ROSANGELA PROCÓPIO CORREIA

DOS ERROS AOS ACERTOS. O PROCESSO DE AVALIAÇÃO NA APRENDIZAGEM: PERSPECTIVA COMPENSATÓRIA OU EMANCIPATÓRIA?

Orientador: Profº Doutor José Duarte

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração
Instituto de Educação

LISBOA

2022

ROSANGELA PROCÓPIO CORREIA

DOS ERROS AOS ACERTOS. O PROCESSO DE AVALIAÇÃO NA APRENDIZAGEM: PERSPECTIVA COMPENSATÓRIA OU EMANCIPATÓRIA?

Dissertação defendida em provas públicas para a obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação, conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, no dia 20/07/2022, perante o júri, nomeado pelo Despacho de Nomeação nº 228/2002, de 07 de junho/2022, com a seguinte composição:

Presidente: Professora Doutora Carla Galego

Arguente: Professora Doutora Lucimar Dantas

Orientador: Professor Doutor José Bernardinho Duarte

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração

Instituto de Educação

LISBOA

2022

Epígrafe

Manhê! Tirei um dez na prova
Me dei bem tirei um cem e eu quero ver quem me reprova
Decorei toda lição
Não errei nenhuma questão
Não aprendi nada de bom
Mas tirei dez (boa filhão!)
Manhê! Tirei um dez na prova
Me dei bem tirei um cem e eu quero ver quem me reprova
Decorei toda lição
Não errei nenhuma questão
Não aprendi nada de bom
Mas tirei dez (boa filhão!)
Encarem as crianças com mais seriedade
Pois na escola é onde formamos nossa personalidade
Vocês tratam a educação como um negócio onde a ganância, a exploração e a indiferença são os sócios
Quem devia lucrar só é prejudicado
Assim cês vão criar uma geração de revoltados
Tá tudo errado e eu já 'tou de saco cheio
Agora me dá minha bola e deixa eu ir embora pro recreio...
Juquinha você tá falando demais assim eu vou ter que te deixar sem recreio!
Mas é só a verdade 'fessora!
Eu sei, mas colabora se não eu perco o meu emprego
(Gabriel o Pensador)

Dedicatória

Dedico esta investigação a cada criança
que luta nos bancos escolares por aprender
e nem sempre recebem a interpretação
adequada de seus processos de desenvolvimento.

Agradecimentos

Agradecimento a todos e todas professoras
que colaboraram com esta investigação,
assim como ao Orientador Professor Doutor Duarte.

Agradecimento especial àquele que esteve ao meu lado durante todo o processo,
sempre me apoiando e me fortalecendo com sua compreensão e amor, meu esposo,
Dirk Miessen.

RESUMO

Esta investigação discorreu sobre as questões: como uma avaliação pode modificar os erros em algo produtivo? Por que os erros e os acertos não são as premissas mais importantes no momento de se avaliar? Se o próprio sujeito é o protagonista de sua aprendizagem, então por que as autocorreções não são uma prática contínua e permanente no processo de ensino e aprendizagem? Qual a relevância da avaliação compensatória voltada para uma educação que almeja à emancipação?

A problemática diz respeito aos erros e acertos no processo de aprendizagem na alfabetização, se é compensatória ou emancipatória.

O objetivo: verificar nas concepções e nas percepções das práticas dos docentes do 1.º Ciclo como uma avaliação pode modificar os erros em algo produtivo.

A metodologia qualitativa, por entrevistas de dois tipos: individuais e focus group.

Com os resultados interpretamos que na atualidade dessas realidades investigadas, duas unidades escolares no Brasil, ficam latentes que a formação docente está mais tendenciosa para a prática da avaliação emancipatória, porém o sistema educacional emperra a possibilidade de concretude dessa avaliação, levando as práticas compensatória.

Finalizamos indagando: haverá possibilidade do sistema educacional, algum dia, promover realmente condições de emancipação?

Palavras-chave: avaliação compensatória; avaliação emancipatória; alfabetização; erros e acertos.

ABSTRACT

This investigation addressed the questions: how can an evaluation change errors into something productive? Why are mistakes and successes not the most important assumptions when evaluating? If the subject it is the protagonist of his learning, then why aren't self-corrections a continuous and permanent practice in the teaching and learning process? What is the relevance of compensatory assessment aimed at an education that aims at emancipation?

The problem concerns the mistakes and successes in the learning process in literacy, whether it is compensatory or emancipatory.

The objective: to verify in the conceptions and in the perceptions of the practices of the teachers of the 1st Cycle how an evaluation can modify the errors in something productive.

The qualitative methodology, through interviews of two types: individual and focus group.

With the results, we interpret that in the actuality of these investigated realities, two school units in Brazil, are latent that teacher training is more biased towards the practice of emancipatory assessment, but the educational system hinders the possibility of concreteness of this assessment, leading to compensatory practices.

We conclude by asking: will there be a possibility for the educational system, one day, to really promote conditions of emancipation?

Keywords: compensatory assessment; emancipatory assessment; literacy; mistakes and successes.

ABREVIATURAS E SÍMBOLOS

AS – Avanço Significativo

AP – Avanço Parcial

AM – Avanço Mínimo

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

P1 – Professor 1 (Pn = Professor e o número em relação à ordem da entrevista)

RJ – Escola 2

SP – Escola 1

ÍNDICE GERAL

ÍNDICE GERAL 9

INTRODUÇÃO 12

PARTE I- ENQUADRAMENTO TEÓRICO 17

1- ASPETOS HISTÓRICOS E LEGAIS DA AVALIAÇÃO 17

1.1- O CONCEITO DE AVALIAÇÃO 18

1.2- PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM SEGUNDO AS CONCEPÇÕES DE PIAGET E VYGOTSKY 21

1.3 - O RACIOCÍNIO LÓGICO E O UNIVERSO INFANTIL 24

1.4 - PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DA CRIANÇA SEGUNDO EMILIA FERREIRO 27

1.4.1- FASES DAS HIPÓTESES DE ESCRITA 28

1.4.2- ESTILOS DE APRENDIZAGEM 31

1.5 - OS ERROS E ACERTOS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM 35

1.5.1- AVALIAR ERROS E ACERTOS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM 37

1.6- AVALIAÇÃO EMANCIPATÓRIA VERSUS COMPENSATÓRIA 41

1.6.1- O PROCESSO DE AVALIAÇÃO PARA APRENDIZAGEM: PERSPECTIVA COMPENSATÓRIA OU EMANCIPATÓRIA 46

PARTE II- PROBLEMÁTICA 53

2.1- OBJETIVO GERAL 54

2.2- OBJETIVOS ESPECÍFICOS 54

PARTE III- METODOLOGIA 56

3.1- TIPO DE PESQUISA 56

3.2- SUJEITOS 56

3.3- TÉCNICAS/INSTRUMENTOS 57

3.4- PROCEDIMENTOS 57

3.5 – ANÁLISE DOS DADOS 58

ANÁLISE DE CONTEÚDOS 58

PARTE IV- APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS 59

4.1 – CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DAS ENTREVISTAS .. 59

4.2 - AS CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÕES UTILIZADAS PELOS DOCENTES MODIFICAM ERROS EM ACERTOS? 60

4.3 - AS AUTOCORREÇÕES EM DIÁLOGO COM OS PROFESSORES E COLEGAS É UMA PRÁTICA COMUM? 64

4.4 – COMO OS DOCENTES RELACIONAM A AVALIAÇÃO E OS ERROS 66

4.5 – O SISTEMA E A AVALIAÇÃO COMPENSATÓRIA 69

4.6 – PRÁTICAS DOCENTES QUE APONTAM PARA UMA POSTURA AVALIATIVA EMANCIPATÓRIA 72

4.7 – AS CONTRIBUIÇÕES E AS DIFICULDADES ENCONTRADAS PARA A PRÁTICA DE AVALIAÇÃO EMANCIPATÓRIA 74

PARTE V – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS 77

CONCLUSÃO 82

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 83

APÊNDICE I

ENTREVISTAS VI

ANEXOS XCI

ÍNDICE DE TABELAS

TABELA 1 - CLARIFICAÇÃO DOS CONCEITOS DE AVALIAÇÃO NA PERSPECTIVA EMANCIPATÓRIA E COMPENSATÓRIA 20
TABELA 2 - PERFIS DE CADA ESTILO DE APRENDIZAGEM COM BASE EM GRASHA (1996) 34
TABELA 3 - ANÁLISE DE CONTEÚDO – OBJETIVOS 2 E 4 61
TABELA 4 - ANÁLISE DE CONTEÚDO – OBJETIVO 2 65
TABELA 5 - ANÁLISE DE CONTEÚDO – OBJETIVOS 3 E 4 67
TABELA 6 - ANÁLISE DE CONTEÚDO – OBJETIVOS 5 E 6 70
TABELA 7 - ANÁLISE DE CONTEÚDO – OBJETIVOS 2, 4 E 6 73
TABELA 8 - ANÁLISE DE DISCURSO – OBJETIVO 7 75

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1 - ACOMPANHAMENTO DA EVOLUÇÃO DAS HIPÓTESES DE ESCRITA DE UMA CRIANÇA SOB O OLHAR DE FERREIRO (2000)..... 30
FIGURA 2 - CICLO DE APRENDIZAGEM DE KOLB..... 32
FIGURA 3 - MODELO DE PROCESSO DE REAÇÕES INDIVIDUAIS E APRENDIZAGEM COM OS ERROS 39
FIGURA 4 - CARACTERÍSTICAS DA PERSPECTIVA EMANCIPATÓRIA..... 48
FIGURA 5 - MODELO COMPENSATÓRIO INTERATIVO DE APRENDIZAGEM .. 49

INTRODUÇÃO

Em uma revisão na literatura da História da Educação e da Filosofia da Educação é perceptível o papel da escola enquanto instituição formal de grande importância no processo de ensino e aprendizagem dos indivíduos. Para atingir esse fim, várias concepções pedagógicas vêm fundamentando a forma como o aluno deveria ser inserido nos conhecimentos elaborados e disseminados no espaço escolar.

Essas concepções pedagógicas tidas enquanto fruto do pensamento de teóricos, que pensavam um modelo ideal de indivíduo e de sociedade, teceram considerações acerca de: como a criança aprende; como os conteúdos são ou devem ser ministrados em sala de aula; como deve ser a postura do professor e do aluno em sala de aula e quais questões de conhecimento devem ser priorizadas durante o processo de ensino e aprendizagem. Imbricado no conteúdo teórico, tais teorias estão atreladas a uma concepção de homem forjada pela sociedade econômica, cultural e política concernente a cada momento histórico.

O papel da avaliação da aprendizagem, que será denominada nessa pesquisa como compensatória, é atribuir mérito aos alunos, ou seja, se o aluno atingir o nível desejado, ele será premiado de maneira aberta e solene, e a partir daí, pode-se dizer que é um prêmio que os alunos podem ver quando apresentam bom desempenho. Por meio dessa avaliação, o foco principal dos alunos é estudar para os exames, que ainda são praticados na maioria das instituições de ensino que usam os exames como ferramenta básica de avaliação.

Mas qual a eficácia das práticas de avaliação ainda estabelecidas? Ou seja, as práticas de avaliação da aprendizagem? Faz necessário questionar tais objetivos da avaliação presente em alguns cenários do Brasil, e conflitá-los com o uso de métodos qualitativos, uma vez que, se esses métodos não visarem a consciência do docente de uma avaliação para aprendizagem, que será denominada aqui como emancipatória, e nem visarem aos objetivos da aprendizagem no que se refere a formação de cidadão crítico e autônomo, não se estão contribuindo com uma educação atualizada e emancipatória.

A justificativa de escolha desta problemática e desta metodologia qualitativa se deu devido ao contato direto da pesquisadora com a situação estudada, ou seja: ao voltar os olhos para sentimentos e concepções relativos aos erros, acertos, correções e autocorreções durante o seu período de experiência em sala de aula, tanto quanto professor e como

deparou com situações frustrantes, humilhantes e constrangedoras advindas dos meios avaliativos utilizados. Alunos, assim como a própria investigadora enquanto estudante, recebiam suas atividades e suas provas cheias de marcas vermelhas e palavras escritas nos cabeçalhos as quais acentuavam somente os erros e a certeza do fracasso. Ainda nítida na memória da investigadora a vergonha que tomava conta dos estudantes, pois é notório que havia colegas que obtinham notas elevadas e recebiam elogios lindos nos cabeçalhos das suas atividades, enquanto o outro grupo escondia suas atividades na mochila e nunca mais falava-se sobre elas; logo, aquelas correções não faziam sentido, pelo menos para nós, pois os erros não eram trabalhados posteriormente.

Portanto, a vontade sobre o objeto investigado, culmina a partir dessas necessidades que infelizmente, ainda, são comuns no cenário da educação brasileira e mais acentuada nas primeiras séries iniciais do Ensino fundamental regular público. Em relação a sua relevância científica, pode-se destacar que uma problemática existente na realidade de qualquer aluno e professor é a avaliação na aprendizagem. A compreensão e o entendimento sobre a prática de avaliar vem mudando e se transformando ao passar dos anos com intuito de se tentar estabelecer um significado e uma relação intrínseca entre processo de ensino-aprendizagem. Contudo, há, ainda, práticas avaliativas que trazem incômodos e inquietações; tais como: descritiva, normativa e somativa de caráter compensatório que serão clarificadas, assim como as práticas avaliativas de perspectivas emancipatória: formativa, dialógica e diagnóstica, no decorrer desta pesquisa recorrendo a um quadro teórico. Logo, quando se fala em avaliação na aprendizagem, independente das perspectivas, deve-se pensar em relação a sua finalidade e seus objetivos, assim sendo, essa problemática nos indica que se versa sobre uma temática relevante. A relevância social é contribuir com a sociedade escolar na importância da retomada dessas discussões.

Ao analisar o objeto da pesquisa de forma indutiva, o investigador parte de uma ideia inicial a respeito do fenômeno pesquisado. Essa ideia somente poderá ser consolidada por meio dos significados das respostas que são dadas às questões da pesquisa:

Como uma avaliação pode modificar os erros em algo produtivo?

Por que os erros e os acertos não são as premissas mais importantes no momento de se avaliar?

Qual a relevância da avaliação compensatória voltada para uma educação que almeja à emancipação?

Tenhamos em conta que a avaliação compensatória, segundo Romão (1988), Freire (2010), Hoffmann (2007) e outros se baseia em verificação, classificação, promoção, em uma "pseudo" meritocracia, somente como argumento da elevação nas taxas de mão de obra para o mercado de trabalho.

A avaliação emancipatória se baseia na concepção freireana de educação que visa humanizar e libertar os sujeitos em atenção ao processo de aprendizagem como avaliação, segundo Libâneo (2017), que será especificada mais a frente, mas antes disso, vale destacar:

> A possibilidade de uma reflexão sistemática, em torno de erros e acertos, em torno de mecanismo de raciocínios que foram desencadeados na formulação das questões e nas respostas a elas dadas pelos alunos, constituindo-se numa das etapas mais ricas da relação pedagógica. É nos comentários e discussões das suas provas e trabalhos corrigidos que se tem momentos privilegiados de aprendizagem, para ambos os lados! E sabemos como essas oportunidades são raras nas nossas escolas, porque o que assistimos é na maioria das vezes, à praxe da "matéria vencida" ao final da correção e à simples "entrega dos resultados das provas" (Romão, 1988, p. 45).

Nesse aspecto, este trabalho tem como objetivo geral verificar nas concepções e nas percepções das práticas dos docentes do 1.º Ciclo como uma avaliação pode modificar os erros em algo produtivo. E deste modo, analisar as concepções de avaliação compensatória e emancipatória destes docentes do 1.º Ciclo do Ensino fundamental regular público brasileiro. Como objetivos específicos são elencados: caracterizar os participantes da investigação; recolher junto aos professores as concepções de avaliação utilizadas e saber se uma avaliação pode modificar os erros em algo produtivo; recolher junto aos docentes as concepções sobre os erros que os alunos cometem e se aceitam que as autocorreções, em diálogo com o professor ou colegas podem ser uma prática contínua e permanente no processo de ensino e aprendizagem; saber junto aos docentes que ligações estabelecem entre a avaliação e os erros; identificar qual a relevância da avalição compensatória e qual é o objetivo de educação nessa prática docente; verificar qual é a prática avaliativa dos professores num contexto de Educação que almeja à emancipação; clarificar, através dos discursos dos professores, as contribuições e/ou as dificuldades em se avaliar para a emancipação dos alunos. Para tanto, se faz necessário, analisar como as crianças aprendem segundo as

A metodologia que permeou este trabalho foi embasada na concepção qualitativa, com recolhas de dados através de entrevistas semiestruturadas, sendo cinco individuais e um focus group composto por oito docentes, esses participantes são pertencentes a duas unidades escolares distintas.

A apresentação dos resultados segue uma lógica pertinente aos objetivos específicos traçados e procura responder a todos eles para em seguida, em outro capítulo, discutir esses resultados a partir das concepções apresentadas no quadro teórico, fazendo a interpretação desses resultados.

Concluímos com essa investigação que há uma distância muito grande entre a atual formação docente no que diz respeito à avaliação emancipatória e a possibilidade de concretude dessa avaliação dentro de um sistema engessado, rígido e muito preso ainda ao formato de avaliação quantitativa, compensatória.

Parte I- ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1- Aspetos Históricos e Legais da Avaliação

O tema da avaliação educacional sempre foi o centro de várias discussões sobre políticas públicas e práticas de ensino no campo educacional. No entanto, o processo de estabelecimento dessas práticas não progrediu na educação brasileira como deveria, mediante tantas discussões e debates. Ao contrário, ficou cada vez mais padronizado, tornando-se um dos aspectos mais problemáticos da prática de ensino. Sua relevância e pontualidade vêm de várias dimensões a se ter em conta.

Além de ser um requisito básico do comportamento educacional, pois a avaliação também existe em nossas vidas diárias. No entanto, como resposta à perspectiva quantitativa, não foi até as décadas de 1960 e 1970 que a avaliação começou a ser considerada, e mais ênfase foi colocada nos aspectos quantitativos, ou seja, o processo de medição que visa obter resultados finais puramente quantitativos.

A raiz das preocupações voltada às avaliações de aprendizagem foi baseada em testes educacionais, projetados para medir mudanças no comportamento dos sujeitos. A perspectiva de avaliação de Tyler é o resultado de um movimento iniciado em 1930. A ideia do acadêmico é medir o desempenho dos alunos por meio de testes padronizados. Vários procedimentos de avaliação são utilizados, como escalas, listas de verificação, fichas de comportamento, questionários etc. Em 1949 Tyler (1976) publicou os “Princípios Básicos do Currículo e do Ensino” ao falar sobre a proposta de avaliar de acordo com os objetivos, este método atraiu a atenção das pessoas.

O novo redirecionamento da educação para aspectos qualitativos também se deve a outros fatores, como o crescimento da pesquisa no campo da educação, especialmente nos campos da sociologia, antropologia e psicologia. Após um longo período de gestão autoritária do estado, a década de 1980 iniciou o processo de mudança do espaço educacional e da forma de gestão do sistema, passando de um modelo tradicional para uma gestão mais democrática. Nesse período, várias conferências, debates e publicações apontaram para o surgimento de mudanças políticas lentas e graduais, cujo objetivo era apresentar novas propostas que procurassem mudar a direção da política educacional.

Dessa forma, uma nova teoria da avaliação foi desenvolvida abandonando aquela concepção que destacava a avaliação dos aspectos mais técnicos e quantitativos, passando

avaliação para uma teoria que serve à aprendizagem em um sentido político crítico. Considerando os diferentes ritmos de aprendizagem, as novas "Normas Nacionais de Educação e Lei Básica" (Lei nº 9.394/96), que entrou em vigor em 20 de dezembro de 1996, propõe uma organização mais aberta da educação. Como mostra o artigo 23:

> A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. (1996)

Em relação a avaliação em si, a Lei de Diretrizes e Bases traz no seu artigo 24 uma prevalência dos registros de acompanhamento por sobre as notas: "A verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios: a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os das eventuais provas anuais" (Lei Nº 9.394, 20 de dezembro de 1996).

Do ponto de vista jurídico, a avaliação é vista como uma ferramenta para monitorar o desempenho dos alunos e usá-lo para avaliar seu progresso. No Brasil a desigualdade econômica e social é imensurável, logo esse modelo, infelizmente, formou uma tradição, ou seja, estrutura de ensino em camadas. É fato que a educação ao longo dos anos 80 teve algumas conquistas, até mesmo, porque reiterou no texto constitucional o direito à Educação a todas as pessoas pela Constituição Federal (1988), mas vale ressaltar que: uma coisa é o discurso e outra é fazermos pesquisa sobre a realidade nas escolas.

1.1- O Conceito de Avaliação

Nos dias de hoje, é comum observar interpretações em relação ao conceito de avaliação. Contudo, essa problemática vai destacar, de momento, dois parâmetros no emprego da avaliação, o que é imposto ao critério da seleção e o que é imposto ao critério da aprendizagem. O primeiro está justamente ligado à classificação e colabora para solidificar uma hierarquia estrutural por primazia. O segundo permite auxiliar o processo determinante em favor de intervenções na aprendizagem, com base nas necessidades dos educandos e está intrinsecamente relacionado a um processo, geralmente, chamado de avaliação formativa a qual será especificada mais adiante no decorrer desse trabalho.

> numa proposta diferente por parte do professor. Ambos os sentimentos são próprios à construção do novo". (Cunha, 1998, p. 32)

De acordo com Eustáquio Romão (1988), a avaliação dialógica provém do diálogo e, na atuação das instituições de forma educacional voltada a criação, em processos de transformação, preventivas e diagnóstica, não em estruturas padronizadas. Conduz assim, os professores a repensar:

> Se encararmos a vida como algo dado, tendemos para a epistemologia positivista e, consequentemente, para um sistema educacional perseguidor de «verdades absolutas» e «padronizadas». Se, pelo contrário, encaramos a vida como processo, tendemos para uma teoria dialética do conhecimento e, por isso mesmo, engendradora de uma concepção educacional preocupada com a criação e a transformação. No caso da primeira, forçosamente construiremos uma teoria de avaliação baseada no julgamento de erros e acertos que conduzem a prêmios e castigos; no caso da segunda, potencializamos uma concepção avaliadora de desempenhos de agentes ou instituições, em situações específicas, e cujos sucessos ou insucessos são importantes para a escolha das alternativas subsequentes (Romão, 1988, p. 36)

Portanto, é necessário frisar que o conceito de avaliação no processo de ensino aprendizagem é um conceito complexo. Complexidade esta, que algumas vezes, pode potencializar a discriminação, o que faz com que possa existir o risco de a avaliação funcionar como mais um fator de exclusão e evasão escolar (Aubert, 2015).

O ensino dialógico, portanto, se afasta do padrão tradicional de perguntas e respostas professor-aluno para um diálogo impulsionado por professores que buscam melhorar a aprendizagem e a compreensão dos alunos (Alexander R. J., 2008).

Alexander (2018) conduziu um ensaio de controle randomizado de uma intervenção de ensino dialógico que visava maximizar os benefícios dessa intervenção em sala de aula para promover o envolvimento e a aprendizagem dos alunos. Como resultado deste estudo, os dados indicaram que após 20 semanas de participação no estudo, os alunos do grupo de intervenção, cujos professores receberam um treino mais dialógico, apresentaram um avanço de 2 meses nas provas de Inglês, Matemática e Ciências. em comparação com o grupo de controlo, cujos professores usaram o método tradicional (Alexander R. J., 2018).

O objetivo do ensino dialógico é maximizar o potencial das interações professor-aluno, a fim de atingir os melhores resultados e melhorias educacionais para todas as crianças. O ensino dialógico estimula os alunos a pensar e questionar ideias, a explorar novos pontos de vista e a construir conhecimento em diálogo com os seus pares e com os professores (Alexander R. J., 2008).

Clarificação dos conceitos de avaliação na aprendizagem que norteiam essa pesquisa baseada em autores como: (Bourdieu, 2010), (Duarte J. , 2004), (Libâneo, 2017), (Romão, 1988) (Manfra, 2009) (Freire, 2010), (Grasha, 1996) e outros.

Avaliação para aprendizagem		Avaliação da aprendizagem	
Dialógica	Emana das trocas, do diálogo e voltada à criação; potencializa a construção, produção e os conhecimentos dos alunos; gerador de aprendizagem, ou seja, não se baseia no julgamento e na premiação de erros e acertos.	Descritiva	Preocupação em conceitualizar o currículo; avalia o sistema educativo apenas com base nos resultados dos alunos; descreve até que ponto os alunos atingem seus objetivos definidos.
Diagnóstica	Oferece ao professor informações sobre o estágio de desenvolvimento das aprendizagens; fundamenta estratégias de diferenciação pedagógica, de superação de eventuais dificuldades, de facilitação da integração na vida escolar e deve ocorrer em qualquer momento do ano letivo quando vinculada com a avaliação formativa.	Normativa	Referência normas: os resultados dos alunos são comparados entre si, por uma referência padrão (média); quantificação dos resultados procurando a objetividade e a neutralidade do avaliado; contextos pouco valorizados ou ignorados; participação dos alunos reduzida ou ausentes; classifica, certifica e seleciona.
Formativa	Assume caráter contínuo e sistémico; visa a regulação e a melhora do ensino-aprendizagem; tem perspectiva cognitivista; recorre a uma variedade de instrumentos de recolha de informação objetivando o ajustamento do processo e fornece feedback.	Somativa	Assume um caráter de formulação de um juízo sobre a aprendizagem, tendo como objetivos a classificação, verificação e certificações das condições de admissão às provas finais; documenta como a aprendizagem ocorreu em um dado período de tempo.
Pedagogia diferenciada	Regulação interativa	Pedagogia da indiferença às diferenças	Regulação proativa
Perspectiva emancipatória	Melhorar e libertar	Perspectiva compensatória	Medir, classificar e selecionar

Tabela 1 - Clarificação dos conceitos de avaliação na perspectiva emancipatória e compensatória

1.2- Processo de Ensino e Aprendizagem Segundo as Concepções de Piaget e Vygotsky

Por pensar que o erro não é exatamente a inexistência de um conhecimento, a não competência sobre um dado problema, porém se caracteriza num forte indicativo do trajeto, privativo e singular, feito pelo aluno na busca de solucionar questões e progredir em relação à aprendizagem e ao seu desenvolvimento. Fez-se necessário abordar o processo de ensino e aprendizagem segundo as concepções de Piaget e Vygotsky; pois aprender demanda uma atividade consciente relacionada dialeticamente com o biológico e o social. Nesse aspecto:

> A aprendizagem é o resultado da interação dinâmica com o meio social, na constituição da capacidade cognitiva e é produto do entrelaçamento do pensamento e da linguagem, que constitui no nível mais alto de funcionamento cognitivo, pois envolvem a reflexão, o planejamento e a organização, propriedades pelo pensamento verbal construído pela mediação simbólica ou social, desenvolvendo os conceitos de zona de desenvolvimento proximal e aprendizagem mediada. (Vygotsky, 2010, p. 41).

Assim, Vygotsky (2010), explica o papel da mediação simbólica no processo de ensino e aprendizagem. Em sua abordagem histórico-social, afirma que a aprendizagem acontece por meio de interações entre o sujeito e o meio, a partir da apropriação, internalização e reconstrução interna, baseando-se na intervenção de outro mais experiente e por meio da linguagem. Para Vygotsky (2010), o aluno é o sujeito que interage na relação com os objetos do conhecimento e o professor exerce a função de mediador, criando os desafios e possibilitando a aprendizagem. Se o professor é apenas o mediador entre o sujeito e o objeto de conhecimento, logo o protagonista é o próprio sujeito.

Em suma, se o próprio sujeito é o protagonista de sua aprendizagem, então por que as autocorreções não são uma prática contínua e permanente no processo de ensino e aprendizagem? Quando dizemos que a criança já sabe realizar determinada tarefa, referimo-nos a sua capacidade de realizá-la sozinha. Vygotsky (2010) determina essa capacidade de realizar tarefas de forma independente, de nível de desenvolvimento real;

Quando nos referimos ao desenvolvimento de uma criança, o que buscamos compreender é até onde a criança chegou, em termos de um percurso percorrido por ela;

Atenção para o fato de que compreender adequadamente o desenvolvimento, deve-se considerar não apenas o nível de desenvolvimento real da criança, mas também, seu

desenvolvimento potencial, isto é, sua capacidade de realizar tarefas com a ajuda de professores ou de companheiros mais capacitados.

É o aprendizado que possibilita o despertar de processos internos de desenvolvimento, que, se não fosse o contato do indivíduo com certo ambiente cultural, não ocorreriam.

Portanto, as crianças pensam sobre os objetos de conhecimento, elas não ficam paradas com a cabeça vazia, esperando que alguém coloque coisas lá dentro. Então, qual é o objetivo de elas terem de esperar por um feedback de avaliação, baseado em meras anotações do que é certo e errado nas suas atividades?

Para Vygotsky, é a partir da existência de dois níveis de desenvolvimento (real e potencial) que ele define a zona de desenvolvimento proximal. A zona de desenvolvimento proximal é um domínio psicológico em constante transformação que se constitui no percurso da criança para desenvolver seus conhecimentos, os quais se consolidarão por intermédio de pessoas mais experientes.

Neste sentido, Vygotsky criou a sua teoria muito conhecida sobre a capacidade cognitiva das crianças, desenvolvimento e a importância da aprendizagem baseada na instrução. O autor teve como pretensão contribuir com as ideias de Lenin e dos bolcheviques sobre o novo homem socialista, considerando a educação como parte vital deste projeto (Au, 2007).

Da perspetiva de Vygotsky (2010), as principais funções mentais superiores incluem a linguagem, que existe externamente ao indivíduo como um fenômeno inter-mental, mas torna-se de seguida uma ferramenta para a reflexão e autorreflexão, tornando-se assim, a base para a produção de significado. Esta é a linha de desenvolvimento do indivíduo, passando da imitação das palavras ouvidas dos outros, para a expressão de conceitos, incluindo científicos utilizados na resolução de prolemas. Desta forma, o indivíduo está diretamente ligado ao desenvolvimento da sociedade e da espécie, embora de forma dialética, em que a relação produz a afirmação e a negação, um processo que explica o surgimento de novas habilidades cognitivas.

Não obstante, a função da linguagem altera-se durante o desenvolvimento infantil. Na primeira infância, a linguagem é utilizada com objetivos emocionais, de expressão e interação social. Posteriormente, esta função é utilizada para a comunicação e propósitos intelectuais. Embora, as considerações biológicas não estejam na base teórica de Vygotsky,

o autor tem consciência de que a maturação está envolvida no desenvolvimento de conceitos.

Essas interações permitem que a criança construa novos conceitos que se integram com os que ela já havia adquirido, favorecendo a evolução de sua linguagem. Com relação à função simbólica, isto é, a capacidade para representar – objeto ou situação vivida – através de símbolos. Piaget afirma que "a criança assimila o mundo a sua maneira, sem compromisso com a realidade, pois sua interação com o objeto não depende da natureza do objeto, mas da função que a criança lhe atribui" (Piaget, 1971).

Para Piaget, o conhecimento resulta de interações entre o sujeito que aprende e o objeto da aprendizagem, sendo um processo mediado por ações mentais entre o aprendiz e o objeto. Nesse processo, o aluno é concebido como um sujeito ativo na construção do conhecimento e o professor é o facilitador da aprendizagem, criando desafios e problemas para estimular a atividade mental. A partir dessa concepção de aprendizagem, o erro é compreendido como parte do processo de construção do conhecimento.

O trabalho de educador exige que tenha sensibilidade para entender as características emocionais dos estudantes. A esse respeito, Freire (2010) recomenda que "a tarefa do ensinante [...] é exigente de seriedade, de preparo científico, de preparo físico, emocional, afetivo".

Ou seja, o educador deve estar atento às particularidades de cada educando, ampliando as possibilidades de sua aprendizagem. Neste aspecto, tendo um olhar ativo no relacionamento afetivo que estabelece com o outro:

> Isso implica em tomar consciência de problemas coletivos e relacionar a experiência da própria comunidade com o que ocorre em outros contextos. A educação para a cidadania inclui aprender a tomar a perspectiva do outro – da mãe, do pai, [...] de outra criança, de quem perdeu a mãe, de quem tem o pai muito doente ou preso na penitenciária – e ter consciência dos direitos e deveres próprios e alheios (Oliveira, 2002, p. 52)

Assim, o professor precisa diagnosticar as dificuldades que estão interferindo no processo de ensino e aprendizagem, procurando formas de motivar o aluno a sentir prazer neste processo; pois não há ensino se não há aprendizagem. Nesse contexto, a interação professor-aluno fundamenta a realização de ambos, do aluno participante, livre, questionador, buscando conhecimento, descobrindo o prazer de aprender; entretanto, quando a aprendizagem não acontece, deve-se observar o que está impedindo o estudante

atividade conjunta de professores e alunos, organizado sob a direção do professor, com a finalidade de prover as condições e meios pelos quais os alunos assimilam ativamente conhecimentos, habilidades, atitudes e convicções."

Baseado no exposto, quando o estudante não aprende, faz-se necessário entender as dificuldades de aprendizagem. Assim, a intervenção do professor é necessária para que os estudantes ampliem sua capacidade de apropriação dos conceitos e seus conhecimentos de mundo.

Nesse ambiente, a avaliação também será baseada no protagonismo dos estudantes, isto é, nas autorreflexões e autocorreções de suas produções. Provocando e estimulando desde sempre a capacidade de se autoavaliarem, o que contribui na construção de um individuo forte, confiante, participativo e seguro de si; e não um individuo passivo, um mero receptor.

1.3 - O raciocínio lógico e o universo infantil

A análise da história do pensamento humano, do fictício à filosofia, do analógico ao racional, contribui para ampliar nossa visão sobre as peculiaridades da criança.

Pesquisas defendem que o raciocínio infantil, assim como a imaginação popular, valorizada pela tradição, é basicamente analógico. De acordo com o processo de amadurecimento vão resguardando-se no Homem duas características, a concretude e a abstração, mas o Homem tende a tornar-se cada vez mais racional. Logo, é imprescindível que haja um esforço para que a lógica não se torne a única forma de raciocínio em prejuízo do analógico.

Notando as semelhanças entre os processos que condicionam a evolução lógica e a idéia de realidade modelada pela criança, Piaget (1983) conclui que a construção do mundo objetivo e a elaboração do raciocínio lógico consistem na redução gradual do egocentrismo, em favor de uma socialização progressiva do pensamento, ou seja, a princípio, a criança não vê necessidade de explicar aquilo que diz, por ter certeza de estar sendo compreendida, e na medida que ela vai interagindo com novos objetos ou acontecimentos, a criança começa fazer assimilações a fatos, e experiências já vividas, levando-a a compreender como as coisas acontecem.

Ainda de acordo com Piaget (1983), "o raciocínio infantil não é nem dedutivo nem indutivo, mas transdutivo, indo do particular ao particular, o juízo não é lógico por ser centrado no sujeito, em suas experiências passadas e nas suas relações subjetivas que

estabelece em função das mesmas" (1983, p. 10). Os desejos, as motivações, e todas as características conscientes, morais e afetivas são atribuídas às coisas (animismo). A criança pensa, por exemplo, que o cão late porque está com saudades da mãe. Por outro lado, para as crianças até sete anos ou cinco anos de idade, Piaget (1983) afirma que "os processos psicológicos internos têm realidade física: ela acha que os pensamentos estão na boca ou os sonhos estão no quarto". Dessa confusão entre o real e o irreal surge a explicação artificialista, segundo a qual, se as coisas existem é porque alguém as fez.

Portanto, se conhecer, consiste em operar sobre o real e transformá-lo, a fim de compreendê-lo, como afirmam alguns teóricos (Os Pensadores Piaget Vida e Obra, 1983), (Vygotsky, 2010), faz-nos supor que ouvir história ou lê-las através de imagens, sobretudo, quando não se lê e nem se escreve a palavra - de livros ou a partir deles, inventadas pelos adultos ou adaptadas, alimenta a mente infantil. E as crianças armazenarão no seu imaginário as melhores imagens, que serão símbolos em repouso na memória, para interagirem com experiências futuras. E sendo assim, qualquer tema e assunto pode servir de motivação à aprendizagem. Dependendo do modo como seja tratado – interessante, criativo, acessível, encorajador e motivador – pode ser assimilado, apreciado e absorvido.

Para exemplificar essa possível abordagem de aprendizagem através de temas e assuntos e, sobretudo, a compreensão deles, através do processo de assimilação entre plano imaginário e a lógica racional, pode-se analisar a obra "O medo da sementinha" do autor Alves (1987), pois o autor escreveu algumas histórias a respeito de temas profundos da natureza humana que muitas vezes são difíceis de serem tratados, mas que são imprescindíveis e fazem parte do cotidiano. O autor diz:

> Escrevi as estórias da coleção Estórias Para Pequenos e Adultos em torno de temas que foram me dados por crianças. Não é possível fazer de conta que eles não existem. Os maus espíritos, a gente espanta chamando pelo seu nome real; o objetivo da estória é dizer o nome, dar às crianças símbolos que lhes permitam falar sobre seus medos. E é sempre mais fácil falar sobre si mesmo fazendo de conta que se está falando sobre flores, sapo, elefantes, patos (Alves, 1987, p. 5).

O medo da sementinha trata-se de uma história sobre a vida e a morte, as transformações pelas quais se têm de passar, o medo de que isso pode nos causar, as conquistas e descobertas que se faz quando se tem coragem de enfrentar o novo, as dúvidas e as mudanças. Vale a pena apresentar um breve resumo dessa obra. "O medo da sementinha, este texto relata a história de uma sementinha cuja mãe era uma paineira

escurinho, quente e gostoso. Não conhecia nada sobre o mundo externo. Porém, um dia, alguma coisa diferente aconteceu. Ela escutou um barulho que a deixou com muito medo. De repente, seu mundo, até então fechado e escuro, começou a se abrir. Era hora de nascer e a sementinha ficou apavorada. Sua mãe tentou lhe acalmar explicando que o mundo externo é maravilhoso e apresentou-lhe seus novos amigos, como o vento, o sol, as nuvens, os pássaros, as borboletas, etc. A sementinha percebeu que não estava sozinha e sentiu-se feliz. Até que, um dia, descobriu que teria que partir. Sentiu-se novamente com medo e chorou. Estava triste por ter que se despedir, sem saber o que aconteceria por esse mundo afora. Sua mãe explicou-lhe que é preciso partir, para continuar a viver. Mas era difícil para a sementinha compreender aquilo que sua mãe lhe dizia. Foi então que o vento soprou forte e a carregou para longe até que descesse num lugar onde a terra era fofa e amiga. Sentindo-se acolhida, a sementinha sentiu sono e dormiu. Sonhou que estava novamente na barriga de sua mãe e que estava se transformando numa árvore-mãe. E era justamente isso que estava acontecendo. Ao acordar, ela percebeu que não era mais uma sementinha e que estava transformando em uma árvore-nenê, parecida com sua mãe. E se lembrou de algo que sua mãe lhe dissera: Dentro de cada sementinha está uma árvore adormecida" (Alves, 1987). Esse texto permite pensar a respeito de algumas questões inerentes à área da Psicopedagogia, como os problemas de aprendizagem resultantes do medo e da insegurança. Pode se observar a ansiedade da sementinha ao saber que teria de que nascer, isto é, separar-se de sua mãe e constituir-se enquanto sujeito. Para ela era mais confortável e seguro permanecer naquela relação simbiótica com sua mãe, sem ter que enfrentar a realidade por si mesma, ou seja, era preferível ceder ao princípio de prazer e aceitar o princípio da realidade. Segundo Coelho (1993), está obra pode ser analisada como uma obra de representação, pois procura caminhos que possam levar a uma vida plena mediante uma aprendizagem emancipatória. Essa mesma análise pode ser ratificada, abaixo, pela mesma autora:

> Segundo dados da psicologia, a mentalidade popular e a infantil identificam-se entre si por uma consciência primária na compreensão do eu inferior ou da realidade exterior (seja o outro, seja o mundo). Isto é, o sentimento do ele predomina sobre a percepção do outro (seres ou coisas do mundo exterior). Em consequência, as relações entre o eu e o outro são estabelecidas, basicamente, através da sensibilidade, dos sentimentos, e/ou das emoções (Coelho N. N., 2000, p. 41).

No que diz respeito ao equilíbrio racional, pode se destacar o seu caráter reflexivo e dialético. A criança dialoga com o mundo, visando compreendê-lo a partir da interação entre sua experiência pessoal; possibilitando-lhe questionar a sua própria individualidade e o universo das relações sociais intrínsecas à realidade histórica que vivemos. Tal observação encontra-se em conformidade com a concepção de aprendizagem de Piaget (1983), que é um dos fundamentos da teoria psicopedagógica e, segundo a qual, "o sujeito é ativo no processo, devendo haver um equilíbrio entre os movimentos de assimilação e acomodação".

1.4 - Processo de Alfabetização da Criança Segundo Emilia Ferreiro

Com o intuito de identificar - qual a relevância da avaliação para uma educação que visa à emancipação? Torna-se indispensável nesse momento da pesquisa, pensar sobre:

Se o propósito das atividades avaliativas, dentro de um contexto emancipador, é conhecer como se dá a aprendizagem, logo os erros permitem observar o percurso traçado pelo aluno e valer-se das dificuldades identificadas para recompor aprendizagem.

Então, a pergunta aqui não é "o que falta para quem não consegue?"

Mas sim, "como essa criança aprende?" E mais, "como é quem consegue aprender, aprende?

Com base nesse pressuposto, cabe aqui analisar o processo de alfabetização segundo Ferreiro (1996). Porque é exatamente nessa fase de escolarização, que está o público-alvo desse objeto de pesquisa, ou seja, as primeiras séries do ensino fundamental do ensino regular público onde a avaliação compensatória torna mais cruel. Pois suas hipóteses de escritas, trajetos que todos fazem ao tentar se apropriar do sistema da escrita, são vistas como erros e avaliadas como tal. Tendo como parâmetro, por muitos professores, o modelo de um aluno alfabetizado ou a ortografia do dicionário.

A partir da segunda metade dos anos 1980, Emilia Ferreiro começa aparecer no cenário da educação brasileira, trazendo suas obras as quais revolucionaram e motivaram várias discussões sobre o conceito do processo de alfabetização e trouxe um novo olhar para os regulamentos do governo em relação aos Parâmetros Curriculares Nacionais. "A psicogênese da linguagem escrita", obra de Ferreiro & Teberosky (1985) não traz quaisquer ideologias sobre metodologias de ensino, e sim nos mostra o processo de aprendizagem das crianças no período de alfabetização. As hipóteses que as crianças fazem, segundo Emilia, remetem questionamentos sobre práticas tradicionais de ensino de

leitura e escrita, e a priori o modo como a avaliação se procede nesse período de aprendizagem.

O nome Emilia Ferreiro cujo está associado ao construtivismo e ao biólogo suíço Jean Piaget; foi a precursora em descobertas em relação a: como a criança cria as hipóteses sobre a escrita. Emilia Ferreiro, que pesquisa e trabalha com Piaget, enfoca os mecanismos cognitivos relacionados à leitura e escrita. Muitas pessoas acreditam erroneamente que o construtivismo é um método (Hoffmann, 2007).

Os resultados de Piaget e Emilia concluíram que as crianças desempenham um papel ativo na aprendizagem. Pois as crianças constroem seus próprios conhecimentos, daí o termo construtivismo. Esses estudos trouxeram consigo um ponto central no que se refere à prática escolar (especialmente a alfabetização), colocando o aluno como centro da aprendizagem e não mais como coadjuvante da aprendizagem. “Até então, os educadores só começaram a prestar atenção ao aprendizado quando a criança parecia não estar aprendendo”, disse Weitz. “Emília Ferreiro reverteu essa visão e os resultados foram surpreendentes.” (Vasconcellos, 2008).

A autora menciona que no início da alfabetização, os exercícios usados geralmente são embasados em uma combinação de sílabas triviais, isto é, simples, de criptografia de memória e duplicação de sons. Essa abordagem faz da criança um mero receptor, porque ela não participa do processo de elaboração e criação de conhecimento (Ferreiro E. , 2000).

Ler e escrever é um sistema estabelecido gradualmente. Os primeiros escritos feitos pelos alunos no início de seus estudos devem ser considerados riquíssimos, porque eles escrevem seus empenhos e afincos, de uma certa maneira, para simbolizar algo, no entanto, esses padrões nem sempre foram usados durante o processo inicial de alfabetização. Sabe-se que muitos professores ensinam da mesma maneira que aprenderam durante os dias de estudante e não aceitam os erros dos alunos (Ferreiro & Teberosky, 1985).

Conforme Ferreiro (2000)

> As primeiras escritas infantis aparecem, do ponto de vista gráfico, como linhas onduladas ou quebradas (ziguezague), contínuas ou fragmentadas, ou então como uma série de elementos discretos repetidos (séries de linhas verticais, ou de bolinhas). A aparência gráfica não é garantia de escrita, a menos que se conheçam as condições de produção (2000, p. 18)

1.4.1- Fases das hipóteses de escrita

Pré-silábico

Nesta fase, como em todas as outras há vários subníveis, as crianças não diferenciam números, desenhos, símbolos ou letras. É bastante comum, nessa fase, encontrarmos registros de traços e pseudoletras enquanto as crianças experimentam a escrever. Ao evoluir dentro da mesma fase de escrita, podemos notar que as crianças começam diferenciar os desenhos e outros símbolos das letras, porém não qualificam as letras, podendo quantificar as letras segundo as suas próprias representação simbólica nas suas produções de escrita e até mesmo as letras do seu próprio nome, por exemplo, se elas escrevem, por exemplo, a palavra elefante com oito grafemas, colocará uma ou duas letras para palavra formiga, porque nesta fase a criança supõe que a formiga é bem menor que o elefante, logo se escreve com menos letras.

Silábico sem valor sonoro

Nesta fase a criança usa uma letra para representar cada sílaba, mas não atribui valor sonoro, ou seja, não relaciona os grafemas aos fonemas.

Silábico com valor sonoro

Nesta fase a criança usa uma letra para representar cada sílaba, mas ao contrário da fase anterior, ela já relaciona os grafemas aos fonemas, ou seja, ela pode utilizar só os fonemas vocálicos ou só os consonantais ou até mesmo misturá-los.

Silábico Alfabético

É nesta fase que as crianças começam a estabelecer relações mais incrementadas acerca da constituição das sílabas, pois em vez de representar uma letra para cada sílaba, entendem que é preciso reunir certas letras para se obter os sons que as sílabas significam, ou seja, se outrora escreviam CAVALO com AAO ou com CVL nessa fase a hipótese utilizada poderia ser: CA -V -LO ou C -VA-LO. Ou seja, nesta fase as crianças apresentam um controle maior das relações entre grafemas e fonemas exigidos para escrever conforme a hipótese silábica.

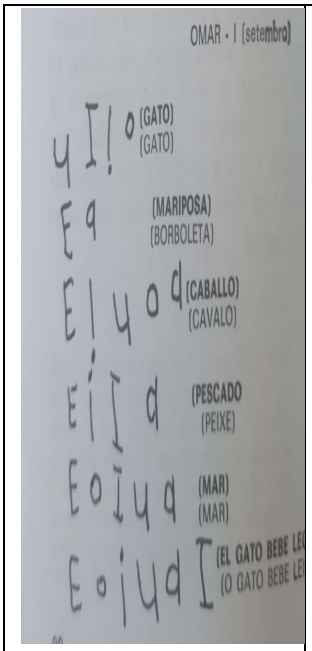
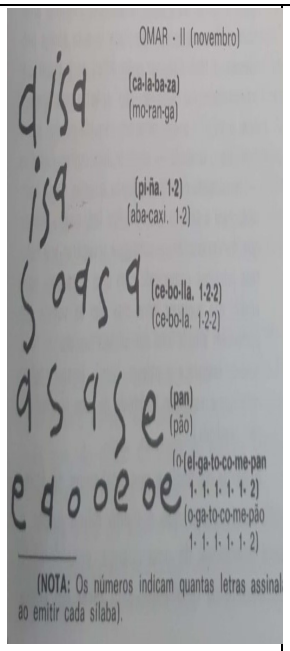
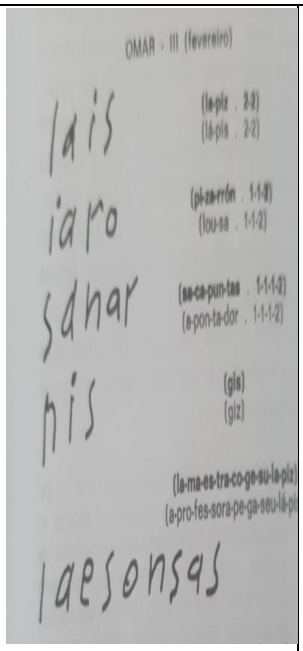
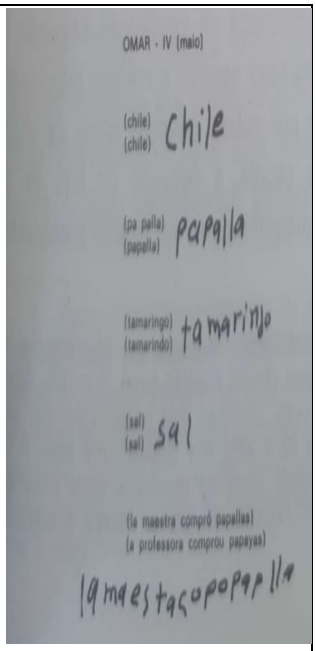
Alfabético

Esta é a fase que as crianças relacionam os fonemas aos grafemas e utilizam de forma pertinentes nas escritas de palavras, ainda apresenta marcas fortes da oralidade nas suas escritas.

> Do ponto de construtivo, a escrita infantil segue uma linha de evolução surpreendentemente regular, através de diversos meios culturais, de diversas situações educativas e de diversas línguas. Aí, podem ser distinguidos três grandes períodos no interior dos quais cabem múltiplas subdivisões: distinção entre o modo de representação icônico e não-

> das variações sobre os eixos qualitativos e quantitativos); a fonetização da escrita (que se inicia com um período silábico e culmina no período alfabético). (Ferreiro E. , 2000, p. 19)

Figura 1 - Acompanhamento da evolução das hipóteses de escrita de uma criança sob o olhar de Ferreiro (2000)

			
(p. 80)	(p. 81)	(p. 84)	(p. 85)

Ferreiro acredita que, dentre todos, as crianças são mais suscetíveis a leitura e a escrita e encontram-se constantemente em processo de aprendizado. Uma vez que aos adultos é mais dificultoso, pois já instituíram padrões e regras de comportamento, aprendizado e conhecimento custosos de transformar, ela enfatiza que:

> Há crianças que chegam à escola sabendo que a escrita serve para escrever coisas inteligentes, divertidas ou importantes. Essas são as que terminam de alfabetizar-se na escola, mas começaram a alfabetizar muito antes, através da possibilidade de entrar em contato, de interagir com a língua escrita. Há outras crianças que necessitam da escola para apropriar-se da escrita (Duarte & Rossi, 2008, p. 3).

