

Alfabetização e avaliação da escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental: o que revelam os estudos sobre o tema?

Literacy and writing assessment in the early years of Elementary School: what do studies on the subject reveal?

Aline Gasparini Zacharias-Carolino
Andréia Osti
Universidade Estadual Paulista
Rio Claro – Brasil

Resumo

Este estudo de natureza bibliográfica tem como objetivo analisar a produção acadêmica acerca da avaliação da escrita no processo de alfabetização, com estudantes do 1º ano ao 3º ano do ensino fundamental. Assim, realizou-se um levantamento bibliográfico de caráter exploratório, no período de 2012 a 2022. Os dados foram analisados a partir da análise de conteúdo e organizados em quatro categorias temáticas. Os resultados indicam uma tendência na associação da avaliação da escrita à avaliação da leitura, assim como evidencia-se uma polarização entre perspectivas que consideram a escrita como um código ou como um sistema de notação e/ou representação. Ademais, há uma inclinação para uso de instrumentos voltados para a avaliação da apropriação do SEA no 1º e 2º ano e propostas de produção textual no 3º ano, apesar disso a ênfase recaía em aspectos da ortografia e acentuação.

Palavras-chave: Alfabetização; Avaliação; Ensino Fundamental.

Abstract

This bibliographic study aims to analyze the academic production on the assessment of writing in the literacy process, with students from the 1st to the 3rd grade of elementary school. Thus, an exploratory bibliographic survey was carried out, from 2012 to 2022. The data were analyzed based on content analysis and organized into four thematic categories. The results indicate a tendency to associate the assessment of writing with the assessment of reading, as well as evidence of a polarization between perspectives that consider writing as a code or as a system of notation and/or representation. Furthermore, there is a tendency to use instruments aimed at assessing the appropriation of SEA (alphabetic writing system) in the 1st and 2nd grades and proposals for textual production in the 3rd grades, despite this the emphasis fell on aspects of spelling and accentuation.

Keywords: Literacy; Assessment; Elementary Education/School.

Introdução

A alfabetização e a avaliação são temáticas constantemente em foco, recebendo atenção tanto da Educação Básica, como das Universidades, dos grupos de pesquisas, e dos órgãos governamentais, seja em âmbito federal, estadual ou municipal. Isto porque constituem-se como pilares do processo de ensino, especialmente, no Ensino Fundamental I, apresentando com isso dissonâncias e uma inerente complexidade, que influi diretamente nas práticas didático-pedagógica desenvolvidas.

Desse modo, as políticas educacionais, programas de formação e documentos normativos direcionados aos anos iniciais do Ensino Fundamental vêm demonstrando mudanças quanto às formas de interpretação acerca do que se considera como sujeito alfabetizado, incidindo com isso na adoção de diferentes perspectivas teórico-metodológicas, assim como na delimitação do tempo para se alfabetizar e nas formas de avaliação condizentes com esse processo. Dentre elas destaca-se o Plano Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Brasil, 2012), a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), a Política Nacional de Alfabetização (Brasil, 2019) e, recentemente, o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (Brasil, 2023), que não será abordado tendo em vista o período em que a coleta de dados nas bases de dados ocorreu, de 2012 a 2022.

O PNAIC (Brasil, 2012a) surge como uma ação do Ministério da Educação (MEC), em parceria com o Governo Federal, Governos Estaduais e municípios, visando atender a Meta 5 do Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014), que pressupõe a alfabetização de todas as crianças até o 3º ano do Ensino Fundamental, isto é, até os oito anos de idade. Além da elaboração de materiais direcionados à formação das professoras alfabetizadoras, as ações do programa ainda abrangeram três eixos: oferta de materiais didáticos, jogos e livros literários; implementação de uma avaliação externa, nesse caso a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA); gestão, mobilização e controle social. Ademais, a concepção de alfabetização defendida pelo Pacto está atrelada ao conceito do letramento.

A BNCC (Brasil, 2017), por sua vez, consiste em um documento normativo que define um conjunto de “aprendizagens essenciais” que os estudantes devem desenvolver ao longo da Educação Básica. Surge, portanto, como um documento que deve nortear a construção de currículos nas redes de ensino e, em seu cerne, traz mudanças significativas em relação ao processo de alfabetização. Uma delas diz respeito ao tempo dedicado ao processo de ensino-

aprendizagem inicial da leitura e da escrita, que sinaliza uma redução para o segundo ano do Ensino Fundamental, em discordância com o preconizado tanto pelo PNE (Brasil, 2014), quanto pelo PNAIC (Brasil, 2012), que traziam em sua constituição a ideia do “ciclo de alfabetização”, composto pelo primeiro, segundo e terceiro anos. Além disso, há ainda em sua fundamentação um suposto ecletismo conceitual com uso superficial de diferentes conceitos e ênfase em aspectos linguísticos da Língua Portuguesa, com pouca ou nenhuma menção aos usos sociais da leitura e da escrita.

Já a PNA (Brasil, 2019) é instituída por meio de um decreto presidencial, tendo como responsável pela sua elaboração o MEC, mediante a Secretária de Alfabetização (Sealf). Essa política introduz a defesa à ciência cognitiva da leitura. Desse modo, de acordo com Moraes (2019) a alfabetização é compreendida em uma perspectiva associacionista de aprendizagem, ao enfatizar apenas dimensões específicas, como por exemplo, a consciência fonêmica e a instrução fônica sistemática. Ademais, a PNA (Brasil, 2019) indica uma mudança ainda mais significativa em relação ao tempo para se alfabetizar, reduzindo esse período e defendendo a “priorização” da alfabetização no 1º do Ensino Fundamental. Essa redução sinaliza não só uma clara concepção do processo de ensino-aprendizagem, que não leva em consideração a complexidade e heterogeneidade, incontestavelmente, presentes nas escolas públicas, mas demonstra uma descontinuidade com as políticas públicas anteriores, descontinuidade essa já iniciada com a BNCC (Brasil, 2017), e uma desconsideração ao preconizado em documentos que possuem o caráter de lei, como o PNE (Brasil, 2014).

