



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

GEORGYANNA ANDRÉA SILVA MORAIS

DO PRODUTO AO PROCESSO: contribuições da Provinha Brasil na reorganização da
prática pedagógica alfabetizadora

FORTALEZA

2014

GEORGYANNA ANDRÉA SILVA MORAIS

DO PRODUTO AO PROCESSO: contribuições da Provinha Brasil na reorganização da prática pedagógica alfabetizadora

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Ceará – UFC, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação Brasileira. Área de Concentração: Avaliação Educacional.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca

FORTALEZA

2014

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Ciências Humanas

-
- M825d Morais, Georgyanna Andréa Silva.
Do produto ao processo : contribuições da Provinha Brasil na reorganização da prática pedagógica alfabetizadora / Georgyanna Andréa Silva Morais. – 2014.
176 f. : il. color., enc. ; 30 cm.
- Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2014.
Área de Concentração: Educação/avaliação educacional.
Orientação: Profa. Dra. Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca.
- 1.Professores alfabetizadores – Formação – Caxias(MA). 2.Letramento – Caxias(MA).
3.Aprendizagem – Avaliação – Caxias(MA). 4.Alfabetização – Caxias(MA). 5.Prática de ensino – Caxias(MA). 6.Provinha Brasil. I. Título.

GEORGYANNA ANDRÉA SILVA MORAIS

DO PRODUTO AO PROCESSO: contribuições da Provinha Brasil na reorganização da
prática pedagógica alfabetizadora

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Ceará – UFC, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação Brasileira. Área de Concentração: Avaliação Educacional.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca

Aprovada em: ___/___/___.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dr^a Maria Isabel Filgueira Lima Ciasca (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^a Dr^a Sylvie Ghislaine Delacours Soares Lins
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^o Dr Cláudio de Albuquerque Marques
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^a Dr^a Ana Paula de Medeiros Ribeiro
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^a Dr^a Xenia Diógenes Benfatti
Universidade de Fortaleza (UNIFOR)

Prof^a Dr^a Joyce Carneiro de Oliveira
Faculdades Cearenses (FAC)

Às professoras Emília e Sherazade, pelos conhecimentos construídos e por compartilharem comigo o sonho de que é possível mudar.

À minha família, fonte inesgotável de apoio.

AGRADECIMENTOS

E é chegada a hora do encerramento e peço licença para rememorar, visto que o ponto de chegada me convida a olhar para trás e ver de onde parti e lembrar das pessoas que me acompanharam durante toda essa trajetória, das pessoas que conheci no caminho e daquelas que me esperaram na reta final.

Foram quatro longos anos, analisando muito mais a intensidade dos fatos do que o tempo cronológico que os compõem. Essa trajetória foi marcada por encontros e desencontros, alegrias e tristezas, perdas (meu avô, falecido no dia 07/06/2011) e achados, abandonos e novas conquistas, como fios que teceram a pesquisa e me proporcionaram um novo modo de caminhar na vida pessoal e profissional.

Nessa trajetória, embora parecendo uma caminhada solitária, muitos caminharam comigo, desde o início, outros me alcançaram na metade do caminho e há ainda os que me esperaram na linha de chegada. Assim, muitos, de longe ou de perto, fisicamente, em sonho ou pensamentos emanaram boas e sinceras energias que me ajudaram a aqui chegar.

Utilizo esse espaço para agradecer a todos àqueles que contribuíram de diferentes modos para a concretização desse sonho.

Assim, agradeço:

Aos anjos-família

- Graça e Antonio, meus pais, pilares de minha sustentação. A vocês a minha gratidão e amor eterno.

- Gyordanna e Georgy, meus irmãos de sangue e de alma. Obrigada pelo apoio e amor incondicional.

- Paulo, esposo, amigo, companheiro, pai-mãe da Letícia em tantos momentos, sustentáculo material e emocional. A você, todo o meu amor e agradecimento eterno e inexplicável.

- Letícia, alegria plena, extensão da minha vida. Obrigada por suportar minhas ausências. Te amo!

- Lavínia, sobrinha amada, meu presente de doutorado. Obrigada pelo teu sorriso.

- Elvys, cunhado-irmão, por acreditar sempre na minha capacidade. Obrigada Tio Elvys.

Aos anjos-amigos

- Raimundo Moura, amigo, companheiro, compadre, confidente. Obrigada por todas as vezes que deixou a sua dor para vir cuidar da minha.

- Cleia Azevedo, amiga, companheira, por compartilhar comigo dores e alegrias na caminhada.

- Deuzimar Serra, amiga, comadre, companheira, por todas as oportunidades concedidas.

- Eloilma Carvalho, pela doçura de sua expressão, pela amizade, pelas nossas conversas, por acreditar na contribuição da minha pesquisa.

- Samara Mendes, amiga, companheira, pela acolhida e vivência em Fortaleza.

- Luís Magno, amigo-irmão, confidente, por acreditar na potencialidade da minha pesquisa e da minha pessoa. Agora você pode me chamar de doutora (risos).

- Mary Gracy, pelo apoio, carinho e torcida nessa caminhada. Obrigada.

- Maria Lúcia de Aguiar (carinhosamente Lucita), amiga, professora, companheira de tantas vivências em Fortaleza.

- Karla Bianca, amiga, companheira de tantas andanças pela FACED e pela cidade de Fortaleza. Obrigada pela acolhida e pela amizade que resiste à distância.

- Chrystane Guimarães (carinhosamente Chrys), amiga-irmã, confidente, companheira, pela acolhida do teu sorriso e amizade, por todos os momentos. Você é muito especial.

- Vicelma Barbosa, amiga-irmã, pela amizade gratuita e acolhedora desde o primeiro encontro.

- Sílvia Maria Carvalho Silva, pela amizade e pela contribuição como Secretária de Educação Municipal de Caxias, pelo apoio concedido à minha liberação para estudos.

Aos anjos-professores

- A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Ceará, de modo especial a: Adriana Eufrásio Braga, Adriana Leite Limaverde, Ângela Maria Bessa Linhares, Juraci Cavalcante, José de Arimateia, José Gerardo Vasconcelos, Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca, Nicolino Trompieri, Sylvie Gislaine Delacours Soares Lins, Silvia Helena Cruz, Luís Botelho, Silvia Elizabeth Morais, Tania Maria Vicente, Wagner Andriola. Agradeço pela partilha do saber e pela construção de novos conhecimentos.

Aos anjos-colegas de curso

- Wirla Rysany e Aline Gomes pelas conversas e aprendizados.

Ao anjo-orientadora

- Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca (carinhosamente Tia Bel). Por me escolher e acolher nessa caminhada. Por me ensinar a gostar cada vez mais da avaliação. Por ser

instrumento divino de tantos ensinamentos, dentre eles a paciência e a persistência. Obrigada por estar comigo, mesmo nos momentos de ausência e distanciamento e, acima de tudo, por não ter desistido de mim.

Aos anjos-guia

- Sylvie Gislaine Delacours Soares Lins e Cláudio de Albuquerque Marques pelas contribuições valiosas nos exames de qualificação e na defesa de doutorado.

- Joyce Carneiro de Oliveira, Xênia Diógenes Benfatti e Ana Paula de Medeiros Ribeiro, que me esperaram na linha de chegada, também com suas valiosas contribuições para o enriquecimento de minha produção acadêmica.

Aos anjos-cuidadores

- Dr. Eduardo Batista, pelo sorriso, pela acolhida em um momento tão difícil. Obrigada pelo incentivo e pelas conversas animadoras que tanto me aliviaram as dores da alma.

- Daniela Viana e Raquel Rego, minhas fisioterapeutas-professoras de pilates. Obrigada pela dedicação e alegria irradiadas em cada encontro.

- Valéria Andrade, minha fisioterapeuta. Obrigada por me fazer sorrir, quando eu só via motivos pra chorar seja pelas dores da alma, seja pelas dores do corpo.

Aos anjos anônimos e nominados (desculpe-me não nomeá-los, tenho medo de não contemplar a todos e assim, seria injusta) que torceram por esta realização.

E a Ele, anjo-criador, meu Pai Todo-Poderoso, que colocou cada pessoa no meu caminho como instrumento de sua divina Graça para que eu me sentisse acolhida, cuidada, confortada. Te agradeço ó Pai por todas as alegrias e tristezas, dores e sofrimentos produzidas nesta caminhada, porque me fizeram ser mais forte.

“A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.” (Paulo Freire).

RESUMO

As discussões empreendidas sobre as práticas das avaliações externas no contexto da alfabetização tem apontado diferentes contribuições para o contexto escolar, a partir da leitura e discussão dos resultados produzidos, apontando como uma das possibilidades dessas práticas avaliativas encaminhamentos para a ressignificação das práticas pedagógicas alfabetizadoras. Trata-se de considerar, nesta dinâmica, a articulação entre o produto (resultados obtidos) e o processo (práticas pedagógicas) por meio de ações formativas em torno da avaliação diagnóstica, visando à reorientação do fazer docente. A partir dessa compreensão, a concepção de prática avaliativa que norteia a presente investigação fundamenta-se em um paradigma crítico que considera a especificidade do ato de avaliar como componente do fazer pedagógico, com fins de investigação e intervenção. Tomando como parâmetro as reflexões ora pontuadas, encaminhamos o foco do presente estudo para os processos formativos de professores alfabetizadores no campo da avaliação externa, de modo específico, a Provinha Brasil. Desse modo, o objetivo central da pesquisa é analisar as contribuições da Provinha Brasil para a reorganização das práticas pedagógicas alfabetizadoras, com vistas a garantir a aprendizagem dos alunos. As considerações teóricas desse estudo fundamentam-se em Soares (2004a, 2004b, 2005), Ferreiro e Teberosky (1999), Kleiman (1995, 1998), Mortatti (2004, 2008), dentre outros para discutir as categorias alfabetização e letramento; em Esteban (2002, 2008, 2009), Barriga (2008), Afonso (2009), Luckesi (2001a, 2011b), Perrenoud (1999), Villas Boas (2008, 2011), para discutir avaliação educacional. A trajetória metodológica da pesquisa fundamenta-se na abordagem qualitativa, utilizando a pesquisa-ação como metodologia de pesquisa para o diagnóstico, planejamento e realização das ações interventivas, bem como a avaliação das ações realizadas na pesquisa, cujas reflexões teóricas fundamentam-se em Barbier (2007), Dionne (2007), Thiollent (2009), Franco (2005). Os dados produzidos foram analisados a partir de uma abordagem descritivo-interpretativa dos achados da pesquisa, com base na organização de dois eixos de análise: 1. Saberes e práticas das professoras alfabetizadoras e 2. Aprendendo com a prática avaliativa da Provinha Brasil. Pesquisamos a prática pedagógica de duas alfabetizadoras que atuam no 2º ano do Ensino Fundamental, na rede pública municipal de Caxias-MA. O diagnóstico inicial da pesquisa nos revelou a ausência de conhecimentos sobre a prática avaliativa da Provinha Brasil, fator este que nos encaminhou para uma ação interventiva de leitura e análise dos resultados dos testes 01 e 02 do referido instrumento. A análise do percurso investigativo destaca que, entre os muitos fios que tecem a prática pedagógica, as professoras revelam a avaliação da aprendizagem como elemento central da contribuição da Provinha Brasil para a reorganização de suas práticas, ressaltando o caráter formativo da Provinha Brasil, para além da avaliação diagnóstica. Confirmamos, portanto, que a articulação entre os resultados obtidos pelas avaliações externas e as práticas pedagógicas, realizadas em ações formativas, possibilita a reorganização do fazer pedagógico.

Palavras-chave: Provinha Brasil. Alfabetização. Letramento. Avaliação da aprendizagem. Avaliação externa.

ABSTRACT

The discussions undertaken on the practices of external evaluations in the context of literacy have made various contributions to the school context. One possible contribution emerging from reading and discussion of the results produced is the reframing of pedagogical practices for teaching literacy. Motivated by this dynamic, we consider the link between the product (results) and the process (teaching practices) by studying training activities related to diagnostic evaluation, with the aim of reorienting teacher training. Based on this concept, the design of assessment practice that guides this research is based on a critical paradigm that considers the specificity of the act of evaluating as a component of pedagogical training, for purposes of investigation and intervention. Taking as parameters the reflections emphasized above, we focus this study on the formative processes of literacy teachers in the field of external evaluation, specifically Provinha Brazil. Thus, the central aim of the research is to analyze the contributions of Provinha Brazil for the re-organization of literacy teachers' pedagogical practices, in order to ensure student learning. Theoretical considerations for this study are based on Smith (2004a, 2004b, 2005), Smith and Teberosky (1999), Kleiman (1995, 1998), and Mortatti (2004, 2008), among others, for discussions of literacy and teaching reading; and on Esteban (2002, 2008, 2009), Belly (2008), Afonso (2009), Luckesi (2001a, 2001b), Perrenoud (1999), and Villas Boas (2008, 2011), for discussions of educational evaluation. The methodology of the research is based on a qualitative approach, using action research as a research methodology for the diagnosis, planning and execution of interventional actions, as well as the evaluation of the actions undertaken in the research; the theoretical reflections are based on Barbier (2007), Dionne (2007), Thiollent (2009), and Franco (2005). The data produced were analyzed from a descriptive-interpretative approach of the research findings, organized based on two angles: knowledge and practices of reading and literacy teachers, and learning with the evaluative practices of Provinha Brazil. We investigated the pedagogical practices of two literacy teachers working in the 2nd year of elementary school in the municipal public school system of Caxias, MA. The initial analysis of the research revealed the lack of knowledge about the evaluative practices of Provinha Brazil; this led us to an intervening act of reading and analysis of the results of tests 01 and 02 of the referred instrument. The analysis of the investigative route highlights that among the many threads that weave the teaching practice, teachers reveal the assessment of learning as a central element of the contribution of Provinha Brazil to reorganize their practices, emphasizing the formative character of Provinha Brazil beyond diagnostic evaluation. We confirm, therefore, that the relationship between the results obtained by external evaluations and teaching practice, which is realized by formative actions, allows for the reorganization of pedagogical training.

Keywords: Provinha Brazil. Teaching reading. Literacy. Assessment of learning. External evaluation.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Matriz de Referência da Avaliação da Alfabetização e do Letramento Inicial da Provinha Brasil.....	50
Quadro 2 - Níveis de desempenho Teste de Leitura.....	53
Quadro 3 - Perfil das professoras alfabetizadoras	62
Quadro 4 - Etapas da pesquisa.....	71
Quadro 5 - Eixos de análise dos dados produzidos na pesquisa.....	73
Quadro 6 - Demonstrativo de “erros” produzidos pelos alunos	91
Figura 1 - Questão 13	94
Figura 2 - Questão 4	96
Figura 3 - Questão 5	97
Figura 4 - Questão 01	98
Foto 1 - Roda de leitura	104
Foto 2 - Cartaz contendo o texto convite.....	105
Foto 3 - Exposição de convites.....	106
Foto 4 - Produção de convite.....	106
Foto 5 - Convite elaborado por aluno	108
Figura 5 - Questão 20 Teste 02 Provinha Brasil Leitura	111
Figura 6 - Questão 19 Teste 02 Provinha Brasil Leitura	112
Figura 7 - Questão 13 Teste 02 Provinha Brasil Leitura	114

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização
Aneb – Avaliação Nacional da Educação Básica
Anresc – Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
CNE – Conselho Nacional de Educação
CBE – Câmara de Educação Básica
Daeb – Diretoria de Avaliação da Educação Básica
FACEMA – Faculdade de Ciências e Tecnologia do Maranhão
FAI – Faculdade Vale do Itapecuru
IBGE – Instituto Brasileiro Geográfico Estatístico
Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC – Ministério da Educação e Cultura
PB – Provinha Brasil
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PNAIC – Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
Pró-Letramento – Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries do Ensino Fundamental
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEMEDUC – Secretaria Municipal de Educação
SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESC – Serviço Social do Comércio
SESI – Serviço Social da Indústria
SPAECE – Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
UEMA – Universidade Estadual do Maranhão
UFPI – Universidade Federal do Piauí

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO, AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: entrecruzando diferentes conceitos	20
2.1	Alfabetização: questões teórico-metodológicas	20
2.2	Letramento: discutindo a função social da escrita	29
2.2.1	Letramento social e letramento escolar	34
2.3	Avaliação da aprendizagem	38
2.3.1	A avaliação da aprendizagem no contexto da alfabetização	40
3	AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA	45
3.1	Avaliando a alfabetização: a prática avaliativa da Provinha Brasil	49
4	TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DA PESQUISA	56
4.1	A pesquisa-ação como opção metodológica de investigação	56
4.2	O universo da pesquisa	58
4.2.1	O contexto empírico da pesquisa.....	60
4.3	As colaboradoras da pesquisa	60
4.4	Procedimentos metodológicos da pesquisa	62
4.4.1	O diagnóstico.....	63
4.4.1.1	Diagnóstico das práticas pedagógicas	64
4.4.1.2	A aplicação do teste inicial da Provinha Brasil	66
4.4.2	A formação	68
4.4.3	O acompanhamento	69
4.4.4	A avaliação das práticas das professoras.....	70
5	A EXPERIÊNCIA DA PROVINHA BRASIL: em busca de referências significativas para a reorganização da prática pedagógica alfabetizadora	73
5.1	Eixo 01: saberes e práticas das professoras alfabetizadoras	73
5.1.1	Subeixo 01: saberes e práticas em alfabetização e letramento	74
5.1.2	Subeixo 02: saberes e práticas em avaliação da aprendizagem.....	78
5.1.2.1	O que dizem e fazem as professoras sobre a avaliação da aprendizagem.....	79
5.1.2.2	Avaliando a avaliação externa: a percepção das professoras sobre a Provinha Brasil.....	84
5.2	Eixo 02: aprendendo com a prática avaliativa da Provinha Brasil	88

5.2.1	Subeixo 01: Avaliando o produto pela ótica do processo	89
5.2.2	Subeixo 02: Referências significativas para a reorganização da prática pedagógica alfabetizadora.....	114
6	A PROVINHA BRASIL COMO INSTRUMENTO DE REORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA ALFABETIZADORA: distanciamentos e aproximações.....	120
	REFERÊNCIAS	129
	APÊNDICE A - Roteiro de entrevista (diagnóstico)	135
	APÊNDICE B - Roteiro de entrevista ii (diagnóstico)	136
	APÊNDICE C - Roteiro de entrevista (avaliação das ações da prática).....	137
	APÊNDICE D - Roteiro de observação das práticas pedagógicas alfabetizadoras	138
	APÊNDICE E - Roteiro de observação da aplicação do teste inicial da PB	139
	ANEXO A - Atividade avaliativa de múltiplas questões - Prof^ª Sherazade.....	140
	ANEXO B - Atividade avaliativa de múltiplas questões- Prof^ª Emília	160
	ANEXO C - Provinha Brasil Leitura Teste 1 2013	155
	ANEXO D - Provinha Brasil Leitura Teste 2 2013	166

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objeto de estudo os processos formativos de professores alfabetizadores no âmbito da avaliação externa. Trata-se de um olhar investigativo e de intervenção impulsionados pela discussão iniciada em nossa pesquisa de mestrado, uma vez que suscitou-nos a percepção da necessidade de ressignificação de ações formativas dos saberes e práticas desenvolvidas no contexto da alfabetização de crianças e, que neste estudo agregamos a prática avaliativa das habilidades de leitura realizadas pela Provinha Brasil, nas turmas do 2º ano do Ensino Fundamental.

O interesse por esse objeto de estudo se faz aqui registrado a partir do lugar pelo qual explicitamos nossa intenção de pesquisa, visto ser a alfabetização de crianças, um tema cujas inquietações nos acompanham desde o início de nossa atuação docente.

O encontro com a docência nas séries iniciais do ensino fundamental ocorreu quando da nossa aprovação no concurso público para o quadro de professores da rede municipal de ensino, em 1998. Ao ser nomeada, fomos lotada em uma escola de um bairro periférico da cidade de Caxias-MA e, chegando à escola, fomos designada para dar aulas na 1ª série do ensino fundamental. Iniciava ali a nossa experiência enquanto professora alfabetizadora. Questionávamo-nos, portanto: como era alfabetizar? Como ensinar a ler e escrever? Esses eram e se constituíram alguns dos inúmeros questionamentos que acompanhavam nossa prática docente, sobretudo no planejamento das situações didáticas de para que os alunos aprendessem a ler e escrever de maneira exitosa.

Fomos, portanto, construindo nossa identidade profissional como professora alfabetizadora, visto que durante anos atuamos nas séries iniciais do ensino fundamental e, mesmo atuando na 4ª e 5ª série, a necessidade de alfabetizar os alunos permeava nossa ação docente, uma vez que muitos deles chegavam a essas séries sem ter a apropriação da leitura e da escrita. A afinidade com a alfabetização foi tornando-se crescente, de modo a compreendermos que ensinar a ler e escrever extrapolava a condição exercida na docência e circunscrevia um dever, uma questão de cidadania exercida por todos os que já haviam se apropriado desse bem cultural, em relação aos sujeitos que não o haviam aprendido ainda.

Nessa dinâmica, nossas experiências profissionais alargaram-se visto que atuamos na coordenação pedagógica da rede municipal. Os antigos questionamentos voltaram à tona e, agora com maior intensidade, visto que o lugar de onde falávamos não era somente como a professora alfabetizadora, mas enquanto coordenadora pedagógica, como profissional que

deveria mediar o processo pedagógico da escola, orientando e suscitando reflexões a partir da prática pedagógica de outros professores.

Nossa experiência profissional proporcionou-nos ainda o exercício de formadora de professores no âmbito da formação continuada, no acompanhamento do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA. Essa experiência nos possibilitou a reflexão mais acurada sobre os dilemas e complexidades da prática alfabetizadora, tomando como base as inquietações das professoras, sobretudo a partir das reflexões provocadas nos encontros formativos sobre como os alunos aprendem, proposta apresentada pelo então programa de formação, visto que se fundamentava na teoria psicogenética da língua escrita, defendida por Ferreiro e Teberosky (1999).

As experiências situadas no decorrer de nossa narrativa registram diferentes olhares sobre ser professora alfabetizadora, uma vez que revelam questões significativas sobre o processo de alfabetização: como os professores ensinam a leitura e a escrita e como os alunos aprendem a ler e escrever.

Aliada à nossa experiência profissional situamos o nosso desenvolvimento profissional docente, ressignificado pela formação continuada atenta à questão da alfabetização como elemento central de nossas discussões na especialização realizada em 2002, quando discutíamos os saberes necessários à prática pedagógica alfabetizadora.

Em 2007, ingressamos no Mestrado em Educação da Universidade Federal do Piauí-UFPI, através do qual aprofundamos a discussão sobre a alfabetização na perspectiva do letramento refletindo sobre os usos e funções que a leitura e a escrita assumem no cotidiano dos sujeitos, tendo em vista a participação efetiva destes na sociedade letrada.

As discussões empreendidas na pesquisa desenvolvida no mestrado nos revelaram, dentre outros aspectos, que as professoras apresentavam trajetórias de formação reveladas incipientes quanto aos aspectos teórico-metodológicos da alfabetização e do letramento, evidenciando lacunas decorrentes dos processos formativos de âmbito inicial e continuado, visto que “[...] nem sempre tem conseguido resultados relevantes na direção de capacitar os participantes a fazer de suas práticas espaços de transformação e recriação de saberes” (FRANCO; LISITA, 2008, p. 55).

Ao retornarmos para a Secretaria Municipal de Educação/SEMEDUC, após a conclusão do Mestrado, atuamos na coordenação pedagógica responsável pela análise e acompanhamento do Projeto Político Pedagógico das escolas. Os encontros e discussões realizados no interior da escola nos foram instigando situações para reflexão não somente em

torno da alfabetização e do letramento, mas da avaliação escolar, do modo como as professoras avaliavam a aprendizagem dos alunos no processo de alfabetização.

À época, analisando os relatórios da Provinha Brasil - PB, referente aos anos de 2008 e 2009, divulgados pelo Núcleo de Coordenação Pedagógica da SEMEDUC, os resultados revelavam o baixo rendimento dos alunos do 2º ano do ensino fundamental, aspecto que nos instigou a pesquisar, a princípio, a avaliação da aprendizagem no ciclo de alfabetização, agregando os conhecimentos aprofundados durante a pesquisa do mestrado à referida temática, de modo a investigar a tríade alfabetizar, letrar e avaliar, refletindo sobre as lacunas formativas das práticas alfabetizadoras, bem como das práticas avaliativas desenvolvidas nessa etapa de escolarização.

Na época, o resultado oficial do rendimento escolar dos alunos da rede pública municipal de Caxias-MA, o ano letivo de 2009 revelou a ausência de reprovação no 1º ano, ficando retidos 114 alunos no 2º ano e 325 alunos no 3º ano do ensino fundamental. Os resultados da Provinha Brasil, aplicada em 2009, apontavam que dos 1.974 alunos submetidos ao teste, apenas 34,54% (698) alunos alcançaram o nível 5 no desempenho da leitura, que, segundo a Matriz de Referência do referido instrumento avaliativo, este indicador aponta dentre as habilidades inerentes a esse nível, o domínio do sistema de escrita.

Considerando as reflexões ora pontuadas, optamos, a princípio, pelo recorte da avaliação da aprendizagem como objeto de estudo no processo de doutoramento, visando à compreensão do ensino das capacidades linguísticas no processo de alfabetização e de que modo essas capacidades seriam avaliadas, como vistas a garantir a aprendizagem dos alunos.

Percorremos a trajetória da pesquisa com esse objeto de estudo até meados de 2012, quando modificamos nosso olhar investigativo para a prática avaliativa da Provinha Brasil, analisando de que modo ela poderia contribuir para a prática alfabetizadora, visto o pouco conhecimento desse instrumento avaliativo, sobretudo em relação à leitura dos resultados produzidos pelos alunos e a relação destes dados com o ensino e avaliação da aprendizagem na alfabetização.

Nesse contexto de análise, delimitamos o seguinte **problema de pesquisa**: de que modo a avaliação externa poderia contribuir para a reorganização da prática pedagógica alfabetizadora, com vistas a garantir a aprendizagem dos alunos?

Elaboramos, portanto, como **objetivo geral** da pesquisa: Analisar de que modo a avaliação externa contribui para a reorganização da prática pedagógica alfabetizadora, com vistas a garantir a aprendizagem dos alunos. Como **objetivos específicos**: a) Identificar a concepção de alfabetização, letramento, avaliação da aprendizagem e avaliação externa das

professoras alfabetizadoras; b) Caracterizar o modo como alfabetizam e avaliam das professoras alfabetizadoras; c) Desenvolver estratégias formativas para a reflexão e busca de referências significativas para a reorganização da prática pedagógica alfabetizadora, a partir da Provinha Brasil.

O novo direcionamento do foco investigativo nos propunha a tese de que a articulação possível dos resultados obtidos pelas avaliações externas e as práticas pedagógicas alfabetizadoras possibilitariam a reorganização do fazer pedagógico com vistas à garantir a aprendizagem dos alunos, se realizadas em contextos formativos no âmbito da escola.

Refletindo sobre a finalidade precípua da Provinha Brasil de possibilitar a reorientação da prática pedagógica dos professores alfabetizadores, as pesquisas tem focalizado a investigação das implicações pedagógicas do instrumento avaliativo na atuação docente.

Nos levantamentos realizados nos bancos de teses e dissertações de universidades que tem a avaliação educacional ou a linguagem como linhas de pesquisa, destacamos as produções acadêmicas de Maia (2010), Rosário (2012) e Dias (2014), que trazem contribuições sobre a organização do trabalho pedagógico a partir dos resultados produzidos pela PB.

A pesquisa de Maia (2010) procurou investigar as contribuições da Provinha Brasil nas turmas de alfabetização do Ensino Fundamental na rede municipal de Belo Horizonte, cujo objetivo central consistiu em saber como os docentes utilizavam e avaliavam os testes diagnósticos da alfabetização. Os resultados de sua pesquisa apontam que: as professoras entrevistadas criticam o papel classificatório e de controle dos testes, sentindo-se ameaçadas e culpabilizadas pelos baixos resultados obtidos; no âmbito das escolas os objetivos da PB ainda são pouco conhecidos, fator este que revela a não influência da PB na organização das práticas alfabetizadoras, o que dificulta um melhor direcionamento em relação à finalidade do instrumento avaliativo.

No estudo intitulado Avaliação de Políticas Públicas para a Alfabetização: formação do professor alfabetizador, concepção e aplicação da Provinha Brasil, Rosário (2012) propõe averiguar se a formação do professor alfabetizador e o conhecimento prévio do instrumento avaliativo levam o aluno a atingir o sucesso na Provinha Brasil, em escolas da rede municipal de Aracaju, no ano de 2010. Nesse estudo, a pesquisadora comparou as concepções linguísticas que norteiam a PB com os conteúdos de ementas e programas dos cursos de Pedagogia das instituições formadoras das professoras alfabetizadoras investigadas.

A pesquisa de Rosário (2012) revelou que os conhecimentos adquiridos na formação inicial sobre as concepções linguísticas divergem das teorias que norteiam a PB, o que influencia negativamente na compreensão dos resultados obtidos. Outro aspecto evidenciado pela pesquisa é a falta de conhecimento prévio sobre a PB o que tem dificultado a aplicação, a correção e análise dos resultados, fazendo-se necessário por um lado, a readequação curricular dos cursos de formação dos professores alfabetizadores e, por outro, a formação continuada para os professores da rede municipal sobre a prática avaliativa da PB.

Em sua pesquisa de doutorado, Dias (2014), investiga a articulação da Provinha Brasil com a organização do trabalho pedagógico a partir das percepções de professoras da Rede Pública de ensino do Distrito Federal. Dentre outros achados, a pesquisa revela que: as professoras percebem a PB como um exame diagnóstico que oportuniza a autoavaliação e o redirecionamento da prática pedagógica, podendo contribuir com a avaliação da aprendizagem e a avaliação institucional; os resultados produzidos pela PB são analisados coletivamente, visto que há um acompanhamento técnico-pedagógico das atividades do Bloco Inicial de Alfabetização com encontros feitos antes e durante os períodos de aplicação da PB para discutir como interpretar e utilizar os resultados; e, há um tratamento das informações pela gestão da escola, embora ainda há evidências da preparação para a PB através de simulados, revelando a concepção de muitos gestores à primazia do ranqueamento dos resultados.

Consideramos, portanto, que o estudo da avaliação no contexto da alfabetização se faz cada vez mais necessário, visto a ampliação da produção do conhecimento nessa seara, a fim de que possamos melhor compreender as práticas pedagógicas realizadas, bem como discutir encaminhamentos para intervenções possíveis na articulação entre os resultados produzidos pela avaliação externa e a escola, revelando, pois, o papel da pesquisa acadêmica para a realização de trabalhos dessa natureza, contribuindo assim para as discussões no campo.

O presente trabalho traz, além da Introdução, quatro capítulos, assim apresentados: no capítulo 2, discutimos as categorias teóricas concernentes à alfabetização, letramento e avaliação da aprendizagem. No capítulo 3 empreendemos a discussão sobre a avaliação educacional no contexto da educação básica, bem como destacamos a prática avaliativa da Provinha Brasil. O capítulo 4 discute a trajetória metodológica da pesquisa, no qual situamos a pesquisa-ação como opção metodológica da investigação realizada, bem como apresentamos o universo da pesquisa, o contexto empírico, o perfil das colaboradoras e os procedimentos metodológicos da pesquisa. O capítulo 5 discute as análises dos resultados

produzidos na trajetória da pesquisa, divididos em dois eixos de discussão: Eixo 01: Saberes e práticas das professoras alfabetizadoras e Eixo 02: Aprendendo com a prática avaliativa da Provinha Brasil. Na conclusão, apresentamos os distanciamentos e as aproximações da Provinha Brasil como instrumento de reorganização da prática pedagógica alfabetizadora.

2 ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO, AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM:

entrecruzando diferentes conceitos

No cenário educacional brasileiro, o processo de alfabetização escolar continua sendo alvo de discussão entre profissionais e pesquisadores da área da educação, tendo em vista os desafios do processo de alfabetizar de maneira competente, respondendo às expectativas de aquisição da leitura e da escrita relacionadas aos usos e funções sociais numa sociedade letrada.

Em decorrência do surgimento do termo letramento, novas proposições vão sendo estruturadas acerca da alfabetização, contemplando as possibilidades de alfabetizar letrando, como forma de responder às exigências sociais em torno do uso da leitura e da escrita, numa cultura letrada. Dessa forma, compreendemos que a leitura e a escrita são produtos culturais de uso e função social sendo, portanto, necessário seu desenvolvimento mediante a utilização dos diferentes recursos dos quais usamos cotidianamente para nos comunicar.

Neste capítulo, discutimos sobre o processo de alfabetização, destacando as questões teórico-metodológicas de aquisição do sistema alfabético, ao tempo que analisamos os enfoques da leitura e da escrita nas diferentes concepções de aprendizagem e, neste cenário, analisamos os métodos de alfabetização, bem como os aportes teóricos sobre o letramento, e a avaliação da aprendizagem.

2.1 Alfabetização: questões teórico-metodológicas

Em sociedades grafocêntricas, termo empregado conforme o pensamento de Soares (2004a), para denominar as sociedades centradas na escrita, a aquisição da escrita é condição fundamental para o efetivo exercício das práticas de cidadania, em decorrência do domínio das habilidades de leitura e escrita dadas as exigências do contexto econômico, no que se refere ao domínio do sistema de escrita enquanto condição necessária frente às demandas de uma cultura letrada. Nesse contexto, é importante a aquisição do sistema alfabético, desenvolvida num contexto de letramento, realçando as diferentes finalidades da escrita, como parte do ambiente de letramento em que estamos situados.

As reflexões empreendidas acerca da alfabetização revelam o caráter multifacetado do processo de aquisição da leitura e da escrita, de modo que, além das habilidades específicas desenvolvidas em torno do ato de ler e escrever é necessária a compreensão dos usos sociais da escrita aos quais a alfabetização deve responder, uma vez

que o domínio da tecnologia da leitura e da escrita não garante o desenvolvimento de habilidades necessárias para que o sujeito obtenha êxito diante das exigências de uma sociedade letrada.

O conceito de alfabetização vem sendo gradativamente ressignificado, não se reduzindo apenas a métodos e técnicas tradicionais relacionadas ao domínio do código, mas, indica a compreensão do processo de alfabetização como um fenômeno que abrange inúmeras facetas e perspectivas de análise em torno de sua natureza e especificidade, havendo a necessidade de considerá-las a fim de desenvolver a prática pedagógica alfabetizadora de forma competente.

Diante do exposto, reiteramos que a alfabetização é marcada por diferentes enfoques a partir das concepções de aprendizagem da leitura e da escrita, conforme a base teórica dos processos de ler e escrever, sobretudo nos estudos concernentes à psicogênese da língua escrita e nas propostas do letramento com ênfase nos usos sociais da escrita, enquanto eixos de discussão e de análise de outras formas de apropriação do sistema alfabético, decorrentes da compreensão da escrita enquanto bem cultural.

Empreender uma análise acerca da concepção de alfabetizar no cenário educacional brasileiro, nos remete a uma leitura das questões teórico-metodológicas das diferentes concepções de aprendizagem da leitura e da escrita, sobretudo enfatizando as bases psicológicas que as sustentam, aliadas ao tratamento didático-metodológico no processo de aquisição da língua escrita, a partir das concepções associacionista, psicogenética e histórico-cultural.

A perspectiva associacionista fundamenta o modelo tradicional de alfabetização, concebendo-o enquanto processo de codificação e decodificação da língua escrita, pautada na memorização inicial de sílabas simples seguidas das sílabas complexas para a formação de palavras. A preocupação central neste modelo de alfabetização é a escrita enquanto representação da fala, enfatizando a dimensão individual do processo de alfabetizar, de modo que a escrita é constituída enquanto atividade neutra e mecânica. Para alfabetizar, nesta perspectiva, é necessário, inicialmente, ensinar a escrita das letras para depois ensinar a ler e escrever. Dessa forma, os exercícios de coordenação motora que estimulem a lateralidade, a discriminação visual, a percepção espaço-temporal são requisitos para aprender a escrever, pois o treino e a repetição são elementos indispensáveis na preparação para a aquisição da escrita, uma vez que, nessa concepção, escrever é sinônimo de copiar, restringindo o ensino da escrita a exercícios de caligrafia, cópias, ditados, com ênfase no desenho correto das letras

e na memorização excessiva de correspondências grafofônicas, como requisito para uma grafia correta.

Revisitando os estudos de Mortatti (2006) acerca da história dos métodos de alfabetização no Brasil, reafirmamos que a perspectiva associacionista realça os aspectos relacionados à metodização da leitura e da escrita na busca do método mais eficiente para ensinar o sistema de escrita alfabética, abrangendo basicamente duas práticas metodológicas para a aquisição da língua escrita: os métodos analíticos e os métodos sintéticos.

Os métodos de marcha sintética evidenciam o ensino e a aprendizagem da leitura numa compreensão da “parte” para o “todo” e são subdivididos em soletração (correspondente ao processo alfabético), fônico e silabação. O método da soletração parte do nome das letras, tendo como objetivo é ensino através da combinação de letras e sons, iniciando-se pela letra para depois trabalhar as sílabas, palavras, frases e texto. Para Carvalho (2005, p. 22),

[...] o método baseia-se na associação de estímulos visuais e auditivos, valendo-se apenas da memorização como recurso didático – o nome da letra é associado à forma visual, as sílabas são aprendidas de cor e com elas se formam palavras isoladas [...].

O método fônico parte dos sons correspondentes às letras, ensinando-se a forma e o som das vogais para depois ensinar as consoantes. Na sistematização do ensino ocorre uma ênfase na relação som/letra como principal objetivo, enfatizando a decodificação/codificação dos sons da língua. Carvalho (2005) ressalta a consciência fonológica como dimensão sonora da língua e a capacidade do leitor para decompor os sons que formam as palavras representadas na escrita pelas letras.

Para Soares (2004a), a consciência fonológica constitui uma das facetas da alfabetização, não sendo, portanto adequado adotá-la enquanto um novo método, por atender apenas a uma das especificidades de aquisição do sistema alfabético, tendo em vista que a unidade mínima da estrutura do nosso código é a sílaba e não o fonema, e, assim, nossa oralidade é silábica e isso dificulta o processo de compreensão na relação grafema-fonema.

A soletração consiste na alfabetização com base na emissão de sons, partindo das sílabas, como principal unidade a ser estudada. Conforme Frade (2007, p. 23),

[...] geralmente são apresentadas palavras-chave, utilizadas apenas para apresentar as sílabas, que são destacadas das palavras e estudadas sistematicamente em famílias silábicas. Estas são recompostas para formar novas palavras e frases, apenas com as sílabas estudadas [...]

A alfabetização é vista como um processo a ser construído gradativamente, no qual a criança deve tomar como ponto de partida a compreensão das unidades menores (letras, sílabas) avançando para as unidades mais complexas (sílabas, palavras, frases, texto), sustentada pela memorização de famílias silábicas de formação de palavras, vista como elemento essencial à aprendizagem da língua escrita.

A silabação apresenta características notadamente semelhantes à soletração, ao enfatizar os mecanismos de codificação e decodificação com base na memorização excessiva das sílabas para a composição das palavras. O trabalho desenvolvido no método silábico parte do estudo das vogais, das consoantes e, em seguida, para o estudo das famílias silábicas formadas pela associação entre vogais e consoantes.

Os métodos sintéticos postulam o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita a partir da associação de estímulos visuais e auditivos, não oferecendo situações significativas para que os alunos possam pensar acerca da escrita, percebendo a sua real função. Desse modo, os métodos sintéticos apresentam a “[...] ênfase excessiva nos mecanismos de codificação e decodificação, apelo excessivo à memória e não à compreensão, pouca capacidade de motivar os alunos para a leitura e a escrita [...]” (CARVALHO, 2005, p. 23).