Há algumas práticas que fazem as crianças acreditarem que o conhecimento é algo que outras pessoas têm e só podem ser obtidas com elas, para que não participem mais da construção. Determinadas práticas induzem a cogitar que o conhecimento conhecido existente foi estabelecido como uma coisa inalterável e fechada. Por fim, existem algumas práticas que fazem com que a criança se torne um mero coadjuvante ou receptor do professor sem participar do conhecimento (Ferreiro & Teberosky, 1985).

A psicologia e as teorias epistemológicas de Piaget como referência para mostrar que a criança estabeleceu seu próprio sistema de interpretação, ou seja, pensou em diferentes hipóteses para construir seu próprio conhecimento, e os professores devem considerá-lo sob uma perspectiva construtiva, esses trabalhos representam o crescimento de todas as crianças, e as escolas precisam reorganizar seus métodos de alfabetização e alfabetização internamente (Gadotti, 2000).

Mediante a analise desses autores citados anteriormente e nesse capítulo, chega-se o momento de salientar este modelo e práticas de avaliação, em que se verifica a quantificação de informações transferidas que estabelece a promoção ou não dos alunos, tudo isso pode estar intrinsecamente relacionada a um determinado contexto histórico, social e político, e concomitantemente às trajetórias da prática do professor e das concepções e conceitos negacionistas sobre: o desenvolvimento da aprendizagem; como o sujeito aprende; de como quem aprende, como aprende; construtivismo como método de ensino e não como conceito de aprendizagem; das concepções de erros e acertos; da autonomia de se autoavaliar. As reações dessas práticas avaliativas vêm deixando reflexos e legados conflitantes e incômodos, que se contrapõem com quaisquer possibilidades e alternativas do "novo".

1.4.2- Estilos de aprendizagem

As abordagens sobre a aprendizagem são entendidas como processos de aprendizagem que os alunos estabelecem para lidar com uma tarefa e originam-se nas percepções dos alunos sobre a tarefa e a partir dos seus atributos (Entwistle & Peterson, 2004).

Quando um aluno tem uma tarefa, são levantadas duas questões básicas, O que eu quero realizar com isso? O que eu posso fazer para conseguir? O primeiro refere-se a desafios e motivos, enquanto o segundo corresponde a estratégias e recursos para alcançá-los (Entwistle, McCune, & Walker, 2001).

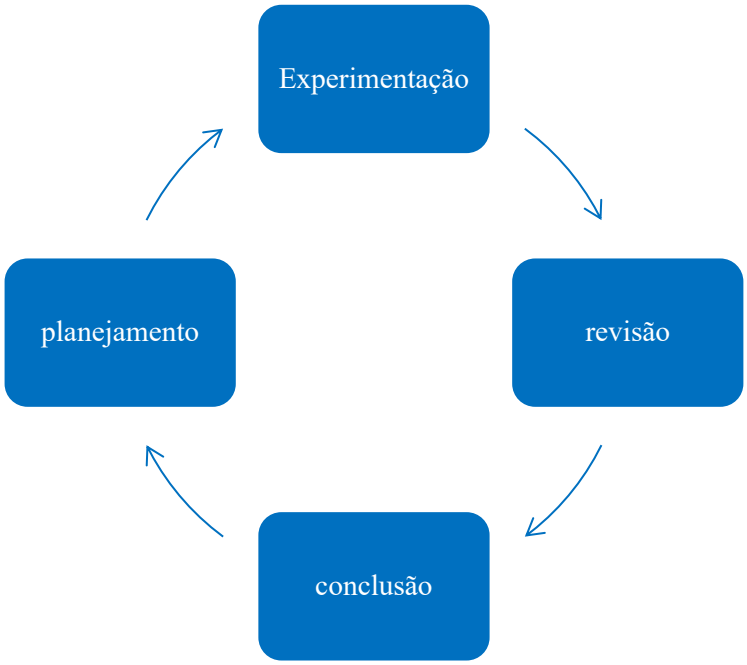
As abordagens de aprendizagem possuem uma natureza de predisposição ou direção em termos de aprendizagem de uma forma, e por esta razão, relaciona-se com os estilos de aprendizagem.

Não obstante se os alunos puderem detectar o seu próprio estilo de aprendizagem, podem adaptar o seu comportamento de acordo. Kolb (1984) fala sobre o modelo ou ferramenta que auxilia no diagnostico de estilos de aprendizagem designado por Learning

Style Inventory (LSI), que se baseia no processo de aprendizagem que considera como eixo principal a experiência direta do aluno. O seu questionário é constituído por 12 conjuntos de palavras, cada uma relacionada com os estilos de aprendizagem que Kolb (1984) classificou em quatro tipos, Divergente (Concreto, Experiência e Observação Reflexiva); Assimilação (Conceitualização Abstrata e Observação Reflexiva); Convergência (Conceitualização Abstrata e Experimentação Ativa); e Acomodação (Experiência Concreta e Experimentação ativa).

Assim, uma perspectiva diferente sobre a aprendizagem aponta igualmente a importância de utilização de um conjunto de estilos de aprendizagem. A este aspeto, Kolb (1984) sugeriu que a aprendizagem efetiva prossegue em torno de um ciclo (figura 1)

Figura 2 - *Ciclo de aprendizagem de Kolb*



Fonte: (Kolb, 1984)

De acordo com esta proposta teórica, a geração de conhecimento é definida como um processo de transformação da experiência percebida. Estes quatro processos participam de um ciclo contínuo (figura 1) que intervêm na aquisição de conhecimento novo. Desta forma, os sujeitos assimilam através da experiência e da observação, passando para uma fase de reflexão que posteriormente lhes permitirá relacionar o novo conteúdo existente, levando a uma tarefa de conceitualização.

A teoria básica dos estilos de aprendizagem salienta que os indivíduos aprendem de forma diferente. Uma das formas de contextualizar os estilos de aprendizagem é conectá-los ao ciclo preconizado de aprendizagem determinado por Kolb (1984), onde a aprendizagem é vista como um processo contínuo baseado na experiência básica que integra um conjunto de observações e reflexões.

Honey & Mumford (1986), com base em Kolb, criaram um questionário de estilos de aprendizagem em quatro etapas de aprendizagem como ativista, refletor, teórico e pragmatista e, em que cada estilo de aprendizagem tem as seguintes características (Honey & Mumford, 1986):

Ativista, os alunos com um estilo ativo envolvem-se totalmente e sem reservas em novas experiências. Têm uma mente aberta, são otimistas, e tendem a agir primeiro e a considerar as consequências mais tarde. A principal filosofia dos ativistas é tentarem tudo o que podem.

Refletor, gosta de estar mais atrás para observar e refletir sobre as experiências de perspetivas diferentes. Colhe os dados e prefere pensar sobre eles antes de tirar conclusões. São pessoas muito equilibradas, preferem considerar todos os ângulos possíveis e as implicações antes de tomar qualquer ação.

Teórico, são pessoas com predominância de estilo teórico que integram os comentários em teorias complexas. Os teóricos consideram os problemas verticalmente, passo a passo e de forma lógica. Assimilam os fatos com base em teorias consistentes. A filosofia principal é "se é lógico, então é bom". Têm um espírito independente e gostam de formular princípios, teorias, modelos, suposições e pensamentos. A abordagem dos problemas é principalmente lógica.

Pragmatista, tendem a experimentar as ideias teóricas e técnicas para verificar se trabalham na prática. Ao terem novas ideias procuram uma oportunidade para experimentá-las na prática. São pessoas impacientes nas discussões com assuntos subjetivos ou ideias vagas. São essencialmente práticos e com decisões realistas para resolver problemas.

Outro modelo de estilos de aprendizagem que ficou bastante conhecido foi o modelo proposto por Grasha (1996), que se baseia na observação de padrões de comportamento relacionados com as preferências dos alunos quando se trata de interagir com os seus colegas de classe e professores na sala de aula. Neste contexto, o autor

(a) atitudes do aluno em relação à aprendizagem (participativa versus indescritível); (b) perspectivas sobre colegas e professores (competitivos versus colaborativos); (c) reações aos procedimentos de ensino em sala de aula (dependente versus independente).

Participativo	São bons elementos nas aulas, aproveitam a sessão e tentam se destacar na maioria das vezes. São pessoas que têm muita disposição para o trabalho escolar.
Indescritível	Não demonstram entusiasmo nas aulas. Não participam e permanecem isolados. São pessoas apáticas e desinteressadas nas atividades escolares. E, não gostam de ficar na sala de aula por muito tempo.
Competitivo	Estudam para demonstrar a sua supremacia em termos de uso ou qualificação de outros. Gostam de ser o centro das atenções e recebem reconhecimento pelas suas realizações.
Colaborativo	Gostam de aprender partilhando ideias e talentos. E, gostam de trabalhar com os seus colegas de classe e professores.
Dependente	Mostram pouca curiosidade intelectual e apenas aprendem o que precisam aprender. Visualizam os professores e seus colegas como figuras orientadoras e / ou autoridade para realizar suas atividades.
Independente	Gostam de pensar em si mesmos. São autônomos e confiantes na sua aprendizagem. Decidem o que é importante e o que não é, e gostam de trabalhar sozinhos. E, evitam o trabalho em equipa

Tabela 2 - perfis de cada estilo de aprendizagem com base em Grasha (1996)
Fonte: (Grasha, 1996)

Segundo Grasha (1996), embora estes estilos em cada dimensão sejam bipolares não significa que não possam ser complementados, pois representam apenas extremos, entre os quais diferentes tipos de perfis podem ser formados.

Em conclusão, a aprendizagem é uma construção complexa que envolve diversos fatores, principalmente a interação entre professores e alunos no processo de ensino/ aprendizagem. Entender como os alunos aprendem e quais os fatores que influenciam o desempenho são informações essenciais para o planejamento das aulas, além de permitir um melhor aproveitamento do potencial de aprendizagem e desempenho dos alunos. É geralmente aceite que indivíduos diferentes têm estilos diferentes de aprendizagem. No entanto, existem características comuns a muitos indivíduos. Os diferentes estilos podem coexistir em equilíbrio (estilo multimodal) ou predominar (estilo unimodal) no mesmo indivíduo.

1.5 - Os Erros e Acertos no Processo de Ensino-Aprendizagem

Os erros são um fenômeno do cotidiano em ambientes de sala de aula. Através da perspectiva construtivista sobre a aprendizagem, os erros podem fornecer informações sobre os equívocos subjacentes dos alunos ou os processos de aprendizagem deficiente (Kapur, 2010); (Kapur, 2014). Neste sentido, os erros são vistos como elementos naturais dos processos de aprendizagem e reflexão.

As evidências teóricas e empíricas indicaram que as respostas dos professores aos erros dos alunos, de forma construtivista, promovem a quantidade e a qualidade dos processos de aprendizagem dos alunos (Kreutzamann, Zander, & Hannover, 2014). O tratamento dos professores com os erros dos alunos afeta a experiência dos alunos e a percepção dos erros, bem como as suas atitudes em relação aos erros (Tulis M. , 2013).

Do mesmo modo, as interações professor-aluno afetam a motivação e aprendizagem do desempenho dos alunos (Steuer & Dresel, 2015)). Por exemplo, uma diminuição da motivação do aluno pode resultar da associação de erros com sentimentos negativos provocados por atitudes do professor, resultando em tentativas de evitar os erros (Tulis & Fulmer, 2013).

Para descrever como o ambiente da aprendizagem responde aos erros (Oser, Hascher, & Spychiger, 1999), introduziram o conceito de "cultura do erro". Em contextos de sala de aula, a cultura do erro refere-se a professores e alunos. E, como resultado, a cultura de erro refere-se igualmente aos erros cometidos tanto pelos professores como pelos alunos, incluindo as ações concretas e visíveis em situações de erro, bem como as atitudes relacionadas ao erro promovidas pelo professor e partilhadas pelos alunos (Tulis M. , 2013).

De uma forma geral, os adjetivos positivo e negativo são utilizados para descrever a cultura do erro. Nas salas de aula caracterizadas por uma cultura de erro positivo, os professores incentivam os alunos a refletir sobre os erros, além de que, os professores que promovem a cultura do erro positivo utilizam o conhecimento equívoco dos alunos para melhorar o processo de aprendizagem. Contrariamente, uma cultura de erro negativo na sala de aula emerge quando os alunos tentam evitar cometer erros em público, talvez por serem avaliados negativamente pelo professor ou pelos pares (Steuer & Dresel, 2015).

Neste sentido, o potencial de aprendizagem com os erros não pode ser realizado porque os erros não são vistos como oportunidades de aprendizagem, mas potencialmente

prejudiciais para as crenças relacionadas a si mesmas (Spychiger, Kuster, & Oser, 2006); (Tulis M. , 2013).

Nas salas de aula caracterizadas pela cultura de erro negativo, até mesmo os professores tentam evitar a ocorrência de erros, e normalmente ocorre quando tentam efetuar questões de uma forma específica que os alunos dificilmente podem dar respostas erradas. A este aspecto, Oser & Hascher (1999) propuseram que este tipo de comportamento mal-adaptativo em relação aos erros resulta de uma consciência insuficiente sobre a relevância de erros para a aquisição de conhecimento dos alunos (Santagata, 2005); (Tulis M. , 2013).

O conceito de cultura de erro determina que lidar com os erros é uma construção complexa. Lidar com os erros tem uma "função dupla social, individual e de colegas" (Billet, 2012). Além de que, lidar com os erros afeta a motivação dos alunos, bem como os processos cognitivos e comportamentais, isto porque, diversos fatores estão envolvidos, a construção de lidar com os erros é assumida e conceituada como um fenômeno multidimensional (Dresel, Schober, Ziegler, Grassinger, & Steuer, 2013); (Link, 2012).

Pode-se concluir que diferentes aspectos de lidar com erros afetam os resultados de aprendizagem cognitivos e motivacionais de forma diferente nos alunos (Dresel, Schober, Ziegler, Grassinger, & Steuer, 2013); (Steuer & Dresel, 2015).

Um conjunto de estudos relacionados com o lidar com os erros afetivos e, identificaram os resultados motivacionais como a autoeficácia acadêmica, investimento de esforço e alegria de aprender, autoconceito acadêmico e orientação de meta e domínio (Kreutzamann, Zander, & Hannover, 2014).

E, outros estudos que investigaram as relações com os resultados de aprendizagem cognitivos dos alunos e a realização de testes são escassos, ainda assim, as correlações positivas entre a forma positiva de lidar com os erros e o desempenho dos alunos foram identificadas para diferentes domínios de temas (Steuer & Dresel, 2015); (Kreutzamann, Zander, & Hannover, 2014).

Na maior parte dos estudos empíricos, lidar com os erros foi analisado ao nível do aluno, investigando a percepção individual e as atividades relacionadas com a lidar e aprender com os erros. Ao nível da sala de aula, no entanto, lidar com os erros raramente foi analisado (Heinze, Ufer, Rach, & Reis, 2012).

pessoal com reação e percepção individuais. A percepção partilhada dos alunos sobre a forma como os erros são tratados na sua classe pode ser entendido como um indicador designado de cultura de erro (Lüdtke, Robitzsch, Trautwein, & Kunter, 2009).

O próprio ato de aprender é um processo cognitivo. Portanto, é pertinente analisar os processos cognitivos e de atenção resultantes dos erros ou de uma mentalidade de aceitação de erros. Os erros interrompem o fluxo de ação, e são surpresas negativas que atraem mais atenção do que os acertos. Esta atenção é dedicada à compreensão das fontes de erros e na identificação de soluções. De acordo com Frese & Zapf (1994) os erros podem ajudar a melhorar o modelo mental da tarefa de trabalho, porque apontam suposições incorretas e sinalizam a necessidade de corrigir suposições erróneas.

De salientar que a metacognição envolve atividades de planejamento, monitorização, avaliação e revisão de estratégicas de tarefas durante o trabalho em sala de aula (Keitth & Frese, 2008). Os erros estimulam estes processos porque "os erros levam os alunos a parar e pensar nas causas de erro" (Ivancic & Hesketh, 2000, p. 1968). Neste caso, os alunos têm que propor soluções para o problema, implementá-las e monitorizar a sua eficácia. E, estas atividades de resolução de problemas podem conduzir a novas soluções e procedimentos melhorados (Keitth & Frese, 2008), afinal, é assim que os pesquisadores encaram os resultados não calculados e não previstos referentes a uma determinada pesquisa, eles não consideram como "erros" e sim como um novo conhecimento:

> Quando um pesquisador chega a um resultado diferente das hipóteses que levantou previamente à realização da pesquisa, não se sente frustrado e abandona o projeto em questão. Pelo contrário, registra o resultado como um novo conhecimento não vislumbrado nas hipóteses e continua sua busca do produto (de conhecimento) inicialmente projetado. Ou seja, ao invés de considerar como um "erro" o processo de investigação e seu resultado, indaga sobre o que ocorreu durante a pesquisa, seja para verificar o equívoco da hipótese inicial, seja para constatar mudanças provocadas pela interveniência de fatores não previstos e não controlados (Romão, 1988, p. 61).

1.5.1- Avaliar Erros e Acertos no Processo de Ensino-Aprendizagem

Torna-se necessário um quadro teórico que aborde os processos de aprendizagem relacionados com o erro em termos de experiências emocionais, motivacionais, autorregulação, atividades metacognitivas e cognições. Com o objetivo de explicar porque alguns alunos demonstram reações adaptativas e ganhos de aprendizagem após os erros, enquanto outros falham em fazê-lo, existe necessidade de criar um modelo de diferenças

condições dos alunos em interação com as características de aprendizagem (Brabander, Smit, & Martens, 2014).

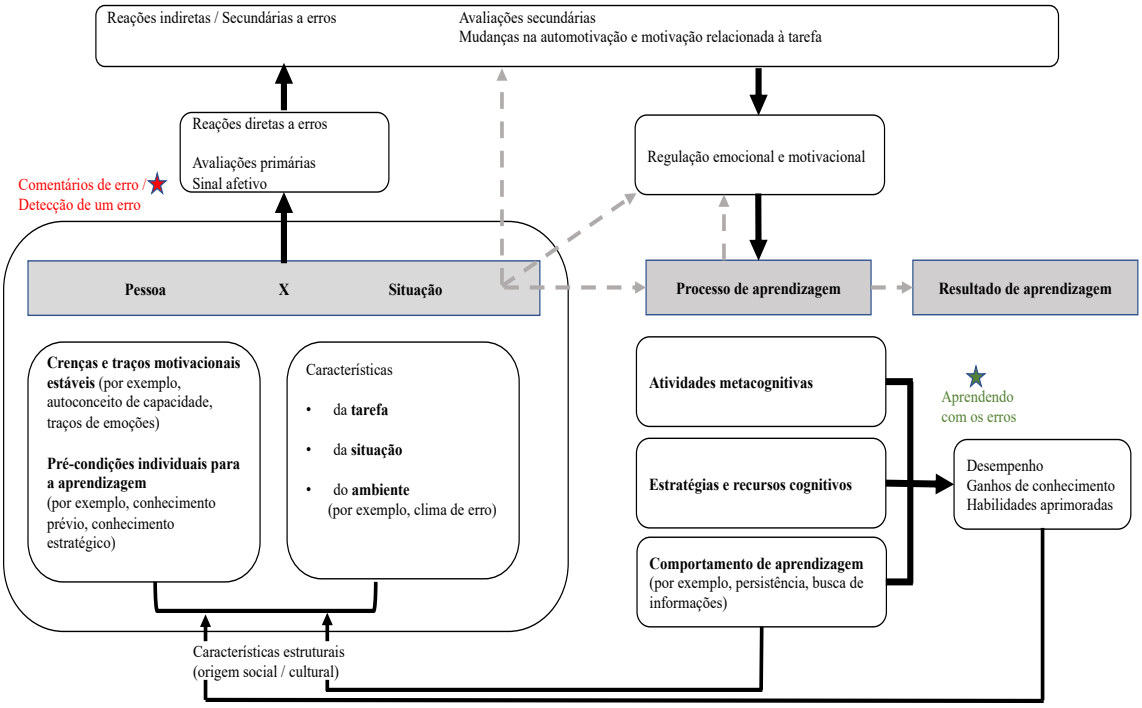
Uma das primeiras perspectivas para explicar as diferenças individuais nas reações dos alunos aos erros pode ser derivada de estudos sobre estresse e enfrentamento (Boerkaerts, 2010). A este aspecto, Lazarus e Folkman (1984) propuseram dois processos de avaliação cognitiva que determinam se uma situação é percebida como estressante. Assim, o processo de avaliação primário de uma situação de erro é interpretado ao longo de um continuum que varia de irrelevante, benigno positivo, não prejudicial e desafiador, ameaçador ou prejudicial.

O processo de avaliação secundária avalia ainda a situação e determina quais os recursos de enfrentamento estão disponíveis e se o indivíduo pode aplicá-los de forma eficaz. A teoria da avaliação parece constituir uma base adequada para descrever estados emocionais, mudanças motivacionais e processos de autorregulação na sequência de erros. Uma outra perspectiva que está fortemente relacionada com as reações dos alunos aos erros decorre de estudos sobre reações ao fracasso e sucesso. A revisão de literatura revela um elevado corpo de pesquisas comprovadas para a explicação das diferenças nas reações dos alunos ao fracasso (Maehr & Zusho, 2009).

Os alunos avaliam continuamente as suas condições de aprendizagem com base nas suas disposições, habilidades individuais e as suas crenças motivacionais, como o autoconceito de habilidade ou orientação para os objetivos (Schunk, Meece, & Pintrich, 2013). As identificações anteriores indicam que a eficácia de treino de incentivo ao erro pode depender destas diferenças individuais (Gully, Payne, Koles, & Whiteman, 2002).

As condições contextuais incluem as características da tarefa, o contexto de aprendizagem e o aspeto interpessoal de lidar com os erros em ambientes de aprendizagem social que podem facilitar ou impedir a aprendizagem com os erros. Neste contexto, as condições pessoais e contextuais influenciam os processos posteriores (figura 3)

Figura 3 - Modelo de processo de reações individuais e aprendizagem com os erros



Fonte: (Tulis, Steuer, & Dresel, 2016).

A interação entre reações individuais e aprendizagem com os erros é afetada pelas experiências e resultados de aprendizagem integrados num contexto social e cultural mais amplo "aprendendo pelos erros", que ocorre como uma reflexão e autoexplicação, processos baseados nas atividades metacognitivas, o uso de estratégicas cognitivas adequadas e o comportamento de aprendizagem adaptado à nova situação (Tulis, Steuer, & Dresel, 2016)

De acordo com alguns autores, existem duas abordagens para fornecer a avaliação de erros, e referem-se à abrangência da correção de erros por escrito fornecida pelos professores nos seus textos efetuados pelos alunos. A "abordagem abrangente" envolve a avaliação dos professores a todos os erros, independentemente da sua categoria de erro. A "abordagem seletiva" visa as características linguísticas e temáticas específicas (Ellis, 2015); (Van Beuningen, 2010).

Os erros de ação são fundamentais para o desenvolvimento dos alunos, para melhorar a aprendizagem. Qualquer nova ação inclui alguma dificuldade e, portanto, uma abordagem sujeita a erros. Esta abordagem sujeita a erros aplica-se igualmente ao

consecutivas com erros do passado e erros que conduzem a novos problemas, soluções equivocadas que impulsionam este desenvolvimento ainda mais.

A lei do efeito da teoria da aprendizagem tradicional assume que o reforço positivo, bem como a punição estimulam a aprendizagem. Uma das implicações mais importantes é que a tentativa e erro conduz à aprendizagem. A única abordagem que produziu efeitos positivos envolveu reflexos e pensamento sistemático associados à experiência e não a punições e autopunições. Neste contexto, a abordagem baseada em hipóteses aos erros ajuda a aprender com os erros. De acordo com Keith & Frese (2008) aprender com os erros pode assumir diferentes formas de conhecimento, ou seja, os erros conduzem ao conhecimento sobre os erros cometidos, que pode evitar estes erros no futuro. Caso contrário, pode predominar na prática escolar o que destaca o autor:

> Se a visão culposa do erro, na prática escolar continuar sendo predominante, não haverá como encará-lo como fonte de conhecimento pedagógico e a avaliação prosseguirá na sua trajetória de instrumento de seleção, discriminação, meritocracia e exclusão. Nesta perspectiva, a verificação da aprendizagem deixa de ser verificação da aprendizagem, para se transformar em exposição de "de quem não sabe". Na maioria das vezes, as provas aplicadas no Ensino Fundamental não visam verificar o que os alunos sabem, mas o que eles não sabem – e, o pior, através de um viés moralista que considera a resposta diferente do "gabarito" como um erro que deve ser castigado (Romão, 1988, p. 62).

A experimentação e o pensamento sistemático associados à experiência são resultados que levam a aprendizagem, ou seja, os erros conduzem à exploração do sistema e, portanto, a um melhor entendimento. Por fim, essa outra forma de aprendizagem inclui o desenvolvimento de uma mentalidade para lidar com os erros, reduzindo as emoções negativas que normalmente surgem.

Neste sentido, os estudos empíricos sugeriram que encorajar a exploração e os erros durante o treino beneficia a aprendizagem mais do que fornecer a orientação detalhada e a prevenção de erros, especialmente se o objetivo é transferir o conteúdo para tarefas mais difíceis (Cullen, Muros, Rash, & Sackett, 2013), (Loh, Andrews, Hesketh, & Griffin, 2013).

De acordo com Carmeli & Gittell (2009) e Zhao (2011) os erros são eventos negativos e podem evocar reações negativas, como a ansiedade e raiva, bem como a vergonha e culpa. Algumas destas emoções negativas podem conduzir a um comprometimento afetivo reduzido para a aprendizagem. De uma perspectiva

desviam a atenção das tarefas. Se os alunos estão preocupados com as suas emoções negativas são necessárias ações para corrigir o erro e conter as consequências negativas deste (Shepherd, Kay, Landau, & Keefer, 2011). Estes autores indicaram que o enquadramento positivo de erros na sala de aula, na gestão de erros pode ajudar os alunos a aceitar os erros e, que por sua vez, ajuda-os a aceitá-los para controlar as emoções negativas em resposta aos erros e manter o foco na tarefa.

Os processos motivacionais associados à aprendizagem com os erros podem ser motivadores e desmotivadores, os erros são desmotivadores quando são frustrantes e perturbadores, pode surgir a tensão erros (Hofman & Frese, 2011). Do mesmo modo, os erros são considerados como indicadores de fracasso e falta de competência, desencadeando "ciclos de reação de autoavaliação negativa" de dúvida e insatisfação (Wood, Kakebeeke, S., & M., 2000, p. 267).

Contrariamente, uma mentalidade de aceitação de erros pode ajudar a aumentar a motivação. O domínio pessoal e o interesse pela tarefa podem ser fortalecido e beneficiar a aprendizagem (Bell & Kozlowski, 2008). Quando as pessoas têm controle sobre as suas próprias ações no sentido de autonomia na aprendizagem, desenvolvem um senso de responsabilidade mais forte e uma motivação intrínseca mais elevada (Oldham & Hackman, 2010).

1.6- Avaliação Emancipatória Versus Compensatória

A avaliação dá significado ao trabalho escolar e docente e à relação professor-aluno, como ação transformadora e de promoção social em que todos devem ter direito a aprender, refletindo a todos os pares envolvidos sua concepção de sociedade, de educação, de ser humano e de cultura.

Assim, a avaliação tem como função priorizar a qualidade e o processo de aprendizagem, isto é, o desempenho do aluno ao longo do período letivo, quer seja bimestral, semestral, modular, entre outros, não se restringindo apenas a uma prova ou trabalho, conforme orienta a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (1996). Logo, vale-se questionar como faz Libâneo (2017) sobre as três funções da avaliação as quais devem atuar de forma interdependentes, não podendo ser isoladas:

Pedagógico-didática: relaciona-se ao cumprimento dos objetivos educacionais, ajudando na compreensão acerca do alcance dos objetivos educacionais.

Diagnóstica: apresenta os avanços e os problemas dos alunos junto com a atuação do professor; realizando-se no início - para sondar os conhecimentos; durante - para acompanhar o desenvolvimento dos professores e alunos; final – para verificar o resultado do trabalho desenvolvido.

Controle: relaciona-se aos meios e a frequência das verificações e de qualificação dos resultados escolares, permitindo o diagnóstico das situações didáticas.

No que diz respeito à avaliação a partir da perspectiva compensatória, delega-se à educação a missão de suposta salvadora frente aos entraves econômicos que conferem ao Brasil o status de subdesenvolvido (Silva, 2013). Tem-se observado que as políticas públicas educacionais, nos anos 2000, possuem caráter compensatório, com tendência à assistência, por meio do adensamento dos programas sociais que condicionam escolarização e assistência social (Lessa, 2013).

Isso remete ao apontado por Lessa (2013), quando menciona que a priorização da permanência dos mais frágeis economicamente nas instituições educacionais trata-se de um fenômeno novo que precisa ser acompanhado e problematizado. Como frisa Iamamoto (2009) as políticas sociais voltadas a preservação dos mínimos sociais é que ganham destaque, com seu controle político alimentando os consensos necessários à luta hegemônica. São políticas que "tendem a fazer silenciar as massas populares, domesticando-as com a força ou soluções paternalistas" (Freire, 2010, p. 94).

Grandes são os desafios para continuar a garantir a educação como direito social, e o governo vem adotando a premissa de investir no acesso e na falsa qualidade dos serviços prestados.

As transformações tecnológicas e organizacionais que aceleram a dispensa de mão de obra, com a destruição maciça dos postos de trabalho, ocasionando uma subproletarização intensificada (Antunes, 2011); (Pino, 2008), tem se agravado no cenário dos anos 2000, sendo perverso e degradante para a "classe que vive do trabalho". Nessa conjuntura grandes contingentes populacionais são excluídos da esfera da produção e do trabalho formal, pois o capitalismo absorve apenas aquela parcela de trabalhadores imprescindíveis a manutenção do sistema (Antunes, 2011).

A educação mais do que qualquer outra força social é espelho refletor da realidade, constituindo-se como um aparelho de legitimação e de manutenção da ordem estabelecida,

O discurso neoliberal enxerga os programas e formas de proteção destinadas aos trabalhadores e aos pobres como fatores que tendem a inibir a livre iniciativa, ou seja, existe uma clara tendência de culpabilização do indivíduo pela não inserção qualificada no mercado de trabalho (Azevedo, 2004).

Cabe aqui esclarecer que as propostas neoliberais, nas suas várias matizes e componentes ideológicos, têm encontrado legitimação por via democrática, à medida que a população alienada, que está imersa a esse processo, não consegue se apropriar do discurso de negação dessas práticas (Anderson, 2008).

É evidente que "busca-se arrego numa educação que, ainda mais ferozmente, opere a negação do conhecimento que revela as determinações do real; contribua para a manipulação das consciências" (Gomes, 2012).

Essa manipulação ideológica impede a classe trabalhadora de enveredar-se para a busca em ultrapassar os níveis de um fechamento total da consciência e de uma consciência emergente, mas ainda ingênua e acomodada, que possibilite a reflexão crítica da realidade (Johan, 2008).

É a lógica do projeto pedagógico dominante, como nos diz Frigoto (2010), que tenderá a vincular a educação básica ao mercado, bem como a pedagogia do capital a qual visa a formação do cidadão mínimo, fácil de manipular e explorar. O autor ainda enfatiza que elevar os números de acesso passa a ter pouca relevância quando são analisadas à luz do tipo de educação que é ministrada à classe trabalhadora (Frigoto, 2010). E Freire (2010) corrobora, quando afirma que: "A educação teria de ser, uma tentativa constante de mudanças de atitudes. De criação de disposições democráticas através da qual se substituíssem no brasileiro, antigos e culturológicos hábitos de passividade, por novos hábitos de participação e ingerência".

Dessa forma, mesmo diante de movimentos hegemônicos e contraditórios, cabe aos educadores primar pelo debate e conhecimento aprofundado dos processos, a fim de proporcionar à classe trabalhadora os elementos necessários ao conhecimento político e crítico aprofundado, formação de cidadãos, possibilidade que jamais será alcançada a partir da formação aligeirada e reducionista (Moura, 2013).

Corroborando com a discussão, Silva, (2013) entende que uma perspectiva de educação crítica e eticamente comprometida com a democratização do ensino, requer acima de tudo a proposição de estratégias que possam provocar transformações em prol do

Trata-se como avalia Saviani (2009, p. 31) de "retomar a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares".

No que diz respeito à avaliação emancipatória, se baseia na concepção freireana de educação, que busca humanizar e libertar os sujeitos contribuindo para sua emancipação humana, tendo em vista transformar a realidade social de que faz parte (Menezes & Santiago, 2014).

Discutindo a avaliação a partir da perspectiva crítica de Freire, se afirma que o paradigma crítico-emancipatório estabelece uma relação dialética entre a concepção do processo de ensino e aprendizagem e o contexto histórico, social, político e cultural (Menezes & Santiago, 2014).

Nessa acepção, Freire influenciou o pensamento de um currículo crítico-emancipatório, como também as políticas e práticas em educação. Freire criticou a educação bancária, anunciando uma educação que pudesse libertar no sentido de levar o aluno a conhecer a realidade e abstraí-la de forma crítica (Menezes & Santiago, 2014).

Se pode inferir, baseado em Freire, que a educação bancária está representada por meio das teorias tradicionais do currículo, as quais entendem que o aluno é um depósito vazio e que a escola deverá preencher com conteúdos ensinados pelo professor, o dono do saber. Nessa perspectiva, o estudante é compreendido como um indivíduo que chega à escola sem deter nenhum conhecimento, cabendo à instituição educacional ajustá-lo à sociedade (Menezes & Santiago, 2014).

A educação se baseia na memorização das lições, sendo ensinados a partir de metodologias que usam somente a linguagem verbal, geralmente por meio de narrativas feitas pelo próprio professor. Nessa escola, o aluno não tem curiosidade e, nem tampouco aprende a ter autonomia, pois apenas o professor é detentor do conhecimento. Contraditoriamente a essa escola de educação bancária, Freire assevera que a escola deve levar o estudante a ser livre, respeitando o conhecimento que este traz ao adentrar na escola, à medida em que abstrai o que aprende nela (Menezes & Santiago, 2014). Assim, Freire assevera que:

> Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. Por que não

> riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. Por que não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos? Esta pergunta é considerada em si demagógica e reveladora da má vontade de quem a faz. É pergunta de subversivo, dizem certos defensores da democracia (Freire, 2010, p. 15).

Nesse sentido, o professor deverá partir do que o estudante conhece, ou seja, seu conhecimento de mundo que abstraiu desde o momento em que nasceu, pois não se pede licença para aprender e não se aprende somente dentro dos muros da escola. Uma educação crítica levará o estudante a discutir os problemas ambientais, econômicos e de saúde que assolam a área em que vive, buscando alternativas para solucioná-los, não sendo concebido como um sujeito passivo, mas ativo.

Freire assume uma educação libertadora, instituída como prática de liberdade e baseada em uma teoria de ordem dialógica em substituição a uma educação tradicional e autoritária. Nesse âmbito, propõe que tanto homens como mulheres se engajem em conhecer criticamente a realidade social que os rodeia, com o objetivo de alcançar a liberdade e consciência crítica (Menezes & Santiago, 2014).

O princípio da educação crítico-emancipatória é o diálogo, que permitirá aos indivíduos expressarem suas ideias quando se dão conta de suas condições de existência. Assim, o diálogo se institui como uma práxis social que é construída na escola. Quando se tem a liberdade de partilhar ideias e concepções, se vivencia a oportunidade de discutir sobre a realidade por meio de um pensamento crítico-problematizador (Menezes & Santiago, 2014). A esse respeito, Freire anuncia que: “o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconcluso em permanente movimento na História” (Freire, 2010, p. 50).

Freire propôs uma educação como prática de liberdade que contribuirá para a emancipação dos sujeitos. Segundo Freire (2010), tendo em vista se conscientizar em relação à opressão, os indivíduos precisam entender suas condições de oprimido. Para tanto, a educação pode ser um instrumento a favor das classes populares para libertar-se da sua condição de oprimido.

A psicologia de Piaget é baseada na ideia de equilíbrio e desequilíbrio. Quando uma pessoa é exposta a novos conhecimentos, haverá um desequilíbrio, por isso é necessário restaurar o equilíbrio. O processo começa assimilando novos elementos e

adaptação começa e entra gradualmente na organização interna. A adaptação externa do sujeito começou e a internalização já ocorreu. Um novo desequilíbrio ocorre novamente, possivelmente por falta, curiosidade, dúvida etc. Se todos os seres humanos estão, sempre, em constante aprendizagem, ou seja, entre desequilíbrios e adaptações e estão sempre sendo avaliados ao longo da vida; então por que a avaliação na escola não é continua e permanente assim como ao longo da vida? Se o professor é muito importante, no sentido de criar esse ambiente rico em interações no qual a criança possa desenvolver suas hipóteses; então por que o professor não permita que a criança passe por períodos de erros consecutivos? Por que não permita que a criança erre por estar fazendo antecipações e autocorreções? Por que ainda se faz uma avaliação compensatória para uma educação bancária, mesmo sabendo que um dos objetivos da Educação é a formação de cidadãos críticos, pensantes e autônomos; ou seja; formá-los para o mundo e não só para o vestibular. Logo, esta pesquisa vem suscitar questões reflexivas que nos leve a compreender as tramas que envolvem a Educação Básica no Brasil em alguns contextos, nomeadamente nas séries iniciais, quando, nesses contextos, não se consideram os erros como alicerce para os acertos. E por que os educadores, em alguns casos nesses contextos ao invés de transformar os erros em potencialidades, os veem como fracassos?

1.6.1- O Processo de Avaliação para Aprendizagem: Perspectiva Compensatória ou Emancipatória

Alguns autores argumentaram que a pesquisa necessita de ser emancipatória, ou seja, é semelhante a uma abordagem pesquisa-ação crítica, e está fundamentada na hermenêutica crítica (Brooke, 2013). No entanto, Behar-Horenstein & Feng (2015) referiram que perspetiva emancipatória desafia as formas convencionais do conhecimento trabalhados na pesquisa educacional.

As teorias tradicionais focam-se em entender e explicar o que ocorre na educação, e a perspectiva emancipatória além de efetuar a crítica tem como objetivo as mudanças. Boog (2003) assumiu que a perspectiva emancipatória implica que os resultados gerados pela pesquisa-ação são bilaterais. Ou seja, por um lado estão as competências específicas de ação dos investigadores numa situação local no projeto de pesquisa e por outro lado, são as competências gerais da ação melhoradas noutras situações problemáticas comparáveis em contextos mais amplos.

De acordo com Noel (2016) a perspectiva emancipatória cria a justiça social e passa a ser equiparada ao empoderamento. Esta perspetiva desafia a estar em conformidade com os padrões específicos da pesquisa educacional quando o conhecimento é construído. Ao ser bilateral, a perspectiva emancipatória implica que o participante esteja presente na colheita de dados.

O interesse do paradigma emancipatório é reconhecer a realidade psicológica, cognitiva, moral, política e social de todos os co-pesquisadores, incluindo o próprio pesquisador. O seu objetivo é focar na compreensão do grupo para incitar uma mudança sistemática que permita transformar a prática e as estruturas, através do empoderamento e do processo transformador, criando relacionamentos colaborativos, desenvolvendo estratégicas de colaboração, negociando o poder e criar ambientes participativos, através da ação, reflexão, diálogo, escuta e definição de problema (Elizondo, et al., 2013).

Alguns autores assumem que a pesquisa emancipatória é um termo que inclui vários fluxos de pesquisa participativos e transformativos (Noel, 2016). O paradigma surgiu como uma resposta a um crescimento do desconforto com os procedimentos de pesquisa dominantes, isto é, uma pedagogia de domínio" que:

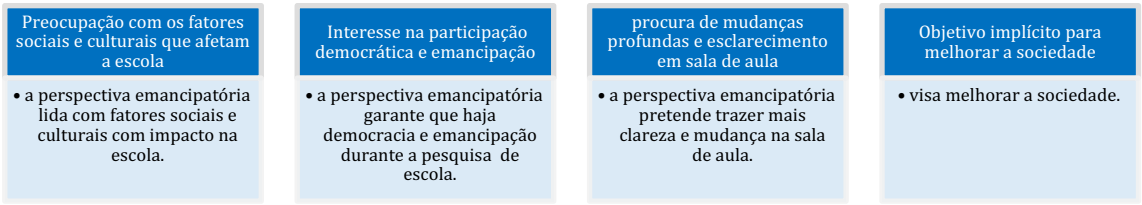
> Lutava "também contra o insucesso, mas assumindo uma perspectiva planificadora. Esse era o desafio da "pedagogia de objetivos", objeto de louvores e condenações na imprensa pedagógica europeia, pois se uns viam na previsão dos objetivos um instrumento de rigor ao serviço da ação educativa, outros viam aí um redutor instrumento de inspiração comportamentalista ou mecanicista" (Duarte J. , 2004, p. 4).

Por outro lado, Elizondo et al. (2013, p. 424), referiram que as abordagens da pesquisa-ação emancipatória e crítica teve origem na proposição de Habermas, ou seja, do conhecimento emancipatório-constitutivo.

Sandretto (2008) assumiu que a perspectiva emancipatória é uma forma de ação de pesquisas que procuram melhorar a prática, a compreensão da prática e o contexto em que esta ocorre, envolvendo os que são afetados pelas práticas em consideração no processo de pesquisa-ação.

Do mesmo modo, Manfra (2009) destacou um conjunto de características da perspectiva emancipatória:

Figura 4 - características da perspectiva emancipatória



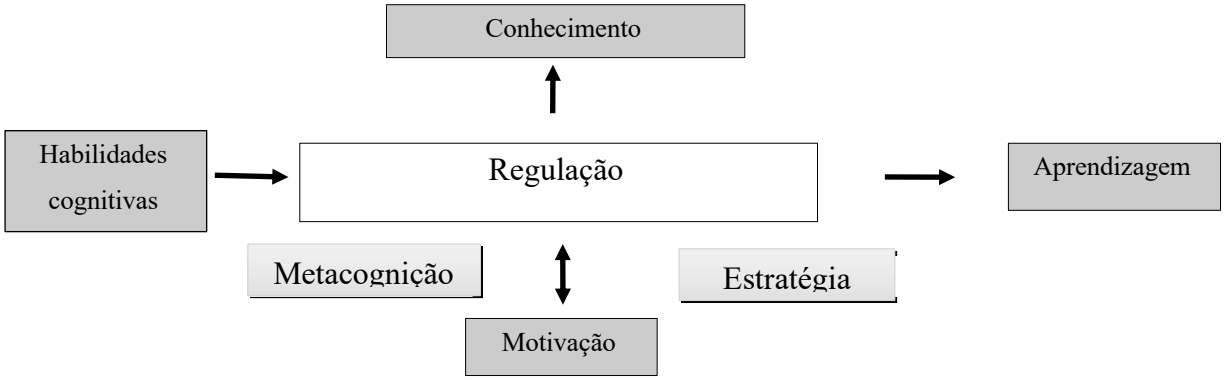
Fonte: (Manfra, 2009)

Manfra (2009) refere ainda que a perspectiva emancipatória possui objetivos emancipatórios e procura o empoderamento para os grupos oprimidos, expondo as desigualdades e dando voz, à mudança social positiva. Do mesmo modo, Gilani-Wiliams (2014) assumiu que o conhecimento crítico é conceituado como um conhecimento que permite ao aluno se poder emancipar nas formas de dominação através da autorreflexão e assume a psicanálise como um paradigma do conhecimento crítico. Neste contexto, na perspectiva emancipatória, o seu conhecimento é emancipatório porque é gerado e expresso em termos de autonomia, controle e libertação (Friesen, 2012).

Por outro lado, o objetivo do modelo compensatório interativo de aprendizagem é fornecer uma estrutura para compreender e melhorar as habilidades do professor na criação de ambientes de aprendizagem de forma antecipada (Heitink, Van der Kleij, Veldkamp, Schildkamp, & Kippers, 2016); (Lee, Feldman, & Beatty, 2012). Ou seja, antes mesmo de saber quem são esses alunos dentro da própria contextualização das suas aprendizagens na dinâmica em sala de aula e elo com os seus conhecimentos de mundo. Embora traga a idéia de interação, devido o termo utilizado na sua nomenclatura, esse modelo é especulativo, pois se norteia por uma regulação proativa. Duarte (2004) clarifica uma regulação proativa como:

> Identificar previamente as características individuais dos alunos para depois poder desencadear um "tratamento pedagógico". Essa forma de regulação tinha duas desvantagens: ter de decidir, através de diagnóstico, por um tratamento pedagógico antes do contato mais autêntico com os alunos nas próprias situações de aprendizagem; e ainda o risco de aumentar as distâncias entre os alunos, pela sua integração em "grupos de nível", mesmo em função dos "ritmos" ou das "aptidões". Face a essas constatações, a pedagogia diferenciada procura superá-la com uma regulação interativa (Duarte J. , 2004, pp. 6-7).

Figura 5 - Modelo compensatório interativo de aprendizagem



Fonte*: (Schraw, Crippen, & Hartley, 2006)*

Neste sentido, o componente de habilidades cognitivas refere-se a uma capacidade de aprender, a base de conhecimento está relacionada com o conhecimento organizado previamente e específico ao nível do domínio do indivíduo e o conhecimento geral na memória a longo prazo. O componente das estratégicas refere-se a procedimentos que permitem aos alunos resolver problemas específicos e pré-estabelecido pelo professor e, a metacognição inclui o conhecimento sobre si mesmo como um aluno. Mas será que o inclui como um cidadão crítico, autônomo e pensante? E como regular a sua aprendizagem, a motivação refere-se a crenças sobre a capacidade do aluno de realizar uma tarefa de sucesso, bem como os seus objetivos e, por fim, o conhecimento e as habilidades regulatórias como as estratégicas e a metacognição são associados num modulo abrangente devido à relação estreita entre estes três componentes: habilidades cognitivas, conhecimento e aprendizagem (Schraw, Crippen, & Hartley, 2006). Aqui a aprendizagem eficaz inclui um conjunto de componentes independentes que se compensam uns aos outros. Os sucessos e as falhas de aprendizagem são compreendidos e avaliados sob o modelo compensatório de realização. O modelo compensatório baseia-se na suposição de que a aprendizagem escolar requer níveis mínimo de competências e habilidades para ser possível compensar os alunos com mais dificuldades (Lee, Feldman, & Beatty, 2012). Perrenoud (2000) diz que:

> Evidentemente, essa é a diferenciação mais confessável, porque orienta de forma deliberada a ajuda às crianças desfavorecidas. Menos confortável é encarar a existência de uma diferenciação elitista, que escolhesse deliberadamente dar ênfase aos privilégios, até mesmo afundando ainda mais os maus alunos. Isso acontece. No entanto, as discriminações negativas são, sem dúvida, negligenciáveis em relação às discriminações involuntárias (Perrenoud, 2000, p. 26).

Assim como Perrenoud (2000), há outros como Romão (1988) Duarte (2004) Freire (1996) que, também, advogam a favor de que os professores precisam buscar conhecer e valorizar o todo de conhecimentos e saberes que cada criança e todas as crianças produzem do outro lado do muro da escola, isto é, fora do ambiente escolar, e tais conhecimentos e saberes simbolizam e refletem a estrutura a partir da qual a aprendizagem pode vir a ser realmente eficaz. E com esse conjunto, deve-se confecionar a mais fidedigna identidade de igualdade do seu grupo. Afinal como diz o próprio Perrenoud (2000) citado acima "diferenciação não é sinônimo de individualização do ensino" e sim: "É organizar as interações e atividades de modo que cada aluno se defronte constantemente com situações didáticas que lhe sejam mais fecundar".

Portanto, a pedagogia das diferenças determina-se por uma avaliação formativa a qual proporciona e oferece aos professores dados e esclarecimentos sobre o processo de aprendizagem dos alunos e consequentemente a evolução do ensino-aprendizagem. Logo, avaliar não pode ser um ato mecânico de medir e calcular, nem tão pouco ser um ato de supor, classificar e sentenciar com base nos "erros" dos alunos.

Neste contexto e voltando a figura 4 onde há uma proposta de interação em grupos de níveis a perspectiva é compensatória e não emancipatória, pois essa interação, que gera uma suposta motivação, é seletiva e restrita aos grupos níveis que se encontram consoante as suas aprendizagens ou "erros" similares que *cometem* e não produzem. Logo, a avaliação psico-educacional que avalia apenas as funções individuais pode ser altamente imprecisa e sem diagnóstico (Keogh, 1971)

Uma outra suposição sob o modelo compensatório interativo é que difere dos modelos tradicionais de educação ou aprendizagem e dos modelos de perspectiva emancipatória, pelo fato de concentrar o assunto e a sua preocupação, não em como o aluno aprende, mas sim que a aprendizagem ocorreu e o aluno adquiriu um conjunto pré-definido e mínimo de conhecimentos e habilidades para a sua promoção ao próximo conteúdo ou ao ano série seguinte. A maior parte dos modelos de aprendizagem tradicionais mantêm o tempo constante através dos semestres ou períodos (Eaton, 2016).E os alunos são ensinados de forma linear e avaliados em determinados momentos com o objetivo de quantificar até que ponto aprenderam as matérias. Uma determinada unidade de aprendizagem, geralmente possui um conjunto de tópicos, objetivos e áreas de conteúdo (Kelchen, 2016).

Cabe aqui explicitar e justificar os três últimos parágrafos, a intenção de explicar sobre os modelos tradicionais de ensino-aprendizagem, modelos compensatórios interativos de ensino-aprendizagem e ensino-aprendizagem na perspectiva emancipatória foi justamente para que não haja confusão entre esses dois últimos e nem entre os dois primeiros. Os modelos tradicionais ignoram as diferenças, selecionam, mensuram, excluem, classificam e promovem por meritocracia, ou seja, é totalmente compensatório por compensar e favorecer os mais favorecidos. E os erros aqui são vistos e avaliados numa:

> Concepção moralista do "erro" trai uma visão de mundo autoritária, porque ela tem como pressuposto básico a apropriação e imposição de padrões considerados como verdade absolutas, pré-construídos ou incorporados pelo avaliador, aos quais serão comparados os desempenhos dos alunos. A mínima discrepância entre esses desempenhos e aqueles padrões gera um verdadeiro arsenal de punições, cujo efeito mais maléfico é o degaste da vontade de aprender, da motivação e, no limite, o assassinato da auto-estima do avaliado. Nessa concepção, os instrumentos de avaliação se tornam "instrumentos inquisitórios", que consideram as respostas e os desempenhos como uma espécie de pagamento e as notas como "recibos" que, por sua vez, na maioria das verificações, não correspondem ao "pagamento efetuado" (Romão, 1988, p. 63).

Os modelos compensatórios interativos tentam fazer meia culpa, ou seja, reconhecem as diferenças, mas atribuem essas responsabilidades a algo inerente a escola, fazem uma interação baseada em níveis iguais de aprendizagem com intenção de minimizar o impacto das desigualdades em sala o que o empobrece, pois acaba fabricando subgrupos dentro do grupo e ainda se julgam no direito de determinar qual é o mínimo de aprendizagem que tal aluno desfavorecido, por fatores sociais, culturais, econômicos, familiar e outros, podem alcançar. Duarte (2004) chama a atenção para "a preocupação de que se evitem grupos de nível estáveis (que seriam contraditórios com o próprio conceito e prática de regulação interativa)" e complementando a discussão, Perrenoud (2000) destaca:

> Dar as costas aos objetivos mais ambiciosos, para garantir, ao menos, a igualdade as aquisições mínimas: pode-se compreender que toda pedagogia diferenciada conheça essa tentação. É importante resistir a isso, já que a única igualdade realmente decisiva diz respeito à capacidade de pensar por si mesmo, de identificar e de resolver problemas complexos (p. 54).