Nos documentos mencionados a avaliação também está presente, assumindo diferentes nuances, uma vez que enquanto no PNAIC (Brasil, 2012) havia a defesa a pressupostos da avaliação formativa, com ênfase a avaliação processual e contínua, na BNCC (Brasil, 2017) a avaliação formativa é mencionada de forma generalista, sendo o conceito atrelado a ideia de resultado e desempenho, incidindo com isso em uma inclinação a valorização das avaliações em larga escala. Dessa forma, o intuito é “[...] assegurar a eficiência do sistema educacional por meio de explicações técnicas e/ou quantitativas” (Gonçalves; Guerra; Deitos, 2020, p. 903), sendo que em última instância, a avaliação torna-se um mecanismo de responsabilização (accountability) e regulamentação.

Já a PNA (Brasil, 2019) traz em seu cerne uma visão ainda mais reducionista quanto ao processo de avaliação, visando a produção de resultados e identificação de problemas, na

Alfabetização e avaliação da escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental: o que revelam os estudos sobre o tema?

defesa de uma suposta “eficácia” de recursos públicos. Para Costa, Figueiredo e Cossetin (2021), a partir dos pressupostos de avaliação apresentados na PNA, pode-se constatar uma tendência que se tornou comum na política educacional brasileira: a continuidade de políticas neoliberais e a exaltação ao princípio liberal de individualidade, em que as professoras, estudantes e até mesmo as famílias, são responsabilizados pelo fracasso ou sucesso diante do processo de alfabetização.

Portanto, evidencia-se inúmeras tensões quanto as concepções de alfabetização e avaliação existentes em políticas públicas educacionais, sinalizando uma evidente alternância entre pressupostos, caracterizada por rupturas e descontinuidades, especialmente, em propostas do Governo Federal (Pertuzatti; Dickmann, 2019), algo que influi diretamente na formação das professoras alfabetizadoras, materiais didáticos, na organização das redes de ensino e na própria prática em sala de aula.

Deste modo, este artigo refere-se ao recorte de uma pesquisa de doutoradoⁱ em Educação e tem objetivo analisar a produção acadêmica acerca da avaliação da escrita no processo de alfabetização, com estudantes do 1º ano ao 3º ano do ensino fundamental, abordando, portanto, as formas de avaliação adotadas por professoras alfabetizadoras. Para tanto, a discussão terá como ponto de partida algumas questões, a saber: o que indicam as pesquisas já publicadas sobre a temática? Quais as lacunas evidenciadas? Qual a concepção de escrita presente nas práticas e instrumentos de avaliação utilizados com estudantes em processo de alfabetização?

Para tanto, a partir da contextualização inicial sobre as concepções de avaliação e alfabetização presentes nas principais políticas públicas, programas de formação ou documentos normativos dos últimos 12 anos, haverá uma seção direcionada a breve fundamentação teórica adotada neste estudo sobre os temas abordados, seguida da delimitação do percurso metodológico, apresentação e análise dos dados, e considerações finais.

Alfabetização e avaliação nos anos iniciais do Ensino Fundamental

O processo de aprendizagem inicial da leitura e da escrita, conforme dimensionado por Soares (2018), é composto por três facetas principais, sendo elas: faceta linguística, faceta interativa e faceta sociocultural. A faceta linguística está relacionada à representação gráfica da cadeia sonora da fala, sendo que o objeto do conhecimento consiste na apropriação do

sistema alfabético-ortográfico, bem como das convenções inerentes à escrita. A faceta interativa traduz-se na língua escrita “[...] como veículo de interação entre as pessoas, de expressão e compreensão de mensagens [...]” (Soares, 2018, p. 29). Nesse cenário, o objeto do conhecimento são as habilidades tanto de compreensão, como de produção de textos. E por fim, a faceta sociocultural, alude aos usos e funções conferidos à língua escrita em múltiplas situações socioculturais, sendo o objeto do conhecimento os eventos culturais e sociais que envolvem, em alguma medida, a escrita.

A faceta linguística condiz apropriadamente ao processo de alfabetização, enquanto as facetas interativa e sociocultural podem ser associadas ao letramento. Ao ter como ponto central objetos do conhecimento específicos (sistema alfabético-ortográfico, compreensão e produção de textos, eventos culturais e sociais), cada uma dessas facetas envolve processos cognitivos e linguísticos próprios, bem como estratégias diversificadas para o processo de ensino e aprendizagem (Soares, 2018).

Dessa forma, depreende-se que a alfabetização constitui-se como um processo multifacetado, que envolve o desenvolvimento de habilidades específicas, visto que a aprendizagem da escrita alfabética não é um processo natural, dado a própria caracterização da escrita como uma construção cultural (Soares, 2018) e consequentemente pressupõe um ensino sistemático, explícito, intencional e contextualizado.

A avaliação, por sua vez, está diretamente associada a todo e qualquer processo de ensino-aprendizagem, não em um viés de mensuração e quantificação, tornando-se com isso restrita e trazendo poucas contribuições a prática docente, mas em um viés formativo, de acompanhamento do processo de aprendizagem dos estudantes, para redimensionamento de práticas e planejamento do ensino que leve em conta as características dos estudantes atendidos. Em vista disso, valemo-nos dos estudos de Hadji (2001), acerca da avaliação como leitura mediada da realidade, posto que para o referido autor, a avaliação formativa está no centro do processo de formação, sendo que dentre suas principais funções estão: contribuir para com a regulação do processo de ensino-aprendizagem e, favorecer e direcionar a tomada de decisão, tal como a orientação no levantamento de informações que favoreçam o processo educativo.

