



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA
LINHA DE PESQUISA EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

ANA PAULA DE MEDEIROS RIBEIRO

**A AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DA ALFABETIZAÇÃO NORTEANDO
OS CAMINHOS PARA O ÊXITO DO PROCESSO DE ALFABETIZAR
CRIANÇAS**

FORTALEZA
2011

**A AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DA ALFABETIZAÇÃO NORTEANDO OS
CAMINHOS PARA O ÊXITO DO PROCESSO DE ALFABETIZAR CRIANÇAS**

ANA PAULA DE MEDEIROS RIBEIRO

Tese de Doutorado submetida à defesa final para a obtenção do título de Doutor em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará.

Orientador: Prof. Dr. L. Doc. Raimundo Hélio Leite

FORTALEZA
2011

"Lecturis salutem"

Ficha Catalográfica elaborada por

Telma Regina Abreu Camboim – Bibliotecária – CRB-3/593

tregina@ufc.br

Biblioteca de Ciências Humanas – UFC

R367a

Ribeiro, Ana Paula de Medeiros.

A avaliação diagnóstica da alfabetização norteando os caminhos para o êxito do processo de alfabetizar crianças / por Ana Paula de Medeiros Ribeiro. – 2011.

373f. : il. ; 31 cm.

Cópia de computador (printout(s)).

Tese(Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza(CE), 29/04/2011.

Orientação: Prof. Dr. Raimundo Hélio Leite.

Inclui bibliografia.

1-ALFABETIZAÇÃO – PACOTI(CE). 2-ALFABETIZAÇÃO – GUARAMIRANGA (CE).3-RENDIMENTO ESCOLAR – AVALIAÇÃO – PACOTI(CE). 4-RENDIMENTO ESCOLAR – AVALIAÇÃO – GUARAMIRANGA(CE). 5-APRENDIZAGEM – AVALIAÇÃO – PACOTI(CE). 6-APRENDIZAGEM – AVALIAÇÃO – GUARAMIRANGA(CE). 7-PROGRAMA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA – AVALIAÇÃO – PACOTI(CE). 8-PROGRAMA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA – AVALIAÇÃO – GUARAMIRANGA(CE). I. Leite, Raimundo Hélio, orientador. II.Universidade Federal do Ceará. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira.III-Título.

CDD(22ª ed.) 372.6044098131

61/11

ANA PAULA DE MEDEIROS RIBEIRO

**A AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DA ALFABETIZAÇÃO NORTEANDO OS
CAMINHOS PARA O ÊXITO DO PROCESSO DE ALFABETIZAR CRIANÇAS**

Tese de Doutorado submetida à defesa final para a obtenção do título de Doutor em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará.

Aprovada em 29 de abril de 2011

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Raimundo Hélio Leite (Orientador) - UFC

Prof. Dr. Cláudio de Albuquerque Marques - UFC

Profa. Dra. Sylvie Ghislaine Delacours Soares Lins - UFC

Profa. Dra. Grace Trocolli Vitorino - UNIFOR

Profa. Dra. Suzana Maria Capelo Borges - UECE

Você está dentro de mim
Onde o amor faz divisa com a paixão
Um oásis no sertão
Meu tesouro tão sem fim
O que guardo de maior
Do melhor que há em mim.

Jorge Vercilo

À Rafaela, pedaço melhor de mim.

AGRADECIMENTOS

Aos meus queridos familiares, especialmente minha mãe, Giselda Medeiros, minha tia madrinha Maria do Carmo Medeiros e meus irmãos Jorge e Rosinha que compartilham comigo as dores e as alegrias do cotidiano.

A Ricardo Maia Ribeiro que me presenteou com Rafaela, o bem maior de minha vida.

À Doutora Maria Tereza Farias Frota, juíza da comarca de Pacoti, pelo acolhimento fraterno e por acreditar que a educação é um dos caminhos para se transformar o mundo.

Ao Dr. Alber Castelo Branco, promotor da comarca de Pacoti e sua esposa Roberlandia Ferreira da Silva, idealizadores do Projeto ACEBB, pela confiança e apoio ofertados em todas as fases da pesquisa e por contribuírem para o futuro melhor dos pequenos cidadãos de Pacoti e Guaramiranga.

Às bolsistas de pesquisa Nágela dos Santos Beserra e Hirina Natasha Medeiros Assunção, pelo valioso auxílio no planejamento das ações e na coleta dos dados dessa pesquisa.

Às professoras que se dispuseram a contribuir com a realização desta pesquisa abrindo seus horizontes de inquietações e esperanças, bem como aos pequenos alunos e seus respectivos pais.

À Dra. Salete Costenaro que cuidou de minhas emoções ensinando-me a valorizar as feridas contraídas ao longo do caminho e a me fortalecer como condutora de minha própria vida.

Ao Dr. Walter Correia e ao Dr. Sérgio Macedo, médicos e amigos, que trataram das minhas enfermidades nas tantas vezes em que meu corpo padeceu pelo cansaço e pelo desrespeito aos meus limites.

À Professora Dra. Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca, pela amizade, pelo incentivo e pelas palavras certas ditas nas horas certas que tanto me auxiliaram em muitas decisões.

Ao Professor Dr. André Jalles Monteiro com quem tenho o privilégio de trabalhar e aprender.

Ao Dr. Rui Aguiar, do UNICEF, por acreditar em meu trabalho e por me oferecer oportunidades valiosas de aprendizagem.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, pelos conhecimentos teóricos ministrados que muito contribuíram para minha formação acadêmica.

À Secretaria da Educação Básica (SEDUC-CE) pelo apoio e pela concessão dos instrumentais utilizados na pesquisa.

À Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico pela concessão da bolsa durante os 3 anos em que atuei no Programa Alfabetização na Idade Certa (Convênio SEDUC/FUNCAP/UFC).

Aos meus queridos colegas bolsistas do Eixo de Avaliação Externa do Programa Alfabetização na Idade Certa, em especial à Nágela dos Santos Beserra e à Emanuella Sampaio Freire pela amizade sincera e amparo solidário nos intensos e frequentes momentos de dificuldades para cumprir com as atividades do Programa.

Aos colegas da SEDUC, principalmente à Betânia Raquel, por tudo o que partilhamos e aprendemos.

A minha legião de amigos e amigas que conhecem minha história de luta e determinação, o meu mais profundo e sincero agradecimento pelo apoio e pelo carinho.

A Deus por ter colocado em meu caminho pessoas muito especiais, sobretudo, as que eu citei acima.

AGRADECIMENTO ESPECIAL

Livro sem páginas
sem linhas
sem letras.

Feliz garimpeiro
na lida das minas,
cascalho afastando,
a pedra polindo
para joia tornar-se.

Meu eterno agradecimento ao querido orientador Professor Dr. Raimundo Helio Leite, que me garimpou dentre muitos estudantes ajudando-me em minha lapidação como pesquisadora e como pessoa, sem nunca ter desistido de mim.

AGRADECIMENTO ESPECIAL

Meus pés tinham raízes
bem fincadas ao chão.

Um dia, fui colocada
à beira de um penhasco.

Ele me disse: Vai!

Eu fui
e aprendi a voar.

Meu agradecimento especial ao Professor Dr. Cláudio de Albuquerque Marques que possibilitou meu crescimento profissional e pessoal colocando em minhas mãos grandes responsabilidades e desafios. Muito obrigada pela confiança.

“Eu e os companheiros estávamos velhos
e alquebrados, quando chegamos àquela foz
estreita
onde Hércules colocou os seus marcos,
a fim de que o homem não ousasse passar além”.

Dante Alighieri

RESUMO

Atualmente, alcançar qualidade na educação é uma meta que não está desvinculada da realização de procedimentos que envolvem alguma modalidade de avaliação. O tipo, a periodicidade e o formato dessas avaliações dependem dos fins a que ela servirá em cada situação. Uma avaliação com funções de diagnóstico tem como finalidade possibilitar um conhecimento prévio sobre a caracterização individual e coletiva de uma turma de alunos, facilitando o planejamento pedagógico para determinado período letivo. O objetivo principal desse estudo concentrou-se em investigar como a avaliação diagnóstica poderia contribuir para o êxito em alfabetizar crianças, bem como identificar fatores intervenientes nesse processo. Esse tipo de avaliação é praticado, desde o ano de 2007, no Ceará, como uma das ações do Eixo de Avaliação Externa do Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC), no qual a pesquisadora atua como especialista. Ao longo da experiência profissional nesse programa, foram se delineando várias questões que implicavam uma investigação mais profunda sobre o que, de fato, causava algumas discrepâncias nos resultados dos municípios envolvidos. Em se tratando de um processo padronizado de avaliação e de procedimentos que garantiam o acesso igualitário aos resultados, podia-se imaginar que havia outros fatores envolvidos no problema, pois não bastava apenas haver a avaliação e a divulgação e discussão dos resultados. Portanto, a hipótese principal deste trabalho asseverou que a prática da avaliação diagnóstica da alfabetização contribui para a melhoria da aprendizagem quando os sujeitos envolvidos no processo desenvolvem atitudes positivas em relação a essa prática e às ações dela decorrentes. Sendo assim, fatores ligados às atitudes dos sujeitos envolvidos no processo de alfabetização poderiam exercer maiores influências do que os fatores socioeconômicos. Dessa forma, foi realizado um estudo, em dois municípios cearenses, com uma amostra de 72 alunos e 4 professoras de duas escolas privadas, mas com perfil equivalente aos alunos e professores participantes do PAIC, o que garantiu a aplicabilidade da pesquisa. Aos alunos foram aplicados os mesmos instrumentos de avaliação utilizados no Programa, bem como outros que foram desenvolvidos para serem aplicados como teste. Os resultados do desempenho dos alunos nas avaliações foram registrados, analisados e apresentados não apenas na dimensão quantitativa, mas, sobretudo, numa dimensão com um expressivo teor pedagógico que auxiliou na compreensão dos avanços dos alunos. Além dessa análise, o estudo procurou investigar, através do discurso dos sujeitos, os possíveis fatores que estariam imbricados a todo o processo de aprendizagem dos alunos. Para esta etapa foi utilizado o método hermenêutico, próprio da pesquisa de enfoque fenomenológico. A pesquisa apresentou como resultados gerais os seguintes pontos: (1) Foi possível identificar os avanços dos alunos na consolidação de habilidades básicas da alfabetização em leitura e escrita, devido à aplicação de uma avaliação diagnóstica em maio de 2009 e uma avaliação comparativa em novembro de 2009; (2) Houve um expressivo avanço qualitativo no desempenho dos alunos avaliados; (3) Das três turmas investigadas, uma apresentou melhores resultados dos alunos de nível socioeconômico inferior. Nas outras duas, os resultados dos alunos de ambos os níveis foram bastante similares; (4) Alguns aspectos subjetivos das professoras e dos pais emergiram como fatores que contribuíram para uma melhor aprendizagem dos alunos, foram eles: vontade, compromisso, acolhimento e reflexividade; (5) Ficou evidente que um trabalho de acompanhamento que envolva atividades de

supervisão do trabalho docente e de formação continuada é essencial para a qualidade das ações pedagógicas desenvolvidas. A pesquisa, por fim, encontrou evidências de que a prática da avaliação diagnóstica pode contribuir significativamente para nortear os caminhos do êxito na alfabetização de crianças, quando houver um verdadeiro compromisso dos sujeitos envolvidos no processo em utilizar adequadamente os resultados, planejar e executar as intervenções pedagógicas e acompanhar o trabalho docente.

Palavras-chave: Avaliação diagnóstica. Alfabetização. PAIC.

ABSTRACT

Nowadays, reaching quality in education is a target that cannot be separated of any kind of assessment procedures. The type, the frequency and the conditions of those assessments depend on their purpose in any situation. A diagnostic assessment can provide a previous knowledge about a class of students, making easier the pedagogical plans to a certain period of school time. The main objective of this study was to investigate how the diagnostic assessment could contribute to the success in literacy process of children, as well as, to identify some intervening factors in this process. In Ceara, since 2007, the Literacy in Right Age Program (PAIC) has been practiced this kind of assessment, in which the researcher works as a specialist. During the professional experience in this program, some questions about the causes of the differences in results among some cities, schools and classes were asking for a further investigation. The standardized procedures on how to use the results of diagnostic assessment were not sufficient to guarantee that all classes and students had good individual results. So, probably, there were any other factors involved. The main hypothesis of this study said that the diagnostic assessment contributes to the increase of learning when people involved in such process develop positive attitudes in relation of this practice and the actions that occur after it. Therefore, some factors linked to the individuals' attitudes could influence more than socioeconomic factors. The study took place in two cities of Ceara, which involved 72 students and 4 teachers of two private schools, but having equivalent profile with the students and teachers of PAIC, which guaranteed the applicability of the study. The tests applied to the 72 students were the same applied by the Program. The results of students learning performance were registered, analyzed and presented not only in quantitative dimension, but also in a pedagogic one that helped in the comprehension of students' development. Besides of this analysis, this study investigated, through the individuals' speeches, the possible factors which would be causing influence in learning process. In this part, the hermeneutic method was used. This study presented as the main results: (1) It was possible to identify the learning development in reading and writing skills, because the appliance of a diagnostic assessment in May, 2009 and a comparative one in November, 2009; (2) The students showed a qualitative development of their performance; (3) The students from a lower socioeconomic level in one of the three investigated classes had better results. In the other two classes, the students' results were very similar; (4) Some subjective aspects of the teachers and parents appeared as factors that contributed to a better learning process. They were: will, commitment, acceptance and *praxis*; (5) Monitoring activities which involve supervision and teachers' continuing formation is essential to the quality of the pedagogic actions. This study found evidences that the diagnostic assessment can contribute meaningfully to guide the ways of the success in children literacy acquisition, when individuals involved into this process develop commitment to use the assessments' results, plan and execute the pedagogic actions and monitoring didactic work.

Key words: Diagnostic assessment. Literacy. Paic.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Diagrama das atividades da pesquisa	72
Quadro 2 – Quadro-síntese sobre os aspectos metodológicos.....	78
Quadro 3 - Características sobre a moradia dos alunos.....	83
Quadro 4 - Características da composição familiar.....	85
Quadro 5 – Características da renda familiar.....	86
Quadro 6 – Caracterização dos pais	87
Quadro 7 – Matriz de Referência de Alfabetização do Ceará.....	92
Quadro 8 – Resultados da avaliação da leitura de palavras – 1º ano, por município.....	104
Quadro 9 – Resultados da avaliação da leitura de frases – 1º ano, por município.....	106
Quadro 10 – Resultados da avaliação da Leitura de texto – 1º ano, por município.....	107
Quadro 11 - Critérios utilizados para avaliar o nome do aluno.....	110
Quadro 12 – Resultados da avaliação da escrita do nome próprio – 1º ano, por município.....	111
Quadro 13 – Resultados da avaliação da escrita de palavras – 1º ano, por município.....	114
Quadro 14 – Resultados da avaliação da escrita da frase ditada – 1º ano, por município.....	120
Quadro 15 – Critérios utilizados na análise da produção textual.....	124
Quadro 16 – Resultados da avaliação da produção textual – 1º ano, por município.....	125
Quadro 17 – Relação dos descritores utilizados na avaliação de leitura – 2º ano.....	133
Quadro 18 – Resultados da avaliação da escrita do nome próprio – 2º ano, Pacoti.....	140
Quadro 19– Resultados da avaliação da escrita de palavras – 2º ano, Pacoti.....	141
Quadro 20– Resultados da avaliação da escrita da frase ditada – 2º ano, Pacoti.....	145
Quadro 21– Resultados da avaliação da produção textual – 2º ano, Pacoti.....	146
Quadro 22 – Resultados da Avaliação Final da Leitura de palavras – 1º ano, por município.....	163
Quadro 23– Resultados da Avaliação Diagnóstica da Leitura de palavras – 1º ano, por município.....	163
Quadro 24 – Resultado final da avaliação de leitura de frases – 1º ano, por município.....	165
Quadro 25 – Resultados da Avaliação Diagnóstica na leitura de frases – 1º ano, por município.....	165
Quadro 26 – Resultado da avaliação final da leitura de texto – 1º ano, por município.....	166
Quadro 27 - Situação dos alunos com baixo desempenho em leitura – 1º ano, Guaramiranga.....	167
Quadro 28 - Situação dos alunos com baixo desempenho na escrita – 1º ano, Guaramiranga.....	168
Quadro 29- Situação dos alunos com baixo desempenho em leitura – 1º ano, Pacoti.....	171
Quadro 30- Situação dos alunos com baixo desempenho na escrita – 1º ano, Pacoti.....	172
Quadro 31 – Demonstrativo de comparação entre a avaliação diagnóstica e final na dimensão Leitura – 1º ano Guaramiranga.....	174
Quadro 32 – Demonstrativo de comparação entre a avaliação diagnóstica e final na dimensão Escrita – 1º ano Guaramiranga.....	175
Quadro 33 – Relatório da avaliação final de leitura – 2º ano, Pacoti.....	187
Quadro 34 – Comparativo entre a distribuição dos alunos na avaliação diagnóstica e na avaliação final de escrita – 2º ano, Pacoti.....	188
Quadro 35 – Demonstrativo de alunos aprovados nas categorias avaliadas, por faixa salarial – 1º ano Pacoti.....	219
Quadro 36 - Demonstrativo de alunos aprovados nas categorias avaliadas, por faixa salarial – 1º ano Guaramiranga.....	224
Quadro 37 - Demonstrativo de alunos aprovados nas categorias avaliadas, por faixa salarial – 2º ano Pacoti.....	227

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – A pirâmide informacional.....	99
Figura 2 – Distribuição dos alunos na avaliação da leitura de palavras – Guaramiranga e Pacoti.....	105
Figura 3 – Distribuição dos alunos na avaliação da leitura de frases - Guaramiranga e Pacoti.....	106
Figura 4 – Distribuição dos alunos na avaliação da leitura de texto – Guaramiranga e Pacoti.....	108
Figura 5 – Distribuição dos alunos na escrita do nome próprio – Guaramiranga e Pacoti.....	112
Figura 6 – Exemplos de produção escrita – Nome próprio.....	112
Figura 7 – Distribuição dos alunos na avaliação da escrita de palavras	115
Figura 8 – Exemplo de escrita pré-silábica.....	115
Figura 9 – Exemplo de escrita silábica.....	116
Figura 10 – Exemplo de escrita silábica-alfabética.....	118
Figura 11 – Exemplo de escrita Alfabética.....	119
Figura 12 – Exemplos de escrita da frase ditada.....	121
Figura 13 – Resultado da avaliação da escrita de palavras – Guaramiranga e Pacoti.....	122
Figura 14 – Item de produção textual na atividade de avaliação diagnóstica da escrita – 1º ano.....	123
Figura 15 – Distribuição dos alunos na avaliação da escrita de palavras – Guaramiranga e Pacoti.....	126
Figura 16– Exemplos de produções escritas – 1º ano.....	127
Figura 17 – Relatório de resultados da avaliação diagnóstica da leitura – 2º ano, Pacoti.....	132
Figura 18 – Percentual de acerto por descritor na avaliação da leitura – 2º ano, Pacoti.....	137
Figura 19 – Distribuição dos alunos na avaliação da escrita do nome próprio – 2º ano, Pacoti.....	141
Figura 20 – Distribuição dos alunos na avaliação da escrita de palavras – 2º ano, Pacoti.....	142
Figura 21 – Item de avaliação da escrita de palavras – 2º ano.....	142
Figura 22– Exemplos da escrita de palavras – 2º ano.....	143
Figura 23 – Exemplo de escrita da frase com segmentação – 2º ano.....	145
Figura 24 – Item de avaliação da produção textual.....	147
Figura 25– Exemplos de produções não-verbais ou não-alfabéticas – 2º ano.....	147
Figura 26 – Exemplo de produção textual – 2º ano.....	148
Figura 27– Exemplo de produção textual – 2º ano.....	149
Figura 28 – Exemplos de produção textual – 2º ano.....	150
Figura 29– Exemplo de produção textual.....	151
Figura 30– Resultado do desempenho da leitura do aluno A. na Avaliação diagnóstica – 2º ano.....	159
Figura 31 – Distribuição dos alunos na Avaliação Final da leitura de palavras – 1º ano, Guaramiranga e Pacoti.....	164
Figura 32– Distribuição dos alunos na avaliação diagnóstica e final na leitura de frases – 1º ano, Pacoti.....	166
Figura 33– Exemplo comparativo da escrita do nome próprio.....	177
Figura 34 – Exemplo comparativo da escrita de palavras ditadas.....	178
Figura 35 – Exemplo comparativo da escrita da frase ditada.....	179
Figura 36– Exemplo comparativo da produção textual.....	179
Figura 37– Exemplo comparativo da escrita do nome próprio.....	180
Figura 38 – Exemplo comparativo da escrita de palavras ditadas.....	181
Figura 39 – Exemplo comparativo da escrita da frase ditada.....	181

Figura 40 – Exemplo comparativo da produção textual.....	182
Figura 41 – Exemplo comparativo da escrita do nome próprio.....	183
Figura 42 – Exemplo comparativo da escrita das palavras ditadas.....	183
Figura 43– Exemplo comparativo da escrita da frase ditada.....	184
Figura 44 – Exemplo comparativo da produção textual.....	184
Figura 45 – Comparativo dos alunos com baixo desempenho em leitura – 2º ano, Pacoti.....	190
Figura 46 – Comparativo dos alunos com baixo desempenho na escrita – 2º ano, Pacoti.....	191
Figura 47 – Item da produção textual na avaliação final – 2º ano.....	193
Figura 48 – Exemplos de produção textual – 2º ano, Pacoti.....	193
Figura 49 – Exemplos de produção textual – 2º ano, Pacoti.....	194
Figura 50 – Exemplos de produção textual – 2º ano, Pacoti.....	195
Figura 51 – Exemplos de produção textual – 2º ano, Pacoti.....	195

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE 1 – Questionário de coleta do perfil das professoras.....	258
APÊNDICE 2 – Questionário de coleta do perfil das famílias dos alunos (socioeconômico).....	260
APÊNDICE 3 – Roteiro de entrevista com os pais dos alunos (número 1).....	262
APÊNDICE 4 – Roteiro de entrevista com as professoras.....	263
APÊNDICE 5 – Avaliação Diagnóstica 1º ano – Escrita (Caderno do aluno).....	264
APÊNDICE 6 – Avaliação Comparativa 1º ano – Escrita (Caderno do aluno).....	267
APÊNDICE 7 – Avaliação Comparativa 2º ano – Leitura e Escrita.....	272
APÊNDICE 8 – Programação do Curso de Formação Continuada.....	289
APÊNDICE 9 – Material de apoio do Curso de Formação Continuada.....	291
APÊNDICE 10 – Avaliação do Curso de Formação Continuada.....	337
APÊNDICE 11 – Relatório de desempenho dos alunos.....	338
APÊNDICE 12 – Roteiro de aplicação da Avaliação Diagnóstica 1º ano – Escrita.....	339
APÊNDICE 13 – Questionário de observação da prática docente.....	341
APÊNDICE 14 – Questionário de observação do material didático.....	343
APÊNDICE 15 – Questionário de observação da biblioteca.....	344
APÊNDICE 16 – Questionário de observação dos planos de aula.....	345
APÊNDICE 17 – Roteiro de entrevista com as professoras (número 2).....	346

LISTA DE ANEXOS

ANEXO 1 – Fichas de avaliação da leitura – 1º ano.....	348
ANEXO 2 – Ficha de registro da avaliação da leitura – 1º ano.....	351
ANEXO 3 – Avaliação diagnóstica – 2º ano (Caderno do aluno).....	352
ANEXO 4 – Roteiro de avaliação da compreensão textual.....	370
ANEXO 5 – Manual de aplicação de registro de respostas.....	371

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	21
OBJETIVOS	30
Objetivo geral.....	30
Objetivo específico.....	30
HIPÓTESE DE TRABALHO	31
CAPÍTULO 1 - A ALFABETIZAÇÃO: CAMINHOS E DESCAMINHOS	34
CAPÍTULO 2 - A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR	43
CAPÍTULO 3 – AS PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO DO RENDIMENTO ESCOLAR NO BRASIL	49
CAPÍTULO 4 – A AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DA ALFABETIZAÇÃO	61
4.1 O instrumento de avaliação da alfabetização.....	63
4.2 A elaboração do instrumento de avaliação.....	65
4.3 Os instrumentos de avaliação.....	67
CAPÍTULO 5 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	69
5.1 O enfoque da pesquisa.....	69
5.2 Desenho do trabalho de campo.....	71
5.3 Definição do universo e da amostra.....	73
5.3.1 <i>Delimitação do universo</i>	73
5.3.2 <i>Determinação da amostra</i>	73
5.4 Instrumentos de coleta de dados.....	74
5.4.1 <i>Os questionários</i>	75
5.4.2 <i>A entrevista</i>	76
5.4.3 <i>A observação</i>	77
CAPÍTULO 6 - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS EMPÍRICOS	80
6.1. Características das escolas e perfis de alunos, pais e professores.....	80

6.1.1 As escolas.....	80
6.1.2 As professoras.....	81
6.1.3 Os alunos.....	82
6.1.4 Os pais.....	86
6.2 Os instrumentos de avaliação utilizados.....	87
6.2.1 Os instrumentos de avaliação diagnóstica.....	88
6.2.1.1 Os instrumentos de avaliação diagnóstica em leitura e escrita – 1º ano.....	89
6.2.1.2 Os instrumentos de avaliação diagnóstica em leitura e escrita – 2º ano.....	91
6.2.2 Os instrumentos de avaliação comparativa.....	94
6.3 As estratégias de divulgação e interpretação dos resultados.....	95
6.3.1 A formação continuada.....	97
6.4 Os resultados do desempenho dos alunos.....	103
6.4.1 Os resultados da Avaliação Diagnóstica (Leitura) – Guaramiranga e Pacoti..	103
6.4.2 Os resultados da Avaliação Diagnóstica (Escrita) – Guaramiranga e Pacoti..	109
6.4.3 Resultados da Avaliação Diagnóstica (Leitura) – Pacoti 2º ano.....	131
6.4.4 Resultados da Avaliação Diagnóstica (Escrita) – Pacoti 2º ano.....	139
6.5 O acompanhamento pedagógico.....	152
6.5.1 O planejamento e a execução das intervenções pedagógicas em Guaramiranga.....	152
6.5.2 O planejamento e a execução das intervenções pedagógicas em Pacoti.....	154
6.6 Os resultados do desempenho dos alunos na Avaliação Final 1º ano (Leitura e Escrita) – Guaramiranga e Pacoti.....	162
6.6.1. Os resultados da Avaliação Final 1º ano (Leitura e escrita) – Guaramiranga e Pacoti.....	162
6.6.2 Os resultados da Avaliação Final (leitura e escrita) 2º ano – Pacoti.....	186
6.7 Os fatores intervenientes no processo de alfabetização.....	197
6.7.1 O mundo das professoras.....	199
6.7.2 O mundo dos pais.....	213
CAPÍTULO 7 – A VALIDAÇÃO DA HIPÓTESE DE TRABALHO.....	217
CONCLUSÕES.....	232
REFERÊNCIAS	245

APÊNDICES	257
ANEXOS	347

INTRODUÇÃO

Ao tentar entender o significado da avaliação, as definições são menos úteis que as descrições contextuais.

Álvarez Méndez

A avaliação da aprendizagem, em seu sentido mais amplo, vem-se tornando um dos temas recorrentemente discutidos no âmbito educacional contemporâneo, em que se defendem processos menos seletivos com foco formativo e com agregação mais fincada na verdadeira ação pedagógica. Entretanto, historicamente, a avaliação sempre teve caráter excludente, punitivo e autoritário, negligenciando seu real papel como instrumento de diagnóstico e assumindo um caráter normativo para disciplinar comportamentos e atitudes.

A atual proposta diagnóstica e dinâmica da avaliação tem característica qualitativa e preocupa-se não somente em medir a aprendizagem como fim, mas também como processo em que devem ser levados em consideração outros aspectos que afloram no cotidiano da sala de aula. Acrescentem-se a isso as habilidades tão necessárias ao desenvolvimento do educando no contexto social.

Porém, algumas práticas avaliativas da aprendizagem mostram-se restritas à simples medição do desempenho escolar, visto que a aprendizagem sendo compreendida como “[...] mudança sistemática do comportamento [...]” (CAMPOS, 1987, p.30) é bastante difícil de ser medida. Nessa perspectiva, o termo avaliação tem sido usado comumente como sinônimo de medição, ideia que se incorporou fortemente ao cotidiano escolar. Para efetivar, pois, esta medição, a escola lança mão de um dos instrumentos de avaliação mais notórios na prática escolar: a prova, à qual, depois de corrigida, atribui-se uma nota numérica, o que já foi objeto de estudo pela docimologia prescritiva¹, considerada por seus criadores como a ciência da avaliação.

¹ O termo docimologia vem do grego *dokimé* e significa prova. “[...] É um ramo científico que estuda os exames, em particular o sistema de atribuição de notas e o comportamento dos examinadores e examinandos” (GURGEL, 2003, p. 70).

Frente à necessidade de se considerar a aprendizagem em um sentido menos restrito a apenas o desempenho em provas, nota-se, nos estudos brasileiros mais recentes, certa evolução no entendimento do ato de avaliar como um processo mais abrangente, mais formativo e menos classificatório. Nilson Machado (2002) assinala que as questões pedagógicas, dentre elas a avaliação, não podem ser examinadas sem a articulação com seus fundamentos epistemológicos. Segundo esse autor, “A substância fundamental é precisamente a concepção do conhecimento” (p. 29). Portanto, em sua visão, a forma como é considerada a avaliação educacional depende da forma como é concebido o conhecimento.

Isso é facilmente identificado na época em que predominava a ideia de que o conhecimento era um bem passível de aquisição e, portanto, deveria ser medido. Ademais, a ideia cartesiana da linearidade do conhecimento estimulou a realização de testes e exames para a admissão nos diferentes níveis escolares. Todavia, Machado (2002), baseado no paradigma construtivista, reforça a ideia sobre a concepção do conhecimento que se constrói como uma rede de significados ou uma teia de relações. Para ele, “[...] conhecer associa-se essencialmente à possibilidade de ir além das informações, à capacidade de extrapolar” (p. 34).

Vê-se, portanto, que as transformações paradigmáticas decorrentes das contribuições teóricas recentes exigem um novo modelo das práticas avaliativas.

É fato que desde os anos 1990, o Brasil tem mostrado grande preocupação na área da Educação e mais especificamente com a avaliação. De lá para cá, inúmeras são as ações desenvolvidas para minimizar os graves problemas educacionais recorrentes e novos que surgem ao longo dos anos, sendo que a avaliação das redes de ensino constitui-se como eficiente mecanismo de controle da tão almejada qualidade educacional. As recentes pesquisas têm demonstrado que muitos dos problemas começaram a ter desfecho bem diferente a partir do incentivo do governo em financiar projetos e viabilizar ações concretas que visam à melhoria da qualidade da educação.

Em meio aos inúmeros problemas educacionais existentes, um se destaca por sua relevância e impacto: a alfabetização. Muitas campanhas foram encetadas para erradicar o analfabetismo, sem êxito, relevando mencionar a conhecida como Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL, criado pela Lei número 5.379, de 15

de dezembro de 1967, durante a ditadura militar. Tal proposta visava à alfabetização funcional de jovens e adultos, com objetivo de ensinar técnicas de leitura, escrita e cálculo como meio de inserir essas parcelas da população à sociedade permitindo, assim, melhorar suas condições de vida.

No sentido literal da palavra, a alfabetização envolve as competências dos alunos em ler e escrever. Entretanto, um novo conceito insere-se no contexto atual: o letramento. Uma das primeiras menções feitas a este termo ocorreu na obra *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística* (1999), de Mary A. Kato, segundo constatou Magda Soares (2003, p. 15). Entretanto, o termo se originou de uma versão feita da palavra da língua inglesa *literacy*, com a representação etimológica de estado, condição, ou qualidade de ser *literate*, termo este que define quem é educado, especialmente, para ler e escrever.

Nos dicionários da língua portuguesa, o termo alfabetizado diz respeito ao indivíduo que apenas aprendeu a ler e escrever; não se menciona que é o que adquiriu o estado ou condição de quem se apropriou da leitura e da escrita, e que responde de maneira satisfatória às demandas das práticas sociais. Nesse caso, estar-se-ia falando em letramento, uma vez que, no sentido amplo do conceito, a alfabetização deveria ser considerada também como a “formação social existente, ou como um conjunto de práticas culturais que promove a mudança emancipadora” (DONALDO; FREIRE, 1990, p. 10).

Embora essa discussão persista no meio acadêmico, é fato que se visualizam ambas as práticas, muitas vezes dissociadas uma da outra. A alfabetização ocupa-se da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo, enquanto o letramento “focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade” (TFOUNI, 2004, p. 38). Este, portanto, é o estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita.

A partir desse esclarecimento teórico, pode-se concluir que a alfabetização e o letramento são processos imediatamente complementares e até mesmo concomitantes.

Garantir a alfabetização dos alunos no tempo certo é o mínimo que se espera das instituições escolares contemporâneas. Todavia, faz-se necessária a consciência

de que não basta apenas o ensinar a ler e escrever, é necessário ensinar a fazer uso do ler e do escrever, para que os alunos possam saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz.

É fato constatado que existem políticas públicas atuais cujo direcionamento concentra-se nessa área. Destaquem-se muitos programas nacionais, estaduais e até municipais efetivados no Brasil. No Ceará, especificamente, há o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC), criado em 2006, com execução da Associação dos Prefeitos do Estado do Ceará (APRECE) e apoio do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME/CE).

Em 2007, com a posse do atual Governo do Estado do Ceará, a Secretaria de Educação (SEDUC-CE) resolveu oferecer todas as condições, logísticas e financeiras, necessárias para a implantação de um sistema de avaliação censitária visando atender a todos os municípios cearenses, já que na versão anterior do programa, em 2006, eram atendidos apenas 60 municípios. Dessa forma, o Estado do Ceará partiu na frente, iniciando as ações do Programa Alfabetização na Idade Certa, focando cinco eixos: (1) Avaliação da aprendizagem; (2) Gestão educacional; (3) Alfabetização; (4) Educação infantil e (5) Literatura infantil.

A estratégia primeira desse programa foi iniciar as atividades pela avaliação dos alunos, buscando criar um ambiente em que o próprio município conduzisse o processo de aplicação da avaliação de forma autônoma e, conseqüentemente, tivesse condições para conhecer a realidade não somente da educação municipal, mas também de todos os seus alunos, individualmente.

Desde essa época, a pesquisadora envolveu-se no programa, auxiliando na coordenação do Eixo de Avaliação Externa. As atividades abrangiam a elaboração de instrumentos de avaliação para o 2º ano (antiga 1ª série), a criação de relatórios, análise de resultados e capacitação dos técnicos das secretarias municipais de educação dos 184 municípios do Ceará.

O primeiro grande desafio foi elaborar um instrumento de avaliação em larga escala que atendesse às especificidades de alunos em fase tão peculiar de escolarização, o que será mais detalhadamente discutido no capítulo 4. O segundo

grande desafio era conseguir uma maneira de comunicar os resultados de uma forma simples e útil para nortear as intervenções pedagógicas. O instrumento avaliativo do PAIC deveria ter um caráter puramente diagnóstico, distinguindo-se dos inúmeros tipos de avaliação até então existentes. Nessa época, eram poucas as experiências em avaliar a alfabetização na perspectiva diagnóstica e não existia, ainda, uma versão que atendesse a um grande contingente de alunos. O Ceará, então, foi pioneiro neste aspecto.

A principal meta do Eixo de Avaliação Externa era oferecer subsídios para a intervenção pedagógica. Uma vez detectadas as dificuldades dos alunos, seria mais fácil trabalhá-las em sala de aula. Algo que parecia extremamente simples, mas que se apresentou de forma muito complexa, na prática. Primeiro porque surgiram vários fatores intervenientes na aprendizagem, dentre eles a condição socioeconômica dos alunos, a formação dos professores, a gestão local, a participação das famílias, e muitos outros. Além disso, o elevado nível de municipalização do Ensino Fundamental no Ceará demandava a constituição de uma estratégia para promover a autonomia das secretarias municipais de educação.

O Programa precisava conhecer se essas questões realmente eram relevantes e em que medida elas interferiam no aprendizado. Isso, de fato, seria uma pesquisa muito extensa considerando-se a dimensão hercúlea do programa. Dessa forma, o problema deste estudo delinea-se com a seguinte formulação: Como a avaliação da alfabetização numa perspectiva diagnóstica pode melhorar o processo de alfabetizar crianças? É exatamente aqui que se insere toda a problemática do presente estudo.

Foi, então, que, no ano de 2009, a pesquisadora encontrou uma maneira de procurar responder às questões do problema posto, de uma forma indireta. Nesse ano, a pesquisadora foi convidada a participar de um estudo proposto pelo Tribunal de Justiça do Estado do Ceará. A nova gestão do Tribunal pretendia identificar projetos sociais relevantes incentivados ou capitaneados por profissionais do Direito, tais como promotores ou juízes de diferentes comarcas do Estado.

Um desses projetos identificados acontecia nas cidades de Pacoti e Guaramiranga, tendo à frente o promotor da comarca com o total apoio da Juíza local.

O referido projeto se ancorava no fato de que o governo por si só não conseguia dar conta de sanar os problemas na área do analfabetismo e alcançar plenamente os objetivos a que se propunha. Dessa forma, defendia que a sociedade civil, composta de pessoas de boa vontade e de boas ideias, na intenção puramente altruísta, poderia auxiliar o Estado na árdua tarefa de cumprir suas metas.

As estatísticas, certamente, não iriam acusar se o número de alfabetizados vinha da escola pública ou de qualquer outra fonte. Os números diriam que decresceu ou não o índice de analfabetismo. Portanto, toda e qualquer ação nesse sentido é extremamente válida, seja ela pública, privada ou voluntária.

E é no âmbito da iniciativa voluntária que se insere a Associação Cultural e Educacional Bloco Beleza (ACEBB), criada no início de 2005, na cidade de Pacoti, pelo promotor da comarca. A princípio, tal associação não esboçava qualquer pretensão beneficente, porém, a partir de 2008, o grupo resolveu iniciar um projeto que tinha como principal objetivo melhorar a qualidade da educação na fase específica da alfabetização.

A ideia funciona da seguinte forma: membros do Conselho Tutelar selecionam as mais carentes crianças habitantes do município, no total de 25 para cada turma². A essa turma é dada a oportunidade de estudar em uma escola parceira, da iniciativa privada, que, em tese, ofereceria melhores condições estruturais para uma melhor aprendizagem. A associação arca com todas as despesas referentes à manutenção dos alunos na escola. O objetivo, pois, dessa iniciativa é que, ao final do ano, os alunos, ali matriculados, finalizem o ano letivo sabendo ler e escrever, ou seja, com as competências ligadas ao processo de alfabetização consolidadas, pelo menos. Assim, garante-se um processo concomitante do letramento mais facilitado, culminando, dessa forma, na produção de indivíduos capazes de responder às exigências da sociedade em relação à leitura e à escrita.

Entretanto, a experiência do projeto ACEBB, iniciada no ano de 2008, não logrou o efeito esperado. A hipótese dos idealizadores do projeto era a de que o simples ato de colocar os alunos em escolas que teoricamente teriam melhor estrutura,

² O projeto iniciou, em 2008, com apenas uma turma de primeiro ano (25 alunos), no município de Pacoti. Em 2009, ofereceu 3 turmas: uma de 2º ano e duas de 1º, sendo que uma delas foi oferecida no município de Guaramiranga.

ou seja, em escolas privadas, culminaria em uma melhor aprendizagem dos alunos. Mas, os resultados dos alunos da turma de 2008 não apontaram para essa direção.

Após ouvir, dos idealizadores do projeto, que muitos alunos da turma de 2008 não tinham condições de “passar de ano”, porque não tinham aprendido a ler nem a escrever adequadamente, surgiu a ideia de aplicar a mesma metodologia utilizada pelo PAIC nas turmas do projeto ACEBB, no ano de 2009, a fim de que pudessem servir como um grande laboratório de investigação auxiliando na compreensão de algumas questões do PAIC, bem como auxiliando os próprios alunos envolvidos a melhorar sua aprendizagem.

As questões inquietantes no PAIC giram em torno das diferenças de desempenho dos alunos em diferentes municípios que aparentemente possuem contextos socioeconômicos similares. Inclusive a própria política, em âmbito macro, é igualitária para todos os municípios e os procedimentos de avaliação são padronizados. Resultados muito diferentes em locais com características socioeconômicas similares incitaram a elaboração de algumas hipóteses por parte do Eixo de Avaliação Externa. Uma delas foi a provável existência de outros fatores que influenciavam o bom ou mau desempenho dos alunos em fase de alfabetização.

Assim, o presente trabalho tomou como sujeitos de estudo os alunos e professores envolvidos no projeto ACEBB, já que estes possuíam o mesmo perfil dos alunos e professores envolvidos no PAIC. A ideia consistiu em acompanhar os alunos e professores das três turmas do Projeto ACEBB, uma vez aplicada a eles a mesma metodologia de avaliação e formação praticada no PAIC.

Como principal intuito, o estudo procurou responder de que maneira uma avaliação diagnóstica da alfabetização pode contribuir para a melhoria da aprendizagem dos alunos na leitura e na escrita. De fato, essa questão, atualmente, desafia qualquer gestor de um programa da natureza e da dimensão do PAIC. O estudo, então, teve como finalidade contribuir para clarificar essa questão, bem como identificar fatores associados que influenciam a aprendizagem dos alunos.

Nessa perspectiva, traçou-se uma hipótese de trabalho que se fundamenta na seguinte resposta: a prática da avaliação diagnóstica da alfabetização contribui para a melhoria da aprendizagem quando os sujeitos envolvidos no processo desenvolvem

atitudes positivas em relação a essa prática e às ações dela decorrentes. Dessa forma, procurou-se comprovar que os fatores ligados às atitudes dos sujeitos envolvidos no processo de alfabetização exercem maiores influências na aprendizagem do que os fatores socioeconômicos dos alunos. Essa discussão está melhor detalhada nas seções subsequentes.

Sobre a estrutura do trabalho, ele se encontra organizado em 8 capítulos sendo que quatro são teóricos, um que trata da metodologia adotada para a investigação discorrendo sobre a metodologia adotada na coleta e análise dos dados, um que faz a discussão dos resultados imbricada com a fundamentação teórica, traço característico das pesquisas de cunho qualitativo, um que retoma a hipótese elaborada para o estudo e por fim, um que traz as conclusões da pesquisa.

Sobre os capítulos teóricos, eles têm o intuito maior de contextualizar o tema proposto pelo estudo.

O primeiro, *A alfabetização: caminhos e descaminhos*, traz um apanhado histórico desta importante prática pedagógica ao longo da história da educação formal republicana.

O segundo capítulo, *A avaliação da aprendizagem escolar*, coloca em foco a evolução das práticas avaliativas escolares sob o ponto de vista teórico e metodológico.

O terceiro capítulo, *As práticas de avaliação do rendimento escolar no Brasil*, especifica os tipos de sistemas brasileiros de avaliação que começaram a surgir a partir da década de 1990.

O quarto capítulo, *A Avaliação da alfabetização numa perspectiva diagnóstica*, delimita bem o tema abordado pelo trabalho. O capítulo descreve as práticas de uma avaliação pioneira da alfabetização, com características diagnósticas, que é praticada no Estado do Ceará. O conteúdo deste capítulo justifica-se no sentido de esclarecer a qualidade e a confiabilidade técnica e pedagógica dos instrumentos utilizados no Programa e no presente estudo.

O quinto capítulo, *Procedimentos metodológicos*, traz o percurso do método adotado pela pesquisadora para investigar o fenômeno proposto, bem como mostra a articulação entre os instrumentos utilizados para a coleta de dados e os objetivos específicos do estudo.

O sexto capítulo, *Apresentação e discussão dos resultados empíricos*, tem por finalidade apresentar, detalhadamente, os achados de campo e discuti-los sob uma perspectiva quantitativa e qualitativa.

O sétimo capítulo, *A validação da hipótese de trabalho*, retoma a hipótese que guiou a presente pesquisa e demonstra até que ponto e como ela se confirmou após a devida verificação a partir das discussões dos dados apresentados.

Por fim, o capítulo 8 traz as conclusões do estudo.

Destarte, este trabalho representa somente um dos muitos passos na escalada rumo à compreensão dos processos e tentativas relacionados à avaliação da alfabetização. Mas, é um passo que pode ser significativo ao trazer novas contribuições para a revisão das políticas de avaliação, de um modo geral, bem como do trabalho docente. Um passo além dos marcos de Hércules.

OBJETIVOS

Nesta seção, está registrado o que se pretendeu alcançar com a realização deste estudo.

Objetivo geral

Investigar a prática da avaliação diagnóstica, em nível da alfabetização, como ferramenta pedagógica na melhoria da aprendizagem dos alunos, orientando as ações para o processo de alfabetizar crianças, bem como investigar os fatores associados que influenciam no êxito da aprendizagem.

Objetivos específicos

- Identificar as características das escolas e o perfil dos sujeitos envolvidos no estudo;
- Elaborar e testar instrumentos específicos de avaliação em leitura e escrita;
- Investigar as estratégias de divulgação e interpretação dos resultados;
- Realizar análise pedagógica dos resultados encontrados;
- Investigar estratégias de intervenções pedagógicas;
- Identificar fatores intervenientes no processo de alfabetização.

HIPÓTESE DE TRABALHO

A hipótese é uma proposição antecipadora à comprovação de uma realidade existencial. É uma espécie de pressuposição que antecede à constatação dos fatos.

Alfonso Trujillo

Como membro do Eixo de Avaliação Externa do Programa Alfabetização na Idade Certa, era natural que a pesquisadora acreditasse que a avaliação da alfabetização na perspectiva diagnóstica fosse um útil mecanismo para as professoras planejarem sua prática pedagógica, direcionando-a para minimizar as dificuldades dos alunos e desenvolver suas potencialidades.

Entretanto, a experiência junto aos municípios, nos primeiros anos do programa, levantou algumas evidências quanto à existência de um processo de avaliação dos alunos que por si só não estava sendo suficiente para garantir a aprendizagem.

Os primeiros resultados mostravam discrepâncias e semelhanças muito complexas de serem compreendidas sob uma análise preliminar. Municípios com semelhanças geográficas, econômicas ou de gestão apresentavam resultados de desempenho muito diferentes, levando a crer que existiam outros fatores que estavam influenciando nos resultados, apesar de que a política era a mesma e os procedimentos de avaliação dos alunos, formação de professores e outras iniciativas complementares eram basicamente semelhantes para todos os municípios.

O que diferenciava a ação do programa de um município para outro era a forma como a gestão local organizava-se para fazê-lo acontecer. Daí em diante, sucedia-se uma cadeia de ações que dependiam da maneira como o compromisso com os objetivos do programa eram assumidos pelos gestores municipais, gestores escolares, professores, pais e alunos.

E é exatamente neste ponto que se concentra a tese a ser defendida ao longo deste estudo. Segundo Eco (2007, p. 29), para se produzir uma tese, “[...] o

estudioso deve produzir um trabalho que, em teoria, os outros estudiosos do ramo não deveriam ignorar, porque diz algo de novo”.

Dessa forma, o trabalho desenvolveu-se procurando mostrar argumentos que auxiliassem a compreensão de como uma avaliação da alfabetização numa perspectiva diagnóstica contribui para o êxito do processo de alfabetizar crianças. Para tal intento, foram perseguidos todos os critérios metodológicos de coleta e análise de dados para assegurar a cientificidade do estudo.

O novo que se mostra ao longo do trabalho compreende a investigação realizada acerca da prática de uma avaliação diagnóstica no nível de alfabetização e das ações pedagógicas integradas subsequentes a essa prática, a qual é inovadora no Estado do Ceará e no Brasil. Ademais este estudo é o primeiro em nível de pós-graduação que trata tão detalhadamente das duas principais ações do Programa Alfabetização na Idade Certa: a avaliação e a intervenção.

Tendo este estudo pretensões de discutir sobre as vantagens de uma avaliação diagnóstica da alfabetização, o problema que se abre frente a esta temática refere-se a quais fatores contribuem para aumentar essas vantagens a ponto de serem evidentes os avanços dos alunos no processo de alfabetização. Em meio à problemática posta, levantou-se uma hipótese para o estudo em questão.

Oriunda do grego (*ὑπόθεσις*), a palavra hipótese está relacionada a “uma suposta, provável e provisória resposta a um problema, cuja adequação será verificada pela pesquisa” (MARCONI; LAKATOS, 2009, p. 139). Dessa forma, a hipótese que se levanta é:

HIPÓTESE - A prática da avaliação diagnóstica da alfabetização contribui para a melhoria da aprendizagem quando os sujeitos envolvidos no processo desenvolvem atitudes positivas em relação a essa prática e às ações dela decorrentes. Sendo assim, os fatores ligados às atitudes dos sujeitos envolvidos no processo de alfabetização podem exercer maiores influências do que os fatores socioeconômicos.

No Brasil, desde muito tempo, as causas prováveis para o mau desempenho dos alunos na escola eram ligadas aos fatores socioeconômicos e biológicos (PATTO, 1996). Mais tarde, Collares e Moysés (1992) ressaltaram a importância do fator pedagógico como determinante no processo do fracasso escolar. Este incluía diversos

outros fatores, tais como a formação dos professores, o planejamento, o currículo e a metodologia do ensino-aprendizagem.

Em outros estudos, a família foi apontada como fator fundamental na vida do ser humano (MINUCHIN, 1990; KNOBEL, 1992). Os autores defenderam a família como a matriz do desenvolvimento psicossocial de seus membros, inclusive asseverando que é no seio da família que o ser humano constrói-se, socializa-se e humaniza-se.

Na pesquisa de Moysés e Collares (1993) chama-se a atenção para o fato de que o ambiente escolar é permeado de preconceitos e juízos prévios sobre os alunos e suas famílias. Aparecem como justificativas sobre a não aprendizagem dos alunos a condição socioeconômica e cultural: *as crianças não aprendem porque são pobres, porque são negras, são preguiçosas, seus pais são analfabetos, são alcoólatras etc.*

Ademais, pesquisas de Delacours-Lins (1998, 2003) mostraram as motivações apontadas pelas crianças em relação ao aprendizado da leitura, bem como elos entre as dimensões cognitivas e subjetivas da atividade de aprender com crianças em fase de alfabetização. Segundo a pesquisadora, “[...] a leitura é um exemplo de aprendizado ligado tanto ao domínio cognitivo, como ao afetivo” (1998, p. 138).

Considerando a abordagem de Goode e Hatt (1968, p. 74):

[...] a hipótese forma um elo entre fatos e teorias: quando os fatos são reunidos, ordenados e relacionados, sob a ‘orientação’ de uma hipótese, e as relações entre eles forem sustentáveis (comprovadas) ou válidas, estas passam a formar parte da teoria.

Dessa forma, embora os estudos mais recentes já tenham defendido a influência de fatores extra e intraescolares na aprendizagem dos alunos, este estudo pretende investigar fatores subjetivos que, associados à prática da avaliação diagnóstica, podem ser determinantes em desencadear ações que contribuem positivamente no processo de alfabetizar crianças, com êxito.

O capítulo que se segue, *A alfabetização: caminhos e descaminhos*, descreve alguns momentos retrospectivos desta importante prática pedagógica ao longo da história da educação formal republicana.

CAPÍTULO 1 – A ALFABETIZAÇÃO: CAMINHOS E DESCAMINHOS

As pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática da leitura e da escrita, não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com as práticas sociais de escrita.

Magda Soares

As práticas pedagógicas são procedimentos histórico-culturais que se ajustam e se diversificam de acordo com as demandas do contexto social no qual estão inseridas. Assim sendo, a prática de alfabetizar trilhou caminhos variados moldando-se aos interesses sociais de cada fase na história da educação.

Alguns historiadores consideram a Revolução Francesa (1789) como o marco fundamental da associação entre a alfabetização e a escola, uma vez que antes disso o ensinar a ler competia aos pais e mais especificamente àquelas famílias privilegiadas e economicamente capazes de pagar aos chamados preceptores a realização da tarefa de alfabetizar as crianças.