E o ensino-aprendizagem nas perspectivas emancipatório não estabelece um modelo único de ensino-aprendizagem, pois subtende que as práticas e as situações de ensino-aprendizagem demandam e envolvem uma diversidade de fatores e ações a serem

contexto e que envolvem vários interlocutores com diferentes níveis cognitivos, esferas e ambientes culturais heterogêneos e que essa interação é riquíssima aos projetos mais arrojados de ampliação e construção do conhecimento. E a avaliação se torna:

> A avaliação é a mediação entre ensino do professor e as aprendizagens do professor e as aprendizagens do aluno, é o fio da comunicação entre formas de ensinar e formas de aprender. É preciso considerar que os alunos aprendem diferentemente porque têm histórias de vida diferentes, são sujeitos históricos, e isso condiciona sua relação com o mundo e influencia sua forma de aprender. Avaliar, então é também buscar informações sobre o aluno (sua vida, sua comunidade, sua família, seus sonhos...) é conhecer o sujeito e seu jeito de aprender (Freire, 1996, p. 65).

E seguindo o pensamento freireano no que se refere a avaliação emancipatória:

> A avaliação emancipatória tem dois objetivos básicos: iluminar o caminho da transformação e beneficiar as audiências, no sentido de torná-las autodeterminadas. O primeiro objetivo indica que essa avaliação está comprometida com o futuro, com o que se pretende transformar, a partir do autoconhecimento crítico do concreto, do real, que possibilita a clarificação de alternativas para a revisão desse real. O segundo objetivo aposta no valor emancipador dessa abordagem para os agentes que integram um programa. Acredita que esse processo pode permitir que o homem, através da consciência crítica, imprima uma direção às suas ações nos contextos em que se situa, de acordo com valores que elege e com os quais se compromete no decurso de sua historicidade. O paradigma da avaliação emancipatória inclui os conceitos de emancipação, decisão democrática, transformação e crítica educativa (Saul, 2015).

PARTE II- PROBLEMÁTICA

O tema da avaliação educacional sempre foi o centro de várias discussões sobre políticas públicas e práticas de ensino no campo educacional. No entanto, o processo de estabelecimento dessas práticas não progrediu na educação brasileira como deveria, mediante tantas discussões e debates. Ao contrário, ficou cada vez mais padronizado, tornando-se um dos aspectos mais problemáticos da prática de ensino. Sua relevância resulta de várias dimensões a ter em conta.

Avaliar erros e acertos no processo de ensino-aprendizagem é um grande obstáculo para os pares envolvidos, ou seja, assim para alunos, como para os professores. Pode-se entender que errar faz parte do processo ao tentar se apropriar de uma aprendizagem, mas não existe conformidade quanto à maneira de trabalhar com os erros. Então, a indagação que se coloca é como uma avaliação pode modificar os erros em algo produtivo. A este respeito, é relevante tentar entender e identificar os diferentes conceitos sobre erros e a aprendizagem, e ver que implicações esses conceitos têm com a prática das avaliações

Não há uma intenção de banalizar e exaltar os erros, visto que muitas vezes se tem uma compreensão equivocada de que os erros não podem ser corrigidos. Na realidade, a visão espontaneísta que preconiza uma aceitação dos erros é tão indesejável quanto a prática avaliativa de verificação, classificação que gera uma aversão aos erros. Nesta abordagem, o erro se restringe e se atém à avaliação que, na maioria das vezes, pouco retorno traz para a aprendizagem. Tal ideia se apoia nas teorias e conceitos de aprendizagem e desenvolvimento.

O grande obstáculo é tentar desmistificar a avaliação como um produto restrito aos professores, a partir de então, trazer as compreensões de que: se um sujeito construtivista é aquele que está ativamente em construção, criando, buscando, transformando seu conhecimento, então automaticamente ele está sempre se autocorrigindo, autoanalisando, ou seja, se autoavaliando. Nesse contexto não faz sentido pensar que as correções nos cadernos, nas atividades, nos livros, na maioria das vezes com caneta vermelha e com letras garrafais e acompanhada de terminologias (regular, péssimo, bom, ótimo, parabéns, zero a dez etc.) possam realmente ser visto como forma de correção e menos ainda de aprendizagem onde o aluno irá ler essas anotações e aprender automaticamente sem um período de reflexão.

Cabe salientar que o ato de avaliar, na prática docente, vem enraizado entre algumas ambiguidades na qual a tarefa de avaliar restringe-se apenas a aplicar provas, mensurar acertos e apontar erros, emitir notas e menções, classificar, aprovar ou reprovar.

Ademais, Hoffmann (2007) explicita-nos que grande parcela dos professores pensa na avaliação meramente como uma prática obrigatória do seu trabalho docente e mais, como uma forma compensatória ou de punição, mediante a atuação de desempenho e comportamental apresentado pelo aluno. Em razão disso, essa pesquisa traz como relevância e pertinência a importância de repensar e retomar essas discussões na sociedade escolar, tendo como finalidade que a avaliação se torne, também, autoavaliação e que os erros se constituam em acertos mediante estratégias de autocorreções, ou seja, uma avaliação realizada conscientemente, possibilitando a emancipação do conhecimento e incentivando o processo de ensino-aprendizagem e jamais como ato punitivo ou compensatório. Logo a indagação que se coloca é:

1) Como uma avaliação pode modificar os erros em algo produtivo?
2) Por que os erros e os acertos não são as premissas mais importantes no momento de se avaliar?
3) Se o próprio sujeito é o protagonista de sua aprendizagem, então: por que as autocorreções não são uma prática contínua e permanente no processo de ensino e aprendizagem?
4) Qual a relevância da avalição compensatória voltada para uma educação que almeja à emancipação?

2.1- Objetivo Geral

Verificar nas concepções e nas percepções das práticas dos docentes do 1.º Ciclo como uma avaliação pode modificar os erros em algo produtivo.

2.2- Objetivos Específicos

1) Caracterizar os participantes da investigação

2) Recolher junto aos professores as concepções de avaliação utilizadas e saber se uma avaliação pode modificar os erros em algo produtivo.

3) Recolher junto dos docentes as concepções sobre os erros que os alunos cometem e se aceitam que as autocorreções, em diálogo com o professor ou colegas., podem ser uma prática continua e permanente no processo de ensino e aprendizagem.

5) Identificar qual a relevância da avaliação compensatória e qual é o objetivo de educação nessa prática docente.

6) Verificar qual é a prática avaliativa dos professores num contexto de Educação que almeja à emancipação.

7) Clarificar, através dos discursos dos professores, as contribuições e/ou as dificuldades em se avaliar para a emancipação dos alunos.

PARTE III- METODOLOGIA

A metodologia segundo Minayo (2001) é a prática que constrói o caminho do pensamento e aborda a realidade. "Entendemos por metodologia o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade" (Minayo, 2001, p. 16) .

Minayo ressalta o quão importante é a postura do investigador e os ingredientes necessários para uma boa investigação. Em suas palavras, o investigador que "(...) ávido por descobrir as entranhas do mundo e da sociedade, na aventura da pesquisa social. Teoria, Método e Criatividade são os três ingredientes ótimos que, combinados, produzem conhecimentos e dão continuidade à tarefa dinâmica de sondar a realidade e desvendar seus segredos" (Minayo, 2001, p. 7). Esta compreensão contribuiu para delimitação dos métodos e técnicas que direcionaram a proposta desta pesquisa, assim como o uso da criatividade.

"As questões da investigação estão, portanto, relacionadas a interesses e circunstâncias socialmente condicionadas. São frutos de determinada inserção no real, nele encontrando suas razões e seus objetivos" (Minayo, 2001, pp. 17-18). Foi o que ambicionamos fazer ao escolher o tipo de investigação, o campo, os sujeitos, os objetivos, enfim julgamos ter atingido aos propósitos metodológicos desta investigação.

3.1- Tipo de pesquisa

Pesquisa qualitativa, de cunho exploratório. Partindo da premissa que por mais simples e evidente que os fatos pareçam, necessita recorrer, por exemplo, a uma observação indireta e inquéritos para que, a partir deles, seja possível extrair informações importantes de situações que, "a priori", pareciam comuns. Assim, entende-se que as entrevistas realizadas tiveram grande parcela de contribuição na realização desta pesquisa.

3.2- Sujeitos

A princípio a recolha dos dados foi projetada para ser através da escuta aos professores de uma escola de Educação Básica com uma população escolar de aproximadamente 800 alunos (população com baixa condição social e econômica), num município brasileiro do estado de São Paulo, que integra a Aglomeração Urbana de Jundiaí e está à 59 quilômetros da Capital Paulista; 10 professores do 1º ciclo. Entretanto a resposta à autorização para as entrevistas foi morosa e já se aproximando ao final do ano

letivo recorremos a outro grupo de professores de outra escola proporcional em suas características à primeira, que possibilitou agendar entrevistas individuais antes do término do ano letivo. Quando estávamos neste processo de entrevistas foi autorizada a entrevista ao grupo determinado a princípio, no dia nove de dezembro informalmente e no dia vinte e dois de dezembro formalmente, foi agendada a entrevista para o dia dez de dezembro, podendo esta ser apenas em focus group, devido à falta de tempo para ser como planejado no início. Fica registrado que essa alteração no projeto de trabalho não o prejudicou em seus resultados, pois todos os objetivos foram atingidos com os dois grupos dessas duas escolas, tanto nas entrevistas individuais quanto nas entrevistas em focus group.

3.3- Técnicas/Instrumentos

Foram realizadas entrevistas a professores interessados na presente problemática, elaboramos e elencamos perguntas precisas e pontuais objetivando a problemática em questões e totalmente focadas na vivência dos mesmos em sala de aula; de acordo com os objetivos propostos.

3.4- Procedimentos

Elaboramos e preparamos um requerimento formal, informativo, esclarecedor e embasados em preceitos legais o qual se destinou ao Secretário de Educação, a fim de que o mesmo concedesse a autorização de acesso à escola, assim como do público-alvo; entramos em contato com a Secretaria de Educação, do município em questão, para protocolar o requerimento de permissão que garante a licença para prosseguir com a investigação (permissão para assistir às aulas dos demais colegas de profissão e permissão para utilizar instrumentos de gravações); entrevista aos professores, com possibilidade de gravá-las em vídeos ou áudios conforme as possibilidades de autorização para tal; solicitação aos professores de materiais dos seus alunos. Procedimentos esses que nem todos foram possíveis devido a morosidade de resposta por parte dos órgãos competentes sobre a autorização para os mesmos, ficando inviável a possibilidade de assistir aulas, assim como o acesso às atividades dos alunos, pois a autorização foi concedida ao final do ano letivo, informalmente no dia nove de dezembro de dois mil e vinte e um e formalmente no dia vinte e dois de dezembro dois mil e vinte e um.

3.5 – Análise dos Dados

Análise de Conteúdos

As análises de conteúdo segundo Bardin (2020), fazendo alusão a um jogo de xadrez: "a análise de conteúdo tenta compreender os jogadores ou o ambiente do jogo, num momento determinado, com o contributo das partes observáveis. (...) A análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça. (...) a análise de conteúdo é uma busca de outras realidades através das mensagens" (Bardin, 2020, p. 45). Assim procuramos compreender os jogadores, que neste caso são os professores de duas unidades escolares similares e também o ambiente em que desempenham suas jogadas, que no nosso caso aqui são as práticas avaliativas em contexto de alfabetização. Procuramos conhecer aquilo que trouxeram em suas falas, colhidas nas entrevistas, e o que há por trás desses discursos, ou por trás de suas palavras.

Procuramos a partir de um quadro de análise a princípio criar as categorias de acordo com os objetivos específicos traçados e relacioná-los às falas pertinentes num esforço de interpretação crítica, apontando a unidade de contexto em que essas falas foram produzidas, pois segundo Bardin (2020, p. 46) " A análise de conteúdo (...) visa o conhecimento de variáveis de ordem psicológica, sociológica, histórica, etc., por meio de um mecanismo de dedução com base em indicadores reconstruídos a partir de uma amostra de mensagens particulares".

Após as análises de conteúdo realizamos a discussão desses resultados logo em seguida.

PARTE IV- APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Os resultados alcançados estão apresentados de acordo com os objetivos traçados e com o quadro teórico aqui exposto, seguindo uma lógica descritiva e crítica dos mesmos, esperamos que sejam inspiradores para repensarmos as práticas avaliativas no âmbito da alfabetização. Segue cada ponto deste capítulo respondendo a cada objetivo, partindo do objetivo geral que é verificar nas concepções e nas percepções das práticas dos docentes do 1º ciclo da educação básica como podem modificar os erros em algo produtivo, apresentamos os resultados alcançados especificamente:

1) caracterização dos participantes da investigação;

2) recolha das concepções de avaliações utilizadas pelos docentes e se modificam erros em acertos;

3) quanto aos erros dos alunos se os professores trabalham com as autocorreções em diálogo;

4) quais as ligações que os docentes fazem entre os erros e acertos;

5) qual é a importância que se dá à avaliação compensatória e qual é o objetivo de educação nessa prática docente;

6) qual é a prática avaliativa num contexto de educação emancipatória;

7) Clarificar as contribuições e dificuldades encontradas ao se assumir uma avaliação para a emancipação.

4.1 – Caracterização dos participantes das entrevistas

O conjunto de docentes voluntários que participaram dessa investigação se caracteriza por ser maioritariamente feminino, ou seja, apenas dois professores para onze professoras.

A idade se divide em dois grupos: cinco professores na faixa etária dos vinte aos quarenta anos e outro grupo entre os quarenta e um anos e cinquenta e cinco anos.

A análise dos conteúdos possibilita interpretar que nem os fatores gênero, quanto idade são elementos que interferem em seus discursos, estando os discursos bem alinhados.

Podemos inferir que o quê mais interfere nos discursos são as formações desses participantes, pois todos possuem mais do que a graduação acadêmica e mesmo os mais novos demonstram uma constante formação.

Percebemos assim que o nível de formação é fator determinante nessas análises bem como as experiências de sala de aula, pois aqueles que possuem mais tempo puderam contribuir com mais detalhes sobre as questões, os mais novos, que são formados há pouco tempo, demonstraram conhecimento teórico sobre o tema e exemplificaram bem dentro da experiência que possuem.

4.2 - As concepções de avaliações utilizadas pelos docentes modificam erros em acertos?

Este tópico pretende responder ao segundo objetivo desta investigação: recolher junto aos professores as concepções de avaliação utilizadas e saber se uma avaliação pode modificar os erros em algo produtivo. Durante as entrevistas foi possível recolher as vozes desses professores sobre as suas concepções de avaliação e em suas experiências compartilhadas foi-nos permitido interpretar se é possível que transformem os erros em algo produtivo, ou seja, em acertos.

Tabela 3 - Análise de Conteúdo – Objetivos 2 e 4

Categoria	Sujeitos	Indicadores	Unidades do contexto
Práticas que promovem transformação de erros em acertos Objetivos: 2 e 4	P1RJ	Agora a correção, lá na alfabetização, no segundo ano, quando existia uma palavra que não era escrita dentro da forma padrão, eu sublinhava e nunca era de vermelho, poderia ser até de lápis e lá em baixo, no rodapé do caderno do aluno eu ia escrevendo todas as palavras na forma padrão naquele texto e eles tinham que depois, com calma, reler o texto e verificar, tentar descobrir o que tinha de diferente na parte escrita (...) e em outro momento, a gente fazia a reescrita do texto, mas eu procurava valorizar sempre a escrita da criança, valorizar aquilo, a ideia dela, então a gente explorava, ela ia lá pra frente contava história, lia o texto para todo mundo, então eu valorizava a escrita da criança pra depois trabalhar a parte escrita dos erros e dos acertos.	Entrevista 1/RJ Resposta à pergunta sobre as correções das atividades dos alunos e sobre como trabalhar com os erros (respostas 13/14)
	P2RJ	Olha só, a correção das atividades eu faço de várias maneiras, eu corrijo, eu dou uma atividade pra eles, eles tentam fazer, primeiramente fazer sozinhos, se é um conteúdo que eu já expliquei, é claro, porque primeiro eu tenho que ensinar, eu dou essa atividade e deixo que eles façam sozinhos, eu dou um tempo, dalí eu corrijo, eu gosto de fazer a correção dessa maneira, eu vou no quadro e faço a correção junto com eles, porque na hora que eu faço essa correção, junto com eles, seja na minha mesa ou seja no quadro, depende do andamento da minha aula ou eu chamo um por um na minha mesa e vou orientando ou eu vou pra o quadro, eu faço essa correção no quadro pra depois eu ir lá no caderno ou na folha, seja o que for, para dar o certo, é primeiro eu tenho que, porque se você pega uma coisa simplesmente passa a caneta por cima e dá errado, o aluno não aprende, eu vejo assim, então eu tenho que chamar... e mostrar onde está o erro....eu mostro o erro....vou ouvir esse aluno também....o porquê que ele errou ...ele vai me explicar o que ele quis fazer alí... e eu vou mostrar o erro e vou pedir pra que ele arrume.	Entrevista 2/RJ Resposta à pergunta sobre as correções das atividades dos alunos e sobre como trabalhar com os erros (respostas 13/14)
	P3RJ	Ah então a prática que eu acostumo adotar é como eu trabalho com os primeiros anos, sempre com os primeiros anos, né? Quando eu não acompanho o primeiro pro segundo, (...) sempre tentando utilizar a correção pra a aprendizagem, nunca a correção pela correção, né? corrigir e deixar alí escrito errado ou usar uma caneta e deixar alí. Sempre é pra tentar, é.… alcançar alguma coisa que eu preciso no meu aluno. Por exemplo: as fases da escrita né? É.… uma palavra que ele escreveu ortograficamente errada, né? Quando eu pego numa atividade, quando eu pego no caderno, eu sempre chamo o aluno pra perto de mim. Pra que essa correção é.… possa fazê-lo, de alguma forma, corrigir junto com ele para fazê-lo avançar, fazê-lo repensar, fazer pensar a forma como ele é, fez a atividade, enfim...	Entrevista 3/RJ Resposta à pergunta sobre as correções das atividades dos alunos e sobre como trabalhar com os erros (respostas 13/14)

	precisam né? Essas inferências, essas perguntas.... né? ...Essas interferências na verdade. Sim. Porque se eu não utilizo o.… a fase de escrita né?, porque a fase de escrita me mostra o erro, se eu não utilizo esse erro como eu vou fazê-lo avançar para a fase seguinte? Não consigo. Então o erro na alfabetização é pra gerar aprendizagem, na verdade em qualquer fase dá pra gerar aprendizagem né? (...), mas a alfabetização que é o nosso alvo mais necessário! Eu costumo colocar no caderno assim: sr responsável não ajudar, não existe erro, na escola resolvemos isso.	
P4RJ	Eu chamo um por um na minha mesa, quando está errado eles apagam e arrumam. Eu tenho esse cuidado. É muito trabalhoso, eu saio da sala de aula exausta, mas eu não consigo trabalhar de outra forma! Ainda mais com criança pequena! Eles não vão entender isso aqui está errado, o que errou alí! Você tem que mostrar. Sim! E mostrar pra ele o porquê ele está errando, se não ele não vai descobrir isso nunca!	Entrevista 4/RJ Resposta à pergunta sobre as correções das atividades dos alunos e sobre como trabalhar com os erros (respostas 13/14)
P5RJ	Eu trabalho com meus alunos no dia a dia chamando na mesa, mostrando o erro e ajudando a corrigi-los. Mostrar como escreve a palavra. Com certeza, com certeza!	Entrevista 5/RJ Resposta à pergunta sobre as correções das atividades dos alunos e sobre como trabalhar com os erros (respostas 13/14)
P1SP	É uma coisa que eu faço com as crianças, e que eu acho importante sim a gente trabalhar com o erro. É... Quando eu estava no quinto ano eu pegava o texto, quando a gente ia fazer a correção de produção de texto. Eu transcrevia igualzinho que eles tinham escrito e eles tinham que me apontar o que a gente tinha que mudar, né? Agora com o ano um, a gente vai mais nas palavrinhas, por exemplo assim, Ô, eu vejo como eu pergunto pra criança: como a gente escreve tal palavra? Aí eu coloco na lousa da forma que ela me falou e aí eu leio pra ela como ficaria, porque às vezes a criança, ela não observou o que ela errou. Ela se vendo, ela vendo o que ela fez, ela pode refletir e perceber o onde que ela errou, o que ela precisa mudar. Por exemplo, «quarenta», eu tenho um aluno que ele sempre escreve «quareta», ele come a letra n, e aí eu coloquei na lousa, escrevi «quareta» e escrevi «quarenta» também pra ele vê a diferença do som. Da letra «n» E assim.… eu acho que é importante sim pra criança vê o erro dela, né?	Entrevista 6/SP Resposta à pergunta sobre as correções das atividades dos alunos e sobre como trabalhar com os erros (respostas 13/14)
P3SP	Você aprende sim através dos erros sim. É errando que se aprende, né? Não tem esse ditado? Que eu acho assim, que o erro do aluno ...é... serve também pra poder ...para o aluno	Entrevista 6/SP Resposta à pergunta sobre as

	falou aí, entendeu? É... através do erro do aluno colocar a escrita correta e a escrita que o aluno escreveu, e ir levando ele a refletir o que está escrito que está certo, e mandar ele apontar, e ele percebe e ele aprende, correto, né? As crianças aprendem com os erros sim.	alunos e sobre como trabalhar com os erros (respostas 13/14)
P6SP	Eu acho muito importante trabalhar com os erros dos alunos, porque a partir do erro a gente consegue identificar como o aluno está pensando., a maneira que ele raciocinou pra chegar naquele...naquele erro. Eu tive situações aqui, de atividades que eu peguei para corrigir, e... e aí por exemplo, eu acho que foi na primeira fase ainda, a da galinha do vizinho que bota ovo, bota um, bota dois... e tal... E aí tinha uma imagem que eu achei bem interessante... tinha a imagem da galinha, né? E aí tinha uma pergunta que estava assim: quantos ovos a galinha botou? Então ela botou 10 ovos, né? Só que na imagem que estava ao lado do texto estava uma galinha e dois ovos ao lado da galinha, então ela viu aquela imagem, então ela achou que a galinha botou dois ovos. Então ela colocou dois ovos. Então a partir do erro você tem que questionar o aluno, perguntar pra ele, mas como você chegou nesse resultado? O que você pensou? Qual foi a forma que você usou pra chegar nesse resultado? Então eu acredito que a partir do erro a gente consegue ver como o aluno está pensando e aí tipo é.… fazer a mediação pra que ele pense da maneira que deve ser realmente pensada é.… na questão do modo como que a gente está avaliando, o que a gente está querendo que o aluno alcance, então eu acho que o erro é.…ele é sim importante para esse processo do aluno.	Entrevista 6/SP Resposta à pergunta sobre as correções das atividades dos alunos e sobre como trabalhar com os erros (respostas 13/14)
P7SP	Mediante a correção eu tento propor ao máximo o melhor caminho para que evoluam mediante aos seus erros tanto social quanto avaliativos, tento mediar para uma observação dele, onde ele errou, será que está correto, o que nós iremos consertar, etc. acredito que o aluno observando seus erros e entendendo de onde ele partiu e como partiu e trazendo uma solução conjunta, creio que ele aprende muito mais do que apenas algo repetitivo onde apenas eu mando as respostas e não o instigo para saber da resposta para entender o seu erro.	Entrevista 6/SP Resposta à pergunta sobre as correções das atividades dos alunos e sobre como trabalhar com os erros (respostas 13/14)
P8SP	Vejo a correção muito importante, no meu dia a dia, vou escolhendo alguns alunos para correção, por exemplo em um dia escolho uns três para que posso corrigir e intervir, depois faço uma correção coletiva onde eles precisam corrigir com responsabilidades e questionar sobre as respostas, no outro dia escolho outros alunos e assim sucessivamente. Ao trabalhar com os erros dos alunos vai nos ajudar a perceber onde está sua dificuldade e assim fazê-lo a refletir e ajudá-lo a superar sua dificuldade avançar em sua aprendizagem.	Entrevista 6/SP Resposta à pergunta sobre as correções das atividades dos alunos e sobre como trabalhar com os erros (respostas 13/ 14)

da língua escrita as crianças podem ser levadas à compreensão desses equívocos e conduzidas à superação dos mesmos, desde que os docentes tenham uma postura apropriada, isso fica muito claro nas falas dos participantes das entrevistas, entretanto há em algumas falas a sinalização de que nem sempre é possível transformar os erros em algo produtivo, pois há um impeditivo, o sistema. Veremos mais a frente em outro quadro como o sistema emperra o processo avaliativo para a emancipação.

4.3 - As autocorreções em diálogo com os professores e colegas é uma prática comum?

Pretendemos aqui tratarmos do terceiro objetivo específico: recolher junto aos docentes as concepções sobre os erros que os alunos cometem e se aceitam que as autocorreções, em diálogo com o professor ou colegas, podem ser uma prática contínua e permanente no processo de ensino e aprendizagem. Desta forma apresentamos as contribuições dos participantes sobre esta questão no quadro abaixo. Adiantamos que há nessa questão controvérsias entre os professores participantes e entre as falas deles mesmos nesta questão em relação às outras respondidas de forma a se contradizer. Talvez porque a teoria neste caso pode andar desvinculada da prática?

Tabela 4 - Análise de conteúdo – Objetivo 2

Categoria	Sujeitos	Indicadores	Unidades do contexto
As autocorreções em diálogo com os docentes e/ou com os colegas. Objetivo 2	P5RJ	Sim. Com certeza. Porque é através da conversa, do esclarecimento, da exposição e da oportunidade de tirar dúvidas que se avança.	Entrevista 5/RJ Resposta à pergunta sobre as autocorreções em diálogo com professores e/ou colegas. (resposta 29)
	P2RJ	(...) Eu posso colocar um aluno que ainda não entendeu o processo de escrita, que ainda usa letras soltas com um aluno(...) que usa uma letra para cada sílaba, e esse aluno né? que a gente chama de silábico pode muito bem auxiliar ele com uma linguagem muito mais fácil, muito mais.. do mitiê deles que vai facilitar muito mais do que a nossa.	Entrevista 2/RJ Resposta à pergunta sobre as autocorreções em diálogo com professores e/ou colegas. (resposta 29)
	P4RJ	A autocorreção com o professor! Agora o professor fazer a correção no quadro e o aluno corrigir no caderno hun...hun...hun(negativa) não é tarefa da criança, uma que ele não vai corrigir e outra aquele que não fez vai copiar. Então você não vai saber se aquela correção está sendo positiva ou negativa! Tem que ser olho no olho. Dá trabalho pra caramba, tá!?	Entrevista 4/RJ Resposta à pergunta sobre as autocorreções em diálogo com professores e/ou colegas. (resposta 29)
	P7SP	Diante de erros tanto pelo aluno quanto pelo professor acredito que o diálogo instiga a pesquisa e propõe o pensamento em melhorar, assim desenvolvendo a autocorreção, e sou completamente a favor dessas ações diante dos alunos e professores, porque acredito que o diálogo proporciona novas aprendizagens assim resultando na autocorreção e desenvolvendo o pensamento crítico.	Entrevista 6/RJ Resposta à pergunta sobre as autocorreções em diálogo com professores e/ou colegas. (resposta 29)
	P8SP	Devemos usar a interação entre os alunos a favor da aprendizagem. Essa interação em classe é muito importante. É diferente de	Entrevista 6/RJ Resposta à pergunta sobre as

		um nível de conhecimento mais próximo.	professores e/ou colegas. (resposta 29)
As autocorreções em diálogo com os docentes e/ou com os colegas (discursos contraditórios)	P3SP	Eu faço correção da avaliação depois de feita com eles, oralmente e na louça, mas eles não podem mudar a avaliação depois. Porque eu estou vendo junto com eles onde estão os erros, entendeu?	Entrevista 6/SP Resposta à pergunta sobre as autocorreções em diálogo com professores e/ou colegas. (resposta 29)
Objetivo 2	P5SP	Na avaliação não, na avaliação eu não deixo ele corrigir novamente, eu mostro o erro ele pode sim se auto corrigir lá, né? Mas eu não deixo ele refazer a avaliação, o que ele colocou já está colocado, mas eu mostro pra ele, quer dizer ele pode se corrigir, ah eu acho que eu confundi tudo. (risos)	Entrevista 6/SP Resposta à pergunta sobre as autocorreções em diálogo com professores e/ou colegas. (resposta 29)

Não nos cabe aqui emitirmos juízos de valor, mas de realidade, assim sendo destacamos a incoerência nos discursos que afirmam que podem transformar erros em acertos em uma dada questão e nesta outra julgam que as autocorreções em diálogo não podem, aqui representadas nas falas P3SP e P5SP.

4.4 – Como os docentes relacionam a avaliação e os erros

O quarto objetivo específico: saber junto dos docentes que relação estabelecem entre a avaliação e os erros, foi mais um objetivo atingido com as entrevistas, que proporcionaram condições de evidenciarmos as práticas docentes deste grupo de professores voluntários e que muito nos enriquece na percepção da problemática que perseguimos compreender. Segue no quadro abaixo as análises destes conteúdos, uma das vertentes interpretadas é que as avaliações e os erros são como uma bússola para a tomada de decisões dos docentes no que diz respeito às suas atitudes e planejamento em sala de aula.

Tabela 5 - Análise de conteúdo – Objetivos 3 e 4

Categoria	Sujeitos	Indicadores	Unidades do contexto
Avaliação como ponte para tomada de decisões Objetivos 3/ 4	P1RJ	É muito importante porque ... ele (o/a professor/a) não pode cobrar de uma criança o que ela ainda não tem para dar...então... se ele entende qual é o nível...é...a fase da aquisição da escrita que aquela criança está...ele pode colaborar para que ela avance...é... é como Vygotsky fala... da zona de desenvolvimento proximal...você não vai ficar repetindo aquilo que ele já sabe...nem vai colocar coisas muito além ... que ele ainda não sabe....mas essa zona de desenvolvimento proximal é aquela zona que está perto do que ele ainda não sabe mas com a ajuda do mais experiente, seja ele o professor, seja ele um coleguinha, seja ele quem for ... que ele consiga realizar... então por isso ... que eu penso que é super importante perceber em qual é a fase que o aluno se encontra ... do processo de aquisição da escrita... pra saber o que vai trabalhar com aquele aluno, para não trabalhar igual com todas as ...com todo... com toda turma... porque numa turma há alunos de vários níveis... o importante é que todos caminhem do ponto que ele está.	Entrevista 1/RJ Resposta à pergunta sobre a importância de se conhecer o nível de desenvolvimento de escrita (resposta 11)
	P2RJ	Então...aí eu acho assim... é lógico né... que é importante você verificar essa fase de escrita pra você saber da onde você vai partir com ele né? Porque as vezes você está muito além .... querendo ir muito além do que o aluno pode te oferecer... outras vezes você está muito aquém ... daquilo que ele pode te oferecer. E através dessa fase da escrita você vai se adequando a ele, né? Você sabe de que ponto você vai partir.... até aonde você pode ir...se você foi muito além...você sabe que você tem que voltar porque se você está muito além da turma... a turma não vai te acompanhar, se você vê dessa fase da escrita você vai tirar o seu parâmetro alí da onde você vai iniciar. Não sei se eu fui clara...né? Da onde eu vou iniciar ou se eu vou recuar ou se eu posso avançar...	Entrevista 2/RJ Resposta à pergunta sobre a importância de se conhecer o nível de desenvolvimento de escrita. (resposta 11)
	P5RJ	É primordial, pois é daí que partimos para o planejamento individualizado, levando em consideração o desenvolvimento de cada um. Ainda mais agora nesse momento de pandemia em que as crianças não tiveram condições de se desenvolverem como teriam se a situação fosse outra, e ainda tem que levar em conta que não temos o apoio de família né? São raros os pais	Entrevista 5/RJ Resposta à pergunta sobre a importância de se conhecer o nível de desenvolvimento de escrita. (resposta 11)

P1SP	Eu acho que é importante pra você compreender como o aluno está pensando, né? Em relação à escrita... e é um Norte pra você iniciar com aquela criança, você entender onde ela se encontra, pra você aplicar atividade alí, de acordo com o que ela sabe, porque não adianta você passar uma coisa muito difícil que a criança não vai conseguir é.…resolver ... aquilo que chamam zona de desenvolvimento proximal, né? Que você tem que fazer...é.…você não pode dar uma coisa muito fácil que não desafia a criança, mas também não tão difícil que desmotive que ela não consiga fazer. É...é pra gente é...saber, conseguir desafiar a criança e ao mesmo tempo que ela consiga realizar a atividade de acordo com o que ela sabe.	Entrevista 6/SP Resposta à pergunta sobre a importância de se conhecer o nível de desenvolvimento de escrita. (resposta 11)
P4SP	(...) A partir das fases da escrita que a gente vai direcionar o nosso trabalho... é eu vou olhar essa parte e vou direcionar o meu trabalho, é... o que eu vou ensinar... o que o aluno sabe, é a partir disso.	Entrevista 6/SP Resposta à pergunta sobre a importância de se conhecer o nível de desenvolvimento de escrita. (resposta 11)
P6SP	É importante porque a gente já tem um Norte, né? Do que o aluno já sabe e aí procurar mais estratégias pra fazer com que ele avance, né? Porque a partir do momento que a gente sabe, é reconhece aquilo que o aluno já sabe, é.… tem mais direcionamento pra gente trazer mais estratégias, como eu costumo trabalhar bastante com jogos, pra alfabetização, então é pra ele identificar quantidade de sílabas que tem, então dependendo da fase que ele está, a gente pode trabalhar diversas formas, o mesmo jogo só que com outras maneiras também, então eu acho que é o ponto principal, né? A gente identificar isso pra gente ter aquela estratégia para seguir durante o ano letivo, né?	Entrevista 6/SP Resposta à pergunta sobre a importância de se conhecer o nível de desenvolvimento de escrita. (resposta 11)
P7SP	A identificação da fase da escrita em que a criança se encontra é muito importante é algo que deve ser sempre sondado falado e ajustado conforme a propriedade da criança, pois será desse conhecimento que irei diversificar e mediar suas próximas aprendizagens.	Entrevista 6/SP Respostaà pergunta sobre a importância de se conhecer o nível de desenvolvimento de escrita. (resposta 11)
P8SP	Saber a fase de escrita do aluno ajuda no acompanhamento e avanços de sua aprendizagem, também é muito importante para	Entrevista 6/SP Resposta à pergunta sobre a importância de

	pensando e no que irá escrever	escrita. (resposta 11)

No quadro acima conseguimos perceber como os professores declaram uma prática que procura nos erros sinalizações para futuras posturas interventivas no sentido de levar seus alunos a conquistarem seu próprio desenvolvimento na aquisição da língua escrita. Declaram partir sempre do nível de escrita em que cada criança se encontra. Desta forma os erros são apenas parte do processo como verificamos na tabela 6 no ponto 4.6.

4.5 – O sistema e a avaliação compensatória

Trazemos neste tópico uma reflexão sobre o quinto objetivo específico: identificar qual é a relevância da avaliação compensatória e qual é o objetivo de educação nessa prática docente. Partindo do pressuposto que a avaliação vem sendo proposta sistematicamente de forma compensatória e é possível verificarmos isso tanto na literatura científica quanto nas falas dos entrevistados, partindo do pressuposto que não há educação que seja neutra, toda ela é embebida de intencionalidade, interpretamos que a avaliação também segue a mesma lógica estando comprometida com um modelo de educação ou com uma intencionalidade, que aqui no caso é não ser emancipatória. Na nossa percepção, a partir das falas dos participantes, o sistema se auto-boicota, ora sim ora não, pois possui uma legislação propícia às práticas emancipatórias, entretanto não investe em condições materiais e práticas necessárias para que a avaliação/educação seja promotora de emancipação, na percepção desses participantes. As entrevistas nos levaram a perceber que muitas das vezes a formação docente e a postura docente caminham em direção à emancipação, entretanto a rigidez de parte desse sistema de ensino emperra o processo, pois se apresenta fechado no olhar dos entrevistados. Analisemos o quadro a seguir.

Tabela 6 - Análise de conteúdo – Objetivos 5 e 6

Categoria	Sujeitos	Indicadores	Unidades do contexto
Sistema educacional fechado ou aberto às práticas avaliativas emancipatórias Objetivo 5/ 6	P1RJ	Bom... nota e conceito com certeza tem diferença porque... eles são usados... apesar de que eu penso que na prática ... por exemplo vou falar de RJ que é a minha prática atual, lá eles usam A para atingiu um objetivo...e NA para não atingiu....só que no final do Trimestre ... se faz a porcentagem... então é uma contradição... trabalha com relatório (...) e no relatório colocam o quê que a criança se desenvolveu, então não reduz a criança a uma nota e coloca aquilo que ela precisa desenvolver, então não classifica, o relatório, mas se depois transforma em uma porcentagem, acaba transformando, de uma certa forma, em nota, porque é ... quantifica. E por que isso? Porque o Sistema de Ensino não permite algo diferente disso, o nosso Sistema de Ensino ainda é fechado. Se se trabalhasse com projetos, se trabalhasse com o desenvolvimento de uma forma mais ampla não precisaria ter nota, mas o Sistema de Ensino Brasileiro pede nota. O conceito vira nota. Pode até trabalhar com conceito, mas acaba no final das contas virando nota. Isso aí é paradoxal... isso é bem estranho e é regido assim por enquanto, e às vezes fica até difícil de a gente falar.	Entrevista 1/RJ Resposta à pergunta sobre a diferença ou não entre notas e conceitos (resposta 12)
	P4SP	O sistema é ruim...não é a nota e nem o conceito ...então é o sistema.	Entrevista 6/RJ Resposta à pergunta sobre a diferença ou não entre notas e conceitos. (resposta 12)
	P2RJ	O sistema não quer emancipar ninguém não! Não vejo essa diferença não! Nem nunca quis e nem quer hoje, tanto na nossa época ...na nossa época não né? Que eu nem sei se você é da minha época. É.…. Eu não vejo diferença assim ... no sistema não, o que eu vejo diferença é em nós professores, eu acho que os professores hoje que têm uma consciência maior que tinham os meus professores quando era eu quem estava lá na carteira da escola. Eu acho que essa mudança foi nos ... eu vejo mudança nos professores, o sistema pra mim está do mesmo jeito, entendeu? Eu vejo isso no professor que tenta passar da maneira dele né? Porque nem sempre o sistema permite que você passe essa coisa pra eles...	Entrevista 2/RJ Resposta à pergunta sobre a opinião em relação à educação na atualidade se é compensatória ou emancipatória. (resposta 21)

	tinha...há uns dois anos atrás uma turma de quinto ano...que essa turma que foi comigo durante esses três anos...e eles vão pegando muito o jeito da gente e... eu tinha... tinha professor que chegava na minha aula pra falar alguma coisa...e os meus alunos contestavam tudo ... tinha uma professora que entrava e falava... nossa seus alunos são muito chatos...tudo eles reclamam...aí eu falei:...mas eles vão reclamar porque eu ensino a eles que eles têm que reclamar ... se não está de acordo com o que eles pensam eles vão reclamar (...) Então... eu acho assim... que não tem, não tem muita diferença, não tem nada de emancipatória aí, está tudo do mesmo jeito entendeu? Quanto menos você tem certos assuntos dentro da escola, quanto menos se fala melhor, mas eu acho que a consciência dos professores hoje é diferente entendeu? A gente tenta de alguma maneira criar uma opinião crítica, a gente tenta de alguma maneira é... abrir os olhos deles para outras coisas, ainda mais hoje com internet, né? Eu acho que nosso papel é maior ainda com essa coisa de fake news. (...) Porque o sistema te fecha né? A gente é que tem que estar dando essa abertura aí.	
P5RJ	As dificuldades são o tempo e os padrões exigidos pelo sistema sem respeitar o tempo e as condições de cada criança. O tempo para acompanhar o desenvolvimento de cada um e cumprir os prazos do sistema.	Entrevista 5/RJ Resposta à pergunta sobre as dificuldades encontradas ao avaliar na alfabetização. (resposta 22)
P1RJ	É.…através até de uma avaliação, às vezes, até somativa, porque é necessário dentro do sistema, mas ela pode virar uma avaliação diagnóstica. Ela pode até dar, medir alguma coisa de acordo com o sistema, mas eu posso transformar isso em uma avaliação diagnóstica e transformar alguma coisa e reelaborar.	Entrevista 1/RJ Resposta à pergunta sobre os aspectos importantes ao realizar planejamento de aula (resposta 09)
P3RJ	(...) É um atrito no sentido quando a gente esbarra na questão do planejamento e da avaliação, por exemplo. Entendeu? Porque a gente precisa de tempo pra aguardar o aluno chegar, e vê o que ele mostra pra gente, o feedback que ele vai dar, avaliar o que ele sabe, aonde a gente quer levá-lo, é um atrito nesse sentido, mas não é um atrito no sentido do fazer, da minha identidade como professor, não é um atrito. Não é um atrito pedagógico para mim enquanto professor, é um atrito quando eu	Entrevista 3/RJ Resposta à pergunta sobre a pedagogia diferenciada (resposta 20)

nesse sentido.

Com esses resultados podemos interpretar que o atual sistema educacional, na percepção desses participantes, engessa o fazer docente, que o sistema na visão dos mesmos, trabalha mais para práticas compensatórias, enquanto os docentes vivem a tensão entre o fazer emancipatório e o cumprimento de regras, prazos frios e comprometidos mais com práticas compensatórias.

4.6 – Práticas docentes que apontam para uma postura avaliativa emancipatória

Como já defendemos no tópico anterior o sistema tende a promover práticas compensatórias, entretanto docentes tendem ao exercício de práticas emancipatórias, neste tópico procuramos atender ao sexto objetivo específico: verificar qual é a prática avaliativa dos professores num contexto de educação que almeja à emancipação. Desta forma apresentamos discursos de docentes que efetivamente buscam por práticas emancipatórias apesar de encontrarem muitas dificuldades dentro do sistema de educação para que essas práticas sejam eficazes.

Tabela 7 - Análise de conteúdo – Objetivos 2, 4 e 6

Categoria	Sujeitos	Indicadores	Unidades do contexto
Erros ou estágios de desenvolvimento?	P7SP	Toda avaliação pode sim modificar os erros em algo produtivo, assim trazendo percepções inovadoras e produtivas, quando me proponho a avaliar mediante a um planejamento a uma pesquisa e vejo que mesmo assim obtive erros, eu acabo aprendendo e retomando de onde errei, acredito que erros nos ensinam e nos ajudam a melhorar.	Entrevista 6/SP Resposta à pergunta sobre as correções das atividades dos alunos e sobre como trabalhar com os erros
Objetivos 2/4/6			(resposta 26)
	P2RJ	Assim.…se o aluno chega com o erro pra mim, e eu ajudo ele a descobrir o erro dele, se eu mostro pra ele e ele vai arrumar aquele erro junto comigo, ele. Dificilmente ele vai cometer aquele tipo de erro, pode acontecer de cometer,. mas eu acho que eles vão assim, a partir do momento que eles começam a descobrir os erros deles alí junto comigo, a partir dalí, eu acho que já começa a diminuir o erro deles. Eu acho que a gente aprende mesmo em cima de erro, com certeza que você consegue aprender em cima do seu erro.	Entrevista 2/RJ Resposta à pergunta sobre as ligações entre a avaliação e os erros (resposta 27)
	P7SP	A avaliação quando desenvolvida corretamente ela estabelece uma conectividade diante dos erros pois ela nos proporciona a partida, a chegada, a parada, a continuidade, a percepção pessoal, a constância, entre outras situações e creio que ambas têm uma junção muito significativa.	Entrevista 6/SP Resposta à pergunta sobre as ligações entre a avaliação e os erros (resposta 27)
	P8SP	Os erros são elementos integrantes no processo de construção do conhecimento, ele também tem uma função importante que é o desenvolvimento da aprendizagem	Entrevista 6/SP Resposta à pergunta sobre as ligações entre a avaliação e os erros (resposta 27)
	P8SP	(...) A avaliação também tem como objetivo ajudar o aluno a superar dificuldades e continuar aprendendo. É importante que o professor dê uma devolutiva aos seus alunos sobre o que realizou.	Entrevista 6/SP Resposta à pergunta sobre se os erros podem se transformar m algo produtivo.

Desses resultados podemos depreender que quanto mais visão, por parte dos docentes, de que a avaliação é instrumento de desenvolvimento e aprendizagem, de que não é um fim em si mesma, mas é ponte para avanços, mais haverá aprendizagem e mais haverá desenvolvimento.

4.7 – As contribuições e as dificuldades encontradas para a prática de avaliação emancipatória

O último objetivo específico foi: clarificar através dos discursos dos professores, as contribuições e/ou as dificuldades em se avaliar para a emancipação dos alunos. Aqui para o quadro de análise trouxemos alguns exemplos destes discursos, embora as entrevistas tenham sido muito ricas e testemunham de muitas experiências que nos levaram a interpretar a complexidade que existe entre o querer docente e a realidade imposta pelo sistema, também a tensão que existe entre a formação do professor, suas práticas, crenças, desafios encontrados nos processos pedagógicos.

Tabela 8 - Análise de discurso – Objetivo 7

Categoria	Sujeitos	Indicadores	Unidades do contexto
Discursos que ressaltam as situações favoráveis à avaliação para a emancipação Objetivo 7	P1RJ	Como diz Paulo Freire, "nós lemos o mundo antes de lermos a palavra". Então se esse processo contribui para que eu leia o mundo de forma melhor, cada vez melhor, com certeza esse processo vai contribuir para minha emancipação. Se isso for um processo é, que não tem como não ser político, no sentido mais profundo da palavra, não política partidária, mas é uma questão política aprender a ler o mundo! Aprender a entender o meu lugar no mundo, o que eu posso fazer pra mudar a minha vida, isso aí é altamente emancipatório! Se correções são levadas para o enriquecimento do aluno, também a mesma coisa!	Resposta à pergunta sobre como pode a avaliação na alfabetização contribuir para a emancipação e o pensamento crítico. (Resposta 6)

Categoria	Sujeitos	Indicadores	Unidades do contexto
Discursos que ressaltam as dificuldades para se avaliar para emancipação Objetivo 7	P1SP	(...) A gente como professora quer sim libertar aquele aluno, quer o melhor para o aluno, porém pra gestão na verdade é cumprir tabela.	Resposta à pergunta sobre o objetivo da avaliação e se a mesma pode contribuir para a libertação do sujeito cognoscente. (Resposta 25)
	P3RJ	Olha muito conflituosas, muito conflituosas porque assim, em 2020 nós utilizamos vários meios para trabalhar com os nossos alunos, nós usamos WhatsApp nós usamos plataforma, nós usamos WhatsApp vídeos, nós usamos áudios, imagens, desenhos, figurinhas, e assim, nós tivemos que ser em 2020 muito mecânicos, muito mecânicos, muito mecânicos, utilizar apesar de não querermos, aliás, apesar de alguns não quererem, processos extremamente mecânicos né? De memorização de algumas coisas, porque nós não estávamos na casa de todo mundo, nós não conseguíamos fazer esse contorno com o erro, né? Com o processo, esse processo de ter tato pra falar, de conversar, de encantar eles primeiro, isso não existiu. Né? Então assim, foi muito dificultoso conseguir avaliá-los de casa, porque o instrumento continuou sendo o mesmo, continuou	Resposta à pergunta sobre quais as implicações do contexto Covid 19 no processo ensino-aprendizagem na alfabetização. (resposta 30)

	mãe ou para uma tia da aula particular né? Pra explicadora, pro vô, pra vó, como eu precisava que ele fizesse, por exemplo, um ditado conceitual em casa, e me tirasse uma foto e me enviasse pra que eu pudesse tentar dizer o que o meu aluno aprendeu! E ainda assim eu estava correndo o risco de ser injusto, porque eu não estou vendo o processo, eu não sei se foi ele que fez, eu não estou vendo ele ler, eu não estou vendo ele colocar o dedo, eu não estou vendo ele me mostrar nada, então foi muito dificultoso, foi muito complexo, sabe?.

Desses resultados podemos depreender quão complexas são as situações de salas de aula dentro de um sistema educacional paradoxal, que ora tem um discurso emancipatório, ora tem práticas compensatórias, que promove formação acadêmica para emancipação, mas que não promove condições materiais e simbólicas para sua execução. As situações narradas pelos docentes demonstram muito bem a complexidade vivenciada por eles.

PARTE V – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

As entrevistas foram extremamente ricas e detalhistas nos levando assim a interpretar o quão difícil vem sendo conciliar a formação teórica dos docentes com sua prática avaliativa com tendência à emancipação, pois todos estão presos a um sistema em que prioriza a prática compensatória, ou seja, o importante para o sistema é medir, quantificar, sem preocupação com a real conquista da emancipação de seus estudantes. Esse paradoxo entre o saber científico na área da educação e as práticas, prazos e exigências do sistema e ao mesmo tempo falta de recursos adequados, isso tudo, sobrecarrega os docentes e causa-lhes frustrações, percebemos em muitas falas essas questões e trazemos aqui uma para exemplificar.

> "Eu acho (...) com relação a material não tem um recurso maior. Por exemplo, não tem uma cozinha[1] que a gente possa utilizar com esse aluno, não tem uma biblioteca que a gente possa sentar e ler, esse tipo de recurso falta muito (...). E aí o material que chega, folha sulfite, e.v.a, essas coisas, mas não tem um espaço, cadê o espaço, cadê uma biblioteca, uma sala de vídeo, né? Se tivesse uma sala de vídeo, uma cozinha que eu pudesse ir lá, olha vamos fazer uma receita, vamos, mas é mostrar pra eles, que possa mostrar mesmo, na prática, não tem" (P4SP em resposta à questão 10).

Na problemática apresentada trouxemos algumas indagações e a partir desses resultados procuraremos respondê-las. A primeira: como uma avaliação pode modificar os erros em algo produtivo? Interpretamos que os docentes entrevistados lançam mão do arcabouço teórico que embasa esta investigação, pois em seus discursos demonstraram conhecimento teórico ressaltando que a avaliação é para referenciar a ação docente, é para interpretar o nível de desenvolvimento dos alunos, que avaliar é parte do processo ensino-aprendizagem, desta forma sempre o erro é visto como algo que faz parte da conquista do conhecimento, não é visto como rótulo. A grande maioria dos entrevistados deixaram isso muito claro, apesar que em algum momento um ou outro tenha entrado em contradição, pois como já mencionamos a teoria e a prática andam em conflito nestas realidades

1 Cozinha: por que a entrevistada se refere à cozinha? É muito comum no Brasil se utilizar a dinâmica de uma cozinha para ensinar aos estudantes, na mais tenra idade, noções de, por exemplo: 1) quantidade através da execução de receitas; 2) a função social da escrita ao seguir uma receita. Dentre outras habilidades e competências que se pode desenvolver em uma cozinha. Geralmente é uma das atividades que os estudantes gostam muito, pois na prática podem experimentar.

condições adequadas para o exercício dessa prática emancipatória. Entretanto trazemos aqui um dos discursos que ressaltam a possibilidade de uma avaliação transformar erros em algo produtivo nos respondendo à primeira indagação de nossa problemática.