Outrossim, a avaliação formativa, em sua essência, intenta contribuir para com o êxito dos estudantes e o êxito do processo de ensino-aprendizagem como um todo, ao torna-se

Alfabetização e avaliação da escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental: o que revelam os estudos sobre o tema?

um momento decisivo na ação docente, fornecendo informações sobre a aprendizagem atual do aluno e possibilidades de contribuição para sua evolução. Assim, está diretamente vinculada a ação pedagógica, em contraposição a ações avaliativas que são descontextualizadas e visam o controle (Hadji, 2001).

Portanto, a concepção de alfabetização adotada neste estudo, que norteará a análise de dados, alude a importância das práticas sociais de uso da leitura e da escrita, assim como a compreensão da escrita como um sistema de representação e um sistema notacional (Soares, 2018). Assumiu-se também o viés da avaliação formativa, a favor da regulação das aprendizagens (Hadji, 2001) e redimensionamento do ensino.

Por fim, é necessário destacar que, especificamente no contexto da alfabetização houve uma evidente evolução em relação ao processo de avaliação, visto que no início do século XX, o foco era aferir a maturidade psicológica das crianças, com o uso de testes psicométricos, como os Testes ABC, de Lourenço Filho (2008), que centravam-se na mensuração de dados estatísticos, incidindo na hierarquização e classificação dos estudantes, no intuito de se definir a maturidade das crianças para a criação de grupos homogêneos. A partir da década de 1980 há uma mudança de paradigma ocasionada pelos estudos de Ferreira e Teberosky (1999), originando em outra forma de interpretação do processo avaliativo, uma vez que o quantitativo e a mensuração não recebiam mais tanta relevância, mas sim a compreensão dos conhecimentos apresentados pelas crianças para se planejar o ensino mais contextualizado e coerente. Nesse contexto, o ditado surge como principal instrumento avaliativo utilizado nas práticas alfabetizadoras.

Percorso metodológico

Este estudo consiste em um levantamento bibliográfico de caráter exploratório (Marconi; Lakatos, 2003), com ênfase na seleção de artigos, teses e dissertações das seguintes bases de dados: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), SciELO (Scientific Electronic Library Online), Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Educ@ - Publicações on-line de Educação. Para tanto, as palavras-chaves utilizadas foram: “alfabetização *and* avaliação da escrita” e “avaliação *and* alfabetização”.

Os critérios de inclusão dos estudos referiam-se a: a) ser redigido em Língua Portuguesa; b) ter como foco o trabalho das professoras alfabetizadoras; c) ser direcionado

ao público pertencente aos anos iniciais do Ensino Fundamental, isto é, 1^a a 3^o ano. Enquanto os critérios de exclusão consistiram em: a) pesquisas exclusivamente teóricas, b) pesquisas cujo foco foi na criação de instrumentos avaliativos; c) estudos que abordam avaliações externas.

Uma vez estabelecido o período, as bases de dados, as palavras-chave e os critérios de inclusão e/ou exclusão, houve o levantamento em cada uma das bases definidas. Na BDTD foram encontrados 729 trabalhos entre dissertações e teses. Após a exclusão das duplicatas, bem como leitura dos títulos, resumos e palavras-chave permaneceram 7 dissertações. No SciELO 106 artigos foram encontrados, dentre os quais nenhum dos textos se encaixou nos critérios estabelecidos, posto que a maioria estava relacionada a avaliações em larga escala ou a criação de instrumentos paramétricos utilizados para a avaliação de desempenho de estudantes. Nos periódicos da CAPES houve um total de 679 trabalhos, entre artigos, dissertações e teses. Após a exclusão das duplicatas, assim como da leitura dos títulos, resumo e palavras-chave, 5 artigos foram selecionados. Na Educ@ 110 artigos, dos quais 1 foi selecionado. Os demais estavam relacionados, sobretudo, à avaliação externa.

Em resumo, 13 trabalhos irão compor o corpus de análise: 6 artigos e 7 dissertações. Os textos encontrados em mais de uma base de dados, foram contabilizados apenas uma vez, sendo atribuído a primeira base encontrada. A organização geral dos textos, segundo base de dados e modalidade, encontra-se no Quadro 1.

Quadro 1 - Trabalhos incluídos na revisão bibliográfica, de acordo com base de dados e modalidade

Base de dados	Modalidade	Autores	Total
BDTD	Dissertações	Torini (2012); Soares (2014), Lima (2015); Silveira (2016), Martins (2018); Pereira (2019); Ramalho (2019)	7 (53,8 %)
CAPES	Artigos	Feital, Machado e Araujo (2015); Rocha e Santos (2018); Sperrhake e Piccoli (2020); Zacharias-Carolino, Fonte e Lucca (2020); Olimpio et al. (2021)	5 (38,5 %)
Educ@	Artigo	Schmidt e Schafaschek (2012)	1 (7,7%)

Fonte: elaborado pelas autoras, 2024.

Alfabetização e avaliação da escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental: o que revelam os estudos sobre o tema?

Após a leitura integral dos textos selecionados, eles foram organizados em quatro categorias temáticas, tendo como fundamento os pressupostos da análise de conteúdo, de Bardin (2016), envolvendo três fases: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados para a realização de inferências e interpretações. Nesta direção, embora alguns textos possam ser classificados em mais de uma categoria entre as elencadas, levou-se em consideração o tema predominante articulado ao objetivo geral do estudo.

Resultados

A partir da leitura dos textos e análise empreendida, as categorias temáticas direcionaram-se a: avaliação da escrita associada a outros construtos, a concepção de avaliação em programas de formação e as implicações no trabalho docente, avaliação da escrita de produções textuais e instrumentos avaliativos da alfabetização. Tendo em vista tais delimitações, os textos foram organizados no Quadro 2.

Quadro 2 – Categorias temáticas concernentes aos principais temas abordados nas pesquisas

Categoria temática	Autores
Avaliação da escrita associada a outros construtos	Schmidt e Schafaschek (2012); Lima (2015); Zacharias-Carolino, Fonte e Lucca (2020); Olimpio et al. (2021)
A concepção de avaliação em programas de formação e as implicações no trabalho docente	Torini (2012); Silveira (2016); Rocha e Santos (2018); Ramalho (2019)
Avaliação da escrita de produções textuais	Soares, M. Z. (2014); Martins (2018); Pereira (2019)
Instrumentos avaliativos da alfabetização	Feital, Machado e Araujo (2015); Sperrhake; Piccoli (2020)

Fonte: elaborado pela autora, 2024.