Em contraposição aos métodos sintéticos, os métodos analíticos pressupõem a análise e compreensão do texto, “[...] defendendo a inteireza do fenômeno da língua e do processo de percepção infantil [...]” (FRADE, 2007, p. 26). Evidenciam, portanto, a compreensão do “todo” para as “partes”, centrando-se em uma análise que segue a ordem das unidades maiores (palavra, frase, texto) para as unidades menores (letras, sílabas).

Os métodos de marcha analítica subdividem-se em: global de contos, sentencição e palavrção e procuram romper com o princípio da decifração, apoiados na crença de que, na visão globalizada da realidade, a percepção do todo antes de captar os detalhes é importante para efetivar a aprendizagem da escrita (CARVALHO, 2005). O método de contos consiste na apresentação de uma história completa. O texto é desmembrado em frases ou orações e, em seguida há o reconhecimento de palavras propostas retiradas do texto apresentado, partindo para a divisão das palavras em sílabas e, a partir dessas sílabas, segue-se a composição de novas palavras.

No método de sentencição, a sentença é a unidade básica de estudo e, após a sua compreensão, será decomposta em palavras e sílabas. O método da palavrção dá ênfase ao ensino das letras a partir de palavras-chave retiradas de uma frase ou texto, sendo estudadas e desmembradas em sílabas para a formação de outras palavras.

Segundo Carvalho (2005), os métodos de marcha analítica se aproximariam de uma perspectiva de alfabetização voltada para o letramento, em decorrência da possibilidade de trabalhar com textos, fator este que proporciona à criança a entrada no mundo da escrita, a partir de situações propostas com base nos diferentes gêneros textuais aos quais a criança possa ter contato, partindo dos conhecimentos extraescolares, de modo a atribuir sentido e significado à escrita enquanto produto cultural. A questão, no entanto, é o tratamento didático quanto aos gêneros textuais utilizados. Na maioria das vezes, os textos trabalhados são extraídos de cartilhas e não possibilitam nenhuma relação significativa com o contexto social do aluno.

Os gêneros textuais, no âmbito do presente estudo, referem-se a “[...] textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica [...]” (MARCUSCHI, 2007a, p. 22-23). Assim, a bula de remédio, os rótulos de produtos, a lista de compras, as receitas culinárias, bilhetes, cartas, dentre outros constituem gêneros textuais que fazem parte do cotidiano dos alunos, possibilitando uma relação de significados sociais.

Conforme Mortatti (2006), em meados da década de 1920, houve um aumento na resistência dos professores quanto à utilização do método analítico e esse fato motivou a busca por novas propostas de solução para os problemas de ensino e aprendizagem iniciais da leitura e da escrita. Em decorrência desse quadro, emerge, nas décadas de 50 e 60, segundo Carvalho (2005), uma discussão em torno de qual método seria mais eficiente para alfabetizar, de modo que se passou a utilizar os métodos ecléticos, resultantes de uma junção dos métodos sintéticos e analíticos. A autora enfatiza que há, nos métodos ecléticos, uma combinação de aspectos decorrentes de ambas as abordagens, no que concerne à compreensão do texto no processo inicial da aquisição da leitura e da escrita, e de forma paralela, a relação entre letras e sons.

A ênfase excessiva na eficácia dos métodos de alfabetização no cenário educacional brasileiro se estende até os meados da década de 1980, com a imersão dos estudos de Ferreiro e Teberosky (1999) tratando em torno da concepção psicogenética de aquisição da língua escrita.

Esta concepção inaugura uma revolução conceitual sobre a alfabetização, à medida que refuta as antigas práticas de ensino e aprendizagem do sistema alfabético, ao compreender a criança enquanto sujeito que pensa acerca do funcionamento da escrita, numa perspectiva construtivista do processo de alfabetização.

Tomando como parâmetro a compreensão do processo de aquisição da língua oral e escrita pela criança, a alfabetização passa a ser vista a partir do princípio de “como se aprende”, deslocando a atenção para a compreensão do processo de construção do conhecimento realizado pelo aluno, uma vez que a aquisição da leitura e da escrita ocorre de maneira simultânea. Nesta perspectiva, a aprendizagem ocorre a partir da interação do sujeito cognoscente (criança) com o objeto cognoscível (língua escrita) e o sucesso da alfabetização decorre da transição das fases evolutivas de construção do conhecimento sobre a escrita pelas quais passa a criança.

[...] os chamados pré-requisitos para a aprendizagem da escrita, que caracterizariam a criança “pronta” ou “madura” para ser alfabetizada – pressuposto dos métodos “tradicionais” de alfabetização – são negados por uma visão interacionista, que rejeita uma ordem hierárquica de habilidades, afirmando que a aprendizagem se dá por uma progressiva construção do conhecimento, na relação da criança com o objeto “língua escrita” [...] (SOARES, 2004a, p. 11)

Na teoria psicogenética, a aprendizagem está relacionada aos processos de assimilação e acomodação. Dessa forma, o conhecimento não é concebido como cópia da realidade, mas é incorporado pelo sujeito a partir da organização de novos conhecimentos aos já existentes, dentro de um processo dialético de desequilíbrio e equilíbrio. Neste aspecto, emerge a ênfase nos erros construtivos, necessários à organização do pensamento da criança, considerando que a aquisição da leitura e escrita é uma tarefa complexa, que abrange processos de ordem cognitiva, afetiva, linguística e social. Para tanto, é necessário compreender que as crianças possuem ritmos de aprendizagem diferentes, fazendo-se necessário o conhecimento dos diferentes níveis da linguagem escrita pelos quais passam a criança.

Neste enfoque, Ferreiro e Teberosky (1999) apresentam uma nova compreensão de escrita, ao explicar a forma como a criança aprende a ler e a escrever, ao definirem a evolução da escrita a partir das etapas sistemáticas (pré-silábica, silábica, silábica-alfabética e alfabética) pelas quais a criança passa durante o processo de aquisição da língua escrita, configurando um processo de interpretação ativa da criança acerca do funcionamento do sistema alfabético.

Na fase pré-silábica, a escrita é representada por desenhos e a criança produz rabiscos típicos da escrita que tem como modelo podendo ser uma letra cursiva ou de imprensa, sem estabelecer correspondência entre grafia e som. Esta fase caracteriza-se ainda pela relação que a criança faz dos nomes de pessoas ou coisas, associando-as ao seu tamanho, característica essa denominada de realismo nominal. Assim, por exemplo, para a escrita da

palavra boi, a criança escreverá uma palavra contendo muitas letras e, para a palavra formiga, uma palavra contendo poucas letras.

Na fase silábica, a criança desenvolve a hipótese de que a escrita representa partes da fala, sendo que cada letra representa uma sílaba. Para Ferreiro e Teberosky (1999), a partir dessa hipótese a criança dá um salto qualitativo para a construção de outras hipóteses na evolução da escrita, haja vista que supera a etapa de uma correspondência global entre a forma escrita e a expressão oral atribuída, ao perceber que a sílaba corresponde a um segmento da fala. Nesse sentido, ao escrever a palavra bola, marca uma letra par cada sílaba, utilizando, por exemplo, a letra *b* para a sílaba *bo* e a letra *l* para a sílaba *la*.

A fase silábico-alfabética representa o período de transição entre as fases silábica e alfabética, sendo que nesta fase a criança faz análises acerca do que escreve, percebendo que uma sílaba não corresponde apenas a uma única letra, portanto,

[...] a criança abandona a hipótese silábica e descobre a necessidade de fazer uma análise que vá “mais além” da sílaba pelo conflito entre a hipóteses silábica e a exigência de quantidade mínima de letras e o conflito entre as formas gráficas que o meio lhe propõe e a leitura dessas formas em termos de hipóteses silábica (conflito entre uma experiência interna e uma realidade exterior ao próprio sujeito). (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 214)

A escrita alfabética constitui a fase final no processo de evolução da escrita, haja vista que a criança já se apropriou do sistema de representação da linguagem escrita, uma vez que “[...] compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever [...]” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 219). Para as pesquisadoras, é importante enfatizar que, nesta fase, a criança ainda não se apropriou das questões ortográficas do código alfabético, sendo uma dificuldade a ser superada, portanto pode ocorrer que a criança escreva “cavalu” para “cavalo”, haja vista que a criança escreve como fala.

As contribuições da teoria psicogenética ao processo de ensino e aprendizagem da língua escrita traduzem-se no reconhecimento da criança enquanto sujeito ativo na construção da escrita, bem como na importância dada ao professor quanto ao conhecimento de como o aluno aprende, com vistas à elaboração de atividades desafiadoras, a fim de desenvolver uma aprendizagem significativa, desconsiderando a disputa entre métodos adequados para alfabetizar.

[...] Deslocando o eixo das discussões dos métodos de ensino para o processo de aprendizagem da criança (sujeito cognoscente), o construtivismo se apresenta, não como um método novo, mas como uma “revolução conceitual”, demandando, dentre outros aspectos, abandonarem-se as teorias e práticas tradicionais, desmetodizar-se o processo de alfabetização e se questionar a necessidade das cartilhas (MORTATTI, 2006, p. 10).

Com base no exposto, a desmetodização da alfabetização implicou em um dos grandes equívocos da psicogênese quanto às práticas alfabetizadoras no interior da escola, obscurecendo a faceta linguística da alfabetização em detrimento dos processos de ensino (como o professor deve ensinar) e aprendizagem (como o aluno aprende).

O equívoco decorrente à desmetodização deu origem a uma didática construtivista (MORTATTI, 2006), ou seja, a teoria construtivista foi assimilada por muitos educadores enquanto um método revolucionário de alfabetização em substituição aos métodos tradicionais que postulavam a importância do professor saber como o aluno aprende e, a partir dessa compreensão desenvolver estratégias didáticas que priorizem a relação do sujeito cognoscente (criança) com o objeto cognoscível (escrita), estabelecendo o papel do professor como o de mediador e da criança como sujeito que constrói seu conhecimento.

Para a teoria construtivista, o sucesso ou o fracasso do aluno é decorrente da evolução das etapas de construção do conhecimento do sistema alfabético. A concepção psicogenética situa-se na faceta psicolinguística de aprendizagem, atribuindo o fracasso/sucesso da alfabetização à caracterização da maturidade linguística da criança para a aprendizagem da leitura e da escrita (SOARES, 2005).

A revolução conceitual impulsionada pelo paradigma psicogenético suscitou equívocos, também, quanto à compreensão acerca dos erros construtivos no processo de aprendizagem, no que se refere às intervenções pedagógicas face às situações de construção do conhecimento. Falar em erro construtivo gerou a não interferência do professor diante do processo de construção do conhecimento do aluno para evitar bloqueios na aprendizagem.

No auge das discussões acerca da teoria psicogenética de alfabetização, em meados da década de 1980, do século XX, chegaram ao Brasil os primeiros estudos de Vigotski e de seus colaboradores, centrados em postulados sustentados na concepção sociocultural.

A concepção sociocultural fundamenta-se nos pressupostos teóricos do materialismo histórico-dialético, evidenciando uma compreensão da realidade marcada pela história humana em constante busca pela recriação da cultura, a partir da ação interativa do homem com a natureza. Parte da premissa de que o homem constitui-se através de suas

interações sociais, ora transformando e ora sendo transformado nas relações produzidas no espaço social e no tempo histórico.

A aprendizagem, nesta concepção, é resultante das interações sociais, sendo que estas desempenham papéis determinantes na constituição e no desenvolvimento das funções mentais do homem, no que se refere às representações do real, a produção do pensamento e a utilização da linguagem como instrumento de comunicação “[...] que garante, como consequência, a preservação, transmissão e assimilação de informações e experiências acumuladas pela humanidade ao longo da história [...]” (REGO, 1995, p. 54).

Para Vigotski (2007), a linguagem enquanto instrumento de comunicação é representada também pela escrita enquanto forma mais complexa que temos de nos relacionar com o mundo, pois constitui um sistema simbólico de representação da realidade. Não obstante, Vigotski apresenta uma preocupação com a chamada pré-história da linguagem escrita, postulando que o processo de aquisição da escrita pela criança não está relacionado ao início de sua entrada na escola, mas é decorrente de vivências realizadas no contexto social do qual é parte integrante, enfatizando os gestos, o desenho e o brinquedo como atividades simbólicas que atribuem significados à escrita e, portanto, elementos mediadores na compreensão acerca do funcionamento do código. Por meio dessas atividades, a criança desenvolve a escrita espontânea, como resultado do seu pensamento acerca do funcionamento da escrita e importante para a organização do código mediante os recursos alfabéticos e ortográficos de sistematização da escrita.

A concepção sociocultural considera a dimensão social no processo de aquisição da escrita, de modo que o conceito de alfabetização supera o paradigma de mera tarefa de codificação/decodificação, pois situa a aprendizagem do código a partir dos usos sociais da escrita atribuindo-lhes sentido e significado com base nas diferentes situações de utilização.

Desse modo, essa concepção extrapola a discussão acerca de métodos e /ou técnicas de alfabetização, bem como não concebe que a aquisição da escrita implica apenas na dimensão individual, mas enfatiza, de modo especial, o papel da criança enquanto ser interativo na construção do conhecimento mediada pelos seus pares. Assim, há uma ampliação da questão metodológica, não se reduzindo a métodos clássicos de alfabetização, mas referindo-se a

[...] um conjunto amplo de decisões relacionadas ao como fazer e implica decisões relativas a métodos, à organização da sala de aula e de um ambiente de letramento, à definição de capacidades a serem atingidas, à escolha de materiais, de procedimentos de ensino, de formas de avaliar, sempre num contexto da política mais ampla de organização do ensino [...] (FRADE, 2007, p. 29).

Na concepção sociocultural, a intervenção pedagógica no processo de alfabetização, assume um papel de relevância significativa, pois a contribuição do professor no processo de internalização da cultura escrita pelo aluno, a partir da proposição de situações significativas acerca do funcionamento do código, através de práticas de leitura e escrita vivenciadas pelas crianças em seu contexto familiar e social.

Nesse sentido, o professor alfabetizador deve exercer o papel de mediador na transição dos conhecimentos efetivados trazidos pelo aluno, relacionando-os com as capacidades a serem construídas e potencializadas no processo de aquisição da escrita, cujo “[...] ensino tem de ser organizado de forma que a leitura e a escrita se tornem necessárias às crianças [...]” (VIGOTSKI, 2007, p. 143).

Ao evidenciar os usos sociais da língua como parte integrante da natureza do processo de alfabetização, a concepção sociocultural explicita a aquisição da escrita numa perspectiva sociolinguística, realçando que a língua oral e a língua escrita servem a diferentes situações sociais e com diferentes objetivos (SOARES, 1995).

Nesta concepção, o conceito de alfabetização deve extrapolar a simples técnica de codificar/decodificar, sendo concebido enquanto processo multifacetado e sistemático de aquisição da leitura e da escrita. Por um lado, compreende a dimensão técnica de conhecimento de fonemas e grafemas, e, por outro, exige a contextualização do sentido e do significado das palavras enquanto componente essencial para a leitura e compreensão da realidade, de modo que a leitura e a escrita sejam concebidas enquanto processos para uso social.

Desse modo, somente alfabetizar não basta mais, tornando-se necessária a reflexão acerca das práticas de leitura e escrita vivenciadas pelo aluno na construção de uma aprendizagem significativa e de práticas alfabetizadoras competentes, visto que está imerso numa sociedade letrada e exposto às mais variadas situações de leitura e escrita.

A seguir, apresentamos as reflexões em torno do letramento e da alfabetização, discutindo a função social da escrita e suas implicações no âmbito escolar e demais contextos de letramento, bem como analisamos a proposta de alfabetizar letrando.

2.2 Letramento: discutindo a função social da escrita

Em meados da década de 1980, do século XX, mesmo com uma forte influência de referenciais teóricos acerca da psicogênese da língua escrita emerge um novo termo para explicitar a compreensão de alfabetização. Para atender às novas exigências impostas pela

sociedade não basta aprender ler e escrever, mas exige-se o domínio do código alfabético e ortográfico em práticas sociais voltadas para o exercício da leitura e da escrita.

O termo letramento surge, conforme análises empreendidas neste estudo, como fenômeno de análise de cunho histórico e sociológico, realçando a dimensão multidisciplinar no processo de aquisição da língua escrita, ao tempo que concebe a escrita enquanto prática social em seus usos e funções nos variados contextos e nos diferentes grupos e culturas.

Logo, empreender uma discussão em torno do letramento nos remete a uma reflexão do termo escrita, considerando o papel que exerce em sociedades grafocêntricas enquanto bem cultural aliada ao conceito de letramento, uma vez que

[...] foi inventada em decorrência da necessidade humana de ampliar as suas possibilidades de comunicar-se com seus pares e, nas sociedades em que é adotada, permeia quase todos os domínios nos quais as pessoas transitam cotidianamente [...] (LOPES, 2004, p. 20)

O homem, com base nessa necessidade humana de comunicação, busca diferentes meios para exercer a atividade comunicativa como forma de interação com seus pares. Neste exercício efetivo da ação comunicativa, deve prevalecer segundo Lopes (2004), o princípio da interatividade, que busca satisfazer a integração entre as marcas convencionais características da escrita aos significados expressos pelo pensamento simbólico do homem, construído a partir de processos históricos e culturais, tendo em vista que o significado atribuído à escrita vincula-se aos usos e às funções que ela exerce nos diferentes domínios da sociedade.

Considerando a compreensão de que os usos da escrita estão associados aos padrões socioculturais particulares é que emergem os Novos Estudos do Letramento (STREET, 1993), suscitados a partir dos anos 80, como nova perspectiva de abordagem desse fenômeno, encaminhando as discussões “[...] no sentido de questionar a visão de letramento como o conhecimento estrito do código da língua, manifestado num sistema gráfico, e como a tecnologia que em si mesma favoreceria o desenvolvimento de capacidades cognitivas [...]” (LOPES, 2004).

No Brasil, segundo Mortatti (2004), o termo letramento parece ter sido utilizado pela primeira vez por Mary Kato, em 1986, na apresentação do livro *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, quando enfatiza uma definição de letramento relacionada à função da escola em formar cidadãos funcionalmente letrados, cuja apropriação da língua falada culta é consequência do letramento.

Segundo Soares (2003), no Brasil, o termo letramento tem sua origem vinculada à aprendizagem inicial da escrita, confundindo uma especificidade que lhe é própria com a

especificidade do termo alfabetização. Ainda segundo essa autora, a produção acadêmica brasileira revela a associação entre alfabetização e letramento, ilustrada nas obras de Tfouni (2005), Rojo (1998) e Kleiman (1995), sendo que esta última discute o conceito de alfabetização contrapondo-se ao conceito de letramento, uma vez que para a autora, o conceito de letramento começou a ser usado nos meios acadêmicos numa tentativa de separar os estudos sobre o “impacto social da escrita” dos estudos sobre a alfabetização, em decorrência da compreensão dos usos e finalidades que a escrita exerce nas sociedades grafocêntricas sem que necessariamente o sujeito tenha adquirido o sistema alfabético.

Para Kleiman (1995, p. 19), o letramento compreende “[...] um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos [...]”. Assim, os usos da escrita extrapolam as situações específicas de sala de aula, que classificam os alunos como alfabetizados ou não alfabetizados e concebem a forma escolar da escrita como única via para a sistematização da realidade social.

O conceito apresentado por Kleiman (1995) realça a necessidade de compreensão das práticas de letramento exercidas fora do ambiente escolar, enfatizando que numa sociedade letrada, mesmo as pessoas consideradas analfabetas vivenciam práticas que envolvem a leitura e a escrita por conviverem com diferentes suportes textuais existentes nos contextos em que estão situadas.

Para Soares (2004b, p. 47), o termo letramento é o “[...] estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita [...]”. Com base no exposto, o letramento implica a apropriação da escrita e sua utilização nas diversas práticas, extrapolando o processo inicial de aquisição do sistema de escrita alfabética, que constitui uma especificidade da alfabetização, bem como considerando as práticas vivenciadas cotidianamente nos contextos culturais.

O letramento é um fenômeno plural, multifacetado, cuja compreensão implica os usos e funções das demandas de leitura e escrita postas pela sociedade letrada, não apenas para o sujeito que sabe ler e escrever, mas, também, para quem utiliza o código a partir de alguma mediação, como diferenciar mercadorias pela marca, reconhecer o valor do dinheiro, ouvir uma notícia de jornal, dentre outras situações decorrentes de utilização da escrita presentes no contexto de uma sociedade grafocêntrica. Decorrem desta perspectiva, categorias distintas da definição de letramento, tais como a dimensão individual e a dimensão social para a compreensão do termo enquanto um fenômeno plural, socialmente construído, cujo significado é explicitado a partir do contexto histórico de cada grupo social.

Conforme Soares (2004b), na dimensão individual, por um lado, o letramento é visto como um atributo pessoal, que envolve um conjunto de habilidades linguísticas e psicológicas desenvolvidas nos processos de leitura e escrita que caracterizam uma pessoa enquanto letrada ou iletrada a partir do desenvolvimento de determinadas habilidades avaliadas com base em critérios como ler e escrever com precisão, por exemplo. Desse modo, dada a especificidade do contexto no qual ocorre a ação comunicativa da língua por meio da escrita, a dimensão social do letramento considera os usos que o sujeito faz da leitura e da escrita em dado contexto social, a partir da especificidade e natureza dela decorrente.

Nesta perspectiva, a autora reflete acerca das versões liberal e progressista entre letramento e sociedade. Na versão liberal, o letramento é, segundo Soares (2004b), definido em termos de habilidades necessárias para que o indivíduo funcione adequadamente em um contexto social. Essa definição coaduna com o termo da alfabetização funcional, gerando o conceito de letramento funcional, com ênfase nos atributos pessoais necessários às exigências da sociedade, sobretudo da efetiva aplicação dos conhecimentos da leitura e da escrita para o funcionamento da sociedade, com vistas ao progresso e ao exercício pleno da cidadania. A dimensão social do letramento na perspectiva revolucionária revela que o letramento

[...] não pode ser considerado um “instrumento” neutro a ser usado nas práticas sociais quando exigido, mas é essencialmente um conjunto de práticas socialmente construídas que envolvem a leitura e a escrita, geradas por processos sociais mais amplos, e responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições e formas de distribuição do poder presentes nos contextos sociais (SOARES, 2004b, p. 74-75).

Nesse enfoque, a dimensão social do letramento realça os princípios de uma alfabetização crítica, transformadora, que considera o sujeito um ser histórico, situado nos diferentes contextos sociais e, portanto capaz de utilizar a escrita enquanto ferramenta para o desenvolvimento de suas competências para melhor atuar na sociedade tecnológica.

O princípio de uma alfabetização transformadora coaduna com uma educação problematizadora, comprometida com a libertação, empenhada na desmistificação do domínio da palavra a uma minoria elitizada que detém o poder da escrita, legitimando as relações de dominação entre os que se apropriaram da tecnologia da escrita e aqueles que não a possuem, sendo, portanto marginalizados (FREIRE, 2013).

Tal proposição impõe a demarcação de territórios entre letrados e iletrados, estabelecendo poder e superioridade àqueles que dominam a escrita, sendo considerados aptos ao exercício da atividade intelectual notadamente exercitada pela capacidade de expressão que

lhe proporciona o melhor desenvolvimento na sociedade e, por isso, a capacidade de progredir, em virtude da escrita estar vinculada ao progresso social e tecnológico.

A abordagem teórica voltada aos Novos Estudos do Letramento, postulada por Street (1993), é decorrente dessa linha de pensamento acerca da prevalência de uma ideologia dominante que evidencia o letramento enquanto fenômeno universal, cuja aquisição pressupõe desenvolvimento econômico e igualdade social.

A base teórica proposta por Street redireciona os estudos do letramento a partir da proposição de conceitos como os modelos autônomo e ideológico para melhor situar a compreensão em torno da tecnologia da escrita e dos usos sociais que dela se faz, bem como dos conceitos de eventos e práticas de letramento, como unidades básicas de análise do fenômeno.

Para Street (1984), o modelo autônomo está associado a uma única maneira de desenvolver o letramento, sendo que essa forma está associada à escrita como condição de progresso, enquanto que o modelo ideológico sustenta que as práticas de letramento são plurais, determinadas social e culturalmente conforme as necessidades que a escrita assume para cada grupo social. Desse modo, “[...] o que as práticas particulares e as concepções de leitura e escrita são para uma dada sociedade depende do contexto; elas estão já embutidas em uma ideologia e dela não podem ser desvinculadas ou tratadas como neutras ou meramente técnicas.” (STREET, 1984, p. 1).

Esses novos conceitos propostos por Street (1984) são abordagens resultantes de dados obtidos em investigações de natureza etnográfica acerca da escrita, que servem como referência para o divisor de águas entre letrados e iletrados, ao considerar que o letramento é um termo plural e sua aquisição é decorrente do contexto sociocultural de utilização do código alfabético, mesmo em práticas orais.

A discussão nos encaminha para a observação de aspectos específicos e diferenciados decorrentes da relação entre os termos letramento e alfabetização, ao compreendermos que a leitura e a escrita são atividades exercidas conforme as necessidades dos grupos sociais, portanto exercem diferentes funções estabelecidas a partir de diferentes usos, demarcando assim práticas diferenciadas dentro de um mesmo contexto cultural, onde as práticas de letramento não decorrem apenas de um sujeito ser alfabetizado, tendo em vista que ser letrado não é uma consequência do processo de alfabetização.

Daí a importância de considerarmos a natureza e especificidade da alfabetização e do letramento e, de como ambos respondem às exigências sociais para o domínio e a utilização de práticas letradas, pois

[...] qualquer tentativa de considerar a variedade, ou o nível de alfabetização, sem olhar os contextos comunicativos e linguísticos mais amplos em que é adquirida, juntamente com os valores que a sociedade atribui a essas habilidades letradas, simplificará e distorcerá a relação entre os contextos de aquisição e as práticas letradas [...] (COOK-GUMPERZ, 2008, p. 18).

Os termos alfabetização e letramento apresentam características específicas e multifacetadas no processo de aquisição e de domínio da leitura e da escrita, tendo a escola como a principal agência de veiculação de habilidades a serem desenvolvidas, contextualizando as práticas sociais da escrita exercidas em outros domínios institucionais, como a igreja, a associação de bairro, a família, dentre outras.

Partindo dessa premissa, torna-se necessário refletirmos acerca do papel exercido pela escola, enquanto espaço, por excelência, de desenvolvimento de práticas voltadas para o letramento acadêmico, associadas às práticas de letramento social desenvolvidas nos diferentes contextos de atuação e vivência do aluno, considerando que a escola também faz parte da sociedade.

2.2.1 Letramento social e letramento escolar

Nas sociedades letradas, o prestígio atribuído à escrita é decorrente do valor social que confere status a quem tem o domínio dessa tecnologia de maneira a possibilitar o desenvolvimento das práticas de leitura e escrita, tendo em vista os desafios impostos pela sociedade do conhecimento. Nesse sentido, o letramento está associado ao desenvolvimento da cultura escrita nas práticas letradas valorizando a leitura e a escrita em detrimento da oralidade, uma vez que as práticas orais nessas sociedades tendem a ser menos valorizadas devido às condições sociais para o uso da escrita no cotidiano, valorizando o sujeito detentor do código alfabético melhor preparado para atuar na sociedade tecnológica.

Assim, o letramento é concebido enquanto modelo autônomo, cuja abordagem está relacionada ao progresso e à civilização, estabelecendo a grande divisa entre letrados e iletrados, ao tempo que essa divisão emerge da relação entre letramento e escolarização, mediante a imposição de que quanto mais escolarizado, mais letrado será o sujeito ou, inversamente, isto é, quanto menos escolarizado, menos letrado será.

Neste cenário, a escola é considerada o lugar social por excelência de transmissão dos conhecimentos culturalmente produzidos e acumulados pela humanidade às novas gerações. Sendo a escrita um produto cultural, a escola exerce um papel específico de normatização da língua oral e escrita necessária para a sistematização do sistema alfabético e

ortográfico, constituída por uma organização padronizada da linguagem denominada de língua culta, que rege a forma de expressão oral e escrita da sociedade.

À escola, enquanto espaço de letramento, compete o ensino da escrita a partir de elementos padronizados da língua culta, posto que a escola tem o papel de sistematização do conhecimento científico e isso implica uma relação de poder sobre os outros espaços de letramento, tornando-a mais visível exatamente por ter sido instituída como espaço de transmissão formal de conhecimentos.

As reflexões empreendidas neste sentido realçam, ainda, a compreensão acerca das relações de dominação impostas pela escola como instituição que reproduz a ideologia dominante e, portanto, norteada para ensinar a língua da cultura dominante.

Da concepção restrita de escrita escolar e não cotidiana, a criança constrói um conceito de texto e de leitura baseado nas práticas escolares. Essas práticas destacam a leitura como decodificação do texto e nem sempre buscam seu significado ou estabelecem relações entre a linguagem oral e o texto escrito [...] (DI NUCCI, 2005, p. 67-68).

Nesse sentido, as práticas de escrita decorrentes do âmbito escolar tendem a considerar apenas os usos da tecnologia da escrita voltados para a aquisição da língua culta como a função única e correta de sistematização do código escrito pautada na dimensão individual do processo de alfabetização, características do modelo escolar de letramento.

Para Mortatti (2004, p. 13), “[...] a escola, ao autonomizar as atividades de leitura e escrita, cria eventos e práticas de letramento, mas com natureza, objetivos e concepções que são específicos do contexto escolar [...]”. Assim, a escola tende a desenvolver práticas de um letramento autônomo que desconsidera os usos e funções que a escrita exerce nos diferentes contextos sociais, ao tempo que considera apenas o desenvolvimento de habilidades em torno de uma escrita escolarizada, aos moldes da norma padrão.

Para Kleiman (1995), a escola não está preocupada com o desenvolvimento do letramento enquanto prática social, mas apenas com a prática da alfabetização, como aquisição de códigos alfabéticos e numéricos, a fim de desenvolver na criança uma competência individual necessária para o sucesso escolar, desconsiderando a dimensão social desse aprendizado, quando não estabelece uma relação com as práticas sociais da língua oral e escrita desenvolvidas pela família e demais agências de letramento nas quais a criança participa. Portanto, a escola, ao desenvolver o ensino da escrita, tende a não considerar as demais possibilidades de acesso e utilização do código escrito, “[...] haja vista que apenas o

seu uso formal é por ela veiculado, reconhecido como legítimo e, por isso, difundido nas atividades de ensino.” (LIMA, 1996, p. 55).

É necessário, contudo refletirmos acerca das práticas de escrita desenvolvidas na escola, uma vez que o processo de alfabetização inicia-se muito antes de a criança entrar na escola, pois considerando as experiências extraescolares no convívio com uma cultura letrada, a criança leva para a escola um repertório significativo de compreensão do funcionamento da leitura e da escrita, decorrentes das práticas orais exercidas nos diversos domínios sociais dos quais participa.

Desconsiderar o processo de construção da linguagem a partir das interações vivenciadas pela criança com o meio social em que atua é estabelecer um fosso entre o contexto escolar e o contexto social, supervalorizando as práticas de leitura e escrita desenvolvidas na escola e negando as práticas vivenciadas no ambiente extraescolar, revelando uma tendência de escolarização do letramento, como se este fosse apenas um domínio da escola. Assim, conforme Cook-Gumperz (2008), a alfabetização é um constructo social, cuja natureza implica um caráter dual no que tange às habilidades básicas de decodificação e aos usos em práticas letradas.

Para Marcuschi (2007b, p. 19), “[...] existem “letramentos sociais” que surgem e se desenvolvem à margem da escola, não precisando por isso serem depreciados [...]”, tendo em vista que a escrita permeia outros cenários sociais como a família, o trabalho, a igreja, dentre outros e é expressa de forma diferenciada, conforme a natureza de sua utilização nestes contextos sociais.

Ao falarmos sobre letramento, referimo-nos tanto a letramento, no singular, quanto a letramentos, no plural, tendo em vista que é “[...] impossível formular um conceito único de letramento adequado a todas as pessoas, em qualquer contexto cultural ou político [...]” (SOARES, 2004b, p. 78). Dessa forma, realçamos os diferentes níveis de letramento alcançados com base nas experiências vivenciadas e nas práticas de letramento exercidas em um dado contexto social, pois uma pessoa alfabetizada pode ter um nível de letramento diferente de uma pessoa não alfabetizada e vice-versa, sem, contudo vivenciar experiências de letramento, a partir do convívio cotidiano com a escrita.

Realçamos, por um lado, a importância da compreensão dos aspectos culturais do sujeito em relação à sua história de letramento, bem como os aspectos decorrentes da variedade linguística do seu grupo social, importantes para o processo de aquisição da linguagem escrita. Por outro lado, destacamos que a oralidade representa um importante elemento na construção da linguagem na interação social da criança com seus pares, visto

que proporciona o desenvolvimento de suas capacidades de compreensão sobre o sistema de funcionamento da língua escrita. De modo específico, no ambiente familiar, compreende o uso social da escrita a partir das relações vivenciadas nesse contexto, ao utilizar a escrita para listar compras, ler revistas ou ouvir histórias contadas por um adulto letrado, por exemplo.

Conforme Bortoni-Ricardo (2004), a família constitui um dos domínios sociais responsáveis pela socialização da criança na sociedade, cuja linguagem é permeada por um estilo próprio e informal de constituição da língua materna, assim como a escola nos demais espaços sociais dos quais a criança participa.

Ao chegar à escola, a criança, o jovem ou o adulto já são usuários competentes de sua língua materna, mas têm de ampliar a gama de seus recursos comunicativos para poder atender às convenções sociais, que definem o uso linguístico adequado a cada gênero textual, a cada tarefa comunicativa, a cada tipo de interação (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 75).

Este fato nos remete, ainda, à compreensão de que o letramento escolar, entendido enquanto a apropriação do sistema de escrita a partir de seus variados aspectos de funcionamento desenvolvidos no âmbito da escola envolve atividades mecânicas de utilização do léxico gramatical relacionados aos diferentes usos da escrita nos variados gêneros textuais. Envolve, também, diversificadas situações da língua escrita presentes nos outros contextos de letramento, haja vista que a escola não deve desconsiderar os diferentes domínios sociais de usos e finalidades da escrita deles decorrentes.

Neste aspecto, compreendemos que a escola é uma instituição social, cujo papel constitui-se em favorecer a aquisição convencional do sistema alfabético, sendo necessário o respeito às formas de utilização da escrita exercidas nas outras agências de letramento, bem como à variedade linguística do aluno, assumindo a responsabilidade de oferecer condições para o letramento, à medida que desenvolve atividades através das quais o aluno perceba as várias formas de comunicação expressas não somente pela norma padrão, mas por outras maneiras de comunicação.

Para Kleiman (1998), o letramento adquire múltiplas funções e significados, dependendo do contexto em que é desenvolvido, isto é, da agência de letramento por ele responsável. Dessa forma, ratificamos o conceito plural do letramento, explicitando que optamos por sua compreensão considerando os diferentes usos da escrita em diversos contextos sociais, respeitando a especificidade e finalidade dos gêneros textuais existentes fora da escola. Nesta perspectiva, o processo de aquisição da escrita deve considerar as práticas de letramento vivenciadas pela criança nos diferentes ambientes sociais, de modo que

o processo de alfabetização esteja interligado com o letramento, em virtude da necessidade de alfabetizar letrando.

2.3 Avaliação da aprendizagem

No âmbito escolar, a avaliação constitui uma importante etapa do processo de ensino e aprendizagem, visto que pode possibilitar elementos formativos e de acompanhamento para a organização do trabalho pedagógico.

Grosso modo, analisando a realidade educacional, constatamos que, apesar de estudos de Hoffmann (2006), Villas Boas (2008), Luckesi (2011a) terem apontado para a necessidade de ressignificação das tradicionais práticas avaliativas, estas ainda realçam as práticas de mensuração baseadas na pedagogia do exame (LUCKESI, 2011a) visto que o cenário educacional ainda desenvolve ações de examinar em detrimento de avaliar.

As reflexões ora empreendidas pontuam a necessidade de encaminhamentos para um novo olhar avaliativo, cuja compreensão seja pontuada para a avaliação da aprendizagem como parte integrante do processo de ensinar, a fim de compreendermos

[...] o significado da avaliação da aprendizagem como um ato de investigar a qualidade do seu objeto de estudo e, se necessário, intervir no processo de aprendizagem, tendo como suporte o ensino, na perspectiva de construir os resultados desejados (LUCKESI, 2011b, p. 149-150).

Nesta acepção, o autor suscita aspectos inerentes à avaliação cuja abordagem remete-nos a refletir sobre o desenvolvimento de uma cultura de avaliação, considerando o conhecimento construído, a postura avaliativa docente, a investigação e a intervenção na realidade investigada.

A discussão sobre a avaliação da aprendizagem nos remete à reflexão acerca dos paradigmas avaliativos que situam o ato de avaliar por um lado, dimensão tradicional e, por outro, na dimensão crítica, demarcando características explicativas da natureza avaliativa do fazer docente.

O paradigma tradicional de avaliação é notadamente marcado pela ideia de classificação, visto ser a avaliação sinônimo de medida com ênfase nas escalas quantitativas, na verificação e controle dos dados obtidos por meio de instrumentos dotados de precisão.

Suassuna (2007) aponta aspectos característicos das práticas avaliativas tradicionais ao enfatizar o limite dos instrumentos e medidas; a desconsideração da complexidade do fenômeno educativo; a visão estática do conhecimento, do aluno e da

aprendizagem; a produção de hierarquias e legitimação da ordem social; a visão negativa do erro; o etnocentrismo e a ausência de transformação produzindo a exclusão social.

Nesse contexto, a prática avaliativa fundamentada no paradigma tradicional é demarcada pela pedagogia do exame visto que “[...] secundariza o significado do ensino e da aprendizagem como atividades significativas em si mesmas e superestima os exames [...]” (LUCKESI, 2011a, p. 43).

O paradigma crítico de avaliação concebe o ato de avaliar como procedimento que visa a transformação social. Preconiza que a prática avaliativa não estabeleça como foco somente o aluno, mas que busque “[...] a diversificação dos campos de referência da avaliação, que deveria ter como objeto, além do aluno, o professor, o currículo, a escola, a gestão, os sistemas de ensino, etc. [...]” (SUASSUNA, 2007, p. 37). Nesse contexto, o paradigma crítico confere à avaliação a finalidade de proporcionar ao aluno a apropriação do conhecimento. Concebida, pois, como componente do ato pedagógico é elemento balizador do processo de investigação e tomada de decisões.

A avaliação como prática investigativa é uma possibilidade de distanciamento das práticas avaliativas de classificação cunhando novas perspectivas de atuação docente ao investigar que conhecimentos os alunos já alcançaram para intervir e projetar novos conhecimentos, visto que

[...] Esta perspectiva de avaliação insere na prática pedagógica uma ação concreta que fomenta a ação coletiva e contribui para que o professor reflita sobre seu contexto, sobre o processo de aprendizagem/desenvolvimento de seus alunos, sobre sua atuação profissional e sobre seu próprio processo de construção de conhecimentos (ESTEBAN, 2008, p. 18).

Trata-se, portanto, de exercitar o movimento contrário das práticas avaliativas pontuadas no discurso oficial que objetivam examinar para classificar, emitindo padrões e juízos de valor como sentenças insuperáveis na vida acadêmica e pessoal dos alunos.

