na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, foi realizada, **na sala 10**, a apresentação do Trabalho de Conclusão do Curso de **Licenciatura em Pedagogia** do(a) graduando(a) Elisete dos Santos Lima perante a Banca Avaliadora composta pelos(as) professores(as): **Cristina Severiana dos Santos, Fatima da Silva Pereira** e por mim, **Fatima Aparecida de Souza**, professor(a)-orientador(a) do Trabalho de Conclusão do Curso intitulado **Avaliação diagnóstica de estudantes do 6º ano com dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita: análise documental e qualificação de dados**. Após a apresentação, a Banca Avaliadora divulgou os seus pareceres avaliando o referido trabalho monográfico, concluindo que o mesmo foi **Aprovado** com média **8,0 (oito)**. E nada mais havendo a tratar, a sessão foi encerrada e eu lavrei a presente Ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelos seguintes interessados: orientador(a), orientando(a) e Professores(as) avaliadores(as).

Salvador, 18 de fevereiro de 2025.

Fatima Ap. de Souza

Elisete dos Santos Lima

Cristina Severiana dos Santos

Fátima da Silva Pereira

Este espaço contém assinaturas essenciais de orientação, orientação e professores e avaliadores

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, pela força espiritual, saúde emocional, entendimento e esperança na vida. Em segundo lugar, ao encontro com a professora Fátima Aparecida de Souza, por sua contribuição, como orientadora, na organização e acréscimos no desenvolvimento do tema.

Em especial, à professora Rejane Oliveira, mestra no componente curricular Avaliação da Aprendizagem, por ter indicado a professora Fátima, como possível orientadora para seguirmos nessa jornada. Aos demais professores e professoras com os quais trilhei ao longo do curso de Pedagogia. Os/As colegas que, durante essa jornada, influenciaram direta ou indiretamente nesse campo de pesquisa. Ao colegiado da Faculdade de Educação e demais funcionários da casa.

Agradeço também à minha família, especialmente minha filha Letícia, por sua sagacidade, e pensando no coletivo que nos fortalece, a todos que chegaram antes, que idealizaram um projeto de vida pautado no ideal de liberdade, dignidade e resistência, dando condição de conquistas aos mais vulneráveis em nossa sociedade, porque nós não caminhamos sós, nem chegamos até aqui sozinhos.

LIMA, Elisete dos Santos. **Avaliação diagnóstica de estudantes do 6º ano com dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita**: análise documental e qualificação de dados. 2025. Monografia (Graduação em Pedagogia – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2025).

RESUMO

O presente trabalho trata sobre problemas na aprendizagem da leitura e escrita de estudantes no ensino fundamental II que não consolidaram o processo de alfabetização nos anos iniciais, visando contribuir com orientações para que possam avançar nos estudos. A proposta tem como base a análise de uma avaliação diagnóstica de leitura e escrita de dois estudantes do 6º ano de uma instituição pública de Salvador; a justificativa e os objetivos dessa pesquisa tratam de ampliar o apoio pedagógico ao professor. No referencial teórico trago os autores Moraes (2000; 2012), Soares (2000; 2003), Ferreiro e Teberosky (1999), Cagliari (2000), Lemle (2009) e Luckesi (2018); autores que abordam sobre questões do sistema de escrita, aprendizagem e avaliação com grandes contribuições no campo educacional, entre outros estudiosos preocupados com o fracasso escolar de muitas crianças brasileiras, abordagem que trato nas considerações iniciais.

Palavras-chave: Avaliação. Avaliação diagnóstica. Leitura e escrita.

LIMA, Elisete dos Santos. **Diagnostic assessment of 6th-grade students with learning difficulties in reading and writing: document analysis and data qualification.** 2025. Monograph (Bachelor's Degree in Pedagogy – School of Education, Federal University of Bahia, Salvador, 2025).

ABSTRACT

The present study addresses issues in the learning of reading and writing among middle school students who have not consolidated the literacy process in the early years, aiming to provide guidance to help them progress in their studies. The proposal is based on the analysis of a diagnostic assessment of reading and writing conducted with two 6th-grade students from a public school in Salvador. The justification and objectives of this research focus on expanding pedagogical support for teachers. In the theoretical framework, I reference authors such as Morais (2000; 2012), Soares (2000; 2003), Ferreiro and Teberosky (1999), Cagliari (2000), Lemle (2009) and Luckesi (2018); authors who discuss aspects of the writing system, learning, and assessment, making significant contributions to the educational field. Additionally, other scholars concerned with the academic failure of many Brazilian children are considered, a topic addressed in the initial considerations.

Keywords: Assessment. Diagnostic assessment. Reading and writing.

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS	7
2 DESVENDANDO AS LACUNAS.....	14
2.1 Alfabetização: O que é?.....	14
2.2 Histórico da Alfabetização: breves considerações	14
2.3 O sistema de escrita alfabética: funcionalidades.....	16
2.4 O ensino da leitura e da escrita na alfabetização	17
2.5 O ensino de estudantes que chegam ao 6º ano com dificuldades na leitura e na escrita no ano de 2023	20
3 SOBRE O MAR DE ESPERANÇAS.....	25
3.1 Avaliação: O que é?	25
3.2 Avaliação diagnóstica	28
3.3 Para que importa?	29
4.1 Avaliação como ocorreu	31
4.2 Análise dos textos	33
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	37
REFERÊNCIAS.....	39
ANEXO I - Página inicial do teste de avaliação aplicado para o diagnóstico.	41
ANEXO 2 - Proposta de atividade para avaliação diagnóstica de estudantes com dificuldades em lectoescrita	42

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

No Brasil, segundo dados do Fundo da Infância das Nações Unidas (UNICEF, 2018), cerca de 7 milhões de estudantes da Educação Básica possuem dois ou mais anos de atraso escolar, tendo abandonado a escola ou enfrentado diferentes circunstâncias que os impediram de seguir com seus estudos. Esse fenômeno impacta diretamente o processo de alfabetização e, conseqüentemente, as práticas docentes. Muitos estudantes chegam aos Anos Finais do Ensino Fundamental sem sequer terem consolidado a alfabetização. A maioria desses estudantes encontra-se em situação de vulnerabilidade social, enfrenta o racismo, a precariedade e, conseqüentemente, a exclusão social.

Considerando essas questões, este trabalho tem como tema as dificuldades de aprendizagem na alfabetização enfrentadas por estudantes de 6º ano, alguns, em situação de distorção idade-série, que não apresentaram resultados qualitativos na leitura e escrita. Para tanto, propõe-se a analisar atividades de avaliação diagnóstica voltadas à alfabetização, realizadas por estudantes do referido ano, no início do ano de 2023, em uma escola de ensino integral de Salvador. Como problema de pesquisa, partimos do seguinte questionamento: *como a avaliação diagnóstica pode contribuir para a proposição de atividades de intervenção, de modo a qualificar a aprendizagem de alunos com dificuldades em leitura e escrita, mais especificamente, na etapa da alfabetização?* A presente monografia tem como objetivo geral analisar as dificuldades em leitura e escrita de estudantes do 6º ano que não consolidaram o processo de alfabetização na primeira fase do ensino fundamental com propostas que contribuam para intervir nessa etapa. Como objetivos específicos, destacam-se: (a) analisar, com propósito de desenvolver práticas metodológicas, aspectos linguísticos de textos de estudantes em situação de distorção de aprendizagem em leitura e escrita; e b) contribuir com planejamento de atividades para a ampliação dos estudos sobre avaliação. Nesse sentido a proposta modelo que segue em anexo 2 sugere uma possibilidade de avaliar a condição de leitura e escrita dos estudantes.

Dito isto, essa proposta justifica-se por uma motivação em querer entender as dificuldades de leitura e escrita apresentadas por estudantes de 6º ano, observadas em uma atividade de avaliação diagnóstica, elaborada pela coordenação pedagógica de uma escola de ensino integral, da qual participei como estagiária. As atividades foram realizadas em 29 de março do ano letivo de 2023.

Nesse sentido, o texto utilizado foi do autor Ricardo Silvestrin, intitulado “A invenção do Abraço”, que foi digitalizado em 2 (dois) modos de escrita: uma em letra bastão ampliada e a outra com letra de imprensa¹. Como foi uma atividade que chegou pronta para desenvolver com as turmas do 6º ano A e B, não foi possível acessar o documento de origem do texto, nem a data de publicação. A atividade foi dividida em duas partes, sendo a primeira delas, a leitura do texto, com uma sequência de seis alternativas para o avaliador assinalar a opção que indica a condição do aluno em relação à leitura; e a segunda parte, seguida de seis questões para avaliação da escrita².

A composição das questões para avaliação escrita foi organizada da seguinte maneira: um ditado mudo ou ditado com imagem³; um ditado de palavras, com dez propostas; um ditado de frases, com cinco propostas; um ditado de texto, que foi a questão escolhida para a análise e, finalizando, uma produção textual a partir de uma imagem de história em quadrinhos.

Da atividade avaliativa participaram 43 estudantes com idade entre 12 e 14 anos. Desses, selecionamos 5 textos para iniciar a análise. Fazendo um estudo do perfil desses estudantes selecionados, temos: um aluno com idade de 14 anos, que configura um quadro de distorção idade ano-escolar e, segundo a genitora, acredita ter necessidades especiais, embora não possua laudo médico para justificar; um menino de 13 anos, que ainda escreve as letras como garatuja, de modo que nem ele mesmo consegue ler o que escreve; dois meninos de 12 anos, com perfil similar, que foram os selecionados nesse trabalho, e uma menina de 12 anos que não sabe escrever o próprio nome corretamente.

Tendo verificado aspectos inconsistentes na escrita desses alunos, pretende-se fazer uma lista das dificuldades identificadas como “erro” nas palavras escritas por eles, com base nas propostas de Cagliari (2003) e de Moraes (2000), que nos esclarecem sobre a tarefa de escrever, a qual exige uma reflexão sobre os possíveis usos do sistema de escrita da Língua Portuguesa (LP).

Cagliari (2003, p. 137) explica que possíveis erros ortográficos na escrita dos alunos estão relacionados com o trabalho de reflexão sobre as regras que revelam usos possíveis do sistema de escrita do português. Segundo o autor, existe uma complexidade de realidades fonéticas que envolve o esforço mental para aplicar uma relação entre letra e som.

¹ Vide documento no Anexo 1.

² Vide documento no Anexo 2.

³ Ditado mudo é o exercício olhar, usando a imagem de um objeto para a criança escrever o nome de acordo a forma como ela conhece, com seis imagens para o exercício da escrita pelo estudante.

Para o segundo momento da avaliação diagnóstica, na parte escrita, a coordenadora sugeriu trabalhar, na questão 4, um outro texto para fazer um ditado. A proposta foi utilizar um trecho do poema “Tem criança nessa casa”, da autora Jamile Nery (2014). A proposta teve como finalidade colaborar com os professores, compondo atividades que possam ajudar a compreensão dos alunos quanto à aprendizagem de leitura e escrita.