De fato, é somente a partir da institucionalização da escola republicana que a alfabetização toma as características de um processo coletivo e simultâneo da aprendizagem dos rudimentos da leitura e da escrita.

Especificamente no Brasil, o legado deixado à educação, pelo período imperial, justificou o movimento primeiro de cunho educacional que emergiu nos anos de transição para a República: o entusiasmo pedagógico (1887 a 1896). Este foi um movimento de caráter puramente quantitativo, cuja principal intenção era expandir a rede escolar objetivando reduzir o grande número de analfabetos³ resultante de uma educação fundamentalmente voltada às elites durante o período imperial.

As transformações econômicas e sociais que marcaram o fim do Império e o início da República, somadas ao desejo de organizar a educação, pareciam imprimir

³ 90% da população adulta era analfabeta e menos de 3% da população freqüentava a escola (PATTO, 1991,p.55).

aos novos tempos uma relativa mudança no sistema político, cujo caráter era profundamente elitista.

Porém, não foi exatamente assim que tudo aconteceu. Mesmo com as boas intenções dos intelectuais da época em discutir os grandes temas nacionais, dentre eles a educação popular vista como a saída para os problemas do país, o fator econômico, representado pela força das oligarquias cafeeiras, prevaleceu, pois

[...] uma vez estabilizada a nova situação, os cafeicultores (as oligarquias) procuraram afastar do governo seus parceiros militares e também os elementos intelectuais mais progressistas. Ou seja, as oligarquias cafeeiras, que comandavam a economia do país (baseada na exportação do café), exigiram o controle total no exercício de comando nos aparelhos da sociedade política (GHIRALDELLI, 1992, p. 17).

Às oligarquias não interessava proporcionar ao povo o acesso à escola, pois quanto menos esclarecido fosse, mais facilmente era manipulado em favor delas. E o povo também não se interessava pela escola, visto que não via motivação em estudar numa economia agrário-exportadora. “Neste contexto, a educação não é meta prioritária, já que não há necessidade de formação especial para o desempenho de funções na agricultura” (ARANHA, 1996, p.99).

No entanto, esse tema ganha fôlego, em meados da década de 1910, com a Primeira Guerra Mundial. Os intelectuais brasileiros, imbuídos de um nacionalismo e patriotismo exacerbado, enfatizam em seus discursos a necessidade da escolarização, sustentada pelas pressões advindas de um relativo crescimento industrial e de uma conseqüente urbanização da sociedade. Assim, o final dos anos 1910 foi marcado pelo ressurgimento do entusiasmo pela educação, recebendo forte adesão de industriais, interessados em mão-de-obra, e médicos que “entendiam a educação como edificação do corpo” (CABRAL, 1929 apud MARQUES, 1994, p. 103) e como um meio de diminuir a proliferação de uma população doente e degenerada, o que aumentaria as despesas da nação. Juntos fundaram diferentes ligas em defesa da escolarização do povo, pois “entendiam que o analfabetismo contribuía para a perpetuação das oligarquias no governo” (GHIRALDELLI, 1992, p. 18). Delineava-se o embate entre a sociedade urbana emergente e a tradicional sociedade rural oligárquica.

Após a Primeira Guerra Mundial, e com a chegada dos anos 1920, o Brasil demonstrava iniciar um período de grandes transformações. As relações comerciais e financeiras, que começavam a se diversificar, trouxeram ao país diferentes concepções sobre o campo educacional e pedagógico. Desta feita, a incipiente industrialização do país, impulsionou o debate sobre a instrução pública como via para a moralização da classe operária e da população em geral para o bom funcionamento da cidade.

A influência de educadores norte-americanos que traziam, em suas teorias educacionais, novas abordagens, mas que mesmo assim não se haviam libertado das concepções europeias de caráter racista e discriminatório, serviu de alicerce para o estabelecimento do ideário pedagógico do movimento escolanovista, cuja principal preocupação era a “reorganização interna das escolas seguida do redirecionamento dos padrões didáticos e pedagógicos” (GHIRALDELLI, 1992, p. 19). Essa reorganização abriu espaço para a ação médico-sanitarista e higienista, com suas práticas eivadas de pressupostos eugênicos⁴, já que se pensava à época que:

O analfabetismo não é só um fator considerável na etiologia geral das doenças, senão uma verdadeira doença, e das mais graves. Vencido na luta pela vida, sem necessidades sem ambições, o analfabeto contrapõe o peso morto de sua indolência ou o peso vivo de sua rebelião a toda idéia de progresso, entrevendo sempre, na prosperidade dos que vencem pela inteligência cultivada, um roubo, uma extorsão, uma injustiça. Tal a saúde da alma, assim a do corpo; sofre e faz sofrer, pela incúria contrai doenças e pelo abandono as contagia e as perpetua (COUTO, 1925).

As bases em que se assentavam as discussões acerca do ensino popular eram, pois, instruir e escolarizar a fim de se generalizarem as práticas higienistas e reduzir as consequências sociais da pobreza.

A década de 1920 foi, então, marcada por diversas reformas em diferentes estados do Brasil, as quais foram influenciadas pelo movimento Escola Nova.

⁴ A eugenia, ciência fundada por Francis Galton (1822-1911) em 1883, visava à profilaxia das doenças hereditárias, pela seleção dos mais capazes em transmitir bons caracteres genealógicos. Era, sem dúvidas, a saída para “[...] controlar e dirigir a evolução humana, aperfeiçoando a espécie através do cruzamento de indivíduos escolhidos especialmente para esse fim” (PATTO, 1991, p. 38). A eugenia e o higienismo, correntes teóricas de significativa influência, emergiram à época como meio eficaz para construir uma população higiênica, eugenizada e disciplinada.

Émile Durkheim (1858-1917) já dizia que as atitudes regulares e repetitivas disciplinavam as ações dos homens e, desta forma, era a escola o ambiente propício para formar o indivíduo que a sociedade reclamava e a criança, por sua natural receptividade e sugestibilidade, seria o principal alvo desta intenção. Foi, então, exatamente na época republicana que “[...] a alfabetização se torna o fundamento da escola básica e a leitura e a escrita, aprendizagem escolar” (BARBOSA, 1990, p. 20).

Ao longo das décadas seguintes, no momento em que a instituição escolar aparecia como a grande promotora desta oportunidade, pois reunia os métodos e as ações para alfabetizar, revela-se, também, como a grande vilã no aspecto da seletividade. Primeiro porque não conseguia ser universal e atender à população que dela necessitava e segundo porque, internamente, exercia uma seleção cruel atestada pelos altos índices de repetência e evasão. Esses índices iriam engrossar, gradativamente, as estatísticas acerca do analfabetismo adulto nas décadas posteriores.

O ano de 1946 foi um marco nas decisões sobre os caminhos da alfabetização, pois a *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO) incorporou a luta contra o analfabetismo mundial. A partir daí, várias iniciativas e políticas de governo foram direcionadas para combater os índices alarmantes do analfabetismo. Dentre elas, podem-se destacar: A Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (1947), A Campanha Nacional de Educação Rural (1950), Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (1958), o Movimento de Cultura Popular, o Movimento de Educação de Base e a Campanha de “pé no chão também se aprende a ler” (todas no início dos anos 1960) e o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL (1970).

Entretanto, essas iniciativas não foram eficazes em resolver o problema da alfabetização. Segundo Barbosa (1990, p. 27), “talvez por se constituírem em políticas fragmentadas que não colocaram a alfabetização como um projeto de democratização social efetiva”.

Desde então, somente na década de 1990, é que se puderam visualizar outras tentativas de discutir a necessidade de um projeto educacional com foco na alfabetização.

Com o fim da ditadura⁵, a educação voltou a ser ponto de pauta em diversos debates nacionais, o que culminou na inserção de uma sessão específica sobre esse tema na Constituição de 1988.

O artigo 205 da Carta Magna define que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família. Mais à frente, no artigo 208, é especificado que “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia do Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria”.

Somente com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (Nº 9.394/96) é que foi definido, no artigo 6º, o dever dos pais ou responsáveis que é o de efetuar a matrícula dos menores a partir dos sete anos de idade no Ensino Fundamental.

Com o intuito de garantir que o acesso ao Ensino Fundamental começasse o mais cedo possível, foi promulgada, em 2005, a lei Nº 11.114 que alterou o artigo 6º da LDB, definindo para seis anos a idade de ingressar nesse nível de ensino. No ano seguinte, a lei Nº 11.274 alterou a redação do artigo 32 da LDB, passando a vigorar da seguinte forma: “O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão [...]”. O primeiro inciso desse artigo esclarece que essa formação básica deve ser assegurada mediante “o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo”.

Estava posto, então, o grande desafio da educação brasileira: garantir a todos os cidadãos o direito de alfabetizar-se.

Nesse sentido, visualiza-se a erradicação do analfabetismo como uma das metas do artigo 214 da Constituição Federal, cujas ações para alcançar este fim foram definidas no Plano Nacional de Educação (Lei Nº 10.172/2001).

Esta lei instituiu, dentre os seus objetivos e prioridades, a elevação global do nível de escolaridade da população e, ainda, a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis. Esses dois pontos estão intrinsecamente ligados ao aparecimento das

⁵ Regime político que vigorou no Brasil de 1964 a 1985.

políticas de avaliação do rendimento escolar que surgiram, sobretudo, a partir da década de 1990.

É fato que as discussões mais significativas acerca da alfabetização, encontradas na literatura, ocorreram a partir da década de 1980. Ao longo do apanhado histórico, desvelam-se alguns episódios interessantes sobre esse processo, o que vale destacar. Em alguns países, a exemplo da Suécia, a prática da alfabetização já foi exclusivamente uma incumbência das famílias. Esse país alfabetizou 100% de sua população, no final do século XVIII, utilizando-se do ambiente familiar (MARCUSCHI, 2002, p. 22). No Brasil, entretanto, essa prática é, atualmente, ligada a um processo de escolarização, ou seja, sendo a alfabetização um aprendizado que ocorre mediante um ensino, constituindo-se de um domínio das competências de ler e escrever, esse ensino, por sua vez, se desenvolve a partir de uma prática formal e institucional. É, pois, no ambiente escolar que os alunos são introduzidos às técnicas que lhes favorecerão o desenvolvimento e domínio ativo da leitura e da escrita.

Segundo Soares (2008, p. 15), a alfabetização é um “processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita”. Contudo, a autora ampliou o alcance desse conceito ao inserir a ideia de que a língua escrita não é uma simples representação da língua oral, sendo assim, é fundamental que haja certa compreensão/expressão de significados por parte do aprendiz. Nessas duas perspectivas, fica claro que se considera a alfabetização como um processo individual. Por esse motivo, a autora destaca um aspecto social envolvido em toda a dinâmica do processo de alfabetização. Dessa forma, ela sintetiza que

[...] uma teoria coerente da alfabetização deverá basear-se em um conceito desse processo suficientemente abrangente para incluir a abordagem ‘mecânica’ do ler/escrever, o enfoque da língua escrita como um meio de expressão/compreensão, com especificidade e autonomia em relação à língua oral e, ainda, os determinantes sociais das funções e fins da aprendizagem da língua escrita (SOARES, 2008, p. 18).

A partir dessas considerações, pode-se inferir que a alfabetização não se resume a uma habilidade isolada. Ela é, pois, um conjunto de habilidades, o qual, segundo Soares (2008, p. 18), “a caracteriza como um fenômeno de natureza complexa e multifacetado”.

À medida que as discussões sobre o tema foram ampliando-se e se aprofundando, a alfabetização foi sendo vista por diversas perspectivas. Atualmente, no Brasil, a perspectiva sociolinguística está em bastante evidência, já que nela, “a alfabetização é vista como um processo estreitamente relacionado com os usos sociais da língua” (SOARES, 2008, p. 20).

Porém, até se chegar a essa concepção, as práticas de alfabetização sofreram a influência dos movimentos acadêmicos desenvolvidos ao longo dos séculos XIX e XX, o que, de certa forma, definiu os diversos métodos empregados em sala de aula. Nos estudos de Senna (1995), podem ser visualizados três paradigmas básicos de alfabetização advindos das discussões travadas nas ciências da linguagem, os quais são: o mecanicista, o linguístico e o semiótico.

O primeiro fundamenta-se no paradigma do estruturalismo pré-funcionalista e nas teorias da psicologia comportamentalista. Para essa linha teórica, a prática da alfabetização limita-se ao mero desenvolvimento das habilidades de codificar e decodificar o código escrito. Para Senna (1995, p. 224), “a alfabetização mecanicista é estritamente instrumental [...]”.

O mecanismo que conduzia todo o processo de alfabetização, dentro dessa lógica, inspirou o aparecimento da maioria dos métodos de ensino, tais como a silabação⁶, o método fônico e a palavração⁷. O que mais se contesta nas práticas de alfabetização que seguem essa linha é sua total dissociação com a textualidade discursiva, uma vez que partem da sílaba para a palavra, do grafema (letras) para a sílaba ou da palavra para o grafema.

Esse paradigma, apesar de ainda ser praticado atualmente, somente perdeu a força quando a subjetividade do homem foi considerada parte de um todo social. O homem começava a ser visto como alguém que exerce diferentes papéis no meio em que vive e interage com os outros. O ato da fala, ou seja, a habilidade de comunicar-se ganhou força suficiente para abrir a discussão acerca das variações significativas que a fala e a escrita possuem. “Somente a partir disso, a língua escrita pôde ser arrolada, na

⁶ Contribuição direta da psicologia comportamental e consiste da imposição de exercícios exaustivos de reprodução de sílabas, sustentados na tese de que a experiência da repetição gera conhecimento, nesse caso, o domínio da escrita (SENNA; PORTES, 2007, p. 203)

⁷ Ambos já rompendo com o comportamentalismo, porém, igualmente vinculados à crença na equivalência estrutural entre fala e escrita (Idem).

alfabetização, como um fenômeno comunicativo que não é equivalente à língua oral; o paradigma mecanicista perde sua força, e abre-se caminho para um novo: o lingüístico” (SENNA; PORTES, 2007, p. 205).

O grande diferencial desse novo método residiu na introdução da escrita a partir de contextos significativamente próximos da realidade da comunicação humana, ou seja, houve, no ensino, a substituição das estruturas soltas (sílabas e palavras) por estruturas contextualizadas (textos). A partir daí, o ato de ler transcendia o simples ato de decodificar, bem como o ato de escrever desmitificava-se como simples ato de codificar.

As especificidades do conhecimento associado à construção da escrita por um sujeito plural dotado de individualidade, e interagindo socialmente, fizeram surgir o paradigma semiótico.

Nessa acepção, o interesse se volta para um fenômeno anterior à escrita ou à leitura do texto escrito, levando a que se venham discutir fatores que facultam ao homem construir sistemas de comunicação e com eles interagir em sociedade, recorrendo-se, desse modo, à faculdade humana da linguagem (SENNA; PORTES, 2007, p. 208).

Pelo fato de incitar a mobilização do aprendiz a desenvolver a escrita, conforme os aludidos autores, “como um processo cognitivo consciente e objetivamente centrado em estados interiores, através dos quais possa compreender o processo por meio do qual se constrói ou se interpreta a linguagem não oral” (p. 209), o modelo semiótico abre espaço para que se defina, coerentemente, a teoria da psicogênese da língua escrita. O grande diferencial dessa teoria reside no fato de que foi a partir dela, que se começou a delinear-se a relação de mediação nas práticas alfabetizadoras, em detrimento das práticas centradas no ensino da escrita.

A psicogênese da língua escrita proposta por Ferreiro e Teberosky foi inspirada nos estudos de Piaget e defende que a construção da escrita é um fenômeno derivado de uma predisposição inata do homem, a qual se desenvolve por etapas ou estágios evolutivos através do estabelecimento de hipóteses metacognitivas baseadas em experiências de escrita.

Dessa forma, por ser a alfabetização um processo complexo e multifacetado, ela é ainda considerada um dos maiores desafios da educação contemporânea. Possibilitar ao sujeito que se submete a um aprendizado dessa natureza a onipotência descrita por Tfouni (2006, p. 86) não é algo nada trivial.

Por essa razão, esse capítulo objetivou, através de um breve apanhado histórico, mostrar que se torna cada vez mais necessário o desenvolvimento de metodologias de avaliação sistemáticas e fundamentalmente qualitativas, capazes de acompanhar a dinâmica da alfabetização e fornecer informações seguras sobre as formas de aperfeiçoar seus processos.

O capítulo seguinte, *A avaliação da aprendizagem escolar*, sintetiza a evolução das práticas avaliativas escolares sob o ponto de vista teórico e metodológico ao longo de três séculos.

CAPÍTULO 2 – A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR

Avalia-se sempre para agir.

Philippe Perrenoud

Na virada do século XIX para o século XX, a Psicologia tentava afirmar-se como ciência. No entanto, nessa época, ciência era somente aquilo que podia ser observável, testado e medido, visto que predominava o paradigma quantitativo. Galton foi considerado um expoente nesta tentativa, porquanto se dedicou às investigações na área da Biologia, da Estatística e da Psicologia experimental. O objetivo maior de seus estudos era “medir a capacidade intelectual e comprovar a sua determinação hereditária” (PATTO, 1991, p. 37).

Foi, desse modo, um dos precursores dos testes psicológicos, que viriam a ser utilizados na avaliação do bom ou mau rendimento escolar. Seu uso, entretanto, foi em alguns momentos desvirtuado disseminando uma ideologia de caráter racista e discriminatório⁸, uma vez que mostravam resultados favoráveis a grupos humanos tidos como superiores.

Nessa época em que a demanda pela escola tornava-se cada vez maior, devido às mudanças sociais que se operavam na segunda década do século XX, eram necessárias justificativas científicas para as diferenças de rendimento da clientela escolar, bem como o acesso desigual aos graus escolares.

A Psicologia alicerçada na Psiquiatria servia para ajudar nas explicações das dificuldades de aprendizagem escolar. Os laboratórios de Psicologia na Europa e América do Norte, muitas vezes, encontravam-se anexos a estabelecimentos de ensino e mantinham avaliações constantes das aptidões dos estudantes. Nestas, utilizavam a escala de Binet, a qual media a inteligência das crianças e, por conseguinte, estipulava as diferenças individuais. Tal escala baseava-se na relação entre a idade mental e a

⁸ São exemplos dessa situação, as pesquisas conduzidas por Burt (1958) e Herrnstein (1994). As pesquisas do primeiro autor tentaram comprovar a hereditariedade da inteligência. Após sua morte, ficou comprovado que ele fraudou as pesquisas. Herrnstein e Murray tentaram comprovar diferenças étnicas nos testes de inteligência (Bell curve) a fim de justificar as diferenças na escola.

idade cronológica da criança e chegou a ter utilização bastante ampla no contexto da época.

Édouard Claparède (1873-1940), professor da Universidade de Genebra, aprimorou os instrumentos de medida, a fim de avaliar, com maior precisão, quem eram os retardados e os bem dotados o mais precocemente possível. Foi dele a ideia das classes especiais para os primeiros e de escolas especiais para os segundos: a escola sob medida (1920).

Os referidos testes psicológicos tornaram-se, então, práticas comuns nas escolas da América do Norte e Europa. Medir as aptidões escolares tornava-se necessário, uma vez que no discurso liberal da sociedade igualitária, independente da etnia ou origem social, os mais aptos deveriam ser identificados e promovidos socialmente. A Psicologia, então, veio contribuir para essa classificação fazendo o uso dos testes psicométricos. No entanto, alguns dos resultados, arraigados numa visão teórica racista e elitista, demonstravam que os mais capazes eram também ricos e brancos e, assim, justificavam-se as desigualdades sociais e, por conseguinte, as escolares.

As dificuldades de aprendizagem antes de serem estudadas pela Psicologia foram estudadas, primeiramente, pelos médicos, os quais classificavam as crianças que não acompanhavam seus colegas na aprendizagem escolar de “anormais”. Essa “anormalidade”, segundo a concepção médica, tinha causas orgânicas e hereditárias e, nas primeiras décadas do século XX, foi a justificativa para a avaliação e o destino escolar de milhares de crianças que tiveram acesso à escola. No entanto, as ideias psicanalistas que tomavam corpo, inclusive nas discussões de origem pedagógica, mudaram as concepções sobre as dificuldades de aprendizagem até então vigentes. Desde a incorporação dessas ideias, a criança com dificuldades escolares, antes designada “anormal”, passou a ser designada criança “problema”, e o foco das causas dessas dificuldades desviou-se, das orgânicas e hereditárias, para o ambiente sociofamiliar que, segundo a concepção psicanalista, poderia conter elementos causadores de desajustes infantis, o que supostamente explicaria as dificuldades escolares, já que certas patologias mentais, começavam a ser reconhecidas como decorrentes de influências do ambiente social.

É nesse contexto que se definiram as ideias higienistas com intenções preventivas, a fim de se corrigirem os desajustamentos infantis. É aqui que aparecem as contribuições da Liga Brasileira de Higiene Mental, instituição fundada em 1923, por iniciativa de Gustavo Riedel, que reunia a elite da psiquiatria brasileira, médicos e intelectuais. Esta teve participação bastante ativa em perseguir o objetivo maior dos intelectuais da época: colaborar para o “melhoramento do indivíduo e da espécie” (MARQUES, 1994, p. 101).

Entretanto, os intelectuais da Liga reconheciam a dificuldade de se executar tal medida em território brasileiro, mas acreditavam como Henrique Roxo (1925 apud REIS, 1997, p. 141) que “um dos melhores meios de se fazer profilaxia mental consiste em agir sobre as crianças da escola”. A Liga, desta forma, tinha como principal diretriz intervir no interior das escolas

[...] seja buscando aplicar testes psicológicos nas escolas públicas, seja procurando orientar a instrução técnica das professoras primárias através do ensino de psicologia nas escolas normais em bases lógicas e úteis [...] ou então se propondo a receber, através de entendimento com a instrução pública, os “alunos problema de todas as escolas” desde aqueles que tivessem QI muito baixo ou muito alto (REIS, 1997, pp. 141-142).

E foi assim que os educadores brasileiros mais progressistas iniciaram a luta pela introdução da psicometria e da pedagogia nova nas escolas do Brasil. Na reforma do Ceará⁹, Lourenço Filho (1897-1970) combinou a Estatística à Psicologia para criar uma técnica de avaliação das habilidades e prever as possibilidades de aprendizagem. Eram os famosos testes ABC, que tinham como principal objetivo avaliar a maturidade necessária à alfabetização. Neste objetivo estava implícito o que era considerado “o sonho dourado” da pedagogia daqueles tempos: aumentar o rendimento escolar através da formação de classes homogêneas.

Desde então, muitas contribuições teóricas e metodológicas foram-se incorporando à prática da avaliação da aprendizagem escolar e dos sistemas de

⁹ Por solicitação do Governo do Ceará e por indicação do Governo de São Paulo, Lourenço Filho assumiu a direção da Instrução Pública daquele estado dando início a um trabalho de organização do sistema educacional cearense em 1922 que compreendia a edificação de escolas, o aumento do número de matrículas, a instituição de concursos para professores, aquisição de material escolar e a criação da inspeção médico-escolar (Cf. CAVALCANTE, Maria Juraci Maia. **João Hippolyto de Azevedo Sá: O espírito da reforma educacional de 1922 no Ceará.** Fortaleza: EUFC, 2000, pp. 70-71).

ensino; ressaltem-se às contribuições de Cronbach (1982), Scriven (1967), Tyler (1949), dentre outros.

A figura de Ralph Tyler (EUA) surge apoiada nas ideias nascidas na França a partir de uma corrente teórica chamada de Docimologia que, dentre outras coisas, denunciava a distância existente entre o ensinado e as metas da instrução. Dessa forma, recomendava a criação de taxonomias e a unificação de critérios de correção, no intuito de atender a uma visão metódica da avaliação.

Neste terreno fértil de novas discussões teóricas, Tyler surge reforçando a ideia de uma avaliação verdadeiramente científica, cuja principal função era a de auxiliar o desenvolvimento da qualidade da educação. Assim, a avaliação ficou sendo entendida como um processo que procurava determinar até que ponto os objetivos do ensino foram atingidos.

Nos anos 1960, uma nova fase pôde ser notada no desenvolvimento das questões ligadas ao processo avaliativo. Nessa fase, surgiram as ideias de Cronbach e Scriven que deram um significado diferente à avaliação propondo metodologias, instrumentos e funções diversificadas.

Nos anos 1970, os modelos avaliativos decorrentes de novos conceitos deram uma conotação diferente à avaliação caracterizada pela pluralidade de funções, processos e métodos.

Após esse período, apareceu a chamada “quarta geração”, com a proposta construtivista de Lincoln e Guba (1982) buscando superar algumas deficiências das gerações anteriores, tais como: a escassa atenção ao pluralismo de valores e um excessivo apego ao paradigma positivista.

Outro marco na história da avaliação aconteceu com o impulso dado pelas contribuições teóricas de D. Stufflebeam (1966), principalmente, acerca da responsabilidade do avaliador, o qual deve emitir juízos sobre a qualidade e o valor do objeto avaliado, utilizando-se de uma dimensão interpretativa dos resultados e não somente de verificação e medição.

Nesse percurso histórico pode-se verificar o desenvolvimento da prática avaliativa ao longo do tempo, levando-se a crer que as propostas contemporâneas de

avaliar trazem, certamente, em seu âmago, as diversas contribuições teóricas dos estudiosos citados.

Sem dúvidas, avaliar a aprendizagem escolar não é tarefa fácil, tampouco simplista. Luckesi (2002, p. 10) assevera que “Epistemologicamente, a avaliação não existe por si, mas para a atividade a qual serve e ganha as conotações filosóficas, políticas e técnicas da atividade que subsidia”. Pode-se inferir desse pensamento que a prática da avaliação da aprendizagem de modo algum acontece à parte do projeto pedagógico da escola ou até mesmo, em âmbito macro, da concepção de educação e aprendizagem que regem os diversos sistemas de ensino.

Os estudos de Luckesi aprofundaram um debate que era urgente e necessário, à época, sobre a dicotomia existente entre o quantitativo e o qualitativo na avaliação. Sua grande contribuição, na década de 1990, foi ter estudado “como a medida é necessária para a avaliação, mas também como a avaliação ultrapassa a medida em seu significado, oferecendo ao educador um suporte dinâmico a serviço da construção da aprendizagem bem-sucedida” (LUCKESI, 2002, p. 13).

Diante das mudanças desencadeadas no mundo contemporâneo, a escola e os sistemas de ensino têm sentido a necessidade de se ajustarem às demandas atuais. Segundo Morin (2000, p.84),

Nova consciência começa a surgir: o homem, confrontado de todos os lados às incertezas, é levado em nova aventura. É preciso aprender a enfrentar a incerteza, já que vivemos em uma época de mudanças em que os valores são ambivalentes, em que tudo é ligado.

Esses ajustes estão passando, obrigatoriamente, pelas práticas pedagógicas e, sobretudo, pelas avaliativas, em todas as partes do mundo. No Brasil, não está sendo diferente, já que toma corpo a discussão envolvendo a substituição das práticas avaliativas classificatórias e excludentes por formas democráticas e qualitativas de avaliar. Hoffmann (2005, p. 17) menciona que “mudanças essenciais em avaliação dizem respeito à finalidade dos procedimentos avaliativos e não, em primeiro plano, à mudança de tais procedimentos”. Isso significa que muito mais importante do que a mudança nas metodologias de avaliar são as mudanças na forma de conceber as finalidades dessa avaliação a serviço da aprendizagem.

De acordo com Condemarín e Medina (2005, p. 31), “a avaliação não se traduz em uma pontuação isolada, mas é um índice do tipo e quantidade de apoio que o aluno requer para avançar na aprendizagem”. Portanto, é necessário se enxergar além dos números, percentuais e índices estatísticos. A adequada interpretação desses dados é o diferencial na reorientação das ações pedagógicas.

De fato, o mais acertado seria que toda avaliação fosse pensada em função de um tipo de decisão a tomar. Insere-se nesse contexto um tipo de avaliação denominada de diagnóstica.

De acordo com Batista (2007), as práticas avaliativas no ambiente escolar são muito técnicas e burocráticas, uma vez que se prestam a definir os recortes dos tempos escolares em ciclos e/ou séries, e, sobretudo, apresentam caráter classificatório e somativo. Na visão do autor, essa forma tradicional de avaliar envolve “[...] sistemas fechados, dominantes em nossa tradição pedagógica, traduzidos em resultados quantitativos que determinam a promoção ou a reprovação dos alunos” (p.7).

Em suas discussões, o autor menciona que os processos atuais de avaliação devem ter função “[...] diagnóstica, processual, descritiva e qualitativa [...]” devendo estar “[...] a serviço das orientações das aprendizagens dos alunos e não apenas do registro burocrático de seus resultados” (p.7).

A finalidade, pois desse capítulo foi de mostrar que existe uma forte tendência para a mudança de perspectiva nas funções da avaliação, mais precisamente na direção do diagnóstico, a fim de tornar possível a identificação dos níveis já alcançados pelos alunos no percurso de suas aprendizagens, bem como facilitar a definição das estratégias de intervenção necessárias aos futuros avanços.

O capítulo a seguir especifica os tipos de sistemas brasileiros de avaliação que começaram a surgir a partir da década de 1990.

CAPITULO 3 – AS PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO DO RENDIMENTO ESCOLAR NO BRASIL

A avaliação desdobra-se no espaço aberto entre a dúvida e a certeza, pela vontade de exercer uma influência sobre o curso das coisas [...]. É a ferramenta da ambição humana de “pesar” sobre o presente para “pesar” sobre o futuro.

C. Hadji

Os anos 1990 foram marcados por profundas mudanças na área da educação brasileira. Nessa época, o país começava a se inserir numa sociedade contemporânea altamente competitiva e com grandes desafios tecnológicos a serem superados. Diante desse contexto, tornava-se urgente uma reformulação estrutural nas políticas educacionais, principalmente, para a definição de diretrizes e pressupostos que guiarão a prática educativa na construção de uma sociedade mais democrática e equitativa.

Dentre todas as mudanças e inovações propostas para tal intento, uma tem sido destaque desde então: os sistemas de avaliação da educação básica. Entretanto, no início, essa estratégia servia, exclusivamente, para classificar e comparar escolas.

As reformas do ensino desencadeadas em âmbito mundial a partir da década de 1980, trouxeram em suas propostas a necessidade da implementação de sistemas de avaliação das redes escolares. No Brasil, o Ministério da Educação (MEC) iniciou, em meados dessa década, uma discussão sobre o desenvolvimento de uma política de suporte para garantir a melhoria da qualidade do ensino. A literatura aponta como experiência piloto a implantação do Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau – SAEP.

Em 1981 e 1988, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) avaliou o ensino fundamental das escolas públicas brasileiras. Foram avaliados 21.455 alunos do Ensino Fundamental de 238 escolas, em 69 cidades, localizadas em todos os Estados da Federação.

Como principais objetivos, esse estudo procurou:

- 1) identificar, na diversidade do quadro educacional brasileiro, pontos curriculares críticos;
- 2) verificar o desempenho em aspectos cognitivos básicos de alunos de 1ª, 3ª, 5ª, 7ª séries;
- 3) subsidiar os professores para uma recuperação de seus alunos em aspectos básicos do currículo escolar;
- 4) informar as secretarias de estado sobre as deficiências da aprendizagem escolar.

Em 1988, o MEC, com o apoio do Banco Mundial e a colaboração científica da Fundação Carlos Chagas, realizou uma avaliação com o objetivo de verificar o desempenho escolar do Ensino Médio, atingindo 3.972 alunos de 3ª série das redes pública e privada, nas cidades de Fortaleza, Salvador, São Paulo e Curitiba, distribuídos nos cursos de formação técnica, geral e magistério.

Esse estudo propiciou constatar o alto desempenho das escolas técnicas federais em comparação com as demais escolas. Infelizmente, não foram encontrados registros oficiais sobre as razões de tal desempenho.

A experiência com o SAEP propiciou a abertura para a implantação, em 1992, do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). No ano seguinte, houve a aplicação do SAEB para a mesma base do 1º Ciclo do SAEP (1990), ou seja, ele foi aplicado no 1º, 3º, 5º, e 7ª séries do Ensino Fundamental.

Em 1995, houve a inclusão de amostras das 27 UF com a participação da rede particular. A aplicação deu-se na 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e na 3ª série do Ensino Médio. Foi nessa época, também, que se construiu a matriz de base curricular e se iniciou a utilização da Teoria de Resposta ao Item (TRI) como metodologia de geração de resultados em uma única escala com possibilidades de se estabelecerem comparações.

Em 1997, houve a construção de uma matriz de referência exclusiva para as avaliações do SAEB. Foram avaliados alunos, dentro de um plano amostral das 27 unidades federativas, sendo que para a 4ª e 8ª séries a avaliação contemplava as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências e, para a 3ª série do Ensino

Médio, as disciplinas envolvidas eram Português, Matemática, Química, Física e Biologia.

Na versão de 1999, houve uma inovação na abrangência dos testes. Apesar de terem sido mantidas as mesmas séries, as disciplinas avaliadas incluíram a história e a geografia.

Nos anos de 2001, 2003 e 2005, o alcance restringiu-se a apenas as disciplinas de Língua Portuguesa, com foco em Leitura e Matemática, com foco em resolução de problemas. Mantiveram-se os mesmos níveis escolares avaliados nas versões anteriores.

Segundo Franco e Bonamino (2001, p.18), essa avaliação deveria ter como intuito “gerir e organizar informações sobre a qualidade, a equidade e a eficiência da educação nacional”.

Muitos outros autores posicionaram-se contra a forma de controle imposta pelos sistemas de avaliação da educação iniciados no Brasil na década de 1990. Como exemplo, pode-se citar Orfield e Kornharber (2001) e Oliveira (2000) (apud SOUSA; OLIVEIRA, 2003, pp. 874-875):

De um lado, centralizam-se os processos avaliativos e, de outro, descentralizam-se os mecanismos de gestão e de financiamento, tornando-os meios destinados a “otimizar” o produto esperado, os bons resultados no processo avaliativo. A avaliação torna-se, então, um mecanismo indutor da excelência e, como desdobramento, naturaliza-se a desigualdade

A grande queixa, absolutamente pertinente, dos opositores residia no fato de que os sistemas de avaliação não davam conta da dimensão contextual e apenas estimulavam a competição e o ranqueamento das escolas. Sobre o Sistema da Avaliação da Educação Básica (SAEB), Sousa e Oliveira (2003, p. 881) assim se posicionam:

Ao que parece, a questão central nesta proposta não é a de buscar subsídios para intervenções mais precisas e consistentes do poder público, ou seja, uma análise das informações coletadas para a definição e implementação de políticas para a educação básica, mas sim, difundir, nos sistemas escolares, uma dada concepção de avaliação, que tem como finalidade a instalação de mecanismos que estimulem a competição entre as escolas, em última instância, pelo sucesso ou fracasso escolar.

Nessa mesma direção, pode-se encontrar o comentário de Bonamino (2002, pp. 181-182),

[...] em sua forma atual, o SAEB não parece possuir poder de influenciar o estilo cognitivo dos alunos e professores em cada disciplina escolar. O SAEB ainda não pode ser considerado como uma avaliação reguladora da aprendizagem, nem como uma avaliação formativa, baseada na constante explicitação dos elementos a considerar, das estratégias a adotar, dos problemas a resolver. [...] Para equacionar mais adequadamente o alcance e o impacto que o SAEB pode vir a ter sobre os aspectos mencionados, certamente será necessário acompanhar a forma como os estados estão entendendo e implementando a denominada cultura de avaliação. É sempre possível, e já há alguns sinais concretos a respeito, que ao reverberar nos estados e municípios, o modelo sofra uma reconversão, passando a tornar-se censitário. Nesses casos, ele se tornaria mais propenso a aderir às teses sobre a regulação pedagógica e financeira da vida escolar que, até o momento, o desenho do SAEB parece não endossar.

Outros estudiosos, como Popkewitz e Lindblad (2001), em um artigo sobre as estatísticas educacionais, demonstram como elas estavam a serviço da mera definição dos problemas educacionais. Os autores discutem nesse estudo o fato de que as estatísticas apresentam seus dados e o quanto estes são tomados como espelhos da realidade, frutos de uma mera transposição.

Bourdieu (1998), em um de seus artigos, também problematiza a questão das estatísticas educacionais mencionando que o crescimento das matrículas e o incremento nos anos de permanência dos alunos nas escolas, por exemplo, não significam ganhos reais do ponto de vista social. O autor assevera que esse tipo de estatística busca relacionar índices de escolarização com desenvolvimento econômico e social. Os resultados que o SAEB, até então divulgava, deixavam evidente o fracasso dos pseudo incluídos.

Em síntese, os autores desejavam reforçar que o SAEB mostrava muito pouco sobre o desempenho dos alunos, havendo uma urgente necessidade de se implementar uma forma mais ampla de compreender o fenômeno educacional.

Em vista a esse clamor, no ano de 2005, a portaria nº 931, de 21 de março de 2005, instituiu o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB com novo formato,

sendo composto por dois processos de avaliação: a Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB, e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ANRESC.

Segundo esse documento, a ANEB manteria os objetivos, características e procedimentos da avaliação da educação básica efetuada até então pelo SAEB realizado por meio de amostras da população, quais sejam:

- a) a ANEB tem como objetivo principal avaliar a qualidade, equidade e a eficiência da educação brasileira;
- b) caracteriza-se por ser uma avaliação por amostragem, de larga escala, externa aos sistemas de ensino público e particular, de periodicidade bianual;
- c) utiliza procedimentos metodológicos formais e científicos para coletar e sistematizar dados e produzir informações sobre o desempenho dos alunos do Ensino Fundamental e Médio, assim como sobre as condições intra e extraescolares que incidem sobre o processo de ensino e aprendizagem;
- d) as informações produzidas pela ANEB fornecerão subsídios para a formulação de políticas públicas educacionais, com vistas à melhoria da qualidade da educação, e buscarão comparabilidade entre anos e entre séries escolares, permitindo, assim, a construção de séries históricas;
- e) as informações produzidas pela ANEB não serão utilizadas para identificar escolas, turmas, alunos, professores e diretores (art. 1º) (BRASIL, 2005).

Entretanto, a inovação que se inseria no sistema nacional de avaliação da educação brasileira era a mudança para uma dimensão da avaliação que desse uma visão micro do desempenho dos alunos. Tal tentativa se configurou com a inserção da Avaliação Nacional do Rendimento no Ensino Escolar – ANRESC, a qual se delineava com os seguintes objetivos gerais:

- a) avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas, de forma que cada unidade escolar receba o resultado global;

- b) contribuir para o desenvolvimento, em todos os níveis educativos, de uma cultura avaliativa que estimule a melhoria dos padrões de qualidade e equidade da educação brasileira e adequados controles sociais de seus resultados;
- c) concorrer para a melhoria da qualidade de ensino, redução das desigualdades e a democratização da gestão do ensino público nos estabelecimentos oficiais, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional;
- d) oportunizar informações sistemáticas sobre as unidades escolares. Tais informações serão úteis para a escolha dos gestores da rede à qual pertençam (art. 2º) (BRASIL, 2005).

Segundo o INEP, o SAEB, atualmente, tem os seguintes objetivos:

- oferecer subsídios à formulação, reformulação e monitoramento de políticas públicas e programas de intervenção ajustados às necessidades diagnosticadas nas áreas e etapas de ensino avaliadas;
- identificar os problemas e as diferenças regionais do ensino;
- produzir informações sobre os fatores do contexto socioeconômico, cultural e escolar que influenciam o desempenho dos alunos;
- proporcionar aos agentes educacionais e à sociedade uma visão clara dos resultados dos processos de ensino e aprendizagem e das condições em que são desenvolvidos e
- desenvolver competência técnica e científica na área de avaliação educacional, ativando o intercâmbio entre instituições educacionais de ensino e pesquisa.

De fato, existia toda uma fragilidade de alcance na metodologia adotada pelo SAEB, anteriormente. Contudo, nos últimos anos as avaliações começaram a seguir um caminho diferente caracterizando-se como um procedimento indispensável a um projeto educativo que visa à melhoria da qualidade da educação. A partir de então, os processos avaliativos têm mostrado uma forte tendência a adotar uma metodologia diferenciada de aplicação e, sobretudo, análise, começando a apontar os pontos frágeis da educação, sinalizando onde, exatamente, as mudanças devem ocorrer.

No Brasil, seguindo o modelo da avaliação realizada pela União, alguns Estados também iniciaram a implantação de sistemas próprios de avaliação no âmbito de suas redes. Atualmente, diversos estados brasileiros já possuem um sistema de avaliação consolidado, tais como os Estados do Paraná, São Paulo, Minas Gerais, Bahia e Ceará.

No Paraná, existe um Sistema de Avaliação, cujo primordial intuito é orientar o planejamento e direcionamento dos cursos de formação continuada de professores, a partir dos resultados dos alunos avaliados mediante aplicação de prova padronizada. Sobre esse assunto, Soares (2003, p. 24) esclarece:

Uma vez identificadas as possíveis fraquezas, é fatível formular um curso de formação específico para as lacunas identificadas nas turmas de cada professor. Idealmente, os resultados de futuras turmas desses mesmos professores revelariam se o curso foi eficaz ou não. Eventualmente, lacunas persistentes na formação de professores apontariam para falhas nos próprios cursos de licenciatura e indicariam onde devem ser reformulados.

Em São Paulo, há o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), iniciado em 1996, com atendimento de 1.120.520 alunos da 3ª e 7ª séries do Ensino Fundamental das redes municipais e escolas privadas.

O SARESP se configura como um sistema bastante consolidado e em constante processo de aperfeiçoamento. Em recente apresentação desse sistema realizada na Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP), foram exibidos alguns ajustes realizados para articular o currículo e a avaliação. Dentre eles se destacam:

- * Provas calibradas (itens pré-testados)
- * Habilidades comuns às do SAEB;
- * Resultados na escala de proficiência do SAEB;
- * Dados integram a base de informações para a Gestão por Resultados;
- * Elaboração das Matrizes de Referência da Avaliação, a partir do currículo estabelecido;
- * Definição clara de competências e habilidades, em cada disciplina e ciclo, com a indicação das expectativas de aprendizagem a serem avaliadas;

- * Anualmente, avaliação em Língua Portuguesa e Matemática para compor o programa de Gestão por Resultados;
- * Anualmente, alternância entre as disciplinas das áreas de Ciências da Natureza e Ciências Humanas, concomitante à avaliação em Língua Portuguesa e Matemática;
- * Anualmente, avaliação nas 2ª, 4ª, 6ª e 8ª séries do EF e na 3ª série do EM;
- * Aplicadores externos à escola, exceto para as 2ª do EF, em que o aplicador é professor da escola, mas não da classe avaliada;
- * Correção externa de amostra das redações e de questões abertas em Matemática.

O SARESP se originou da necessidade da reestruturação curricular das redes paulistas de ensino, como pode ser claramente percebido no excerto extraído do documento base *Matrizes de referência para a avaliação – SARESP* (2009, p. 9):

Houve então a necessidade de se diagnosticar criticamente a existência dos muitos currículos, implícitos ou não, praticados nas escolas da rede estadual, e de se tomar uma firme decisão em favor do estabelecimento de um currículo mínimo e comum a todas as escolas, de forma explícita, para todo o sistema, em cujo contorno e definição deveriam estar configuradas e indicadas as bases dos conhecimentos e das competências e habilidades a serem efetivamente desenvolvidas pelos alunos na escola e, com elas, a indicação das expectativas de aprendizagem para cada série/ano e ciclo, possíveis de serem avaliadas ao fim de cada um deles, com transparência e eficácia.

Os resultados mais recentes dessa avaliação, publicados em 2009, demonstram, em todos os ciclos, a elevação do indicador de desempenho, comparativamente a 2008. Na comparação entre os resultados do SARESP 2008 e a edição de 2009, o destaque foi para a 4ª série do Ensino Fundamental, que assinalou um incremento de 10 pontos no intervalo de apenas um ano. Os resultados de Língua Portuguesa assinalaram uma tendência de elevação dos níveis de proficiência dos alunos em todo o percurso da educação básica. A melhoria vigorosa dos níveis de letramento nas séries iniciais projetou para os anos próximos a manutenção da tendência à elevação do desempenho nas séries seguintes (SÃO PAULO, 2009).

O Estado de Minas Gerais desenvolve, desde 1992, um complexo sistema de avaliação de suas redes de ensino, denominado de SIMAVE (Sistema de Avaliação da

Qualidade do Ensino e das Escolas). Integram-se a ele três grandes programas de avaliação. São eles: o PROALFA (voltado à avaliação da alfabetização); o PROEB (verifica a eficiência e a qualidade do ensino com base no desempenho nas séries finais de cada ciclo de ensino) e o PAAE (elabora diagnósticos progressivos da aprendizagem para subsidiar intervenções pedagógicas) (GATTI, 2009).

De acordo com estudiosos envolvidos no processo, essa avaliação

[...] mostra a situação de cada escola identificando as de pior desempenho. Isto provoca um sentimento de indignação que leva a essas escolas a realizarem ações no sentido de melhorar o seu desempenho aumentando a qualidade de ensino oferecida aos seus alunos. Para isso partimos do pressuposto que a situação atual de cada escola e de seus alunos pode ser mudada, que o fracasso escolar não uma característica imutável, o que tornaria a avaliação apenas uma maneira de classificar os alunos e as escolas demonstrando o seu fracasso, fazendo com que a avaliação seja vista como uma ameaça e não como uma oportunidade de melhoria (MARTINS; TOLEDO, 2002, pp. 3-4).

No caso do Ceará, existe, desde 1992, o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE). Trata-se de um complexo sistema que engloba, dentre outras dimensões, a aplicação de uma avaliação externa em larga escala para alunos da rede pública de ensino do Estado do Ceará, a cada final de ano letivo, para a identificação do nível de proficiência em leitura dos estudantes, com a finalidade de fornecer subsídios para formulação, reformulação e monitoramento das políticas educacionais, incentivando a melhoria da educação ofertada e, como consequência, subsidiando políticas de incentivo e redistribuição dos recursos financeiros entre os municípios e as escolas. Os resultados são apresentados em escalas de proficiência. (MARQUES; OLIVEIRA; RIBEIRO, 2010, p. 18).

O SPAECE realiza avaliação censitária das competências e habilidades dos alunos das escolas estaduais e municipais do Ensino Fundamental e Médio (1º, 2º e 3º anos), em Língua Portuguesa e Matemática. Investigam-se, ainda, os dados socioeconômicos e hábitos de estudo dos alunos, como também perfil e prática dos professores e diretores. Mais especificamente, o SPAECE Alfa – vertente que integra o SPAECE – avalia o nível de alfabetização dos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental da rede pública de ensino do Ceará (p. 19).

Infere-se que a modificação, em sua essência, dos processos avaliativos adveio das necessidades atuais da sociedade contemporânea e dos questionamentos

teóricos acerca das reais intenções e finalidades da avaliação. Ela precisava deixar de ter uma tendência puramente positivista para ser algo mais contextual. As contribuições de Cronbach (1982) e Scriven (1967) foram fundamentais para essa mudança de postura.

Em face da necessidade urgente de melhorar a qualidade da educação ofertada, as redes municipais também iniciaram um movimento direcionado à implantação de sistemas próprios de avaliação dos alunos matriculados nas escolas de suas redes.

Em estudo recente, Marques, Oliveira e Ribeiro (2010) realizaram levantamento sobre esse fenômeno e identificaram, no Estado do Ceará, uma tendência significativa advinda das secretarias municipais de educação em conduzir seus processos de avaliação.

Os autores asseveram que, mesmo com os valiosos benefícios que os sistemas nacionais e estaduais de avaliação têm proporcionado à qualidade da educação, algumas demandas municipais específicas justificam a implementação de um sistema próprio de avaliação, a exemplo das necessidades de:

- * conhecimento da realidade da educação municipal, para impulsionar o avanço da qualidade do ensino, mediante a determinação de políticas públicas;
- * verificação dos níveis de eficiência e eficácia das práticas didático-pedagógicas e de gestão escolar e municipal;
- * promoção de intervenções didático-pedagógicas e adequações curriculares baseadas nas reais necessidades educativas dos alunos;
- * autonomia municipal para definir as datas da avaliação, bem como os níveis de ensino, anos e áreas do conhecimento a serem avaliados;
- * agilidade na divulgação dos resultados;
- * descentralização do processo avaliativo, que ora é centralizado pelo governo federal, através do INEP, ora pelos governos estaduais, pelas Secretarias de Educação;
- * envolvimento das esferas educacionais locais, de seus profissionais, alunos e comunidade, em prol da melhoria da qualidade da educação ofertada (MARQUES; OLIVEIRA; RIBEIRO, 2010, p.25).

No levantamento realizado nos 184 municípios do Estado do Ceará, identificou-se que 45 já possuem sistema próprio de avaliação. Ainda de forma bastante incipiente, os representantes desses municípios cearenses declararam que a sua implementação originou-se das necessidades de:

- * acompanhamento dos resultados das avaliações para intervenção (62,2%);
- * verificação apenas dos resultados das aprendizagens (31,1%);
- * autonomia para realizar as avaliações e obter resultados mais rápidos (22,2%);
- * avaliar outros anos não contemplados pelos demais sistemas de avaliação (17,7%);
- * preparar os alunos para outras avaliações externas (15,5%).

No estudo, também, observou-se que grande parte desses municípios (62,2%) apresentou, como justificativa para a implementação de um sistema municipal de avaliação, a necessidade de acompanhamento dos resultados das aprendizagens dos alunos para intervenção imediata.

Merece, porém, uma reflexão o fato de que 31,1% dos municípios pretendiam apenas acompanhar os resultados das aprendizagens, sem projetos de intervenção. Essa situação limita bastante as possibilidades de melhoria da qualidade da educação ofertada pelos municípios, em função de estar voltada à concepção de avaliação somente para a aferição dos resultados sem a preocupação direta com a sua melhoria.

Mais preocupante ainda é que 15% dos municípios assumiram que implementaram seus sistemas com a finalidade de preparar seus alunos para outras avaliações externas, em detrimento da necessidade de propiciar-lhes uma educação de boa qualidade (MARQUES; OLIVEIRA; RIBEIRO, 2010, p.25).

Na maioria dos casos, o desenho de todas essas avaliações continua sendo do tipo larga escala. Segundo Klein e Fontanive (1995, p. 30) uma avaliação dessa natureza tem o propósito de “[...] informar o que populações e subpopulações de alunos em diferentes séries sabem e são capazes de fazer, em um determinado momento, e acompanhar sua evolução ao longo dos anos”. Apesar de os autores mencionarem que “Não é seu objetivo fornecer informações sobre alunos ou escolas individuais”, há, atualmente, programas que já operam com um nível inusitado de detalhamento

oferecendo ao gestor e ao professor o retrato do desempenho de cada aluno, individualmente, isso porque as avaliações passaram a ter um caráter censitário em detrimento do amostral.

O objetivo, pois desse capítulo foi destacar sinteticamente alguns exemplos atuais de sistemas de avaliação praticados no Brasil.

O capítulo a seguir descreve as práticas de uma avaliação pioneira da alfabetização, com características diagnósticas, que é praticada no Estado do Ceará. Ademais, esclarece a qualidade e a confiabilidade técnica e pedagógica dos instrumentos utilizados no Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) e no presente estudo. Seu objetivo principal é contextualizar a forma de avaliação da alfabetização adotada pelo PAIC, bem como apresentar a gênese teórica da elaboração do instrumental avaliativo.

CAPÍTULO 4 – A AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DA ALFABETIZAÇÃO

A avaliação, diferentemente da verificação, envolve um ato que ultrapassa a obtenção da configuração do objeto, exigindo decisão do que fazer *ante* ou *com* ele. A verificação é uma ação que “congela” o objeto; a avaliação, por sua vez, direciona o objeto numa trilha dinâmica de ação.

Ciprano Luckesi

A avaliação, do modo como se conhece no cotidiano escolar, surgiu com o aparecimento dos primeiros colégios durante o século XVII. No século seguinte, com os ventos da democracia soprando em terras francesas e as bandeiras da liberdade, fraternidade e igualdade sendo hasteadas, houve a abertura para o acesso à escola das classes historicamente excluídas das práticas educativas formais. A avaliação, sobretudo no formato de testes escritos, passava, então, a tomar corpo no ambiente escolar assumindo um papel genuinamente seletivo e classificatório.