> "Está tudo relacionado, (...) avaliação e erro, o erro faz parte da aprendizagem, eu estou avaliando, errei aqui, e aí? O quê que eu faço com isso? Eu penso que o erro faz parte da aprendizagem e que a avaliação não é detectar erro, avaliação é detectar o caminho que eu devo percorrer para que eu atinja, para que eu supere algum estágio de desenvolvimento, que eu vá me superando, tipo: você está dirigindo, você entrou na rua errada, o que você vai fazer? Ué você vai procurar um outro caminho, pra voltar, o gps vai mandar você e vai pegar a rua certa, é isso! Avaliar é detectar o que deu errado e modificar pra poder seguir em frente. Então está tudo relacionado. (...) Avaliar é buscar achar o caminho correto, é seguir em frente, é se superar, é achar o caminho de superação, o erro só faz parte disso, faz parte desse processo, o erro, o erro não é contrário de acerto, entendeu? Na minha opinião o erro faz parte do acerto. Há caminhos, há trajetórias." (P1RJ em resposta à questão 27).

Seguindo para a segunda indagação de nossa problemática: por que os erros e os acertos não são as premissas mais importantes no momento de se avaliar? As falas dos docentes nos respondem a esta questão de forma satisfatória e deixam-nos clarificados, através das análises de conteúdos, que os erros são a sinalização para as tomadas de decisões docentes, são indicadores de modificação do planejamento docente para atender às necessidades discentes, dessa forma, errar e acertar não são os quesitos mais importantes da avaliação, mas as tomadas de decisões que os docentes fazem após as análises dos erros e acertos. Trazemos uma das falas dos entrevistados para apreciarmos o que estamos apresentando.

> "Eu concordo com tudo o que todos eles falaram, que a gente tem que partir daquilo que o aluno sabe, e pensar naquilo que a gente quer alcançar, né? No planejamento, meu objetivo, o que eu quero alcançar? O que eu quero que ele aprenda, eu sei o que ele sabe, eu fiz uma sondagem, mas o que eu quero alcançar, né, depois. Eu acho que no planejamento a gente pensa muito isso, oh meu aluno está desse jeito, ele...eu sei que ele sabe isso, mas o que eu quero alcançar, qual o objetivo a alcançar." (P4SP em resposta à questão 9 / focus group).

Quanto à terceira indagação que fizemos ao apresentar a problemática: se o próprio sujeito é o protagonista de sua aprendizagem, então por que as autocorreções não são uma prática contínua e permanente no processo de ensino e aprendizagem? Também a investigação nos proporcionou interpretar esta questão da seguinte forma: há uma formação docente que contribui muitíssimo para práticas emancipatórias, dialógicas, que

sistema educacional se encontra rígido e fechado à práticas do diálogo, das autocorreções, pois o tempo, as condições materiais disponíveis, dentre outros fatores emperram o progresso dessas práticas, apesar dos docentes tentarem realizá-las, «nadando contra a maré».

> "(...) A gente como professora quer sim libertar aquele aluno, quer o melhor para o aluno, porém .... pra gestão na verdade é cumprir tabela" (P1SP em resposta à questão 25/focus group).

> "Olha... Eu acredito que assim, aqui no Brasil nós estávamos vindo e buscando e formando professores para a educação emancipatória, para uma educação que não forme o indivíduo na escola apenas para o trabalho, né? Mas na atual conjuntura, né? O que eu tenho visto é que a gente tem deixado de lado o emancipatório, o reflexivo, o questionador né? A construção, o processo, a trajetória, e a gente tem focado né? Em questões ideológicas de educação da pasta, né? Uma questão é.… compensatória...a gente tem enfrentado demais essas situações, inclusive nas gestões em algumas gestões, sabe? Aí a gente está voltando a ouvir coisas que a gente não ouvia há muitos anos na educação, no país, como por exemplo: «ah não fez porque não quis!» não é bem assim né? A gente sabe. Quando a gente trata de uma educação que quer refletir...Quando a gente trata de uma pedagogia diferenciada esse tipo de fala não combina (P3RR em resposta à questão 21).

A última questão trazida na problemática: qual a relevância da avaliação compensatória voltada para uma educação que almeja à emancipação? Respondemos: nenhuma relevância, pois são contraditórias, ou seja, é paradoxal o discurso ser emancipatório e a prática ser compensatória, engessada. O sistema na legislação prevê a emancipação, a base teórica dos professores prevê uma avaliação não como fim em si mesma, mas uma avaliação para a aprendizagem, mas o sistema educacional se encontra engessado, frio, calculista e suas regras, formas e tempos não vêm promovendo condições adequadas para a prática emancipatória. Há essa ambiguidade, de um lado teoria, legislação LDBEN (1996), formação docente, intencionalidade docente apontam para práticas emancipatórias na avaliação; e do outro lado o sistema educacional com seus regimentos, prazos, visão quantitativa prevalecendo sobre as questões qualitativas promovendo avaliação compensatória. Analisemos os seguintes discursos de dois dos participantes das entrevistas. Em um deles, o primeiro, fica ressaltada a formação docente, a intencionalidade docente em favor de uma avaliação emancipatória. No segundo discurso fica evidente as mazelas de um sistema educacional incoerente, mais preocupado em emitir uma nota ou até mesmo um conceito desvinculados da representatividade do nível de

> Eu acho que a finalidade principal é você saber onde aquele aluno está, o que ele precisa, o que ele necessita, entendeu? E você trabalhar com o aluno, não é pra medir o conhecimento dele, se ele está bom, se ele está ruim. Eu acho que na alfabetização não deveria existir isso, você perguntar ah você passou? Está com nota boa? Está com nota ruim? Não! É saber do aluno o que ele está precisando, vamos avaliar para ver o que ele está precisando, «ah ele é um aluno silábico alfabético? Então eu vou trabalhar aquele aluno para ele se tornar alfabético, pra se tornar ortográfico» «Ah ele é um aluno que está com valor sonoro, então eu vou trabalhar pra chegar onde eu quero», então pra isso é que existe avaliação. Mesma coisa Matemática, eu vou avaliar aquele aluno pra quê? Pra saber se ele conhece um número, se ele associa quantidade, aquele determinado número, pra saber se ele consegue juntar, tirar, é isso que eu vou trabalhar com ele. Isso é que eu preciso saber se ele já assimilou, se já tem esse conhecimento com ele, se ele não tem, eu vou ter que desenvolver essa habilidade nele, pra isso tem que ter avaliação (P4RJ em resposta à questão 24).

> "Eu concordo com a SP2, eu acho que tem uma diferença também de notas e conceitos, e aí eu posso falar é na diferença que a gente vê aqui no Estado, Estado ainda é nota e aí o aluno tem cinco, o aluno tirou cinco não quer dizer é de zero a 10, só que 5 é aquela nota mínima que a gente está dando para o aluno, olha ele não participou, ele não fez nada, mas como eu não posso dar uma nota 4 pra ele, ele está na sala de aula, ele tem atividade no caderno, então a gente dá uma nota cinco, mas a gente sabe que é um aluno que não desenvolveu bem, então quando a gente vê lá a nota dele 5?! A gente já viu que é um aluno que ele não conseguiu. Ele não consegue. (...). O conceito, aí o quê que acontece, eu tenho que dá o avanço mínimo, ele avançou, mas ele avançou minimamente. Avanço satisfatório, meu aluno nem é satisfatório! Porque aconteceu isso comigo no ano passado, é eu tive um aluno que não participou de nada, a mãe fez todas as atividades de letra cursiva, e eu coloquei avanço mínimo e aí falaram assim pra mim: "Nãooo... é aluno satisfatório porque ele entregou todas as atividades!" Pra mim não é aluno satisfatório! Ele não fez. Ele não fez! Ele não é! Ele é mínimo do mínimo porque quem fez as atividades dele foi a mãe, não foi ele. Então assim, pra mim eu daria a nota a ele cinco, ele não conseguiu, ele não atingiu, ele não fez! Mas eu tive que dar uma nota melhorzinha, me pediram para dar uma nota melhor, parcial porque ele entregou todas as atividades, mas eu não achei justo e eu não acho justo até hoje! [Depois da fala da SP3 SP5 e SP1] O sistema é ruim...não é a nota e nem o conceito ...então é o sistema. (P4SP em resposta à questão 12/focus group).

O objetivo geral dessa investigação: Verificar nas concepções e nas percepções das práticas dos docentes do 1.º Ciclo como uma avaliação pode modificar os erros em algo produtivo foi amplamente atingido como verificamos tanto nos quadros de análise de conteúdos, quanto aqui nas respostas às questões da problemática apresentada, e também como poderemos constatar se nos dispusermos à leitura de todas as respostas dadas em entrevistas tanto individuais, quanto em focus group, disponíveis no apêndice deste trabalho investigativo.

Fica em nós mais indagações do que respostas, apesar de termos atingido os objetivos traçados. Haverá possibilidade do sistema educacional um dia promover realmente condições de emancipação?

CONCLUSÃO

A pretensão deste trabalho investigativo representado em seu objetivo geral: verificar nas concepções e nas percepções das práticas dos docentes do 1.º Ciclo como uma avaliação pode modificar os erros em algo produtivo; podemos dizer que foi alcançado, pois foi dada a voz aos docentes de duas Unidades Escolares sobre as questões apresentadas na problemática, quais sejam: como uma avaliação pode modificar os erros em algo produtivo? Por que os erros e os acertos não são as premissas mais importantes no momento de se avaliar? Se o próprio sujeito é o protagonista de sua aprendizagem, então por que as autocorreções não são uma prática contínua e permanente no processo de ensino e aprendizagem? Qual a relevância da avalição compensatória voltada para uma educação que almeja à emancipação? E todos os participantes estiveram livres para dizerem e disseram o que pensam sobre tais questões, e, mais que isso, nos proporcionaram condições para avaliarmos e interpretarmos que a formação docente atualmente aponta para uma prática avaliativa emancipatória, mas o sistema educativo não promove condições materiais, organizacionais, éticas, para que ocorra uma avaliação que promova aprendizagem e liberte o sujeito cognoscente das amarras da educação bancária.

A postura docente na atualidade apresenta mais conhecimento, do que anterior à LDBEN/1996, no que diz respeito à avaliação para a emancipação, isso minimiza um pouco o terror que o sistema causa na mente infantil quando mede, quantifica, rotula, classifica e não promove aprendizagem e libertação. Minimiza na postura dos docentes que buscam em suas intervenções pedagógicas não repetirem posturas arbitrárias de seus preceptores. Muitos deixaram isso claro em seus discursos, demonstrando que não reproduzem o modelo de avaliação, que rotula e mede, que destaca mais o que o aluno não sabe do que aquilo que o aluno aprendeu.

Terminamos esta investigação com mais pergunta: haverá possibilidade do sistema educacional um dia promover realmente condições de emancipação?

Pretendemos a partir dessa investigação e dos resultados aqui apresentados prosseguir em estudos futuros em um Doutoramento com essa linha de investigação: uma vez que a formação docente está direcionada para a emancipação, o que será necessário para que o sistema também esteja alinhado com os saberes produzidos para a avaliação emancipatória, tanto na alfabetização em outros segmentos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alexander, R. J. (2008). *Rumo ao Ensino dialógico: repensando no discurso em sala de aula.* New York: Dialogos.

Alexander, R. J. (2018). Desenvolvendo o ensino dialógico: gênese, processo e experimentação. *Pesquisa em Educação, 33*, 561-598.

Alves, R. (1987). *O medo da sementinha.* São Paulo: Paulus.

Anderson, P. (2008). Balanço do neoliberalismo. Em E. Sader., & P. G. (8ed), *Pós-neoliberalismo: As políticas sociais e o estado democrático.* Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Antunes, R. (2011). *Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade no mundo do trabalho.* São Paulo: Cortez.

Au, W. (2007). Vygotsky e Lenin sobre a aprendizagem: as estruturas paralelas do desenvolvimento individual e social. *Ciência e Sociedade, 71*, 273–298.

Aubert, A. (2015). Amaya: Encontros literários dialógicos que envocam a paixão pelo aprendizado e uma transformação das relações de uma menina cigana com seus colegas de classe. *Investigação Qualitativa, 21*, 561-864.

Azevedo, J. M. (2004). *A Educação como política pública.* Campinas, SP: Autores associados.

Bardin, L. (2020). *Análse de conteúdo.* Lisboa: Almedina.

Behar-Horenstein, L. S., & Feng, X. (2015). Pesquisa emancipatória: uma síntese de evidências quantitativas. *Pesquisa & Método na Educação*, 46-56.

Bell, B. S., & Kozlowski, S. W. (1 de Março de 2008). Aprendizagem ativa: efeitos dos elementos de desing do treinamento básico em processos de autorregulação, aprendizagem e adaptabilidade. *Associação Americana de Psicologia*, pp. 296-316.

Billet, S. (2012). Erros e aprendizagem com erros no trabalho. Em J. Bauer, & C. Harteis, *Fabilidade humana* (Vol. 6). Dordrecht: springer.

Boerkaerts, M. (2010). *Lidar com situações estressantes: um aspecto importante de autorregulação.* (P. Peterson, Ed.) Elsevier.

Boog, B. W. (2003). O caráter emancipatório da pesquisa-ação, sua história e o estado da arte atual. *Community & Applied Social Psychology*, 426-438.

Bourdieu, P. (2010). A Escola conservadora: as desigualdades frente a escola e a cultura. Em A. M. Nogueira, & A. Catani, *(Orgs). Escritos da educação.* Petrópolis, RJ: Vozes.

Brabander, C. J., Smit, K., & Martens, R. L. (2014). Ambiente de aprendizagem centrado no aluno e no professor no ensino médio pré-profissional: necessidades psicológicas e motivação. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 695-712.

Brooke, M. (2013). Qual paradigma da pesquisa Tesol? *Teoria e prática de Linguagem*, 430-436.

Carmeli, A., & Gittell, J. H. (2009). Relacionamento de alta qualidade, segurança psicológica e aprendizagem com as falhas nas organizações de trabalho. *Organização Behavior, 30*, 709-729.

Coelho, N. N. (1993). *Literatura infantil: Teoria, análise, didática.* São Paulo: Ática.

Coelho, N. N. (2000). *Literatura, arte, conhecimento e vida.* São Paulo: Petrópolis.

Cullen, M. J., Muros, J. P., Rash, R., & Sackett, P. R. (2013). Diferenças individuais na eficácia do treinamento de gerenciamento de erros para desenvolver habilidades de negociação. *Selection and Assessment*, 1-21.

Cunha, M. I. (1998). *O professor universitário na transição de paradigmas.* Araraquara: JM.

Dresel, M., Schober, B., Ziegler, A., Grassinger, R., & Steuer, G. (2013). Reações afetivo-motivacionais adaptativas e ações-adaptativas aos erros no processo de aprendizagem. *Educational Psychology,*, 255-271.

Duarte, J. (2004). Pedagogia diferenciada e aprendizagem eficaz-reflexão sobre duas obras de referência. *Revista Lusófona de Educação*, 33-50.

Duarte, J. (2004). Pedagogia diferenciada e aprendizagem eficaz-reflexão sobre duas obras de referência. *Revista Lusófona de Educação*, 33-50.

Duarte, K., & Rossi, K. (Janeiro de 2008). O Processo de alfabetização da criança segundo Emilia Ferreiro. *Revista Científica Eletrônica de Pedagogia*, 3.

Eaton, J. S. (2016). Acreditação e educação baseda em competências. *Educação baseada em Competências, 1*, 12-16.

Elizondo, R., Alberto, N., Zavala, Q., Olga, M., Olivia, S. A., Suazo, V., & Verónica, S. (2013). O paradigma emancipatório e sua influência no desenvolvimento do conhecimento em enfermagem. *Enfermaria global*, 435.

Ellis, N. C. (2015). Aspectos cognitivos e sociais da aprendizagem com o uso. Em T. Cadierno, & S. W. Eskildsen, *Perspectivas baseadas no uso na aprendizagem de uma segunda língua.* Berlin/Boston: De Gruyter Mouton.

Entwistle, N. J., McCune, V., & Walker, P. (2001). Concepções, estilos e abordagens no ensino superior: abstrações analíticas e experiência cotidiana. Em R. Stenberg, & L.-F. Zang, *Perspectives on cognitive, learning and thinking styles (pp. 211-245).* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Entwistle, N., & Peterson, E. (2004). Estilos de aprendizagem e abordagens para estudar. *Encyclopedia of Applied Psychology*, 537-542.

Ferreiro, E. (1996). *Alfabetização em Processo.* São Paulo: Cortez.

Ferreiro, E. (2000). *Reflexões sobre alfabetização: tradução.* São Paulo: Cortez.

Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1985). *Psicogênese da língua escrita.* Porto Alegre: Artes Médicas.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa.* São Paulo: Paz e Terra.

Freire, P. (2010). *Educação como prática da liberdade.* Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (2010). *Professora sim, tia não:Cartas a quem ousa ensinar.* São Paulo: Olho d'água.

Frese, M., & Zapf, D. (1994). A ação como núcleo da psicologia: Uma aborgagem alemã. *Manual de Psicologia Industrial e Organizacional*, 271-340.

Friesen, N. (2012). *Teoria e mitologia da aprendizagem com tecnologia: O papel da crítioca na compreensão da solução de problemas* (Vol. 5). New York: Spriger.

Frigoto, G. (2010). A dupla face do trabalho: Criação e destruição da vida. Em G. Frigoto, M. Civatta, & A. Urani, *A experiência do trabalho e a eduicação básica.* Rio de Janeiro: Lamparina.

Gadotti, M. (Março de 2000). *Produção de terceiros sobre Paulo Freire; Série Eventos*. (m. e. Cruzando fronteiras: teoria, Produtor) Obtido de DSpace: http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/1140

Gilani-Wilians, F. (junho de 2014). Teoria crítica islâmica: Uma ferramenta para a educação emancipatória. *International Journal of Ilasmic Thought*, 16-27.

Gomes, V. C. (2012). O ajuste das políticas educacionais às determinações do capital em crise: Considerações iniciais sobre os rumos na América Latina. Em E. Bertoldo, &

L. A. Moreira, *Trabalho, educação e formação humana: frente à necessidade histórica da revolução.* São Paulo: Instituto Lukács.

Grasha, A. F. (1996). *Ensinando com estilo : Um guia prático para melhorar a aprendizagem através da compreensão de estilos de ensino e aprendizagem.* (A. Publishers, Ed.) San Bernadino, CA.

Gully, S. M., Payne, S. C., Koles, K. L., & Whiteman, J.-A. K. (2002). O impacto do treinamento de erro e as diferenças individuais nos resultados do treinamento: Uma perspectiva de interação atributo-tratamento. *Applied Psichology*, 143-145.

Heinze, A., Ufer, S., Rach, S., & Reis, K. (2012). A perspectiva do aluno sobre como lidar com erros na aula de matemática. Em E. wuttke, & J. Seyfried, *Aprendendo com os erros na escola e no trabalho.* Opladen: Budrich.

Heitink, C., Van der Kleij, M., Veldkamp, P., Schildkamp, K., & Kippers, B. (2016). Uma revisão sistemática dos pré-requisitos para a implementação de avaliação para a aprendizagem na prática em sala de aula. *Educational Research Review*, 50-62.

Hoffmann, J. (2007). *Pontos & contrapontos: Do pensar ao agir em avaliação.* Porto Alegre: Mediação.

Hofman, D. A., & Frese, M. (2011). Erros, Taxonomias de errso, prevenção de erros e gerenciamento de erros: Estabelecendo as bases para discutir erros nas organizações. Em D. A. Hofman, & M. Frese, *Erros nas Organizações.* New York: Routlege.

Honey, P., & Mumford, A. (1986). *O Manual de estilos de aprendizagem.* Peter Honey Associates.

Iamamoto, M. V. (2009). Os espaços sócio-ocupacionais do assistente social. *Serviço Social: Direitos Sociais e Competências Profissionais - CFESS.*

Ivancic, K., & Hesketh, B. (2000). Aprendendo com os erros em uma simulação de direção: Efeitos na habilidade de dirigir e autoconfiança. *Ergononia*, 1966-1984.

Johan, J. R. (2008). *Educação e a utopia da esperança: Um novo homem e uma nova sociedade.* Canoas: Ulbra.

Kapur, M. (2010). Falha produtiva na resolução de problemas matemáticos. *Ciências Instrucional, 38(6)*, 523-550.

Kapur, M. (2014). Falha produtiva na aprendizagem matemática. *Ciências Cognitivas, 38(5)*, 1008-1022.

Keitth, N., & Frese, M. (2008). Eficácia do treinamento de gerenciamento de erros: Meta-análise. *Applied Psychology*, 59-69.

Kelchen, M. (2016). Quem se inscreve na educação baseada em competências? Um exame da demografia e finanças dos progrmas de educação baseada em competências. *Education Competências-base, 1*, 48-59.

Keogh, B. K. (1971). A compensatory model for psychoeducational evolution of children with learning disorders. *Learning Disabilities*, 544-548.

Kolb, D. A. (1984). *Aprendizagem experiencial: Experiência como fonte de aprendizagem e desenvolvimento.* Nova Jersey: Prentice-Hall.

Kreutzamann, M., Zander, L., & Hannover, B. (2014). Tentar faz com que seja inteligente?! Lidar com erros em nível de classe e individual. Conexões com autoeficácia, disposição para o esforço e alegria no aprendizado por parte dos alunos. *Developmental Psychology and Educational Psychology, 46(2)*, 101-133.

Lüdtke, O., Robitzsch, A., Trautwein, U., & Kunter, M. (2009). Avaliando o impacto dos ambientes de aprendizagem: Como usar as classificações dos alunos das características da sala de aula ou da escola na modelagem. *Contempory Educational Psychology*, 120-131.

Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Estresse, avaliação e enfrentamento.* New York: Springer.

Lee, H., Feldman, A., & Beatty, I. (2012). Fatores que afetam a implementação inicial de avaliação formativa aprimorada por professores de ciências e matemática usando um sistema de resposta em sala de aula. *Science Education and Technology, 2*, 523–539.

Lei Nº 9.394, 20 de dezembro de 1996. (20 de Dezembro de 1996). LDBN - Lei de diretrizes e bases da educação nacional. *Lei 9394/96*. Brasília, Distrito Federal, Brasil. Obtido de ministério da Educação: https://legis.senado.leg.br/diarios/BuscaPaginasDiario?codDiario=496&seqPaginaInicial=86&seqPaginaFinal=86

Lessa, S. E. (janeiro-Março de 2013). A educação conteporânea, o combate à pobreza e as demandas para o trabalho do assistente social: Contribuição para o debate. *Serviço Social e Sociedade, 113*, 106-130.

Libâneo, J. C. (2017). Didática. *ISBN:978-85-249-2557-3*. São Paulo, São Paulo, Brasil.

Link, M. (2012). Aprendendo com os erros: Estratégias para aulas de contabilidade - esboço de um projeto de pesquisa. Em E. Wuttke, & J. Seifried, *Pesquisa em educação profissional: Aprendendo com os erros na escola e no trabalho* (Vol. 1). Opladen: Budrich.

Loh, V., Andrews, S., Hesketh, B., & Griffin, B. (2013). O efeito moderador das diferenças individuais no treinamento de gerenciamento de erros: Quem aprende com os erros? *Human Factors*, 435-448.

Maehr, M. L., & Zusho, A. (2009). Teoria do objetivo de realização: O presente, o passado e o futuro. Em K. R. Wentzel, & A. Wigfield, *Manual de motivação na escola.* New York: Routlege.

Manfra, M. M. (2009). Pesquisa-ação: explorando a divisão teórica entre as abordagens práticas e críticas. *Curriculum and Instruction*, 32-46.

Menezes, M. G., & Santiago, M. E. (Setembro de 2014). Contribuição do pensamento de Paulo Freire para o paradigma curricular crítico-emancipatório. *Pro-Posições*, 45-62.

Minayo, M. C. (2001). *Pesquisa social: Teorias, método e criatividade.* Petrópolis: Vozes.

Moura, D. H. (2013). Ensino médio e educação profissional no Brasil nos anos 2000: Movimentos contraditórios. Em D. H. Moura, *Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional.* Campinas, SP: Mercado Letras.

Noel, L.-A. (2016). Promovendo um paradigma de pesquisa emancipatório em design educacional e prática. *Design Research 50th Anniverary conferece* (pp. 23-30). Brighton, UK: Coleção de artigos.

Oldham, G. R., & Hackman, J. R. (2010). Não o que era e não o que será: O futuro da pesquisa do desing de trabalho. *Organização Behavior*, 463-479.

Oliveira, Z. (2002). *Educação infantil: Fundamentos e métodos.* São Paulo: Cortez.

Os Pensadores Piaget Vida e Obra. (1983). *Representação do mundo na criança.* São Paulo: Abril S.A Cultura e Industrial.

Oser, F., Hascher, T., & Spychiger, M. B. (1999). Aprendendo com os erros: Sobre a psicologia do conhecimento "negativo". Em W. Althof, *Mundos de erro: sobre cometer erros e aprender com erros.* Wesbaden: Springer.

Piaget, J. (1971). *Formação do símbolo na criança.* Rio de Janeiro: Zahar.

Pino, M. D. (2008). Política educacional, emprego e exclusão social. Em G. Frigoto, & P. Gentil, *(Orgs) A cidadania negada: políticas de exclusão social na educação e no trabalho.* São Paulo: Clasco: Cortez.

Romão, J. E. (1988). *Avaliação dialógica: desafios e perpectivas.* São Paulo: Cortez.

Sandretto, S. (2008). *Discussion paper: action research for social justice. Teaching and learning lesearch initiative.* Wellngton: New Zeland.

Santagata, R. (2005). Practices and beliefs in mistake-handling activities: a video study of Ialian and US mathrmatics lessons. *Teaching and Teacher Education, 21*, 491-508.

Saul, A. M. (2015). Na contramão da lógica do controle em contextos de avaliação: por uma educação democrática e emancipatória. *Educação e Pesquisa, 41*, 1299-1311.

Saviani, D. (2009). *Escola e democracia.* Campinas: Autores Associados.

Schraw, G., Crippen, K., & Hartley, K. (2006). Promover a autorregulação no ensino de ciências: a metacognição como parte de uma perspectiva mais ampla de aprendizagem. *Research in Science Education*, 111-139.

Schunk, D. H., Meece, J. L., & Pintrich, P. R. (2013). *Motivation in Educational: theory reseach and aplications.* Upper Saddle River, N J: Prentice Hall.

Shepherd, S., Kay, A. C., Landau, M. J., & Keefer, L. A. (2011). Evidências para a especificidade das motivações de controle na defesa da cosmovisão: distinguir o controle compensatório da gestão da incerteza e dos processos de gestão do terrorismo. *Experimental Social Psychology*, 949-958.

Silva, L. C. (2013). O trabalho do assistente social no contexto da educação profissicional: questões para o debate. Em L. D. Pereira, & N. L. Almeida, *Serviço Social e Educação.* Rio de Janeiro: LumenJuris.

Spychiger, M., Kuster, R., & Oser, F. (2006). Dimensões da cultura do erro na escola e sua medição: o questionário do aluno sobre a cultura do erro nas classes do ensino médio. *Swiss Journal for Education Sciences, 28*, 87-110.

Steuer, G., & Dresel, M. (2015). A constructive error climate as an element of effective learning enviroments. *Psychological Test and Assessment Modeling, 57*, 262-275.

Texto Constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com alterações determinadas pelas Emendas Constitucionas de Revisão nos1 a 6/ 94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo nº186/2008. (5 de

Outubro de 1988). Constituição da república Federativa do Brasil. Brasila, Distrito Federal, Brasil: Governo.

Tulis, M. (2013). Comportamento de gerenciamento de erros em salas de aula: respostas dos professores aos erros dos alunos. *Ensino e Formação de Professores*, 56-68.

Tulis, M., & Fulmer, S. M. (2013). Sudents' motivational and emotional experiences and their relationship to persistence during academic challenge in mathematics and reading. *Learning and Individual Differences, 27*, 35-46.

Tulis, M., Steuer, G., & Dresel, M. (2016). *Componentes do indivíduo adaptativo que lida com erros durante a aprendizagem acadêmica.* Subm.

Tyler, R. W. (1976). *Princípios básicos do currículo e do ensino.* Porto Alegre: Globo.

Van Beuningen, C. (2010). Feedback corretivo na escrita l2: perspectivas teóricas, percepções empíricas e direções futuras. *International Journal of English Studies, 10*, 1-27.

Vasconcellos, C. D. (2008). *Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar.* São Paulo: Libertad-Cadernos Pedagógicos do Libertad.

Vygotsky, L. S. (2010). *Psicologia pedagógica.* Porto Alegre: Artmed.

Wood, R. E., Kakebeeke, B. M., S., D., & M., F. (2000). O impacto da exploração ativa na motivação intrínseca, estratégia e desempenho na busca eletrônica. *Appl. Psychol*, 263-268.

Zhao, B. (2011). Aprendendo com os erros: O papel do contexto, emoção e personalidade. *Organizational Behavior*, 435-463.

APÊNDICE

Roteiro de entrevista

Motivação	Objetivos	
Debater a temática da pesquisa e endossar o sigilo nos procedimentos dos dados recolhidos.	Motivar e estimular o entrevistado	Indagar até que ponto e de que modo o enquadramento teórico é utilizado na prática.

Categorias	Objetivos	Questões
Dados pessoais	Levantar informações sobre aspectos de natureza pessoal do entrevistado	1)Escolheu ser professor? Por quê? 2) Qual a sua idade? 3) Qual é sua formação acadêmica? 4) Há quanto tempo se formou? 5) Já lecionou em outros segmentos de ensino? 6) Qual a sua motivação para atuar como professor no primeiro ciclo do ensino fundamental I 7)Tinha expectativas em relação ao magistério? Foram alcançadas?
Contextos de prática		8) Costuma trabalhar conjuntamente com outros professores alfabetizadores? E com professores especialistas? 9) Que aspectos você considera importantes ao realizar seu planejamento de aula? 10) A escola oferece materiais diversificados de incentivos a leitura e escrita? 11) Qual a relevância de identificar a fase de escrita <que o aluno se encontra?

	Significativo, Avanço Parcial e Avanço Mínimo)? E entre processo e resultado? 13) E como você lida com a correção? 14) Você acha importante trabalhar com os erros dos alunos e por quê? 15) Você alguma vez enquanto estudante já se sentiu constrangido por ter cometido erros nas suas atividades? Já notou algum aluno seu constrangido pelo mesmo motivo? E por quê? E como foi? 16) Como pode o processo de produção e avaliação da leitura e escrita promover a emancipação e o pensamento crítico?
Formação continuada do professor	17) Já fez algum curso de formação continuada sobre alfabetização? E sobre avaliação escolar? 18) Depois da graduação, houve outros investimentos na sua formação? 19) Você acredita ou observa que o nível sociocultural e econômico de seus alunos relacionam à aprendizagem deles? 20) Como você lida com a Pedagogia diferenciada? 21) Qual a sua opinião sobre a educação na atualidade, ou seja, visa uma educação compensatória ou emancipatória?

Avaliação nas aprendizagens dos alunos em relação a aquisição da leitura e escrita	22) Quais são as dificuldades e as facilidades encontradas ao avaliar na alfabetização? 23) Sabendo que o processo avaliativo é dificultoso e ao mesmo tempo indispensável e que não existe um único tipo de avaliação, cite algumas práticas que você utiliza na avaliação dos seus alunos. E por quê? 24) Para você, qual é a finalidade da avaliação? E o que significa avaliar as aprendizagens de um aluno? 25) Podemos dizer que uns dos objetivos da avaliação é melhorar e libertar o sujeito cognoscente? 26) Uma avaliação pode modificar os erros em algo produtivo? 27) Que ligações estabelecem entre a avaliação e os erros? 28) No momento de se avaliar o que é mais relevante: o processo ou o resultado dos alunos? 29) Em relação aos erros que os alunos cometem, você aceita que as autocorreções, em diálogo com o professor ou colegas., podem ser uma prática continua e permanente no processo de ensino e aprendizagem? E por quê? 30) Quais as implicações do contexto Covid 19 no processo ensino-aprendiza gem na alfabetização e em sua avaliação?

Tabela - Organização das questões em relação aos objetivos específicos traçados

Objetivos	Questões
1)Caracterizar os participantes da investigação	1;2;3;4;5;6;7;17;18
2)Recolher junto aos professores as concepções de avaliação utilizadas e saber se uma avaliação pode modificar os erros em algo produtivo.	13;14;23;24;25;26;27
3)Recolher junto aos docentes as concepções sobre os erros que os alunos cometem e se aceitam que as autocorreções em diálogo com o professor ou colegas, podem ser uma prática contínua e permanente no processo de ensino e aprendizagem.	11,23;24;25;26;27;29
4)Saber junto dos docentes que ligações estabelecem entre a avaliação e os erros.	11,13;14;23;24;25;26;27
5)Identificar qual a relevância da avaliação compensatória e qual é o objetivo de educação nessa prática docente.	11;12;13;14;22;28
6)Verificar qual é a prática avaliativa dos professores num contexto de Educação que almeja à emancipação.	8; 9:10;11;15;19;21;30

Tabela – Organização das entrevistas por datas

Datas	Modalidade	Sujeitos	**Identificação**
07/12/2021	individual	P1RJ	Escola 2
09/12/2021	individual	P2RJ	Escola 2
13/12/2021	individual	P3RJ	Escola 2
21/12/2021	individual	P4RJ	Escola 2
21/12/2021	individual	P5RJ	Escola 2
10/12/2021	focus group	P1SP	Escola 1
10/12/2021	focus group	P2SP	Escola 1
10/12/2021	focus group	P3SP	Escola 1
10/12/2021	focus group	P4SP	Escola 1
10/12/2021	focus group	P5SP	Escola 1
10/12/2021	focus group	P6SP	Escola 1
10/12/2021	focus group	P7SP	Escola 1
10/12/2021	focus group	P8SP	Escola 1

Entrevistas

Perguntas 1 e 2 - Você escolheu ser professor por quê? Qual a sua idade?

Respostas 1 e 2 - individuais

PRJ1- Porque eu li um livro que falava sobre desenvolvimento é... humano ... desenvolvimento do meu filho quando eu estava grávida ... e eu me interessei muito por Piaget...pelo desenvolvimento humano...e alí eu percebi que eu queria ser professora porque eu neguei ... desde criança eu falava que eu queria ser professora... aí eu vi uma professora minha sendo agredida... aí aquilo...é... nunca mais...eu falei que nunca mais eu iria querer ser professora...mas...quando eu fiquei grávida e eu fui ler sobre desenvolvimento do feto... depois da criança...e tudo... eu me empolguei e aí eu sabia que eu queria ser professora. Eu queria ser Pedagoga. Não foi simplesmente a gravidez, foi quando eu ganhei um livro de um primo...A Vida do Bebê...que alí.... é um livro antigo.... tradicional... De Lamare se não me engano... autor... e alí fala todo o desenvolvimento infantil...e também intrauterino...enfim... eu me empolguei ... e depois da primeira infância... enfim... eu me empolguei com aquilo e quis me aprofundar... quis....quis ser Pedagoga. Quis aprender sobre Educação. Agora 54 anos.

PRJ2 - 53 anos, então... olha só ... eu não vou falar para você que eu tenho um porquê, mas eu sempre ... tem uma coisa que eu sempre falo, que eu nun...eu assim...que até hoje eu falei sobre isso... eu nunca falo assim... ah eu escolhi ser professora, eu quis ser professora, eu acho que eu nasci professora, nunca passou outra coisa pela minha cabeça, a não ser ser professora, porque eu gosto de passar conhecimento, tem até uma coisa comigo assim, que eu sei que é uma coisa que as vezes até incomoda os outros, é ... eu falo muito...eu gosto de explicar muito...e se as pessoas olham para mim de uma maneira que ... que não entendeu, eu vou explicar de novo, e de novo e de novo... Eu acho que eu nasci assim...Éesse dom que eu tenho... de estar...de gostar de passar conhecimento, de gostar de ensinar, de gostar de estar falando com o outro. Eu nunca falo que eu escolhi ser professora, eu falo que eu já nasci professora. Até mesmo que eu não estou na minha função, que não seja ensinar de alfabetizar, que seja ensinar uma outra coisa...eu sempre gosto de ensinar parece que eu tenho assim... uma facilidade... entendeu? Pra está passando aquilo pra outra pessoa. Mesmo que não seja alfabetização, vou te dar um exemplo, que

porque eu vou conseguir ensinar direitinho ... assim que eu tenho o dom de falar com ele de uma maneira que ele vai compreender.

PRJ3 - Olha, eu sempre quis ser professor. Eu tenho na minha família muitos professores e aí eu cresci nesse meio de professores, tá? Apesar da minha mãe e o meu pai não serem professores. Eu fiquei no meio de muitos professores, eu passava as férias nas escolas com meus tios, convivendo muito. Aí logo para entrar no Ensino Médio eu já sabia ser professor. E isso já fazem 10 anos. Eu tenho 28.

PRJ4 - Bom... a minha mãe era professora, né? Então assim... desde criança eu tive contato com isso, porque... quando não tinha aula na escola... a gente acompanhava minha mãe, então eu digo assim que é uma coisa que...que sempre me atraiu ser professora ... né? Na... Eu sempre falo que na sala de aula... o palco é meu. Entendeu? Então quer dizer... que ... sempre me atraiu... E... apesar também que... a gente quando entra na carreira de professor ... a gente não tem como sair, né? Parece que é uma coisa...a questão do outro...e você acaba ficando...eu digo que o magistério é... é como se fosse um vício, né? Tenho 49 anos.

PRJ5 - A história é influência de mãe. Minha mãe era professora. Tenho 50 anos.

Respostas 1 e 2 – focus group

PSP1 - Eu entrei na Pedagogia mesmo por gostar, sempre gostei ... me... me atraiu essa coisa do ensinar... da aprendizagem...E... então foi pela identificação com a profissão, quando eu entrei na faculdade, eu entrei através do PROUNE, aquele programa da universidade para pessoa de baixa renda, que estudou em escola pública. E eu coloquei três opções porque eu me identificava com três profissões. É Pedagogia, Psicologia e Administração de Empresas. E...e eu já...eles avaliam já nesse critério a faculdade que você vai ser chamada. Então eu já fui chamada pra Pedagogia, então eu entrei pra Pedagogia, mas eu iria para qualquer uma das três que são as profissões que me identifico, então por isso eu entrei, eu fui chamada primeiramente para Pedagogia. Tenho 40 anos.

PSP2 - No primeiro momento assim...é.... eu sempre gostei de exatas.. Então é...minha primeira opção é...Ciências Contábeis, mas por causa do campo de trabalho, eu desisti. Aí eu fiz Matemática com Licenciatura. E eu gosto muito de exatas, então me apaixonei. Quando eu comecei a dar aula para os maiores eu vi que não era a minha praia, aí eu fiz Pedagogia comecei...fiz concurso nè? Comecei com os menores, aí eu vi que era isso que eu queria. Agora hoje eu sou satisfeita com a minha profissão. Não tanto o salário,

a minha filha, já em casa. Por causa das férias que a gente pega sempre junto com as crianças, então tem esses benefícios também. Não só o amor à profissão, mas também a parte racional também. Tenho 35 anos.

PSP3 - Eu tenho relação com a Educação, com ensino-aprendizagem desde pequena, quando eu tinha seis anos de idade, com a primeira professora minha do primeiro ano de alfabetização, tà? Que ela me colocava eu junto com amiguinho, né? Pra poder tá ... é ...um ajudando o outro nè? E assim...Marcou muito a minha vida com relação à minha aprendizagem e até hoje eu não esqueci o nome dessa professora minha. Quando eu descobri que eu aprendi a ler e a escrever... gente...Aquilo foi a maior felicidade do mundo...da minha vida...gente... eu saí falando pra todos os meus amiguinhos, entendeu? Então assim...eu tenho muito amor pela Educação, é...eu tenho uma relação muito grande pela educação, pelo ensino-aprendizagem, tá? Eu não me vejo assim...saindo da sala de aula ...tanto que eu já tive oportunidade, tive proposta e eu não quis sair tá? Porque o meu amor é muito grande pelo ensino, tá? Pelo...pela alfabetização mesmo, direcionada pra alfabetização...pra está ajudando as crianças que têm dificuldades né? Então eu não me vejo fora da sala de aula. E entendeu? Então eu tenho um amor muito grande, eu acho que eu tenho um dom muito grande por ensinar...por ensinar ... os primeiros passo da criança na vida escolar...está ok? Eu me sinto muito feliz, muito feliz mesmo, e tudo que eu puder fazer pela criança, pra ela aprender, eu vou fazer. Eu procuro usar todas as estratégias possíveis, tá? Pra criança chegar é... onde eles chegam com relação à aprendizagem deles com relação ao primeiro passo na aprendizagem, tá? Na alfabetização, tá? Eu me sinto muito feliz. Tenho 50 anos.

PSP4 - Eu escolhi ser professora porque desde pequena eu tenho uma relação com a educação, né? A minha primeira pessoa a me alfabetizar foi minha avó. Eu sempre conto essa história porque ela pedia pra... pra ajudar a escrever o nome dela...então eu gostava muito. Então quando eu entrei na primeira série eu já sabia ler e escrever. E na época que eu entrei eu não fiz pré-escola. Eu entrei direto pra primeira série. Eu me lembro que a minha professora do primeiro ano, da primeira série né? Naquela época...é ... a gente tinha aquela cartilha é... do Caminho Suave...e a gente estava na leta A e não poderia passar para letra B. E eu já tinha lido a cartilha inteira! E ela não deixava! E eu falava assim: “pro ... professora eu posso ler no final.... e ela não deixava! E aquilo me incomodava. E eu fiquei pensando...e pensava naquilo... e quando eu tive a oportunidade de fazer o magistério...

estava...quando eu estudava aqui em Franco, a gente escolhia: ou fazia o Ensino Médio Normal ou fazia o magistério. E aí eu pensei em tudo isso, e aí eu tenho uma relação com a alfabetização desde pequena.

PSP5 - A Pedagogia também sempre foi minha paixão desde pequenininha, as minhas brincadeiras eram sempre brincar de escolinha, brincar de escrever na lousa,é... foi por outros caminhos também, num primeiro momento não fui para a Pedagogia, fui para outros caminhos, mas aí de repente me veio aquela vontade de realmente fazer o que eu queria, e fui atrá da Pedagogia.. Fiz a Pedagogia. Dei aula para os maiores nè? Quarto e quinto ano.. ã---e nunca quis, sempre pedia para não me colocar no primeiro ano, porque eu não queria, mas depois ...é...aí depois que eu tive filho, aí veio aquele espírito da maternidade, foi quando eu pedi para D, falei assim: o único ano que eu não lecionei ainda foi o primeiro ano, quero o primeiro. Apaixonei pelo primeiro ano. Agora eu não quero sair do primeiro ano. Eu me identifiquei muito com os pequenininhos. E gosto bastante dessa profissão. Ainda é como a SP2 falou também, ajuda bastante né? Ã... por conta dos horários, com filho...é.... e ... e assim a gente vai ajudando a filha também. Eu gosto bastante dos benefícios e da profissão mesmo, de ver os pequenininhos aprenderem. Eu gosto dos pequenininhos. Tenho 43 anos.

PSP6 - Pra falar a verdade eu não sabia realmente o que eu queria fazer, né? Eu pensei por diversas áreas que eu poderia ingressar, nè? Na verdade... eu queria, eu pensava mais pra Engenha ria, por conta do salário também, sabe? (risos) mas eu pensava de Designer também, sabe? E aí quando eu me inscrevi eu optei por essas duas faculdades aí, Pedagogia ou designer porque a minha esposa mesmo que ela me inspirou, né? Ela falou comigo que eu tinha o perfil mesmo, e pra falar bem a verdade, quando eu entrei na Pedagogia eu não sabia bem ao certo o que realmente era, eu não entendia muito bem a área que eu poderia atuar e tudo mais, e foi ...é na faculdade mesmo que eu fui descobrindo, que eu fui vendo as matérias, do que eu fui gostando, daí eu vi a parte da Alfabetização e eu me apaixonei de verdade pela Alfabetização, eu gosto bastante de...é...criar recursos...é eu sempre gostei, nê? Na igreja mesmo eu faço alguns trabalhos voluntários também, aí que me despertou mais ainda. E aí quando eu comecei a trabalhar na área no ano passado, né? Tinha apenas dois anos que eu estou atuando na área, e aí foi no dia a dia mesmo que eu fui me descobrindo, que eu fui vendo do que eu realmente gosto, e eu não me vejo fazendo outra coisa a não ser lecionar, né? É uma área que eu me

identifiquei muito e eu não fazia, assim como as meninas disseram também, no início, eu também pensei por esse lado de ...é das férias, e tido mais, e é isso. Tenho 27 anos.

PSP7 - Eu escolhi essa profissão porque eu não vejo é... em outras ocasiões... né... eu acredito muito na Educação, eu acredito que a Educação ela transforma, assim como ela também me transformou. É... eu acredito na inclusão também, né? Então esse foi um meio que eu fui para desenvolver diante de diversas situações, né? E promover uma ajuda social também, né? Eu adoro também fazer trabalhos sociai, é...gosto da área da Alfabetização, do primeiro aninho, mas também me identifico muito com os grandões também, e é isso. Eu não me vejo fazendo outra coisa, a não ser dando aula.

Escolhi ser professora, por ser o meu grande sonho desde a infância, sempre acreditei na educação, acredito em uma educação transformadora. Tenho 28 anos.

PSP8 - Escolhi ser professora, após ficar um bom tempo em contato com uma professora, que morava perto de minha casa, eu ia para brincar com suas filhas, mas sempre arrumava um tempinho para ficar ao seu lado, enquanto preparava suas aulas ou corrigia as tarefas de seus alunos. Tenho 49 anos.

Perguntas 3;4 e 5 - Qual a sua formação? Há quanto tempo você se formou? Já lecionou em outro segmento de ensino que não seja o Fundamental I?

Respostas 3; 4 e 5 - individuais

PRJ1 – Então...primeiro eu fiz dois anos de Matemática, aí parei...é... antes da Matemática ...eu fiz um ano de Teologia...parei...aí eu fui para Pedagogia. Aí eu fiz Pedagogia...depois da Pedagogia eu fiz Pós-Graduação em História Social...e depois da Pós-Graduação em História Social entrei para o Direito...fiz cinco períodos de Direito...parei. Depois disso eu fiz Pós-Graduação na UFRJ de Coordenação Pedagógica e... fiz o Mestrado na Lusófona. Eu entrei pra fazer Pedagogia em... 1994 .... como eu já tinha feito Matemática...eu... eu terminei em 1996 ... porque eu já entrei no segundo ano de Pedagogia. Tinha feito dois anos de Matemática. Aí em 98...97 eu me formei né? A formatura foi 97...E em 1998 eu tive a minha primeira sala de aula. Eu dei aula na época para segunda série, que hoje é chamado terceiro ano. Depois eu comecei a trabalhar com Ensino Médio, em 1999. Comecei a trabalhar com curso de Formação de Professores, chamado na época Normal. Curso Normal, Curso de Formação de Professores, e trabalhei com Formação de Professores até 2009. O último ano que eu trabalhei com Formação de

professores...de... 6º ao 9º ano... também de Pós Médio... e 1º ao 5º. Agora por último eu estava coordenando numa escola só de primeiro ao quinto... mas até em creche eu também já coordenei. Eu dei aula pro Ensino Médio, eu dei aula pro 6º ao 9º e eu dei aula pro de 1º ao 5º. Agora coordenar eu coordenei da creche ao Pós Médio.

PRJ2 – Nossa! Muito tempo! Olha só ... assim que eu terminei o Normal né? Que é o Curso que deixa, que vai dar o direito a ser a professora alí primária, né? ... que antigamente era assim que a gente pronunciava.... mas eu terminando o Normal eu entrei já ...eu tinha 17 anos ... aí dalí uns dias...que eu faço aniversário no final do mês de dezembro, eu completei 18 anos, janeiro eu já estava fazendo a minha matrícula na faculdade. E eu fiz Biologia. Até porque eu não tinha outra meta, eu iria ser professora mesmo. Se não fosse no... desse ciclo do Ensino Fundamental I, iria ser do II, mas eu seria professora. Aí eu fiz ... e terminei a faculdade eu estava com 18 anos (a entrevistada se equivocou aqui e arruma mais a frente). E eu já tenho 53, já tem muito tempo ...tem aí mais de 30 anos né? Tem uns 31, 32 anos eu acho...mais ou menos que eu terminei a Faculdade de Biologia. Eu terminei com 17 anos o curso Normal, aí é.... eu terminei aí no finalzinho do ano que a gente termina, né? No finalzinho de dezembro eu terminei o Curso Normal, aí quando foi no final de dezembro eu fiz 18 anos, porque eu não podia fazer matrícula sozinha na faculdade, porque eu ainda tinha 17 anos, aí quando foi no final de dezembro, dia 29 de dezembro eu fiz 18 anos, aí quando foi em janeiro eu fui lá e fiz minha matrícula na faculdade, eu mesma. Aí eu comecei a fazer Biologia com 18 anos. Com 22 eu terminei. Então.... cheguei a lecionar alguns meses Biologia no Fundamental II, do 6º ao 9º ano, é... eu lecionei, mas não ... não me adaptei muito assim... entre os dois eu preferi mesmo o Fundamental I, eu preferi mesmo os menores. Não gostei muito...eu cheguei a dar aulas de Ciências, porque eu fui... sou formada em Biologia, que eu posso dar aulas de Ciências para o Ensino Fundamental II, cheguei a dar um tempo, mas eu não...não assim não gostei muito não! Eu preferi os pequenos. Aí eu me mantive no Fundamental I.

PRJ3 – Eu tenho Pedagogia, na verdade eu comecei no Curso Normal, na formação no Ensino Médio, por isso eu comecei tão novo a dar aula. Eu saí do nono ano do Ensino Fundamental e fui para o primeiro ano de Formação de Professores, e com 19 anos eu comecei a dar aula, depois fui para licenciatura em Pedagogia, depois fui para Pós em Alfabetização e hoje eu curso Letras. Há 12 anos. Já, por pouco tempo, mas sim.

História junto com minha irmã...Fiz Pós-Graduação... mas nunca deixei de dar aula... entendeu? Não... eu peguei uma dupla regência para dar aula de História, mas foi um ano só.

PRJ5 - Há 30 anos estou no magistério, mas minha formação universitária primeira foi advocacia, mas...é... no Ensino Médio fiz o Curso Normal que me possibilitava dar aula no antigo primário, que...que hoje é o Ensino Fundamental I. Sempre trabalhei ao mesmo tempo advogando e dando aula, mas chegou uma época em que me decidi ficar mesmo no magistério. Não.

Respostas 3; 4 e 5 – focus group

PSP1 - Eu fiz Pedagogia há 9 anos, foi em 2012 que eu me formei, é... também fiz Pós-Graduação em Distúrbios da Aprendizagem, e faz dois anos, e também já trabalhei com Educação Infantil, só que em Escola Particular. Além do Fundamental I, Educação Infantil.

PSP2 - Eu tenho Licenciatura em Matemática, em Pedagogia, tenho em Artes, tenho Pós em Alfabetização e Educação Matemática. Já lecionei pra o Fundamental II, de... que agora é o 5º ano ao 9º ano né? E no Ensino Médio também.