A prática investigativa da avaliação prescinde a função diagnóstica da realidade avaliada como ponto de partida para o desenvolvimento da ação docente. Portanto,

Avaliar é diagnosticar, e diagnosticar, no caso da avaliação, é o processo de qualificar a realidade por meio de sua descrição, com base em seus dados relevantes, e, a seguir, pela qualificação que é obtida pela comparação da realidade descrita com um critério, assumido como qualidade desejada (LUCKESI, 2011b, p. 277).

Nesse sentido, investigar a realidade é realizar o diagnóstico e, em se tratando da avaliação da aprendizagem, o professor deve investigar e tomar decisões para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Para Perrenoud (1999), o diagnóstico é inútil se não der

lugar, a uma ação apropriada. Portanto, a avaliação não cumprirá sua finalidade precípua se não auxiliar no processo formativo de alunos e professores com vistas a garantir a aprendizagem.

A avaliação formativa “[...] tem a finalidade de fornecer informações que permitam a reorganização do trabalho pedagógico em atendimento às diferenças individuais observadas [...]” (VILLAS BOAS, 2011, p. 17). Compreendemos, pois que a avaliação formativa traz em si o diagnóstico como dispositivo necessário para o desenvolvimento da ação docente, visando assegurar a aprendizagem dos alunos.

Conforme Hadji (2001, p. 15) “[...] aqueles que acreditam na necessidade de uma avaliação formativa afirmam a pertinência do princípio segundo o qual uma prática – avaliar – deve tornar-se auxiliar da outra – aprender [...]”. Para o autor, a prática avaliativa formativa suscita a superação de obstáculos, tais como: a existência de representações inibidoras, visto que os usos sociais da ação avaliativa reforçam a pedagogia do exame e produzem as hierarquias de excelência, havendo a necessidade de mudança da ideologia dominante.

A avaliação formativa,

[...] Não é mais do que uma utopia promissora, capaz de orientar o trabalho dos professores no sentido de uma prática avaliativa colocada, tanto quanto possível, a serviço das aprendizagens. Mas essa utopia é legítima na medida em que visa correlacionar atividade avaliativa e atividade pedagógica [...] (HADJI, 2001, p. 25).

2.3.1 A avaliação da aprendizagem no contexto da alfabetização

No cenário educacional brasileiro, o processo de alfabetização escolar continua sendo alvo de discussão entre profissionais e pesquisadores da área da educação, tendo em vista os desafios de alfabetizar de maneira competente, respondendo às expectativas de aquisição da leitura e da escrita relacionadas aos usos e funções sociais numa sociedade letrada.

Ao discutirmos os desafios travados na alfabetização, destacamos o fracasso escolar que historicamente vem sendo configurado na etapa inicial de escolarização e, a partir da década de 1990, também revelado nos resultados produzidos pelas avaliações externas.

Segundo Soares (2004a), o fracasso da aprendizagem da leitura e da escrita tem como um dos fatores explicativos a progressiva perda da especificidade da alfabetização com a chamada invenção do letramento e ainda com a equivocada compreensão da mudança

paradigmática postulada pela psicogênese da língua escrita em relação aos métodos de alfabetização e as diferentes facetas que o compõem.

Assim,

[...] quando se fala em “método de alfabetização”, identifica-se imediatamente, “método” com os tipos “tradicionais” de métodos – sintéticos e analíticos (fônico, silábico, global, etc), como se esses tipos esgotassem todas as alternativas metodológicas para a aprendizagem da leitura e da escrita [...] (SOARES, 2004a, p. 11).

A alfabetização constitui um processo sistemático de aquisição do sistema alfabético, assim reinventar a alfabetização é ressignificar o processo de ensino e aprendizagem da língua escrita, de modo a compreendê-lo a partir de um enfoque multifacetado que abrange a

[...] consciência fonológica e fonêmica, identificação das relações grafema-fonema, habilidades de codificação e decodificação da língua escrita, conhecimento e reconhecimento dos processos de tradução da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita [...] (SOARES, 2004a, p. 15).

As contribuições da psicogênese da língua escrita traduzem-se no reconhecimento da criança como sujeito ativo na construção da escrita, bem como na importância do professor quanto ao conhecimento de como o aluno aprende, com vistas a elaboração de atividades desafiadoras, a fim de desenvolver uma aprendizagem significativa, desconsiderando a disputa entre métodos adequados para alfabetizar.

Tomando como parâmetro a compreensão do processo de aquisição da língua oral e escrita numa perspectiva construtivista, a avaliação diagnóstica permitiria identificar os níveis de conhecimento (pré-silábica, silábica, silábico-alfabética e alfabética), configurando um processo de interpretação ativa da criança acerca do funcionamento do sistema alfabético. Desse modo, possibilitaria ao professor a compreensão dos conhecimentos construídos pela criança e estes norteariam as ações interventivas de ensino, visando uma aprendizagem significativa.

A teoria construtivista “[...] foi assumida como um novo parâmetro para classificar os estudantes, mantendo a perspectiva classificatória da avaliação” (ESTEBAN, 2002, p. 61), uma vez que os níveis de conhecimento da escrita preconizados por Ferreiro e Teberosky (1999) tornaram-se instrumentos de avaliação diagnóstica nas séries iniciais do ensino fundamental, com vistas à compreensão das hipóteses de escrita das crianças. No entanto, os resultados produzidos com base nos diagnósticos realizados geralmente não são

utilizados para o planejamento de situações significativas de aprendizagem da leitura e da escrita, podendo ser considerada um importante instrumento de avaliação formativa.

Outro fator postulado pelos estudiosos da área para explicar o baixo rendimento na alfabetização diz respeito ao tempo de escolarização do ensino fundamental. Conforme Frade (2007, p. 75) “[...] os efeitos positivos do tempo de escolarização estão estreitamente ligados às possíveis consequências de uma política que amplia de oito para nove anos o período de permanência na escola fundamental.”

A implantação do ensino fundamental de nove anos a partir da Lei nº 11.274/2006 preconiza a possibilidade de inclusão de um maior número de crianças no sistema educacional brasileiro. O documento ensino fundamental de nove anos: passo a passo de implantação, elaborado pelo MEC, anuncia como objetivos da ampliação do ensino fundamental para nove anos de duração:

[...] a) melhorar as condições de equidade e de qualidade da Educação Básica; b) estruturar um novo ensino fundamental para que as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade; c) assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças tenham um tempo mais longo para as aprendizagens da alfabetização e do letramento (BRASIL, 2009, p. 5).

A ampliação do ensino fundamental para nove anos traz implícita a compreensão de que o aumento do tempo de escolaridade é condição para a equidade e a consequente melhoria da qualidade na educação, por conceber quem um tempo maior para a alfabetização e para o letramento trará resultados satisfatórios ao rendimento escolar, sobretudo para as crianças da classe popular.

Conforme o Parecer CNE/CEB nº 4/2008, que dá orientação sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos, a avaliação deve assumir um papel redimensionador da ação pedagógica por constituir um momento de construção de conhecimentos na alfabetização e letramento e, prescindir de instrumentos e procedimentos característicos de uma avaliação diagnóstica e formativa, em superação às práticas avaliativas de caráter classificatório e excludente.

Trazendo à discussão a função diagnóstica da avaliação no contexto da alfabetização, reiteramos a importância das práticas avaliativas desenvolvidas nessa perspectiva uma vez que possibilitam ao professor alfabetizador a compreensão dos saberes do aluno sobre a leitura e a escrita e a tomada de decisões sobre o desenvolvimento das habilidades inerentes ao processo de alfabetização, visto que, nesse percurso, o aluno deverá construir os conhecimentos de leitura e escrita e, portanto, não deveria ser reprovado pela ausência de habilidades que ainda não desenvolveu.

As ações de regulação nesse processo deveriam focalizar os conhecimentos da leitura e da escrita que o aluno sabe, mediado pelo contexto social do qual participa, relacionando-os com os conteúdos e habilidades relativas ao ordenamento curricular proposto ao ciclo de alfabetização, visto que

Mediar a expressão de sentido, em todos os momentos do processo, é tentar compreender o que o aluno aprende falando, escrevendo, desenhando, gesticulando. Ele elabora significados próprios sobre os conhecimentos que constrói e os comunica por meio de múltiplas linguagens (HOFFMANN, 2007, p. 58).

Em relação à avaliação formativa, Villas Boas (2011, p. 19) afirma que esta “[...] existe para promover as aprendizagens. Isso só pode acontecer se o professor aprimorar o trabalho pedagógico. Portanto, um dos componentes dessa avaliação é a possibilidade de o professor ajustar as atividades que desenvolve com seus alunos [...].”

Nesta perspectiva, a avaliação formativa exige do professor a constante revisão do planejamento da ação pedagógica permeada pela reflexão crítica do ensinar e aprender, ambos avaliados na dinâmica de um processo interativo e correlacionados, sendo a avaliação formativa parte da organização do trabalho pedagógico, auxiliando na reflexão e no planejamento da prática docente.

A prática de uma avaliação formativa perpassa a modificação do planejamento didático do professor, visto que “[...] a mudança das práticas de avaliação é então acompanhada por uma transformação do ensino, da gestão da aula, do cuidado com os alunos em dificuldade [...]” (PERRENOUD, 1999, p. 149). Assim, a avaliação formativa envolve o acompanhamento contínuo do agir e do pensar do professor sobre o agir e o pensar dos alunos, possibilitando um espaço de aprendizagem para o aluno e o desenvolvimento profissional docente.

Ainda segundo Perrenoud (1999), a avaliação formativa necessita ser reinventada tomando como base a sistemática de observação, interpretação e intervenção do projeto educativo realizado na escola. Tal reinvenção norteia a organização do trabalho pedagógico, visto que requer o desenvolvimento do trabalho coletivo dos professores, visto ser atualmente, o processo de alfabetização concebido como ciclo de estudo, ainda que em regime seriado.

Assim, a organização do trabalho pedagógico alfabetizador deve contemplar o percurso formativo que os alunos deverão realizar, promovendo uma rede de conhecimentos e não a realização de trabalhos isolados, vista a avaliação como processo contínuo, integrando os resultados de uma avaliação interna com os resultados produzidos pelas avaliações externas.

No capítulo seguinte, discutiremos sobre a avaliação educacional no contexto da educação básica, focalizando a Provinha Brasil como instrumento avaliativo na alfabetização.

3 AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

A avaliação educacional tem ocupado um lugar central nas políticas públicas da educação brasileira objetivando a melhoria da qualidade da educação. O processo histórico pelo qual a avaliação tem sido concebida nos revela conforme outrora mencionado que as práticas avaliativas são marcadas por diferentes funções e objetivos que lhe são atribuídas, conforme o paradigma avaliativo que as sustentam.

Nesta perspectiva, podemos caracterizar as práticas avaliativas com base na racionalidade técnica – abordando o caráter de controle e punição da avaliação educacional - e na racionalidade emancipatória – ressaltando uma prática avaliativa transformadora – cujas abordagens estruturam-se por um compósito de concepções de homem, sociedade e educação que norteiam a prática educativa.

As práticas educativas cunhadas na racionalidade técnica caracterizam-se por uma interpretação positivista da realidade, visto que avaliar corresponde a examinar, a julgar, a aferir a aprendizagem do aluno. Nesse sentido, o sucesso ou o fracasso escolar são atribuídos ao desempenho do aluno, de sua capacidade individual, não considerando o ato de ensinar, sendo este desvinculado da aprendizagem, portanto dissociado do ato pedagógico.

Nesta concepção, a prática avaliativa caracteriza-se pelo ato regulador e de controle não apenas dos conteúdos veiculados no interior da escola, mas ainda pelo comportamento do aluno seguido de uma avaliação estritamente relacionada à disciplinarização do sujeito, no âmbito escolar, visto que

[...] A avaliação educacional se forja nesse projeto e embora adquira diferentes sentidos se caracteriza predominantemente como um processo classificatório, tendo como uma de suas principais funções naturalizar a diferença colonial, que silenciosamente percorre o cotidiano escolar, para justificar a seleção e a exclusão de sujeitos, conhecimentos e culturas (ESTEBAN, 2010, p. 50).

Por sua vez, as práticas avaliativas fundamentadas na racionalidade emancipatória abrem espaço para uma reflexão sobre a prática dos professores e alunos no processo de ensinar e aprender, sendo concebida a avaliação como parte integrante e indissociável do ato pedagógico.

Nesse processo, professor e aluno são considerados sujeitos do processo educativo, sem perder de vista qual o papel de cada um dos atores no cenário escolar e na construção do conhecimento. A avaliação deve pautar-se no princípio do diálogo e concebida

como dispositivo de formação do professor e do aluno na consecução dos objetivos que se pretende alcançar rumo a um ensino e a uma aprendizagem significativa.

No contexto da avaliação educacional, situamos nessa discussão a avaliação de larga escala, cujo surgimento encontra-se arraigado à racionalidade técnica da prática avaliativa como via de regulação e controle do poder estatal, mas com potencialidades de uma racionalidade emancipatória, se analisada e considerada como constituinte de um instrumento de reflexões políticas e pedagógicas no cenário educacional.

A avaliação de larga escala emerge com a ascensão do Estado avaliador visto que “[...] a culminância da emergência da avaliação como via de regulação educacional pode ser vista como um mecanismo voltado para a recomposição do poder político, simbólico e operacional de regulação pelo Estado central.” (FREITAS, 2007, p. 60).

O surgimento do Estado-avaliador fundamenta-se na renovação do projeto de modernização do estado e da sociedade a partir das novas exigências produzidas pela globalização econômica e a integração do mercado brasileiro à nova ordem capitalista, visto que “[...] as iniciativas de estudos de avaliação tiveram seu desenvolvimento no quadro de interesses que sustentaram o surgimento e a consolidação do Estado desenvolvimentista brasileiro.” (FREITAS, 2007, p. 153). Grosso modo, a avaliação de larga escala constitui uma iniciativa governamental que preconiza a melhoria da qualidade da educação brasileira via modelos de responsabilização e prestação de contas da sociedade civil, de modo particular o sistema nacional de ensino.

A avaliação de larga escala é parte integrante da pedagogia do exame, sendo que este “[...] se converteu num instrumento no qual se deposita a esperança de melhorar a educação [...]” (BARRIGA, 2008, p. 43). Nesta perspectiva, há um reducionismo técnico da avaliação visto que esta se converte em um espaço independente do processo escolar, redimensionada para controlar e regular o ensino e, portanto, expropriada do ato pedagógico.

Para Barriga (2008, p. 50) “[...] com o aparecimento das novas funções do exame: certificar e promover, quando existe uma dificuldade de aprendizagem, os professores e as instituições (caso do exame departamental) aplicam exames [...]”, com isso se produz o empobrecimento da visão da educação e a conseqüente “[...] desvalorização da multireferencialidade dos processos avaliativos [...]” (AFONSO, 2009, p. 128), haja vista que tal desvalorização reflete na compreensão dos processos de produção dos resultados obtidos pelos instrumentos avaliativos, bem como a frágil análise pedagógica desses resultados nas redes públicas de ensino dada as lacunas formativas no âmbito da avaliação educacional que

distorcem e comprometem uma leitura mais aprofundada e coerente dos resultados, contextualizando-os na dinâmica escolar.

Desse modo, a avaliação de larga escala é instituída como suporte dos processos de responsabilização e prestação de contas sendo os resultados educacionais mais importantes do que os processos pedagógicos.

Com o surgimento do Estado-avaliador, foram implantadas pelo governo federal políticas de avaliação de larga escala na educação básica, objetivando avaliar o rendimento escolar dos alunos do ensino fundamental e médio em leitura e matemática. A avaliação de larga escala é então instituída com o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, implantado pelo INEP.

Criado pela Portaria Normativa nº 1.795 de 27/12/1994, o SAEB tem como principal objetivo

[...] avaliar a educação básica do país e contribuir para a melhoria de sua qualidade, a universalização do acesso à escola, oferecendo subsídios concretos para a formulação e o monitoramento das políticas públicas voltadas para a educação básica. Além disso, procura também oferecer dados e indicadores que possibilitem maior compreensão dos fatores que influenciam o desempenho dos alunos (BRASIL, 2013b, p. 5).

Com a Portaria Ministerial nº 931, de 21/03/2005, o SAEB passou a ser constituído por dois processos de avaliação: a Avaliação Nacional da Educação Básica – Aneb (avaliação bianual, por amostragem, do ensino público e particular) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – Anresc/Prova Brasil (avaliação censitária realizada no ensino público).

A Portaria Ministerial nº 482, de 7 de junho de 2013, dispõe uma nova estruturação do SAEB. Desse modo o SAEB passa a ser composto por três processos de avaliação: Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB, Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ANRESC e Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA.

Conforme a referida Portaria Ministerial, a ANEB e a ANRESC/Prova Brasil mantem seus objetivos, características e procedimentos avaliativos definidos pela Portaria Ministerial nº 931, de 21/03/2005 e regulamenta como objetivos principais da ANA

Art. 4º A Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA terá como objetivos principais:

I - avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência (incluindo as condições de oferta) do Ciclo de Alfabetização das redes públicas; e

II - produzir informações sistemáticas sobre as unidades escolares, de forma que cada unidade receba o resultado global.

Acompanhando as ações de ordem avaliativa do governo federal, os governos estaduais a exemplo de Minas Gerais, São Paulo e Ceará também implantaram sistemas próprios de avaliação da educação básica, objetivando “[...] colocar a avaliação a serviço de modificações nas práticas docentes, na gestão escolar e na formação continuada de professores” (FREITAS, 2007, p. 157), a partir dos resultados produzidos por esses indicadores.

O governo do Estado do Ceará um dos pioneiros na criação de um sistema estadual de avaliação implantou, em 1992, o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE, com o objetivo de fornecer subsídios para a formulação, reformulação e monitoramento das políticas educacionais. A princípio, o SPAECE tinha como abrangência de avaliação o Ensino Fundamental (5º e 9º anos) e o Ensino Médio (1ª, 2ª e 3ª séries). Em 2007, incorporou a avaliação da alfabetização, denominada SPAECE-Alfa que

[...] consiste numa avaliação externa, censitária, realizada anualmente para identificar e analisar o nível de proficiência em leitura dos alunos ao término do 2º ano do ensino fundamental das escolas da rede pública, possibilitando construir um indicador de qualidade sobre a habilidade em leitura de cada aluno avaliado, bem como subsidiar os gestores na formulação de políticas de incentivo e redistribuição de recursos financeiros para os municípios e escolas (LIMA, 2012, p. 45).

A implantação das políticas de avaliação de larga escala, a partir dos anos de 1990, no cenário educacional brasileiro, situa o rendimento escolar dos alunos em leitura e matemática como um dos pilares da melhoria da qualidade na educação.

Embora com a criação e implementação do SAEB para avaliar a proficiência da competência leitora e escritora, os resultados produzidos por esse instrumento revelam a incidência de baixos rendimentos nas séries iniciais do ensino fundamental, sobretudo na alfabetização, razão pela qual se torna necessário avaliar as habilidades de leitura e escrita de crianças, nos primeiros anos de escolaridade, surgindo nesse contexto, as avaliações de larga escala na alfabetização.

Foi o estado brasileiro de Minas Gerais que, em 2005, iniciou a avaliação de crianças no segundo ano de escolaridade, coincidindo tal ação com a implantação do ensino fundamental de nove anos, visto que “[...] o Estado promoveu uma avaliação amostral para saber como se caracteriza o desempenho em alfabetização dos alunos que iniciaram o ensino Fundamental aos seis anos [...]” (CAFIERO; ROCHA, 2008, p. 80).

Segundo Cafiero e Rocha (2008, p. 75), “[...] esse tipo de avaliação é um instrumento que tem como finalidade gerar ações voltadas para a correção de distorções no ensino, o que implica ações de apoio técnico e financeiro à escola [...]”.

A seguir, apresentaremos nossas discussões sobre a Provinha Brasil, trazendo sua caracterização: objetivos, estrutura, protocolo de aplicação, correção e leitura dos resultados, concepções de alfabetização, letramento e avaliação com base nas diretrizes de elaboração e implantação do instrumento avaliativo.

3.1 Avaliando a alfabetização: a prática avaliativa da Provinha Brasil

Dentre as políticas exercidas no âmbito da avaliação de larga escala, enfatizamos a Provinha Brasil, implantada pelo MEC/INEP, constituindo um instrumento diagnóstico para avaliar o processo de alfabetização dos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental.

A Provinha Brasil foi instituída pela Portaria Normativa nº 10, de 26 de abril de 2007 e tem como objetivos:

- a) avaliar o nível de alfabetização dos educandos nos anos iniciais do ensino fundamental;
- b) oferecer às redes e aos professores e gestores de ensino um resultado da qualidade de alfabetização, prevenindo o diagnóstico tardio das dificuldades de aprendizagem;
- c) concorrer para a melhoria da qualidade de ensino e redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional. (BRASIL, 2013a, p. 6).

Segundo o Guia de Correção e Interpretação dos Resultados, elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep e a Diretoria de Avaliação da Educação Básica – Daeb, o principal objetivo da Provinha Brasil é “[...] realizar diagnóstico dos níveis de alfabetização dos alunos após um ano de estudos no ensino fundamental, de maneira que as informações resultantes possam apoiar a prática pedagógica do professor em sala de aula” (BRASIL, 2013a, p. 4).

A Provinha Brasil é um instrumento avaliativo de caráter diagnóstico que avalia as habilidades relativas à alfabetização e letramento inicial e a alfabetização matemática. O instrumento teve sua primeira versão em 2008 e até 2010 avaliava somente as habilidades de leitura. A partir de 2011 vem avaliando as habilidades de matemática, objetivando verificar o desempenho dos alunos após um ano de estudos no ensino fundamental. Conforme o documento *Passo a Passo (2008)*, elaborado pelo Inep/Daeb a implantação da Provinha Brasil como instrumento avaliativo das habilidades de leitura é uma iniciativa do governo federal,

somadas ao lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e pela ampliação do ensino fundamental de nove anos, considerados os indicadores de baixo rendimento dos níveis de desempenho na leitura, apontados pelo Saeb, desde os anos 90.

A Provinha Brasil é composta por dois testes (entrada e saída) aplicados no início e no término do ano letivo e os resultados produzidos

[...] permitem às secretarias de educação a revisão dos planejamentos e o estabelecimento de metas pedagógicas, a escolha dos componentes curriculares que precisam ser enfatizados, a adequação das estratégias de ensino de acordo com as necessidades dos alunos e, ainda, a adoção de medidas políticas pertinentes às realidades de cada escola ou rede (BRASIL, 2013a, p. 6).

O referido instrumento avaliativo é composto por um caderno com 20 questões de múltipla escolha, elaboradas com base nos eixos de apropriação do sistema de escrita, leitura e compreensão e valorização da cultura escrita, contemplados na Matriz de Referência de Avaliação da Alfabetização e Letramento Inicial.

Quadro 1: Matriz de Referência da Avaliação da Alfabetização e do Letramento Inicial da Provinha Brasil.

1º Eixo	
Apropriação do sistema de escrita: habilidades relacionadas à identificação e ao reconhecimento de princípios do sistema de escrita	D1: Reconhecer letras
	D2: Reconhecer sílabas
	D3: Estabelecer relação entre unidades sonoras e suas representações gráficas
2º Eixo	
Leitura	D4: Ler palavras
	D5: Ler frases
	D6: Localizar informação explícita em textos
	D7: Reconhecer assunto de um texto
	D8: Identificar a finalidade do texto
	D9: Estabelecer relação entre partes do texto
	D10: Inferir informação

Fonte: Brasil (2013a, p. 12).

Conforme o Guia de Correção e Interpretação dos Resultados, a Matriz de Referência elenca “[...] o que se pretende avaliar com estes instrumentos, ou seja, os conhecimentos que se espera que os alunos tenham adquirido após o início do processo de alfabetização” (BRASIL, 2013a, p. 5).

As habilidades de alfabetização e letramento inicial avaliadas pela Provinha Brasil de Leitura consideram que o processo de alfabetização e de letramento devem ser

desenvolvidos de forma complementar e paralela. As concepções teóricas que embasam a Provinha Brasil concebem

[...] a alfabetização como o desenvolvimento da compreensão das regras de funcionamento do sistema de escrita alfabética e o letramento como as possibilidades de usos e funções sociais da linguagem escrita, isto é, o processo de inserção e participação dos sujeitos na cultura escrita (BRASIL, 2013a, p. 10).

Notadamente, as concepções de alfabetização e letramento que fundamentam a PB corroboram a concepção de Soares (2004a) ao compreender a alfabetização e o letramento como processos diferentes, porém indissociáveis. Para a autora, ambos são processos multifacetados, sendo necessário

[...] reconhecer a possibilidade e mesmo a necessidade de estabelecer a distinção entre o que mais propriamente se denomina *letramento*, de que são muitas as facetas – imersão das crianças na cultura escrita, participação em experiências variadas com a leitura e a escrita, conhecimento e interação com diferentes tipos e gêneros de material escrito – e o que é propriamente a alfabetização, de que também são muitas as facetas – consciência fonológica e fonêmica, identificação das relações fonema-grafema, habilidades de codificação e decodificação da língua escrita, conhecimento e reconhecimento dos processos de tradução da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita [...] (SOARES, 2003, p. 15).

Assim, a alfabetização implica o aprendizado de uma técnica indispensável para a entrada no mundo da escrita, ao tempo que o letramento se refere aos usos sociais da escrita e implica a participação de sua utilização em experiências diversificadas a partir da interação com os diferentes gêneros textuais, entendidos como práticas discursivas.

As reflexões da especificidade da alfabetização e do letramento nos revelam a necessidade da vinculação dos dois termos na prática pedagógica alfabetizadora, de modo que o trabalho pedagógico desenvolvido na escola contemple uma proposta de alfabetizar letrando, em que o ensino e a aprendizagem do sistema de escrita alfabética esteja permeado pelas práticas sociais de utilização da escrita, conferindo-lhe sentidos e significados a partir de suas diferentes finalidades no contexto social.

Embora a PB explicita uma compreensão do letramento enquanto possibilidade da utilização social da linguagem escrita, o referido instrumento avaliativo revela uma concepção fundamentada no modelo autônomo de letramento, visto que desconsidera a pluralidade das práticas de letramento determinadas social e culturalmente, conforme as necessidades que a escrita assume para cada grupo social.

A Provinha traz ainda a concepção de leitura como uma “[...] atividade que depende do processamento individual, mas se insere num contexto social e envolve [...]

capacidades relativas à decifração, à compreensão e à produção de sentido [...]” (BRASIL, 2013a, p. 11).

Os estudos realizados sobre os diferentes modelos de leitura nos levam a compreender que, embora preconize uma ação interativa de leitura, a PB revela nuances de uma leitura que precisa ser aprendida para depois ser realizada, a concepção de leitura adotada pela PB é de uma leitura ascendente, na qual “[...] o leitor, perante o texto, processa seus elementos componentes, começando pelas letras, continuando com as palavras, frases, em um processo ascendente, sequencial e hierárquico que leva à compreensão do texto” (SOLÉ, 2007, p. 23), o que fica explícito nas habilidades avaliadas: ler palavras, ler frases, localizar informação explícita em textos, reconhecer assunto de um texto, identificar a finalidade do texto, estabelecer relação entre partes do texto e inferir informação.

Conforme o Guia de Correção e Interpretação dos Resultados, a aplicação e correção do teste poderá ser realizada pelo próprio professor da turma ou por pessoas indicadas pela secretaria de educação das redes públicas de ensino. O documento ressalta a importância da participação ativa dos professores no processo de aplicação do instrumento.

Essa avaliação diferencia-se das demais conduzidas pelo Inep, uma vez que a correção do teste pode ser realizada pelo próprio professor, fornecendo respostas diretamente à equipe escolar e aos gestores das redes de ensino, o que reforça uma de suas características, que é a de se constituir em um instrumento pedagógico, sem finalidades classificatórias, que oriente as ações do docente para cada criança avaliada [...] (BRASIL, 2008b, p. 12).

Para a correção dos testes, é disponibilizada a ficha de correção composta por dados de identificação (nome da escola, turma, data de aplicação do teste), número de alunos no diário de classe, questões e gabaritos, total de acertos por aluno e média da turma. O preenchimento da ficha permite ao aplicador a visualização da quantidade de acertos de cada aluno e o cálculo da média da turma.

A interpretação dos resultados produzidos nos testes é proposta com base nos níveis de desempenho a que os alunos são classificados a partir da quantidade de acertos das questões do teste. Os níveis de desempenho seguem uma escala de classificação que variam de 1 a 5, conforme quadro explicativo:

Quadro 2: Níveis de desempenho Teste de Leitura.

Níveis de desempenho	
Nível 1	Até 5 acertos
Nível 2	De 6 a 8 acertos
Nível 3	De 9 a 11 acertos
Nível 4	De 12 a 15 acertos
Nível 5	De 16 a 20 acertos

Fonte: Brasil (2013a, p. 26).

A prática avaliativa da Provinha Brasil, conforme as diretrizes pontuadas pelo Inep/Daeb reafirmam a finalidade das avaliações externas para a melhoria da qualidade da educação brasileira. Ainda que os resultados da Provinha Brasil não sejam utilizados para a composição do Ideb, a concepção avaliativa implica o monitoramento das práticas pedagógicas, do conteúdo a ser ensinado, das diretrizes formativas docentes, com vistas a “[...] redimensionar objetivos e metas do trabalho pedagógico que será desenvolvido nos anos iniciais do ensino fundamental [...] (BRASIL, 2013a, p. 8).

A PB é notadamente um instrumento avaliativo cuja concepção de avaliação é diagnóstica, uma vez que [...] tem como principal objetivo realizar diagnóstico dos níveis de alfabetização dos alunos após um ano de estudos no ensino fundamental, de maneira que as informações resultantes possam apoiar a prática pedagógica do professor em sala de aula (BRASIL, 2013a, p. 4).

Para Luckesi (2011b, p. 62), “[...] o ato de avaliar tem como função investigar a qualidade do desempenho dos estudantes, tendo em vista proceder a uma intervenção para a melhoria dos resultados, caso seja necessária. Assim a avaliação é diagnóstica [...]”. Nesse sentido, a prática avaliativa da PB aponta o diagnóstico da alfabetização para a intervenção, com vistas à garantir a aprendizagem dos alunos.

Ainda que explicita essa preocupação como seu objetivo principal, a sua operacionalização não revela essa prática de investigar para intervir, visto que o processo de aplicação, correção e análise dos resultados não é feito de modo adequado, retirando o professor desse contexto, que é o principal mediador no processo de intervenção no ensino da leitura e escrita dos alunos. Desse modo, a PB não cumpre sua finalidade precípua, uma vez que os resultados produzidos caracterizam-se mais como retratos da realidade, como ação de verificação que “congela” o objeto de estudo e análise, dificultando a leitura pedagógica dos resultados produzidos rumo à tomada de decisões.

Ainda segundo Luckesi (2011b, p. 52), “[...] o ato de avaliar implica coleta, análise e síntese dos dados que configuram o objeto da avaliação [...]”, portanto se faz necessário uma prática avaliativa para além da finalidade diagnóstica, encaminhando o olhar investigativo da PB para a finalidade formativa de avaliação, visto que “[...] é formativa toda avaliação que auxilia o aluno a aprender e a se desenvolver, ou seja, que colabora para a regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo” (PERRENOUD, 1999, p. 50). Nesse aspecto, para além do diagnóstico, a leitura pedagógica dos resultados obtidos possibilitaria a investigação do erro como possibilidade de acerto, proporcionando uma análise crítica sobre os níveis de desempenho alcançados pelos alunos, bem como dos conteúdos desenvolvidos, a fim de melhor reorganizar a prática alfabetizadora.

Trabalhada dessa forma, a PB alcançaria seu objetivo principal e estabeleceríamos o diálogo necessário entre as avaliações externas e a avaliação da aprendizagem, concebida como componente do ato pedagógico e, portanto, ponto de chegada e de partida para a reorganização do trabalho pedagógico.

A implantação da Provinha Brasil vem suscitando discussões no campo da alfabetização e da avaliação educacional sobre a pertinência desse instrumento no contexto da leitura e da escrita, uma vez que empreende homogeneizar os processos pedagógicos como solução dos problemas e melhoria da qualidade da educação. Assim, a Provinha Brasil instaura-se como instrumento de regulação do Estado-avaliador para controlar os resultados das habilidades de leitura e escrita no ciclo de alfabetização, de modo específico no 2º ano do ensino fundamental.

Os estudos desenvolvidos nesse campo dividem a opinião dos estudiosos sobre a prática avaliativa da PB, expressas na concepção de alfabetização, letramento e avaliação, que constituem o instrumento avaliativo. Por um lado, consideram que a Provinha Brasil constitui um instrumento conservador, de controle e regulação do fazer pedagógico, sobretudo pelo viés da culpabilização do professor nos baixos rendimentos escolares e pela perspectiva homogeneizadora do currículo e da avaliação (ARROYO, 2008; ESTEBAN, 2008; BARRIGA, 2008).

Para Esteban (2009, p. 51) a Provinha Brasil “[...] expressa a permanência de uma perspectiva redutora da infância, aliada a concepções de alfabetização e de avaliação, que fortalece sua dimensão técnica e ofusca as vertentes histórica e sociocultural que a constituem [...]”. Por outro lado, consideram que a Provinha Brasil pode ser um instrumento propositivo, visto a finalidade de avaliar o nível de alfabetização e de apontar caminhos possíveis para a

reflexão sobre a formação continuada de professores e a avaliação institucional (CAFIERO; ROCHA, 2008; L. C. de FREITAS, 2005; 2007).

Essa compreensão nos faz refletir sobre os objetivos propostos pela PB, ao que pontuamos a correção dos percursos dos alunos, afirmando a ideia de homogeneização e padronização dos percursos de aprendizagem, como se houvesse apenas um único caminho, isto é, uniformizar o que é fundamentalmente singular (BARRIGA, 2008) posto que as práticas sociais da leitura e da escrita são plurais, dependendo dos diferentes contextos nos quais estamos inseridos.

Outro aspecto delineado pela prática avaliativa da PB é a hipótese de que os problemas na alfabetização se devem unicamente aos baixos desempenhos dos alunos, desconsiderando os outros fios que tecem o fazer pedagógico alfabetizador, tais como: o planejamento, a formação de professores, os conteúdos a ensinar, a metodologia e a avaliação como componente do ato pedagógico.

A seguir, discutiremos a trajetória metodológica da pesquisa, explicitando a pesquisa-ação como abordagem metodologia de investigação, bem como os procedimentos utilizados para a produção dos dados.

4 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DA PESQUISA

Neste capítulo, descrevemos os principais fundamentos de opção pela pesquisa-ação, na abordagem qualitativa que, a partir da década de 80 do século XX, vem sendo difundida na área educacional, contribuindo para um novo olhar sobre a educação, principalmente para o contexto escolar, ampliando o debate acerca das possibilidades de desvelamento de práticas cotidianas, realçadas pelas dinâmicas das interações sociais estabelecidas nesse âmbito, sobretudo porque “[...] coloca o pesquisador no meio da cena investigada, participando dela e tomando partido da trama da peça [...]” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 7).

Apresenta também o percurso metodológico realizado, situando o universo sociocultural de investigação, o perfil das professoras colaboradoras, os instrumentos de operacionalização na produção dos dados e a sistematização das ações de intervenção educativa requeridas pela metodologia da pesquisa-ação, assumida neste trabalho “[...] como instrumento político para propiciar aos docentes mecanismos para que aprendam ou reaprendam a investigar a própria prática de forma coletiva, crítica e transformadora.” (FRANCO, 2008, p. 113).

Entendemos com Barbier (2007, p. 119), que “[...] toda pesquisa é singular e define-se por uma situação precisa concernente a um lugar, a pessoas, a um tempo, a práticas e a valores sociais e à esperança de uma mudança possível [...]”. Desse modo, o contexto social de realização da presente pesquisa revela-se no horizonte de uma proposta de reflexão crítica, visto que a problemática estudada revela perspectivas de ação que se traduzem em melhorias de compreensão da prática pedagógica alfabetizadora, atribuindo à avaliação educacional um papel importante na dimensão ética, política e pedagógica na promoção do direito à educação e, ao conseqüente sucesso escolar.

4.1 A pesquisa-ação como opção metodológica de investigação

Considerando que o objetivo central de nossa pesquisa consiste na análise do modo como as avaliações externas contribuem para a reorganização da prática pedagógica alfabetizadora, optamos, pela pesquisa-ação como um caminho metodológico que se inscreve nos parâmetros da abordagem qualitativa (BARBIER, 2007; DIONNE, 2007; THIOLENT, 2009).

A principal relação do nosso objeto de estudo com esta vertente de investigação decorre primeiramente da possibilidade de termos realizado ações de reflexão que permitiram a compreensão e o desvelamento das práticas pedagógicas de avaliação externa no âmbito das escolas públicas. Segundo, das possibilidades das ações de formação das professoras sujeitas da pesquisa, a partir da problematização dos resultados do seu trabalho evidenciados pela PB ancorada na ação reflexiva das professoras alfabetizadoras acerca do saber e do saber-fazer que constituem suas experiências docentes, de modo a

[...] desestabilizar as práticas de ensino convencionais e valorizar o professor como parceiro de investigação, como partícipe do processo de pesquisa, à medida que ele coopera com o pesquisador no desenvolvimento de práticas investigativas (IBIAPINA, 2008, p. 12)

A tarefa de investigar um fenômeno social em suas contradições, ou seja, a PB objeto de nosso estudo para além do caráter estatístico dos dados, isto é, no horizonte de uma leitura pedagógica converge para a pesquisa-ação como caminho metodológico mais significativo para este estudo. Isto porque “[...] a opção por um determinado tipo de investigação condiciona-se à natureza do fenômeno a pesquisar e aos modos peculiares de desenvolvimento que assume a realidade a ser investigada [...]” (BRITO, 2003, p. 26).

Nesse sentido, a pesquisa-ação como caminho metodológico traz uma perspectiva libertadora, crítica e emancipatória, visto

[...] ser uma pesquisa que integre, formativamente, os pesquisadores e os participantes, comprometida com processos de emancipação de todos os sujeitos que dela participam e vinculada a compromissos sociais com o coletivo, ou seja, ela deve emergir da complexidade da práxis [...] (FRANCO; LISITA, 2008, p. 53)

Ademais, a pesquisa-ação deve vincular teoria e prática numa perspectiva crítica em que ação e investigação se configurem como processos simultâneos, onde pesquisador e professores estejam implicados, de modo a “[...] perseguir um duplo objetivo, de conhecimentos a desenvolver (pesquisa) e de situações a modificar (ação)” (DIONNE, 2007, p. 46).

Franco (2008) apoiada em Carr e Kemmis, refletindo a abordagem da formação do professor-pesquisador, discute a pesquisa-ação como “[...] investigação autoreflexiva que visa à compreensão, a análise e à transformação das próprias práticas [...]” (FRANCO, 2008, p. 106).

Para Thiollent (2009, p. 21), a pesquisa-ação “[...] pressupõe participação e ação efetiva dos interessados [...]”. Além disso, este modelo de investigação também se caracteriza primeiramente pelo reconhecimento das parcerias entre pesquisador e sujeitos da pesquisa às quais suscitam a importância do estabelecimento de redes de comunicação e compreensão do contexto investigado dos sujeitos que o compõe e das relações estabelecidas, de modo que “[...] a realização da pesquisa-ação constitua-se em um processo por meio do qual os participantes possam desenvolver um estilo de questionamento crítico sobre suas práticas, visando transformá-las [...]” (FRANCO; LISITA, 2008, p. 52).

Segundo, o pesquisador é parte do mundo social que pesquisa cujo olhar investigativo deve filtrar os elementos de interpretação da realidade, focalizando o objeto pesquisado (BORTONI-RICARDO, 2008). Terceiro tanto o pesquisador quanto o pesquisado assumem papéis distintos e complementares no caminho percorrido na intervenção da realidade “[...] numa dialética que articula constantemente a implicação e o distanciamento, a afetividade e a racionalidade, o simbólico e o imaginário, a mediação e o desafio, a autoformação e a heteroformação, a ciência e a arte” (BARBIER, 2007, p. 18).