Essas características, portanto, cristalizaram-se definitivamente ao longo dos anos e perpetuaram-se no cotidiano das escolas. As discussões recentes sobre a avaliação escolar centram-se na necessidade de encontrar uma maneira de diluir o seu caráter classificatório e seletivo, passando a privilegiar a sua função diagnóstica e, sobretudo, formativa.

Perrenoud (1999, p. 15) defende que

[...] as provas escolares tradicionais se revelam de pouca utilidade, porque são essencialmente concebidas em vista mais do desconto do que da análise dos erros, mais para a classificação dos alunos do que para a identificação do nível de domínio de cada um.

Dessa forma, os alunos que estão, sobretudo, em processo de alfabetização necessitam ter suas habilidades compreendidas mais do que simplesmente testadas. Nesta perspectiva, o caráter diagnóstico e formativo da avaliação deve ser priorizado ao longo de todo o processo, sendo ainda elemento fundamental na avaliação somativa.

Portanto, a concepção de avaliação em que este estudo está assentado é pautada no campo teórico proposto por Cronbach (1982) e Scriven (1967). Do primeiro autor, concebe-se a ideia de que a avaliação serve para uma tomada de decisão e não somente para divulgar dados sobre determinada situação (ESCUADERO, 2003). De Scriven (1967), absorve-se a forte ênfase no caráter formativo, de tal forma que todo o esforço avaliativo pode ser utilizado pelos supervisores pedagógicos e professores para a melhoria do trabalho pedagógico realizado na escola.

A avaliação da aprendizagem em nível de alfabetização exige uma série de instrumentos diferenciados e de métodos de análise e não deve se limitar apenas à aferição da nota através da aplicação de uma prova ou teste. Para Perrenoud (1999, p.15),

[...] a avaliação formativa deve, pois, forjar seus próprios instrumentos que vão do teste criterioso, descrevendo de modo analítico um nível de aquisição ou de domínio, à observação *in loco* dos métodos de trabalho, dos procedimentos, dos processos intelectuais dos alunos.

Sabe-se, entretanto, que esta não é uma tarefa fácil, uma vez que “Conhecer e acompanhar, verdadeiramente, hipóteses, interesses, necessidades, ritmos de cada aluno é um grande desafio quando as turmas são numerosas e o tempo do professor com eles é pequeno e fragmentado” (HOFFMANN, 2005, p. 43).

A avaliação com fins diagnósticos e formativos deve ser priorizada já que, segundo a referida autora,

Tal prática educativa não se adequa ao caráter somativo (médias aritméticas) da avaliação tradicional, e reside aí uma das graves incoerências dos regimentos escolares. Uma avaliação contínua e cumulativa significa o acompanhamento da construção do conhecimento em sua evolução e complementaridade, exigindo **alterações qualitativas nas formas de registro** e tomadas de decisão sobre aprovação (p. 73, grifou-se).

São exatamente estas alterações qualitativas que necessitam ser identificadas e trabalhadas. Mas, para que isso realmente aconteça é necessário que o professor conheça em que nível os alunos se encontram. E isso não se dá de forma aleatória ou puramente numérica. A identificação do nível em que o aluno se encontra deve, sobretudo, ser permeada de uma interpretação pedagógica. Isso inclui não

apenas o conhecimento do nível, mas tudo que o compõe, ou seja, as habilidades que ele já consolidou, aquelas que estão em processo de consolidação e aquelas que ainda não estão consolidadas.

Hoffmann (2005, p. 124) defende que

[...] tarefas articuladas a outras que lhe sucedem, e anotações do professor sobre diferentes manifestações dos alunos, formam o conjunto de dados (instrumentos de avaliação) que favorece a análise da evolução do processo de aprendizagem de cada aluno.

Desse modo, os resultados de uma avaliação devem ser o mais simplificado possível para que sejam compreensíveis por todos os professores, devem conter um teor pedagógico e orientações para as intervenções. A autora assevera que:

[...] toda experiência de registrar sobre o aluno, transformando em palavras o que o professor observa, interpreta e julga sobre seus pensamentos e ações, significa avanços significativos (p. 140).

4.1 O instrumento de avaliação da alfabetização

O desenvolvimento do protocolo de avaliação oferecido pelo PAIC aos municípios tomou como referência maior os princípios propostos pelo *The Joint Committee on Standards for Educational Evaluation* (1994), um comitê responsável pela proposição de padrões de excelência para avaliação educacional. Marques, Aguiar e Campos (2008) discorreram sobre a concepção, os primeiros resultados e as perspectivas da avaliação proposta pelo PAIC, oportunidade em que revelaram a preocupação em se desenvolver um processo avaliativo que obedecesse à utilidade, viabilidade, precisão e ética. A observância a esses princípios levou à construção de um protocolo de avaliação fortemente direcionado à tomada de decisão, com aplicação externa à escola, de caráter formativo, de amplitude censitária e alcançando todos os alunos (larga escala).

A necessidade de se implementarem sistemas municipais de avaliação levou o grupo a estruturar a condução do processo avaliativo por agentes externos às escolas. A avaliação externa é uma

[...] estratégia utilizada pela gestão para avaliar a qualidade do sistema de ensino, [...] fornece diagnóstico capaz de orientar as políticas educacionais e a própria sociedade na apreciação da qualidade da educação e, conseqüentemente, na tomada de decisões, quando norteadas por três linhas de ação: qualidade da educação, prestação de contas à sociedade e construção de uma cultura avaliativa (OLIVEIRA, 1998).

A palavra externa é utilizada para designar que a avaliação é conduzida por agentes externos à escola, que, no presente programa, são técnicos capacitados pelas Secretarias de Educação dos Municípios, ficando vedada a participação de professores das escolas avaliadas.

Para realmente alcançar o êxito esperado, além de externa, a avaliação deveria ser censitária e de larga escala. Sendo censitária, alcançaria todas as crianças matriculadas nas séries iniciais do Ensino Fundamental dos municípios participantes, oferecendo informações valiosas sobre o estágio de desenvolvimento em que cada criança se encontra e possibilitando, conseqüentemente, o planejamento de intervenções pedagógicas para cada criança.

Sendo de larga escala, envolveria “uma ação cooperativa entre técnicos e especialistas visando à superação de problemas” (VIANNA, 2005, p. 129) de toda a rede municipal. Em virtude de sua dimensão, uma avaliação de larga escala demanda experiência, uma estrutura básica de funcionamento, controle gerencial e monitoramento. Dessa forma, as instituições citadas anteriormente operariam em regime de natureza sistêmica para garantir o êxito do programa.

A partir dessa fundamentação, pode-se dizer que a avaliação proposta pelo Programa Alfabetização na Idade Certa tem como propósito principal melhorar a qualidade do processo de aprendizagem, pois seus resultados servem como verdadeiros nortes para as intervenções pedagógicas a serem conduzidas pelos professores. Assim, a ideia que concebe o tipo de avaliação proposta pelo programa encontra respaldo na opinião de Cardinet, 1989 (apud CONDEMARÍN; MEDINA, 2005, p. 13):

[...] mais do que medir ou julgar uma experiência de aprendizagem, a avaliação permite intervir a tempo para assegurar que as estratégias e os meios utilizados na formação respondam aos objetivos propostos, às características dos alunos e ao contexto no qual ocorre a aprendizagem, para que a experiência seja bem sucedida.

4.2 A elaboração do instrumento de avaliação

Ao longo dos quatro anos do PAIC, já foram elaborados nove protocolos de avaliação, os quais vêm sendo aprimorados, diversificados e expandidos para todas as cinco séries iniciais do Ensino Fundamental.

Para a elaboração do primeiro instrumental de avaliação do Programa, três grandes desafios foram apresentados à equipe.

O primeiro desafio, e o maior deles, se referia à escolha dos descritores¹⁰ que permitissem construir um instrumento para avaliar desde as habilidades mais básicas do processo de alfabetização, como, por exemplo, a aquisição do sistema de escrita, até as habilidades mais complexas de leitura e escrita, incluindo a produção textual. Esse desafio resultou na necessidade de se escolher, dentre um amplo conjunto de descritores de uma matriz de referência, um subconjunto que tornasse possível elaborar uma avaliação com essa característica.

Dessa forma, iniciaram-se as atividades com a seleção das competências e habilidades a serem avaliadas. Como o Estado do Ceará ainda não possuía uma Matriz de Referência¹¹ em nível de alfabetização, foi utilizada para a construção do instrumento de avaliação a Matriz de Alfabetização do Ceale¹². A seleção dos descritores foi realizada em uma oficina que contou com a participação de técnicos da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC), de especialistas em

¹⁰ Elementos presentes em uma matriz de referência e assim chamados por descreverem uma habilidade a ser avaliada.

¹¹ Ao longo do ano de 2007, as equipes de avaliação do PAIC e da SEDUC/CE, com apoio de especialistas do Ceale/UFMG, Caed/UFJF e NAVE/UFC, elaboraram a Matriz de Referência da Alfabetização do Estado do Ceará.

¹² O Ceale desenvolve projetos institucionais e interinstitucionais de pesquisa sobre a alfabetização e o letramento no país. Os pesquisadores do Ceale compõem o núcleo de pesquisa Educação e Linguagem do Programa de Pós-Graduação Conhecimento e Inclusão Social (mestrado e doutorado) da Faculdade de Educação da UFMG.

alfabetização, linguística, fonoaudiologia e avaliação educacional do Núcleo de Avaliação Educacional do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Ceará. De posse dos descritores selecionados, foram realizadas diversas oficinas para a elaboração, análise e seleção de itens para compor a atividade de avaliação. Esse trabalho foi concluído com a entrega da proposta do instrumento de avaliação (prova ou teste) a ser pré-testado.

O segundo desafio apresentado referia-se à dificuldade de avaliar alunos que ainda não seriam capazes de ler e compreender frases. Esta preocupação surgiu quando se pensou que o aluno poderia deixar de responder a alguns itens não porque não dominasse aquela habilidade, mas porque não dominava ainda a leitura de frases, estruturas comuns aos enunciados dos itens. Diante disso, houve a necessidade de se pensar em um tipo de instrumento que trouxesse itens cujos enunciados fossem totalmente lidos e/ou parcialmente lidos pelos aplicadores, além daqueles que o aluno deveria ler sozinho.

O terceiro desafio girou em torno da necessidade de desenvolver uma avaliação que pudesse conciliar as características de uma proposta formativa com as restrições de uma avaliação censitária.

Em consonância com a determinação de envolvimento efetivo dos técnicos das secretarias municipais, e preocupados em manter o rigor na aplicação do instrumento, foi necessário desenvolver um trabalho criterioso de planejamento das ações a serem conduzidas durante a aplicação da atividade de avaliação. Incluiu-se a produção de um DVD mostrando o passo-a-passo da aplicação do protocolo de avaliação, bem como a elaboração de um roteiro para a condução da avaliação em sala de aula, contendo todas as falas que obrigatoriamente deveriam ser proferidas.

O trabalho seguinte à elaboração dos itens e do roteiro de aplicação foi a pré-testagem¹³ do instrumento. Segundo Vianna (2005, p.133), “Uma avaliação, qualquer que seja a natureza, demanda a pré-testagem dos instrumentos, a fim de adequá-los aos sujeitos integrantes do conjunto avaliado. Isso, naturalmente, exige que se tenha uma amostra representativa [...]”. Sendo assim, a pré-testagem envolveu toda

¹³ No campo da estatística, um **pré-teste** é a aplicação do instrumento, na sua versão preliminar, a uma amostra de indivíduos, com o objetivo de identificar problemas que justifiquem uma modificação da redação, alteração do formato ou mesmo serem eliminadas da versão final.

a equipe do eixo de avaliação do PAIC que contou com a colaboração de diversos municípios cearenses. É importante destacar que os aplicadores de pré-teste são estudantes do curso de Pedagogia da UFC, os quais são formados para atuar nesta atividade com seriedade e responsabilidade, uma vez que se trata de uma etapa essencial para detectar falhas técnicas do instrumento em si e da própria aplicação.

As respostas dos alunos no pré-teste são analisadas, utilizando-se a Teoria Clássica de Testes (TCT). São calculados os índices de dificuldade (percentual de acerto), índice de discriminação (diferença do percentual de acerto entre os grupos de alunos com melhor desempenho e com pior desempenho) e correlação bisserial entre o escore total do teste e o item. O resultado dessa análise é utilizado para a realização de pequenos ajustes nos itens e no roteiro de aplicação, o que culmina com a disponibilização da versão final dos protocolos de avaliação.

4.3 Os instrumentos de avaliação

Os instrumentos de avaliação, ou cadernos de avaliação, utilizados no PAIC, constituem-se de um bloco de aproximadamente 14 páginas, contendo a capa e as questões propriamente ditas, as quais são divididas em três partes.

A primeira página (capa) contém campos que devem ser preenchidos pelo aplicador acerca das informações do município, da escola, da turma e do turno. Logo abaixo desses campos, há espaços para o registro de informações sobre o aluno: código, nome, idade, sexo, se é portador de NEE e se realizou ou não a atividade. Esta mesma página contém duas grades para registro dos gabaritos. Na primeira, o aplicador transcreve o gabarito das questões de leitura e, na segunda, os avaliadores da parte escrita registram os códigos referentes à análise dessas questões, segundo as orientações de um manual específico para esse fim.

A primeira parte da atividade de avaliação contém questões relacionadas com as habilidades mais elementares da alfabetização. Trata-se de itens de múltipla

escolha cujos comandos são lidos pelo aplicador possibilitando que todos os alunos possam participar dessa parte da avaliação.

A segunda parte da atividade de avaliação contém questões relacionadas com a escrita. Os itens da parte escrita envolvem: escrita do nome próprio, escrita de palavras, de frase e de texto.

A terceira parte da atividade de avaliação contém os itens relacionados com as competências de leitura propriamente dita. As questões dessa parte são lidas pelos próprios alunos. Esta etapa avalia as habilidades de leitura, com compreensão, de frases e textos.

A estrutura dos instrumentais de avaliação elaborados pelo Programa é basicamente esta que foi descrita acima.

Tal descrição, pois realizada ao longo desse capítulo se justifica para que seja expressa a qualidade e confiabilidade técnica e pedagógica dos instrumentos utilizados no Programa e no presente estudo. Na seção 6.2 serão mais bem detalhados os instrumentais específicos utilizados para a obtenção dos dados deste estudo.

O capítulo subsequente traz o percurso metodológico adotado pela pesquisadora para investigar o fenômeno proposto, bem como mostra a articulação entre os instrumentos utilizados para a coleta de dados e os objetivos específicos do estudo.

CAPÍTULO 5 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

5.1 O enfoque da pesquisa

Toda pesquisa começa com uma curiosidade sobre um problema particular ou um fenômeno do mundo real.

Thomas A. Romberg

Partindo-se da reflexão sobre a citação acima, pode-se dizer que o fenômeno que desencadeou a curiosidade da pesquisadora foi o de investigar como os resultados de uma avaliação diagnóstica da alfabetização poderiam melhorar o processo de alfabetização dos alunos.

De acordo com Triviños (1987, p. 93), o assunto de uma pesquisa “deve surgir da prática cotidiana que o pesquisador realiza como profissional”. Dessa forma, apesar de a experiência da pesquisadora apontar para algumas respostas, acreditou-se que o fenômeno não poderia ser dado como totalmente compreendido, uma vez que segundo Reale e Antiseri (1991, p. 630),

[...] cada interpretação se efetua à luz do que se sabe; e o que se sabe muda; no curso da história, mudam as perspectivas (ou conjecturas ou prejuízos) com que se olha um texto, cresce o saber sobre o contexto e aumenta o conhecimento sobre o homem, a natureza e a linguagem.

Nesse sentido, a realidade na qual a pesquisadora está envolvida continha um matiz que apresentava uma situação que precisava ser esclarecida. Assim, a investigação trilhou um percurso contendo procedimentos coerentes com o problema e com os objetivos a serem alcançados.

Dessa forma, o estudo, além de mostrar as análises quantitativas sobre o desempenho dos alunos, buscou também atingir uma interpretação da realidade sob o ângulo qualitativo. Ademais, a visão filosófica de mundo da pesquisadora não permitiu

que a presente pesquisa desconsiderasse o ponto de vista dos sujeitos envolvidos, uma vez que deles se desvelariam algumas respostas às questões postas pela pesquisa. Nesse sentido, em se tratando de um estudo qualitativo, ele recaiu num enfoque fenomenológico.

À medida que se pretendeu compreender como uma avaliação diagnóstica poderia melhorar o processo de alfabetização dos alunos, houve uma tendência natural de descrever este fenômeno e de percebê-lo em sua profundidade. Porém, muito mais do que a simples descrição do fenômeno, buscou-se o seu sentido a partir da interpretação dos discursos dos sujeitos. Para isso, foi necessário lançar mão da teoria hermenêutica na versão contemporânea de Paul Ricoeur (1913-2005) e de outros autores existencialistas, tais como Heidegger (2006) e Gadamer (2002).

A hermenêutica leciona que o sentido do texto é a experiência psíquica do autor que contém, portanto, um sentido mental. Nesse contexto, refuta-se a ideia defendida por Emilio Betti (apud BARRETO; MOREIRA, 1999) de uma hermenêutica de cunho objetivista ancorada em uma teoria metódica e disciplinada do ato de compreender. A compreensão sendo um ato histórico e, como tal, profundamente relacionada com o presente, não convém estar atrelada a regras, princípios e perspectivas que antecedem o ato de compreender, como defende Betti (apud SPAREMBERGER, 2003). Desse modo, a hermenêutica defendida por Paul Ricoeur foi a que melhor se aplicou à interpretação do texto das falas dos sujeitos, visto que compreender, em sua visão, significa permitir a existência da possibilidade de ver relações escondidas em um texto.

Considerando essas questões, pretendeu-se adotar posturas coerentes nos campos epistemológico e metodológico, definindo-se o modelo de relação que foi estabelecido entre a investigadora e os investigados e o modo de obter o conhecimento da realidade em estudo, o que será esclarecido nos itens subsequentes.

No intuito, pois, de compreender como a avaliação diagnóstica pode contribuir para se obter o êxito esperado no processo de alfabetizar crianças, foi percorrido o caminho metodológico descrito na seção a seguir.

5.2 Desenho do trabalho de campo

No sentido de melhor compreender os procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa, torna-se pertinente detalhar o desenho feito no trabalho de campo, bem como definir alguns termos que compõem a questão da pesquisa e outros que foram utilizados ao longo da discussão dos resultados.

O diagrama na página a seguir (QUADRO 1) mostra o fluxo das atividades desenvolvidas pela pesquisadora ao longo do período de realização da pesquisa (março de 2009 a janeiro de 2010).

Para facilitar o entendimento de alguns termos utilizados ao longo das discussões deste estudo, optou-se por defini-los, sinteticamente, a seguir.

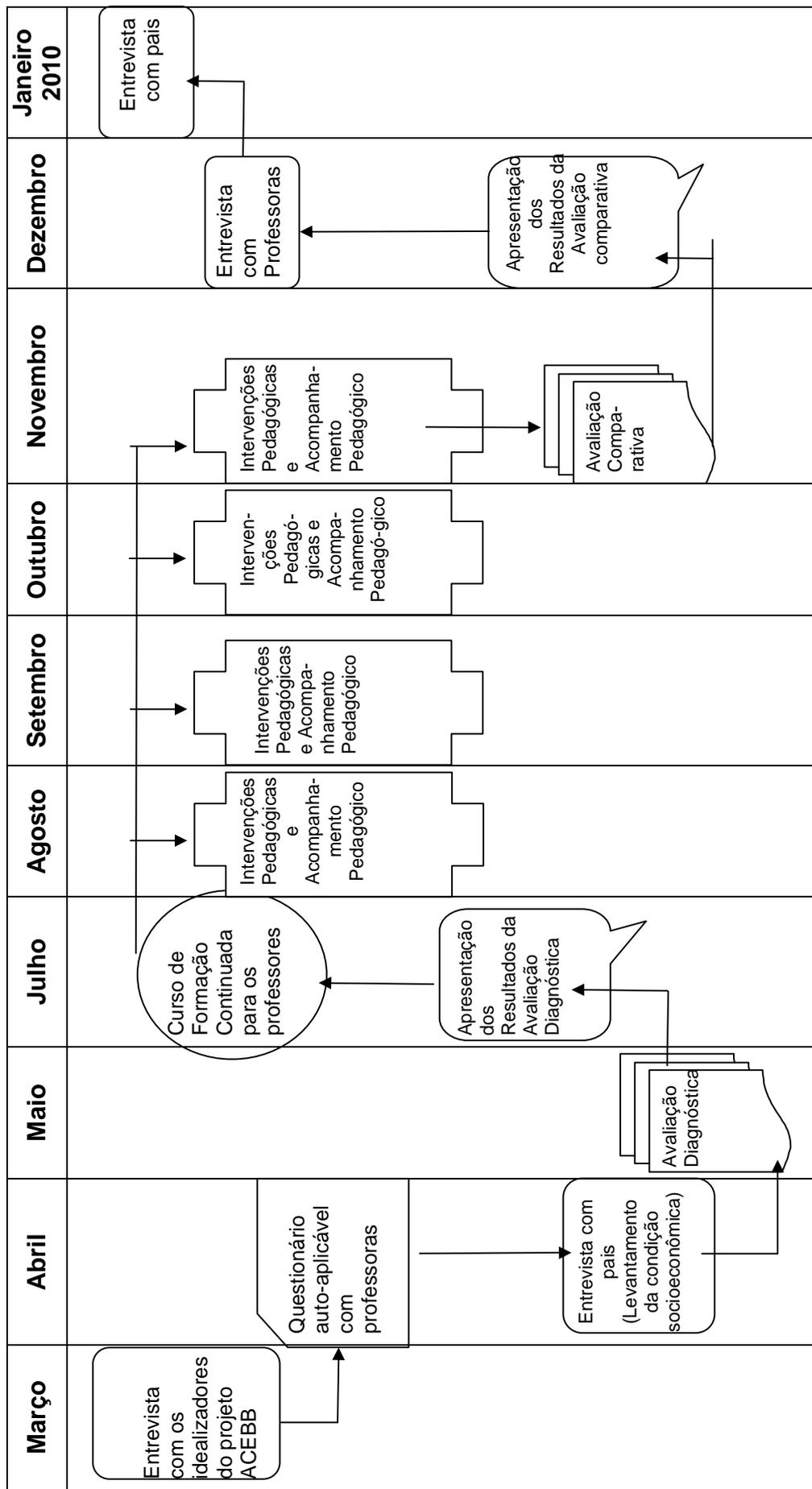
Por avaliação diagnóstica entende-se o processo de aplicação de um instrumento avaliativo aos alunos da amostra no primeiro semestre letivo de 2009, bem como o processo de interpretação dos resultados e de planejamento e execução das práticas pedagógicas de intervenção. Para Luckesi (2002, p. 43), “a avaliação diagnóstica deverá ser o instrumento dialético do avanço, terá de ser o instrumento da identificação de novos rumos”.

Por êxito entende-se o avanço na consolidação das habilidades básicas de alfabetização e letramento atestada através da comparação entre os resultados dos alunos obtidos na avaliação diagnóstica e na avaliação comparativa do final do ano letivo. Houaiss e Villar (2008, p. 328), definem êxito como “efeito; bom resultado”.

Por intervenções pedagógicas, entende-se o conjunto de práticas direcionadas realizadas pelas professoras com seus alunos. Weisz (2002, pp. 22-23), assevera que

[...] nas últimas décadas muitas pesquisas têm ajudado a consolidar uma concepção que considera o processo de aprendizagem como resultado da ação do aprendiz. Nessa abordagem, a função do professor é criar as condições para que o aluno possa exercer a sua ação de aprender participando de situações que favoreçam isso.

Quadro 1 - Diagrama das atividades da pesquisa



Por habilidades, adotar-se-á o sentido utilizado por Carroll (1993), o qual pressupõe a ideia de potencial de realização, ou seja, da existência de uma relativa facilidade em lidar com informações e com problemas de uma determinada classe ou conteúdo (PRIMI *et al*, 2001, p. 155).

5.3 Definição do universo e da amostra

Para o desenvolvimento da presente pesquisa, *a priori*, foi necessário um contato com os idealizadores do projeto ACEBB, a fim de se conhecer o contexto no qual se daria a investigação.

5.3.1 Delimitação do universo

O universo do estudo foi constituído pelos alunos, pais e professores participantes do projeto supracitado, no ano de 2009.

5.3.2 Determinação da amostra

Para a unidade amostral tomou-se a totalidade dos sujeitos definidos no universo acima especificado.

Segundo Triviños (1987, p. 132),

[...] a pesquisa qualitativa, de fundamentação fenomenológica, pode usar recursos aleatórios para fixar a amostra [...] não é, em geral, preocupação dela a quantificação da amostragem. E ao invés da aleatoriedade, decide intencionalmente, considerando uma série de condições [...], o tamanho da amostra.

Dessa forma, a amostra envolveu os 75 alunos matriculados nas turmas do projeto ACEBB, pelas razões já mencionadas anteriormente de similaridade com os sujeitos participantes do Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC). Deste total, 50

alunos estavam matriculados no 1º ano e 25, no 2º ano do Ensino Fundamental. Uma das turmas do 1º ano funcionava na cidade de Guaramiranga e as demais, no município de Pacoti, no Estado do Ceará.

Para garantir a perspectiva qualitativa do estudo, estiveram envolvidas as quatro professoras das turmas supracitadas e os pais dos alunos. Este procedimento objetivou contemplar um dos pressupostos da fenomenologia citado por Triviños (1987, p. 130), “[...] o comportamento humano, muitas vezes, tem mais significados do que os fatos pelos quais ele se manifesta”. Segundo este autor, isto significa tratar de descobrir as características culturais que envolvem a existência das pessoas que participam da pesquisa, não só porque através delas se pode chegar a precisar o significado dos aspectos do meio, mas também porque deste ponto de vista derivam muitas considerações importantes.

5.4 Instrumentos de coleta de dados

Toda pesquisa pode ser, ao mesmo tempo, quantitativa e qualitativa. Na prática ocorre que toda investigação baseada na estatística, fica exclusivamente no dado estatístico. Raramente o pesquisador aproveita essa informação para avançar numa interpretação mais ampla da mesma

Augusto Triviños

Baseando-se no pensamento de Augusto Triviños (1987), pretendeu-se avançar nas análises dos dados coletados. Na fase de coleta foram utilizados os testes padronizados aplicados aos alunos e questionários contextuais aplicados aos pais. Às professoras foram aplicados questionários fechados para a coleta do perfil. Ademais, foi aplicada a técnica da entrevista semiestruturada para a coleta de dados qualitativos, com as professoras e com os pais dos alunos, uma vez que na condição de ser também uma pesquisa qualitativa, considera-se que a participação dos sujeitos é um importante elemento do fazer científico. Gadamer (2002, p. 113) diz que “o sentido não se encontra

somente na locução ou no que está escrito, senão em todas as criações humanas, sendo seu descobrimento uma tarefa hermenêutica”.

As entrevistas foram, portanto, analisadas nessa perspectiva. Além do caminho metodológico apontado por Paul Ricoeur foram utilizadas as ideias de outros autores existencialistas, a fim de enriquecer as análises.

A técnica da observação também foi utilizada para a coleta de dados complementares.

Os instrumentos e técnicas de coleta de dados adotados nessa pesquisa têm total compatibilidade com os seguintes objetivos específicos:

- Identificar as características das escolas e o perfil dos sujeitos envolvidos no estudo;
- Investigar as estratégias de divulgação e interpretação dos resultados;
- Investigar estratégias de intervenções pedagógicas;
- Identificar fatores intervenientes no processo de alfabetização.

5.4.1 Os questionários

A natureza da questão da presente pesquisa, bem como os seus propósitos, determinou os tipos de questionários a serem utilizados na fase de coleta de dados. Os questionários aplicados às professoras foram de natureza autoaplicável. “Como o nome indica, ele é feito para ser preenchido pelos próprios respondentes” (MAY, 2004, p. 119). Por esse motivo, houve uma expressiva preocupação na diagramação, nas instruções e na formulação das perguntas.

O primeiro questionário (APÊNDICE 1) teve foco, estritamente, no levantamento de dados, tendo em vista a caracterização dos sujeitos pesquisados. As perguntas foram do tipo de classificação e referem-se a informações demográficas ou de identificação, como idade, renda, tempo de magistério, formação inicial etc.

Todos os instrumentos foram pré-codificados e submetidos ao teste-piloto em uma subamostra antes de serem aplicados à amostra definitiva. Este

procedimento é recomendado por May (2004, p. 123) com a finalidade de “saber se o questionário funciona e se precisam ser feitas mudanças”.

Os questionários aplicados aos pais dos alunos (APÊNDICE 2) foram do tipo fechado e respondidos oralmente pelos sujeitos. Os dados sobre as famílias obtidos através do Conselho Tutelar mostraram um índice expressivo de analfabetos, o que não possibilitava a elaboração de um instrumento autoaplicável para esta categoria.

Em resumo, esses instrumentos foram elaborados e aplicados para garantir o alcance do seguinte objetivo específico: Identificar as características das escolas e o perfil dos sujeitos envolvidos no estudo.

5.4.2 A entrevista

Williams e May (1996 apud MAY, 2004, pp. 137-138) defendem que “toda pesquisa quantitativa supõe uma dimensão etnográfica no seu planejamento, em que este último é caracterizado como preocupado com a construção de significado na vida cotidiana”.

Por isso, além dos instrumentos acima descritos, foi utilizada a técnica da entrevista com o intuito de explorar o conhecimento, opiniões e sentimentos das professoras e dos pais dos alunos.

As entrevistas foram do tipo parcialmente estruturado (APÊNDICES 3 e 4) que se caracterizou por possuir os temas particularizados e as questões (abertas) preparadas antecipadamente, “mas com plena liberdade quanto à retirada eventual de algumas perguntas, à ordem em que essas perguntas estão colocadas e ao acréscimo de perguntas improvisadas” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 188).

A opção por este tipo de entrevista baseou-se no fato de que havia uma maior liberdade por parte do entrevistador em acrescentar perguntas ao roteiro inicial que podem precisar uma resposta ou aprofundá-la trazendo uma série de informações significativas ao estudo.

Os dados, a partir das entrevistas, foram coletados em dois momentos distintos ao longo do ano letivo: com os pais, no período da aplicação da avaliação diagnóstica, maio de 2009, e, ao final do ano, quando da divulgação dos resultados

finais e, com as professoras, no período do acompanhamento pedagógico e ao final do ano letivo.

As entrevistas foram gravadas, depois transcritas e interpretadas à luz da fenomenologia hermenêutica. Sua utilização foi bastante valiosa para se alcançar o objetivo específico de identificar fatores intervenientes no processo de alfabetização.

5.4.3. A observação

Como dito anteriormente, a pesquisa envolveu também uma dimensão contextual (BEGOÑA; SPECTOR,1994). Para isso foi necessária a aplicação da técnica da observação, já que, segundo Laville e Dionne (1999, p. 176), a “observação tem um papel importante na construção dos saberes”.

A observação requerida pela natureza e objetivo deste estudo recaiu no tipo estruturado e no tipo livre. Para coletar dados sobre o ambiente escolar, a observação utilizada foi a do tipo estruturado. A pesquisadora registrou as informações em um questionário fechado, assinalando os campos referentes às respostas obtidas através da observação. Segundo Laville e Dione (1999, p. 178), nesse tipo de observação,

[...] o observador tem sua atenção centrada em aspectos da situação que estão explicitamente definidos e para os quais são previstos modos de registro simples, rápidos, que não apelam para a memória e que reduzem os riscos de equívocos.

Apesar de impor certos limites, a observação estruturada foi de grande valia para somar-se aos outros dados coletados ao longo do trabalho de campo.

A observação do tipo livre foi utilizada na coleta de dados sobre o cotidiano e a prática docente. Para isso foi definida a amostragem de tempo da observação restrita a um turno de trabalho, para cada uma das professoras investigadas, escolhido aleatoriamente e sem aviso prévio aos sujeitos. Nesta etapa foram realizadas anotações de campo acerca dos comportamentos, expressões verbais e ações dos sujeitos.

A técnica da observação foi utilizada na fase que correspondeu ao acompanhamento pedagógico do trabalho docente. Daí, sua profunda pertinência com os seguintes objetivos específicos: Investigar as estratégias de divulgação e interpretação dos resultados e investigar as estratégias de intervenções pedagógicas.

Em resumo, o quadro a seguir sintetiza a relação entre o percurso metodológico adotado na coleta de dados e os objetivos específicos da pesquisa.

Quadro 2 – Quadro-síntese sobre aspectos metodológicos

Sujeitos da pesquisa	N	Município	Ano	Instrumento/ técnica aplicado	Objetivos específicos relacionados	
ALUNOS	25	Pacoti	1º	Testes padronizados Leitura e escrita (Diagnóstico)	Elaborar e testar instrumentos específicos de avaliação em leitura e escrita	
	22	Pacoti	2º	Testes padronizados Leitura e escrita (Comparativo)	Realizar análise pedagógica dos resultados encontrados	
	25	Guaramiranga	1º			
PROFESSORES	1	Pacoti	1º	Questionários	Identificar o perfil dos sujeitos envolvidos no estudo	
	1	Pacoti	2º		Entrevistas	Identificar fatores intervenientes no processo de alfabetização
	2	Guaramiranga	1º			Observações
				Investigar as estratégias de divulgação e interpretação dos resultados		
PAIS	21	Pacoti	1º	Questionários	Identificar o perfil dos sujeitos envolvidos no estudo	
	18	Pacoti	2º		Entrevistas	Identificar fatores intervenientes no processo de alfabetização
	17	Guaramiranga	1º			

Em decorrência da análise e interpretação dos dados coletados neste estudo, abre-se o capítulo posterior, que tem por finalidade apresentar, detalhadamente, os achados de campo e discuti-los sob uma perspectiva quantitativa e qualitativa.

CAPÍTULO 6 - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS EMPÍRICOS

6.1. Características das escolas e perfis de alunos, pais e professores

Esta seção descreve o ambiente escolar investigado, o perfil dos alunos, pais e professores que participaram do estudo.

6.1.1 As escolas

O ambiente no qual a pesquisa se deu constituiu-se de duas escolas da iniciativa privada, sendo uma localizada no município de Pacoti, a qual está denominada de Escola A e a outra, em Guaramiranga, a Escola B.

A Escola A localiza-se no município de Pacoti. A cidade dista 130 km de Fortaleza e se situa na serra de Baturité, com uma população de, aproximadamente, 12 mil habitantes.

A Escola A é uma escola de estilo tradicional. As salas em que funcionam as turmas do projeto são de tamanho suficiente para abrigar 25 alunos. Têm iluminação e ventilação insatisfatórias. A decoração é muito precária e os materiais à disposição dos alunos restringem-se a poucos livros, aparentando bem usados. A Escola possui uma biblioteca que fica trancada, na maior parte do tempo.

O destaque da escola é o ensino. Por ser uma escola tradicional, tem o mérito, em toda a cidade, de oferecer um ensino de alta qualidade. A metodologia do ensino envolve, constantemente, a realização de projetos, cuja iniciativa vem das professoras. O acompanhamento pedagógico por parte da gestão é relativamente precário.

A Escola B situa-se no município de Guaramiranga, cuja população é de, aproximadamente, 6 mil habitantes, distante 123 km de Fortaleza. Trata-se de uma edificação bastante modesta e pequena. Possui apenas 5 salas. A sala onde funciona a

turma do projeto é de tamanho insatisfatório para abrigar 25 crianças. Possui iluminação e ventilação inadequadas. A decoração é muito precária, e os materiais à disposição dos alunos restringem-se a livros em razoável estado de conservação. A escola possui uma pequena biblioteca, que dispõe de livros usados e doados acerca de vários assuntos. Livros infantis para a etapa da alfabetização não foram encontrados no momento da investigação.

A escola B é uma escola que ainda tem pouco tempo de funcionamento e se destaca, na cidade, pelo reconhecido compromisso de suas idealizadoras.

Em resumo, duas das três turmas envolvidas no estudo estavam concentradas no turno da manhã, uma na escola A e outra na escola B. Com relação à organização pedagógica, todas as turmas das escolas A e B estavam classificadas na modalidade seriada. Esse tipo de organização encontra-se amparada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, nº 9.394/96, no seu artigo 23, que diz:

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

Essa modalidade constitui-se como aquela em que os alunos completam, durante um ano letivo, uma determinada série escolar.

6.1.2 As professoras

As professoras investigadas neste estudo são em número de quatro, sendo duas do município de Pacoti e duas de Guaramiranga. Lembrando que são as professoras das turmas do Projeto ACEBB: duas turmas em Pacoti (1º e 2º ano) e uma turma em Guaramiranga (1º ano).

A média de idade gira em torno de 34 anos. Todas são do sexo feminino e possuem, em média, de um a três filhos. As professoras pesquisadas estão exercendo

o magistério por 10 anos, em média, e estão há, pelo menos cinco anos, lotadas nas escolas investigadas.

Quanto à formação docente, todas têm nível superior, mas apenas uma delas tem Licenciatura em Pedagogia. As demais têm Licenciatura em outras áreas. De certa forma, tal situação se enquadra no que diz o artigo 62 da atual LDB (9.394/96).

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (Art. 62).

Duas das quatro professoras já estão cursando pós-graduação em educação.

Sobre a participação em cursos de formação complementar foram citados, por apenas duas professoras, o PROFA e o PROLETRAMENTO, levando a crer que a formação continuada de professores ainda é deficitária.

Quanto à remuneração, as professoras disseram que varia de 1 a 3 salários mínimos para uma carga horária de 8 horas diárias.

6.1.3 Os alunos

Dos 72 alunos envolvidos no estudo, 35 são do sexo masculino e 38 são do sexo feminino. Cinquenta deles estavam matriculados no 1º ano (25 em Pacoti e 25 em Guaramiranga) e vinte e dois estavam matriculados no 2º ano (Pacoti).

Os dados a seguir foram coletados a partir do questionário contextual, aplicado aos pais dos alunos, para se identificar a condição socioeconômica e a cultural das famílias dos alunos. Em Guaramiranga, os responsáveis por 17 alunos responderam ao instrumento. Em Pacoti, foram 39, totalizando 56 famílias.

O primeiro quesito tratou de investigar alguns aspectos referentes à moradia dos alunos.

Quadro 3 – Características sobre a moradia dos alunos

Município	Moradia								
	Própria %	Alvenaria %	4 a 6 cômodos %	Banheiro %	Água encanada %	Coleta de lixo %	Esgoto %	Energia elétrica %	Geladeira %
Guaramiranga	70,6	88,2	41,1	94,1	76,4	88,2	41,2	100	76,4
Pacoti	69,2	92,3	84,6	97,4	66,6	84,6	51,2	100	71,8

O direito à moradia está assegurado no artigo 6º da Constituição Federal. Entretanto, a moradia não se resume apenas em ter um lugar para morar, é necessário que esse lugar tenha outras características que se definem numa infraestrutura básica, como água encanada, esgoto e coleta de lixo. Como se pode perceber através dos dados expostos, basicamente a mesma proporção de alunos em Guaramiranga e Pacoti possui moradia própria.

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a principal causa das desigualdades de moradia no Brasil é a renda. Os dados disponíveis mais recentes do IBGE mostram que 83% das pessoas que não têm casas ou que moram em condições precárias, possuem renda familiar mensal de até três salários mínimos. Todas as famílias dos alunos investigados têm renda de até 3 salários mínimos, sendo que destas 55% ganham menos que 1 salário mínimo. Isso justifica o fato de que 88% das moradias em que os alunos se encontram são de propriedade de seus avós.

Dos três aspectos de infraestrutura básica na moradia, o serviço de coleta pública do esgoto é o que apresenta sua oferta mais precária. Apenas 41,2% das moradias dos alunos, em Guaramiranga, têm serviço de esgoto e 51,2% em Pacoti. Isso se reflete nos hábitos precários de higiene da população de uma cidade.

A grande parte das moradias dos alunos é de alvenaria. Alvenaria é a construção de estruturas e de paredes utilizando unidades (tijolo, pedras etc) unidas entre si por argamassa. Uma das maiores vantagens desse tipo de construção é que ela apresenta as paredes com uma vedação suficientemente adequada para impedir a entrada e a proliferação de insetos e microorganismos prejudiciais à saúde. Vale ressaltar que a maioria das casas, apesar de serem em alvenaria, estão ainda na fase

do tijolo cru, sem reboco e sem pintura. As outras ocorrências sobre o tipo de moradia estão categorizadas no quesito “taipa¹⁴”.

Sobre o número de cômodos, infere-se o tamanho da moradia. Por cômodo foram considerados os compartimentos mais básicos de uma casa (sala, quarto, cozinha, banheiro). De acordo com os dados, as moradias dos alunos de Guaramiranga apresentam-se menores do que as dos alunos de Pacoti, visto que a grande parte das respostas sobre essa categoria estão concentradas no item “de 1 a 3 cômodos”.

A presença do banheiro, na moradia, também é importante para se definirem hábitos culturais. Quase a totalidade das casas dos alunos investigados possui banheiro. Porém, cruzando-se esse dado com os dados acerca do serviço de esgoto, pode-se inferir que a maior parte dos banheiros são espaços sem as devidas condições sanitárias de funcionamento, ou seja, sem o adequado escoamento da água utilizada.

Há em todas as moradias investigadas o acesso à energia elétrica, corroborando o que está posto na Nota Técnica 04/08 do Ministério das Minas e Energia.

O aumento da renda e os programas sociais de transferência de renda do Governo Federal, em especial o Bolsa Família, e de inclusão elétrica, como o Programa Luz Para Todos, vêm estimulando sobremaneira o consumo de energia elétrica residencial no Nordeste (BRASIL, 2008, p. 3).

A posse de aparelhos eletrodomésticos, mais precisamente a televisão e a geladeira, é também um importante indicador da condição socioeconômica das famílias. O estudo considerou a posse da geladeira como variável de maior importância, nessa categoria, pelo fato de que os custos com a aquisição e com o consumo de energia deste aparelho são maiores do que com a televisão.

[...] se observa, no Nordeste, um crescimento, muito maior do que nas outras regiões, na posse de geladeiras e televisores, eletrodomésticos que respondem, em média, por 20% e 11% do consumo de energia elétrica de uma residência (BRASIL, 2008, p. 4).

¹⁴ Também chamada de pau-a-pique, taipa de sopapo, taipa de sebe, barro armado, é uma técnica de construção em que as paredes são armadas com madeira ou bambu e preenchidas com barro e fibra.

Como se pode ver através dos dados, cerca de 30% das famílias não possuem geladeira em suas moradias.

Outra categoria importante para caracterizar as famílias investigadas foi a composição familiar. Nesta estão inclusos os seguintes aspectos: quantidade média de pessoas na família, presença do pai e quantidade média de adultos analfabetos.

Quadro 4 – Características da composição familiar

Município	Composição familiar		
	Quant. média de pessoas por domicílio	Presença do pai na família	Quant. total de adulto analfabeto
Guaramiranga	4,8	76,4	8
Pacoti	5,7	71,8	20

Em pesquisa realizada pelo IBGE, em 2003, foi divulgado que o Estado do Ceará apresenta uma média de 3,7 pessoas por domicílio particular. No entanto, os dados mostram que as famílias de Pacoti e Guaramiranga apresentam, em média, um maior número de pessoas em relação à média do estado.

Tal dado pode ser justificado pelo fato de que as famílias que não têm a presença do pai apresentam-se maiores porque dividem o espaço com os avós e os tios. Isso caracteriza a mudança no perfil atual das famílias, com a figura bem acentuada da mãe solteira e do divórcio.

O índice de analfabetos presentes na família, também, é um forte indicador na situação socioeconômica. Pelos dados coletados, as 17 famílias de Guaramiranga apresentaram um total de 8 analfabetos adultos. As 39 famílias de Pacoti apresentaram 20. Em média, metade das famílias possui, pelo menos, um adulto analfabeto no ambiente familiar.

O outro quesito analisado foi a renda. Para essa categoria foram considerados os seguintes aspectos: valor da renda, origem da renda (de quem provém e de onde) e a existência de carteira assinada.

Quadro 5 – Características da renda familiar

Municípios	Renda familiar			
	Renda abaixo de 1 salário Mínimo %	Contribuição vinda do pai e da mãe %	Fonte da renda pela bolsa-familia e outra atividade %	Carteira assinada do pai ou da mãe %
Guaramiranga	53	53	35	23
Pacoti	54	41	72	23

Mais da metade das famílias investigadas apresentaram renda familiar abaixo de 1 salário mínimo, sendo que grande parte da fonte de renda provém do pai e da mãe através do recebimento do benefício do Bolsa-Família. A segunda maior frequência que apareceu no estudo sobre a origem da renda vem da pensão (aposentadoria), muito provavelmente dos avós, que surgem como arrimos na família.

Um estudo do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), realizado em 2008, atestou que as transferências provenientes da Previdência e de programas sociais como o Bolsa-Família representam um quarto da renda mensal das famílias cearenses. O Ceará é o quinto Estado no qual a participação desses recursos é mais significativa (25,2%).

Em ambos os municípios, a ocorrência de carteira assinada para os genitores foi de apenas 23%. A maior parte das atividades remuneradas que apareceram foi de natureza informal.

6.1.4 Os pais

Sobre os pais dos alunos, investigaram-se a idade, escolaridade, profissão e compromisso da mãe com a rotina escolar dos filhos.

Verifica-se, no quadro a seguir, que, em ambos os municípios, a média de idade dos pais dos alunos é praticamente a mesma, mostrando que se trata de pais relativamente jovens.

Quadro 6 – Caracterização dos pais

Municípios	Caracterização dos pais			
	Média de Idade (anos)	Escolaridade – Ensino Fundamental incompleto (1º ciclo) ou analfabeto %	Profissão Nenhuma %	Responsável acompanha a rotina escolar %
Guaramiranga	30	41	47	100
Pacoti	29	44	69	100

Quanto à escolaridade, os dados mostram que cerca de 40% dos pais são analfabetos ou não terminaram o primeiro ciclo do Ensino Fundamental (5º ano, antiga 4ª série).

Sobre a profissão, aproximadamente metade dos pais dos alunos de Guaramiranga não têm nenhuma profissão definida. Em Pacoti, a incidência ainda é maior, cerca de 70% dos pais se autodenominaram como “dona-de-casa” e “agricultor”.

Todos os responsáveis inquiridos disseram que acompanham a rotina escolar dos filhos, verificando as tarefas e comparecendo às reuniões da escola. Na quase totalidade dos casos, as mães são as responsáveis por esta tarefa, corroborando o que apontou Parker (1991) em relação à responsabilidade do cuidado e educação dos filhos, vistos no âmbito da família. Segundo o autor, independentemente da cultura ou região, esta se destina fundamentalmente às mulheres. É por intervenção da mãe ou da mulher equivalente a ela, como a avó, ou a tia ou a irmã, que se organiza a mais precoce relação da criança com o mundo circundante.

6.2 Os instrumentos de avaliação utilizados

Conforme foi explorado no capítulo 4, o instrumento de avaliação diagnóstica (leitura e escrita) aplicado aos alunos do estudo, matriculados na turma do 2º ano, foi o mesmo aplicado aos alunos matriculados no 2º ano das escolas públicas municipais do

Ceará, no ano de 2009, através do Programa Alfabetização na Idade Certa. A opção por utilizar esse instrumento justifica-se pelo fato de que tendo sido elaborado e testado dentro dos padrões de qualidade técnica e pedagógica exigidos para instrumentos de avaliação dessa natureza, constitui-se, portanto, um instrumento de significativa confiabilidade.

Da mesma forma, o instrumento de avaliação da leitura, aplicado aos alunos matriculados nas turmas do 1º ano deste estudo, foi o mesmo aplicado em um estudo amostral no ano de 2008 aos alunos matriculados no 1º ano das escolas públicas municipais de 6 municípios cearenses, também, através do PAIC. Os demais instrumentos aplicados, tais como o de escrita para o 1º ano (diagnóstico e comparação) e leitura e escrita para o 2º ano (comparação) foram elaborados exclusivamente para os fins da pesquisa, porém constituíram-se como um teste para uma possível utilização no Programa Alfabetização na Idade Certa, já que o programa, à época, não possuía instrumentos de avaliação para as finalidades e nível de ensino supracitados.

Assim, este procedimento envolveu, sem dúvida, uma valiosa troca de experiências.

As seções que se seguem estão intrinsecamente ligadas ao objetivo específico de elaborar e testar instrumentos de avaliação em leitura e escrita.

6.2.1 Os instrumentos de avaliação diagnóstica

A avaliação diagnóstica é um procedimento de grande valia para os professores repensarem sobre suas práticas e planejarem um melhor caminho para a condução de estratégias pedagógicas, visando à melhoria da aprendizagem de seus alunos. Tem como objetivo “[...] determinar a presença ou ausência de conhecimentos e habilidades, inclusive buscando detectar pré-requisitos para novas experiências de aprendizagem” (SANT’ANNA, 1995, p. 33).

Entretanto, para que sirva aos seus nobres propósitos, ela precisa ser pensada, aplicada e analisada dentro de adequados critérios técnicos e pedagógicos.

6.2.1.1 Os instrumentos de avaliação diagnóstica em leitura e escrita – 1º ano

Como dito anteriormente, o instrumento de avaliação da leitura, aplicado aos alunos do 1º ano, faz parte do acervo de instrumentos desenvolvidos pelo PAIC. Tal metodologia muito se aproxima da que foi utilizada, pela primeira vez, na pesquisa do Comitê Cearense para a Erradicação do Analfabetismo (2006), estudo este que desencadeou muitas reflexões e ações no caminho do delineamento do Programa Alfabetização na Idade Certa (AGUIAR; GOMES; CAMPOS, 2006).

O instrumento compõe-se de três kits temáticos de avaliação cada um contendo:

- a) três fichas plastificadas para avaliar a leitura de palavras, de frases e texto (ANEXO 1);
- b) um roteiro para a avaliação da compreensão textual (ANEXO 4);
- c) uma ficha de registro das respostas (ANEXO 2);
- d) um manual de aplicação e de registro das respostas (ANEXO 6).

Vale ressaltar que, apesar de cada kit abordar uma temática diferente, alguns critérios asseguram a sua equivalência em termos de dificuldade. O kit 1 é identificado pelo texto do Macaco Tião, o kit 2, pelo texto do Chapéu do José e o kit 3, pelo texto do Ursinho curioso.

A ficha de avaliação da leitura de palavras de cada um dos kits traz 8 palavras com as seguintes características:

* 2 palavras dissílabas canônicas¹⁵;

¹⁵Palavras compostas por sílabas simples – consoante/vogal.

- * 2 palavras trissílabas canônicas;
- * 2 palavras dissílabas não-canônicas¹⁶;
- * 2 palavras trissílabas não-canônicas.

A ficha de avaliação da leitura de frases traz três frases com as seguintes características:

- * 1 frase curta.
- * 1 frase de extensão média
- * 1 frase longa.

O grau de complexidade das palavras contidas nas frases também é equivalente nos três kits.

A ficha de avaliação do texto traz um texto longo, e, se o aluno conseguir ler até o final, são feitas 3 perguntas para avaliar a compreensão textual.

A metodologia de aplicação deste instrumento exige que a avaliação seja feita de forma individual, um aluno de cada vez. Primeiramente, foi feito um contato com a turma para explicar o procedimento e, em seguida, a pesquisadora chamou cada aluno pela ordem da lista de frequência da professora.

Cada aluno foi convidado a sentar e, a partir de então, desenvolveu-se uma breve conversa para “quebrar o gelo” e deixar o aluno mais à vontade. Logo em seguida, a pesquisadora apresentou a primeira cartela plastificada de um dos kits, escolhido de forma aleatória. Após a leitura das palavras, apresentou-se ao aluno a ficha contendo as frases; após a conclusão da leitura das frases, apresentou-se a ficha contendo o texto. Em cada fase, a avaliação só avançou quando o aluno conseguiu ler o que lhe era apresentado. Quando não conseguiu ler, a avaliação finalizou no ponto em questão.