Meu interesse por trabalhar esse tema surgiu a partir das minhas experiências de estágios nas escolas por onde passei e observei as dificuldades dos estudantes para fazer as atividades. No estágio em coordenação pedagógica, percebi que, em uma sala de aula do ensino fundamental II, alguns estudantes não faziam as tarefas propostas pelos professores e não interagiam com os demais.

Relatando o fato para a coordenadora, ela me informou que havia alunos nas turmas do 6º ano sem saber ler e escrever plenamente, fato que me causou grande inquietação. Logo, questionei a professora responsável sobre o que poderia ser feito como intervenção para a melhoria da situação dos estudantes.

Um caso para se pensar! E assim surgiu a ideia de fazer um diagnóstico. Como me percebo uma pessoa entusiasta por fazer as coisas acontecerem de modo favorável para todos aqueles que necessitam de uma atenção, fui abraçada por essa causa porque o meu sonho, quando menina, era trabalhar como professora na alfabetização, gostava de ajudar as crianças da minha comunidade com o conhecimento das letras e a prática da leitura.

Na escola em que observei a condição dos estudantes, o estágio era extracurricular. A instituição funciona na modalidade integral, com duas turmas de 6º ano e localiza-se na Av. Anita Garibaldi, nº 393, Ondina - Salvador/BA. Trata-se de uma instituição de ensino regular para Ensino Fundamental, Anos Finais, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA). A educação formativa ocorre em um turno e as atividades culturais acontecem no contraturno. No período noturno funcionam as turmas da EJA.

Ao pensar no planejamento de intervenção para ajudar os alunos, a coordenadora buscou o Setor de Psicologia da Secretaria de Educação (SEC). A procura por esse setor foi uma tentativa de encontrar apoio, uma vez que no início do ano letivo houve um número excessivo de estudantes que apresentavam síndrome do pânico.

Nesse período, ocorreram alguns entraves com a segurança nas escolas, então o trabalho sugerido pela SEC, além de uma dinâmica para desenvolver o equilíbrio da saúde mental dos docentes e discentes, era fazer uma atividade de avaliação diagnóstica de leitura e escrita desses estudantes. A partir disso, a dinâmica evoluiu no clima de muita tensão devido a insegurança citada anteriormente.

Os estudantes, são, na maioria, crianças negras, que residem nas periferias e entorno do colégio, bem como outros bairros da cidade. Embora a etnicidade esteja presente, não é o foco do tema, mas não passa despercebida, pois sabemos que são muitas as dificuldades que a população negra enfrenta (educação, emprego, moradia, saúde, etc.), e que esta população fica ainda mais limitada pela falta do estudo – algo que a distancia de oportunidades de crescimento pessoal e profissional. São pré-adolescentes que transitam nas escolas como um espaço que não valoriza seus saberes, suas potencialidades e suas demandas. Isso impacta sua aprendizagem, seu futuro e, conseqüentemente, provoca evasão escolar.

Esta proposta de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) se abastece, então, de um objetivo essencial à necessidade do apoio pedagógico ao corpo docente, com encaminhamento de atividades para que esses alunos possam acompanhar/retomar a compreensão da leitura e escrita e desenvolver os conteúdos em todas as áreas do letramento. Isso não significa desvalorizar as práticas de oralidade que, historicamente, tem contribuído para a preservação de culturas ancestrais. Entretanto, não podemos deixar de lembrar de que a sociedade em que vivemos é centrada na cultura escrita e as práticas de leitura e escrita são práticas sociais que podem contribuir para a formação social e política dos sujeitos.

O processo de exclusão vivido, especialmente pela população negra, é consequência ainda do processo de colonialismo, implantado em nossa sociedade durante séculos, que impôs a exclusão da população negra dos direitos de existir como seres humano, negando a sua humanidade, a sua dignidade e, até mesmo, o desenvolvimento produtivo e social na chamada sociedade Capital.

Diante do exposto, a proposta deste trabalho tem como metodologia a análise documental de textos de estudantes produzidos em situação de atividade diagnóstica de leitura e escrita, considerando o processo de alfabetização e levando em conta as condições do desenvolvimento de escrita a partir dos níveis de alfabetização descritos por Ferreiro e Teberosky (1999): Pré-silábico, Silábico, Silábico Alfabético e Ortográfico.

Dentro da metodologia, organizo o estudo com base na avaliação diagnóstica da leitura e escrita de alunos durante o processo formativo, para entender e melhorar o desenvolvimento daqueles que não atingem o nível desejado conforme a idade-série, dentro do programa da Secretaria de Educação.

Os referenciais teóricos estão embasados em autores como: Morais (2012), Soares (2003; 2009), assim como Ferreiro e Teberosky (1999); autores que versam sobre o sistema de escrita alfabética, alfabetização e letramento, e a evolução da escrita, respectivamente; Perrenoud (1999), que trata sobre avaliação diagnóstica; trago para esse contexto, o

ensinamento de Cagliari (2003) e Moraes (2000), sobre o aprendizado da ortografia, bem como alguns dados de legislação educacional, como a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, (2018), sobre o fazer pedagógico para auxiliar no processo educacional de estudantes que apresentam tais limitações.

A BNCC é um documento oficial que serve para orientar no desenvolvimento educacional em todo o território brasileiro, nele encontramos uma série de diretrizes para o curso de língua portuguesa no 6º ano (Brasil, 2018).

Vale ressaltar que alguns problemas observados na aprendizagem desses alunos podem ter origem nos primeiros anos da criança na escola, quando ela passa de ano sem ter consolidado o processo de alfabetização. Isso acarreta vários fatores prejudiciais ao desenvolvimento e ao pleno domínio da consciência fonológica, por exemplo, e conseqüentemente, a sua aprendizagem da leitura e da escrita. [Mesmo considerando as mudanças no processo de alfabetização e letramento ao longo da nossa história.]

Para Soares (2009), o letramento é o ponto primordial para o estudante apropriar-se do conhecimento da língua falada e escrita. Uma língua que, na sua forma escrita, não retrata fielmente o grafema do som produzido na oralidade, sem contar com as especificidades gramaticais que regem a coerência verbal (Lemle, 2009).

É importante dizer que o que possibilita a aprendizagem da escrita e da leitura na educação básica é uma constante reconstrução das experiências dos estudantes nas suas produções. Segundo Moraes (2012, p. 159): “[...] Embora produzir textos deva ser uma prioridade na área da língua, desde a educação infantil, a probabilidade de a criança avançar depende do domínio das relações entre letra e som e da norma ortográfica”.

Para Ferreira e Teberosky (1999), é importante a intervenção docente nessa corrente construtiva do saber, que se consolida para além do espaço escolar. Esse pensamento repercute em Soares (2001, p. 63), que nos diz que: “O pleno acesso às habilidades de leitura e de escrita está relacionado com a avaliação e os processos de obtenção desses dados apresentam problemas de natureza técnica, conceitual, ideológica e política”.

Podemos entender que o fato de a criança não conseguir tais avanços pode estar relacionado às condições materiais de existência, ou seja, os estudantes enfrentam problemas para sobreviver, problemas familiares, necessidade de trabalhar cedo para ajudar a família, ou enfrentam problemas decorrentes da prática docente que, às vezes, devido à demanda da sala, não dá conta de produzir satisfatoriamente um plano de avaliação para um diagnóstico, segundo as definições de Luckesi (2018), que contemple adequadamente a todos, tampouco de analisá-lo de modo a intervir nas dificuldades dos alunos em situação de descompasso de aprendizagem.

A importância de poder fazer uma atividade diagnóstica contribui para o conhecimento docente em relação à capacidade/bagagem do/da discente, diante de uma maior heterogeneidade ou especificidades da classe.

Outra questão que envolve a complexidade do trabalho docente no cotidiano das classes escolares atualmente, é o modo como o processo da inclusão se organiza, que, de certa forma, interfere no desempenho do professor no seu controle para administrar e planejar ao mesmo momento as dinâmicas na sala, além de questões emocionais que afetam aspectos psicológicos, apesar do trabalho constante da(s) auxiliares(s) de desenvolvimento infantil (ADIs) na sala e/ou outros espaços.

Na escola onde foi feita a avaliação diagnóstica, não observei a presença de ADIs. Algumas assistentes ficavam circulando pelos corredores, sendo que os alunos com necessidades especiais tinham atendimento educacional especializado (AEE), com agendamentos prévios e atendimento muitas vezes coincidindo com o horário das aulas curriculares, tendo que se ausentar da sala no momento da explicação do professor para fazer o atendimento especializado, o que faz esse aluno perder a informação sobre o conteúdo dado.

Este trabalho está dividido em cinco seções: nesta, que é a primeira, trago uma introdução geral sobre a pesquisa realizada; na segunda, trago um breve histórico da alfabetização no Brasil, abordo o sistema de escrita alfabética e o ensino de leitura e escrita na alfabetização, bem como o ensino para os estudantes que chegam ao 6º ano sem terem consolidado plenamente esse processo; na terceira seção, segue uma narrativa sobre o conceito de avaliação e a relevância da avaliação diagnóstica no trabalho docente e no desenvolvimento dos estudantes; na quarta seção, trata-se da análise dos textos produzidos pelos estudantes X e Y, além de algumas sugestões de atividades que podem ampliar as possibilidades docentes e reforçar o desempenho de alunos com dificuldades em leitura e escrita. Por fim, para concluir, teço considerações finais na quinta seção deste trabalho.

Ressalto que a relevância desse trabalho inicial de avaliação é importante e significativa quanto à necessidade do que precisa ser feito para engajar o estudante, criando, assim, uma motivação pelas atividades escolares, para obter um progresso contínuo.

Para tanto, pretendo dialogar com os professores na busca da melhor estratégia metodológica para obter qualidade na alfabetização; trabalhar as habilidades reconhecidas para ampliar o conhecimento grafêmico; manter constante o exercício da escrita e da leitura, ressaltando a importância dessa aprendizagem em suas dinâmicas futuras (Morais, 2012).

Em observância ao tempo para resolução deste trabalho destaco que, apesar de utilizar um semestre só para este propósito, não foi suficiente por conta das diversas demandas do

cotidiano que acabam consumindo a dinâmica de uma leitura mais reflexiva sobre a proposta aqui apresentada. Senti necessidade de reflexões mais profundas, buscar autores para referendar algumas ponderações em relação ao problema aqui apresentado.

A necessidade de falar sobre o significado de avaliação e avaliação diagnóstica, para entendimento do tema, deve-se ao fato de uma postura não neutra e de observadora que sou, de um processo desenvolvido em meio às tensões sociais e emocionais que, no momento da execução, não encontrava um ponto de equilíbrio para o ato. O significado da avaliação na escola alcança um sentido próprio e universal, muito diferente do sentido que se atribui a essa palavra no nosso dia a dia (Hoffmann, 2014, p. 29).

