



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**UMA ANÁLISE DO ALINHAMENTO ENTRE OBJETIVOS DE
APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO COM PROFESSORES
ALFABETIZADORES DA REDE MUNICIPAL DE ARACAJU**

DIANA VITURINO SANTOS

SÃO CRISTÓVÃO (SE)

2022



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**UMA ANÁLISE DO ALINHAMENTO ENTRE OBJETIVOS DE
APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO COM PROFESSORES
ALFABETIZADORES DA REDE MUNICIPAL DE ARACAJU**

DIANA VITURINO SANTOS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Alfrancio Ferreira Dias

Coorientadora: Profa. Dra. Heike Schmitz

SÃO CRISTÓVÃO (SE)

2022

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

S237a Santos, Diana Viturino
Uma análise do alinhamento entre objetivos de aprendizagem e avaliação com professores alfabetizadores da rede municipal de Aracaju / Diana Viturino Santos ; orientador Alfrancio Ferreira Dias. – São Cristóvão, SE, 2022.
130 f.

Tese (doutorado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, 2022.

1. Educação - Estudo e ensino. 2. Aprendizagem. 3. Avaliação educacional. 4. Professores alfabetizadores – Aracaju (SE). 5. Alfabetização. 6. Educação - finalidades e objetivos. I. Dias, Alfrancio Ferreira, orient. II. Título.

CDU 37.091.26(813.7)



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**



DIANA VITURINO SANTOS

**UMA ANÁLISE DO ALINHAMENTO ENTRE OBJETIVOS DE
APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO COM PROFESSORES
ALFABETIZADORES DA REDE MUNICIPAL DE ARACAJU**

APROVADA EM: 31/08/2021

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe e aprovada pela Banca Examinadora.

Prof. Dr. Alfrancio Ferreira Dias (Orientador)
Programa de Pós-Graduação em Educação/UFS

Profa. Dra. Heike Schmitz (Coorientadora)
Programa de Pós-Graduação em Educação/UFS

Profa. Dra. Simone de Lucena Ferreira (Presidente da Banca)

Profa. Dra. Marizete Lucini
Programa de Pós-Graduação em Educação/UFS

Prof. Dr. Luiz Anselmo Menezes Santos
Programa de Pós-Graduação em Educação/UFS

Profa. Dra. Núbia Josania Paes de Lira
Universidade Tiradentes/UNIT

Prof. Dr. Paulo de Tássio Borges da Silva
Universidade Federal do Sul da Bahia/UFSB

**SÃO CRISTÓVÃO (SE)
2022**

Dedico esta tese,

**A minha avó, Domingas Santos (*in memoriam*), pelo exemplo de resiliência,
generosidade e amor.**

AGRADECIMENTOS

A minha mãe Fátima, pelo amor incondicional e por ser um exemplo de determinação e fé.

A minha irmã Josimari pelo companheirismo, generosidade e amor.

Aos familiares que se fizeram presentes nessa jornada incentivando e apoiando, em especial, minha Vilma, Sabrina, Maycon, Ana, Elis e Marcus.

As amigas Luciana, Hellen, Camila, Aísha, Themyres, Beatriz, Niquelle, Tatiana, Antoniélia e ao amigo Douglas pelo carinho, apoio e cumplicidade.

Ao psicólogo Marcelo Barreto e ao Dr. André Felipe por terem me ajudado a cuidar da minha saúde mental.

A minhas queridas colegas de trabalho e amigas da Coordenadoria de Educação Infantil (COEINF)/SEMED/Aracaju: Coracy, Joseane, Jussara, Valéria, Maria Agnaldo, Maria José e Núbia.

Ao amigo Thiago Machado e todos os amigos e amigas do Clube de Corrida.

A Aila, Aísha, Hellen e José Luís pela contribuição que deram a esse trabalho na análise das provas escritas.

A todos os professores e professoras que aceitaram participar do estudo.

A Secretaria Municipal da Educação de Aracaju por ter autorizado a pesquisa, em especial, agradeço a Profa. Ana Débora e ao Prof. Davi pela disponibilidade em me ajudar com os dados da avaliação diagnóstica.

Aos Professores Dra. Heike Schmitz e Dr. Alfrancio Ferreira Dias pela orientação.

Aos professores Prof. Dr. Paulo de Tássio Borges da Silva, Prof. Dr. Luiz Anselmo Menezes Santos, Profa. Dra. Marizete Lucini, Profa. Dra. Núbia Josania Paes de Lira e a Profa. Dra. Simone de Lucena Ferreira pela gentileza e disposição em participar da banca de defesa.

A Deus, por ter me imbuído de coragem e força para superar os desafios que se apresentaram no caminho.

RESUMO

Avaliações em larga escala apontam que, no Brasil, especialmente os estudantes de escolas públicas apresentam uma proficiência insatisfatória em leitura e escrita. Esses resultados provocam análises e debates no âmbito político, social e científico, acerca da qualidade da alfabetização ofertada pela escola pública brasileira. Buscam-se os fatores que podem estar associados ao desempenho acadêmico dos estudantes, a saber: aspectos extraescolares (familiares e socioeconômicos), paradigmas curriculares e metodológicos, adequação ou não da infraestrutura da escola e dos materiais utilizados na alfabetização, formação do (a) professor (a) alfabetizador (a), entre outros aspectos. Esta tese, porém, lança luz aos efeitos da gestão da matéria na fase da alfabetização. Propõe-se analisar a relação entre o grau de alinhamento do processo didático e os resultados da aprendizagem nesta etapa. Para tanto, recorreu-se ao modelo do Alinhamento Construtivo de John Biggs. Esse autor, de perspectiva neo-piagetiana, defende um alinhamento entre objetivos de aprendizagem, atividades de ensino-aprendizagem e tarefas avaliação como uma forma de garantir desempenhos satisfatórios. A amostra é composta por docentes que lecionavam, no ano letivo de 2019, em turmas do 2º ano do ensino fundamental, em escolas da rede municipal de ensino de Aracaju/SE. Aplicou-se um questionário a 78 participantes (6,19% de todos os docentes atuantes na rede em 2019) e realizou-se uma análise de 104 provas escritas de língua portuguesa (680 questões, em total) elaboradas por professores da amostra. Utilizou-se como referencial teórico para a análise das questões a taxonomia cognitiva proposta no âmbito do modelo do Alinhamento Construtivo – Taxonomia SOLO. Para relacionar os dados a respeito do alinhamento com o desempenho dos alunos de cada docente, recorreu-se ao resultado das turmas na avaliação diagnóstica aplicada pela Secretaria Municipal da Educação. Para medir a associação entre o alinhamento do processo didático e o desempenho em leitura e escrita utilizou-se o teste de correlação de Pearson. Os principais resultados da pesquisa são: O levantamento por meio do questionário indicou que em 10 processos didáticos analisados 54,5% das docentes apresentaram até 3 processos alinhados, 32,5% de 4 a 7 processos alinhados e 13,0% de 8 a 10 processos alinhados. A análise das provas escritas revelou que 84 % das questões correspondem ao previsto na BNCC. Há uma prevalência (96%) de itens classificados nos níveis mais baixos do domínio cognitivo da Taxonomia (uniestrutural e multiestrutural), o que sugere uma predominância de práticas pedagógicas que conduzem para uma aprendizagem do tipo superficial. A análise estatística indicou que não houve, na amostra estudada, correlação entre o alinhamento do processo didático e o desempenho na alfabetização ($r = 0,005$, $p > 0,06$). Tais resultados apontam a necessidade de elaboração de propostas de formação inicial e continuada que oportunizem as/os docentes ressignificar práticas pedagógicas, especialmente, no âmbito avaliativo.

Palavras-chave: Alfabetização. Avaliação da aprendizagem. Alinhamento construtivo. Taxonomia SOLO.

ABSTRACT

Large-scale evaluations indicate that, in Brazil, public school students in particular have an unsatisfactory proficiency in reading and writing. These results provoke analyzes and debates in the political, social and scientific scope, about the quality of literacy offered by the Brazilian public school. The factors that may be associated with the academic performance of students are sought, namely: extracurricular aspects (family and socioeconomic), curricular and methodological paradigms, adequacy or not of the school infrastructure and materials used in literacy, training of(a) teacher(a) literacy(a), among other aspects. This thesis, however, sheds light on the effects of management of the subject in the literacy phase. It is proposed to analyze the relationship between the degree of alignment of the didactic process and the learning results at this stage. For this purpose, the Constructive Alignment model of John Biggs was used. This author, from a neo-Piagetian perspective, defends an alignment between learning objectives, teaching-learning activities and assessment tasks as a way of guaranteeing satisfactory performance. The sample is composed of teachers who taught, in the academic year of 2019, in classes of the 2nd year of elementary school, in schools in the municipal education network of Aracaju/SE. A questionnaire was applied to 78 participants (6.19% of all teachers working in the network in 2019) and an analysis was carried out of 104 written tests of Portuguese (680 questions in total) prepared by teachers in the sample. The cognitive taxonomy proposed within the scope of the Constructive Alignment model – SOLO Taxonomy was used as a theoretical framework for the analysis of the issues. In order to relate the data regarding the alignment with the performance of the students of each teacher, were used the results of the in the diagnostic evaluation applied by the Municipal Department of Education. To measure the association between the alignment of the didactic process and the performance in reading and writing, Pearson's correlation test was used. The main results of the research are: The survey through the questionnaire indicated that in 10 didactic processes analyzed 54.5% of the teachers presented up to 3 aligned processes, 32.5% from 4 to 7 aligned processes and 13.0% from 8 to 10 processes aligned. The analysis of the written tests revealed that 84% of the questions correspond to the provisions of the BNCC. There is a prevalence (96%) of items classified in the lowest levels of the cognitive domain of the Taxonomy (unistructural and multistructural), which suggests a predominance of pedagogical practices that lead to a superficial type of learning. Statistical analysis indicated that, in the studied sample, there was no correlation between the alignment of the didactic process and literacy performance ($r = 0.005$, $p > 0.06$). Such results point to the need to develop proposals for initial and continuing education that provide opportunities for teachers to re-signify pedagogical practices, especially in the evaluative scope.

Keywords: Literacy. Learning assessment. Constructive alignment. Taxonomy SOLO.

RESUMEN

Las evaluaciones a gran escala indican que, en Brasil, los estudiantes de escuelas públicas en particular tienen una competencia insatisfactoria en lectura y escritura. Estos resultados provocan análisis y debates en el ámbito político, social y científico, sobre la calidad de la alfabetización ofrecida por la escuela pública brasileña. Se buscan los factores que pueden estar asociados al rendimiento académico de los estudiantes, a saber: aspectos extracurriculares (familiares y socioeconómicos), paradigmas curriculares y metodológicos, adecuación o no de la infraestructura escolar y materiales utilizados en la alfabetización, formación de (a) docente (a) alfabetización (a), entre otros aspectos. Esta tesis, sin embargo, arroja luz sobre los efectos del manejo de asignatura escolar en la fase de alfabetización. Se propone analizar la relación entre el grado de alineamiento del proceso didáctico y los resultados de aprendizaje en esta etapa. Para ello se utilizó el modelo de Alineación Constructiva de John Biggs. Este autor, desde una perspectiva neopiagetiana, defiende una alineación entre los objetivos de aprendizaje, las actividades de enseñanza-aprendizaje y las tareas de evaluación como forma de garantizar un desempeño satisfactorio. La muestra está compuesta por profesores que enseñaron, en el año académico de 2019, en clases del 2º año de la enseñanza fundamental, en escuelas de la red municipal de educación de Aracaju/SE. Se aplicó un cuestionario a 78 participantes (6,19% de todos los docentes que trabajaban en la red en 2019) y se analizó 104 pruebas escritas en lengua portuguesa (680 preguntas en total) elaboradas por los docentes de la muestra. La taxonomía cognitiva propuesta en el ámbito del modelo de Alineación Constructiva – Taxonomía SOLO fue utilizada como referente teórico para el análisis de las preguntas. Para relacionar los datos de la alineación con el desempeño de los alumnos de cada docente, se utilizaron los resultados de la evaluación diagnóstica aplicada por la Secretaría Municipal de Educación. Para medir la asociación entre la alineación del proceso didáctico y el rendimiento en lectura y escritura se utilizó la prueba de correlación de Pearson. Los principales resultados de la investigación son: La encuesta a través del cuestionario indicó que en 10 procesos didácticos analizados el 54,5% de los docentes presentaba hasta 3 procesos alineados, el 32,5% de 4 a 7 procesos alineados y el 13,0% de 8 a 7 procesos alineados. El análisis de las pruebas escritas reveló que el 84% de las preguntas corresponden a las disposiciones de la BNCC. Hay un predominio (96%) de ítems clasificados en los niveles más bajos del dominio cognitivo de la Taxonomía (uniestructural y multiestructural), lo que sugiere un predominio de prácticas pedagógicas que conducen a un tipo de aprendizaje superficial. El análisis estadístico indicó que, en la muestra estudiada, no hubo correlación entre la alineación del proceso didáctico y el desempeño en lectoescritura ($r = 0,005$, $p > 0,06$). Tales resultados apuntan para la necesidad de desarrollar propuestas de formación inicial y continua que brinden oportunidades a los docentes para resignificar las prácticas pedagógicas, especialmente en el ámbito evaluativo.

Palabras clave: Alfabetización. Evaluación del aprendizaje. Alineamiento constructivo. Taxonomía de SOLO.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1	Gêneros Textuais	83
Figura 1	Modelo conceitual explicativo da proficiência	21
Figura 2	Fluxograma da seleção dos estudos	23
Figura 3	Operacionalização da teoria do Alinhamento Construtivo	38
Figura 4	Exemplo de disciplina alinhada construtivamente	38
Figura 5	Taxonomia SOLO	41
Figura 6	Organização do componente curricular Língua Portuguesa	46
Figura 7	Quadro organizador da BNCC	48
Figura 8	Etapas da elaboração do questionário	62
Figura 9	Questão sobre consciência fonêmica	81
Figura 10	Questão sobre leitura de palavras	82
Figura 11	Exemplos de textos decodificáveis	84
Figura 12	Exemplos de textos decodificáveis	85
Figura 13	Interpretação de fábula questão fechada	88
Figura 14	Interpretação de fábula questão aberta	89
Figura 15	Questão sobre separação de sílabas	91
Figura 16	Questão sobre escrita de palavras	92
Figura 17	Questão sobre substantivos	94
Figura 18	Questão sobre produção de texto a partir de imagens	95
Figura 19	Questão de nível multiestrutural	96
Figura 20	Questão sobre identificação de letras	97

Figura 21	Questão sobre identificação de gênero do texto	98
Figura 22	Questão sobre identificação de gênero do texto	98
Figura 23	Matriz de referência da avaliação diagnóstica da SEMED	100
Quadro 1	Síntese das variáveis mais recorrentes nos estudos e seus efeitos no desempenho em leitura e/ou escrita	26
Quadro 2	Características dos níveis da Taxonomia SOLO	40
Quadro 3	Lista de verbos de acordo com a Taxonomia SOLO	41
Quadro 4	Exemplos de perguntas classificadas nos níveis e tipos de aprendizagem da Taxonomia SOLO	42
Quadro 5	Exemplo de estruturas dos objetivos de aprendizagem da BNCC	48
Quadro 6	Síntese da exploração do texto da BNCC	50
Quadro 7	Distribuição dos objetos de conhecimento por prática de linguagem	51
Quadro 8	Exemplos de habilidades que combinam múltiplos verbos	53
Quadro 9	Composição dos blocos temáticos do questionário	63
Quadro 10	Análise da confiabilidade de consistência interna dos itens do questionário	65
Quadro 11	Reagrupamento das variáveis do processo didático	68
Quadro 12	Afirmativas sobre concepções de alfabetização	71
Quadro 13	Sentenças sobre concepções de avaliação	71
Quadro 14	Sentenças sobre foco da avaliação em leitura e escrita	72
Quadro 15	Plano Estatístico	72
Quadro 16	Valores do Kappa	73

LSTA DE TABELAS

Tabela 1	Número de escolas da rede municipal de Aracaju /SE distribuídas por regiões e oferta de ensino	59
Tabela 2	Percentual geral de alinhamento do processo didático	75
Tabela 3	Frequência de Alinhamentos dos Processos Didáticos	78
Tabela 4	Questões sobre reconhecimento de letras e palavras	80
Tabela 5	Ações solicitadas nas questões da “Parte Textual”	86
Tabela 6	Questões sobre escrita de palavras e ortografia	90
Tabela 7	Questões gramaticais	93
Tabela 8	Questões sobre produção textual	95
Tabela 9	Correlações entre desempenho na alfabetização e alinhamento do processo didático	101

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização
COEF	Coordenadoria de Ensino Fundamental
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
ERIC	Education Resources Information Center
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PISA	Programme for International Student Assessment
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEA	Sistema de Escrita Alfabética
SEMED	Secretaria Municipal da Educação
SOLO	Structure of Observed Learning Outcomes Taxonomy
SPSS	Statistical Package for Social Science
RPA	Resultados Pretendidos da Aprendizagem
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	FATORES ASSOCIADOS AO DESEMPENHO DE CRIANÇAS BRASILEIRAS NA ALFABETIZAÇÃO: REVISÃO DA LITERATURA	20
2.1	SELEÇÃO DOS ESTUDOS	22
2.2	RESULTADOS	25
2.3	DISCUSSÃO	30
3	TEORIA DO ALINHAMENTO CONSTRUTIVO	35
3.1	CONCEITOS CENTRAIS DA TEORIA DO ALINHAMENTO CONSTRUTIVO	36
3.2	TAXONOMIA DA ESTRUTURA DE RESULTADOS DE APRENDIZAGEM OBSERVADOS (TAXONOMIA SOLO)	39
4	OS OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM NA ALFABETIZAÇÃO	44
4.1	PRÉ-ANÁLISE	45
4.2	EXPLORAÇÃO DO MATERIAL	50
4.3	TRATAMENTO DOS RESULTADOS, INFERÊNCIA E INTERPRETAÇÃO	54
5	METODOLOGIA DA PESQUISA	59
5.1	UNIVERSO DA PESQUISA	59
5.2	DELIMITAÇÃO DA AMOSTRA	61
5.3	O CORPUS DA PESQUISA	61
5.4	ELABORAÇÃO E VALIDAÇÃO DO QUESTIONÁRIO DOCENTE	62
5.5	COLETA DOS DADOS	67
5.6	TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS	67
6	RESULTADOS E DISCUSSÃO	75
6.1	ALINHAMENTO DO PROCESSO DIDÁTICO	75
6.2	O QUE AS PROVAS REVELAM SOBRE O ENSINO E A AVALIAÇÃO NA ALFABETIZAÇÃO?	79
6.3	CLASSIFICAÇÃO DAS QUESTÕES DE ACORDO COM A TAXONOMIA SOLO	96
6.4	DESEMPENHO NA ALFABETIZAÇÃO E ALINHAMENTO DO PROCESSO DIDÁTICO	99
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	102
	REFERÊNCIAS	104
	APÊNDICE A	117
	ANEXO A	121

1 INTRODUÇÃO

Avaliações em larga escala revelam que estudantes brasileiros da rede pública apresentam um baixo desempenho em leitura e escrita. Em 2016, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)¹, apontou que cerca de metade (54,73%) dos estudantes de escolas públicas brasileiras alcançaram uma proficiência insatisfatória em leitura e cerca de um terço (33,85%) do alunado apresentou uma proficiência insatisfatória na escrita.

Mais recente, em 2019, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) divulgou que, da amostra de turmas do 2º ano do ensino fundamental², apenas 5,04% dos estudantes avaliados alcançaram o nível máximo de proficiência. Também nesse levantamento constatou-se que 4,62% estão abaixo do nível 1, isto é, provavelmente não dominam qualquer uma das habilidades que compuseram o teste.

Isso significa que apenas 5% dos alunos tem a habilidade de inferir informação e assunto em textos longos, e somente 17,8% localizam informação explícita no final de texto curto, bem como, escrevem, de forma ortográfica, palavras com mais de três sílabas. Na média, os estudantes brasileiros conseguem localizar informação explícita em textos curtos de quatro a seis linhas; inferir assuntos em cartazes e informações em texto que articulam linguagem verbal e não verbal. Assim como, escreve, de forma ortográfica, palavras trissílabas com sílabas canônicas e correspondências regulares contextuais entre letras e fonemas (BRASIL, 2020a). Essa é a situação no final do 2º ano escolar.

A conjuntura no final do 5º ano escolar não se apresenta muito melhor. A maioria dos estudantes brasileiros terminam os anos iniciais do ensino fundamental apenas com o nível básico de alfabetização. Esse nível básico significa que, na média, eles são capazes de identificar informação explícita em textos como sinopses e receitas culinárias, assim como identificar o assunto principal e personagens em contos e letras de música, reconhecer formas de representação de medida de tempo e assuntos comuns em reportagens. Constatou-se que os estudantes sabem distinguir sentido de expressão, elementos da narrativa e opinião e relacionar causa e consequência entre pronomes e seus referentes. Eles entendem sentido decorrente da utilização de sinais de pontuação e

¹A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) criada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) em 2013, era direcionada a instituições de ensino e estudantes matriculados no 3º ano do ensino fundamental, ou seja, na fase final do Ciclo de Alfabetização. Até 2016 compôs o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) (BRASIL, 2018).

²A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, prevê que nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental as crianças estejam alfabetizadas, exigindo um alinhamento entre as avaliações em larga escala e a BNCC.

sentido de expressões, inferem e identificam o efeito de humor em piadas, tirinhas e histórias em quadrinhos (BRASIL, 2020a).³

O quadro apresentado por estes dados é preocupante, já que a aquisição das habilidades de leitura e escrita é essencial para a aprendizagem dos conteúdos das demais áreas do conhecimento. Uma alfabetização inicial ineficiente compromete, portanto, a trajetória escolar dos estudantes. Isso incide nas altas taxas de reprovação e evasão do sistema educacional brasileiro. Em 2019, a taxa de reprovação no 6º ano do ensino fundamental foi de 10,2% a maior dentre todos os anos de escolaridade dessa etapa da educação básica (INEP, 2020a).

Além disso, efeitos da falta de um fundamento sólido de habilidades de leitura e escrita se acumulam ao longo do ensino fundamental e se refletem em exames educacionais realizados ao final dessa etapa.

Em 2018, os resultados do *Programme for International Student Assessment* (PISA)⁴, apontou que 50% dos estudantes brasileiros não atingiram o mínimo de proficiência em leitura. Analisando os escores dos países participantes, observa-se que os alunos não apresentaram, no âmbito da leitura, mudança significativa de desempenho desde a primeira edição dessa avaliação (BRASIL, 2019).

Os dados da Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios (PNAD) de 2019 indicam também o alto índice de abandono escolar no país. O abandono precoce, ainda no ensino fundamental, foi expressivo sendo 8,5% até os 13 anos e 8,1% aos 14 anos (BRASIL, 2020b).

Diante disso, não é de surpreender que o país ainda possua uma taxa de analfabetismo de 6,6% entre a população de 15 anos ou mais, o que corresponde a 11 milhões de pessoas que não sabem ler e escrever um recado ou bilhete simples (BRASIL, 2020b).

Outro dado que chamou atenção foi o número de pessoas que cursaram ou terminaram o ensino médio, sem poder ser consideradas proficientes em leitura e escrita.

³A base de referência utilizada corresponde à conclusão realizada pela Secretaria de Educação Básica do MEC em 2017 que atribuiu a seguinte interpretação para os níveis de proficiência em língua portuguesa para o 5º ano: insuficiente (níveis 0 a 3); básico (níveis 4 a 6) e adequado (níveis 7 a 9) (BRASIL, 2018). O INEP não atribuiu uma categorização valorativa para cada um dos níveis de proficiência definidos no SAEB de 2019.

⁴ Trata-se de uma avaliação internacional realizada, a cada 3 anos, com estudantes na faixa etária de 15 anos. Desde o ano 2000, avalia-se leitura, matemática e ciências sendo que, a cada edição, escolhe-se como foco uma área do conhecimento que participa com um maior número de itens no teste e também nos questionários que apresentam um maior número de questões direcionadas a coletar informações relacionadas à aprendizagem na área selecionada.

Uma pesquisa realizada em 2018 constatou que 9% dos participantes, não conseguiam elaborar textos de maior complexidade a partir de um contexto e não sabiam emitir sua opinião acerca do posicionamento ou estilo do autor do texto (AÇÃO EDUCATIVA; INSTITUTO PAULO MONTENEGRO, 2018).

Esses resultados provocam análises e debates no âmbito político, social e científico, acerca da qualidade da alfabetização ofertada pela escola brasileira. Na busca dos fatores que podem estar associados ao desempenho acadêmico dos estudantes, esbarra-se em aspectos extraescolares (familiares e socioeconômicos), nos paradigmas curriculares e metodológicos, na adequação ou não da infraestrutura da escola e dos materiais utilizados na alfabetização, na formação do/a professor/a alfabetizador/a, entre outros aspectos.

Um levantamento sistemático da literatura, o qual volta-se a falar na segunda seção dessa tese, apontou os caminhos já trilhados na pesquisa brasileira sobre os fatores associados ao desempenho em leitura e escrita, ao mesmo tempo em que revelou quais caminhos ainda precisavam ser mais explorados.

O que chamou atenção foi que há uma lacuna de estudos que analisassem, especificamente, os efeitos da gestão da matéria na fase da alfabetização. Em outras palavras, faltam estudos que analisam os efeitos das operações que o/a professor/a realiza para que os alunos aprendam determinado conteúdo. Isso está relacionado ao planejamento e ao ensino e mais especificamente à “maneira de estruturar a lição, tipo de perguntas feitas, exercícios propostos, procedimentos de avaliação das aprendizagens” (GAUTHIER *et al*, 1998, p. 436).

Ao mesmo tempo, assinalam, recorrentemente, estudos no campo da Didática, a importância de uma estreita relação entre ensino e avaliação. Pesquisas apontam que quanto maior o alinhamento entre ensino e avaliação melhor o desempenho acadêmico dos estudantes (JAISWAL, 2019; LAWRENCE, 2019; DAS, 2021, entre outros).

Isso levou a inquietação: O baixo desempenho dos alunos brasileiros na fase da alfabetização tem a ver com uma falta de alinhamento entre objetivos de aprendizagem, atividades de ensino-aprendizagem e tarefas de avaliação?

Propôs-se, por isso, analisar a relação entre o grau de alinhamento do processo didático e os resultados da aprendizagem na alfabetização. Para essa investigação recorreu-se ao modelo do Alinhamento Construtivo, elaborado pelo psicólogo australiano John Biggs. Esse modelo serve aqui como referência porque ele propõe um planejamento de

ensino no qual as ações de ensino e avaliação estão cuidadosamente alinhadas com os resultados pretendidos de aprendizagem (MENDONÇA, 2015).

Especificamente objetiva-se: 1) Examinar a coerência entre objetivos de aprendizagem previstos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), atividades de ensino-aprendizagem e as habilidades avaliadas pelos/as professores/as; 2) Identificar o tipo de aprendizagem (superficial ou profunda) que predomina na avaliação dos/as professores/as.

Escolheu-se como amostra, para esta pesquisa survey, os/as docentes que lecionavam, no ano letivo 2019, no 2º ano do ensino fundamental na rede municipal de ensino de Aracaju/SE. Aplicou-se um questionário para identificar o alinhamento do processo didático na alfabetização e analisou-se uma amostra aleatória de provas escritas de língua portuguesa elaboradas pelos/as professores/as. O tratamento estatístico dos dados ocorreu por meio do software *Statistical Package for Social Science (SPSS)*, versão 26.0 para Windows. Foi utilizada estatística descritiva na análise das variáveis em estudo e teste de correlação para medir a associação entre as variáveis.

Os resultados da pesquisa são apresentados no presente relatório que está organizado em mais seis seções, além dessa introdução. A próxima seção apresenta a revisão da literatura cujo objetivo foi identificar na produção acadêmica fatores associados ao desempenho na alfabetização. Para tanto, definiu-se como *corpus* de análise, teses e dissertações, produzidas no âmbito dos programas de pós-graduação e realizou-se um levantamento no Banco de Teses da Capes e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Na seção 3, são descritos o modelo teórico do Alinhamento Construtivo e a Taxonomia da Estrutura dos Resultados de Aprendizagem Observados (Taxonomia SOLO). O alinhamento construtivo, pode ser compreendido como uma forma de planejar o ensino, um *design* para ensinar. Este modelo é apresentado como um guia que serve para apoiar o/a professor/a no processo de tomada de decisão, já que envolve desde a definição de objetivos, pensados em termos de desempenhos que traduzem um nível cognitivo apropriado, a escolha das atividades de ensino-aprendizagem que conduzam a esse desempenho e, por fim, a avaliação do desempenho do estudante. Integra esse modelo a Taxonomia SOLO, criada por Biggs e Collis (1982), que ajuda a pensar sobre o que os estudantes precisam fazer com o conteúdo aprendido e a que nível de complexidade.

Analisa-se, na seção 4, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) utilizando a técnica da Análise de Conteúdo de Bardin (2016) a fim de investigar se a forma como a Base define e apresenta os objetivos de aprendizagem oferece a clareza necessária para que o/a professor/a realize de forma qualificada o processo de gestão da matéria nas turmas de alfabetização.

Na seção 5 apresenta-se a análise dos objetos de conhecimento e habilidades de alfabetização presentes em avaliações internas e externas. Para tanto, descreve-se e analisa-se os dados coletados nas provas de língua portuguesa cedidas pelos/as docentes. Também são descritas as avaliações externas direcionadas a turmas de alfabetização, especificamente, a Avaliação Diagnóstica aplicada pela Secretaria Municipal da Educação de Aracaju (SEMED).

A última seção, explicita a correlação entre o grau de alinhamento do processo didático medido, pelo questionário, e os resultados dos alunos na prova diagnóstica da SEMED. Conclui-se esse relatório com a apresentação das considerações finais do estudo.

2 FATORES ASSOCIADOS AO DESEMPENHO DE CRIANÇAS BRASILEIRAS NA ALFABETIZAÇÃO: REVISÃO DA LITERATURA

A pesquisa sobre fatores explicativos para os resultados de aprendizagem dos estudantes despontam no cenário político e acadêmico nas décadas de 50 e 60 do século XX. Estudos empíricos realizados nos Estados Unidos, sendo o mais conhecido o “Relatório Coleman”; Inglaterra, “Relatório Plowden”, e França, pesquisa longitudinal desenvolvida pelo órgão governamental de estudos demográficos – INED (1962-1972), apontaram que fatores extra-escolares possuíam maior poder preditivo no desempenho dos alunos do que fatores intra-escolares (SOARES, 2004). No entanto, o modelo de pesquisa utilizado na época ao se basear na perspectiva *input-output* (insumo-produto) estabelecia uma relação direta entre o investimento necessário, insumos, e os resultados alcançados, desconsiderando processos internos das instituições de ensino.