Todas as informações foram anotadas na ficha de registro para, posteriormente, serem compiladas e analisadas.

¹⁶ Palavras compostas por sílabas complexas – consoante/consoante/vogal; consoante/vogal/vogal; consoante/vogal/consoante

Já para avaliar a escrita dos alunos do 1º ano, foi desenvolvido um instrumento próprio para esse fim (APÊNDICE 5), já que o PAIC, a essa época não havia desenvolvido ainda nenhum instrumento para avaliar este nível de ensino na dimensão da escrita.

A elaboração desse instrumento levou em conta a experiência do instrumento de avaliação da escrita utilizada no 2º ano, incluindo uma metodologia de aplicação interativa tal como foi na experiência da provinha PAIC do 2ª ano, em 2007.

A avaliação envolveu a escrita do nome próprio, de quatro palavras, de uma frase e de um texto.

A proposta de avaliação do nível de desenvolvimento da escrita que foi utilizada neste estudo baseia-se na teoria de Ferreiro e Teberosky (1999), as quais se fundamentam na teoria construtivista piagetiana. Nessa perspectiva, as crianças buscam compreender o mundo dos objetos que as rodeiam, logo, investigam, também, sobre a linguagem escrita.

As pesquisadoras defendem que as crianças possuem concepções distintas sobre a escrita, desde uma indiferenciação entre a escrita e o desenho, até a elaboração de uma hipótese alfabética. Nesse sentido, faz-se necessário que se avalie e defina o nível de escrita do aluno, com vistas à intervenção pedagógica adequada. A correta avaliação da escrita é condição fundamental para que sejam definidas as estratégias de intervenção pedagógica, a fim de que o aluno avance rumo à escrita ortográfica.

6.2.1.2 Os instrumentos de avaliação diagnóstica em leitura e escrita – 2º ano

Acerca do instrumento de avaliação da leitura e da escrita aplicado no 2º ano pode-se dizer que trata de um bloco de itens de múltipla escolha que avaliam a leitura, desde as habilidades mais elementares às mais complexas para este nível de ensino (ANEXO 3).

O instrumento foi elaborado a partir dos descritores constantes na Matriz de Referência de Alfabetização do Ceará. Ressalte-se que para a elaboração do instrumento do 2º ano de 2009, os descritores 19, 20 e 21 não foram utilizados, por serem descritores específicos dos instrumentos de avaliação do 3º, 4º e 5º anos.

Quadro 7 – Matriz de Referência de Alfabetização do Ceará

Competência	Descritor	Detalhamento
1 – Distinção entre letras e outras formas gráficas.	D 1 - Identificar letras entre rabiscos, desenhos, números e outros símbolos gráficos.	Avaliar a capacidade da criança de identificar letras dentre várias formas gráficas, tais como rabiscos, desenhos, números e outros símbolos gráficos, apresentadas em diferentes sequências.
	D 2 - Reconhecer as letras do alfabeto.	Avaliar a capacidade da criança de reconhecer uma determinada letra, ou uma sequência de letras.
2 - Domínio convenções gráficas.	D 3 - Identificar as direções da escrita.	Avaliar a capacidade da criança de identificar a direção correta da escrita (esquerda, direita, de cima para baixo), identificando a localização do início e término da escrita em uma página de caderno ou em um texto.
	D 4 - Identificar o espaçamento entre palavras na segmentação da escrita.	Avaliar a capacidade da criança de identificar o espaçamento entre palavras na segmentação da escrita, contando as palavras de uma frase ou os espaçamentos entre elas.
	D 5 - Reconhecer as diferentes formas de grafar uma mesma letra.	Avaliar a capacidade da criança de reconhecer uma mesma letra escrita em maiúscula ou minúscula, na forma cursiva ou de imprensa.
3 - Desenvolvimento da consciência fonológica.	D 6 - Identificar rimas.	Avaliar a capacidade da criança de identificar os sons semelhantes (no final da palavra).
	D 7 - Contar as sílabas de uma palavra.	Avaliar a capacidade da criança de contar sílabas (os “pedacinhos”) de uma palavra.
	D 8 - Identificar sílabas (consoante/vogal) no início de palavras.	Avaliar a capacidade da criança de identificar o som da sílaba inicial, formada pelo padrão consoante/vogal, de uma palavra.
	D 9 - Identificar sílabas (consoante/vogal) no meio e fim de palavras.	Avaliar a capacidade da criança de identificar o som da sílaba medial ou final, formada pelo padrão consoante/vogal, de uma palavra.
4 - Decodificação e compreensão de palavras.	D 10 - Decodificar palavras no padrão consoante/vogal.	Avaliar a capacidade da criança de decodificar palavras formadas por sílabas canônicas: consoante/vogal (ex: sí-la-ba).

	D 11 - Decodificar palavras nos padrões: vogal, consoante/vogal/consoante, consoante/consoante/vogal.	Avaliar a capacidade da criança de decodificar palavras formadas por sílabas nos padrões não canônicos: vogal (ex: a-ba-ca-te); consoante/vogal/consoante (ex: tex-to, ve-ri-fi-car); consoante/consoante/vogal (ex: pa-la-vra).
	D 12 - Compreender palavras no padrão consoante/vogal.	Avaliar a capacidade da criança de ler com compreensão palavras formadas por sílabas canônicas: consoante/vogal (ex: sí-la-ba).
	D 13 - Compreender palavras nos padrões: vogal, consoante/vogal/consoante, consoante/consoante/vogal.	Avaliar a capacidade da criança de ler com compreensão palavras formadas por sílabas nos padrões não canônicos: vogal (ex: a-ba-ca-te); consoante/vogal/consoante (ex: tex-to, ve-ri-fi-car); consoante/consoante/vogal (ex: pa-la-vra).
5 - Decodificação e compreensão de textos.	D 14 - Compreender frases.	Avaliar a capacidade da criança de ler com compreensão frases com estrutura sintática simples, na ordem direta (voz ativa).
	D 15 – Localizar informação em textos.	Avaliar a capacidade da criança em localizar informação explícita em diferentes gêneros textuais.
	D 16 - Reconhecer o assunto de um texto.	Avaliar a capacidade da criança em identificar o assunto principal de um texto e dizer como ele é abordado.
	D 17 - Identificar finalidade de um texto de diferentes gêneros.	Avaliar a capacidade da criança em identificar a finalidade ou “para quê” de textos de diferentes gêneros.
	D 18 - Inferir informação em textos.	Avaliar a capacidade da criança em associar elementos presentes no texto ou que se relacionem com a sua vivência, para compreender informações não explicitadas.
	D 19 - Estabelecer relações lógico-discursivas (causa e consequência, tempo, lugar, modo).	Avaliar a capacidade da criança em reconhecer as relações entre partes de um texto que permitem a construção de sentidos
	D 20 - Identificar elementos que contribuem para a continuidade temática de um texto.	Avaliar a capacidade da criança em identificar substituições, repetições ou outros recursos que estabelecem a coesão textual.
	D 21 – Formular hipóteses sobre o conteúdo do texto.	Avaliar a capacidade da criança em apoiar-se em elementos textuais, como: manchete, título, formatação do texto para formular hipóteses sobre o conteúdo do texto.

O instrumento do 2º ano compôs-se de 20 itens de múltipla escolha (1, 2, 3 e 4) contendo uma única alternativa correta, os quais contemplam os eixos de aquisição

do sistema de escrita e de leitura. Nessa parte, há 13 itens que avaliam habilidades mais elementares e que, por essa razão, são lidos pelo aplicador. Tal constituição justifica-se pelo fato de que, nas habilidades mais elementares, alguns alunos podem deixar de responder pela simples impossibilidade de ler os comandos dando uma ideia errônea sobre o que realmente ele sabe ou não sabe fazer.

Os 7 itens restantes englobaram habilidades de compreensão de frases e textos e, por isso, os alunos foram solicitados a lerem sozinhos. A parte da escrita trouxe 4 itens abertos, cujos comandos também eram lidos pelo aplicador e que, por essa razão, localizavam-se logo após os 13 itens iniciais. Os itens de escrita não eram numerados no caderno do aluno; a sua numeração constava do Manual de Avaliação da Parte Escrita, documento elaborado para conduzir o processo de análise da avaliação da parte escrita.

Cada item desse instrumento pretendeu avaliar uma única habilidade, e os resultados foram produzidos por meio de uma medida quantitativa, que possui, no entanto, um significado qualitativo quando analisadas sob a ótica pedagógica. Sua organização obedeceu a um nível crescente de dificuldade atestada por uma cuidadosa análise, realizada após o procedimento de pré-teste.

Ambos os instrumentos (Avaliação do 1º ano e do 2º ano) foram aplicados aos alunos do estudo no mês de maio e tiveram os resultados divulgados, junto às professoras, no início do mês de julho. A rápida socialização dos resultados proporcionou maiores oportunidades para as professoras iniciarem novo planejamento para as intervenções pedagógicas.

6.2.2 Os instrumentos de avaliação comparativa

Com a finalidade de comparar o desempenho dos alunos investigados, foram utilizados instrumentos de avaliação elaborados especificamente para este fim, já que o PAIC trabalha apenas com instrumentos de avaliação diagnóstica.

Para o 1º ano, utilizou-se o mesmo instrumental de avaliação da leitura utilizado para o diagnóstico. Como foram utilizados 3 kits diferentes oferecidos aos alunos, aleatoriamente, não houve repetição do mesmo kit para avaliar o mesmo aluno.

Outro instrumento para avaliar a leitura do 1º ano foi elaborado considerando os mesmos critérios técnicos e pedagógicos anteriores (APÊNDICE 6).

Para avaliar o 2º ano nas dimensões da leitura e da escrita, foi elaborado um instrumento equivalente ao do diagnóstico, porém com um grau de complexidade um pouco maior (APÊNDICE 7). A técnica utilizada para a elaboração dos itens que compuseram esta avaliação foi a do espelhamento, na qual o elaborador procura ser o mais fiel possível ao item original.

6.3 As estratégias de divulgação e interpretação dos resultados

Um dos pontos cruciais em todo processo de avaliação é a etapa de divulgação dos resultados. Franco (2001) assevera que é necessário que a apresentação dos resultados seja feita numa dimensão menos técnica e mais pedagógica, uma vez que as modelagens estatísticas são muito complexas para a compreensão dos professores e gestores que não estão habituados a lidar com este tipo de informação. O autor defende a utilização de gráficos simples para que a compreensão e a apropriação das informações ocorram de maneira mais clara e objetiva a fim de atingir ao público a que se destinam.

Dessa forma, neste estudo, assim como é prática no PAIC, a divulgação dos resultados foi realizada a partir de gráficos simples e de fácil compreensão. O que diferiu do processo de divulgação dos resultados feito pelo PAIC é que o contato da pesquisadora foi direto com as professoras das turmas envolvidas.

No PAIC, a divulgação dos resultados é feita para os gerentes municipais que assistem à apresentação, tiram dúvidas, participam de oficinas e levam todo o arsenal de informação para os respectivos municípios e lá traçam a melhor estratégia de socializar com os gestores e professores.

Entretanto, no PAIC, o relatório que contém as informações mais relevantes para o professorado, aquele que traz informações individuais sobre os acertos e erros dos alunos, é expedido imediatamente após a digitação dos dados no sistema. Tal estratégia visa proporcionar ao professor o acesso rápido às informações sobre sua turma e seus alunos individualmente.

A diferença no tratamento da informação entre o PAIC e esta pesquisa foi justamente nesta etapa. A pesquisadora organizou um seminário de apresentação dos resultados e discutiu pessoalmente com as professoras envolvidas todos os dados constantes nos relatórios ora divulgados.

Acredita-se que este foi um dos pontos mais importantes que fez a diferença em todo o percurso subsequente do processo de planejamento das intervenções. Sobre este aspecto, uma das professoras assim se manifestou.

Outra coisa que foi muito importante foi o acompanhamento pedagógico de vocês. Foi maravilhoso o relatório com os resultados de cada aluno. Vocês me mostraram como eu podia ver nos gráficos quem estava melhor e no que eles estavam melhor. Podia ver quem ainda não estava tão bom. Aí, eu tentava trabalhar em cima dessas informações. Eu direcionava as atividades de acordo com o que eles estavam precisando. Eu chegava a fazer atividades diferentes para eles (D1).

Percebe-se que a adequada compreensão dos resultados foi determinante para que a professora pudesse redesenhar sua prática e conduzir as atividades dos alunos com mais segurança e direcionamento.

Entretanto, não foi apenas o seminário de divulgação dos resultados o responsável por tais mudanças. Foi realizado um curso de formação continuada contendo uma programação bem interessante (APÊNDICE 8), o qual envolveu não apenas as professoras do estudo, mas todas as professoras e professores das duas escolas investigadas.

6.3.1 A formação continuada

O Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069/90 estabelece, no artigo 53, que toda criança tem direito à educação, visando a seu pleno desenvolvimento. Para que esse pleno desenvolvimento aconteça são necessárias várias ações sistemáticas e interligadas entre si nos campos das habilidades cognitivas, afetivas e motoras.

O processo inicial de conquista dessas habilidades principia no seio familiar e, posteriormente, é conduzido pela escola, sem excluir-se, entretanto, a participação ativa da família durante todas as fases escolares da criança.

Muito embora seja notória a lacuna existente no que se refere à participação ativa da família, a escola não pode, em hipótese alguma, se eximir de sua responsabilidade e de seu importante papel na construção das habilidades da criança. Procurar culpados não é, definitivamente, o melhor caminho nem a melhor atitude a ser tomada.

A atuação da escola nas séries iniciais do Ensino Fundamental está ligada, diretamente, ao desenvolvimento das habilidades básicas de alfabetização e letramento das crianças para que elas possam avançar nos estudos e vivenciar a tão sonhada cidadania.

Desempenhando esse papel através da realização de práticas pedagógicas adequadas, a escola cumpre sua parte na garantia do direito à educação das crianças. É exatamente aqui que entra em cena um personagem essencial: o professor. É ele que está no dia-a-dia com cada aluno, é ele que os conhece, que sabe das dificuldades e das capacidades de cada um e é ele que é o modelo para seus alunos.

Sabe-se, entretanto, que sua tarefa não é nada fácil devido aos vários fatores intervenientes e às infinitas dificuldades enfrentadas para se obter uma melhor qualificação profissional.

Dessa forma, no âmbito deste estudo, acreditou-se que a oferta de um curso e a elaboração de um material de apoio que possibilitasse aos professores refletir, discutir e partilhar suas experiências e dúvidas sobre a condução das atividades

pedagógicas seria de grande valia para planejar e organizar o percurso desafiador de alfabetizar e letrar as crianças no tempo certo, garantindo a igualdade de oportunidades para todos.

Assim, a pesquisadora organizou um curso de 20 horas, juntamente com duas bolsistas do curso de Pedagogia da UFC, a ser oferecido às professoras do estudo e a outros professores das escolas envolvidas. No total, participaram 19 professores. Na oportunidade, foi trabalhado um material elaborado especificamente para esse momento (APÊNDICE 9). Este estava dividido em quatro partes. A primeira parte trouxe um texto para a reflexão coletiva sobre os processos de alfabetização e letramento. A segunda parte trouxe as habilidades básicas que os alunos precisam desenvolver até o final do 2º ano do EF e sugestões de atividades de intervenção para cada uma. A terceira parte trouxe diversos textos que poderiam ser utilizados nas atividades do cotidiano de sala de aula e, por último, a quarta parte propôs um momento de reflexão sobre a prática, através do qual o professor poderia registrar suas experiências bem sucedidas.

Ao final do encontro, foi realizada uma avaliação através de um questionário semiaberto (APÊNDICE 10) que forneceu dados importantes para a compreensão do nível de aceitação do curso e, sobretudo, das impressões dos sujeitos sobre essa prática. Desse momento, podem-se destacar alguns depoimentos como os que estão dispostos ao longo deste capítulo: “Foi muito mais que o esperado. Você poder saber onde se encontra a deficiência do aluno e como poder ajudá-lo é muito bom!” (D2).

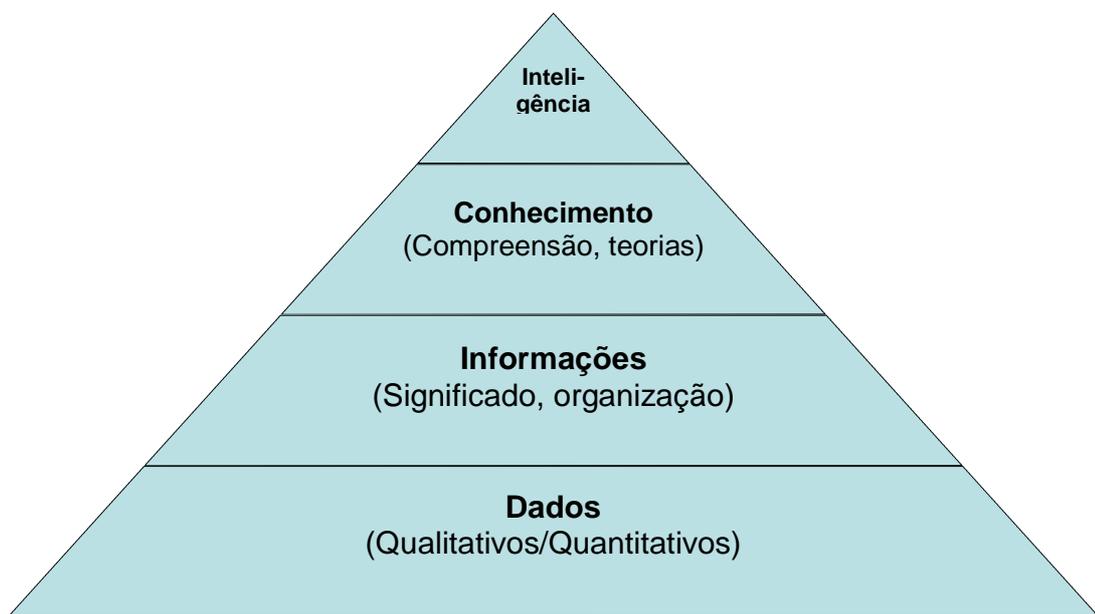
Pode-se verificar, através do depoimento, que a professora destacou a possibilidade do conhecer e do fazer: “[...] saber onde se encontra a deficiência do aluno e como poder ajudá-lo”. A primeira parte do trecho diz respeito ao conhecimento obtido através da avaliação diagnóstica. Aqui se revela toda a importância deste procedimento, pois as professoras devem partir de algo concreto e constatado, para, então, agirem.

Quando Machado (2002, p. 64) defende que “[...] o cerne das atividades escolares encontra-se na produção de significações”, ele não fecha o argumento em relação à construção dos conhecimentos por parte dos alunos, somente. Pode-se,

também, estender essa lógica para a construção do conhecimento por parte dos professores em relação às necessidades pedagógicas de seus alunos.

Para ilustrar a dinâmica dos processos cognitivos, o autor acima referido introduz a ideia da pirâmide informacional, a qual se adéqua muito bem a esta situação docente, em particular.

Figura 1 – A pirâmide informacional



Machado (2002, p. 66) assim explica:

No primeiro nível estão os dados, qualitativos ou quantitativos, ainda que os últimos sejam amplamente predominantes. Acumulados, muitas vezes, de modo sistemático, como em uma lista telefônica, ou sob a forma de tabelas, planilhas, gráficos ou supostas observações “desinteressadas”, tais dados, embora potencialmente úteis, são, isoladamente, quase que inteiramente, desprovidos de interesse.

Nesse contexto, pode-se considerar que estão os dados referentes aos resultados das avaliações dos alunos.

Sobre este primeiro nível, o autor complementa:

Seu valor informacional depende justamente da existência de pessoas interessadas, que os organizam e lhes atribuem significado, transformando-os em informação. Assim, informações já seriam dados analisados, processados, inicialmente articulados, constituindo, então, um segundo nível da pirâmide informacional. (MACHADO, 2002, p. 66).

Dessa forma, neste segundo nível, pode-se considerar que estão agrupados todos os procedimentos que intentam à construção do significado, uma vez que Gadda (apud CALVINO, 1990, p.125) diz que “compreender é deixar-se envolver em relações”. Para se compreender o significado das informações sobre as diversas situações em que os alunos se encontram, os professores necessitam de momentos em que possam discutir as informações com profissionais da avaliação e entre si, com profissionais de conhecimentos pedagógicos.

Percebi que todos já tinham tido experiências iguais as minhas e ficou mais fácil de esclarecer as dúvidas e falar de minhas inseguranças. (D3)

Esclareci dúvidas com as professoras e com os colegas e aprendi muito, tendo a certeza de que vou fazer das minhas aulas músicas suaves aos ouvidos das crianças. (D4)

Na verdade, foi isso que aconteceu nesta fase do estudo: a pesquisadora teve um momento com os professores em que foram apresentados e discutidos os resultados da avaliação diagnóstica, incluindo momentos em que se ensinou a interpretação dos dados, pois a Estatística esteve bem presente. Sendo assim, o receptor da mensagem (professores) deveria conhecer algumas habilidades de leitura e compreensão de conceitos estatísticos elementares. Geralmente, as avaliações divulgam relatórios, boletins ou guias permeados de informações em forma de gráficos e tabelas.

De fato, essa foi uma fase bastante delicada, pois as professoras do estudo não dominavam a linguagem básica da Estatística. Isso, entretanto, não é uma situação isolada haja vista que o Indicador de Analfabetismo Funcional (INAF) divulgou, em 2004, que somente 23% dos brasileiros, entre 15 e 64 anos de idade, podem ser considerados alfabetizados na aplicação das habilidades matemáticas. Dentre essas habilidades estão: lidar com números, compreender tabelas e gráficos, trabalhar com noções de escala etc.

Dessa forma, pelo menos dois dos cinco blocos do conhecimento estatístico descrito por Gal (2002, p. 10) evidenciam-se como uma grande defasagem: a familiaridade com termos básicos e ideias relacionadas à Estatística descritiva e a familiaridade com termos básicos e ideias relacionadas às representações gráficas e tabulares.

Vale ressaltar que este não é um problema trivial, tendo em vista que para poderem fazer uso desses resultados em prol da melhoria do seu trabalho docente, as professoras necessitam saber como interpretar os resultados consolidados nos relatórios das avaliações.

É exatamente nesse ponto que se forma um imenso abismo entre a divulgação dos resultados, em geral, e os procedimentos de intervenção que devem ser realizados, pois se não há compreensão das informações ali expostas, não poderá haver mudança adequada no contexto avaliado. Mais grave ainda é a possibilidade de utilização inadequada desses resultados em função da falta de compreensão tanto dos propósitos da avaliação quanto do significado desses resultados.

Assim, a pesquisadora procurou transformar os dados (nível I da pirâmide informacional) em informações (Nível II da pirâmide), a fim de se alcançar o nível III (conhecimento). Machado (2002, p. 67) assim se posiciona:

[...] para atingir-se o terceiro nível na pirâmide informacional, qual seja o do conhecimento, é fundamental a capacidade de estabelecer conexões entre elementos informacionais aparentemente desconexos, processar informações, analisá-las, relacioná-las, armazená-las, avaliá-las segundo critérios de relevância, organizá-las em sistemas.

Sendo assim, a divulgação dos resultados para as professoras do estudo baseou-se, fundamentalmente, na utilização de gráficos, aliada a uma interpretação pedagógica, da mesma forma como já ocorre no PAIC, na qual a pesquisadora participou da idealização deste procedimento.

Os gráficos são elementos mediadores no processo de compreensão dos resultados. É importante, sobretudo, que se destaquem os gráficos de barras, difundidos pela primeira vez por William Playfair, em 1786, os quais representam especialmente quantidades não espaciais e são, visualmente, mais fáceis de compreender. Por esse motivo, todos os gráficos elaborados foram desse tipo.

Além disso, os gráficos podem ser considerados signos, elementos do sistema semiótico, estudados por Vygotsky. Em seus estudos, o autor deixa bem claro que “As operações com signos aparecem como resultado de um processo prolongado e complexo, sujeito a todas as leis básicas da evolução psicológica” (VYGOTSKY, 1994, p. 60).

Na pesquisa de Monteiro (1998), fica claro que, para a adequada utilização do gráfico, não é necessária somente a exposição, mas, sobretudo, a incursão nos mesmos. Para o autor, quaisquer atividades didáticas que envolvam a leitura e interpretação de gráficos “devem possibilitar a interação dos leitores com os gráficos, com vistas a mobilizar os conhecimentos/experiências prévias e a negociar os diversos significados que emergem na situação interpretativa” (p.11).

O intuito maior de todo o esforço, nesta fase, foi fazer com que se atingisse o nível mais alto da pirâmide.

Este último nível representa a competência de um sistema – seja um indivíduo, uma empresa, uma organização social, um governo etc – para administrar conhecimentos disponíveis, construir novos conhecimentos, administrar dados ou informações disponíveis, sempre em razão de uma ação intencional tendo em vista atingir objetivos previamente traçados, ou seja, visando a realização de um projeto (MACHADO, 2002, p. 68).

A finalidade deste momento foi, pois, proporcionar aos professores uma oportunidade de compreender as informações e fazer o melhor uso delas, a fim de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e qualitativamente melhor.

Ademais, foram trabalhados vários conceitos e formas diversificadas de oferecer a melhor maneira de fazer o aluno aprender. Na verdade, todo o direcionamento das discussões sobre a prática docente a ser perseguida a partir de então consistiu em mostrar que o aluno aprende de forma ativa.

Segundo Simonetti (2007, p. 28), o aluno

Aprende na interação com o conhecimento/conteúdo, na interação com a professora e com os colegas. [...] aprende melhor agindo e interagindo de modo significativo como protagonista do próprio aprendizado, experimentando, pesquisando em grupo, sendo estimulado à dúvida e ao desenvolvimento do raciocínio, entre outras estratégias.

Dessa forma, procurou-se sensibilizar as professoras de que “o método não pode criar conhecimento” (FERREIRO; TEBEROSKY, 2001, p. 30). Independente do método utilizado, é a prática do professor apoiada num certo modo de conceber a aprendizagem e numa relação entre sujeito e objeto do conhecimento que fará com que existam efeitos mais sustentáveis.

A intenção maior não foi discutir os métodos de alfabetizar, mas, sobretudo, provocar reflexões sobre a escrita e a necessidade de ela ser vista como sistema de representação da linguagem, de como o aluno precisa ser sujeito ativo de todo o processo de aprendizagem e as maneiras de utilizar os resultados de uma avaliação diagnóstica para melhorar o direcionamento das práticas de intervenção.

Aprendi mais conhecimentos e de como fazer minha prática mais direcionada.
(D5)

De acordo com os depoimentos, as professoras se mostraram abertas e dispostas a agir de forma diferente, a partir de então.

6.4 Os resultados do desempenho dos alunos

Nas seções que se seguem são discutidos os resultados das avaliações realizadas com os alunos do estudo. A organização foi definida de forma a facilitar a compreensão temporal da aplicação e das dimensões avaliadas.

6.4.1 Os resultados da Avaliação Diagnóstica (Leitura) – Guaramiranga e Pacoti

Os resultados a seguir referem-se à avaliação diagnóstica na dimensão leitura, realizada com os alunos do 1º ano dos municípios de Guaramiranga e Pacoti. Todos os 50 alunos matriculados nessas turmas participaram da avaliação que obedeceu aos procedimentos de aplicação detalhados no item 6.2.1.1.

Segundo Braibant (1997) e Perfetti (1992), a leitura é uma atividade complexa, composta por múltiplos processos interdependentes, dos quais os fundamentais seriam o reconhecimento de palavras e a compreensão da mensagem escrita.

Dessa forma, o primeiro nível de avaliação desta pesquisa concentrou-se na leitura de palavras. As fichas apresentadas aos alunos continham um grupo de 8 palavras, sendo 4 de duas e 4 de três sílabas do tipo simples e complexa. Os resultados das turmas avaliadas para este quesito encontram-se no quadro a seguir.

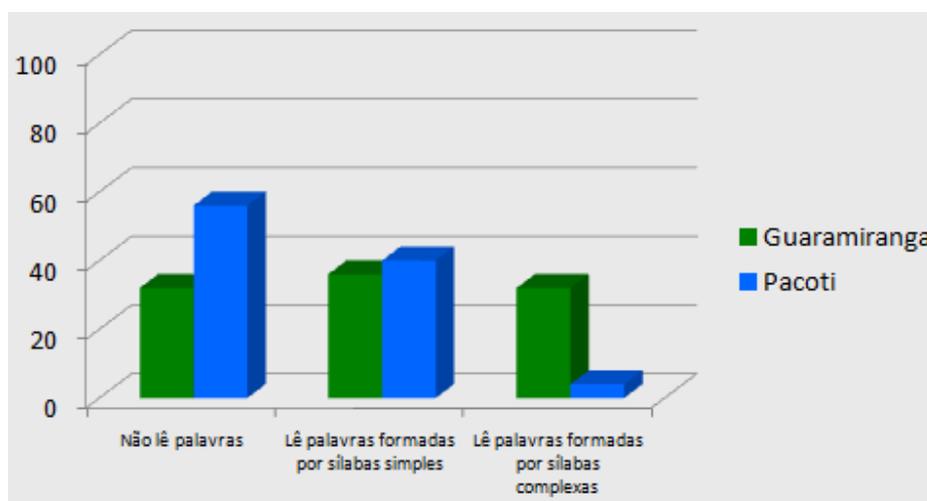
Quadro 8 – Resultados da avaliação da leitura de palavras – 1º ano, por município

Critérios	Guaramiranga		Pacoti	
	Alunos	%	Alunos	%
Não lê palavras	8	32	14	56
Lê palavras formadas por sílabas simples	9	36	10	40
Lê palavras formadas por sílabas complexas	8	32	1	4
TOTAL	25	100	25	100

Como se pode notar, os alunos de Guaramiranga estão praticamente distribuídos de forma igual nos três critérios de avaliação considerados. O que mais chama atenção é a polarização de idêntica quantidade de alunos nos dois níveis extremos, ou seja, existiam 8 alunos que não conseguiam ler palavras e 8 que já liam palavras formadas por sílabas complexas.

Já em Pacoti, a situação encontrada foi bem diferente, uma vez que mais da metade dos alunos (56%) encontravam-se na categoria “Não lê palavras” e apenas um aluno conseguiu ler as palavras formadas por sílabas complexas.

Figura 2 – Distribuição dos alunos na leitura de palavras – Guaramiranga e Pacoti



Inferese que os 19 alunos que leram as palavras formadas por sílabas simples, muito provavelmente utilizaram-se da rota lexical, uma vez que essas palavras eram de alta frequência de ocorrência para as crianças nesse nível de escolaridade. As palavras, quando familiares, têm unidades de reconhecimento no léxico de entrada visual (ELLIS, 1995).

Os 9 alunos que leram as palavras de sílabas complexas e não muito frequentes no que se refere à ocorrência, podem já estar utilizando-se da rota fonológica, a qual utiliza o processo de conversão grafema/fonema, envolvendo a busca de pronúncias para palavras não-familiares.

Partindo-se do pressuposto de que a leitura não implica no simples reconhecimento de palavras isoladas, a avaliação dos sujeitos deste estudo envolveu, também, a leitura de frases, nas quais as palavras não mais se apresentavam de forma isolada. Entretanto, para efeito deste estudo, nessa fase não foi avaliada a compreensão.

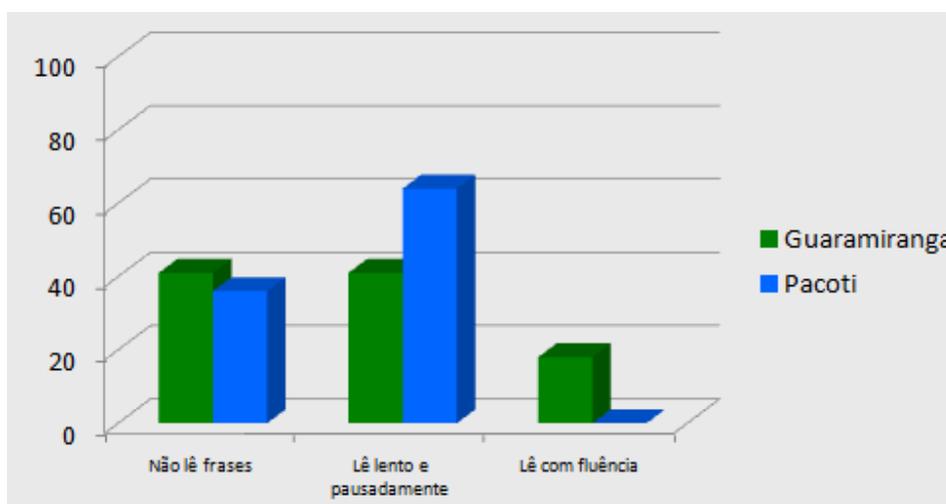
Seguindo o procedimento do protocolo de avaliação, somente os 17 alunos de Guaramiranga e os 11 de Pacoti, que leram palavras, avançaram no estudo.

Quadro 9 – Resultados da avaliação da leitura de frases – 1º ano, por município

Critérios	Guaramiranga		Pacoti	
	Alunos	%	Alunos	%
Não lê frases	7	41	4	36
Lê lento e pausadamente	7	41	7	64
Lê com fluência	3	18	0	0
TOTAL	17	100	11	100

Nota-se, pelos resultados, que a maior concentração dos alunos em ambos os municípios está em “Lê lento e pausadamente”. Dos 28 alunos que prosseguiram na avaliação, 14 estão neste nível.

Figura 3 – Distribuição dos alunos na leitura de frases – Guaramiranga e Pacoti



Vale ressaltar que, embora alguns estudos já tenham definido uma relação entre a rapidez no reconhecimento de palavras e a compreensão de leitura (ALÉGRIA; LEYBAERT; MOUSTY, 1997; MORAIS, 1996), isso, por si só, não é determinante para a construção do leitor que compreende.

A habilidade de ler frases pode possibilitar uma maior facilidade na leitura de texto, já que o texto é composto dessas microestruturas que são as frases. Dessa forma, avançaram para a terceira etapa da avaliação apenas 17 alunos, sendo 10 de Guaramiranga e 7 de Pacoti.

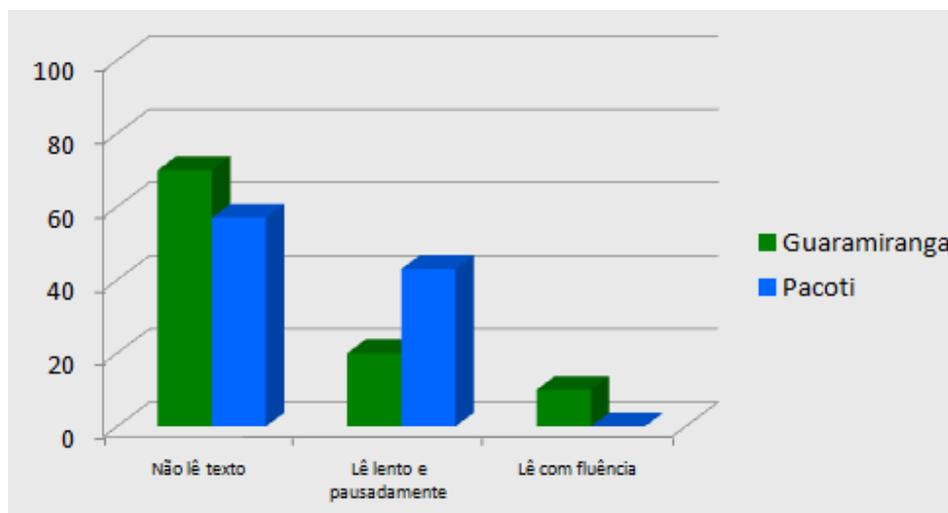
Quadro 10 – Resultados da avaliação da leitura de texto – 1º ano, por município

Critérios	Guaramiranga		Pacoti	
	Alunos	%	Alunos	%
Não lê texto	7	70	4	57
Lê lento e pausadamente	2	20	3	43
Lê com fluência	1	10	0	0
TOTAL	10	100	7	100

Nota-se que a maioria dos alunos avaliados (11) ainda não leem texto. Esses achados não são de um todo discrepantes, tendo em vista que esta avaliação foi realizada em maio. Entretanto, o que chama atenção é um aluno de Guaramiranga que já lê com fluência, mesmo nessa época de início do ano letivo do 1º ano. Ao final deste capítulo, há uma discussão deste caso, em particular.

Cinco dos alunos leem lento e pausadamente, portanto, ao todo, foram 6 alunos que leram o texto apresentado e somente a eles foram feitas 3 perguntas para avaliar a compreensão textual.

Figura 4 – Distribuição dos alunos na leitura de texto – Guaramiranga e Pacoti



Dos 3 alunos de Pacoti que leram lento e pausadamente, apenas um respondeu, de forma adequada, 2 das 3 perguntas formuladas. As demais respostas concentraram-se nas categorias “Não sei” ou “Resposta inadequada”. O mesmo resultado apareceu nos 3 alunos de Guaramiranga. O fato de ler lento e pausadamente aproxima a leitura desses alunos para a decodificação.

Segundo Menegassi (1995, p. 87),

Na decodificação, há a ligação entre o reconhecimento do material lingüístico com o significado que ele fornece. No entanto, muitas vezes a decodificação não ultrapassa um nível primário de simples identificação visual, pois se relaciona a uma decodificação fonológica, mas não atinge o nível do significado pretendido.

Desse modo, tal assertiva pode justificar a compreensão parcial dos textos lidos, uma vez que para se compreender um texto não é necessário apenas o reconhecimento do código.

Em resumo, a avaliação diagnóstica na dimensão da leitura dos alunos matriculados no 1º ano mostrou um pequeno destaque para a turma de Guaramiranga.

Mais da metade da turma de Pacoti (56%) ainda não lia palavras. Enquanto que, em Guaramiranga, o percentual para essa categoria foi de 32%. No quesito leitura de frases, apesar de que 41% dos alunos de Guaramiranga tenham-se concentrado na categoria “Não lê frases”, percentual maior do que em Pacoti (36%), houve uma

frequência maior (18%) de alunos concentrados na categoria “Lê com fluência”, em contraposição a Pacoti que apresentou nenhum aluno nessa categoria.

No quesito leitura de texto, Guaramiranga apresentou apenas um aluno lendo texto com fluência. Pacoti não apresentou nenhum. Em contrapartida, Guaramiranga apresentou 7 alunos que não liam textos, enquanto que, em Pacoti, apenas 4 inseriram-se nessa categoria.

Vale ressaltar que esses dados compreendem resultados gerais das turmas avaliadas. As professoras receberam relatórios sobre o desempenho de cada aluno (APÊNDICE 11), a fim de melhor conhecer suas dificuldades e potencialidades, individualmente.

6.4.2 Os resultados da Avaliação Diagnóstica (Escrita) – Guaramiranga e Pacoti

Aos mesmos alunos foi aplicado o instrumento que pretendeu diagnosticar o nível em que se encontravam na dimensão escrita.

O Programa Alfabetização na Idade Certa possui um documento contendo as orientações para a análise da produção escrita de alunos do Ensino Fundamental. A pesquisadora participou da elaboração e organização desse material, o qual oferece ao avaliador os passos detalhados acerca da avaliação da produção escrita dos alunos que se submetem às avaliações, inclusive as de larga escala. O material mostra, de forma concisa, o que é considerado como critério de avaliação na fase de aquisição da escrita pelo aluno.

Por se tratar de um documento oficial utilizado em todo o Estado do Ceará, e sistematicamente revisto e atualizado, ele também foi utilizado para a fase de análise da escrita dos alunos deste estudo.

A primeira investigação deu-se no tipo de escrita do nome do aluno.

Escrever o próprio nome é uma das primeiras solicitações da escola quando o aluno dá indícios de que descobriu que escrever é diferente de desenhar. Segundo Dieter (2004, p.6), “a escrita do nome tem ocupado um lugar privilegiado na

aprendizagem, operador por excelência, a partir do qual se pode realizar uma série de permutações em suas letras, emprestando-se a constituir outros nomes”.

O nome próprio tem certas características que o tornam uma condição didática para o aluno ler, pois nele há uma quantidade de letras dispostas numa sequência regular mostrando o início e a direção da leitura, com a primeira letra maiúscula e da esquerda para a direita.

Ferreiro e Teberosky (1999, p.223) revelam “[...] o nome próprio funciona como a primeira forma estável dotada de significação”. Dessa forma, é a partir da escrita do nome que se inicia o processo de aquisição da escrita e da leitura, sendo um marco identificatório no processo da alfabetização.

Os critérios utilizados para essa análise estão contidos no quadro a seguir.

Quadro 11 - Critérios utilizados para avaliar o nome do aluno

Critérios a serem utilizados na análise do nome do aluno
0 - Deixou o espaço da atividade em branco.
1 - A escrita produzida NÃO corresponde a NENHUMA PARTE do nome.
2 - A escrita produzida corresponde (ou se aproxima) à PARTE do nome.
3 - Escreveu o primeiro nome com todas as letras e na seqüência correta, conforme registro na capa da prova.
4 - Escreveu o nome completo CORRETAMENTE , conforme registro na capa da prova.

Fonte: Manual para avaliação da parte escrita (MARQUES; RIBEIRO, 2009, p. 11)

Os resultados sobre a escrita do nome dos alunos encontram-se no quadro a seguir.

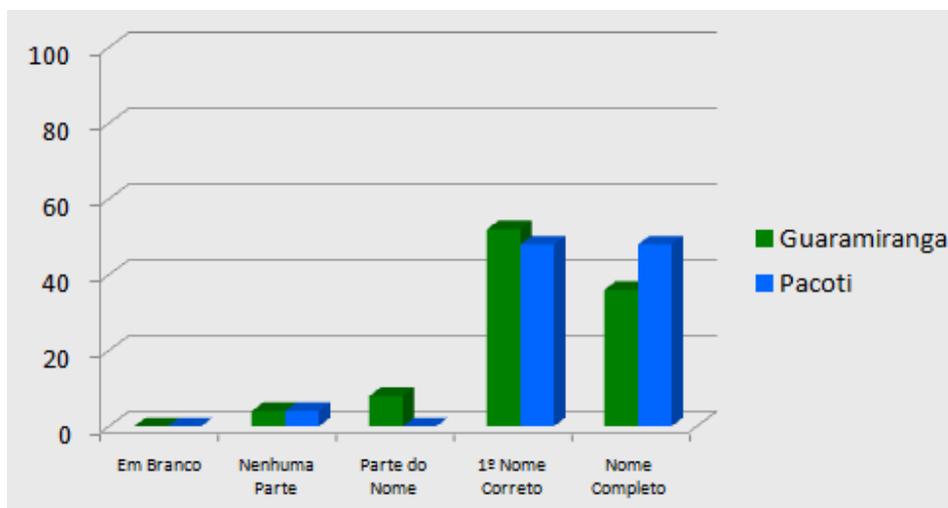
Quadro 12 – Resultados da avaliação da escrita do nome próprio – 1º ano, por município

Critérios	Guaramiranga		Pacoti	
	Alunos	%	Alunos	%
Deixou o espaço da atividade em branco	0	0	0	0
A escrita produzida não corresponde a nenhuma parte do nome	1	4	1	4
A escrita produzida corresponde (ou se aproxima) à parte do nome	2	8	0	0
Escreveu o primeiro nome com todas as letras e na sequência correta conforme registro na capa da prova	13	52	12	48
Escreveu o nome completo com todas as letras e na sequência correta conforme registro na capa da prova	9	36	12	48
TOTAL	25	100	25	100

Nota-se que, em ambos os municípios, a maior concentração dos alunos está nas duas melhores categorias “Escreveu o primeiro nome com todas as letras e na sequência correta, conforme registro na capa da prova” e “Escreveu o nome completo com todas as letras e na sequência correta, conforme registro na capa da prova”.

O quantitativo de alunos nessa categoria avaliada encontra-se distribuída no gráfico a seguir.

Figura 5 – Distribuição dos alunos na escrita do nome próprio



Na fase de escolarização em que os alunos avaliados se encontravam, escrever adequadamente o nome próprio é algo essencial na etapa de aquisição da leitura e da escrita, uma vez que Ferreiro (2001, p.110) salienta: “[...] uma das palavras fundamentais para a alfabetização é o nome próprio de cada um e que não há nenhuma outra palavra que possa substituí-la, porque é uma ampliação da própria identidade saber que o nome se realiza por escrito”.

Podem-se tomar como exemplo algumas produções dos alunos que estão desfocadas para preservar o anonimato.

Figura 6 – Exemplos de produção escrita – Nome próprio

Exemplo 1.



Exemplo 2.



Confirmando os resultados contidos na figura 6, a maior parte dos alunos avaliados conseguiu escrever o nome completo (exemplo 1) ou o primeiro nome conforme registro na capa da prova (exemplo 2).

Sabe-se que as pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1999) vêm-se dando na psicogênese da língua escrita, com base na teoria piagetiana. Muitos estudos recentes têm tomado suas ideias como referências. Na pesquisa de Goulart (2000, p. 76), considera-se que

[...] são necessários dois tipos de evidência para dar suporte a uma *teoria construtivista* do letramento: primeiro, que as crianças apresentem formas sistemáticas de pensar que não possam ser atribuídas a alguma informação, implícita ou explícita, dada por adultos ou por estimulação ambiental; e segundo, que, a despeito da imprevisibilidade de algumas ocasiões que as crianças têm para obter informação (interagir com material impresso, trocar impressões com outras crianças, adivinhar, ou ser impedidas de fazê-lo em contextos formais de aprendizagem, e assim por diante), encontra-se uma ordem nos problemas enfrentados e nas soluções propostas pelas crianças. [...] há evidência acumulada em grande número de pesquisas, em vários países, de que ambas as condições são preenchidas no desenvolvimento do letramento.

Atualmente são vários os autores cujas pesquisas apontam para o fato de que os conhecimentos das crianças, diferentemente dos conhecimentos dos adultos, são organizados de modo a permitir que elas aprendam sobre letras, sons, palavras e textos, ao mesmo tempo, e em várias ordens, como também desenvolvem estratégias de monitoramento e de autocorreção. Nesse percurso, a criança elabora hipóteses para a representação das palavras. Dessa forma, os critérios utilizados para avaliar a escrita de palavras dos alunos deste estudo foram voltados para a identificação dos níveis de aquisição da escrita, segundo Ferreiro e Teberosky (1999).

Ferreiro (2001, p. 16) defendem que “quando a criança escreve tal como acredita que poderia ou deveria escrever certo conjunto de palavras, está nos oferecendo um valiosíssimo documento que necessita ser interpretado para poder ser avaliado”. Dessa forma, este estudo considerou um conjunto de palavras pertencentes a um mesmo campo semântico, possuindo certas características: uma palavra monossílaba (GIZ), uma dissílaba canônica (COLA), uma trissílaba canônica (CANETA)

e uma polissílaba não canônica (APONTADOR). As palavras foram ditadas aos alunos seguindo-se um roteiro de aplicação interativo e contextualizado (APÊNDICE 12).

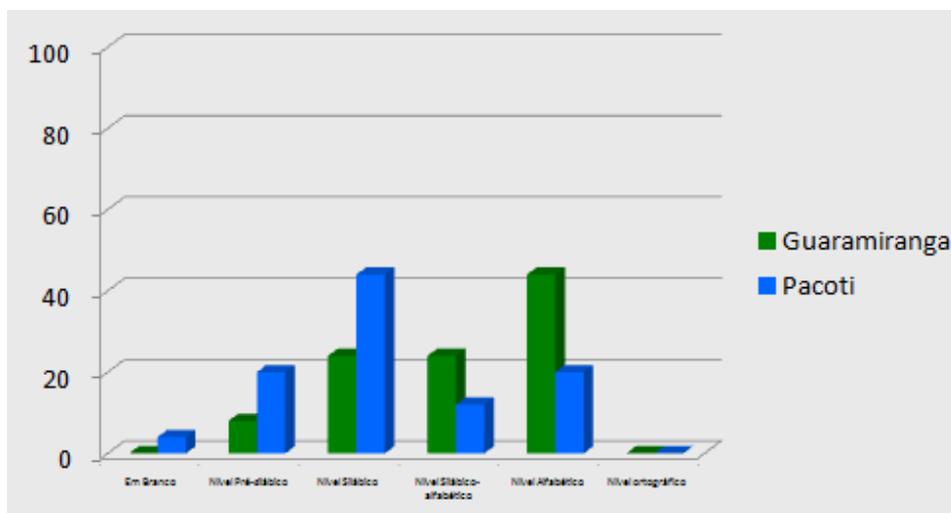
Pelos resultados expostos no quadro 13, apenas um aluno deixou o espaço da atividade em branco, os demais já expressaram alguma forma de escrita, quer sob o aspecto icônico (desenhos) ou não-icônico.

Quadro 13 – Resultados da avaliação da escrita de palavras – 1º ano, por município

Critérios	Guaramiranga		Pacoti	
	Alunos	%	Alunos	%
Deixou o espaço da atividade em branco	0	0	1	4
Nível pré-silábico	2	8	5	20
Nível silábico	6	24	11	44
Nível silábico-alfabético	6	24	3	12
Nível alfabético	11	44	5	20
Nível ortográfico	0	0	0	0
TOTAL	25	100	25	100

Os achados de escrita dos alunos investigados foram categorizados nos níveis de desenvolvimento da escrita definidos por Ferreiro e Teberosky (1999): pré-silábico, silábico, silábico-alfabético, alfabético e ortográfico, conforme pode-se verificar no gráfico a seguir.

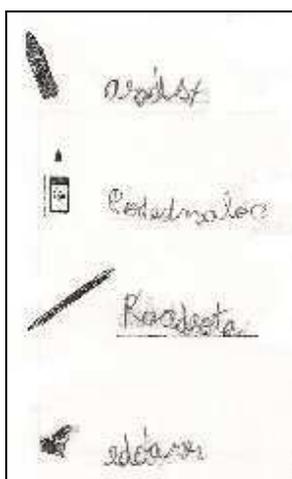
Figura 7 – Resultado da avaliação da escrita de palavras – Guaramiranga e Pacoti



O nível pré-silábico caracteriza-se por escritas independentes das correspondências entre grafemas e fonemas. Não há fonetização da escrita.

Figura 8 – Exemplo de escrita pré-silábica

Exemplo 3.



Nessa fase, o aluno elabora a hipótese de que a escrita dos nomes é proporcional ao tamanho do objeto ou do ser a que está se referindo.

Observa-se que o aluno do exemplo 3 utilizou mais letras para representar o tubo de cola (10 caracteres) e a caneta (8 caracteres), pois, na realidade, estes são os maiores objetos desse grupo de palavras. Para escrever giz e apontador, ele utilizou bem menos caracteres (5), uma vez que são objetos de pequeno tamanho. Embora os tamanhos da caneta e do giz não sejam muito diferentes, o aluno pode não imaginar o giz inteiro e sim em pedaços, como comumente esse objeto se apresenta durante o uso da professora, dessa forma, considerou o giz como objeto de pequeno porte.

A escrita pré-silábica caracteriza-se, também, pelo fato de que a criança supõe que para ler coisas diferentes é preciso usar formas diferentes de escrita. Logo, quando escreve, ela considera duas exigências básicas: a quantidade de letras (nunca inferior a três) e a variedade entre elas, que não podem ser repetidas. Incluem-se, também, nesse nível, numa dimensão bem elementar, os rabiscos, serrilhados, bolinhas, tracinhos etc.

O segundo nível, denominado silábico, é marcado pela fonetização da escrita. O aluno procura fazer a correspondência entre a sílaba pronunciada e a marca gráfica: para cada sílaba uma grafia. Ele pode usar, para registrar sua escrita, letras ou outro tipo de grafia.

Figura 9 – Exemplo de escrita silábica

Exemplo 4.



Observa-se que a palavra “giz”, o aluno a representou com dois sinais gráficos, um dos quais é a letra “i”. Nesta fase há uma contradição natural entre o controle silábico e a quantidade mínima de sílabas para escrever uma palavra. Para a criança com a hipótese silábica, “o monossílabo deveria se escrever com uma única letra, mas se se coloca uma letra só, o escrito “não se pode ler”, ou seja, não é interpretável” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 25).