Nesse sentido, explicitar o significado do ato é para dizer que, no momento da ação, é necessária a preparação do ambiente: da estrutura física da sala de aula, do equilíbrio emocional dos alunos, bem como do professor avaliador ou o gestor da ação e também os profissionais de apoio, que devem estar atentos para situações emergenciais.

Contudo, parafraseando Soares (2003 p. 16), a avaliação diagnóstica não se esgota em um único método. Assim, o olhar de quem avalia deve focar nas múltiplas metodologias e diferentes facetas da alfabetização se o interesse é o enfrentamento do grave fracasso escolar observado em nossas escolas.

Sobre a organização deste trabalho, enfatizo que, na segunda seção, verso sobre o histórico da alfabetização e apresento breves considerações. Além disso, menciono a inserção da alfabetização com ênfase no sistema de escrita alfabética e suas funcionalidades, o ensino da leitura e escrita na alfabetização. No segundo capítulo, discuto o mar de esperanças que traz a avaliação, destacando a importância desse processo para a elaboração de um plano educacional mais coerente com o perfil e realidade estudantil. Abordo brevemente os tipos de avaliação que podem ser trabalhados, trato da avaliação diagnóstica e especifico a avaliação diagnóstica na alfabetização.

Além disso, falo sobre caminhos para uma intervenção docente como plano para o desenvolvimento, contornando as dificuldades analisadas no teste diagnóstico. Na terceira seção, trato da análise documental, ou seja, faço um levantamento do que os estudantes ainda não consolidaram em termos de escrita, o que foi verificado na proposta em situação de avaliação diagnóstica. Em seguida, trago a explicação de como o processo de avaliação diagnóstica aconteceu no ambiente escolar e faço a análise da escrita dos estudantes, destacando o que eles sabem e o que precisam aprender com o levantamento das dificuldades confirmadas na escrita, utilizando as orientações de Cagliari (2003). Na quinta seção, concluo o trabalho com as considerações finais, referências bibliográficas e anexos.

2 DESVENDANDO AS LACUNAS

2.1 Alfabetização: O que é?

Segundo Soares (2003), alfabetização, entre outras coisas, é ensinar o código alfabético, compreendendo os processos necessários para o desenvolvimento da leitura e da escrita. A autora nos diz que a alfabetização e o letramento são indissociáveis, ou seja, são trabalhados de forma conjunta para o entendimento das facetas que envolvem os dois processos.

Alfabetizar é ensinar ao sujeito o uso das mais variadas formas de leituras; letrar é a capacidade de entender os vários aspectos da leitura a partir de um dado contexto. A conjunção dessas competências indica que a pessoa está alfaetrada, isto é, possui conhecimento para solucionar questões no âmbito educacional e no dia a dia.

2.2 Histórico da alfabetização: breves considerações

Etimologicamente, a palavra alfabetização tem sua origem na Grécia antiga, sendo formada pela junção das primeiras letras alfa e beta, que, segundo Soares (1985), dão origem ao alfabeto que conhecemos e internalizamos.

O histórico da alfabetização no Brasil começa no século XVI, com a chegada dos padres jesuítas, sob orientações da Coroa Portuguesa para catequizar os povos originários de modo a torná-los mais acessíveis para contribuir nas investidas e na consolidação dos interesses portugueses, marcando essa primeira fase da elaboração do projeto de alfabetização no país.

No entanto, o trabalho com métodos específicos de ensino só acontece ao final do século XIX. Nessa época, já havia a discussão sobre a dificuldade de ler e escrever entre as crianças, sendo a escola pública o alvo, por concentrar a maior parte da população mais vulnerável, sob o ponto de vista das oportunidades para desenvolvimento social.

Todos esses acontecimentos evidenciavam o momento da formação do período republicano, dando mais autonomia para as classes dominantes e o voto era uma questão crucial ao avanço político brasileiro. Daí, o fortalecimento da dicotomia no sistema de ensino sob as bases do positivismo e liberalismo, a educação primária e profissional era destinada aos pobres e a secundária e superior, para os ricos. Nesse sentido, a necessidade de implementar métodos de ensino da leitura utilizando o alfabeto, compondo, assim, a tríade: aspecto fônico, soletração e silabação, com exercícios de ditados e cópias para tornar as pessoas capazes de votar.

Ao pesquisar esses acontecimentos, Saviani (2012, p. 115), nos mostra como a figura de Lourenço Filho foi peça-chave para a estruturação do escolanovismo e para a proficiência dos educadores. No entanto, o movimento reformador para uma nova educação debate interesses individuais no campo social e político, numa tentativa de frear movimentos de esquerda.

A segunda fase, acontece no início do século XX, quando o termo ‘alfabetização’ ganha destaque devido à preocupação com os métodos de ensino de leitura e escrita. Anteriormente, o foco era a leitura e, a partir das críticas dos profissionais sobre o método sintético, dá-se preferência ao método analítico, que ensinava a leitura com uso dos textos ou sentenças completas, depois as palavras.

E como atuam esses métodos? Segundo Ferreiro e Teberosky (1999, p. 21), o método sintético é aquele que parte de elementos menores que a palavra, e o método analítico é o que parte da palavra ou de unidades maiores. Ou seja, o primeiro trabalha a letra, a sílaba e, por fim, a palavra, com intuito de analisar o sistema linguístico da escrita. E o segundo, o analítico, parte da ideia de formulação de um problema em um dado contexto, para a criança desenvolver funções cognitivas de resolução para solucionar o problema apresentado.

Sobre esse tema Soares (2010, p. 88) nos diz: “O método é fator essencial do processo de aprendizagem da língua escrita, porque é considerado determinante dessa aprendizagem”. A autora observa que, ao longo das décadas de 50, 60, 70 e 80, houve um predomínio de produções acadêmicas sobre a questão do método, porém, ela destaca que nos anos 80, a Psicologia Genética, sob influência de Piaget, traz reflexões sobre a alfabetização no Brasil.

A terceira fase da alfabetização ocorreu na década de 1920, com o educador Manuel Lourenço Filho que passou a medir a capacidade dos estudantes, com avaliação do ABC, para dar um diagnóstico sobre a condição desse público, classificando-os em “fracos”, “médios” e “fortes”. Nessa fase, os métodos sintéticos e analíticos são considerados obsoletos, surgindo assim o método misto que utilizava um pouco de cada metodologia.

Esse período de mudanças movimenta o cenário político nacional, a consolidação do Estado Novo, em 1930, no discurso dos historiadores, é vista como uma nova era desenvolvimentista do país. A Revolução de 1930 marca a queda das oligarquias e, junto com ela o poderio econômico burguês, dando início ao plano histórico da ideologia nacional desenvolvimentista. *A centralização de atividades políticas até então restritas aos estados passa a ser problema da esfera nacional, entre esses problemas encontra-se o ensino/educação* (Pato, 2022, p. 87-88. grifo meu).

O período revolucionário causou grandes mudanças, entre as quais uma modalidade de ensino para educação da classe populacional menos favorecida de recursos, sendo voltadas para suprir o interesse da produção capitalista. Na alfabetização, ainda permanece uma trilha de fragilidades, porém com um movimento de avanços no ensino da linguagem, com destaque para a oralidade e a contação de história.

A quarta e última fase, começa na década de 1980 e permanece na atualidade. Com os métodos do psicólogo Jean Piaget, propondo a participação ativa dos estudantes em sala, são os reflexos das transformações que promoveram a reorganização democrática do país.

Segundo a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), o processo inclusivo nas escolas, além de oportunizar a educação, deve priorizar práticas pedagógicas que comunguem com os diversos públicos para entender suas capacidades e/ou dificuldades. Isso significa trabalhar num sentido de ampliação e satisfação das necessidades visíveis ou ocultas em um indivíduo.

Na sequência, abordarei o sistema de escrita alfabética, trazendo as contribuições de Artur Gomes de Morais, Emília Ferreiro e Ana Teberosky, no sentido ampliar a compreensão desse tema.

2.3 O sistema de escrita alfabética: funcionalidades

O sistema de escrita alfabética, identificado pela sigla SEA, não é, segundo Morais (2012), uma questão maturacional⁴, é um processo que depende das experiências vividas pelo estudante dentro e fora da escola, mas não relacionado com a maturidade do ser, e sua função é ajudar o estudante a compreender os princípios do SEA e apropriar-se de suas convenções grafema-fonema (Morais, 2012, p. 112).

Existem estudantes que passam a fase da alfabetização na chamada “idade certa” sem conseguir identificar o som das letras e, quando vão fazer um ditado de palavras, por exemplo, se atrapalham ou não desenvolvem a escrita por não compreender adequadamente qual é a inicial da palavra. Alguns assimilam o som (fonema) de algumas letras de uma forma equivocada, ou seja, ainda não conseguem distinguir claramente o grafema que produz um

⁴ O autor elege o construtivismo na lógica notacional para a apropriação do sistema alfabético. Para o autor “a perspectiva construtivista é necessária se a escola quer formar pessoas que não só repetem, mas que criam ou recriam conhecimentos e formas de expressão” (Morais, 2012, p. 114).

determinado som, ou escrevem as letras por espelhamento, ou ainda, só conseguem a notação das vogais.

Com relação a esses casos, Soares (2003), diz que o desenvolvimento positivo só pode ocorrer quando se trabalha o todo - a alfabetização e o letramento - que não podem atuar separadamente. Contudo, vou elencar 03 (três) fases do processo da produção da escrita por estudantes na fase inicial de aprendizagem da escrita alfabética, segundo Morais (2012):

- 1- Escrita silábica – quando é uma escrita aleatória, exemplo letras, números e desenhos juntos.
- 2- Escrita alfabética – quando associa o som da fala com a letra (grafia) corretamente.
- 3- Escrita não alfabética – quando não associa a fala com nenhuma letra, só faz rabiscos.

Para Morais, os alunos não constroem a compreensão da língua escrita de forma simples e natural. Para que isso aconteça é necessário a aplicação de teorias construtivistas, como detalha a obra “Psicogênese da língua escrita” de Ferreiro e Teberosky (1999), sob a qual Morais se debruça, fervorosamente, como um recurso e alicerce para o ensino da escrita na alfabetização.

No próximo tópico desenvolvo uma abordagem sobre o ensino da leitura e da escrita com o estudo centrado em Mirian Lemle e Magda Soares, entre outros. Contudo, as contribuições das autoras citadas são importantes para o desenvolvimento de uma prática docente mais dinâmica e efetiva.

2.4 O ensino da leitura e da escrita na alfabetização

De modo geral, os estudantes iniciantes não sabem como expressar o discurso oral no contexto escrito. Isso ocorre porque, quando falamos, temos a impressão de não haver uma pausa entre as palavras.