PSP3 - Eu me formei é...em 96 Pedagogia, com habilitação em...Trabalhar com linguagem de sinais, tá? Ao qual trabalhei 10 anos alfabetizando né? Com linguagens de sinais. Fiz também Letras, Português/Inglês, Fiz Psicopedagogia e fiz também é... é...Pós em Gestão e Coordenação, Orientação, junto, tá? Eu também trabalhei com Ensino fundamental, 5ª a 8ª, viu? l e Ensino Médio. Eu alfabetizei 10 anos com linguagem de sinais.

PSP4 - Eu me formei em 96, fiz Magistério e depois eu fiz Licenciatura em Matemática, fiz Licenciatura em Pedagogia, fiz Pós-Graduação em Alfabetização Matemática, é... fiz uma Pós em Gestão Escolar e.. eu já lecionei para o Ensino Médio, Fundamental II e para o EJA, né? Além do Fundamental I né? Que a gente está, Fundamental II e Eja. Eu acho que Eja...eu gosto muito do Eja. Eu acho que é uma experiência muito boa, mas o meu problema do EJA é só o horário que é a noite, mas eu acho que alfabetização de jovens e adultos é muito importante. É muito gratificante, nao só...os pequenos é são gratificantes, mas os adultos, nossa! A gente aprende muito mais que ensina.

PSP5 - Eu tenho Licenciatura em Pedagogia, e Pós em Distúrbios de Aprendizagem. Nunca lecionei para Fundamental II, não, sempre Fundamental I. Eu me formei em 2008.

PSP6 - Eu me formei há dois anos, né? Eu só tenho apenas a Licenciatura em Pedagogia, é... eu tenho outros cursos também, de Alfabetização, né? Prática de Alfabetização e também Matemática, so que licenciatura eu não tenho mais nenhuma, né? Eu não, não trabalhei em outros ciclos, mas eu trabalhei, não sei se engloba também, no CRAS, aqui perto de onde eu moro, que é com serviço de fortalecimento, serviço de fortalecimento e de convivência de vínculo, que é ... pessoas mais vulneráveis, assim, então é mais um projeto que a gente trabalha aqui.

PSP7 - Tem um ano que eu sou formada, tenho Licenciatura Plena em Pedagogia, Pós-Graduação em Educação Inclusiva e especial, tenho também a Pós em Alfabetização e Letramento e estou desenvolvendo é...em Libras também, né? Terminando aí Libras para comunicação plena, né? E já trabalhei em escola particular na Educação Infantil, também, depois fui para a pública e atualmente estou na pública.

Minha formação acadêmica consiste em uma licenciatura em Pedagogia, uma Pós-Graduação em Educação Especial e Inclusiva e uma Pós-Graduação em Alfabetização e Letramento, extensão em Libras com proficiência na Língua. Sou formada há dois anos em Pedagogia, trabalhei como auxiliar durante seis meses em escola privada e dois anos em escola municipal (como auxiliar também), no ano de 2021 foi o meu primeiro ano na docência com uma turma só minha, tenho uma paixão imensa pelo fundamental I, principalmente pelo ciclo I, gosto muito por conta da linda evolução que consiste na formação de aprendizagens deles, amo alfabetizar, no entanto sou muito pesquisadora tenho dois artigos publicados um referente a Libras e o outro sobre jogos na alfabetização de jovens e adultos, gosto muito de pesquisar e associar a evolução constante sobre a alfabetização e principalmente no ciclo I.

PSP8 - Sou formada em Pedagogia e Pós-Graduação em Arte-Educação. Não lecionei em outros segmentos de ensino.

Perguntas 6 e 7 - Qual a sua motivação para você atuar como professor no 1º ciclo do E.F. I? Você tinha expectativas em relação à carreira do magistério? E se você tinha foram alcançadas?

Respostas 6 e 7 - individuais

PRJ1 - Sim...o que me motivou a lecionar no Fundamental I foi o fato de eu ter me formado Pedagoga e professora de Curso de Formação de Professores... e eu achei que eu não poderia dar aula pra Formação de Professores, antes de eu pisar na sala de aula de 1º ao 5º. Como eu iria ensinar uma coisa que eu não tinha vivido? Então... apesar de ter faculdade...de ser Pedagoga eu fiz concurso para o primeiro ao quinto e fui dar aula... fui pra sala de aula do Ensino Fundamental I pra experienciar tudo aquilo que eu tinha aprendido no curso de Pedagogia... e aplicar...o que na minha opinião deu muito certo. Foi muito bom e me serviu de base pro meu trabalho no Ensino Médio em Formação de Professores. Sim. Minha expectativa ... é... foi uma realização pessoal muito grande e... eu não tinha expectativa de dinheiro...porque sabia que o magistério é... não dá retorno...mas é... o retorno com as pessoas... no sucesso ... na intervenção pedagógica....é... foi maravilhoso! Eu colho fruto disso até hoje. Então... é...eu considero que foi o melhor investimento da minha vida... até porque... é... a formação não é só dos alunos é a minha própria e eu fui me superando e continuo me superando a cada ano que passa... a cada contato com aluno...a cada contato com professor.

PRJ2 - Acho que é mais gratificante o resultado, sabe? Lá no Ensino Fundamental II parece assim que eu peguei...eles já, eles já estavam prontos. Eu só iria passar alguns conhecimentos. E no Fundamental I o meu retorno é muito maior. Porque Eles chegam assim quase que sem nada...tudo que vem alí...sabe assim ... foi eu mesmo que plantei. Lá eles já vêm.... né? lá eles já têm uma formação mais...uma formação maior. Então eu só vou passar mesmo aquele conhecimento pra eles. Então eu acho que o Fundamental I ele me dá mais prazer no resultado. Porque você vai ensinar mesmo né? Porque uma criança que chega pra você sem ler, sem escrever, então a gratificação deles pra mim é maior. Então... as expectativas é... a gente entra assim...né? quando a gente está iniciando... acho que todo mundo é assim...a gente realmente entra com uma expectativa muito grande, né? E é lógico o retorno, apesar de ser assim... satisfatório... o retorno não é tão grande quanto a nossa expectativa, aí com o decorrer dos anos essa expectativa vai diminuindo muito ... em relação a tudo... é... em relação a material que você não tem direito pra trabalhar. Há

coisas que você quer fazer, mas você não tem o retorno para desenvolver o seu trabalho, tanto... tanto material, quanto retorno de as vezes de algumas famílias mesmos assim... quando você entra você entra com muitas expectativa né? Vou fazer isso...vou implantar esse projeto .... vou fazer isso... e quando você está lá você vê que não...nem tudo você consegue levar adiante, seja... por ns motivos dentro de um sistema, que não te deixa levar... é... é... a escola pública que é carente de muito material, é famílias também...que... que....né? As crianças que vem de uma família muito carentes também, de de tudo, de alimentação, de carinho, de de tudo ... carentes de várias maneiras, isso daí vai quebrando um pouquinho a expectativa da gente, não que diminua nosso esforço nem a nossa vontade de trabalhar né? ... mas a gente tem que diminuir um pouquinho a sua expectativa pra você não se decepcionar.

PRJ3 - Olha, hoje eu faço uma graduação para Ensino Fundamental II, mas como eu sou diretor hoje de uma escola de Fundamental II... É... a minha experiência me motiva a não querer sair do primeiro segmento, do Fundamental I, porque é... tudo funciona com mais encantamento, com mais amor, com mais vontade, com mais leveza no Fundamental I. Sempre tive. Foram alcançadas ... hoje... Eu sou...muito... apesar de todos os problemas que a gente està vivendo no Brasil .... é...todas as questões sociais....todos os problemas...da maneira como as pessoas têm enxergado os professores no Brasil.... as pessoas têm visto a gente como inimigo....que a gente não está mais pra ajudar, as pessoas acham que nós queremos atrapalhar.... ou pelo menos tirar a pessoa do foco padrão...vamos dizer assim.... Eu sou muito feliz, muito...consegui alcançar o que gostaria, quero muito mais. Eu me sinto muito até lisonjeado de chegar aos 28 anos e já ter passado pelo primeiro segmento, segundo segmento que são os anos finais e hoje fazer parte do quadro de gestão da Rede em que estou, eu me sinto muito bem.

PRJ4 - Eu sempre dei aula para os maiores... assim... quinto ano né? Aí num belo dia me ofereceram uma turma de primeiro ano...aí eu falei assim: “Não vou pegar! Não vou pegar! Eu não vou pegar porque não vai dar certo...Eu não vou pegar porque eu não tenho perfil pra isso...eu não tenho!” Eu sempre lidava assim...com os maiores...sempre fui muito assim «sargento na sala de aula», né? Então assim...como é que eu vou pegar os pequenininhos? Eu não tenho jeito! Aí a... eu lembro que a diretora falou assim pra mim: você consegue! Eu peguei! E adorei! Eles... eles eram tão carinhosos...sabe? É uma coisa tão diferente... entendeu? Eu não tinha que ir tão armada pra sala de aula...né? Porque pré-

ficando...Bom...expectativas eu continuo tendo...apesar de 30 anos de profissão...vão ser alcançadas....uma parte sim...uma parte foi alcançada e a outra não. Ainda penso... penso um dia dar aula no Ensino Médio... que é coisa que eu gosto...Eu ainda penso.

PRJ5 - Eu sempre gostei de criança... então...desde pequena...minha cas sempre vivia cheia de criança...quando eu tinha uns 14 anos...vinha os vizinhos...então eu me sinto bem em lidar com crianças. É... agora...expectativa se for falar a nível de crescimento da profissão... infelizmente aqui no Brasil ... não se é valorizado...eu não sei como é em Portugal, né? Então a gente já sabe que... aquela linha tênue que a gente vai ficar mantida nela... não vai ter nenhum crescimento além disso. Realização pessoal... profissional é difícil!

Respostas 6 e 7 – focus group

PSP1 - Eu tinha, né? Porque eu entrei na Universidade com 17 anos, então quase assim...saindo da adolescência...então pra mim era meio que um conto de fadas, né? Que tudo é muito lindo...teoria maravilhosa, quando eu entrei pra Educação eu estava pulando de alegria, sabe? Aquela sensação que você vai consertar o mundo? Eu tinha isso...é...(risos) Hoje mais madura ...com a experiência eu observei que não é bem assim... é...tem muitos obstáculos no caminho que sim tiram a sua motivação. Eu tinha bastante expectativas como eu falei, é...aí durante o caminho vieram os obstáculos é de vários tipos, principalmente a desvalorização, é...a desvalorização que vem também do governo, da prefeitura, é.... falta de recurso, e assim... muitas vezes eu me senti desmotivada, e...aí vem aquela frustração né? Da profissão, que eu acho que todo mundo deve ter sentido alguma vez na vida. E aí você tem que se resinificar, né? E... aí dentro de você mesmo você perceber que você vai...pode fazer sim, mas você faz o melhor que você pode dentro das suas possibilidades. Você dá o melhor de si. É...não que você vai mudar o mundo todo, porque cada pessoa, como a sociedade tem a sua parcela, dentro da educação. Para a aprendizagem da criança, e que não sou só eu que sou responsável por isso, né? O governo também é responsável, gestão de escola, os pais são responsáveis, eu sou responsável e também a criança, o interesse dela em aprender, então são muitos aspectos, muita...é como uma árvore, nè? Cheia de galhos que são muitos aspectos que para aprendizagem acontecer, não depende só de mim, e que eu tenho o meu papel, a minha obrigação e tenho que fazer o melhor dentro das minhas... dos meus recursos, das minhas possibilidades, né?

E... é isso que eu vejo hoje como mudança assim ... porque eu era muito nova, então experiência em relação à idade e em relação à experiência de trabalho também.

PSP2 -

PSP3 - Eu tinha! (seguindo a fala da SP1) Vai aflorando aos poucos, até começar a dar os frutos, depois vai dando os frutos e todo mundo vai tendo a contribuição na formação dessa criança, né gente? Não é... No fundo não só nós somos os responsáveis, mas a gente procura fazer o melhor possível, tudo o que a gente pode pra está ajudando a essa criança, na parte do processo de aprendizagem, né? A gente sabe que é...é... tem que ser como um todo, é um grupo e todo mundo desde o governo, né? que vem sendo o responsável por tudo, mas nós temos uma parceria, uma parte muito grande em cima disso com relação à aprendizagem da criança dentro de uma sala de aula, né? Porque eles não procuram saber a realidade que nós enfrentamos dentro de uma sala de aula, entendeu? Tudo que é feito pela criança, somos nós professores que preocupamos com isso mais, eu vejo isso. Eu vejo pelo que eu faço. E pelo que eu me preocupo com as crianças, tá? Quando foi para atribuir a sala pra mim, eu pensei em ficar com a sala segundo ano 3, que é uma sala excelente, só que a D ainda perguntou pra mim: "SP3 você vai ter oportunidade". Eu falei: "D, pensando pelo outro lado das crianças que vão vir tudo cru, com dificuldades ... pensando pelas crianças ... assim...na situação que se encontra hoje da pandemia, eu estou pensando nas crianças no momento agora. Eu vou pegar o ano 2, pra está ajudando mais essas crianças. Eu não estou penando em mim, eu estou pensando nas crianças. Não é? Pra ajudar essas crianças alfabetizarem, que vai vir com muita, muita dificuldade, e eu fiquei a pegar esse ano 2 por isso, então eu acho assim nós temos uma parte de contribuição muito grande com relação à aprendizagem da criança, tá? Porque se deixar pelos governantes eles não ... não estão muito preocupados com isso não, viu? É... mais nós professores mesmo, nossa área mesmo, né?. Tá? É isso que eu tenho para contribuir. E cada vez mais a minha contribuição, até eu aposentar eu vou estar ajudando essas crianças.

PSP4 - Sim. Todos tínhamos expectativas. Eu vou falar a minha expectativa. Eu acho que lá no começo, bem no começo, já faz é...alguns anos, né? Porque eu entrei com 18 anos, eu lembro que quando eu terminei o magistério, e minha primeira turma foi uma turma de quinto ano, e aí ... e quando... a gente tem aquela ilusão que vai alfabetizar, que vai ajudar todo mundo, que vai é... conseguir alcançar todos os alunos... e aí aquilo vai se

não conseguia, e eu não tinha muito apoio, é...não tinha muito apoio do.... eu entrei numa escola que era uma escola difícil, com os alunos também difíceis, então assim foi um balde de água fria o primeiro ano, mas aquilo não me deixou é...não me desiludiu...não me deixou triste e nem abatida, pelo contrário, eu sempre pensei em fazer o melhor. E hoje quando eu entro na minha sala, hoje, no dia de hoje, né? Eu tinha expectativa que eu ia alcançar todo mundo, hoje a gente tem essa visão que a gente não consegue alcançar a todos... é aquilo que a SP1 falou a gente precisa da ajuda de todos, do governo, da família, da gestão, claro que a gente é uma parcela muito... a nossa parte é uma parcela muito grande, a gente faz a diferença. E às vezes a gente acha que não. E esses dias que eu fiquei de licença, eu voltei pra sala de aula em setembro, e eu fiquei de licença agora em novembro, então assim eu recebi um carinho dos meus alunos tão grande, todos os dias todos eles perguntando: "pro você está melhor? Pro você melhorou? Você está bem? É...Eu estou muito triste!" Meus alunos do oitavo ano falando que estavam muito tristes porque eu teria que largar eles...deixar eles....porque eles gostam da minha matemática, gostam da minha aula. Então assim, você vê aluno de oitavo ano falar que gosta da Matemática, falar que gosta de ter aula de Matemática, sendo que é uma matéria difícil, Vê o aluno de segundo ano, "olha pro eu estou morrendo de saudade de você! O professor é muito legal, mas eu estou morrendo de saudade de você, você está bem?" Eu tenho uma aluna que todo dia me pergunta: "Pro você está bem?" Então assim, por mais que nossas expectativas, o governo, tem tudo isso de gestão... mas de receber esse carinho...essa... esse cuidado dos alunos, eu acho que a nossa expectativa ela...ela se eleva, né? Que a gente está fazendo, a gente está fazendo a diferença sim e a gente faz a diferença sim! No começo eu tinha uma expectativa bem maior, aí vai diminuindo ... claro que vai diminuindo., mas eu acredito que a gente consegue fazer a diferença.

PSP5 -

PSP6 -

PSP7 -

ano. Eu trabalhei junto com a professora da terceira série, que hoje seria o quarto ano, sugeri que elaborássemos um projeto, eu sugeri para todas as professoras, eu estava chegando na escola...sugeri...mas só uma professora quis participar... então nós elaboramos um projeto do folclore, no mês de agosto, que envolveu vários tipos de aprendizagens tanto na área da escrita, quanto... enfim vários tipos, aí também conseguimos que a professora de Arte participasse conosco e o professor de Ed. Física... porque levamos capoeira para escola, etc. Foi um projeto muito bonito, que envolveu é... os professores que quiseram participar. Então esse é um dos exemplos, e é o primeiro...foi minha primeira experiência, isso em 1998. E depois disso ... lógico vários outras né? Como coordenadora, principalmente sugerindo isso...sugerindo projetos, trabalhando com várias áreas.

PRJ2 - No caso da minha escola eu só tenho aí de específica a Educação Física e a Música. Aí a gente tem algumas outras aulas também, a informática, e a sala de leitura, mas que é desenvolvida por nós mesmo, né? Por exemplo eu de manhã, apesar de agora eu estar substituindo uma professora, mas eu sou da sala de leitura, eu entrei neste ano pra sala de leitura, mas como faltou professor, pediram para substituir. A gente tenta, na medida do possível, trabalhar em conjunto sim. E eu vou falar pra você que agora durante da pandemia isso aconteceu muito mais do que acontecia antes. Por causa da plataforma, da gente ter que postar atividades, então a gente começou a trabalhar mais junto, neste ano houve isso. Esse trabalho maior em conjunto. Tanto com os professores dessas áreas específicas quanto da alfabetização, eu acho que neste ano a gente ficou bem mais unido, a pandemia fez a gente se unir mais do que antes. Antes da pandemia a gente se unia mais assim com aqueles que a gente tinha mais afinidades, e agora não, este ano a gente se uniu mesmo. A gente teve que se ajudar para poder a gente dar conta do que estava acontecendo, né? De você ter uma plataforma, de você estar dentro de uma sala de aula, você ter um grupo de pais no WhatsApp, que você também tinha que atender, porque a gente tinha o ensino híbrido, então aqueles que estavam naquela semana em casa as dúvidas eram tiradas no WhatsApp, e você tinha... então pra gente dar conta disso aí... a gente teve que se unir.

PRJ3 - Quando possível sim, porque as nossas escolas possuem professores especialistas, mas nem todas. Então algumas escolas que possuem só o Fundamental I, é mais fechadinho, recebe mais esses professores é... de Fundamental I... a gente não consegue tanto...mas quando a gente está na escola em que há rotatividade e ela recebe

outros profissionais.... fica mais fácil, fica mais propício para esses encontros, para esses debates**.**

PRJ4 - Na minha escola, né? Lá é do primeiro ao quinto ano... então assim...os professores são formados... já... cada um tem uma matéria que se formou...mas assim ... não são professores que trabalham em Português...em Matemática...nada disso...são professores do primeiro ao quinto ano, entendeu? Até o professor de Educação Física ...ele vê o que a criança está precisando ... pra desenvolver na sala de aula ... ele trabalha a lateralidade...trabalha tudo o que a gente pede...

PRJ5 - Tem união do professor de informática, professor de Educação Física ...Música...nós até fizemos uma cantata...agora, no final do ano...juntos.

Respostas 8 – focus group

PSP1 - Eu acho que especialista não tanto, porque, eu acho assim... a gente não conversa com eles pra planejar uma aula parecida, quem mais assim que me pergunta é a P, né? Aula de informática, mas eu não acho que ...eu não acho que... A P trabalha parecido com a gente, assim... trazendo jogos, assim de alfabetização, mas eu não acho que planeja muito com específico não! (Depois da fala da SP3)- Não, mas...sim SP3, mas a gente em relação a planejar aula junto, não. (Depois da fala da SP3- Sim...mas por exemplo o ano um, eu admito que esse ano a gente não é...não trabalhou muito igual assim em sala de aula, mas no geral eu acho que a gente trabalha junto, cada um com a sua individualidade, mas na questão da gente já ter preparado algo junto, durante esse ano por conta de pandemia está complicado, mas eu lembro que teve épocas que eu e a X , eu a Y, a gente fazia a mesma aula assim, , né? E hoje não muito, eu acredito que a pandemia atrapalhou um pouco, a gente mal tem tempo para sentar e conversar, mas específico eu não acho não, que trabalha com a gente, né?

PSP2 –

PSP3 - É um grupo que tem muita troca de experiência né? E até mesmo, eu trabalho muito em conjunto com os professores específicos. Sabe por quê? As minhas atividades que os alunos estão fazendo devolução está tanto quanto a devolução das atividades dos específicos, a D falou. Por quê? Porque eu cobro...eu Eu...eu ponho para os alunos que a minha área, a minha aula é tão importante quanto dos específicos, nunca podes desvalorizar os específicos, entendeu? Então é muito importante você trabalhar assim em grupo, até mesmo a disciplina, até mesmo a troca de experiência, e dúvida com

outro professor é muito importante. Tudo bem que eu tenho muita dificuldade, vocês sabem, devido à não ter internet na minha casa, né? Não poder participar de tanta coisa assim, mas o que eu posso fazer, o que eu posso participar, gente, eu participo, tá? Dentro do ...do meu ponto de vista...do que eu posso em relação a que...a internet, ferramenta mesmo, que é difícil mesmo. Tanto é que estou aqui na minha mãe. (Depois da fala da SP1) - Não...planejamento não, mas a gente trabalha no geral assim com relação é...o desenvolvimento em sala de aula, do comportamento das crianças...do...do... (Depois da fala da SP1) - Não elaborar aula não, planejar não, né? Porque a área dele é outra área, planejar junto não, né? (Depois da SP5) É a pandemia! A pandemia atrapalhou. (Depois da fala da SP5) Então... eu já assim...até que tem um professor específico desenvolveu um projeto na minha sala de aula...e eu participei muito com ele, por exemplo o B, a gente conversa muito...porque ele está trabalhando na sala de aula, às vezes eu fico na sala de aula com ele... a C...então assim, depende muito... depende de cada professor, eu me vejo assim... que eu tenho muito sabe? Que eu converso muito com professor sobre isso aí, pelo menos...mesmo esse ano, eu não tive problema não, tá?

PSP4 –

PSP5 – Eu sempre. Eu sim sempre, com especialista sim e com os outros professores sim. Eu acho que na escola a gente tem um grupo, não porque as meninas estão aí, mas a gente tem um grupo muito bom, já tinha né? É...Quando você estava, uma pensava uma coisa a outra já agia, então a gente tem um grupo muito bom. Os específicos também. (Depois da fala da SP1) Eu ía falar isso e não falei, já teve anos em que os professores trabalhavam mais com a gente, alguns professores de Artes ... dava certo trabalhavam com a gente, agora...no ano passado, esse ano, não....(Intervenção SP3) Não...com específico não... aé como a SP1 falou...a P (informática) talvez...é... faz mais parecido com a gente, mas agora...os outros não foi...muito...não caminhou assim muito junto com a gente. Agora quanto aos pares...sim a gente, claro, assim como a SP4 eu voltei em setembro também para o presencial e eu fiquei todo esse tempo é... remoto...é...então assim a SP7 ... eu trabalho muito parecido com a SP7, a gente se entende bastante...acho que no remoto eu trabalhei...acabei trabalhando mais com a SP7 esse ano, né? Do que com a própria SP1, no ano passado nós trabalhamos mais juntas, mas o pensamento é bem parecido, né? A gente não segue uma rotina idêntica, mas o pensamento é bem parecido

PSP6 –

PSP7 - Gosto muito de trabalhar em grupo até por que uma cabeça não pensa sozinha, pois vejo outras ideias outras experiências tanto com professores polivalentes quanto com especialistas.

PSP8 **-** Costumo trabalhar em conjunto com meus colegas de série e também a trocar experiências com os de outras séries, trabalhar com os especialistas também é muito importante para o desenvolvimento do aluno.

Pergunta 9 - Que aspectos você considera importantes ao realizar o seu planejamento de aula?

Respostas 9 - individuais

PRJ1 – Primeiro quem é a minha turma. Quem é o meu aluno. Eu sempre começo com avaliação diagnóstica. É da onde eu parto. Então depende né? Se o planejamento é do início do ano...o que vai acontecer é que eu vou fazer uma avaliação diagnóstica... toda minha primeira aula é assim...sempre foi... desde o início...e dalí é que eu traço meu planejamento. Agora... se está no meio do percurso é diferente...né? É... Através até de uma avaliação às vezes até somativa porque é necessário dentro do sistema... mas ela pode virar uma avaliação diagnóstica. Ela pode até dar...medir alguma coisa de acordo com o sistema...mas eu posso transformar isso em uma avaliação diagnóstica e transformar alguma coisa e reelaborar. Na verdade o que eu fazia...e que era muito diferente da média...e por isso os alunos reclamavam muito... principalmente os adolescentes... é que quando não ficava bom...alguma coisa porque eu trabalhava muito com apresentação de... do que eles gostavam de fazer... eu trabalhava de 6º ao 9º com Filosofia... então nós trabalhávamos é... por exemplo: a liberdade, vou dar um exemplo de um tema que a gente trabalhava... e aí a gente trabalhava toda a parte teórica através de leitura, síntese, análise crítica e depois eles tinham que produzir alguma coisa de criativo, trazer uma música sobre o tema... e apresentar e fazer uma análise crítica porque aquela música falava de liberdade, é... sob qual perspectiva... enfim...se... o aluno ou a equipe chegasse... porque eu trabalhava muito em grupo também... dupla...grupo e individual. Individual era geralmente no final do processo quando já tinha construído provavelmente um conhecimento aí que ele era avaliado individualmente, mas durante o processo sempre era em dupla ou em grupo. E aí.. se ele não atingisse ... independente se era em dupla, em grupo ou individual eu marcava

chance...e eles não gostavam...porque eles queriam a nota mesmo que fosse baixa! Porque eu queria que eles melhorassem e aí ... eles tinham que melhorar... porque tipo...vamos refazer...o objetivo era esse...esse e esse ...você não atingiu por isso...isso...e isso...vamos refazer. E aí eles precisavam reelaborar...reapresentar.... no começo eles esperneavam...ah mas depois...fluía.

PRJ2 – Então... é... eu acho importante assim... é... acima de tudo né? Dentro de uma escola o que tem que ser mais importante são os alunos, então primeiro você tem que conhecer sua clientela para depois para você desenvolver o seu planejamento, né? Que a gente vai planejar, eu acho, que em cima da clientela que você tem, e hoje em dia a gente tem uma clientela muito diversificada, né? Igual.. assim... essa turma que eu estou substituindo hoje, eu tenho aluno com dislexia, aluno com déficit de atenção, e você tem que adaptar a todos eles. Até mesmo porque seria assim da minha parte muito... assim.... como é que eu vou falar... uma coisa assim contraditória de eu não trabalhasse dessa maneira, porque a tarde eu trabalho no CEMAE, não sei se você... você conhece o AEE? Eu faço atendimento de crianças especiais, de inclusão, então eu acho que acima de tudo o meu planejamento, assim o início dele é focar os meus alunos, é tentar pegar esses conteúdos que eu recebo, que já vem pronto pra mim e tentar adaptar a eles, à minha turma, de que maneira eu vou passar isso a eles, porque a gente tem um público muito diversificado. O planejamento é totalmente flexível, mesmo porque essas crianças assim que a gente tem que ter um olhar diferenciado pra eles, eles ... hoje chegam muito animados, hoje eles estão assim... muito espertos, pegando tudo o que você está falando...fazendo tudo ... no outro dia eles chegam muitas da vezes o que você planejou não cai não...naquele dia eles já estão mais apáticos, naquele dia eles já estão menos participativos, então assim.... estão....como eu vou falar estão.... retendo menos a informação que você está passando ... então as vezes você já tem que direcionar....aquilo que você planejou você já tem que direcionar pra um outro caminho .... porque hoje já não vai render isso aqui...as vezes até naquele momento mesmo você já começa a escolher um outro caminho pra chegar até eles.

PRJ3 – É... currículo...né? ... currículo... é... a bagagem do aluno... Que aluno eu tenho...né? Que aluno... currículo, que aluno eu tenho, é... o contexto cultural desses alunos, eu tento muito levar em conta isso. É....mas acho que são as três coisas principais.

PRJ4 – O nível da turma...tá? E as diferenças individuais... de cada aluno. Porque quando você trabalha o diversificado você tem que atender cada uma de forma individualizada. Porque se não...não acompanha...a gente tem que dar uma... a gente ter que ver direitinho... é o trabalho diversificado mesmo...chamar aquela criança que está atrasada e ... e... tentar ... num outro... colocar no nível da turma...a gente tem que atentar pra criança que é especial... você tem que levar material diferente...é trabalhoso tá? É trabalhoso. Têm crianças no segundo, terceiro ano que não desenvolveu consciência fonológica! Aqui quando pega ... a gente tem que resolver. O professor quando é mais experiente ainda consegue...agora o professor quando é muito novo na profissão ... tem muita dificuldade ...porque quase não tem apoio tá?

PRJ5 – As características da minha turma e ao mesmo tempo de cada uma criança. Aqui no Brasil as turmas são muito heterogêneas.

Respostas 9 – focus group

PSP1 - Eu concordo com a SP5 e com a SP3, né? E a gente se baseia muito na avaliação diagnóstica, é....principalmente nas fases da escrita, né? Pra linguagem oral e escrita e... essa avaliação a gente vai fazendo praticamente a cada dois meses e a gente vai reformulando, ah eu tenho que ...que diminuir um pouco o ritmo, acelerar o ritmo, é... e também principalmente este ano, rotinas diferentes de acordo com a criança, então dentro da mesma sala a gente teve que aplicar coisas diferentes pras crianças porque elas não estão n mesmo nível, assim... sempre foi assim, crianças diferentes, mas agora está bem assim uma disparidade muito grande por conta das que ficam em casa, das que vêm ou das que o pai ajuda em casa, ou tem alguns que não tem ajuda nenhuma nesse período, então está bem diferente, mas é...

PSP2 -

PSP3 - A gente tem que levar em consideração ....o que o aluno... já o conhecimento que o aluno já traz de casa, de fora, né? E a partir daí a gente está desenvolvendo, planejando as aulas, né? É de acordo com o desenvolvimento da criança, né? Levando ele a conquistar sua aprendizagem. E... é isso aí. (Depois da fala de SP1) - Tem que ser de acordo com a necessidade do aluno, né? Né SP1? E...Até mesmo porque tipo assim ... a gente assim...desenvolver atividade para o aluno, o aluno com dificuldade, mas eu por exemplo, eu não avalio o aluno só por avaliação, eu avalio o aluno como o todo, entendeu? Eu não avalio só com a avaliação que ele faz, eu avalio como o todo.

durante o ano, durante o semestre, eu faço isso, porque assim o aluno tem o conhecimento dele, entendeu? Tem que levar em conta tudo isso.

PSP4 – Eu concordo com tudo o que todos eles falaram, que a gente tem que partir daquilo que o aluno sabe, e pensar naquilo que a gente quer alcançar. Né? No planejamento, meu objetivo, o que eu quero alcançar? O que eu quero que ele aprenda, eu sei o que ele sabe, eu fiz uma sondagem, mas o que eu quero alcançar, né? Depois? Eu acho que no planejamento a gente pensa muito isso, oh meu aluno está desse jeito, ele...eu sei que ele sabe isso, mas o que eu quero alcançar, qual o objetivo a alcançar.

PSP5 – Eu acho que no planejamento é...a gente tem é...que partir do que o aluno sabe, né? Pra depois dar continuidade. Eu acho que daí que a gente vai planejando a aula, né? É aquela velha conversa, né? Do que ele já sabia antes pra depois dar continuidade.

PSP6 – Uma coisa que tem que levar em consideração também na hora da avaliação é esse conjunto mesmo, né? Com os professores específicos, porque a gente sabe que cada aluno é de um jeito, que cada aluno ele é diferente, então às vezes na nossa aula ele interage de uma maneira, né? E agora no específico ele interage de uma outra maneira, então a gente tem que conversar com esses professores específicos pra na hora de avaliar o aluno perceber é... o que ele gosta mais, a maneira como que ele está aprendendo, né? Onde ele se destaca mais, pra gente adaptar e elaborar estratégias pra alcançar esse aluno também para que ele consiga se desenvolver então a gente precisa estar em parceria sempre com outros professores pra saber como ele é em outras aulas pra gente criar estratégias pra alcançar esse aluno também

PSP7 –

PSP8 – Para um bom planejamento eu considero muito importante a pesquisa sempre tento me integrar diante das atividades propostas e verificar a diversidade de metodologias diante da minha sala.

Pergunta 10 - A escola que você atua como professor de primeiro ciclo, essa escola oferece materiais diversificados e incentivos à leitura e à escrita?

Respostas 10 – individuais

PRJ1- Olha.... a escola que eu vinha trabalhando por último ... poderia até oferecer...mas...mais do que materiais diversificados... eu penso que são as posturas e a... a

Porque o material pode vir até de casa...por exemplo...na leitura... existem várias formas de leitura, então pode trabalhar com rótulo ou... ou... vamos supor...um...uma... propaganda, pode trabalhar com uma conta de luz, conta de água, pode trabalhar com várias coisas do dia a dia... pra trabalhar leitura, escrita, enfim... então eu penso que o material é... que a escola fornece...até fornece...mas esse não é o mais importante em si, o mais importante é a postura pedagógica do professor, porque se não tem material na escola... eu acredito que tem outras formas de conseguir material...se o professor tiver uma postura aberta... E enxergar a escrita na sociedade em vários....em vários âmbitos.

PRJ2 - Então...olha só é....eu sempre acredito....é ... eles... aquilo que a escola oferece ...falar pra você assim ....deixa eu falar...é... já recebemos algumas...alguns jogos, eu tenho algumas caixas de jogos que vêm do Governo Federal, é...livros....chegaram bastante livros, hoje eu acho até por eu estar na sala de leitura a gente tem uma diversidade de livros que nunca teve antes ... de um tempo pra cá nós tivemos...e aquilo que a gente não tem a gente como professor a gente improvisa né? Nem que seja através da??????? a gente dá um jeito. Então assim... eu acho alguns jogos eu tenho...alguns livros eu tenho sim porque o Governo.... eu não vou mentir....o Governo Federal mandou algumas coisas sim...e aquilo que não tem a gente improvisa.

PRJ3 - Sim... não como deveria, mas oferece, não como deveria .... e não como a minha formação orienta a ter...digamos. Né? Exemplo: falta espaço mais adequado de leitura... é... que eu acredito né?, na minha visão que seja o fim e o meio para tudo no primeiro ciclo... né? nos primeiros anos.... é... falta alguns espaços adequados, falta a gente evoluir é... em algumas práticas nesses espaços...faltam algumas coisas, né?

PRJ4 - Não. Eu é quem preparo.

PRJ5 - Não. Isso fica muito na nossa responsabilidade de professores.

Respostas 10 – focus group

PSP1 – Em livros eu acho ok. Do restante eu acho que não, que não oferece, por exemplo assim tem muitos jogos do PAC que realmente estão lá, mas estão antigos e por exemplo não tem uma formação pra gente como usar. Ah mas tem o manual que está lá, ah beleza, mas eu acho que é importante você trabalhar com professor, por exemplo, eu entrei no PACTO de matemática eu não tive uma formação de como usar os jogos... com exemplos assim, sabe? Eu perdi essa parte. e as pessoas que vão entrando não tem essa

formação Eu acho que se a gente tivesse formação sobre os jogos seria ótimo. Tem muitos jogos que estão lá na biblioteca, que também e são cheios de pó, você não sabe nem o que tem lá. Está repleto de caixa. E você pega está faltando peça...É... televisão, televisão tem uma para a escola toda. Antigamente tinha um controle, hoje .... a gente nem sabe com quem está a televisão! Mas assim eu acho que deveria ter uma televisão por sala, não para você ficar passando filme todo dia, mas eu trabalhei em uma outra escola, que tinha uma televisão por sala, e assim eu trabalhava muito com musicalização porque eu gosto e eles aprendem com isso. E assim eu não ficava passando um monte de filme, era vídeozinho de um minuto! Dois, três no máximo! E aí o que acontece, eu estou falando de mim, eu não vou me deslocar com um monte de criança pra uma sala, pra passar um vídeo de um minuto, eu acabo não passando! Então eu troco minha aula, minha aula acaba sendo mais tradicional agora, conteudista, por conta disso, eu não vou me deslocar, vou sair pra um lugar aí ... que agora também não temos mais uma biblioteca, porque ela está repleta de coisas alí, e não vale a pena você tirar porque dá um trabalho você tirar todas as crianças, você retornar com elas, né? Acomodar as crianças, você perde mais tempo fazendo isso do que com um vídeo de um minuto, e eles adoram aprender com música, com videozinho...infelizmente eu tive que tirar da ...da minha vida, da minha rotina, e é uma coisa que eu gosto e que eu via resultado neles assim, eles aprendiam cantando. (Depois da 2ª fala da SP3) É...mas assim o que eu quero dizer é assim...que às vezes você tem que passar vários videozinho de acordo com o assunto, e não vale a pena você deslocar cinco vezes, é de vez em quando sim, mas você acaba abrindo m ão de uma aula diferente, é neste aspecto. Mas eu concordo que é bom tirar da sala de aula também.

PSP2 – Na Leitura tem bastante livrinhos que a gente usava do pacto, né? E... tem jogos também do PAC também, mas está bem...assim...eles são antigos, né? (Depois da fala SP4) Não tem uma renovação do material também Tem que usar até 2022? Os mesmos.

PSP3 – E seria importante ter, igual a SP4 está falando em relação à cozinha pra estar fazendo uma atividade, que a gente trabalha em sala de aula com eles na prática, uma sala pra leitura específica, né? Com espaço legal, os livros novos, porque os livros estão todos velhos, tudo arrumados as capas, é...trazer mais materiais, é... pedagógicos novos, que precisa muito na escola, está fazendo muita falta, apesar de disponibilizar os jogos da sala de AEE quando a gente precisa, que a D pede pra gente pegar quando precisar, mas

isso faz muita falta na escola. Vamos ver se agora com essa reforma que estão fazendo se vai chegar algo novo, vamos esperar pra ver, eu acho que vai ter, vamos ver, né? (Depois da fala da SP1) - Ô SP1...seria bom sim porque essa televisão na sala de aula como você está falando, mas seria bom também ter uma sala de aula de vídeo porque também é importante tirar as crianças da sala de aula um pouco pra poder ir...pra assistir um filme diferente, numa sala diferente, entendeu? Um ambiente diferente, entendeu? (Depois da 2ª fala da SP1) Falta muito recurso na Educação ainda.

PSP4 – Eu acho, igual a SP2 falou tem uns livros, mas eu acho que com relação à material não tem um recurso maior. Por exemplo, não tem uma cozinha que a gente possa utilizar com esse aluno, não tem uma biblioteca que a gente possa sentar e ler, esse tipo de recurso falta muito. Isso ..isso (referência à fala de SP2) E aí o material que chega, folha sulfite, eva, essas coisas, mas não tem um espaço, cadê o espaço, cadê uma biblioteca, uma sala de vídeo, né? Se tivesse uma sala de vídeo, uma cozinha que eu pudesse ir lá, olha vamos fazer uma receita, vamos, mas é mostrar pra eles, que possa mostrar mesmo, na prática, não tem.

PSP5 – Livros...Tem bastante Livros, né? Eu acho que dá para usar bastante. O que falta são os recursos mesmo de jogos, né? O que eu acabo fazendo também é isso trago a minha caixa de som é...eu confecciono meus jogos, e...mas é daquele jeito...é a SP1 até sabe...eu empresto, mas eu faloSP1 me devolve do jeitinho que eu te emprestei (risos). Eu não empresto para qualquer pessoa. Eu empresto para SP1 porque eu sei que ela vai me devolver do jeito que eu emprestei, então eu confecciono meus jogos, eu trago as minhas coisas, porque ...porque ficar esperando, né? É...e o negócio não chega. ...mas aí eu guardo, mas é pra uso meu. (risos) ciumentíssima das minhas coisas (risos).

PSP6 –

PSP7 – Infelizmente as escolas municipais as quais trabalhei não oferecem os materiais necessários ou até mesmo o suporte eles não exibem uma diversidade de leitura, diferente da escola privada na qual fiz parte por um período pequeno e pude ver a capacitação e o suporte que a escola oferecia.

PSP8 – A escola oferece dentro do possível materiais de leitura e escrita para auxiliar o professor em sua aulas.

Pergunta 11 - Para você enquanto professor qual a relevância de identificar a fase de escrita em que o aluno se encontra?

Respostas 11 – individuais

PRJ1 – É muito importante porque ... ele não pode cobrar de uma criança o que ela ainda não tem para dar...então... se ele entende qual é o nível...é...a fase da aquisição da escrita que aquela criança está...ele pode colaborar para que ela avance...é... é como Vygotsky fala... da zona de desenvolvimento proximal...você não vai ficar repetindo aquilo que ele já sabe...nem vai colocar coisas muito além ... que ele ainda não sabe....mas essa zona de desenvolvimento proximal é aquela zona que está perto do que ele ainda não sabe mas com a ajuda do mais experiente, seja ele o professor, seja ele um coleguinha, seja ele quem for ... que ele consiga realizar... então por isso ... que eu penso que é super importante perceber em qual é a fase que o aluno se encontra ... do processo de aquisição da escrita... pra saber o que vai trabalhar com aquele aluno, para não trabalhar igual com todas as ...com todo... com toda turma... porque numa turma há alunos de vários níveis... o importante é que todos caminhem do ponto que ele está.

PRJ2 **–** Então...aí eu acho assim... é lógico né... que é importante você verificar essa fase de escrita pra você saber da onde você vai partir com ele né? Porque as vezes você está muito além .... querendo ir muito além do que o aluno pode te oferecer... outras vezes você está muito aquém ... daquilo que ele pode te oferecer. E através dessa fase da escrita você vai se adequando a ele, né? Você sabe de que ponto você vai partir.... até aonde você pode ir...se você foi muito além...você sabe que você tem que voltar porque se você está muito além da turma... a turma não vai te acompanhar, se você vê dessa fase da escrita você vai tirar o seu parâmetro alí da onde você vai iniciar. Não sei se eu fui clara...né? Da onde eu vou iniciar ou se eu vou recuar ou se eu posso avançar...

PRJ3 – Ah Total! Sem eu saber a fase em que o meu aluno se encontra eu não consigo planejar!

PRJ4 – É muito relevante porque dalí você continua o seu trabalho! Eu sempre falo com as professora do primeiro ano... Falo assim: "olha se você me entregar a criança com valor sonoro...já é assim... muito bom!" Entendeu? Elas ficam assim... muito preocupadas também né? ...me entregando com valor sonoro...o resto eu desenvolvo... agora quando a criança vem crua...né? Aquela criança pré-silábica... nossa... é muito dificultoso! Muito dificultoso! E a gente... com essa pandemia ... é o que nós recebemos...crianças que foram

promovidas para o terceiro ano, né? Porque teve um critério que não pode reprovar ... essa criança está pré-silábica...não desenvolveu e vai passar de ano!

PRJ5 – É primordial, pois é daí que partimos para o planejamento individualizado, levando em consideração o desenvolvimento de cada um. Ainda mais agora nesse momento de pandemia em que as crianças não tiveram condições de se desenvolverem como teriam sa situação fosse outra, e ainda tem que levar em conta que não temos o apoio de família né? É raro os pais que pega junto com a gente, né?

Respostas 11 – focus group

PSP1 – Eu acho que é importante pra você compreender como o aluno está pensando, né? Em relação à escrita... e é um Norte pra você iniciar com aquela criança, você entender onde ela se encontra, pra você aplicar atividade alí de acordo com que ela sabe, porque não adianta você passar uma coisa muito difícil e a criança não vai conseguir é...resolver ... aquilo que chamam zona de desenvolvimento proximal, né? Que você tem que fazer...é...você não pode dar uma coisa muito fácil que não desafia a criança, mas também não tão difícil que desmotive que ela não consiga fazer. É...é pra gente é... saber, conseguir desafiar a criança e ao mesmo tempo que ela consiga realizar a atividade de acordo com o que ela sabe.

PSP2 –

PSP3 – Então você tem que procurar dar tipo assim uma atividade desafiadora, fazer a criança refletir é... sobre a sua leitura e escrita, né? Por mais que o aluno não possa ???? mas ele pode estar refletindo sobre aquilo, né? Você procurando dar uma atividade desafiadora pra ele, né?, mas dentro do contexto de uma atividade que seja no nível dele, também não pode ser uma atividade tão difícil também. Tem que ser mais ou menos baseada no nível que ele se encontra, do que ele já tem conhecimento e você desafiar um pouco mais, dar uma atividade um pouco mais desafiadora, levando o aluno a refletir sobre a sua escrita. Porque tem aluno que não sabe o que refletir, o que é mesmo pensar, não é? Se você falar para o aluno refletir, ele fica em conflito...o aluno assim, entendeu...é complicado. A mãe até me questionou, né? Eu falei mãe...mas é...é... eu expliquei pro aluno...mas a mãe não entendeu que refletir é o mesmo que pensar! Entendeu? Mas a mãe não entendeu! E se a criança não refletir não pensar ele não vai avançar. Entendeu?

PSP4 – Eu acho que é isso que elas falaram mesmo. É o nosso Norte, né? A partir das fases da escrita que a gente vai direcionar o nosso trabalho... é eu vou olhar essa parte e

vou direcionar o meu trabalho, é... o que eu vou ensinar... o que o aluno sabe, é a partir disso.

PSP5 –

PSP6 – É importante porque a gente já tem um Norte, né? Do que o aluno já sabe e aí procurar mais estratégias pra fazer com que ele avance, né? Porque a partir do momento que a gente sabe... é... reconhece aquilo que o aluno já sabe, é... tem mais direcionamento pra gente trazer mais estratégias, como ... eu costumo trabalhar bastante com jogos, de... pra alfabetização, então... é pra ele identificar quantidade de sílabas que tem, então dependendo da fase que ele está, a gente pode trabalhar diversas formas, o mesmo jogo só que com outras maneiras também, então eu acho que é o ponto principal, né? A gente identificar isso pra gente ter aquela estratégia para seguir durante o ano letivo, né?

PSP7 – A identificação da fase da escrita em que a criança se encontra é muito importante é algo que deve ser sempre sondado falado e ajustado conforme a propriedade da criança, pois será desse conhecimento que irei diversificar e mediar suas próximas aprendizagens.

PSP8 – Saber a fase de escrita do aluno ajuda no acompanhamento e avanços de sua aprendizagem, também é muito importante para preparar atividades pontuais de acordo com as dificuldades, fazendo-o refletir sobre o que está pensando e no que irá escrever.

Pergunta 12 - Para você há alguma diferença entre notas e conceitos? E há diferença entre processos e resultados?

Respostas 12 – individuais

PRJ1- Bom... nota e conceito com certeza tem diferença porque... eles são usados... apesar de que eu penso que na prática ... por exemplo vou falar de Barra Mansa que é a minha prática atual, lá eles usam A para atingiu um objetivo...e NA para não atingiu....só que no final do Trimestre ... se faz a porcentagem... então é uma contradição... trabalha com relatório...trabalhava pelo menos quando eu saí de lá em 2019 pra vir pra cá...trabalhava com relatório e no relatório...colocam o quê que a criança se desenvolveu... então ...não reduz a criança a uma nota... e coloca aquilo que ela precisa desenvolver ... então não classifica... o relatório...mas se depois transforma em uma porcentagem...acaba transformando de uma certa forma em nota, porque ... é ... quantifica. E por que isso?

Porque o Sistema de Ensino não permite algo diferente disso... o nosso Sistema de Ensino ainda é fechado. Se se trabalhasse com projetos...se se trabalhasse com o desenvolvimento de uma forma mais ampla não precisaria ter nota, mas o Sistema de Ensino brasileiro pede nota. O conceito vira nota. Pode até trabalhar com conceito, mas acaba no final das contas virando nota. Isso aí é paradoxal... isso é ... é...bem estranho e... é regido assim por enquanto... e às vezes fica até difícil de a gente falar. Há...pode...processo é toda a estrada que a gente vai caminhando pra se chegar a resultados né? Agora...certeza é diferente porque é... no processo você faz vários tipos de intervenção.... vários tipos de avaliação...bom... pra chegar num determinado objetivo...espera alcançar determinado resultado...agora...que em todo processo há resultado e que em todo resultado há processo...isso...pra se chegar a um resultado tem que ter tido um processo e pra... se está no meio de um processo é porque você quer atingir um resultado. Eu não entendi direito é...é... qual é a pergunta...tipo qual é a postura no processo? e qual é a postura no re...? Não sei....eu não entendi. É complicado...eu não entendi ainda ...porque assim é... por exemplo... as coisas... pra se atingir um determinado resultado... o processo... ele tem que ... ser pertinente né? Entendeu? Tem que está...é...é... se você quer comprar laranja ... o processo você não pode ir pro lado do limão... Né? Você vai lá na banca do limão? Sendo que você está querendo atingir a laranja? Não...Entendeu? E...Se você quer ter determinados resultados o processo vai interferir... em qual resultado você quer. Agora eu não entendi muito bem a pergunta...se... por exemplo... trocando ... dentro da sua lógica ... se você quer chegar numa Educação Emancipatória...o processo de uma educação emancipatória é completamente diferente de um processo de uma educação para a passividade.

PRJ2 - Então...olha....vou ter... eu vou vê se compreendi. Eu penso assim é... a nota...o número... eu acho que ele não avalia um aluno, você não avalia um aluno através de números né? Porque... igual eu estou te falando...é.... eu acho que até avaliar o aluno... você tem que ser assim... a avaliação tem que ser constante...ela tem que ser contínua, ela tem que ser todos os dias, né? Porque hoje...você pode falar assim... vou avaliar meu aluno hoje, hoje o aluno não está bem.. hoje ele não vai reder aquilo que ele rendeu na aula de ontem... então eu não posso avaliar meu aluno através de uma nota ... isso aqui vale 10...isso aqui vale 5... aquilo alí vale 2....porque às vezes o aluno tem muito mais a te oferecer num outro período... num outro dia...que não seja aquele alí....então eu não

acredito muito nessa coisa....a gente dá uma avaliação.... escrita... porque você tem que dar uma satisfação pros pais nè? Assim mais até por isso... porquê daquela...porque você deu aquele número...o porquê daquele número ...que você é obrigado a dar... mas se você fizer um relatório eu acho que você é mais justa... quando você relata o que o aluno consegue fazer...quando você relata é...eu acho que é mais justo do que uma nota...né? simplesmente um número...Então... Eu acho que se fosse um relatório sabe? Pra descrever o que o aluno consegue fazer, eu acho que é mais justo do que uma nota...porque o aluno não se resume a um número né? Até mesmo porque .... se você pega um aluno com dislexia...se você entrega uma nota...uma prova na mão dele... e ele tem que ler e fazer...ele não vai saber e se você lê pra ele.... ele oralmente ... você vai ver que ele sabe... até numa conversa você avalia um aluno, né? Eu acho assim... Eu acho que números e que conceitos ... assim não... eu acho que assim não...eu acho que relatórios ... uma coisa assim...avalia melhor esse aluno. E eu acho que essa avaliação...lógico... constante...de todos os dias...