Para escrever “cola”, o aluno utilizou-se da letra “o” e da letra “l”, deixando bem caracterizada a escrita silábica: a letra “o” representa a sílaba “co” e a letra “l” representa a sílaba “la” .

A palavra “apontador” foi representada levando em consideração a mesma lógica das duas anteriores: uma letra para cada sílaba. Já a palavra “caneta” foi representada por uma escrita pré-silábica, levando a crer que esse aluno encontra-se num estágio de transição. Entretanto, é muito interessante notar a tênue passagem de um nível para outro. Tudo está relacionado aos significantes sonoros. A partir do momento em que o aluno descobre que as partes da escrita (letras) podem corresponder às partes da palavra escrita (sílabas), começa a evidenciar-se a correspondência fonética.

Ferreiro e Teberosky (1999, p. 25) asseveram que “A hipótese silábica é da maior importância por duas razões: permite obter um critério geral para regular as variações na quantidade de letras que devem ser escritas e centra a atenção da criança nas variações sonoras entre as palavras”.

Um novo processo de construção inicia-se “Quando a criança descobre que a sílaba não pode ser considerada como uma unidade, mas que ela é, por sua vez, reanalisável em elementos menores [...]” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 27).

A escrita silábico-alfabética está bem caracterizada no exemplo 5 a seguir. Observa-se que o aluno escreveu a palavra “giz” utilizando as letras “g” e “i”, deixando claro que já começa a considerar o qualitativo, o que cada vez mais o aproxima dos conflitos ortográficos.

Este nível caracteriza-se pela correspondência silábica e a alfabética. A escolha das letras a serem utilizadas pode seguir um critério fonético ou ortográfico, como pode ser visto na escrita da palavra “caneta”: cãonecaneta, e “apontador”:

arpõtato, nas quais se observa o critério fonético, caracterizado pelo uso do til nos sons nasalados (can e pon).

Verifica-se, no entanto, que o aluno escreveu ortograficamente a palavra “cola”. Portanto, a escrita silábico-alfabética apresenta algumas palavras escritas com sílabas com características do nível silábico e outras, do nível alfabético, ou seja, uma escrita híbrida.

Figura 10 – Exemplo de escrita silábico-alfabética

Exemplo 5



A escrita desse aluno evidencia uma proximidade ao nível seguinte de desenvolvimento: o alfabético.

No nível alfabético, o aluno opera com o sistema de escrita, compreendendo que a sílaba pode ser desmembrada em letras e que é necessária a análise fonética das palavras para escrevê-las. No entanto, escreve baseado na oralidade, sem considerar o uso correto da grafia.

Figura 10 – Exemplo de escrita Alfabética

Exemplo 6



De acordo com Simonetti (2007, p.40), “com a escrita alfabética a criança quer escrever corretamente e não mais só do seu jeito. É quando começa a se apropriar do sistema alfabético”.

No nível ortográfico, o aluno ultrapassa a escrita baseada na oralidade e passa a procurar escrever respeitando as normas ortográficas.

Na avaliação diagnóstica não foi encontrada nenhuma escrita com características do nível ortográfico.

A outra categoria avaliada na dimensão escrita foi a escrita de frases. Sabe-se que a apropriação da linguagem escrita é repleta de nuances e especificidades. É bem verdade que um dos pontos cruciais nesse percurso é a sua relação com o sentido. Segundo Benveniste (2003, p.17),

A relação com o sentido instala-se na escrita junto com o conceito de “estabilidade”, a partir do momento em que os usuários preocupam-se por encontrar nas grafias uma representação estável dos sentidos. O primeiro passo, nesse caminho, é aquele que instaura uma separação em ‘palavras’ graficamente separadas uma das outras por um espaço em branco.

Dessa forma, considerou-se fundamental, na avaliação da frase, o conceito estável de “palavra”. Por isso, o critério único de avaliação, nessa etapa, foi a

segmentação entre as palavras escritas pelo aluno. O aluno foi solicitado a escrever a frase “A caneta é azul” no local indicado no caderno de atividades. Os resultados encontrados estão organizados no quadro a seguir.

Quadro 14 – Resultados da avaliação da escrita da frase ditada – 1º ano, por município

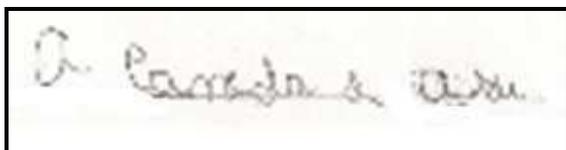
Critérios	Guaramiranga		Pacoti	
	Alunos	%	Alunos	%
Deixou o espaço da atividade em branco	0	0	2	8
Não escreveu a frase ditada	10	40	13	52
Escreveu parcialmente a frase ditada, sem segmentação.	3	12	2	8
Escreveu parcialmente a frase ditada, com segmentação.	2	8	4	16
Escreveu toda a frase ditada, sem segmentação.	3	12	1	4
Escreveu toda a frase ditada, com segmentação indevida.	5	20	1	4
Escreveu toda a frase ditada, com segmentação	2	8	2	8
TOTAL	25	100	25	100

Como se pode verificar, a maior parte dos alunos não escreveu a frase ditada. Nessa categoria, incluem-se as produções com escritas não alfabéticas ou frases escritas de memória ou copiadas. Dos que escreveram, praticamente, a mesma quantidade de alunos apareceu distribuída nas demais categorias, com uma diferença um pouco mais significativa para a escrita da frase completa com segmentação indevida. Para esse nível, podem-se observar a frequência de 5 alunos de Guaramiranga contra 1 de Pacoti. Em contrapartida, observam-se 4 alunos de Pacoti contra 2 de Guaramiranga que, embora tenham escrito a frase parcialmente, já fizeram utilizando a segmentação entre as palavras.

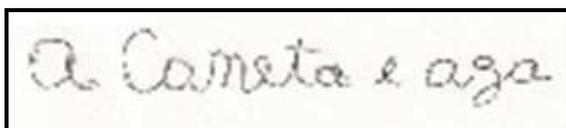
Esses achados demonstram uma natural flutuação do aluno, que ora separa ou junta as palavras escritas, dando indícios do quão próximo ou distante ele está das delimitações das fronteiras das estruturas escritas.

Figura 12 – Exemplos de escrita da frase ditada

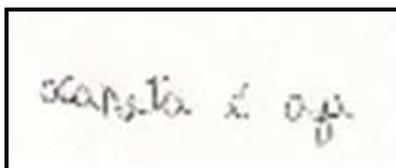
Exemplo 7



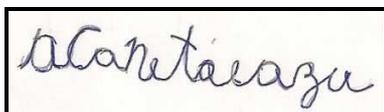
Exemplo 8



Exemplo 9



Exemplo 10



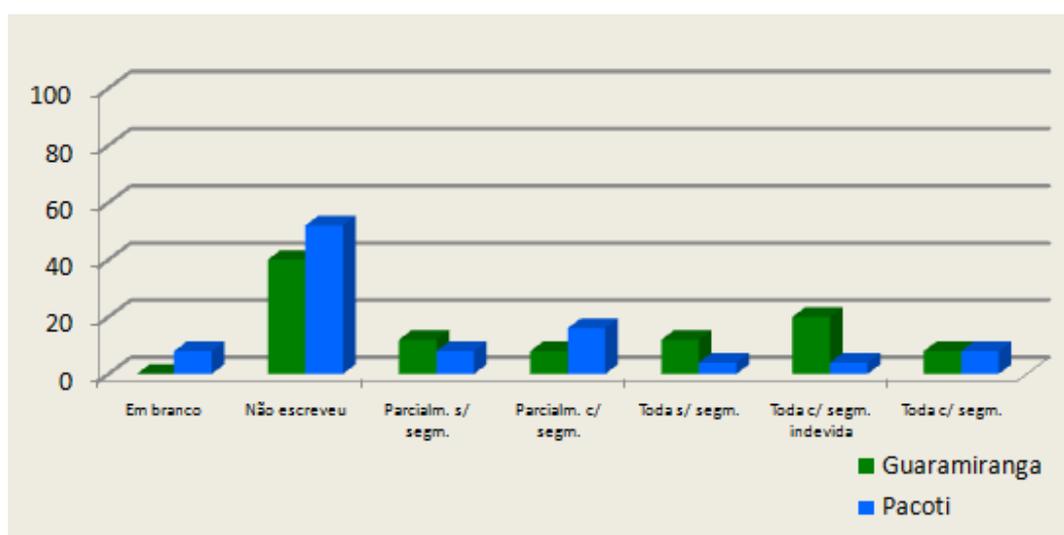
Os dois primeiros exemplos (7 e 8) referem-se ao nível de escrita da frase com segmentação. Verifica-se que, ao escrever as palavras, o aluno utilizou, de forma adequada, os espaços entre elas.

No exemplo 9, o aluno aglutinou o artigo “A” com a palavra “caneta”. Algumas crianças, ainda no conflito de suas hipóteses de escrita, acreditam que o “A” sozinho não é uma palavra, pelos motivos anteriormente mencionados, por isso tendem a aglutinar os artigos definidos (geralmente monossilábicos) com a palavra seguinte. Porém, é fato que existe uma forte flutuação nessa etapa, pois na mesma frase ele segmentou adequadamente o “é”, levando a crer que, para a criança, o “A” faz parte da palavra “caneta”, mas o “é” não faz.

O exemplo 10 mostra a escrita sem qualquer segmentação, indicando que o aluno ainda não possui o conceito estável de palavra (BEVENISTE, 2003).

Sobre os achados da escrita da frase ditada, o gráfico a seguir sintetiza o quantitativo de alunos de acordo com os critérios analisados.

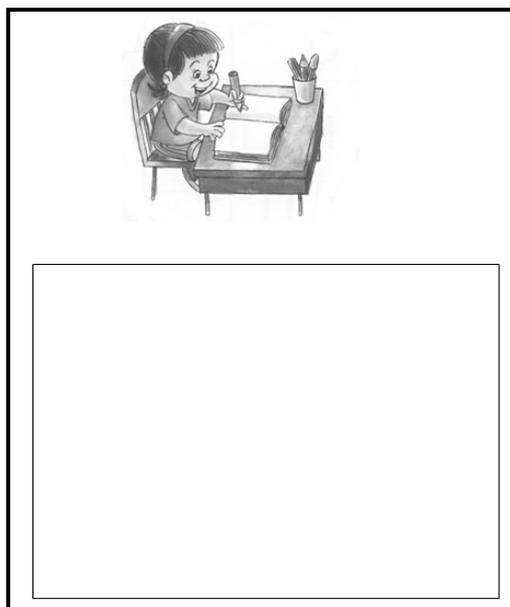
Figura 13 – Resultado da avaliação da escrita de frases



O passo seguinte do diagnóstico da escrita foi a produção textual. Naquela altura do ano letivo, era natural que se encontrassem poucas produções alfabéticas. Porém, mesmo assim, procurou-se verificar a ocorrência quantitativa e qualitativa deste quesito.

A fim de incentivar a produção de um pequeno texto, foi solicitado aos alunos que escrevessem uma história a partir de uma figura contextualizada na temática da atividade de avaliação.

Figura 14 – Item de produção textual na atividade de avaliação diagnóstica da escrita – 1º ano



De acordo com Grossi (1990, p. 62), “a produção individual pode ser motivada de muitos modos. O importante é que se crie numa sala de alfabetização um clima em que se escreva muito, em que aquilo que se escreve seja muito valorizado”.

Dessa forma, a produção escrita dos alunos, em fase de alfabetização, é rica em indícios de como se está dando o processo de aquisição da linguagem escrita formal.

O sentido etimológico da palavra texto vem do latim (*textum*) e significa tecido, entrelaçamento. Nicola e Infante (1990, p. 71) revelam que “O texto resulta de

um trabalho de tecer, de entrelaçar várias partes menores a fim de se obter um todo inter-relacionado”.

No sentido amplo do letramento, é exigido que se possa ler e produzir os mais variados tipos de textos, incluídos, também, textos não-verbais.

Por isso, para se definir um texto é importante considerar o que leciona Koch (1989, p. 23): “Um texto não é simplesmente uma sequência de frases isoladas, mas uma unidade lingüística com propriedades estruturais específicas”.

Assim, para efeito desta avaliação, considerou-se texto a ser avaliado aquele que continha pelo menos uma oração. “Oração é a frase ou parte de uma frase que se organiza em torno de um verbo. É constituída, geralmente, de dois elementos: sujeito e predicado” (FARACO; MOURA, 1991, p. 309).

Em resumo, o texto produzido pelo aluno submetido a esta avaliação contemplou as seguintes características:

- a) Foi uma produção verbal - Desenhos ou serrilhados foram considerados na categoria de não produção.
- b) Possuiu sentido - Isto quer dizer que o texto estava de acordo, primeiramente, com o que foi solicitado no comando e, ainda, continha elementos lingüísticos que levaram o leitor a entendê-lo.

Considerando que a condição básica para ser considerado um texto é estar de acordo com o que foi solicitado na atividade avaliativa, o primeiro aspecto avaliado foi a situação da produção textual, conforme critérios incluídos no quadro apresentado a seguir.

Quadro 15 – Critérios utilizados na análise da produção textual

0 – Deixou o espaço da atividade em branco
1 - Produziu texto não-verbal
2 - Escreveu texto sem relação com a temática prevista
3 - Produziu um texto com apenas uma oração
4 - Produziu um texto com mais de uma oração

Fonte: Manual para avaliação da parte escrita (MARQUES e RIBEIRO, 2009, p. 55)

Os resultados dos alunos para a produção textual estão sintetizados no quadro a seguir.

Observa-se que a maior parte dos alunos está concentrada na categoria de não produção (72% em ambos os municípios). Há de se destacar os 4 alunos da turma de Pacoti que produziram um texto com mais de uma oração.

Quadro 16 – Resultados da avaliação da produção textual – 1º ano, por município

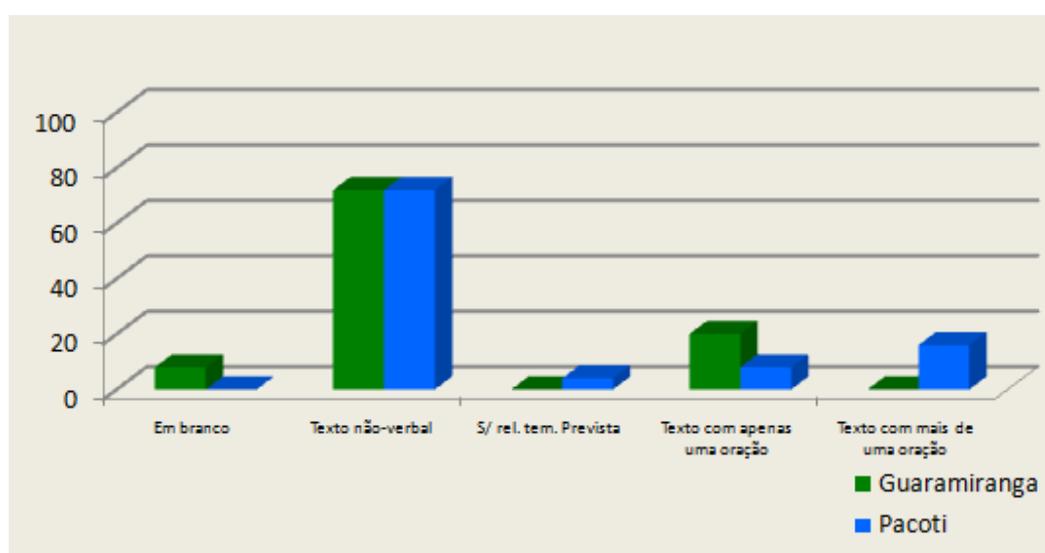
Critérios	Guaramiranga		Pacoti	
	Alunos	%	Alunos	%
Deixou o espaço da atividade em branco	2	8	0	0
Produziu texto não verbal ou escreveu pseudo-letas e/ou letras aleatórias.	18	72	18	72
Escreveu texto sem relação com a temática prevista.	0	0	1	4
Produziu um texto com apenas uma oração.	5	20	2	8
Produziu um texto com mais de uma oração.	0	0	4	16
TOTAL	25	100	25	100

Os resultados quantitativos estão distribuídos no gráfico a seguir.

Nota-se que em Guaramiranga alguns alunos deixaram a atividade em branco, houve uma grande quantidade de alunos com produções não-alfabéticas e uma pequena quantidade produziu textos com apenas uma oração.

Em Pacoti, já se visualizaram alguns alunos produzindo textos com mais de uma oração.

Figura 15 – Distribuição dos alunos na avaliação da produção textual



As produções dos alunos foram muito valiosas para as professoras compreenderem e identificarem quais são aqueles alunos que dominam as regras discursivas da linguagem oral e já conseguem encadear orações com uma unidade temática.

Figura 16 – Exemplos de produções escritas – 1º ano

Exemplo 11

A Minima e da Gafata muito
 a Mamma e a Aguda
 a Mamma

Exemplo 12

a minima e la tafareda uma
 Cotra

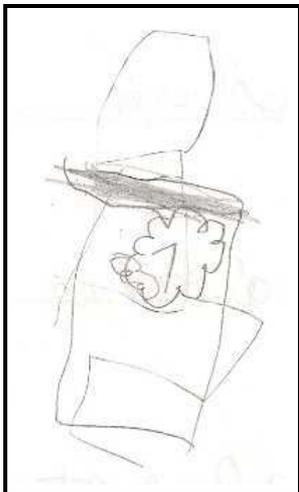
Exemplo 13

amplina
 e a e a tuloza
 a tra gada
 pata atorepa

Exemplo 14

Astrisrao
 Redstao

Exemplo 15



Os três primeiros exemplos (11, 12 e 13) compreendem produções alfabéticas com certo encadeamento lógico.

Numa perspectiva psicogenética, os ‘erros’ cometidos pelo alfabetizando são indicadores do processo através do qual ele está descobrindo e construindo as correspondências entre o sistema fonológico e o ortográfico (SOARES, 2008, p. 103).

Os textos dão indícios dos caminhos trilhados. Observa-se que há “erros” na marca da nasalidade, como pode ser notado no exemplo 12: “fasedo” ao invés de “fazendo”. Quando ocorre esse tipo de “erro”, Soares (2008, p. 104) esclarece que o aluno

[...] já construiu o sistema de vogais orais e nasais e que tendo também construído o conceito de que a escrita é alfabética, supõe que a cada fonema (no caso a cada vogal oral ou nasal) corresponde um grafema: nesse momento seria o contrário, o uso das letras que marcam a nasalidade (n, m) que provavelmente se configuraria, para a criança, como um “erro” – o uso de uma letra que não corresponde a um fonema.

Outro detalhe observado no exemplo 12 é uma flutuação na segmentação entre as palavras. Grossi (1990, p. 46) assevera que

Quando os alunos começam a escrever as ideias que lhes vêm à cabeça (produzindo textos) e lhes ocorre escrever palavras com as quais não se familiarizaram na sua curta história escolar de alfabetização, eles se põem a refletir como se as escreve. Com efeito, isso se impõe por serem palavras que

eles nunca visualizaram e não podem, portanto, contar em nada com a memória para saber como são escritas. Pode-se ver como essa reflexão é extremamente útil para o domínio da língua.

Grossi (1990, p. 47) defende que a dificuldade na segmentação das palavras pode ser explicada pela ênfase que é dada à fonetização da sílaba:

Concentrando-se na sílaba como *lhe* é absolutamente importante neste momento, as palavras tendem a desaparecer como um todo. O aluno para, a cada sílaba, a fim de decidir como ela é escrita. Isso acontece especialmente quando ele está redigindo um texto livre com ideias suas.

A grande desvantagem de uma produção textual estar atrelada a uma figura prévia é exatamente o que se pode visualizar nos textos de alguns alunos: a formulação de uma lista de sentenças declarativas e até independentes. Observa-se tal situação nos textos do exemplo 11 e 13, respectivamente.

A menina ela gostava muito e gosta e de estudar. Ela ajuda a mamãe.

A menina ela é estudiosa atrasada faz a tarefa.

Entretanto, a estratégia de utilizar uma figura para estimular a produção dos alunos foi utilizada apenas para efeito de uma avaliação padronizada. Na fase de discussão dos resultados, as professoras foram orientadas a explorar as produções espontâneas dos alunos nas atividades de intervenção no dia-a-dia da sala de aula.

Retornando aos exemplos anteriores, pode-se notar, no exemplo 14, uma produção do tipo pré-silábica, em que o aluno utilizou letras, porém de forma tão aleatória que não foi possível expressar o que ele, de fato, quis escrever (A menina estuda na escola. A menina é inteligente.).

O exemplo 15 é uma produção icônica, na qual o aluno se expressou através de um desenho. É uma fase anterior à do exemplo 14.

Para uma melhor visualização dos resultados, os dados foram organizados nos gráficos a seguir.

Em resumo, na dimensão escrita houve um pequeno destaque para Pacoti na escrita do nome próprio dos alunos (48% escreveram o nome completo e na sequência

correta), enquanto que em Guaramiranga a frequência foi de 36%. Entretanto, na avaliação da escrita de palavras, Guaramiranga apresentou 44% dos alunos no nível alfabético, em contraposição de 20% em Pacoti. Na escrita da frase, o mesmo percentual (8%) foi encontrado para ambos os municípios na categoria “Escreveu a frase toda com segmentação”. Na avaliação da produção textual, o mesmo percentual (72%) foi encontrado em ambos os municípios na categoria “Produziu texto não-verbal”. Entretanto, há um destaque para Pacoti, que apresentou 16% dos seus alunos produzindo texto com mais de duas orações, em contraposição a Guaramiranga onde não houve nenhum registro nessa categoria.

É interessante notar a flutuação existente nas categorias avaliadas na dimensão escrita, a qual se apresenta muito mais frequente do que na dimensão leitura. Nesta última, os alunos de Guaramiranga estavam quase que unanimemente em vantagem em relação aos alunos de Pacoti. Entretanto, na dimensão da escrita, em alguns dos aspectos avaliados, no geral, os alunos de Pacoti se mostraram melhores do que os de Guaramiranga, o que leva a inferir que o desenvolvimento da escrita, apesar de incomum, pode ocorrer sem necessariamente depender da proficiência na leitura de forma direta.

Esse estudo não pretendeu entrar no mérito dos métodos de alfabetização, por isso não faz referência a essa particularidade.

Vale ressaltar que os itens de escrita foram, majoritariamente, de transcrição, tendo apenas um que permitia uma escrita mais livre que foi o da produção textual. Sobre esse aspecto, Marcuschi (2002, p. 51) assevera que

[...] passamos as palavras pronunciadas para a formatação escrita num sistema gráfico que segue, no normal dos casos, a grafia padrão [...]. Transcrever não é uma atividade de metalinguagem nem é uma atividade de simples interpretação gráfica do significante sonoro. A transcrição representa uma passagem, uma transcodificação (do sonoro para o grafemático) que já é uma primeira transformação, mas não é ainda uma retextualização.

Há, de certa forma, que se considerar esse aspecto, visto que Soares (2008, p. 105) defende que

Além de construir seu conhecimento e domínio do sistema ortográfico, o aprendiz da língua escrita também deve construir o conhecimento e o uso da escrita como discurso, isto é, como atividade real de enunciação, necessária e adequada a certas situações de interação, e concretizada em uma unidade estruturada – o texto – que obedece a regras discursivas próprias (recursos de coesão, coerência, informatividade, entre outros).

Por fim, a intenção de realizar uma avaliação diagnóstica com os alunos do 1º ano das turmas de Guaramiranga e Pacoti foi a de provocar uma reflexão nas professoras sobre o estágio em que seus alunos se encontravam no que se referia à leitura e à escrita. Isso, de fato, “desarrumou” o planejamento que já havia sido feito no início do ano e “mexeu” na rotina da sala de aula. Índícios dessa assertiva podem ser encontrados no item 6.9.

6.4.3 Resultados da Avaliação Diagnóstica (Leitura) – Pacoti 2º ano

Para avaliar o 2º ano, os alunos foram submetidos ao mesmo instrumento de avaliação diagnóstica aplicado a todos os alunos da rede pública municipal do Estado do Ceará, através do Programa Alfabetização na Idade Certa.

Tal instrumento já foi detalhado no item 6.2.1.2 e, portanto, nesta seção, serão discutidos apenas os resultados encontrados.

Nessa fase, foram avaliados 21 alunos da turma de Pacoti. Os nomes dos alunos foram excluídos de todas as planilhas para se preservar o anonimato.

Figura 17 – Relatório de resultados da avaliação diagnóstica da leitura – 2º ano, Pacoti

ALUNOS	ITENS (QUESTÕES) E RESPECTIVOS DESCRITORES																				Itens corretos	% Acertos
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20		
	D01	D02	D03	D04	D05	D06	D07	D08	D09	D10	D11	D12	D13	D14	D14	D15	D15	D16	D17	D18		
1	V	V	X	V	V	X	X	V	V	V	V	V	V	X	V	X	V	X	X	X	12	60
2	X	V	X	V	X	V	X	X	V	V	V	X	X	X	X	X	X	X	X	X	6	30
3	V	V	V	X	V	V	X	X	V	V	V	V	V	X	V	X	X	X	X	X	11	55
4	V	V	V	V	V	V	X	V	V	V	V	V	V	V	V	V	X	X	X	X	15	75
5	V	V	X	V	V	X	X	X	X	V	X	X	X	V	V	X	X	X	X	X	7	35
6	V	V	V	V	V	V	X	V	X	V	V	X	X	X	X	X	X	X	X	X	9	45
7	TRANSFERIDO																					
9	V	V	V	X	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	X	X	V	X	X	15	75
10	V	V	X	X	V	V	X	X	V	V	V	V	V	V	V	X	X	X	X	X	11	55
11	V	V	X	X	V	V	X	V	V	X	V	V	X	X	X	X	X	X	X	X	8	40
12	X	V	X	V	V	V	X	V	X	V	V	V	V	V	V	V	X	X	X	X	12	60
13	X	V	V	V	V	V	V	X	V	V	V	V	V	V	V	X	V	X	V	V	16	80
14	V	V	X	V	V	X	X	V	V	V	V	V	V	V	X	V	X	V	V	X	14	70
15	V	V	V	X	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	X	V	18	90
16	X	V	V	X	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	X	V	X	V	V	16	80
17	V	V	V	X	V	V	X	X	X	V	V	V	V	X	V	V	X	X	X	X	11	55
18	V	V	V	V	V	X	X	V	V	V	V	V	V	V	V	V	X	X	X	X	15	75
19	X	V	X	X	V	X	X	V	V	X	X	X	X	X	V	V	X	X	V	V	11	55
20	X	V	X	X	V	V	V	V	X	X	X	V	X	X	X	X	X	X	X	X	6	30
21	X	X	X	V	V	V	V	V	X	X	X	V	X	X	V	X	V	X	X	X	8	40
22	AUSENTE																					
23	V	V	X	V	V	X	X	V	X	V	V	V	V	V	X	V	V	X	X	X	12	60
24	V	V	X	X	V	V	X	X	V	V	X	X	X	V	X	X	X	X	X	X	7	35
TOTAL DE ACERTOS POR DESCRITOR		14	20	9	11	20	15	6	14	14	16	18	17	13	13	8	4	4	5			

Vale ressaltar que esse relatório mostra os erros e acertos dos alunos em cada descritor avaliado.

O documento está organizado de tal forma que fica fácil de a professora localizar a qual ou aos quais itens os alunos responderam corretamente (representados pelo símbolo “V”) e aos quais itens responderam incorretamente ou simplesmente não responderam (representadas por “X”). As cores verde e vermelho também ajudam a se obter uma rápida visualização.

Cada item está associado a um descritor específico (D), localizado abaixo do número do item. Observa-se que o teste foi organizado levando-se em conta um grau crescente de dificuldade das habilidades avaliadas. As habilidades envolvidas nesta avaliação estão elencadas no quadro a seguir.

Quadro 17 – Relação dos descritores utilizados na avaliação de leitura – 2º ano

DESCRITORES/HABILIDADES	
<p>D01 - Identificar letras entre rabiscos, desenhos, números e outros símbolos gráficos.</p> <p>D02 - Reconhecer as letras do alfabeto.</p> <p>D03 - Identificar as direções das escritas.</p> <p>D04 - Identificar o espaçamento entre palavras na segmentação da escrita.</p> <p>D05 - Reconhecer as diferentes formas de grafar uma mesma letra.</p> <p>D06 - Identificar rimas.</p> <p>D07 - Contar as sílabas de uma palavra.</p> <p>D08 - Identificar sílabas (consoante/vogal) no Início das palavras.</p> <p>D09 - Identificar sílabas (consoante/vogal) no meio e fim das palavras.</p>	<p>D10 - Decodificar palavras no padrão consoante/vogal.</p> <p>D11 - Decodificar palavras nos padrões vogal consoante/consoante vogal consoante vogal.</p> <p>D12 - Compreender palavras no padrão consoante/vogal.</p> <p>D13 - Compreender palavras nos padrões vogal/consoante/consoante, vogal consoante/consoante, consoante/vogal.</p> <p>D14 - Compreender frases.</p> <p>D15 - Localizar informações em textos.</p> <p>D16 - Reconhecer o assunto de um texto.</p> <p>D17 - Identificar finalidade de um texto de diferentes gêneros.</p> <p>D18 - Inferir informações em textos.</p>

Pode-se notar que neste teste há mais de um item avaliando o mesmo descritor, como é o caso dos itens 14, 15, 16 e 17 que avaliam os descritores 14 e 15, respectivamente. Porém, nunca ocorre de existir um item avaliando mais de um descritor.

Na distribuição dos dados no relatório, verifica-se claramente em qual ou quais descritores os alunos obtiveram maiores acertos ou erros. Em seguida, visualizam-se duas outras informações: a coluna com o número de acertos na prova acompanhada do percentual de cada aluno e o total de acerto por descritor, o qual pode ser visto na última linha do relatório.

A professora pode identificar qual ou quais descritores obtiveram o menor número de acerto, sinalizando que estes devem ser trabalhados mais cuidadosamente no cotidiano de sala de aula.

Esse relatório necessita ser compreendido pelos professores a fim de que cumpra com seu intuito maior: servir de base para a intervenção pedagógica.

Para ilustrar o percurso de interpretação dos resultados, a partir dos dados mostrados no relatório, faz-se uma descrição seguida da análise de algumas situações deste estudo.

O aluno 9, por exemplo, responde corretamente a 15 questões, erra 5 ou não responde a 5 questões. As questões a que não conseguiu responder corretamente ou não respondeu correspondem às habilidades de identificar o espaçamento entre palavras (D4), localizar informações em texto (D15), identificar a finalidade de um texto (D17) e inferir informações (D18).

De posse dessa informação, a professora, primeiramente, deve buscar compreender os motivos pelo quais o aluno errou determinada questão, a qual sempre representa uma habilidade importante no processo de alfabetização. No caso específico desse aluno, o fato de ele ter errado o descritor 4 (identificar o espaçamento entre palavras) leva à reflexão sobre a possibilidade de essa habilidade está sendo ou não refletida na escrita, no que se refere à segmentação e ao conceito estável de palavra. De fato, ao analisar os resultados da escrita, este aluno escreveu toda a frase ditada com segmentação indevida. Dos 10 alunos que erraram o item do descritor 4, seis apresentaram problemas na segmentação das palavras escritas.

Avançando nas análises desse mesmo aluno, pode-se observar que ele errou os dois itens correspondentes ao descritor 15 e os itens correspondentes aos descritores 17 e 18, demonstrando que a habilidade de localizar informações em textos, identificar a finalidade do texto e inferir informações não estão consolidadas. A situação torna-se mais preocupante quando se observa, na última linha do relatório, que esses descritores apresentaram índices muito reduzidos de acerto, mostrando que quase todos os alunos estão com dificuldades nessas habilidades.

Verifica-se que essas são habilidades que exigem certa intimidade textual, o que somente é possível quando o professor trabalha com diferentes gêneros textuais. De acordo com os estudos de Marcuschi (2002), os gêneros textuais são fenômenos históricos vinculados à vida cultural e social da humanidade. Como consequência de um trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia. São formas de ação social em qualquer situação comunicativa e aparecem associados a necessidades e atividades socioculturais, bem

como na relação com inovações tecnológicas. Essas últimas são as responsáveis pela 'transmutação' dos gêneros e pela assimilação de um gênero por outro, gerando novos, tal como defendeu Bakhtin (1997). Os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) sugerem que o trabalho com o texto deve ser feito na base dos gêneros, sejam eles orais ou escritos. Utilizando diferentes gêneros textuais no trabalho de sala de aula, tem-se a oportunidade de observar tanto a oralidade como a escrita em seus usos culturais mais autênticos sem forçar a criação de gêneros que circulam apenas no universo escolar, como assevera Marcuschi (2002).

Diante desse contexto, pode-se inferir que, para os alunos que apresentaram dificuldades, a professora deve ampliar e diversificar o trabalho com práticas de leitura incluindo aqueles textos mais próximos do cotidiano das crianças, evoluindo para textos menos familiares que ampliem seus conhecimentos, favorecendo, dessa forma, a construção de sentido dos textos.

Segundo Solé (1998, p. 118),

Existe um acordo bastante generalizado em considerar que as estratégias responsáveis pela compreensão durante a leitura que podem ser incentivadas em atividades de leitura compartilhada são as seguintes (Palincsar; Brown, 1984): formular previsões sobre o texto lido; formular perguntas sobre o que foi lido; esclarecer possíveis dúvidas sobre o texto; e resumir as idéias do texto.

Em relação ao desenvolvimento da fluência na leitura, os alunos que já sabem ler devem ser incentivados a utilizar a leitura em diferentes contextos e utilizando diferentes estratégias (leitura individual silenciosa e oralizada, leitura oralizada para outras pessoas), tais como: recitando poemas para os colegas, participando de peças teatrais, interpretando personagens, entre outros; a ler e expressar opinião a respeito dos textos lidos e a confrontar suas ideias com as dos colegas; a produzir textos de diferentes gêneros, tanto individualmente como em grupo.

Quando ocorre de o aluno acertar um item e errar outro de um mesmo descritor, como no caso dos alunos 1, 3, 5, 17 e outros, tal situação leva a professora a refletir sobre a possibilidade de essa habilidade estar em fase bem inicial de consolidação, demonstrando que se necessita de uma intensificação nas atividades que trabalhem os tipos de situação detectados.

Segundo Kleiman e Moraes (1999, p. 62), “o significado de um texto não se limita ao que apenas está nele; seu significado resulta da interação com outros. Resulta da intertextualidade, ou seja, das relações entre diversos textos”. Trabalhando dessa forma, desenvolvem-se tanto as habilidades de leitura como as de escrita.

No entanto, para os alunos que mostram dificuldades nas habilidades mais elementares, aqueles que não conseguem identificar palavras como unidades gráficas ou ainda não leem palavras de diferentes padrões silábicos, as atividades propostas devem contemplar orientações para o domínio progressivo das regularidades e irregularidades ortográficas da língua portuguesa. É importante estimular o uso de jogos ortográficos, como caça-palavras, cruzadinhas, adedonhas¹⁷, bingos e a pesquisa e construção de dicionários personalizados (bichonários, frutonários) que ajudam a solucionar dúvidas quanto à grafia de palavras.

O desempenho dos alunos 5, 19, 20 e 21, por exemplo, mostra que eles se encontram em estágio ainda inicial do processo de alfabetização e letramento, uma vez que estão começando a se apropriar das habilidades referentes ao domínio das regras que orientam o uso do sistema alfabético para ler e escrever. Nesses casos, é indispensável sua participação sistemática em situações de práticas de leitura que envolvam textos reais e significativos.

Para esses alunos, as atividades em sala de aula devem ter como foco a compreensão do princípio alfabético, ou seja, a compreensão de que os grafemas representam os fonemas (sons/letras). Para a construção dessa habilidade é necessário o trabalho com textos de diferentes gêneros, ainda que o aluno não saiba ler plenamente. No entanto, deve ser priorizada a leitura de textos que o aluno conheça de memória como trava-línguas, canções, parlendas e poemas, pois contribuem para o desenvolvimento da consciência fonológica. Por exemplo, durante a leitura, a professora deve incentivar o aluno a refletir a respeito da sonoridade das palavras: rimas, número de sílabas, som inicial, acréscimo e omissão de sons para formar novas palavras.

¹⁷ Brincadeira na qual as crianças colocam uma quantidade de dedos que corresponderão às letras do alfabeto. Cada criança participante dirá uma palavra iniciada com aquela letra do alfabeto. Pode-se diversificar a brincadeira categorizando as palavras a serem ditas. Exemplo: nomes de animais, frutas, países etc.

São importantes, também, para esse nível, a leitura e a análise estrutural de palavras, em atividades do tipo: identificação e nomeação de letras de palavras; identificação da quantidade de letras e de sílabas de palavras; comparação da quantidade de letras e de sílabas de palavras; variação da posição das letras na escrita de palavras; classificação de palavras a partir da letra inicial ou final; organização de palavras em ordem alfabética; a identificação de palavras em textos ou frases, entre outras. Devem ser desenvolvidas atividades com o alfabeto: nomeação e identificação de letras; sequência alfabética e as diferentes formas de grafar uma mesma letra.

No gráfico a seguir, visualiza-se uma síntese do percentual de acertos por descritor na turma do 2º ano.

Figura 18 – Percentual de acerto por descritor – 2º ano, Pacoti



Observa-se que há uma expressiva flutuação nos descritores mais elementares (D1 ao 10).

O comportamento do descritor 1 revela que, aproximadamente, 70% dos alunos avaliados sabem diferenciar as letras de outros símbolos gráficos. Os alunos que não acertaram esse item, na maioria dos casos, assinalaram a opção 2 que mostrava duas letras e dois sinais de pontuação, um de exclamação e outro de interrogação. Muito provavelmente essa confusão dá-se porque alguns alunos têm a hipótese de que esses sinais podem ser letras, pois aparecem nas frases que compõem os textos trabalhados nos livros.

Os descritores 2 (Reconhecer as letras do alfabeto) e 5 (Reconhecer as diferentes formas de grafar a mesma letra) tiveram o mesmo comportamento mostrando um alto percentual de acerto pelos alunos. Isso mostra que os alunos podem ainda

confundir as letras com outros símbolos gráficos, mas reconhecem as letras do alfabeto pelo nome. As letras requeridas pelo item eram as letras C e B, portanto, letras bastante familiares aos alunos. A forma como a professora trabalha o alfabeto também pode influenciar no bom resultado dessa habilidade. Geralmente, nas salas de alfabetização, há letras do alfabeto circundando o quadro ou nas paredes laterais. Há um visível apelo à memorização, que não é de um todo negativo, uma vez que os alunos precisam reconhecer o símbolo gráfico e nomeá-lo. Isso, nos sistemas mentais, passa, inevitavelmente, pela memória.

Os descritores 3 (identificar as direções da escrita) e 4 (identificar o espaçamento entre palavras) tiveram resultados pouco expressivos, significando que a leitura de pequenos textos ainda não estava sendo trabalhada. Confirmando tal hipótese, há duas evidências: bons percentuais de acerto para as habilidades que envolvem leitura de palavras (D10, D11, D12 e D13) e baixos percentuais para os descritores D15, D16, D17 e D18 que exigem a leitura de pequenos textos. Os alunos, portanto, àquela altura do ano letivo, trabalhavam ainda a leitura de palavras.

Há de se pensar que os descritores de uma Matriz de Referência dispõem-se de forma hermeticamente linear, indo do mais elementar para o mais complexo, obedecendo a uma cadeia rígida. Entretanto, mesmo tendo uma intenção de se organizar a matriz em nível crescente de dificuldade, os resultados dos alunos mostram que essa linearidade não é rígida.

Veem-se, como exemplo, os itens que avaliam habilidades relativas à identificação de sílabas das palavras (D7, D8 e D9), os quais tiveram resultados intrigantes, porém coerentes com as hipóteses da criança, segundo a psicogênese.

Assim como ocorre na escrita, os alunos são pré-silábicos, silábicos ou alfabéticos, também, na leitura. Os alunos silábicos leem associando cada sílaba a uma letra da palavra; nesse caso, sempre sobram letras no final de suas pseudo-leituras. Portanto, a opção de resposta mais marcada para os alunos que erraram esse item foi a opção 2, que trazia a palavra BOTA. O item solicitava que o aluno marcasse a palavra que continha 4 sílabas, portanto era CAMISETA o gabarito. Mas, ao se fazer um cruzamento com os resultados da escrita, os alunos categorizados com escrita silábica, marcaram predominantemente a opção BOTA, que se justifica, uma vez que esses

alunos fazem a correspondência de uma letra para cada fonema. Alguns poucos alunos classificados com escrita alfabética marcaram a opção 2, porque “[...] ter compreendido a formação alfabética das sílabas não tem vinculação expressa com o reconhecimento do valor convencional do som das letras escritas” (GROSSI, 1990, p.45). Na mesma direção, Teberosky (2006, pp. 26-27) defende que

[...] a leitura e a experiência da escrita alfabética influenciam a capacidade de segmentação exaustiva em fonemas, assim como a pronúncia (filtrando pronúncias orais, ou unificando e induzindo as pronúncias aprendidas a partir da escrita), e, sobretudo a delimitação dos elementos sonoros mínimos que são denominados como os nomes das letras.

Com esse argumento, vê-se que os alunos que já se encontram no nível alfabético respondem melhor aos itens que envolvem habilidades referentes às sílabas.

Os descritores 12 e 13 também se referem à leitura de palavras, porém os itens que avaliam essas habilidades trazem um suporte gráfico (figuras) que auxiliam na compreensão das palavras escritas.

A partir do descritor 14, observa-se uma tendência descendente nos percentuais de acerto. Isso se deve ao fato de que os descritores, do 15 ao 18, exigem a leitura e compreensão de pequenos textos para a adequada resolução dos itens, habilidades essas que a maior parte dos alunos demonstrou não ter consolidadas ainda.

6.4.4 Resultados da Avaliação Diagnóstica (Escrita) – Pacoti 2º ano

Na dimensão da escrita, foram considerados os mesmos aspectos avaliados no 1º ano, apenas com uma diferença no quesito da produção textual.

Sobre a escrita do nome próprio, a avaliação diagnóstica revelou os seguintes resultados:

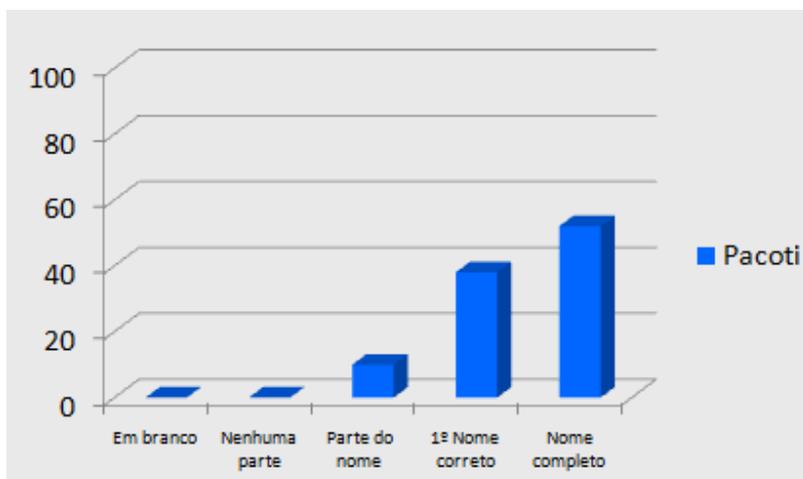
Quadro 18 – Resultados da avaliação da escrita do nome próprio – 2º ano, Pacoti

Critérios	Pacoti	
	Alunos	%
Deixou o espaço da atividade em branco	0	0
A escrita produzida não corresponde a nenhuma parte do nome	0	0
A escrita produzida corresponde (ou se aproxima) à parte do nome	2	10
Escreveu o primeiro nome com todas as letras e na sequência correta conforme registro na capa da prova	8	38
Escreveu o nome completo com todas as letras e na sequência correta conforme registro na capa da prova	11	52
TOTAL	21	100

Observa-se que dos 21 alunos avaliados, 11 conseguiram escrever o nome completo de forma correta. A escrita de apenas 2 alunos correspondeu à parte do nome. Fazendo-se o cruzamento dos dados da escrita com os da leitura, observa-se que um desses alunos obteve 40% de acertos na avaliação de leitura e o outro, 75%. Também foram encontrados casos em que o aluno escreveu o nome completo corretamente e obteve percentuais de acerto na faixa de 30%. A correspondência das habilidades da escrita em relação à leitura vai-se tornando mais coerente à medida que avança nas demais habilidades.

As informações sobre os achados da escrita do nome próprio foram organizadas no gráfico a seguir.

Figura 19 – Distribuição dos alunos na avaliação da escrita do nome próprio – 2º ano, Pacoti



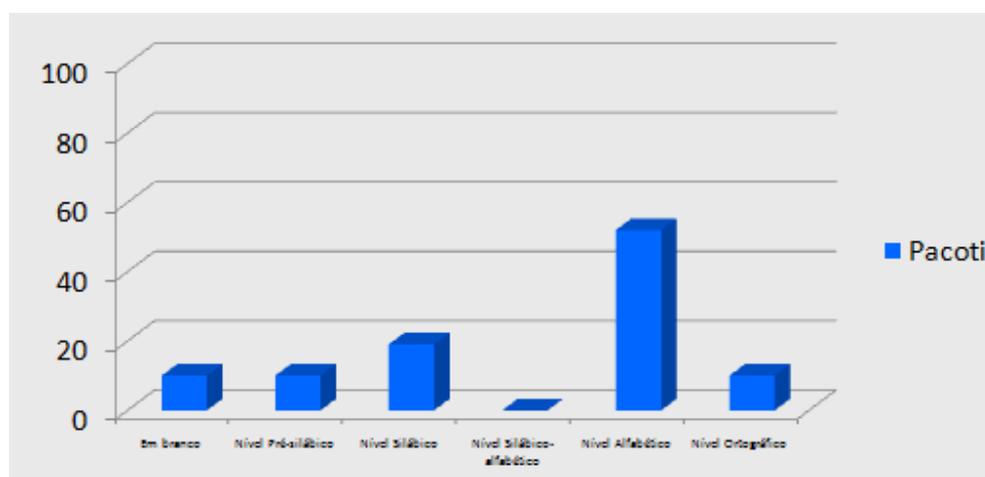
A outra categoria avaliada foi a escrita de palavras. Observam-se os resultados no quadro a seguir.

Quadro 19 – Resultados da avaliação da escrita de palavras – 2º ano, Pacoti

Critérios	Pacoti	
	Alunos	%
Deixou o espaço da atividade em branco	2	10
Nível pré-silábico	2	10
Nível silábico	4	19
Nível silábico-alfabético	0	0
Nível alfabético	11	52
Nível ortográfico	2	10
TOTAL	21	100

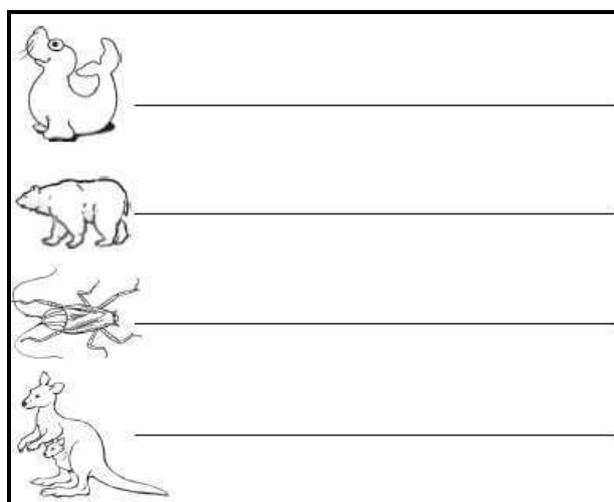
Observa-se que 2 alunos deixaram o espaço da atividade em branco e 6 ainda estão em nível inferior ao esperado (pré-silábico e silábico). Esses 8 alunos foram exatamente os que obtiveram os menores percentuais de acerto na avaliação da leitura. Em contrapartida, os 2 alunos que estão no nível ortográfico foram os que obtiveram os maiores percentuais de acerto na avaliação da leitura (80% e 90%). Os demais alunos com bons percentuais de acerto na leitura estão no nível alfabético.

Figura 20 – Distribuição dos alunos na avaliação da escrita de palavras – 2º ano, Pacoti



O item que pretendeu avaliar esta categoria está disposto a seguir.

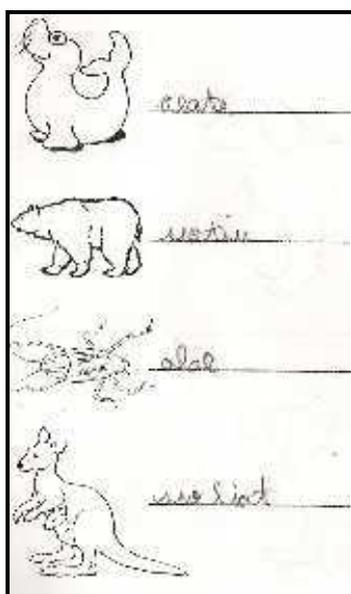
Figura 21 – Item de avaliação da escrita de palavras – 2º ano



As palavras foram ditadas e possuíam certas características: uma palavra dissílaba canônica (FOCA), uma palavra dissílaba não-canônica (URSO), uma palavra trissílaba canônica (BARATA) e uma palavra trissílaba não-canônica (CANGURU).

Figura 22– Exemplos da escrita de palavras – 2º ano

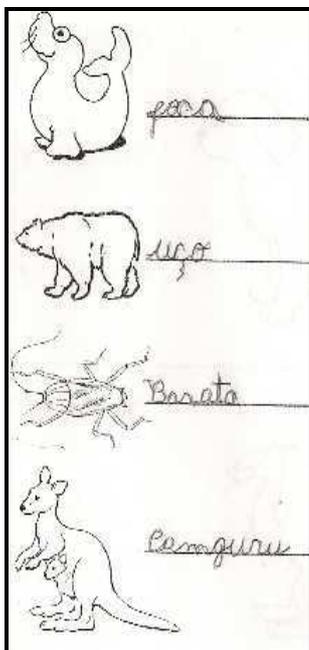
Exemplo 16



Exemplo 17



Exemplo 18



Como se pode observar no exemplo 16, há toda uma confirmação sobre as características da hipótese pré-silábica. Vê-se que o aluno representou a palavra CANGURU com mais caracteres do que representou a palavra BARATA.

Nos exemplos 17 e 18, podem ser visualizadas as características da hipótese alfabética, sendo que o aluno do exemplo 18 está um pouco mais avançado do que o aluno do exemplo 17.

Assim como na avaliação do 1º ano, foi também avaliada, no 2º ano, a escrita de uma frase. Os alunos foram solicitados a escrever “O lobo toma banho”, e como único critério de análise teve-se a segmentação entre as palavras.

Os resultados encontram-se organizados no quadro a seguir.

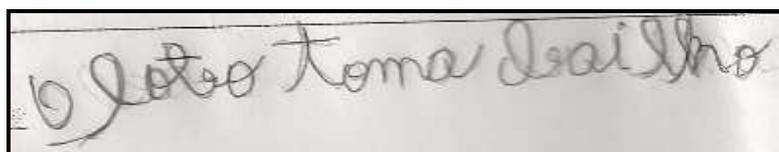
Quadro 20 – Resultados da avaliação da escrita da frase ditada – 2º ano, Pacoti

Critérios	Pacoti	
	Alunos	%
Deixou o espaço da atividade em branco	4	19
Não escreveu a frase ditada	5	24
Escreveu parcialmente a frase ditada, sem segmentação.	0	0
Escreveu parcialmente a frase ditada, com segmentação.	0	0
Escreveu toda a frase ditada, sem segmentação.	1	5
Escreveu toda a frase ditada, com segmentação indevida.	4	19
Escreveu toda a frase ditada, com segmentação	7	33
TOTAL	21	100

Pode-se observar que 7 alunos escreveram toda a frase ditada com segmentação.