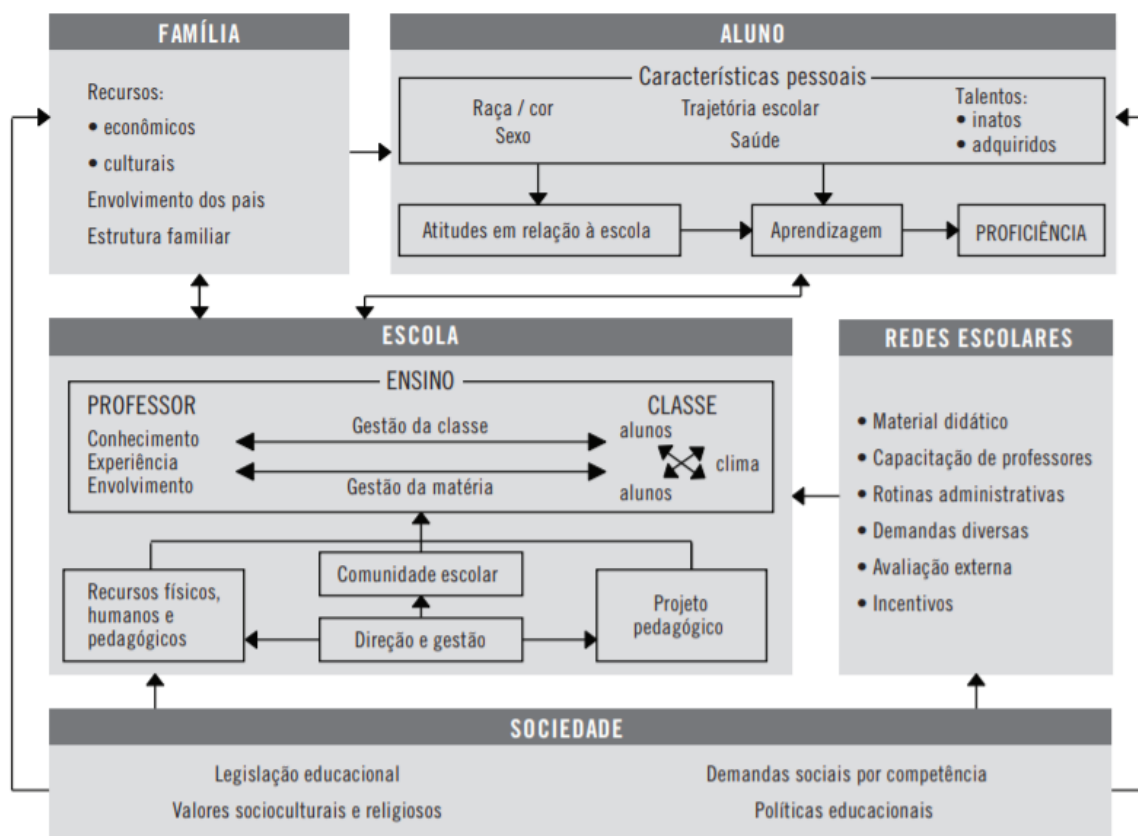
Com a evolução desse modelo de pesquisa, a realização de robustos *surveys* deu lugar a estudos que se restringiam a um número menor de amostras avaliadas. O foco passou a ser o funcionamento das instituições fator que ajudaria a explicar porque escolas pertencentes ao mesmo sistema de ensino e que dispõe dos mesmos recursos apresentavam resultados diferentes.

Além disso, a pesquisa nessa área foi influenciada pelos avanços metodológicos provocados, principalmente, pelo desenvolvimento da tecnologia computacional que permitiu o estudo de um maior número de variáveis concomitantemente, como também a utilização de conceitos como valor agregado e modelos hierárquicos (BROOKE; SOARES et al., 2008).

No Brasil, as primeiras pesquisas sobre os efeitos das escolas e fatores associados ao desempenho escolar datam de meados da década de 1990 a partir da análise de dados oriundos de avaliações em larga escala, a exemplo do SAEB. Os dados obtidos com a aplicação de provas e questionários permitiram avaliar o desempenho dos estudantes, identificar características específicas das escolas e dos profissionais da educação.

Soares (2004, 2009) sistematiza os fatores que influenciam o desempenho cognitivo dos estudantes em três principais grupos: a família, o aluno e a escola. Além deles, ainda há a influência da sociedade sobre as instituições de ensino com suas demandas por competência, valores socioculturais e religiosos e definição de políticas e legislações educacionais. A Figura 1 ilustra o modelo conceitual proposto pelo autor:

Figura 1 – Modelo conceitual explicativo da proficiência



Fonte: SOARES, 2009, p. 220.

A família influencia o desempenho por meio de sua própria estrutura e pelo acesso (ou não) a recursos econômicos e culturais. Além disso, a maneira como lida com as demandas da escola, a percepção sobre a instituição de ensino e a forma como interage com ela constituem-se aspectos relevantes.

Em relação aos alunos destacam-se, por um lado, as características pessoais que além de aspectos como cor/raça, sexo e saúde também engloba informações sobre a trajetória escolar. Por outro lado, são suas atitudes em relação à escola que impactam os resultados de aprendizagem.

O campo que representa a escola apresenta-se como o mais complexo em relação ao número de atores e processos. Destacam-se a influência de fatores como o envolvimento dos docentes atuantes na escola; os recursos humanos, físicos e pedagógicos disponíveis e/ou escolhidos; a direção/gestão da instituição; a organização do trabalho pedagógico.

Ressalta-se que não são os fatores por si só, mas também a combinação entre eles que define uma possível influência sobre os resultados escolares. Por isso, não se pode isolar o efeito da escola, como tampouco a influência do ensino ofertado. Estabelecendo um contraponto, um estudo sobre como as práticas internas das instituições contribuem para os resultados da aprendizagem, permite identificar problemas e apontar possíveis soluções.

A área de “pesquisa dos fatores associados” tem colaborado para a identificação e mensuração das variáveis associadas à aprendizagem. Para tal, utilizam-se modelos estatísticos de modo a verificar associações entre as variáveis. Esses dados são geralmente coletados por meio de questionários contextuais utilizados em avaliações externas e dos resultados de proficiência dos estudantes (SOARES, 2004).

Para identificar fatores associados ao desempenho na alfabetização realizou-se uma revisão da literatura de natureza qualitativa com abordagem exploratória e descritiva.

2.1 SELEÇÃO DOS ESTUDOS

Foi realizado, entre dezembro de 2020 e março de 2021, um levantamento da produção acadêmica no Banco de Teses da Capes e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Optou-se pela análise de dissertações e teses por se considerar que muito da produção científica, publicada no formato de artigos, são oriundas desses trabalhos.

Foram empregados como descritores: “desempenho na alfabetização”; “desempenho em leitura”; “desempenho em escrita”, “proficiência em leitura” e “proficiência em escrita” sem delimitação de um intervalo temporal. Definiu-se como critérios para seleção: estudos empíricos que incluíssem crianças da última etapa da educação infantil até o 5º ano do ensino fundamental e que tratassem da aprendizagem de meninos e meninas típicos, isto é, que não apresentem diagnósticos de distúrbios de linguagem, problemas cognitivos, surdez, etc.

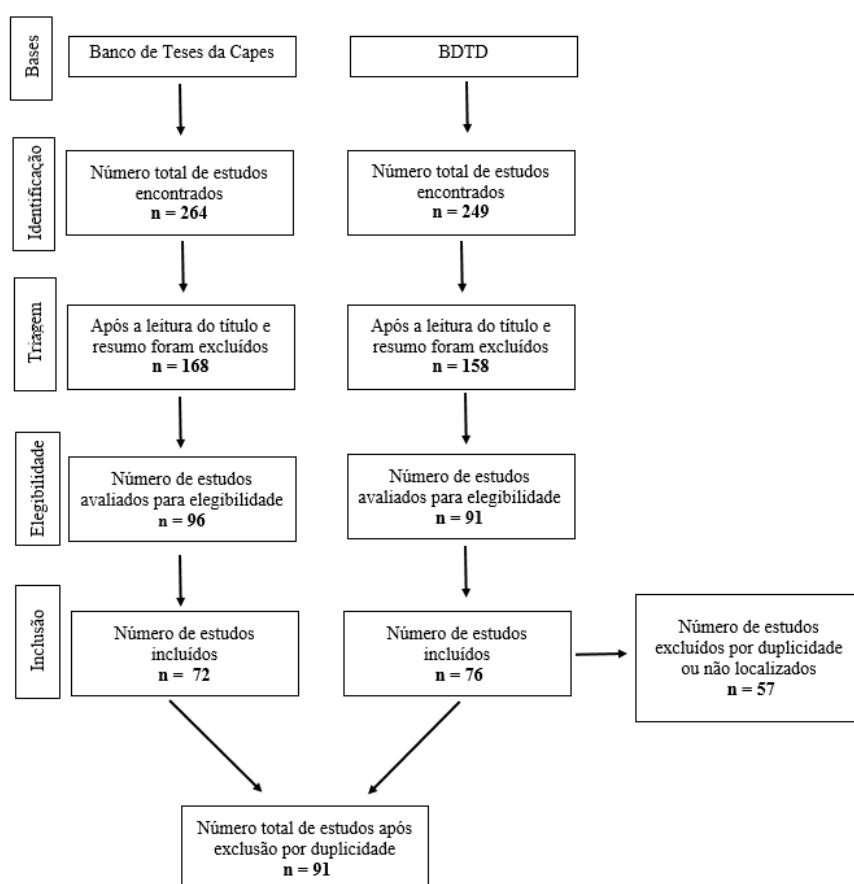
Inicialmente, cada trabalho foi submetido a leitura dos títulos e resumos, em seguida realizou-se a leitura dinâmica do texto completo para verificar o atendimento dos critérios de elegibilidade. Ao final dessa fase, foram realizadas a extração dos dados a partir da leitura em profundidade dos trabalhos selecionados e a análise e interpretação,

utilizando-se, para tanto, de processos de levantamento de frequência e categorização qualitativa.

A extração dos dados foi registrada em planilha eletrônica, Microsoft Excel 2013, e organizados em três grupos: 1) dados descritivos (autoria, tipo de trabalho - dissertação ou tese -, instituição de ensino superior, número de participantes, faixa etária/ano escolar e lócus da pesquisa); 2) metodológicos (tipo de pesquisa, variáveis preditoras, instrumentos para coleta de dados, modelos estatísticos de análise) e 3) principais resultados obtidos.

Excluídas as duplicatas e os estudos em que não foram localizados o resumo ou artigos oriundos da pesquisa⁵ (n = 57), foram considerados para elaboração da síntese descritiva 91 textos, conforme explicitado na Figura 2:

Figura 2 - Fluxograma da seleção dos estudos



Fonte: Elaboração própria, 2021.

⁵ Das 91 teses e dissertações selecionadas, considerou-se para análise nesta revisão da literatura 84 textos completos, 5 resumos dos trabalhos e 2 artigos relacionados as pesquisas.

O estudo mais antigo que compõe essa síntese descritiva data de 1989 e o mais recente de 2019. Os anos 2016 e 2017 foram os períodos com maior número de publicações, respectivamente, 14 (15%) e 11 (12%) trabalhos publicados. Dos estudos selecionados 22 são teses e 69 dissertações.

Os trabalhos foram produzidos, predominantemente, em instituições de ensino superior localizadas na região sudeste (n=55; 61%). Na região sul foram produzidos 21 trabalhos acadêmicos (23%), Nordeste 11 (12%) e no Centro-oeste 4 (4%). Os trabalhos produzidos na região Nordeste, a qual se juntará esta pesquisa, se referem a experiências nos estados de Pernambuco (ARAGÃO, 2014; ARAÚJO, 2011; MELO, 2013; SILVA, 2014a; SILVA, 2019; SIQUARA, 2014), Ceará (CARNEIRO, 2015; LIMA, 2016a) e Bahia (MANGUEIRA, 2016; OLIVEIRA, 2017a; SANTOS, 2016).

Assim como a pesquisa aqui proposta, a maioria dos estudos teve como locus de pesquisa escolas públicas (n= 72; 79%). Onze (12%) desenvolveram pesquisas em colégios privados e 5 (6%) envolveram instituições públicas e privadas, não foi identificado o locus de 3 estudos (3%).

O número de participantes variou de 4 a 35.538 sujeitos. A presente pesquisa se refere a 78 sujeitos, isto é, professores do 2º ano escolar do Ensino Fundamental. Com isso, se distingue da maioria dos estudos (37 estudos) cujo foco foi o 3º ano. Além dos estudantes 9 pesquisas envolveram professores, 2 estudos contaram também com a participação de gestores e 5 estudos tiveram a participação dos pais.

Em relação aos aspectos metodológicos, 17 pesquisas foram de delineamento quase experimental ou experimental; 11 estudos de intervenção, 11 correlacionais, 9 transversais, 8 longitudinais, 6 pesquisa-ação. Cinco estudos indicaram ter realizado pesquisa exploratória e 10 pesquisa descritiva; 19 estudos indicaram ter desenvolvido pesquisa quantitativa e/ou qualitativa e 20 estudos não informaram a natureza da pesquisa. Como já dito, o método de pesquisa escolhido para o estudo aqui proposto é o *survey* de corte-transversal. Para tal optou-se pelo questionário como instrumento para coleta de dados, análise documental (provas escritas) e análise estatística (análises descritivas e teste de correlação).

A respeito do uso de instrumentos nos estudos analisados, o levantamento aponta 131 instrumentos diferentes aplicados para coleta de dados ou avaliação do desempenho em leitura e escrita. Desses, 36 foram elaborados, exclusivamente, para fins da pesquisa, dentre os instrumentos (questionários/testes) já validados os mais utilizados foram: Teste de Desempenho Escolar – TDE (n=10); Consciência Fonológica Instrumento de

Avaliação Sequencial - CONFIAS (n=8); Teste de Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (n=8); Provas de Avaliação dos Processos de Leitura - PROLEC (n = 6); Psicogênese da Língua Escrita (n=4); Teste de Cloze (n = 4); Avaliação de Dificuldades na Aprendizagem da Escrita - ADAPE (n=4) e a Provinha Brasil (n = 4).

Nas análises estatísticas aplicou-se 46 tipos de testes. Dentre os mais utilizados estão a Correlação de Pearson (n = 26); Teste t de Student (n = 23); Correlação de Spearman (n= 13); Modelos de regressão (linear, logística multivariada, de Poisson, logística politômica múltipla, quantílica) (n =12); Análise de variância - ANOVA (n = 13); Teste de Mann-Whitney (16); Teste de Kruskal-Wallis (n = 9) e o Teste Qui-quadrado (n = 7). Os procedimentos de estatística descritiva foram usados em 36 estudos.

No total foram identificados 19 temas na produção acadêmica sobre desempenho na alfabetização. Dentre esses, destacam-se: Habilidades cognitivas e metalinguísticas (n = 20); Características socioeconômicas e culturais (n= 10); Interesse e motivação para aprender (n = 3); Inteligência e funções executivas (n=8); Habilidades motoras/psicomotoras (n= 7); Crenças e atitudes parentais (n = 5); Infraestrutura da escola/ Formação continuada docente (n=5); Uso de tecnologias (n=5), Gestão pedagógica (n=2); e Métodos/Estratégias pedagógicas (n=27).

2.2 RESULTADOS

Conforme o modelo conceitual de Soares (2009) aqui adotado, agrupa-se todos os estudos analisados com base nos três grupos de fatores preditores do desempenho escolar, isto é, fatores associados à família, ao aluno e à escola. No decorrer da análise das teses e dissertações, observou-se as variáveis que apareciam com mais frequência e/ou apresentavam certa singularidade dentre os temas abordados. A seguir, discorre-se sobre os objetos de estudo mais recorrentes e os que apresentaram maior influência na aprendizagem da leitura e da escrita.

Quadro 1 - Síntese das variáveis mais recorrentes nos estudos e seus efeitos no desempenho em leitura e/ou escrita

Fatores associados a:	Variáveis	Efeito no desempenho (Significativo)⁶	Efeito no desempenho (Não Significativo)
FAMÍLIAS	Crenças e atitudes parentais	Crenças e atitudes positivas dos pais (AGUENA, 2010; AGUENA-MATSUOKA, 2017; FARIA, 2018; GUIDETTI, 2013; COSTA, 2016)	
	Características socioeconômicas e culturais	Qualidade de vida (ALMEIDA, 2017) Alto nível de escolaridade/hábito de leitura (ARRUDA, 2015; SANTOS, 2017; SILVA, 2019) Maior nível socioeconômico (BUENO, 2016; CORSO, 2012; LIMA, 2016b; PICCOLO, 2010) Disponibilidade de recursos no ambiente familiar (GUIDETTI, 2007) Ambiente familiar (STRELCIUNAS, 2015)	
ALUNOS	Interesse e motivação para aprender	Motivação para aprender (STRELCIUNAS, 2015)	Motivação intrínseca (CAVALCANTI, 2009) Autoeficácia para o estudo (SASSI, 2009)
	Inteligência e funções executivas	Raciocínio silogístico (APROBATO, 2011) Funções executivas/memória de trabalho/memória de trabalho verbal e visual/ memória operacional (CORSO, 2012; MASCARELLO, 2016; OLIVEIRA, 2017a; SIQUARA, 2014)	Inteligência (CORSO, 2012) Função executiva (LISBOA, 2013; PAZETO, 2012) Memória de trabalho (PICCOLO, 2010)

⁶ Na estatística é de praxe estabelecer um nível de significância, isto é, um valor que determina se o resultado na diferença da amostra se refere a população real e não a um erro amostral, convencionalmente utiliza-se o nível de significância $\alpha = 0,05$ (LEVIN; FOX; FORDE, 2012). Deste modo, observou-se dentre os resultados das pesquisas as variáveis que exerceram um efeito estatisticamente significativo ou não no desempenho em leitura e/ou escrita conforme explicitado no próprio estudo.

	Habilidades motoras/psicomotoras	Habilidades motoras/psicomotoras/ visomotora/ percepção visual (AMBRÓSIO, 2011; ANDRADE, 2014; FURTADO, 1998; GOMES, 1998; SILVA, 2009; TOSCHI, 1989) Lateralidade definida (XAVIER, 2011)	
	Características Psicológicas	Alta ansiedade (BAZI, 2000). Estrutura do Ego (BORGES, 2003) Autoconceito (FARIA, 2018)	
ESCOLA	Infraestrutura das escolas	Infraestrutura e gestão pedagógica (LIMA, 2012; SILVA, 2019)	
	Objetos de conhecimento	Habilidades de consciência fonológica (ARAGÃO, 2014; ARAÚJO, 2011; MELO, 2013; PULIEZI, 2010; BARRERA, 2000; GONÇALVES, 2009; MANGUEIRA, 2016; MENDES, 2015; MORAIS, 1994; NEVES, 2019; SCHERER, 2008; SILVA, 2014a) Consciência sintática (BARRERA, 2000) Consciência fonêmica (SARGIANI, 2013; SOARES, 2013) Acesso ao léxico (MELO, 2013) Nomeação Automática Rápida (SOARES, 2013) Conhecimento implícito e explícito da dimensão morfológica (PAULA, 2007) Amplitude visuo-atencional (SARGIANI, 2013; SOARES, 2013)	
		Letramento emergente (consciência fonológica, conhecimento de letras, nomeação e compreensão oral) (CASTRO, 2017) Procedimentos de ensino utilizando textos completos e	Procedimento de ensino de sinônimos para compreensão de texto (ARAN, 2016).

	Estratégias pedagógicas	questões sobre o texto (ARAN, 2016) Procedimentos de ensino utilizando a sentença (DONADELI, 2016) Procedimentos de ensino com textos de diferentes gêneros textuais (BEBER, 2007; DENARDIN, 2019) Uso de jogos (CEZAR, 2009) Práticas com leitura individual e produção de texto individual, ênfase em memorização (DALBEN, 2014) Técnica de coloração silábica (LOPES, 2017) Programa de Ensino de Leitura/fluência em leitura (MARQUES, 2014; MARTINS, 2018) Ensino explícito de compreensão leitora (OLIVEIRA, 2017b) Procedimento de ensino com escrita de palavras isoladas sob controle de ditado (REIS, 2013) Ensino explícito de operações metatextuais (SILVA, 2018) Uso de sequências didáticas (SILVA, 2014b) Projeto de mediação didático-pedagógica (THOMAS, 2016) Programa de ensino utilizando materiais montessorianos (FURTADO, 2016) Ensino por projetos e intervenção em pequenos grupos (JORDÃO, 2012) Oficinas de redação e criatividade (BOTELHO, 1998) Ensino de habilidades de consciência fonológica (BECKER, 2019; CORREA, 2016; LIMA, 2016a; LIMA, 2016b; GUIMARÃES, 2019) Ensino explícito do princípio alfabético (SCHERER, 2008)	
	Métodos de ensino	Intervenção pedagógica de abordagem construtivista (BASSO, 1998) Sistema Scliar de Alfabetização no desempenho em leitura e escrita/Método fônico (PEREIRA, 2012; PIPER, 2015)	

	Uso de tecnologias	Uso do laboratório de informática com acesso à Internet (DALBEN, 2014) Práticas utilizando as novas tecnologias (técnica vídeo mapping, Software MestreLibras, programas educacionais por computador, software Alfabetização Fônica Computadorizada) (MARQUES, 2014; COIMBRA, 2010; JOLY, 1999; SANTOS, 2016)	
	Bônus financeiro	Programa de bônus financeiro (CARNEIRO, 2015)	
	Formação docente	Formação docente inicial (SILVA, 2019) Curso teórico-prático sobre o assunto (BARCELLOS, 2007; SILVA, 2016)	Política de formação de professores alfabetizadores (ASSIS, 2016; PRATES, 2017)

Fonte: Elaboração própria, 2021.

A maioria dos estudos abordou contextos micros, sendo ainda incipiente a utilização de dados secundários oriundos de levantamentos censitários, demográficos e educacionais. Como também são raros os levantamentos de dados em maior escala como, por exemplo, aqueles coletados em estudos longitudinais. Vale ressaltar que estudos com delineamento longitudinal são considerados os mais adequados para medir o efeito das escolas em termos de aprendizagem dos alunos (SOARES, 2007).

As pesquisas apresentaram limitações metodológicas, principalmente em relação aos modelos de análise empregados. Esses em alguns casos, não conseguiram responder aos problemas de pesquisa propostos apresentando uma percepção subjetiva acerca de impactos das variáveis preditoras na aprendizagem da leitura e da escrita.

Observou-se, ainda, que a maioria dos estudos limitou-se a investigar a associação de um ou mais fatores, intra ou extraescolares, com desempenhos satisfatórios em leitura e/ou escrita. A análise de um número restrito de fatores, muitas vezes, desvinculados de um contexto mais amplo de aprendizado dificulta, conforme Soares (2007), a produção de evidências mais robustas. Entretanto, não se desvaloriza esses empreendimentos científicos aqui por compreender que esses com a identificação de fatores que exercem algum tipo de influência na alfabetização apontam caminhos para o processo de ensino.

2.3 DISCUSSÃO

Em relação aos fatores associados aos alunos e às famílias, os resultados encontrados nas pesquisas brasileiras corroboraram os dados de estudos produzidos desde a década de 1960. Eles apontam que o meio socioeconômico, as atitudes familiares e as características individuais impactam de modo significativo o desempenho escolar dos estudantes.

Também foi constatada a influência de fatores associados à escola no desempenho acadêmico, especialmente daqueles estudantes que pertencem a grupos minoritários. Ainda na década de 1980, Mortimore *et al.* (2008) chamavam atenção para o impacto da escola no progresso e no desenvolvimento dos alunos em leitura. No seu estudo identificou-se que o valor agregado pela escola contribui até quatro vezes mais para um desempenho satisfatório do que características pessoais, como a idade e o sexo, ou sociais como a classe econômica.

O efeito da escola foi, por muito tempo, relacionado às características das instituições como, por exemplo, a sua estrutura física, recursos disponíveis, gastos por aluno, tamanho das turmas, salário docente e características do professor (habilidades, qualificações, personalidade). No entanto, observou-se que há pouca consistência entre os estudos no que diz respeito a quais dessas variáveis pode ser considerada realmente significativa para o desempenho dos estudantes (MADAUS; AIRASIAN; KELLAGHAN, 2008).

Além disso, constatou-se que houve uma mudança no foco das pesquisas. Passou-se a investigar as características de processo, tais como os repertórios de conhecimentos relacionados ao ensino e o ambiente de aprendizagem da sala de aula. Argumenta-se que são as variáveis de processo que alcançam o cerne da experiência escolar. Por isso foca-se em que aspectos as escolas, efetivamente, exercem impactos positivos no ensino e na aprendizagem (MADAUS; AIRASIAN; KELLAGHAN, 2008).

Essa mudança de perspectiva também foi observada entre os estudos selecionados para essa revisão da literatura. O número de pesquisas que se dedicaram a investigar o impacto das características da escola (infraestrutura e gestão, recursos financeiros, formação docente) foi muito menor (n=8) do que aquelas que se preocuparam com as características de processo (objetos de conhecimento ensinados, estratégias pedagógicas e métodos de ensino) n=47.

Em relação aos objetos de conhecimento e habilidades apontadas como essenciais para o processo de alfabetização o desenvolvimento de habilidades metalinguísticas, em especial a consciência fonológica, foi amplamente apontada, na literatura analisada, como preditoras para a aprendizagem da leitura e da escrita.

Constatou-se, também, o uso de diversas estratégias orientadas, inclusive, por abordagens pedagógicas conflitantes. De acordo com os resultados descritos, mesmo sendo discordantes, apresentaram efeitos positivos na alfabetização. Segue uma breve descrição de dois estudos para exemplificar resultados de investigações baseadas em abordagens diferentes (entre si conflitantes).

Para mensurar a influência de uma intervenção construtivista preventiva no processo de alfabetização Basso (1998) examinou, em um estudo com ensaio clínico, o desenvolvimento cognitivo de 60 crianças, de 6 a 7 anos e 11 meses, matriculadas na 1ª série (atual 2º ano do ensino fundamental) de uma escola pública de Campinas/SP. O grupo experimental foi subdividido em 6 grupos com 5 crianças que foram submetidas a 10 seções de intervenção construtivista formada por atividades pedagógicas e situações lúdicas proporcionadas por jogos baseados nos princípios da epistemologia genética de Jean Piaget. A análise quantitativa revelou que houve um maior avanço dos alunos participantes do grupo de intervenção no desempenho em leitura e escrita em comparação ao grupo controle.

O estudo de Piper (2015), investigou o método fônico em relação ao método global para o ensino da leitura.⁷ Participaram da pesquisa 29 estudantes de escolas públicas de Porto Alegre/RS de duas turmas do 2º ano do ensino fundamental, uma utilizava o método fônico e a outra o método global. Os resultados dos testes estatísticos mostraram que a turma submetida ao método fônico apresentou, no geral, resultados significativamente melhores. Observou-se que a instrução fônica promoveu avanços mais rápidos no desempenho em leitura.

Os estudos analisados também apontaram efeitos significativos de estratégias que enfocavam diferentes unidades de ensino da língua escrita. Donadeli (2016), tendo a

⁷ O método fônico privilegia o ensino das correspondências grafofônicas, por meio de instrução explícita das relações entre sons (fonemas) e letras (grafemas), ou seja, cada letra deve ser aprendida associada ao som. As formas e os sons das letras são sempre ensinadas das mais simples para as mais complexas, e geralmente, são utilizadas palavras ou textos curtos. No método global a ênfase está no significado e na compreensão da língua, por isso o ensino parte de unidades maiores e portadores de sentido, como o texto, em direção a unidades menores como frases, palavras, letras. Propõe-se como estratégia inicial de ensino, para os estudantes, o reconhecimento global de palavras para só posteriormente iniciar um processo de análise de unidades menores (FRADE, 2007).

sentença como unidade de ensino, verificou os efeitos da utilização de um procedimento de ensino de leitura com base no paradigma da equivalência de estímulos. O procedimento, composto de quatro fases e 12 passos, mostrou-se eficaz para aprendizagem da leitura, visto que a maioria dos participantes (10 crianças de 7 a 9 anos que cursavam os anos iniciais do ensino fundamental em duas escolas públicas do interior de São Paulo) aumentou o repertório no pós-teste.

Já o estudo de Lopes (2017) enfatiza a função da sílaba e analisa os efeitos de uma técnica de coloração silábica sobre o desempenho em leitura de palavras e pseudopalavras. Participaram da pesquisa 77 crianças do 2º ano de uma escola estadual de Ribeirão Preto/SP. O método utilizado consistiu em um estudo experimental com delineamento cruzado. Os resultados do estudo corroboraram a hipótese de que a técnica de coloração silábica favorece o desempenho em leitura de palavras e de pseudopalavras de crianças em processo de alfabetização.

Outros trabalhos se preocuparam em mostrar a eficácia do ensino explícito para a aprendizagem da leitura e da escrita. Scherer (2008) demonstrou na sua pesquisa a relevância do ensino explícito do princípio alfabético no processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Oliveira (2017b) e Silva (2018) apontaram os benefícios do ensino explícito da compreensão leitora e de operações metatextuais. Por outro lado, alguns pesquisadores investigaram o trabalho com projetos e intervenções em pequenos grupos (JORDÃO, 2012); mediação didático-pedagógica (THOMAS, 2016), uso de jogos (CEZAR, 2009) e sequências didáticas (SILVA, 2014b).

No total, os estudos analisados apontaram 22 estratégias pedagógicas que, conforme os dados apresentados, exerceram um efeito significativo no desempenho dos estudantes em leitura e/ou escrita na fase inicial da alfabetização.

Recentemente o MEC lançou uma revisão sistemática da literatura sobre alfabetização, literacia e numeracia que apresenta uma comparação de resultados para apontar as variáveis que exercem maior influência no desempenho e aprendizagem. Elaborado por um painel de especialistas defensores das Ciências Cognitivas da Leitura o Relatório Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências (RENABE), divulgado em abril de 2021, apresenta um conjunto de revisões sistemáticas de evidências científicas em dez áreas⁸ relacionadas a leitura, escrita e matemática básica seguindo, conforme ao

⁸ 1. Ciências cognitivas e pesquisas translacionais em alfabetização; 2. Aprendizagem e desenvolvimento de leitura e escrita; 3. Bases neurobiológicas da aprendizagem de leitura e escrita; 4. Autorregulação comportamental, cognitiva, emocional e motivacional no processo de alfabetização; 5. Dificuldades e

autores, metodologia rigorosa e replicável (BRASIL, 2020). Os resultados do RENABE corroboram alguns dos achados da revisão narrativa apresentados nessa seção.

As principais evidências encontradas nas pesquisas, nacionais e internacionais, analisadas apontam como principais preditores da aprendizagem da leitura e da escrita o conhecimento de letras e a consciência fonêmica. Observou-se que quando as crianças compreendem que as palavras podem ser segmentadas em unidades mínimas, os fonemas, e que as letras representam esses fonemas, elas alcançam uma importante estrutura de base psicolinguística que permite a leitura e a escrita de palavras (BRASIL, 2020).

Apontou-se como uma teoria promissora para explicar o desenvolvimento da leitura e da escrita em crianças brasileiras, a teoria de fases, proposta por Linnea Ehri. Conforme esse modelo o sistema alfabético é compreendido pelas crianças ao longo de fases. Como, inicialmente, elas não conhecem como o sistema funciona fazem uso de pistas visuais para ler e escrever. A partir do ensino sobre o sistema alfabético, as crianças começam a ler e escrever com base nas relações entre as letras e os sons, até chegarem na aprendizagem da ortografia das palavras. Diante desses achados, o documento aponta a instrução fônica sistemática como indispensável para a aprendizagem da leitura e da escrita.

Em relação a compreensão de leitura, constatou-se que a fluência em leitura oral é essencial para o desenvolvimento da compreensão. Além das habilidades linguísticas demonstrou-se a relevância do desenvolvimento da autorregulação emocional, motivacional, comportamental, social e cognitiva na promoção e consolidação das habilidades de leitura e escrita.

No que diz respeito as estratégias e práticas de ensino para a aprendizagem da língua escrita destacou-se a inserção no currículo escolar, desde a Educação Infantil, de atividades voltadas para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, de controle executivo e de habilidades semânticas, morfossintáticas, narrativas e de processamento fonológico.

Para estimular as habilidades de processamento fonológico e a escrita, as pesquisas indicaram a necessidade de incluir no currículo habilidades metalinguísticas. Essas apresentaram um impacto positivo na aprendizagem e no desenvolvimento da

distúrbios de leitura e escrita, e desafios na alfabetização em diferentes contextos; 6. Planejamento e orientações curriculares para o ensino de literacia e numeracia; 7. Abordagens e práticas de ensino da leitura e da escrita; 8. Numeracia e ensino de matemática básica; 9. Formação e desenvolvimento profissional de professores; 10. Avaliação e monitoramento da aprendizagem de leitura, escrita e matemática básica.

leitura e da escrita. Observou-se que para promover a leitura fluente e com compreensão, deve-se utilizar estratégias que envolvam além do fonema, outras unidades linguísticas como os morfemas.