PRJ3 - Há. Há...Para mim tem uma diferença.

PRJ4 - Os pais não entendem outra coisa, os pais querem nota! Então... se você colocar um AS...eles não entendem isso...eles querem entender... então assim... eu sinceramente eu acho que a avaliação é um processo contínuo... diário...eu sempre falo assim com meus alunos: “Eu não gosto de dar prova, eu sou obrigada a dar prova!” Porque na prova você pode não estar bem naquele dia e tirar nota baixa... e um aluno... que de repente cola a aprova inteira...é um péssimo aluno e tira uma nota alta! Entendeu? A avaliação... eu penso assim...é diária... por isso eu corrijo caderno de aluno ... todo dia... toda hora... eu corrijo caderno de aluno porque alí eu vejo o que o aluno sabe ou não sabe. Agora para os pais... é importante a nota...eles não têm outra forma de entender... entendeu? Ah falar ...Ah é um AS ou um AP ... eles não entendem!

PRJ5 - Na alfabetização a avaliação tem que ser diária mesmo...tem que observar o aluno...vê o que ele está fazendo...uma coisa bem lenta... sabe? Não dá para você sair dando nota...mesmo... até conceito é meio complicado! Porque eles se desenvolvem assim... e rapidamente de um dia para o outro já começa a ler...é uma coisa bem assim...sabe? É difícil detectar através de nota... é só observação mesmo!

Respostas 12 – focus group

PSP1- Então eu acho que tem uma diferença sim, né? Eu acho que conceito é a avaliação do processo, teria que ser, né? Teria que ser... e a nota é a classificação de aluno, porém, né? É o que teria que ser, porém como eu acho foi a a SP4 que falou? O que a gente percebe na pandemia, É... que eles não gostam que a gente coloca aluno AM, né? E... o que eles mais gostam é que tenha AS, é isso que eu percebo, e aí como a gente está avaliando uma criança que a gente nem vê, nem conhece essa criança? Pela quantidade de atividades que elas estão mandando, então isso pra mim também é meio...eu não sei se é maquiar, ou classificatório, mas assim... a gente está avaliando a criança pela quantidade que ela envia, por exemplo, eu tenho um aluno ele não fez nada desde o início do ano, e agora ele entregou um monte de atividades, eu não sei se foi ele quem fez, se foi o pai, só que essa criança vai ter que ficar com AP por conta da quantidade que a criança me mandou, eles não querem NP, porque agora tem o NP, não participou, e tem muitos que você sabe que , que não é a criança que fez, também...então eu acho que é assim, na teoria seria o processo, num contexto normal sem pandemia, o conceito. Na prática, hoje com que a gente vive é a quantidade, né? Mas eu acho que tem sim essa diferença da nota, nota é meio ...meio exclusão, classificação sim. A diferença entre o processo e o resultado final ...tem diferença sim. O processo é tudo o que a criança passou, né? É... o resultado final é o que ela conseguiu com aquilo, mas no processo às vezes ela avançou dentro do limite dela, que foi algo bom, né? É... é uma criança que tem uma dificuldade, só que o processo dela foi satisfatório porque ela avançou bastante dentro do que ela poderia avançar, dentro das dificuldades dela. Ás vezes tem um que já é muito bom, o resultado final dele é bom, mas ele não evoluiu tanto dentro do que ele já era. Entendeu? É isso, porém esse aluno que teve um processo longo, se esforçou bastante, ele ainda tem as dificuldades, independente do resultado final, às vezes não era aquilo que a gente queria dele, mas ele dentro do que ele pôde dar foi bastante pra ele. Mais ou menos isso, entendeu? (Depois da fala da SP3 e SP5) - Sabe em relação a isso, o que eu percebo é que as duas formas são ... são boas, assim não existe uma lado certo de falar que a nota é que é ruim ou o conceito é ruim, porque o que acontece? Realmente este conceito ele é bacana para a criança que realmente tem dificuldade, porém é o que a gente está percebendo, como as meninas falaram, que agora que não tem reprova e não tem nota, os pais eles abriram mão da responsabilidades deles na vida escolar das crianças, porque ele ajudando ou não, se esforçando ou não, não vai acontecer nada, ele vai passar. E vai levando essa dificuldade adiante por muito tempo. Até

ele chegar numa fase adulta, ter dificuldade, aí sim, ele se deparar com a vida, num emprego, numa dificuldade para passar numa prova, num concurso, num...conseguir um emprego...se comunicar...mas assim...é ... realmente temos os dois lados, o bom e o ruim. Disso, viu? Até mesmo o aluno ele sabe que não vai acontecer nada com ele, esse ano, até um exemplo tá? Uma mãe que não está fazendo nada de atividade com a criança e elas pedem para a gente ameaçar o Conselho Tutelar, e é o que eu faço, eu ameaço, eu disse que se ela não fizesse, o Conselho seria acionado, e ela disse pra eu ficar a vontade, e que poderia acionar o conselho. Por quê? Porque eles também sabem que até o Conselho não dá em nada! Então eles sabem que mesmo que eles não fizerem atividade, não entregar nada, não vai dar em nada! Não tem problema, eles não vão ser punidos, então assim...pra quê... eu vou ter responsabilidade se eu não vou ter punição nenhuma? Não vai ter consequência.

PSP2 - Eu acho que tem diferença entre nota e conceito. Eu acho assim que nota acaba classificando mesmo a criança, o quanto ela vale, e, o conceito você baseia assim o quanto ela aprendeu, a média dela mais ou menos. Eu...gosto de nota. (Fala da SP3) Pois é mas eu gosto de nota! Eu gosto de nota, a criança fez uma prova, ela acertou 7 ela é criança 7. Ela não é criança satisfatória ela é criança 7. Eu gosto de notas, mas eu acho que tem essa diferença.. Mas... eu acho assim...porque eu gosto de notas? Porque eu sou mais na parte de exatas, então assim ou sabe ou não sabe. É assim.

PSP3 – (Depois da fala SP2) Eu não gosto de nota eu gosto de conceito! (Depois da fala SP2) Eu prefiro conceito! (Depois da fala SP4) O que elas passam pra gente é isso né? Não sabe se quem faz é o pai ou a mãe, mas tem que dar parcial se o aluno entregou tudo, né? E assim... eu olho pelo... eu avaliei todos os alunos neste ano...praticamente SP4...Eu tive contato com todos eles. Eu tinha 21 alunos ...é... frequente, 4 não, mas os 4 vieram fazer aquela avaliação de leitura e fluência lá...eu aproveitei o momento, já dei avaliação e já vi tudo...então pra mim...eu... eu ainda prefiro parcial sim...eu prefiro viu SP4? Porque o aluno não aprende totalmente mesmo, tem que ser o mínimo mesmo, eu dei seis notas mínimas esse ano! (Depois da fala SP5) Então.. é assim...mas o próprio sistema já é assim, já, né? O bom... (é o meu ponto de vista) do conceito é que é assim a criança fica com avanço mínimo, criança com avanço mínimo mesmo, parcial e total, tá? Então a criança vai passar de ano, só que ela está com avanço mínimo, ela vai passar com dificuldade, vai ter que fazer um trabalho diferenciado no próximo ano pra essa criança avançar, entendeu?

Então é assim, a diferença é essa, que a nota é a nota, bateu aquilo é aquilo, você tirou cinco você passa, passa fraca, não tirou cinco não passa. Eu já fui retida na sétima série por 0,25! Em Matemática, na época, hoje o aluno não tem reprova praticamente. Então assim... o bom do parcial é por isso que você pode passar o aluno com avanço mínimo, você pode fazer um trabalho diferenciado no próximo ano, isso já aconteceu com muitos alunos meus, eles avançaram no próximo ano, avançou bem, entendeu? Por isso que eu falo, eu acredito assim, eu acredito ... não sei... eu acredito mais na ..na parte do conceito, não da nota. Ô SP1... os pais sabem que nós estamos com os filhos deles só esse ano...o próximo ano o filho vai ser eternamente o filho dele, até morrer, não existe ex filho, existe ex marido, ex mulher...ex namorado...filho não. Então nós estamos com eles só esse ano...então quem vai aguentar com as consequências são eles mesmos, entendeu?

PSP4 - Eu concordo com a SP2 ... eu acho que tem uma diferença também de notas e conceitos, e aí eu posso falar é... na diferença que a gente vê aqui no Estado, Estado ainda é nota e aí o aluno tem cinco, o aluno tirou cinco não quer dizer é... é de zero a 10 Só que 5 é aquela nota mínima que a gente está dando para o aluno, olha ele não participou, ele não fez nada, mas como eu não posso dar uma nota 4 pra ele, ele está na sala de aula, ele tem atividade no caderno, então a gente dá uma nota cinco, mas a gente sabe que é um aluno que não desenvolveu bem, então quando a gente vê lá a nota dele 5?! A gente já viu que é um aluno que ele não conseguiu. Ele não consegue. Desde o meu aluno nove, dez, é meu melhor aluno. é meu aluno que quando eu estou dando fração, estou dando... é aquele aluno que está me respondendo, está ajudando, está fazendo. O conceito... aí...o quê que acontece... eu tenho que dá o avanço mínimo, ele avançou mas ele avançou minimamente. Avanço satisfatório, meu aluno nem é satisfatório...porque aconteceu isso comigo no ano passado, é...eu tive um aluno que não participou de nada, a mãe fez todas as atividades de letra cursiva...e eu coloquei avanço mínimo e aí falaram assim pra mim: “Nãooo... é aluno satisfatório porque ele entregou todas as atividades!” Pra mim não é aluno satisfatório! Ele não fez. Ele não fez...ele não é! Ele é mínimo do mínimo porque quem fez as atividades dele foi a mãe não foi ele. Então assim pra mim eu daria ... eu daria nota a ele cinco...ele não conseguiu ... ele não atingiu... ele não fez! Mas...eu tive que dar uma nota melhorzinha...me pediram para dar uma nota melhor ... parcial...porque ele entregou todas as atividades....mas eu não achei justo e eu não acho justo até hoje! (Depois da fala da SP3 SP5 e SP1) - O sistema é ruim...não é a nota e nem o conceito ...então é o sistema.

PSP5 - Eu só vou falar uma coisa ...eu acho assim... a gente tem que ir no pressuposto nota e conceito é diferente, processo e resultado é diferente, só que: por que a gente gosta da nota? Porque a gente ...eu acho que a gente viveu...é...a gente que é mais velho um pouco, viveu esse lado das notas, né? Você era classificado por conta da nota que você tirava e se a gente for olhar para outros estados, tirando São Paulo, se você olha alguns estados do Brasil, que há repetição, que há notas, se você faz um estudo mesmo em cima desses resultados, são os estados em que os alunos mais progridem, né? Claro que você vai avaliar todo esse processo, vai saber o que o aluno... se ele comeu, se ele não comeu... se isso, se aquilo, mas eu acho que precisa sim, precisa da nota sim, precisa da repetência sim, quando a gente fala de nota aí a gente entra nesse lado, né? Da... tem gente que ainda fala: "Não o aluno não pode repetir, ele tem que avançar" Mas eu acho que se o aluno não concluiu, se ele tem toda aquela condição de concluir, não estou falando dos alunos que tem um grau especial, que tem alguma...né? Mas eu estou falando de outra...do aluno, aquele aluno bom, que consegue ir pra frente, que tem uma família por trás, mas aí não faz? Esse aluno deveria sim, ter nota sim, e repetir sim. Eu acho que deveria sim. E tem uma diferença, mas eu acho que nosso, o nosso estado em si, o estado de São Paulo, não progride por isso, né? Tem que ter isso, tem que ter nota, o conceito e nota é diferente, mas precisa ter nota sim e eu vou ainda mais, eu sei que tem muita gente que não vai concordar comigo, tem que ter repetência sim. (Depois da fala SP3) - Eu sou a favor da reprova sim, também. Eu acho que depois ... é... não tem mais reprova, só no terceiro e no quinto ano eu acho que os alunos ficaram muito...ah não reprova mesmo, né? Eu sou mais como o pensamento da SP2 e da SP4, eu acho que tem que ter reprova sim, ter que ter nota sim, porque aí eles correm atrás, o pai ajuda mais, o pai sabe que não tem reprova, sabe que não dá nada, então...ah deixa...abandona.

PSP6 - Eu concordo com a SP1 bastante é...pensando, é...nessa situação que a gente se encontra de pandemia, eu acredito que está complicado mesmo essa avaliação. Só que pensando no geral, é... no aluno como um todo, eu acredito que a gente deve sim avaliar o processo que ele tem, né? Com conceito, porque ...vamos supor a gente passa uma avaliação para o aluno valendo a nota, né? E aí a gente não sabe se o aluno está num dia bom, se ele está alimentado ou não, então isso interferi muito na aprendizagem do aluno. Então se a gente está avaliando o aluno todo dia, né? Constante, por mais que seja um avanço mínimo que ele teve, a gente vai conseguir identificar, que ele teve esse avanço ou

não, agora com a nota... a gente... eu por exemplo , como eu estou começando agora, é mais difícil pra mim...é...me expor quanto a isso, mas pelo que eu entendo, a priori, assim...é que por mais que seja mínimo a gente sabe que ele está avançando, então a nota não consigo, é...medir o aluno, sabe? Dar uma nota quanto que vale? Então pra mim eu acredito que seja mais difícil, é... a parte da nota, então...acredito que tendo esse conceito do avanço, se ele teve avanço mínimo, parcial ou não, é... no geral sem ser em pandemia, eu acredito que seja mais significativo, pra mim. Questão processo versus resultado, eu também acredito que tem uma diferença sim, é... que a gente tem que pensar no processo do aluno, né? Naquilo que ele está desenvolvendo com o tempo, muitas das vezes a gente...é...almeja um resultado, quer chegar em algum resultado, mas a gente deixa de lado o principal, que é o processo, pra gente chegar num resultado a gente vai por etapas. Então a gente tem que pensar por um todo, pra ver se realmente esse resultado vai ser alcançado ou não, a gente tem que traçar uma meta e não dispensar o percurso.

PSP7 - Para mim a diferença entre notas e conceitos é da seguinte forma, eu acredito que a nota provém de uma classificação e o conceito de uma avaliação (onde o desenvolvimento social e todas as suas condições contam) o processo acredito que seja a evolução mediante a cada aprendizagem estipulada, ex.: (está em processo mediante a fase silábico alfabético para alfabético), e o resultado se provem das expectativas alcançadas das aprendizagens adquiridas, e sim são muito diferentes uns dos outros.

PSP8 - Sim há diferença entre nota e conceito. A nota é atribuída para avaliar o aluno de acordo com o que realizou da atividade. Mas hoje o aluno já está começando a ser visto como o personagem principal, rumo ao conhecimento, ele poderá ser avaliado, através de um seminário, uma autoavaliação...

Pergunta 13 e 14 - E como você lida com a correção dos seus alunos? Como você lida na correção de atividades? Você acha importante trabalhar com os erros dos alunos? Por quê?

Respostas 13 e 14 – individuais

PRJ1 - Bom... eu sempre...é...eu já te dei um exemplo né? De como eu avaliava... essas partes eram... a parte geralmente oral né? De apresentação...e eram em grupos...e

tudo...e aí tinham os objetivos previamente estabelecidos com os alunos... eles sabiam mais ou menos o que estava esperando ... quer dizer...mais ou menos não...eles sabiam exatamente o que estava esperando...Todo início de bimestre eu já combinava tudo o que iria acontecer e ninguém era pego de surpresa com uma avaliação. Ninguém! Na minha história toda de Educação eu nunca fiz isso. É... sempre era previamente combinado. Agora... a correção...lá na alfabetização...no segundo ano... quando existia uma palavra que não era escrita dentro da forma padrão...eu sublinhava...sublinhava e e nunca era de vermelho, poderia ser até de lápis e lá embaixo...no rodapé do caderno do aluno eu ia escrevendo todas as palavras na forma padrão naquele texto e eles tinham que depois ... com calma reler o texto e verificar... tentar descobrir o que tinha de diferente na parte escrita já sublinhada lá ...tentar achar lá embaixo qual era a palavra que estava escrita de forma diferente...o quê que era que estava diferente... e... em outro momento a gente fazia a reescrita do texto...mas eu procurava valorizar sempre a escrita da criança...valorizar...aquilo... a ideia dela...então a gente explorava ela ia lá pra frente contava história...lia o texto para todo mundo...então eu valorizava a escrita da criança pra depois trabalhar a parte escrita dos erros e dos acertos. Bom... eu sempre falei para os meus alunos que eles não precisavam ter medo de errar. Porque o erro faz parte do processo ensino-aprendizagem. O erro não é nada... não deve ser visto como algo horrível...não! Ele faz parte do processo aprendizagem... às vezes através de um erro nós aprendemos. Então...eu vejo o erro como processo...como parte do processo ensino-aprendizagem ou parte do processo de aquisição do conhecimento....de aprendizagem. Agora lembrei que até os textos das alunas de Ensino Médio...é....de Formação de Professores...todas as palavras que tinham uma escrita fora do padrão ... nessas ... eu já não colocava a palavra correta eu só sublinhava quando tinha...só sublinhava...elas ... elas...porque já eram outro nível era Ensino Médio...Então elas sabiam que ali tinha alguma coisa e aí elas iam procurar ver. E quando tinha questão de ortografia... de... como é que se diz...de... de concordância... eu fazia pergunta ao lado...perguntava...fazia as correções assim para a pessoa repensar e refazer se fosse o caso.

PRJ2 **-** Olha só, a correção das atividades eu faço de várias maneiras...eu corrijo...Eu ... eu dou uma atividade pra eles...eles tentam fazer ... primeiramente fazer sozinhos... se é um conteúdo que eu já expliquei... é claro...porque primeiro eu tenho que ensinar...eu dou essa atividade e deixo que eles façam sozinhos...eu dou um tempo...dalí eu

corrijo...eu gosto de fazer a correção...dessa maneira... eu vou no quadro e faço a correção junto com eles, porque na hora que eu faço essa correção junto com eles...seja na minha mesa ou seja no quadro ... depende do andamento da minha aula ... ou eu chamo um por um na minha mesa e vou orientando ou eu vou pra o quadro ... eu faço essa correção no quadro pra depois eu ir lá no caderno ou na folha, seja o que for, para dar o certo ... é... primeiro eu tenho que... porque se você pega uma coisa simplesmente passa a caneta por cima e dá errado ...o aluno não aprende...eu vejo assim .... então eu tenho que chamar... e mostrar onde está o erro....eu mostro o erro....vou ouvir esse aluno também....o porquê que ele errou ...ele vai me explicar o que ele quis fazer alí... e eu vou mostrar o erro e vou pedir pra que ele arrume. Porque eu acho que eles aprendem assim também, em cima do erro... eles mesmos observando o erro deles....e eu passo essa correção no quadro também. E quando eu estou dando uma atividade que eu vou mostrar pros pais .... que é uma coisa avaliativa... eu sempre olho .... porque você conhece seu aluno....né? e quando chega pra mim com um erro que eu sei que foi falta de atenção...eu peço pra voltar ...falo: vai lá e dá uma olhadinha nisso daqui de novo...tem alguma coisinha que você não fez direito...até que eles mesmos percebam o erro deles...é lógico que tem alunos que vai perceber e tem outros que não.... e eu já sei qual aquele que vai lá...vai olhar e... vai perceber as vezes o erro vem de uma falta de atenção...eu sei que ele é capaz...então eu falo dá uma olhadinha nessa questão aqui de novo...tem alguma coisa aí que não está perfeito. Eles voltam. Eu não pego e recolho e vou corrigir em casa não! Eu faço a correção alí mesmo aquilo que eu acho que foi falta de atenção eu gosto de deixar fazer de novo... aí eles vão trazer pra mim se eu ver que não deu mesmo aí eu dou o erro, mas eu nunca levo prova pra casa não ... eu corrijo tudo alí com eles. Eu acho importantíssimo! Importantíssimo! E eu chego até a falar isso para eles: não tenham medo de errar porque é nessa hora que a gente aprende.

PRJ3 - Ah...Então... a prática que eu acostumo adotar...é...como eu trabalho com os primeiros anos, sempre com os primeiros anos, né? ....Quando eu não acompanho o primeiro pro segundo... é.... sempre tentando é.... utilizar a correção pra a aprendizagem, nunca a correção pela correção....né? corrigir e deixar alí escrito errado ou usar uma caneta e deixar alí. Sempre é ... pra tentar é... alcançar alguma coisa que eu preciso no meu aluno. Por exemplo: as fases da escrita né? É... uma palavra que ele escreveu ortograficamente errada, né? ....quando eu pego numa atividade, quando eu pego no caderno... eu sempre chamo o aluno pra perto de mim. Pra que essa correção é...possa fazê-

lo.....né? de alguma forma ... corrigir junto com ele para fazê-lo avançar...fazê-lo repensar, fazer pensar a forma como ele é... fez a atividade, enfim... todo esse contexto que a gente sabe que os anos iniciais precisam né? Essas inferências, essas perguntas.... né? ...Essas interferências na verdade. Sim. Porque se eu não utilizo o... a fase de escrita né? , porque a fase de escrita me mostra o erro, se eu não utilizo esse erro como eu vou fazê-lo avançar para a fase seguinte? Não consigo. Então o erro na alfabetização é pra gerar aprendizagem, na verdade, em qualquer fase dá pra gerar aprendizagem né? ...mas a alfabetização que é o nosso ??? mais necessário! Eu costumo colocar no caderno assim: sr responsável não ajudar, não existe erro, na escola resolvemos isso.

PRJ4 - Eu chamo um por um na minha mesa... quando está errado eles apagam e arrumam. Eu tenho esse cuidado. É muito trabalhoso... eu saio da sala de aula exausta... mas eu não consigo trabalhar de outra forma! Ainda mais com criança pequena! Eles não vão entender isso aqui está errado... o que errou alí! Você tem que mostrar. Sim! E mostrar pra ele o porquê ele está errando... se não... ele não vai descobrir isso nunca!

PRJ5 **-** Eu trabalho com meus alunos no dia a dia chamando na mesa, mostrando o erro e ajudando a corrigi-los. Mostrar como escreve a palavra. Com certeza... com certeza!

Respostas 13 e 14 – focus group

PSP1 **-** É...uma coisa que eu faço com as crianças, e que eu acho importante sim a gente trabalhar com o erro. É... Quando eu estava no quinto ano eu pegava o texto, que... quando a gente ia fazer a correção de produção de texto. Eu transcrevia igualzinho que eles tinham escrito e eles tinham que me apontar o que a gente tinha que mudar, né? Agora com o ano um a gente vai mais nas palavrinhas, por exemplo assim, Ô, eu vejo como... eu pergunto pra criança: como a gente escreve tal palavra? Aí eu coloco na lousa da forma que ela me falou e aí eu leio pra ela como ficaria, porque às vezes a criança ... ela não observou o que ela errou. Ela se vendo, ela vendo o que ela fez ela pode refletir e perceber o ... onde que ela errou, o que ela precisa mudar. Por exemplo, quarenta, eu tenho um aluno que ele sempre escreve quareta, ele come a letra n, e aí eu coloquei na lousa, escrevi quareta e escrevi quarenta também pra ele vê a diferença.do som. Da letra n. E assim... eu acho que é importante sim pra...pra criança vê o erro dela, né?

PSP2 -

PSP3 - Você aprende sim através dos erros sim. É errando que se aprende, né? Não tem esse ditado? Que eu acho assim, que o erro do aluno ...é... serve também pra poder ...para o aluno aprender também, entendeu? Que nem... complementando o que a SP1 falou ...fazendo esse tipo de trabalho que a SP1 falou aí, entendeu? É... através do erro do aluno colocar a escrita correta e a escrita que o aluno escreveu, e ir levando ele a refletir o que está escrito que está certo, e mandar ele apontar, e ele percebe e ele aprende, correto, né? As crianças aprendem com os erros sim.

PSP4 -

PSP5 -

PSP6 - Eu acho muito importante trabalhar com os erros dos alunos, porque a partir do erro a gente consegue identificar como o aluno está pensando., a maneira que ele raciocinou pra pra chegar naquele...naquele erro. Eu tive situações aqui, de atividades que eu peguei para corrigir, e... e aí por exemplo, eu acho que foi na primeira fase ainda, a da galinha do vizinho que bota ovo, bota um, bota dois... e tal... E aí tinha uma imagem que eu achei bem interessante... tinha a imagem da galinha, né? E aí tinha uma pergunta que estava assim: quantos ovos a galinha botou? Então ela botou 10 ovos, né? Só que na imagem que estava ao lado do texto estava uma galinha e dois ovos ao lado da galinha, então ela viu aquela imagem então ela achou que a galinha botou dois ovos. Então ela colocou dois ovos. Então a partir do erro você tem que questionar o aluno, perguntar pra ele, mas como você chegou nesse resultado? O que você pensou? Qual foi a forma que você usou pra chegar nesse resultado? Então eu acredito que a partir do erro a gente consegue ver como o aluno está pensando e aí tipo é...fazer a mediação pra que ele pense da maneira que de ser realmente pensada é... na questão do modo como que a gente está avaliando, o que a gente está querendo que o aluno alcance, então eu acho que o erro é...ele é sim importante para esse processo do aluno.

PSP7 - Mediante a correção eu tento propor ao máximo o melhor caminho para que evoluam mediante aos seus erros tanto social quanto avaliativos, tento mediar para uma observação dele, onde ele errou, será que está correto, o que nós iremos consertar, etc. acredito que o aluno observando seus erros e entendendo de onde ele partiu e como partiu e trazendo uma solução conjunta, creio que ele aprende muito mais do que apenas algo repetitivo onde apenas eu mando as respostas e não o instigo para saber da resposta para entender o seu erro.

PSP8 - Vejo a correção muito importante, no meu dia a dia, vou escolhendo alguns alunos para correção, por exemplo em um dia escolho uns três para que posso corrigir e intervir, depois faço uma correção coletiva onde eles precisam corrigir com responsabilidades e questionar sobre as respostas, no outro dia escolho outros alunos e assim sucessivamente. Ao trabalhar com os erros dos alunos vai nos ajudar a perceber onde está sua dificuldade e assim fazê-lo a refletir e ajudá-lo a superar sua dificuldade avançar em sua aprendizagem.

Pergunta 15 - Você alguma vez enquanto estudante já se sentiu constrangido por ter cometido erros nas suas atividades? Já notou algum aluno seu constrangido pelo mesmo motivo? E por quê e como foi?

Respostas 13 e 14 – individuais

PRJ1- Sim. As duas. Comigo quando eu estava no sexto ano um professor me chamava de burra. Um professor de Matemática me chamou de burra na frente de todo mundo. E... realmente em Matemática até aquela data eu era relapsa ... eu não fazia atividade direito...e tal ... e devo ter feito alguma questão errada no quadro...e ele me chamou de burra. Daquele dia em diante eu falei: eu vou provar para o senhor se eu sou burra. Eu comecei a me interessar por Matemática e comecei a ser uma das melhores alunas de Matemática dalí para frente. Agora eu sei que isso aconteceu comigo...porque eu devo ser muito teimosa... isso agiu comigo no efeito contrário....mas têm pessoas que ficariam arrasadas. Agora eu também com o meu jeito de falar...já constrangi alunos com esse negócio de ter que refazer...tem que apresentar de novo...então eu..j.á...lembro de questões do jeito...o meu jeito de falar...é um jeito meio...não é muito meigo né? Vamos dizer assim...aí alguém ficou chateado né? Já aconteceu...só que ... eu lembro também de ter acontecido um fato muito interessante... de uma menina muito tímida...que não gostava de falar...Curso Normal. Não queria apresentar...e eu exigia que todos apresentassem...tirando como ponto de partida que num curso de Formação de Professores as pessoas têm que falar...e aí...ela ....fez uma apresentação...era em círculo naquele dia...nós estávamos falando sobre Paulo Freire Pedagogia da Autonomia... e aquele livro

foi todo subdividido...e cada pontinho daquele livro duas tinham que falar.. ou uma...não lembro...só sei que quando chegou na vez dela falar...eu devo ter interrompido ela em alguma questão...eu não lembro o quê que foi...eu só sei que ela ficou tão nervosa...que ela já devia estar nervosa pra falar porque ela tinha vergonha... e aí ... ela gritou comigo. E aí a turma toda ficou me olhando...só que como ela era tímida...e quase não falava...e quase não colocava para fora os sentimentos dela...quando ela deu aquele... aquela saída de dentro e começou a falar...falar...falar....falar que estava nervosa que eu deixava ela nervosa....e tal ... e foi falando...falando...falando... e o pessoal me olhando e eu pedindo para o pessoal deixar...fiz assim (um gesto com as mãos pedindo calma) deixei ela falar...Ela falou...falou...falou...aí...quando ela acabou de falar...aí eu falei com ela assim: tudo bem.... eu peço desculpas por ter te interrompido ...mas não ficou bom por isso e por isso...vamos fazer o seguinte ... você reapresenta na semana que vem. E aí eu fundamentei o porquê...que eu achava que ela tinha condição de falar...etc...etc... Eu sei que quando foi na semana seguinte ... ela apresentou como nunca! Ela arrebentou! Ela se soltou e a turma inteira aplaudiu e nós todos choramos! De emoção! De emoção! Por quê? Era uma menina travada...era uma menina travada entendeu? Tinha medo! Tinha insegurança ...não gostava de falar...etc...mas eu acho que não foi interromper não... eu não sei ... eu acho que eu não interrompi...eu devo ter feito alguma coisa...que agora eu não estou lembrando...direito o quê que foi... porque... o fato é que ela ... de repente ficou nervosa e...estressou comigo... alguma coisa eu devo ter perguntado...eu não lembro direito...posso ter perguntado alguma coisa né? E ela se estressou e falou...falou...falou...mas depois na semana seguinte... eu falei: tudo bem...você teve o direito de falar...e tal e tal...mas eu vou pedir para você apresentar de novo... Ou seja eu não levei aquilo... aquela atitude dela eu não levei para o coração..... você entendeu?

PRJ2 - Várias vezes! Eu nem conversava muito com o professor! É... muitas coisas que eu fui aprender depois de adulta mesmo... que eu fui pesquisar...fui correr atrás de coisas que eu não compreendia...eu vi assim ... que eram coisas mínimas ... se eu tivesse feito uma pergunta ...e se ele tivesse me respondido aquilo alí eu teria compreendido...Você quer ver? Eu vou te dar um exemplo prático: quando você vai classificar o número de sílabas, quando você vai ...também .... a sílaba tônica...se é oxítona, paroxítona... por isso que eu falo pra você que as vezes eu tenho essa facilidade pra ensinar...porque eu sei exatamente onde estava a minha dificuldade quando eu estava

sentada alí! As vezes era uma coisa mínima... entendeu? A professora chega lá e fala assim: olha a sílaba tônica você vai colocar oxítona essa aqui .... mas ela não explica .... Olha gente: quando tiver nessa penúltima sílaba aqui... é isso...quando tiver.... Acho que a maneira que você passa para eles, é que manda tudo .... e a maneira que você conduz... isso... o seu aluno não vai ter nenhuma... nenhuma timidez na hora de perguntar. Ele vai levantar a mão e vai perguntar. Isso é uma coisa que eu converso com todas as turma que eu já tive. Não pode ter vergonha de perguntar! Porque é nesse momento que você leva uma dúvida pra casa e acabou...você leva aquilo pra sempre e eu era muito tímida... eu não perguntava! E na época...que... e... na minha época de estudo essa coisa de bullying ... de biza. Essas coisas nem eram trabalhadas na escola! Então acontecia muito mais do que acontece hoje... Então muita coisa que eu aprendi por mim mesma...depois de adulta... foi correr atrás das coisas...e eu mesmo pesquisar... eu mesmo olhar....Falei assim: ... Nossa gente se a professora tivesse falado isso aqui eu tinha entendido! Talvez por um detalhezinho que ela esqueceu de falar! As vezes o professor ensina...assim... é... partindo do pressuposto que a criança já aprendeu alguma coisa lá pra trás...e as vezes não aprendeu! E.. e... o que ele não aprendeu aqui...acabou...ele não vai aprender ... a sequência daquilo pra sempre! Então... eu acho que eu ... passei muito por isso...mas muito mesmo...de não levantar a mão...de não perguntar...e eu também nunca gostei de ... ser assim um destaque... sabe? Que as atenções das pessoas se voltassem pra mim... então eu sempre me mantive muito calada...isso me prejudicou muito...então hoje eu tento não deixar que meus alunos sejam assim. Então... Eu percebo ... eu percebo sim... eles têm vergonha sim .... as vezes eles têm até mais vergonha do amigo pra eles perguntarem do que do próprio professor .... então...por isso eu faço sempre esse trabalho com eles ... eu falo ... eu estou aqui pra ensinar seja quanta vezes for ... que eu tiver que falar eu vou falar...e se não entender...eu vou chamar vocês na minha mesa e vou explicar em particular...mas eu tento... eu faço já esse trabalho com eles porque eu percebo isso...de todas as turmas que eu passei... sempre tem um que tem essa vergonha de perguntar... essa vergonha de falar... então eu tento sempre estar puxando eles pra conversar comigo... pra tirar isso mesmo... porque eu passei por isso.

PRJ3 - Olha Já. Já fui muito constrangido, porque assim é... apesar de sempre estar muito envolvido em situações de escola, eu demorei muito a aprender a ler! Demorei muito! E eu me recordo do dia em que eu aprendi a ler, que eu consegui fazer aquele

insight, entendeu? E eu já estava na quinta série, quarta série na verdade que a gente chamava. É... Eu estava na quarta série e eu não lia ainda! Eu não conseguia ler. Então assim, os professores estavam sempre falando no meio de outros colegas, porque eu nunca sa... respondia com as minhas palavras as coisas, eu fazia sempre oralmente. E eu me recordo que os professores faziam isso oralmente, nunca me deixaram reprovado, mas eu sempre fiz oralmente tudo. E hoje com os meus alunos eu não percebo, porque não é uma prática minha ...ficar... com esse estigma de fulano você não está fazendo... porque eu entendo como meu papel chamá-lo para perto e... e... tentar levá-lo e deixá-lo onde eu preciso.

PRJ4 - Eu já me senti constrangida... por isso que eu tenho muito cuidado! Eu chamo eles aqui... vem cá gatinho ... olha... está certinho...mas faltou essa letrinha ... A gente tem que ter todo um jeito para corrigir essa criança. Entendeu? Agora no meu tempo... a professora dava um X... não tava...olha ... teve uma vez que eu entreguei uma folha... estava amassada na minha pasta... eu nunca vou esquecer isso! Eu tinha 7 anos de idade! Na hora de eu guardar dobrada amassou... quando eu fui entregar pra ela ...ela falou assim: "Eu não corrijo papel higiênico!" Então aquilo me chocou... em virtude disso eu tenho o maior cuidado com as minhas crianças. Eu sou uma professora enérgica... mas assim... nesse ponto eu...eu não consigo...sabe? Eu tenho medo de melindrar! Então eu chamo com o maior cuidado... "Você errou essa letrinha, vamos arrumar? Está certinha... faltou só arrumar essa letrinha... a tia não está entendendo" (voz mansa) sabe? Eu converso assim com eles... sabe? Porque se não...é chocante... sabe?

PRJ5 - Olha da minha época, quando era criança, eu tenho 50 anos ... há quarenta e tantos anos atrás...eu acho que no aspecto de ter cuidado ao corrigir houve uma evolução na Educação...aqui no Brasil. Esse cuidado que o professor tem com o seu aluno...só que apesar da gente ter esse cuidado e esse amor... por outro lado... eu volto a repetir...antes nós tínhamos a família presente, né? Minha mãe sempre presente na minha educação ... meu pai... e hoje em dia não...se entregou a criança para a escola e a gente fica pouco tempo com a criança...então a gente não consegue ... muitas vezes... muito além do que a gente quer ... por causa... por não ter esse apoio familiar.

Respostas 13 e 14 – focus group

PSP1- Olha eu tive um, é... quando eu estava no quinto ano, é... eu tinha dez, onze anos de idade. E... eu sempre gostei muito de anotar pra aprender e eu tinha o meu caderno, né? Naquela época Caderno de dez matérias... e eu anotando. E hoje eu entendo que para você aprender matemática você tem que olhar, você não tem que anotar. Só que na época eu não entendia... e aí a professora explicando e eu comecei a anotar algumas falas dela, e.. e aí do nada...ela explicando e eu anotando...e bem concentrada...eu levei um susto porque ela deu vários tapões na minha carteira assim...Aí eu dei um pulo...eu até pulei assim...porque eu estava bem concentrada... e aí ela falou meio gritando comigo: "você está boiando igual aquilo na privada!" E aí ...falou...falou...na frente da sala toda...ela falou isso sabe? Primeiramente é... eu senti meio que uma humilhação sabe? Primeiro ela deu uns tapas na minha carteira aí eu pulei, e depois pela frase né? Que ela falou que eu estava boiando, igual merda né? É isso que ela quis dizer, né? E aí eu peguei eu fiquei muda, travada, eu era muito quietinha assim... eu não dei uma palavra pra ela, só que aí nunca mais foi a mesma coisa, aí eu tive um medo ela, sabe? Ela fez eu ter medo dela. E era algo que eu estava fazendo porque eu aprendia escrevendo e daí eu não fiz mais isso na aula dela. Eu não anotei mais, mas também era sempre muda assim porque eu tive um medo, né?

PSP2 - Eu vou relatar um fato meu, mas vocês vão achar até interessante, não era um erro, era um hábito que eu tinha, tá? Quem descobriu isso foi uma professora minha da faculdade, tá? Uma vez eu fiz... eu sempre tive essa mania, mas depois que ela conversou comigo eu parei com essa mania. é... eu fiz um trabalho da faculdade toda vez que eu escrevia eu sempre parava a caneta ficava um pontinho da caneta em todas as palavras...sabe quando você para a caneta quando você para de escrever? Então meus trabalhos tinham esses pontinhos tudo...tudo...E quando ela foi me chamar pra falar comigo que o trabalho estava ótimo, mas estava cheio de pontinhos, que eu tinha que parar com aquele hábito que se tornava um erro praticamente é...eu podia ser prejudicada em qualquer momento, entendeu? Mas ela sabia que era um hábito meu, que ela viu que era no trabalho inteiro gente... era frente e verso folha, entendeu? Aí foi o único constrangimento que eu tive assim ... que eu me senti constrangida mesmo assim, viu gente, que ela me chamou pra conversar comigo...é falou perto do pessoal, mas ela entendeu que era um hábito meu mesmo, né? E ficava tudo pontuadinho toda a escrita, sabe? Tudo pontuado? A folha

inteira, foi o único momento que eu tive assim de constrangimento, mas nem tanto, da maneira que ela falou comigo.

PSP3 - Eu já! Vou falar de uma experiência que eu tive, que eu não esqueço dessa professora até hoje (risos), não esqueço dela, nunca mais esqueci. É ... eu me lembro... eu tive uma professora de Inglês e a gente tinha que falar, a gente tinha que chegar e falar inglês com ela. É... a gente... ela perguntava o nome: "What is your name?" e a gente tinha que responder...Qual o seu número? Eu lembro um dia que eu cheguei atra...eu não cheguei atrasada, né? eu estava na escola, mas assim... eu sempre fiz muitos trabalhos, né? Na escola na época do magistério todo... e quando eu fui entrar, eu pedi licença e ela queria que eu falasse licença em inglês, eu não lembrava! Eu não lembrava como que era ...e eu com licença professora, nossa eu acho que eu fiquei uns dez minutos naquela porta, esperando. E ela falava em inglês eu tinha que falar com licença em inglês e eu não conseguia. E aquilo...nossa! Eu só não fiquei vermelha porque não deu, mas assim...sabe, aquilo...quando subindo...todo mundo olhando para mim, claro que a minha sala já era uma sala mais adulta, né? Assim...fazia o magistério, mas eu...eu sempre... aí ela falou e ela falou assim Ah pode sentar, mas sabe? Toda vez que tinha coisa em inglês eu já começava a ficar gelada. Já começava a tremer, né? E esses dias mesmo uma aluna minha, agora eu vou falar de uma aluna. Eu não esqueci e eu não deixo mais meus alunos constrangidos assim com relação de entrar, é... de sair... eu sempre falo pra eles quando vocês entrarem pede licença, mas às vezes algum não pede, mas eu nem fico falando pede licença, Sabe? Ficou aquilo na minha cabeça tanto que eu nem fico falando pedi licença sabe? Principalmente os maiores. E esses dias uma aluna minha do segundo ano, esse ano ela ficou constrangida porque eu falei pra ela, olha vem aqui fazer, Vem aqui S comigo fazer ...uma aluna muito tímida, ela gosta de sentar no fundo, eu já tentei colocar na frente, e ela não quis , não queria sentar na frente de jeito nenhum, aí eu tentando, eu falei S vem aqui fazer comigo...vem aqui fazer uma atividade, mesmo na pandemia eu peço pra eles escreverem palavras, jogo de palavras, e ela não quis. Aí por fim, né? Quando eu fui olhar .. ela levantou... eu pensei que ela vinha pra falar pra mim, que ela ía falar a palavra.... iria fazer...ela falou: pro, é...eu fiz chichi na calça. Eu falei nossa S mas porque você não pediu pra pro pra você....ah pro eu fiquei com muita vergonha de você me chamar. Ah eu falei S você me perdoa? Me desculpa? Depois eu chamei ela e falei você me desculpa? Ela falou não pro não foi culpa sua... eu que não pedi. Eu falei, não foi culpa minha porque insisti

pra ela ..pra ir pra frente, né? E aquilo...nossa me deixou tão mal! E eu fui conversar com a mãe dela no final e a mãe dela, ela é assim mesmo ela não fala, ela é muito tímida. Ela já fez chichi no pré...porque ela não fala...mas eu fiquei me sentindo muito mal porque eu chamei ela duas três vezes e ela não queria e eu me senti muito culpada. (Depois das falas das colegas): Olha eu quero deixar registrado que a minha aluna não ficou traumatizada, tá? (Risos).

PSP4 - Quando eu era criança é... Fundamental II, né? Então eu estudei no S...e... eu tinha pavor de uma professora de matemática, as professoras lá eram muito rígidas, né? E aí a gente tinha sempre no dia... ela dava aquele monte de dever, e no dia seguinte ela chamava aluno por aluno pra fazer na lousa. ..mas eu morria de medo, mesmo eu sabendo...eu...eu...eu ficava ... eu travava na lousa... eu tinha muita vergonha. Aí eu ficava contando, né? Pra saber em qual expressão eu ía fazer pra não errar...então .. é... às vezes eu ía eu...errava de nervoso, eu sabia fazer, mas eu errava de nervoso, e ela tirava meio ponto, dava ponto era nota alí se você errasse ela colava lá um pontinho negativo, né? Eu ficava desesperada, tanto que depois que eu comecei a dar aula isso é uma coisa que assim eu presto muito atenção, sabe? Eu não obrigo se o aluno não quer ir na lousa eu fico sempre atenta nisso porque...eu lembro do meu desespero, do meu nervosismo e ir pra lousa e... assim então eu presto muito atenção nisso, às vezes alguns alunos eu chamo pra ir à lousa eu vejo que eles já arregalam aquele olhão assim...né? Fica desesperado. Eu falo: está bom...se você não quer ir eu tenho...aí depois eu tento de outra forma, vai numa brincadeira, mas era muito desesperador.. é... e eu tinha uma outra professora também...isso lá ... acho que na segunda, terceira série, que ela era muito brava também, que ela às vezes chamava e a gente ficava assim...e ela chingava a gente de...de múmia paralítica (risos gerais) Eu lembro até hoje, ela chingava mesmo ela não tinha dó não e era apagador que voava assim... ela não jogava pra acertar a gente, ela jogava pra acertar na parede e assustar a gente. Nossa eu ficava desesperada também.

PSP5 –

PSP6 -

PSP7 - Já aconteceram vários casos onde me senti constrangida pelos meus erros em atividades da faculdade ou até mesmo na minha infância onde a professora constrangia a minha falta de capacidade sendo apenas adquirida por conta do meu nervosismo, onde a professora me constrangia com gritos e palavras que eu não me sentia bem, já aconteceu de

algum aluno meu ficar constrangido sim pelo simples fato de outros conseguirem e não pelo mesmo fato da minha história, mas eu creio que um bom papo e uma boa ajuda na auto confiança dele, ele conseguiu desenvolver do jeitinho dele.

PSP8 - Sim, me senti constrangida em um momento da minha vida escolar. Quando estava na segunda série, minha professora puxou meu cabelo e me comparou com meu irmão que estudava comigo na mesma classe, porque eu não conseguia resolver situações problemas. Não me lembro de algum aluno ficar constrangido na minha sala de aula. Sempre procuro dar ficar atenta quando dou atividades a eles, os que tem dificuldades procuro incentivar, dizendo você consegue, tenta mais um pouco, qualquer coisa para os ajudar.

Pergunta 16 - Como pode o processo de produção e avaliação da leitura e escrita promover a emancipação e o pensamento crítico?

Respostas 16 – individuais

PRJ1- Ué...como diz Paulo Freire... antes de ler...é... "nós lemos o mundo antes de lermos a palavra". Então... se esse processo contribui para que eu leia o mundo de forma melhor... cada vez melhor...com certeza esse processo vai contribuir para minha emancipação... se isso for um processo é... que não tem como não ser... político... no sentido mais profundo da palavra...não política partidária...mas é uma questão política aprender a ler o mundo! Aprender a entender o meu lugar no mundo...o que eu possso fazer pra mudar a minha vida...isso aí é altamente emancipatório! Se correções são levadas para o enriquecimento do aluno...também... a mesma coisa!

PRJ2 - Então... ...deixa eu pensar...nas minhas...nas minhas aulas de assim...por exemplo...as minhas aulas de ... de... produção de texto...eu acho que uma aula de produção de texto é uma aula inteira. Né? Porque eu acho que eles assim...é...é... eu tento de alguma maneira ... porque eu vou falar pra você na minha época não era produção ...

a gente tinha redação! Toma um pedaço de papel e se vira! Né?... Me dava só o título! Eu tento .. não sei se é isso que você está me perguntando...eu não sei se eu entendi a sua pergunta ainda....mas as minhas produções de texto eu sempre parto de alguma coisa que seja mais prática pra eles...que seja mais da vivência deles...tá? Eu não tiro uma coisa do nada e faz.. ou dou um título e escreva ou dou um título e desenhe ... eu sempre tento

partir sempre de alguma coisa prática deles...eu vou te dar um exemplo...pra vê se é isso que você está me perguntando: eu trabalhei com uma... com uma criança autista durante três anos... porque a escola pediu para que eu seguisse a turma terceiro...quarto e quinto ano por causa dessa menina autista. E.. Então...assim... você sabe né? Os autistas levam tudo ao pé da letra né? Assim eles não tem assim...Eu tinha que ter muito cuidado com a produção de texto dela... e eu conseguia fazer a produção de texto dela... de que maneira...olha o que eu fazia...a mãe era muito ligada nas redes sociais ... então eu ia lá no instagram da mãe ... eu ia lá nos status da mãe...eles íam ao cinema ...a mãe tirava foto e postava...eles têm ...elas têm até assim é... canal no You Tube... as gêmeas ... têm várias coisas...eu ía lá pegava a foto que elas foram ao cinema, imprimia a foto com a mãe ...colocava no caderno ... e vamos contar como foi a gente no cinema...como que foi o seu cinema lá com seu pai e sua mãe... E alí ela começou a produzir ... em cima daquilo que ela viveu ela começou a escrever... porque dificilmente um autista vai produzir um texto ... né? E ela produziu e ela produz até hoje! Porque hoje eu faço o atendimento dela no AEE...ela produz até hoje...E isso eu tento levar pra todo mundo na sala de aula. É lógico que eu não vou fazer o mesmo... trabalho tão específico assim...mas eu tento trazer para a sala de aula aquilo que faz parte da rotina deles ...aquilo que faz parte do dia a dia deles. Eu não pego uma coisa do nada e vamos fazer um desenho...Então a gente tem que sempre assim... as vezes até numa conversa com eles...dalí já sai uma produção de texto ... olha vamos falar sobre esse assunto que nós conversamos hoje? E eu acho que produzir tem que ser assim...tem que ser estimulado dentro da vivência deles! Seja produzir igual você falou ... texto...seja produzir através de um desenho....seja produzir através de uma arte...de um trabalho de artes...eu acho que eles te dão muito respaldo pra isso...muito te trazem muita coisa de fora da vivência deles pra você fazer isso ... é a mesma coisa quando eu vou fazer...é...ensinar gráfico com eles... eu não vou... antes de eu trazer um gráfico... antes de eu trazer um gráfico pronto...umas pesquisas prontas...eu sempre desenvolvo pesquisa junto com eles ...qual a fruta que a turma mais gosta? Qual a brincadeira? E faço gráfico com eles mesmos. Então assim...eu sempre tento em cima de tudo que eu produzo com eles trazer a rotina deles, a vivência deles pra dentro dessa produção. Pra que seja estimulante pra eles né? Saber do que eles estão falando.

PRJ3 - Sim. A própria prática né? Porque por exemplo...é...lá no primeiro ano né?... nós temos práticas que não promovem né? a reflexão... em que sentido? ...Quando a gente

tem um processo de ensino-aprendizagem que é mecânico no primeiro ano, por exemplo, que eu ensino só palavras soltas, no meu ponto de vista eu não promovo essa reflexão, eu não promovo com que meu aluno.... é... reflita sobre o mundo... né?... quando eu contextualizo isso no primeiro ano, quando eu utilizo textos que estão envolvidos na sociedade, assuntos que estão envolvidos na sociedade, e não fico só voltado para decodificação e codificação, aí sim eu consigo promover uma prática social....fazer da leitura e da escrita uma prática social. Pelo menos é isso que eu acredito né?

PRJ4 - Bom... primeira coisa tem que provocar bastante essa criança...né? Quando você coloca um tema né? Que você quer que a criança produza alguma coisa... tem que provocar... pra essa criança pensar...E quando eles começam a escrever né? Eu acho... É muito bonitinho...né? faltando letras... e comendo palavras...mas você ver que você consegue entender aquela mensagem alí, entendeu? Eu acho assim... a melhor forma de você iniciar uma produção de texto...é você primeiro questionar a criança... e deixar ela responder o seu questionamento...aí depois você vai juntando aquele pensamento alí né? Ou através de uma redação cooperativa com eles...ou mesmo no individual...num grupo...você vai juntando aquelas pequenas conclusões que eles tiraram par montar o texto deles. Uma vez eu fiz isso com uma turma e quando eu terminei...nós terminamos de fazer a produção...eu fiz num grupo né? Um aluno falou pra mim assim: “Nossa! Olha o texto que eu consegui escrever!” Eu fiquei até assim...fiquei olhando para carinha dele...Nossa! Ele ficou surpreendido com aquilo entendeu?

PRJ5 - Eu acho que no início tem que procurar assunto que motive a eles... para poder instigar a curiosidade... coisa que motive... e aí depois você vai puxando pra coisas mais difíceis no processo de construção ... da produção de textos que pode ser tanto no individual como no coletivo... sempre valorizando o pensamento das crianças e dando voz a elas...dando oportunidades de se expressarem.

Respostas 16 – focus group

PSP1 - É que nesse momento ele pode se expressar, né? É os nossos alunos, nem todos sabem escrever, mas já no 3 eu acho que já consegue... alí ele pode colocar o pensamento dele, a liberdade de expressão, acho que nesse ponto assim.