Segundo Bakhtin (2006), a fala é uma sequência contínua do pensamento, com pausas e entonação da voz para a eloquência do discurso, enquanto a escrita detém um esforço mais elaborado e contínuo das regras ortográficas que, em filosofia da linguagem, nos revela a formação de um processo mental de organização das palavras para a comunicação oral e outro para a comunicação escrita.

Contudo, na alfabetização, o conhecimento das histórias e vivências dos estudantes pode nortear o trabalho docente, no sentido do planejamento de atividades de acordo com os

conteúdos do cronograma, a partir do conhecimento desses estudantes e o modo como desenvolvem suas narrativas em relação ao conteúdo exposto.

Segundo alguns especialistas, é possível que crianças no 1º ano do ensino fundamental já dominem a consciência grafofonêmica de forma coesa e, no decorrer dos estudos daquele ano, desenvolver e formar a consciência silábica. Partindo dessa concepção, encontrar alunos no 6º ano sem o domínio da leitura e fazendo atividades apenas como copistas é muito preocupante.

De acordo com o quadro de letramento elaborado por Soares (2001), o ensino da leitura e escrita tem uma sequência de fases para aprimorar esse conhecimento na criança. A 1ª fase, chamada garatuja, são os rabiscos no papel sem correspondência lógica com o grafema apresentado. Na 2ª fase, já escreve as letras na forma bastão ou imprensa, lembrando que nessas primeiras fases a criança pode estar ainda no grupo infantil, tendo conhecimento das letras. Essas fases são classificadas como pré-fonológicas.

Na 3ª e nas 4ª fases, acontecem o desenvolvimento da escrita silábica sem valor sonoro e com valor sonoro respectivamente, é onde espera-se que a criança, ao ouvir determinada pronúncia/palavra, saiba identificar as letras. Nesse processo, já se desenvolvem a consciência silábica e a identificação da letra inicial ou a sílaba inicial da palavra.

Nessa sequência, evolui para as 5ª, 6ª e 7ª fases, que são respectivamente: a fase silábica alfabética, quando a criança consegue escrever letras que compõem o vocábulo; seguindo para a fase alfabética global, ou seja, espera-se que a criança já possua uma compreensão linear da escrita de uma palavra; e por fim, a consolidação da escrita ortográfica considerável plena, com conhecimento das relações fonema-grafema.

Para Lemle (2009), são 5 (cinco) os problemas observados quando trabalhamos com alfabetização. A autora aponta alguns cuidados que são necessários para que o alfabetizando tenha interesse e evolução no processo alfabetizador. Segundo a autora, a primeira coisa que precisa ficar nítida na mente das crianças é *o que representam os “risquinhos” pretos em uma página branca*. Aqui, vale lembrar o pensamento da valorização da bagagem cultural e dos sentidos de interpretação que a criança dá ao que vê no papel, porque ela não pode ser considerada como uma tábua rasa, uma página em branco.

O segundo problema mencionado é: a criança precisa entender que cada um daqueles “risquinhos” no papel representa um símbolo de um som da fala; bem como poder discriminar as formas das letras.

O terceiro problema identificado é a conscientização da percepção auditiva pelo aprendiz. Ou seja, o professor precisa se certificar de que a criança entende o que ela fala

claramente. Uma vez que as letras representam os sons da fala, é preciso saber ouvir diferenças linguísticas relevantes entre esses sons, fazendo a representação correta de cada som. Exemplo: [p] e [f], [t] e [d] ou [b], [g] e [q], [f] e [v], para algumas crianças o som desses fonemas são ouvidos, falados e escritos de uma forma equivocada. Em uma atividade com ditado de palavras, a palavra - **fogo** - foi escrita por várias crianças como - **vogo** -, mesmo fazendo o sonoro da letra inicial “f” para destacar.

Esses equívocos podem ser solucionados ao longo do desenvolvimento e compreensão da língua pela criança. Mas podemos analisar com base se a criança possui alguma questão, um laudo, porque algumas apresentam comprometimento na fala, que pode ser apraxia da fala (AFI) ou dislexia. Outras são afetadas por questões diversas, inclusive emocional, como baixa autoestima, por exemplo.

Chegamos ao quarto problema, que é a possibilidade de o aprendiz fazer a segmentação correta das palavras em um contexto frasal. Lemle (2009) exemplifica como os principiantes na escrita podem escrever a seguinte expressão: **a bola dela é amarela <> abo lade laeama rela**. Nota-se a falta de segmentação a partir da divisão silábica, quando essa compreensão está construída no repertório da fala, a escrita ocorre de forma organizada e fluida.

O quinto problema é reconhecer sentenças, isto é, compreender o todo e separar por partes, criando saberes. Para a autora essa necessidade não precisa ser cobrada de imediato, pois a criança poderá desenvolver essa consciência no decorrer das suas leituras.

Concordo com a percepção da autora em relação aos problemas aqui apresentados. A exposição é fundamental para que os professores possam observar esses cuidados no processo da alfabetização e dar o parecer em relação aos alunos que não alcançam progresso. Percebo uma coerência pertinente e assertiva no que se refere ao desenvolvimento de um trabalho com esperança de resultados positivos, quando se tem o apoio pedagógico devido para ampliar as possibilidades de alfabetizar.

Em relação ao exposto, Saviani (2012, p. 7) ressalta: “A educação ajuda o homem na busca dos meios vitais. [...] a educação pode justificar-se simplesmente pela ajuda que fornece e será válida e verdadeira, na medida em que for útil”. Pensamento que não difere da lógica descrita pelo mestre Paulo Freire (2005), em “Educar para Transformar” que a educação muda as pessoas e as pessoas transformam o mundo. Entende-se aqui, a questão do fazer sentido, do que as coisas representam para o ser humano. A criança é atraída a perseguir aquilo que desperta a atenção, que gera interesse e desafio.

Morais (2012 p. 117), por sua vez, questiona o fato de um processo educacional reestruturado e reorganizado, que acentua as desigualdades na educação básica entre classes

privilegiadas e classes populares. Ele critica a opção pedagógica de não se utilizar a escrita na pré-escola para crianças das classes populares, quando se prioriza as ludicidades, diferentemente das classes elitizadas que entram em um universo de aprendizagens formativas integrais.

O que o autor propõe é “a criança aprender o que a escrita **nota** - *relação da escrita com a língua na sequência que falamos* - e **como** a escrita cria **notações** - *perceber a sonoridade das palavras pronunciadas, seus símbolos e signos, como se trabalha com as crianças das classes privilegiadas na educação infantil*” (Morais, 2012, p 117, grifo meu). Esse método de trabalho corrobora com o SEA, na perspectiva de uma aprendizagem democraticamente justa e igualitária.

Para Moraes (2012), não basta os conhecimentos pedagógicos e didáticos para realizar bem a tarefa de alfabetizar. Infelizmente, o nosso sistema educacional é organizado sob memórias e ranços do nosso passado histórico, onde a desigualdade é legitimada pela perda progressiva da especificidade do processo de alfabetização das pessoas pretas.

Soares (2004, p. 8), diz que essa reorganização educacional só favorece ao fracasso escolar das crianças das classes menos favorecidas que se observa em nossas escolas. Segundo a autora, o problema da alfabetização vem sendo motivo de interrogação em vários países desenvolvidos por motivos distintos, que convém estudos mais direcionados.

Todavia, é sempre bom lembrar o que os especialistas trazem no sentido da leitura, que devemos trabalhar o desenvolvimento da consciência silábica, pois, à medida que a criança consegue reconhecer a construção de uma palavra ela irá se deparar com inúmeras maneiras de brincar, tirando ou colocando sílabas para formar novos vocábulos e depois perceber que uma palavra pode surgir da junção de outras já estruturadas, por exemplo: soldado = sol + dado; salgado = sal + gado; primavera = prima + vera. Para além desses passos, a criança consegue desenvolver também a leitura visual da estrutura das palavras.

2.5 O ensino de estudantes que chegam ao 6º ano com dificuldades na leitura e na escrita no ano de 2023

Esse é o grande e permanente desafio da educação, porque o problema que aqui é apresentado é um tema recorrente no discurso de educadores de modo geral e, o contexto dos estudantes que, em 2023, foram matriculados ou conservados no 6º ano, estudantes que passaram pelo processo educacional em domicílio durante o momento pandêmico.

Certamente, eles estavam matriculados no 3º ano, em 2020, e chegaram ao 4º e 5º anos, tendo orientações educacionais na modalidade on-line, o que traz para esses estudantes um aumento nas dificuldades de aprendizagem, porque é nesse período que se concretiza a garantia do conhecimento adquirido.

As atividades pedagógicas elaboradas nas escolas eram entregues aos alunos para desenvolver em domicílio, tendo que obedecer ao cronograma para troca de atividades e recebimento da cesta básica, o que talvez não gerasse uma motivação nos processos de aprendizagem da criança. Alguns professores com dificuldades para se adaptar às novas modalidades de ensino tiveram que, além de fazer um planejamento constante, aprender a formatar aulas usando novas tecnologias.

Existem aqui várias implicações que podem ter reflexos na condição de alguns estudantes do 6º ano que apresentaram dificuldades de leitura e escrita no ano em questão, 2023. No entanto, a minha percepção sobre as dificuldades desses estudantes me deixou angustiada no sentido de encontrar uma solução para o problema.

Houve ainda, o sistema de aprovação automática, que foi uma medida pensada pela Secretaria de Educação para avançar esses estudantes e regularizar o fluxo nas escolas, estabelecendo alguns programas de apoio como: o ensino híbrido, que dividia o ano letivo em aulas presenciais e aulas on-line; e o “Tech4kids”, um projeto criado por um grupo português junto com Carlinhos Brown, para letramento digital de alunos do 4º e 5º ano, iniciado em 2021.

Na realidade, o momento pós pandemia era a fase de readaptação social, com foco na saúde mental coletiva. Nesse ambiente escolar do ensino fundamental 2, especificamente, professores e professoras não estão diretamente na condição de alfabetizadores, embora esta condição seja uma consequência do ato de ensinar ao longo da educação formativa.

Os professores/as, nessa etapa da educação, trabalham suas disciplinas com seus conteúdos planejados para seguir o fluxo de um cronograma e manter a unidade do trabalho, sendo o aluno responsável por desenvolver as atividades a partir das orientações propostas.

Nessa perspectiva de atuação, **aqueles alunos** que não sabiam ler, permaneciam estacionados. Então, percebendo uma certa irregularidade nas duas turmas do 6º ano, houve a necessidade de fazer um diagnóstico de identificação desses alunos, para desenvolver um trabalho de reforço escolar e acelerar a alfabetização desses estudantes. O uso do termo “aqueles” em destaque é para evidenciar que o número de meninos sem saber ler era maior que o de meninas no 6º ano na época da observação.

A influência das avaliações externas também, como trata Soares (2008), movimentou a coordenação da escola no sentido de dar possibilidade ao aluno para ler as questões e marcar as

respostas no *chromebook*, sendo, ainda, indispensável a presença de um profissional leitor próximo a esses alunos para ler as questões e alternativas de respostas, pois os mesmos não tinham autonomia no desenvolvimento do processo.