Figura 23– Exemplo de escrita da frase com segmentação – 2º ano

Exemplo 19



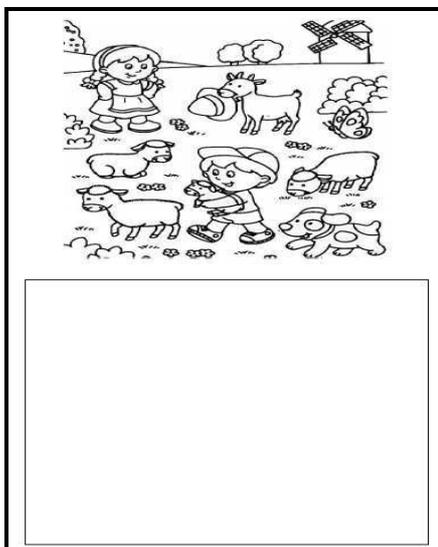
Dois dos quatro alunos que deixaram a atividade em branco foram os mesmos alunos que também deixaram em branco a atividade da escrita de palavras. Esses alunos não avançaram na avaliação escrita deixando também o espaço destinado à produção textual em branco. Sobre esse último quesito, coletaram-se os seguintes resultados.

Quadro 21 – Resultados da avaliação da produção textual – 2º ano, Pacoti

Critérios	Pacoti	
	Alunos	%
Deixou o espaço da atividade em branco	2	10
Produziu texto não verbal ou escreveu pseudo-letas e/ou letras aleatórias.	10	48
Escreveu texto sem relação com a temática prevista.	0	0
Produziu um texto com apenas uma oração.	6	29
Produziu um texto com mais de uma oração.	3	14
TOTAL	21	100

Observa-se que quase metade dos alunos avaliados desenhou ou utilizou a escrita não-alfabética quando foram solicitados a produzir uma história a partir de uma cena dada.

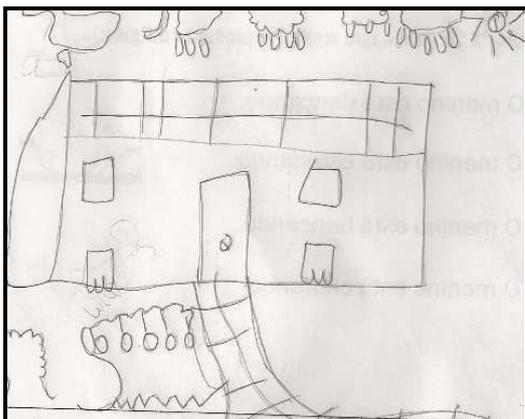
Figura 24 – Item de avaliação da produção textual



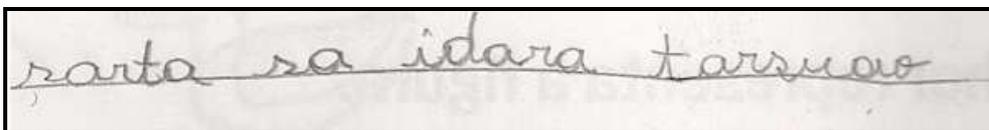
Solicitou-se que o aluno observasse a cena e escrevesse uma história a partir dela. Para uma melhor discussão dos resultados, optou-se pela escolha de alguns exemplos de produção textual para esclarecer os percursos tomados pelos alunos na construção de seus textos.

Figura 25 – Exemplos de produções não-verbais ou não-alfabéticas – 2º ano

Exemplo 20



Exemplo 21

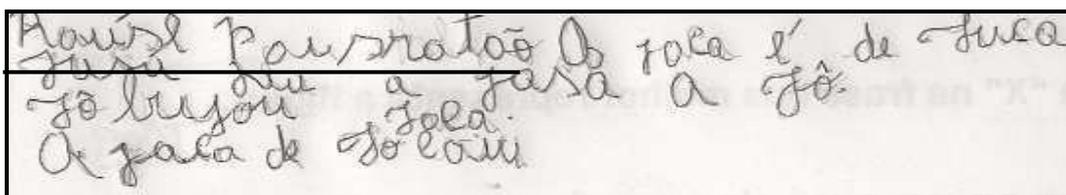


Observa-se, no primeiro exemplo, que se trata de uma produção icônica. Nos itens anteriores de avaliação do nome próprio, de palavras e frase, esta aluna escreveu apenas o primeiro nome, produziu uma escrita pré-silábica nas palavras e não escreveu a frase ditada, estando de forma absolutamente coerente com o achado do exemplo 19 em sua produção textual.

O exemplo 21 mostra uma escrita não-alfabética em um nível um pouco mais desenvolvido do que o exemplo 20, já que, na produção, a aluna utilizou-se de letras. Nas categorias anteriormente avaliadas, a aluna escreveu apenas o primeiro nome, mas já mostrou traços de uma escrita silábica na avaliação das 4 palavras. Perguntada sobre o que escreveu, ela disse: "Sara tava em casa e saiu para ver os animais".

Figura 26– Exemplo de produção textual – 2º ano

Exemplo 22



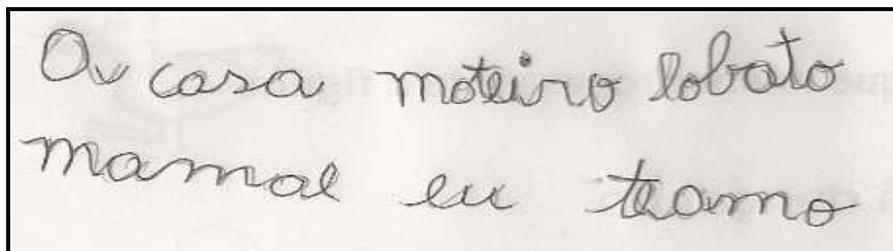
O exemplo 22 acima é bastante interessante. Para contextualizar, é importante relatar que a avaliação desse aluno, na escrita das palavras, foi categorizada como silábico-alfabética. Na avaliação da frase, ele não conseguiu escrever a frase ditada, produzindo uma escrita predominantemente silábica. Na produção textual, observa-se que o aluno iniciou sua produção tentando escrever suas próprias ideias fazendo uso de uma escrita não-alfabética (trecho sublinhado), porém desistiu e escreveu 4 frases, duas delas ortograficamente: (A JACA É DE JUCA. A

JACA DE JÔ CAIU) e duas alfabeticamente: JUCA DEU A JACA A JÔ. JÔ BRIGOU JOCA).

Percebe-se claramente que essas frases são típicas de alguns livros didáticos. Há livros para alfabetização, ainda vendidos no mercado, que trazem textos com frases sem uma continuidade temática e com ausência total dos elementos coesivos. Assim, tendo esses exemplos como modelos, é comum que os alunos reproduzam mecanicamente palavras e frases treinadas quando são solicitados a escrever. As frases escritas por esse aluno não têm nenhuma relação com a temática prevista pelo item.

Figura 27 – Exemplo de produção textual – 2º ano

Exemplo 23



Este exemplo traz outra situação interessante a ser analisada. Essa aluna tem escrita fortemente alfabética definida na avaliação das palavras e da frase; nessa última categoria já apresentou segmentação adequada entre as palavras. Na produção textual, observa-se que ela escreveu a frase “A CASA DE MONTEIRO LOBATO” dando significativos indícios de que já tem certa intimidade com a leitura, uma vez que esboçou a tentativa de colocar um título em sua história e o fez coerentemente, pois a figura oferecida pelo item mostrava duas crianças e vários animais, num cenário que parecia um sítio ou uma fazenda. Isso também leva a crer que essa aluna já teve contato com textos de Monteiro Lobato, pois conseguiu fazer uma relação com a temática prevista pelo item. Isso fica mais fortemente comprovado pelo desempenho dessa aluna na avaliação da leitura em que obteve 80% de acertos no teste. Entretanto,

a segunda frase escrita não apresentou relação com a anterior. “MAMÃE EU TE AMO” está fora de contexto e é uma frase tipicamente memorizada.

Figura 28 – Exemplos de produção textual – 2º ano

Exemplo 24

os menino e as meninas estão cuidando do lobo e coelhos

Exemplo 25

(O) menina pegou o camarinho e botou o camarinho para usua mãe

Nos dois exemplos acima (24 e 25) visualizam-se escritas quase ortográficas e com elementos textuais bem significativos: presença de elementos de coesão, coerência quanto aos tempos verbais e às concordâncias nominais e verbais. Tais características já dão indícios de que a criança já se está apropriando das regras discursivas, próprias dos textos escritos.

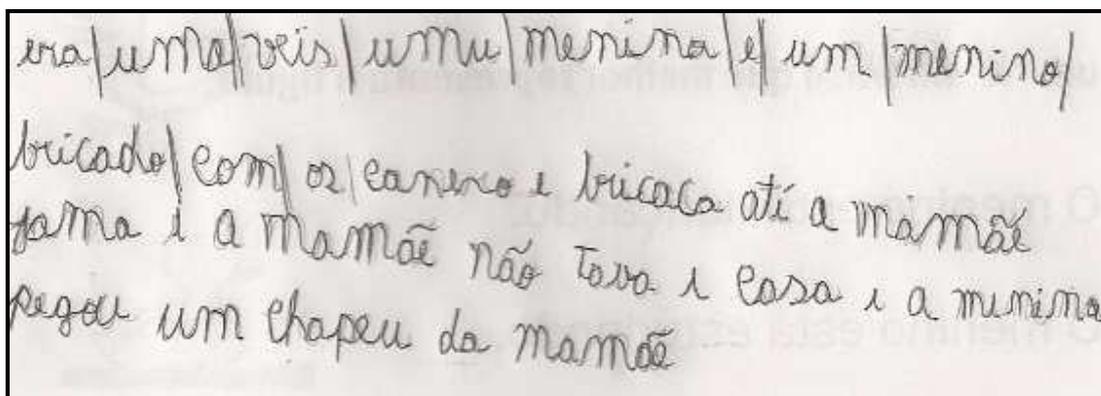
Fazendo uma correlação com os resultados da avaliação da leitura, os alunos dos exemplos acima obtiveram 75% e 90% de acertos no teste, respectivamente, fortalecendo a tese de que a escrita e a leitura caminham bastante imbricadas.

Grossi (1990, p.58) menciona que “a produção e a leitura de textos são atividades complementares, porém não necessariamente simultâneas”. Teoricamente, há um consenso de que “a leitura e a escrita são partes integradas e dependentes entre si” (ANTUNES, 1988, p. 52). Muitos estudiosos vêm defendendo uma estreita relação de interdependência e de conexão entre ambas. Tais proposições podem ser vistas em Freire (2000) e Silva (1987). Também em Azambuja (1996, p. 243) pode-se encontrar justificativas no mesmo sentido, como no caso de sua afirmação: “[...] as leituras

conduzem o aluno/leitor ao debate, à reflexão e, fundamentalmente, ao reconhecimento do importante papel social da linguagem, instrumento de libertação e/ou alienação sociocultural”.

Figura 29– Exemplo de produção textual

Exemplo 26



O exemplo 26 traz a produção mais bem elaborada encontrada na avaliação diagnóstica do 2º ano. O aluno tem escrita alfabética nas palavras e já segmenta adequadamente a frase ditada. Na produção textual, observa-se que o aluno utilizou-se de um marcador interessante de relação temporal muito comum nas histórias infantis: “ERA UMA VEZ”. Percebe-se que o aluno iniciou muito bem a história evoluindo também de forma bastante satisfatória utilizando-se da conjunção “e” para encadear as frases, embora este seja um recurso de coesão próprio da linguagem oral. Nota-se, também, que, no percurso de escrever sem utilizar palavras e frases treinadas, o aluno enfrenta problemas de ortografia: “jama” ao invés de chamar, muito provavelmente confundiu o som de “ja” com o som de “cha” que, de fato, têm uma semelhança fonética muito expressiva.

Outro aspecto interessante a ser analisado são as barras que o aluno utiliza entre as palavras. Ele lança mão desse recurso para não errar na segmentação, recurso este muito comumente ensinado pela professora. Entretanto, antes da metade do texto ele desiste de usá-lo e faz a segmentação de forma perfeita. Livre das frases

prontas e dos recursos impostos, o aluno constrói suas próprias soluções evidenciando um salto qualitativo em suas produções escritas.

6.5 O acompanhamento pedagógico

Tendo os resultados sido divulgados, discutidos e interpretados juntamente com as professoras, e tendo elas participado do curso de formação continuada durante o mês de julho de 2009, foram agendadas para os meses de agosto e setembro visitas de acompanhamento pedagógico. O intuito maior dessa atividade era verificar as práticas das professoras, inspecionar os planos de aula e supervisionar as rotinas, a fim de checar como se estavam desenvolvendo as intervenções e se era necessária alguma orientação adicional para as professoras.

Tal acompanhamento foi realizado durante três dias em cada um dos meses supracitados. Para a coleta desses dados, foi utilizada a técnica da observação, já detalhada no item 5.4.4, e a da entrevista, mencionada no item 5.4.2. Os instrumentos utilizados foram nesta etapa:

- 1) Questionário de observação da prática docente (APÊNDICE 13)
- 2) Questionário de observação do material didático (APÊNDICE 14)
- 3) Questionário de observação da biblioteca (APÊNDICE 15)
- 4) Questionário de observação dos planos de aula (APÊNDICE 16)
- 5) Formulário de entrevista aberta para as professoras (APÊNDICE 17)

6.5.1 O planejamento e a execução das intervenções pedagógicas em Guaramiranga

A turma do 1º ano de Guaramiranga teve como regente a professora D1. Era uma turma muito agitada, cujos alunos, predominantemente meninos, mostravam-se muito inquietos e, por vezes, violentos.

Os aspectos investigados estão organizados a seguir.

1) Sobre a prática docente

Na primeira visita não foi observada a prática docente, pois não houve aula naquele dia. Na segunda tentativa, observou-se que a professora trabalhou um texto escrito em um cartaz. Depois, fez várias atividades que envolveram o reconto da história, a compreensão e a estruturação das frases. Em todos os momentos houve a participação ativa dos alunos.

2) Sobre o material didático

Ao se observarem os cadernos que os alunos utilizam para fazer as atividades para casa, percebeu-se que

- A professora corrige as atividades passadas para casa;
- A professora escreve comentários sobre as respostas dos alunos;
- A maioria dos alunos faz as atividades de casa;
- As atividades são resolvidas, na maioria das vezes, exclusivamente pelos alunos, sendo que, em alguns casos, acontece de o aluno trazer a tarefa resolvida por outra pessoa;
- A professora trabalha as atividades de forma interdisciplinar;
- As atividades são corrigidas somente pela professora, sem a participação do aluno;
- Os alunos copiam algumas atividades no caderno;
- Os alunos se utilizam de atividades xerocopiadas;
- Algumas atividades são feitas em forma de pesquisa;
- Todos os alunos têm livro didático.

As atividades propostas pela professora D1 trazem uma carga louvável de interdisciplinaridade. A professora demonstra ser muito cuidadosa na correção.

3) Sobre o uso da biblioteca

Visitando a biblioteca viu-se que

- A iluminação deixa um pouco a desejar, o que pode dificultar a leitura dos alunos;

- A sala é bem ventilada;
- A sala é silenciosa;
- Não tem local para as crianças fazerem a leitura;
- A sala é muito apertada, sem nenhuma estrutura para a disposição dos livros;
- Em seu acervo encontraram-se poucos livros infantis;
- Não foram encontrados livros para o professor pesquisar;
- Não há livros de literatura.

4) Sobre os planos de aula

Não foram observados os planos de aula, porquanto a professora os mantém em seu domicílio.

5) Sobre o relato da professora

A professora revelou que alguns alunos que foram diagnosticados no nível pré-silábico já estão avançando. O aluno **D.**, que somente identificava letras, já lê palavras. A professora destacou a agressividade entre os alunos como fator que atrapalha a dinâmica da aula.

6.5.2 O planejamento e a execução das intervenções pedagógicas em Pacoti

Sobre a turma do 1º ano da professora D2, vale destacar as seguintes informações.

1) Sobre a prática docente

A fala da professora, quando se refere aos alunos, é carinhosa, mas firme quando tem que chamar a atenção. Iniciou a aula fazendo revisão das letras maiúsculas e minúsculas. Aproveitou a oportunidade para também revisar as letras e sílabas. Em todos os momentos incentivava a participação dos alunos. Após esse momento, a professora solicitou a realização da tarefa que envolvia o uso de letras maiúsculas e minúsculas. Durante essa atividade, a professora circulou pela sala

prestando assistência aos alunos e fazendo as intervenções necessárias. Tão logo foi concluída a tarefa, a professora conduziu a correção dos exercícios com a total participação dos alunos.

2) Questionário de observação do material didático

Ao se observarem os cadernos que os alunos utilizavam para fazer as atividades para casa, percebeu-se que

- A professora corrige as atividades passadas para casa;
- A professora não escreve comentários sobre as respostas dos alunos;
- A maioria dos alunos faz as atividades de casa;
- As atividades são resolvidas, na maioria das vezes, exclusivamente pelos alunos;
- A professora não trabalha as atividades de forma interdisciplinar;
- As atividades são corrigidas somente pela professora, sem a participação do aluno;
- Os alunos copiam algumas atividades no caderno;
- Os alunos não se utilizam de atividades xerocopiadas;
- Algumas atividades são feitas em forma de pesquisa;
- Todos os alunos têm livro didático.

3) Sobre o uso da biblioteca

Os mesmos dados acima descritos, pois essa turma funciona na mesma escola.

4) Sobre os planos de aula

O plano de aula observado foi o do dia da observação. O assunto registrado foi a leitura e a construção de texto com palavras soltas. A metodologia utilizada foi a formação de palavras no texto, a qual também foi observada como recurso utilizado.

Em resumo, os planos de aula da professora ainda guardam características dos roteiros de aula, sem muitos detalhes. A professora costumava dar aula sem o plano diário feito e fazia os registros posteriores à atuação em sala. Observou-se um

esforço para a modificação no uso do plano de aula, quando ela mostrou a coerência entre o que tinha planejado e o que estava sendo dado no momento da observação.

5) Sobre o relato da professora

A professora não relatou casos de alunos com dificuldades. Porém, destacou a recorrente dificuldade do aluno **R.**, o qual tem problemas visuais que comprometem o seu desempenho escolar. Apesar de ter trocado os óculos, o aluno ainda demonstra grandes dificuldades em enxergar e reconhecer letras e figuras.

Sobre a turma do 2º ano também em Pacoti, vale destacar alguns pontos. A turma teve como regente a professora D3. Esta professora acusava a anterior (D2) de ter “passado de ano” alunos, segundo ela, sem condições de acompanhar o 2º ano. De fato, foi atestada pela avaliação diagnóstica que a turma estava bem defasada, pois mais da metade dos alunos obtiveram acertos menores do que 55% no teste de leitura, além de haver 6 alunos com escrita pré-silábica e silábica.

A professora D3, recusando-se a trabalhar com crianças em níveis diferenciados de apropriação na leitura e escrita, solicitou uma tomada de providência à diretoria da ACEBB que contratou uma professora de reforço para trabalhar com as crianças apontadas pela professora D3 como não alfabetizadas.

Sobre essa situação, vale ressaltar os seguintes pontos:

- A partir de uma análise dos resultados de desempenho dos alunos da turma do 2º ano, foi detectado que a Professora D3 conhecia os alunos e suas dificuldades, pois aqueles que ela apontou como desnivelados, de fato, apresentaram alguma dificuldade no processo de aquisição das habilidades mais elementares da alfabetização.
- A Professora D4, cuja função era de acompanhar os alunos com dificuldades, mostrou-se muito esforçada e organizada, porém não possuía formação adequada para trabalhar como alfabetizadora, pois segundo relato próprio, ela chegou a finalizar o terceiro ano do Ensino Médio, prestou vestibular para Pedagogia, mas não foi aprovada.

Sendo assim, a professora D4 não apresentava os requisitos mínimos para trabalhar com as séries iniciais do Ensino Fundamental, como recomenda o artigo 62 da Lei nº 9.394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB).

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de Licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

De fato, essas crianças necessitavam de acompanhamento adequado para que conseguissem avançar e ultrapassar as dificuldades detectadas. Porém, muito mais do que isso, elas necessitavam estar incluídas no grupo e não segregadas como a professora D3 determinou que estivessem.

Lima (2003, p. 107) ao discutir as implicações do sociointeracionismo na educação, assevera que

Vygotsky identifica dois níveis de desenvolvimento: um que se refere às conquistas já efetivadas, e outro que se relaciona às capacidades em vias de serem construídas. O primeiro chamou de nível de desenvolvimento real ou efetivo. O segundo identificou como nível de desenvolvimento proximal. [...] O nível de desenvolvimento proximal refere-se ao que a criança é capaz de fazer, porém, mediante a ajuda de uma ou várias outras pessoas. [...] A distância entre os dois níveis, Vygotsky chamou de zona de desenvolvimento proximal (ZDP). Essa zona define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação e que indicam sinais de amadurecimento, embora em estado embrionário. Logo, a interação em grupos permite criar a zona de desenvolvimento proximal, pois com a ajuda de indivíduos relacionando-se entre si, vários processos de desenvolvimento e aprendizagem se desencadeiam.

Há de se considerar o quanto as interações na fase de alfabetização são ricas em situações que possibilitam o avanço dos alunos em suas descobertas na leitura e, sobretudo, na escrita.

Acreditando nessa evidência, procurou-se conversar com a professora D3 a fim de investigar o que de fato a incomodava tanto. Na entrevista, a professora deixou claro que não gostava de trabalhar com as crianças do projeto.

Esses alunos são muito diferentes dos alunos normais do colégio. Eles são sujos, têm mal cheiro, os pais não ajudam, são ignorantes. É muito difícil trabalhar com esses meninos. (D3)

Com essas e outras considerações associadas à linguagem gestual no momento da entrevista, a professora evidenciou seu descontentamento em trabalhar com crianças muito carentes. Esse fato foi registrado em relatório técnico à diretoria da ACEBB e ao Tribunal de Justiça, o que levou à dispensa da professora D3 dessa turma.

Dessa forma, a turma do 2º ano iniciou o segundo semestre letivo, com uma nova professora (D5) que aceitou o desafio e a reintegração dos alunos com baixo desempenho.

Os dados coletados através dos instrumentos de observação estão organizados a seguir.

1) Sobre a prática docente

A turma do 2º ano funcionava no turno da manhã e possuía como regente a professora D5. Sobre os aspectos observados em sua prática docente, vale destacar:

A fala da professora, quando se refere aos alunos, é carinhosa, mas firme quando tem que chamar a atenção.

Escreveu um texto no quadro utilizando-se da letra cursiva e, em seguida, solicitou a leitura coletiva de todos os alunos. Repetiu a leitura somente com as meninas e depois somente com os meninos. Durante essa atividade, a professora utilizou como recurso somente o quadro e o giz.

Em outro momento, a professora solicitou que os alunos lessem um texto contido no livro didático. Enquanto os alunos realizavam essa tarefa, a professora fez essa mesma atividade individualmente com dois alunos que demonstravam dificuldades na leitura. Após determinado tempo, ela retomou à atividade no grupo, perguntando aos alunos o que mais lhes chamara atenção na história lida. Os alunos participaram ativamente. Houve momentos de reconto oral, detalhamento dos personagens e das situações, dramatizações e, por fim, uma atividade escrita. A professora explorou bastante o texto lido. Notou-se que essa atividade tinha sido, de fato, planejada e, por conseguinte, executada a contento.

A professora D5 comentou sobre a extrema dificuldade do aluno **A.**, 7 anos, na leitura e na escrita.

O desempenho desse aluno na avaliação diagnóstica da leitura foi muito baixo.

Figura 30 – Resultado do desempenho da leitura do aluno A. (Avaliação diagnóstica) – 2º ano

NOME DO ALUNO	ITENS (QUESTÕES) E RESPECTIVOS DESCRITORES																		Itens corretos	% Acertos		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18			19	20
	D01	D02	D03	D04	D05	D06	D07	D08	D09	D10	D11	D12	D13	D14	D14	D15	D15	D16	D17	D18		
A.	X	V	X	V	X	V	X	X	V	V	V	X	X	X	X	X	X	X	X	X	6	30

Observa-se que o aluno acertou poucos itens e ainda demonstrou dificuldades nas habilidades bem elementares.

A pesquisadora fez um teste com esse aluno para compreender em que ponto se encontravam as maiores dificuldades. Segue o relato do teste.

Mostrei ao aluno uma figura que continha a imagem de uma menina fazendo um suco. Perguntei o que existia na figura. Ele respondeu: “menina fazendo suco”. Mostrei o texto que havia abaixo da figura e perguntei: “Isso serve para ler?”. Ele respondeu: “serve”. “Por quê?”, perguntei. “Porque tem letras”. Perguntei onde estaria escrita a palavra suco. Ele apontou para a palavra “quando”. Eu pedi que ele pronunciasse a palavra suco e perguntei qual era a letra que tinha o som sssssss. Ele respondeu: “m”. Eu disse que suco começa com a letra s. Pedi que me mostrasse a letra s no texto. Ele apontou para a letra “i”. Mostrei a letra s e o fiz passar o dedo por cima acompanhando as curvas da letra. Ele disse: “é enrolada!”. Eu disse: “Esta é a letra s.” Pedi que agora ele me mostrasse outras letras s no texto. Ele olhou e foi apontando uma a uma. Pedi que ele me apontasse a palavra suco. Ele disse: “não sei”. Circulei três palavras: quando, dia e suco e pedi que ele me mostrasse, dentre aquelas, qual era a palavra suco. Após examiná-las, disse com segurança: “é essa aqui!”. “Por quê?”, perguntei. “Porque tem o s”. Peguei outra ficha que tinha a figura de um gato com uma sacola. Pedi que me mostrasse onde estava escrita a palavra sacola. Ele apontou para a

palavra gato. Pedi que ele pronunciasse a palavra sacola, depois pedi que pronunciasse a palavra suco. Ele não percebeu nenhuma similaridade no som inicial das duas palavras.

O teste demonstrou que o aluno não reconhece as letras, tampouco os fonemas das sílabas iniciais de palavras canônicas (de sílabas simples – consoante/vogal). Ao observá-lo na sala de aula, identificou-se certo déficit de atenção, o que só poderia ser confirmado através de um diagnóstico de profissionais da psicopedagogia. A mesma queixa foi registrada com a aluna **M**.

2) Sobre o material didático

Foram observados os cadernos de classe e de casa dos alunos. As atividades realizadas nos cadernos eram corrigidas individualmente pela professora. Seus comentários geralmente eram “LINDO”, “PARABÉNS”, “ÓTIMO”. Pela data, inferiu-se que os alunos faziam atividades diariamente, porém não são trabalhadas de forma interdisciplinar, pois são divididas rigorosamente por cada disciplina. Apesar de os alunos copiarem as atividades frequentemente, a professora também se utiliza de outras formas de exercícios com os alunos, como pesquisas e atividades xerocopiadas. Foi observada além dos livros didáticos, a existência de livros de estudo da professora. Identificou-se o livro de Magda Soares, *Uma proposta para o letramento*.

3) Sobre o uso da biblioteca

Visitando a biblioteca viu-se que:

- É bem iluminada para a leitura;
- Muito ventilada;
- Muito silenciosa;
- Tem um local de leitura para os alunos maiores;
- Em seu acervo de livros não foram encontrados livros infantis;
- Poucos livros podiam ser utilizados como fonte de pesquisa para os professores por estarem muito ultrapassados;
- Não foram encontrados livros de literatura em seu acervo;

- No momento da visita não havia crianças na biblioteca;

É importante destacar que a Biblioteca estava trancada e se localiza em um espaço de difícil acesso; tem livros didáticos antigos, revistas e enciclopédias. A pessoa responsável disse que a Biblioteca estava temporariamente fechada. Existe ainda uma sala de leitura, que está em processo de construção pelos professores. Lá havia somente algumas cadeiras, um armário e um material para a ornamentação.

4) Sobre os planos de aula

O plano de aula observado foi o do dia da observação. Em português, foi detalhado como assunto a ser trabalhado o estudo de um texto, e a metodologia definida era a da leitura e discussão do mesmo. A aula dada foi consonante com o estabelecido no plano.

5) Sobre o relato da professora

A pergunta norteadora da entrevista foi: Como você vem desenvolvendo as intervenções pedagógicas para a sua turma?

A professora relatou que tem identificado um grande avanço na leitura e escrita dos alunos. Vale registrar que a professora já conseguiu unificar as tarefas para toda a turma. Os alunos que foram segregados pela professora anterior já avançaram a ponto de estarem fazendo as mesmas tarefas propostas para os demais alunos.

Ela revelou que tem feito um trabalho individualizado com os alunos que apresentam maiores dificuldades e tem feito o que foi sugerido durante a etapa da formação continuada: agrupar os alunos com níveis próximos de desenvolvimento na leitura e na escrita. A professora afirmou ter obtido muito sucesso com esta metodologia.

Ela mostrou um mapa de acompanhamento dos alunos, feito de próprio punho, bem similar ao relatório que lhe foi entregue no momento da divulgação dos resultados da avaliação diagnóstica. Foi detectado um grande interesse por parte da professora em fazer com que os alunos avançassem por igual e em acompanhar o seu desenvolvimento. No entanto, relatou as dificuldades que encontra com os alunos **A.** e

M., uma vez que eles não conseguem avançar no mesmo ritmo da turma, apesar de seus esforços em acompanhar e intervir sistematicamente.

A professora revelou que já se propôs a dar reforço ao aluno **A.** em horário alternativo, mas a mãe não se interessou em aproveitar tal oportunidade, alegando a distância em que mora.

6.6 Os resultados do desempenho dos alunos na Avaliação Final 1º ano (Leitura e Escrita) – Guaramiranga e Pacoti

A avaliação final aplicada aos alunos do 1º ano teve fins de comparação para avaliar a evolução dos alunos nas habilidades referentes à leitura e à escrita após o trabalho interventivo das professoras ao longo do segundo semestre letivo de 2009.

Os protocolos aplicados já foram descritos no item 6.5.1.1, portanto esta seção mostrará apenas a discussão dos resultados em comparação com os da avaliação diagnóstica. A aplicação do instrumental ocorreu em novembro, momento em que se encerravam as atividades letivas.

Para as análises, optou-se por mostrar um paralelo entre os achados quantitativos da avaliação diagnóstica e da avaliação final, seguindo-se de uma discussão pedagógica sobre as categorias que obtiveram resultados mais expressivos.

6.6.1. Os resultados da Avaliação Final 1º ano (Leitura e escrita) – Guaramiranga e Pacoti

Os resultados da avaliação final da leitura de palavras dos alunos estão dispostos no quadro a seguir. Todos os 50 alunos matriculados nas turmas do 1º ano de Guaramiranga e Pacoti foram avaliados.

Quadro 22 – Resultados da Avaliação Final da leitura de palavras -1º ano, por município

Critérios	Guaramiranga		Pacoti	
	Alunos	%	Alunos	%
Não lê palavras	4	16	2	8
Lê palavras formadas por sílabas simples	5	20	3	12
Lê palavras formadas por sílabas complexas	16	64	20	80
TOTAL	25	100	25	100

Para melhor se visualizar a evolução dos alunos nessa categoria, optou-se por mostrar novamente o quadro com os resultados da avaliação diagnóstica.

Quadro 23 – Resultados da Avaliação Diagnóstica da leitura de palavras – 1º ano, por município

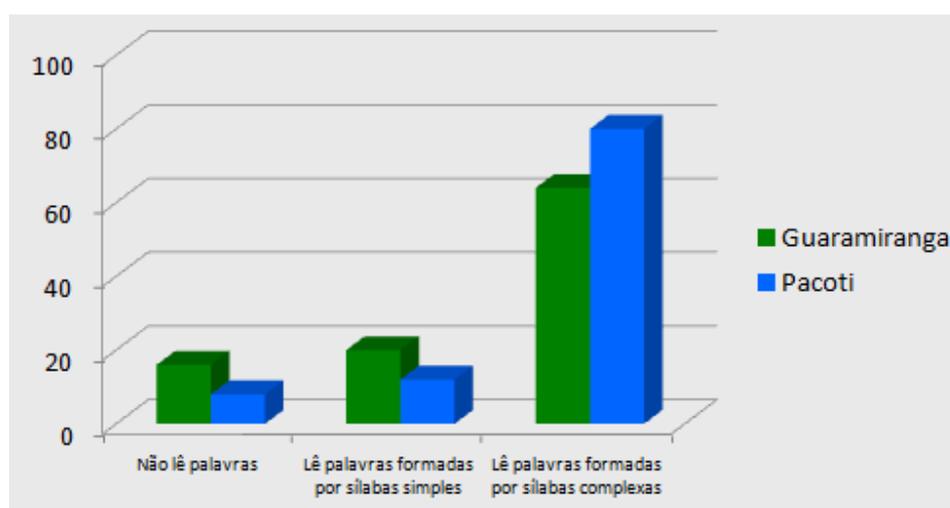
Critérios	Guaramiranga		Pacoti	
	Alunos	%	Alunos	%
Não lê palavras	8	32	14	56
Lê palavras formadas por sílabas simples	9	36	10	40
Lê palavras formadas por sílabas complexas	8	32	1	4
TOTAL	25	100	25	100

Pode-se notar que na turma de Guaramiranga, 4 alunos terminaram o ano letivo sem ler palavras, 5 lendo palavras formadas por sílabas simples e a maioria, 16 alunos, lendo palavras formadas por sílabas complexas.

Em Pacoti, observa-se uma evolução bastante significativa, pois a avaliação diagnóstica mostrou que mais da metade dos alunos (56%) não liam palavras e apenas 1 lia palavras formadas por sílabas complexas. A avaliação final mostrou que 80% dos alunos terminaram o ano letivo lendo palavras formadas por sílabas complexas.

Os percentuais encontrados foram organizados no gráfico a seguir.

Figura 31 – Distribuição dos alunos na Avaliação Final na leitura de palavras – 1º ano, Guaramiranga e Pacoti



Na leitura de frases, o resultado final dos alunos está expresso no quadro a seguir.

Quadro 24 – Resultado final da avaliação da leitura de frases – 1º ano, por município

Critérios	Guaramiranga		Pacoti	
	Alunos	%	Alunos	%
Não lê frases	4	19	0	0
Lê lento e pausadamente	6	29	9	39
Lê com fluência	11	52	14	61
TOTAL	21	100	23	100

Os resultados mostram que os alunos de Pacoti não só avançaram na leitura de palavras, mas também na leitura de frases, uma vez que todos os alunos que passaram para esta fase leram as frases quer de forma lenta ou pausadamente (39%), quer de forma fluente (61%).

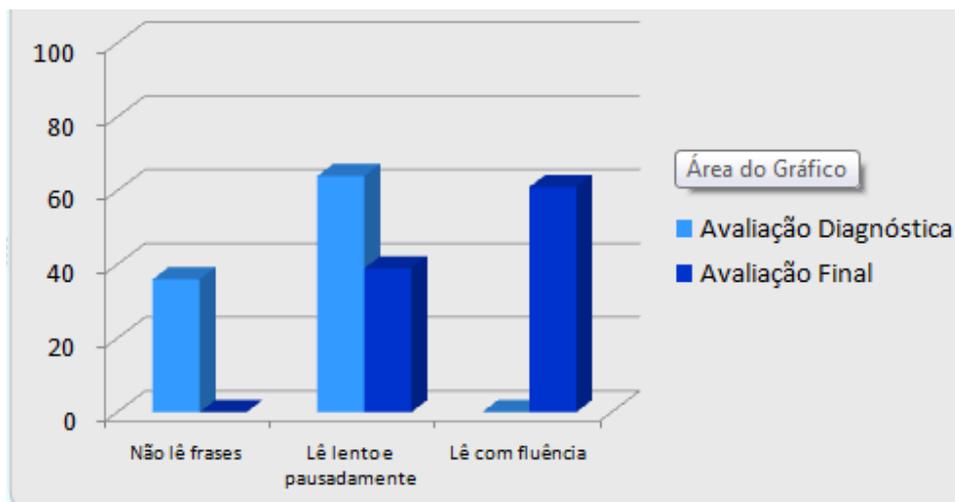
Em Guaramiranga, podem-se ainda visualizar 5 alunos que não leram frases. Estes ainda se encontram na leitura de palavras simples. Entretanto, não se pode desconsiderar o salto qualitativo que houve, em ambas as turmas, na parcela de alunos que leem frases com fluência. Observando os resultados da avaliação diagnóstica, pode-se verificar que, em Guaramiranga apenas 3 alunos liam frases com fluência e nenhum em Pacoti.

Quadro 25 – Resultados da Avaliação Diagnóstica na leitura de frases – 1º ano, por município

Critérios	Guaramiranga		Pacoti	
	Alunos	%	Alunos	%
Não lê frases	7	41	4	36
Lê lento e pausadamente	7	41	7	64
Lê com fluência	3	18	0	0
TOTAL	17	100	11	100

Para um confronto de melhor visualização, optou-se por mostrar os gráficos da avaliação diagnóstica e da final do município de Pacoti.

Figura 32 – Distribuição dos alunos na avaliação diagnóstica e final na leitura de frases – 1º ano, Pacoti



Verifica-se que houve um total deslocamento dos alunos para o lado direito do eixo que significa um acréscimo do percentual na melhor faixa de desempenho. Os resultados sobre a avaliação da leitura de texto encontram-se no quadro a seguir.

Quadro 26 – Resultados da avaliação final da leitura de texto – 1º ano, por município

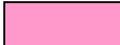
Critérios	Guaramiranga		Pacoti	
	Alunos	%	Alunos	%
Não lê texto	6	35	2	9
Lê lento e pausadamente	3	18	8	35
Lê com fluência	8	47	13	57
TOTAL	17	100	23	100

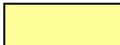
Com o intuito de melhor compreender o que aconteceu aos alunos de Guaramiranga e Pacoti que não conseguiram finalizar o ano letivo lendo pequenos textos, organizou-se o diagrama abaixo com um resumo do desempenho desses alunos na avaliação diagnóstica e na final.

Quadro 27 - Situação dos alunos com baixo desempenho em leitura – 1º ano, Guaramiranga

ALUNO	Leitura de palavras		Leitura de frases		Leitura de texto	
	AD	AF	AD	AF	AD	AF
Da	Não lê	Não lê	Não lê	Não lê	Não lê	Não lê
De	Não lê	Lê palavras de sílabas simples	Não lê	Não lê	Não lê	Não lê
Gu	Não lê	Não lê	Não lê	Não lê	Não lê	Não lê
Ma	Não lê	Lê palavras de sílabas simples	Não lê	Não lê	Não lê	Não lê
Ra	Não lê	Não lê	Não lê	Não lê	Não lê	Não lê
Ro	Não lê	Não lê	Não lê	Não lê	Não lê	Não lê

Legenda

 O aluno não avançou na categoria avaliada.

 O aluno demonstrou pequeno avanço na categoria avaliada.

Para uma análise mais detalhada, optou-se por mostrar um diagrama contendo informações sobre o desempenho desses mesmos alunos na avaliação da escrita. Segue o quadro na página seguinte.

Quadro 28 - Situação dos alunos com baixo desempenho na escrita – 1º ano, Guaramiranga

ALUNO	ESCRITA DO NOME		ESCRITA DE PALAVRAS		ESCRITA DE FRASE		PRODUÇÃO TEXTUAL	
	AD	AF	AD	AF	AD	AF	AD	AF
Da	Escreveu o primeiro nome	Escreveu o primeiro nome	Silábico	Silábico-alfabético	Não escreveu a frase ditada	Não escreveu a frase ditada	Não produziu texto	Não produziu texto
De	Escreveu o primeiro nome	Escreveu o primeiro nome	Pré-silábico	Pré-silábico	Não escreveu a frase ditada	Não escreveu a frase ditada	Não produziu texto	Não produziu texto
Gu	Escreveu parte do nome	Escreveu o primeiro nome	Silábico	Silábico-alfabético	Não escreveu a frase ditada	Escreveu parcialmente com segmentação	Não produziu texto	Não produziu texto
Ma	Escreveu o primeiro nome	Escreveu o primeiro nome	Silábico-alfabético	Alfabético	Escreveu parcialmente com segmentação	Escreveu parcialmente sem segmentação	Não produziu texto	Não produziu texto
Ra	Escreveu o primeiro nome	Escreveu nome completo	Silábico	Silábico-alfabético	Não escreveu a frase ditada	Não escreveu a frase ditada	Não produziu texto	Não produziu texto
RO	Escrita não corresponde a nenhuma parte do nome	Escrita corresponde à parte do nome	Pré-silábico	Pré-silábico	Não escreveu a frase ditada	Não escreveu a frase ditada	Não produziu texto	Não produziu texto

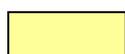
Legenda



O aluno não avançou na categoria avaliada.



O aluno retrocedeu na categoria avaliada.



O aluno demonstrou pequeno avanço na categoria avaliada.



O aluno teve avanço significativo na categoria avaliada.

Dentre os alunos acima, o **Gu** foi o que demonstrou ter um avanço significativo. Observa-se que, na escrita, em duas categorias (escrita do nome e de palavras), ele teve pequeno avanço e em outra (escrita de frase) ele teve avanço significativo. Entretanto, na leitura, ele permaneceu exatamente da mesma forma que se encontrava na avaliação diagnóstica.

Ma, na escrita da frase, teve retrocesso, o qual não necessariamente significa que ele estava consciente da segmentação avaliada na etapa do diagnóstico. O que é mais significativo nele é o avanço no nível de escrita de palavras, pois ele se encontra produzindo escrita alfabética. Ele teve, também, avanço na leitura, passando a ler palavras de estrutura silábica simples.

Ra teve pequeno avanço na escrita do nome e na escrita de palavras, produzindo escrita silábico-alfabética na avaliação final.

Da teve um pequeno avanço na escrita de palavras, mas permaneceu estagnado na leitura.

Os quatro alunos se enquadram na situação em que se poderia pensar em uma intensificação focando nas áreas de maior dificuldade (leitura).

De, apesar de ter demonstrado pequeno avanço na leitura de palavras, sua escrita ainda é pré-silábica. O foco das intervenções seria basicamente na escrita.

A situação de **Ro** é a mais preocupante, pois o mesmo só demonstrou pequeno avanço na escrita do nome, porém esse avanço não foi o esperado para o nível de escolaridade em que se encontra. Sua escrita é pré-silábica e ainda não lê, sequer, palavras de estrutura silábica simples.

Há de se reforçar, portanto, que para aprender a escrever é necessário ter acesso à diversidade de textos escritos, e essa aproximação pressupõe a existência de uma prática constante e intensa de leitura.

Para escrever, o aluno necessita ter à sua disposição, em nível de representação mental, os elementos do sistema de escrita para organizá-los no papel. Para ler, ele deve tomar os elementos já organizados, num texto, e dar uma explicação para esta organização. Às vezes é possível isto sem aquilo. Outras vezes, dá-se o contrário. Mesmo sem conhecer a fundo as razões explicativas desses fatos, sabemos que logicamente estas duas atividades são próximas uma da outra e oportunizar ocasiões de exercê-las num mesmo contexto auxilia o domínio de ambas (GROSSI, 1990, p. 59).

A prática dessas atividades não pode limitar-se exclusivamente à escola. É no ambiente familiar que o aluno, também, desenvolve habilidades, motiva-se, interessa-se e desperta para muitas descobertas. Por essa razão, ressalta-se a importância da família no acompanhamento da aprendizagem dos filhos.

Na entrevista feita com os pais, ao final do ano, apenas o responsável pelo aluno **Gu** não compareceu.

Sobre o aluno **Ma**, a mãe A., 30 anos, atribuiu a dificuldade enfrentada pelo filho à sua ausência durante todo o dia, provocada pela necessidade de trabalhar.

Eu trabalho o dia todo e ele fica só. Eu não tenho tempo para acompanhar, não. (A.)

Já a mãe de **Ra**, D., 24 anos, diz que acompanha as tarefas do filho, mas admite ter dificuldades de ajudá-lo.

Eu acompanho as tarefas, mas como eu tenho pouco estudo, eu não sei se eu ajudo muito. O problema do Ra é a preguiça. (D.)

A mãe de **Da**, N., 45 anos, compareceu à entrevista alcoolizada. Chorou muito durante a conversa e lamentou o fato de ser analfabeta e não poder auxiliar o filho nas tarefas da escola.

Ele me mostra o caderno aí me dá um desespero, uma vergonha porque eu não sei as letras. (N.)

A mãe de **De**, M. 27 anos, diz acompanhar as tarefas do filho.

Eu acompanho o dever dele, mas ele não gosta de estudar, não. Acho que é por isso que ele não aprende. (M.)

A mãe de **Ro**, S., 23 anos, esboçou a mesma justificativa pelo baixo desempenho do filho.

Eu faço tudo para ele gostar de estudar, mas ele não gosta não. (S.)

Perguntada sobre o que fazia para que o filho gostasse de estudar, ela respondeu:

Eu mando ele fazer a tarefa e digo que é importante estudar. Eu vivo dizendo isso. (S.)

Durante a entrevista, algo que foi unânime diz respeito à dedicação das professoras. Todas as mães, inclusive as dos filhos com baixo desempenho reconheceram o esforço das professoras.

Nos achados de Pacoti, apenas 2 alunos finalizaram o ano letivo sem ler textos.

Quadro 29 - Situação dos alunos com baixo desempenho em leitura - 1º ano, Pacoti

ALUNO	Leitura de palavras		Leitura de frases		Leitura de texto	
	AD	AF	AD	AF	AD	AF
Ga	Não lê	Lê palavras de sílabas complexas	Não lê	Não lê	Não lê	Não lê
Ro	Não lê	Não lê	Não lê	Não lê	Não lê	Não lê

Para complementar a análise, optou-se por mostrar o desempenho de ambos os alunos na dimensão escrita.

Quadro 30 - Situação dos alunos com baixo desempenho na escrita – 1º ano, Pacoti

ALUNO	ESCRITA DO NOME		ESCRITA DE PALAVRAS		ESCRITA DE FRASE		PRODUÇÃO TEXTUAL	
	AD	AF	AD	AF	AD	AF	AD	AF
Ga	Escreveu o primeiro nome	Escreveu o nome completo	Silábico	Alfabético	Não escreveu a frase ditada	Escreveu a frase ditada sem segmentação	Não produziu texto	Não produziu texto
Ro	A escrita não corresponde a nenhuma parte do nome	Escreveu o primeiro nome	Pré-silábico	Pré-silábico	Não escreveu a frase ditada	Não escreveu a frase ditada	Não produziu texto	Não produziu texto

Ga foi o único aluno da turma do 1º ano de Pacoti que ainda demonstrou dificuldades na leitura e na escrita. Entretanto, fazendo a comparação com os resultados da primeira avaliação, há de se considerar que ele teve avanços significativos, principalmente na escrita. Ele já está no nível alfabético e já escreve toda a frase ditada, embora ainda seja sem segmentação. Porém, na produção textual não apresentou nenhum avanço, tampouco na leitura de frases e textos, embora já leia palavras de estrutura silábica complexa.

Ro é um caso à parte. Trata-se de uma criança com necessidades educacionais especiais. Não se pode querer alcançar mais do que ele tem oferecido, já que se encontra em processo de inclusão em uma turma regular. Sua deficiência visual limita bastante a aquisição das habilidades da alfabetização. Se ele não enxerga adequadamente, isso dificulta o processo de leitura e escrita, pois se confunde no reconhecimento das letras. Ele não diferencia sua escrita. Para todo e qualquer objeto a representar graficamente, sua escrita é sempre a mesma. Entretanto, **Ro** demonstrou avanço em uma única categoria: a escrita do nome. Na primeira avaliação, a escrita produzida não correspondeu a nenhuma parte do nome, já na avaliação final, ele escreveu o primeiro nome com todas as letras e na sequência correta.

Mas é fato, que um dos maiores problemas educacionais da atualidade centra-se na inclusão de alunos, como **Ro**, cujas limitações demandam um atendimento especial paralelo ao curso normal da sala de aula regular. Sem este acompanhamento especializado, é pouco provável que **Ro** desenvolva as habilidades mínimas requeridas na fase de alfabetização.

Ele possui uma dificuldade física, caracterizada por uma deficiência visual, que o impede de desenvolver essas habilidades, e isso vai além da boa vontade e do preparo pedagógico da professora e da escola.

O aluno **Ga** se enquadra no mesmo perfil dos alunos com baixo desempenho de Guaramiranga: mãe analfabeta, renda familiar menor do que 1 salário-mínimo e família não possui geladeira.

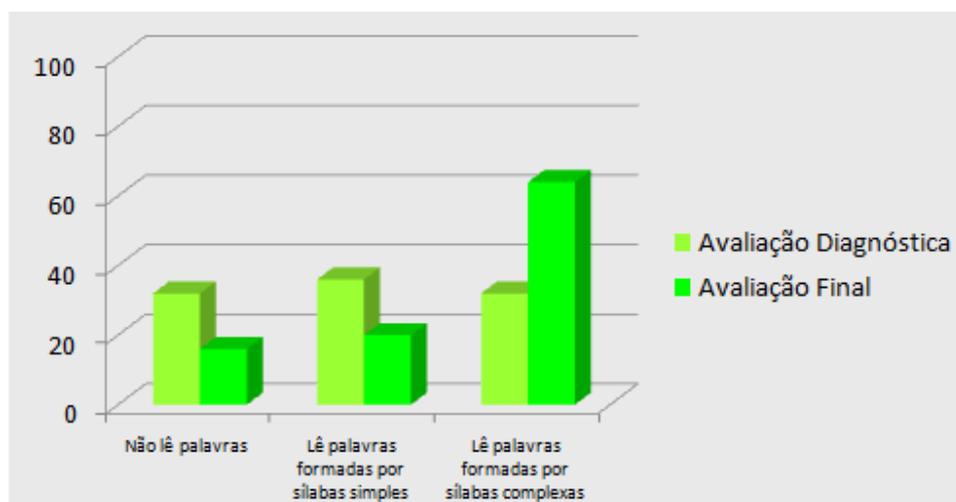
A mãe de **Ga**, N. 40 anos, emocionou-se durante a entrevista ao falar de si e do filho.

Eu não estudei, não. Na época de eu estudar, eu usava era a enxada. Passava o dia no meio do sol. [...] Eu digo muito para ele: por causa de que eu não estudei é que eu vivo detrás de uma pia ou então no meio do mato plantando chuchu. E eu não quero isso para ele não. [Choro] Mas o pior é que ele mesmo tem que se esforçar sozinho porque eu não sei ensinar, não. (N.)

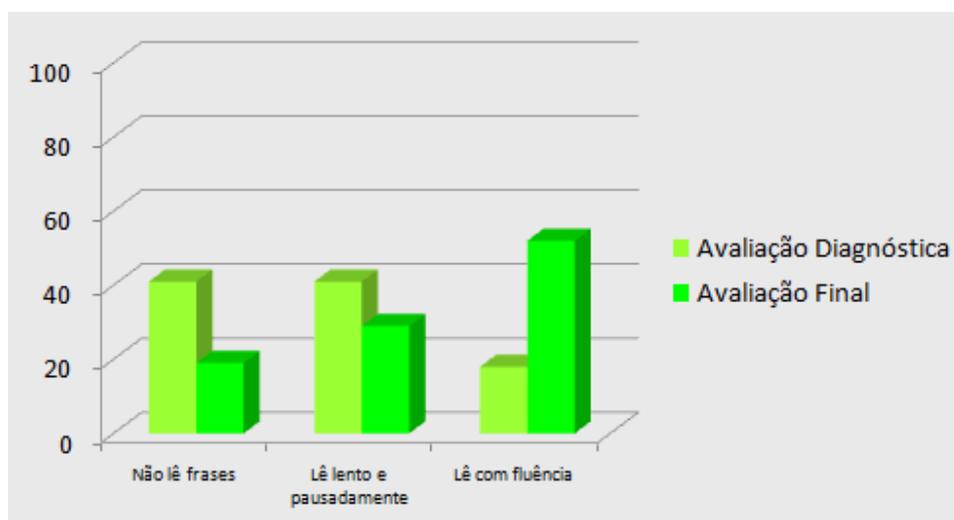
Para uma rápida visualização comparativa optou-se por mostrar os gráficos de barra apresentando os resultados da avaliação diagnóstica e os da avaliação final do município de Guaramiranga. A primeira categoria avaliada exibida é a leitura, em seguida, a escrita.