No conjunto dessas discussões reiteramos que a adoção desta vertente de pesquisa na relação com o nosso objeto de investigação demarca o caráter colaborativo e crítico deste estudo na medida em que propomos o mergulho no contexto de investigação objetivando extrair das práticas pedagógicas observadas o dito e o não-dito, a fim de não somente descrevê-las e ou compreendê-las, mas, sobretudo provocar reflexões sobre a prática das professoras alfabetizadoras no processo de pesquisa-formação em grupo.

A seguir, descreveremos o universo da pesquisa, bem como o contexto empírico no qual foi realizada, destacando o perfil das professoras colaboradoras do estudo e as etapas de realização da pesquisa-ação.

4.2 O universo da pesquisa

Explicitamos em linhas gerais, a descrição do município de Caxias, apresentando, em seguida, situamos o contexto empírico da pesquisa constituído pelas escolas: Escola Balaiada e Escola Alecrim.

O município de Caxias, estado do Maranhão, foi fundado em 1836 e está situado na mesorregião do Leste Maranhense, com uma distância de 360 quilômetros da capital do Estado. Caxias tem uma área territorial de aproximadamente 5.224 km² e limita-se com os seguintes municípios: ao Norte, com Aldeias Altas e Coelho Neto; ao Sul, com Matões e

Parnarama; ao Oeste, com São João do Sóter e Codó; e, ao Leste, com Timon e o Rio Parnaíba, marco divisor dos estados do Maranhão e Piauí.

Atualmente, conforme dados do Instituto Brasileiro Geográfico Estatístico – IBGE/Censo 2010, Caxias tem uma população estimada em 155.129 mil habitantes. A principal atividade econômica do município engloba a produção agrícola de cereais, dentre os quais o arroz, o feijão e o milho, produzidos basicamente para a subsistência familiar. A zona urbana de Caxias conta com uma economia baseada no comércio e no setor industrial.

O polo industrial de Caxias é composto por vários setores produtivos, dentre os quais se destacam o segmento de produção alimentícia no setor de soja e óleos comestíveis; o segmento da construção civil; indústria de vestuário e calçados; indústria de perfumaria, sabão e vela, bem como o segmento cervejeiro, com a instalação da Empresa Schincariol no município, em 2002.

No que se refere à educação, o município tem um número expressivo de instituições escolares que atendem as modalidades de Educação Básica, Ensino Superior e Educação Profissionalizante, englobando as redes de ensino nas esferas pública (federal, estadual e municipal) e privada.

Conforme dados do IBGE, em 2012, em Caxias a matrícula total de alunos do Ensino Fundamental foi de 29.385 alunos, distribuídas nas escolas públicas estaduais, com 4.383 matrículas; escolas públicas municipais, com 23.116 e escolas privadas, com 1.886 alunos matriculados. A matrícula do Ensino Médio foi de 7.473 alunos, sendo que 6.844 estavam na rede estadual, 358 na rede privada e 271 na rede federal de ensino. A matrícula do Ensino Infantil, segundo o IBGE, foi de 4.193, com 3.634 alunos na rede municipal e 559, na rede privada.

Ainda com base nos dados do IBGE, Caxias conta com 267 escolas do Ensino Fundamental, sendo 16 estaduais, 236 municipais e 15 privadas; 23 escolas do Ensino Médio, sendo 17 na rede estadual e 05 na rede privada e 01 da rede federal; e, 49 escolas do Ensino Infantil, sendo 36 municipais e 13 privadas.

No que concerne ao Ensino Superior, Caxias conta com instituições públicas da rede estadual Universidade Estadual do Maranhão, rede federal- Instituto Federal do Maranhão e privadas Anhangueras/UNIDERP, Faculdade Vale do Itapecuru - FAI e Faculdade de Ciências e Tecnologia do Maranhão - FACEMA, que oferecem cursos de graduação e pós-graduação lato sensu na área da educação, direito, saúde e administração.

O município conta ainda com os serviços prestados pelo Sistema S, representado pelo SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, SESC – Serviço Social do

Comércio, atendendo filhos de comerciários na Educação Infantil, SESI –Serviço Social da Indústria e SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, voltado basicamente para a educação profissionalizante.

4.2.1 O contexto empírico da pesquisa

A pesquisa foi realizada em duas escolas da rede municipal de ensino, a saber: Escola Balaiada e Escola Alecrim, ambas localizadas no perímetro urbano do município de Caxias-MA. O critério utilizado para a seleção das escolas foi a adesão à participação na pesquisa.

A Escola Balaiada foi fundada em agosto de 1998. Atende crianças das séries iniciais do ensino fundamental nos turnos matutino e vespertino e conta com um quadro de funcionários composto por: 01 diretora geral, 01 diretora adjunta, 03 coordenadores pedagógicos, 01 secretária escolar, 04 auxiliares administrativos, 01 auxiliar de biblioteca, 32 professoras, 03 merendeiras, 07 zeladoras e 03 vigilantes. Em 2011, a escola obteve a média 4,4 no IDEB em superando a média de 3,7 projetada para 2013.

A Escola Alecrim também atende crianças das séries iniciais do ensino fundamental nos turnos matutino e vespertino. Conta com um quadro de funcionários composto por: 01 diretora geral, 01 coordenadora pedagógica, 01 secretária escolar, 02 auxiliares administrativos, 01 auxiliar de biblioteca, 21 professores, 02 merendeiras, 03 zeladoras e 02 vigilantes. A escola obteve a média 4,5 no IDEB de 2011, superando a média de 3,6 projetada para 2013.

Ambas as escolas participam de programas do MEC, tais como: Escola Aberta, Mais Educação. No segundo semestre do ano letivo de 2013, as escolas também começaram a participar do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, cuja finalidade é assegurar a alfabetização de crianças até os 8 anos de idade. Embora as ações de articulação do PNAIC tenham sido iniciadas no município de Caxias, ainda no início do ano de 2013, somente no segundo semestre do mesmo ano é que as ações de formação e acompanhamento dos professores ocorreram de fato.

4.3 As colaboradoras da pesquisa

Considerando o objetivo central de nossa pesquisa, que propõe investigar como a avaliação externa pode contribuir para a reorientação da prática pedagógica alfabetizadora,

com vistas a garantir a aprendizagem dos alunos, compreendemos a importância de caracterizar o perfil das professoras colaboradoras da pesquisa, situando os seus diferentes lugares de fala quanto à formação inicial e continuada e o tempo de atuação como professoras alfabetizadoras.

Elegemos como colaboradoras da pesquisa, 02 (duas) professoras alfabetizadoras, selecionadas a partir dos seguintes critérios de escolha: adesão à pesquisa, vinculação funcional à rede municipal de ensino e atuação no 2^a ano do ensino fundamental. Ressaltamos que as duas professoras receberam codinomes (Emília e Sherazade), escolhidos pela pesquisadora, com o intuito de assegurar o anonimato de suas identidades.

A Prof^a Emília é formada em Pedagogia, pela Universidade Estadual do Maranhão/Centro de Estudos Superiores de Caxias – UEMA/CESC e tem especialização em Alfabetização e Letramento e atualmente está participando do PNAIC. Atua há 15 anos, como professora concursada, na rede municipal de ensino, em Caxias-MA e, nesse período, atua há 03 anos como professora do 2^o ano do Ensino Fundamental, participando, portanto de três versões de aplicação da Provinha Brasil.

Emília afirma em seus relatos que escolheu ser professora, revelando gostar da profissão e de trabalhar com turmas de alfabetização, especificamente as turmas de 2^o ano do ensino fundamental. A professora revela ainda ter experiência em turma de Educação Infantil, uma vez que iniciou sua atuação docente nessa modalidade de ensino.

Sherazade também é pedagoga, formada pela UEMA/CESC e especialista em Psicologia Institucional e Clínica. Tem cursos de formação continuada na área da alfabetização, visto que participou do Programa de formação de Professores Alfabetizadores – PROFA e do Pró-Letramento. Atua há 16 anos, como professora concursada, na rede municipal de ensino, em Caxias-MA e também tem 03 anos de experiência como professora do 2^o ano do ensino fundamental. Atualmente a professora está participando do PNAIC.

Sherazade também tem experiências na educação infantil, mas afirma gostar de atuar nas séries iniciais do ensino fundamental, especificamente no ciclo de alfabetização, por gostar dessa área, embora afirme que alfabetizar não é fácil.

O quadro abaixo resume os dados sobre o perfil das professoras alfabetizadoras.

Quadro 3: Perfil das professoras alfabetizadoras.

Professora	Formação inicial	Formação continuada na área da alfabetização	Tempo de atuação como professora	Tempo de atuação como professora do 2º ano
Emília	Pedagogia	PROFA e Especialização em alfabetização e Letramento.	15 anos	03 anos
Sherazade	Pedagogia	PROFA, Pró-Letramento.	16 anos	03 anos

Fonte: Dados produzidos na entrevista.

4.4 Procedimentos metodológicos da pesquisa

Toda a dinâmica de produção de saberes rumo à transformação da realidade como princípio formativo da pesquisa-ação implica a reflexão crítica como elemento essencial do seu desenvolvimento metodológico que envolve o exercício contínuo de espirais cíclicas conforme as necessidades e questões suscitadas pelos colaboradores da pesquisa, visando a reconstrução de concepções teóricas e práticas em torno das ações avaliativas no ensino fundamental, quer no âmbito interno ou externo da avaliação.

Conforme Barbier (2007, p. 117) “[...] o espírito da pesquisa-ação consiste em uma abordagem em espiral. Significa que todo avanço em pesquisa-ação implica o efeito recursivo em função de uma reflexão permanente sobre a ação [...]”. Para Franco (2008), essa ação é a essência do caráter pedagógico da pesquisa-ação visto que a produção do conhecimento e a socialização dos saberes se faz necessária rumo à conscientização de novas dinâmicas compreensivas em torno do objeto estudado.

As espirais cíclicas envolvem toda a realização da pesquisa e fundamentam-se nas etapas de planejamento-ação-reflexão-ressignificação-replanejamento da ação, permitindo

[...] retorno ao vivido, a reinterpretação do compreendido, revisões do já realizado, acerto de perspectivas e possibilidades. Garantem uma avaliação formativa do processo e a objetivação das conquistas do grupo. É um processo eminentemente pedagógico, coletivo e compartilhado. (FRANCO, 2008, p. 121).

A abordagem cíclica da pesquisa compreende todo o processo de investigação-ação desenvolvido. Desse modo abrangem todas as etapas desenvolvidas (diagnóstico, formação, acompanhamento e avaliação das práticas), numa dinâmica de reflexão permanente, no movimento de idas e vindas a partir do planejado.

Nesse percurso metodológico, empreendemos como etapas para a consecução dos objetivos da pesquisa: o diagnóstico, a formação, o acompanhamento e a avaliação das práticas das professoras. A seguir, descreveremos cada uma das etapas de realização da

pesquisa, seguidas dos instrumentos e técnicas de produção dos dados e os objetivos que cada um deles pretendeu alcançar.

4.4.1 O diagnóstico

No movimento de investigação-ação, o passo inicial da pesquisa consistiu no diagnóstico da realidade investigada, visando produzir dados acerca do contexto empírico da pesquisa, de modo a caracterizarmos as escolas investigadas, o perfil das colaboradoras da pesquisa, as concepções e práticas de alfabetização e de avaliação das professoras, dentre outros aspectos importantes para a posterior elaboração do planejamento da ação formativa.

O caminho metodológico proposto foi constantemente demarcado por uma perspectiva de produção de saberes que envolveram a pesquisadora e as colaboradoras da pesquisa, de modo a enfatizar nos diferentes instrumentos de criação e organização dos dados produzidos a compreensão dos saberes das professoras alfabetizadoras, no decurso de suas práticas pedagógicas.

O diagnóstico das práticas alfabetizadoras iniciou-se no segundo semestre de 2012, estendendo-se até o primeiro semestre (março a maio) de 2013. Nessa caminhada é importante destacar a mudança do percurso investigativo visto que o caminho percorrido na investigação, embora tenha direcionamentos que o sustenta, não é construído na linearidade, mas por caminhos de busca, de conquistas, de retornos, de idas e vindas.

Ao iniciarmos o processo de doutoramento, nossa intenção de pesquisa focalizava investigar as práticas de avaliação da aprendizagem desenvolvidas no ciclo de alfabetização. Caminhamos nesta direção construindo um corpus teórico e adentramos no campo da pesquisa no primeiro semestre de 2012, na época construindo o diagnóstico da prática pedagógica de cinco professoras de 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental.

Como “[...] a construção da trajetória investigativa é interessante justamente porque é um trajeto em construção permanente [...]” (GHEDIN; FRANCO, 2006, p. 9), no segundo semestre de 2012 deslocamos o olhar investigativo da avaliação da aprendizagem para a avaliação externa no campo da alfabetização, demarcando como objeto de estudo a Provinha Brasil.

Nesse sentido, a nova dinâmica da pesquisa nos exigiu a reorganização do percurso investigativo e assim focalizamos a nossa intervenção apenas para as turmas de 2º ano do Ensino Fundamental, cenário de atuação da Provinha Brasil. Continuamos com a professora do 2º ano e em decorrência da desistência da outra professora também do 2º ano,

decidimos ampliar o contexto empírico da pesquisa e estendemos nossas ações para outra escola da rede municipal de ensino.

Nessa etapa da pesquisa, os procedimentos utilizados para a produção dos dados consistiram na observação das práticas pedagógicas das alfabetizadoras (APÊNDICE D), na entrevista inicial (APÊNDICE A E APÊNDICE B) com as professoras sobre suas concepções de alfabetização, letramento e avaliação, bem como na observação da aplicação do teste inicial da Provinha Brasil (APÊNDICE E).

4.4.1.1 Diagnóstico das práticas pedagógicas

O diagnóstico foi realizado com as observações iniciais das práticas pedagógicas, registradas em diário de campo. As observações aconteceram no turno matutino, de segunda a quinta-feira (segunda e quarta-feira na turma de Sherazade e terça e quinta-feira na turma de Emília), conforme os horários das aulas de Português, visto que o nosso objeto de estudo era a Provinha Brasil de Leitura. Inicialmente, o foco de observação das aulas consistia no modo como as professoras alfabetizavam e avaliavam as habilidades de leitura e escrita dos alunos.

O diagnóstico inicial da pesquisa nos revelou limites e potencialidades das professoras alfabetizadoras quanto ao modo de alfabetizar e avaliar a aprendizagem dos alunos. No que se refere às práticas alfabetizadoras, pontuamos como limites:

- a) realização de atividades mecânicas e repetitivas de leitura e escrita;
- b) desenvolvimento de atividades utilizando os diferentes gêneros textuais, porém sem a exploração das finalidades e usos sociais desses gêneros, articulando-os com as vivências dos alunos;
- c) ausência da leitura e da escrita como conteúdos de alfabetização, o que revela a compreensão da escola como espaço de verificação de conhecimentos e não como espaço de aprendizagem;
- d) conhecimento incipiente sobre as estratégias de leitura e sobre o sistema de escrita alfabética, o que dificulta a maior compreensão do processo de alfabetização e letramento;
- e) ausência de planejamento das atividades significativas que favoreçam aprendizado da leitura e da escrita, recorrendo à utilização de atividades prontas retiradas de livros especializados em alfabetização;
- f) ausência de intervenção pedagógica durante a realização das atividades com os alunos. Há uma clara compreensão que os alunos aprendem sozinhos, em silêncio.

Em relação às práticas avaliativas, constatamos as seguintes lacunas:

- a) a ausência de planejamento das atividades de leitura e escrita revelam que os “não saberes” dos alunos, detectados nas atividades diagnósticas não são considerados, visto que não se planeja a partir do investigado;
- b) as atividades propostas aos alunos não demonstram os reais objetivos para o aprendizado da leitura e da escrita, dificultando a realização da avaliação da aprendizagem;
- c) ausência de parâmetros detalhados para avaliar a aprendizagem dos alunos na leitura e escrita; os alunos são avaliados mais nos aspectos informais (comportamento).

Podemos afirmar que, por um lado, estas lacunas formativas podem ser oriundas do processo de formação inicial, grosso modo analisando a incipiente discussão teórica e prática em relação às temáticas de alfabetização, letramento e avaliação da aprendizagem, nos cursos de formação inicial de professores.

Por outro lado, os cursos de formação continuada, em geral dada a sua formatação utilitária e aligeirada, também tendem a não relacionar os aspectos teóricos às práticas das professoras, favorecendo de modo mais evidente apenas a produção de conhecimentos declarativos sobre alfabetizar, letrar e avaliar, sem, contudo proporcionar ações efetivas de práticas pedagógicas significativas nesse campo de discussão.

As propostas de formação do PROFA, do Pró-Letramento e atualmente do PNAIC (cursos de formação continuada pelos quais as colaboradoras da pesquisa participaram e/ou participam), mencionam a avaliação da aprendizagem como procedimento na formação dos professores alfabetizadores. A proposta formativa do Pró-Letramento destina um fascículo para o estudo da alfabetização e do letramento relacionando a avaliação da aprendizagem e a avaliação externa, promovendo a discussão das capacidades avaliadas na alfabetização, encaminhando para a proposta avaliativa da PB. A estratégia formativa do PNAIC contempla um caderno específico para a discussão da avaliação no ciclo da alfabetização, estabelecendo relações entre a avaliação da aprendizagem e a avaliação externa, o que possibilitaria uma discussão aprofundada sobre a articulação entre alfabetizar, letrar e avaliar, nessa seara da formação.

Embora as lacunas formativas ora pontuadas apareçam de modo mais acentuado no diagnóstico realizado, registramos como potencialidades reveladas pelas professoras o envolvimento destas com o fazer pedagógico, o que nos revelou suas preocupações com a aprendizagem dos alunos, bem como a disponibilidade de participação na pesquisa,

demonstrando-nos o desejo de novas aprendizagens que poderiam subsidiar o seu trabalho pedagógico, objetivando a melhoria de suas práticas.

4.4.1.2 A aplicação do teste inicial da Provinha Brasil

A observação da aplicação do teste inicial da Provinha Brasil (APÊNDICE E) foi outro momento realizado para compor o diagnóstico inicial da pesquisa. A princípio, acreditávamos que a aplicação seguiria o mesmo protocolo anteriormente realizado na aplicação e correção dos testes. No entanto, em 2013, a Secretaria Municipal de Educação/SEMEDUC realizou a aplicação e correção da PB.

Nas duas escolas em que realizamos a pesquisa, as professoras não haviam sido avisadas do período de aplicação de provas. Mesmo com a surpresa instalada nos rostos das professoras, não houve preocupação com a PB, visto que os resultados não são contabilizados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica/Ideb. Segundo conversa com a diretora da escola, esta afirma que não há preocupações com a Provinha Brasil e sim com a Prova Brasil, visto que os resultados dessa última são contabilizados no Ideb.

Nesse contexto, observamos que a Provinha Brasil é um instrumento diagnóstico, porém as professoras são colocadas à margem do processo de aplicação e correção dos testes, uma vez que já nesse processo a preocupação com o adulteramento dos resultados, fator que pode ocorrer pela falta de conhecimento e de compreensão da natureza do instrumento avaliativo pelos professores.

Há, portanto, um alheamento dos professores sobre o significado da PB e analisamos que a aplicação dos testes pela SEMEDUC objetivou “avaliar” mais o desempenho dos professores do que a aprendizagem dos alunos na alfabetização. Instala-se um trabalho meritocrático visto que a SEMEDUC não se coloca no processo de produção dos resultados para desenvolver ações formativas que deem visibilidade ao processo de criação de novas posturas a partir da resignificação das práticas.

O teste inicial da PB de Leitura foi aplicado no dia 07 de maio de 2013. Como as turmas que estávamos acompanhando eram do turno matutino, fizemos o sorteio da turma que iríamos acompanhar a aplicação. Assim, acompanhamos a aplicação da PB na turma da Prof^a Emília.

O teste de leitura foi aplicado pela técnica da SEMEDUC, Luciana Oliveira (nome fictício). Ao chegar na sala de aula, a aplicadora iniciou com a explicação de como responder as questões da prova. Solicitou aos alunos que cantassem uma música que, segundo ela,

serviria para relaxar, visto que fariam uma prova. Os alunos ficaram de pé e cantaram uma musica de bom dia nessa abertura ou rito de iniciação e, em seguida, começaram a responder o teste.

Os comandos: não olhar para a prova do outro; caso não saiba da resposta, não marcar nada; não borrar a prova, foram dados pela aplicadora que disse ainda que teriam uma brincadeira legal para aqueles alunos que respondessem toda a provinha. A professora Emília ainda permanecia na sala e pedia aos alunos que tivessem concentração. Em seguida, retirou-se, deixando a aplicadora no controle da sala de aula.

A aplicadora seguiu o ritual de aplicação do teste, solicitando que os alunos escrevessem seus nomes no caderno de prova. Alguns alunos afirmaram ser fácil responder o teste, outros perguntaram se após terminar poderiam pintar a provinha. Em um dado momento, a aplicadora pediu aos alunos que ficassem calados visto que aquele momento era um momento de prova e um ensaio para o vestibular. Outro comando dado pela aplicadora foi o de que se o aluno não soubesse a resposta, não deveria marcar nada. A aplicadora dizia ainda que os alunos não poderiam ensinar os outros, correndo o risco de ficarem para trás, explicitando assim uma concepção de avaliação como classificação e competição entre quem sabe e quem não sabe.

Na leitura e explicação da questão 7 da PB, ao ler a palavra bicicleta, a aplicadora disse: Não sei como a tia de vocês fala, se é pedacinhos ou se é sílabas. Um aluno não respondeu essa questão e a aplicadora disse: Você também não sabe né? O aluno respondeu que não sabia. A aplicadora então disse: Passe adiante, porque tentar adivinhar, não dá.

Após o término da aplicação da Provinha, a aplicadora retirou-se da sala informando à professora que após a correção dos testes haveria reuniões propostas pela SEMEDUC para a devolutiva dos resultados produzidos. No período de correção, tivemos acesso às provas e fizemos uma análise dos gabaritos das turmas nas quais estávamos pesquisando. Solicitamos à coordenação do ensino fundamental da SEMEDUC a permissão para participarmos das reuniões pedagógicas para a devolutiva dos resultados da PB, no entanto essas reuniões não foram realizadas, fato este que caracterizamos como ausência de conhecimentos da equipe técnica sobre a prática avaliativa da PB, o que dificultaria as discussões sobre os dados produzidos, bem como os possíveis encaminhamentos propostos com base nos resultados apontados pela PB.

4.4.2 A formação

Após a realização do diagnóstico, empreendemos a etapa de formação na trajetória da pesquisa. Refletindo sobre o modo como a Provinha Brasil pode contribuir para a reorientação da prática pedagógica, pontuamos nessa seara o que poderíamos discutir acerca do referido instrumento.

A situação-limite revelada pela etapa inicial da pesquisa encaminhou-nos para a necessária problematização dos resultados produzidos no teste 01 da PB como ação de formação desenvolvida na perspectiva crítica da pesquisa-ação, “[...] como uma alternativa de reconstrução do significado do exercício das práticas pedagógicas, em especial na ressignificação da natureza da prática docente.” (FRANCO, 2008, p. 105), uma vez que problematizamos como a PB poderia contribuir para a prática pedagógica alfabetizadora visto que as professoras não a conheciam e não sabiam o que os resultados obtidos revelavam sobre o desempenho dos alunos.

Definida a situação-limite que demarcaria toda a dinâmica posterior da pesquisa, dada a finalidade diagnóstica do referido instrumento avaliativo, o passo seguinte foi planejar o modo como realizaríamos os estudos, uma vez que as professoras participavam das ações do PNAIC, que inclui ações de formação e planejamento em períodos quinzenais e, nesse sentido, não teríamos como retirar as professoras de sala de aula mais um dia para a realização das ações da pesquisa.

Como estávamos pesquisando duas escolas, nossas sessões de formação (estudo teórico) aconteceram em encontros individuais, durante o mês de junho e meados de julho de 2013. Os encontros foram organizados a partir dos horários disponibilizados pelas professoras, assim, os encontros para as sessões formativas (estudos sobre a PB) ocorreram nas segundas-feiras, no segundo momento da aula, com a Prof^a Sherazade, visto que neste dia as crianças tinham aula de Inglês com outra professora da escola e nas terças e quartas-feiras, com a Prof^a Emília no horário pedagógico de 11h00 as 11h30.

A princípio tivemos uma preocupação com o tempo e a dinâmica da formação em torno da PB, no entanto, a dinâmica da pesquisa nos fez compreender que poderíamos redesenhar a concepção de formação numa perspectiva menos rígida e mais crítica, extrapolando a racionalidade técnica de formação em que se separa a teoria e a prática.

Planejamos, a princípio, a leitura e discussão dos resultados do teste inicial da PB, problematizando a prática avaliativa da PB a partir da prática pedagógica das professoras,

buscando analisar os resultados alcançados pelos alunos na leitura, bem como os erros e acertos produzidos por eles.

Nesse sentido, a problematização focalizou os seguintes questionamentos: o que os níveis de desempenho revelam sobre o processo de alfabetização das crianças? Há uma relação entre o nível de desempenho alcançado pelos alunos e os saberes deles acerca da leitura e da apropriação da escrita? Como os resultados da PB podem contribuir para a reorientação da prática pedagógica alfabetizadora? Os conteúdos trabalhados em sala de aula atendem ao processo de alfabetização dos alunos?

Considerando que a ação formativa possibilitaria a construção de referências significativas para a reorganização da prática pedagógica ao reconhecer a avaliação como ponto de partida ou de chegada do processo pedagógico, esta etapa caracterizou-se pela leitura e análise pedagógica dos resultados dos testes 01 da PB e foi desenvolvida com os estudos teóricos, com a finalidade de:

- a) Compreender a avaliação no contexto educacional, de modo específico no campo da alfabetização;
- b) Compreender a finalidade diagnóstica da PB, bem como suas contribuições para a alfabetização e o letramento;
- c) Analisar as habilidades avaliadas pelo estudo da Matriz de Referência da PB, correlacionando-as com os eixos apropriação do sistema de escrita, leitura e compreensão e valorização da cultura escrita;
- d) Compreender o processo de aplicação, correção e interpretação dos resultados, sobretudo pela análise dos níveis de desempenho propostos pela PB.

4.4.3 O acompanhamento

Após a realização da etapa de formação para estudo da Provinha Brasil e da problematização dos resultados produzidos no teste 01 discutimos com as professoras a necessidade de um acompanhamento das atividades de alfabetização sobre as práticas de leitura desenvolvidas. Não estabelecemos, portanto essa ação como foco principal de nossa pesquisa, haja vista que ambas já participavam do PNAIC e o programa contempla ações diversificadas de leitura e escrita que, de certo modo, encaminhariam as reflexões para os eixos avaliados na Provinha Brasil, caso fossem discutidos pelas formadoras do Pacto.

No entanto, acompanhamos as atividades dos planejamentos de ensino das professoras, realizados quinzenalmente e auxiliávamos na elaboração de atividades de

alfabetização, sempre problematizando as situações de leitura não para atender ao proposto na PB, mas visando uma melhor compreensão das professoras sobre a leitura como conteúdo de alfabetização.

A etapa de acompanhamento foi composta pelas observações das práticas das professoras em sala de aula e ainda pelas sessões de problematização das práticas pedagógicas das alfabetizadoras, tomando como base as situações observadas em relação às práticas de alfabetização, letramento e avaliação.

Diferente das observações realizadas na fase diagnóstica da pesquisa, nesta etapa realizamos a observação participante, cuja finalidade era produzir dados que possibilitassem a reflexão sobre o fazer pedagógico, haja vista a necessidade de planejar-replanejar situações significativas de leitura, confrontando-as com as habilidades avaliadas na PB e os conteúdos de alfabetização desenvolvidos em sala de aula.

As observações participantes na turma de Emília ocorreram nas terças e quintas-feiras, no primeiro horário e, na turma de Sherazade nas segundas e quartas-feiras. Esta etapa da pesquisa contemplou também a participação nos planejamentos de ensino, obedecendo ao cronograma de planejamento do PNAIC.

Como os planejamentos aconteciam em toda a rede municipal no mesmo dia e horário, combinamos com as professoras que, em decorrência do menor tempo de discussão com Emília (nos encontrávamos no horário pedagógico de 11h00) acompanharíamos Emília nos planejamentos do PNAIC e planejaríamos com Sherazade nas segundas-feiras, no segundo momento, quando a turma dela estaria assistindo aulas de Inglês.

O acompanhamento das práticas pedagógicas foi realizado de agosto a dezembro de 2013, finalizando com a análise e problematização dos resultados produzidos no teste 02 da PB.

4.4.4 A avaliação das práticas das professoras

O trabalho de pesquisa-ação numa abordagem crítica pressupõe a transformação a partir da produção do conhecimento na dinâmica reflexiva da relação teoria e prática.

Esta etapa da pesquisa objetivou compreender as mudanças que as ações da pesquisa produziram nas práticas pedagógicas durante a trajetória percorrida de modo a revelar as atitudes e comportamentos aprendidos pelos sujeitos participantes.

Embora compreendamos que a avaliação das ações realizadas na pesquisa-ação estejam inseridas no movimento cíclico de planejamento-ação-avaliação-replanejamento, que

permeiam toda a trajetória da pesquisa, esta etapa se refere à reflexão sobre as mudanças que as ações da pesquisa produziram no desenvolvimento pessoal e profissional das professoras.

Desse modo, a avaliação das práticas foi realizada por meio de uma entrevista (APÊNDICE C) individual com as professoras, ao final do período letivo de 2013, na segunda semana de dezembro, após a realização do Teste 02 de Leitura da PB. A entrevista objetivou avaliar as ações realizadas durante toda a pesquisa, bem como a autoavaliação das professoras na dinâmica investigativa de suas práticas, de modo a refletirmos sobre as mudanças da prática produzidas pela pesquisa-ação.

Essa etapa constituiu um momento de reflexão sobre a prática alfabetizadora, fator este que possibilitou a compreensão das diferentes etapas da pesquisa e o que cada uma delas agregou de significativo para a transformação da ação docente acerca da avaliação da aprendizagem/avaliação externa, reafirmando que “[...] se as práticas são constituídas na interação social entre pessoas, então práticas de mudança são um processo social [...]” (KEMMIS; WILKINSON, 2008, p. 45).

Apresentamos a seguir um quadro-síntese explicitando as principais etapas da pesquisa desenvolvidas sistematicamente por meio das espirais cíclicas de planejamento-ação-reflexão-re-significação-replanejamento da ação no modelo de pesquisa-ação adotado.

Quadro 4: Etapas da pesquisa.

ETAPAS DA PESQUISA	PERÍODO DE REALIZAÇÃO	OBJETIVOS	TÉCNICAS DE PRODUÇÃO DOS DADOS
Diagnóstico	2º semestre/2012 e 1º semestre/2013	Caracterizar as escolas investigadas, o perfil das colaboradoras da pesquisa, bem como suas concepções e práticas de alfabetização e de avaliação da aprendizagem. Caracterizar o processo de aplicação do teste 01 da PB.	Observação das práticas pedagógicas das alfabetizadoras; Entrevista inicial; Observação da aplicação do teste inicial da Provinha Brasil.

Formação	junho/julho de 2013	Possibilitar a construção de referências significativas para a reorganização da prática pedagógica, a partir da leitura dos dados produzidos na PB.	Sessões formativas (estudos teóricos e problematizações sobre os resultados da PB).
Acompanhamento ¹	agosto a dezembro de 2013	Produzir dados que possibilitassem a reflexão sobre o fazer pedagógico,	Observação das práticas pedagógicas das alfabetizadoras; Sessões de problematização sobre as situações-limites observadas na prática pedagógica alfabetizadora.
Avaliação das práticas	dezembro de 2013	Compreender as mudanças que as ações da pesquisa produziram nas práticas pedagógicas das professoras.	Entrevista

Fonte: Dados produzidos pela pesquisadora.

¹ Denominamos as sessões de problematização os momentos formativos mediatizados pelo diálogo que objetivaram o desvelamento das práticas das professoras alfabetizadoras sobre a avaliação externa no contexto da alfabetização, bem como os efeitos que os resultados dessas avaliações podem reorganizar de modo crítico o fazer pedagógico.

5 A EXPERIÊNCIA DA PROVINHA BRASIL: em busca de referências significativas para a reorganização da prática pedagógica alfabetizadora

A discussão empreendida neste capítulo procede à análise dos dados produzidos na investigação sobre o modo como a Provinha Brasil pode contribuir para a reorganização da prática pedagógica alfabetizadora.

Nesse sentido, a organização dos dados da pesquisa está delineada em dois eixos de análise e discussão. No primeiro eixo descrevemos a trajetória percorrida e as nuances da prática pedagógica da alfabetização na fase exploratória da pesquisa, na qual o identificamos no diagnóstico inicial o modo de alfabetizar e de avaliar das professoras, bem como as tensões, os conflitos e as resistências que constituem suas percepções sobre a Provinha Brasil.

No segundo eixo, revelamos os dados produzidos no percurso da ação interventiva das práticas pedagógicas alfabetizadoras com a leitura e análise dos resultados da Provinha Brasil, situando o aprendizado das professoras na dinâmica avaliativa da Provinha Brasil, tomando como base a prática pedagógica de cada uma delas, no movimento de ação-reflexão-ação.

Assim, anunciamos os eixos de análise dos dados e suas discussões em torno de nosso objeto de estudo.

Quadro 5: Eixos de análise dos dados produzidos na pesquisa.

Eixo 01: Saberes e práticas das professoras alfabetizadoras
Subeixo 01: Saberes e práticas em alfabetização e letramento
Subeixo 02: Saberes e práticas em avaliação da aprendizagem
Eixo 02: Aprendendo com a prática avaliativa da Provinha Brasil
Subeixo 01: Avaliando o produto pela ótica do processo
Subeixo 02: Referências significativas para a reorganização da prática pedagógica alfabetizadora

Fonte: Dados produzidos pela pesquisadora.

5.1 Eixo 01: saberes e práticas das professoras alfabetizadoras

Neste eixo, analisamos os dados produzidos na etapa inicial da pesquisa, objetivando caracterizar os saberes e práticas das professoras no que concerne às concepções alfabetização, letramento, avaliação da aprendizagem, bem como a caracterização dos modos

como alfabetizam e avaliam a aprendizagem da leitura e da escrita dos alunos, situando ainda a percepção das professoras sobre as avaliações externas, de modo específico a PB.

Para tanto, este eixo de análise está subdividido em dois subeixos, assim denominados: saberes e práticas em alfabetização e letramento e saberes e práticas em avaliação da aprendizagem.

5.1.1 Subeixo 01: saberes e práticas em alfabetização e letramento

Neste subeixo de análise empreendemos a discussão dos registros gravados das conversas e observações de sala de aula das turmas pesquisadas, focalizando o nosso olhar investigativo para o modo como as professoras alfabetizam, destacando os saberes e práticas em torno da alfabetização.

Esses saberes traduzidos nas práticas alfabetizadoras das professoras Sherazade e Emília são revelados não somente por suas metodologias de ensino, mas pelas suas concepções de leitura e escrita bem como os conteúdos trabalhados em sala de aula que constituem o que denominam conteúdos de alfabetização.

Nesse sentido, nossas observações iniciais nos foram encaminhando para os seguintes questionamentos: o que as professoras ensinam na alfabetização? O que compreendem por alfabetização e por letramento?

Durante o percurso diagnóstico realizado nas turmas fomos construindo um corpus de observação que nos revelaram todos esses questionamentos, para descrevermos diferentes situações observadas sobre o modo como as professoras alfabetizam.

Ao discutirmos este eixo compreendemos a importância de considerar que toda prática pedagógica traz implícita uma teoria que a sustenta, embora não se tenha consciência, visto que se reflete nos aspectos metodológicos que constituem o fazer docente.

Na fase exploratória da pesquisa, indagamos sobre o que as professoras compreendem por alfabetização. As narrativas revelam que:

Alfabetizar... alfabetizar é quando o aluno consegue codificar todos os sinais, todas as leituras, tudo o que ele está fazendo (Prof^a Sherazade)

É o domínio que nós temos, o conhecimento livresco. Então a gente sabe que a alfabetização é a utilização do sistema alfabético, a compreensão de mundo, aquelas coisas que a gente lê no livro né. Dentro da perspectiva minha de atuação no 2º ano ela é isso, é a utilização, é o conhecimento e o domínio do sistema alfabético, tradicionalmente falando (Prof^a Emília)

Para a professora Sherazade, a alfabetização constitui a codificação de sinais. Neste caso seria a aprendizagem da leitura e da escrita decorrente dos aspectos de codificação e decodificação respectivamente, compreendendo a aquisição da leitura e da escrita a partir de uma concepção tradicional de alfabetização, pautada na tarefa mecânica dos antigos métodos de alfabetização, sem atribuir sentido ao que se lê ou se escreve.

É importante compreender que o sistema de escrita não é um código e sim um sistema notacional, como afirma Morais (2005). A compreensão da escrita como código está fundamentada numa perspectiva associacionista de aprendizagem que sustenta a idéia de memorização e associação de letras aos sons bem como nas atividades de prontidão como “[...] chaves explicativas para o aprendizado da escrita alfabética [...]” (MORAIS, 2005, p. 39).

Tal concepção de alfabetização revelada pela Prof^a Sherazade é reafirmada no modo como alfabetiza ao declarar que:

Eu uso tudo. Eu uso texto, trabalho com ditado. Esse ano que eu não estou trabalhando com aquele ditado de letras. Eu tinha as letras, mas era do ano passado. Trabalho muito com ditado de letras porque quando peguei a turma do 1º ano eles não conheciam letras, por isso que a turma todinha foi alfabetizada, porque eu utilizei ditado de letras, todo mundo tinha suas letras do alfabeto móvel, todo mundo tinha individual, aí eu trabalhava muito. Trabalhava o ditado de letras e trabalhava frases com eles, trabalhava até textinho, tentava pra ele formar uma palavra do texto, aí depois dessa palavra, criar outras palavras a partir dessas palavras, trabalho cruzadinhas, muitas cruzadas (Prof^a Sherazade).

Quando indagada sobre que método de alfabetização utiliza, a professora afirma: “Eu uso mais essa questão do letramento mesmo, dentro desse método do letramento, porque eu fiz aquele curso (referindo-se ao Pró-Letramento).”

Para Emília, a alfabetização consiste na utilização do sistema alfabético que ela declara prescindir do conhecimento e do domínio desse sistema. Sua narrativa corrobora a afirmação de Morais (2005, p. 33) que “[...] para dominar um sistema notacional, o indivíduo precisa desenvolver representações adequadas sobre como ele funciona, isto é, sobre suas propriedades”.

Essa compreensão perpassa pelas propriedades do sistema de escrita alfabética e pela memorização de suas convenções, ou seja, compreender o sistema de escrita alfabética a partir da compreensão conceitual revelada por Ferreiro (1999) ao questionar: o que a escrita representa e como a escrita produz essas representações, o que nos leva à compreensão dos diferentes significados da leitura e da escrita, respeitando aquilo que se convencionou em uma dada cultura, mas considerando as possíveis formas de pensar sobre esse conhecimento.

Embora afirmando ser a alfabetização o conhecimento e o domínio do sistema de escrita alfabética, Emília revela que seu modo de alfabetizar fundamenta-se no método silábico: “Utilizo o método silábico, silábico. Eu sou uma professora tradicional. Eu posso não ser tradicional naquela palavra, naquele conhecimento é, antigo, tradicional, rigorosa não, mas eu sou, meu método é tradicional.”