Para impulsionar a fluência de leitura, indicou-se a promoção da automaticidade do reconhecimento visual de palavras isoladas. Para tanto, recomendou-se a leitura repetida, com foco na adequação da prosódia, atividades de leitura mediada por pares, e de leitura dialógica parental para as crianças em fase pré-escolar (BRASIL,2020).

Observa-se nas duas revisões apresentadas uma concentração de estudos preocupados em identificar conhecimentos linguísticos preditores da aprendizagem da leitura e escrita, habilidades que os currículos devem contemplar, estratégias de ensino, dentre outros temas. Revelando, assim, uma lacuna de estudos sobre como esses processos são (ou precisam estar) articulados no ensino e na avaliação realizada pelo/a professor/a.

Não foram encontrados estudos que apresentem evidências sobre formas eficazes de se planejar o ensino para que sejam alcançados os resultados pretendidos de aprendizagem na alfabetização. Em outras palavras, não há, por enquanto, estudos que possam responder a pergunta sobre a forma como os/as docentes “gerenciam” a alfabetização na sua turma; como coordenam conteúdos e habilidades, estratégias de ensino e avaliação e qual o impacto desse gerenciamento no desempenho dos estudantes em leitura e escrita.

Diante de tal constatação, propõe-se aqui ampliar essa discussão. A seção a seguir, apresenta uma teoria que propõe um planejamento de ensino e avaliação construtivamente alinhados. Como também expõe o seu potencial para o aperfeiçoamento de práticas pedagógicas com impactos positivos na aprendizagem de estudantes.

3 TEORIA DO ALINHAMENTO CONSTRUTIVO

O presente estudo sobre o alinhamento do processo didático, utiliza como modelo teórico o Alinhamento Construtivo, proposto pelo psicólogo educacional australiano John Biggs, na década de 1990. Esse modelo constitui-se um *design* para ensinar que fomenta a coerência entre os objetivos de aprendizagem, as atividades de ensino-aprendizagem e as tarefas de avaliação. O termo “alinhamento” advém da Teoria do Currículo e sugere que tanto o ensino quanto à avaliação precisam estar alinhados aos objetivos de aprendizagem. O “construtivo” se refere ao princípio construtivista da natureza da aprendizagem, ou seja, a ideia de que os alunos constroem conhecimentos de forma ativa por meio de atividades de aprendizagem relevantes.

Para essa teoria, o envolvimento ativo contribui para que os estudantes construam os conhecimentos e desenvolvam as habilidades traçadas nos resultados pretendidos de aprendizagem. O Alinhamento Construtivo propõe, deste modo, uma mudança de foco no planejamento. Isto porque nessa perspectiva o/a professor/a não mais elabora o seu plano pensando, exclusivamente, sobre o que vai ensinar, mas, principalmente, sobre quais resultados ele/a pretende alcançar por meio do seu ensino (MENDONÇA, 2015).

Assim, por um lado, parte-se da premissa de que os alunos são atores ativos no seu processo de aprendizagem. E, por outro, pressupõe-se que o/a professor/a precisa agir para que os resultados de aprendizagem esperados sejam alcançados (BIGGS, 1993).

Pesquisas acadêmicas, tanto no Brasil quanto no exterior, têm tomado como objeto de análise o Alinhamento Construtivo, especialmente, a sua aplicação na estruturação de currículos e disciplinas ou no planejamento de propostas didáticas. Um breve levantamento realizado com a palavra-chave “*constructive alignment*” na plataforma *Education Resources Information Center* (ERIC), em agosto de 2021, retornou 149 trabalhos. Já na sondagem realizada no Google Acadêmico com o descritor “alinhamento construtivo” foram localizadas 175 publicações em língua portuguesa.

Observou-se, que são recorrentes os estudos sobre a relação entre o alinhamento construtivo e o desempenho acadêmico dos estudantes. Conforme Lawrence (2019) a correlação entre o ensino, resultados de aprendizagem e avaliação ajuda a tornar a experiência de aprendizagem dos alunos mais transparente e significativa. A aplicação da teoria do Alinhamento Construtivo em um programa de graduação em terapia ocupacional de uma universidade na Austrália também apontou resultados significativos

em relação a melhoria na satisfação dos estudantes no que diz respeito ao curso e nas notas das disciplinas (LARKIN; RICHARDSON, 2013).

Também foram observados impactos do uso do Alinhamento Construtivo no desenvolvimento do aprendizado profundo em estudantes de engenharia civil de uma universidade na África do Sul. As descobertas do estudo sugeriram que quando os resultados de aprendizagem pretendidos, as atividades de ensino e aprendizagem e as tarefas de avaliação estão apropriadamente alinhadas, os alunos aprendem profundamente em comparação com a forma convencional de aprendizagem (DAS, 2021).

O modelo do Alinhamento Construtivo oferece um conjunto de conceitos e proposições inter-relacionadas acerca do processo didático constituindo-se, assim, como um interessante referencial teórico para pesquisas cujo objetivo é analisar, prever ou explicar aspectos relacionados a esse fenômeno. Nesta seção, serão apresentados os conceitos estruturantes desse modelo e como esses contribuem para a representação e interpretação de dada realidade.

3.1 CONCEITOS CENTRAIS DA TEORIA DO ALINHAMENTO CONSTRUTIVO

A operacionalização dessa teoria envolve, em primeiro lugar, o estabelecimento dos Resultados Pretendidos da Aprendizagem – RPA (*Intended Learning Outcome – ILO*). Os RPA são definidos como "[...] declarações, escritas na perspectiva dos alunos, indicando o nível de compreensão e desempenho que se espera alcançar como resultado do envolvimento na experiência de ensino e aprendizagem" (BIGGS; TANG, 2007, p. 55, tradução livre).

A aprendizagem pretendida, portanto, diz respeito ao que o aluno deve ser capaz de fazer, após o ensino, que não conseguia realizar anteriormente. Os verbos que compõem os RPA, precisam, portanto, indicar o nível de desempenho exigido. Ao escrever o RPA de um curso é preciso, especificamente, definir o tipo de conhecimento envolvido, selecionar os tópicos que serão ensinados, o nível de compreensão desejável e como os alunos demonstrarão essa compreensão.

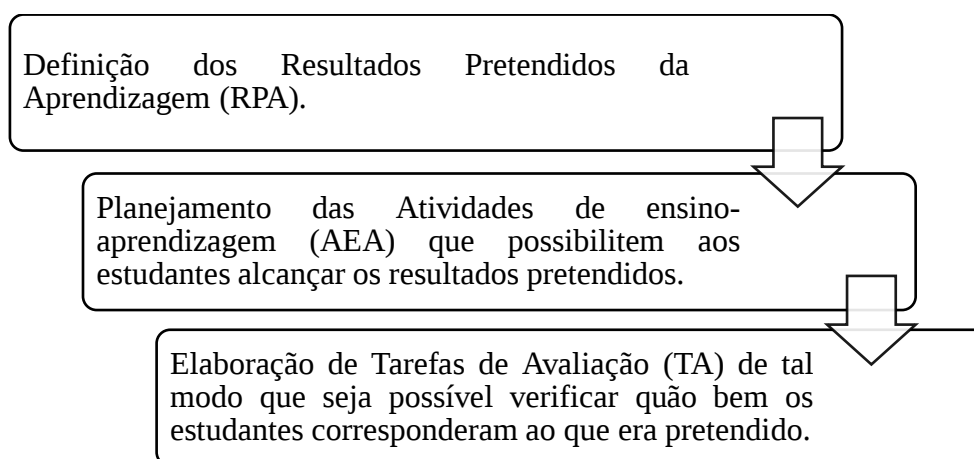
De acordo com Biggs e Tang (2007) dois tipos de conhecimentos precisam ser considerados na implementação do Alinhamento Construtivo: o conhecimento declarativo (*declarative knowledge*) e o conhecimento funcional (*functioning knowledge*).

O conhecimento declarativo diz respeito a algo que já foi descoberto, teorizado e que será apropriado e compreendido pelo estudante. O conhecimento funcional (*functioning knowledge*) está relacionado a ideia de performances, isto é, a aplicação do conhecimento declarativo em diferentes situações.

Definidos os RPA, o/a docente elabora a proposta da sua aula e cria um ambiente que incentive o aluno a realizá-la. Nesse momento, são preparadas as Atividades de Ensino e Aprendizagem (AEA). Biggs e Tang (2007) apontam que AEA podem estar a serviço de duas abordagens de aprendizagem – a superficial ou a profunda. Atividades de aprendizagem elaboradas para alcançar os resultados pretendidos, mas que são de um nível muito baixo são consideradas como uma abordagem 'superficial' para aprender. Por exemplo, memorizar para dar a impressão de compreender. Por isso, é importante observar a progressão dos níveis de compreensão que se espera dos estudantes para que sejam introduzidas atividades relacionadas a uma abordagem 'profunda' de aprendizagem, já que espera-se que o ensino leve os alunos a alcançarem um nível de desenvolvimento cognitivo cada vez mais elaborado.

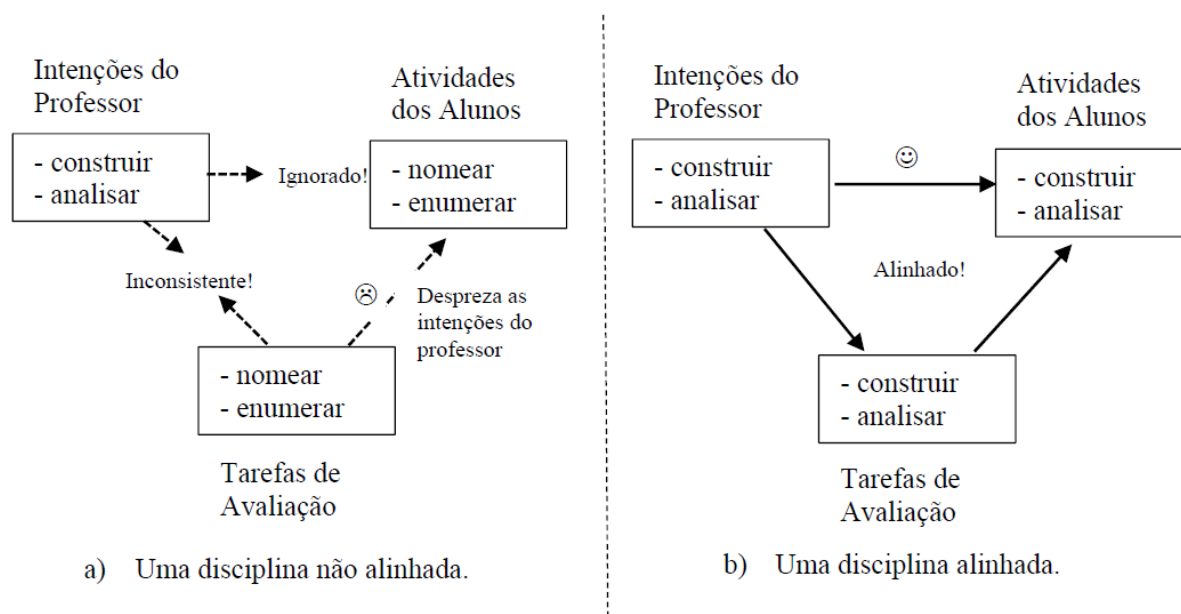
Por último, o/a docente formula tarefas para avaliar se os alunos conseguiram alcançar os resultados pretendidos, ou seja, elabora as Tarefas de Avaliação (TA). Como destacado, os RPA descrevem onde os alunos devem operar, as tarefas de avaliação precisam oferecer informações sobre em que nível os alunos realmente estão operando. Deste modo, faz-se necessário que as tarefas de avaliação estejam alinhadas com o resultados de aprendizagem selecionados. Uma TA apropriada diz ao docente o quão bem um determinado aluno alcançou os resultados pretendidos da aprendizagem. Como também, destina-se a apontar o quão bem a tarefa em si foi executada (BIGGS; TANG, 2007). As tarefas de avaliação, portanto, tem como principal objetivo apoiar as aprendizagens dos alunos e, por isso, devem estar alinhadas tanto no conteúdo quanto no nível de compreensão às atividades de ensino-aprendizagem propostas.

A operacionalização da teoria do Alinhamento Construtivo pode ser sistematizada da seguinte forma:

Figura 3 – Operacionalização da teoria do Alinhamento Construtivo

Fonte: Elaborado pela autora com base em Mendonça (2015).

Em síntese, os Resultados Pretendidos da Aprendizagem, expressos por verbos que representam os níveis de entendimento pretendidos, servem de guia para a elaboração de Atividades de Ensino e Aprendizagem, projetadas para promover ações indicadas pelos verbos, e para as Tarefas de Avaliação, também projetadas para avaliar quão bem as ações indicadas pelos verbos foram aplicadas, a Figura 4 detalha esse processo:

Figura 4 – Exemplo de disciplina alinhada construtivamente

Fonte: Adaptado a partir de BRABRAND, DAHL (2008) apud MENDONÇA (2015).

Brabrand e Dahl (2008) acrescentam, ainda, que uma disciplina é considerada alinhada construtivamente, quando: 1) os resultados pretendidos da aprendizagem estão explicitamente formulados como uma competência operacional; 2) as competências são explicitamente comunicadas aos estudantes (no início do curso) e 3) as tarefas avaliativas verificam, precisamente, se os resultados pretendidos da aprendizagem e as atividades de ensino/aprendizagem correspondem às competências previstas.

A orientação em resultados pretendidos parece não coesa com o princípio construtivista da teoria. No entanto, Biggs e Tang (2007) afirmam que não há exigência de rigorosidade quando se avalia a aprendizagem dos alunos.

Os alunos têm, conforme o princípio do construtivismo, liberdade para atuar durante o processo de aprendizagem. As atividades de ensino e aprendizagem, como também as tarefas de avaliação são abertas o suficiente para permitir essa autonomia dos alunos. Isso dá margem para que existam resultados positivos de aprendizagem que não eram pretendidos, inicialmente, pelo/a docente. Deste modo, a avaliação não se limita apenas ao resultado de aprendizagem pretendido, o que torna claro que os resultados são, principalmente, da perspectiva do aluno e não do/a professor/a (BIGGS; TANG, 2007).

Para estruturar os RPA considerando um processo progressivo de aprendizado, bem como, o nível de entendimento pretendido do estudante, Biggs e Collis (1982) elaboraram uma taxonomia intitulada *Structure of Observed Learning Outcome* - Taxonomia SOLO, em português Estrutura de Resultados Observados de Aprendizagem.

3.2 TAXONOMIA DA ESTRUTURA DE RESULTADOS DE APRENDIZAGEM OBSERVADOS (TAXONOMIA SOLO)

Vários instrumentos foram criados para auxiliar na identificação e escolha apropriada de objetivos relacionados ao desenvolvimento cognitivo. Um dos mais conhecidos é a Taxonomia dos Objetivos Cognitivos de Bloom, mas essa não é a única taxonomia que se pode aplicar.

Biggs e Collis (1982), a partir de pressupostos gerais enunciados por Piaget, desenvolveram a Taxonomia SOLO. Essa taxonomia permite a análise dos processos e o mapeamento dos níveis de desenvolvimento cognitivo dos estudantes.

A Taxonomia SOLO distingue cinco níveis de processos cognitivos que ascendem em relação a complexidade e abstração, são eles: 1) pré-estrutural; 2) uniestrutural; 3) multiestrutural; 4) relacional; e 5) abstrato estendido. Neste trabalho, não será

considerado o nível pré-estrutural, pois esse nível é utilizado na análise de respostas dos estudantes e não na elaboração ou análise de perguntas.

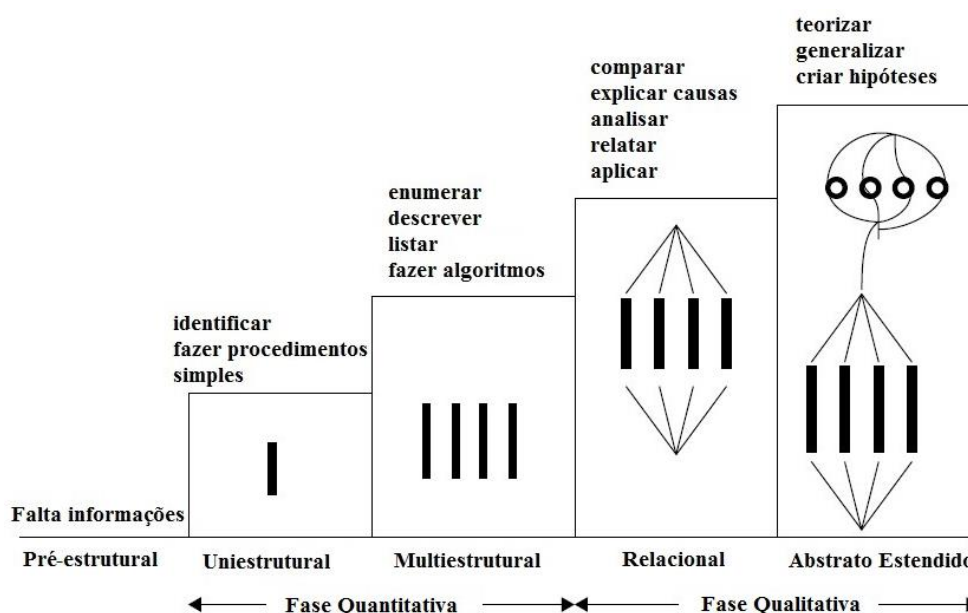
Quadro 2 - Características dos níveis da Taxonomia SOLO

Uniestrutural	Consiste no conhecimento ou utilização de apenas uma informação, fato ou ideia.
Multiestrutural	Diz respeito ao conhecimento ou uso de duas ou mais informações sem que, no entanto, ocorra o estabelecimento de relações.
Relacional	Os estudantes são capazes de realizar a organização do material fornecido e estabelecer relações entre as informações ou fatos dados.
Abstrato estendido	O educando vai além da informação dada, sendo capaz de deduzir uma regra geral.

Fonte: Biggs; Tang (2007)

Esses níveis, foram agrupados por Hattie e Brown (2004), nas duas categorias de tipos de aprendizagem (superficial e profunda). A aprendizagem superficial é composta pelos níveis uniestrutural e multiestrutural. Esses constituem os níveis mais simples da taxonomia, pois exigem o trabalho com apenas uma ideia (uniestrutural) ou muitas ideias (multiestrutural), mas sem requerer relações ou abstrações.

A segunda categoria de aprendizagem, a profunda, é formada pelos níveis relacional e abstrato estendido. Há, nesses dois níveis, a exigência de um processamento mais aprofundado da informação, como também a necessidade de associar ideias (nível relacional) e ampliar ideias (nível abstrato estendido). De acordo com Hattie e Brown (2004), os dois tipos de aprendizagem são relevantes para o processo de aprendizagem e, por isso, não devem ser considerados em uma perspectiva antagônica, mas sim complementar. A Figura 5 sistematiza as características de cada nível da taxonomia SOLO.

Figura 5 – Taxonomia SOLO

Fonte: Traduzido de Bigss; Tang (2007).

Observa-se que a categoria superficial se refere a fases quantitativas. Diante de um questionamento ou problema, o educando demonstra em suas respostas um aumento no conjunto de informações e detalhes. Na profunda, os estudantes revelam perceber as relações entre os vários aspectos do objeto de análise e como eles se juntam para formar um todo apresentando, assim, uma resposta mais estruturada (MENDONÇA, 2015). Trata-se, portanto, de uma fase qualitativa.

A aplicação da SOLO na elaboração de resultados pretendidos de aprendizagem é facilitada, consideravelmente, com o uso de verbos paralelos à taxonomia SOLO. A Figura 5 apresenta alguns verbos típicos de cada nível. Esses são verbos gerais que indicam o que os estudantes precisam ser capazes de fazer para indicar a presença de determinado nível (BIGSS; TANG, 2007). O Quadro 3 amplia essa lista de verbos para cada nível da Taxonomia:

Quadro 3 – Lista de verbos de acordo com a Taxonomia SOLO

Uniestrutural	memorizar, identificar, reconhecer, contar, definir, desenhar, encontrar, rotular, combinar, nomear, citar, recordar, escrever
Multiestrutural	classificar, descrever, listar, relatar, discutir, ilustrar, selecionar, narrar; calcular, ordenar, estruturar em tópicos, separar

Relacional	aplicar, integrar, analisar, explicar, prever, concluir, resumir, revisar, argumentar, transferir, fazer um plano, caracterizar, comparar, contrastar, diferenciar, organizar, debater, fazer um caso, construir, revisar e reescrever, examinar, traduzir, parafrasear, resolver um problema
Abstrato estendido	teorizar, fazer hipótese, generalizar, refletir, gerar/produzir, criar, compor, inventar, originar, provar desde os primeiros princípios, fazer um caso original, resolver a partir dos primeiros princípios.

Fonte: Traduzido de BIGGS; TANG, 2007.

A seguir, apresenta-se um exemplo de questão para cada um desses níveis. Considere que o professor ao trabalhar o gênero conto deseja explorar e ampliar a compreensão dos estudantes, para tanto utiliza como texto-base o conto Cachinhos Dourados e os Três Ursos e propõe às crianças que respondam as seguintes questões: Em que casa Cachinhos Dourados entrou? Quais são os três aspectos sobre a forma como os ursos vivem que nos dizem que a história não é uma situação de vida real? Cachinhos Dourados come a comida do bebê urso, quebra sua cadeira, e dorme em sua cama. O que isso nos diz sobre o tipo de pessoa que ela é? Por que os contos infantis permitem que os animais selvagens ajam de maneira humana?

Hattie e Brown (2004) apresentam a seguinte proposta de classificação das questões de acordo com os níveis e tipos de aprendizagem da Taxonomia SOLO:

Quadro 4 - Exemplos de perguntas classificadas nos níveis e tipos de aprendizagem da Taxonomia SOLO

Aprendizagem Superficial • Uniestrutural • Multiestrutural	Em qual casa Cachinhos Dourados entrou? Quais são os três aspectos sobre a forma como os ursos vivem que nos dizem que a história não é uma situação de vida real?
Aprendizagem Profunda • Relacional • Abstrata ampliada	Cachinhos Dourados come a comida do bebê urso, quebra sua cadeira, e dorme em sua cama. O que isso nos diz sobre o tipo de pessoa que ela é? Por que os contos infantis permitem que os animais selvagens ajam de maneira humana?

Fonte: Traduzido de HATTIE; BROWN, 2004, p.9-10.

A pergunta que se enquadra no nível uniestructural exige o conhecimento ou a utilização de apenas uma informação, fato ou ideia que pode ser obtida diretamente da questão. Já a pergunta do nível multistructural requer o conhecimento ou uso de mais informações sem que, no entanto, seja necessário estabelecer relações. Os dois níveis referentes a aprendizagem profunda exigem uma mudança na qualidade do pensamento, sendo cognitivamente mais desafiador do que as questões que demandam aprendizagem superficial.

A pergunta relacional demanda do estudante, por exemplo, uma organização do material fornecido e que sejam estabelecidas relações entre as informações ou fatos dados. A pergunta do nível mais elevado da taxonomia SOLO, o abstrato estendido, requer que o aluno vá além da informação dada no enunciado e deduza uma regra geral. Neste último nível, ele é obrigado a pensar além do que está posto e a trazer conhecimentos ou informações relacionadas ao tema para que possa elaborar uma resposta.

A Taxonomia SOLO pode ser usada, portanto, para orientar a categorização de questões, a avaliação de tarefas, a elaboração e avaliação de objetivos curriculares, dentre outras aplicações. O seu uso também vem crescendo como suporte teórico ou metodológico em diversos trabalhos acadêmicos (FERREIRA; ROCHA, 2020). Nesta tese, ela será empregada na análise das habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e das questões de provas de Língua Portuguesa elaboradas pelos/as professores/as participantes da pesquisa.

Cabe ressaltar que, neste trabalho, não será considerado o nível pré-estrutural nas análises propostas. Esse nível está relacionado a classificação de uma resposta incorreta do estudante sendo, portanto, mais utilizado na análise de respostas do que de perguntas. Isso não se aplica na pesquisa aqui proposta como será ainda melhor esclarecido quando se descrever a sua metodologia.

Por fim, como foi discutido, o processo pedagógico na educação escolar inicia, na perspectiva teórica apresentada, com a definição dos objetivos de aprendizagem a serem alcançados pelos alunos. Para isso orienta-se o ensino e a avaliação para o alcance desses objetivos. Uma das principais fontes para estabelecer objetivos de aprendizagem é o currículo. Deste modo, a próxima seção apresenta uma análise da Base Nacional Comum Curricular brasileira.

4 OS OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM NA ALFABETIZAÇÃO

No Brasil, a primeira Base Nacional Comum Curricular, para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental foi promulgada em 2017. A intenção de construir uma base curricular comum para a educação básica foi explicitada na Constituição Federal de 1988, Art. 210, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei 9394/96) no Art. 26 e no Plano Nacional da Educação (PNE, Lei nº 13.005/2014).

Pressupunha-se que esse documento atuasse, diretamente, como balizador da qualidade da educação. Tal prognóstico estava relacionado ao papel significativo que desempenharia na formação inicial e continuada de professores, na produção de materiais didáticos e na formulação dos currículos das redes de ensino (BRASIL, 2017).

Competiu aos sistemas educacionais de estados e/ou municípios e do Distrito Federal adequar suas propostas curriculares a BNCC. Os chamados currículos subnacionais deveriam contemplar 60% (sessenta por cento) de conteúdos previstos na BNCC e 40% (quarenta por cento) de parte diversificada que consiste na inserção de especificidades regionais e locais (BRASIL, 2017). Por meio do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC) instituído pela Portaria nº 331, de 5 de abril de 2018, o MEC ofertou assistência técnica e financeira às redes de ensino.

Detectou-se, no entanto, um baixo grau de adesão ao documento. Além disso, os currículos regionais/locais reproduziram muitos dos equívocos teórico-epistemológicos presentes no referido documento normativo (PAULA, 2020).

Em Sergipe, o currículo para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental foi regulamentado no Sistema Estadual de Ensino por meio do Parecer nº 388/2018/CEE e da Resolução nº04/2018/CEE e foi aderido por todos os 75 municípios sergipanos.

Em relação à disciplina Língua Portuguesa, em específico no 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, o documento apresenta os mesmos objetos de conhecimento e habilidades presentes na BNCC. Apenas foi incluído o item “especificação dos objetos de conhecimento” que detalha o conteúdo apresentado na Base. O que justifica a decisão de utilizar, nesta pesquisa, a versão final da BNCC como fonte a ser submetida a análise de conteúdo.

Foram produzidos diversos estudos sobre a Base, principalmente, no que diz respeito as concepções de leitura, escrita e alfabetização que embasam o documento.

Alguns pesquisadores acusam a Base de restringir a alfabetização às habilidades de decodificação e codificação desconsiderando as funções sociais da leitura e da escrita (JACOMINI; SANTOS; BARROS, 2019).

Já outros reclamam que há no documento a ausência de “[...] uma distinção clara entre ‘aprender a ler e a escrever em um sistema alfabético’ [...] versus ‘desenvolver a leitura’ [...]” (OLIVEIRA, 2018, p. 31). De acordo com essa avaliação relega-se as habilidades metalinguísticas essenciais para a aprendizagem da leitura e escrita inicial discutidas por pesquisas recentes na área da ciência cognitiva.

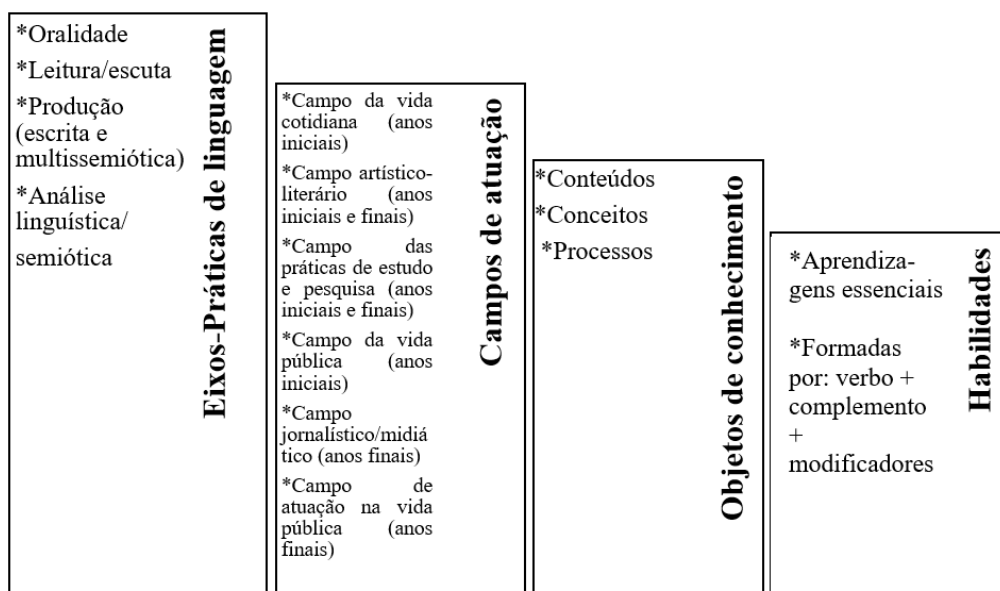
Nesse combate entre perspectivas teóricas não é preciso entrar quando se quer escrutinar a clareza dos objetivos de aprendizagem. Em vista da tese aqui lançada que o desempenho em leitura e escrita se deixa explicar com a coerência ou incoerência do processo didático gerido pelo/a docente, ou seja, pelo alinhamento ou desalinhamento entre objetivos de aprendizagem, atividades de ensino e tarefas de avaliação focaliza-se aqui na análise da BNCC no aspecto da clareza com que a Base define e apresenta os objetivos de aprendizagem.

Selecionou-se para análise as seções 1 e 2 da BNCC, que tratam respectivamente da introdução e da estrutura do documento e o capítulo 4 que se refere ao componente curricular do Ensino Fundamental, especificamente, os subtópicos relacionados a Língua Portuguesa nos Anos Iniciais, submeteu-se o texto a uma análise de conteúdo, seguindo os passos propostos por Bardin (1977;2016).⁹

4.1 PRÉ-ANÁLISE

Destacam-se na BNCC, especialmente no componente curricular de Língua Portuguesa, os seguintes conceitos: práticas de linguagem, campos de atuação, objetos de conhecimento e habilidades.

⁹ Na etapa 1 (pré-análise) organiza-se o material, define-se os documentos que serão objeto de análise, formula-se hipóteses e objetivos da pesquisa e propõe-se indicadores. Na etapa (exploração do material) realiza-se operações de codificação, decomposição ou enumeração com base em regras previamente formuladas e na fase 3 (tratamento dos resultados, inferência e interpretação), compara-se os dados do conteúdo com os pressupostos teóricos. Maiores esclarecimentos sobre a análise de conteúdo encontram-se na publicação de Bardin (2016).

Figura 6 – Organização do Componente Curricular Língua Portuguesa na BNCC

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

As práticas de linguagem não são definidas no texto da Base, apenas citadas. Autores da área conceituam essa expressão como “aquilo que acontece através da linguagem considerando a localidade e as implicações políticas em que elas ocorrem” (PENNYCOOK, 2010 p. 12 apud LUCENA, 2015, p.69).

O eixo Oralidade, abrange as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral envolvendo ou não o contato face a face, como também a oralização de textos realizada em contextos socialmente significativos (BRASIL, 2017).

O eixo Leitura se refere a interação entre texto e leitor, ouvinte ou espectador e a interpretação feita. O que envolve textos escritos, orais ou multissemióticos. Esses últimos constituem-se textos com muitos elementos, como imagens, ícones e desenhos. Na Base, a leitura, então, vai além do texto escrito. Engloba-se imagens estáticas ou em movimento e som (música). A Produção de Textos diz respeito a integração e à autoria, seja ela individual ou coletiva, dos diferentes tipos de texto, a partir de distintas finalidades e projetos enunciativos (BRASIL, 2017).