Vale ressaltar que, no contexto de uma avaliação interna ou externa, muitos estudantes ficam tensos, nervosos e acabam por perder o foco, o raciocínio, comprometendo a capacidade de interagir positivamente com a atividade para obter um resultado satisfatório.

No entanto, em uma proposta construtivista, como mostra Moraes (2012) a criança que não teve, segundo Mortati (2000), um “ambiente alfabetizado” como suporte de conhecimento para o seu desenvolvimento, pode ter uma certa limitação na construção da aprendizagem significativa da língua escrita, e, conseqüentemente, a compreensão natural e objetiva do ato da leitura.

É importante destacar, como especificado na BNCC, que a criança precisa estar adequadamente alfabetizada ao ingressar no 2º ano do ensino fundamental I. Isto é, aos sete anos de idade a criança completa a etapa do conhecimento alfabético, incluindo a grafia e o som de cada letra do SEA, com a compreensão clara da grafia ao respectivo fonema.

Contudo, é necessário considerar as interfaces do sistema educacional, bem como as condições econômicas e a realidade sociocultural que nos cerca, para olhar o problema da aprendizagem da leitura e escrita dos alunos na educação básica, com uma reflexão sobre vivência, teoria e prática docente, como possibilidade de reconstruir e contribuir para uma nova educação, como (Ferreiro, 2000, p. 54) nos diz sobre construção de saberes:

Tais construções aparecem *antes e depois* que as letras se vinculam á representação de aspectos parciais e formais da fala. *Antes*, porque procuram, em determinado momento, estabelecer a correspondência entre a quantidade de letras da palavra escrita e o tamanho do objeto, por exemplo. *Depois*, porque, o que chamamos de ‘hipótese silábica’, se manifesta quando a criança faz a vinculação entre a escrita e os aspectos formais da fala, exemplo: nas palavras “papel” e “papai” vínculo é “pa”, logo, não servira para escrever as palavras “perto” e “pirulito” pois será necessária outra formulação, e assim sucessivamente (grifo meu).

José C. Libâneo, um estudioso no campo da pedagogia, considera que:

O ideário da educação nova começa a difundir-se mais acentuadamente nos anos 20, postulando novos objetivos, novos programas e métodos de ensino a partir de influências de movimentos sociais e políticos do

século XIX e do desenvolvimento da biologia, psicologia e sociologia (Libâneo, 2005, p. 119).

Essas percepções nas interfaces educacionais, nos levam a uma compreensão individualizada dos casos que envolvem a educação, o educador e o educando. Essas três dimensões carregam em si traços culturais ascendentes, anteriormente concebidos, que podem ajudar no discernimento das questões posteriores. Isso nos diz a respeito de como a pessoa compreende o mundo que a rodeia, como trata de descobrir as respostas para os problemas observados no dia a dia, sejam eles simples ou complexos.

“A leitura do mundo precede a leitura da palavra” (Freire, 2022, p. 1). Por meio desse enunciado, Paulo Freire conseguiu eternizar essa frase de uma maneira plena ao entendimento global. Sendo assim, é possível olhar/sentir uma “rosa” e entender que é uma flor, que possui um perfume, é delicada, mas, tem algo que espeta e faz doer na pele, é um espinho. Isso é uma leitura em relação a um presente dado pela natureza. É essa capacidade de análise, reflexão e formulação de hipóteses a respeito de um evento qualquer que reconhecemos como leitura, a partir da nossa concepção de sentidos.

Porém, para o aprendizado da leitura, a criança necessita de uma estratégia e *método*, uma prática para formar as sentenças obrigatórias da leitura (identificar signos e significantes) da palavra escrita e desenvolvê-las de maneira contínua. O “método” assume e respeita o alfabetizando como sujeito ativo que traz experiências e sabedoria, que vive e sofre um lugar social (Soares, 2008, p. 121), um mergulho nos ensinamentos de Paulo Freire.

A autora destaca e define as experiências de alfabetização freiriana, como identificada e valorizada, respectivamente, sob o ponto de vista da conscientização, da libertação. A contribuição de Paulo Freire é, muito além de um método, uma nova concepção de alfabetização, representando uma verdadeira revolução não só no Brasil, mas em todo o mundo.

Isso mostra como Paulo Freire foi e é importante ainda hoje, com suas obras, para fazer o resgate desse modelo de educar para o mundo além da escola, e que o seu método não seja trabalhado em um modelo reducionista de educação.

É, portanto, necessário iluminar o trabalho pedagógico a ser desenvolvido com os estudantes em questão: a criança saber construir uma consciência crítica do seu lugar, do seu estar no mundo, reconhecendo que saber buscar seus direitos é fundamental para que ela possa construir projetos de vida mais densos a partir da sua realidade.

Essa intervenção docente, no sentido de organizar a aprendizagem da criança na alfabetização, que é ensinada nas palavras escritas por Paulo Freire, está implícita no trecho da obra de Soares (2008, p. 120):

Uma concepção de alfabetização que transforma as relações sociais em que se alfabetiza: o alfabetizando considerado não como aluno, mas como participante de um grupo; o alfabetizador considerado não como professor, mas como coordenador de debates; a interação entre coordenador e participante considerada não como aula, mas como diálogo.

3 SOBRE O MAR DE ESPERANÇAS

3.1 Avaliação: o que é?

Avaliação é um processo complexo e multifacetado que está presente em nosso cotidiano em múltiplas dimensões da vida. Avaliamos, analisamos, classificamos, julgamos, atribuímos valor a tudo o que concerne à vida humana. Ela também é inerente à educação escolar e, nesse contexto, envolve ações por meio das quais o docente analisa, interpreta, planeja qualitativamente o processo de desenvolvimento da aprendizagem construída pelo discente.

Durante a graduação na Universidade Federal da Bahia (UFBA), esse debate é tratado no componente curricular “Avaliação da Aprendizagem”, a partir de leituras de textos de Jussara Hoffmann, Philippe Perrenoud, Paulo Freire, entre outros intelectuais da educação que pensam para além do ato de julgar e atribuir valor.

Para Freire, avaliar é coletar informações referentes ao aluno; saber sobre sua história, sua família, sua comunidade, sonhos e projetos, é conhecer a pessoa e entender como ela desenvolve sua aprendizagem (Freire, 1996, p. 65).

Nesse contexto, podemos entender que a avaliação deve prescindir de um modelo de “descolonização do conhecimento”, termo usado por autores da antropologia entre outros, para romper com a hegemonia eurocêntrica e valorizar nossas raízes culturais. Para tanto, a educação não deve estar atrelada a um rótulo padronizado e importado de nações cujo padrão social e cultural não se aproxima do nosso. Isso não significa ignorar outras culturas, mas reconhecer e aprender a nossa para educar melhor.

Nesse propósito, no ato de avaliar, Freire (1999) nos motiva a refletir que professor e estudante trocam de papel o tempo todo e, no final das contas, quem mais aprende é o professor com as experiências de cada criança em diferentes momentos.

Situações que revelam interações mentais no ato de avaliar são associadas ao modo distinto como cada indivíduo constrói a sua leitura do mundo, onde rótulos e estereótipos influenciam as ideias sobre os comportamentos e manifestações individuais e coletivas em determinada situação. Avaliar, no processo educacional, é pensar alternativas de ação para melhoria da educação pública e não apenas executar “cartilhas” que já vem prontas.

Utilizo aqui o termo “cartilhas” como uma crítica aos processos de avaliação que são introduzidos nas escolas com o objetivo de avaliar, porém, na verdade, não tratam as especificidades ou realidades que envolvem o contexto educacional do lugar. Cada ambiente,

cada grupo, traz em si uma característica própria, um argumento que dá forma às ideias. E, quando surge um padrão para engessar o que é espontâneo, não dá certo, porque de certa forma, é explícita a ideia do controle.

Sabemos que a ideia de controlar corpos e mentes não é algo recente. O nosso processo histórico traz essas marcas de uma prática educacional voltada para um padrão de comportamento que não oferecia engajamento no contexto social e político – era um apagamento. Hoje, a avaliação surge em uma perspectiva de a criança ser dona do próprio conhecimento e desenvolvimento.

A avaliação, para além de pensar e dar um parecer sobre as condições do saber de uma criança, é estabelecer os critérios que vão orientar o olhar sob tal condição, tendo ainda os parâmetros de comparação para os resultados obtidos no processo.

No entanto, vale ressaltar que essa reflexão só poderá ter êxito se alicerçada nos aprofundamentos teóricos e nos critérios estabelecidos para tal prática. É uma ação política no campo pedagógico, trabalhar uma avaliação resgatando a história de vida dos estudantes, um ensinamento proposto por Paulo Freire que se coloca em prol da empatia e respeito.

Luckesi (2018, p. 26), nos fala que as avaliações cotidianas e habituais nos permitem fazer escolhas e viver o dia a dia; contudo, as avaliações são praticadas de modo intencional e consciente para tomar decisões fundamentais para nós e para os outros.

Nas palavras do autor, a ideia sobre tomar decisões, quando avaliamos, não é aleatória, nós precisamos fazer escolhas e estas, necessariamente, são baseadas em critérios ou passos metodológicos comuns no cotidiano de todos nós. As orientações a seguir, segundo Luckesi (2018, p. 134), subsidiam o ato de avaliar a aprendizagem na educação:

1. Configurar o objeto de investigação avaliativa;
2. Coletar os dados a respeito do objeto sobre o qual incide o ato avaliativo, tendo em vista descrevê-lo;
3. Estabelecer a qualidade da realidade investigada, a partir da comparação descritiva com um critério de qualidade, estabelecido previamente.

Nessa ordem, a prática avaliativa terá, então, a característica diagnóstica e o uso dos resultados propiciarão uma prática pedagógica consistente para a aprendizagem dos estudantes. Como afirma Luckesi (2018, p. 117): “A avaliação, por si, não produz efeitos positivos, [...] simplesmente revela a qualidade da realidade”.

No entanto, segundo Perrenoud (1999, p. 22):

Quando a avaliação se faz formativa, torna-se uma dimensão do ato de ensinar e das situações didáticas. É mais frutífero pensá-la no quadro de

uma abordagem global dos processos de regulação das aprendizagens e como componente de uma situação e de um dispositivo didático do que como prática avaliativa distinta.

Nesse sentido, puxar a ponta do “iceberg” - o problema, fazê-lo emergir e encontrar soluções dentro de um ambiente de diálogo é também uma perspectiva de aprendizagem.