PSP2 -

PSP3 - Tem criança que não é alfabética ainda, mas ela sabe expressar do jeito dela. Quando eu fui aplicar avaliação diferenciação da leitura e escrita As crianças que não baiam ler vocês têm que ver o que elas criaram gente, o que saiu da cabeça deles!

PSP4 -

PSP5 -

PSP6 -

PSP7 - Acredito que o processo de leitura e escrita traz uma apropriação critica devidamente a aprendizagem que o aluno está realização e as ações pensantes que estão sendo proporcionadas, acredito que ao produzir e avaliar eles desenvolvem uma ação pensante e critica (onde está o erro? Por que eu errei? Mas por que é dessa forma?) Eles começam a impor um norteamento próprio e crítico.

PSP8 - O processo de produção e avaliação, seria o aluno ter autonomia. ao invés de propor uma leitura deixar que os alunos escolhessem o que será lido, permitir que eles criem e testem teorias, brincadeiras e atividades.

Pergunta 17 e 18 - Já fez algum curso de formação continuada sobre alfabetização? E sobre avaliação escolar? Depois da graduação, houve outros investimentos na sua formação?

Respostas 17 e 18 – individuais

PRJ1 - Sim...sim...sim...na Prefeitura Municipal de Barra Mansa no mínimo uma vez por ano...há um momento ... no mínimo ...estou falando no mínimo porque sempre há...sempre há...uma vez por trimestre...mas tem uma vez no ano que tem um mega evento que é sobre...é ... somando experiências...ah... agora eu esqueci o nome todo do evento...somando experiências...eu não sei se é dividindo...eu sei é que existe essa formação continuada oferecida pela Rede Municipal...e dentro da Unidade Escolar onde eu estava trabalhando também... porque eu chamava o professor na minha sala na aula dele vaga... a gente fazia uma agenda...e a gente fazia formação alí. Se ele estava com dificuldades de ensinar... é...aquela turma ou algum grupo de alunos...nós estudávamos sobre aquilo...planejávamos... discutíamos...então...há sim...tanto como eu recebendo como fazendo. Na minha sim...na maioria dos professores da escola que eu estava trabalhando agora por último também.

PRJ2 - Então...um curso direcionado pra isso não... mas a prefeitura aqui...da minha cidade...ela se ... eu fiz Pnaic... na época do Pnaic eu fiz o Pnaic inteiro... eu não sei se você lembra dessa época ... que teve o Pnaic aqui... então eu fiz o Pnaic todinho ... que a gente tinha que de 15 em 15 dias essa coisa da alfabetização...a gente estudou muito no Pnaic isso... Eu fiz Pnaic durante uns 4 anos ... eu acho. Foi uma coisa assim... Eu fiz o Pnaic do começo ao fim. E às vezes a prefeitura aqui...agora não por causa da pandemia...nós estamos dois anos parados...mas a gente tinha de vez em quando uns encontros de capacitação, e como eu gosto muito de trabalhar com inclusão eu mesmo procurei uma Pós em AEE, eu fiz uma Pós...terminei esse ano ... a Pós. Tem alguns meses que eu terminei...mas assim ... (próxima pergunta) então assim... é ah eu falar ah vou pagar um curso de alfabetização pra mim...eu não fiz isso não. Eu não fiz nenhum curso por mim...ah vou pagar um curso de alfabetização...não. Eu fiz o Pnaic e as próprias formações que a prefeitura mesmo dá. A equipe pedagógica da minha cidade...da SME eles promovem alguns encontros com algumas capacitações, entendeu? e eu falei a gente tem essas capacitações. Não teve no ano passado nem neste ano por causa da pandemia. E eu fiz essa Pós no AEE. Agora... por quê? ...O que que acontece ...eu... assim... eu não tenho...apesar da minha idade...e de tudo isso que eu estou te falando de vivência... eu não saí da faculdade e comecei a trabalhar não! Eu saí da facilidade e casei. Eu só fui trabalhar quando os meus filhos tiveram condições de ficar sozinhos em casa...aí eu saí para trabalhar. Euu não tenho assim... uma... uma... coisa muito assim...nossa ela está com 53 anos, ela deve ter 30 anos de magistério...não tenho. A Pós foi investimento meu.

PRJ3 - Sim. Olha....fazer eu já fiz, mas não que evidencie, que fale de uma avaliação como a gente espera que seja, porque geralmente a avaliação a gente está sempre falando em rede né? E aí quando a gente fala em avaliação em rede entra naquele paradigma do sempre gerar uma nota, de sempre separar alunos bons de alunos ruins...de alunos né? Não é aquilo que a gente acredita sobre avaliação, não é o que eu acredito sobre avaliação.

PRJ4 - Eu trabalhei na Rede de Volta Redonda e as capacitações que eu tinha lá eram realmente muitos boas, tá? E eu fiz um curso de letramento lá... que foi muito bom... me ajudou muito. A Rede de Volta Redonda é um pouco diferente de Barra Mansa. Sim. Seis cursos de Pós-Graduação e em Volta Redonda tem ajuda do governo.

PRJ5 - Ah ....tem ... aqui tem... muito que a prefeitura coloca... esses cursos de formação... e aí pega esses profissionais recém-formados... e coloca pra dá curso pra gente.... aí a gente fica tão revoltado de ouvir tanta besteira...que eu coloco o fone no meu ouvido e só vou lá assinar o ponto. Infelizmente aqui é o "quem indica". Sim. Fiz 4 Pós-Graduações com recursos próprios. Barra Mansa não ajuda.

Respostas 17 e 18 – focus group

PSP1- Sim. Todos nós fizemos. Sim... Pós-graduação, comprar uma impressora...

PSP2 - Sim. Todos nós fizemos. Sim. sempre.

PSP3 - Sim. Todos nós fizemos. Logo que teve, que mudou aquela formação continuada no Estado, eu dava aula no Estado, né? Nós tivemos muita formação com relação à alfabetização, entendeu? Nós tivemos muitas. Sim.

PSP4 - Sim. Todos nós fizemos. Sim.

PSP5 - Sim. Todos nós fizemos. Sim.

PSP6 - Sim. Todos nós fizemos. Sim.

PSP7 - Sim. Todos nós fizemos. Sim tiveram vários cursos depois da minha graduação até mesmo porque eu acredito numa especialização contínua pois através delas que nós desenvolvemos melhor a nossa docência.

PSP8 - Sim já fiz uma pós referente a alfabetização e letramento e obtive muitas pesquisas mediante a avaliação escolar, uma das autoras que gosto muito para a devida pesquisa é a Jussara Hoffmann, gosto muito da percepção avaliativa dela e as conclusões sobre avaliação mediadora ela conduz um eixo de diversidade. Sim, fiz pós-graduação, encontros, cursos, palestras.

Pergunta 19 - Você acredita ou observa que o nível sociocultural e econômico de seus alunos relacionam à aprendizagem deles?

Respostas 19 – individuais

PRJ1- É... complicado né? mas ...com certeza ....interfere sim... não é o único elemento que interfere...porque eu acredito que mesmo com o nível socioeconômico sendo baixo ... e ... se a escola e o professor for altamente é... promotor de situações de aprendizagens enriquecedoras...independente da situação sócioeconômica... o aluno vai aprender...claro...mas que interfere em muitas coisas interfere...mas não é o único a

interferir porque as crianças aprendem mesmo em nível sócioeconômico diferentes. Eu acho que o grande... a grande diferença...é o tipo de experiência que é oferecida a essa criança.

PRJ2 - Com certeza...com certeza...É... acho que sim... porque ... você vê assim ... uma cultura de uma família...que tem hábito de ler... a outra não tem... você vê famílias que têm condições de comprar um livro, a outra não que tem ...você vê crianças bem alimentadas, entendeu? Que vão conseguir uma aprendizagem maior que outra que não tem... você vê famílias mais desestruturadas ... que a criança já chega em casa com a cabeça já quente de toda aquela estrutura familiar um pouco mais bagunçada do que da outra...isso aí você não omite de dentro da sala de aula...isso aí influencia diretamente na aprendizagem deles, com certeza...alunos que teriam condições de se de render muito mais...mas tem alguma coisa social alí por trás que não deixa ele se desenvolver...isso aí é ... todos os anos que acontece isso...

PRJ3 - Extremamente. Em 2019 eu atuei em dois...é...no mesmo ano né?, primeiro ano de manhã e primeiro ano a tarde, em 2019 na escola A não tinha um resultado, uma evolução como eu gostaria. E eu fui conseguir desenvolver o plano de desenvolvimento fonológica pra os alunos alcançarem a autonomia quase que total na leitura e na escrita, na escola A. Na escola B que se percebe um ... a questão social e econômica mais elevado, o ambiente cultural mais organizado, uma rede com mais estrutura, em diversas questões, uma escola com projetos maior em diversas questões, já foi bem mais positivo a alfabetização dessas crianças. Automaticamente a linguagem delas é muito mais desenvolvida, nè? Não é uma regra, mas geralmente, não que vai ser sempre assim, mas geralmente elas têm uma linguagem mais desenvolvida, o acesso delas aos meios de produção de escrita, e de contato com a escrita é muito mais acessível, é muito maior, enfim....tem essas coisas.

PRJ4 - Sim. Eu vou te falar uma coisa...quando eu trabalhava em Volta Redonda... a clientela lá é era um pouco diferente...metalúrgicos...eram pessoas do comércio... então assim... quando um aluno faltava...aquele dia... no dia seguinte estava o pai na minha porta: “Professora o que você deu ontem? Eu vim pegar atividade pro meu filho” Porque assim... eles achavam importante o filho está na escola...eles achavam importante o filho acompanhar...Barra Mansa não tem isso não! Eles querem deixar a criança lá e você se

vira! Entendeu? Se você passa atividade pra mandar pra casa... no dia seguinte eles estão na sua porta reclamando do dever que você mandou pra casa.

PRJ5 - Sim... com certeza.

Respostas 19 – focus group

PSP1 - Sim. A maioria. E tem uns que são muito bons, assim... e eles não têm investimento maior, né? Que têm muitos alí que tem capacidade pra muitooo, só que a família não tem condição,ele poderia estar muito mais alto, né desenvolver demais. (Depois da fala SP3). Só que famílias que têm mais dinheiro com certeza os filhos deles vão ser mais bem sucedido. A grande maioria, né? Eles podem dar cursos de línguas pras crianças, é.. acesso à Arte, Cursos de desenho, todo o tipo de curso e cultura, viagem no exterior, agora as nossas crianças não têm condição. Não tem. A mãe pode dar ..as mães que têm uma condição melhor pode dar uma coisa ou outra melhor pro filho, só que ele não vai ter acesso a tudo que uma criança de escola particular tem, infelizmente.. e pra vencer na ... assim pra ele ter sucesso na vida dele, com certeza é... as pessoas falam que ele pode ter o mesmo sucesso que alguém da escola particular, não...o caminho do pobre é com muito mais obstáculo. Pode sim ser alguém, mas ele vai lutar muito mais do que o filho do rico. (Depois da fala SP3) É...mas assim... é como eu falo ele vai passar por muito mais dificuldade do que o filho do rico, né? Não sei se você viu uma reportagem que teve uma criança que para ter aula online ele teve que subir numa árvore pra pegar sinal de wifi! É...é...é diferente! (Depois da fala SP6). Eu tenho uma aluna que a mãe falou: professora não manda em PDF os recados, né? Que a gente manda os recados pelo WhatsApp não manda em PDF não, manda em texto porque os dados móveis dela, ela faz recarga, ela não consegue nem achar o arquivo em PDF , então eu sempre mando em PDF e um texto porque ela põe bem pouquinho de crédito, é o que ela pode.

PSP2 -

PSP3 – (Depois SP1 e SP4) - Isso que eu estou a falar, porque mesmo que a criança ... a família tendo essa dificuldade financeira, é...tem criança, eu conheço que vai a busca. Que tem muitas coisas hoje em dia que é de graça. Eu tiro pela minha cunhada que mora em SP, entendeu? Ela leva as crianças pra tudo que é lugar, teatro, tudo e ela é uma pessoa de baixo nível, bem baixo, só que ela é empenhada nessa parte de cultura, entendeu? Então depende da família também está procurando isso daí, né? (Depois da fala SP1) - Ah mas a gente conhece muitas pessoas por aí...é... que a família era muito pobre e a pessoa era de

lugar de favela e chegou lá em cima, foi fazer faculdade até no exterior, nas melhores faculdades. Então também é assim...

PSP4 – (Depois da SP1) - É isso mesmo e o nível sócio cultural, né? Falta cultura...eles é...não é? Não falta cultura? Eles não têm como, né? Falta uma cultura de...de...mais livros...de uma educação diferente, de mais teatro, de mais, né? De uma educação maior. A gente vê que eles têm esse nível quanto mais é...sócio financeiro eles estão ...você vê que tem uma diferença sim, né? Mas tem aquele também que procura, né? Aqueles que vão atrás do prejuízo. (Depois SP1 e SP3) - percurso vai ser diferente! Vai ser mais sofrido. E eu falo de mim, quando eu comecei a fazer a minha faculdade, a minha primeira faculdade é... eu lembro que era muito difícil! Hoje a gente vê, o pessoal faz Matemática, faz online...é... e eu falo de mim porque eu não conseguiria fazer Matemática online. Porque eu tinha que está lá, eu tinha que perguntar para o professor, eu tinha que está alí naquele meio. E pra mim foi mais difícil porque eu lembro que na minha sala, eu estudei na Universidade de Guarulhos, na minha sla no meu primeiro ano tinha 100 alunos na sala de Matemática, a maioria era homem porque naquela época a maioria que optava por Matemática era homem e eu era a única mulher negra, né? Tinha umas mulheres, mas negra eu era a única, então pra mim eu tinha que estudar mais que todo mundo, porque eu tinha que estudar para tirar uma nota melhor dos outros, porque primeiro que eu era mulher, segundo porque eu era negra! Né? Assim, eu passei por muitas discriminações, não pelos professores, mas por alguns alunos e eu tive um professor que eu tenho a prova até hoje guardada, porque ele foi entregando as provas de todo mundo e a minha ele deixou por último porque eu tinha tirado dez e ele falou assim foi a única aluna da sala que tirou dez, mas eu tinha...pra eu tirar esse dez, eu lembro até hoje, eu saí...eu trabalhava de manhã tarde eu ía pra faculdade...estudava...estudava...estudava...e de noite eu já estava alí na faculdade. Eu ficava o dia inteiro fora, e eu chegava em casa meia noite e no outro dia saía cinco horas da manhã pra ir trabalhar. Então assim.. pra mim o percurso foi mais difícil, se eu fosse uma ...se eu tivesse uma situação melhor, meus pais, né? Tivesse uma situação melhor eu não precisaria trabalhar, só estudaria, né? O percurso é diferente.

PSP5 -

PSP6 **-** Eu acredito... é a maioria. Eu concordo com o que elas falaram e na situação atual que a gente está, né? A gente cobra muito as atividades impressas que os pais que eles façam junto com os alunos... tem pai que a gente sabe que consegue sim está lá com

filho ajudando pra que ele faça, mas também têm situações que às vezes o pai ou a mãe, né? Está pensando em outras questões, né? Por exemplo, uma conta pra pagar, o alimento que não tem dentro de casa, então isso afeta muito também na aprendizagem. Então a gente não sabe muito o que está acontecendo naquela família, né?

PSP7 - Muitas vezes observo essa defasagem sim, na relação econômica sociocultural na aprendizagem deles, existem casos em que a aprendizagem é muito baixa, pois o pai que tem uma condição mais baixa requer muito trabalho deixando a educação do filho de lado e assim afetando suas aprendizagens e prejudicando o desenvolvimento do aluno, isso equivale ao sociocultural também.

PSP8 - Sim, muitos alunos.

Pergunta 20 - Como você lida com a Pedagogia diferenciada?

Respostas 20 – individuais

PRJ1 - Sim... inclusive...nós trabalhávamos com grupos em sala...é...grupos diferentes...e a professora às vezes ficava com um grupo que ela precisava trabalhar mais alguma atividade ... ou alguma necessidade...E aí os outros grupos autônomos... mais autônomos fazendo outras atividades... então trabalha...é...de forma diferente ... entendeu? Dentro de uma mesma proposta... E as vezes fazia rodízio nè?...A professora fica tanto tempo alí naquele grupo...e aí modifica...o outro vai pra outra atividade e ela pega to... ela consegue atender todos individualmente. Também tem isso...que faz o rodízio na sala. Agora... eu acho que essa pergunta sua tem mais a ver com a questão de trabalhar é... de acordo com a necessidade de cada um que foi o que eu falei lá no começo...de acordo com a necessidade de cada um... a partir do nível que cada um está. Fazendo com que ele avance, né?

PRJ2 - Eu tento mais fazer... igual eu estou te falando né? ... Do diferente... do adaptar... você se adaptar a cada um que está alí dentro... a gente tem que ter uma Pedagogia que se adapte a cada um alí...é lógico que você não vai dar uma aula pra um...uma aula pro outro...uma aula pro outro...mas você tem que fazer uma coisa de maneira que você atinja a maioria deles, e a gente enquanto professor também...a gente tem que ter uma consciência, que por mais que você tente...vai ter uma hora que não vai dar, você não vai conseguir.

PRJ3 - Pedagogia diferenciada seria ... é a visão de realizar atividades diferentes? É isso que você está querendo dizer? Olha...não é um...assim ... como é que eu posso... deixa eu elaborar uma resposta. É... É um atrito no sentido quando a gente esbarra na questão do planejamento e da avaliação por exemplo. Entendeu? Porque a gente precisa de tempo pra aguardar o aluno chegar ... e vê o que ele mostra pra gente...o feedback que ele vai dar....avaliar o que ele sabe...aonde a gente quer levá-lo....é um atrito nesse sentido, mas não... não é é um atrito no sentido do fazer, da minha identidade como professor não é um atrito. Não é um atrito pedagógico para mim enquanto professor, é um atrito quando eu preciso é.... mensurar para o sistema o caminho desse aluno, a trajetória, a evolução, o processo.... nesse sentido.

PRJ4 - Você até observa entendeu? as diferenças ... mas fazer assim avaliações diferenciadas isso não acontece...eu vou ser sincera pra você...a gente faz desse tipo de avaliação diferenciada pra gente relatar é através no caderno do aluno...agora... o dia de avaliação normal... não! A avaliação é feita no nível geral da turma... é...infelizmente...porque não dá tempo de você preparar uma avaliação pro pré-silábico... uma avaliação pro... não dá! Entendeu? Não dá... a gente dá esse suporte é na sala de aula através do trabalho diversificado ... agora no dia de avaliação... infelizmente não dá!

PRJ5 - Com certeza eu trabalho na minha turma de forma diferenciada a partir da realidade de cada aluno.

Respostas 20 – focus group

PSP1- Eu acho que não é fácil, né? Tem que se esforçar bastante pra você atingir todos os alunos. Uma coisa que exige esforço, mas fácil não é. (Depois da fala SP6 e SP3) Às vezes também até trabalhando com recursos próprios para atingir esses alunos, né? É o amor à profissão, né? Muitas vezes a gente utiliza os próprios recursos para trazer algo diferente. Eu vejo muitos professores fazendo isso. A SP7 mesmo, esse ano... eu acho que foi a SP7 ou a SP5... comprou aquele Epocti... eu acho que é o nome? Uma coisa bacana alí pra auxiliar as crianças, com os próprios recursos.

PSP2 -

PSP3 - É... criando novas estratégias, mais estratégias, tentando até você vê a qual vai encaixar para aquele aluno está se desenvolvendo, entendeu? Isso é importante, também, entendeu? Porque sempre tem aquele aluno que tem mais dificuldade que o outro, tem aluno que tem mais facilidade em aprender e tem aluno que tem mais dificuldade,

então ele precisa é... de outro tipo...é... de várias estratégias, até você chegar a conseguir atingir aquele aluno, entendeu? A estratégia tem que encaixar melhor para que aquele aluno avance, entendeu? Eu acho assim. Entendeu? Eu penso assim.

PSP4 -

PSP5 -

PSP6 - Então pensando no aluno, né? Como eu já havia dito em outra questão lá atrás, cada aluno ele é diferente, então eu acho que automaticamente a gente tem que se moldar ao aluno muitas das vezes, né? Pra conseguir alcançar o aluno porque de repente trabalhando de uma maneira é... o aluno tenha mais facilidade de compreender, é... assimilar os conteúdos, então a gente tem que se moldar também, né? Para que o aluno ...ele...ele...tenha essa equidade, né? Para que todos os alunos em si eles consigam os mesmos resultados...é... as mesmas ofertas de conteúdo, então cada um vai pensar de um jeito, então eu acredito que a gente também tem que se ... meio que se desdobrar, para conseguir ... pelo menos tentar alcançar esse objetivo aí. É difícil, é complicado, mas eu acredito que a gente tem que tentar, né?

PSP7 - Acredito em uma diversidade muito grande e me aproprio muito bem da pedagogia diferenciada pois amo oferecer aquilo que todos têm direito, e ensinar também aquilo que todos independente de qualquer condição devem aprender.

PSP8 - A pedagogia diferenciada dos alunos em sala de aula é grande e ao mesmo tempo todos devem ter a chance de aprender, quando trabalhamos com a diferença também estamos pensando em um ensino com qualidade. Procuro me adaptar da melhor forma possível com a realidade dos meus alunos.

Pergunta 21 - Qual a sua opinião sobre a educação na atualidade, ou seja, visa uma educação compensatória ou emancipatória?

Respostas 21 – individuais

PRJ1 - Isso é tão amplo...porque depende...é...é... de que ponto de vista você está falando...? Educação não é uma! A Educação é múltipla...depende de onde você está ... do tempo... do espaço...enfim...mas o mundo de hoje ...pede...clama...de acordo...vou falar de acordo com o contexto que estamos vivendo de Covid 19...já há dois anos...com nova onda...eu vou dizer o que o mundo precisa...agora...não existe uma educação só né? Por isso que eu não vou responder assim...ah a educação hoje é isso...porque a educação em

cada lugar é de um jeito. A Educação do Brasil? É eu iria responder do mundo...ah é muito complicado....Essa pergunta é muito difícil! Eu penso que hoje o mundo precisa de uma Educação é... Complexa para usar o termo do Morin. O mundo é complexo...o ser humano é complexo...e a educação precisa ser complexa, ou seja precisa dar conta da complexidade desse ser humano...Esse complexo ao mesmo tempo é simples porque esse ser humano precisa de amor, de ser feliz, de ter os direitos garantidos, enfim...é... precisa ser tratado com respeito...enfim...é... ao mesmo tempo que é complexo é simples...e eu penso que a educação precisa ser é...complexa porque ela precisa dar conta do Global e do Local. Dá conta disso...e aí tem que...talvez...ela não seja só formal... ela precisa ser também informal... então...porque Educação...existem...por isso que eu falei pra responder isso é muito difícil porque não existe um tipo de educação. Agora em se tratando de Brasil ainda é pior ainda... porque eu penso que a Educação no Brasil vinha caminhando e der repente as coisas retroagiram... então é difícil falar do Brasil nesse tempo conturbado. Eu acho muito complexo...porque o seguinte: o Brasil é enorme...existem n... por exemplo existem escolas públicas ... de lugares pobres...que são emancipatórias...que são um sucesso...e existem escolas públicas de bairros... é...ou de locais que não são tão baixo renda e que são uma porcaria...então não dá pra gente dizer assim a educação é isso... Eu posso dizer o que ela precisa ser...o que eu quero da educação...pro meu país. Aí eu acho que é mais fácil de eu dizer. Porque o país é enorme... as questões são complexas demais...muito complexo...muito difícil de responder... agora....talvez o que eu quero para a educação é que ela seja realmente libertadora que leve as pessoas a tomarem as rédeas da sua própria vida e da sua vida em sociedade...e que modifique a sua história...

PRJ2 - Eu acho que... Então... eu não vejo assim neste ponto de vista... assim ... eu não vejo que tem muita diferença não! Tá? Eu só acho assim... eu não vejo diferença na... no sistema não! O sistema não quer emancipar ninguém não! Não vejo essa diferença não! Nem nunca quis e nem quer hoje, tanto na nossa época ...na nossa época não nè? Que eu nem sei se você é da minha época. É...Eu não vejo diferença assim ... no sistema não, o que eu vejo diferença é em nós professores, eu acho que os professores hoje que têm uma consciência maior que tinham os meus professores quando era eu quem estava lá na carteira da escola. Eu acho que essa mudança foi nos ... eu vejo mudança nos professores, o sistema pra mim está do mesmo jeito, entendeu? Eu vejo isso no professor que tenta passar da maneira dele né? Porque nem sempre o sistema permite que você passe essa

coisa pra eles... mas a gente tenta de alguma maneira...E até eu tinha...há uns dois anos atrás uma turma de quinto ano...que essa turma que foi comigo durante esses três anos...e eles vão pegando muito o jeito da gente e... eu tinha... tinha professor que chegava na minha aula pra falar alguma coisa...e os meus alunos contestavam tudo ... tinha uma professora que entrava e falava... nossa seus alunos são muito chatos...tudo eles reclamam...aí eu falei:...mas eles vão reclamar porque eu ensino a eles que ele têm que reclamar ... se não está de acordo com o que eles pensam eles vão reclamar...eles são chatos? São chatos igualzinho a mim...porque eles vão pegando o jeito da gente. Então... eu acho assim... que não tem...não tem muita diferença... não tem nada de emancipatória aí... está tudo do mesmo jeito ... e... entendeu? Quanto... quanto... menos... você...Tem certos assuntos dentro da escola que quanto menos se fala melhor... mas eu acho que a consciência dos professores hoje é diferente...entendeu? A gente tenta de alguma maneira criar uma opinião crítica ... a gente tenta de alguma maneira é... abrir os olhos deles para outras coisas... ainda mais hoje com internet, né? Eu acho que nosso papel é maior ainda com essa coisa de fake news...então... é isso mesmo que você me perguntou? Essa coisa de fake news... eu acho que trazer reportagens para dentro da escola... assim... quando você trabalha igual assim... eu já trabalhei com quinto ano já... eu acho que essa parte assim... de você trazer muitas reportagens para dentro da escola ... trabalhar jornais...até o próprio jornal dentro da escola mesmo...eu acho que isso...é... esse senso crítico deles...eu acho que hoje os professores despertam mais. Porque o sistema te fecha né? A gente é que tem que estar dando essa abertura aí.

PRJ3 - É... você usou duas palavras né? Emancipatória e compensatória... Olha... Eu acredito que assim...aqui no Brasil ...nós estávamos víndo e buscando ... e formando professores... para a educação emancipatória, para uma educação que não forme o indivíduo na escola apenas para o trabalho, né? ....Mas... na atual conjuntura né? O que eu tenho visto é que a gente tem deixado de lado a... o emancipatório...o reflexivo...o questionador né? ... a construção... o processo....a trajetória.... e a gente tem focado né? Questões ideológicas de educação da pasta né? ...uma questão é... compensatória...a gente tem enfrentado demais essas situações...inclusive nas gestões...em algumas gestões... sabe? ...ai... a gente está voltando a ouvir coisas que a gente não ouvia há muitos anos na educação... no país, como por exemplo: ah não fez porque não quis! Não é bem assim né?

A gente sabe. Quando a gente trata de uma educação que quer refletir que quer....Quando a gente trata de uma pedagogia diferenciada esse tipo de fala não combina.

PRJ4 - Olha...compensatória tá? Não é o ideal, mas ainda é compensatória. A gente... Nós tentamos nè? Na sala de aula fazer de forma diferente...mas prova ainda existe...teste ainda existe...então é compensatória. O ENEM é compensatório! É o ideal? Não é...mas nós ainda não chegamos ao ponto que está aí em Portugal aí...nesses...né?(talvez se refira à Escola da Ponte, muito difundida no Brasil através de Rubem Alves) Nós ainda não chegamos nesse ponto ainda não! Da criança...do aluno poder mostrar outras habilidades...aqui não tem isso infelizmente, deveria ter.

PRJ5 **-** Na nossa realidade brasileira eu penso que ainda é compensatória. Há provas e medidas ...até porque lá fora quando eles crescerem e forem fazer um vestibular...uma coisa assim vai ser compensatória... concurso público é compensatório.

Respostas 21 – focus group

PSP1 - Olha compensatória, porém nós professores, a gente luta pra ser emancipatória para os alunos. O que a gente faz dentro da sala (pelo menos eu estou falando isso pra mim, tá?) dentro da sala de aula é pra ser compensatório, porém ainda é compensatório porque é polêmico assim, né? Nem vou estender muito no assunto, mas o Governo não quer cri...não quer pessoas pensantes, pessoas pensantes e emancipadas, vão contra o Governo, vão...como eu posso di...é...não vai ser fácil manipular a massa se a Educação for emancipatória. Então ainda é compensatória, mas ainda a gente ainda tenta emancipar essas crianças. O Governo não quer isso, tá? Eles querem só compensatória. Eles querem mão de obra apenas. (Depois da fala SP3) - Mais difícil pra eles...É pra eles se as pessoas forem emancipadas é mais difícil manter a corrupção. Entendeu? É mais fácil dessa forma. E aí as pessoas não vão questionar. É... comparando com antigamente é emancipatória hoje, né? Não é que está perfeito não.

PSP2 **-** Verdade SP1 eu concordo com você plenamente. O Governos...pra eles quanto ais tiver pessoas pensativas, inteligentes, que saiba o que está fazendo no mundo...pra eles vai ser mais difícil, entendeu? Então ele quer pessoas menos informadas para poder dominar do jeito que eles querem.

PSP3 -

PSP4 -

PSP5 -

PSP6 – (Depois da última fala SP1) - Eu concordo também. Não é aquela coisa, né? Mas...ok.

PSP7 -

PSP8 - Ainda vejo que em alguns pontos a escola como compensatória, mas muitas rumo a educação emancipatória, onde já se tem um olhar crítico levando a modificar a realidade do indivíduo e das pessoas que o cerca.

Pergunta 22 - Quais são as dificuldades e as facilidades encontradas ao avaliar na alfabetização?

Respostas 22 – individuais

PRJ1 - Eu penso que não é uma questão de dificuldade, de facilidade. Eu penso que vai depender da postura do professor...o que ele pensa sobre alfabetização. Se ele pensa que é acertar e errar é uma coisa...se ele pensa que é construção ... é outra. Então a postura do professor que corrige é muito mais complicada do que dizer se é fácil ou difícil avaliar. É fácil ou difícil fazer com que esse professor tenha uma visão que o aluno ele está construindo a sua escrita em sociedade...que precisa interagir com vários tipos de escrita...de leitura...que ele precisa ter prazer em ouvir uma história...enfim...é tão complexo...então avaliar ...ah eu acho que vai depender aí da formação desse professor... se ele consegue perceber ... aquilo que o ser humano levou milhões de anos para construir...uma criança hoje constrói em um ano! Então se ele tem essa dimensão alí...desse processo...um ano...dois ou três...vai depender.

PRJ2 - Então...Eu não vejo assim...na alfabetização ... assim...avaliar ... é...o aluno.. eu não vejo muito assim.... muito.... muitas dificuldades assim... na avaliação na alfabetização.... você sabe por quê? Até .... eu até acho bom... o aluno de primeiro ano ...você não tem como assim.... como avaliar... eu acho que até o relatório onde eu falei pra você... é muito mais bem-vindo... porque é muito complicado... como você vai avaliar uma.. uma criança que ela está em processo ainda...sabe? Ela está em processo, você não tem como fechar um... uma avaliação dessa criança... Essa criança... Ah ela não sabe isso...ela vai aprender isso... ela está em processo ainda... eu acho que até ao segundo ano é muito complicado isso...sabe? Essa avaliação é... ela é cuidadosa... ela tem que ser muito

cuidadosa....você não pode falar se o aluno aprende ou se ele não aprende...se ele ...se ele... tem dificuldade, se não tem dificuldade... eu acho que cada um dentro do seu tempo! E eles...Eu... Eu falo muito até pra eles... como numa pergunta que você fez lá atrás também... eu falo muito isso pra ele...pra eles, para os meus alunos: pra não ter esse constrangimento eu explico muito pra eles: pros meus alunos... aqui ninguém sabe mais e ninguém sabe menos... Cada um aprende no seu tempo...Tem gente que eu vou falar ... com 5 minutos vai aprender... o outro vai precisar de 10 minutos...o outro vai precisar da semana inteira...o outro vai precisar do mês inteiro, mas no final todo mundo vai conseguir alguma coisa. Então eu acho que está todo mundo... esse...essa alfabetização as crianças se encontram num processo de ... de... aprendizagem... porque têm alunos que você acha que não vai e der repente eles despertam... porque né? Porque a mente humana...ela é séria...a gente... eu acho que a mente... é uma coisa que ... eu acho que a gente...mesmos os cientistas ainda não... não ... descobriram muita coisa sobre a nossa mente não ...então....assim... quem somos nós professores pra falar ou avaliar... você aprende ou você não aprende. Eu acho que a gente está em processo a vida inteira. ... então assim... eu acho que a gente enquanto professor de alfabetização tem que relaxar um pouquinho quanto a essa coisa de avaliar. A gente não pde ser muito rígido não. Esse é o meu pensamento.

PRJ3 - Olha... eu trabalho em duas Redes né? Então assim...É... Você fez até eu refletir sobre um ponto que é muito positivo. Na alfabetização em si eu não vejo dificuldade em avaliar, na alfabetização, eu não vejo...porque a gente tem vindo desde 2013, desde 2014 neste processo do que diz a lei sobre a avaliação: que ela é... processual, que ela é reflexiva, que ela é volátil, que ela acontece todos os dias, é... então eu trabalho em duas Redes que a gente consegue refletir muito ... né? ... nos anos iniciais, nos primeiros e segundos anos, sobre a avaliação de nossos alunos, sobre o processo de aprendizagem dos nossos alunos, porque a alfabetização ela nos dá essa liberdade. A estrutura do primeiro e segundo ano, quando a gente está ensinando a ler e escrever nos permite isso, coisa que nas minhas experiências de quarto e quinto ano já não permite, porque no quarto e quinto ano já me faz inserir o conhecimento e dizer o quanto o fulano aprendeu, o quanto o aluno B atingiu, quantos porcentos. Eles querem algo meio dicotômico no quarto e quinto ano. Eu vou dizer que ele atingiu, que ele não atingiu, mas ao final daquele período alí eu tenho que dizer, mensurar uma porcentagem de aprendizagem, como se eu pudesse fazer isso...como se eu tivesse o direito de .... eu

costumo falar isso... direito de dizer para o outro o quanto ele evoluiu, como se o conhecimento fosse algo objetivo e não subjetivo, mas no primeiro ano não, no primeiro ano a mina Rede não me obriga a virar pro o meu aluno e dizer assim: você atingiu tanto, a Rede me permite a descrever, o meu aluno aprendeu assim...assado... o processo ainda é lento, mas ele tem conseguido ... ele evoluiu... de abril pra dezembro agora ele já lê, já interpreta...já tem autonomia, né? No primeiro e no segundo ano trazem essas facilidades. As avaliações são abertas, através de relatórios, atividades, cadernos, o foco é o que ele aprendeu e não o que ele deixou de aprender.

PRJ4 - Eu acho que na alfabetização não deveria ter nem teste e nem prova. Entendeu? Porque aquela coisa né? Aqueles que estão lendo conseguem fazer...os que não estão não conseguem... então assim... a gente consegue ver o nível, né? Através... A gente avalia diariamente aquele aluno... você faz o ditado conceitual...você sabe o nível que ele está...você começa a trabalhar aquele aluno no nível que ele está...agora... teste e prova pra esse aluno eu acho assim... uma forma até injusta! Ele não consegue ler tadinho... você vai dar prova pra ele pra quê? Aí... você sabe... por exemplo ele está pré silábico...né? Eu fico muito feliz quando meu aluno está pré silábico e eu faço o ditado conceitual e eu observo que ele já está com valor! Eu falei nossa!!! Aleluia! Né? Eu sei que dalí pra frente vai ser mais fácil! O ditado conceitual é realizado a partir de um tema que a própria Rede manda pra gente. Então você monta o seu ditado conceitual com as palavras-chaves... e tem a...frase que você tem que ditar. E você chama um por um e dita. São palavras conhecidas. E um por um...por exemplo...eles colocam um tema: Escola. Aí você começa lá ... é...é.. vamos supor... é... borracha, lápis, giz... entendeu? Você dita: bor ra cha, lá - pis , giz ... Aí depois uma frase embaixo que você dita... mas eu explico pra criança...olha...esse ditado aqui que eu estou fazendo ... não está valendo nota... eu só preciso saber como você está pra poder te ajudar... eu explico porque se não a criança fica nervosa... mas dalí dá pra saber muita coisa...aí você... dita a palavra...dita a frase... e você tenta fazer a criança ler... o que ela escreveu.

PRJ5 - As dificuldades são o tempo e os padrões exigidos pelo sistema sem respeitar o tempo e as condições de cada criança. O tempo para acompanhar o desenvolvimento de cada um e cumprir os prazos do sistema. A facilidade está no diálogo com as crianças, na afetividade que colabora muito.

Respostas 22 – focus group

PSP1**-** Ah eu acho mais fácil, porque você tem alí as fases da escrita.

PSP2 -

PSP3 - Pra mim também, eu concordo com a SP1, porque pra mim se torna mais fácil, até porque eu estou com aluno alí ao meu lado presencial e eu consigo detectar é...qual a fase da escrita do aluno, né? De acordo com a fase do aluno eu vou avaliando alí a leitura dele junto comigo alí, entendeu?

PSP4 -

PSP5 -

PSP6 -

PSP7 **-** Creio que avaliar é um ato que requer muito planejamento, assim acredito que avaliar é um ato muito dificultoso sem facilidades expostas. Gosto muito de avaliar mediante ações e condições lúdicas pois acredito que a interação é melhor e o desenvolvimento da avaliação ocorre com mais facilidade sem atrair o nervosismo, gosto de proporcionar jogos e brincadeiras e apropriar mediante aquilo que eu quero avaliar.

PSP8 - As dificuldades que vejo é saber se o aluno conseguiu adquirir a habilidade da leitura e escrita, pois não é somente soletrar e sim ler com fluência e escrever com segurança. Se torna mais fácil avaliar quando conseguimos identificar e acompanhar suas dificuldades durante o processo de aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.

Pergunta 23 - Sabendo que o processo avaliativo é dificultoso e ao mesmo tempo indispensável e que não existe um único tipo de avaliação, cite algumas práticas que você utiliza na avaliação dos seus alunos. E por quê?

Respostas 23 – individuais

PRJ1 - Da prática de avaliação eu já falei bastante...eu já falei da reescrita...eu falei de explorar a oralidade...dele contar...de valorizar...a... enfim...eu não sei muito bem onde você está querendo chegar...o que você está querendo com a pergunta...mas essa pergunta... mas eu acho que eu já respondi. Que eu já falei bastante da...é . deixa eu ver mais o quê ... na verdade a avaliação é todo dia...é mais uma questão que eu acho que eu posso dizer...não é uma avaliação estanque...não é um momento para avaliar...é todo o processo...você avalia o tempo todo...e a avaliação não é só do aluno...é do meu

trabalho...quando estou avaliando o aluno eu estou me avaliando. Avaliação às vezes fala muito mais do trabalho do professor do que do desempenho do aluno.

PRJ2 - Então... olha só ... então...eu acho que você avalia a criança até na brincadeira...até brincando... você avalia a criança...você avalia a criança num jogo...você dá um jogo lá...de... um jogo da memória...ou você dá um jogo... eu acho que o jogo da memória você vai avaliar... porque você não avalia só a escrita...você avalia a atenção que essa criança tem...porque tem criança que tem mui.. um déficit de atenção muito grande... e... aí... às vezes... você trabalhar um jogo você vai conseguir despertar muito mais. Você trabalhar um ... como fala...um alfabeto móvel com eles... eu acho que ele... isso aí... você está avaliando né? Se você coloca um alfabeto móvel pra criança... e naquela brincadeira com ele...alí.. ele consegue montar palavras... você está avaliando ... ele consegue com par colado ... ele já está começando a pegar o sentido da escrita...ele...só...agora... na hora que você dá um papel pra ele já dificulta um pouco mais a vida da criança, mas eu acho que até em jogos e em brincadeiras você avalia. Porque eu acho que quando eles estão descontraídos é muito mais fácil de você avaliar. Do que você virar pra uma criança de segundo e terceiro ano e falar assim: "hoje eu vou dar uma prova!" Isso mexe muito com eles. Entendeu? Eu acho que de repente você chegar e der um jogo, uma brincadeira: "quem vai ser o primeiro? Quem é o segundo?" E eles irem é... conseguindo entrar na fila...o primeiro...o segundo e mostrando ... quem senta na frente ....quem senta atrás... Isso tudo aí você está avaliando. Porque nisso daí você vai escutando aqueles que vão falar quem é o primeiro...quem é o segundo. Quando você dá um alfabeto móvel para que eles montem palavras... até mesmo num jogo de dominó pra... ... eu estou falando porque são jogos que eu tenho lá...entendeu? Em que você tem uma soma e o outro vai vim e vai encaixar o resultado ... se ele encaixar o resultado certo você já entendeu que ele sabe somar! Eu acho que os jogos também é uma coisa que deixam eles mais a vontade e você olhando uma criança jogar com a outra você avalia.

PRJ3 - Olha... o que a gente mais usa, o que a gente mais usa como registro mesmo, e é um dos poucos documentos que... é... as duas Redes pedem é o ditado conceitual. As duas Redes são Municipais e as duas...é ... a gente não tem outro instrumento obrigatório de realização de atividade, de avaliação, mas nós temos o ditado conceitual, que obrigatoriamente nós fazemos. O ditado conceitual é usado para verificar o nível em que a criança se encontra. Por exemplo...é... eu dou uma...conto uma história...sei lá... uma

história, um texto, um filme e aí eu tiro palavras daquela história, daquele filme...pra editar individualmente, e com cada aluno, 5 palavras, uma dissílaba, uma trissílaba, uma polissílaba, tá? É... Na verdade são três dissílabas, e no final eu avalio é... em um quadro né? não seria essa a palavra...em que fase da escrita esse aluno se encontra, esse é o procedimento assim obrigatório de todos os meses, é algo que constantemente a gente tem que estar realizando para estar planejando, montando as atividades, os grupos né de atividades diversificadas em sala de aula, né? E é isso seria...geralmente no primeiro e segundo ano é mais isso. A gente não tem pelo menos aqui ... aquela questão de montar uma avaliação de matemática, avaliação de português, porque a gente usa jogos também, apresentações entre eles, conversas entre eles, né? Produções que eles fazem entre eles mesmos, não necessariamente nós marcamos, ah hoje nós teremos uma apresentação e vamos avaliar, não!

PRJ4 - Quando você senta com aquele aluno que você tem que trabalhar ou matemática ou palavrinha...ou você faz aquela... como que a gente fala? É... caçadinha de palavras...né? A caçadinha... joguinhos... você está sabendo se a criança está conseguindo juntar as letras ou não... se ela já está fazendo aquela conexão ou não. Então assim... eu acho que o trabalho em grupo muito importante...quando o professor senta com aquele grupo...sentou com aquele grupo...está trabalhando com aquele grupo...os outros estão em atividade independente... então você tem que fazer aquele rodízio...na sala de aula...aí você enxerga a criança de perto... o que ela consegue fazer, o que não consegue fazer. Olho no olho. Agora... como você vai explicar isso pra um pai? Ele quer nota...ele quer nota... ele quer ver a prova do filho! Entendeu? A avaliação...Avaliação é mediante relatório...mas eles não conseguem compreender... eles querem a nota! Meu filho tirou quanto? Está certo professora esse relatório aqui...mas meu filho tirou quanto? Bom... Eu acho assim muito importante o texto cooperativo... nesse texto você já trabalha ... e você faz a fixação né? Das palavrinhas que você sempre está trabalhando...tá? Banco de palavras... né? Você forma o banco de palavras com aquilo que a criança te traz... Eles montam o banco de palavras...não é você que leva a palavra pronta... eles montam o banco de palavras. E você trabalhar dentro do centro de interesse deles.

PRJ5 - Como já disse chamar cada aluno na mesa. Atender individualmente, refazer atividades sob a minha supervisão. Eu pego as crianças no colo, eu sou muito afetiva e penso que isso muito ajuda ao aluno aprender.

Respostas 23 – focus group

PSP1 - Olha.. eu acho que a folha, né? O papel ainda é a maior parte, é a prática da escrita, da produção de texto, deles registrarem o que sabem, e também eu avalio na oralidade em alguns casos. Na verdade em todos. Eu peço pra falar também na escrita e na oralidade. Na produção de texto, na matemática... Às vezes a gente avalia também aquele aluno com a família, por exemplo, nossa esse aluno não tem apoio, esse aluno passa dificuldade financeira ou não come pra vir pra escola, mas infelizmente isso não vai para o papel e a gente tem que dar o conceito e essa criança muitas vezes fica com AM. É mais informal.

PSP2 -

PSP3 - É assim que a gente consegue avaliar o aluno, igual eu falei, mas ainda levo em consideração já o conhecimento que o aluno traz com ele, tá? Eu levo em consideração, porque tem criança que pega um texto lá, e e eu não entendo o texto, ou não sabe ler, mas é...é...????? com relação à avaliação que veio pra eles. O aluno não sabe ler, mas contou uma história lá totalmente ...você não acredita cara....totalmente dinâmica, ela leu do jeito dela. Perfeitamente bem claro ao que e ela leu, então assim...no meu ponto de vista eu vejo assim que infelizmente ainda é o papel pra eles, pra eles. Eles querem a escrita, tanto é que pediram o portfólio, né? Eles querem a escrita do aluno

PSP4 -

PSP5 -

PSP6 -

PSP7 -

PSP8 - A avaliação deve ser constante e de acordo com a necessidade de cada aluno. É preciso observar e criar oportunidades para o aluno avançar em sua aprendizagem, registrar, esse registro deve ser diário se possível pois facilita perceber a evolução da criança e ajuda o momento certo para intervir, toda aprendizagem do aluno deve ser documentada (através do portfólio que é organizado com atividades planejadas realizadas durante um determinado período) com isso é possível ver sua evolução.

Pergunta 24 - Para você, qual é a finalidade da avaliação? E o que significa avaliar as aprendizagens de um aluno?

Respostas 24 – individuais

PRJ1- É...agora eu entendi que avaliar realmente é difícil... podia ter te respondido isso. Avaliar é difícil...por que como você vai avaliar o que o aluno aprendeu...? Nem sempre você vai conseguir .... por isso que eu falei que a avaliação tem muito mais a ver é com o trabalho do professor do que com a aprendizagem do aluno...porque tem coisa que o aluno aprendeu e você nem sabe...que ele aprendeu. E às vezes ele aprende muito mais do que deveria porque ele aprende todos os seus defeitos... ou as suas qualidades...Então... aquilo que você faz em sala...ele aprende...ele aprende com as suas atitudes...né? Então...essa questão da relação professor-aluno...é muito complexa...porque as vezes ele está alí e ele não aprende só a ler e escrever...ele aprende... se voc~e for uma pessoa preconceituosa...ele aprende... ou se você for uma pessoa tolerante...ele também aprende...Qual era a pergunta mesmo? A finalidade da avaliação é mostrar para o professor onde ele tem que caminhar... é mostrar para o professor o que ele tem que modificar na fala dele. O quê que ele tem que replanejar. É mostrar o quanto ainda ele tem que caminhar. Avaliação pra mim ... ela fala muito mais do que o professor tem que fazer.

PRJ2 - Olha só...quando eu vou avaliar o aluno a primeira coisa que vem na minha cabeça? Na verdade assim...eu acabo avaliando até a mim mesma...porque quando eu vou dar uma avaliação pra criança qual é o meu intuito? É saber se eu atingi aquela criança... até onde eu fui ou se ainda não. Que nem sempre quando o aluno não consegue ... aí o quê que eu vou ter que fazer... vou tentar outros meios ... eu já sei...eu vou tentar... aqui não deu certo...não...olha...não atingi ... vou tentar outra coisa agora...e eu já sei aqueles que eu posso formar grupos.. esses aqui ...dentro da minha avaliação estão com um pouquinho mais de defasagem, então vou agrupar eles aqui e vou partir a partir daqui com eles, e aqueles lá que já estão um pouquinho mais a frente eu já posso dar um outro tipo de atividade pra eles. Isso também .. a avaliação deles...servem pra mim também... é parâmetro pro meu trabalho... entendeu? Eu acho assim...eu vejo avaliação pra isso...eu vou avaliar para saber até onde eu consegui atingi. Não consegui? Eu tenho que saber se eu tenho que voltar com essa turma...porque eu não consegui atingir...eu tenho que voltar ou se eu posso...igual eu falei pra você... as vezes a turma está muito além daquilo que eu estou ensinando...então eu posso avançar mais com essa turma e às vezes a turma está

muito aquém...não dá ...eu tenho que diminuir um pouquinho meu ritmo...pra poder atingir eles. Pra mim avaliação não é só pra isso ... a avaliação que eu dou pra eles é um parâmetro pra mim...da onde que eu ... tenho.. até onde eu tenho que ir...da onde eu tenho que partir... se eu tenho que voltar...eu acho que a avaliação serve como um Norte pra mim.

PRJ3 - Orientar e nortear o meu trabalho, mais nada! Porque pra mim é a única coisa pra que serve. Lógico que ela tem outras funções sim... eu não vou ser tão simplório de dizer que não, mas talvez sejam todas desnecessárias...? Utopicamente falando...eu! Eu sonho com uma escola dessas talvez...em que a avaliação sirva para orientar o meu planejamento, e eu tenha algo do meu aluno pra dizer assim... ah... o meu aluno precisa desenvolver isso...isso...isso...não pra dizer ah... você não vai estar com seus pares no ano que vem, ou você não aprendeu...não! pra nortear a minha prática, o que eu enquanto professor preciso mudar na minha prática na próxima semana, pra levar meu aluno a alcançar o que ele precisa.

PRJ4 - Eu acho que a finalidade principal é você saber onde aquele aluno está ... o que ele precisa... o que ele necessita... entendeu? E você trabalhar com o aluno...não é pra medir o conhecimento dele... se ele está bom... se ele está ruim...Eu acho que na alfabetização não deveria existir isso...você perguntar ah você passou? Está com nota boa? Está com nota ruim? Não! É saber do aluno o que ele está precisando...vamos avaliar para ver o que ele está precisando...ah ele é um aluno silábico alfabético...então eu vou trabalhar aquele aluno para ele se tornar alfabético... pra se tornar ortográfico...Ah... ele é um aluno que está com valor sonoro...então eu vou trabalhar pra chegar onde eu quero... então pra isso é que existe avaliação. Mesmo coisa Matemática... eu vou avaliar aquele aluno pra quê? Pra saber se ele conhece um número...se ele associa quantidade...aquele determinado número...pra saber se ele consegue juntar .. tirar...é isso que eu vou trabalhar com ele...Isso é que eu preciso saber se ele já assimilou... já tem esse conhecimento com ele...se ele não tem... eu vou ter que desenvolver essa habilidade nele...pra isso tem que ter avaliação.

PRJ5 - A finalidade está em me mostrar do que meu aluno está precisando, o que devo fazer para que ele aprenda.