Já o eixo Análise Linguística/Semiótica envolve o trabalho com conhecimentos grafofônicos, ortográficos, lexicais, morfológicos, sintáticos, textuais, discursivos, sociolinguísticos e semióticos visando a utilização consciente dessas estratégias durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos). No que se refere aos dois primeiros anos do ensino fundamental, a análise linguística engloba

as práticas de sistematização da alfabetização. Para cada um desses eixos, o documento apresenta um quadro visando explicitar como se relacionam às práticas de uso social e de reflexão da língua.

Os campos de atuação, por sua vez, dizem respeito às áreas de uso da linguagem. O emprego desses campos na Base partiu das práticas cotidianas, onde predominam gêneros orais e menos institucionalizados (Campo da vida cotidiana), até às práticas e gêneros mais institucionalizados, em que há um predomínio da escrita e do oral público (demais campos de atuação) (BRASIL, 2017).

Os objetos de conhecimento são compreendidos na Base como conteúdos, conceitos e processos, no componente curricular Língua Portuguesa esses são agrupados em práticas de linguagem e campos de atuação.

Já as habilidades, são os conhecimentos necessários para o pleno desenvolvimento das competências. Conforme a Base essas “[...] expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares” (BRASIL, 2017, p. 29). A competência, por sua vez, é definida como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p.8). De acordo com a Resolução CNE/CP nº 2 de 22 de dezembro de 2017, a expressão “competências e habilidades” na BNCC deve ser considerada como equivalente à expressão “direitos e objetivos de aprendizagem” presente na Lei do Plano Nacional de Educação (PNE).

Espera-se que um currículo organizado conforme campos de atuação contribua para que a organização do trabalho pedagógico proporcione situações significativas de uso da linguagem e de análise linguística, contemplando dimensões formativas importantes de uso da linguagem tanto no âmbito escolar quanto fora dele. Os campos se interseccionam e orientam a seleção de gêneros, práticas, atividades e procedimentos de ensino (BRASIL, 2017).

Os objetos de conhecimento e as habilidades são apresentados, na Base, a partir dos campos de atuação. As habilidades estão organizadas em seis blocos: 1º ao 5º ano; 1º e 2º anos; 3º ao 5º ano; 6º ao 9º ano; 6º e 7º anos; 8º e 9º anos. Como é possível observar na Figura 7:

Figura 7 - Quadro Organizador da BNCC

BASE NACIONAL
CURRÍCULO

LÍNGUAGENS - LÍNGUA PORTUGUESA
ENSINO FUNDAMENTAL

LÍNGUA PORTUGUESA - 1º E 2º ANOS (Continuação)

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	
		1º ANO	2º ANO
CAMPO DA VIDA COTIDIANA – Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura, próprias de atividades vivenciadas cotidianamente por crianças, adolescentes, jovens e adultos, no espaço doméstico e familiar, escolar, cultural e profissional. Alguns gêneros textuais deste campo: agendas, listas, bilhetes, recados, avisos, convites, cartas, cartões, diários, receitas, regras de jogos e brincadeiras.			
Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Compreensão em leitura	(EF12LP04) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor ou já com certa autonomia, listas, agendas, calendários, avisos, convites, receitas, instruções de montagem (digitais ou impressos), dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto e relacionando sua forma de organização à sua finalidade.	
		(EF01LP16) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto e relacionando sua forma de organização à sua finalidade.	(EF02LP12) Ler e compreender com certa autonomia cantigas, letras de canção, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto e relacionando sua forma de organização à sua finalidade.
Escrita (compartilhada e autônoma)	Escrita autônoma e compartilhada	(EF01LP17) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, listas, agendas, calendários, avisos, convites, receitas, instruções de montagem e legendas para álbuns, fotos ou ilustrações (digitais ou impressos), dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/ finalidade do texto.	(EF02LP13) Planejar e produzir bilhetes e cartas, em meio impresso e/ou digital, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/ finalidade do texto.
		(EF01LP18) Registrar, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, cantigas, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/ finalidade do texto.	(EF02LP14) Planejar e produzir pequenos relatos de observação de processos, de fatos, de experiências pessoais, mantendo as características do gênero, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.
	Escrita compartilhada	(EF12LP05) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, (re)contagens de histórias, poemas e outros textos versificados (letras de canção, quadrinhas, corde), poemas visuais, tiras e histórias em quadrinhos, dentre outros gêneros do campo artístico-literário, considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto.	
Oralidade	Produção de texto oral	(EF12LP06) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, recados, avisos, convites, receitas, instruções de montagem, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/ finalidade do texto.	
		(EF01LP19) Recitar parlendas, quadras, quadrinhas, trava-línguas, com entonação adequada e observando as rimas.	(EF02LP15) Cantar cantigas e canções, obedecendo ao ritmo e à melodia.

102

103

Fonte: BRASIL, 2017, p. 102-103.

As habilidades são compostas por: 1) verbos (que explicitam o/s processo/s cognitivo/s); 2) conteúdo (objeto do conhecimento mobilizado na atividade); e 3) modificador/es (que apresentam o contexto e/ou uma especificação da aprendizagem esperada).

Esses três componentes foram apresentados na Base com as seguintes configurações: 1) Processo Cognitivo + Conteúdo; 2) Processo Cognitivo + Conteúdo + Modificador; 3) Processo Cognitivo + Modificador + Conteúdo e 4) Processo Cognitivo + Modificador + Conteúdo + Modificador. O Quadro 3 apresenta habilidades da BNCC representantes de cada formato.

Quadro 5 – Exemplo de estruturas dos objetivos de aprendizagem da BNCC

Processo Cognitivo	Conteúdo	
Identificar	fonemas e sua representação por letras.	
Processo Cognitivo	Conteúdo	Modificador
Formar	o aumentativo e o diminutivo de palavras	com os sufixos -ão e -inho/-zinho.

Processo Cognitivo	Modificador	Conteúdo	
Identificar e reproduzir,	em bilhetes, recados, avisos, cartas, <i>e-mails</i> , receitas (modo de fazer), relatos (digitais ou impressos),	a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros.	
Processo Cognitivo	Modificador	Conteúdo	Modificador
Ler e compreender,	com certa autonomia,	cantigas, letras de canção, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana,	considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto e relacionando sua forma de organização à sua finalidade.

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Cada habilidade é identificada por um código alfanumérico, por exemplo: “(EF01LP07) Identificar fonemas e sua representação por letras.” (BRASIL, 2017, p. 99). O par de letras inicial indica a etapa de ensino. No exemplo acima, EF significa Ensino Fundamental, para o ano escolar 01, referente ao componente curricular da Língua Portuguesa (LP). O último par de números indica o código dessa habilidade específica.

Esse contato inicial com o texto permitiu definir como critérios de análise, a clareza dos objetivos de aprendizagem. De acordo com Haydt (2002, p.36) “[...] um objetivo claro é aquele que comunica, sem ambiguidade, uma intenção”. Como indicador para esse critério foi observado nas habilidades analisadas o uso de verbos que possuem significados específicos, não ambíguos, para expressar os processos cognitivos. A precisão da habilidade também foi um dos critérios de análise. Para isso, verificou-se o uso de verbos que expressam o que os estudantes devem aprender por meio da descrição de comportamentos observáveis, como também a quantidade de verbos utilizados em cada habilidade.

Por fim, elegeu-se para análise o critério demanda cognitiva exigida. Para tanto, utiliza-se como indicador a frequência de habilidades que indicam aprendizagem superficial e profunda, conforme a Taxonomia SOLO.

4.2 EXPLORAÇÃO DO MATERIAL

Além dos estudos sobre concepções de alfabetização, bem como sobre objetos de ensino e aprendizagens essenciais nesse processo, a pré-leitura da BNCC apontou os caminhos para a escolha das palavras-chave que se constituíram unidades de registro.

Conforme a Base a criança alfabetizada é aquela que consegue “codificar e decodificar os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras)” (BRASIL, 2017, p. 87-88). O que envolve o desenvolvimento da consciência fonológica, o conhecimento do alfabeto em diferentes formatos, bem como o estabelecimento de relações grafofônicas. Explicitamente o documento expõe que é possível “definir as capacidades/habilidades envolvidas na alfabetização como sendo capacidades de (de)codificação” (BRASIL, 2017, p. 93).

A partir dessa compreensão, determinou-se como unidades de registro as seguintes palavras: sistema de escrita, leitura, ler, escrita, escrever, decodificar, codificar, compreender, compreensão, textos, fonema/s, grafema/s e consciência fonológica. Após codificação das referidas unidades de registro, combinadas com a análise do contexto em que foram citadas no texto da Base, organizou-se o material em 2 (duas) categorias: 1) objetos focalizados no processo de ensino-aprendizagem e 2) habilidades visadas no processo de alfabetização. A síntese da categorização é apresentada no Quadro 4:

Quadro 6 - Síntese da Exploração do Texto da BNCC

Categoria	Unidade Registro	Contexto	Frequência
Objetos focalizados no processo de ensino-aprendizagem	Sistema de escrita	representação/apropriação/construção	6
	Fonema/s	português do Brasil/sons da fala /entidades abstratas da língua/ grafemas	15
	Grafema/s	português do Brasil / letras/signos / /alfabeto/escrita/fonemas	13
	Consciência fonológica	processo longo/relações bastante complexas	2
	Textos	unidade de trabalho com a língua/ contexto de produção/textos reais/textos curtos/gêneros discursivos	151
	Leitura	Textos/interação/interpretação/atuação	67
	Escrita	Alfabética/sistema/textos/língua/letras/grafemas/fonemas	47

	Compreensão	de si/de diferentes posicionamentos/leitura/textos	22
Habilidades visadas no processo de alfabetização	Decodificar	sons da língua (fonemas)/palavras/textos escritos	2
	Codificar	material gráfico (grafemas ou letras) / palavras	1
	Ler	decodificação/reconhecer globalmente as palavras/Ampliar a sacada do olhar/textos/palavras	20
	Compreender	Língua/sistema de escrita/relação fonema-grafema/textos	17
	Escrever	textos/palavras/frases/produzir textos	14

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

O processo de exploração do material também envolveu a análise dos objetos de conhecimento e das habilidades apresentadas na Base. Essas, como explicitado, foram organizadas de acordo com as práticas de linguagem e os campos de atuação. Das 74 habilidades de Língua Portuguesa, referentes ao 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, 35 (trinta e cinco) correspondem ao eixo Análise linguística/semiótica (Alfabetização); 14 (catorze) a Leitura/escuta; 18 (dezoito) a Escrita e 7 (sete) ao eixo Oralidade. Dentre essas 19 (dezenove) contemplam os dois anos de escolaridade. Além disso, foram contabilizados 33 objetos de conhecimento assim distribuídos:

Quadro 7 – Distribuição dos Objetos de Conhecimento por Prática de Linguagem

Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Escrita (compartilhada e autônoma)	Análise linguística/semiótica (Alfabetização)	Oralidade
1) Protocolos de leitura 2) Decodificação 3) Fluência de leitura 4) Formação de leitor 5) Compreensão em leitura 6) Formação do leitor literário 7) Apreciação estética/Estilo 8) Imagens analíticas em textos 9) Pesquisa	1) Correspondência fonema-grafema 2) Construção do sistema alfabético 3) Convenções da escrita 4) Construção do sistema alfabético/Estabelecimento de relações anafóricas na referenciação e construção da coesão 5) Escrita compartilhada 6) Produção de textos 7) Escrita autônoma	1) Conhecimento do alfabeto do português do Brasil 2) Construção do sistema alfabético 3) Construção da ortografia 4) Conhecimento das diversas grafias do alfabeto 5) Acentuação 6) Segmentação de palavras/Classificação de palavras por número de sílabas 7) Pontuação 8) Sinonímia e antonímia	1) Produção de texto oral 2) Planejamento de texto oral 3) Exposição oral

		9) Morfologia 10) Forma de composição do texto 11) Adequação do texto às normas de escrita 12) Formas de composição de narrativas 13) Formas de composição de textos poéticos 14) Formas de composição de textos poéticos visuais	
--	--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Cada um desses objetos de conhecimento são acompanhados por suas respectivas habilidades. Em relação a leitura, as habilidades referentes a compreensão são as mais citadas 10 (dez) vezes, já a formação de leitor aparece em 2 (duas) habilidades. A decodificação/fluência de leitura é referenciada uma única vez entre as habilidades propostas.

Nas habilidades relacionadas a escrita observa-se uma predominância de habilidades referentes a prática da produção de textos tanto em relação ao planejamento e produção de textos escritos ou orais de diferentes campos de atuação (18 habilidades), quanto a forma de composição do texto/adequação às normas de escrita (10 habilidades). A leitura e a escrita no âmbito do objeto de conhecimento “construção do sistema alfabético e da ortografia” foram apresentados em 3 habilidades que se referiam, especialmente, a escrita de palavras.

As habilidades também foram analisadas de acordo com a sua estrutura, clareza, precisão e demandas cognitivas. Constatou-se que a estrutura processo cognitivo + conteúdo e processo cognitivo + modificador + conteúdo + modificador estão entre as mais utilizadas na composição das habilidades dessa etapa de ensino correspondendo, respectivamente, a 20 e 27 habilidades.

Contabilizou-se 30 verbos diferentes na composição das habilidades. Os verbos, como vimos, indicam os processos cognitivos e por isso não podem ser ambíguos, isto é, os sentidos atribuídos a eles devem ser precisos para que todos compreendam o que se espera que seja alcançado como resultado da aprendizagem.

Os verbos identificar, ler, planejar e produzir foram os mais utilizados, cada um deles foi citado 13 (treze) vezes. Existiram casos em que um mesmo verbo foi usado em objetivos de aprendizagem expressando processos cognitivos distintos, por exemplo:

(EF01LP01) Reconhecer que textos são lidos e escritos da esquerda para a direita e de cima para baixo da página.

(EF01LP05) Reconhecer o sistema de escrita alfabética como representação dos sons da fala.

(EF12LP19) Reconhecer, em textos versificados, rimas, sonoridades, jogos de palavras, palavras, expressões, comparações, relacionando-as com sensações e associações.

(EF02LP28) Reconhecer o conflito gerador de uma narrativa ficcional e sua resolução, além de palavras, expressões e frases que caracterizam personagens e ambientes (BRASIL, 2017, p. 99-111).

Reconhecer, nesses casos, assume o sentido de admitir, descobrir, explorar detalhadamente/examinar e identificar alguma coisa entre outras, denotando uma imprecisão para expressar o que se espera que seja realmente alcançado como resultado da aprendizagem. Além disso, alguns verbos utilizados nas habilidades da Base indicam processos internos ao indivíduo difíceis de serem avaliados, como por exemplo: perceber, conhecer, compreender e apreciar. Esses verbos foram usados em 11 (onze) objetivos da BNCC.

As habilidades também foram categorizadas conforme os níveis de complexidade cognitiva da Taxonomia SOLO, apresentados na seção três desta tese. Para fazer essa categorização observou-se os verbos presentes em cada habilidade e o contexto em que foram utilizados. Cabe ressaltar, que 35 habilidades (47%) apresentam a combinação de múltiplos objetivos e por isso uma mesma habilidade pode ser categorizada em dois níveis cognitivos diferentes. Por exemplo:

Quadro 8 - Exemplos de habilidades que combinam múltiplos verbos

Texto da habilidade
(EF02LP12) Ler e compreender com certa autonomia cantigas, letras de canção, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto e relacionando sua forma de organização à sua finalidade.
(EF02LP16) Identificar e reproduzir , em bilhetes, recados, avisos, cartas, e-mails, receitas (modo de fazer), relatos (digitais ou impressos), a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros.
(EF02LP23) Planejar e produzir , com certa autonomia, pequenos registros de observação de resultados de pesquisa, coerentes com um tema investigado.

Fonte: Elaborado pela autora com base em BRASIL, 2017, grifos meus.

Os verbos ‘ler’ e ‘identificar’, conforme a Taxonomia SOLO, são típicos do nível uniestrutural, isto é, representam ações que demandam dos estudantes modos de pensamento menos complexos. Já ‘compreender’ e ‘reproduzir’, esse último interpretado como aplicar, são característicos do nível relacional, pois, exigem que os educandos pensem em muitos objetos de conhecimento de uma só vez e analisem aqueles que estão inter-relacionados.

Considerou-se no momento da categorização as especificidades relacionadas a taxonomia utilizada. Deste modo, identificou-se em 41 (quarenta e uma) habilidades o nível uniestrutural, em 5 (cinco) o nível multiestrutural, 40 (quarenta) apresentaram nível relacional e 15 (quinze) nível abstrato estendido. O que significa que 54% das habilidades têm como foco o desenvolvimento de aprendizagem profunda e 46% aprendizagem superficial.

Até aqui realizou-se uma descrição, isto é, enumerou-se e agregou-se os temas principais do texto após um tratamento inicial. A seguir faz-se necessário investir em um procedimento intermediário que conforme Franco (2008) constitui-se a razão de ser da análise de conteúdo: a inferência.

4.3 TRATAMENTO DOS RESULTADOS, INFERÊNCIA E INTERPRETAÇÃO

Um currículo bem construído tem como características uma organização coerente dos elementos e das partes que o constituem, como também manifesta uma gradação na apresentação dos objetos de conhecimento. Gauthier; Bissonnette e Richard (2014) afirmam que as intervenções dos/as docentes se potencializam quando estruturadas a partir de um currículo com esses atributos.

A análise do texto da BNCC apontou limites da proposta curricular brasileira. Na Base não estão explícitos os princípios que guiaram e determinaram a hierarquia dos conteúdos e a organização do ensino visando a aprendizagem inicial da leitura e da escrita. O texto, inclusive, não apresenta referências teóricas sobre alfabetização, a única referência citada é o suíço, Ferdinand de Saussure (1857-1913), estudioso da linguagem. Essa falta de clareza a nível macro pode impactar na escolha, pelo/a professor/a, das estratégias didáticas e pedagógicas adequadas visando atingir os objetivos do currículo (GAUTHIER; BISSONNETTE; RICHARD, 2014).

Observou-se que não há uma definição e aplicação clara dos conceitos fundamentais que deveriam orientar currículos de alfabetização. Essa interpretação é endossada pelo emprego impreciso e até mesmo incorreto de alguns desses conceitos.

Cabe iniciar essa análise por aquele que se constitui o objeto de conhecimento a ser ensinado/aprendido na alfabetização. Ao alfabetizar-se o indivíduo se apropria do sistema de escrita alfabética, isto é, aprende “[...] a converter sons da fala em letras, ou combinação de letras – *escrita* -, ou converter letras, ou combinação de letras, em sons da fala – *leitura*” (SOARES, 2017, p. 46, grifos da autora).

Constata-se, no texto da Base, que não há uma distinção entre o aprendizado do “sistema de escrita alfabética” e da “norma ortográfica” como já alertado por Moraes (2020). A título de exemplo, destacam-se essas duas passagens: “alfabetizar é trabalhar com a apropriação pelo aluno da ortografia do português do Brasil escrito” (BRASIL, 2017, p. 90), em outro momento do texto explicitasse que

Esse processo básico (alfabetização) de construção do conhecimento das relações fonografêmicas em uma língua específica, que pode se dar em dois anos, é, no entanto, complementado por outro, bem mais longo, que podemos chamar de ortografização, que complementará o conhecimento da ortografia do português do Brasil (BRASIL, 2017, p. 91).

O uso dos termos construir e construção (por exemplo: “Construção do sistema alfabético”; “construção do conhecimento das relações fonografêmicas”; “construir o conhecimento do alfabeto” e “construir a relação fonema-grafema”) como referência a aprendizagem do sistema alfabético levanta outra questão a respeito do seu embasamento teórico. Estariam os elaboradores da Base se referindo a construção sob a perspectiva do construtivismo piagetiano, especificamente, da teoria da psicogênese da língua escrita de Emília Ferreiro e Ana Teberosky amplamente divulgada no Brasil e geralmente apresentada sob o título de “construtivismo”?

A ausência ou sub-representação de conceitos-chaves relacionados a aprendizagem inicial da leitura e da escrita também foi observada. Embora seja possível supor, a partir da leitura da Base, que a alfabetização diz respeito a apropriação do princípio alfabético, isto é, a compreensão de que as letras/grafemas representam segmentos sonoros (os fonemas), esse termo não é citado no texto da BNCC.

Outro exemplo é o tratamento dado a consciência fonológica, apresentada como uma aprendizagem essencial para a formação de um sujeito alfabetizado e apenas citada

duas vezes no documento. Apesar de ter sido atribuído a esse processo certa complexidade o que, supõe-se, poderia ser motivo para a inclusão de habilidades direcionadas ao seu desenvolvimento, considera-se que apenas 5 (cinco) habilidades estão relacionadas ao trabalho com essa dimensão da consciência metalinguística essas, em sua maioria, associadas ao nível da consciência silábica:

- (EF01LP06) Segmentar oralmente palavras em sílabas.
- (EF01LP07) Identificar fonemas e sua representação por letras.
- (EF01LP08) Relacionar elementos sonoros (sílabas, fonemas, partes de palavras) com sua representação escrita.
- (EF01LP09) Comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas iniciais;
- (EF01LP13) Comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas mediais e finais (BRASIL, 2017, p. 99-101).

A apreciação desses objetivos de aprendizagem também aponta a ausência de uma organização da progressão dos conhecimentos. Além disso, foram identificados o uso de conceitos sem um devido esclarecimento ou empregados de forma equivocada em relação a habilidade a ele relacionada. Isso é o caso do objeto de conhecimento “protocolo de leitura”. A habilidade relacionada a esse objeto é “(EF01LP01) Reconhecer que textos são lidos e escritos da esquerda para a direita e de cima para baixo da página” (BRASIL, 2017, p. 99). O protocolo de leitura de acordo com Leal (2014) está relacionado ao desenvolvimento da capacidade de compreensão em leitura. Ele não é relacionado a convenções da escrita como explicitado na habilidade.

Outro exemplo se refere ao objeto de conhecimento “Construção do sistema alfabético/Estabelecimento de relações anafóricas na referenciação e construção da coesão”. Cujas habilidades que estão articuladas “(EF12LP03) Copiar textos breves, mantendo suas características e voltando para o texto sempre que tiver dúvidas sobre sua distribuição gráfica, espaçamento entre as palavras, escrita das palavras e pontuação” (BRASIL, 2017, p. 99). Fazer cópias de textos não tem relação com a atividade discursiva referenciação que consiste na construção e reconstrução de objetos-de-discurso por meio da retomada de elementos no texto

Outro conceito aplicado de forma equivocada se refere à descrição do ato de ler. Aqui a Base associa duas ações: reconhecer “globalmente as palavras” e “Ampliar a sacada do olhar para porções maiores de texto que meras palavras, desenvolvendo assim fluência e rapidez de leitura (fatiamento)” (BRASIL, 2017, p. 93).

Em relação a ampliar a sacada do olhar para porções maiores de texto, Dehaene (2012), destaca que os olhos não conseguem abarcar uma linha inteira do texto devido às limitações da fóvea, considerada a única parte da retina útil para a leitura. Assim, o olhar desloca-se sobre a página para, quando pausar os olhos, identificar uma ou duas palavras.

Os neurônios da retina, então, desmembram a palavra em milhares de fragmentos e antes de ser reconhecida a cadeia de letras é reconstituída. Deste modo, progressivamente, o sistema visual retira das palavras o conteúdo de grafemas, sílabas, prefixos, sufixos e radicais. A aprendizagem da leitura se desenvolve, portanto, a partir de uma conexão entre o sistema visual de reconhecimento das formas e as áreas da linguagem.

A respeito do “reconhecimento global de palavras” surge outra dúvida. Não fica claro se o documento está se referindo a identificação visual e memorização da palavra inteira ou se está se referindo ao reconhecimento automático de palavras. Esta distinção é relevante porque implica na forma de ensinar.

No primeiro caso, o conhecimento das correspondências fonemas-grafemas ocorre após o reconhecimento total da palavra estar bem consolidado na memória do educando e, por isso, o ensino haverá de focalizar as associações entre as palavras e seus significados. No segundo caso, adquire-se progressivamente o conhecimento do código ortográfico da língua e do domínio do procedimento de decodificação, até que se constitua um léxico mental ortográfico. Um conjunto das representações mentais da ortografia das palavras que ao serem armazenadas no cérebro são acessadas de forma automática no processo da leitura (MORAIS, 2013). Isso significa para o ensino uma ênfase na aprendizagem das relações grafema-fonema no início da alfabetização.

Na BNCC, a maioria das habilidades relacionadas a leitura contemplam a compreensão, embora não sejam especificadas as estratégias de leitura a serem aprendidas. Para que a criança alcance um pleno domínio da leitura e da escrita faz necessário que ela adquira fluência, velocidade e precisão no ato de ler e escrever. Justamente essas habilidades não foram contempladas na Base, com a mesma frequência.

De modo geral, constata-se que existem conceitos e objetivos de aprendizagem não apresentados com clareza. Verifica-se também como fator negativo a falta de diálogo entre objetivos e objetos de conhecimento. Isso é, sobretudo, prejudicial quando se intenciona a tradução/transferência de um currículo preconizado, como a BNCC, em currículos de redes de ensino. Em relação a estrutura da Base, esses dois aspectos aparecerem diluídos no documento, divididos por campos de atuação e práticas de

linguagem. Isso não permite uma fluidez na leitura do próprio documento o que pode provocar dificuldades na compreensão dos conceitos-chave a serem trabalhados com os estudantes e na especificação, pelo/a professor/a, de objetivos de aprendizagem.

5 METODOLOGIA DA PESQUISA

Esta pesquisa, de natureza quantitativa, tem como objetivo analisar a relação entre o grau de alinhamento do processo didático (objetivos de aprendizagem, atividades de ensino-aprendizagem e tarefas de avaliação) e o desempenho de estudantes na alfabetização.

Para tanto elegeu-se como lócus da pesquisa instituições que ofertam o 2º ano do ensino fundamental na rede municipal de ensino de Aracaju, por ser essa a maior rede que oferta as séries iniciais do Ensino Fundamental no estado de Sergipe.

Optou-se pelo método de pesquisa *survey*, de corte-transversal, pois procurou-se gerar dados sobre o estado das variáveis em estudo em um único momento. Nessa seção, apresentam-se os processos de definição da amostra, elaboração do questionário, coleta e procedimentos para tratamento de dados.

Cabe ressaltar, que esse estudo foi submetido e aprovado, pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Sergipe, sob o CAAE 12241119.3.0000.5546.

5.1 UNIVERSO DA PESQUISA

O município de Aracaju possui 75 escolas e no ano de 2019 atendeu a 29.589 alunos na Educação Básica em sua maioria matriculados nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (12.094). De acordo com o Censo Escolar de 2019, compunham o quadro de profissionais 1.286 professores, sendo 835 efetivos e 451 em contrato temporário. (INEP, 2020b). A Secretaria Municipal da Educação (SEMED) organiza as escolas por Regiões Educacionais de acordo com a sua localização geográfica. A Tabela 1 apresenta o número de escolas por região e etapas de ensino ofertadas.

Tabela 1 - Número de escolas da rede municipal de Aracaju /SE distribuídas por regiões e oferta de ensino

Região	Número de	Escolas de	Escolas de Ensino
Educacional	Escolas	Educação Infantil	Fundamental I/e II
1ª Região	9	4	5
2ª Região	10	5	5
3ª Região	10	3	7
4ª Região	9	4	5
5ª Região	10	3	7

6ª Região	11	5	6
7ª Região	7	3	4
8ª Região	9	3	6
Total	75	30	45

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da SEMED/Aracaju online, 2021.

As taxas de rendimento escolar das escolas públicas municipais de Aracaju apontam um decréscimo nos últimos 10 anos.

O índice de reprovação nos anos iniciais do ensino fundamental baixou de 17,7% em 2010 para 7,7% em 2019. A taxa de abandono também caiu de 4,3 para 1,1. Em 2010, o ano escolar que mais reprovou foi o 2º ano do ensino fundamental (28%) quase 10 anos depois esse índice passou para 10,9%. A tendência é positiva, mas ainda assim 268 crianças foram afetadas pela reprovação em 2019.

Os dados de desempenho já não são tão animadores em relação, principalmente, as turmas de alfabetização. Em 2014, última participação da rede municipal de ensino na Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), dos estudantes do 3º ano que participaram da prova 74,53% encontravam-se ainda no nível I e II de leitura. São níveis considerados insuficientes de acordo com as escalas desse teste. Dos participantes, 22,46% apresentaram nível adequado e somente 3,01% atingiram um nível desejável na competência leitora. Em relação a escrita, os resultados apontam que 51,55% dos alunos apresentam proficiência insuficiente, 47,16% adequada e apenas 1,29 % possuem a proficiência desejável para esse ano escolar (BRASIL, 2018).

No ano de 2019, no âmbito do SAEB, foram avaliadas uma amostra de turmas de 2º ano das escolas municipais. A proficiência média dos estudantes, em língua portuguesa, foi de 693,08, ou seja, os alunos avaliados encontram-se no nível 2 proficiência. Os estudantes que alcançam esse nível, provavelmente, conseguem relacionar sons consonantais com regularidades contextuais em início de palavra ditada; ler palavras trissílabas e polissílabas com sílabas canônicas e não canônicas, a partir de palavra ditada e com apoio de imagem. Cabe ressaltar que o nível de proficiência máximo dessa avaliação é o nível 8. O que demonstra o quanto a rede ainda precisa avançar no que diz respeito ao ensino-aprendizagem da língua escrita.

5.2 DELIMITAÇÃO DA AMOSTRA

No ano letivo de 2019 a rede possuía 114 turmas do 2º ano do ensino fundamental. No total, estudaram 2.453 alunos e atuaram 110 docentes. Alguns docentes ministravam aulas em 2 turmas do 2º ano na mesma escola ou em instituições diferentes. Desta pesquisa participaram 78 professores/as. Os/As participantes apresentavam o seguinte perfil: 77 profissionais eram do sexo feminino e, apenas, 1 do sexo masculino. Dessas 62,8%, concluíram a graduação entre os anos 2000 e 2010.

A maioria (80,3%) fez o curso superior em instituições privadas. Em relação a quantidade de anos de docência, 25,6% exercem a profissão há mais de 20 anos e 38,5% entre 11 a 20 anos. Portanto, a maioria das integrantes do estudo possui larga experiência como docente. Um pouco mais da metade dos 78 docentes (50,6%) estão até 5 anos ministrando aulas em turmas de 2º ano. E 26% das participantes desempenham suas funções nesse ano escolar por mais de 6 anos.

O vínculo trabalhista da maior parte das docentes (61,5%) é contrato temporário. Prevalece também a quantidade de profissionais (68,8%) que trabalham em duas ou mais escolas. No que diz respeito a formação continuada, 76,6% apresentam formação em nível de pós-graduação Lato Sensu e 5,2% Stricto Sensu, 18,2% das docentes indicaram ter cursado somente a graduação.

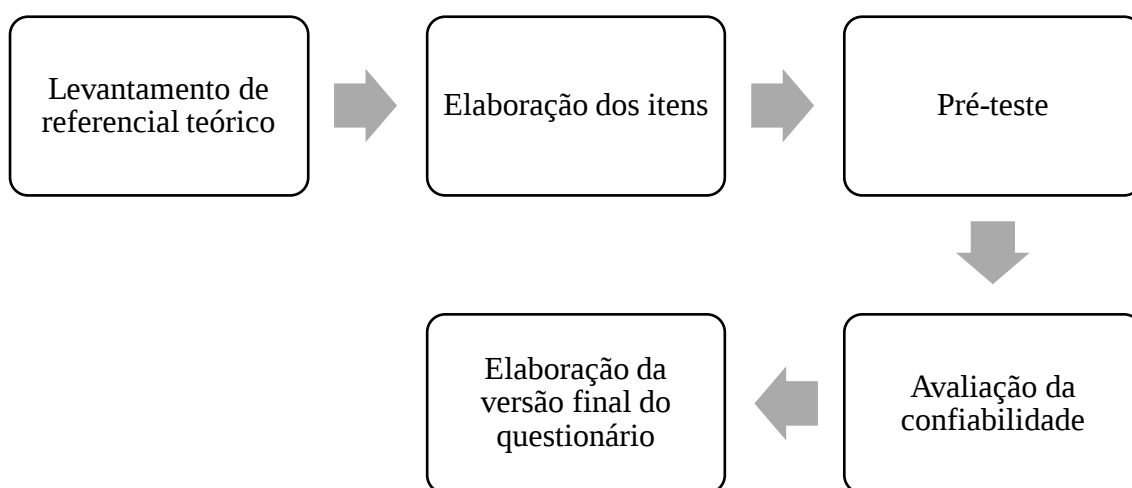
5.3 O *CORPUS* DA PESQUISA

O *corpus* utilizado nesse estudo provém de duas fontes básicas, isto é, questionário e provas escritas. Foram aplicados/entregues *in loco* 106 questionários aos docentes do 2º ano do ensino fundamental. A taxa de retorno foi de 82,6%. Para submeter uma análise documental, foram solicitadas provas escritas de língua portuguesa elaboradas pelos/as docentes. Tratava-se de provas em branco, sem as respostas dos alunos. A rede municipal de ensino de Aracaju para efeito de avaliação divide o ano letivo em seis unidades. Assim, no ano de 2019 estimava-se a aplicação de um total de 654 provas de Língua Portuguesa nas turmas de 2º ano do Ensino Fundamental. Foram cedidas para análise 104 provas (15,9%) do total de provas aplicadas no referido ano. Além disso, foram analisadas as duas provas diagnósticas de língua portuguesa aplicadas pela Secretaria Municipal da Educação.