Quadro 31 – Demonstrativo de comparação entre a avaliação diagnóstica e final na dimensão Leitura – 1º ano, Guarimiranga

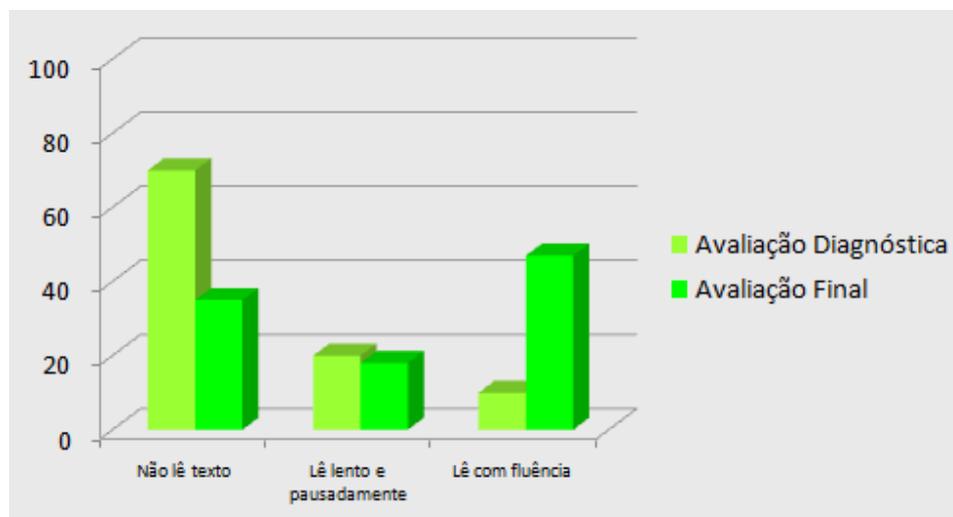
a) Leitura de palavras



b) Leitura de frase

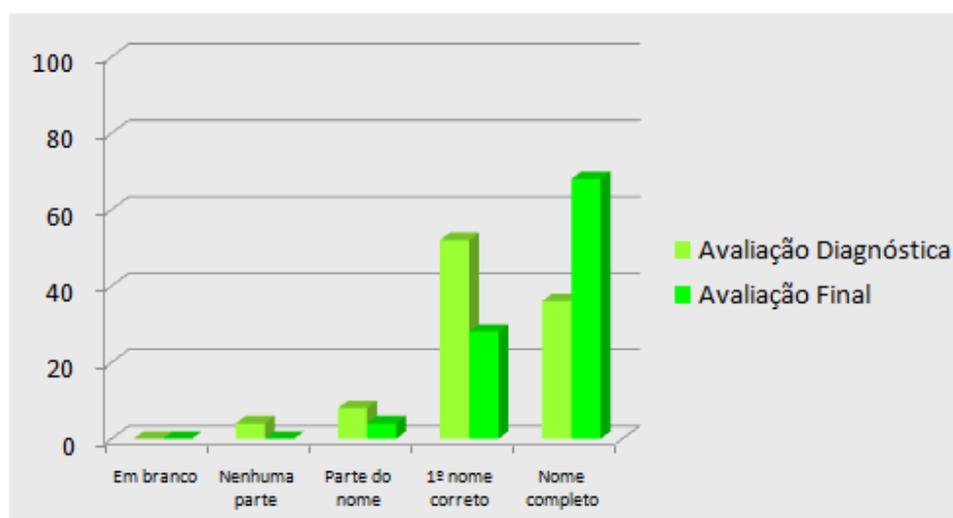


c) Leitura de texto

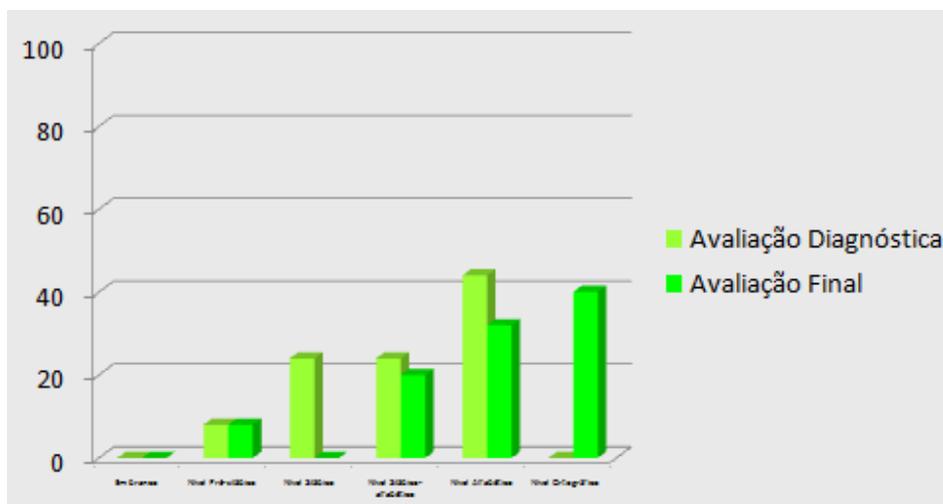


Quadro 32 – Demonstrativo de comparação entre a avaliação diagnóstica e final na dimensão Escrita – 1º ano, Guaramiranga

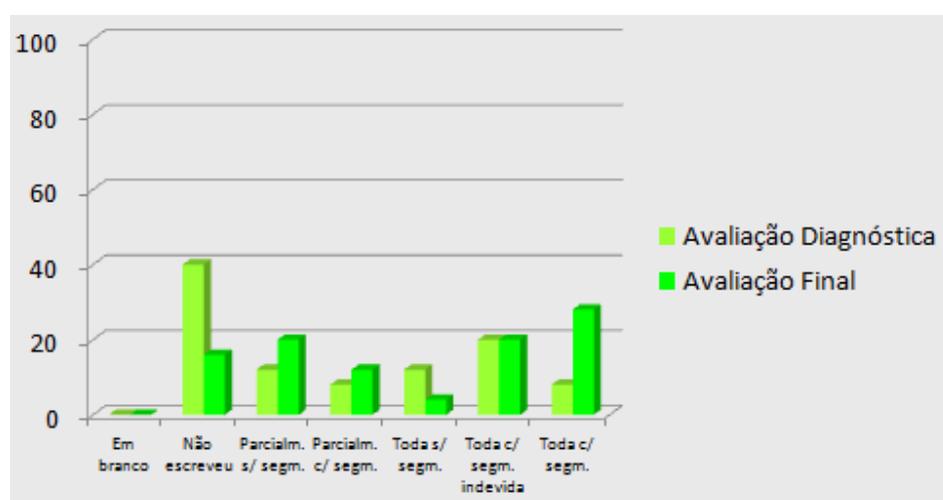
a) Escrita do nome próprio



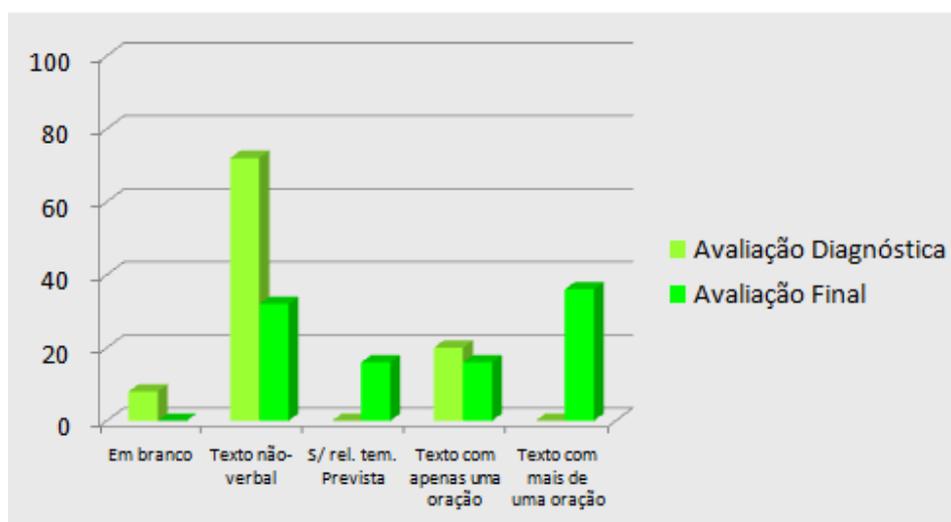
b) Escrita de palavras



c) Escrita de frases



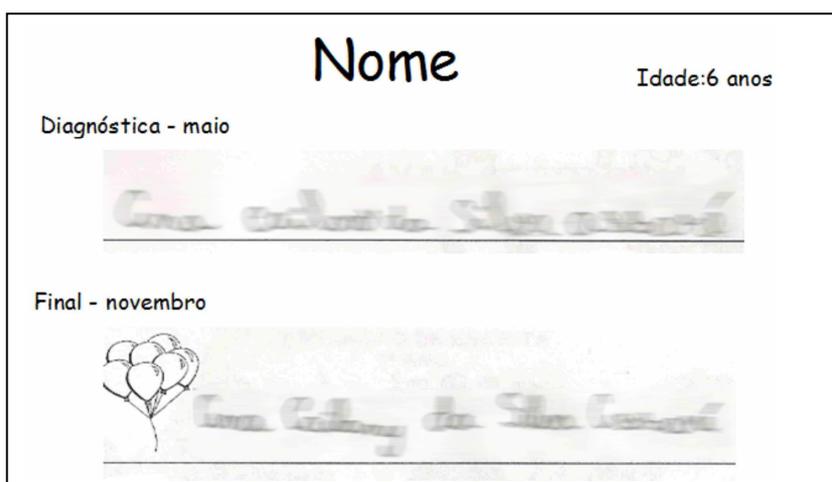
d) Produção textual



Observa-se, ao se analisarem os gráficos, que houve um deslocamento quantitativo para as categorias do lado direito. Isso significa que, nas avaliações realizadas ao final do ano letivo, a maior parte dos alunos obteve êxito.

Para ilustrar o que se chamou de êxito, neste estudo, optou-se por mostrar alguns exemplos das produções dos alunos.

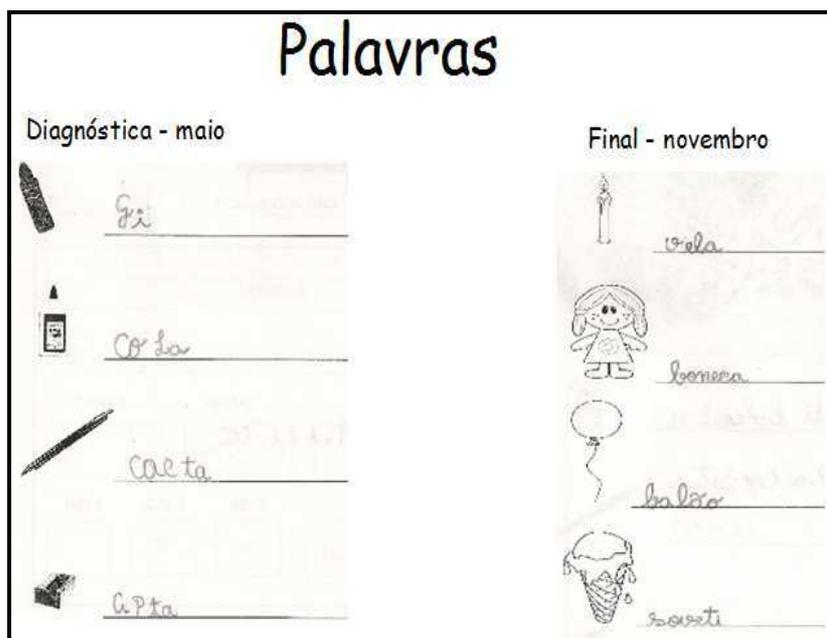
Figura 33 – Exemplo comparativo da escrita do nome próprio



A aluna do exemplo acima foi uma das poucas que obteve um bom desempenho já na avaliação diagnóstica. Observa-se que, na escrita do nome próprio,

já o fez de forma completa e bastante legível. Entretanto, há de se considerar o aperfeiçoamento de sua escrita na comparação com a avaliação final. A aluna já demonstra um traço gráfico bem mais firme e totalmente cursivo¹⁸, bem como usa adequadamente as letras maiúsculas e minúsculas.

Figura 34 – Exemplo comparativo da escrita de palavras ditadas



Na avaliação das palavras, observou-se, na diagnóstica, que sua escrita era silábico-alfabética. A avaliação final identificou nessa aluna uma escrita categorizada como ortográfica, mas que ainda mostra traços da escrita alfabética (SOVETI para escrever sorvete).

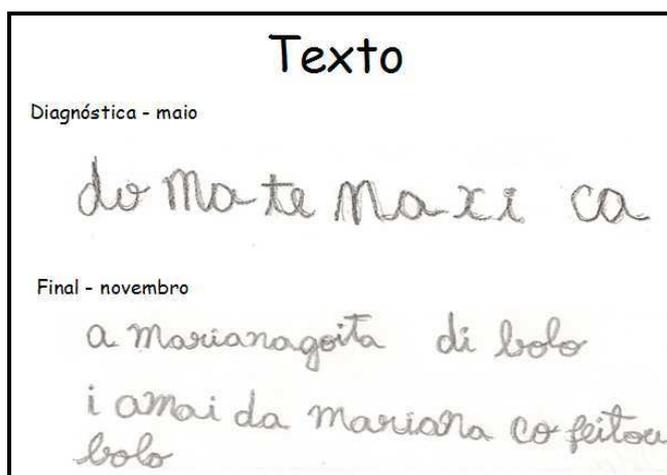
Figura 35 – Exemplo comparativo da escrita da frase ditada

¹⁸ Cursivo é o nome que se dá a qualquer estilo de escrita à mão, em que as letras da palavra geralmente ficam ligadas umas às outras, o que pode fazer da mesma palavra um único traço.



Na avaliação da escrita da frase ditada, a aluna, em maio, escreveu a frase com segmentação indevida. Embora, em novembro, a aluna também tenha escrito a frase com segmentação indevida, ela mostrou um avanço qualitativo, pois já escreve as palavras de forma completa e não mais fragmentada em sílabas como escreveu em maio. O interessante é que tal avanço só pode ser detectado fazendo-se a análise comparativa entre ambas as produções.

Figura 36 – Exemplo comparativo da produção textual



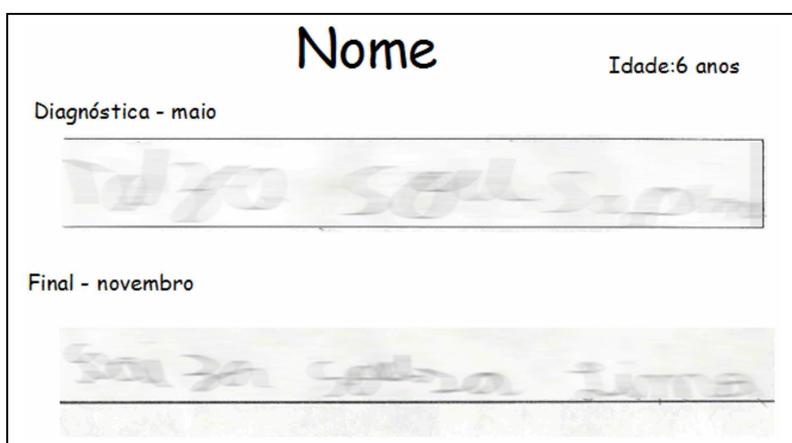
Na produção textual, pode-se observar o mesmo salto qualitativo. Nota-se que, na diagnóstica, a aluna teve a intenção de escrever “A MENINA ESTÁ ESTUDANDO MATEMÁTICA.”, entretanto representou o trecho “a menina está

estudando” apenas escrevendo a sílaba “DO”. Nota-se a fragmentação da palavra “matemática” em sílabas.

Na avaliação final, ela já escreveu um pequeno texto com encadeamento lógico, apesar de demonstrar deslizos ortográficos, porém absolutamente compatíveis com seu nível de desenvolvimento.

Outro exemplo bastante interessante é o da aluna a seguir.

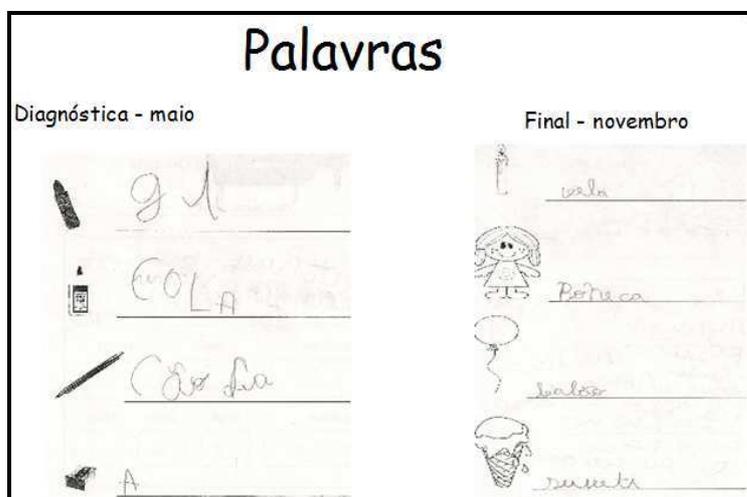
Figura 37 – Exemplo comparativo da escrita do nome próprio



Observa-se a nítida tentativa de utilizar a letra cursiva ao longo de toda a escrita do nome próprio. Nota-se que a aluna usou o “T” em Taiza e o “L” em Lima, maiúsculos e cursivos. Quanto aos “S” em Sousa, a aluna soube diferenciar o maiúsculo do minúsculo, escrevendo o primeiro em letra bastão¹⁹ e o segundo cursivo, estratégia esta que não utilizou quando escreveu “Sousa” em maio. O uso da letra cursiva exige uma habilidade maior da motricidade, pois o ato de ligar uma letra à outra demanda um esforço para não tirar o lápis do papel e a continuar escrevendo até o final do que se quer.

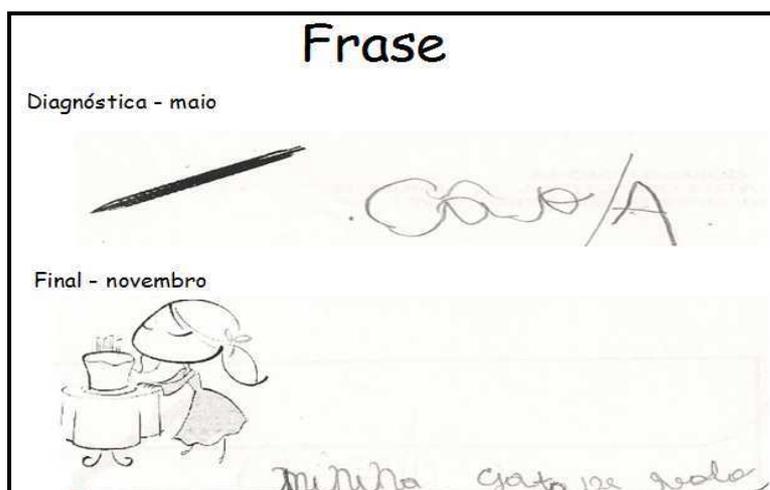
¹⁹ A letra bastão também é conhecida como letra de fôrma e é ideal para a fase inicial de alfabetização, pois os caracteres são individuais e podem ser escritos um após o outro.

Figura 38 – Exemplo comparativo da escrita de palavras ditadas



Na escrita de palavras ditadas, a aluna, na avaliação diagnóstica, produziu uma escrita característica do nível silábico-alfabético e na avaliação final já escreveu de forma predominantemente ortográfica. É interessante observar a evolução nos traços da grafia, o que demonstra uma evolução motora da criança.

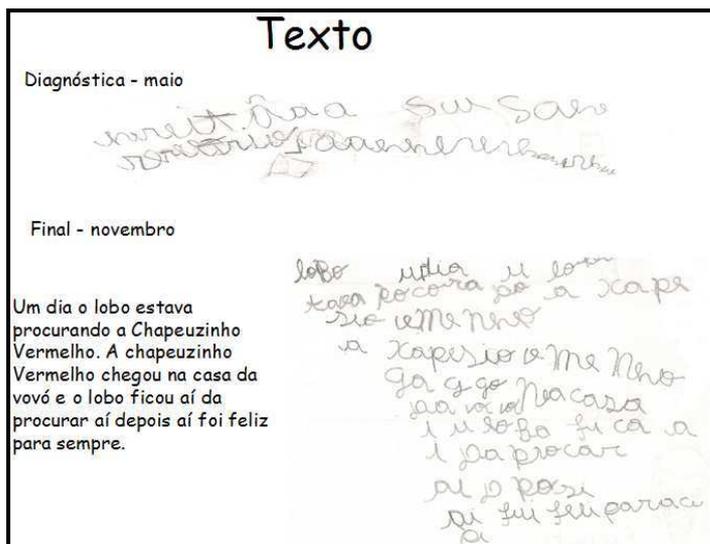
Figura 39 – Exemplo comparativo da escrita da frase ditada



Na escrita da frase ditada, em maio, a aluna representou apenas o som nasalado da palavra caneta quando escreveu “CÃO” e a palavra azul representou

apenas com a letra “A”. Em novembro, conseguiu representar alfabeticamente todas as palavras. Um avanço, de fato, considerável.

Figura 40 – Exemplo comparativo da produção textual

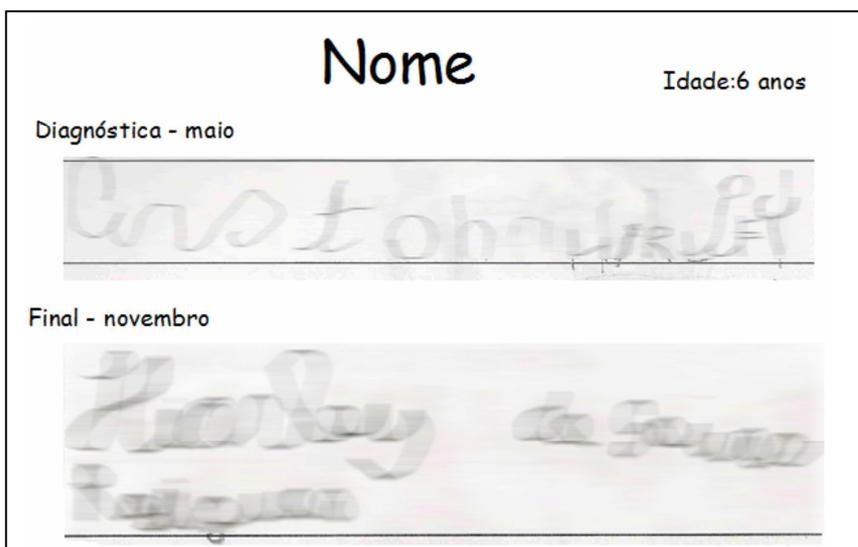


Na produção textual é onde se pode perceber o grande salto. Percebe-se que em maio, a criança não dominava o código escrito, mas já tinha noção de que para se escrever um texto era necessário as letras e as palavras. Nota-se um grande esforço da criança em escrever. Porém, utilizou as letras de forma aleatória e em diferentes combinações, característica esta mais afeita às produções pré-silábicas.

Na avaliação final, verifica-se que a criança já é produtora de texto, pois faz uma reescrita de uma história infantil. Já usa certos elementos de coesão como o “aí” e o “depois”, bem como alguns marcadores tradicionais, tais como “Um dia” e “felizes para sempre”. Isso demonstra um contato com livros de histórias e uma organização lógica do pensamento e de sua reprodução utilizando a escrita.

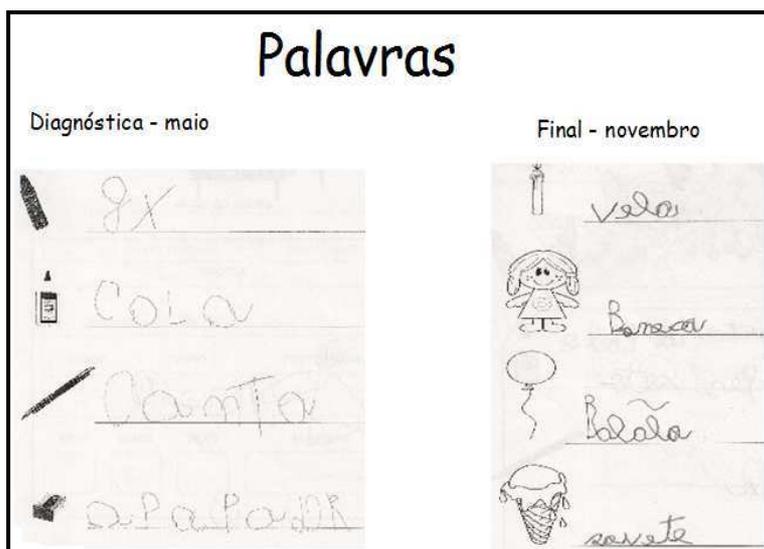
Para fechar essas discussões, optou-se por mostrar a evolução do aluno citado na seção 6.4.1, na explicação do quadro 7.

Figura 41 – Exemplo comparativo da escrita do nome próprio



Observa-se que este aluno, em maio, adicionou ao seu nome outras letras que não faziam parte dele. Na avaliação final, já escreveu o nome completo corretamente.

Figura 42 – Exemplo comparativo da escrita das palavras ditadas



Nota-se uma visível evolução, também, na escrita de palavras ditadas.

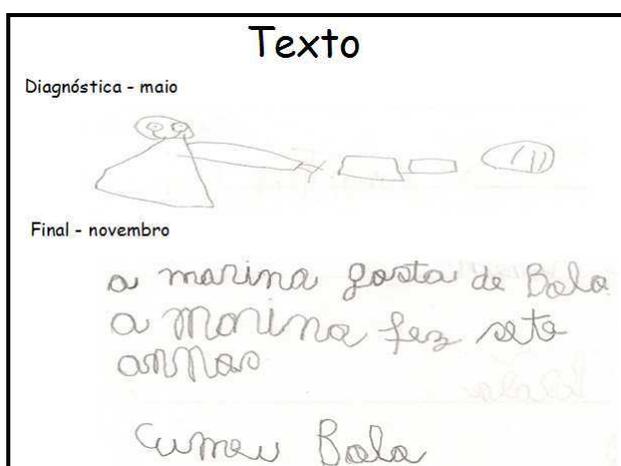
Figura 43 – Exemplo comparativo da escrita da frase ditada



Na escrita da frase, em maio, nota-se que o aluno escreveu a frase com escrita predominantemente silábico-alfabética. É interessante perceber que ele não dominava ainda as direções da escrita, pois escreveu usando duas linhas, sendo que a primeira linha era a continuação da segunda.

Já em novembro, ele escreveu a frase ortograficamente e da esquerda para a direita, utilizando toda a extensão da linha que foi dada no espaço do item. A utilização da letra cursiva também é algo importante a ser destacado, pelas razões já descritas anteriormente.

Figura 44 – Exemplo comparativo da produção textual



Na produção realizada na avaliação diagnóstica, verifica-se que o aluno não fazia muita diferenciação entre desenhar e escrever. Para ele, ambos significavam a mesma coisa.

Na avaliação final, percebe-se um imenso salto qualitativo no desenvolvimento da escrita dessa criança. Nota-se que ela já produz um texto com 3 orações de estrutura sintática simples (sujeito+predicado). A evolução da escrita também pode ser percebida pelos traços firmes das letras. Apesar de as orações estarem desconectadas, ou seja, de o texto não trazer conectores, a evolução da escrita é incontestável.

O caso deste aluno é um caso muito interessante, pois ele foi a única criança que durante a avaliação diagnóstica da leitura demonstrou fluência na leitura do texto. No entanto, na escrita mostrou flutuações entre os níveis pré-silábico e silábico.

Em entrevista feita com as professoras da escola de Guaramiranga, ao final do ano letivo, uma delas assim se manifestou sobre o aluno destes últimos exemplos.

O H. foi meu aluno com três anos na creche da prefeitura. Eu tive a maior dificuldade com ele por que todas as atividades que eu passava para ele, ele não se interessava. Até que eu descobri uma coisa que interessava a ele: ler. (D3)

A professora que acompanhou esse aluno no 1º ano, em 2009, complementou:

O H. aprendeu a ler com três anos de idade. Mesmo não sendo aquela leitura compreensiva. E só agora no 1º ano, o H. veio desenvolver a escrita. Mas o que nós estávamos fazendo com o H.? Ele era muito violento e a gente dizia: vai ali, ler um livro. Ele ia e lia num instante. [...] Aí a gente começava a perguntar o que ele tinha lido, como era a historinha, e às vezes voltava porque ele lia muito rápido e perguntava: e essa palavrinha aqui? E aí ele já começou a dizer sobre o que ele estava lendo.

Na avaliação diagnóstica foi detectado esse desnivelamento entre a leitura e a escrita do aluno H. O diagnóstico possibilitou às professoras identificarem os problemas e as potencialidades de H, facilitando o planejamento das atividades mais direcionadas a partir do segundo semestre letivo. Muito provavelmente, o aluno H. tem altas habilidades, uma vez que conseguiu ler aos 3 anos de idade. Porém, sua

defasagem na escrita deve-se ao fato de que, para essa habilidade, ele necessita de maturação motora que, geralmente, as crianças nessa idade ainda não têm.

6.6.2 Os resultados da Avaliação Final (leitura e escrita) 2º ano – Pacoti

A avaliação final da leitura e escrita dos alunos da turma do 2º ano de Pacoti foi realizada em novembro mediante a aplicação de um instrumento cujo delineamento foi equivalente ao aplicado em maio. Participaram da avaliação 24 alunos.

Em termos gerais, houve um significativo avanço no desempenho dos alunos na dimensão leitura, uma vez que apenas 6 alunos ainda apresentaram média de acerto no teste abaixo de 50%. Os demais alunos tiveram resultado bastante animadores.

Para uma melhor compreensão da turma por inteiro, optou-se por mostrar o relatório final de desempenho em leitura e escrita.

Analisando, mais detalhadamente, o relatório final da avaliação na leitura, percebe-se que alguns alunos ainda demonstraram dificuldades.

Quadro 33 – Relatório da avaliação final de leitura – 2º ano, Pacoti

ITENS (QUESTÕES) E RESPECTIVOS DESCRITORES																					Itens corretos	% Acertos
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20			
D01	D02	D03	D04	D05	D06	D07	D08	D09	D10	D11	D12	D13	D14	D14	D15	D15	D16	D17	D18	D18		
X	V	V	V	V	X	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	X	V	V	17	85
V	V	V	V	V	X	V	X	X	V	V	V	X	X	X	X	X	X	X	X	X	10	50
V	V	V	V	V	V	V	V	X	V	V	V	V	V	V	X	X	V	V	V	X	16	80
V	V	V	X	V	V	V	V	V	V	V	X	V	V	V	X	V	V	X	V	V	16	80
V	V	V	V	V	V	X	V	X	V	V	V	V	V	V	X	X	X	X	X	X	13	65
V	V	V	V	V	X	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	X	X	X	V	V	16	80
X	V	V	V	V	V	V	X	V	V	V	V	V	V	V	V	X	V	X	V	V	16	80
V	V	V	V	V	V	X	V	X	V	V	V	V	X	V	X	X	X	X	X	X	12	60
X	V	V	V	X	V	V	X	V	V	V	V	V	V	V	X	X	X	X	X	X	12	60
V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	X	V	X	X	X	X	16	80
V	V	X	V	V	V	V	V	X	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	18	90
V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	X	V	V	X	X	X	17	85
V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	20	100
V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	X	V	V	V	V	X	18	90
V	V	V	V	V	X	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	X	V	X	X	V	17	85
V	V	X	V	V	V	V	V	X	V	X	V	V	V	V	V	V	X	X	X	V	15	75
V	V	V	X	V	V	V	X	X	X	X	V	X	V	V	V	V	X	X	X	V	11	55
V	V	V	V	V	X	X	V	X	V	V	V	V	X	V	X	X	X	X	V	V	12	60
V	V	X	X	V	V	X	X	X	X	X	V	X	X	X	V	V	X	X	X	X	7	35
V	V	X	X	V	X	X	X	X	X	V	V	X	X	X	X	V	X	X	X	X	6	30
V	V	X	V	V	X	V	V	X	V	V	V	V	V	X	X	X	X	X	X	X	11	55
X	V	X	V	V	X	X	V	X	X	V	V	X	X	X	X	X	X	X	X	V	8	40

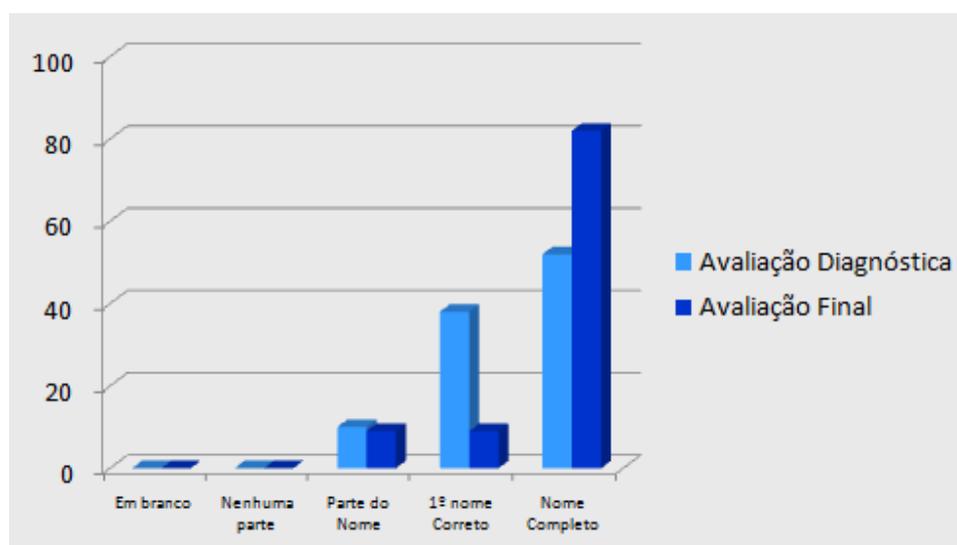
Analisando mais detalhadamente o relatório final da avaliação na leitura, percebe-se que alguns alunos ainda demonstraram dificuldades. Entretanto, a maioria obteve resultados bastante satisfatórios.

Os resultados da escrita também demonstram avanços significativos. Assim como foi feito na comparação dos resultados do 1º ano, optou-se por mostrar nesse mesmo formato os resultados do 2º ano na dimensão escrita.

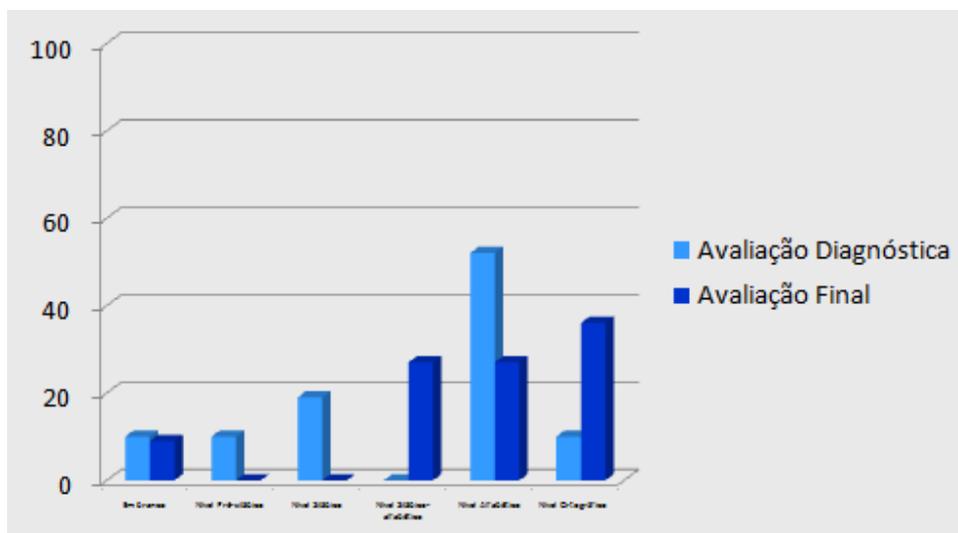
Percebe-se um nítido deslocamento quantitativo para o lado direito que se reflete em uma melhoria qualitativa, já que as categorias posicionadas no lado direito dos gráficos são as melhores.

Quadro 34 – Comparativo entre a distribuição dos alunos na avaliação diagnóstica e na avaliação final da Escrita – 2º ano, Pacoti

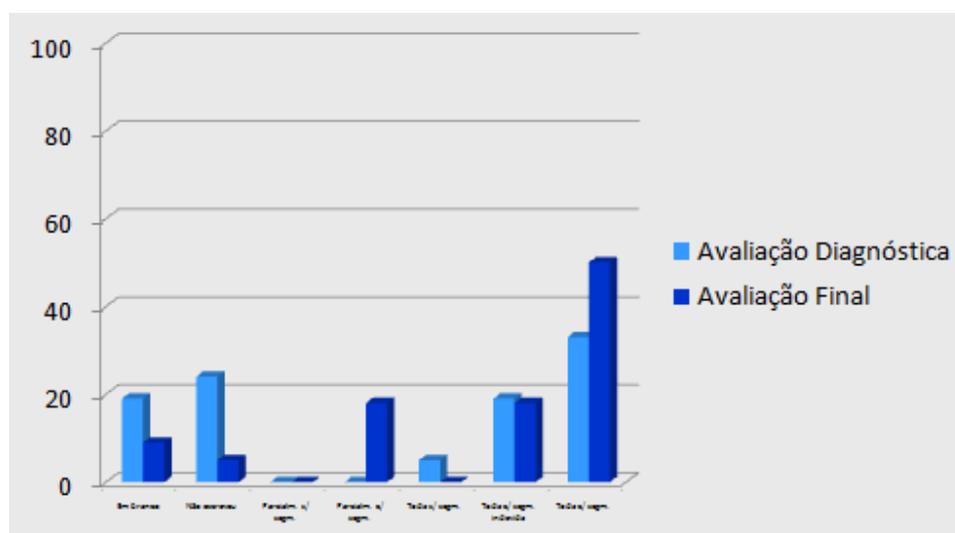
a) Escrita do nome próprio



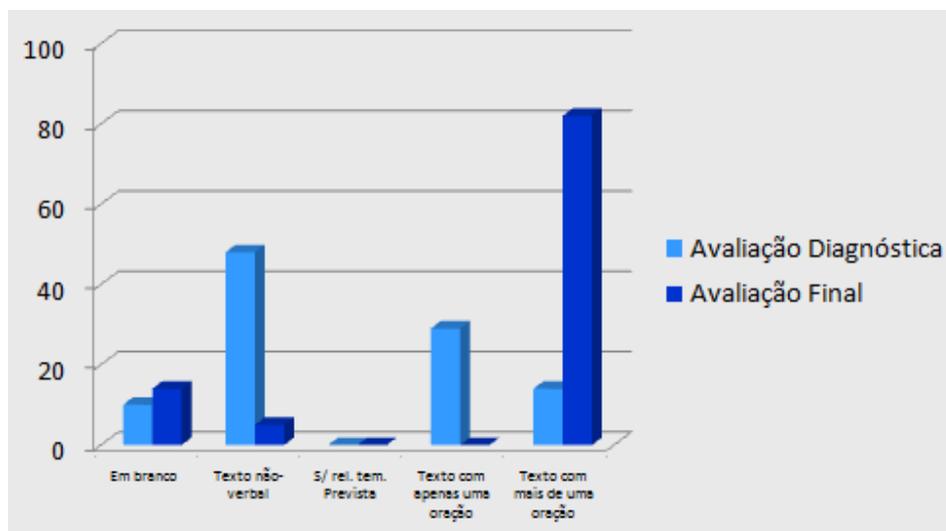
b) Escrita de palavras



c) Escrita de frase



d) Produção textual



Ao se analisar o relatório individual, foi fácil perceber que os mesmos alunos que obtiveram baixo desempenho na leitura também mostraram dificuldades na escrita. Para uma melhor análise, optou-se por comparar os resultados desses alunos na avaliação final com os da avaliação diagnóstica, nas duas dimensões avaliadas.

Figura 45 – Comparativo dos alunos com baixo desempenho em leitura – 2º ano Pacoti

			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
			D01	D02	D03	D04	D05	D06	D07	D08	D09	D10	D11	D12	D13	D14	D15	D15	D16	D17	D18	D18
1	A	6 acertos	X	V	X	V	X	V	X	X	V	V	V	X	X	X	X	X	X	X	X	X
2	A	10 acertos	V	V	V	V	V	X	V	X	X	V	V	V	X	X	V	X	X	X	X	X
1	Ar	7 acertos	V	V	X	V	V	X	X	X	X	X	V	X	X	X	V	V	X	X	X	X
2	Ar	16 acertos	V	V	V	X	V	V	V	V	V	V	V	X	V	V	V	X	V	V	X	V
1	Fra	8 acertos	V	V	X	X	V	V	X	V	V	X	V	V	X	X	X	X	X	X	X	X
2	Fra	12 acertos	V	V	V	V	V	V	X	V	X	V	V	V	V	V	X	X	X	X	X	X
1	M	10 acertos	X	V	X	X	V	X	X	V	V	X	V	V	X	X	V	V	X	V	V	V
2	M	11 acertos	V	V	V	X	V	V	V	X	X	X	X	V	X	V	X	V	V	X	X	V
1	Pa	8 acertos	X	X	X	V	V	V	V	V	X	X	X	V	X	X	V	X	V	X	X	X
2	Pa	8 acertos	V	V	X	X	V	V	X	X	X	X	X	V	X	X	V	V	V	X	X	X
1	Vla	7 acertos	V	V	X	X	V	V	X	X	V	V	X	X	X	V	X	X	X	X	X	X
2	Vla	8 acertos	X	V	X	X	V	X	X	V	X	X	V	V	X	V	V	X	X	X	X	V

Para cada aluno, há duas linhas numeradas. A linha 1 refere-se à avaliação diagnóstica de maio e a linha 2 refere-se à avaliação final de novembro. As cores têm o seguinte significado: verde indica que o aluno acertou o item referente à habilidade avaliada e o vermelho indica erro. Se o aluno acertou o item, infere-se que ele já possui a habilidade consolidada; se ele errou, infere-se que ainda está em fase de consolidação.

Figura 46 – Comparativo dos alunos com baixo desempenho na escrita – 2º ano Pacoti

		21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
		Escrita do nome	Escrita de palavras	Escrita de frase	Situação produção escrita	Encadeamento lógico	Representação gráfica	Pontuação	Letras maiúsculas minúsculas	Ortografia	Quantidade de palavras
1	A	4	0	0	1						
2	A	4	0	0	0						
1	Ar	3	2	1	1						
2	Ar	4	3	3	4	1	1	0	1	1	
1	Fra	3	1	1	1						
2	Fra	2	4	6	4	2	1	1	0	1	
1	M	3	1	1	1						
2	M	2	3	1	1						
1	Pa	2	0	0	1						
2	Pa	3	0	0	0						
1	Vla	3	2	0	1						
2	Vla	4	3	6	4	1	0	1	0	0	

Na dimensão da escrita, as cores indicam: verde: desempenho esperado; amarelo: habilidades em fase de consolidação e vermelho: habilidade não consolidada.

Dentre todos os alunos, **Ar** foi a que mais avançou nas duas dimensões (leitura e escrita). Na avaliação final de leitura, ela deixou de acertar apenas 4 itens, sendo dois das competências mais simples (Identificar o espaçamento entre palavras na segmentação da escrita e Compreender palavras no padrão consoante/vogal) e dois da competência mais complexa (Localizar informação em textos e Identificar finalidade de um texto de diferentes gêneros). Na escrita, o avanço foi bastante significativo, inclusive na produção textual.

Fra também demonstrou bom avanço na leitura, quase fechando todos os itens das competências mais simples. Na escrita, apesar de ter mostrado retrocesso na escrita do nome, avançou nas demais categorias, o que significa um avanço substancial.

Vla, embora não tenha demonstrado avanços na leitura, mostrou desenvolvimento na dimensão da escrita, passando do nível silábico para o silábico-alfabético e segmentando adequadamente a frase ditada. Ele, na avaliação de novembro, escreveu palavras e frases e produziu texto, o que demonstra uma considerável aquisição dessas habilidades.

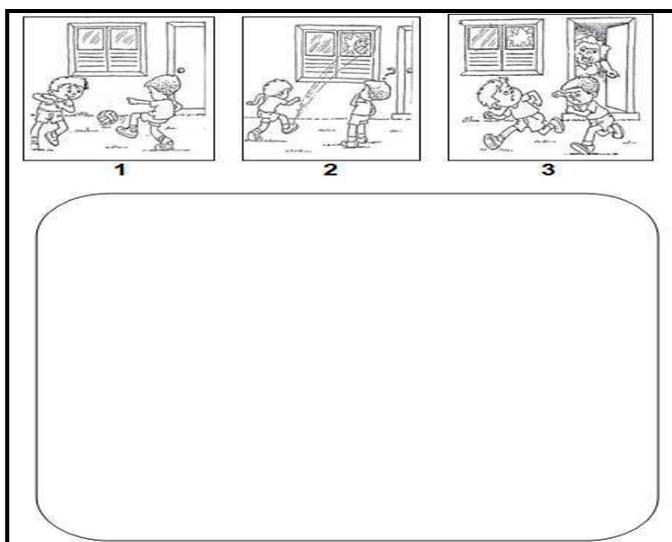
M e **Pa** encontram-se basicamente na mesma situação tanto na leitura quanto na escrita. Porém, **M** se destaca um pouco mais por ter apresentado desenvolvimento no nível de escrita passando do pré-silábico para o silábico-alfabético.

A teve pequeno avanço na leitura, porém não demonstrou desenvolvimento algum na escrita. Este foi o caso mais preocupante.

Em contrapartida, a maior parte dos alunos obteve excelentes resultados nas duas dimensões avaliadas. Em se tratando da parte escrita, para ilustrar esta assertiva, optou-se por mostrar alguns exemplos das melhores produções textuais encontradas nas avaliações finais do 2º ano.

O item da produção textual trouxe uma proposta bem interessante e, até então, ainda não testada nas avaliações do PAIC. Foi solicitado ao aluno que observasse as cenas impressas no caderno e, a partir delas, contasse o que estava acontecendo. Tratou-se de uma proposta diferenciada porque trazia uma sequência de três cenas encadeadas. Vale ressaltar que a Provinha PAIC 2º ano de 2010 adotou essa proposta, a qual foi muito bem aceita pelas crianças e pelos avaliadores por possibilitar uma maior fluência das ideias dos alunos.

Figura 47– Item da produção textual na avaliação final – 2º ano



A partir da análise da produção a seguir, podem-se inferir vários aspectos relevantes na evolução da escrita do aluno.

Figura 48– Exemplos de produção textual – 2º ano, Pacoti

Exemplo 27

Era uma vez um 2 meninos que jogava bola
 no quintal da dona Palhaço!
 O menino jogou a bola no jardim da dona!
 e a dona levou eles pra casa e eles foi pra casa!
 e foi feliz para sempre!

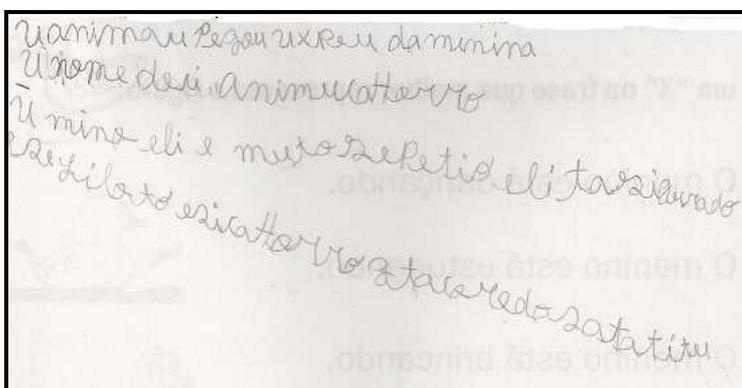
Observa-se, no exemplo 27, que o aluno escreveu três períodos, os quais correspondem aos três quadros da sequência de cenas. Embora tenha escrito a história dessa forma, nota-se que ele já fez uso de alguns elementos coesivos importantes, tais

como o pronome “que” e a conjunção “e” ligando as orações dos períodos, mas ainda não foi capaz de fazê-lo entre os períodos.

O que torna mais animadora a análise é quando se compara com a produção do mesmo aluno realizada em maio.

Figura 49– Exemplos de produção textual – 2º ano, Pacoti

Exemplo 28



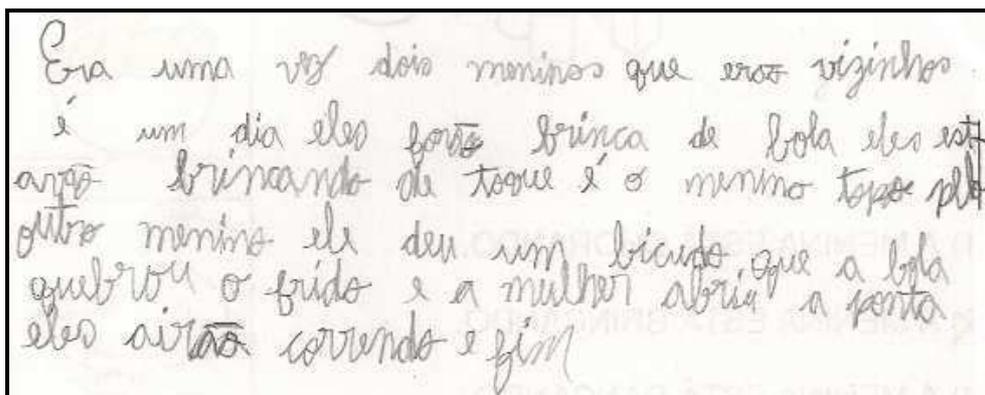
Observa-se que na produção da avaliação diagnóstica (exemplo 28), o aluno escreveu o texto sem a devida segmentação entre as palavras. Sabe-se que o percurso de consolidação desta habilidade é bastante gradual, pois “As pausas da fala nem sempre têm correspondência fixa com as pausas ou sinais de pausas (vírgulas, pontos) da escrita. A segmentação das palavras na escrita, indicada pelo espaço em branco, corresponde menos ainda a pausas ou segmentações na fala.” (CAGLIARI, 1999, p. 127). A omissão de sílabas também é uma situação bastante evidente nesta produção. Isso ocorre quando o aluno está na fase da fonetização da escrita. Observa-se que ele escreveu “xpeu” para representar “chapéu”, a letra “x” tomou o lugar da sílaba inteira “cha”.

No exemplo 27, o aluno já demonstrou um grande avanço em segmentar adequadamente as palavras, cometendo desvios do tipo aglutinação de palavras somente quando escreveu “pracorre” e “pracasa”. Outro destaque é para o encadeamento lógico que apresentou no desenrolar da história. Para finalizar, usou o marcador tradicional das histórias infantis: “E FOI FELIZ PARA SEMPRE”.

O exemplo 29 traz uma produção bastante interessante.

Figura 50– Exemplos de produção textual – 2º ano, Pacoti

Exemplo 29



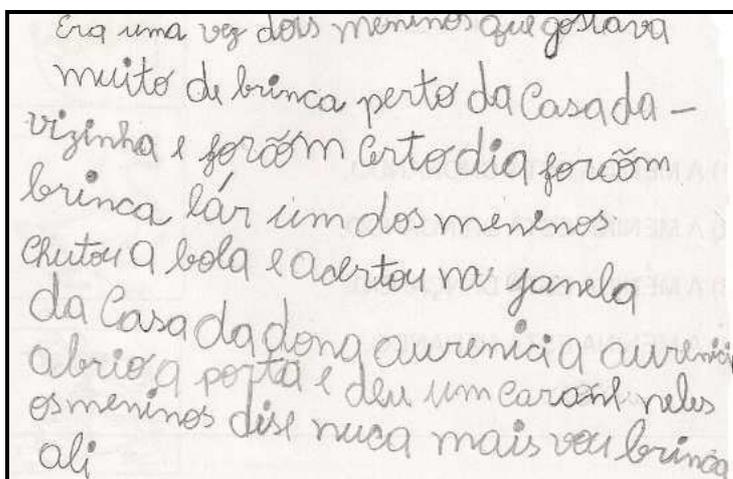
Era uma vez dois meninos que eram vizinhos.
 É um dia eles foram brincar de bola eles estavam
 brincando de toque e o menino tocou pelo
 outro menino ele deu um bocado que a bola
 quebrou o vidro e a mulher abriu a porta
 eles viram correndo e fim

Observa-se, neste exemplo, uma produção de estrutura mais coesa do que a estrutura do exemplo anterior. O aluno escreveu em um parágrafo toda a sequência das cenas de forma absolutamente lógica. No meio do discurso, inseriu detalhes que enriqueceram a narrativa. Este mesmo aluno produziu o texto do exemplo 25, destacado na seção 6.4.4.