Haja vista, os trabalhos serão apresentados de acordo com as categorias delimitadas, buscando enfatizar características gerais, embasando-se sempre nas temáticas em foco. A partir disso, haverá ponderações acerca do material coletado, levando-se em conta as perguntas de pesquisa delimitadas na introdução.

Avaliação da escrita associada a outros construtos

Schmidt e Schafaschek (2012) desenvolveram uma investigação cujo objetivo foi analisar registros descritivos de avaliação elaborados por professores alfabetizadores. Diante

disso, analisam registros descritivos de estudantes pertencentes a turmas de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental e realizaram entrevistas com professores alfabetizadores das escolas em que a pesquisa foi desenvolvida. Por meio da análise dos registros, inferem que os professores apresentaram dificuldade em documentar os diferentes ritmos de aprendizagem dos estudantes. Com isso os registros descritivos elaborados pelos docentes participantes da pesquisa adquiriram uma perspectiva que classificatória e excludente, ao expor, sobretudo, comportamentos e atitudes. Apesar disso, os registros descritivos trazem possibilidades para a superação de formas de avaliação, que em sua essência sejam excludentes, desde que estejam aliados à reorganização do currículo escolar em uma concepção formativa e processual.

O estudo de Lima (2015) objetivou investigar práticas de professoras alfabetizadoras do 1º ano do E.F. em relação a avaliação da leitura e da escrita. Para tanto, houve a participação de duas professoras atuantes em turmas do 1º ano de escolas municipais de Jaboatão dos Guararapes, cidade situada na região metropolitana de Recife. Metodologicamente foram propostas entrevistas semiestruturadas, observações de aulas e análise documental, tanto dos registros feitos pelas professoras, como dos instrumentos avaliativos utilizados. Dentre os instrumentos mencionados estavam: a sondagem, o teste do “Programa Via Escola”, o teste baseado na Provinha Brasil, as atividades no caderno, as “fichas de lições” e os textos produzidos pelos alunos. A sondagem baseava-se nos pressupostos de Ferreiro e Teberosky, enquanto o teste do “Programa Via Escola” era uma avaliação institucional bimestral, elaborada pela própria Secretaria de Educação. Por suposto, Lima (2015) assinala que os instrumentos utilizados estavam voltados para alguns aspectos em comum, tais como: conhecimento dos estudantes em relação a palavras ditadas e a escrita do nome próprio, a leitura de palavras, assim como de frases e textos, e a compreensão textual.

Zacharias-Carolino, Fonte e Lucca (2020), investigam as possibilidades de avaliação da leitura e da escrita a partir de jogos de regras. Para tanto, realizaram uma pesquisa documental cujo escopo de análise consistiu no planejamento de duas professoras atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental, que utilizavam jogos de regras como um instrumento avaliativo. A partir disso, depreendem que os jogos de regras nos dois contextos foram utilizados com o intuito de identificar os conhecimentos dos estudantes para que, uma vez evidenciada essas características, houvesse a proposição de atividades adequadas às

Alfabetização e avaliação da escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental: o que revelam os estudos sobre o tema?

especificidades das crianças. Outrossim, destacam que os jogos se tornam um recurso potencial para a avaliação de alunos que apresentam dificuldades frente ao processo de aprendizagem da língua escrita, bem como estudantes público-alvo da educação especial, uma vez que possibilitam a observação e registro a partir de diferentes perspectivas e formas de interação.

Por fim, Olimpio *et al.* (2021) realizaram um relato de experiência cujo objetivo foi apresentar como ocorreu o processo de avaliação em tempos de pandemia com uma turma do 2º ano do E. F. de uma escola da rede municipal de Fortaleza, Ceará. Com o intuito de realizar a avaliação das crianças em tempos de distanciamento social, as autoras consideram que as videochamadas se tornaram um instrumento avaliativo. A avaliação empreendida voltou-se para aspectos da leitura e hipóteses de escrita, e era realizada individualmente, focando na identificação de letras, leitura de sílabas, palavras, frases e textos, escrita do nome próprio, bem como a escrita de palavras e frases. A diagnose impulsionou a criação de planos de intervenções, envolvendo propostas de atividades de acordo com os níveis da psicogênese da língua escrita, com jogos em plataformas digitais voltados para a consciência fonológica e análise linguística, google formulário, envio de vídeos com feedbacks, dentre outros.

A concepção de avaliação em programas de formação e as implicações no trabalho docente

Torini (2012) em sua dissertação de mestrado objetivou desenvolver uma reflexão sobre os instrumentos e práticas avaliativas, visando com isso investigar como a avaliação da alfabetização se caracteriza tanto na sala de aula, como no planejamento docente e em materiais do “Programa Ler e Escrever”. No concernente aos aspectos metodológicos, houve a observação com gravação em áudio de cinco “eventos” de sondagem com uma mesma professora, dos quais três foram selecionados para análise. Soma-se a isso o registro no caderno de campo. Após a coleta de dados, constatou-se que o pressuposto de sondagem existente nos materiais do programa, embasa-se nas contribuições de Ferreiro e Teberosky (1999), porém a forma como o material é apresentado, reduz a sondagem a um formato simplificado e fechado, fazendo com que esse instrumento assuma um papel de controle e verificação do processo de ensino-aprendizagem, ao invés de se constituir como um instrumento de aprendizagem e apoio ao trabalho docente.