5.4 ELABORAÇÃO E VALIDAÇÃO DO QUESTIONÁRIO DOCENTE

Esta seção apresenta o processo de elaboração e validação do questionário utilizado para medir o nível de alinhamento do processo didático de professores/as alfabetizadores/as. Essa fase da pesquisa foi composta por seis etapas:

Figura 8– Etapas da elaboração do questionário



Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Com o objetivo de identificar na literatura existente as variáveis que indicam determinada concepção de alfabetização e avaliação foi realizado, em primeiro momento, um levantamento de referencial teórico.

Analizou-se também a BNCC e a matriz de referência do SAEB para levantar os objetivos e objetos de ensino previstos nos documentos oficiais. Nos capítulos anteriores já foi apresentado esse levantamento mais detalhadamente, assim como os resultados das análises realizadas.

O instrumento é composto por 86 (oitenta e seis) itens, dispostos em blocos temáticos, assim distribuídos:

Quadro 9- Composição dos blocos temáticos do questionário

Blocos	Objetivos	Itens
Bloco I Perfil Docente	Identificar o perfil profissional das docentes para correlacionar com concepções de alfabetização, avaliação e o grau de alinhamento do processo didático.	1 a 10
Bloco II Concepções de Alfabetização	Identificar as concepções de avaliação das docentes para correlacionar com o grau de alinhamento do processo didático.	11 a 18
Bloco III Processo de Ensino- Aprendizagem na Alfabetização	Obter dados sobre o processo de ensino-aprendizagem na alfabetização, tais como objetivos de aprendizagem e atividades realizadas com a finalidade de identificar se há um alinhamento entre objetivos, atividades de ensino-aprendizagem e objetos de avaliação.	19 a 62
Bloco IV Práticas Avaliativas	Obter dados sobre concepções de avaliação e práticas avaliativas (instrumentos utilizados e objetos de avaliação).	63 a 86

Fonte: Elaboração própria, 2021.

Utilizou-se a escala de Likert com variação de 5 (cinco) pontos com respostas gradativas relacionadas a concordância (discordo totalmente, discordo, nem concordo nem discordo, concordo e concordo totalmente), frequência (nunca, raramente, às vezes, frequentemente, sempre/ nunca ou quase nunca, uma ou duas vezes por semestre, uma ou duas vezes por mês, uma ou duas vezes por semana, todos os dias ou quase todos os dias) e grau de importância (nada importante, pouco importante, importante, muito importante, totalmente importante).

Após a elaboração, foi realizado, um pré-teste do instrumento com uma amostra formada por docentes do ciclo de alfabetização. A finalidade desse pré-teste foi adequar os itens quanto a sua compreensão e clareza, bem como corrigir possíveis falhas do instrumento antes da coleta de dados final.

A amostra que participou do pré-teste foi por conveniência. O acesso às escolas para a aplicação do instrumento ocorreu por meio do contato da pesquisadora com

docentes de diferentes redes de ensino que viabilizaram o processo de agendamento com as gestoras das instituições.

Participaram do pré-teste docentes que atuavam do 1º ao 3º ano do ensino fundamental. Já que no Brasil, ainda não existe um consenso na legislação educacional em relação aos anos escolares que compõem o ciclo de alfabetização. O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014, prevê o final do ciclo de alfabetização até o 3º ano do ensino fundamental. A BNCC dispõe que alfabetização deve ocorrer até o 2º ano do ensino fundamental, e a Política Nacional de Alfabetização (PNA) lançada em 2019 aponta o período de alfabetização como o 1º ano do ensino fundamental.

O questionário foi aplicado presencialmente no ambiente de trabalho desses/as docentes no período de 19 de novembro a 12 de dezembro de 2019. Foram visitadas 12 escolas das redes estadual e municipal de ensino nas cidades de Aracaju, Nossa Senhora do Socorro e São Cristóvão. Cabe ressaltar que nenhuma/a docente participante do pré-teste compunha a amostra principal da pesquisa que apenas se restringe a escolas municipais de Aracaju.

Foram contatadas nessa fase 46 docentes. Para garantir o consentimento da pesquisa foram disponibilizadas duas vias do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), sendo que uma delas foi entregue a/ao participante e a outra permanece em posse da pesquisadora.

Dezessete docentes solicitaram levar o questionário para responder em seus domicílios alegando falta de tempo para responder na escola. Desses, 3 questionários não retornaram, restando, assim, 43 questionários para tabulação e análise. No processo de tabulação 13 questionários foram invalidados devido ao não preenchimento de itens ou marcação de mais de uma opção no mesmo item, deste modo, analisou-se no pré-teste um total de 30 questionários.

Os questionários que foram aplicados nas instituições de ensino levaram em média 30 minutos para serem respondidos. Foi solicitado as/aos docentes que marcassem itens que considerassem incompreensíveis.

À medida que os questionários eram aplicados, foi verificado pouca dificuldade quanto à clareza das perguntas e compreensão dos itens. No entanto, alguns participantes revelaram a necessidade de ler mais de uma vez determinados itens, sugerindo a elaboração de itens mais sucintos, como também apontaram que o questionário estava longo.

Após o término da aplicação, os dados dos questionários foram digitados em planilha do Microsoft Office Excel 2013 e exportados para o software SPSS versão 26.0 IBM para análise das propriedades psicométricas, especificamente, para a avaliação da confiabilidade do instrumento.

A fidedignidade ou confiabilidade de um instrumento, diz respeito a sua capacidade de medir sem erros. Isso significa “que o mesmo teste, medindo os mesmos sujeitos em ocasiões diferentes, ou testes equivalentes, medindo os mesmos sujeitos na mesma ocasião, produzem resultados idênticos [...]” (PASQUALI, 2004, p. 192). Quanto menor for a variabilidade de um mesmo item em uma determinada amostra de sujeitos, menos erros serão gerados, ou seja, quanto menor a variância do item, mais preciso ele é.

A técnica estatística utilizada para verificar a precisão do instrumento foi a da consistência interna por meio do coeficiente alfa de Cronbach. O coeficiente alfa vai de 0 a 1, sendo que o 0 aponta ausência total de consistência interna dos itens e o 1 indica 100% de consistência.

O Quadro 10 apresenta, por bloco temático, o resultado do coeficiente alfa de Cronbach:

Quadro 10 – Análise da confiabilidade de consistência interna dos itens do questionário

Blocos Temáticos	Coef. Alfa de Cronbach
Bloco II Concepções de alfabetização	0,491
Bloco III A Objetivos de aprendizagem na alfabetização	0,810
Bloco III B Atividades de ensino-aprendizagem	0,866
Bloco III C Ensino de estratégias de compreensão leitora	0,889
Bloco III D Trabalho com gêneros textuais	0,810
Bloco IV A Concepções de avaliação	0,593
Bloco IV B Práticas avaliativas	0,678
Bloco IV C Habilidades avaliadas em língua portuguesa	0,878
Alfa de Cronbach	0,935

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

O valor de alfa de 0,935 como medida total do instrumento representa uma alta consistência interna dos itens do questionário. A análise dos itens não apontou expressivas modificações no valor do alfa com a retirada de algum item. No entanto, os blocos II “Concepções de alfabetização” e IV “Concepções de avaliação” não apresentaram uma confiabilidade satisfatória sendo o valor de alfa respectivamente 0,491 e 0,593, apontando para a necessidade de uma revisão acerca da interpretação dos itens.

A realização do pré-teste permitiu avaliar a aceitabilidade do questionário, a clareza e compreensão dos itens, bem como a possibilidade de redução do número de itens do instrumento. A observação da interação dos participantes com o instrumento e a explicitação desses acerca de dúvidas em relação ao questionário possibilitou identificar os aspectos que necessitavam de ajustes, conforme descrito a seguir:

- 1) O pré-teste demonstrou a necessidade de modificações na formatação do questionário, como ampliar o espaçamento entre os itens para evitar/minimizar a falta de preenchimento de itens ou a marcação de duas opções em um mesmo item.
- 2) Observou-se a necessidade de acréscimo, reformulação e exclusão de itens. Foram acrescentadas opções de anos no item 2 “Em que ano você concluiu a sua graduação”, pois muitas docentes ficaram em dúvida quanto ao ano de conclusão do curso. Foram reescritos itens do bloco II “Concepções de Alfabetização” e IV “Concepções de Avaliação” com a finalidade de deixá-los mais sucintos e claros: Foi reescrito o item 41 “Leitura em voz alta de textos de gêneros diversos pelos (as) alunos (as)” para “Leitura de textos de gêneros diversos pelos (as) alunos (as)”. Foram excluídos os itens 33 “Atividades sobre vogais e encontros vocálicos”, item 39 “ Utilização de programas de computador para o ensino da leitura e da escrita”, 51 “Cópia de textos e atividades do livro didático ou do quadro negro (lousa)” e 76 “Observação e registro de apresentações orais” e item 42 “Leitura silenciosa de textos de gêneros diversos pelos (as) alunos (as)”.

Após a realização das mudanças citadas a versão final do questionário ficou composta por 81 itens.

5.5 COLETA DOS DADOS

A aplicação dos questionários e coleta das provas escritas de língua portuguesa ocorreu no início de janeiro de 2020, final do 2º semestre letivo do ano de 2019 na rede municipal de ensino de Aracaju. Em um primeiro momento foi enviado um e-mail para todas as escolas informando sobre a pesquisa. Com algumas escolas, especialmente, as primeiras que seriam visitadas também foi realizado contato telefônico.

A coleta dos dados foi iniciada no dia 07/01/2020 por região educacional, a rede municipal de ensino de Aracaju, como descrito anteriormente, possui 8 regiões educacionais, cada região com 5 ou 6 escolas que ofertam o ensino fundamental.

Como o final do ano letivo da rede foi antecipado as escolas estavam em período de aplicação de provas, recuperações, fechamento de diários. Por isso foi acordado com os/as docentes que o questionário seria entregue em um dia e recolhido em outra data combinada. Na referida data elas levariam também as provas escritas de língua portuguesa. A aplicação dos questionários foi finalizada no dia 31/01/2020.

Não foi possível realizar a aplicação do questionário em 4 escolas, pois os/as docentes já não se encontravam nas unidades de ensino. O início do ano letivo de 2020 ocorreu em março, período em que iria retornar às escolas para finalizar a coleta dos dados. No entanto, na segunda semana de aula as atividades educacionais do município foram suspensas devido à pandemia da COVID-19.

Foram devolvidos 78 questionários respondidos dos 114 previstos. Alguns/Algumas docentes trabalhavam os dois turnos na mesma escola com turmas do 2º ano ou em escolas diferentes da rede, mas lecionando para a turma do 2º ano. Por isso, só responderam apenas uma vez ao questionário.

A respeito da análise documental, como explicitado, foram cedidas 104 provas. Em 9 escolas, não foi possível ter acesso a prova escrita de nenhuma das docentes.

5.6 TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS

A partir do modelo teórico do Alinhamento Construtivo propôs-se gerar os dados necessários para a identificação do alinhamento por meio de questionário. Dois blocos contribuíram para o levantamento desses dados: Bloco III (Processo de Ensino-Aprendizagem na Alfabetização) e IV (Práticas Avaliativas). Foram apresentadas sentenças que indicavam objetivos de aprendizagem, atividades de ensino-aprendizagem

e práticas avaliativas (instrumentos utilizados e objetos de avaliação). As docentes deveriam assinalar o grau de importância atribuído a cada objetivo e em seguida dizer a frequência com que realizavam as atividades de ensino-aprendizagem e as tarefas de avaliação relacionadas aquele objetivo. Foram indicadas 10 (dez) habilidades da BNCC do componente Língua Portuguesa para o 1º e 2º ano do ensino fundamental.

Para análise dos dados fez-se necessário reagrupar as afirmativas, por meio do software SPSS versão 26, criando novas variáveis. Após o reagrupamento, procedeu-se o cruzamento das informações a fim de identificar o percentual de alinhamento do processo didático. O Quadro 11 apresenta esse processo de reagrupamento, o número no início de cada item representa o número do item no questionário:

Quadro 11 – Reagrupamento das variáveis do processo didático

Objetivos de aprendizagem na alfabetização previstos no currículo	Atividades de ensino-aprendizagem	Tarefas de Avaliação
19 Conhecer o alfabeto.	29 Atividades para diferenciar letras de outros sinais gráficos. 30 Atividades para identificar pelo nome as letras do alfabeto. 31 Atividades para reconhecer diferentes tipos de grafia das letras. Variável Criada: Atividades Conhecimento Letras	65 Sondagem para verificar as hipóteses de escrita. 69 Redações e atividades de escrita. 72 Relacionar elementos sonoros das palavras com sua representação escrita 73 Ler palavras. 74 Escrever palavras. Variável Criada: Avaliação Conhecimento Letras
20 Compreender a relação fonema-grafema.	33 Separação de palavras em sílabas. 35 Ensino das correspondências grafemas-fonemas. Variável Criada: Atividades Consciência Fonológica	65 Sondagem para verificar as hipóteses de escrita. 69 Redações e atividades de escrita. 71 Tomar a leitura individual de alunos (as). 72 Relacionar elementos sonoros das palavras com sua representação escrita. 73 Ler palavras. 74 Escrever palavras. 75 Ler frases. Variável Criada: Avaliação Consciência Fonológica

21 Adquirir, progressivamente, o conhecimento do sistema ortográfico da língua e do vocabulário.	35 Ensino das correspondências grafemas-fonemas. 38 Leitura de textos de gêneros diversos pelo (a) professor (a). 39 Leitura de textos de gêneros diversos pelos (as) alunos (as). 48 Atividades de reflexão ortográfica. Variável Criada: Atividades Conhecimento Ortográfico Vocabulário	72 Relacionar elementos sonoros das palavras com sua representação escrita. 73 Ler palavras. 74 Escrever palavras. 75 Ler frases. Variável Criada: Avaliação Conhecimento Ortográfico Vocabulário
22 Ler e escrever palavras com diferentes padrões silábicos (consoante-vogal, vogal, consoante-vogal-consoante, consoante-consoante-vogal).	46 Atividades sobre famílias silábicas. 47 Ditado de palavras ou frases. 48 Atividades de reflexão ortográfica. Variável Criada: Atividades Leitura Escrita Palavras	65 Sondagem para verificar as hipóteses de escrita. 71 Tomar a leitura individual de alunos (as). 72 Relacionar elementos sonoros das palavras com sua representação escrita. 73 Ler palavras. 74 Escrever palavras. Variável Criada: Avaliação Leitura Escrita Palavras
23 Ler palavras novas com precisão na decodificação, no caso de palavras de uso frequente, ler globalmente, por memorização.	34 Ensino de estratégias de decodificação de palavras. 35 Ensino das correspondências grafemas-fonemas. 40 Leitura em voz alta de textos decodificáveis (que contém palavras formadas por letras e sons que os alunos já aprenderam). 41 Leitura em voz alta de palavras isoladas pelos alunos. Variável Criada: Atividades Leitura Automatizada Palavras	71 Tomar a leitura individual de alunos (as). 72 Relacionar elementos sonoros das palavras com sua representação escrita. 73 Ler palavras. Variável Criada: Avaliação Leitura Automatizada Palavras
24 Planejar e produzir textos de diferentes gêneros.	42 Escrita espontânea pelos (as) alunos (as). 43 Produção de texto coletivo no quadro negro (lousa). 44 Reconto escrito de narrativas literárias. Variável Criada: Atividades Planejar Produzir Textos	69 Redações e atividades de escrita. 81 Produção textual. Variável Criada: Avaliação Planejar Produzir Textos
25 Escrever frases e textos curtos nas formas imprensa e cursiva.	31 Atividades para reconhecer diferentes tipos de grafia das letras. 36 Atividades de caligrafia.	69 Redações e atividades de escrita. 74 Escrever palavras. 81 Produção textual.

	Variável Criada: Atividades Escrever Letras Cursiva	Variável Criada: Avaliação Escrever Letras Imprensa Cursiva
26 Ler e compreender com certa autonomia textos de diferentes gêneros.	39 Leitura de textos de gêneros diversos pelos (as) alunos (as). 50 Localizar informações em enunciados curtos. 51 Reconhecer o assunto de um texto com base no suporte ou nas características gráficas do gênero. 52 Identificar a finalidade de um texto. 53 Estabelecer relações entre partes de um texto. 54 Inferir informação de um texto. Variável Criada: Atividades Compreensão em Leitura	70 Propor que os alunos respondam a questões por escrito ou oralmente sobre o texto lido. 76 Localizar informações explícitas em textos. 77 Reconhecer a finalidade de um texto. 78 Inferir o assunto de um texto. 79 Inferir informações em textos verbais. 80 Inferir informações em textos que articulam linguagem verbal e não verbal. Variável Criada: Avaliação Compreensão em Leitura
27 Utilizar, ao produzir o texto, pontuação adequada, segmentação entre palavras e letras maiúsculas em início de frases e em substantivos próprios.	49 Atividades de gramática. Variável Criada: Atividades Elementos Notacionais Escrita	69 Redações ou atividades de escrita. 74 Escrever Palavras. 81 Produção textual. Variável Criada: Avaliação Elementos Notacionais Escrita
28 Ampliar o letramento, ou seja, conhecer os usos e funções da língua escrita.	38 Leitura de textos de gêneros diversos pelo (a) professor (a). 39 Leitura de textos de gêneros diversos pelos (as) alunos (as). Variável Criada: Atividades Ampliar Letramento	77 Reconhecer a finalidade de um texto. 78 Inferir o assunto de um texto. 79 Inferir informações em textos verbais. 80 Inferir informações em textos que articulam linguagem verbal e não verbal. 81 Produção textual. Variável Criada: Avaliação Ampliar Letramento

Fonte: Elaboração própria, 2021.

Considerou-se alinhado o processo em que a docente assinalou um elevado grau de importância (2- Importante, 3 - Muito importante e 4 - Totalmente importante) para os objetivos de aprendizagem apresentados e, concomitantemente, marcou uma elevada frequência (3 – Frequentemente e 4 - Sempre) em que realiza as atividades de ensino - aprendizagem e de avaliação para atender aos objetivos.

No questionário aplicado também haviam itens destinados a identificar a concepção de alfabetização apresentada pelas docentes. As afirmativas foram construídas com base nos princípios gerais das duas principais teorias sobre a aprendizagem da leitura e da escrita:

Quadro 12 - Afirmativas sobre concepções de alfabetização

Construtivista	Cognitivista
Para aprender o sistema de escrita alfabético o(a) aluno(a) precisa compreender o que escrita representa, qual a sua natureza e função.	Para alfabetizar é preciso ensinar, explicitamente, as relações entre letra (grafema) e som (fonema).
A alfabetização deve partir de textos, frases ou palavras.	Deve-se alfabetizar a partir das letras, fonemas ou sílabas.
No processo de alfabetização, o investimento maior do(a) professor(a) deve ser no ensino da compreensão e produção de textos.	Estar alfabetizado significa ler palavras e textos e escrever enunciados sem que, necessariamente, se compreenda o que se lê ou o que se escreve.
Estar alfabetizado significa ler, compreender e produzir textos.	O sistema de escrita alfabético é aprendido por meio da memorização da equivalência entre as letras (grafemas) e os sons (fonemas).

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Os/As docentes deveriam indicar o grau de concordância com cada uma das afirmativas. A concepção de avaliação também foi medida através do grau de concordância atribuído a sentenças que apresentavam características específicas de cada tipo de avaliação. Por exemplo:

Quadro 13 - Sentenças sobre concepções de avaliação

Concepção Formativa	Concepção Somativa
A função da avaliação é diagnosticar o progresso dos(as) alunos(as), registrar e analisar, continuamente, o processo de ensino e aprendizagem.	A finalidade da avaliação é medir os conhecimentos dos(as) alunos(as) para determinar, por meio de notas, se estão aptos(as) a serem aprovados(as) para o ano escolar seguinte.

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Para determinar a concepção de avaliação observou-se a total concordância com uma ou outra afirmativa. O foco dado por cada docente na avaliação da leitura e da escrita, foi medido a partir de duas perspectivas: 1) Foco na compreensão ou Foco na fluência e 2) Foco na adequação do gênero a produção textual ou 3) Foco na ortografia e gramática. As seguintes afirmativas foram propostas para levantar esses dados:

Quadro 14 - Sentenças sobre foco da avaliação em leitura e escrita

Foco na compreensão (leitura) e na adequação do gênero a produção textual (escrita)	Foco na fluência (leitura) e na ortografia e gramática (escrita)
A avaliação na alfabetização deve ter como foco as habilidades de compreensão e produção de textos.	Na alfabetização, deve-se privilegiar atividades de avaliação da leitura de palavras isoladas e textos decodificáveis.
Na avaliação da escrita deve-se atribuir um peso maior à adequação do texto produzido pelo(a) aluno(a) ao gênero discursivo que foi solicitado.	Na avaliação da escrita, deve-se atribuir um peso maior à adequação da produção textual do(a) aluno(a) às normas gramaticais e ortográficas.

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Definidas as categorizações de cada variável, realizou-se o planejamento estatístico. O tratamento estatístico dos dados foi realizado por meio do software Statistical Package for Social Science (SPSS), versão 26.0 para Windows. Foram aplicadas estatística descritiva das variáveis em estudo e teste de correlação para medir a associação entre as variáveis. O Quadro 15 apresenta o plano estatístico sistematizado:

Quadro 15 – Plano Estatístico

Tipo de variável	Nome	Categorização
Independente	Perfil docente	Variável categórica composta por elementos como: sexo, titulação, instituição de formação, etc.
Independente	Concepção de alfabetização	Construtivista Cognitivista
Independente	Concepção de avaliação	Somativa Formativa
Independente	Avaliação na alfabetização - Leitura	Foco na compreensão Foco na fluência
Independente	Avaliação na alfabetização - Escrita	Foco na adequação do gênero a produção textual

		Foco na ortografia e gramática
Independente	Processo didático	Nível de Alinhamento (1, 2 ou 3)
Dependente	Resultados de aprendizagem	Percentual de acertos na prova

Fonte: Elaboração própria, 2021.

O tratamento das provas escritas ocorreu por meio da categorização das questões conforme a Taxonomia SOLO. Na análise de cada item procurou-se ser coerente com os conhecimentos e habilidades esperadas para os estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental, levando em consideração as propostas da BNCC. Além das provas das professoras, foram analisadas as duas provas diagnósticas aplicadas pela SEMED.

O processo de análise das questões contou com a participação de 4 juízes independentes. Participaram dessa etapa a pesquisadora, 3 professoras licenciadas em Pedagogia e mestres em educação e 1 professor, licenciado em Letras e também mestre em educação. Visando prepará-los para realizar a categorização foi realizada uma oficina sobre a Taxonomia SOLO, dividida em dois encontros. As provas foram digitalizadas e enviadas por meio de formulário do Google. Para cada avaliador/a foi enviado um banco de itens onde constavam de 172 a 191 questões. Cada avaliador/a recebeu um único banco de questões para analisar, apenas a pesquisadora principal analisou todas as questões. No total foram analisadas as 680 questões elaboradas pelos/as professores/as e mais 44 questões da prova diagnóstica da SEMED.

Com o objetivo de verificar a concordância em relação a classificação das questões de acordo com os níveis de complexidade cognitiva da Taxonomia SOLO e, por conseguinte, do tipo de aprendizagem. Foi calculado Coeficiente Kappa de Cohen-K.

O Quadro 16, apresenta os resultados da concordância entre os avaliadores:

Quadro 16 – Valores do Kappa

Provas/Questões	Classificação	Valor do Kappa
Prova 1.1¹⁰ a Prova 29.5	Níveis da Taxonomia SOLO ¹¹	0,329

¹⁰ O primeiro número representa a prova e o segundo a questão do referido instrumento.

¹¹ Níveis SOLO = uniestrutural, multiestrutural, relacional e abstrato estendido.

	Tipo de Aprendizagem Taxonomia SOLO ¹²	0,513
Prova 30.1 a Prova 58.5	Níveis da Taxonomia SOLO	0,460
	Tipo de Aprendizagem Taxonomia SOLO	0,327
Prova 59.1 a Prova 83.6	Níveis da Taxonomia SOLO	0,495
	Tipo de Aprendizagem Taxonomia SOLO	0,511
Prova 84.1 a Prova 104	Níveis da Taxonomia SOLO	0,501
	Tipo de Aprendizagem Taxonomia SOLO	0,763
Avaliação Diagnóstica SEMED	Níveis da Taxonomia SOLO	0,310
	Tipo de Aprendizagem Taxonomia SOLO	0,530

Fonte: Elaborado pela Autora, 2021.

A literatura apresenta algumas sugestões sobre quando considerar o valor de Kappa adequado: $K < 0,4$ é pobre; $0,4 \leq K < 0,75$ é satisfatório a bom; $K \geq 0,75$ é excelente (FLEISS, 1981 *apud* FONSECA; SILVA; SILVA, 2007). Observa-se que o valor de Kappa na maioria das análises que envolveram os níveis da Taxonomia SOLO foi de $< 0,4$, isto é, o valor de Kappa não foi satisfatório, foi pobre. Quando calculado o valor do Kappa para a classificação dos tipos de aprendizagem, constata-se um Kappa mais satisfatório.

Após a análise da concordância entre juízes, realizou-se mais um encontro entre os avaliadores para discussão de itens discordantes. Diante do elevado número de questões optou-se por analisar nesse momento apenas aqueles itens que destoavam do tipo de aprendizagem SOLO, por exemplo: se o avaliador 1 tivesse classificado a questão como uniestrutural e o avaliador 2 como relacional, esse item seria levado para análise, pois pertencem a categorias diferentes de aprendizagem.

Por fim, realizou-se a triangulação dos dados da medida do alinhamento do processo didático (questionário) com os resultados da aprendizagem das turmas na avaliação externa realizada pela SEMED.

¹² Tipo de aprendizagem SOLO = aprendizagem superficial e profunda.

6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Esta seção apresenta a análise do alinhamento do processo didático, dos/as professores/as investigados/as, e responde a questão sobre a correlação entre alinhamento e resultados dos estudantes na avaliação externa. O alinhamento do processo didático foi medido por meio da aplicação de questionário e triangulado com a análise das provas elaboradas pelos/as docentes e as notas das turmas de cada uma delas na avaliação diagnóstica aplicada pela SEMED em 2019.

A seguir apresenta-se os resultados do estudo conforme os objetivos de pesquisa previamente elaborados.

6.1 ALINHAMENTO DO PROCESSO DIDÁTICO

Propôs-se nesse estudo, inicialmente, analisar a coerência entre objetivos de aprendizagem previstos na BNCC, atividades de ensino-aprendizagem e as habilidades avaliadas pelos/ professores/as, o que foi denominado de alinhamento do processo didático. A Tabela 2 apresenta o percentual geral de alinhamento do processo didático das participantes da pesquisa:

Tabela 2 – Percentual geral de alinhamento do processo didático

Objetivo de aprendizagem		Grau de importância atribuído (importante, muito importante ou totalmente importante)	Frequência das atividades (sempre realiza atividades)	Frequência das tarefas de avaliação (sempre realiza tarefas de avaliação)	Percentual de alinhamento
Conhecer o alfabeto.		75 (97,4%)	41 (52,2%)	61 (84,7%)	34 (47,9%)
Compreender a relação fonema-grafema.		77 (100%)	45 (58,4%)	62 (86,1%)	39 (54,9%)
Adquirir, progressivamente, o conhecimento do sistema ortográfico da língua e do vocabulário.		69 (89,7%)	36 (48%)	36 (48%)	33 (46,5%)

Ler e escrever palavras com diferentes padrões silábicos (consoante-vogal, vogal, consoante-vogal-consoante, consoante-consoante-vogal).	76 (97,4%)	57 (74%)	63 (86,3%)	47 (65,3%)
Ler palavras novas com precisão na decodificação, no caso de palavras de uso frequente, ler globalmente, por memorização.	56 (72,8%)	41 (53,9%)	62 (83,8%)	29 (40,3%)
Planejar e produzir textos de diferentes gêneros.	68 (88,4%)	20 (26,3%)	29 (38,2%)	11 (15,1%)
Escrever frases e textos curtos nas formas imprensa e cursiva.	75 (96,2%)	30 (38,5%)	44 (57,9%)	20 (26,3%)
Ler e compreender com certa autonomia textos de diferentes gêneros.	74 (94,9%)	33 (43,4%)	39 (52%)	25 (34,2%)
Utilizar, ao produzir o texto, pontuação adequada, segmentação entre palavras e letras maiúsculas em início de frases e em substantivos próprios.	74 (94,9%)	36 (46,2%)	44 (57,9%)	25 (32,9%)
Ampliar o letramento, ou seja, conhecer os usos e funções da língua escrita.	76 (97,4%)	32 (42,1%)	32 (41,6%)	19 (25,3%)

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Observa-se que, no geral, os/as docentes consideram relevantes os objetivos de aprendizagem prescritos na BNCC. No entanto, a frequência de atividades de ensino-aprendizagem realizadas para atender aos objetivos tende a ser menor. A relação atividades de ensino-aprendizagem e tarefas avaliativas, também chama atenção. O

percentual de indicações de avaliação para cada objetivo foi maior do que o percentual de atividades de ensino.

A título de exemplo cabe citar o conhecimento do alfabeto e a compreensão das relações grafema-fonema, que como apresentado na revisão da literatura, constituem-se habilidades preditoras da aprendizagem da leitura e da escrita (BRASIL, 2021). Das professoras contatadas 41 (52,2%) afirmaram que sempre desenvolvem atividades sobre o conhecimento do alfabeto, enquanto 61 (84,7%) disseram sempre avaliar esse tipo de conhecimento. Em relação ao ensino das relações grafema-fonema 45 (58,4%) declararam que sempre propõem atividades que atendem a esse objetivo e 62 (86,1%) informaram que avaliam a aprendizagem dessa habilidade.

Tais dados talvez possam ser melhor compreendidos quando se observa as concepções de alfabetização e de avaliação apresentadas pelas docentes no questionário. Das/os docentes participantes da pesquisa 25 (34,2%) demonstraram concordância total com os preceitos construtivistas e 4 (5,5%) com as orientações de teorias cognitivistas. No entanto, 44 (60,3%) das professoras apresentaram um alto grau de concordância com as duas perspectivas teóricas, denominamos esse grupo de concepção mista.

Esses dados corroboram os achados de pesquisas que investigaram as concepções de alfabetização que permeiam as práticas pedagógicas de professoras alfabetizadoras. No geral, os estudos constataram a existência de uma miscelânea de concepções de alfabetização que se refletem nas ações docentes. As práticas alfabetizadoras observadas foram marcadas, muitas vezes, pela intuição e os pressupostos que diziam se basear eram, geralmente, explicitados de maneira genérica, simplificada ou até mesmo equivocada. Por demonstrarem um conhecimento puramente teórico e superficial de propostas que afirmavam implementar, constatou-se dificuldades de empregá-las efetivamente na prática (PAIM, 2014; SOUTO, 2009; SANTOS, 2007, BIERSTEKER, 2003; entre outros).