O que o autor propõe quando se faz uma avaliação é observar o todo que cerca o objeto avaliado, como fica claro na seguinte passagem de seu pensamento:

Isso é o próprio bom senso: a observação formativa pretende auxiliar o aluno a aprender; a única questão pertinente é então saber se ela – a observação – consegue isso, deve utilizar todos os recursos que dispõe. E, no caso da avaliação diagnóstica, isso fica ainda mais claro quando o professor é simultaneamente formador e avaliador: deve, em absoluto, evitar incoerências maiores entre seu ensino e sua avaliação (Perrenoud, 1999).

A avaliação no contexto escolar, segundo a BNCC, está dividida nas seguintes modalidades:

- 1- Avaliação somativa, que avalia e qualifica a aprendizagem da criança de uma série para outra a partir de critérios definidos previamente;
- 2- Avaliação formativa, que avalia e controla o repertório da criança no processo ensino-aprendizagem, de forma a dar continuidade ou retardar o plano letivo;
- 3- Avaliação diagnóstica, que avalia e dá parecer sobre a condição inicial do conhecimento da criança e possíveis dificuldades de aprendizagem.

Outra modalidade é denominada de avaliação mediadora que, segundo Hoffman (2014), evidencia a relação de aproximação entre educador e educando, e se desenvolve um conhecimento pessoal em benefício do educando. Em diálogo franco, o estudante expressa suas dificuldades e o professor cria possibilidades para o acompanhamento pedagógico na construção da aprendizagem. Para além das modalidades apresentadas, outras modalidades ontológicas são integradas para melhorar a qualidade da educação.

De modo geral, como mostra Luckesi (2018, p. 78):

A avaliação inicial permite ao professor conhecer previamente a bagagem cultural do estudante e inferir um nível de adequação e que pode levar a uma tomada de decisões de tipo muito diferente: desde continuar com o plano previsto ou até rejeitá-lo completamente.

Para Luckesi (2018, p. 79):

Avaliar significa investigar cuidadosamente a qualidade das condutas adquiridas, fator que subsidia o professor em suas tomadas de decisão, tendo em vista o sucesso de cada um e de todos os estudantes que são colocados sob a sua responsabilidade.

O autor identifica na avaliação diagnóstica possibilidade de resultados frutíferos para o educando.

3.2 Avaliação diagnóstica

Como já foi dito anteriormente, a avaliação diagnóstica na educação é, acima de tudo, dar um parecer sobre a condição inicial a partir dos conhecimentos que o estudante já domina, e onde o professor vai atuar com a intervenção para ampliar as possibilidades de aprendizagem: comparar OU medir OU avaliar é igual a compreensão da realidade⁵?

Saviani (2012), nos ensina que para se aprender é preciso muito tempo e exercício. Com isso entendemos o sentido de processo mental e psicológico defendido por alguns autores ao desenvolver estudos sobre a compreensão e aquisição dos processos linguísticos na educação formal.

Avaliar é, cedo ou tarde, criar hierarquias de excelência (Perrenoud, 1999), criar situações concretas de aprendizagem para a vida. É investigar os conhecimentos do aluno para o professor ter noção de como intervir nesse processo de desenvolvimento, observando as aquisições e dificuldades no percurso.

Perrenoud (1999), mostra os aspectos positivos e os negativos da avaliação como experiência e amadurecimento, a qual todos nós iremos experimentar em algum momento da vida, ou, senão, todos os momentos. Na escola, o processo se define como parte de um princípio, que são os critérios avaliativos definidos a partir de um Projeto Político Pedagógico, o PPP.

Considerando tais pressupostos, a proposta de trabalho para avaliar os alunos do 6º ano em leitura e escrita, foi uma sugestão enviada à coordenação de ensino da referida escola por

⁵ “Todavia, tanto em relação à formação das crianças e jovens quanto à formação de professores, importa não apenas buscar os meios pedagógicos-didáticos de melhorar e potencializar a aprendizagem pelas competências do pensar, mas também de ganhar elementos conceituais para apropriação crítica da realidade” (Libâneo, 2007, p. 87). “Tão marcada pelo fracasso escolar, [...] a avaliação precisa assumir o combate a esse fracasso. [...] A avaliação continua sendo condição necessária, mas não suficiente, de intervenção qualitativa da realidade” (Demo, 1996, p. 92).

uma psicóloga da Secretaria de Educação do Estado da Bahia, para análise, apreciação e execução.

O teste de avaliação diagnóstica, elaborado em duas partes: a primeira parte composta de um texto para a/o estudante fazer a leitura em voz alta, seguido de seis alternativas para o professor avaliar a condição da leitura ouvida e marcar uma das alternativas condizente com o desempenho do leitor. A segunda parte segue com a avaliação escrita, com 05 (cinco) atividades: ditado mudo; ditado de palavras; ditado de frases; ditado de texto; e produção textual a partir de uma imagem, na esperança que todos os alunos conseguiriam desenvolver.

Entretanto, no momento da alfabetização, segundo Cagliari (2003 p. 30), no ensino de português, é fundamental, essencial e imprescindível distinguir três tipos de atividades ligadas respectivamente aos fenômenos da fala, da escrita e da leitura: oralidade e sentidos da forma coloquial; semântica e sentidos da norma culta; e decodificação e compreensão do léxico mental. O que isso revela? Na oralidade, que é uma atividade compartilhada. O papel do ouvinte é fundamental para trocas de ideias, diferentemente da escrita onde se desenvolve uma atividade mental individual, que elabora as ideias a partir de uma memória conceitual.

O momento da avaliação também é um momento de acolhimento de estudantes que carregam, ainda, incertezas na bagagem. Segundo Luckesi (2012), “o acolhimento é o ponto de partida para qualquer prática de avaliação [...]. Para ter essa disposição de acolher, importa estar atento a ela”. O autor explica que se somos capazes de fazer julgamentos positivos ou negativos previamente, não somos capazes de acolher e muito menos avaliar.

3.3 Para que importa?

Respondendo essa questão, a avaliação diagnóstica importa, pois, segundo Albuquerque e Moraes (2007, p. 138): “em uma prática construtiva de alfabetização, a avaliação atende a diferentes objetivos que buscam articular o diagnóstico contínuo dos conhecimentos dos alunos ao planejamento e realização do ensino”. As autoras acrescentam que este processo serve para “mapear” os percursos de aprendizagem dos educandos e avaliar os efeitos obtidos com as estratégias de ensino adotadas, de modo a adequar estas últimas às possibilidades do sujeito-aprendiz” (Albuquerque; Moraes, 2007, p. 138).

Nesse sentido, a importância da avaliação corrobora com o pensamento de Luckesi (2018), que afirma:

Nesse contexto, compreendo que a avaliação está a serviço de um projeto pedagógico que pode ser emancipatório, dialético, dialógico ou

mediador, se, com essa conotação filosófica, tiver decidido o seu propositor como também o seu gestor (Luckesi 2018, p. 183)

O autor nos mostra que a avaliação acontece na relação, construindo vínculos. Não é possível desenvolver uma prática aleatória e obter resultados sem que os idealizadores assumam seus lugares na ação, cujos fins envolve compromisso e responsabilidade. Na narrativa de Luckesi há muito do ensinamento proposto por Paulo Freire: emancipatório, dialético, dialógico, tudo que a perspectiva freiriana coloca como base de uma prática pedagógica libertadora.

4 AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA EM AÇÃO

4.1 Avaliação como ocorreu

A avaliação diagnóstica, no colégio citado, aconteceu como um teste surpresa. Os estudantes não foram avisados da necessidade de fazer um teste de leitura e escrita e, no dia 29/03/2023, os alunos do 6º ano A foram chamados pela coordenadora para iniciar a avaliação na sala e, no segundo momento (horário da aula), o 6º ano B realizou a atividade.

Do total de alunos, juntando as duas turmas, foram 43 estudantes presentes para a realização dos testes. Detectado os casos com resultados menos satisfatórios para o diagnóstico de alfabetização plena, identifiquei essa dificuldade como um problema para o estudante no âmbito de dar continuidade aos estudos, de acordo com o exposto na justificativa dessa proposta de trabalho.

Então, depois de analisar o quadro performático nos testes dos estudantes e apresentar os resultados junto à coordenação, selecionei cinco desses estudantes com resultados abaixo da média, sendo os escolhidos dois meninos que desenvolveram pouco dentro das questões apresentadas e que aparecem como casos mais críticos em termos de leitura e escrita.

O motivo pelo qual escolhi esses dois estudantes, identificados aqui por X e Y, e não outros, foi principalmente por serem alunos do 6º ano, estarem em situação de descompasso na alfabetização, e pela necessidade de acelerar o desenvolvimento da LP, buscando resgatá-los do fracasso escolar eminente, para que tenham condição de concluir pelo menos o Ensino Médio. Nesse grupo são todos negros e os dois selecionados falam pouco deles, como vivem, em quais condições de exclusão social se encontram, porque, apesar de estarem dentro da escola, ficavam limitados nas atividades que necessitavam de leitura.

Procurei saber na secretaria da referida instituição se, no ato da matrícula, era solicitado ao aluno ou responsável fazer a autodeclaração étnico-racial, e segundo a secretária do colégio, não é solicitado. E esse é outro motivo que agrava a situação para adolescentes e jovens negros dentro dessa realidade observada: a questão do racismo e da vulnerabilidade social.

Dito isso, é considerado essencial elevar o nível de escolaridade desses adolescentes e jovens negros da escola pública, principalmente para abertura de possibilidades de aprendizagens significativas, diminuindo as barreiras para dar condição de novas frentes de trabalho e construção de uma outra realidade social, com menos distorções para questões pessoais quanto para o cenário social e macro ambiental.

Outro aspecto que me chamou a atenção foi a forma de traçar as letras dessas crianças na assinatura dos próprios nomes, crianças que já passaram da alfabetização. Alguns iniciam a escrita do nome com a letra cursiva minúscula e no meio colocam a letra bastão ou letra de forma, Cagliariari (2003) trata este aspecto da escrita como forma estranha de traçar as letras e, também, uso indevido de letras maiúsculas e minúsculas.

Partindo para o campo da neurociência, alguns especialistas, como Norman Dodge, por exemplo, defendem que a letra cursiva exige mais das áreas simbólicas e motoras do cérebro, sendo, portanto, mais eficiente do que a letra de forma para ajudar no desenvolvimento da escrita. Existem também os que defendem que o aprendizado da letra cursiva é importante para ativar a coordenação motora. “Ah, mas letra é um traço pessoal?”. Sim, mas tem casos em que a pessoa escreve e não consegue decifrar o que escreveu.

Nesse sentido, quando a criança inicia o processo de alfabetização, tendo contato com uma dinâmica de escrita que determina uma habilidade motora como prática natural, ela vai descobrindo, ao longo do percurso escolar, uma forma de escrever própria do seu sentido de ser racional, social e emocional, caracterizada pela sua essência e transitoriedade. Porque, apesar da nossa escrita ter um traço identitário, nossa assinatura, por exemplo, ao longo do tempo, ela tende a sofrer algumas alterações, quer seja por natureza psicológica, biológica ou física motora.