Já a dissertação de Silveira (2016) teve como objetivo identificar como as práticas de avaliação da aprendizagem de professoras alfabetizadoras atuantes em turmas de 3º ano estão em diálogo com a proposta de avaliação preconizada pelo PNAIC. Para tal, desenvolveu uma pesquisa exploratória/descritiva, com o uso de entrevista semiestruturada com professoras pertencentes a uma “cadeia multiplicadora de formação continuada”, envolvendo uma formadora, uma orientadora e duas alfabetizadoras, e a análise documental dos materiais de formação do PNAIC. Desse modo, a autora evidencia a existência de uma tensão entre o discurso das professoras e as práticas avaliativas desenvolvidas efetivamente em sala de aula, visto que apesar do PNAIC ter contribuído para mudanças em relação a concepção de alfabetização e por conseguinte de avaliação, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na escola pesquisada ainda há perspectivas que não corroboram os pressupostos defendidos pelo material, aproximando-se da cultura avaliativa considerada como tradicional.

Por sua vez, Rocha e Santos (2018), realizam um estudo cujo objetivo foi destacar a importância da sondagem da escrita como instrumento avaliativo. Desse modo, realizam a sondagem da leitura e da escrita com estudantes do 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental nas escolas em que são orientadoras pedagógicas, baseando-se na proposta do PNAIC. A partir disso, concluem que a sondagem é um instrumento avaliativo que contribui para a identificação dos conhecimentos dos estudantes sobre o SEA e consequentemente, para o planejamento de atividades que favorecem o processo de aprendizagem, se tornando um relevante recurso para a prática docente. Explicitam ainda que a participação no curso do PNAIC trouxe contribuições em relação a efetivação de estratégias que beneficiam o processo de ensino-aprendizagem.

Ramalho (2019) em sua dissertação intentou compreender as formas de avaliação sobre a escrita alfabética adotadas por uma professora alfabetizadora atuante em uma turma de 1º ano, do município de Águas Belas, em Pernambuco e as influências dessas propostas nas práticas da professora. Assim, desenvolveu uma pesquisa qualitativa com utilização de questionário, entrevistas, análise documental, observação e atividade de diagnose desenvolvida com os estudantes da turma acompanhada. Levando em conta os dados coletados, a autora levanta ponderações acerca do evidente conflito teórico entre as perspectivas sobre o ensino-aprendizagem da língua escrita e a prática em sala de aula.

Alfabetização e avaliação da escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental: o que revelam os estudos sobre o tema?

Ademais, evidencia, por fim, que a professora participante sinalizou a não apropriação das concepções inerentes às formações das quais participou, o Alfa e Beto e o PNAIC.

Avaliação da escrita de produções textuais

Soares (2014) em sua dissertação de mestrado objetivou analisar as concepções e práticas avaliativas frente a desvios apresentados por estudantes do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental em relação a produção escrita. Nesse sentido, houve a participação de uma professora atuante em uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental da rede pública municipal da cidade de João Pessoa. Metodologicamente, a autora fez uso da observação em sala de aula, entrevista com gravação em áudio e análise de práticas de produção escrita de dois alunos. Ao analisar os dados coletados, Soares (2014) identifica contradições no discurso da professora, posto que ao mesmo tempo em que a docente reconhece a necessidade de um trabalho que envolva a diversidade textual, levando em conta seu contexto de produção, expõe também relutância em utilizar gêneros textuais diversos, devido à ainda falta a “maturidade” necessária para o desenvolvimento desse trabalho, havendo, por conseguinte uma ênfase em questões ortográficas e em textos mais simples. Logo, a autora conclui que apesar da professora apresentar avanços em seu discurso com a inclusão de aspectos do letramento, da psicogênese da língua escrita e da avaliação formativa, ainda há diversos desafios a serem vencidos, em especial no que diz respeito à transposição didática.

A dissertação de Martins (2018) teve como objetivo investigar práticas pedagógicas de professores alfabetizadores, no concernente ao ensino e a avaliação da escrita, com foco na produção textual. Participaram três professoras atuantes em turmas do 3º ano do Ensino Fundamental de escolas da rede municipal de Goiânia. Metodologicamente, houve a proposição de entrevista semiestruturada, observação e análise documental de sete produções textuais propostas pelas docentes, tal como de 160 textos corrigidos. Os resultados da pesquisa demonstraram que as professoras participantes consideravam a relevância do ensino da produção textual de uma forma geral, contudo, uma das docentes expõe que o esse trabalho deveria ser iniciado no 2º ano, utilizando como justificativa a suposta imaturidade das crianças e a não apropriação do SEA, ou seja, a perspectiva de que alunos em processo inicial de alfabetização não deveriam produzir de textos. Ademais, o autor considera que a concepção de avaliação evidenciada estava voltada para aspectos

ortográficos, sinais de pontuação e uso de letra maiúscula, não havendo nada relacionado a aspectos da textualidade, como coesão e coerência.

Dando continuidade, Pereira (2019) se propôs a investigar a condução do processo de ensino e avaliação da produção de texto de estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental, de duas professoras atuantes na rede municipal de Garanhuns, cidade situada no interior de Pernambuco. Para o desenvolvimento da pesquisa foram realizadas observações em sala de aula, entrevistas semiestruturadas e minientrevistas, análise documental da correção realizada pelas professoras, assim como plano de aula de cada uma delas e aplicação de uma atividade de produção de texto com os alunos das duas turmas. No alusivo à coleta de dados, a autora identificou que as duas professoras participantes manifestaram práticas distintas. Enquanto a Professora A manifestou práticas mistas ao propor produções de textos que não estavam contextualizadas ou articuladas com atividades anteriores e, portanto, possuíam pouco significado social. A professora B proporcionava atividades diferenciadas para os agrupamentos realizados. No alusivo a avaliação, o mesmo aspecto se evidencia, por um lado a Professora A demonstrou uma prática que oscilava entre propostas consideradas como mais tradicionais e a avaliação formativa, por outro, a professora B apresentava um trabalho que se aproximava da perspectiva de avaliação formativa.