Em nossas observações de sala não registramos atividades de alfabetização cujas interações fossem desenvolvidas pelo método silábico. Constatamos que algumas crianças da sala tinham uma cartilha elaborada pela professora com atividades prontas a partir das famílias silábicas para o exercício da leitura, embora no período que estivemos em sala, esse recurso nunca fora trabalhado.

Embora outrora afirmando que utiliza o letramento como método de alfabetização, Sherazade afirma que letramento é: “A gente pensa que o letramento é a mesma coisa que alfabetizar né. Letrar, quando a pessoa está letrada, ele está [...] compreendendo o que ele está fazendo, compreendeu já o que ele quer compreender em termos de leitura e escrita.”

A professora afirma ser o letramento a compreensão do que se lê e escreve e não como a utilização social da escrita nas práticas cotidianas. Ainda que revele ter feito um curso na área do letramento, demonstra não ter conhecimento acerca da temática discutida e não compreende o que seja alfabetizar letrando. Ainda que tenha uma prática de trabalhar com diferentes gêneros textuais em sala de aula, constatamos em nossas observações que há uma falta de compreensão da professora quanto às finalidades sociais desses gêneros para os alunos, sobretudo se discutirmos o lugar desses textos nas práticas desses alunos nos outros ambientes que circulam, discutindo aí os diferentes níveis de letramento que poderiam ser mais bem desenvolvidos se alfabetizados na perspectiva do letramento.

Para Emília, o letramento é assim denominado,

É exatamente essa utilização né. Então é um foco pra mim o letramento, ele é. É tanto que a partir do segundo semestre eu trabalho mais a questão do letramento, eu procuro desenvolver algum projeto, de maneira simples, mas eu procuro uma atividade mais diversificada, geralmente no 2º semestre pra frente, sempre fui assim. No 2º semestre, a gente tá mais cansada, as crianças também estão mais cansadas, então a gente procura fazer atividades mais prazerosas, mais interessantes, sempre faço assim (Profª Emília)

Emília inicia sua narrativa afirmando ser o letramento referenciado à utilização de algo, no entanto não deixa claro se se trata da leitura ou da escrita. Sua afirmação revela uma compreensão de preparação para o letramento, ou seja, alfabetizar para depois letrar quando diz que trabalha o letramento somente a partir do 2º semestre, através de projetos simples e

diversificados. Revela ainda a compreensão de que o letramento se refere à atividades prazerosas, interessantes, o que fica implícito que a alfabetização, trabalhada no primeiro semestre seria o núcleo duro do processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

Tal narrativa se contrapõe ao que Soares (2004a) defende acerca da importância de alfabetizar letrando, visto ser a alfabetização e o letramento processos diferentes, porém indissociáveis e ainda que a alfabetização não pode ser diluída no processo de alfabetização e vice-versa.

As observações de sala de aula e as entrevistas nos revelaram que as professoras demonstram pouco conhecimento sobre o sistema de escrita alfabética e sobre leitura, sobretudo por compreenderem apenas a leitura apenas como decodificação, dificultando, portanto o ensino da leitura e da escrita, por falta de conhecimento. Constatamos ainda uma compreensão das professoras relacionadas ao ensino da gramática como conteúdo de alfabetização, não concebendo a leitura e a escrita enquanto conteúdos a serem ensinados nesse processo de aquisição do conhecimento.

Ressaltamos que esse fato estende-se à concepção curricular da rede municipal de ensino expressa pela ausência de direcionamentos quanto ao que ensinar na alfabetização, dificultando, com isso, a melhoria da ação alfabetizadora no município de Caxias.

Nesse sentido, a formação continuada na alfabetização, promovidas quer pelo governo federal, quer pelo município, parece não atingir os objetivos propostos, visto que, em sua maioria são trabalhados de forma utilitarista, sem a tematização da prática pedagógica dos professores, desenvolvida por formadores que geralmente apresentam lacunas formativas relacionadas ao conhecimento das diferentes facetas que compõem a alfabetização.

Dentre os programas de formação continuada na área de alfabetização, situamos aqui o PNAIC que atualmente está vigorando a nível nacional com o objetivo de alfabetizar as crianças até os 8 anos de idade, implantado a partir de um acordo formalizado entre governo federal, estados e municípios como um Pacto para atingir tal meta. Com base nas leituras realizadas, podemos afirmar que o Pacto é uma ação que visa a melhoria da qualidade da alfabetização, decorrente da implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos com possibilidades de articulação com as avaliações externas Provinha Brasil e recentemente, a ANA.

Dentre os objetivos delimitados para as ações de formação dos alfabetizadores, ressaltamos o entendimento da concepção de alfabetização na perspectiva do letramento; o aprofundamento da compreensão sobre o currículo e avaliação no ciclo de alfabetização, de modo a articular avaliação externa e avaliação da aprendizagem.

O contexto educacional do município de Caxias-MA é marcado por mais de uma década de caminhada em ações formativas no campo da alfabetização e letramento, ações estas iniciadas no ano de 2000, com o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA, seguido do Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries do Ensino Fundamental – Pró-Letramento e, atualmente, o PNAIC.

Nessa caminhada, muito se tem discutido a respeito das concepções de aprendizagem e ensino da alfabetização e do letramento e, as ações formativas do Pró-Letramento contemplavam a articulação entre a alfabetização, o letramento e a avaliação, fundamentados nos eixos avaliados na PB e, atualmente retomados nas ações formativas do PNAIC, mas ainda discutidos de forma incipiente.

A análise do contexto formativo das alfabetizadoras nos revela que, embora estejamos imersas nas discussões sobre a alfabetização, precisamos modificar o modo como estamos refletindo as práticas docentes, visto que o modelo de formação desenvolvido notadamente se fundamenta e se concretiza na racionalidade instrumental e, portanto, aplicacionista, desconsiderando a prática pedagógica enquanto prática social.

5.1.2 Subeixo 02: saberes e práticas em avaliação da aprendizagem

O ato de avaliar a aprendizagem constitui um processo complexo e de inúmeras discussões no cenário educacional, sobretudo no meio escolar dada as complexidades e dilemas em torno das finalidades da avaliação da aprendizagem e da atuação do professor como avaliador e responsável pela tomada de decisões referentes ao processo de promoção/retenção do aluno.

A avaliação no contexto da alfabetização tem revelado de forma consistente a verificação dos conhecimentos que privilegiam a capacidade de codificação e decodificação em detrimento da compreensão leitora e escritora relacionadas à utilização dos conhecimentos construídos pelos alunos e vivenciados nos diferentes contextos sociais.

Uma ação recorrente das práticas avaliativas quer no âmbito da avaliação interna quer na avaliação externa, é avaliar o que falta, ação que retira da escola e, conseqüentemente do professor a responsabilidade do cumprimento de sua função social que é socializar os conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade, negando desse modo o direito à educação, bem como o direito ao acesso e à aprendizagem da leitura e escrita de maneira crítica e emancipatória.

Nesse subeixo, trazemos a discussão em torno dos saberes e práticas avaliativas das alfabetizadoras no campo da avaliação da aprendizagem e ainda sobre a avaliação externa, de modo específico discutindo a Provinha Brasil, instrumento utilizado para avaliar o nível de alfabetização nas turmas de 2º ano do ensino fundamental.

5.1.2.1 O que dizem e fazem as professoras sobre a avaliação da aprendizagem

Avaliar a aprendizagem não se traduz em uma tarefa fácil de ser realizada. De modo específico na alfabetização como se dão os processos avaliativos em torno da aprendizagem da leitura e da escrita dos alunos?

Podemos constatar que o modo como os professores avaliam deveria estar intimamente relacionado com o modo como desenvolvem o ensino, compreendendo a avaliação ponto de partida e de chegada da ação docente, utilizando-a como elemento mediador para replanejar a ação e refletir acerca dos níveis de construção do conhecimento do aluno.

Nesse contexto, há que se considerar não somente os conteúdos a serem avaliados, mas ainda os próprios instrumentos avaliativos considerando seus objetivos e adequações aos conteúdos avaliados, bem como as diferentes finalidades da avaliação, se diagnóstica, formativa ou somativa e suas contribuições no processo de ensinar e aprender.

Que concepções permeiam o fazer avaliativo das professoras? Ao serem indagadas sobre sua concepção de avaliação da aprendizagem, as professoras revelam:

É o conhecimento do rendimento de cada um né e a partir desse conhecimento fazer as intervenções que não é diferente. É isso, avaliação pra mim é você conhecer o aluno e se necessário, se quiser (risos) fazer as intervenções pra melhoria daquele quadro (Profª Emília).

Para Emília, avaliar a aprendizagem traz implícitas duas categorias de ação: conhecer e intervir. Sua compreensão fundamenta-se na proposição de Luckesi (2011) ao defender a avaliação como investigação e intervenção. Fica evidente em sua narrativa a compreensão de que, na avaliação interna, o professor avalia e toma decisões para a melhoria do processo avaliado, no caso da alfabetização, para a melhoria do processo da leitura e da escrita. No entanto, as observações evidenciam que na prática isso não é realizado.

Avaliar, avaliar o que? Avaliar o que o menino aprendeu. É importante sim, porque a partir do momento em que você avalia, você vai ver que teu trabalho foi significativo [...] No momento que você avalia, você quer um resultado, se você não

tem resultado, você fica triste, pelo menos eu fico triste, desmotivada (Profª Sherazade).

Para Sherazade, a avaliação deve revelar a aprendizagem do aluno acerca do que foi avaliado. Evidencia uma relação da avaliação da aprendizagem com o ensino, embora parecesse não se implicar no processo haja vista que se mostra desmotivada quando os resultados da avaliação se revelam abaixo do esperado, enfatizando assim uma postura de que os resultados da avaliação são válidos apenas quando atingem o nível satisfatório, negando desse modo, o erro como possibilidade de acerto.

Fica evidente nessa narrativa a falta de reflexão sobre a ação de ensinar como elemento integrador da prática avaliativa no seio escolar, compreendendo-a como componente do ato pedagógico (LUCKESI, 2011b).

Embora apresentem um conhecimento declarativo sobre a avaliação da aprendizagem, afirmando ser processual e contínua, o modo como avaliam a aprendizagem da leitura e da escrita dos alunos caracteriza-se muito mais pela verificação, pautando-se na pedagogia do exame (LUCKESI, 2011a), do que na investigação para a tomada de decisões.

Tais constatações são feitas quando indagamos as professoras sobre como avaliam a aprendizagem da leitura e da escrita dos alunos.

Aqui na sala de aula eu observei quem sabe ler e quem não sabe. Eu trabalhei, eu comecei a trabalhar aquelas atividades de escrita para eles escreverem da forma, da maneira deles. Ali já comecei a avaliar quem sabe, porque quem sabe ler um pouquinho ele compreende, porque ali foi uma música conhecida, mas que nem todos conseguiram, mas a maioria conseguiu (Profª Sherazade)

A narrativa de Sherazade se refere a uma atividade de reescrita de uma música que se sabe de cor. A partir da atividade proposita a professora faz uma classificação dos alunos entre quem sabe ler e quem não sabe ler. No campo da escrita, ela propôs que os alunos reescrevessem a música “da maneira deles” reforçando com essa postura uma ideia errônea de uma atitude construtivista do aluno com o conhecimento, no caso a escrita das palavras. Enfatiza que nem todos conseguiram realizar a tarefa solicitada, evidenciando que a maioria da turma desenvolveu a tarefa, não tem culpa por que numa turma nem todos conseguem, justificando a ausência de intervenção àqueles considerados inaptos.

A concepção de avaliação expressa em sua narrativa fundamenta-se muito mais na verificação da competência leitora e escritora das crianças ao revelar ainda:

Depois disso eu já trouxe um ditado chamado auto ditado, com palavras diferentes que não eram conhecidas deles, que não eram palavras comuns e mais de noventa

por cento da turma fizeram sozinhos, sozinhos, porque eu pedi pra que ninguém olhasse pro outro (Profª Sherazade)

Nessa atividade novamente a professora lança mão da verificação de conhecimentos, visto a testagem dos alunos mediante a proposição da escrita de palavras não pertencentes ao vocabulário dos alunos, afirmando com satisfação que um número expressivo de alunos acertou a tarefa, sobretudo porque exigiu que ninguém colasse do colega.

Em sua narrativa, constatamos ainda uma mudança de postura da prática avaliativa a partir da Provinha Brasil:

Depois houve essa Provinha Brasil, eu percebi e depois eu comecei a chamar individual na mesa, pra começar a observar se eles já sabem pelo menos ler um pouquinho, ler convencionalmente, porque tem uns meninos que leem muito bem aqui, eu chamo individual. Não o livro todo porque é muito grande aí eu fui lendo pelo menos dois trechos, duas páginas do livro, então eu percebi, eu estou fazendo isso todo dia e tem aqueles que estão engatinhando ainda na leitura, tem um que está alfabetizado, tem um que está no silábico-alfabético e estou observando dessa forma aí, no trabalho individualizado (Profª Sherazade).

Notadamente nessa afirmação, a professora continua a declarar a prática de verificação da competência leitora dos alunos com a leitura ao pé da mesa, individualmente, demonstrando implicitamente uma preocupação com o rendimento expresso pelo instrumento externo de avaliação. Revela a classificação dos alunos na leitura reportando-se aos níveis de construção do conhecimento da língua escrita apontados por Ferreiro (1999), no entanto não explicita nenhuma situação significativa para o ensino da leitura para os alunos que ainda não sabem ler e escrever.

Para Emília, a avaliação da aprendizagem da leitura e escrita dos alunos ocorre:

No desenvolvimento das atividades deles, de acordo com a desenvoltura deles em relação às atividades. A gente faz sempre faz a provinha né, mas a gente já sabe, quando a gente faz uma prova, a gente já sabe quem vai responder. Quem vai ter dificuldades de responder. Então, antigamente também não fazia prova (risos), eu só fazia avaliação no final do ano, aí eu atribuía notas, né eu não fazia prova. Hoje em dia eu faço provas (Profª Emília).

Nessa afirmativa, Emília expressa a prova como sinônimo de avaliação revelando também o binômio saber-não saber a partir do instrumento elaborado e, mediante essa situação, a opção por não “avaliar”, não aplicar a prova e sim atribuir notas. No entanto, não deixa claro que critérios utiliza para a atribuição de notas relacionadas às habilidades desenvolvidas pelos alunos. Revela também ao afirmar que realiza provas somente no final do ano letivo a avaliação como certificação, como instrumento para a sentença aprovado/reprovado.

Ainda discutindo as práticas avaliativas das professoras, indagamos sobre os instrumentos de avaliação mais utilizados em sala de aula. “Eu queria até que fosse abolida essa questão de prova, porque nem sempre prova testa [...] Prova não testa, se eu pudesse na escola não tinha prova, mas tem que ter a questão da nota, se não tiver né, há a exigência do sistema (Profª Sherazade).”

A princípio a professora fala sobre a prova como instrumento de avaliação, rejeitando a finalidade da prova, relacionada a testes. Em sua narrativa fica explícita a relação que comumente se estabelece entre avaliação como sinônimo de prova para gerar um produto: a nota. No entanto, avaliar é um processo mais amplo que a simples coleta de dados, reafirmando o que Luckesi (2011b) nos propõe compreender que a prova é um instrumento de coleta de dados e não a avaliação propriamente dita, uma vez que avaliar é analisar os dados coletados qualificando-os.

A professora defende a não existência da prova visto ser um instrumento relacionado ao sistema de notação, verificação e controle do rendimento escolar, traduzindo uma visão mecanicista de análise da aprendizagem. No entanto, o fracasso escolar não seria solucionado com a abolição da prova enquanto instrumento avaliativo, visto que a finalidade concedida ao referido instrumento é que pode estar atrelada a posturas tradicionais e acríticas dos dados produzidos remetendo-os somente ao viés da classificação e da função somativa da avaliação. A prova como instrumento de coleta de dados pode ser ressignificada se planejada a partir das habilidades que se quer avaliar, focalizando o objetivo que se pretende alcançar a partir de determinado conteúdo ensinado e, com isso, produzir dados que serão avaliados numa ótica formativa e emancipatória.

A professora declara ainda utilizar outros instrumentos avaliativos:

Eu uso tudo, eu uso trabalho, eu uso ditado, eu trabalho em grupos com eles aqui e a questão da escrita também, nem sempre a questão da ortografia eu também levo em conta, porque a ortografia vai até(referindo-se a um tempo mais prolongado em que o conhecimento ortográfico é alcançado). Eu uso tudo o que tu puder imaginar de questão de sistema de avaliação, a observação, eu fico observando. Nem sempre eu avalio a questão de vir todo dia, porque tem dia que o menino adocece, aí eu também não uso a questão da assiduidade eu não uso muito não (Profª Sherazade).

Sherazade revela a utilização do ditado, do trabalho em grupo, da observação, contudo sua prática caracteriza-se notadamente pela compreensão de uma ação avaliativa mecânica, pontual, não planejada e, portanto, sem critérios estabelecidos em relação ao que, como e porque avaliar. Afirma utilizar a observação como instrumento avaliativo, no entanto não elabora roteiros para a utilização desse instrumento, observando menos as habilidades

desenvolvidas que o comportamento dos alunos retratado no silêncio e no trabalho individualizado que em sua maioria é proposto em sala de aula.

Emília afirma que não usa somente a prova como instrumento avaliativo, ao que declara:

Realmente a desenvoltura das crianças no decorrer das atividades, essa é que é a avaliação de fato. É claro, que você faz uma avaliação, uma provinha né e aí, apesar de você já saber quando você ta elaborando uma prova, quando eu estou elaborando uma prova, eu já sei quem vai responder. Você sabe, você se surpreende algumas vezes (Profª Emília).

A professora também associa avaliação com prova e afirma avaliar a aprendizagem dos alunos com base na desenvoltura dos mesmos mediante suas atividades. Não deixa claro em sua narrativa a que desenvoltura se refere, ou seja, quais habilidades avalia e a partir de quais parâmetros avaliativos. O fato de afirmar que ao elaborar a prova já sabe quem irá responder mostra, por um lado, o conhecimento do perfil da turma, dado esse importante no processo de investigação inerente à ação avaliativa, porém, por outro lado, parece não utilizar esse conhecimento para a proposição de situações significativas para o aprendizado, demonstrando assim uma prática avaliativa fundamentada, sobretudo na verificação do conhecimento, refletida no binômio erro-acerto.

Emília afirma ainda que, no momento da aplicação da prova explica aos alunos a finalidade do instrumento avaliativo: “[...] a provinha é pra gente mostrar o que a gente sabe fazer, quem não sabe, não responde [...].” Tal declaração revela a negação das possibilidades de respostas dos alunos, compreendendo o erro como lacuna e não como possibilidade do acerto. Nega, portanto a concepção de avaliação da aprendizagem como investigação e intervenção outrora mencionada.

A discussão empreendida nesse eixo de análise pontua o diagnóstico das práticas avaliativas das professoras no campo da alfabetização. As narrativas produzidas e as observações constataam que: a escola constitui espaço de verificação da aprendizagem e não do ensino e avaliação da leitura e da escrita; as práticas avaliativas reforçam o binômio certo-errado, demarcando lugares de saber e não saber; as lacunas formativas dos alunos são avaliadas mais pelo comportamento dos alunos em sala de aula, evidenciando práticas informais de avaliação; e, as professoras não se implicam no processo de produção do sucesso/fracasso escolar dos alunos.

5.1.2.2 Avaliando a avaliação externa: a percepção das professoras sobre a Provinha Brasil

A avaliação da alfabetização tem formato diferenciado no âmbito macro de compreensão do rendimento dos alunos por meio das avaliações externas, sem, contudo haver um maior direcionamento para as ações interiores à sala de aula, sobretudo porque estamos nos referindo a crianças que estão em fase de aquisição da leitura e da escrita no espaço formal de escolarização, considerando os diferentes ritmos e tempos de aprendizagem nesse processo de apropriação do saber.

Em se tratando da avaliação no campo da alfabetização, situamos nessa discussão a Provinha Brasil como instrumento que se caracteriza como diagnóstico e de reorientação da prática pedagógica alfabetizadora, de modo a revelarmos a percepção das professoras a respeito do referido instrumento, suas concepções e práticas em torno dos resultados apresentados por ele sobre o rendimento dos alunos.

A princípio questionamos quem avalia a avaliação? No caso do nosso estudo, analisamos a avaliação que as professoras alfabetizadoras fazem da Provinha Brasil, revelando suas tensões, resistências e indiferenças em relação ao instrumento avaliativo, ou seja, embora a realidade nos revele que as professoras não tenham um conhecimento aprofundado sobre a Provinha Brasil, ainda assim elas avaliam o instrumento, pontuando suas percepções acerca da finalidade, dos eixos avaliados, da aplicação e da correção dos testes, bem como da análise dos resultados.

Ao serem questionadas sobre a finalidade da Provinha Brasil, as professoras relatam:

A Provinha Brasil serve para diagnosticar os níveis de aprendizado do aluno. Serve até pra gente detectar como é que ta, em que níveis estão esses alunos (Prof^a Sherazade)

[...] eu acho que a Provinha Brasil, no primeiro momento, eu achei que ela veio como uma avaliação, mais como uma cobrança, né, sei lá, como um incentivo de repente pra fazer o professor trabalhar melhor porque ia ser avaliado pelo governo federal, acho que é mais ou menos nesse sentido, eu acho. Que ela tem esse teor, até porque os dados, eles ficam no município né, não é que nem a Prova Brasil, mas eu penso que é mais ou menos isso né, que é um mecanismo de cobrança, né. (Prof^a Emília).

As narrativas apresentam concepções diferenciadas acerca da finalidade da Provinha Brasil: diagnóstico e controle. Para Sherazade, a Provinha Brasil possibilita o conhecimento da classificação dos alunos em níveis, conforme a escala de desempenho apresentada pelo instrumento.

A narrativa de Emília revela a finalidade de controle, de cobrança do instrumento via governo federal. No entanto, afirma que ela e a escola nunca pararam para discutir a Provinha Brasil, ao declarar:

Na verdade assim, eu nunca parei pra refletir sobre essa avaliação. A escola também nunca parou pra isso. É a primeira vez que a gente fala sobre a Provinha Brasil (referindo-se à minha pesquisa), sobre a avaliação, fora do momento da prova, foi esse ano. Já foi falado assim no planejamento, alguma coisa sobre a Provinha Brasil, sobre essa avaliação. Mas eu nunca parei assim pra pensar, pra me preocupar. (Profª Emília)

Constatamos que a escola não se preocupa com os resultados da Provinha Brasil, uma vez que esses dados não são atribuídos ao Ideb, ao contrário dos resultados da Prova Brasil que, em decorrência de seus resultados comporem a nota do Ideb há um impacto acentuado na dinâmica da escola, revelado pela preparação e aplicação de simulados aos moldes do instrumento em referência, bem como os conteúdos trabalhados em sala são aqueles cujos descritores apresentam na Matriz de Referência.

Na fase exploratória da pesquisa que compreendeu o primeiro semestre do ano letivo de 2013, registramos a aplicação do Teste 01 da Provinha Brasil. O teste foi aplicado pelos técnicos da Secretaria Municipal de Educação/SEMEDUC, no dia 07/05. Comumente, no município de Caxias, a aplicação dos testes da Provinha Brasil é realizada pelas escolas. Em algumas escolas a aplicação é realizada por coordenadores pedagógicos e direção, a exemplo da UEM Leôncio Alves de Araújo e, em outras, como a UEM Emília Costa, pelos próprios professores das turmas do 2º ano.

O fato da aplicação e correção dos testes serem realizados pela SEMEDUC nos pareceu um elemento de controle e regulação dos resultados revelados pelo receio dos professores burlarem os dados produzidos pelo instrumento avaliativo. Tal fato é mencionado pela Profª Emília, ao revelar:

Eu acho, num primeiro momento, eu acho que achavam que a gente manipulava os resultados, talvez acharam isso e quiseram ser mais rigorosos, pra ter uma avaliação mais rigorosa, mais real. Eu acho que, eu vi por esse lado, mas não faz muita diferença não.

Embora revelando a alegação de uma maior rigorosidade na aplicação do teste pela SEMEDUC, a professora afirma não ter muita diferença dos resultados dos alunos, ainda que a Provinha Brasil seja aplicada e corrigida pelos técnicos da SEMEDUC, visto que os resultados apresentados são fidedignos ao nível de desempenho dos alunos, realçando aqui que não há uma interferência das professoras na produção dos resultados.

Assim como o Teste 01, o Teste 02 da Provinha Brasil também foi aplicado e corrigido pelos técnicos da SEMEDUC. A aplicação do teste de Leitura ocorreu no dia 03/12.

A correção dos testes também foi realizada pelos técnicos que após a correção devolveram os cadernos de prova e os gabaritos para os professores. A princípio a coordenação pedagógica da SEMEDUC afirmou que seriam feitas reuniões com as escolas para a devolutiva dos resultados. No entanto, não houve essa ação e a devolutiva foi feita por cada aplicador ao professor da turma em que fora realizada a aplicação. Houve a devolução dos resultados, porém sem uma problematização dos mesmos nas escolas e/ou com os professores das turmas avaliadas.

Foi a aplicadora que me devolveu. Ela veio aqui na escola devolver, me mostrou tudinho o nível que a sala ficou [...] Ela só comentou e foi num momento em que ela chegou eu estava saindo, foi bem rápido. Talvez ela até tivesse disponibilidade pra conversar, mas eu estava saindo [...] aí ela só me entregou e que os meninos tinham se saído bem, com o nível 4 e disse: - Depois tu olha direitinho. E eu nunca tive tempo de olhar, não olhei (risos) (Prof^a Emília).

Tal narrativa expressa a ausência de planejamento dos técnicos da SEMEDUC na ação avaliativa na finalização do ciclo de aplicação, correção e devolução dos resultados para a escola, de modo a cumprir uma das finalidades da PB que é contribuir para a gestão no que se refere ao planejamento curricular e nas ações de formação continuada no âmbito da alfabetização.

Outro aspecto que merece ser considerado é a análise homogênea dos resultados da turma ao referenciar o nível 4 como padrão de excelência da turma, sem pormenorizar a avaliação de cada aluno, problematizando suas fragilidades e potencialidades, com base nos níveis de desempenho propostos pela PB e não somente focalizando a média global da turma.

Emília e Sherazade também afirmam que não há uma discussão dos resultados da avaliação na escola juntamente com os professores. Para Emília, a SEMEDUC deveria desenvolver um trabalho para dar conhecimento ao professor sobre a PB. Ela revela:

Eu acho que a Provinha Brasil mostra os critérios, mostra os conteúdos e eu acho que as professoras deveriam aproveitar né isso e de repente melhorar o trabalho do professor, eu acho que seria proveitoso né. Talvez esse estudo me fizesse ficar mais atenta pra prova, mais preocupada com a prova né, porque quando chegou foi assim do nada a Provinha Brasil (Prof^a Emília).

Há uma compreensão de que o trabalho pedagógico alfabetizador pode melhorar a partir dos resultados da PB caso houvesse estudos sobre os critérios e habilidades avaliadas pelo referido instrumento. Evidencia ainda a estranheza e o distanciamento do professor em

relação ao instrumento avaliativo, aspecto este que contribui para a não implicação dos professores nos resultados produzidos, visto ser a PB uma avaliação diagnóstica para avaliar a alfabetização. Outrossim, embora não oportunizando os professores para a realização da aplicação e correção do instrumento, se faz necessário proporcioná-los o conhecimento do instrumento para que possam ler os resultados de maneira crítica.

Perguntamos às professoras se elas concordavam com os resultados apresentados pelos alunos na PB. Elas revelaram que:

Não, porque eu tinha aluno que eu percebo que deveria ter tirado uma nota melhor, mas ele não fica atento, tem aquela questão de fazer mais rápido, de querer ser o melhor, querer ser o primeiro e eu não concordo (Profª Sherazade).

Eu não vi, eu não analisei. Então como não foi aqui que corrigiu (se referindo a não correção feita na escola) então eu não analisei. E as meninas (técnicas da SEMEDUC) também já entregaram as provas pros meninos sem corrigir e viram o resultado só no gabarito. Quando eu corrijo eu boto certo, errado pra eles poderem ver. E elas entregaram e eu não fiz essa correção. Porque eles não sabem o que eles acertaram ou erraram porque não foi corrigido (Profª Emília).

Para Sherazade, os resultados dos alunos são evidenciados pela atenção que eles devem ter no momento da prova, fator que considera relevante para o aprendizado, muito mais que as intervenções significativas no momento de ensinar os conteúdos.

O relato de Emília expressa mais uma vez o distanciamento do professor no processo de aplicação, correção e análise dos resultados produzidos. Para ela, o momento de correção é um momento de análise dos resultados, o que corrobora com a prática de investigação e futura tomada de decisões defendidas por Luckesi (2011b), evidenciando ainda uma compreensão de que a aplicação do teste não é ainda a avaliação, haja vista que esse é o instrumento de coleta de dados. A avaliação começa na análise dos resultados, embora a prática avaliativa da professora denuncie a não problematização das questões propostas como aprofundamento investigativo das respostas dos alunos.

Embora revelando o não conhecimento sobre a Provinha Brasil, as professoras afirmam que os resultados dessa avaliação podem contribuir para a melhoria de suas práticas alfabetizadoras, ao mencionar:

Contribui sim. No momento que a gente detecta uma questão de uma dificuldade que a maioria da turma teve nessa prova a gente vai melhorar essas dificuldades, procurar melhorar, pelo menos eu vou procurar, eu vou atrás, eu vou pesquisar, buscar no livro, na internet, eu fico doidinha perguntando pra um e pra outro (risos) (Profª Sherazade).

Pode sim, por exemplo, se eu tivesse feito uma avaliação e tivesse saído ruim eu teria ficado imensamente preocupada, meu Deus então eu tenho que melhorar. Realmente então o resultado, como eu te falei, ele é bom. Eu não vi o resultado esse

ano mas eu sei que ele vai ser bom. Assim, talvez ela não tenha causado esse grande impacto por isso, mas eu tenho certeza absoluta que se tivesse tido um péssimo resultado eu iria ficar imensamente triste, eu ia me preocupar muito né, porque eu não quero resultados ruins, não pela Provinha Brasil, mas pelo desenvolvimento das crianças. Eu quero que eles estejam bem sempre, independente de ser aplicada a Provinha Brasil ou não (Profª Emília).

Mesmo afirmando que a Provinha Brasil pode contribuir com a reorganização da prática pedagógica alfabetizadora, as professoras não revelam com clareza em que elementos da prática se dariam essa reorganização, se no currículo, na metodologia de ensino, nas práticas avaliativas, no planejamento de ensino. Constatamos, contudo que essa incerteza se dá pela falta de conhecimento teórico-metodológico do instrumento avaliativo e pelo não envolvimento do professor no processo de aplicação, correção e análise dos resultados. Portanto, como a Provinha Brasil poderia contribuir com a prática pedagógica das professoras se há um desconhecimento de sua prática avaliativa.

5.2 Eixo 02: aprendendo com a prática avaliativa da Provinha Brasil

Tomando como parâmetro o diagnóstico realizado a partir de entrevistas e observações do modo como as professoras alfabetizam e avaliam a aprendizagem dos alunos, discutiremos nesse eixo de análise como a PB pode reorganizar a prática alfabetizadora.

As ações planejadas tomaram como parâmetro a situação-limite revelada pelas professoras na etapa diagnóstica da pesquisa no que se refere à leitura e análise dos resultados da PB, operacionalizando as atividades inicialmente pelo estudo teórico da finalidade e dos eixos avaliados pelo referido instrumento avaliativo.

Em seguida as atividades desenvolvidas pautaram-se na problematização dos resultados dos testes 01 e 02, bem como das atividades avaliativas de múltipla escolha (APÊNDICE F e APÊNDICE G) desenvolvidas e, por fim, pela avaliação das ações realizadas objetivando pontuar referencias significativas para a reorganização das práticas pedagógicas alfabetizadoras.

Para uma melhor compreensão, organizamos os dados produzidos nas etapas de formação, acompanhamento e avaliação das práticas em dois subeixos de análise, a saber: a) avaliando o produto pela ótica do processo; e, b) referencias significativas para a reorganização da prática pedagógica alfabetizadora. A seguir, problematizaremos cada subeixo de análise.

5.2.1 Subeixo 01: Avaliando o produto pela ótica do processo

Neste subeixo de análise discutiremos os dados produzidos na problematização dos resultados do teste 01 da PB, da atividade avaliativa de múltipla escolha e do teste 02, bem como das situações didáticas desenvolvidas nas turmas de Emília e Sherazade.

A problematização inicial foi realizada por meio de sessões formativas (etapa de formação) com as professoras, objetivando a discussão sobre a finalidade da PB, o estudo dos eixos avaliados e dos descritores propostos pela Matriz de Referência, a análise dos níveis de desempenho, o modo de correção do instrumento e, em seguida, o planejamento da problematização das questões do Teste 01 da PB dando continuidade às sessões reflexivas.

Ressaltamos que as professoras apresentaram interpretações diferenciadas dos resultados produzidos no Teste 01, fator este que nos exigiu o planejamento de situações interventivas também diferenciadas.

A Prof^ª Sherazade não concordou com os resultados do Teste 01 evidenciados pelos níveis de desempenho dos alunos. Nesse sentido, planejamos uma atividade avaliativa de múltipla escolha (APÊNDICE F), sendo fiel ao tipo de questões e habilidades avaliadas na PB para aplicarmos na sua turma, a fim de compararmos os resultados produzidos por ambos os instrumentos avaliativos.

Reiteramos que a atividade avaliativa elaborada tinha como finalidade apenas a releitura das habilidades avaliadas pela PB de comparar os resultados obtidos nesta atividade com os do teste inicial do referido instrumento avaliativo, visto que compreendemos que atividades dessa natureza não devem ser consideradas como simulados de itens de prova, dada a cientificidade de elaboração, pré-testagem e calibração dos dados que se faz necessária.

A Prof^ª Emília afirmou concordar com os resultados produzidos no Teste 01 e planejamos a leitura e problematização dos resultados. Em seguida, também planejamos uma atividade avaliativa de múltipla escolha (APÊNDICE G) com base nas habilidades que os alunos mais erraram, a fim de problematizarmos suas respostas e, posteriormente realizarmos a devolutiva da atividade, intencionando investigar as respostas dos alunos.

A primeira ação consistiu na problematização sobre as finalidades da PB, contextualizando-a nas políticas educacionais de avaliação em larga escala, de modo específico no contexto da alfabetização de crianças. Nessas sessões formativas pontuamos como aspectos de problematização: a matriz de referência, os níveis de desempenho, a correção dos testes, os conteúdos e habilidades avaliados, problematizando também as

possíveis contribuições da PB que as professoras destacariam para a reorganização de sua prática alfabetizadora.

Nos encontros formativos, Emília revelou que o conhecimento dela sobre a PB era um conhecimento do senso comum, que não tinha um conhecimento sistemático sobre o instrumento avaliativo. Para Sherazade, a PB não é um instrumento desconhecido, visto que já havia lido sobre as finalidades e os descritores avaliados por tal instrumento.

Estudamos o Guia de Correção e Interpretação dos Resultados da Provinha Brasil, delimitando o que é a Matriz de Referência e os descritores avaliados, bem como os níveis de desempenho propostos para a interpretação dos resultados.

No estudo fizemos uma discussão sobre a Matriz de Referência da PB correlacionando-a com os eixos discutidos no Pró-Letramento/Alfabetização e Linguagem. A Profª Emília não participou desse programa de formação continuada, afirmando desconhecer os eixos apresentados. Embora Sherazade tenha feito o curso do Pro-Letramento, ela não apresentou um conhecimento aprofundado dos eixos com as habilidades avaliadas na PB.

Como Emília havia concordado com os resultados produzidos no Teste 01 da PB, empreendemos as sessões formativas com a análise desses resultados, aprofundando o estudo da PB, principalmente relacionado aos níveis de desempenho dos alunos.

Do quantitativo de 25 alunos da turma de Emília, 23 participaram da aplicação do teste inicial. Da turma de Sherazade, todos os 24 alunos matriculados participaram do teste inicial da PB. Como havíamos analisado os testes logo após a correção pelos técnicos da SEMEDUC, fizemos um mapeamento das questões que os alunos não responderam (deixaram em branco) e que no momento da correção tais questões foram computadas como respostas erradas, aspecto este que denuncia uma limitação da PB visto ser um instrumento de avaliação diagnóstica.

Constatamos nesta análise, que tanto na turma de Emília, como na turma de Sherazade, o maior número de “erros” ocorreu nas questões 13 a 20, que se referem às habilidades relacionadas a identificação da finalidade do texto, reconhecimento do assunto de um texto, bem como inferir informações, analisando, portanto, a ausência do ensino que contemple tais capacidades de leitura, conforme demonstrado no quadro abaixo.

Quadro 6: Demonstrativo de “erros” produzidos pelos alunos.

QUESTÕES	HABILIDADE AVALIADA	QTD DE ALUNOS QUE ERRARAM		QTD DE ALUNOS QUE NÃO RESPONDERAM	
		EMÍLIA	SHERAZADE	EMÍLIA	SHERAZADE
13	Identificar a finalidade do texto-base com apoio nas características do gênero e de seu uso social	08	16	06	00
14	Localizar informação explícita no texto	05	04	02	00
15	Identificar uma palavra que se repete em sequência de quatro ocorrências	07	06	01	00
16	Reconhecer o assunto de um texto	13	15	05	00
17	Identificar a finalidade do texto-base com apoio nas características do gênero e de seu uso social	10	20	01	00
18	Reconhecer o assunto do texto com apoio no título	06	11	04	00
19	Estabelecer a relação entre partes do texto.	12	21	00	00
20	Inferir informação a partir de um texto.	09	19	00	01

Fonte: Ficha de correção Teste 01 de Leitura da Provinha Brasil.

Durante a leitura e análise dos resultados com as professoras, discutimos tal limitação acerca do binômio acerto-erro expresso na PB no momento da correção dos testes, pois embora o Guia de Correção e Interpretação dos Resultados preconize “[...] que a interpretação das respostas dos alunos não pode ser feita a partir do erro ou do acerto a uma questão isolada, pois o acerto ou o erro a uma única questão é definido por uma série de fatores circunstanciais [...]” (BRASIL, 2013a, p. 26), na prática ocorre o contrário, haja vista que o fato do aluno não responder denota, na correção, um não acerto, implicando no enquadramento dos alunos em níveis que necessariamente não correspondem ao real, dado este que implica ainda na média da turma.

Para Emília, tal fato ocorre porque a PB lida somente com a certeza, negando o erro.

Afirma ainda:

[...] Aí eu já faço essa leitura, por exemplo, eu tive aluno que não respondeu questões que eu tenho certeza que ele sabe responder, mas na hora ele não compreendeu que ele deveria fazer, mas ele se confundiu, se ele tivesse uma compreensão mais favorável, ele saberia responder, com certeza. Nesse sentido é avaliado a questão da compreensão, da facilidade dele em compreender, entendeu? Não que ele não tivesse aquele conhecimento mas ele não compreendeu, naquele momento ele não tava preparado. Mas a questão em si ele sabia responder [...] (Profª Emília).

A professora evidencia ainda:

[...] Eu tenho alunos que erraram o Samir, por exemplo, um excelente aluno, ele errou, mas ele não tinha como não compreender marque um X na palavra que inicia com a mesma palavra (a professora se refere aqui ao comando da questão), aí tinha um desenho, não tinha como ele errar absolutamente e ele errou. Quer dizer, eu não sei se ele errou porque eu não analisei a prova dele, mas tá lá como erro (referindo-se à ficha de correção da PB). Meu Deus, como é que o Samir erra uma coisa dessas. Então nessa hora ele não compreendeu o que ele deveria fazer, entendeu? Ele não compreendeu. Mas o conhecimento é algo que ele tem, não tinha como errar. Naquele momento ele não entendeu. (Profª Emília).