Em relação a concepção de avaliação, 43 (55,1%) demonstram apresentar uma concepção formativa de avaliação e apenas 1 (1,3%) indicou concepção somativa. Verificou-se, no entanto, que uma parte expressiva das participantes (34/46,6%) manifestou concordar com ambas as concepções. Esse resultado era de se esperar já que a avaliação somativa é obrigatória nos sistemas de ensino. No entanto, os dados coletados fazem supor, que há uma ênfase na aplicação da avaliação do tipo somativa.

Registrou-se, como explicitado, para cada objetivo de aprendizagem uma maior frequência de tarefas de avaliação em comparação com as atividades de ensino-

aprendizagem. Tal constatação faz parecer que avalia-se, exclusivamente, ao final da unidade de conteúdo estudada para determinar se os objetivos foram ou não alcançados pelos estudantes, mas não se realimenta esse processo por meio de atividades de ensino-aprendizagem. A avaliação, portanto, não demonstra está sendo utilizada como parte integrante e contínua do processo ensino-aprendizagem, de modo a assumir um papel de regulador e orientador das aprendizagens.

Embora a literatura da área aponte a necessidade de haver uma articulação entre a avaliação formativa e a avaliação somativa, Salles; Minervino e Koltermann (2020) em recente revisão da literatura, sobre avaliação e monitoramento da leitura e da escrita em crianças, destacam que a avaliação formativa até o momento constitui-se pouco desenvolvida no Brasil. Além disso, as autoras observaram que apesar de muitas pesquisas já terem desenvolvido instrumentos, para avaliação na alfabetização, visando contribuir com a adequada avaliação e monitoramento das habilidades de leitura e escrita, ainda não observa-se uma aplicação desses dados gerados nas pesquisas científicas em contextos escolares. Este tema voltará a ser tratado no próximo tópico a partir da análise dos instrumentos de avaliação utilizados pelos/as docentes.

A análise de cada um dos processos didáticos permitiu identificar o nível de alinhamento de cada participante. Para tanto, contabilizou-se a frequência de processos alinhados e categorizou-se, de forma arbitrária, em três níveis: Nível 1 (até 3 processos alinhados); Nível 2 (de 4 a 7 processos) e Nível 3 (de 8 a 10 processos alinhados) criando assim variáveis categóricas ordinais, conforme apresentado na Tabela 3:

Tabela 3 – Frequência de Alinhamentos dos Processos Didáticos

Níveis de alinhamento	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida
Nível 1	42	53,8	54,5
Nível 2	25	32,1	32,5
Nível 3	10	12,8	13,0
Total	77	98,7	100,0
Omisso Sistema	1	1,3	
Total	78	100,0	

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

A Tabela 3 permite constatar, a partir da autopercepção docente, que a maioria dos participantes da pesquisa (53,8%) apresenta, em relação aos processos didáticos analisados, um alinhamento em 3 processos. Um pouco menos do que um terço (32,1%) atingiram um alinhamento de 4 a 7 processos e 12,8 % um alinhamento de 8 a 10 processos.

A fim de identificar evidências de como esses processos ocorrem na prática recorreu-se a análise das provas escritas aplicadas pelos/as docentes no ano letivo de 2019.

6.2 O QUE AS PROVAS REVELAM SOBRE O ENSINO E A AVALIAÇÃO NA ALFABETIZAÇÃO?

Foram analisadas 104 provas de diferentes unidades letivas. Em relação a estrutura dos instrumentos constatou-se que, em sua maioria, eram formados, basicamente, por duas partes: “Textual” e “Gramatical”. Esses são, inclusive, os termos utilizados em algumas das provas analisadas para demarcar cada uma das seções do instrumento. Para efeito de análise, as questões foram categorizadas de acordo com três eixos do ensino da Língua Portuguesa: Leitura, Escrita e Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, embora, compreenda-se que, na prática, esses eixos sejam integrados e que determinados conhecimentos e habilidades estejam presentes em mais de um componente curricular.

De acordo com Viana (2009) a avaliação da leitura precisa envolver duas dimensões: a do reconhecimento de palavras e a da construção de significado. O reconhecimento de palavras envolve processos perceptivos e léxicos. Sabe-se que para ler é imprescindível a identificação de letras e palavras, como também a ação de diferenciá-las do ponto de vista perceptivo. Conforme essa autora são diversos os tipos de atividades que podem ser utilizadas para a avaliação desses processos dentre as quais destacam-se: a apresentação aleatória de letras (em diferentes formatos, maiúsculas, minúsculas, manuscrito e imprensa), a solicitação da nomeação de letras; a apresentação de textos impressos no qual solicita-se a identificação de determinada/s letra/s; a apresentação de pares de palavras que apresentem grafias semelhantes para que sejam identificadas pares iguais e/ou diferentes.

Além disso, os estudantes precisam reconhecer de forma rápida e precisa as palavras escritas. Nesse processo, entram em cena vias paralelas de tratamento da

informação, grande parte dos modelos de leitura propõe duas vias coexistentes e complementares, são elas: a via fonológica que permite converter a cadeia de letras (grafemas) em sons da língua (os fonemas) e a via lexical responsável por reconhecer palavras familiares por meio do acesso a uma espécie de dicionário mental, denominado de léxico mental, onde está armazenado o significado das palavras. (DEHEANE, 2012).

Para a avaliação das vias de acesso ao léxico, de acordo com Viana (2009), o tipo de tarefa mais utilizada é o da apresentação de listas de palavras administradas conforme a frequência, regularidade e extensão. Na amostra analisada, foram identificadas 126 questões relacionadas ao reconhecimento de letras e palavras como detalhado na Tabela 4:

Tabela 4 – Questões sobre reconhecimento de letras e palavras

Escrever/Completar o alfabeto	21
Escrever/Identificar vogais/consoantes	14
Colocar em ordem alfabética (letras e palavras)	11
Identificar letras/Diferenciar letras de números e outros símbolos	8
Identificar letras/palavras com diferentes grafias	7
Circular /Identificar letras maiúsculas	3
Identificar a razão do uso de letras maiúsculas	2
Identificar em palavras número de letras, vogais, consoantes, sílabas	10
Identificar letra e sílaba inicial ou final de palavra	6
Identificar/Ligar palavras que rimam	4
Identificar sílabas	3
Identificar/Ligar figura a letra/sílaba inicial	2
Contar sons e letras de palavras	1
Identificar/Circular/Ligar nomes a figuras	15
Relacionar figura a frase	10
Localizar palavra (caça-palavras)	3
Ler palavras e representar seu significado por meio de desenho	3
Identificar palavras/ frases	3
Total	126

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

As questões relacionadas ao conhecimento das letras e do alfabeto foram predominantes (n = 66). Já as tarefas para avaliar a consciência fonológica apareceram em menor número (n=26) prevalecendo as questões relacionadas a consciência silábica,

apenas uma questão exigiu a capacidade de perceber, nas palavras, os sons individuais (fonemas).

Figura 9 – Questão sobre consciência fonêmica

2º. Conte Sons:

	QUANTOS SONS?	QUANTAS LETRAS?
PA		
PAZ		
POIS		
APOS		
DEPOIS		
PLACA		
APROVADO		

Fonte: Pesquisa da autora, 2021.

Faz-se necessário ressaltar que dentre as dimensões da consciência metalinguística é a consciência fonológica e, no âmbito dessa, a consciência fonêmica que apresenta-se como essencial à aprendizagem inicial da leitura e da escrita. A consciência fonológica consiste na capacidade de focalizar os sons das palavras desvinculando-a do seu significado e de segmentar as palavras nos sons que as compõem. Deste modo, o desenvolvimento da consciência da palavra fonológica e de seus segmentos a consciência de rimas, aliterações e a consciência de sílabas permite tornar sensível às crianças as possibilidades de segmentação da fala contribuindo para que possam compreender o princípio alfabético, ou seja, a escrita alfabética como uma notação que representa os sons da fala.

Cabe destacar, que desde muito pequenas as crianças possuem uma sensibilidade fonológica às sílabas. No entanto, o mesmo não acontece com a sensibilidade a fonemas. Deste modo, a consciência fonêmica, isto é, a sensibilidade aos fonemas só pode ser desenvolvida quando se relaciona oralidade e escrita. Nesse processo, o conhecimento das letras constitui-se aspecto essencial, já que como nos lembra Soares (2017, p. 208)

“São sobretudo as letras que na escrita tornam ‘visíveis’ os fonemas não audíveis na cadeia sonora da fala e não pronunciáveis isoladamente”.

É, pois, a consciência grafofonêmica, isto é, a “habilidade de relacionar letras ou grafemas da palavra escrita com os sons ou fonemas detectados na palavra falada” (EHRI; SOFFER, 1999 *apud* SOARES, 2017, p. 216) que torna possível a identificação de fonemas, sua relação com as letras e, por conseguinte, a aquisição do princípio alfabético. Assim, as tarefas que levantam dados acerca do domínio da consciência fonêmica são fundamentais para que o/a professor/a possa atuar nas dificuldades ou dúvidas dos educandos relacionadas a compreensão do funcionamento do sistema de escrita alfabética auxiliando-os a avançar no processo de alfabetização.

No que se refere ao reconhecimento de palavras, foram identificadas nas provas analisadas 34 questões relacionadas a leitura de palavras isoladas sendo que a maioria delas (n=15) solicitava que o estudante relacionasse palavra e imagem, como explicitado na Figura 10:

Figura 10 – Questão sobre leitura de palavras

6. Marque com um (X) a resposta correta. (1,0)

 ☐ BOLA ☐ PETECA ☐ BONECA ☐ PIÃO	☐ FOCA ☐ TOCA ☐ BOCA ☐ BOTA 
 ☐ AVE ☐ ARMÁRIO ☐ ÁRVORE ☐ ARGOLA	☐ CANECA ☐ BONECA ☐ PETECA ☐ PANELA 

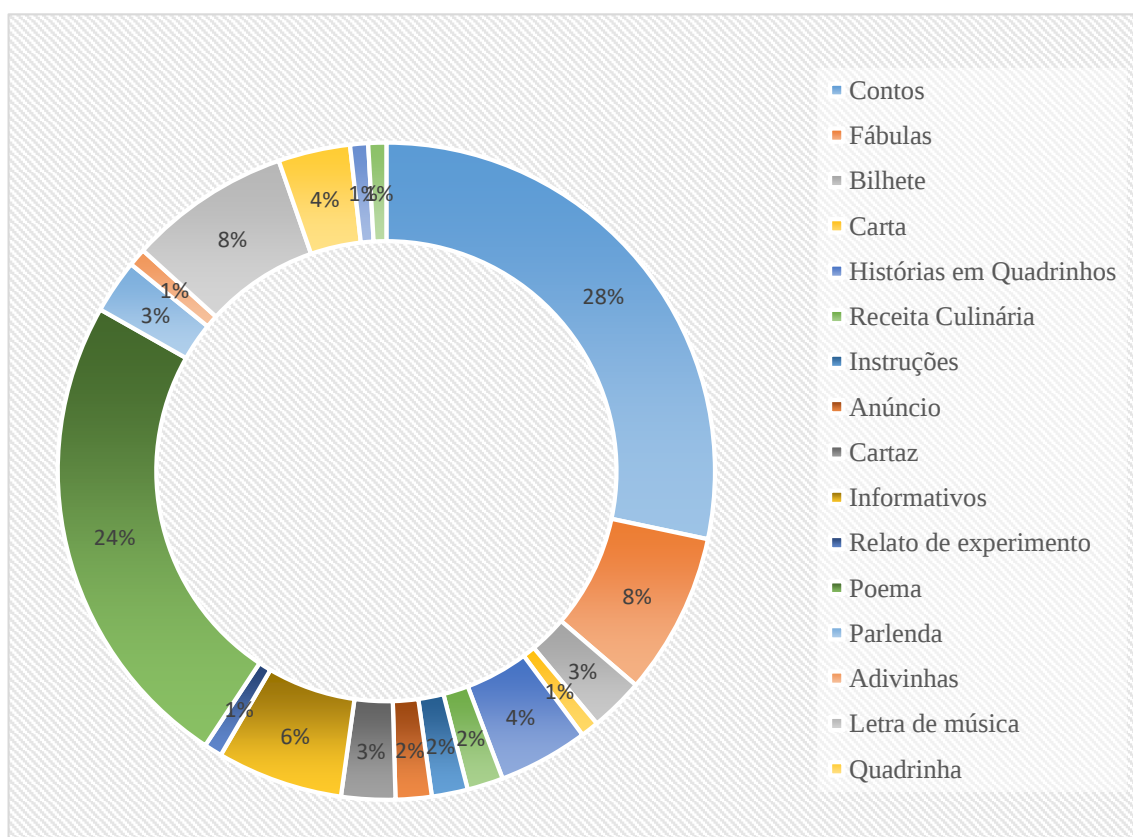
Fonte: Pesquisa da autora, 2021.

O reconhecimento de palavras escritas de forma rápida e precisa é determinante no processo de aprendizagem da leitura, mas não se constitui uma ação suficiente. Depois

desta ação inicial, os alfabetizandos precisam construir unidades de significado, relacionando grupos de palavras entre si, de modo a elaborar uma representação mental. As palavras organizam-se em frases, conforme as regras da língua, e essas, por sua vez, em textos. Para extrair sentido de um texto, faz-se necessário mobilizar tanto conhecimentos linguísticos quanto conceituais. (VIANA, 2009).

No total, verificou-se a presença de 113 textos nas provas analisadas. Apenas 15 provas não apresentaram questões que envolvessem textos. Em relação aos tipos de textos, os mais frequentes foram os textos narrativos (n= 51) e os textos tipo poesia (n= 27). Os gêneros textuais mais utilizados foram contos (tradicionais e modernos) n= 32, poemas (n=27), letras de música (n=9) e fábulas (n=9). O Gráfico 1 apresenta o percentual de cada gênero textual encontrado no material analisado:

Gráfico 1 – Gêneros Textuais



Fonte: Pesquisa da autora, 2021.

Como vimos, a BNCC aponta para práticas pedagógicas que permitam aos alunos refletir sobre o sistema de escrita alfabética, por um lado, e por outro coloca a centralidade no texto e no trabalho com as práticas sociais de leitura e escrita. O texto, portanto, de acordo com as orientações oficiais, constitui-se o eixo central das atividades de

alfabetização e letramento. O fato de diferentes gêneros textuais estarem presentes em 85% das provas analisadas aponta para o reconhecimento, pelos participantes da pesquisa, da necessidade do trabalho com o texto na aprendizagem inicial da leitura e da escrita.

Conforme a Base, estando as práticas de linguagem presentes na vida social, essas devem ser levadas à escola em situações reais em que se fazem necessários os seus usos. Assim, no processo de alfabetização, aponta-se a relevância de que os alunos tenham acesso a textos reais, e não exclusivamente a textos criados para o ensino escolar.

Embora haja essa orientação, observou-se nesse estudo, o uso dos chamados textos decodificáveis (n=18), ou seja, textos redigidos com base em coerções estruturais (fonéticas e léxicas) com o propósito didático de ensinar a decodificação (OLIVEIRA,2019). As figuras 11 e 12 apresentam exemplos da utilização desse tipo de texto nos instrumentos analisados:

Figura 11– Exemplos de textos decodificáveis

✓ O jacaré

✓ Este é Janota.

✓ Janota é um jacaré com jeito de girafa. Gosta de

✓ comer folhas e flores das árvores.

✓ Janota janta junto

✓ com Juca todos os dias.

✓ Juca é seu primo.

✓ Janota e Juca

✓ moram na lagoa.

(desenho) Cristiane G. Soares



- O jacaré se chama: _____

- Ele tem um jeito de: _____

- Janota come _____ e _____ das árvores.

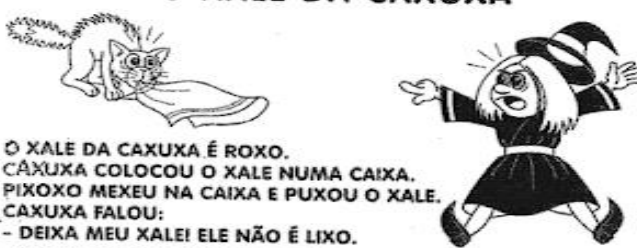
- Com quem Janota janta todos os dias?

- Onde moram Janota e Juca?

Fonte: Pesquisa da autora, 2021.

Figura 12– Exemplos de textos decodificáveis

O XALE DA CAXUXA



O XALE DA CAXUXA É ROXO.
 CAXUXA COLOCOU O XALE NUMA CAIXA.
 PIXOXO MEXEU NA CAIXA E PUXOU O XALE.
 CAXUXA FALOU:
 - DEIXA MEU XALE! ELE NÃO É LIXO.
 PIXOXO DEIXOU O XALE DA CAXUXA TODO SUJO.

Trabalhando o Texto

1º. Quais são os personagens do texto?

a) Numere os acontecimentos na mesma ordem da história:

- () Pixoxo deixou o xale todo sujo.
- () Caxuxa colocou o xale numa caixa.
- () Pixoxo mexeu na caixa.
- () Pixoxo puxou o xale.

b) Qual a cor do xale da Caxuxa?

c) Onde Caxuxa colocou o xale?

d) Como ficou o xale da Caxuxa?

Fonte: Pesquisa da autora, 2021.

Os textos decodificáveis ou “didáticos”, como exemplificado, apresentam estrutura simples e possuem como principal função o treino de fonemas e grafemas já ensinados. Por apresentarem uma linguagem artificial, desprovidos de contexto são considerados por alguns autores (MACIEL; LÚCIO, 2008; MORAIS, 2012, entre outros) como “pseudotextos” e, por isso, precisam ser evitados.

Nos instrumentos analisados, a seção destinada a avaliação da leitura, compreensão e interpretação de texto denominada de “Parte Textual”, “Interpretação de Texto” ou “Trabalhando o Texto”, era formada, geralmente, por um texto curto acompanhado de perguntas que exigiam a compreensão do texto, como também itens que utilizavam o texto para o trabalho de aspectos ortográficos e gramaticais. A Tabela 5 apresenta a quantidade de questões relativas a “Parte Textual” de acordo com a ação solicitada:

Tabela 5 – Ações solicitadas nas questões da “Parte Textual”

Ação solicitada	Número de questões
Localizar informação no texto (título, autoria, personagens, acontecimentos)	145
Completar lacunas de frases com informações explícitas do texto	2
Inferir assunto, informação do texto	20
Identificar gênero do texto	12
Emitir opinião sobre aspectos do texto/Resposta pessoal	8
Identificar/Circular/Copiar palavras do texto que rimam	9
Identificar resposta de advinhas	1
Circular nas palavras letras maiúsculas	1
Identificar vogais e consoantes nas palavras	1
Circular palavras com determinada acentuação	2
Retirar/Circular do texto palavra com determinada letra/sílaba	6
Localizar palavra (Ex.: Prova 65.2 Pinte no texto toda palavra FADA que você encontrar.)	3
Retirar do texto palavras no plural	1
Retirar do texto substantivos (comuns, próprios)	1
Retirar palavra no diminutivo	1
Identificar/Retirar do texto palavras monossílabas e dissílabas	4
Ligar palavras do texto a sinônimos	1
Identificar uso/Circular verbos	1
Separar palavras do texto em sílabas	1
Pontuar texto	2
Criar título para o texto	7
Ilustrar texto	2

Numerar ordem de acontecimentos de história a partir de imagens	3
Total	234

Fonte: Pesquisa da autora, 2021.

Como explicitado na Tabela 5, das questões sobre leitura e compreensão de textos 95% (n=145) apresentavam como característica a localização de informação básica e explícita. Foi incipiente o número de perguntas que exploravam habilidades como inferir assunto e informações em textos (n =20) ou que exigiam um posicionamento pessoal do estudante (n= 8).

A compreensão de textos, como nos lembra Soares e Emmerick (2015) está relacionada a diversas habilidades e processos cognitivos, demandando um raciocínio complexo, que abrange significados, sentidos e a interpretação de mensagens explícitas e implícitas no texto. Para que a compreensão da leitura seja mais proficiente, faz-se necessária, portanto, a associação entre esses dois tipos de informações. Para compreender um texto o educando realiza, portanto, processos de baixo nível e de alto nível. Os processos de baixo nível são decisivos para que a decodificação ocorra, já os processos de alto nível estão relacionados a compreensão como um todo, materializa-se quando o leitor ler palavras, frases e textos de modo integrado.

Assim, tomando como parâmetro o documento da BNCC e a Matriz de Referência de Língua Portuguesa do Saeb no eixo leitura, as principais habilidades a serem avaliadas constituem-se a reconstrução das condições de produção e recepção dos textos, as estratégias e procedimentos de leitura, a reconstrução da textualidade e a compreensão em leitura. Assim sendo, nesse eixo é preciso observar desde habilidades relativas à decodificação (como ler frases) e ao reconhecimento (como localizar informações explícitas e reconhecer a finalidade de textos), até habilidades de compreensão leitora. As Figuras 13 e 14 exemplificam duas distintas propostas de compreensão textual presentes nos instrumentos analisados.

Figura 13 – Interpretação de fábula questão fechada

Auxiliado pela professora, faça a leitura da seguinte fábula.

O cão e o osso

Um dia, o cão ia caminhando tranquilo por uma ponte, carregando na boca um belo osso.

Ao olhar para baixo, viu sua imagem refletida na água e pensou:

– Que belo osso tem este cão. Se conseguir pegá-lo, vou ter comida por mais um dia.

Pensando assim, o cão partiu para a ação e pulou na água sobre a imagem refletida.

Qual não foi sua decepção ao perceber seu engano! O pior, foi que seu osso se perdeu no rio e ele ficou sem nenhum.

Decepcionado consigo mesmo, o cão saiu da água cabisbaixo e arrependido pela cobiça.

Esopo

Moral: Mais vale um pássaro na mão do que dois voando.



1) Escreva o nome da fábula e do seu autor.

2) Marque a resposta certa.

a) Quem caminhava tranquilamente sobre a ponte?

() gato () macaco () cão () pato

b) O que o cão carregava na boca?

() bolo () osso () panela () ovo

3) Copie a moral da fábula.

Fonte: Pesquisa da autora, 2021.

Como ressalta Viana (2009) a identificação de frases e informações isoladas em um texto não assegura a sua compreensão. Assim, para tornar o processo de avaliação de leitura realmente eficiente, é necessário que também sejam avaliados os macroprocessos textuais. Essa avaliação pode ser feita por meio de tarefas que envolvam, por exemplo: a identificação do tema e da ideia principal de um texto; da estrutura do texto, isto é, do modo como as ideias estão organizadas no interior do texto e a realização do resumo do texto. (VIANA, 2009). A Figura 14 apresenta um exemplo de questão identificada na pesquisa que contempla alguns desses aspectos:

Figura 14 –Interpretação de fábula questão aberta

7- LEIA A FÁBULA E RESPONDA.

Um pastor cuidava de seu rebanho perto de um povoado. Ele gostava de mentir de vez em quando gritando:

— Socorro! Um lobo vai comer minhas ovelhas. Socorro!

Os vizinhos largavam o trabalho e saíam correndo para ajudar. Encontravam o pastor dando risadas.

Um dia, apareceu um lobo de verdade. O pastor gritou desesperado, mas os vizinhos acharam que era mentira e nem deram atenção. Nesse dia, o lobo acabou com o rebanho do pastorzinho.

Fábula de Esopo (texto adaptado)

8- CRIE UM TÍTULO PARA A FÁBULA E ESCREVA NA LINHA ACIMA.

12- O QUE ESSA FÁBULA QUIS NOS ENSINAR?

Fonte: Pesquisa da autora, 2021.

O conjunto de provas analisadas aponta para a necessidade de uma revisão acerca do trabalho com a compreensão de textos nas referidas turmas de alfabetização. Observa-se que da forma como esse objeto de conhecimento está sendo abordado pouco pode contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem profunda nos estudantes. Já que ora limita-se a exigir deles respostas óbvias, facilmente identificadas, ora é utilizado como um meio para exercitar conhecimentos ortográficos e gramaticais.

O Eixo Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética refere-se à compreensão do sistema alfabético e da ortografia e sua mobilização na escrita de palavras. As atividades de avaliação dos conhecimentos das crianças acerca do SEA precisam captar as suas hipóteses acerca do funcionamento do sistema de escrita, já aquelas que se destinam a avaliação dos conhecimentos ortográficos necessitam apreender o domínio adquirido acerca das convenções ortográficas da língua portuguesa. Foram identificadas os

seguintes tipos de tarefas nos instrumentos analisados para avaliação do SEA e dos conhecimentos ortográficos:

Tabela 6 – Questões sobre escrita de palavras e ortografia

Escrever nomes de figuras	36
Escrever nomes de personagens	2
Escrever letra inicial de figura	4
Escrever palavra com determinada letra inicial ou final	3
Escrever frases a partir de figuras	8
Escrever frase a partir de palavra dada	3
Escrever nomes de figuras para completar frases	1
Ordenar letras para formar palavras	1
Ordenar palavras para formar frases	4
Produzir frase sobre determinado tema	2
Separar sílabas	45
Separar palavras para formar frases	1
Ordenar/Ligar sílabas para formar palavras	16
Completar palavras com sílabas	5
Completar frases com palavras/a partir de figuras	13
Completar cruzadinha	1
Escrever o nome completo	4
Escrever a letra inicial do nome	1
Identificar letras do nome	1
Trocar letras ou sílabas para formar palavras	1
Aglutinar sílabas para formar palavras	2
Retirar/acrescentar letras para formar palavras	6
Escrever palavras com as, es, is, os,us	1
Completar o final de palavras (e/i; o/u)	5
Escrever/Completar com dígrafos (nl, lh, ch)	11
Classificar palavras conforme os encontros consonantais (br, cr, dr, fr, gr,pr, tr,cr)	1
Completar palavras com M ou N	10
Acentuar palavras (til, acento agudo, circunflexo)	12
Identificar/Completar/Escrever frases aplicando sinais de pontuação (?; !;.)	10
Completar texto com vírgula	2
Identificar o nome de sinal de pontuação	1
Pontuar texto	1
Completar palavras com p/b; f/v	5
Completar palavras com x/ch	2

Classificar sons do x/ r/ rr	2
Completar palavras com s/ss	4
Completar palavras com c ou ç/ça,ço,çu,ção	8
Completar palavras com c ou qu (ca, que, qui, co, cu)	3
Completar palavras com ge, gi, gue, gui	3
Completar palavras com qua ou gua	1
Completar palavras com l ou u	1
Desenhar/procurar palavras com rr	2
Completar palavras com r/rr	3
Reescrever palavras com grafia incorreta	1
Ditado de palavras	25
Total	274

Fonte: Pesquisa da autora, 2021.

Como explicitado, a unidade de ensino da língua mais utilizada pelas docentes foi a sílaba. Constatou-se n = 45 questões com solicitação para separação de palavras em sílabas, n= 16 itens cuja demanda era ordenar/ligar sílabas para formar palavras e n= 5 questões para completar palavras com sílabas. A Figura 15 apresenta um exemplo desse tipo de questão:

Figura 15– Questão sobre separação de sílabas

2- Separe as sílabas e junte novamente. (1,0)

Chuveiro _____ = _____

Cheque _____ = _____

Telha _____ = _____

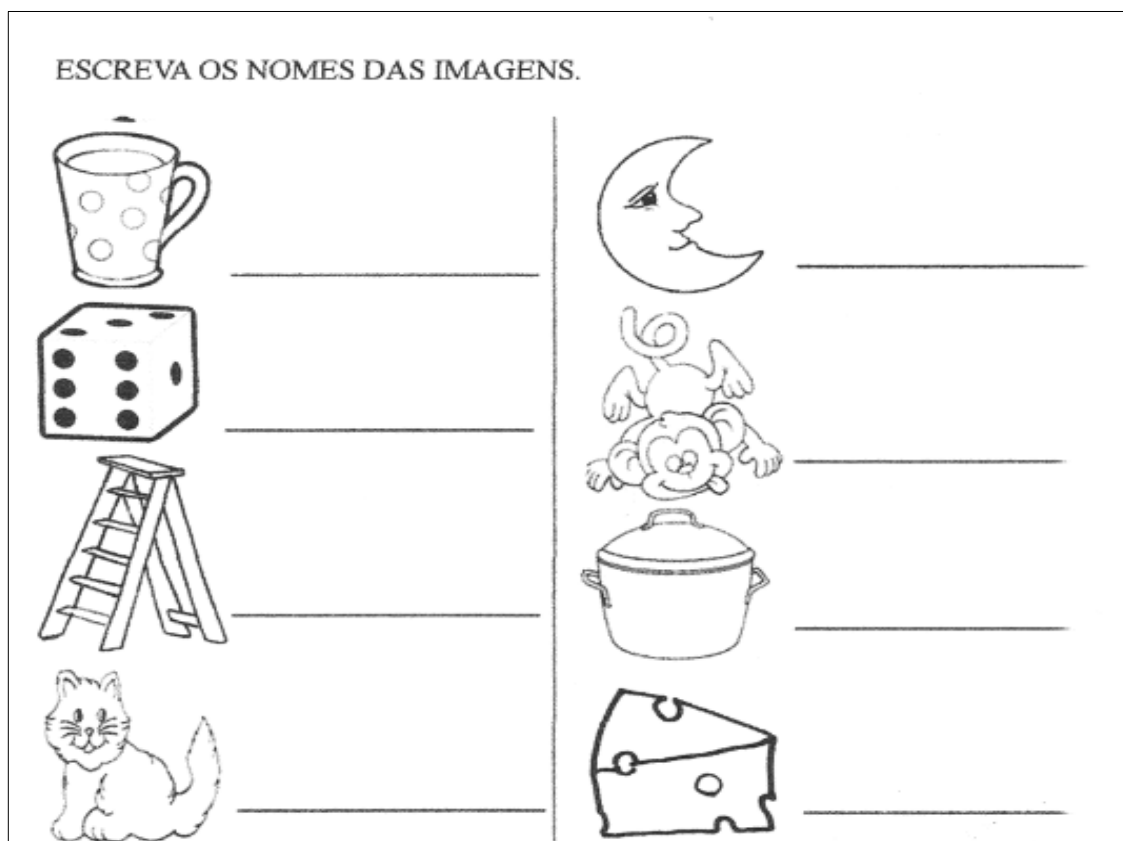
Ninho _____ = _____

Palhaço _____ = _____

Fonte: Pesquisa da autora, 2021.

Em relação a escrita, as principais ações solicitadas foram: a escrita dos nomes de figuras (n=36), o ditado (n=25) e a escrita de frases a partir de figuras ou palavras (n=11).

Figura 16– Questão sobre escrita de palavras



Fonte: Pesquisa da autora, 2021.

Morais (2012) aponta a relevância do trabalho com palavras e frases com as crianças em processo inicial de aprendizagem da leitura e da escrita, desconstruindo o que ele chama de uma certa “ditadura do texto”. As atividades de escrita de palavras, conforme esse autor, devem ocorrer tanto com o uso de tarefas caracteristicamente escolares, quanto com a utilização de jogos, tais como: palavras cruzadas, adedonha e jogo da forca. Para que esse tipo de tarefa realmente colete informações relevantes sobre o domínio das correspondências grafema-fonema, é importante que, ao longo do ano letivo, sejam propostas variadas atividades de escrita de palavras de diferentes tipos e níveis de complexidade, isto é, com ou sem apoio de figuras, que contemplem diferentes quantidades de sílabas e variadas estruturas silábicas. (LEAL; PESSOA, 2012).

Como explicitado muitas questões também solicitavam das crianças conhecimentos gramaticais e ortográficos, tais como, acentuação (n=12), dígrafos (n=11) e pontuação (n=14). Para Moraes (2012) é importante nesse processo inicial de alfabetização que a aprendizagem da ortografia não seja confundida com a aprendizagem

do SEA, por isso essa só deveria ser iniciada, de modo sistemático, quando os estudantes já tivessem consolidado as várias correspondências grafema-fonema da língua.