Instrumentos avaliativos da alfabetização

Feital, Machado e Araujo (2015) objetivam realizar uma apresentação de práticas avaliativas, em Língua Portuguesa, utilizadas por professoras do 1º ano do Ensino Fundamental. Para tanto, discutem acerca dos instrumentos utilizados em suas práticas cotidianas, mencionando as entrevistas, a sanfona do grafismo e da escrita, a ficha de acompanhamento individual e coletivo, os trabalhos das crianças, os relatórios descritivos e os registros fotográficos. Face ao exposto, as autoras dissertam acerca da relevância da diversificação dos instrumentos utilizados com os alunos em processo de alfabetização, ressaltando ainda que a utilização de diferentes instrumentos se deu em decorrência da concepção das especificidades apresentadas por cada estudante, assim como da constatação de que a prática avaliativa atende objetivos variados e, portanto, exige diferentes formas de análise.

Por fim, Sperrhake e Piccoli (2020) objetivaram discutir acerca da avaliação da aprendizagem no processo de alfabetização a partir dos instrumentos utilizados com turmas

Alfabetização e avaliação da escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental: o que revelam os estudos sobre o tema?

do 1º ano do Ensino Fundamental, de escolas da rede pública estadual do município de Porto Alegre, Rio Grande no Sul, condizente com o período de 2015 a 2019. As autoras empreendem, com isso, uma pesquisa qualitativa cujo foco de análise centra-se nos instrumentos avaliativos criados pelas professoras alfabetizadoras e nos planejamentos semanais e planos diários com descrição das situações de avaliação. Os instrumentos que compuseram o escopo de análise dizem respeito a folhas estruturadas, assim como jogos e situações lúdicas, envolvendo a turma toda ou o estudante de forma individual. Dentre as propostas apareceram os jogos pertencentes ao material didático do PNAIC, o “teste psicogenético de escrita”, de Ferreira e Teberosky, o autoditado e escrita de pequenos textos com base em imagens. Diante disso, as autoras contatam que a avaliação está diretamente articulada a perspectiva sobre o processo de ensino-aprendizagem elegido pela docente, assim toda proposta avaliativa deve levar em conta as especificidades apresentadas pelos estudantes, propiciando a coleta de informações para o redimensionamento do planejamento (Sperrhake; Piccoli, 2020).

Aproximações e distanciamentos entre os estudos analisados

As pesquisas apresentadas possuem como eixo central a avaliação no processo de alfabetização com ênfase na escrita, embora a partir disso haja múltiplos direcionamentos para as discussões tecidas: práticas de ensino e práticas avaliativas, instrumentos para registro avaliativo, forma e conteúdo da avaliação, adaptação de práticas avaliativas em tempos de pandemia, instrumentos e práticas avaliativas em alfabetização, entre outros.

Ainda que haja variações entre os objetivos estabelecidos, o contexto de produção dos dados e o próprio referencial teórico utilizado pelas pesquisadoras, tanto no alusivo à alfabetização como à avaliação, os pressupostos da avaliação formativa estão presentes em todos os estudos. Portanto, infere-se que na produção acadêmica a defesa a uma avaliação para a regulação das aprendizagens, que seja contextualizada, processual e qualitativa, e traga contribuições ao redimensionamento do planejamento docente, ao mesmo tempo que exige intervenções direcionadas, favorecendo com isso situações de interação em sala de aula, é um ponto de confluência entre os estudos.

O panorama obtido com esse levantamento bibliográfico indica que a avaliação da aprendizagem se constitui como parte integrante do ensino, pressuposto que corrobora com as conceituações Hadji (2001). Assim, as práticas avaliativas estão diretamente associadas à concepção metodológica adotada pelas professoras em sala de aula, tal como afirmado por

Schmidt e Schafaschek (2012) e Sperrhake e Piccoli (2020), envolvendo aspectos objetivos e subjetivos. Em diversas pesquisas que fizeram parte do corpus de análise, aparecem práticas que se aproximam dos métodos tradicionais, dentre eles podem ser mencionados o método da silabação (Ramalho, 2019), bem como propostas avaliativas que se inclinam para a avaliação tradicional, em seu caráter mensurador, classificatório e excludente.

Há, pois, uma evidente polarização entre o nível do discurso e da ação em sala de aula, caracterizada pela oscilação entre diferentes propostas (Lima, 2015; Pereira, 2019; Ramalho, 2019; Silveira, 2016; Soares, 2014). Isso quer dizer que as práticas de ensino e práticas avaliativas transitam entre a compreensão da escrita como um código e compreensão da escrita como um sistema notacional e/ou de representação. Em continuidade, há pontos de divergência entre as pesquisas analisadas. Por um lado, algumas autoras (Rocha; Santos, 2012; Silveira, 2016; Soares, 2014; Torini, 2012) explicitam a influência exercida por programas de formação, que estão articulados a políticas públicas de alfabetização, nas formas de avaliação e no trabalho didático-pedagógico.

Por outro lado, Lima (2015) expõe que a difusão de “novas concepções” dificilmente assegura mudanças rápidas e efetivas. Essa questão também é observada no estudo de Ramalho (2019), por meio do qual a professora participante deixa claro que não se apropriou dos conhecimentos relativos às formações das quais participou (Alfa e Beto e PNAIC). Assim, infere-se que a transposição de saberes teóricos em saberes práticos (Torini, 2012) é um percurso permeado por muitas ramificações.

Ademais, diante da heterogeneidade existentes nas turmas de alfabetização, a diversificação dos instrumentos (Feital; Machado; Araujo, 2015; Lima, 2015; Sperrhake; Piccoli, 2020) é apreendida como algo essencial ao desenvolvimento de um trabalho didático-pedagógico que leve em conta a complexidade do processo alfabetização. Entretanto, é necessário que diante dessa variedade, a escolha de instrumentos ampare-se em objetivos claramente definidos, a partir do trabalho desenvolvido em sala de aula, levando em conta o que e como se avalia, como já mencionado por Sperrhake e Piccoli (2020).