As afirmativas de Emília corroboram a importância da análise e problematização das respostas, sobretudo correlacionadas aos níveis de desempenho supostamente alcançados pelos alunos, visto que o enquadramento nos níveis pode não corresponder às capacidades estabelecidas em cada um deles, isto é, os alunos podem apresentar conhecimentos que estão além ou mesmo aquém das capacidades apresentadas, o que prescinde da leitura pedagógica dos resultados para que as professoras analisem o nível de desenvolvimento do aluno com base no parâmetro delimitado, estabelecendo, portanto com essa investigação as referenciais para as possíveis e necessárias intervenções.

Para Emília, a PB realmente fala do resultado de sua sala de aula, afirmando:

A prova falou muito da minha sala. Claro que teve as diferenças, do Samir, algumas do Antonio, mas, por exemplo, eles fecharam na matemática, a prova era muito fácil. Tem uns que não responderam porque não ensinei, alguns responderam porque tem aquele conhecimento prévio né. Então foi a minha sala mesmo (Profª Emília).

Em seguida, problematizamos os resultados a partir dos níveis de desempenho dos alunos. A turma de Emília obteve o nível 4 e 14 alunos obtiveram o nível de desempenho 5. Nas sessões formativas, fomos discutindo os resultados dos alunos. Embora outrora revele que os resultados expressam o desempenho de sua sala de aula, durante a problematização das questões Emília discordou dos resultados obtidos por alguns alunos, tais como: Verônica (única aluna com nível de desempenho 3), Ana Clara, José e Paulo (todos os nomes dos alunos são fictícios).

Emília justifica seu posicionamento ao expressar:

O que eu vejo, a Verônica não acho que ela fique nesse nível 3, como tem outros alunos que não ficaram, como no caso a Ana Clara, o Paulo. Dos três, a Adriele é a melhor, então talvez a Verônica tivesse no nível 4 e os outros no nível 3 porque não tem nenhum que não saiba ler mais.

Fizemos a leitura e análise das características do nível 3 e Emília continuou afirmando que Verônica estaria além desse nível. Conforme o descrito no nível 3, os alunos Ana Clara, José e Paulo não estariam enquadrados nem mesmo nesse nível, embora assumindo que mesmo com dificuldades eles responderiam as questões propostas, caso tivessem bastante atenção no momento de responder a prova.

Ainda problematizando o desempenho de Verônica, discutimos as características do nível 4, analisando o teste respondido pela aluna. Emília concluiu que Verônica ficaria em um nível intermediário entre os níveis 3 e 4. A professora reforça: [...] Chegaria lá no comezinho do 4, porque ela é muito preguiçosa [...].

Mesmo problematizando as habilidades avaliadas e as habilidades demonstradas pela aluna, a professora atribuiu o baixo rendimento da aluna somente ao comportamento apresentado em sala, eximindo-se de um trabalho que deveria ser desenvolvido em prol da melhoria da leitura no processo de alfabetização dos alunos.

Discutimos novamente a limitação da PB em relação às questões não respondidas serem computadas como erro, ao analisarmos o resultado da aluna Verônica. No teste inicial, Verônica não respondeu as questões 8, 11, 13, 14 e 16. Nesse caso, o número de acertos produzidos por ela classificou-a no nível 3 de desempenho. Ao discutirmos as capacidades reveladas neste nível, identificamos que estas contemplariam as habilidades das questões que a aluna não respondeu, visto que a questão 14 se refere à habilidade de localizar informação explícita no texto.

Problematizamos ainda o nível de desempenho apresentado pelo aluno Pedro. A professora Emília discorda do resultado obtido por ele, afirmando que não tem perfil para atingir o nível 4. O aluno acertou 12 questões do teste inicial. Pedro não respondeu as questões 7, 13, 15 e 18. Nesse caso teria efetivamente “errado” apenas 6 questões. Analisando a questão 13, 6 alunos não a responderam e 8 não marcaram adequadamente a resposta correta.

Essa questão avalia a habilidade de identificação da finalidade do texto-base, como apoio nas características do gênero e de seu uso social. O texto proposto é uma receita.

Figura 1: Questão 13.

PROVINHA BRASIL 2013

LEITURA
CADERNO DO ALUNO
2013 - TESTE 1

Questão 13

Bolo de Chocolate

INGREDIENTES

½ LATA DE LEITE CONDENSADO
150 g DE FARINHA LÁCTEA
100 g DE CHOCOLATE EM PÓ

MODO DE PREPARO

MISTURE O CHOCOLATE COM O LEITE CONDENSADO E DEPOIS COM A FARINHA LÁCTEA. AMASSE COM AS MÃOS E ESPERE UM POUCO PARA A MASSA ENDURECER. PONHA NUMA FORMA. LEVE A FORMA À GELADEIRA. DEPOIS DE GELADO É SÓ SABOREAR.

DAR UM AVISO.

DIVULGAR UMA NOTÍCIA.

ENSINAR UMA RECEITA.

FAZER UM CONVITE.

Fonte: Teste 1 Leitura Provinha Brasil.

A leitura pedagógica dessa questão nos fez compreender que os alunos poderiam ter marcado erroneamente a resposta, ou mesmo não tê-la respondido, visto ser um gênero não vivenciado em suas práticas sociais, necessitando ainda ser explorada a finalidade social do gênero e as características textuais que o definem enquanto receita.

Para Emília, Pedro é um aluno inteligente, porém não pratica as atividades propostas em sala de aula, ao que afirmar:

[...] Olha só, ele tem possibilidade de acertar muitas, o perfil dele é que não permite que ele é capaz de ler esse texto, ele é capaz de compreender porque ele é muito inteligente. Ele não pratica as atividades, então ele teria dificuldade em responder porque não tem prática. Ele fica no nível 2, mas no 4 ele não fica por eu achar que ele não tem essa prática de ler. Ele tá aqui no nível 4 mas ele não fica. Porque ele não tem prática, mas ele tem todo um jeito [...]

A professora aponta a ausência da prática de leitura do aluno como resposta para o seu baixo desempenho. Essa prática nos é compreendida como a repetição das atividades, sobretudo da leitura como decodificação.

Outro resultado que a professora solicitou a problematização foi do aluno José. Esse aluno atingiu o nível 5 no desempenho da PB. Emília também não concordou com esse resultado ao revelar que José não tem conhecimentos consolidados para atingir um nível de desempenho tão alto. Segundo a professora: “Ele atende à quantidade de acertos que dá o nível 5, mas em relação ao conhecimento ele não fica. A quantidade de questões que ele acertou dá 5 mas ele não tende a esse critério. Ele fica com 3. Nesse conhecimento aqui ele fica no 3.” (Profª Emília).

José também “errou” a questão 13, bem como as questões 19 e 20. Embora atingindo o nível 5 de desempenho, as questões que ele não acertou se referem sobretudo às habilidades de inferir informações. No entanto, ressaltamos que a composição dos níveis é sistematizada pelo mínimo de acertos e não pela natureza das questões avaliadas.

Como a concepção de leitura da PB e das professoras é notadamente ascendente, supõe-se que atingindo o nível de decodificação, os alunos estariam aptos a realizar leituras mais complexas. No entanto, inferir informações se refere a uma estratégia de leitura que precisa ser ensinada para que ocorra a compreensão textual.

Finalizamos essa sessão formativa discutindo sobre o que a PB diz sobre a prática pedagógica de Emília e que leitura ela faria desses resultados. Emília revela que

Ela me diria que a turma está relativamente bem, mas que algumas questões preciso trabalhar, não posso esquecer né. Não é muito do que eu costumo fazer, a Provinha Brasil é mais criteriosa, mais habilidosa, aí eu vou pensar pra fazer que elementos mais eu preciso colocar. Ela me diz que eu preciso ensinar mais a interpretar melhor os textos e eles entenderem aquilo que não tá claro, começar a compreender melhor. É o que ela me disse quando eu parei pra olhar, olhar só a prova e o que eles conseguiram responder: que eu preciso trabalhar ainda mais a leitura, a compreensão da leitura, é isso que ela me diz.

Após a leitura e análise dos resultados do teste 01 com a Profª Emília, empreendemos a realização de uma atividade avaliativa de múltipla escolha elaborada com base nas questões que os alunos mais erraram. A atividade foi aplicada no dia 30/09/2013. Feita a aplicação das questões, fizemos a correção e marcamos novas sessões formativas para a análise dos resultados.

Nos encontros, procedemos às análises das questões avaliadas. A questão 04 da atividade se referia a um anúncio. Apenas uma aluna acertou a questão proposta.

Figura 2: Questão 4.

Questão 04

SEGUNDA-FEIRA É DIA DE:

- ARROZ
- FEIJÃO
- CARNE ENSOPADA
- SALADAS

DAR UM AVISO.

FAZER UMA PROPAGANDA.

FAZER UM CONVITE.

ENSINAR UMA RECEITA.

Fonte: Atividade de Leitura.

Analisando a questão, Emília fez a seguinte análise:

[...] essa questão que se fala da receita eu achei normal, muito normal que eles achassem que era receita culinária, uma vez que a gente tava falando sobre isso, sobre ingredientes nas atividades. Então, sem utilizar muito a perspicácia eles responderam, achei muito natural eles terem colocado receita pela questão dos ingredientes. Foi feita uma leitura rápida né do texto, não se prenderam muito e colocaram receita por causa dos ingredientes.

A professora justifica o erro dos alunos na questão como natural, visto que estavam trabalhando em sala de aula receitas culinárias e, como o texto em questão apresentava nomes de comidas eles associaram a uma receita e, portanto, marcaram como resposta correta ensinar uma receita. No entanto, se analisarmos a composição do gênero receita culinária, este apresenta características que o diferencia de um anúncio, por exemplo, visto ser composto por: ingredientes, modo de preparo, duração, dentre outras.

Outra questão analisada foi a relacionada à poesia “As meninas”. Para Emília, nenhum dos alunos deveria ter errado tal questão e o erro foi devido à falta de atenção.

Figura 3: Questão 5.

QUESTÃO 05

AS MENINAS
 ARABELA
 ABRIA A JANELA
 CAROLINA
 ERGUIA A CORTINA
 E MAIRA
 OLHAVA E SORRIA.
 "BOM DIA!" (...)

DE ACORDO COM O TEXTO, O QUE CAROLINA FAZIA?

ABRIA A JANELA.

DIZIA BOM DIA.

ERGUIA A CORTINA.

OLHAVA E SORRIA.

Fonte: Atividade de Leitura.

A professora analisa a questão do seguinte modo:

[...] essa questão também é uma questão clara né, faltou atenção também na hora de responder. Mas, eu julgo diante de tudo talvez que precise ainda, eu tenho certeza que é um processo contínuo né, eles não vão desenvolver de uma hora pra outra mas que de repente eu devo me prender mais à interpretação, acho que a leitura eles não tem muita dificuldade porque eles desenvolveram um tipo de lógica para responder. Eles leram o texto, mas não se prenderam para responder corretamente, eles poderiam ter se saído melhor se tivessem se concentrado.

A questão proposta avalia a habilidade de fazer inferência. Mais uma vez, a professora justifica o erro dos alunos apontando a falta de atenção e de concentração como obstáculos ao melhor rendimento escolar. Fica evidente, portanto, que há uma dificuldade de compreensão do texto pela ausência do ensino da leitura e pela primazia da avaliação da competência leitora ao se pedagogizar a leitura, entendendo ser a interpretação textual as atividades de perguntas e respostas, sem a intervenção do professor para ensinar a compreensão.

Na questão que se referia ao bilhete, Emília acredita que os alunos erraram por falta de familiaridade com o tipo de texto. Para ela,

Eles não convivem com essa história de bilhetes. As pessoas não mandam bilhetes pra ninguém mais. As pessoas mandam e-mail e eles não tem acesso né, a maioria deles não tem acesso a isso. Eu também não trabalhei o bilhete em sala. Também não trabalhei o bilhete em si, o bilhete a gente não fez, mas mesmo assim eu acho que se eles tivessem se empenhado na leitura eles teriam como responder. Mas eu realmente ainda não trabalhei o bilhete, eles não tem acesso a esse tipo de texto fora da escola.

Figura 4: Questão 1.

Nome: _____

Questão 01.

PAULO,
 AVISE AO JOÃO E AO PEDRO QUE HOJE
 NÃO VOU JOGAR BOLA COM VOCÊS
 PORQUE MINHA MÃE VAI ME LEVAR AO
 DENTISTA.
 TIAGO

De acordo com o texto, quem vai ao dentista?

JOÃO.

PAULO.

PEDRO.

TIAGO.

Fonte: Atividade de Leitura.

Nessa análise, a professora revelou a não familiaridade do gênero textual bilhete como o motivo para o erro dos alunos na questão proposta. Afirmou não ter trabalhado esse gênero, mas enfatizou que se houvesse empenho dos alunos para responder, eles o teriam feito.

Após a análise e discussão dos resultados, Emília se propôs a trabalhar a devolutiva da atividade avaliativa com os alunos. Para a professora, a devolutiva foi um

momento muito significativo, visto que ela afirmou ser muito mais interessante para os alunos do que o próprio momento da aula, da explicação do conteúdo. Finalizamos as sessões formativas sobre a discussão dos resultados da atividade avaliativa propondo a reflexão sobre a importância dos resultados para a prática pedagógica de Emília. Ela nos revelou que:

Pra minha prática, pensar, refletir mais sobre essa questão da interpretação, da atenção ao fazer, ao realizar uma atividade, é prática, praticar mais ainda. Eu vou trabalhar essas questões novamente com eles, todas elas, mas vou fazer e vou pontuar os erros que eles fizeram, eu não digo o nome, mas qual a questão eles erraram. E vou fazer pra eles perceberem que eles erraram. Mas eu acho assim, o que me visualiza que eu penso em relação a isso que eu devo praticar com eles, mais ainda a questão da interpretação.

Conforme outrora mencionado, as sessões formativas foram realizadas individualmente com as professoras, visto que trabalhavam em escolas diferentes. Apresentaremos aqui a problematização da leitura e análise da atividade avaliativa de múltipla escolha com a Profª Sherazade.

Iniciamos a sessão indagando a professora Sherazade a respeito da leitura que ela fez dos dados obtidos nessa atividade, ao que revela:

Agora dentro do que foi feito eu vi em que nível realmente os alunos estão, porque aquele lá (referindo-se ao teste 01) tinham pessoas que era pra estar menos e já estava lá no outro nível. E quando a gente faz novamente essa questão da atividade avaliativa observa em qual desses gêneros textuais o aluno tem mais dificuldades. E partindo dessa dificuldade que ele tem é que eu vou focar meus objetivos mais encima dessas dificuldades deles. Até porque pra ver se eles melhoram a questão da leitura, a questão da interpretação, compreensão textual, como é que eles compreendem, porque às vezes o menino lê o texto, mas não está compreendendo.

A atividade avaliativa proposta revelou resultados similares aos produzidos no teste 01 da PB. Os resultados da atividade demonstram que as habilidades de realizar inferência e localizar informações explícitas no texto foram as questões que os alunos menos acertaram.

Comparando os dois resultados, observamos que no teste inicial da PB 20 dos 24 alunos da sala erraram a questão 17, cuja habilidade avaliada era identificar a finalidade do texto-base com apoio nas características do gênero e de seu uso social.

Na atividade avaliativa de múltipla escolha, constatamos que, dos 19 alunos que fizeram a atividade, 11 não acertaram a questão 18 que avaliava a mesma habilidade proposta pela questão 17 do teste inicial da PB.

Tomando como parâmetro a concepção ascendente de leitura da PB, os alunos que responderam corretamente as questões iniciais do teste teriam capacidades para responder as

questões de natureza mais complexas que geralmente se referem à inferência, localização de um assunto no texto, dentre outras habilidades.

Na problematização analisamos os resultados obtidos pelos alunos no teste inicial e nos atividades avaliativas de múltipla escolha, concluindo que não houve uma diferença tão grande entre ambos, haja vista que os “erros” produzidos revelaram a mesma problemática: realizar inferências.

Com essa correlação, ilustramos que a análise dos resultados de um teste avaliativo, sobretudo produzidos pelas avaliações externas deve ser realizada considerando o contexto de produção desses resultados, para além dos dados estatísticos. Desse modo, a leitura pedagógica dos resultados, sobretudo da correlação de acertos, erros e questões não marcadas (no caso específico da PB), implicam na produção de um nível de desempenho que, a principio pode não corresponder ao real nível de aprendizado do aluno.

A problematização realizada nos deixa claro que não basta olhar o produto, mas problematiza-lo, compreendendo o que esses dados revelam no contexto de produção, fator este que implica na investigação das respostas reveladas nos “erros” e nos silêncios dos alunos.

A professora destacou em sua narrativa a importância de se trabalhar a leitura além da decodificação. Embora ela trabalhe muito gêneros textuais em sala de aula, começou a refletir sobre o modo como esse trabalho vem sendo desenvolvido, uma vez que não basta apresentar os diferentes gêneros em sala de aula, mas se deve trabalhar a partir das finalidades e usos sociais desses textos, contextualizando-os com a realidade vivenciada pelos alunos dentro e fora da escola. Ao que destaca:

Porque bem aqui foi uma prova, a questão do anúncio. Eles colocaram o que: receita. Então eu já trabalhei vários dias anúncio, mesmo eu colocando essa questão do anúncio, eles compreenderam de outra maneira. Então de fato, eles ainda não compreenderam a verdadeira finalidade do anúncio. (Profª Sherazade).

Nesse sentido, problematizamos o erro dos alunos na questão acima mencionada por ela, refletindo sobre o que a situação problematizada contribuía para a sua prática alfabetizadora. Sherazade responde:

Eu tenho que rever a minha forma de trabalhar a questão do anúncio. Eu vou ter que rever a minha metodologia, eu tenho que mudar, tenho que criar estratégias de leitura pra ver se eles compreendem melhor, tenho que criar outras, pra ver se eles compreendem melhor.

Nesse aspecto, discutimos sobre as estratégias de leitura apresentadas nos descritores do eixo de leitura da PB e problematizamos a necessidade de ensinar essas estratégias para os alunos. Sherazade revelou que há algum tempo vinha refletindo sobre o ensino das estratégias, afirmando:

Sobre as estratégias de leitura, eu vim refletindo sobre isso ano passado (2012), naquela turma, eles não tinham dificuldades de leitura, mas precisavam melhorar e isso aí me ajudou muito, eu ia observando e tinha que fazer e eu começava a fazer a inferência com eles. Essa questão da antecipação, vamos ver lá o que tá precisando nessa questão, vamos ver lá o que tá precisando nessa questão dos textos. E nessa turma, agora que eu vou iniciar mais porque agora que os meninos melhoraram. Agora que eu começo a trabalhar textos, assim, claro eu já trabalhava gênero textual bem menorzinho e procurava a forma mais simples possível de trabalhar na sala pra ver se eles compreendiam melhor, já estou avançando, eles estão melhorando o nível e eu estou avançando.

Essa narrativa deixa claro que para Sherazade, primeiro a criança deve aprender a ler, para depois ler. Isto é, há uma compreensão de que as estratégias de leitura devem ser ensinadas após a criança saber decodificar. A professora não compreende que a decodificação é a uma estratégia e o fato de não saber decodificar, invalidaria a aprendizagem das outras estratégias de leitura. Comporta analisar a compreensão que tem a professora de que a leitura não é um conteúdo de alfabetização e, portanto não deve ser ensinada.

Fundamentamos nossa discussão nas contribuições teóricas de Stanovich (1986) ao referenciar o “efeito Mateus” na aquisição da leitura. O “efeito Mateus” é uma analogia à parábola dos talentos segundo o Evangelho de São Mateus (25, 29) que diz “Porque, a todo aquele que tem, será dado mais, e terá em abundância. Mas daquele que não tem, até o que tem lhe será tirado.” (BÍBLIA SAGRADA, 1990, p. 1214).

Para Stanovich (1986), as crianças que vão bem na escola tendem a ser mais estimuladas e desafiadas a progredir ao tempo que aquelas que apresentam dificuldades tendem a ser menos exigidas pelos professores.

Compreendemos que quando a criança se apropria do processo de decodificação e começa a leitura de palavras, poderá avançar cada vez mais no exercício da decodificação, bem como nas práticas de letramento, visto que quanto mais progresso obtiver na experimentação com a leitura, mais capacidades desenvolverão e melhores leitores se tornarão.

Por outro lado, as crianças que não são oportunizadas às práticas de leitura, seja por dificuldades cognitivas ou por falta de mediação pedagógica, não desenvolverão a capacidade de decodificação, dificultando posteriormente a aquisição de novas estratégias de leitura que as possibilitem à compreensão e, conseqüente melhoria do nível de letramento.

Analisamos, portanto, que no contexto escolar há ausência de exposição das leituras nos diferentes suportes e gêneros textuais que possibilitem à criança maior interesse pela leitura, sobretudo se considerarmos as diferentes finalidades para as quais a leitura se destina.

Em geral, o processo de didatização da leitura tem produzido o afastamento e o desinteresse pelo ato de ler e, portanto “[...] é preciso levar em conta que o propósito de ensinar as crianças a ler com diferentes objetivos é que, como o tempo, elas mesmas sejam capazes de se colocar objetivos de leitura que lhes interessam e que sejam adequados [...]” (SOLÉ, 1998, p. 101).

Solicitamos à Sherazade que descrevesse que contribuições a leitura desses resultados traria para a sua prática alfabetizadora:

Eu observo nessas dificuldades, vou procurar selecionar conteúdos novos, conteúdos que eu percebo não que seja só focado na Provinha Brasil. Eu quando vou trabalhar um conteúdo eu não vou pensando na aprendizagem dos alunos, mas no momento que eu percebo aqui essas dificuldades do aluno, vou procurar trabalhar o conteúdo melhor, que favoreça a aprendizagem do aluno, procuro novas estratégias de leitura.

Para a professora, a leitura dos resultados contribuiu para analisar aquilo que ela denomina de dificuldades dos alunos na aprendizagem da leitura e afirma uma mudança de postura metodológica objetivando a melhoria da aprendizagem dos alunos.

Discutimos ainda sobre a compreensão dos níveis de desempenho apresentados pela PB. Para Sherazade, os níveis dizem realmente o desempenho dos alunos, ao mencionar:

O menino que chega no nível 5 ele já compreendeu tudo. Não, não compreendeu tudo (pensativa, reformulou a resposta), o que está faltando só a questão da ortografia. Ele compreende o que é um texto, qual o assunto daquele texto. Os níveis de desempenho contemplam, revelam o que os alunos sabem. Vê um aluno no nível 1, quando a criança tá no nível 1, é isso aí mesmo.

Observamos em sua narrativa que a professora parece associar os níveis de desempenho da PB com as hipóteses de escrita defendidas por Ferreiro e Teberoski (1999), sobretudo quando se refere à questão ortográfica, uma vez que para a psicogênese da língua escrita a condição do aluno de estar alfabetizado independe de saber escrever ortograficamente correto. A professora faz essa correlação ainda referindo-se ao nível 1 de desempenho como se este nível se assemelha-se à hipótese pré-silábica da construção da escrita.

Consideramos pertinente após o estudo da PB e a problematização dos resultados do teste 01 e da atividade avaliativa de múltipla escolha encaminhar nossas ações para o

planejamento de atividades de alfabetização que possibilitassem às professoras a ressignificação do modo de trabalhar com práticas diversificadas de leitura em sala de aula.

Desse modo, planejamos situações didáticas com o trabalho de leitura relacionadas aos diferentes gêneros textuais, tais como bilhete, convite, receita, anúncios, adivinhas, dentre outros, durante o segundo semestre de 2013, problematizando nas sessões formativas a relação dessas atividades com as habilidades avaliadas pela PB e os conteúdos trabalhados em sala, de modo particular, a leitura.

Ressaltamos que nos planejamentos propostos pelo PNAIC eram desenvolvidas as rotinas pedagógicas com os diferentes gêneros textuais. A atividade ora registrada foi realizada na 2ª quinzena do mês de setembro de 2013, na turma da Profª Emília e foi planejada com base no gênero textual convite.

Para a realização do estudo do gênero, planejamos a rotina quinzenal delimitando quatro situações didáticas: a) leitura do livro Viviana, a rainha do pijama pela professora; b) apresentação e estudo da estrutura textual do convite; c) exposição de diferentes tipos de convite; d) elaboração de um convite para uma situação real de utilização do gênero estudado.

A primeira situação didática consistiu na leitura do livro Viviana, a rainha do pijama. O livro compõe o acervo bibliográfico do PNAIC e apresenta em seu enredo a história da garota Viviana que resolve convidar os animais para a noite do pijama em sua residência.

Para esse momento, a Profª Emília fez uma roda de leitura (Foto 01) e na medida em que lia a história questionava os alunos sobre os fatos apresentados, problematizando diferentes estratégias de leitura, dentre elas a interpretação e a inferência.

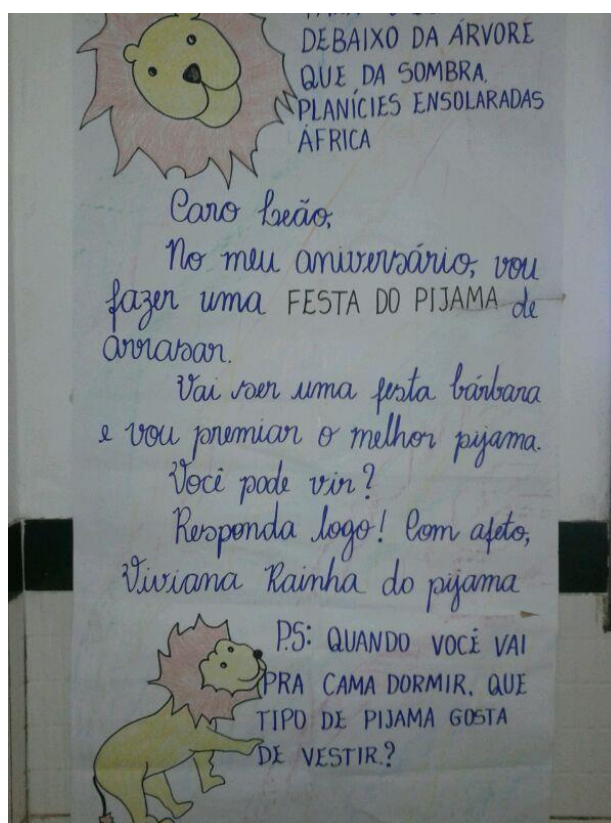
Foto 1 – Roda de leitura.



Fonte: Própria autora.

A professora explorou bastante as respostas advindas dos alunos e, na aula seguinte deu continuidade à rotina apresentando um cartaz (Foto 02) com o convite da menina Viviana para o leão. Após afixar o cartaz no quadro, a Prof^a Emília explicou a estrutura textual ressaltando os elementos principais do gênero: destinatário, endereço, remetente. A professora também explorou a finalidade social do gênero questionando os alunos sobre suas vivências com o convite, elencando as diferentes situações nas quais utilizamos o referido gênero.

Foto 2 – Cartaz contendo o texto convite.



Fonte: Própria autora.

Após a explicação da estrutura do gênero estudado, afixamos vários modelos de convite (Foto 3) pela sala e solicitamos aos alunos que analisassem atentamente os cartazes expostos, a fim de que identificassem as diferentes situações de uso social do convite. À medida que os alunos observavam a exposição, Emília os indagava sobre os elementos que compõem o convite e qual a situação de uso de cada um deles.

Foto 3 – Exposição de convites.



Fonte: Própria autora.

Na aula seguinte, a professora encerrou a rotina de estudo do gênero textual propondo aos alunos a elaboração de um convite (Foto 04) para a turma do 2º ano B para assistir a apresentação teatral do texto *Cabritos e Cabritões*, encenada por sua turma.

Foto 4 – Produção de convite.



Fonte: Própria autora.

Feita a aplicação do teste 02, também realizado pelos técnicos da SEMEDUC, voltamos a problematizar os resultados obtidos pelos alunos e planejamos a devolutiva dos

testes a fim de que pudéssemos investigar de que modo os alunos responderam as questões, com o intuito de refletirmos sobre os “erros” produzidos tomando-os como ponto de partida para o replanejamento da ação pedagógica.

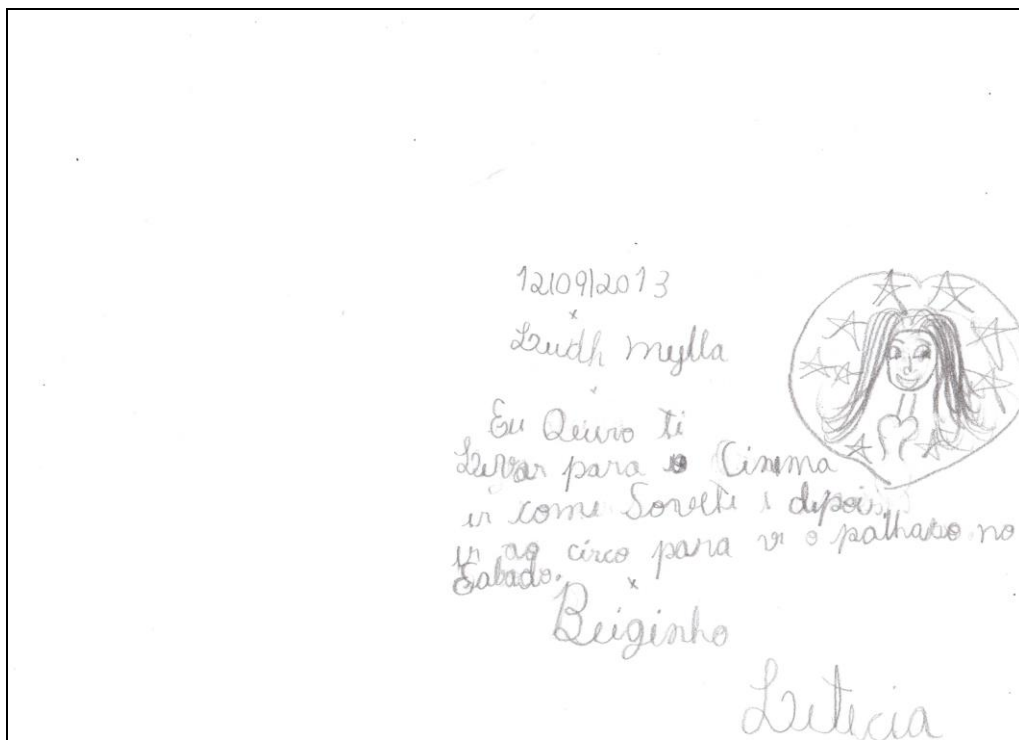
Durante a realização das situações didáticas, observamos as dificuldades encontradas pelos alunos para a produção do texto solicitado. Um dos fatores que podemos relacionar a essa situação é que não há familiaridade dos alunos com o gênero estudado e, possivelmente isso leva um tempo para ser consolidado, ao considerarmos também as vivências extraescolares dos alunos, necessitando de um trabalho contínuo de atividades dessa natureza.

Também planejamos situações didáticas de leitura para desenvolver na turma de Sherazade. O gênero textual trabalhado foi o bilhete. A rotina didática foi planejada para a segunda quinzena de setembro de 2013 e planejamos a situação didática incluindo o estudo e análise da estrutura textual do bilhete e a elaboração de bilhetes pelos alunos em sala de aula, respeitando a estrutura e finalidade social do gênero.

Iniciando o estudo do gênero, Sherazade iniciou a aula discutindo a finalidade do bilhete e quando devemos utilizá-lo. A professora afixou um cartaz no quadro contendo um bilhete e explicou a estrutura do mesmo, identificando a data, o destinatário, a mensagem principal, o agradecimento ou despedida e o remetente.

Na aula seguinte Sherazade solicitou aos alunos que produzissem um bilhete (Foto 06) convidando um amigo para ir ao circo. A professora distribuiu folhas de papel para os que os alunos fizessem suas produções. Ao explicar a atividade proposta, Sherazade solicita aos alunos que escrevam o bilhete do “jeito deles”. A nosso ver, a professora não considera que na escrita temos um modo específico de nos expressar, visto que devemos recorrer à norma padrão e, portanto, não podemos escrever de qualquer jeito.

Foto 5 – Convite elaborado por aluno.



Fonte: Própria autora.

Após a produção, a professora selecionou alguns bilhetes para analisar coletivamente. A professora escreveu os bilhetes no quadro e analisou cada um deles juntamente com os alunos, considerando a estrutura textual, a grafia (palavras escritas com letra maiúscula no meio das palavras, palavras grafadas ortograficamente incorretas, bem como a coerência e coesão textual).

Na problematização da atividade, conversamos com Sherazade sobre a importância de intervenções significativas no processo de ensino e aprendizagem, reafirmando a pertinência da mediação pedagógica durante o desenvolvimento das situações didáticas, sobretudo no momento das produções dos alunos para que haja a garantia da aprendizagem.

Tomando como base as duas situações de leitura e escrita desenvolvidas, refletimos sobre a dinâmica do planejamento do PNAIC que apressadamente propõe o trabalho com diferentes gêneros textuais a cada encontro, não levando em conta as características de familiaridade e utilização social dos gêneros pelas crianças, bem como a não relação do texto trabalhado com os eixos e capacidades desenvolvidas pelas crianças no processo de alfabetização, fator este que revela o aligeramento da formação e que se estende para o processo de ensino e aprendizagem.

Outro aspecto observado é que fica evidente a não articulação das atividades planejadas com a avaliação da aprendizagem, como se o ato de avaliar não fizesse parte do processo de ensinar, aspecto que revela a não preocupação com a aprendizagem ao se desconsiderar o que os alunos sabem, o que ainda não sabem e como proceder para que eles avancem na produção do conhecimento.

Problematizamos com as professoras como elas avaliavam os resultados dos alunos no teste 02, comparando-os com os obtidos no teste inicial da PB e na atividade avaliativa de múltipla escolha. Para Sherazade,

Bom, eu percebi que aquele lá foi bem no início, eu já vi bastante diferença na questão hoje do teste 01 para o teste 02, muitos alunos avançaram, claro que tinha aluno que não deveria estar aqui, mas por conta que eu observo que são muito desligados, que é questão de lentidão mesmo, uns bastante lentos, mas que melhorou, melhorou sim, sem sombra de dúvidas e com esse teste né. O 02 estava com um nível bem avançado em relação ao 01, principalmente a leitura. Questão dos textos informativos eram uns textos bem maiores pra eles, mas eu vejo que houve bastante avanço.

Sherazade afirma que percebeu avanços em muitos alunos nos resultados de um teste para o outro. Embora considerando esses avanços, revela ainda um discurso recorrente ao atribuir o comportamento (falta de atenção) ao baixo desempenho dos alunos nos testes.

A professora analisa esse avanço com base no nível de desempenho de alguns alunos, ao afirmar: “Eu percebi que no início do ano, no teste 01, dos 11 alunos que estavam no nível 4, 5 avançaram para o nível 5 no teste 02, mas houve avanço tanto da atividade avaliativa como em relação do primeiro para o segundo teste (Prof^a Sherazade).”

Para Emília,

No teste 01, os meninos se saíram bem, nesse início né. Nesse teste 02 eles fecharam com chave de ouro. O que foi que aconteceu? Realmente do teste 01 para o teste 02 eu observei mais o teste, eu prestei mais atenção naqueles requisitos que a Provinha traz. Eu coloquei atividades similares né e eu coloquei pela Provinha Brasil? Não, eu coloquei porque eu achei interessante, por isso que os meninos se saíram melhor no teste. [...] E foi válido fazer isso? Foi muito válido, não só pela questão da Provinha Brasil que era uma questão que não me chamava atenção realmente, apesar de eu aplicar e tudo, mas eu não tinha parado pra pensar sobre ela. Eu chegava, aplicava, mas não parava pra pensar naquela avaliação, apesar de achar interessante, analisar porque as crianças erravam, eu não fazia isso. Agora eu fiz né, tinha você, todo aquele incentivo né e em outros momentos também que eu tive oportunidade eu fiz isso com eles, eu já pensava assim que pra eles responderem a segunda provinha seria mais tranquilo. [...] Então eu observei os conteúdos que geralmente vinham na segunda provinha, eu olhei outras provinhas que eu tinha guardado, então eu procurei não esquecer de trabalhar aqueles conteúdos pra que quando viesse a segunda provinha eles tivessem conhecimento pra poder responder [...] E dessa vez foi melhor ainda porque eu parei pra pensar sobre ela, avaliei o processo, o que que era necessário as crianças saberes [...].

Emília avalia os resultados do teste 02 em comparação ao teste inicial e à atividade avaliativa afirmando que o resultado alcançado pelos alunos foi fruto do seu trabalho de intervenção.

Em sua narrativa, Emília pontuou questões interessantes como a mudança de postura na sua prática em relação à PB, ao enfatizar a reflexão sobre o instrumento avaliativo, implicando-se nesse processo ao tempo que buscou desenvolver atividades significativas visando a aprendizagem dos alunos.

Nesse sentido, a professora estabelece uma análise com os conteúdos ou capacidades avaliadas pela PB que necessitariam serem desenvolvidos em sala de aula não como treinamento para responder a prova, mas por refletir que esses conteúdos são necessários para a aquisição da leitura e do sistema de escrita alfabética no processo de aprendizagem dos alunos.

Outro aspecto revelado por Emília para explicar o avanço dos alunos no desempenho de um teste para o outro foi o trabalho desenvolvido com os gêneros textuais propostos pelas ações do PNAIC, ao que revela:

Eu trabalhei a questão dos gêneros também por causa do PNAIC que entrevi também, porque por mais que eu trabalhasse a questão do gênero, mas não da mesma maneira, com uma metodologia diferente que eu faria né, eu trabalhava textos, vários tipos de textos no momento em que eu achava pertinente, quando eu gostava daquele texto, porque quando você gosta daquele texto é bom trabalhar, você faz com que as crianças gostem né. (Profª Emília).

A fala da professora revela a necessária articulação dos programas de formação continuada com as propostas de avaliação externa como diretrizes para repensar a prática pedagógica alfabetizadora com base nos resultados produzidos, estabelecendo o diálogo possível entre alfabetizar e avaliar.

A narrativa de Emília nos faz refletir também a necessidade de uma reorganização curricular na alfabetização, o que demanda o direcionamento do que e de como ensinar, situando a prática avaliativa como ponto de partida e de chegada do fazer pedagógico na articulação entre avaliação interna e externa.

Analisando os resultados do teste 02 da PB na turma de Emília é evidente o avanço dos alunos em relação ao teste inicial, sobretudo no desempenho das questões consideradas mais complexas, a exemplo da questão 20.

Todos os 22 alunos que fizeram o teste 02 acertaram a questão 20, cuja habilidade era analisar a capacidade de identificar substituições e/ou repetições pronominais. Para nós

(pesquisadora e professora Emília), os alunos responderam corretamente a questão pelo fato de que o texto e as alternativas foram lidos pelo aplicador o que facilitou a compreensão textual.

Figura 5: Questão 20

27

LEITURA
GUIA DE APLICAÇÃO
2013 - TESTE 2

PROVINHA
BRASIL 2013

Questão 20

Professor(a)/Aplicador(a): leia para os alunos **SOMENTE** a instrução em que aparece o megafone. Repita a leitura, no máximo, duas vezes.

📣 Ouça com atenção o texto.