As questões voltadas para avaliação do conhecimento sobre as classes de palavras (substantivos, adjetivos, artigos, verbos, etc.) também ocuparam lugar de destaque nos instrumentos analisados. Nesse ínterim, os objetos de conhecimento mais contemplados nas provas foram: diminutivos/aumentativos (n= 22); substantivos comuns e próprios (n=15); sinônimos/antônimos (n=15) e singular/plural (n=13), conforme explicitado na Tabela 7:

Tabela 7– Questões gramaticais

Identificar/Classificar palavras monossílabas, dissílabas...	3
Circular verbos em frases	1
Completar frases/Circular adjetivos	9
Identificar/Ligar/ Completar antônimos/sinônimos de palavras	15
Associar/Classificar em masculino e feminino	7
Transformar palavras/frases para masculino/feminino	5
Identificar/ Circular/Ligar/ Escrever/Classificar substantivos comuns e próprios	15
Usar/Circular artigo (a/o) antes de palavras	3
Completar/Circular/Escrever palavras no aumentativo/diminutivo	22
Identificar/Completar/Escrever/Classificar palavras/frases no singular/ plural	13
Classificar/Transformar frases em afirmativas, negativas, exclamativas, interrogativas	4
Identificar palavras oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas	1
Circular/Substituir pronome pessoal	2
Completar/Identificar vocálicos/consonantais encontros	6
Total	106

Fonte: Pesquisa da autora, 2021.

Os conteúdos referentes as classes de palavras foram abordados nas provas como exemplificado na Figura 17:

Figura 17– Questão sobre substantivos

3. Leia e escreva cada substantivo no quadro correspondente. (2.0)

Atlântico

Mariana

Paraguai

Roraima

bermuda

Diamantina

água

Urano

abelha

Nilo

espada

rua



Substantivos comuns

Substantivos próprios

Fonte: Pesquisa da autora, 2021.

De acordo com a BNCC, a denominada fase da ortografização, deve ser trabalhada com maior ênfase apenas no 3º ano do ensino fundamental, o foco nos dois primeiros anos de escolarização precisa ser, sobretudo, desenvolver habilidades de leitura e escrita.

O último eixo analisado é o da Produção Textual, conforme a avaliação nacional na produção escrita precisam ser observados critérios como a coesão e coerência textual, a adequação à forma de composição do gênero solicitado e a finalidade comunicativa, como também observar as convenções da escrita (grafia das palavras, uso da pontuação e segmentação das palavras). Os instrumentos analisados no presente estudo apresentaram os seguintes tipos de questões relacionadas a produção textual:

Tabela 8 – Questões sobre produção textual

Produzir bilhete	1
Produzir final de conto e desenhar	1
Produzir texto a partir de tema proposto	1
Produzir texto a partir de imagem	1
Recontar história	1
Total	5

Fonte: Pesquisa da autora, 2021.

O planejamento e a produção de textos de diferentes gêneros foi o menos citado no questionário no que diz respeito a realização das atividades de ensino-aprendizagem e de avaliação realizadas pelos participantes da pesquisa. O que se pode comprovar com a análise das provas. Das questões objeto de análise, como explicitado na Tabela 8, apenas 5 se referiam a produção textual. A Figura 18 apresenta um exemplo de tarefa proposta:

Figura 18– Questão sobre produção de texto a partir de imagens

7º) Crie seu conto de fadas a partir das imagens abaixo. Você consegue!



Fonte: Pesquisa da autora, 2021.

Levando-se em consideração as habilidades propostas pela BNCC para serem desenvolvidas no ciclo de alfabetização e o fato da produção textual ser um dos eixos da avaliação externa observa-se a importância de que o segundo ano além de ser dedicado à consolidação das correspondências grafema-fonema e a prática de leituras diárias também atribua a mesma relevância a produção de textos, visando a formação de crianças alfabetizadas e letradas.

6.3 CLASSIFICAÇÃO DAS QUESTÕES DE ACORDO COM A TAXONOMIA SOLO

A classificação das questões, conforme os níveis da Taxonomia SOLO, revelou um dado preocupante, apenas 4% das questões foram classificadas como de aprendizagem profunda. Tanto a aprendizagem superficial quanto a aprendizagem profunda são importantes para o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Nesse sentido, um equilíbrio na oferta de cada uma delas constitui-se fundamental, quando se define como objetivo de aprendizagem o desenvolvimento de pensamentos cada vez mais elaborados nos estudantes.

Observe o exemplo abaixo, esse foi o tipo de questão presente em muitas das provas analisadas. Ao solicitar dos alunos que demonstrem o conhecimento sobre a ordem alfabética ordenando palavras com base na primeira letra, questão de nível multiestrutural na Taxonomia SOLO, o/a docente está contribuindo para o desenvolvimento de uma habilidade média de encontrar informações e dados relevantes de forma isolada.

Figura 19– Questão de nível multiestrutural

3) Organize as palavras abaixo de acordo com a ordem alfabética. (1,0)

JOGADOR - AVIÃO - LATA - DANONE - ZEBRA - TIJOLO

Fonte: Pesquisa da autora, 2021.

A proposição de questões que estimulem os estudantes a avançar no seu nível de pensamento parece constituir-se um desafio para os/as docentes participantes dessa pesquisa. Para o exemplo dado acima, uma forma de ampliar a complexidade da questão pode ser listar palavras em ordem alfabética com base nas duas primeiras letras ou nas três primeiras letras.

A forma de elaboração das questões, muitas vezes, não contribuiu para que as docentes levantassem informações relevantes sobre a aprendizagem dos alunos, como explicitado nos exemplos abaixo:

Figura 20 – Questão sobre identificação de letras

9º) Faça um X no quadrinho onde está escrito o nome de menina que começa com a letra "C".

☐	a	VERÔNICA
☐	b	TERESA
☐	c	GABRIELA
☐	d	CAROLINA

Fonte: Pesquisa da autora, 2021.

Se o objetivo da professora era que os alunos identificassem letras maiúsculas de imprensa, no caso a letra C, o mais indicado seria que a letra não aparecesse no enunciado da questão, mas sim que fosse dita pela professora que orientaria as crianças sobre o que está sendo solicitado. Nas questões abaixo os alunos também precisam apenas observar o enunciado da questão para identificar a resposta sobre o gênero do texto:

Figura 21 – Questão sobre identificação de gênero do texto



Copyright © 1999 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados. 6765

DE ACORDO COM A TIRINHA DA TURMA DA MÔNICA RESPONDA:

1. Esse gênero textual é uma: (1,0)

() Mito

() Ficha descritiva

() Tirinha

Fonte: Pesquisa da autora, 2021.

Figura 22 – Questão sobre identificação de gênero do texto

I – Parte Textual:

1. Leia o texto abaixo e depois responda as questões abaixo:

Broa de milho

Ingredientes

Massa:

- 1 colher (chá) de ervas-doce
- 3 e ½ xícaras (chá) de farinha de trigo
- 1 pacote de fermento em pó (15 ou 20 g)
- 2 xícaras (chá) farinha de milho média
- 1 pitada de sal
- 1 xícara (chá) de açúcar
- 2 ovos
- 1 xícara (chá) de margarina

Preparo

1. Em uma batedeira, bata a margarina e o açúcar até obter um creme.
2. Sem parar de bater, acrescente os ovos, o sal e a ervas-doce.

a) O texto acima é um convite ou uma receita? _____

b) Qual é o título da receita? _____

c) Escreva dois ingredientes da receita: _____

Fonte: Pesquisa da autora, 2021.

Cabe ressaltar que para cumprir as suas finalidades a avaliação, utilizando como instrumento a prova escrita, precisa garantir a qualidade da informação que se pretende reunir, e ter os seus resultados analisados e interpretados para que se garanta a regulação da aprendizagem dos estudantes. A tarefa de avaliação, pode constituir-se, uma

ferramenta capaz de oferecer, ao professor, subsídios para melhor compreender a aprendizagem dos alunos e poder orientá-los para a melhoria de seu desempenho e aprendizagem.

6.4 DESEMPENHO NA ALFABETIZAÇÃO E ALINHAMENTO DO PROCESSO DIDÁTICO

Esse último tópico se propõe a responder a pergunta que norteou essa pesquisa, qual seja: A falta de alinhamento é um argumento que explica o baixo desempenho na alfabetização? Para responder a essa questão utilizou-se técnicas de correlação para analisar a associação entre as medidas de desempenho e o nível de alinhamento do processo didático levantado por meio do questionário.

Em relação a dados sobre o desempenho dos alunos utilizou-se a avaliação diagnóstica aplicada pela SEMED, por meio da Coordenadoria de Ensino Fundamental (COEF), no ano letivo de 2019. Foram aplicadas duas provas diagnósticas de Língua Portuguesa e Matemática com estudantes do 2º, 3º e 9º ano do ensino fundamental em todas as escolas da rede. A Avaliação Diagnóstica de Entrada, realizada em julho de 2019, contou com a colaboração da editora Universitário responsável por elaborar e corrigir as provas. A Avaliação Diagnóstica de Saída foi realizada em janeiro de 2020, mas dessa vez foi elaborada e corrigida pela equipe técnica da própria secretaria da educação.

A aplicação da prova para os alunos do 2º ano deveria ser realizada por outro docente da escola que não fosse o titular da turma. A prova poderia ser aplicada em dois momentos, respeitando o intervalo máximo de um dia entre uma prova e outra. Após executada a prova o/a docente responsável pela aplicação transcreveria as respostas dos alunos para as Folhas de Respostas.

A Figura 23 apresenta a matriz de referência considerada na avaliação diagnóstica.

Figura 23– Matriz de referência da avaliação diagnóstica da SEMED

MAPA ANALÍTICO RELATIVO À MATRIZ LÍNGUA PORTUGUESA - 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL									
TÓPICO		DESCRITOR		QTDE DE ALUNOS POR TURMA					
DESCRIÇÃO	% ACERTO	DESCRIÇÃO	% ACERTO	ID	NÍVEL DE DIFICULDADE DEFINIDO	APURADO	QTDE	ACERTO	%
E1 - RECONHECIMENTO DE CONVENÇÕES DO SISTEMA ALFABÉTICO	72%	D2 - Reconhecer as letras do alfabeto.	87%	1	Moderado	FÁCIL	1903	87%	
		D3 - Reconhecer a ordem alfabética.	71%	13	Moderado	FÁCIL	1549	71%	
		D4 - Reconhecer as diferentes formas de grafar uma mesma letra ou palavra.	74%	6	Moderado	FÁCIL	1661	76%	
		D6 - Identificar o espaçamento entre palavras na segmentação da escrita.	52%	11	Moderado	FÁCIL	1582	73%	
E2 - APROPRIAÇÃO DO SISTEMA ALFABÉTICO	66%	D7 - Identificar o número de sílabas de uma palavra	77%	4	Moderado	MODERADO	1140	52%	
		D8 - Identificar sílabas de uma palavra	55%	2	Moderado	FÁCIL	1690	77%	
		D10 - Identificar variações de sons de grafemas	81%	10	Moderado	MODERADO	1340	61%	
		D11 - Ler palavras formadas por sílabas canônicas.	62%	12	Moderado	MODERADO	1077	49%	
E3 - LEITURA, COMPREENSÃO, ANÁLISE E AVALIAÇÃO	53%	D14 - Localizar informação explícita	61%	17	Moderado	FÁCIL	1758	81%	
		D17 - Inferir informações em textos.	53%	19	Moderado	MODERADO	1359	62%	
				14	Moderado	FÁCIL	1582	73%	
				15	Moderado	MODERADO	1098	50%	
				3	Moderado	MODERADO	1102	51%	
				8	Moderado	MODERADO	1267	58%	
				9	Moderado	MODERADO	871	40%	
				20	Moderado	MODERADO	1389	64%	
E5 - PRODUÇÃO ESCRITA	75%	D18 - Reconhecer o assunto de um texto ouvido.	38%	5	Moderado	MODERADO	838	38%	
		D19 - Reconhecer o assunto de um texto lido.	54%	16	Moderado	MODERADO	1025	47%	
				18	Moderado	MODERADO	1316	60%	
		D24 - Produzir textos.	75%	7	Moderado	FÁCIL	1640	75%	

INFORMAÇÕES IMPORTANTES:
 HABILIDADE, no contexto educacional, representa uma ação ou operação mental, baseada em conteúdos curriculares de uma etapa de ensino, que o aluno deverá dominar, para a aquisição da competência à qual a habilidade está associada.
 TÓPICO, TEMA ou EIXO é a organização em grupos e/ou subgrupos das habilidades.
 NÍVEL DE DIFICULDADE é a classificação do item considerando o grau de dificuldade que possa ser encontrado pelo aluno para a sua resolução. O nível de dificuldade DEFINIDO é aquele determinado pelo elaborador do item e o APURADO é aquele encontrado a partir das respostas que todos os alunos, participantes da avaliação, deram ao item.
 ACERTO: quantidade (ou percentual) de alunos que responderam corretamente o item ou grupo de itens representados numa matriz de referência.

Fonte: Editora Universitário/SEMED, 2019.

A prova de entrada apresentava 24 questões e a prova de saída 20. Das 44 questões analisadas 86,4% foram classificadas como aprendizagem superficial e 13,6% como de aprendizagem profunda. Constatou-se que os descritores, da área da leitura, que tiveram menor percentual de acertos foram “reconhecer o assunto de um texto ouvido” e “inferir informações em texto”. Essas duas habilidades foram as menos ensinadas e avaliadas de acordo com os dados levantados nessa pesquisa.

Para análise de correlação entre alinhamento do processo didático e desempenho em língua portuguesa, identificou-se a nota de cada turma participante desse estudo. Optou-se por escolher os resultados da avaliação de entrada, pois esses apresentavam, de acordo com representantes da SEMED, uma maior confiabilidade, já que passaram por análises estatísticas mais rigorosas.

Como o percentual de acerto foi dado por descritor, fez-se necessário calcular a média da turma para que assim fosse possível correlacionar os níveis de alinhamento, apresentados anteriormente, com o desempenho. A análise de correlação foi realizada por meio do *software* SPSS versão 26:

Tabela 9 – Correlações entre desempenho na alfabetização e alinhamento do processo didático

		Média Geral da turma - Prova de Entrada	Alinhamento
Média Geral da turma - Prova de Entrada	Correlação de Pearson	1	-,005
	Sig. (2 extremidades)		,968
	N	82	81
Alinhamento	Correlação de Pearson	-,005	1
	Sig. (2 extremidades)	,968	
	N	81	81

A correlação de Pearson mostrou que não há correlação entre o alinhamento do processo didático e o desempenho em leitura e escrita ($r = 0,005$, $p > 0,06$).

Embora não tenha sido observada correlações significativas e positivas entre as variáveis pesquisadas, o estudo aqui proposto lançou luz para as práticas de ensino e avaliação de professores/as alfabetizadores apontando dados que permitem pensar novas práticas com base no alinhamento construtivo e na Taxonomia SOLO de modo a qualificar o processo de ensino-aprendizagem da escola pública aracajuana.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo propôs a análise da relação entre o grau de alinhamento do processo didático e os resultados da aprendizagem, na alfabetização, de estudantes matriculados em turmas do 2º ano do ensino fundamental de escolas da rede municipal de ensino de Aracaju/SE.

Com base no modelo do Alinhamento Construtivo proposto pelo psicólogo educacional John Biggs partiu-se da hipótese que quanto maior o alinhamento entre objetivos de aprendizagem, atividades de ensino-aprendizagem e tarefas de avaliação mais satisfatório o desempenho dos estudantes em leitura e escrita.

Para tanto, procurou-se identificar, nessa pesquisa *survey*, o nível de alinhamento das práticas pedagógicas de professores/as alfabetizadores/as. Participaram do estudo 78 docentes, que representa 78,8% das turmas do 2º ano da referida rede de ensino. O questionário de escala likert levantou as percepções dos/as docentes na análise de 10 processos didáticos. Compreendeu-se como processo didático o conjunto - objetivo de aprendizagem previsto no currículo, atividades de ensino-aprendizagem propostas para atender ao referido objetivo e tarefas de avaliação realizadas para levantar dados sobre o alcance ou não do objetivo.

Além disso, foram analisadas provas escritas de língua portuguesa elaboradas pelos/as participantes. E correlacionados os dados coletados pelo questionário e os resultados das turmas na avaliação diagnóstica aplicada pela Secretaria Municipal da Educação, por meio do teste de correlação de Pearson. A análise estatística indicou que não houve, na amostra estudada, correlação entre o alinhamento do processo didático e o desempenho na alfabetização ($r = 0,005$, $p > 0,06$).

A análise da coerência entre objetivos de aprendizagem previstos na Base Nacional Comum Curricular, atividades de ensino-aprendizagem e as habilidades avaliadas pelos/as professores/as, revelou que em 10 processos didáticos analisados 54,5% dos/as docentes apresentaram até 3 processos alinhados, 32,5% de 4 a 7 processos alinhados e 13,0% de 8 a 10 processos alinhados. Tais dados apontam para necessidade de formações continuadas com foco em promover o alinhamento do planejamento e da prática de ensino.

A análise da coerência entre habilidades previstas no currículo e habilidades avaliadas na prova dos/as professores/as apontou que 84% das questões das provas analisadas correspondem com a indicação da BNCC. No entanto, observou-se um número

expressivo de perguntas com foco na gramática e na ortografia, inclusive com a abordagem de conteúdos previstos na Base só para etapas posteriores.

Por fim, a análise das tarefas de avaliação propostas pelos docentes reforça a necessidade, já constatada por outras pesquisas, do aperfeiçoamento do processo avaliativo, de modo que as atividades propostas realmente consigam coletar dados de qualidade sobre a aprendizagem dos estudantes, como também que contribuam para levá-los a uma aprendizagem profunda.

REFERÊNCIAS

ACÇÃO EDUCATIVA; INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **INAF BRASIL 2018 Resultados preliminares**. São Paulo: IBOPE Inteligência, 2018. Disponível em: https://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Inaf2018_Relat%C3%B3rio-Resultados-Preliminares_v08Ago2018.pdf. Acesso em: 15 ago. 2021.

AGUENA, Elaine Cristiane. **As crenças e as atitudes parentais e o desempenho escolar de estudantes do ensino fundamental**. 2010. 87 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

ALMEIDA, Raquel Francis. **Avaliação das condições de saúde bucal e sua relação com o desempenho escolar de crianças do Paranoá – DF**. 2017. 37 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Saúde) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

AMBRÓSIO, Marcela Fernanda de Souza. **A psicomotricidade e alfabetização de alunos do 2º ano do ensino fundamental**. 2011. 79 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

ANDRADE, Anderson Rosa. **Análise do desempenho em escrita, desenvolvimento motor e autoconceito em estudantes do ensino fundamental**. 2014. 67 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, 2014.

APROBATO, Gislaine Garcia Gutierrez. **Escrita e raciocínio silogístico: um estudo com pré-escolares**. 2011. 111 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

ARAGÃO, Silvia de Sousa Azevedo. **Habilidades de consciência fonêmica reveladas por crianças inseridas em turmas onde o método fônico era aplicado**. 2014. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

ARAN, Marineide Aquino de Souza. **Efeito do ensino de sinônimos sobre a compreensão de textos**. 2016. 88 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

ARAÚJO, Monilly Ramos. **Avaliação da leitura, escrita e habilidades cognitivas relacionadas: um estudo a partir do Protocolo de Avaliação de Habilidades Cognitivo-Linguísticas**. 2011. 134 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Cognitiva) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

ARRUDA, Sandra Maria Rocha de. **Avaliação de aprendizagem da leitura, escrita e matemática nas séries iniciais do ensino fundamental: um estudo de caso**. 2015. 79 f. Dissertação (Mestrado em Avaliação) – Fundação Cesgranrio, Rio de Janeiro, 2015.

ASSIS, Ana Kátia Ferreira de. **O PNAIC e a educação básica em Jataí-GO: o que revelam os documentos?**. 2016. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Jataí, 2016.

BARCELLOS, Ana Carolina Kastein. **Estratégias didáticas de leitura utilizadas pelos professores e a competência leitora de alunos na 4. série do ensino fundamental.** 2007. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2007.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** Lisboa, Portugal: Edições 70, 2016.

BARRERA, Sylvia Domingos. **Linguagem oral e alfabetização:** um estudo sobre variação lingüística e consciência metalingüística em crianças da 1ª série do ensino fundamental. 2000. 225 f. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

BASSO, Rosângela de Barros. **Estudo do processo de construção da leitura e escrita a partir de uma intervenção construtivista preventiva.** 1998. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

BAZI, Gisele Aparecida do Patrocínio. **As dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita e suas relações com a ansiedade.** 2000. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

BEBER, Fabiana Inês. **Isto e aquilo:** o processo de letramento ao som da poesia. 2007. 247 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade de Santa Cruz do Sul, Rio Grande do Sul, 2007.

BECKER, Natália. **Indicadores de risco para dificuldades de aprendizagem da leitura e promoção dessas habilidades através do programa INELE – Intervenção Neuropsicológica da Leitura e da Escrita.** 2019. 325 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

BIERSTEKER, Tatiane Christine. **Uma Reflexão Sobre As Concepções Dos Professores Em Relação Ao Processo Ensino-aprendizagem Na Alfabetização.** 2003. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba/PR, 2003.

BIGGS, J.; COLLIS, K. **Evaluating the quality of learning: the SOLO Taxonomy.** New York: Academic Press, 1982.

BIGGS, J. B. From Theory to Practice: A Cognitive Systems Approach. **Higher Education Research & Development**, v. 12, n.1, p. 73-85, 1993. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0729436930120107>. Acesso: 20 ago. 2021.

BIGGS, J.; TANG, C. **Teaching for Quality Learning at University.** 4. ed. Berkshire, England: Society for Research into Higher Education & Open University Press, 2007.

BORGES, Thelma Pontes. **Dificuldades de escrita e integridade do ego.** 2003. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

BOTELHO, Andrea Pacetta de Arruda. **No universo das histórias**: oficinas de redação e criatividade. 1998. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

BRABRAND, C.; DAHL, B. (2008). Constructive Alignment and the SOLO Taxonomy: A Comparative Study of University Competences in Computer Science vs. Mathematics. **Conferences in Research and Practice in Information Technology**, v. 88, p. 3-17, 2008. Disponível em: <http://crpit.com/confpapers/CRPITV88Brabrand.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências**. Brasília, DF: MEC, 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 22 de dez. de 2017, Seção 1, p. 41 a 44.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Escala de proficiência do SAEB**. Brasília, DF: INEP, 2020a.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2019**. Brasília: IBGE, 2020. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/17270-pnadcontinua.html?edicao=28203>. Acesso em: 15 ago. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Relatório Brasil no PISA 2018**. Brasília: Inep/MEC, 2019. Disponível em: https://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/documentos/2019/relatorio_PISA_2018_preliminar.pdf. Acesso em: 15 ago. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Resultados Saeb 2019 – Testes amostrais**. Brasília: Inep/MEC, 2019. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2020/documentos/Apresentacao_Resultados_Amostrais_Saeb_2019.pdf. Acesso em: 15 ago. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)**: Evidências da Edição 2017, 2018.

BRASIL. **Relatório SAEB/ANA 2016**: panorama do Brasil e dos estados. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018.

BRASIL. Portaria nº 331, de 5 de abril de 2018. Institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular - ProBNCC e estabelece diretrizes,

parâmetros e critérios para sua implementação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 06 abr. 2018. Edição 66, Seção 1, p. 10.

BRASIL. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. de 2014.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.

BROOKE, N.; SOARES, J. F. (Orgs.). **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

BUENO, Josenilda Oliveira dos Santos. **Relação entre ambiente familiar e linguagem oral e escrita na educação infantil e no início do ensino fundamental**. 2016. 66 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Educacional) – Centro Universitário FIEO, Osasco, 2016.

CARNEIRO, Diego Rafael Fonseca. **Políticas de incentivo a escola melhoram a proficiência no ensino fundamental? uma avaliação do prêmio escola nota dez**. 2015. 41 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Econômicas) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

CASTRO, Danielle Andrade Silva de. **A contribuição das habilidades de letramento emergente para as competências iniciais de leitura e escrita**. 2017. Dissertação (Mestrado em Psicologia em Saúde e Desenvolvimento) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2017.

CAVALCANTI, Maria Monica Pinheiro. **A relação entre motivação para aprender, percepção do clima de sala de aula para criatividade e desempenho escolar de alunos do 5º ano do ensino fundamental**. 2009. 173 f. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

CEZAR, Kelly Priscilla Loddo. **Acentolândia: criação e aplicações de um jogo de regras sobre acentuação gráfica para séries iniciais do ensino fundamental**. 2009. 117 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2009.

COIMBRA, Cláudia Stefânia Figueiredo Neves. **Avaliação de uma programação de ensino de leitura para alunos do Ensino Fundamental em contexto coletivo, por meio de um instrumento informatizado**. 2010. 259 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

CORREA, Andreia Alves. **Impacto de um programa de ensino para o desenvolvimento de habilidades metafonológicas e metamorfológicas na aprendizagem inicial da leitura e da escrita**. 2016. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

CORSO, Helena Vellinho. **Compreensão leitora – fatores neuropsicológicos e ambientais no desenvolvimento da habilidade e nas dificuldades específicas em compreensão**. 2012. 157 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

COSTA, Karina da. **Suporte familiar e desempenho em leitura e escrita de crianças de 8 à 10 anos**. 2016. 60 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Educacional) – Centro universitário FIEO, Osasco, 2016.

DALBEN, Adilson. **Fatores associados à proficiência em leitura e matemática: uma aplicação do modelo linear hierárquico com dados longitudinais do Projeto GERES**. 2014. 510 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

DAS, Dillip Kumar. Constructive Alignment for Deep Learning in Undergraduate Civil Engineering Education. **African Journal of Research in Mathematics, Science and Technology Education**, v. 25, n. 1, p. 77-90, 2021. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/18117295.2021.1924493>. Acesso em: 15 ago. 2021.

DEHAENE, Stanislas. **Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler**. Trad. Leonor Scliar-Cabral. Porto Alegre: Penso, 2012.

DENARDIN, Elisangela Renata Tomaz. **Charge no letramento dos estudantes no processo final da alfabetização do fundamental I: gêneros multimodais que permitem a leitura além da decodificação**. 2019. 89 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade do Estado do Mato Grosso, Natal, 2019.

DONADELI, Josiane Maria. **Ensino de leitura de sentenças para crianças em idade escolar**. 2016. 91 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

FARIA, Renata Mantovani de. **Um estudo sobre variáveis preditivas do desempenho em escrita de alunos do primeiro ciclo do Ensino Fundamental**. 2018. 145 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. 3 ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

FERREIRA, F. F. G.; ROCHA, M. L. P. C. A Taxonomia SOLO nas teses e dissertações defendidas em Programas de Pós-Graduação no Brasil. **REMATEC**, v. 15, p. 32-46, 30 abr. 2020. Disponível em: <https://www.rematec.net.br/index.php/rematec/article/view/217>. Acesso em: 20 ago. 2021.

FONSECA, R.; SILVA, P.; SILVA, R. Acordo inter-juízes: o caso do coeficiente kappa. **Laboratório de Psicologia**, v. 5, n. 1, p. 81-90, 2007.

FURTADO, Daniela Tubini. **Psicologia cognitiva e alfabetização: impacto da instrução fônica apoiada em materiais montessorianos**. 2016. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

FURTADO, Valeria Queiroz. **Relação entre o desempenho psicomotor e aprendizagem da leitura e escrita**. 1998. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. **Educação. Revista do Centro de Educação**, v. 32, n. 1, p. 21-39, 2007.

GAUTHIER, Clemond *et al.* **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Trad. Francisco Pereira. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1998.

GAUTHIER, Clemond; BISSONNETTE, Steve; RICHARD, Mario. **Ensino explícito e desempenho dos alunos**: a gestão dos aprendizados. Trad. Stephania Matousek. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

GOMES, Josete Aparecida Dantas Germano. **Construção de coordenadas espaciais, psicomotricidade e desempenho escolar**. 1998. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

GONÇALVES, Macilene Vilma. **Relação entre consciência fonológica e o sucesso na alfabetização**: um estudo com crianças alfabetizadas. 2009. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

GUIDETTI, Andréia Arruda. **Ambiente familiar e desempenho acadêmico de crianças do ensino fundamental**. 2007. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

GUIDETTI, Andréia Arruda. **Desempenho escolar e percepção infantil da motivação e suporte familiar**. 2013. 166 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

GUIMARÃES, Luisa Schivek. **Efeitos do ensino de relações entre fonemas, grafemas e imagens e do treino de junção de fonemas no desempenho em leitura recombinativa em uma instrução em grupo**. 2019. 339 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

HATTIE, J.; BROWN, G. **Cognitive processes in asTTle: The SOLO taxonomy**. Auckland, Nova Zelândia, 2004.

HAYDT, Regina Cazaux. **Avaliação do Processo Ensino-Aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2002.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Indicadores Educacionais – Taxas de Rendimento 2019**. Brasília: INEP, 2020a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/taxas-de-rendimento>. Acesso em: 15 ago. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2019**. Brasília: Inep, 2020b.

Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 15 ago. 2021.

JACOMINI, Márcia Aparecida; SANTOS, Natália Francisca Cardia dos; BARROS, Paula Mangolin de. Alfabetização, PNE e BNCC. In: CÁSSIO, Fernando; CATELLI Jr., Roberto (Orgs.). **Educação é a Base?** 23 educadores discutem a BNCC. 1. ed. São Paulo: Ação Educativa, 2019.

JAISWAL, Preeti. Using constructive alignment to foster teaching learning processes. **English Language Teaching**, v. 12, n. 6, p. 10-23, 2019. Disponível em: <https://www.ccsenet.org/journal/index.php/elt/article/view/0/39390>. Acesso em: 15 ago. 2021.

JOLLY, Maria Cristina Rodrigues Azevedo. **Microcomputador e criatividade em leitura e escrita no ensino fundamental**. 1999. 269 f. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

JORDÃO, Linda Boghossian. **Intervenção da fonoaudiologia educacional no ensino fundamental**: efeitos no trabalho de letramento. 2012. 230 f. Dissertação (Mestrado em Saúde) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

LARKIN, Helen; RICHARDSON, Bem. Creating high challenge/high support academic environments through constructive alignment: student outcomes. **Teaching in Higher Education**, v. 18, n. 2, p. 192-204, 2013. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13562517.2012.696541>. Acesso: 15 ago. 2021.

LAWRENCE, Japhet E. Designing a Unit Assessment Using Constructive Alignment. **International Journal of Teacher Education and Professional Development**, v. 2, n. 1, p. 30 -50, Jan-Jun 2019. Disponível em: <https://www.mariancollege.org/miitle/assets/downloads/miitle/resources/Designing-a-Unit-Assessment-Using-Constructive-Alignment.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2021.

LEAL, Leiva de Figueiredo Viana. Protocolos de Leitura. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (Org.). **Glossário Ceale**: Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/protocolos-de-leitura>. Acesso em: 15 ago. 2021.

LEAL, Telma Ferraz; PESSOA, Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves (coord.). **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Avaliação no ciclo de alfabetização: reflexões e sugestões. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica – SEB, 2012.

LEVIN, Jack; FOX, James Alan; FORDE, David R. **Estatística para ciências humanas**. Trad. Jorge Ritter. 11 ed. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012.

LIMA, Maria José Leite. **Consciência fonológica e as relações grafofonêmicas: uma proposta para o desenvolvimento da fluência e precisão leitoras de alunos com distorção idade-série**. 2016. 208 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016a.

LIMA, Melina. **Desempenho em leitura de crianças do 4º ano do ensino fundamental: fatores neuropsicológicos e ambientais**. 2016. 66 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016b.

LIMA, Naira da Costa Muylaert. **Infraestrutura, gestão escolar e desempenho em leitura e matemática: um estudo a partir do Projeto Geres**. 2012. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

LISBOA, Stella Fernandes Mansur. **Função executiva e desempenho em leitura em crianças do ensino fundamental**. 2013. 69 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013.