Observou-se ainda no conjunto de produções, discussões voltadas a proposição de atividades e avaliações “diversificadas”. Em outras palavras, a elaboração de diferentes versões de uma mesma proposta que consideravam as especificidades e dificuldades apresentadas pelos estudantes. Lima (2015) identifica que as professoras participantes de sua

Alfabetização e avaliação da escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental: o que revelam os estudos sobre o tema?

pesquisa demonstraram dificuldades na organização desse tipo de proposta. Já Pereira (2019) explicita o trabalho desenvolvido a partir de agrupamentos organizados pelas duas professoras que acompanhou, nos quais havia a diversificação entre as propostas, a depender das características apresentadas pelos alunos. Diante disso, infere-se que a diversificação de propostas avaliativas, assim como de atividades, não é sinônimo de redução curricular, é uma ação que exige um planejamento direcionado, tendo em vista as especificidades do grupo atendido.

Especificamente em relação ao conteúdo das avaliações, houve prevalência na avaliação de conhecimentos e habilidades alusivas a apropriação do SEA (Lima, 2015; Silveira, 2016), mesmo em propostas que envolviam a produção de texto (Soares2014). A isso pode-se articular a concepção de que alunos em fase de alfabetização não são produtores de textos, dado que o domínio do SEA passa a ser um pré-requisito ou até mesmo uma questão de “maturidade” (Soares, 2014). Reitera-se que a ideia da maturidade está vinculada a concepção da avaliação como verificação, visto que por meio da avaliação eram definidos os alunos que seriam bem-sucedidos no processo de alfabetização.

Outro ponto a se destacar é a inegável influência dos estudos de Ferreiro e Teberosky (1999) na avaliação da alfabetização. Contudo, destaca-se que o ditado foi utilizado pelas autoras em um contexto de pesquisa, e, portanto, não foi idealizado com o viés assumido por muitas escolas de Educação Básica e por pesquisas acadêmicas no Brasil. Torini (2012) assevera sobre a necessidade de ressalvas quanto ao uso da sondagem, na medida em que a proposta pode assumir um viés de controle do ensino e verificação das aprendizagens, tal como constatou por meio do “Programa Ler e Escrever”.

É fato que a sondagem/ditado é uma avaliação representativa da alfabetização (Torini, 2012). No entanto, há práticas que se aproximam da medição das aprendizagens para posterior classificação dos estudantes de acordo com os níveis psicogenéticos, tornando-se com isso uma tarefa eminentemente burocrática e se distanciando de uma avaliação formativa. Destarte, acentua-se aqui a pertinência de problematizações relacionadas a finalidade da avaliação e o motivo de determinados instrumentos serem utilizados em detrimento de outros.

Considerações finais

O objetivo deste artigo consistiu em analisar a produção acadêmica acerca da avaliação da escrita no processo de alfabetização, com estudantes do 1º ano ao 3º ano do ensino fundamental, abordando, portanto, as formas de avaliação adotadas por professoras alfabetizadoras. Desse modo, constatou-se que as pesquisas sobre a avaliação da escrita no processo de alfabetização indicam uma tendência na associação da avaliação da escrita à avaliação da leitura. Ademais, nota-se um maior interesse acerca da temática a partir do ano de 2018, embora as avaliações externas ainda recebam atenção privilegiada, como constatado por meio da elevada quantidade de trabalhos encontrados no levantamento bibliográfico realizado em diferentes bases de dados.

Evidencia-se também, o inegável conflito entre teoria e prática presente nos discursos e no próprio fazer docente das professoras alfabetizadoras de diferentes regiões do país. O montante de estudos que fizeram parte do escopo de análise revela uma dicotomia entre perspectivas que consideram a escrita como um sistema de notação e/ou de representação e a escrita como um código, deixando claro que não há um consenso sobre o assunto no alusivo às práticas avaliativas e de ensino, ainda que os estudos acadêmicos, em sua totalidade, compreendam a escrita de acordo com o primeiro viés. Nesta direção, reconhece-se a influência exercida por prerrogativas advindas de programas de formação adotados nas redes de ensino e das próprias políticas públicas educacionais, que em alguns contextos se manifestam de forma mais evidente, enquanto em outros, de maneira implícita.

A seleção de diversos instrumentos avaliativos demonstra ser um aspecto de concordância entre diferentes pesquisadoras, aludindo a necessidade de critérios claramente definidos, tal como práticas avaliativas que sejam inclusivas. Visto dessa forma, a depender do uso e do sentido conferido às formas de avaliação pode-se cair em propostas que visam o controle do processo de ensino e de aprendizagem, a verificação dos conhecimentos apresentados pelos estudantes e a posterior classificação das crianças, levando-se em conta os conhecimentos apresentados, isto é, características inerentes a avaliação em seu viés tradicional.

No concernente ao que se avalia, há uma predisposição ao uso de instrumentos voltados para a avaliação do processo de domínio/apropriação do SEA no 1º e 2º ano e propostas de produção textual no 3º ano, entretanto nem sempre essas propostas envolviam

Alfabetização e avaliação da escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental: o que revelam os estudos sobre o tema?

a escrita em sua função social. A produção de texto aparece em um número significativo de pesquisas, apesar disso são poucas as práticas que levam em conta aspectos da textualidade e discursividade, sendo o foco restrito a ortografia, acentuação, entre outros.

Face ao exposto, é possível indicar ponderações que abrem precedentes para investigações futuras, entre elas a necessidade de estudos voltados para a avaliação da escrita e instrumentos avaliativos utilizados com estudantes que apresentam percursos heterogêneos de aprendizagem, ou ainda, dificuldades específicas diante do processo de alfabetização, bem como o uso de instrumentos diversificados com crianças do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. **Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012**. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Brasília, DF, 2012.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 26 jun. 2014.

BRASIL. **Base nacional comum curricular: educação é a base**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 15 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Alfabetização. **PNA: Política Nacional de Alfabetização**, 2019b.