Devido ao modo introspectivo dos estudantes diagnosticados e escolhidos para desenvolver este trabalho, uma das estratégias de atuação para desenvolver a oralidade pode ser o recurso de palavras geradoras, como nos ensina Paulo Freire, para que eles possam protagonizar suas reflexões com autonomia e confiança.

Trabalhar com as palavras geradoras no processo de alfabetização, como Freire nos ensina, cria uma fonte de ideias construtivas que, dentro de uma realidade específica, com possibilidades de acender a memória, reorganizando os fatos em uma sequência de informações que podem ser de foro íntimo ou da rotina diária em suas narrativas: tem estudantes que podem viver sem a proteção familiar; outros que passam por situação de insegurança alimentar ou são tratados com violência. Por essa razão a relação confiança com o professor é indispensável.

Para ilustrar essa ideia, percebo como as crianças menores são tão espontâneas que elas contam até se os pais brigam em casa, enquanto os maiores colocam limitação para essas falas. Então, estabelecer a relação de confiança é aproximar e acolher, dando oportunidade sem oprimir o outro.

4.2 Análise dos textos

A proposta da avaliação escrita foi um ditado de texto sem repetição das palavras para todos e fazer o diagnóstico.

O texto proposto para o ditado foi da autora Jamile Nery (2014)⁶, denominado “Tem criança nesta casa”, do qual destacamos um trecho a seguir:

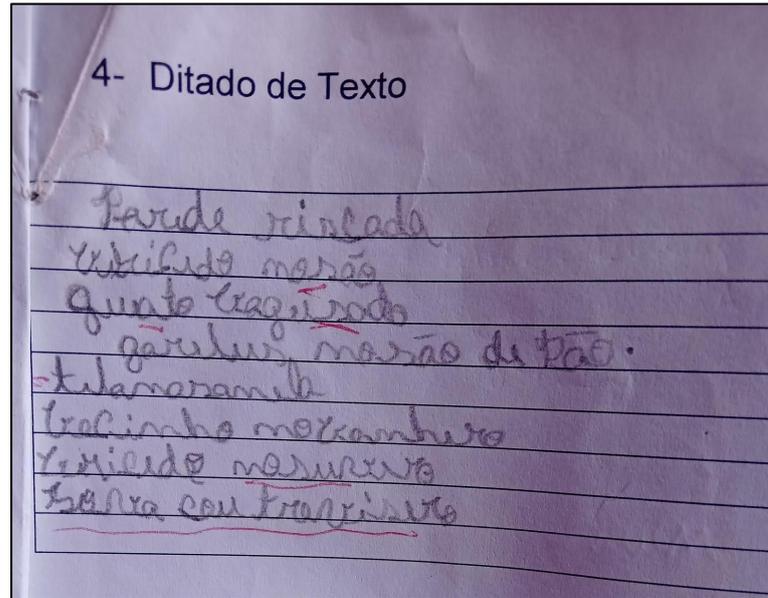
Parede riscada
 Brinquedo no chão
 Quarto bagunçado
 Farelos de pão.
 Tela na janela
 Banquinho no banheiro
 Brinquedo no chuveiro
 Sofá com travesseiro.
 [...]

Obviamente, a escrita dos alunos X e Y, como veremos a seguir, mostram erros ortográficos que passam pela questão da escuta, do hábito de falar erroneamente algumas palavras do uso cotidiano, a exemplo da palavra “travesseiro”. Isto evidencia o que Cagliari (2003), Morais (2000) e outros autores argumentam sobre a importância de ter o conhecimento das regras da escrita da LP, pois segundo eles, é preciso conhecer bem as normas que regem o sistema de escrita e perceber sua complexidade para escrever, porque falar é pensar e dizer.

Nesse sentido, fazer análise dos erros, nas palavras de Cagliari (2003 p. 138), não é só mostrar como e por que as crianças os cometem, mas, também, oferecer aos professores uma amostragem que lhes possa ser útil na análise dos erros contidos nos textos de seus próprios alunos. Essa é uma proposta de intervenção pedagógica para o início da alfabetização e para os devidos ajustes no desenvolvimento da consciência fonológica da criança.

A seguir, disponibilizamos a digitalização da produção escrita realizada pelos alunos X e Y durante o ditado, bem como as respectivas análises de ambas as produções.

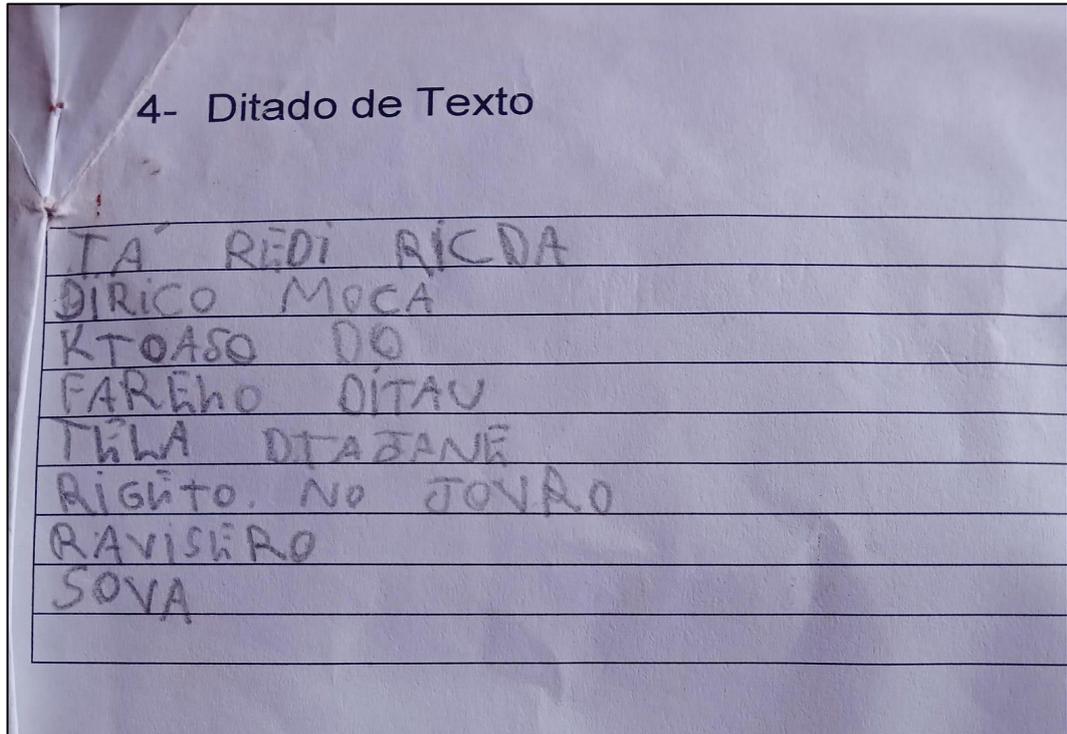
⁶ Sobre a autora, ela é soteropolitana, formada em comunicação social e faz parte do coletivo InBaLê: literatura baiana para infâncias.



Produção textual do aluno X.

Que erros foram encontrados nesse texto?

- BRINQUEDO – encontros consonantais (BR); sons nasais (IN); dígrafos (QU): que;
- BAGUNÇADO – sons nasais (UN);
- QUARTO - uso do R após vogais (AR);
- FARELO – marcas de oralidade (troca do “o” pelo “u”, como se fala);
- CHÃO – uso de dígrafos (troca CH por S);
- JANELA – troca de letras (J por S) devido à proximidade do ponto de articulação;
- BANQUINHO – sons nasais (AN);
- CHUVEIRO – uso de dígrafos (CH por S);
- SOFÁ – troca de “f” por “V” (ponto de articulação);
- TRAVESSEIRO – marcas de oralidade “ei” por “e”, não usou o “S” dobrado.



Produção textual do aluno Y.

Que erros foram encontrados?

- PAREDE – segmentação das palavras (TÁ REDI), troca de letras (“P” por “T” e marcas de oralidade (DE por DI);
- RISCADA – uso de “S” depois de vogal; formação de sílabas simples (CA);
- QUARTO – uso de dígrafo (KT);
- BAGUNÇADO – reconhece apenas a sílaba “DO”
- FARELOS DE PÃO – farelo (OK);
- DITAU – marcas de oralidade (DI por DE); troca de letra (P por T); uso de nasais (AU por ãO)
- TELA NA JANELA – tela (OK); palavra incompleta e problema de segmentação (DIJANE);
- BRINQUEDO NO BANHEIRO – encontro consonantal (BR por RI); dígrafo (QUE por GE); troca de fonema (DO por TO); desconhecimento de dígrafo (NH por V);
- TRAVESSEIRO – encontro consonantal (TR por RA); marcas de oralidade (VE por VI e SSEI por SE);
- SOFÁ – troca de letra pelo ponto de articulação (F por V);

É notório que as dificuldades do aluno Y são bem maiores em relação ao aluno X. Ambos estão com valores silábico sonoros construídos, porém, precisando de um trabalho de reforço. O aluno Y não conseguiu estruturar as palavras do texto com uma coerência de sentido, impossibilitando assim uma leitura fluida, com entendimento do conteúdo original proposto.

Dessa forma, para melhorar a condição de escrita do aluno Y, a sugestão é um trabalho de reconhecimento das letras e da construção silábica, ou seja, trabalhar a escuta e identificação grafêmica, de tal forma que possa distinguir a complexidade da escrita das palavras quanto à sua morfologia e a sintaxe. Os erros fornecem pistas do que os estudantes sabem e do que eles precisam saber.

Muitos estudantes, às vezes, não reconhecem, na leitura, os dígrafos: QU, NH, CH; a diferença entre sons nasais; o uso de encontros consonantais que eles não sabem BR, TR etc.; o uso de T e D e suas diferenças, bem como o uso de F e de V e suas diferenças, entre outros.

Lemle (2009) e Cagliari (2003), explicam que os erros mais comuns dos alunos são caracterizados por uma transcrição fonética da própria fala. Mas, aqui também se atribui um pouco do entendimento que a língua escrita não é o registro fiel dos fonemas emitidos na língua oral e o trabalho de decodificar esses sons confunde a cabeça do estudante com essa especificidade da morfologia e sintaxe da língua escrita. O uso indevido de letras se caracteriza pelo fato de o aluno escolher uma letra possível para representar um som de palavra quando a ortografia usa outra letra (Cagliari, 2003, p. 140).

Em suma, a forma como o professor identifica as carências na aprendizagem dos alunos e dá esse retorno para eles, pode impactar ou não na intencionalidade do entendimento deles quanto as especificidades observadas nas quais precisam dar mais atenção.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao vivenciar as dificuldades na leitura e escrita dos estudantes observados nessa proposta, o estudo permitiu a compreensão de que o aprendizado da leitura é, de fato, um exercício constante de associação dos signos com os sons emitidos na fala. Contudo, ao refletir sobre o que sugere Lemle (2009), em relação ao entendimento dos riscos no papel, observando a situação dos estudantes, entendo o quanto é crucial desenvolver um projeto de leitura que atenda a diferentes casos no início do ensino fundamental I, na fase da alfabetização, fazendo a intervenção para que o aluno tenha condição de avançar.