LOPES, Wania Nogueira. **Efeitos de uma técnica de coloração silábica para a facilitação da leitura em crianças em processo de alfabetização**. 2017. 118 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia em Saúde e Desenvolvimento) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2017.

LUCENA, Maria Inêz Probst. Práticas de linguagem na realidade da sala de aula: contribuições da pesquisa de cunho etnográfico em Linguística Aplicada. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada** [online]. 2015, v. 31, n. spe, p. 67-95. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0102-445056402228334085>>. ISSN 1678-460X. <https://doi.org/10.1590/0102-445056402228334085>. Acesso em: 15 ago. 2021.

MACIEL, Francisca Isabel Pereira; LÚCIO, Iara Silva. **Os conceitos de alfabetização e letramento e os desafios da articulação entre teoria e prática**. In: CASTANHEIRA, Maria Lúcia; MARTINS, Raquel Márcia Fontes (Orgs.). *Alfabetização e letramento na sala de aula*. Belo Horizonte : Autêntica Editora : Ceale, 2008, p.13-34.

MADAUS, George F.; AIRASIAN, Peter W.; KELLAGHAN, Thomas. Insumos Escolares, Processos e Recursos. In: BROOKE, N.; SOARES, J. F. (Orgs.). **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p.112-141.

MANGUEIRA, Márcia Cristina Bomfim Ramos de. **A consciência fonológica e seu potencial preditivo de aquisição aprendido da leitura e da escrita**. 2016. 136f. Dissertação (mestrado em Linguística) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2016.

MARQUES, Leonardo Brandão. **Estudo de inserção de jogos computadorizados como recurso complementar ao ensino de leitura**. 2014. 231 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

MARTINS, Maíra Anelli. **Programa de fluência de leitura para escolares do 3º ao 5º ano**: tradução, adaptação e aplicação. 2018. 195 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2018.

MASCARELLO, Lidiomar José. **Memória de trabalho e desempenho em leitura**: um estudo com crianças do ensino fundamental. 2016. 237 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

MATSUOKA, Elaine Cristiane Aguená. **Desempenho em escrita de crianças**: relação com práticas e crenças parentais. 2017. 124 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

MELO, Monilly Ramos Araujo. **Análise multidimensional do desempenho cognitivo-linguístico de escolares dos anos iniciais do ensino fundamental**: atualizações a partir da Teoria das Facetas. 2013. 191 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

MENDES, Gabriela Guarnieri. **Processamento fonológico e habilidades de leitura e de escrita em crianças em processo de alfabetização**. 2015. 109 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2015.

MENDONÇA, Andréa Pereira. Alinhamento construtivo: Fundamentos e aplicações. In: GONZAGA, AMARILDO Menezes (org.). **Formação de Professores no ensino tecnológico**: fundamentos e desafios. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2015. p.109 - 130.

MORAIS, Antonio Manuel Pamplona. **A relação entre a consciência fonológica e as dificuldades de leitura**. 1994. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1994.

MORAIS, José. **Alfabetizar em democracia**. 1 ed. Portugal: Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2013.

MORAIS, A. G. de. Alfabetização e letramento na BNCC: problemas conceituais, lacunas e inadequações no que é prescrito para os dois anos iniciais do ensino fundamental. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 12, n. Esp, p. 01–16, 2020. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/9955>. Acesso em: 20 ago. 2021.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de Escrita Alfabética**: Como Eu Ensino. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

MORTIMORE, Peter *et al.* A importância da escola: A necessidade de se considerar as características do alunado. BROOKE, N.; SOARES, J. F. (Orgs.). **Pesquisa em eficácia escolar**: origem e trajetórias. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 187-224.

NEVES, Maíza de Miranda. **Desempenho em leitura, consciência fonológica e nomeação rápida**: estudo com alunos do 1º ano do Ensino Fundamental. 2019. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

OLIVEIRA, Janaina Silva. **Memória de trabalho, referência e aprendizado ulterior em leitura e escrita**. 2017. 93 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2017a.

OLIVEIRA, Terezinha das Graças Laguardia. **O ensino da compreensão leitora: concepções dos professores sobre a leitura e o desenvolvimento da proficiência dos alunos**. 2017. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017b.

OLIVEIRA, João Batista Araujo e (Org.). **Fraturas na Base: Fragilidades estruturais da BNCC – a Base Nacional Curricular Comum**. Brasília, DF: IAB, 2018.

OLIVEIRA, João Batista. **Grupo de Trabalho Alfabetização Infantil: Os novos caminhos - Relatório Final**. 3 ed. rev. Brasília: Câmara dos Deputados, 2019. Disponível em: http://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/alfabetizacao_infanti_novos_caminhos_gastao_vieira.pdf. Acesso em: 15 ago. 2021.

PAIM, Marilane Maria Wolff. **Alfabetização e letramento: um estudo sobre as concepções que permeiam as práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores**. X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1755-0.pdf. Acesso em: 22 ago. 2021.

PASQUALI, Luiz. **Psicometria: teoria dos testes na psicologia e na educação**. Petrópolis: Vozes, 2004.

PAULA, Fräulein Vidigal de. **Conhecimento morfológico implícito e explícito na linguagem escrita**. 2007. 217 f. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

PAULA, Alessandra Valéria de. **BNCC e os currículos subnacionais: prescrições indutoras das políticas educacionais e curriculares**. 2020. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

PAZETO, Talita de Cassia Batista. **Avaliação de funções executivas, linguagem oral e escrita em pré-escolares**. 2012. 121 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2012.

PEREIRA, Miriam Maia de Araújo. **Observação da aplicação do Sistema Scliar de Alfabetização: uma pesquisa piloto**. 2012. 136 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

PIPER, Francieli Kramer. **A influência do método de ensino para a aprendizagem de leitura**. 2015. 103 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

PICCOLO, Luciane da Rosa. **Relações entre variáveis psicossociais e cognitivas e o desempenho em leitura em crianças de uma coorte populacional**. 2010. 117 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

PRATES, Ana Cristina Melo. **Desempenho de leitura e escrita de palavras isoladas e pseudopalavras de escolares do 3º ano**. 2017. 99 f. Dissertação (Mestrado em Distúrbios da Comunicação Humana) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria- RS, 2017.

PULIEZI, Sandra. **A contribuição da consciência fonológica, memória de trabalho e velocidade de nomeação na habilidade inicial de leitura**. 2011. 108 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

REIS, Taize de Souza. **Estabelecimento de escrita sob controle de ditado como base para a recombinação na leitura e na escrita**. 187 f. 2013. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

SALLES, Jerusa Fumagalli de; MINERVINO, Carla Alexandra da Silva Moita KOLTERMANN, Gabriella. Avaliação e monitoramento da leitura e da escrita em crianças. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências**. Brasília, DF: MEC, 2020.

SANTOS, Eliane Aparecida Galvão dos. **Construções teórico práticas sobre a leitura e a escrita iniciais: um estudo com professoras alfabetizadoras**. 2007. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2007.

SANTOS, Catiane Silva. **Avaliação de softwares educacionais indicados ao aprendizado da leitura e da escrita em escolares do 3º ano do ensino fundamental**. 2016. 130 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2016.

SANTOS, Livia Pereira dos. **Desempenho escolar de crianças do ensino fundamental e fatores associados**. 2017. 96 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Fonoaudiológicas) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

SASSI, Adriana de Grecci. **Desempenho escolar e suas relações com a auto-eficácia e a motivação em escolares do ensino fundamental**. 2009. 87 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

SARGIANI, Renan de Almeida. **Amplitude visuoatencional, consciência fonêmica e desempenho em leitura: um estudo transversal com alunos do ensino fundamental**. 2013. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

SCHERER, Ana Paula Rigatti. **Consciência fonológica e explicitação do princípio alfabético: importância para o ensino da língua escrita**. 2008. 233 f. Tese (Doutorado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

SERGIPE. **Currículo de Sergipe: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Regulamentado no Sistema Estadual de Ensino por meio do Parecer nº 388/2018/CEE e da Resolução nº 04/2018/CEE. Aracaju: Câmara Municipal, 28 dez. 2018. Disponível

em:<https://www.seed.se.gov.br/arquivos/CURRICULO.DE.SERGIPE.v.02Regulamentado.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2021.

SERGIPE. Secretaria de Estado da Educação/Conselho Estadual de Educação (CEE-SE). Resolução Normativa nº 4, de 29 de novembro de 2018. Regulamenta a implementação do Currículo do Estado de Sergipe nas redes de ensino e nas instituições educacionais integrantes do Sistema de Ensino, e dá providências correlatas. **Diário Oficial**, Aracaju, 13 dez. 2018. Disponível em: <https://www.cee.se.gov.br/arquivos/Resolucao.Normativa.n.4.2018.Curriculo.de.Estado.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2021.

SQUARA, Gustavo Marcelino. **A influência da memória operacional no desempenho acadêmico em crianças de 7 a 12 anos de idade**. 2014. 107 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

SILVA, Juliana da. **Desempenho Motor, desempenho acadêmico e senso de auto-eficácia de escolares do ensino fundamental**. 2009. 151 f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

SILVA, Ana Carolina Francisca da. **Desenvolvimento fonológico e aprendizagem inicial da leitura e escrita em diferentes contextos socioeducacionais**. 2014. 109 f. Dissertação (Mestrado em Saúde) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014a.

SILVA, Joselita Maria Silva e. **A apropriação da escrita por alunos da 3ª fase do I ciclo: um estudo com sequências didáticas**. 2014. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, 2014b.

SILVA, Juliana Aparecida Melo Almeida da. **Formação continuada em língua portuguesa: contribuição para o desenvolvimento da competência leitora de alunos da educação básica Taubaté - SP**. 2016. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Taubaté, Taubaté, 2016.

SILVA, Thalita Folmann da. **O ensino explícito de operações metatextuais e da revisão textual como estratégias didáticas para o desenvolvimento da habilidade de escrita de textos**. 2018. 272 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

SILVA, Paulo Mello da. **Uma abordagem de ensemble regression para o diagnóstico de problemas educacionais**. 2019. Tese (Doutorado em Ciência da Computação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

SOARES, Aparecido José Couto. **Consciência fonêmica, nomeação automática rápida e velocidade de leitura em escolares do ensino fundamental**. 2013. 129 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

SOARES, José Francisco. O efeito da escola no desempenho cognitivo de seus alunos. **REICE - Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v. 2, n. 2, p. 83-104, 2004. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/551/55120207.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2021.

SOARES, José Francisco. Melhoria do desempenho cognitivo dos alunos do ensino fundamental. **Cadernos de Pesquisa [online]**, v. 37, n. 130, p. 135-160, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742007000100007>. Acesso em: 16 ago. 2021.

SOARES, José Francisco. Avaliação da qualidade da educação escolar brasileira. In: SCHWARTZMAN, Felipe F. *et al.* **O Sociólogo e as políticas públicas**: ensaios em homenagem a Simon Schwartzman. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009. p. 215-242.

SOARES, Adriana Benevides; EMMERICK, Thamires de Abreu. Compreensão de textos: processos e modelos. In: MOTA, Márcia Peruzzi Elia da; SPINILLO, Alina (orgs.). **Compreensão de textos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2015. pp. 13-40.

SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2017.

SOUTO, Kely Cristina Nogueira. **As concepções de alfabetização e letramento nos discursos e nas práticas de professoras alfabetizadoras**: um estudo de caso em uma escola municipal de Belo Horizonte. 2009. 256 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte/MG, 2009.

STRELCIUNAS, Djiane. **A relação entre desempenho em leitura, motivação autorregulação e ambiente familiar do aluno do Ensino Fundamental I**. 2015. 97 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2015.

THOMAS, Nirce Soldi. **Efeitos de um projeto de mediação em leitura para alunos do 2º ano do ensino fundamental**. 2016. 201 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2016.

TOSCHI, Eny. **Percepção visual e aprendizagem da leitura e escrita**. 1989. 185f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1989.

VIANA, Fernanda Leopoldina. **O Ensino da Leitura**: A Avaliação. 1 ed. Portugal: Ministério da Educação; Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2009.

XAVIER, Regina Ferrazoli Camargo. **Caracterização do desempenho em leitura, escrita e lateralidade em escolares do ensino fundamental**. 2011. 155 f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

APÊNDICE A - QUADRO ANALÍTICO COMPLETO

Tipo de variável	Nome	Classificação	Pergunta utilizada	Categorização
Independente	Perfil docente	Sexo	Qual o seu sexo?	Feminino Masculino
		Ano de conclusão da graduação	Quando você concluiu a sua graduação?	Antes de 1980 Entre 1980 e 1999 A partir dos anos 2000
		Instituição de formação	Qual o tipo de instituição de Ensino Superior em que fez a graduação?	Pública Privada
		Titulação	Qual o grau de titulação mais elevado que você possui?	Graduação Especialização Lato Sensu Especialização Stricto Sensu
		Tempo de profissão	Há quantos anos exerce a profissão?	Menos de 1 ano Entre 1 e 5 anos Entre 6 e 10 anos Entre 11 e 20 anos Mais de 20 anos
		Quantidade de vínculos empregatícios	Atualmente, em quantas escolas você trabalha?	Apenas nesta escola Em 2 escolas Mais de 2 escolas
		Tipo de vínculo	Qual seu vínculo trabalhista <u>nesta escola</u> ?	Concursado/efetivo Contrato temporário
		Tempo em que ministra aula para a série/turma investigada	Há quantos anos você ministra aulas para a série/turma em que você se encontra neste momento?	Meu primeiro ano Entre 1 e 5 anos Entre 6 e 10 anos Entre 11 e 20 anos Mais de 20 anos
		Formação continuada	Durante os últimos dois anos, você participou de cursos/eventos/oficinas visando o seu desenvolvimento profissional?	Não participou Participou
Independente	Concepção de alfabetização		Para cada afirmativa abaixo, assinale o número que	Construtivista

		melhor descreve o seu grau de concordância e a resposta que melhor traduz a sua opinião sobre o processo de alfabetização. Para indicar as respostas, utilize a seguinte escala: Discordo totalmente, Discordo, Não discordo nem concordo, Concordo, Concordo totalmente	Cognitivista
Independente	Concepção de avaliação	Em relação à concepção e às práticas de avaliação em sala de aula, para cada afirmativa abaixo, assinale o número que melhor descreve o seu grau de concordância e a resposta que melhor traduz a sua opinião sobre o processo de avaliação. Para indicar as respostas, utilize a seguinte escala: Discordo totalmente, Discordo, Não discordo nem concordo, Concordo, Concordo totalmente	Formativa Somativa
Independente	Avaliação na alfabetização – Leitura e Escrita	Em relação à concepção e às práticas de avaliação em sala de aula, para cada afirmativa abaixo, assinale o número que melhor descreve o seu grau de concordância e a resposta que melhor traduz a sua opinião sobre o processo de avaliação. Para indicar as respostas, utilize a seguinte escala: Discordo totalmente, Discordo, Não discordo nem concordo, Concordo, Concordo totalmente	Foco na compreensão Foco na fluência Foco na adequação do gênero a produção textual Foco na ortografia e gramática

Independente	Processo didático*	Objetivos de aprendizagem	Para cada afirmativa abaixo, assinale o número que melhor descreve o grau de importância que você atribui aos seguintes <u>objetivos de aprendizagem</u> na <u>alfabetização</u> . Para indicar as respostas, utilize a seguinte escala: Nada importante, Pouco importante, Importante, Muito importante, Totalmente importante	Níveis de alinhamento (nível 1, nível 2, nível 3)
		Atividades de ensino-aprendizagem	Em relação ao ensino de Língua Portuguesa/Alfabetização, assinale com que frequência você realiza as seguintes atividades em sala de aula. Para indicar as respostas, utilize a seguinte escala: Nunca, Raramente, Às vezes, Frequentemente, Sempre	
		Práticas avaliativas/ Habilidades avaliadas	Em relação às práticas de avaliação em sala de aula, assinale com que frequência você realiza as seguintes ações. Para indicar as respostas, utilize a seguinte escala: Nunca, Raramente, Às vezes, Frequentemente, Sempre	
			Assinale a frequência com que você avalia as seguintes habilidades de Língua Portuguesa. Para indicar as respostas, utilize a seguinte escala: Nunca, Raramente, Às vezes, Frequentemente, Sempre	
Dependente	Resultados da aprendizagem	Percentual de acertos na avaliação	Dados contínuos	Percentual de acertos na prova

		externa/ SEMED		
--	--	-------------------	--	--

*A variável “processo didático” torna-se uma variável dependente quando se analisa os fatores que influenciam no seu alinhamento, por exemplo: O perfil docente influencia o alinhamento do processo didático? A concepção de alfabetização do (a) docente influencia o alinhamento do processo didático na alfabetização? A concepção de avaliação do (a) docente influencia o alinhamento do processo didático? No entanto, na análise da questão central dessa pesquisa essa variável apresenta-se como independente: O alinhamento do processo didático tem influência positiva nos resultados de aprendizagem de turmas de alfabetização?

ANEXO A – QUESTIONÁRIO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Senhor (a),

Este é um convite para o (a) Senhor (a) participar da pesquisa **Avaliação na Alfabetização: Uma análise descritiva da prática de professores (as) dos anos iniciais do ensino fundamental de escolas públicas de Aracaju/SE** que está sendo desenvolvida por Diana Viturino Santos, estudante do curso de Doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, matrícula 201711006193, sob a orientação da Profa. Dra. Heike Schmitz e co-orientação da Profa. Dra. Alessandra Pereira Gomes Machado.

O estudo tem como objetivo principal analisar a prática avaliativa docente no processo de alfabetização de crianças dos anos iniciais do ensino fundamental.

A finalidade deste trabalho é contribuir para o desenvolvimento de instrumentos e técnicas de avaliação que permitam gerar informações com um maior grau de confiabilidade ajudando os (as) docentes a tomar as melhores decisões no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem inicial da leitura e da escrita.

Solicitamos a sua colaboração para **preencher a um questionário** o que levará no máximo 30 minutos, e **ceder provas escritas de Língua Portuguesa** por você elaboradas. Além disso, solicitamos a sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos científicos e publicar em revista científica nacional e/ou internacional.

A sua privacidade será respeitada, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, lhe identificar, será mantido em sigilo. No entanto, cabe destacar que embora as pesquisadoras tomem todas as providências necessárias para manter o sigilo, sempre existe a remota possibilidade da quebra do sigilo, mesmo que involuntário e não intencional, cujas consequências serão tratadas nos termos da lei.

Informamos que esse estudo pode gerar eventuais desconfortos/riscos, tais como, possibilidade de constrangimento ao responder o questionário, preocupação, alterações

emocionais e cansaço ao responder às perguntas. Para prevenir e/ou minimizar tais desconfortos/riscos garantiremos ao máximo a adequação do instrumento aos participantes da pesquisa e a responsabilidade de prestar assistência integral às complicações e danos decorrentes dos riscos previstos.

Esclarecemos que a sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o (a) senhor (a) não é obrigado (a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pela Pesquisadora. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano. As pesquisadoras estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Este documento foi impresso em duas vias. Uma ficará com você e a outra com a pesquisadora responsável Diana Viturino Santos.

Assinatura do (a) pesquisador(a) responsável

Considerando, que fui informado (a) dos objetivos e da relevância do estudo proposto, de como será minha participação, dos procedimentos e desconfortos/riscos decorrentes deste estudo, declaro o meu consentimento em participar da pesquisa, como também concordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos (divulgação em eventos e publicações). Estou ciente que receberei uma via desse documento.

Aracaju, ____ de ____ de ____

Assinatura do (a) participante

Contato com o Pesquisador (a) Responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, pode entrar em contato com Diana Viturino Santos telefone (79) 98812-6485 e e-mail: dianaviturino@yahoo.com.br.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

[Sigla: Escola / Nº]

Questionário – Professor (a)

Senhor (a) Professor (a),

O presente questionário tem como objetivo coletar dados sobre o processo de ensino e avaliação na alfabetização. O questionário leva cerca de 30 minutos para ser respondido e abrange: o perfil docente, as concepções de alfabetização, o processo de ensino-aprendizagem na alfabetização e as práticas avaliativas. Agradecemos pelo seu tempo e esforço dedicado a responder este questionário e pela sua colaboração nesta pesquisa.

BLOCO I – PERFIL DOCENTE

1.Sexo: [] Feminino [] Masculino

2.Quando você concluiu a sua graduação?

- [] Entre 2010 e 2018
- [] Entre 2000 e 2010
- [] Entre 1990 e 1999
- [] Entre 1980 e 1989
- [] Antes de 1980

3. Qual o tipo de instituição de Ensino Superior em que fez a graduação?

- [] Pública [] Privada

4. Qual o grau de titulação mais elevado que você possui?

- [] Graduação
- [] Especialização (mínimo de 360 horas)
- [] Mestrado
- [] Doutorado

5. Há quantos anos exerce a profissão?

- [] Menos de 1 ano
- [] 1-2 anos
- [] 3-5 anos
- [] 6-10 anos
- [] 11-15 anos
- [] 16-20 anos
- [] Mais de 20 anos

6. Atualmente, em quantas escolas você trabalha?

- ☐ Apenas nesta escola
☐ Em 2 escolas
☐ Mais de 2 escolas

7. Em que tipo de instituição de ensino você leciona?

- ☐ Somente municipal.
☐ Municipal e estadual.
☐ Municipal e particular.
☐ Municipal, estadual e particular.

8. Qual seu vínculo trabalhista nesta escola?

- ☐ Concursado/efetivo
☐ Contrato temporário

9. Há quantos anos você ministra aulas para a série/turma em que você se encontra neste momento?

- ☐ Meu primeiro ano
☐ 1-2 anos
☐ 3-5 anos
☐ 6-10 anos
☐ 11-15 anos
☐ 16-20 anos
☐ Mais de 20 anos

10. Durante os últimos dois anos, você participou de cursos/eventos/oficinas visando o seu desenvolvimento profissional?

- ☐ Não participei
☐ Participei

Se participou, qual o tipo do evento?

- ☐ Cursos/eventos/oficinas sobre Língua Portuguesa/Alfabetização
☐ Cursos/eventos/oficinas sobre Avaliação da Aprendizagem
☐ Outro (s) Qual (is)? _____

BLOCO II – CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO

Para cada afirmativa abaixo, assinale o número que melhor descreve o seu grau de concordância e a resposta que melhor traduz a sua opinião sobre o processo de alfabetização.

Para indicar as respostas, utilize a seguinte escala:

Discordo totalmente	Discordo	Não discordo nem concordo	Concordo	Concordo totalmente
0	1	2	3	4

AFIRMATIVAS

11	Para aprender o sistema de escrita alfabético o (a) aluno (a) precisa compreender o que a escrita representa, qual a sua natureza e função.	0	1	2	3	4
12	Para alfabetizar é preciso ensinar, explicitamente, as relações entre letra (grafema) e som (fonema).	0	1	2	3	4
13	A alfabetização deve partir de textos, frases ou palavras.	0	1	2	3	4
14	O sistema de escrita alfabético é aprendido por meio da memorização da equivalência entre as letras (grafemas) e os sons (fonemas).	0	1	2	3	4
15	No processo de alfabetização, o investimento maior do (a) professor (a) deve ser no ensino da compreensão e produção de textos.	0	1	2	3	4
16	Estar alfabetizado significa ler palavras e textos e escrever enunciados sem que, necessariamente, se compreenda o que se lê ou o que se escreve.	0	1	2	3	4
17	Deve-se alfabetizar a partir das letras, fonemas ou sílabas.	0	1	2	3	4
18	Estar alfabetizado significa ler, compreender e produzir textos.	0	1	2	3	4

BLOCO III – PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA ALFABETIZAÇÃO

Para cada afirmativa abaixo, assinale o número que melhor descreve o grau de importância que você atribui aos seguintes objetivos de aprendizagem na alfabetização.

Para indicar as respostas, utilize a seguinte escala:

Nada importante	Pouco importante	Importante	Muito importante	Totalmente importante
0	1	2	3	4

BLOCO III A - OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM NA ALFABETIZAÇÃO						
19	Conhecer o alfabeto.	0	1	2	3	4
20	Compreender a relação fonema-grafema.	0	1	2	3	4
21	Adquirir, progressivamente, o conhecimento do sistema ortográfico da língua e do vocabulário.	0	1	2	3	4
22	Ler e escrever palavras com diferentes padrões silábicos (consoante-vogal, vogal, consoante-vogal-consoante, consoante-consoante-vogal).	0	1	2	3	4
23	Ler palavras novas com precisão na decodificação, no caso de palavras de uso frequente, ler globalmente, por memorização.	0	1	2	3	4
24	Planejar e produzir textos de diferentes gêneros.	0	1	2	3	4
25	Escrever frases e textos curtos nas formas imprensa e cursiva.	0	1	2	3	4
26	Ler e compreender com certa autonomia textos de diferentes gêneros.	0	1	2	3	4
27	Utilizar, ao produzir o texto, pontuação adequada, segmentação entre palavras e letras maiúsculas em início de frases e em substantivos próprios.	0	1	2	3	4
28	Ampliar o letramento, ou seja, conhecer os usos e funções da língua escrita.	0	1	2	3	4

Em relação ao ensino de Língua Portuguesa/Alfabetização, assinale com que frequência você realiza as seguintes atividades em sala de aula.

Para indicar as respostas, utilize a seguinte escala:

Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Sempre
0	1	2	3	4

BLOCO III B - ATIVIDADES DE ENSINO-APRENDIZAGEM						
29	Atividades para diferenciar letras de outros sinais gráficos.	0	1	2	3	4
30	Atividades para identificar pelo nome as letras do alfabeto.	0	1	2	3	4
31	Atividades para reconhecer diferentes tipos de grafia das letras.	0	1	2	3	4
32	Atividades com os nomes dos (as) alunos (as).	0	1	2	3	4
33	Separação de palavras em sílabas.	0	1	2	3	4
34	Ensino de estratégias de decodificação de palavras.	0	1	2	3	4
35	Ensino das correspondências grafemas-fonemas.	0	1	2	3	4
36	Atividades de caligrafia.	0	1	2	3	4
37	Utilização de jogos para alfabetizar.	0	1	2	3	4
38	Leitura de textos de gêneros diversos pelo (a) professor (a).	0	1	2	3	4
39	Leitura de textos de gêneros diversos pelos (as) alunos (as).	0	1	2	3	4
40	Leitura em voz alta de textos decodificáveis (que contém palavras formadas por letras e sons que os alunos já aprenderam).	0	1	2	3	4
41	Leitura em voz alta de palavras isoladas pelos alunos.	0	1	2	3	4
42	Escrita espontânea pelos (as) alunos (as).	0	1	2	3	4
43	Produção de texto coletivo no quadro negro (lousa).	0	1	2	3	4
44	Reconto escrito de narrativas literárias.	0	1	2	3	4
45	Escrita de textos que os alunos já sabem de cor.	0	1	2	3	4
46	Atividades sobre famílias silábicas.	0	1	2	3	4
47	Ditado de palavras ou frases.	0	1	2	3	4
48	Atividades de reflexão ortográfica.	0	1	2	3	4
49	Atividades de gramática.	0	1	2	3	4

Assinale com que frequência você solicita aos (às) alunos (as) para realizarem as seguintes ações com a finalidade de desenvolver estratégias de compreensão leitora.

Para indicar as respostas, utilize a seguinte escala:

Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Sempre
0	1	2	3	4

BLOCO III C - ENSINO DE ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO LEITORA						
50	Localizar informações em enunciados curtos.	0	1	2	3	4
51	Reconhecer o assunto de um texto com base no suporte ou nas características gráficas do gênero.	0	1	2	3	4
52	Identificar a finalidade de um texto.	0	1	2	3	4
53	Estabelecer relações entre partes de um texto.	0	1	2	3	4
54	Inferir informação de um texto.	0	1	2	3	4

Assinale com que frequência você utiliza os gêneros textuais nas aulas.

Para indicar as respostas, utilize a seguinte escala:

Nunca ou quase nunca	Uma ou duas vezes por semestre	Uma ou duas vezes por mês	Uma ou duas vezes por semana	Todos os dias ou quase todos os dias
0	1	2	3	4

BLOCO III D – TRABALHO COM GÊNEROS TEXTUAIS						
55	Textos sobre a vida cotidiana (agendas, listas, bilhetes, convites, cartas, receitas, regras de jogos e brincadeiras, etc.).	0	1	2	3	4
56	Textos artístico/literário (lendas, mitos, fábulas, contos, canção, poemas, cordéis, quadrinhos, tirinhas, etc.).	0	1	2	3	4
57	Textos sobre a vida Pública (notícias; reportagens; textos de campanhas de conscientização; Estatuto da Criança e do Adolescente; etc.)	0	1	2	3	4
58	Textos sobre estudo e pesquisa (enunciados de tarefas escolares; relatos de experimentos; quadros; gráficos; etc.).	0	1	2	3	4

BLOCO IV- CONCEPÇÕES E PRÁTICAS AVALIATIVAS

Em relação à concepção e às práticas de avaliação em sala de aula, para cada afirmativa abaixo, assinale o número que melhor descreve o seu grau de concordância e a resposta que melhor traduz a sua opinião sobre o processo de avaliação.

Para indicar as respostas, utilize a seguinte escala:

Discordo totalmente	Discordo	Não discordo nem concordo	Concordo	Concordo totalmente
0	1	2	3	4

BLOCO IV A – CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO

59	A finalidade da avaliação é medir os conhecimentos dos (as) alunos (as) para determinar, por meio de notas, se estão aptos (as) a serem aprovados (as) para o ano escolar seguinte.	0	1	2	3	4
60	A avaliação na alfabetização deve ter como foco as habilidades de compreensão e produção de textos.	0	1	2	3	4
61	Na avaliação da escrita deve-se atribuir um peso maior à adequação do texto produzido pelo (a) aluno (a) ao gênero discursivo que foi solicitado.	0	1	2	3	4
62	A função da avaliação é diagnosticar o progresso dos (as) alunos (as), registrar e analisar, continuamente, o processo de ensino e aprendizagem.	0	1	2	3	4
63	Na alfabetização, deve-se privilegiar atividades de avaliação da leitura de palavras isoladas e textos decodificáveis.	0	1	2	3	4
64	Na avaliação da escrita, deve-se atribuir um peso maior à adequação da produção textual do (a) aluno (a) às normas gramaticais e ortográficas.	0	1	2	3	4

Em relação às práticas de avaliação em sala de aula, assinale com que frequência você realiza as seguintes ações. Para indicar as respostas, utilize a seguinte escala:

Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Sempre
0	1	2	3	4

BLOCO IV B – PRÁTICAS AVALIATIVAS

65	Sondagem para verificar as hipóteses de escrita.	0	1	2	3	4
66	Correção de deveres de casa.	0	1	2	3	4

67	Monitoramento das tarefas de sala.	0	1	2	3	4
68	Provas escritas.	0	1	2	3	4
69	Redações ou atividades de escrita.	0	1	2	3	4
70	Propor que os alunos respondam a questões por escrito ou oralmente sobre o texto lido.	0	1	2	3	4
71	Tomar a leitura individual de alunos (as).	0	1	2	3	4

Assinale a frequência com que você avalia as seguintes habilidades de Língua Portuguesa. Para indicar as respostas, utilize a seguinte escala:

Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Sempre
0	1	2	3	4

BLOCO IV C - HABILIDADES AVALIADAS EM LÍNGUA PORTUGUESA						
72	Relacionar elementos sonoros das palavras com sua representação escrita.	0	1	2	3	4
73	Ler palavras.	0	1	2	3	4
74	Escrever palavras.	0	1	2	3	4
75	Ler frases.	0	1	2	3	4
76	Localizar informações explícitas em textos.	0	1	2	3	4
77	Reconhecer a finalidade de um texto.	0	1	2	3	4
78	Inferir o assunto de um texto.	0	1	2	3	4
79	Inferir informações em textos verbais.	0	1	2	3	4
80	Inferir informações em textos que articulam linguagem verbal e não verbal.	0	1	2	3	4
81	Produção textual.	0	1	2	3	4

Agradeço pela contribuição nesta pesquisa!