BRASIL. Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. **Gov.br**, 2023.

COSTA, Fabíola Elizabete; FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago.; COSSETIN, Márcia. Políticas públicas de alfabetização no Brasil: análise do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e da Política Nacional de Alfabetização (PNA). **Revista Educação e Políticas em Debate**, [S. l.], v. 10, n. 2, p. 630–647, 2021. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/60223>. Acesso em: 2 jan. 2024.

FEITAL, Andreia Alvim Bellotti; MACHADO, Miriam Raquel Piazzzi; ARAUJO, Rita de Cássia Barros de Freitas. Práticas avaliativas: relato de experiência no 1º ano do Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação João XXIII. **Educação em Foco**, [S. l.], p. 81–95, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/19671>. Acesso em: 1 set. 2023.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GONÇALVES, Amanda Melchioti; GUERRA, Dhyovana; DEITOS, Roberto Antonio. Avaliação em larga escala e Base Nacional Comum Curricular (BNCC): dimensões da política de contenção e liberação no Brasil. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. esp1, p. 891–908, 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/14018>. Acesso em: 2 jan. 2023.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

LIMA, Maria de F. M. de. **A avaliação de conhecimentos das crianças relacionados à leitura e à escrita práticas de professores do 1º ano do ensino fundamental**. 2015. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós- Graduação em Educação Brasileira, da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Pernambuco, 2015.

LOURENÇO FILHO, Manuel B. **Testes ABC**: para a verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita. 13 ed. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

MARCONI, Marina de A.; LAKATOS, Eva M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS, Claudio R. **Cenas de produção e avaliação de texto na alfabetização**: um olhar sobre a prática pedagógica. 2018. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós- Graduação em Educação, da Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2018.

MORAIS, Artur Gomes de. Análise crítica da PNA (Política Nacional de Alfabetização) imposta pelo MEC através do decreto em 2019. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Belo Horizonte, v. 1, n. 10 – Ed. Especial, p. 56-70, 2019. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/357>. Acesso em: 2 jan. 2023

OLIMPIO, Nágila Lira Amorim, et al. Avaliação da aprendizagem em tempos de pandemia: um relato de experiência no ciclo de alfabetização. **Revista de Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional**, [S. l.], v. 2, n. 3, p. 1-14, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/impa/article/view/6844>. Acesso em: 1 set. 2022.

PEREIRA, Vanessa B. **Modos de avaliação da produção textual em turmas do 3 ano do ciclo de alfabetização**. 2019. 242 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós- Graduação em Educação, da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

PERTUZATTI, Ieda; DICKMANN, Ivo. Alfabetização e letramento nas políticas públicas: convergências e divergências com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 105, p. 777-795, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/GGNmqXFDsbhqb565F5Vbmx/?lang=pt>. Acesso em: 27 abr. 2020.

Alfabetização e avaliação da escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental: o que revelam os estudos sobre o tema?

RAMALHO, Ângela M. A. **Avaliação dos saberes dos alunos sobre escrita alfabética e a construção de práticas dos professores de Águas Belas - PE**. 2019. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós- Graduação em Educação e Linguagem, da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

ROCHA, Patrícia R.; SANTOS, Alessandra S. A importância da sondagem da escrita como instrumento de avaliação no período de alfabetização. **Revista Prática Docente**, v. 3, n. 2, p.453-460, jul/dez., 2018. Disponível em: <https://periodicos.cfs.ifmt.edu.br/periodicos/index.php/rpd/article/view/572/560>. Acesso em: 05 jan. 2022.

SCHMIDT, Leonete Luzia; SCHAFASCHEK, Rosicler. A avaliação em classes de alfabetização: registros descritivos possibilitam superação da avaliação classificatória e excludente? **Roteiro**, [S. l.], v. 37, n. 2, p. 228–242, 2012. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/2033>. Acesso em: 15 jan. 2023.

SILVEIRA, Priscila Bier da. **“Me ensina o que você vê?”: avaliação da aprendizagem no contexto da Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. 2016. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós- Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Editora Contexto, 2018.

SOARES, Maria Zuleide Abrantes. **Prática avaliativa na produção textual escrita dos discentes nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2014. 108 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Ensino) Programa de Pós- Graduação em Linguística e Ensino, da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

SPERRHAKE, Renata; PICCOLI, Luciana. Instrumentos para avaliação formativa da alfabetização: princípios conceituais e metodológicos. **Em Aberto**, Brasília, v. 33, n. 108, p. 47-67, maio/ago. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/emaberto.v33i108.4301>. Acesso em: 24 nov. 2020.

TORINI, Natalie A. B. **O gesto didático de regulação da aprendizagem: a sondagem em uma turma de alfabetização**. 2012. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós- Graduação em Educação, da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

ZACHARIAS-CAROLINO, Aline Gasparini; FONTE, Camila Camargo Diniz; LUCCA, Tatiana Andrade Fernandes de. Possibilidades de avaliação no ciclo de alfabetização. **Revista de Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional**, v. 1, n. 3, p. 1-16, out. 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/impa/article/view/4088>. Acesso em: 10 jan. 2023.

Nota

ⁱ O presente trabalho foi realizado com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), Brasil. Processo nº 2019/26934-6.

Sobre as autoras

Aline Gasparini Zacharias-Carolino

Doutoranda pelo programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), campus Rio Claro. Mestra em Educação (2019) e graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia (2016) pela mesma Universidade. Participa do Grupo de Estudos e Pesquisas em Representações, Aprendizagem, Leitura e Escrita - Geprale.

E-mail: aline.gasparini@unesp.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8927-796X>

Andréia Osti

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e professora do Departamento de Educação da Universidade Estadual Paulista (UNESP), credenciada ao Programa de Pós-Graduação em Educação. Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas em Representações, Aprendizagem, Leitura e Escrita – Geprale.

E-mail: andreia.osti@unesp.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7605-2347>

Recebido em: 08/10/2024

Aceito para publicação em: 03/07/2025