Nas referências pesquisadas, alguns autores dizem que o erro não é ruim, o erro serve como uma luz que se acende para o professor criar outras metodologias diferenciadas que possam atender a diferentes perfis na sala de aula, pois é consenso que as formas e o ritmo de aprender não são iguais para todos.

Notadamente, quando crianças sem comprometimentos fonológicos falam, elas entendem o que dizem. Porém, se essa fala for transcrita para o papel e a criança não aprendeu ainda a decodificação dos signos que representam os sons da fala, a criança não vai saber o significado dos riscos no papel, Lemle, (2009), ou seja, não vai fazer a associação da representação gráfica do pensamento que formulou oralmente.

Ferreiro e Teberosky (1999) e Morais (2000), explicam como se dá o processo de apropriação do SEA, na perspectiva construtivista, para o bom desenvolvimento da alfabetização. Do contrário, não havendo um bom desempenho na habilidade da leitura, a condição mínima de desenvolvimento escolar da criança estará fadada ao fracasso, sendo esse forjado, sobretudo, nos primeiros anos de escolaridade (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 105).

O que se percebe no trabalho de construção da aprendizagem é uma característica ainda flutuante em algumas escolas. As crianças sendo iniciadas na alfabetização, transcrevendo da lousa para o caderno ou fazendo atividades impressas sem a devida noção do que estão riscando, lembrando, mais uma vez, o que falei na segunda seção desta monografia (p. 18), em consonância com o que diz a autora Lemle. (2009), sobre os riscos no papel.

Sobre a perspectiva da escrita e do erro, Morais (2000, p. 100) descreve o reconhecimento do erro ortográfico como válido para compreender a natureza das dificuldades da aprendizagem da escrita e para a elaboração de formas de intervenções didáticas. Nesse sentido, para os dois estudantes, pode-se desenvolver uma sequência de jogos, como cartas para identificação das palavras com grafia complexa e construção de jogo da memória, para depois, fazer o ditado das palavras trabalhadas e verificar se houve avanço.

Suassuna (2007, p. 111) no mostra que, ao discutirmos a avaliação do ensino-aprendizagem, os testes são instrumentos que aplicamos com objetivo de acompanhar a aprendizagem dos alunos, para apontar o que é relevante avaliar em leitura, escrita e em análise linguística, consideradas práticas atuais para o ensino de LP.

Sabemos que a avaliação faz parte da vida humana cotidianamente em vários aspectos. A avaliação diagnóstica, de fato, tem um relevante leque de possibilidades no trabalho docente, para dar pareceres mais eficientes sobre as reais condições de aprendizagem do estudante na fase inicial e sequencial do seu percurso escolar.

Sabemos que a avaliação diagnóstica é um processo que envolve técnicas especiais para cada situação de aprendizagem e não aprendizagem, podendo desenvolver aumento qualitativo na formação integral do estudante.

Nesse sentido, corroboro com as informações dos autores e autoras pesquisados para ampliar a minha compreensão da análise dos testes realizados pelos estudantes mencionados no trabalho e concluo com duas reflexões sobre leitura: “[...] ler é muito mais do que possuir um rico cabedal de ‘estratégias’ técnicas. [...] seria preciso distinguir situações em que ‘se trabalha’ a leitura e situações em que simplesmente ‘se lê’” (Solé, 1998, p.90). “[...] o hábito de ler, ler muito, sempre foi uma forma de preencher a solidão do indivíduo. Antigamente talvez se lesse mais porque não havia tantos atrativos quanto hoje” (Cagliari, 2003, p. 176)

Tudo isso, para dizer que desenvolver uma boa leitura, além do uso das técnicas, o indivíduo precisa de uma motivação ou curiosidade para interagir com as palavras do texto, seja ele qual for, ler por prazer.

REFERÊNCIAS

- Albuquerque, E.; Morais, A. **Avaliação e Alfabetização**. In: Marcuschi, B.; Suassuna, L. (Org). *Avaliação em Língua Portuguesa: contribuições para a prática pedagógica*. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica 2007.
- Bakhtin, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12ª ed. São Paulo: HUCITEC, 2006.
- Bakhtin, M. **Os Gêneros do Discurso: Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- Brasil. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 9 mar. 2025.
- Cagliari, L. C. **Alfabetização e Linguística**. 10ª ed. São Paulo: Scipione, 2003.
- Demo, P. *Avaliação sob o olhar propedêutico*. 6ª ed. Campinas: Papirus, 1996.
- Ferreiro, E. **Reflexões sobre Alfabetização**. 24ª ed. São Paulo: Cortez, 2000. (Coleção Questões da Nossa Época; v.14).
- Ferreiro E.; Teberosky, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- Ferreiro E.; Palacio, M. **Os processos de Leitura e Escrita: novas perspectivas**. 3ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- Freire, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2022.
- Lemle, M. **Guia Teórico do Alfabetizador**. 17 ed. São Paulo: Ática, 2009. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5371933/mod_resource/content/1/Miriam-Lemle-Guia-Teorico-Do-Alfabetizador.pdf. Acesso em; 10 out. de 2024.
- Libâneo, J. **Adeus professor, Adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- Luckesi, C. **O que é mesmo o ato de avaliar?**. Pátio. Porto alegre: ARTMED. Ano 3, n. 12 fev./abr. 2000
- Luckesi, C. **Avaliação em Educação: questões epistemológicas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2018.
- Morais, A. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.
- Morais, A. (org.). **O aprendizado da ortografia**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

Mortatti, M. **Os sentidos da alfabetização**. São Paulo: UNESP, 2000.

Nery, J. Tem criança nesta casa. **Quem Ama Educa, Eduque Não Bata**, 2014. Disponível em: quemamaeducaeduquenaobata.com.br. Acesso em: 9 de março de 2025.

Patto, M. **Psicologia e ideologia**: uma introdução crítica à psicologia escolar. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2022.

Perrenoud, P. **A avaliação entre duas lógicas**. In: Perrenoud, P. Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999, p. 9-23.

Rangel, M. **Dinâmicas de leitura para sala de aula**. 17ª ed. Petrópolis: Vozes, 1990/2002.

Saviani, D. Infância e Pedagogia Histórico-Crítica. In: Congresso – Infância e Pedagogia Histórico-Crítica. Vitória, ES. **Anais**. 2012.

Soares, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 4ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

Soares, M. **Alfabetização e Letramento**. 5ª ed. São Paulo: Contexto, 2008.

Soares, M. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação. nº 25. UFMG, Jan/Fev/Mar/Abr 2004.

Solè, I. **Estratégias de Leitura**. 6ª ed. Porto Alegre: Penso, 1998.

Suassuna, L. **Instrumentos de avaliação em língua portuguesa**: Limites e possibilidades. In: Marcuschi, B.; Suassuna, L. (Org). Avaliação em Língua Portuguesa: contribuições para a prática pedagógica. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica 2007.

UNICEF. **Panorama da distorção idade-série no Brasil**. 2018. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/relatorios/panorama-da-distorcao-idade-serie-no-brasil>. Acesso em 9 mar. de 2025.

ANEXO I - Página inicial do teste de avaliação aplicado para o diagnóstico.

[Redacted]		[Redacted]	
Alun	[Redacted]	Unidade: I	
Disciplina:	[Redacted]	Data: 27 / 03 / 2023	

Avaliação diagnóstica de leitura e escrita



<p>A invenção do abraço Ricardo Silvestrin</p> <p>Há braços longos e curtos, magros e gordos...</p> <p>Há braços brancos e negros, de velhos, de crianças...</p> <p>Há braços de homens e de mulheres...</p> <p>Há braços e braços...</p> <p>Até que um dia alguém deu um passo... diminuiu o espaço e fez do braço um laço.</p> <p>Foi um sucesso, virou moda, e hoje até na hora do fracasso se há braço há abraço.</p>	<p>A INVENÇÃO DO ABRAÇO RICARDO SILVESTRIN</p> <p>HÁ BRAÇOS LONGOS E CURTOS, MAGROS E GORDOS...</p> <p>HÁ BRAÇOS BRANCOS E NEGROS, DE VELHOS, DE CRIANÇAS...</p> <p>HÁ BRAÇOS DE HOMENS E DE MULHERES...</p> <p>HÁ BRAÇOS E BRAÇOS...</p> <p><u>ATÉ</u> QUE UM <u>DIA</u> <u>ALGUÉM DEU</u> UM <u>PASSO</u>...</p> <p>DIMINUIU O <u>ESPAÇO</u> E FEZ DO BRAÇO UM <u>LAÇO</u>.</p> <p>FOI UM <u>SUCESSO</u>, VIROU <u>MODA</u>, E HOJE ATÉ NA HORA DO FRACASSO SE HÁ BRAÇO HÁ ABRAÇO.</p>
---	--

) Ainda não faz uma leitura convencional, pois não compreendeu a base alfabética.

() Lê com dificuldades, apenas as palavras sublinhadas

() Lê com certa autonomia, às vezes precisando ainda de ajuda do professor

() Lê com autonomia, mostrando compreensão do que foi lido;

() Faz leitura...

Nessa parte foi registrada a primeira opção sobre a análise da leitura igualmente para os dois estudantes.

ANEXO 2 - Proposta de atividade para avaliação diagnóstica de estudantes com dificuldades em lectoescrita⁷

- ESCREVA SEU NOME

- ESCREVA A DATA DO SEU NASCIMENTO _____
- PENSE E RESPONDA: QUANTOS ANOS VOCÊ TEM? _____ ANOS.
SE A SUA IDADE EM 2024 É _____ ANOS. (usar a resposta da pergunta anterior)
EM 2019, VOCÊ TINHA _____ ANOS.
EM 2026, VOCÊ TERÁ _____ ANOS.
- O TEMPO PASSA:
 - > QUE DIA DO MÊS É HOJE? _____
 - > QUAL DIA DA SEMANA É HOJE? _____
 - > QUE DIA DA SEMANA FOI ONTEM? _____
- COMPLETE COM AS RESPOSTAS:
 - > ESTAMOS NO MÊS DE _____
 - > O MÊS QUE VEIO ANTES DESTE _____
 - > O MÊS QUE VEM DEPOIS É _____
 - > O MÊS DO SÃO JOÃO É _____
 - > SUA MÚSICA PREFERIDA É _____
 - > A SUA COMIDA PREFERIDA É _____
- ESCREVA UMA FRASE SOBRE O QUE MAIS TE FAZ FELIZ.

⁷ (...) na lectoescrita não quer dizer que o referido fator seja a causa do rendimento observado (Ferreiro; Teberosky, 1999 p. 29).