DENGUE: COMO COMBATER O INIMIGO

NESTA SEMANA, O JORNAL NACIONAL ESTÁ EXIBINDO UMA SÉRIE ESPECIAL DE REPORTAGENS SOBRE A DENGUE. AS CRIANÇAS ASSUMEM A RESPONSABILIDADE QUE, NO BRASIL, OS ADULTOS AINDA NÃO CHAMARAM PARA SI. "LÁ EM CASA, EU JÁ FALEI PARA O MEU PAI E PARA A MINHA MÃE PARA COLOCAREM AREIA ONDE TEM ÁGUA PARADA", CONTOU UM MENINO.

"OS PAIS NÃO ESTÃO PRESTANDO ATENÇÃO NA GENTE. ELES TÊM QUE OUVIR A GENTE PARA SABEREM CUIDAR DESSE MUNDO", DISSE OUTRO GAROTO.

NA SEXTA-FEIRA, NA ÚLTIMA REPORTAGEM DA SÉRIE, OS CIENTISTAS ESTÃO EM BUSCA DE UMA VACINA CONTRA A DENGUE NO BRASIL E NA FRANÇA.

📣 O termo OS PAIS se refere a

(A) CIENTISTAS.

(B) CRIANÇAS.

(C) MOSQUITOS DA DENGUE.

(D) PAI E MÃE.

Comentário do item:
Este item pretende analisar a capacidade de identificar substituições e/ou repetições pronominais. A criança, quando atém-se apenas à frase final do texto, indica o substantivo nominal mais próximo, marcando a alternativa (A). Quando fixa-se apenas à frase inicial do texto, indica, como gabarito, o substantivo nominal mais próximo (B). Quando atém-se ao que aparece com maior destaque (título), a criança opta pela alternativa (C). Ao ser capaz de tal habilidade, consegue apreender o texto como um todo e identificar a que substantivo a palavra se refere, marcando a alternativa correta (D).

QUIA_LEITURA.indd 37
16/09/2013 10:33:52

Fonte: Teste 02 Provinha Brasil Leitura.

Embora a questão 19 pareça menos complexa que a questão 20, dos 22 alunos que participaram do teste 02, 16 “erraram” a questão visto que afirmaram ser a resposta certa a alternativa C ou D (conforme fala dos alunos na devolutiva do teste) por analisarem a leitura das carinhas das nuvens, fator este que contribuiu para que os alunos marcassem a questão “errada”.

Figura 6: Questão 19

PROVINHA BRASIL 2013

LEITURA
CADERNO DO ALUNO
2013 - TESTE 2

Questão 19

OPS...
ACHO QUE
EXAGERAMOS
PESSOAL!

QUE VAI CHOVER MAIS.

QUE CHOUEU BASTANTE.

QUE AS NUVENS ESTÃO ZANGADAS.

QUE AS NUVENS ESTÃO BRIGADAS.

CADERNO ALUNO LEITURA ANO 2

06/02/2013 11:47:53

Fonte: Teste 02 Provinha Brasil Leitura.

Nessa dinâmica, refletimos sobre a devolutiva realizada nas atividades avaliativas e no teste 02 da PB. Durante a problematização, as professoras revelaram que essa estratégia foi um processo formativo para elas e que contribuiu para suas práticas alfabetizadoras, ao revelarem:

É válido sim, eu vejo que deveria ser assim desde o início. Assim que fosse corrigido na sala, logo após a correção, ser entregue pro professor imediatamente fazer a devolução, a intervenção pra ver como seria a resposta dele. Então é válido, os questionamentos deles a gente percebe que eles marcaram daquela forma, pela forma como eles compreenderam, porque daquelas questões da fada e da nuvenzinha (questões 13 e 19 do teste 02), eles responderam como eles compreenderam. Porque eu já tinha trabalhado bastante contos de fadas e quando viram imaginaram logo a questão do conto e a outra por conta da característica da nuvem que estava com a cara bastante zangada, por isso eles acharem né (Profª Sherazade).

Pensei, principalmente porque eles erravam, quando eles erravam, eles marcavam questões parecidas né, especialmente naquele dia da Provinha Brasil me chamou muita atenção aquela questão, depois eu fui olhar, aquela da Branca de Neve (questão nº 13 do Teste 02) né, todos os que erraram marcaram conto de fadas né e aí me chamou muita atenção a questão do texto mesmo né, das leituras diferentes que eles tiveram porque fizeram mais a leitura visual né e esqueceram do texto, não prestaram muita atenção no texto e marcaram a opção que era conveniente pra eles né. Isso foi o que marcou aquela questão, eu fiquei olhando. E, foi um erro, de acordo com a resposta que a Provinha queria, mas não foi um erro pra eles, porque eles fizeram uma leitura diferente. Então eu achei interessante (Profª Emília).

Em sua narrativa, Sherazade afirma a necessidade da devolução imediata dos resultados como fator importante para o desenvolvimento da intervenção pedagógica. Esse fato é interessante porque corrobora uma das finalidades da avaliação formativa que é fornecer informações para a reorganização do ensino rumo à aprendizagem significativa.

A devolução se inscreve no aspecto comunicacional da avaliação visto que “[...] significa resposta, diálogo para gerar argumentação, entrar em comunicação com o outro, para que as compreensões se aproximem; é a busca pela saída do isolamento [...]” (BATISTA, 2012, p. 63).

Para Emília, a devolutiva proporcionou a reflexão sobre o “erro” dos alunos (o que erravam, em que situação erravam) ao responderem a prova, possibilitando a melhor investigação das respostas. Na sua fala, a professora recorre à questão 13 do Teste 02 de Leitura ao analisar os “erros” produzidos pelos alunos nessa questão, revelando que erraram a partir de um parâmetro da PB, mas responderam baseados em hipóteses que, para eles, seria conto de fadas, recorrendo ao conhecimento prévio da personagem Branca de Neve.

Figura 7: Questão 13

PROVINHA BRASIL 2013

LEITURA
CADERNO DO ALUNO
2013 - TESTE 2

Questão 13

Ajude a salvar nossas crianças. Cade deixo no frentão.

A ORIENTAÇÃO SOBRE A IMPORTÂNCIA DO USO DE CINTO DE SEGURANÇA PARA CRIANÇA.

A CONTAÇÃO DE UMA HISTÓRIA DE CONTO DE FADAS PARA CRIANÇA.

A RECOMENDAÇÃO DA LEITURA DE UM LIVRO PARA CRIANÇA.

A DIVULGAÇÃO SOBRE A IMPORTÂNCIA DA LEITURA PARA CRIANÇA.

CADERNO DE LEITURA 11

BRASIL 2013

Fonte: Teste 02 Provinha Brasil Leitura.

A seguir, descreveremos os dados produzidos na avaliação das práticas pedagógicas das professoras, situando as referências significativas da PB para a prática pedagógica alfabetizadora.

5.2.2 Subeixo 02: Referências significativas para a reorganização da prática pedagógica alfabetizadora

Após a problematização dos resultados do teste 2, empreendemos a avaliação das práticas das professoras, refletindo as ações sob três aspectos de análise: o envolvimento das professoras na pesquisa, o significado da pesquisa para o campo profissional docente e as contribuições da Provinha Brasil para a reorganização da prática alfabetizadora.

A realização de uma pesquisa-ação prescinde inicialmente do envolvimento dos sujeitos da pesquisa juntamente com o pesquisador, uma vez que preconiza uma atitude de mudança.

O caráter crítico e colaborativo da pesquisa-ação como opção metodológica de investigação possibilitou-nos a reflexão sobre os saberes e práticas na dinâmica da ação reflexiva nos diferentes lugares de fala das professoras alfabetizadoras.

Analisar o envolvimento das professoras na trajetória da pesquisa foi um exercício que também integrou a nossa ação como pesquisadora, a fim de que pudéssemos avaliar também as ações por nós desenvolvidas no percurso investigativo com base no objetivo central da investigação.

Visto que a pesquisa-ação demanda a integração formativa do pesquisador e dos colaboradores da pesquisa, vinculadas à transformação social, o envolvimento de ambos com a pesquisa é condição precípua para o desenvolvimento efetivo de cada uma das etapas da pesquisa, rumo à reflexão e possível mudança de prática.

Situaremos nesse contexto, as percepções das professoras quanto ao seu envolvimento na pesquisa, apontando com base nos relatos, as referências significativas para a reorganização de suas práticas.

A Prof^a Emília revela que seu envolvimento com a pesquisa ocorreu de maneira gradual, o que atribuiu ao sentimento de confiança estabelecido cotidianamente com a pesquisadora na dinâmica do percurso investigativo.

Outro aspecto a ser considerado que justifica a estranheza da professora sobre o objeto de estudo é o distanciamento ou o não envolvimento dela com a PB, relacionado, sobretudo, pelo desconhecimento da prática avaliativa do referido instrumento, o que para ela não afetaria de maneira significativa sua prática pedagógica.

Fica evidente ainda que o envolvimento de Emília se tornou bem mais efetivo na medida em que a pesquisa avançava. A professora expressa que o despertar, a vivência da pesquisa se concretizou com a problematização do teste 02 da PB, revelando, portanto, segurança e atitude de reflexão sobre suas ações pedagógicas.

Quando começou, justamente pela minha falta de conhecimento e por achar o Provinha Brasil uma imposição, quando você começou eu falei Provinha Brasil? Tá bom, mas eu sempre abro minhas portas né pra várias pessoas que já passaram pela minha sala. E aí no começo eu olhei e disse Provinha Brasil? Não, seria desnecessário, pelo meu conhecimento (risos) e naquele momento né, disse vamos ver no que dar. Mas realmente com o passar do tempo, com a tua ajuda e com tuas conversas eu fui percebendo de maneira diferente essa espécie de aproveitamento. Então eu diria que pra mim foi bastante produtivo né. No início eu não tinha expectativa né, mas no final, depois do Provinha 02, especialmente depois do simulado, foi bem ali que eu despertei mais e depois com o Provinha 02 minha visão foi bem diferente, realmente muito diferente né. Foi realmente ela (referindo-se à pesquisa) que melhorou o andamento da minha sala, no sentido de que tinha assim aquela ajuda, você sempre ajudando em alguma coisa e eu sempre procurando retirar alguma coisa do que você falava e pra mim foi muito interessante justamente nesse

sentido e se teu foco era o Provinha Brasil pra mim você conseguiu porque o Provinha Brasil eu não olhava (risos). (Prof^a Emília).

Ao contrário de Emília, Sherazade não apontou claramente o seu grau de envolvimento com a pesquisa. Sua narrativa expressa que a pesquisa foi proveitosa, no entanto não explicita de que modo se envolveu efetivamente no percurso investigativo de sua prática.

Me senti muito a vontade. A pesquisadora nos deixa muito a vontade, ela dá abertura para o professor, foi muito bom, muito proveitoso. Você contribuiu você dizia alguma coisa, trazia assim alguma novidade pra gente, nas formações que houve (Prof^a Sherazade).

Notadamente, o envolvimento com a pesquisa prescinde, sobretudo da necessidade de mudança que o colaborador da pesquisa deve compreender como aspecto essencial para a sua prática. Reiteramos que a pesquisa-ação é um caminho de investigação da própria prática realizado de modo coletivo, crítico e transformador (FRANCO, 2008).

O envolvimento com a pesquisa demarca também o significado da pesquisa para o campo profissional docente visto que a produção do conhecimento e a dinâmica compreensiva de novos saberes implicam no desenvolvimento pessoal e profissional.

Nessa dimensão, Emília revela que a pesquisa foi um marco para a mudança de sua prática pedagógica, de modo efetivo na leitura da PB e na articulação com a avaliação da aprendizagem.

Para a professora, a pesquisa possibilitou momentos de reflexão, tão necessários, [...] porque nem sempre você tem tempo pra parar, pra ouvir e nesse não parar pra ouvir, você perde muita coisa [...]” (Prof^a Emília). Notadamente a narrativa de Emília focaliza a necessidade de momentos de reflexão sobre a prática como aspecto formativo no interior da escola e/ou nos cursos de formação continuada que proporcionem o pensar sobre o fazer pedagógico na dinâmica da abordagem cíclica de planejamento-ação-avaliação-replanejamento.

Sherazade situa a etapa de formação da pesquisa como um importante significado da investigação para o seu desenvolvimento profissional ao afirmar que:

Na formação a gente vai buscando algo novo que vai sempre contribuindo. Na formação você tem coisas que até conhece, mas quando entra de fato a teoria, aí contribui mais. Pra mim, a formação é essencial. (Prof^a Sherazade).

A narrativa de Sherazade reitera a necessária compreensão da escola como espaço de produção do conhecimento, como lugar de aprendizagem de professores e alunos,

contribuindo para a reflexão crítica na articulação teoria e prática, o que a pesquisa-ação como metodologia circunscrita na pesquisa e formação possibilita aos envolvidos na dinâmica investigativa de suas práticas.

Nessa acepção, a avaliação das ações das práticas revelam mudanças empreendidas na abordagem reflexiva e interventiva da pesquisa ora realizada nesse estudo.

Sherazade revela ter mudado sua visão sobre a Provinha Brasil, reconhecendo a importância de sua prática avaliativa como instrumento diagnóstico que pode contribuir para a reorganização da prática pedagógica a partir dos conhecimentos produzidos pelos alunos.

Contribuiu muito. Porque vou descobrir quais são as dificuldades que meu aluno tem e a partir das dificuldades eu vou procurando outras atividades, vou procurando estratégias novas para poder trabalhar com eles. Então ela contribui sim. É por isso que eu creio que ela deveria ser bem no início do ano, iniciou a aula, vem a Provinha Brasil, até pra mim saber quais são as dificuldades dos meus alunos, o nível de aprendizagem que eles já estão pra gente poder trabalhar [...] A Provinha Brasil veio pra gente compreender aquelas estratégias de leitura, como se deve trabalhar dentro da sala de aula, da inferência, da antecipação, porque muitos professores não tem conhecimentos dessa prática de leitura, entendeu, isso aí contribuiu muito. Eu tenho que trabalhar dessa maneira aqui pra ver o que os alunos vão compreender (Prof^a Sherazade).

Eu gostei da pesquisa, gostei de ter participado da pesquisa e pra mim, na minha visão contribuiu muito, tinha muita coisa que eu poderia até saber, mas eu não colocava em prática, por mais que a gente queira a gente coloca outras coisas em prática, você percebe que não, isso aqui é melhor. Até porque eu dizia que a Provinha Brasil era vazia. Mas depois a gente vai e é necessário rever sim. Porque ela é uma avaliação diagnóstica, avaliar que nível, que habilidades foram adquiridas, no início do ano, até para o professor replanejar o seu trabalho. Você percebe que é importante sim a Provinha Brasil, porque você avaliou, você sabe o nível, aí você vai trabalhar encima do que você percebeu no início né (Prof^a Sherazade).

Para Emília, a leitura e análise dos resultados da Provinha Brasil suscitou mudanças no modo como ela avalia a aprendizagem dos alunos, proporcionando-lhe um olhar investigativo para a tomada de decisões sobre os caminhos percorridos pelos alunos no processo de construção do conhecimento, ao situar o caráter formativo da devolutiva.

Eu acho que eu aprendi bastante assim esse ano. O que eu trago é que eu vou prestar mais atenção, nos mínimos detalhes assim da leitura, porque no momento que eu percebi que todos foram pra aquele lado ali, que conhecimento eles tinham acerca daquele texto, quer dizer, eu vi que eles não erraram, eles leram né [...] da maneira deles eles acertaram né e eu percebi justamente isso, que não foi um erro, mas um acerto, o que eles não conseguiram foi ler o texto como a gente queria que eles lessem né, como a Provinha Brasil queria que eles lessem. Então eu percebi que essas intervenções e eu pretendo levar isso, quando eu fizer uma avaliação e parar pra pensar sobre ela, ver porque que eu erreí né, naquele momento talvez tenha muito mais aprendido do que outros momentos. No momento em que a gente for conversar, eu vou aprender e eles também, eu achei muito interessante a questão das devolutivas. E vou falar pras minhas colegas também (risos) (Prof^a Emília).

Emília revela ainda que

O coordenador, via PNAIC, tem uma preocupação muito grande com a ANA, que é d'último ano do trabalho né, mas o Provinha Brasil vem antes, pra ter sucesso no ANA é preciso ter sucesso no Provinha Brasil. Eu acho que essa conversa, esse treinamento, essa análise do resultado que você fez comigo seria necessário que o coordenador do PNAIC, o coordenador da escola fizesse com o professor.

Emília considera pertinente a ação problematizadora da prática em torno dos resultados da PB reiterando a necessidade de que essas ações sejam desenvolvidas pelo coordenador da escola e pelo formador do PNAIC.

Esse aspecto pontuado pela professora é de considerável relevância visto a compreensão que se tem da articulação das práticas pedagógicas com as avaliações externas provocando a análise crítica da prática avaliativa dos diferentes instrumentos de avaliação e os outros fios que tecem o fazer pedagógico.

As narrativas das professoras apontam, portanto as possíveis contribuições que a avaliação externa, de modo específico neste estudo a PB, pode suscitar para a reorientação da prática pedagógica alfabetizadora.

Dentre as contribuições apontadas pelas professoras, ressaltamos:

- a) A compreensão do caráter diagnóstico da avaliação externa, no diálogo com a avaliação interna;
- b) A compreensão da avaliação como investigação da prática;
- c) Conhecimento do nível de desempenho dos alunos;
- d) Conhecimento das habilidades avaliadas e do nível de desempenho dos alunos;
- e) Compreensão das estratégias de leitura como conteúdos a serem ensinados na alfabetização;
- f) Compreensão do viés formativo da PB como instrumento para a investigação e tomada de decisões.

As narrativas de Sherazade e Emília apontam como contribuição da Provinha Brasil para a prática pedagógica a análise que se faz dos resultados encaminhando suas reflexões para a avaliação da aprendizagem no diálogo com a avaliação externa. Avaliar o que a Provinha Brasil avalia revela uma contribuição dessa prática avaliativa para a reorganização da prática pedagógica, demarcando a finalidade diagnóstica do instrumento, mas apontando nuances de uma avaliação formativa, uma vez que “[...] o diagnóstico é inútil se não der lugar a uma ação apropriada.” (PERRENOUD, 1999, p. 15).

Tomando como base as considerações aqui explicitadas, a partir da avaliação das práticas das professoras no percurso investigativo da pesquisa, revelamos que os dados produzidos nas diferentes etapas da pesquisa apontam referências significativas do viés formativo da PB para a prática pedagógica alfabetizadora, primeiramente na leitura e análise crítica da PB, no estudo da proposta avaliativa do referido instrumento, bem como do processo de elaboração, aplicação e correção dos testes inicial e final.

Esta referência imprime à formação e ao aprofundamento teórico a melhor compreensão do instrumento avaliativo que, por sua vez, subsidia teoricamente o professor na compreensão dos dados e na utilização adequada para a intervenção pedagógica.

Segundo, a reflexão sobre o currículo da alfabetização, no que concerne ao que ensinar, como ensinar articulado com o que e como avaliar as habilidades de leitura e escrita no âmbito da avaliação interna e externa.

E, terceiro, o caráter comunicacional da avaliação dada a prerrogativa de que a avaliação tem algo a dizer (HADJI, 2001) e, nessa dinâmica, o professor é também o avaliador e aquele que toma decisões na sala de aula rumo a situações significativas de aprendizagem dos alunos.

Empreender um estudo com base na metodologia da pesquisa-ação a princípio nos faz pensar que deveríamos alcançar feitos inéditos de mudanças das práticas dos sujeitos investigados. No entanto, o percurso investigativo e interventivo nos revelou que as mudanças produzidas podem ser mínimas aos nossos olhos, mas gigantescas para quem se propôs mudar.

É nessa dinâmica que, ao finalizarmos a trajetória da pesquisa compreendemos as mudanças produzidas que as ações interventivas provocaram nas práticas das professoras Emília e Sherazade.

6 A PROVINHA BRASIL COMO INSTRUMENTO DE REORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA ALFABETIZADORA: distanciamentos e aproximações

Em nossas reflexões sobre a realização de uma pesquisa, costumamos estabelecer uma analogia sobre a inserção do pesquisador no campo e no estudo do objeto escolhido com a trajetória percorrida por um trem que atravessa inúmeras estações até chegar ao seu destino final e daí recomeçar um novo trajeto.

Nessa analogia, o pesquisador seria um dos passageiros que numa dessas estações adentra o universo da pesquisa e caminha com os passageiros que ali se encontram, mergulhando na dinâmica da realidade investigada, conforme os preceitos da metodologia adotada para a produção dos dados.

A dinâmica do contexto empírico não para. No entanto, o pesquisador estabelece um ponto de partida e um ponto de chegada demarcando um recorte temporal para a consecução dos seus objetivos de investigação.

Assim ao “encerrar” o ciclo investigativo a que se propôs pesquisar, o pesquisador desce do trem com a clareza de que o estudo finalizou naquela estação, porém os resultados produzidos em sua investigação possibilitarão elementos instigadores de novas buscas e perguntas de pesquisa, que possivelmente, outros passageiros tomarão para si e adentrarão nos vagões do trem dando prosseguimento à produção do conhecimento.

Portanto, é chegada a hora da parada. Chegamos à estação final e aqui registramos as reflexões empreendidas durante toda a trajetória percorrida. Uma trajetória construída por idas e vindas, encontros e desencontros, reafirmando que o caminho da pesquisa não é linear.

Relembrando o caminho percorrido, situamos que a princípio enveredamos pelo caminho da avaliação da aprendizagem. Este caminho nos revelou a inconsistência teórico-metodológica em que ainda nos encontramos na dimensão avaliativa, sobretudo pela dificuldade de compreensão da avaliação da aprendizagem como elemento integrador do fazer pedagógico.

Ao tempo que caminhávamos nessa direção, nos deparamos com a avaliação externa no contexto da alfabetização, situando dentre os instrumentos avaliativos, a Provinha Brasil como nosso objeto de investigação. Para o estudo desse objeto, delimitamos como problema de pesquisa: de que modo a avaliação externa poderia contribuir para a

reorganização da prática pedagógica alfabetizadora, com vistas a garantir a aprendizagem dos alunos?

A trajetória percorrida nesse estudo investigativo nos possibilitou a melhor compreensão sobre os objetivos da avaliação externa, de modo a percebermos que estes podem estar a serviço de uma prática avaliativa tradicional ou emancipatória, desenvolvida pela postura do avaliador que, sendo o professor é também aquele que deve tomar decisões em prol da garantia da aprendizagem do aluno.

Contextualizando a PB no campo da avaliação externa, compreendemos a importância de um estudo sobre a articulação da prática avaliativa desse instrumento para a reorganização da prática pedagógica alfabetizadora.

No município de Caxias-MA, universo da pesquisa, não encontramos um trabalho realizado no âmbito da avaliação externa que possibilitasse a leitura e análise pedagógica dos resultados produzidos pelos instrumentos de avaliação diagnóstica, dificultando desse modo o olhar atento e a escuta sensível que os resultados produzidos podem revelar, se analisados de modo crítico.

A problemática anunciada revelou, portanto, a necessidade de ações problematizadoras nesse campo, com vistas à produção de referências significativas que possibilitassem a reorganização das práticas alfabetizadoras, com base no processo formativo em torno da avaliação diagnóstica, suscitando a tese de que o diálogo entre os resultados obtidos pelas avaliações externas e as práticas pedagógicas alfabetizadoras possibilitariam a reorganização do fazer pedagógico rumo a aprendizagem significativa dos alunos.

Encaminhamos nosso percurso para a pesquisa-ação como opção metodológica de investigação por proporcionar a compreensão, o desvelamento das práticas e o desenvolvimento de ações interventivas na abordagem cíclica de planejamento-ação-avaliação-replanejamento das práticas.

A reflexão sobre a finalidade primordial da PB de possibilitar a reorientação da prática pedagógica alfabetizadora fundamentou a nossa intenção de pesquisa de modo que o objetivo central de nossa investigação tratou de analisar de que modo a avaliação externa poderia contribuir para esse fim, com vistas a garantir a aprendizagem dos alunos.

Delimitamos, para tanto como objetivos específicos: a) identificar as concepções das professoras alfabetizadoras sobre a alfabetização, o letramento, a avaliação da aprendizagem e a avaliação externa das professoras alfabetizadoras; b) caracterizar o modo como alfabetizam e avaliam das professoras alfabetizadoras e, c) desenvolver estratégias

formativas para a reflexão e busca de referências significativas para a reorganização da prática pedagógica alfabetizadora, a partir da Provinha Brasil.

A consecução dos dois primeiros objetivos (a e b) produziram dados revelados pelos saberes e práticas das professoras que organizamos em dois subeixos de análise: saberes e práticas em alfabetização e letramento (subeixo 01) e saberes e práticas em avaliação da aprendizagem (subeixo 02).

Os achados da pesquisa revelaram que os saberes e práticas de alfabetização e letramento demarcam, dentre outros:

- a) o pouco conhecimento sobre o sistema de escrita alfabética e sobre leitura;
- b) a realização de atividades mecânicas de leitura e escrita sem aparente significação social;
- c) o desenvolvimento de atividades com os diferentes gêneros textuais, porém sem a contextualização das finalidades e usos sociais desses gêneros;
- d) a ausência de compreensão da leitura e escrita como conteúdos de alfabetização;
- e) a compreensão de leitura somente como decodificação, desconhecendo as demais as estratégias de leitura;
- f) o ensino de conteúdos gramaticais trabalhados como conteúdos de alfabetização.

Quanto aos saberes e práticas em avaliação da aprendizagem (subeixo 02) constatamos que: a escola constitui espaço de verificação da aprendizagem e não do ensino e avaliação da leitura e da escrita; as práticas avaliativas reforçam o binômio certo-errado, demarcando lugares de saber e não saber; as lacunas formativas dos alunos são avaliadas mais pelo comportamento dos alunos em sala de aula, evidenciando práticas informais de avaliação; e, as professoras não se implicam no processo de produção do sucesso/fracasso escolar dos alunos.

Os saberes e práticas constatados na fase diagnóstica da pesquisa revelaram ainda a ausência de conhecimentos sobre a prática avaliativa da PB e constituíram os conhecimentos necessários para a realização das etapas subsequentes da pesquisa: formação e acompanhamento das práticas das professoras.

As etapas de formação e acompanhamento nos permitiram empreender o nosso terceiro objetivo específico, possibilitando-nos a construção de referências significativas para a reorganização da prática pedagógica a partir da leitura dos resultados dos testes 01 e 02 da PB, bem como do planejamento e realização de situações didáticas no âmbito da leitura.

Demarcamos como referências significativas produzidas no contexto da investigação: a leitura e a análise crítica dos resultados produzidos pela PB; a reflexão sobre o currículo da alfabetização; o caráter comunicacional da avaliação, o que possibilita o diálogo possível entre avaliação externa e interna mediatizados pela prática pedagógica.

Nesse contexto, destacamos ainda que, entre os muitos fios que tecem a prática pedagógica, as professoras revelaram a avaliação da aprendizagem como elemento central da contribuição da PB para a reorganização de suas práticas, ressaltando o caráter formativo do instrumento para além da avaliação diagnóstica.

Na seara das avaliações externas, faz-se necessário a articulação possível com as práticas pedagógicas de modo a cumprir uma finalidade que extrapola a compreensão e análise marcadamente estatística dos resultados produzidos, apontando outras possibilidades de leitura e análise, sobretudo no que concerne à melhoria da qualidade do ensino rumo ao desenvolvimento de uma cultura avaliativa que envolva a avaliação interna e externa.

Empreender a leitura pedagógica dos dados produzidos pelas avaliações externas prescinde, a princípio, de ações formativas que possibilitem a compreensão sobre a finalidade e o modo como essas avaliações são estruturadas, incluindo o processo de elaboração, aplicação e correção dos instrumentos.

Analisando o percurso formativo no campo da alfabetização de crianças na rede municipal de ensino de Caxias-MA, encontramos três programas de formação continuada (PROFA, Pró-Letramento e PNAIC) que trazem em suas propostas formativas a articulação entre alfabetização e avaliação. Observamos tal articulação de modo mais acentuado na proposta do Pró-Letramento e, atualmente, do PNAIC.

A proposta formativa do Pró-Letramento contempla a relação entre alfabetização, letramento e avaliação de modo a articular o processo de avaliação diagnóstica com o acompanhamento das práticas alfabetizadoras. A proposta traz ainda a discussão sobre a avaliação diagnóstica, contextualizando a prática avaliativa da PB, ao refletir os pressupostos, objetivos e capacidades avaliadas, o que possibilitaria o conhecimento da finalidade das avaliações diagnósticas no campo da alfabetização.

Analisando a proposta formativa do PNAIC, constatamos a existência de um caderno específico para o estudo da avaliação no ciclo de alfabetização. A proposta preconiza a avaliação como elemento de redirecionamento da prática pedagógica, bem como aborda a PB como instrumento avaliativo na alfabetização, na seara das avaliações diagnósticas. Propõe ainda atividades de diagnóstico e acompanhamento da aprendizagem relacionando a

avaliação com as práticas de leitura, produção textual, oralidade e sistema de escrita alfabética.

Em tese a proposta formativa do PNAIC possibilitaria uma efetiva articulação entre alfabetização e avaliação diagnóstica. No entanto, constatamos que o aspecto avaliativo continua sendo trabalhado de modo incipiente na formação continuada, sobretudo pelas lacunas formativas apresentadas pelas formadoras, no âmbito da avaliação, o que dificulta a realização de atividades teóricas e de acompanhamento das práticas alfabetizadoras.

Com a implantação da ANA, temos agora duas avaliações diagnósticas no contexto da alfabetização de crianças, o que demanda ações mais efetivas sobre o conhecimento e análise pedagógica dessas práticas avaliativas para que possamos aprofundar o nosso olhar investigativo sobre as várias facetas que compõem o fazer pedagógico e, sobretudo para a ampliação das discussões em prol da melhoria do processo de aquisição da leitura e da escrita, na perspectiva do letramento.

Considerando todos os achados da pesquisa, o estudo nos revelou que poderíamos pontuar distanciamentos e aproximações da prática avaliativa da PB para a reorganização da prática pedagógica alfabetizadora, de modo que pudéssemos compreendê-los como desafios a serem alcançados na dinâmica de novas e contínuas ações reflexivas e formativas que este estudo aponta.

Pontuamos, portanto como distanciamentos os seguintes aspectos:

a) A homogeneização da prática avaliativa;

Dado o caráter avaliativo de larga escala, a PB assume uma característica notadamente homogênea de avaliação das habilidades de leitura, visto que é um instrumento único aplicado às turmas do 2º ano do ensino fundamental em todo o território nacional.

Embora compreendamos que os testes avaliativos de larga escala assumem um caráter padronizado, necessário para garantir a fidedignidade e validade dos resultados, constatamos que, dada a finalidade diagnóstica da PB, tal fator contribui por um lado, para o empobrecimento da análise pedagógica concernente à compreensão e valorização da cultura escrita, ao desconsiderar as diferentes possibilidades de respostas das crianças nas questões da prova.

Por outro lado, contribui para a produção de hierarquias de excelência, visto que numa concepção classificatória e meritocrática que comumente fundamentam as avaliações externas, os alunos com baixo rendimento dificilmente avançarão no conhecimento, explicitando, portanto uma compreensão negativa da avaliação.

b) A polarização acerto-erro na sistemática adotada na correção das questões dos testes;

O protocolo de aplicação dos testes da PB não prevê uma opção na ficha de correção que considere as questões deixadas em branco pelos alunos. Esse fato acentua a distinção entre saber e não-saber expressa pelo binômio acerto-erro, desconsiderando a possibilidade comunicacional de uma questão não respondida e que, portanto implica de modo arbitrário na média do aluno e da turma.

Negar as diferentes possibilidades de respostas dos alunos, incluindo a questão deixada em branco, revela a compreensão do erro como lacuna e não como possibilidade de acerto. Nesse sentido, essa ausência de compreensão afeta sobremaneira a finalidade diagnóstica da PB, haja vista que tal característica avaliativa preconiza a investigação para a possível intervenção acerca do objeto investigado.

c) O enquadramento dos alunos em níveis de desempenho;

O modo pelo qual o desempenho dos alunos é analisado revela a compreensão da leitura de caráter ascendente expressa na PB, o que pressupõe a análise do rendimento dos alunos como um processo crescente da competência leitora. Desconsidera, portanto, nesse sentido, as diferentes práticas de leitura desenvolvidas pelos alunos nos contextos sociais que participam.

d) O não envolvimento de professores e gestores nas escolas na aplicação, correção e análise dos resultados;

Em decorrência da compreensão marcadamente classificatória das avaliações externas, a PB pelo fato de seus resultados não serem considerados na composição do IDEB, não é vista como uma avaliação importante que contribua para repensar ações formativas para a prática pedagógica, dentre outras que favoreçam a implantação de uma cultura avaliativa na comunidade escolar.

e) A compreensão da Matriz de Referência da PB como currículo de alfabetização;

Essa compreensão dificulta o entendimento de que a Matriz de Referência é apenas um recorte das habilidades que devem ser desenvolvidas no ciclo de alfabetização, dada a característica e possibilidade de avaliação dos eixos norteadores da PB. Tal compreensão revela por um lado, a ausência de políticas curriculares mais concretas em torno da alfabetização. Por outro lado, revela a preocupação de preparação dos alunos para a resolução dos testes da PB, embora esses resultados não apresentem efeitos tão acentuados na escola.

f) A ausência de conhecimentos sobre a Provinha Brasil

Esse fator dificulta a compreensão das finalidades e potencialidades do instrumento avaliativo como elemento norteador das práticas alfabetizadoras na instituição escolar, bem como as ações formativas e de gestão implicadas numa prática avaliativa institucional necessária à melhoria da qualidade do ensino.

Embora saibamos que a prática das avaliações externas estão ancoradas muito mais na verificação, situadas desse modo na pedagogia do exame, apontamos como possibilidade da Provinha Brasil a aproximação com as práticas alfabetizadoras, haja vista que consiste numa avaliação diagnóstica que pode subsidiar a ação pedagógica dos professores assumindo um caráter formativo para a avaliação na alfabetização.

Talvez deixemos parecer que as limitações da PB sejam maiores que as possibilidades. No entanto, nesse estudo pontuamos dois aspectos que, a nosso ver, retratariam as aproximações desse instrumento avaliativo para a reorganização da prática pedagógica alfabetizadora, a saber:

a) O viés formativo da PB para além da finalidade diagnóstica

Estabelecer esse aspecto como aproximação da PB leva-nos a compreender, a princípio, que a finalidade diagnóstica ou formativa não é uma característica precípua do instrumento avaliativo, mas tal finalidade inscreve-se antes na utilização que se faz dos dados produzidos pela avaliação.

Partindo do pressuposto que a priori as professoras desconheciam a prática avaliativa da PB, tal aspecto invalidaria a finalidade diagnóstica do instrumento, embora tenha sido concebida para cumprir este fim.

À medida que se desenvolve a ação formativa tomando como objeto os resultados produzidos pela PB são apontadas possibilidades que revelam as nuances do viés formativo para além do diagnóstico, visto que saber o nível de desempenho dos alunos corresponde ao passo inicial da investigação necessitando, portanto que decisões sejam tomadas rumo à aprendizagem significativa.

De modo macro, o viés formativo das avaliações diagnósticas preconiza ainda a possibilidade da articulação entre os resultados produzidos por essas avaliações com a avaliação da aprendizagem e a avaliação institucional, circunscritas nos fios que tecem as práticas pedagógicas escolares.

b) A resignificação das práticas curriculares de alfabetização;

Situar a prática curricular no âmbito da avaliação é compreender a dinâmica avaliativa como prática curricular, visto que avaliar é dizer algo e, portanto, circunscreve-se no aspecto formativo do processo ensino-aprendizagem.

Desse modo, as avaliações diagnósticas contribuem para a ressignificação da prática curricular quando possibilitam refletir sobre o que e como a leitura e a escrita são ensinadas na escola, visto que quando sabemos o que ensinar fica mais fácil estabelecermos ações significativas para propiciarmos esse ensino e, conseqüentemente avaliar as ações realizadas.

Os resultados revelados na pesquisa apontam mudanças na prática pedagógica das professoras alfabetizadoras em relação ao novo modo de ver os conteúdos, sobretudo a leitura, bem como as intervenções didáticas que devem ser realizadas no processo de alfabetização das crianças.

Situar a avaliação como parte de uma prática curricular é concebê-la como ponto de partida e de chegada do fazer pedagógico, questionando, refletindo criticamente os resultados obtidos para replanejar a prática.

Nesse sentido, as habilidades avaliadas pelas avaliações diagnósticas não devem ser vistas como conteúdos de alfabetização a serem trabalhados em sala tendo em vista a preparação para os testes. Pelo contrário, devem constituir pontos de reflexão sobre o que ensinamos e se o ensino que estamos desenvolvendo atende às exigências sociais de aquisição e utilização da leitura e da escrita, necessárias à formação da competência leitora e escritora dos alunos.

Ressignificar as práticas curriculares demanda ainda um trabalho coletivo que perpassa pelas discussões travadas no interior da escola, bem como no âmbito das secretarias de educação, a fim de que possamos melhor definir onde queremos chegar, tomando os resultados das avaliações diagnósticas como diretrizes para iniciarmos a caminhada.

Reafirmamos, contudo, a necessária articulação entre as práticas avaliativas externas e internas para que tenham diálogos possíveis que garantam a autonomia de professores e gestores para a tomada de decisões centradas e satisfatórias à propagação do sucesso escolar.

A trajetória empreendida nos permite concluir que a reflexão sobre o desvelamento da prática pedagógica cada vez mais se torna necessária como processo formativo que preconize o desenvolvimento pessoal e profissional das professoras.

As ações realizadas na pesquisa revelam claramente que o movimento reflexivo em torno da teoria e prática assume um caráter efetivo na formação. Assim constatamos ainda

que a metodologia da pesquisa-ação proporcionou essa ação efetiva por se desenvolver na abordagem cíclica de planejar, agir, avaliar e replanejar a ação.

Concluimos ainda que, embora realizado colaborativamente, o percurso formativo das professoras foi desenvolvido de modo singular, visto ser marcado notadamente pelas necessidades de mudança que intencionaram alcançar e, portanto marcado pelos diferentes tempos de formação, que extrapolam o tempo da pesquisa.

Considerar este fator exige do pesquisador a paciência e a compreensão de que a mudança da prática perpassa pelo envolvimento dos professores na pesquisa e acima de tudo pela aceitação de si (reflexão sobre a própria prática) no enfrentamento com o outro (mediação do pesquisador) na dinâmica problematizadora e desveladora da reflexão crítica sobre a prática.

Por fim, concluimos que a trajetória percorrida na pesquisa nos permitiu confirmar a tese outrora mencionada, que a articulação necessária entre os resultados produzidos pelas avaliações externas e as práticas pedagógicas alfabetizadoras, realizadas em contextos formativos, possibilitam a reorganização do fazer pedagógico rumo a aprendizagem significativa dos alunos.

Nesse contexto, as ações governamentais, sobretudo das redes municipais de ensino, deverão garantir espaços de discussão e estudo sobre os resultados produzidos, estabelecendo metas para a melhoria da qualidade abolindo o discurso de culpabilização e ameaças a professores e gestores escolares, de modo que os resultados obtidos sejam analisados como indicadores de melhoria para o alcance do nível de alfabetização de crianças.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2009.

ARROYO, M. G. Reflexões sobre a Provinha Brasil. **Letra A**: o jornal do alfabetizador. BH: UFMG, Ed. Esp. ano 4, p. 3, jun./jul., 2008. (Entrevista).

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Brasília-DF: Líber Livro, 2007.

BARRIGA, A. D. Uma polêmica em relação ao exame. In: ESTEBAN, M. T. (Org.) **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos. Petrópolis: DP&A, 2008. p. 43-66.

BATISTA, C. O. O processo comunicacional da avaliação nas práticas de professores universitários. In: VILLAS BOAS, B. M. F (Org.). **Avaliação Formativa**: práticas inovadoras. Campinas: Papyrus, 2012, p. 43-70.