Respostas 24 – focus group

PSP1 - A finalidade é ter um ponto de partida. Verdade... É verdade a SP5 tem razão, mas o que a gente é cobrado é apenas burocrático, e o cumprimento...como eu posso falar? Tem um nome isso... é cumprir tabela, é isso aí. Eu sinto isso tá? É isso que eu sinto.

Porque a gente faz a sinapse, só que nada é feito pelo aluno. A gente fala, elas perguntam... isso e aquilo, só que quem vai fazer? A gente...pergunta... só que nada é feito. E muitas vezes, tá? O que eu sinto quando eu estava no quinto ano, em outra escola, tinha aluno que precisava ser reprovado, eles não deixavam reprovar o aluno, passava por várias pessoas até convencer todo mundo a não reprovar, era o que eu percebia. Reprovou um, os alunos que eles estavam aprovando eles queriam despachar da escola. Aí você se sente assim um nada, sabe? Porque você se esforçou, e aquele aluno precisa ficar, só que eles não querem. É... como eu me sentia... é... se você insistir muito... ainda fica como se você fosse a incompetente, que o aluno não aprendeu, sabe? Ah... por que tanta reprova?

PSP2 - Pra mim avaliar é pra saber o conhecimento que o aluno adquiriu durante o ano letivo. Pra eles é isso que eles querem, né gente? Entendeu? Pra mim é isso. Criatividade com estratégias, né? E levar esse aluno avançar na leitura e escrita

PSP3 -

PSP4 -

PSP5 - Às vezes essa avaliação que vai, que a gente precisa colocar no portfólio, muitas vezes esse papel não mostra o que ele sabe, né? A gente avalia ele no dia a dia, né? Todo o dia ele é avaliado, né? O papel que vai lá não é exatamente o que ele sabe, é o que ele fez no caderno, é...como ele se colocou diante de uma atividade, então é tudo isso é uma avaliação, acho que é o dia a dia dele que faz parte da avaliação

PSP6 - Isso. Eu acho que é conhecer o aluno, né? É... onde que ele está, o ponto que ele está, e a partir daí criar estratégias pra desenvolver... o que ele precisa avançar, o que ele está deixando de lado, né? E através disso a gente conseguir é... fazer com que ele avance, né? Alcance é...mais resultados.

PSP7 - A finalidade de uma avaliação é verificar a evolução do seu aluno é permitir quando devo dar continuidade estender mais ou retrair e recomeçar, eu acredito que avaliar as aprendizagens requer buscar a verificação em todos os aspectos, social, linguístico e entre outros que necessitam ser contemplados pelo professor.

PSP8 - A finalidade da avaliação é acompanhar o processo de aprendizagem de cada aluno fazendo seus devidos registros para ajudar a melhorar o seu desempenho.

Pergunta 25 Podemos dizer que uns dos objetivos da avaliação é melhorar e libertar o sujeito cognoscente?

Respostas 25 – individuais

PRJ1 - Eu estou pensando Rosangela...eu estou pensando... Eu estou achando que isso aí não tem nada a ver...eu estou achando assim... que o objetivo da avaliação ... se eu penso que o objetivo da avaliação é indicar ... o meu trabalho...está dando certo aqui com esse aluno...com esse aqui não está...então eu tenho que modificar... o quê que eu fiz? Qual foi o meu trabalho? O que eu posso modificar? Pra ele atingir o objetivo... pra ele aprender a ler... pra ele aprender é... Eu acho que isso aí é muito mais uma afirmação reflexiva sua...e importante...do que uma pergunta objetiva...entende o que eu estou falando? Essa pergunta... porque está subjetivo isso...isso aí é uma reflexão sua...você chegou à conclusão lendo talvez...ou vivenciando...que a avaliação pode ser libertadora...se você agir assim...assim...e assim. Eu acho que é mais ou menos isso que você está querendo. Agora... se você for perguntar qual o objetivo da avaliação? Dentro da prática... do que a gente tem feito...uns vão falar assim: é dar a nota para o aluno, é medir o aluno, é isso é aquilo...outro, outros vão falar isso que eu falei...mais ou menos em outras palavras...então... de certa forma...é...é... eu vou falar que é libertar porque é minha prática. Eu continuo achando que o objetivo da avaliação não é esse, mas entre sim e não eu fico com sim. Entendeu como é que é?

PRJ2 - Eu acho que sim. Porque se ..eu vou falar com eles...as vezes eu vou dar uma história que eu já contei...e eles nesse decorrer da história...alguém fala assim: “tia .. olha a minha história vai ter um final diferente dessa aí que você contou...eu quero contar diferente... ele vai contar... ele te... eu acho que...vai libertar ele muito...de expressar o pensamento dele... de criar o que ele acha melhor...muitas vezes...eu já tive turma... que eu coloco eles para produzir um poema... e eles falam não eu vou fazer uma... eu já tive turmas que fazia paródias maravilhosas. Entendeu? Então Assim... Eu acho que é uma maneira de... de libertar eles sim! E no final eles vão escrever aquilo que eles gostam mais ... aquilo que eles tem mais afinidade e eu acho que liberta! Não gosto de prender a minha turma.... “vocês vão produzir hoje e tem que ser isso” Eu acho que se eles gostam de produzir a poesia ... vamos trabalhar em cima da poesia...se eles gostam de produzir outra coisa...vamos trabalhar em cima do que eles gostam ... porque eu acho que a motivação é tudo. E eu acho que liberta sim.

PRJ3 - Sim.

PRJ4 - Com certeza.

PRJ5 - Sim. Com certeza!

Respostas 25 – focus group

PSP1 - Não! Tem casos pra gente como professor não é esse, mas a realidade é outra. A gente como professora quer sim libertar aquele aluno, quer o melhor para o aluno, porém .... pra gestão na verdade é cumprir tabela. Sim um dos objetivos...sim

PSP2 -

PSP3 - Não...sim

PSP4 -

PSP5 -

PSP6 -

PSP7 - Depende do modo avaliativo como expliquei existem muitos modos de avaliar um aluno e por onde você optar e aplicar você instiga uma criticidade no aluno e assim desenvolvendo o sujeito cognoscente, agora se avaliar pretendendo classificar você acaba retraindo e mediando uma sistematização de massa, então dependendo da avaliação sim ela liberta o sujeito cognoscente desenvolvendo criticidade mediante a sua vida.

PSP8 - Podemos pois o sujeito cognoscente tem a capacidade de adquirir e processar o conhecimento.

Pergunta 26 - Uma avaliação pode modificar os erros em algo produtivo?

Respostas 26 – individuais

PRJ1- Sim. Sim.

PRJ2 - Eu avalio em cima dos erros sim. A gente aprende em cima dos erros sim.

PRJ3 - Sim. Eu acho que a minha prática no primeiro ano faz isso. Aí eu sempre falo.... no primeiro ano... E

no primeiro ano eles choram muito quando começam a ler e escrever...eu não sei! Eu não sei! E aí eu sempre falo: gente não tem nada errado! A gente está aqui para aprender e pra eu ensinar vocês a ler e a escrever eu preciso que vocês é...é... coloquem no papel o que está na cabeça...não é erro...né? O meu aluno não está errando...o meu aluno só está explicitando no papel o pensamento dele né? Porque a aquisição da leitura e da escrita

se passa num processo é.... cognitivo! Então ele só está passando pra mim ... o que... a forma como ele tem pensado a escrita.... então...não vejo tanto como erro... é processo natural.

PRJ4 - Se você mostrar aquilo para o aluno... entendeu? Conversar com ele... e modificar... eu acho que ele vai aprender...agora... é a mesma coisa de você ir ao Médico e ele falar assim: Olha você está com uma pneumonia aí tá? Aqui ..olha pneumonia! Daqui um mês você volta... a pneumonia aumentou! A criança a mesma coisa...se você não chamar na sua mesa e se você não conversar e não mostrar pra ela onde ela está errando...ela vai repetir o erro a vida inteira...Você tem que mostrar ... com carinho...olha aqui...olha...eu ensinei assim...lembra? Que a tia explicou assim ... assim... pra você? –a gente fala tia.. porque eu me sinto tia mesmo... eu falo tia-lembra? Então dessa forma aqui...Aí eles já falam assim: Ah! ...Entendeu? Agora... se você: Ah está errado, pá! Está errado, pá! Ele nunca vai progredir não! Não progride não! Eu acho que a necessidade da criança é muito o afetivo também, tá?

PRJ5 - Sim. Com certeza!

Respostas 26 – focus group

PSP1- Sim. Com certeza!

PSP2 -

PSP3 -

PSP4 -

PSP5 -

PSP6 -

PSP7 - Toda avaliação pode sim modificar os erros em algo produtivo, assim trazendo percepções inovadoras e produtivas, quando me proponho a avaliar mediante a um planejamento a uma pesquisa e vejo que mesmo assim obtive erros, eu acabo aprendendo e retomando de onde errei, acredito que erros nos ensinam e nos ajudam a melhorar.

PSP8 - Sim, a avaliação também tem como objetivo ajudar o aluno a superar dificuldades e continuar aprendendo. É importante que o professor de uma devolutiva aos seus alunos sobre o que realizou.

Pergunta 27 - Que ligações estabelecem entre a avaliação e os erros?

Respostas 27 – individuais

PRJ1 - Está tudo relacionado...está...avaliação... avaliação e erro...o erro faz parte da aprendizagem... eu estou avaliando...errei aqui...e aí? O quê que eu faço com isso? Eu penso que o erro faz parte da aprendizagem e que a avaliação não é detectar erro...avaliação é detectar o caminho que eu devo percorrer para que eu atinja...para que eu supere algum estágio de desenvolvimento...que eu vá me superando...Tipo: você está dirigindo... você entrou na rua errada...o que você vai fazer? Ué...você vai procurar um outro caminho...pra voltar...o gps vai mandar você... você vai pegar a rua certa... é isso! Avaliar é detectar o que deu errado e modificar pra poder seguir em frente. (a entrevistada respondendo à entrevistadora: Então está tudo relacionado O erro necessariamente não... Avaliar ... é buscar achar o caminho correto... é seguir em frente...é se superar...é achar o caminho de superação... o erro só faz parte disso... faz parte desse processo...o erro...o erro não é contrário de acerto, entendeu? Na minha opinião... o erro faz parte do acerto. Há caminhos...há trajetórias...

PRJ2 - Eu acho que é por causa da maneira que eu conduzo a minha aula ... entendeu? Assim...se o aluno chega com o erro pra mim...e eu ajudo ele a descobrir o erro dele...se eu mostro pra ele ...e ele vai arrumar aquele erro junto comigo...ele... nun...dificilmente ele vai cometer aquele tipo de erro... pode acontecer de cometer ...mas eu acho que eles vão assim... a partir do momento que eles começam a descobrir os erros deles alí junto comigo ...a partir dalí ... eu acho que já começa a diminuir o erro deles. Eu acho que a gente aprende mesmo em cima de erro com certeza... que você consegue aprender em cima do seu erro.

PRJ3 -

PRJ4 - Os alunos com certeza erram mais quando sabem que estão sendo avaliados! A gente é contra a avaliação, essa avaliação no processo da alfabetização... eu acho que a avaliação é muito boa do quarto ano em diante que eles têm consciência do processo de avaliação... no ciclo não! Com certeza.

PRJ5 - O erro faz parte do processo ensino-aprendizagem.

Respostas 27 – focus group

PSP1- Tenho uma aluna que quando eu vou avaliar ela, a T tadinha, ela treme. E aí dá um branco ... na sala de aula ela se sai melhor ... quando...quando não tem essa palavra ah vamos fazer uma avaliação ou vamos fazer uma atividade com a professora, do meu lado ela treme. E.. e ... você vê que ela sai melhor na sala de aula. Que ela não tem aquela pressão, sabe? Às vezes a criança ela sabendo que está sendo avaliada ela treme, dá um branco, entra a questão emocional da criança, (Depois da fala SP3) Às vezes sozinha, se você pedir pra ela escrever no caderno ela faz, né?

PSP2 -

PSP3 - Eu tive, SP1, o caso de uma aluna, no caso da avaliação de fluência de leitura, tanto que eu pedi ... como ela tinha começado a voltar a estudar, eu pedi pra coordenadora ficar do meu lado, a coordenadora não queria ficar, e ela percebeu o quanto a menina ficou nervosa, e ela sabe ler. Ela tremia a menina! A menina ficou muito nervosa!

PSP4 -

PSP5 – (Depois da fala SP1 e SP3) Por isso que a avaliação tem que ser diária, né? Não só naquele papel.

PSP6 -

PSP7 - A avaliação quando desenvolvida corretamente ela estabelece uma conectividade diante dos erros pois ela nos proporciona a partida, a chegada, a parada, a continuidade, a percepção pessoal, a constância, entre outras situações e creio que ambas têm uma junção muito significativa

PSP8 - Os erros são elementos integrantes no processo de construção do conhecimento, ele também tem uma função importante que é o desenvolvimento da aprendizagem.

Pergunta 28 - No momento de se avaliar o que é mais relevante: o processo ou o resultado dos alunos?

Respostas 28 – individuais

PRJ1 - O processo, o processo pelo seguinte...o resultado... de um aluno ... apesar de que isso também é contraditório...pelo seguinte: se você coloca todo mundo dentro de uma caixinha ... aí você coloca lá 60 é a média...todo mundo tem que chegar no 60...um

exemplo né...o aluno chegou no 50...só que ele estava lá no 10...o processo dele... o outro estava no 50 passou para 60.O que estava no 10 e passou para o 50...ele progrediu muito mais... o processo dele foi muito mais rico...muito mais....mas o resultado é igual do outro...vamos supor que seja a mesma nota...está igual ao do outro. Os dois têm a mesma nota final...mas o processo de um é superior ao processo do outro. ...mas o resultado também é importante! Olha só! Não dá pra colocar mais...tudo é uma coisa... o processo vai levar ao resultado...Entendeu? Porque você vai ensinar a escrever...você vai querer que aprenda...você vai ensinar a ler...você vai querer que aprenda! Agora... esse processo...precisa ser bom pra levar a esse resultado. O resultado é importante? É! E o processo também! Não tem como desvincular! Você entendeu? Eu não posso dizer que o processo é mais importante que o resultado...e o resultado mais importante que o processo! Eles são um! Eles são um...a mesma coisa!

PRJ2 - O processo ...tudo ... eu acho que é o conjunto...mas eu acho que o processo é o mais importante. Porque se você tiver um processo ... com certeza... um processo que está dentro da realidade da sua turma...dentro da realidade de cada aluno...você vai ter um resultado... dentro do que o aluno pode te oferecer...é lógico. Um vai te oferecer mais e o outro vai te oferecer menos. É...mas dentro do que eles podem oferecer...algum resultado você vai ter. Se você conseguir cumprir esse processo.

PRJ3 - O processo! Processo. Se eu falar que é o resultado eu vou contra tudo aquilo que eu acredito! O processo não serviu de nada...só o final...só ele saber ler? Não Ele só sabe ler...ele só vai aprender a ler se ele passar por todo um processo diário.... semanal.... mensal...enfim.

PRJ4 - O processo... tanto é que tem aquele aluno que você sabe que ele é bom...ele participa da aula...ele é uma criança interessada...você dá uma avaliação e ele pode tirar... nós fizemos lá ... superação... nós fizemos lá, né? Os meus melhores alunos foram mal...E teve aluno aí que chutou tudo (marcou x) e ... marcou x lá e conseguiu tirar nota boa... então...a gente tem que ter um outro olhar...né? Tem que ... sabe que ...a criança faz! Então o professor para tirar essa conclusão... ele tem que conhecer o aluno dele...se ele não quer conhecer o aluno...ele não consegue avaliar o aluno. Não adianta! Tem que entrar alí na vida do aluno.

PRJ5 - O processo com certeza.

Respostas 28 – focus group

PSP1 - Olha sendo sincera, é os dois, mas você quer ver o resultado, né? Como professora você fica alí torcendo para que ele tenha avançado, sabe? Ah é pré-silábico ... aí você fala ah tomara que ele agora esteja com valor! Pra eu mudar alí aquele...é claro...eu observo muito o que eles estão fazendo, mas ... mas eu admito que eu quero ver resultado. Que aí quando você vê que não avançou a gente fica triste. (Depois da fala SP6) É... pensando neste ponto o processo é realmente... é o principal, eu concordo com o SP6, pensando nesse ponto aí, porque a gente olha o... o processo, o que o aluno está avançando alí naquele ... em todo o trajeto dele, né? Tem aluno por exemplo pré silábico, que eu fico muito feliz quando eu falo vamos escrever BALA aí eu falo BA ele fala é o A, e aí eu falo você está certo, é isso aí. Eu não falo errado é BA, muitas vezes eu já falei você acertou parabéns e o LA? Por que? Porque antes ele não sabia nem reconhecer som! É... então é um processo, né? Quando ele pra Ba ele falou A, ele já sabe que BA é A, é algo muito bom. Que ele não sabia reconhecer som antes, entendeu? Exemplo, né?

PSP2 -

PSP3 - O processo e o resultado caminham junto alí, né? Caminha junto.

PSP4 -

PSP5 - O processo.

PSP6 - O processo. Eu acredito que é... tudo na vida quando a gente traça um... uma meta, uma coisa... a gente tem que ... não pode pensar apenas lá na frente, né? Claro que a gente quer sim um resultado, só que pra gente alcançar, a gente tem que se planejar, a gente tem que se estruturar, e a mesma coisa eu acredito com os alunos, é... é tão bom quando a gente vê, Ô o aluno ele está começando a entender que ... que agora essa sílaba ela... a gente consegue colocar mais de duas letras, então eu acho que mais do que a gente falar, o aluno ele já está silábico alfabético, não, o aluno já está alfabético, mas a gente vê esse processo ... é...como se fosse, é... como se ele estivesse florescendo, sabe? O passo a passo. Como ele estava lá atrás? E os passos que ele foi dando até ele chegar no...no ponto que ele está agora. Então acredito que... que...o processo ele...tipo ele é muito importante, sabe? Pra gente detectar, saber onde está o erro, o que precisa melhorar, pra gente conseguir trabalhar em cima disso. Quer dizer... se a gente só pensar é... no resultado final...a gente deixa muitas coisas de lado, porque a gente está querendo tanto que o aluno

está chegando no final, chegando no final, mas a gente deixa de observar algumas coisas que no processo a gente pode melhorar para que o aluno consiga avançar ainda mais

PSP7 - No momento avaliativo acredito que o processo nos mostra resultados, pois através dele que eu avalio e estabeleço metas, tanto professor quanto aluno, o processo é muito significativo para a percepção avaliativa, acredito em resultados também, mas o processo tem o objetivo principal de uma avaliação.

PSP8 - O importante é saber qual o processo que levou o aluno a tal resultado ou conclusão.

Pergunta 29 - Em relação aos erros que os alunos cometem, você aceita que as autocorreções, em diálogo com o professor ou colegas., podem ser uma prática continua e permanente no processo de ensino e aprendizagem? E por quê?

Respostas 29 – individuais

PRJ1-

PRJ2 - Com certeza. É...É. Eu acho que é.

PRJ3 - Sim. Acredito porque ... é... nem sempre a gente precisa colocar os alunos é... em nível.... nem sempre né? Nem sempre Não... a gente não deve colocar eles... agrupá-los por níveis de escrita, por exemplo, parecidos, né? Eu posso colocar um aluno que ... ainda não entendeu o processo de escrita que ainda usa letras soltas com um aluno que com um aluno que usa uma letra para cada sílaba, e... esse aluno né? que a gente chama de silábico pode muito bem auxiliar ele com uma linguagem muito mais fácil, muito mais.. do mitiê deles que vai facilitar muito mais do que a nossa.

PRJ4 - A autocorreção com o professor! Agora...o professor fazer a correção no quadro e o aluno corrigir no caderno hun...hun...hun(negativa) não é tarefa da criança, uma que ele não vai corrigir... e outra aquele que não fez vai copiar. Então você não vai saber se aquela correção está sendo positiva ou negativa! Tem que ser olho no olho. Dá trabalho...pra caramba, tá.

PRJ5 - Sim. Com certeza. Porque é através da conversa ... do esclarecimento ... da exposição e da oportunidade de tirar dúvidas que se avança.

Respostas 29 – focus group

PSP1- Sim. Eu acho que sim, por exemplo assim... eu fazia muito isso com a SP2 e com a SP 5 a gente aplica a avaliação e a gente tem um ponto de vista sobre o aluno, depois você chama elas pra conversar, às vezes elas têm outro ponto de vista sobre aquela criança. E é bom porque faz você abrir a mente, mudar o seu pensamento, entendeu? E ver espera aí não é assim, entendeu? Eu concordo com a SP5, enquanto ele está fazendo ele não pode mudar, só se for depois, mas não mudar aquela avaliação, ele se corrigi em cima do que ele fez, o máximo que acontece, que eu deixo é o que, por exemplo a criança é silábica com valor ou sem valor, aí vai escrever boneca, aí eu falo leia pra mim, ela colocou quatro ou cinco letras, aí ela começa bo- ne- ca. Aí ela fala, ah eu coloquei a mais e agora? Aí eu falo: não sei o que você acha? Ela fala posso apagar? Eu falo pode. Se você acha que você deve você apaga, se você acha...porque eu não posso te falar. Porque ela mesma quando foi ler se corrigiu, porque na hipótese de escrita dela ela acredita que é uma letra por sílaba. E já aconteceu da criança por um monte e começa a ler e apagar, mas não que eu falei pra ela que aquilo estava errado. Mais que isso não.

PSP2 -

PSP3 - Eu faço correção da avaliação depois de feita com eles , oralmente e na louça, mas eles não podem mudar a avaliação depois. Porque eu estou vendo junto com eles onde estão os erros, entendeu?

PSP4 -

PSP5 - Na avaliação não, na avaliação eu não deixo ele corrigir novamente, eu mostro o erro ele pode sim se auto corrigir lá, né? Mas eu não deixo ele refazer a avaliação, o que ele colocou já está colocado, mas eu mostro pra ele, quer dizer ele pode se corrigir...aaa eu acho que eu confundi tudo. (risos)

PSP6 -

PSP7 - Diante de erros tanto pelo aluno quanto pelo professor acredito que o diálogo instiga a pesquisa e propõe o pensamento em melhorar, assim desenvolvendo a autocorreção, e sou completamente a favor dessas ações diante dos alunos e professores, porque acredito que o diálogo proporciona novas aprendizagens assim resultando na autocorreção e desenvolvendo o pensamento crítico.

PSP8 - Devemos usar a interação entre os alunos a favor da aprendizagem. Essa interação em classe é muito importante. É diferente de aprender somente com o professor, aprender com os colegas da mesma idade é um nível de conhecimento mais próximo.

Pergunta 30 - Quais as implicações do contexto Covid 19 no processo ensino-aprendizagem na alfabetização e em sua avaliação?

Respostas 30 – individuais

PRJ1 -

PRJ2 - Então... eu acho que ... é.... mais cuidadosa ainda tem que ser a avaliação nesse momento. Porque aqui...pelo menos, é a... as crianças ficaram durante um ano sem receber nada! Nós não tivemos em 2020 nada! Eles ficaram totalmente em casa. Nem online nem nada...quando a gente chegou agora... em 2021 ...assim... alguns vieram outros não... né? E o pouco que veio foi híbrido... uma semana está com a gente...na outra não está... e a mãe não tem essa coisa do professor do ensinar...tem mãe que não consegue...é ... não tem essa fala do professor com eles...essa técnica que a gente tem que ter. E essa coisa de uma semana em casa e uma semana na aula...a defasagem foi muito grande...muito grande mesmo! Tá? Agora...é.. os que ficaram em casa de vez ...é... aconteceu assim... de quando voltou.... voltou com uma defasagem muito grande ... tá? Então assim ... todo... tanto o processo quanto avaliação final alí...esse ano foi totalmente atípico se você não pode pegar uma criança e avaliar essa aqui é facinha, aquela alí é facinha, aquela outra facinha...porque vai levar alguns anos pra essa coisa estabilizar. A defasagem foi muito grande, muito grande mesmo! Então eu acho que o processo avaliativo agora tem que ser diferente a avaliação tem que ser diferenciada... o olhar tem que ser diferenciado...a família contou muito neste momento tá? Teve alguns que chegaram bem...outros chegaram pior do que foram...não tiveram assim...nenhum contato mesmo com a escrita...não tiveram nenhum contato com a leitura...e a gente teve assim...um público muito mais diversificado do que a gente tinha antes...nessa volta deles... então eu acho que ... assim... estou respondendo sua pergunta? Ou você quer assim tópicos? (E muito... está perfeito - resposta da entrevistadora) Então... eu acho assim a avaliação vai ter que ser diferenciada... o processo vai ter que ser diferenciado...a criança vem pra escola, agora não, agora eles estão

vindo... né? de uns dois meses pra cá... é ... poderiam voltar 100%, mas teve crianças que não voltou. Teve mãe... teve criança que voltou... foi assinado pra que voltasse, mas... as faltas são maiores, tá?... às vezes não aparece... então assim tudo esse ano foi feito e tem que ser ainda feito neste resto...com muito cuidado. Né? Com cada um...Teve família que ficou presa mesmo dentro de casa o tempo todo... essa criança sentiu muito! Eu acho que o contato familiar pra uns foi bom pra outros o contato familiar não foi tão bom assim. Né? Não...Todo mundo o tempo todo dentro de casa pra aquela criança já não foi tão bom assim. Né? Alguns a escola fez falta até mesmo na hora da alimentação. Pra outras esse contato social... né? Que foi muito ... que também fez muita falta...Então a gente recebeu aluno assim... com defasagem na parte social... na parte de interação ... outros já chegaram mais assim precisando da alimentação que a escola dá. Outro já chegou mais agitado porque o convívio familiar já não foi tão bom assim...E tem aqueles que já chegaram assim ... a mãe... conseguiu a família conseguiu manter o rítmo e eles voltaram... a gente teve um público muito diversificado!

PRJ3 - Olha...muito conflituosas....muito conflituosas....Porque assim... Em 2020...isso...em 2020 nós utilizamos vários é.... vários meios para... trabalhar com os nossos alunos nós usamos WhatsApp nós usamos plataforma, nós usamos WhatsApp vídeos, nós usamos áudios, imagens, desenhos, figurinhas... e assim...é... nós tivemos que ser em 2020 muito mecânicos, muito mecânicos, muito mecânicos, é... utilizar ... apesar de não querermos, aliás, apesar de alguns não quererem, é.... processos extremamente mecânicos né? De memorização de algumas coisas...porque nós não estávamos na casa de todo mundo...nós não conseguíamos fazer essa... esse contorno com o erro, nê? com o processo... esse processo de ter tato pra falar... de conversar...de encantar eles primeiro...isso não existiu. Ne? Então assim...foi muito dificultoso conseguir avaliá-los de casa, porque o instrumento continuou sendo o mesmo...continuou sendo o ditado conceitual! E assim era uma luta muito grande explicar para um pai ou para uma mãe ou para uma tia da ula particular né? Pra explicadora ... pro vô...pra vó.... Como eu precisava que ele fizesse, por exemplo, um ditado conceitual em casa... e me tirasse uma foto e me enviasse pra que eu pudesse tentar dizer o que o meu aluno aprendeu! E ainda assim eu estava correndo o risco de ser injusto...porque eu não estou vendo o processo...eu não sei se foi ele que fez...eu não estou vendo ele ler...eu não estou vendo ele colocar o dedo ...eu não estou vendo ele me mostrar nada...então foi muito dificultoso...foi muito complexo.

Sabe? E no meu ponto de vista avaliação no ano passado com nossos alunos em casa foi muito mascarado, infelizmente ... pra dizer que nós fechamos o ano...né? Todas essas questões burocráticas, é... 2020 na verdade a gente não utilizou um processo justo... nè? Que levasse nossos alunos a refletir... não! 2021 pra mim... e eu sei que não é a realidade de colegas meus né?... que dão aulas em outros lugares, mas pra mim 2021 já foi mais fácil, porque as nossas Redes retornaram dia primeiro de fevereiro... então nós voltamos com alunos presenciais dia primeiro de fevereiro... e as Redes montaram e organizaram turmas presenciais... então eu não posso falar pra você a respeito do processo de avaliação dos alunos é... de 2021 que ficaram em casa, porque eu fui professor de aluno presencial, então esse aluno presencial eu segui o fluxo... com atividade... eu segui tudo como antes. Ah...mas ele conseguiu alcançar mesmo não estando em 2020? Não! Ele não se desenvolveu tanto quanto um aluno de 2019, que fez uma Ed Infantil...que trabalhou o programa de consciência fonológica na Ed. Infantil, que trabalhou é... não requisitos, mas que trabalhou habilidades que os alunos precisam desenvolver ainda na primeira infância pra chegarem na alfabetização, é... e desenvolver habilidades mais complexas, não! Não foi! 2021 não foi como foi ano de 2019 e nem como vai ser 2022, porque os alunos que eu vou pegar no ano que vem no primeiro ano estão neste ano no pré II, então estão presenciais...passaram pelo programa de consciência fonológica, passaram por desenvolver habilidades de aspectos cognitivos, né? É... lateralidade...enfim...tantas outras coisas. Olha... eu ainda não tenho assim ... uma opinião formada se nós vamos demorar ou não para recuperar esse período Covid 19, eu acho que talvez não é demorar...mas no sensibilizar que o que nós fazíamos vai ser necessário ser feito com mais seriedade ainda. Que é olhar aluno por aluno...situação por situação... região por região...né? Por exemplo na cidade que eu trabalho, que não é a que eu moro, é... houve um processo de ensino-aprendizagem 2020, mesmo online, 2021 inteiro. Já na cidade que eu moro, que é onde eu sou gestor, é... não houve em 2020 e houve em 2021. Então até aí a gente vai ver diferença, então assim ... a gente vai precisar se adaptar, a gente vai precisar se sensibilizar ... que aluno é esse ... de onde ele vem...o que ele passou? né? Mas dizer... conseguir dizer ... se nós vamos demorar ou não... eu não sei porque ....se nós nos organizarmos enquanto profissionais né? e técnicos do ensinar mesmo né' chamando junto outros profissionais ... fulano vem cá....psicólogo ... se a gente conseguir fazer isso ... eu acho que a gente sai com mais agilidade, com mais braveza, com mais rapidez, agora se a gente achar que só... só vir

pra escola e seguir normal vai ser o suficiente.... eu acho que a gente tende a estacionar, vai demorar muito!

PRJ4 - Bom... deixa eu te contar a minha experiência... Eu trabalhei em Volta Redonda online... e trabalhei alfabetização também... porque terceiro ano é ciclo né? E lá foi muito positivo porque ... as aulas online funcionavam! Então assim... eu começava a abrir a minha live...meus alunos estavam alí! E eu tinha inclusive ma aluna dislexia...que a mãe perguntou assim: "Professora... e aí como que fica minha filha?" Aí eu falei assim "Vamos tentar!" E essa menina saiu lendo! Saiu lendo! Então assim...muitas mães até gostavam porque eu estava tête-à-tête com o aluno alí e elas mandavam foto da atividade depois de concluída... foi uma coisa que funcionou! Olha eu tomava leitura nas lives... eu fazia ditado conceitual nas lives...eles me mostravam o que eles faziam...e depois eu gravava aquela live e deixava na plataforma para aquela criança que de repente foi ao médico, não conseguiu acessar, entendeu? Era aula mesmo! A gente fazia prova no google né? E eles faziam provinhas e eles mandavam o resultado pra gente...Quando nós retornamos presencial... as crianças estavam quase todas no mesmo nível de escrita... porque até aquela criança que não tinha acesso à internet ela ía à escola pegar material...fazia em casa e me levava para corrigir. Vamos levar a defasagem para alguns anos em alguns casos. Olha em relação as consequências da COVID 19...nós estamos fazendo tudo para recuperar, tá? Em RJ Eu peguei uma turma de terceiro ano e uma de segundo... então assim...os meus alunos alí eu consegui muito chegar no silábico alfabético ...mas assim...vão ter defasagem sim! Tá? Vão ter defasagem... isso está fora de questão... (em Barra Mansa) ... eu sempre falo lá na escola... no ano que vem o meu terceiro ano vai ser o segundo... e o meu segundo vai ser o primeiro! Vai ser isso aí! Agora quando chega no segundo segmento os professores não querem saber e começam a reprovar... Olha... todo professor teria que fazer o magistério! Todo professor teria que fazer o magistério (formação pedagógica que dá base para atuação nos anos iniciais). Eu alfabetizei no quinto ano! Porque eu sabia alfabetizar! Se fosse uma professora que não soubesse alfabetizar... ía ficar sem ler até hoje.

PRJ5 - Em Barra Mansa ... eles colocaram a plataforma lá... proibiram o professor de fazer live...era colocada a atividade...no início nem correção tinha! Depois que eles fizeram a gente dar o retorno das atividades. Não conhecia a criança...não sabia como ele estava. Aqui em Barra Mansa foi jogado. Aqui foi desinteresse da administração pública

porque no ano passado, em Barra Mansa que é a cidade que moro e trabalho... a gente ficou o ano de 2020 atoa! Tivemos algumas apostilas sem nenhum valor...Passaram esses alunos automaticamente pra série seguinte...jogaram pra gente ... até... agosto a gente não tinha contato com aluno... era só atividade na plataforma... e mandaram planejamento e atividades a nível de escolaridade do segundo ano... eles não fizeram o primeiro e já jogaram pro segundo! Então você tinha que elaborar atividade assim...naquele nível... se a criança sabia ler... se não sabia...foi jogado assim! E quando chegou em agosto que eles voltaram pra sala de aula foi aquele susto né? Porque você tinha todos os níveis de escrita que você podia imaginar...Todos os problemas que você podia imaginar...três ... quatro inclusão na sala...e criança que não conseguia nem pegar no lápis...porque não estudaram! Entendeu? Então a gente pegou isso tudo aí. Aí foi um ano superdesgastante. Nós vamos levar essa defasagem por alguns anos...é uma geração meio que estragada, né? Porque...o professor de primeiro segmento está alí junto... corre atrás...aí chega no segundo... o professor lança a matéria e que se dane! Se não tiver a família junto fica muito complicado. Os professores especialistas saem reprovando porque não sabem alfabetizar. Porque a realidade de hoje é essa. Tem aluno indo para o sexto sem saber ler e escrever! Sim! E daí... como é que faz? O professor não sabe alfabetizar... e aí como é que faz? Não tem jeito... é complicado! Dizem que tem que fazer um ciclo né...mas na verdade não é...é só no papel! A nossa escola é de primeiro ao quinto, depois esse aluno vai para outra escola vai pegar professor que nunca viu na vida... e aí? Vai se perdendo sabe? Se perde.

Respostas 30 – focus group

PSP1- Prejudicou bastante....mas os alunos eles já não vêm como antes, porque antes a gente esperava o quê? A gente esperava que eles viessem conhecendo letras, ainda assim eles vinham sem conhecer letra, hoje eles estão menos que isso, sabe? Tem aluno que mal consegue recortar, sabe? A maioria vem com falta de coordenação motora, a gente tem que retornar um ano praticamente com eles, eles vem com vários buracos assim na aprendizagem e no momento de avaliar também eu estou sendo mais flexível e eu estou entendendo que o resultado não vai ser como do ano passado, que os alunos saíam alfabéticos, isso e aquilo, eu estou cheia de alunos pré-silábicos. E é normal, é normal, pelo contexto que a gente vive, é normal. Não posso exigir dele, mais do que ele pode dar. E que ninguém tem culpa, né? Então eu acho que a gente vai levar um tempo com as sequelas dessa pandemia na aprendizagem, e a avaliação também tem que ser mais flexível

nesse período. Não pode ser rígida não. (Depois da fala SP6) É... sabe o que eu acho? Que agora a gente vai ter sala multisseriada sem ser. Porque por exemplo assim... é... na minha sala entrou aluno novo o ano inteiro. Um mês entre outro, porque agora não é obrigatório, então eu tenho uma aluna agora que eu fiz a avaliação final de novembro quando ela foi ler a letra S ela ainda falou que era uma cobrinha. E que não diferencia letra de número. A mãe dela enviou ela no final de outubro porque eles podem enviar quando quiser, aí eu tenho aluno que não está lendo e produzindo texto. Então o ano que vem eu vou ter na minha sala: infantil, porque eu tenho aluno que não vai nem saber pegar no lápis, na tesoura, nada! Vou ter aluno com nível de primeiro ano, que são as que estão com dificuldades, e segundo que são a minoria dos alunos que estão bem este ano. É... diferente, assim da sala da SP5, os meus eu percebo que vieram felizes estudar, eles estão motivados sim... é... eu acredito que por estar muito tempo em casa. Quando eu disse que essa era a última semana de aula, eles ficaram tristes, claro que não são todos, têm uns que comemoraram (risos), mas assim eles, eu acho que eles estavam cansados de ficar em casa, mas assim, eu estou falando, eu só tenho doze alunos presenciais, eu estou falando de uma pequena parcela da sala, tá? Está motivada, porque são os pais que mandaram, eu sei que em casa tem muitos desmotivados, que o ano que vem eu vou conhecer, se eles retornarem, né? Mas assim eu acho que vai de crianças ... alunos desses anos são bons, tanto que eu quis ficar com eles ano que vem, sabe? Estão com problemas de aprendizagem, mas são boas crianças. (Depois da fala SP3) E com a pandemia eu percebo que eles estão bem dependentes, assim bem mais que antes. Sabe aquela coisa de ano um? Faz um risco está chamando pra ver, por quê? Porque agora eles estão em casa fazendo atividade impressa do lado dos pais, já eram dependentes, estão ainda mais! Tudo o que faz chama pra ver. Então assim estão extremamente ...não estão autônomos, não estão.

PSP2 -

PSP3 - Prejudicou bastante, né gente? O que essa pandemia não prejudicou? Prejudicou todo mundo, o profissional, a parte de aprendizagem, a parte de relação e interação com o outro, foi geral, gente! Que as crianças têm que estar mantendo distância, dos colegas ainda, entendeu? Então isso abalou geral, geral, geral. Está ruim demais, é complicado. E vai ficar por um bom tempo ainda assim, do jeito que está acontecendo as coisas, viu? (Depois da fala SP1) Verdade. Estão dependentes mesmo. Tem uma aluna que me chama 50 vezes para ver o que ela fez!

PSP4 –

PSP5 - Uma desmotivação total, os alunos vieram assim totalmente desmotivados, eles não ... pelo menos na minha sala este ano é... eles não têm...não têm motivação ..não tem vontade, sabe? Não têm aquele ânimo, né? E realmente na avaliação tem que ser ... é... eu fui muito mais flexível ...muito... porque se eu fosse rígida como antes, acho que seriam todos pré-silábicos... eu sei que a M vai falar no ano que vem: Está tudo pré-silábico! (risos) Mas eu fui muito mais flexível, mas realmente neste ano eles vieram totalmente desmotivados, no pegar no lápis, tesoura, não sabe como pegar na tesoura, é... não tem coordenação motora! É zero...entendeu? É claro aprenderam? Aprenderam alguma coisa, mas assim comparando-se a outra sala, né? Aquelas salas que a gente falava: Nossa seus alunos vieram ruins não tem isso, não tem aquilo?! Eles eram ótimos! (risos) Comparando com esses. Eram maravilhosos. Esses não, esses realmente .... sim prejudicou muito! É vai ter trabalho aí por anos e anos...Não vai ser a M que vai corrigir tudo, não vai ser a professora do terceiro ano, nem do quarto, nem do quinto. Eu acho que vai ser uma sequência ...eu acho que sei lá...por muitos e muitos anos. Não existe santo milagroso...é .. eu sei que com a SP3 vai melhorar bastante, mas assim vai precisar é.... muito trabalho. Eu acho que não vai ser em um ano que vai mudar isso não, eles vão ... os professores a seguir...eles vão ter muito trabalho. E o próximo ano vai vir do mesmo jeito.

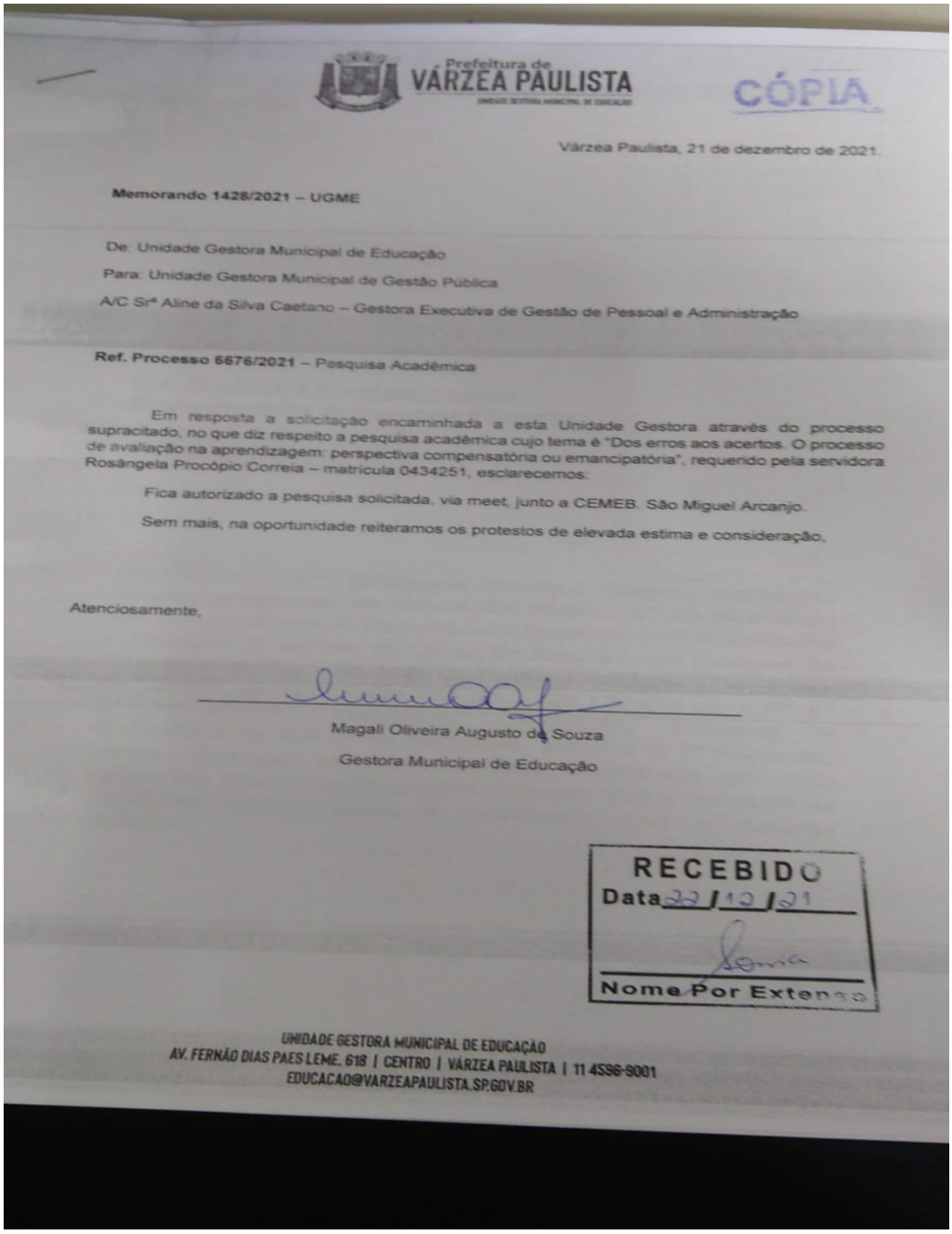
PSP6 -

PSP7 - O Covid 19 proporcionou uma imparcialidade muito grande na avaliação, pois como citei, procuro avaliações lúdicas onde a socialização predomina para a participação mais confortável do aluno e diante do Covid tivemos que apropriar uma avaliação mais fechada e tradicionalista. O Covid-19 causou uma defasagem muito grande diante do ensino e aprendizagem, defasou muitas crianças proporcionando faltas continuas e aprendizagens mínimas, sem contar a falta de socialização o conjunto de aprender com o próximo, porque eu acredito muito na aprendizagem conjunta e a opção não traz crescimento diante do cenário que vivemos, assim tendo que inovar e desenvolver novos métodos, novas dinâmicas individuas e mesmo assim não obtendo algo vantajoso.

PSP8 - Com a pandemia causada pelo Covid-19 foi preciso aderir ao isolamento social. Esse impacto se deu por conta da educação a distância, pois muitos alunos não tem recursos para atender esse ensino, muitos não possuem internet, nem mesmo um espaço adequado para estudar em casa.

ANEXOS

Anexo I



Prefeitura de VÁRZEA PAULISTA

CÓPIA

Várzea Paulista, 21 de dezembro de 2021.

Memorando 1428/2021 – UGME

De: Unidade Gestora Municipal de Educação

Para: Unidade Gestora Municipal de Gestão Pública

A/C Srª Aline da Silva Caetano – Gestora Executiva de Gestão de Pessoal e Administração

Ref. Processo 6676/2021 – Pesquisa Acadêmica

Em resposta a solicitação encaminhada a esta Unidade Gestora através do processo supracitado, no que diz respeito a pesquisa acadêmica cujo tema é "Dos erros aos acertos. O processo de avaliação na aprendizagem: perspectiva compensatória ou emancipatória", requerido pela servidora Rosângela Procópio Correia – matrícula 0434251, esclarecemos:

Fica autorizado a pesquisa solicitada, via meet, junto a CEMEB. São Miguel Arcanjo.

Sem mais, na oportunidade reiteramos os protestos de elevada estima e consideração,

Atenciosamente,

Magali Oliveira Augusto de Souza

Gestora Municipal de Educação

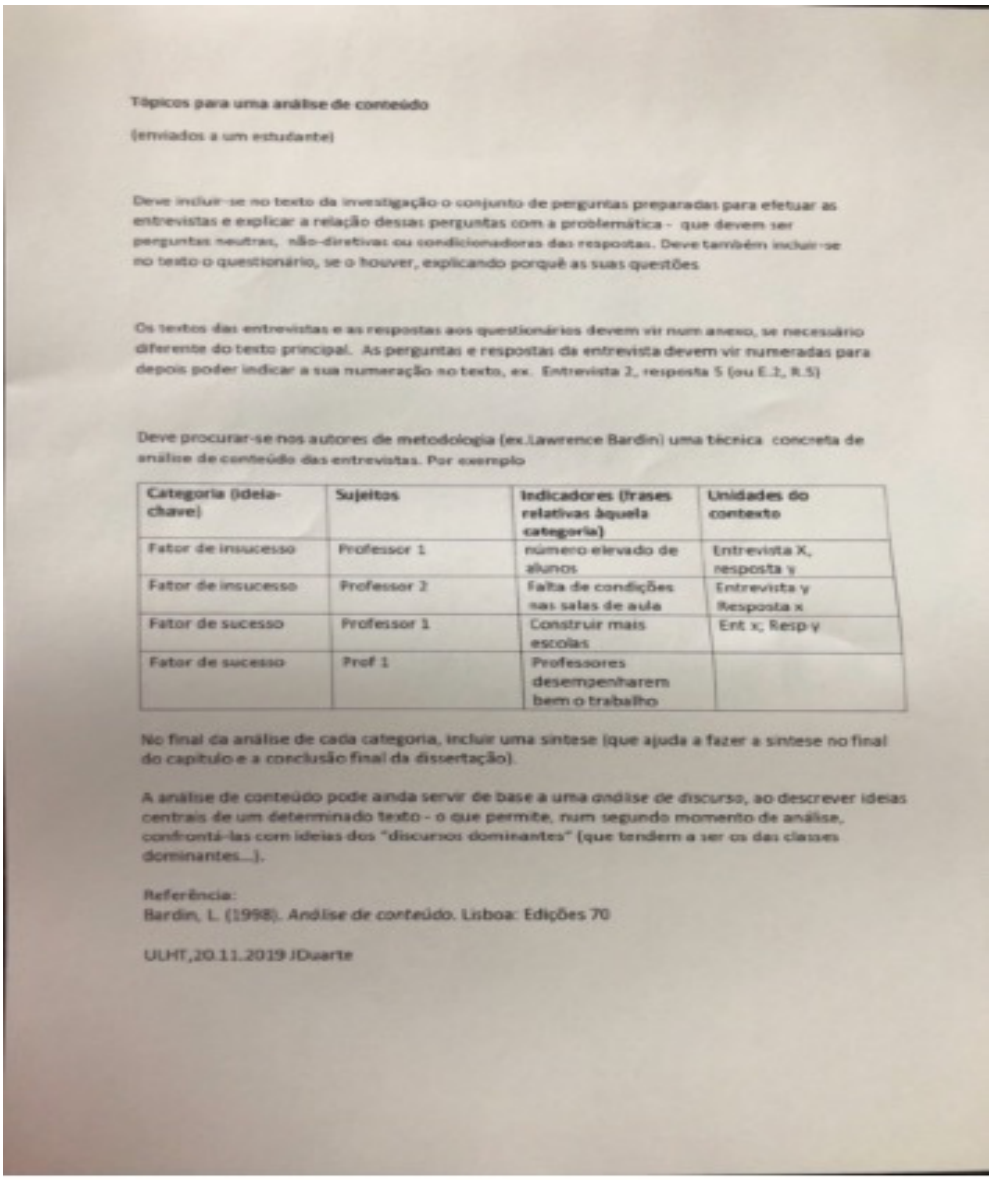
RECEBIDO

Data 22/12/21

Nome Por Extenso

UNIDADE GESTORA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
AV. FERNÃO DIAS PAES LEME, 618 | CENTRO | VÁRZEA PAULISTA | 11 4596-9001
EDUCACAO@VARZEAPAULISTA.SP.GOV.BR

Anexo 2



Tópicos para uma análise de conteúdo

(enviados a um estudante)

Deve incluir-se no texto da investigação o conjunto de perguntas preparadas para efetuar as entrevistas e explicar a relação dessas perguntas com a problemática - que devem ser perguntas neutras, não-diretivas ou condicionadoras das respostas. Deve também incluir-se no texto o questionário, se o houver, explicando porquê as suas questões.

Os textos das entrevistas e as respostas aos questionários devem vir num anexo, se necessário diferente do texto principal. As perguntas e respostas da entrevista devem vir numeradas para depois poder indicar a sua numeração no texto, ex. Entrevista 2, resposta 5 (ou E.2, R.5)

Deve procurar-se nos autores de metodologia (ex.Lawrence Bardin) uma técnica concreta de análise de conteúdo das entrevistas. Por exemplo

Categoria (ideia-chave)	**Sujeitos**	**Indicadores (frases relativas àquela categoria)**	**Unidades do contexto**
Fator de insucesso	Professor 1	número elevado de alunos	Entrevista X, resposta y
Fator de insucesso	Professor 2	Falta de condições nas salas de aula	Entrevista y Resposta x
Fator de sucesso	Professor 1	Construir mais escolas	Ent x; Resp y
Fator de sucesso	Prof 1	Professores desempenharem bem o trabalho	

No final da análise de cada categoria, incluir uma síntese (que ajuda a fazer a síntese no final do capítulo e a conclusão final da dissertação).

A análise de conteúdo pode ainda servir de base a uma *análise de discurso*, ao descrever ideias centrais de um determinado texto - o que permite, num segundo momento de análise, confrontá-las com ideias dos "discursos dominantes" (que tendem a ser os das classes dominantes...).

Referência:
Bardin, L. (1998). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70

ULHT, 20.11.2019 JDuarte

Digitalizada com CamScanner