BIBLIA, N. T. Mateus. **Bíblia sagrada**. São Paulo: Paullus, 1990. Cap. 25, vers. 29.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. Parecer nº 4/2008 de 20/02/2008. Dá orientações sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 9 jun. 2008. Seção 1, p. 41.

BRASIL. MEC/INEP. **Instruções para aplicação do Saeb**. SEB/INEP, 2013b.

BRASIL. MEC/INEP. **Provinha Brasil**: guia de correção e interpretação dos resultados. Brasília-DF: SEB/INEP, 2013a.

BRASIL. MEC/INEP. **Provinha Brasil**: passo a passo. SEB/INEP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos**: passo a passo do processo de implantação. Brasília-DF: 2009.

BRITO, A. E. **Saberes da prática docente alfabetizadora**: os sentidos revelados e ressignificados no saber-fazer. Natal: UFRN, 2003.

CAFIERO, D; ROCHA, G. Avaliação da leitura e da escrita nos primeiros anos do Ensino Fundamental. In: CASTANHEIRA, M. L; MACIEL, F. I. P; MARTINS, R. M. F (Org.). **Alfabetização e letramento na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 75-102.

CARVALHO, M. **Alfabetizar e letrar**: um diálogo entre a teoria e a prática. Petrópolis: Vozes, 2005.

COOK-GUMPERZ, J. **A construção social da alfabetização**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

DI NUCCI, E. P. Alfabetizar letrando... um desafio para o professor! In: LEITE, S. A. da S. (Org.). **Alfabetização e letramento**: contribuições para as práticas pedagógicas. Campinas: Komedi, 2005. p. 47-74.

DIAS, E. T. G. **Provinha Brasil e regulação**: implicações para a organização do trabalho pedagógico. 2014. 338 f. Tese (Doutorado em Educação)– Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2014.

DIONNE, H. **A pesquisa-ação para o desenvolvimento local**. Brasília-DF: Líber Livro, 2007.

ESTEBAN, M. T. **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos. Petrópolis: DP&A, 2008.

ESTEBAN, M. T. Diferença, aprendizagens e avaliação: perspectiva pós-colonial e escolarização. In: AFONSO, A. J; ESTEBAN, M. T. (Org.). **Olhares e interfaces**: reflexões críticas sobre a avaliação. São Paulo: Cortez, 2010, p. 45-70.

ESTEBAN, M. T. **O que sabe quem erra?** reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ESTEBAN, M. T. Provinha Brasil: desempenho escolar e discursos normativos sobre a infância. **Sísifo/Revista de Ciências da Educação**, n. 9, maio/ago. 2009.

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

FRADE, I. C. A. da S. Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. **Educação**, Santa Maria. v. 32. n. 1. p. 21-39, 2007.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Sociedade**. São Paulo. v. 31. n. 3. p. 483-502, set/dez, 2005.

FRANCO, M. A. S. Pesquisa-ação e prática docente: articulações possíveis. In: PIMENTA, S. G.; FRANCO, M. A. S.(Org.). **Pesquisa em educação**: possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação. São Paulo: Edições Loyola, 2008. v. 1. p. 103-138.

FRANCO, M. A. S; LISITA, V. M. S. D. Pesquisa-ação: limites e possibilidades na formação docente. In: PIMENTA, S. G.; FRANCO, M. A. S. (Org.). **Pesquisa em educação**: possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação. São Paulo: Edições Loyola, 2008. v. 2. p. 41-70.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREITAS, D. N. T. **A avaliação da educação básica no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

FREITAS, L. C. de. Eliminação adiada: o caso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 965-987, 2007.

FREITAS, L. C. de. Qualidade Negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 911-933, 2005.

GHEDIN, E; FRANCO, M. A. S. Introdução. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E; FRANCO, M. A. S.(Org.). **Pesquisa em educação**: alternativas investigativas com objetos complexos. São Paulo: Edições Loyola, 2006. p. 7-24.

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

HOFFMANN, J. **Pontos e contrapontos**: do pensar ao agir em avaliação. Porto Alegre: Mediação, 2007.

HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 2006.

IBIAPINA, I. M. L. M. **Pesquisa colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líber Livro, 2008.

KEMMIS, S; WILKINSON, M. A pesquisa-ação participativa e o estudo da prática. In: PEREIRA, J. E. D; ZEICHNER, K. (Org.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 43-66.

KLEIMAN, Â. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Â. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

KLEIMAN, Â. Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação. In: ROJO, R. (Org.). **Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas**. São Paulo: Mercado de Letras, 1998, p. 17-32.

LIMA, A. C. Ciclo de avaliação da educação básica do Ceará: principais resultados. **Est. Aval. Educ.**, v. 23, n. 53, p. 38-58, set./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1757/1757.pdf>>. Acesso em: 2 jan. 2014.

LIMA, M. da G. S. B. **Os usos cotidianos de escrita e as implicações educacionais: uma etnografia**. Teresina: EDUFPI, 1996.

LOPES, I. de A. **Cenas de letramentos sociais**. Recife: UFPE/CAC, 2004.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem como componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011b.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo, Cortez, 2011a.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAIA, Marinilda. **Provinha Brasil: a utilização e avaliação dos testes de diagnósticos da alfabetização pelos professores**. 2010. 164f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2010.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2007b.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: BEZERRA, M. A.; DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R. (Org.). **Gêneros Textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007a. p. 19-36.

MORAIS, A. G. Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não tem código), que implicações isso tem para a alfabetização? In: MORAIS, A.G; ALBUQUERQUE, E. B. C; LEAL, T. F. **Alfabetização**: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 29-45.

MORAIS, G. A. S. Alfabetização na perspectiva do letramento: um estudo etnográfico. 2009. 153f. Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, 2009.

MORTATTI, M. do R. L. **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

MORTATTI, M. do R. L. História dos métodos de alfabetização no Brasil. In: SEMINÁRIO ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM DEBATE, 2006, Brasília. Brasília-DF: Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, 2006a, p. 1-16. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf>. Acesso em: 15 maio 2008.

PEREIRA, J. E. D. A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente. In: PEREIRA, J. E. D; ZEICHNER, K. (Org.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 11-42.

PERRENOUD, P. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

REGO, T. C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

ROJO, R. O letramento na ontogênese: uma perspectiva socioconstrutivista. In: ROJO, R. (Org.) **Alfabetização e letramento**: perspectivas linguísticas. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 121-172.

ROSÁRIO, M. M. S. **Avaliação de políticas públicas para a alfabetização**: formação do professor alfabetizador, concepção e aplicação da Provinha Brasil. 2012. 119 f. Dissertação (Mestrado em Letras)-Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2012.

SOARES, M. A reinvenção da alfabetização. **Presença pedagógica**, Belo Horizonte, v. 9, n. 52, p. 14-21, jul./ago., 2003.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2005.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25. p. 5-17, jan/fev/mar/abr, 2004a.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2004b.

SOARES, M. Língua escrita, sociedade e cultura: relações, dimensões e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 0, p. 5-16 set./dez.,1995.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

STANOVICH, K. E. Matthew effect in reading some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 1986, p. 360-406.

STREET, B. Introduction: the new literacy studies. In: STREET, B. **Cross-cultural approaches to literact**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993, p. 1-35.

STREET, B. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

SUASSUNA, L. Paradigmas de avaliação: uma visão panorâmica. In: MARCUSCHI, B.; SUASSUNA, L. **Avaliação em língua portuguesa**: contribuições para a prática pedagógica. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 27-43.

TFOUNI, L. **Letramento e alfabetização**. São Paulo, Cortez: 2005.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2009.

VIGOTSKI, L. V. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VILLAS BOAS, B. M. F. Compreendendo a avaliação formativa. In: VILLAS BOAS, B. M. F. (Org.). **Avaliação formativa**: práticas inovadoras. Campinas: Papirus, 2011. p. 13-42.

VILLAS BOAS, B. M. F. **Virando a escolar do avesso por meio da avaliação**. Campinas: Papirus, 2008.

APÊNDICE A – Roteiro de entrevista (diagnóstico)

Formação

Tempo de atuação como professora

Tempo de atuação no segundo ano

Questões

01. Como você se tornou professora alfabetizadora?
02. No desenvolvimento de sua prática pedagógica, você tem investido na formação continuada? De que modo?
03. Quais são os métodos de alfabetização que utiliza?
04. Quando é que os alunos leem? O que é leitura para você?
05. Como você ensina a leitura para os alunos?
06. Como você percebe os usos que as crianças fazem da escrita no cotidiano da escola?
07. O que é alfabetização?
08. O que é letramento?
09. Em relação à avaliação da aprendizagem, no início do ano letivo, quais atividades avaliativas de caráter diagnóstico foram realizadas? Esses resultados serviram para organizar o trabalho na sala de aula? De que modo?
10. Como você avalia a aprendizagem da leitura e da escrita dos alunos?
11. Quais os instrumentos de avaliação que você mais utiliza em sala de aula?
12. Qual a sua concepção de avaliação da aprendizagem?

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista ii (diagnóstico)

01. Qual a finalidade da Provinha Brasil?
02. Que habilidades em relação à alfabetização e ao letramento são avaliadas na Provinha Brasil?
03. Você trabalha essas habilidades avaliadas em sala de aula? De que modo?
04. Que conteúdos de alfabetização você trabalha em sala de aula?
05. Esse ano, o teste inicial da Provinha Brasil foi aplicado pela SEMEDUC. Como você analisa esse processo de aplicação da Provinha em sua sala de aula?
06. Você tomou conhecimento dos resultados da Provinha? De que modo?
07. A escola socializou/discutiu os resultados da avaliação da Provinha Brasil com os professores?
08. Os resultados da Provinha Brasil se assemelham ou são diferentes dos resultados obtidos na avaliação feita por você em sala de aula?
09. Os resultados da Provinha Brasil podem melhorar o seu trabalho pedagógico? De que modo?
10. Você concorda com o desempenho dos alunos no teste inicial da Provinha Brasil
11. Que pontos positivos e negativos você apontaria em relação à Provinha Brasil?

APÊNDICE C – Roteiro de entrevista (avaliação das ações da prática)

01. Quais as razões que levaram você a participar da pesquisa?
02. Você observa mudança na sua prática pedagógica e na organização do seu trabalho que poderia ser associada à participação nesta pesquisa? Que mudança você pode identificar e que elementos influenciaram favoravelmente nesta mudança?
03. Essa pesquisa influenciou a sua compreensão sobre a Provinha Brasil? De que maneira?
04. Como você avalia as diferentes etapas da pesquisa e o papel de cada uma na mudança de sua prática pedagógica? O que mais influenciou nessa mudança?
05. O que facilitou e o que dificultou a apropriação dos conhecimentos durante o período de realização da pesquisa?
06. O que essa pesquisa significou para você?

APÊNDICE D – Roteiro de observação das práticas pedagógicas alfabetizadoras

Etapa inicial da pesquisa (diagnóstico)

- a) Como as professoras ensinam a leitura e a escrita?
- b) Que atividades as professoras mais utilizam para ensinar a leitura e a escrita?
- c) Que práticas avaliativas desenvolvem em sala de aula?

Etapa de acompanhamento

- a) Como as professoras planejavam as situações didáticas de leitura e escrita a partir da problematização dos resultados produzidos na PB e na atividade avaliativa de múltiplas respostas?
- b) Que intervenções as professoras desenvolviam no processo de alfabetização das crianças?
- c) Que reflexões pontuavam como mudança no desenvolvimento de suas práticas alfabetizadoras?

APÊNDICE E – Roteiro de observação da aplicação do teste inicial da PB

01. A atitude do aplicador durante a aplicação do teste: desenvolvimento do protocolo de aplicação do teste, interações com as crianças da turma, interações com a professora.
02. A atitude da professora no momento da aplicação.
03. A atitude das crianças no momento da aplicação.

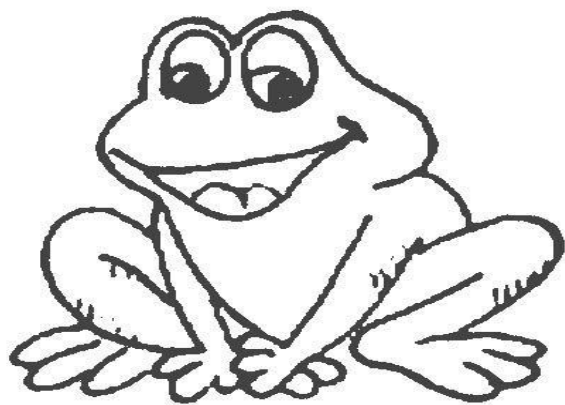
ANEXO A – Atividade avaliativa de múltiplas questões - Profª Sherazade

ATIVIDADE AVALIATIVA DE MÚLTIPLA ESCOLHA

CADERNO DO ALUNO

Nome: _____.

CAXIAS-MA
SET/2013

Questão 1

A () GATO

B () SAPO

C () MATO

D () PATO

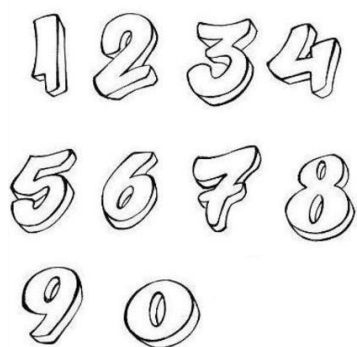
Questão 2

A) () V

B) () R

C) () X

D) () G

Questão 3

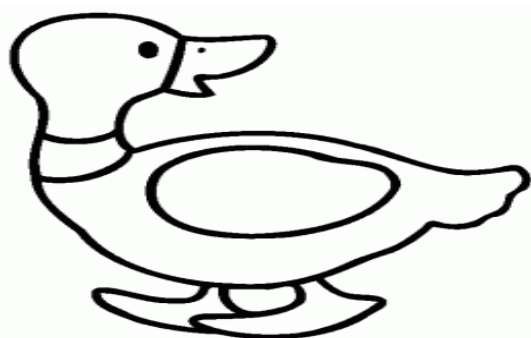
ESTACIONAMENTO
EXCLUSIVO PARA
MOTOS

A) ()

B) ()

C) ()

D) ()

Questão 4

A) () G

B) () B

C) () T

D) () P

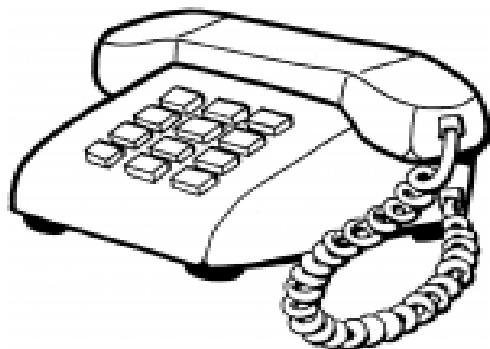
Questão 5

- A) () CANETA
- B) () CAMILA
- C) () CAMISOLA
- D) () CAMISETA

Questão 6

PIPOCA

- A) () PIPOCA
- B) () Picada
- C) () Panela
- D) () Pitanga

Questão 7

A) () 5

B) () 4

C) () 1

D) () 8

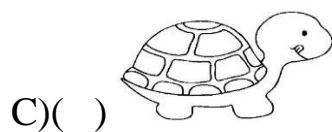
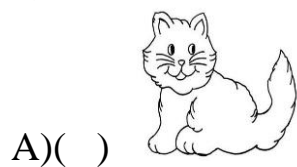
Questão 8

A) () MATA

B) () SALA

C) () PATO

D) () DADO

Questão 9**Questão 10**

A) () BRINCANDO DE CARRINHO.

B) () JOGANDO LIXO NA LIXEIRA.

C) () TOMANDO VACINA.

D) () ANIMADO COM O GATO.

Questão 11

- A) () O FILME FOI DERROTADO.
- B) () O FILME FOI ENGRAÇADO.
- C) () O FILME FOI ESTRAGADO.
- D) () O CISNE FOI ENGASGADO.

Questão 12

- A) () LETÍCIA Letícia Letícia Letícia
- B) () DANIEL Danilo Darlene Denise
- C) () JOÃO Jhonata Joana Jairon
- D) () SAMIA Silas Samuel Sonia

Questão 13

QUE TAL EXPERIMENTAR UM PRATO
CONHECIDO EM TODO O BRASIL?

BOLO DE CHOCOLATE

INGREDIENTES:

4 OVOS

1 E 1/2 XÍCARA DE CHÁ DE AÇÚCAR

2 E 1/2 XÍCARAS DE CHÁ DE FARINHA DE TRIGO

2 COLHERES DE CHÁ DE FERMENTO EM PÓ

2 E 1/2 COLHERES DE SOPA DE MANTEIGA

1 XÍCARA DE CHÁ DE LEITE

3 COLHERES DE SOPA DE CHOCOLATE EM PÓ



MODO DE FAZER:

BATA O AÇÚCAR COM 2 E 1/2 COLHERES DE MANTEIGA. JUNTE AS GEMAS, A FARINHA, O FERMENTO, O LEITE, AS CLARAS BATIDAS EM NEVE E O CHOCOLATE. LEVE AO FORNO PARA ASSAR EM UMA ASSADEIRA POR 35 MINUTOS.

- A) () DIVULGAR UMA NOTÍCIA.
- B) () ENSINAR UMA RECEITA.
- C) () FAZER UM CONVITE.
- D) () DAR UM AVISO.

Questão 14**O CÃO E O OSSO**

UM DIA, UM CÃO IA ATRAVESSANDO UMA PONTE, CARREGANDO UM OSSO NA BOCA. OLHANDO PARA BAIXO, VIU SUA PRÓPRIA IMAGEM REFLETIDA NA ÁGUA.

PENSANDO VER OUTRO CÃO, COBIÇOU-LHE LOGO O OSSO E PÔS-SE A LATIR.

MAL, PORÉM, ABRIU A BOCA, SEU PRÓPRIO OSSO CAIU NA ÁGUA E SE PERDEU PARA SEMPRE.

- A) () O CÃO COBIÇOU O OSSO E PÔS-SE A LATIR.
- B) () O CÃO ABRIU A BOCA E PERDEU O OSSO.
- C) () O CÃO IA ATRAVESSANDO UMA PONTE.
- D) () O CÃO VIU SUA IMAGEM NA ÁGUA.

Questão 15

- A) () RABADA
- B) () FALADA
- C) () MANADA
- D) () SACADA

Questão 16

OS DENTES TÊM VÁRIAS FUNÇÕES, PARA NÓS, SERE HUMANOS, ELES SERVEM PARA MASTIGAR OS ALIMENTOS. PARA OS OUTROS VERTEBRADOS, ELES SÃO USADOS PARA PEGAR ALIMENTOS, COMO DEFESA, PARA ABRIR CAMINHOS, IMPRESSIONAR A NAMORADA E OUTRAS FUNÇÕES ESPECÍFICAS.

- A) () OS TIPOS DE ANIMAIS VERTEBRADOS.
- B) () AS VÁRIAS FUNÇÕES DOS DENTES.
- C) () AS FORMAS DE MASTIGAR ALIMENTOS.
- D) () AS FORMAS DE DEFESA DOS ANIMAIS.

Questão 17**HORA DE DORMIR**

NA HORA DE DORMIR,
EU SOU QUE NEM A LUZ DO QUARTO:
FICO BRINCANDO,NÃO CANSO,BRINCANDO...
A LUZ BRILHANDO,NO ALTO,BRILHANDO...
AÍ...
MAU PAI ME CHAMA,
ME LEVA PRA CAMA,
ME FAZ UM AFAGO.
CLIC,
ELE APAGA A LUZ.
E CLIC,EU TAMBÉM APAGO.

- A) () O MENINO APAGA A LUZ.
- B) () O MENINO LEVANTA.
- C) () O MENINO VAI BRINCAR
- D) () O MENINO DORME.

Questão 18

<p style="text-align: center;">COMPRO CASCO PARA TARTARUGAS IDOSAS. INTERRESADOS LIGAR PARA ASILOS TARTURAN. FONE:3555-3300</p>
--

- A) () CONTAR UMA PIADA.
- B) () COMPRAR CASCO DE TARTARUGA.
- C) () FAZER UM CONVITE.
- D) () PREPARAR UMA RECEITA.

Questão 19



- A) () INFORMAR SOBRE O BOI BÚFALO.
- B) () INFORMAR SOBRE OS BABUINOS.
- C) () INFORMAR SOBRE OS BUGIOS.
- D) () INFORMAR SOBRE O BOI BUGÁRIO.

Questão 20

A TARTARUGA E O JACARÉ
 TARTARUGA E JACARÉ,
 ENJOADOS DA FLORESTA,
 DECIDIRAM IR PRA CIDADE.
 ---A VIDA LÁ É UMA FESTA
 LÁ TEM MUITA DIVERSÃO.
 TEM CINEMA, DISCOTECA,
 TEM PASSEIOS DE MONTÃO!

QUANDO A TARTARUGA E O JACARÉ FALAM: "----A VIDA LÁ É UMA FESTA",
 A PALAVRA **LÁ** QUER DIZER.

- A) () FLORESTA
- B) () CINEMA
- C) (.) CIDADE
- D) () FESTA

ANEXO B – Atividade avaliativa de múltiplas questões - Profª Emília

Nome: _____

Questão 01.

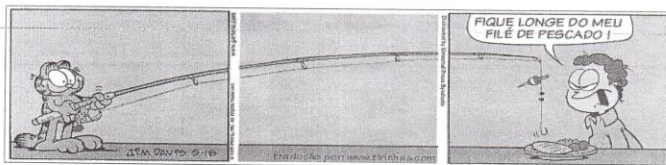
PAULO,
 AVISE AO JOÃO E AO PEDRO QUE HOJE
 NÃO VOU JOGAR BOLA COM VOCÊS
 PORQUE MINHA MÃE VAI ME LEVAR AO
 DENTISTA.

TIAGO

De acordo com o texto, quem vai ao dentista?

- JOÃO.
- PAULO.
- PEDRO.
- TIAGO.

Questão 02.



O QUE O GATO PRETENDE FAZER COM A VARA DE PESCAR?

- BRINCAR COM O HOMEM.
- COLOCAR O PEIXE NO PRATO.
- CHAMAR SEU DONO PARA PESCAR.
- PEGAR O FILÉ DO PRATO.

Questão 03

O que é o que é?
O que é que está sempre na nossa frente?

R. O futuro

- Anunciar um produto.
- Brincar com perguntas.
- Convidar para uma festa.
- Ensinar uma receita.

Questão 04

SEGUNDA-FEIRA É DIA DE:

- ARROZ
- FEIJÃO
- CARNE ENSOPADA
- SALADAS

- DAR UM AVISO.
- FAZER UMA PROPAGANDA.
- FAZER UM CONVITE.
- ENSINAR UMA RECEITA.

QUESTÃO 05

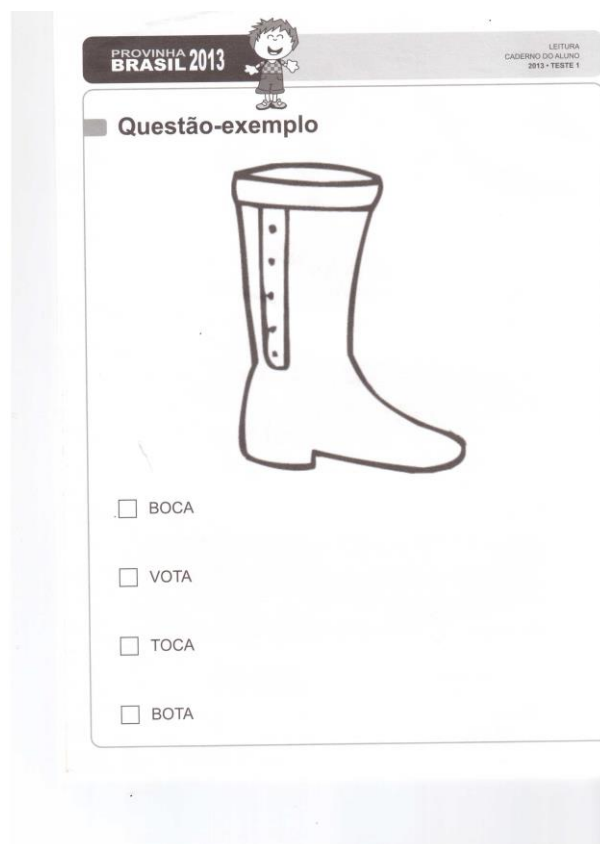
AS MENINAS


ARABELA
ABRIA A JANELA
CAROLINA
ERGUIA A CORTINA
E MAIRA
OLHAVA E SORRIA.
"BOM DIA!" (...)

DE ACORDO COM O TEXTO, O QUE CAROLINA FAZIA?

- ABRIA A JANELA.
- DIZIA BOM DIA.
- ERGUIA A CORTINA.
- OLHAVA E SORRIA.

ANEXO C – Provinha Brasil Leitura Teste 1 2013



PROVINHA BRASIL 2013  LEITURA
 CADERNO DO ALUNO 2013 - TESTE 1


Questão 2


P

E


R


A





PROVINHA BRASIL 2013  LEITURA
 CADERNO DO ALUNO 2013 - TESTE 1


Questão 3















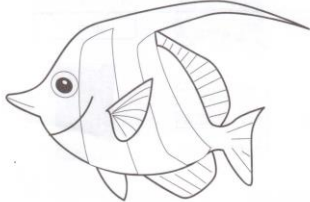






PROVINHA BRASIL 2013  LETURA
CADERNO DO ALUNO
2013 - TESTE 1

Questão 4




D
 P
 B
 T

PROVINHA BRASIL 2013  LETURA
CADERNO DO ALUNO
2013 - TESTE 1

Questão 5



CAMISOLA
 CANETA
 CAMISETA
 CAMIONETA

PROVINHA BRASIL 2013  LETURA
CADERNO DO ALUNO
2013 - TESTE 1

Questão 6


CABELO

CABANA


cabelo

Camelo

Cavalo

PROVINHA BRASIL 2013  LETURA
CADERNO DO ALUNO
2013 - TESTE 1

Questão 7




1

4

5

9

PROVINHA BRASIL 2013 

LEITURA
CADERNO DO ALUNO
2013 - TESTE 1


Questão 8

DAMA

DADO


DATA


DANO


PROVINHA BRASIL 2013 


LEITURA
CADERNO DO ALUNO
2013 - TESTE 1

Questão 9











Questão 10



- BRINCANDO
- CHORANDO
- VACINADO
- ANIMADO

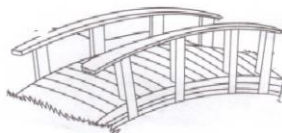


Questão 11

- O FILHO FOI DERROTADO.
- O FILME FOI ENGRAÇADO.
- O FILTRO ESTÁ ESTRAGADO.
- O CISNE FICOU ENGASGADO.



Questão 12



- FONTE
- PONTE
- MONTE
- BONDE



Questão 13

Bolo de Chocolate

INGREDIENTES

½ LATA DE LEITE CONDENSADO
150 g DE FARINHA LÁCTEA
100 g DE CHOCOLATE EM PÓ

MODO DE PREPARO

MISTURE O CHOCOLATE COM O LEITE CONDENSADO
E DEPOIS COM A FARINHA LÁCTEA.
AMASSE COM AS MÃOS E ESPERE UM POUCO PARA A
MASSA ENDURECER.
PONHA NUMA FORMA. LEVE A FORMA À GELADEIRA.
DEPOIS DE GELADO É SÓ SABOREAR.

- DAR UM AVISO.
- DIVULGAR UMA NOTÍCIA.
- ENSINAR UMA RECEITA.
- FAZER UM CONVITE.



Questão 14



O CÃO E O OSSO

UM DIA, UM CÃO IA ATRAVESSANDO UMA PONTE,
CARREGANDO UM OSSO NA BOCA.

OLHANDO PARA BAIXO, VIU SUA PRÓPRIA IMAGEM
REFLETIDA NA ÁGUA.

PENSANDO VER OUTRO CÃO, COBIÇOU-LHE LOGO
O OSSO E PÔS-SE A LATIR.

MAL, PORÉM, ABRIU A BOCA, SEU PRÓPRIO OSSO
CAIU NA ÁGUA E SE PERDEU PARA SEMPRE.

- O CÃO COBIÇOU O OSSO E PÔS-SE A LATIR.
- O CÃO ABRIU A BOCA E PERDEU SEU OSSO.
- O CÃO IA ATRAVESSANDO UMA PONTE.
- O CÃO VIU A SUA IMAGEM NA ÁGUA.



Questão 15

- FERNANDO Fernando Fernando Fernando
- RAQUEL Ramão Roberto Ronaldo
- JOÃO Joana Joaquim Jonas
- ANTONIO Amanda Amélia Ana



Questão 16

OS DENTES TÊM VÁRIAS FUNÇÕES. PARANÓS, SERES HUMANOS, ELES SERVEM PARA MASTIGAR OS ALIMENTOS. PARA OS OUTROS VERTEBRADOS, ELES SÃO USADOS PARA PEGAR ALIMENTOS, COMO DEFESA, PARA ABRIR CAMINHOS, IMPRESSIONAR A NAMORADA E OUTRAS FUNÇÕES ESPECÍFICAS.

- OS TIPOS DE ANIMAIS VERTEBRADOS.
- AS FORMAS DE MASTIGAR ALIMENTOS.
- AS VÁRIAS FUNÇÕES DOS DENTES.
- AS FORMAS DE DEFESA DOS ANIMAIS.



Questão 17

VENDE-SE UMA BICICLETA

VENDO MINHA BICICLETA AZUL, NOVINHA, 18 MARCHAS, ARO 26, LANTERNA E RETROVISOR. ACEITO TROCAS! ÚLTIMA SEMANA QUE COLOCAREI PARA VENDA, DEPOIS DAREI PARA MINHA IRMÃ.



APROVEITEM!!!

INTERESSADOS LIGAR PARA: (61) 2488-9009

- CONTAR UMA PIADA.
- FAZER UM CONVITE.
- PREPARAR UMA RECEITA.
- VENDER UM PRODUTO.

**Questão 18****O CÉREBRO HUMANO**

O CÉREBRO É UM GRANDE COMANDANTE. É ELE QUEM DÁ AS ORDENS PARA QUE NOSSO CORPO FUNCIONE. MAS OS CIENTISTAS AINDA NÃO ENTENDEM EXATAMENTE COMO ISSO ACONTECE. OS MAIS NOVOS ESTUDOS DIZEM QUE OS CHEIROS, AS IMAGENS, OS SONS, OS GOSTOS E AS SENSACIONES DA PELE VÃO PARA A PARTE DA FRENTE DE NOSSO CÉREBRO.

- CURIOSIDADE SOBRE A PELE HUMANA.
- CURIOSIDADE SOBRE O CORPO HUMANO.
- CURIOSIDADE SOBRE O CÉREBRO HUMANO.
- CURIOSIDADE SOBRE O ROSTO HUMANO.

**Questão 19****A TARTARUGA E O JACARÉ**


TARTARUGA E JACARÉ,
ENJOADOS DA FLORESTA,
DECIDIRAM IR PRA CIDADE.

— A VIDA LÁ É UMA FESTA
LÁ TEM MUITA DIVERSÃO,
TEM CINEMA, DISCOTECA,
TEM PASSEIOS DE MONTÃO!

QUANDO A TARTARUGA E O JACARÉ FALAM: "— A VIDA LÁ É UMA FESTA",
A PALAVRA LÁ QUER DIZER

- FLORESTA
- CINEMA
- CIDADE
- FESTA

PROVINHA
BRASIL 2013



LEITURA
CADERNO DO ALUNO
2013 • TESTE 1

Questão 20

HORA DE DORMIR

NA HORA DE DORMIR,
EU SOU QUE NEM A LUZ DO QUARTO:
FICO BRINCANDO, NÃO CANSO, BRINCANDO...
A LUZ BRILHANDO, NO ALTO, BRILHANDO...
AI...
MEU PAI ME CHAMA,
ME LEVA PRA CAMA,
ME FAZ UM AFAGO.
CLIC,
ELE APAGA A LUZ.
E CLIC, EU TAMBÉM APAGO.

O MENINO APAGA A LUZ.


O MENINO LEVANTA.

O MENINO VAI BRINCAR.


O MENINO DORME.


ANEXO D – Provinha Brasil Leitura Teste 2 2013





PROVINHA BRASIL 2013  LECTURA
CADERNO DO ALUNO
2013 - TESTE 2

Questão 1


7 896061 934582












CADERNO DO ALUNO

MATEMÁTICA

PROVINHA BRASIL 2013  LECTURA
CADERNO DO ALUNO
2013 - TESTE 2

Questão 2

B G


P N

T C

F M


CADERNO DO ALUNO LECTURA

MATEMÁTICA

PROVINHA BRASIL 2013 

LEITURA
CADERNO DO ALUNO
2013 - TESTE 2

Questão 3




gato - GATO

pato - PATO

porco - PORCO

rato - RATO

CADERNO ALUNO - TESTE 2 - LING. 2 MINISTRO DE EDUC.

PROVINHA BRASIL 2013 

LEITURA
CADERNO DO ALUNO
2013 - TESTE 2

Questão 4


CANJA

JANTA

ANDA


ANTA

CADERNO ALUNO - TESTE 2 - LING. 2 MINISTRO DE EDUC.

PROVINHA BRASIL 2013 

LEITURA
CADERNO DO ALUNO
2013 - TESTE 2

Questão 5




PATO

BALA

TELA


DEDO

CADERNO ALUNO - LETURAS - 114720 114720

PROVINHA BRASIL 2013 

LEITURA
CADERNO DO ALUNO
2013 - TESTE 2

Questão 6



GAVETA

GAMELA

CARETA

CANETA

CADERNO ALUNO - LETURAS - 114720 114720

PROVINHA
BRASIL 2013LEITURA
CADERNO DO ALUNO
2013 - TESTE 2

Questão 7

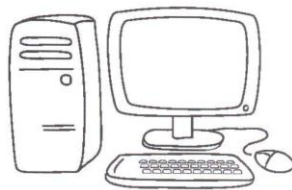
- TA
- JA
- HA
- GA

CADERNO ALUNO - LÍTERAS - M2 - P. 9

MÁSCARA - P. 14/15

PROVINHA
BRASIL 2013LEITURA
CADERNO DO ALUNO
2013 - TESTE 2

Questão 8



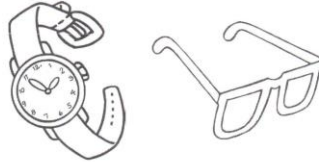
- 5
- 4
- 3
- 1

CADERNO ALUNO - LÍTERAS - M2 - P. 10

MÁSCARA - P. 14/15



Questão 9



- RELEVO E OLHOS.
- RELIGIÃO E ÓLEO.
- RELÓGIO E ÓCULOS.
- REMÉDIO E ÔNIBUS.



Questão 10




- CRIANÇAS BRINCANDO DE RODA.
- CRIANÇAS BRINCANDO DE BOLA.
- CRIANÇAS BRINCANDO DE CORRER.
- CRIANÇAS BRINCANDO DE PULAR CORDA.

PROVINHA BRASIL 2013

LEITURA
CADERNO DO ALUNO
2013 - TESTE 2

Questão 11



Copyright © 2000 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados. 9899

UM FOGÃO.

UM LIVRO.

UMA COMIDA.

UMA PANELA.

CADERNO ALUNO_2013A.indd 11

11/07/2013 11:47:24

PROVINHA BRASIL 2013

LEITURA
CADERNO DO ALUNO
2013 - TESTE 2

Questão 12



COCADA

CORNETA

CEBOLA

CENOURA

CADERNO ALUNO_2013A.indd 11

11/07/2013 11:47:27



Questão 13



- A ORIENTAÇÃO SOBRE A IMPORTÂNCIA DO USO DE CINTO DE SEGURANÇA PARA CRIANÇA.
- A CONTAÇÃO DE UMA HISTÓRIA DE CONTO DE FADAS PARA CRIANÇA.
- A RECOMENDAÇÃO DA LEITURA DE UM LIVRO PARA CRIANÇA.
- A DIVULGAÇÃO SOBRE A IMPORTÂNCIA DA LEITURA PARA CRIANÇA.



Questão 14

O MASCOTE DA COPA DE 2014

TODOS ESTAVAM ANSIOSOS PARA DESCOBRIR QUAL SERIA O MASCOTE OFICIAL DA COPA DE 2014, QUE SERÁ REALIZADA NO BRASIL. A NOTÍCIA FOI CONFIRMADA: O TATU BOLA FOI ESCOLHIDO PELA FIFA PARA SER O MASCOTE DA COPA.

Qual é o assunto do texto?

- OS JOGOS DA COPA.
- A BOLA OFICIAL DA COPA.
- O MASCOTE DA COPA.
- A DATA DA COPA.



Questão 15

PEIXINHO

O PEIXINHO CHORAVA E CHORAVA.
ERA TANTA A SUA MÁGOA
QUE JÁ NÃO SABIA
SE NADAVA EM LÁGRIMAS OU ÁGUA.

NÃO QUERIA COMER,
NÃO QUERIA BRINCAR,
SÓ QUERIA CHORAR.

O PEIXINHO ESTAVA COM SAUDADE
DOS SAPINHOS DA LAGOA,
DOS IRMÃOZINHOS, DOS PRIMINHOS,
DAQUELA VIDA DE PEIXINHO TÃO BOA.

O PEIXINHO CHORAVA E CHORAVA.
SOZINHO NO FUNDO DO AQUÁRIO,
JUSTO NO DIA DO SEU ANIVERSÁRIO.

- A SOLIDÃO DOS PRIMINHOS.
- A SAUDADE DE UM SAPINHO.
- A TRISTEZA DE UM PEIXINHO.
- A MÁGOA DOS IRMÃOZINHOS.



Questão 16

Corrida de sacos

Cada corredor deve entrar em um saco e
prendê-lo bem à cintura.
Deve tentar pular até a linha de chegada.
Vence aquele que chegar primeiro.

- CONVIDAR PARA UMA CORRIDA.
- ALERTAR SOBRE O PERIGO DAS CORRIDAS.
- ENSINAR COMO SE FAZ UMA CORRIDA DE SACOS.
- CONTAR UMA HISTÓRIA SOBRE CORRIDA DE SACOS.



Questão 17

VOCÊ SABIA QUE...

... AS ABELHAS BRASILEIRAS, COMO AS ESPÉCIES JATAÍ E ARAPUÁ, NÃO TÊM FERRÕES? AS QUE POSSUEM, E PRODUZEM MUITO MEL, SÃO AS DE ORIGEM EUROPEIA, QUE HOJE EM DIA ESTÃO MAIS AGRESSIVAS POR CAUSA DO CRUZAMENTO COM ABELHAS AFRICANAS. [...]

- DIVERTIR
- INFORMAR
- EMOCIONAR
- ARGUMENTAR



Questão 18

O PAI ORGULHOSO DE SI MESMO CHEGA PRO FILHO E PERGUNTA:

— O QUE É QUE VOCÊ VAI FAZER QUANDO FOR DO TAMANHO DO PAPAÍ?

O MENINO OLHA PRO PAI E RESPONDE RÁPIDO:

— UMA DIETA.

- PORQUE O PAI ESTÁ GORDO.
- PORQUE O MENINO ESTÁ GORDO.
- PORQUE O PAI ESTÁ ORGULHOSO DO FILHO.
- PORQUE O MENINO ESTÁ ORGULHOSO DO PAI.



Questão 19



- QUE VAI CHOVER MAIS.
- QUE CHOVEU BASTANTE.
- QUE AS NUVENS ESTÃO ZANGADAS.
- QUE AS NUVENS ESTÃO BRIGADAS.



Questão 20

- CIENTISTAS.
- CRIANÇAS.
- MOSQUITOS DA DENGUE.
- PAI E MÃE.