A produção a seguir também traz elementos bastante relevantes.

Figura 51– Exemplos de produção textual – 2º ano, Pacoti

Exemplo 30



Era uma vez dois meninos que gostavam
 muito de brincar perto da casa da -
 vizinha e foram certo dia foram
 brincar lá com dos meninos
 chutou a bola e acertou na janela
 da casa da dona auremicia auremicia
 abriu a porta e deu um caracol nelos
 os meninos disse nunca mais vou brincar
 ali

Observam-se nesse texto algumas situações de hipercorreção. Alguns autores (CARRAHER, 1985; REGO; BUARQUE, 1999) concordam que quando o aluno vai tendo contato com as maneiras de se grafar as palavras, vai acontecendo uma reestruturação das hipóteses anteriores a partir das novas informações e isto faz com que ele generalize indevidamente certas grafias, o que geram erros em palavras que antes escrevia corretamente. Portanto, no intuito de escrever correto, ele acaba cometendo erros de hipercorreção, como nos casos em que escreveu: “forãom”, “lár” e “caranl”. Bortoni-Ricardo (2004, p. 28) esclarece o que é este fenômeno: “Chamamos *hipercorreção* ou *ultracorreção* o fenômeno que decorre de uma hipótese errada que o falante realiza num esforço para ajustar-se à norma-padrão. Ao tentar ajustar-se à norma, acaba por cometer um erro”.

A produção traz uma escrita quase alfabética. A aluna escreveu corretamente palavras complexas do tipo: vizinha, certo, chutou e acertou. Mostrou ainda um domínio para garantir a evolução da narrativa, usando estruturas do tipo: “era uma vez” e “certo dia”. No final do texto, esboçou o uso de um discurso indireto. Esta produção é da mesma criança que produziu o texto destacado no exemplo 21 da seção 6.4.4.

Quando o aluno participa de práticas sociais de leitura tem a oportunidade de construir, de forma significativa e contextualizada, conhecimentos a respeito do uso e funções da escrita, como por exemplo: reconhecer as relações e diferenças entre as tipologias e gêneros textuais; compreender os diferentes sistemas de representação (desenhos, numerais, sinais de pontuação, escrita); compreender o princípio alfabético; apropriar-se de aspectos ortográficos (forma de grafar as palavras segundo as convenções do sistema) e normativos da língua (direcionalidade da leitura - da esquerda para a direita e de cima para baixo), dentre outros.

Algumas atividades devem fazer parte da rotina da escola independentemente do nível em que as crianças se encontram. As crianças devem ser instigadas a explorar textos impressos em diferentes suportes, como os livros de literatura, revistas em quadrinhos, dicionários, enciclopédias, cartazes, jornal e de diferentes gêneros, como histórias, notícias, poemas, anúncios, anedotas, entre outros.

Deve fazer parte da rotina escolar o incentivo ao uso da biblioteca da escola e do espaço de leitura na sala de aula, dando oportunidade para os alunos aprenderem a gostar de ler, escolher o quê, como (leitura silenciosa ou oralizada) e com quem ler (sozinho, com colegas).

Diante desses exemplos, fica evidente que o domínio das convenções ortográficas constitui-se um grande desafio para o alfabetizando. Entretanto, cabe ressaltar que o professor, além de necessitar ter o conhecimento adequado sobre as convenções da língua, precisa realizar um trabalho pedagógico contextualizado em que possa lançar mão da literatura infantil e dos mais diversos tipos de portadores de texto, a fim de que os alunos possam ampliar seus conhecimentos sobre a língua escrita.

6.7 Os fatores intervenientes no processo de alfabetização

Todo leitor é, quando lê, o leitor de si mesmo. A obra não passa de uma espécie de instrumento óptico oferecido ao leitor a fim de que seja possível discernir o que, sem ela, não teria certamente visto em si mesmo.

Marcel Proust

Compreender a si mesmo e ao outro é, sem dúvida, uma tarefa hermenêutica²⁰.

As contribuições dos filósofos existencialistas estão exatamente no terreno da possibilidade da compreensão dos fenômenos através das percepções de um sujeito histórico inserido num contexto e consciente de sua finitude, como defenderam Heidegger e Gadamer.

Heidegger criticou o tecnicismo justamente por defender que a distinção entre ser e ente não poderia ser alcançada através dos métodos da ciência da natureza. Segundo ele,

²⁰ “Hermenêutica, no seu sentido original, é a mensagem dos deuses transmitida por Hermes, a quem competia interpretá-la. Hermenêutica é a arte de compreender. A teoria hermenêutica busca respostas técnicas que esclareçam as relações entre um texto e suas diversas formas de interpretação, no desejo de encontrar aquela que seja mais apropriada” (MOREIRA, 1999, p. 48).

A Ciência Natural só pode observar o homem como algo simplesmente presente na natureza. Surge a questão: seria possível atingir dessa forma o ser-homem? Dentro desse projeto científico-natural só podemos vê-lo como ente natural, quer dizer, temos a pretensão de determinar o ser-homem por meio de um método que absolutamente não foi projetado em relação a sua essência peculiar (HEIDEGGER, 2001, p.53).

O método, então, que dá conta dessa dimensão subjetivista passa pelo ato hermenêutico de compreender. Nesse percurso, muitas coisas relevantes saem dos seus esconderijos e desvelam-se. Entretanto, há de se ter todo um habilidoso trabalho de interpretar o “dito” que se concretiza através do discurso do sujeito.

O conhecimento filosófico da essência do mundo não é jamais a tomada de conhecimento de algo simplesmente dado. Ao contrário, ele é o descortinamento compreensivo de algo em meio a um questionamento direcionado. Este questionamento nunca deixa o questionado se transformar em um ente simplesmente dado (HEIDEGGER, 2006, pp. 334-335).

O movimento do ato hermenêutico de compreender é realizado de modo espiralizado, passando do todo para a parte e desta para o todo novamente. Essa maneira de compreender deixa de ser “um simples modo de conhecer para tornar-se uma maneira de ser e de relacionar-se com os seres e com a maneira de ser” (RICOEUR, 1988a, p. 118).

Esse modo de ser *com* e relacionar-se *com* só é possível porque, como defendeu Gadamer, a consciência hermenêutica permite uma abertura para o imprevisível e para o novo, inclusive há de se considerar o que ele denominou de fusão de horizontes que ocorre quando, no percurso da interpretação do horizonte histórico do outro, o intérprete leva o seu próprio horizonte. É quando acontece o que diz o autor: “[...] aquele que compreende projeta-se rumo a possibilidades de si mesmo. [...] Todo compreender acaba sendo um compreender-se” (GADAMER, 2005, p. 349). Desse modo e de acordo com essa postura, procurou-se analisar o discurso dos sujeitos deste estudo.

O processo hermenêutico de análise adotado neste capítulo foi utilizado em todos os trechos oriundos das entrevistas realizadas ao final do ano letivo de 2009, com as professoras e os pais dos alunos investigados.

No discurso dos sujeitos foram identificados os símbolos que levaram a uma reflexão interpretativa a qual resultou na compreensão do seu sentido propriamente dito. Esse sentido, dado pelo símbolo, é constituído pelo sentido literal. Entretanto, trata-se de algo muito enigmático “porque o mesmo sentido literal, original, patente, está apontando para outro sentido analógico que não se nos comunica mais do que através dele” (RICOEUR, 1982, p. 178), e isso leva ao sentido oculto. É exatamente o símbolo contido no texto, que Paul Ricoeur elegeu como ponto de partida, pois segundo ele “o símbolo dá o que falar” (1988a, p. 324), ou seja, o símbolo e o texto são elementos que incitam o pensamento.

A interpretação hermenêutica é utilizada quando se quer tornar algo compreensível. O objeto dessa análise é, pois, fundamentalmente, a linguagem. A compreensão da individualidade de alguém pode ser possibilitada pela interpretação de suas expressões linguísticas. De acordo com Bartel (2001, p. 188), “a hermenêutica se torna a arte de compreender o locutor através da compreensão daquilo que ele diz”.

O círculo hermenêutico ricoeuriano traz uma inovação em detrimento ao que foi discutido pelos autores que o antecederam. Para Ricoeur (1989, p.33), o percurso da interpretação é definido como “a própria dialética da compreensão e da explicação ao nível do sentido imanente do texto”. Desse modo, expõe as duas ações “compreender” e “explicar” como complementares e circulares, uma vez que sendo a explicação o momento metódico da compreensão, a interpretação se dá num movimento constante de apropriação dos dados oriundos da explicação.

Foi nesse percurso que se deram as análises contidas nas seções a seguir. Elas estão divididas em dois blocos: o mundo das professoras e o mundo dos pais. Nelas estão reunidas as análises que envolvem o cerne da tese defendida por esse trabalho. Embora, se considere importante o mundo dos alunos, esta pesquisa não se deteve a investigar essa dimensão.

6.7.1 O mundo das professoras

Desde pequenas, elas alimentaram um sonho. O mundo novo que se abria, no momento da entrada na escola, trazia-lhes uma série de obrigações não muito

agradáveis para uma criança: acordar muito cedo, caminhar a pé por uma longa distância, passar um turno longe de casa e das brincadeiras. Por outro lado, era notório o encantamento provocado pelo lugar. A escola era um lugar mágico onde as letras começavam a fazer sentido, e a curiosidade era saciada. Era também um lugar de brincar e de fazer amigos. Dentre tudo o que acontecia por lá, havia algo que predominava nelas: a admiração pela professora. Para a maioria das crianças, a professora era apenas uma figura singular que detinha o poder do conhecimento. Para elas, era um modelo a ser seguido, o qual lhes despertava uma vontade de ser igual.

Foi unânime o relato de que, na escola, elas eram as alunas atentas e, em casa, eram as professoras das bonecas de pano. Nessa mudança de papéis, reproduziam exatamente o que vivenciavam: às vezes, eram dóceis, às vezes, ríspidas, às vezes, premiavam e, não raro, castigavam as alunas fictícias. Algumas chegaram a lecionar para alunos de verdade, os irmãos menores, fato esse que as enchia de orgulho. Ensinar, então, ia-se tornando, cada vez mais, uma habitual atividade no cotidiano daquelas meninas. Anos mais tarde, tamanha intimidade fê-las decidir pela docência no momento em que optaram por uma profissão.

Ao longo de todas as narrativas, observou-se que o caminho do tornar-se professora foi praticamente o mesmo para todas elas. Havia certa afinidade entre o ser e o querer ser. Entretanto, uma vez exercendo a profissão, algumas facetas pluridimensionais do ser professora foram emergindo, influenciando suas ações como profissionais e, sobretudo, diferenciando-as na maneira de exercer a profissão. Algumas se mostraram, ao longo do estudo, detentoras de certas habilidades, facilidades e dificuldades que incidiram diretamente na maneira de agir com os alunos, ajudando-os a progredir.

Esse agir nada mais é do que a própria prática docente, a qual deve ser essencialmente pedagógica. Segundo Libanêo (1997, p. 115), “o que define algo – um conceito, uma ação, uma prática como *pedagógico* é a direção de sentido, o rumo que se dá às práticas educativas”. O que vai, então, orientar a prática docente é a pedagogia, a qual está bem definida nas palavras de Mialaret (1976, p. 9) como “[...] uma reflexão sobre as finalidades da educação e uma análise objetiva de suas condições de existência e de funcionamento”.

A pedagogia assim entendida é, portanto, a teoria norteadora da prática educativa. Dessa forma, a prática docente deve estar orientada por uma teoria que possibilite aos alunos, a partir de suas próprias forças intelectuais e práticas, o domínio de conhecimentos, habilidades e convicções, com o objetivo de promover uma leitura crítica da realidade. Para ser professor é necessário ter uma pedagogia que oriente sua prática para uma direção definida.

Entretanto a prática docente é repleta de nuances e especificidades bem peculiares a cada situação. Sobre a turma do 1º ano, a professora relatou que

Alguns alunos que vieram da creche para cá, deram muito trabalho porque eles estão acostumados a brincar, aí quando eles viam 2 atividades por dia ou outras coisas que a gente queria fazer, aí eles ficam com preguiça, eles não querem fazer, dizem que não sabem, eles não querem tentar fazer. Aí esse domínio tem que ter, para fazer eles se sentarem e escrever. Colocar em ordem as rotinas das atividades demora um pouquinho. (D1)

A professora D1 menciona a dificuldade de lidar com os alunos do 1º ano pela evidente ruptura que acontece na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. A associação feita entre as atividades realizadas em ambos os níveis, uma predominantemente prazerosa (brincar) e a outra nem tanto (ficar sentado e escrever), remete a todo o cerne dessa dificuldade.

Historicamente, a educação das crianças pequenas era de inteira responsabilidade das famílias. Somente com a Revolução Industrial, que exigiu a força de trabalho também feminina, foram aparecendo arranjos comunitários ou particulares cujo intuito era cuidar das crianças enquanto as mães trabalhavam.

Criou-se uma nova oferta de emprego para as mulheres, mas aumentaram os riscos de maus tratos às crianças, reunidas em maior número, aos cuidados de uma única, pobre e despreparada mulher. Tudo isso, aliado a pouca comida e higiene, gerou um quadro caótico de confusão, que terminou no aumento de castigos e muita pancadaria, a fim de tornar as crianças mais sossegadas e passivas. Mais violência e mortalidade infantil. (RIZZO, 2003, p. 31).

No Brasil, as primeiras instituições para as crianças surgiram com o mesmo intuito e possuíam características puramente assistencialistas, em que se privilegiava o cuidar.

Enquanto as famílias mais abastadas pagavam uma babá, os pobres se viam na contingência de deixar os filhos sozinhos ou colocá-los numa instituição que deles cuidasse. Para os filhos das mulheres trabalhadoras, a creche tinha que ser de tempo integral; para os filhos de operárias de baixa renda, tinha que ser gratuita ou cobrar muito pouco; ou para cuidar da criança enquanto a mãe estava trabalhando fora de casa, tinha que zelar pela saúde, ensinar hábitos de higiene e alimentar a criança. A educação permanecia assunto de família. Essa origem determinou a associação creche, criança pobre e o caráter assistencial da creche (DIDONET, 2001, p. 13).

É exatamente a esse caráter predominantemente assistencial da creche que a professora se refere. Nas duas últimas décadas, a legislação trouxe outra dimensão para vários setores educacionais, dentre eles a Educação Infantil. A Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei nº 8.069-90, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB – Lei nº 9394/96) e os documentos da Política Nacional de Educação Infantil determinaram outros aspectos importantes para este nível de ensino, como se pode ver no excerto a seguir.

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros, em uma atitude de aceitação, respeito e confiança, e o acesso pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural (BRASIL, 1998, p. 23).

Na ótica das professoras do 1º ano, apesar das dificuldades que enfrentam com as crianças, elas admitem que alguma coisa já mudou na Educação Infantil, em relação ao passado.

É interessante ver que hoje em relação ao que era antes a Educação infantil já avançou um pouco porque as meninas hoje elas já cobram mais, trabalham com caderninhos que antes não usavam, era só folhinhas, trabalhinhos, pinturas. Algumas professoras que eu conheço dizem que a secretaria de educação não quer que cobre tanto da criança, aí as professoras ficam confusas. (D2)

Eu mesma fui chamada atenção três vezes porque tem aquele limite que pode ir. É diferente da escola particular que você pode ir até além. Quando você vê que o aluno vai bem, você pode até ir além. E o que acontece no município? Aquela criança que pode, em vez de avançar para progredir, ela vai ficar ali parada porque tem o limite imposto. (D6)

As professoras, então, atribuem às defasagens na Educação Infantil a existência de algumas dificuldades ocorridas no 1º ano. Quando falam no “limite”

deixam entender que é uma coisa imposta, inclusive por instâncias mais elevadas do que a própria escola. Entretanto, há de se considerar que o momento atual em que, sobretudo, o Ceará se encontra, inspira muito cuidado no delineamento pedagógico do ensino. Isso porque as práticas sistemáticas de avaliação dos alunos das séries iniciais, desferidas desde 2007, provocaram vários questionamentos sobre o ensino ofertado nos anos anteriores devido ao caráter retrospectivo que toda avaliação possui.

As avaliações do PAIC, por exemplo, por terem um caráter diagnóstico e por serem aplicadas no início do ano letivo, revertem a ideia dos bons ou maus resultados para o que foi realizado no ano anterior, o que acaba respingando na Educação Infantil. A fim de se evitar uma correria para dar conteúdos ou trabalhar as habilidades contempladas nas avaliações, há uma grande probabilidade de haver, de fato, uma orientação que limite certas atuações docentes exageradas na educação infantil.

Nessa etapa, a criança precisa mesmo é participar de brincadeiras, porém, orientadas para auxiliar o desenvolvimento motor, sobretudo, atividades que facilitem o enfrentamento de novos desafios no Ensino Fundamental. Todavia, pelo que relata a professora, a seguir, mesmo essa dimensão básica da Educação Infantil não se está dando a contento.

Os meus alunos não mostraram nenhum avanço em maio porque fevereiro, março e abril a gente trabalhou a coordenação motora, como usar o lápis, a massinha. Trabalhamos pintura com eles. Coisas que deveriam ter sido trabalhadas na educação infantil. Aí o trabalho maior foi esse. A gente perdeu um tempo com isso. Se eles já estivessem chegado aqui bem mais estruturados, o avanço era bem mais rápido e é porque todos eles já tinham passado pela creche.

Pelo relato da professora, sentiu-se que ela estava tentando justificar o baixo desempenho dos alunos na avaliação diagnóstica realizada em maio. Por mais que se tivesse dito que a avaliação realizada tinha o objetivo de conhecer o nível em que os alunos estavam na leitura e na escrita, o forte caráter punitivo da avaliação, naturalmente, fez com que se criasse um clima de autocobrança e, em decorrência, de justificativas.

Porém, sabe-se que a busca de uma justificativa é um mecanismo natural do ser humano quando se depara com situações dessa natureza; talvez seja esse

mecanismo o primeiro a ser disparado. Geralmente, depois, vêm a reflexão e a descoberta do real motivo ou mesmo da consciência de que não adianta buscar culpados num tempo que já passou. O que se espera é uma tomada de decisão para o presente e para o futuro e não um cruzar de braços sobre as dificuldades dos alunos.

Ao longo do estudo, puderam-se observar ambos os comportamentos. A professora D3 não chegou a finalizar o ano letivo, tendo sido dispensada do projeto justamente por ter uma atitude que apontava as práticas da professora do ano anterior como responsáveis pelas dificuldades dos alunos, sendo assim, recusava-se a trabalhar com eles.

Eu tenho nove alunos que não deveriam ter passado de ano, porque não sabem ler, não sabem escrever, não sabem nada. A professora do ano passado não ensinou esses meninos e ainda passou eles pro segundo ano. É um absurdo isso. (D3)

Nota-se, no relato, certo teor de revolta da professora que tende ao desenvolvimento de uma rejeição pelos alunos. Estudos da Psicologia atestam que, ao longo da evolução, o ser humano desenvolveu uma sensibilidade a algo que indique uma possível exclusão. Trata-se de uma espécie de alarme que reforça a necessidade pelas relações sociais. A rejeição do ponto de vista de quem rejeita é algo que, embora embargue o relacionamento, deixa o indivíduo em situação superior. Em contrapartida, do ponto de vista de quem é rejeitado é uma dor imensamente cruel, mais ainda quando o rejeitado é uma criança. Quem rejeita pensa de um modo particular.

Esses alunos são muito diferentes dos alunos normais do colégio. Eles são sujos, têm mal cheiro, os pais não ajudam, são ignorantes. É muito difícil trabalhar com esses meninos. (D3)

Pode-se apenas imaginar os inúmeros sentimentos e pensamentos recorrentes nos alunos rejeitados por essa professora. O mundo infantil é uma caixa de segredos.

É interessante lembrar que até mesmo os contos infantis, tais como Cinderela, Branca de Neve e O Patinho Feio trazem, em suas narrativas, situações em que ocorre um tipo de sentimento chamado rejeição. Muitas das crianças do estudo já

podem sentir-se rejeitadas pelos pais e ao se sentirem rejeitadas também pela professora é como se vivenciassem o início da história do Patinho Feio. Lévi-Strauss (1993, p. 136) comenta: “Os contos são mitos em miniatura, onde as mesmas oposições estão transpostas em pequena escala”.

Opostamente à rejeição tem-se o acolhimento. Quando são acolhidas pela professora, as crianças vivenciam a redenção, sentem-se partícipes, humanos e sujeitos, de fato. Há em toda essa situação de rejeição uma espécie de relação opressor-oprimido sobre a qual Freire (2005) tão brilhantemente discutiu.

[...] se pretendemos a libertação dos homens não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo (p. 77).

É exatamente o acolhimento que Freire recomenda como ponto de partida nas interações em sala de aula. Nessa mesma direção, Levins (1980, p. 196) defende que

A vontade é livre de assumir a responsabilidade no sentido que quiser, mas não tem a liberdade de rejeitar essa mesma responsabilidade, de ignorar o mundo palpável em que o rosto de outrem a introduziu. No acolhimento do rosto, a vontade abre-se à razão. (LEVINS, 1980, p. 196).

Infelizmente, a professora D3 não compactuou com essa proposta, e insistiu em trabalhar apenas com as crianças de bom desempenho deixando clara a mensagem de exclusão às demais crianças. Isso, de fato, fez com que ela fosse dispensada do projeto.

A professora D5 substituiu a D3 a partir do segundo período letivo. Na etapa do acompanhamento pedagógico, pôde-se observar o seu empenho em integrar a sala como um todo e em investigar sobre o que os alunos sabiam e não sabiam. Ela chegou a mostrar uma planilha feita à mão constando os nomes dos alunos e as observações sobre os caminhos que estavam percorrendo. Sobre essa experiência, a professora D5 assim se pronunciou:

Foi um desafio enorme. Desde o início, eu senti o peso da responsabilidade. Era uma turma difícil que já vinha com alguns problemas. Pude perceber que eles eram muito carentes de atenção e de amor. Tudo o que eu consegui, consegui com muita força de vontade. (D5)

A palavra-chave desse trecho é vontade. Ricoeur (1988b) estudou a vontade humana pelo método da fenomenologia e asseverou que

Entre desejar e fazer existe a diferença da passividade à atividade [...]. A noção de poder e a de intenção apoiam-se uma na outra; na ideia de um projeto, está a ideia de alguém que pode fazer o que tem a intenção de fazer; entre poder e fazer e ter a intenção de fazer existe uma implicação lógica (RICOEUR, 1988b, p. 101-102).

De acordo com Russ (1999, p. 92), existem dois tipos de atividades racionais: as orientadas para o “sucesso” e as orientadas para a “intercompreensão”. O estudo lançou mão desses dois tipos de atividades à medida que desenvolveu nas professoras a ideia de alcançar sucesso na aprendizagem dos alunos, mas isso não foi feito de forma arbitrária e impositiva. Pelo contrário, visou-se, a todo o momento, obter a adesão do grupo de professoras.

Assim, o diálogo foi a tônica de todo o relacionamento ao longo da pesquisa, especialmente, nos momentos do acompanhamento pedagógico. Vale destacar que a Associação nunca interferiu no andamento do projeto, embora o apoiasse sempre. Empregou-se, portanto, a atividade comunicativa que “[...] visa um entendimento e uma adesão entre parceiros” (RUSS, 1999, p. 92-93). Estabeleceu-se, pois, uma relação ética na comunicação. Ou seja, a pesquisadora viu no “outro” uma pessoa e não um objeto, como defende Russ (p. 93).

Este processo foi ampliado para a relação com os pais. Com efeito, como mostram as falas dos pais, era uma exigência inarredável o estabelecimento de uma comunicação ética, tendo em vista os interlocutores. Assim é que se teve o cuidado de, ao falar com os pais, ter presente o que Habermas (apud RUSS, 1999, p. 93) afirma:

[...] quando aceitamos falar, temos que pressupor mutuamente que somos responsáveis [...] se você diz alguma coisa de obscuro ou se você age de modo um pouco misterioso, devo, por direito, perguntar: [...] Que é que você disse?, pressupondo que você possa dar uma explicação sincera, quer eu tenha ou não razão.

Dessa forma, retorna-se ao que disse Ricoeur (1988b, p.101), “Entre desejar e fazer existe a diferença da passividade à atividade”. Ao longo do estudo ficou claro o estabelecimento de uma teia de vontades entre os sujeitos.

Schopenhauer (1951) também discutiu os atos de vontade do homem defendendo que eram provocados por determinados motivos. Segundo o filósofo alemão, a decisão “nasce da natureza íntima, do caráter inteligível, da vontade individual no seu conflito, com os motivos estabelecidos e, por conseguinte, com uma absoluta necessidade” (p. 47). Dessa forma, o autor esclarece que a vontade como essência, como coisa em si mesma, é inconsciente, necessitando da ação do sujeito para tornar-se consciente.

A vontade é a força motivadora de toda a conduta do homem. É a coisa que individualiza o homem e o diferencia dos outros objetos formadores do mundo.

Esse conceito aparece recorrentemente em outros trechos dos discursos dos sujeitos envolvidos no estudo, como se pode observar na declaração das professoras quando indagadas sobre o que, em sua opinião, desencadeou o avanço dos alunos.

Eu acredito que foi essa doação, essa vontade que eu tive de conseguir e de que eles conseguissem também. Eu coloquei para mim mesma que eles iriam conseguir e tentei mesmo. A minha dedicação com eles foi imensa. (D1)

Minha boa vontade que não faltou. Foi um esforço grande. Eu planejava, procurava trabalhar de maneiras diferentes. Eu sei que o professor pode fazer a sua parte, mesmo com todas as dificuldades. (D2)

Para os autores existencialistas, a vontade é vontade de um sujeito que busca nortear a sua existência, seja através de uma razão expressa em sua vontade, ou como vontade que surge como fundamento da razão (BEAUVOIR, 1970).

Sobre os comportamentos das professoras investigadas, pode-se encontrar em Nietzsche (2004) um bom argumento.

Querer é, de imediato, querer um fim. E fim contém juízo de valor. Mas, de onde provêm os juízos de valor? Será que têm por fundamento uma norma fixa: de agradável ou doloroso? Contudo, em inúmeros casos, somos nós quem tornamos uma coisa dolorosa ao introduzir nela um juízo de valor [...]. É ampla a ação dos juízos morais de valor: eles participam de quase todas as impressões dos sentidos, que o mundo cobre de tinta. Fomos nós que

introduzimos os fins e os valores, isso nos dá uma enorme força latente (NIETZSCHE, 2004, p. 135).

Nesse excerto, pode-se encontrar nitidamente uma explicação para as atitudes da professora D3 em relação aos seus alunos. Nietzsche, ao dizer que “[...] somos nós quem tornamos uma coisa dolorosa ao introduzir nela um juízo de valor[...]”, preconiza o que disse Gadamer (2005, p. 360) acerca do preconceito. Para este, “preconceito (*Vorurteil*) quer dizer um juízo (*Urteil*) que se forma antes do exame definitivo de todos os momentos determinantes segundo a coisa em questão”. O que a professora D3 revelou em sua fala e em suas atitudes foi, de fato, um preconceito. Gadamer propunha que os preconceitos fossem identificados pelo indivíduo, para que conscientes deles, pudesse testá-los, corrigi-los e até eliminá-los (MOREIRA, 1999, pp. 54-55). Porém, no caso da professora D3, percebeu-se que ela se fechou em seu pré-julgamento e não experimentou a tomada de consciência sobre ele.

Tratando-se das outras professoras e partindo do que defendeu Schopenhauer, pôde-se verificar claramente as ações, as consequências dessas ações e os motivos que impeliram a representação da vontade desses sujeitos.

Sobre as ações, podem-se destacar aquelas que apareceram mais frequentemente nos discursos das professoras.

Tinha vezes que eu estava cansada, cansada mesmo, mas eu tinha aquela vontade e dizia para mim mesma: eu vou conseguir bons resultados. Eu quero que eles leiam, quero que eles escrevam, entendeu? Não deu para ficar cem por cento, mas quase dava certo! Foi um trabalho bem difícil, bem doloroso. Você fica pensando, procurando todo tempo uma coisa, uma estratégia que pode dar certo. Eu estava ligada 24 horas. Você fica sonhando, imaginando: o que eu vou fazer de diferente? Às vezes, eu me sentia incapaz: Meu Deus do céu, o que eu vou fazer? Será que eu não tô conseguindo? (D1)

Eu sabia que era hora de agir. Eu procurei fazer de um tudo para dar certo. Programei atividades diferenciadas para os alunos mais fracos, fazia leitura na hora do recreio, desenvolvi um projeto de leitura. Eu sabia que eu não podia deixar acontecer o que aconteceu em 2008. A turma era mais agitada, dificultava as coisas, mas eu sei que em 2009 eu agi diferente e isso fez a diferença. (D2)

Eu fiz muitas coisas que ajudaram a eles. Eu aproveitava o primeiro horário e fazia rodinha de leitura, trabalhava o reconto oral da história e depois explorava a produção textual. Isso foi fundamental. (D5).

É muito interessante observar-se que, no percurso da análise dos dados, foram-se delineando conceitos, os quais se foram encaixando numa teia lógica de compreensão. Observa-se que as professoras mencionaram termos do tipo “fazer” e “agir” que englobaram atitudes. Todas essas atitudes foram frutos de uma decisão consciente, de uma reflexão e, sobretudo, de uma busca de propósitos. Houve certo desencadeamento a que Freire (1976) chamou de reflexividade, a qual só é legítima “[...] quando nos remete sempre [...] ao concreto, cujos fatos busca esclarecer, tornando, assim, possível nossa ação mais eficiente sobre eles” (FREIRE, 1976, p. 135). É o que se denomina *práxis*²¹.

O ritmo de concentração e de expansão é a vida mesma, na qual a reflexão encontra uma prefiguração de si. Sejam quais forem o ponto de partida e os desvios necessários, a ideia da experiência como foco da reflexão se impõe nessas condições (COLLETE, 2009, p. 37) [...] de tal maneira que a cada um desses focos corresponde um sujeito que, mais do que preexistir à reflexão, se constitui por ela (NABERT, 1962, p. 63).

Nos estudos sobre a ação humana, existe uma rede conceitual interligada constituída por certos elementos. Há o agente, que é o praticante da ação que foi motivado por algo e que, da mesma forma, intenta alcançar algo com aquela ação. Em dado momento, percebe-se a si mesmo como autor da ação e tem a capacidade de escolha de acordo com sua vontade. Nesse instante, ele pondera as possibilidades e delibera uma. A partir daí, toma a decisão, a qual está permeada de vários condicionantes e não só puramente dos racionais.

Tais conceitos podem ser encontrados nas discussões de Hobbes (1993) sobre a teoria da ação humana. Ele buscou na física e na psicologia o embasamento para sua teoria. Da física, ele retirou conceitos sobre os corpos e o movimento. Da psicologia, procurou compreender o funcionamento do homem a partir de suas principais vertentes: a razão e a paixão.

²¹ É a capacidade de pensar sobre si próprio. Pérez Gómez (1999) citado por Libâneo (2002, p. 56) esclarece que é “a capacidade de voltar sobre si mesmo [...], de utilizar o conhecimento à medida que vai sendo produzido, para enriquecer e modificar não somente a realidade e suas representações, mas também as próprias intenções e o próprio processo de conhecer”.

Segundo esse autor, “o movimento é o contínuo abandono de um lugar e a aquisição de outro” (HOBBS, 1998, p.10) e é exatamente essa ideia de deslocamento que Hobbes transfere para a sua teoria. Ele a apresenta da seguinte forma:

[...] suponhamos que exista um corpo finito em repouso, de tal forma que o resto do espaço se suponha vazio; se esse corpo começa a mover-se, o fará por um determinado caminho, e como tudo o que havia nesse corpo, o dispunha ao repouso, a razão porque se move por esse caminho estará fora dele.

O que Hobbes quis demonstrar é que a causa do movimento de um corpo está em algo externo a ele. Esse algo também é um corpo que precisa estar em movimento para poder impulsionar o deslocamento do corpo previamente em repouso. Dessa forma, fica clara a ideia da cadeia sistêmica que Hobbes tanto defendeu.

Esse aspecto teórico de Hobbes está bem evidente no percurso analítico que se tomou neste estudo. Observa-se nos trechos abaixo o que pode ter gerado esse deslocamento.

Outra coisa que eu vejo foi o acompanhamento pedagógico de vocês. Foi maravilhoso o relatório com os resultados de cada aluno. Eu podia ver nos gráficos quem estava melhor e em que eles estavam melhor. Podia ver quem ainda não estava tão bom. Aí, eu tentava trabalhar em cima dessas informações. Eu direcionava as atividades de acordo com o que eles estavam precisando. Eu chegava a fazer atividades diferentes para eles. Então, melhorou muito. Os relatórios de vocês me ajudaram muito mesmo. (D1)

A avaliação que vocês fizeram ajudou e muito. Ajudou a descobrir o que eu podia fazer mais pelos alunos. Eu troquei muitas ideias com a professora deles do ano passado. (D5)

A atuação do acompanhamento de vocês foi ótima. Deu um norte, sabe? A gente, às vezes, fica sem saber em que ponto o aluno está mais deficiente e deixa de trabalhar algumas coisas importantes. Eu descobri que dá para fazer coisas diferentes, sim. (D2)

Houve outros “corpos” envolvidos que também estavam em movimento e que podem ter impellido as professoras à ação. Sartre (2001, p. 552) assevera que “o móbil [...] é considerado como um fato subjetivo. É o conjunto de desejos, emoções e paixões que me impele a executar certo ato.

Na mesma linha, Hobbes defende que para o corpo ser impelido deve haver, também, um movimento interior que é mediado pelas sensações. Em alguns casos, gera-se uma resistência o que pode bloquear a ação.

Porém, o que aconteceu com as professoras foi uma busca do agir impelido por um motivo.

[...] motivo (é) a captação objetiva de uma situação determinada, na medida em que esta situação se revela, à luz de certo fim, como apta a servir de meio para alcançar este fim. (SARTRE, 2001, p.551).

Possivelmente, esse motivo passou pelo compromisso firmado durante o curso de formação. Foi estabelecida uma meta de alcance para o final do ano. O compromisso firmado envolveu uma avaliação final comparativa cujos resultados mostrassem o desempenho dos alunos em, pelo menos, um nível acima do que se encontravam na avaliação diagnóstica. Pedagogicamente isso foi o mais aceitável, visto que seria bastante improvável que todos os alunos, sem exceção, estivessem em níveis totalmente satisfatórios na aquisição das habilidades de leitura e escrita, por considerar, justamente, muitos outros fatores intervenientes que influenciam a aprendizagem. Ao final do ano, seria relativamente aceitável que alguns alunos ainda estivessem em níveis muito básicos do processo de alfabetização.

Aceitou-se, pois, essa situação como o motivo, uma vez que o compromisso firmado justificou a ação.

[...] pelo fato de nos acharmos comprometidos, devemos nos comprometer sem que possamos permanecer neutros ou passivos, pois não se comprometer é também uma forma de comprometer-se [...] a fidelidade a um comprometimento exige, amiúde, que se vá além do que se prometeu (FOULQUIÉ, 1961, p. 49).

Entretanto, para além do motivo, existiu a causa que é a razão, nem sempre evidente, que motiva a ação. O que, então, estava encoberto?

Eu tive medo mesmo. Eu senti medo e insegurança por conta de saber que era uma turma que ia exigir muito da gente. E se a gente não mostrasse os resultados, ia ficar ruim. Há uma cobrança muito forte em cima da gente por parte da diretoria da associação (D1).

Eu tinha que conseguir esse objetivo. Fui contratada para dar conta de um trabalho bem difícil. Se eu não conseguisse eu ia ficar muito decepcionada por decepcionar quem acreditou no meu trabalho (D5).

Eu sabia que eu não podia deixar acontecer o que aconteceu em 2008. Foi muita pressão (D2).

Percebe-se que foram mencionadas algumas sensações que estão muito relacionadas com a causa do movimento em direção à ação. As professoras falaram em medo, insegurança, pressão, cobrança, decepção, enfim, sensações puramente negativas, que poderiam ter levado a um estado de resistência por parte delas, mas foi exatamente o contrário.

Heidegger (2006, p. 200) analisou o medo como disposição²². Dessa forma, é essa disposição que “revela como alguém está e se torna” (p. 193). Segundo o autor, “Aquilo de que se tem medo possui o caráter de ameaça” (p. 200). No momento em que as professoras revelam que sentiram medo, delineiam-se os entes amedrontadores: a turma difícil, a diretoria do projeto e a possibilidade do próprio fracasso. “É tendo medo que o medo pode ter claro para si o de que tem medo, esclarecendo-o” (HEIDEGGER, 2006, p. 200).

Ter medo por ou ter medo de alguma coisa sempre abre – seja privativa ou positivamente – de modo igualmente originário, o ente intramundano em sua possibilidade de ameaçar e o ser-em no tocante ao estar ameaçado. Medo é um modo da disposição (p. 201).

Na teoria das ações humanas, Hobbes (1993) também fala sobre esse assunto de duas formas. Segundo ele, o que impele à ação pode estar associado às sensações de prazer ou de dor. Quando alguém experimenta uma sensação prazerosa isso suscita um movimento em busca de alcançar novamente essa sensação. Da mesma forma, acontece com a dor. Quando uma pessoa experimenta uma sensação dolorosa, ela tende a evitar a dor movimentando-se numa direção que a desvie desse encontro desagradável.

É nesse exato momento que acontece o que Hobbes chamou de deliberação, “a sensação alternada de apetite e medo, durante todo o tempo em que está em nosso

²² O que indicamos ontologicamente com o termo disposição é, onticamente, o mais conhecido e o mais cotidiano, a saber, o humor, o estar afinado num humor (HEIDEGGER, 2006, p. 193).

poder fazer ou não fazer a ação” (HOBBS, 1993, p. 12). Esta etapa consiste basicamente na escolha conduzida pela razão. Segundo o autor, “as nossas vontades seguem as nossas opiniões, como as nossas ações seguem as nossas vontades” (HOBBS, 1993, p. 12). Decorre daí, a decisão que nada mais é do que a manifestação da escolha e, por conseguinte, a execução, ou seja, a realização da opção escolhida.

As professoras decidiram aceitar o desafio e agiram na direção de desempenhar, da melhor forma possível, o seu trabalho docente.

Afirmar que a passagem de um conteúdo, de um espírito ao outro, até se produz sem violência se a verdade ensinada pelo mestre se encontrar, desde toda a eternidade, no aluno, é extrapolar a maiêutica para além do seu uso legítimo. A ideia do infinito em mim, que implica um conteúdo que transborda o continente, rompe com o preconceito da maiêutica sem romper com o racionalismo [...] (LEVINS, 1980, p. 182).

As consequências desse “agir” estão claramente definidas nos bons resultados dos alunos na avaliação realizada ao final do ano letivo de 2009. Isso leva a crer que cada pessoa dispõe de possibilidades inescrutáveis que podem ser ativadas, fugindo aos limites que parecem emparedar as pessoas. Em outras palavras, as professoras já dispunham de possibilidades infinitas de aprendizagem, desde que expostas a elas. O processo a que foram submetidas possibilitou o salto que elas necessitavam para auxiliar a aprendizagem dos alunos, que, por sua vez, à exceção de um ou outro, também dispunham de possibilidade de aprender.

Para reforçar a tese da cadeia sistêmica, foi necessário entrar no mundo dos pais.

6.7.2 O mundo dos pais

Eles são relativamente jovens, com média de idade em torno de 30 anos. A maioria não chegou a concluir a primeira etapa do Ensino Fundamental. Uma parte significativa é analfabeta. São pessoas de um poder aquisitivo muito baixo, cuja renda provém, em grande parte, dos benefícios sociais ofertados pelo governo. Diante desse perfil, teoricamente, não se poderia esperar muita coisa em relação a atitudes positivas na vida escolar dos filhos. Entretanto, o que se pôde perceber é que, ao início do ano,

as professoras eram muito céticas em relação à ajuda dos pais, embora achassem que isso era fundamental. A partir do momento em que decidiram alcançar a meta estabelecida, intencionalmente colocaram os pais em ação.

Se elas se sentiam impulsionadas a agir, os pais também teriam que entrar em ação, afinal de contas a aprendizagem dos alunos não se dá somente no ambiente escolar.

O acompanhamento da maioria dos pais também foi bom porque eu cobrava pessoalmente. Os que estavam mais distantes, eu mandava recadinho na agenda, cobrei muito deles, mas infelizmente tinha outros que não davam atenção. (D1)

E o apoio dos pais que estavam presentes também foi importante. Quando a gente dizia que o comportamento não estava legal, tinha mãe que dava um castigo. (D5)

No começo, eu vi que não podia contar muito com os pais. Mas com o passar do tempo, fui cobrando deles também a responsabilidade e acabou dando certo. (D2)

Seguindo o mesmo percurso do método de análise, foi realizada com os pais a entrevista nos moldes da fenomenologia.

A linguagem condiciona assim o funcionamento do pensamento racional; dá-lhe um começo no ser, uma primeira identidade de significado no rosto de quem fala, isto é, que se apresenta desfazendo sem cessar o equívoco da sua própria imagem, dos seus signos verbais (LEVINS, 1980, p.183).

A preocupação nessa etapa foi a de verificar se a fala dos sujeitos traduzia o que o rosto expressava. Pode-se inferir que o que aconteceu com os pais foi extremamente semelhante com o que aconteceu com as professoras. O impulso para a ação que os pais receberam das professoras e, sobretudo, da diretoria do projeto, foi o diferencial para um movimento proativo.

Eu toda noite rezo para a família do promotor agradecendo a oportunidade que ele tá dando pro meu filho. Nas reuniões ele sempre diz que se a gente não se esforçar em ajudar nossos filhos a estudar, no outro ano pode ser que eles num fiquem mais no projeto. Aí, ave Maria... Deus me livre que isso aconteça. (P23)

Ela está bem na escola já sabe ler e escrever tá se desenvolvendo. Eu coloco ela para fazer as tarefas, fico ali olhando até ela terminar. Eu quero que ele seja uma doutora. Eu num quero perder essa chance não. (P4)

Perguntados sobre o que fizeram para auxiliar os filhos a aprender, os pais assim se manifestaram:

Eu pego as tarefas dele todo dia, desligo a televisão, mando ele primeiro fazer as tarefas. Eu quero que ele tenha o que eu não tive. Eu quero que saiba que ele precisa estudar para ser alguém nessa vida. (P1)

Ela não dá trabalho não. Ela chega da escola e já vai logo fazer a tarefa tem dias que eu preciso mandar. Eu não estudei eu não pude estudar e aí eu sempre digo a ela isso que ela tem que estudar para num ser igual a eu. (P13)

Eu pago o reforço, mas eu converso muito com ela para que ela estude porque hoje eu sou doméstica porque eu não estudei. (P19)

Eu ensino ele. Ele tem um horário para estudar. Eu começo ensinar ele, ensino à noite a tarefa e ele estuda de manhã. Eu num tenho o que dar aos meus filhos, num posso dar nada a eles, mas a melhor coisa que eu posso dar a eles é o estudo. O meu sonho é ver eles tudo doutor. (P28)

Observam-se várias estratégias utilizadas pelos pais para auxiliar seus filhos na vida escolar. O mais frequente deles é o exemplo. Nota-se que a maioria dos pais utiliza-se desse artifício para mostrar aos filhos que caminho devem seguir. O exemplo deles, não sendo positivo, faz com que os filhos possam direcionar-se por um caminho que evite esse tipo de enfrentamento. É o desvio da situação dolorosa (HOBBS, 1993), é o medo como modo de disposição (HEIDEGGER, 2006).

Notam-se também algumas atitudes concretas, dentre elas pode-se destacar a contratação de uma professora de reforço escolar. Como a maioria dos pais tem dificuldades com as tarefas dos filhos, fazem um esforço e contratam alguém para ensinar e acompanhar as tarefas. Tal atitude pode ser considerada como uma decisão tomada que percorreu os mesmos caminhos das decisões tomadas pelas professoras, com o agravante do fator econômico envolvido. Esses pais que ganham, em sua maioria, menos do que um salário mínimo, tomam a difícil decisão de pagar alguém para ensinar os filhos.

Eu pago o reforço porque eu não sei ensinar. Mas eu cobro muito dele. Eu num deixo ele ir pra rua. Só quando ele termina tudo é que eu deixo. Ele pode esperar, mas não vai. A hora de estudar é a hora de estudar (P3).

Ele tem uma rotina. Primeiro cuida das tarefas da escola e depois vai brincar. Ele tá muito bem. Já sabe ler tudo. Eu até me admiro! (P9).

Percebe-se que mesmo com todas as limitações culturais e educacionais dos pais, eles encontram estratégias para minimizar as dificuldades dos filhos e as suas próprias. Houve um movimento externo que interage com as estruturas internas do indivíduo, as quais estão associadas ao prazer ou à dor. Essa forma de percepção é que vai definir como o homem vai agir. Tendo o homem aversão à dor, pode-se inferir que toda ação humana estará direcionada para evitá-la, sendo que essa decisão ocorre a partir da deliberação.

Desse modo, reforça-se a tese de que tudo é um grande sistema integrado. Isso foi algo visível ao longo do estudo.

Não há coincidência entre aquele que vê e o que é invisível. Porém, um empresta do outro, toma ou invade o outro, cruza-se com ele, está em quiasma com o outro. (MERLEAU-PONTY, 1964, p. 314. Tradução livre).

O movimento em direção a uma ação concreta passa pela vontade que pode ser a política, a coletiva ou a individual. As pequenas partes se movimentam e impelem o movimento de outras partes. E assim foi o funcionamento real da situação educacional investigada ao longo desse estudo. “[...] é real aquilo que pode ser experimentado de acordo com a interpretação de uma simbólica vigente” (HABERMAS, 1982, p. 215).

Como conclusão desse capítulo, pode-se inferir que não houve apenas um responsável pelo êxito dos alunos. Houve uma importante integração de ações em direção a um mesmo objetivo. Gestores, assessorias, professores e pais estiveram juntos em prol de uma causa comum extremamente relevante: auxiliar os pequenos cidadãos a começar a escrever sua história com as próprias mãos.

O principal intuito do capítulo seguinte é retomar a hipótese que guiou a presente pesquisa e demonstrar até que ponto e como ela se confirmou após a devida verificação a partir das discussões dos dados anteriormente apresentados.

CAPÍTULO 7 – A VALIDAÇÃO DA HIPÓTESE DE TRABALHO

O tema central deste estudo foi a prática da avaliação diagnóstica, em nível de alfabetização, como instrumento pedagógico. Desse tema, decorreu-se a situação problema identificada pela pesquisadora ao longo de seu envolvimento profissional com as ações do Eixo de Avaliação Externa do PAIC, o qual propõe e operacionaliza este tipo de avaliação nos municípios do Estado do Ceará. O problema que se punha à mostra consistia em compreender de que modo a prática da avaliação diagnóstica da alfabetização contribuía para a melhoria da aprendizagem dos alunos.

De acordo com a visão de Schrader (1974, p.20) a proposição do problema dessa pesquisa tem validade científica, uma vez que pode ser enunciada em forma de pergunta; corresponde a interesses sociais e científicos; relaciona entre si pelo menos dois fenômenos; pode ser objeto de investigação sistemática e controlada e pode ser empiricamente verificada.

Garantida a validade científica do problema posto, formulou-se a seguinte hipótese: A prática da avaliação diagnóstica da alfabetização contribui para a melhoria da aprendizagem se os sujeitos envolvidos no processo desenvolvem atitudes positivas em relação a essa prática e às ações dela decorrentes. Sendo assim, os fatores ligados às atitudes dos sujeitos envolvidos no processo de alfabetização exercem maiores influências do que os fatores socioeconômicos.

O percurso de validação desta hipótese envolveu as seguintes ações:

- 1) Levantamento dos perfis dos sujeitos
- 2) Aplicação de teste padronizado aos alunos do estudo em maio de 2009 (Avaliação diagnóstica)
- 3) Observações e entrevistas com pais e professoras
- 4) Acompanhamento pedagógico
- 5) Aplicação de teste padronizado aos alunos do estudo em novembro de 2009 (Avaliação comparativa).

Tais procedimentos se justificam à medida que a hipótese envolveu a prática da avaliação diagnóstica como instrumento pedagógico de melhoria da aprendizagem dos alunos. Dessa forma, foi necessária a aplicação de testes avaliativos padronizados no primeiro semestre letivo, a fim de definir em que nível de consolidação das habilidades, em leitura e escrita, os alunos se encontravam naquele referido momento. Em seguida, foi indispensável a realização de uma observação sistemática do trabalho em sala de aula, acerca do impacto das atividades de intervenção recomendadas pela pesquisadora que foram as mesmas que são recomendadas pelo PAIC, a cada ano, após a divulgação dos resultados. Para buscar maior consistência dos dados, foi também realizada a coleta de informações qualitativas a partir das falas dos sujeitos. E, finalmente, foi fundamental, ao final do ano letivo, a aplicação de outro teste padronizado para cada aluno submetido ao anterior, para fins de comparação do avanço na aprendizagem.

Os quadros, a seguir, pretendem mostrar, de forma objetiva, o percurso de validação da hipótese de trabalho.

Quadro 35 – Demonstrativo de alunos aprovados nas categorias avaliadas por faixa salarial – 1º ano Pacoti

ANO	MUNICÍPIO	DIMENSÃO AVALIADA	CATEGORIA AVALIADA	AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA - MAIO 2009			AVALIAÇÃO COMPARATIVA - NOVEMBRO 2009			Faixa salarial dos alunos	Número de alunos avaliados por faixa salarial	Número de alunos aprovados na categoria avaliada da Avaliação comparativa	% de alunos aprovados na categoria avaliada da Avaliação comparativa
				Alunos aprovados na categoria avaliada	% de alunos aprovados na categoria avaliada	Alunos avaliados	Alunos aprovados na categoria avaliada	% de alunos aprovados na categoria avaliada					
1º	Pacoti	Leitura	Leitura de palavras com sílabas complexas	25	1	4	25	20	80	Menor que 1SM	11	10	91
				25	1	4	25	20	80	Entre 1 a 3 SM	10	7	70
				25	1	4	25	20	80	Sem informação	4		
			Leitura de frases com fluência	11	0	0	23	14	61	Menor que 1SM	10	7	70
				11	0	0	23	14	61	Entre 1 a 3 SM	7	5	71
				11	0	0	23	14	61	Sem informação	4		
		Escrita	Leitura de textos com fluência	7	0	0	23	13	57	Menor que 1SM	7	6	86
				7	0	0	23	13	57	Entre 1 a 3 SM	5	4	80
				7	0	0	23	13	57	Sem informação	4		
			Escreveu nome próprio	25	12	48	25	15	60	Menor que 1SM	11	5	45
				25	12	48	25	15	60	Entre 1 a 3 SM	10	7	70
				25	12	48	25	15	60	Sem informação	4		
Escrita	Nível ortográfico	25	0	0	25	16	64	Menor que 1SM	11	9	82		
		25	0	0	25	16	64	Entre 1 a 3 SM	10	6	60		
		25	0	0	25	16	64	Sem informação	4				
	Escreveu frase com segmentação entre palavras	25	2	8	25	10	40	Menor que 1SM	11	4	36		
		25	2	8	25	10	40	Entre 1 a 3 SM	10	4	40		
		25	2	8	25	10	40	Sem informação	4				
Escrita	Produziu texto com mais de uma oração	25	4	16	25	17	68	Menor que 1SM	11	7	64		
		25	4	16	25	17	68	Menor que 1SM	11	7	64		

Como pode ser observado, o quadro apresentado traz o retrato da evolução, nas dimensões da leitura e da escrita, dos alunos da turma do 1º ano em Pacoti.

Retomando a metodologia de aplicação da avaliação na dimensão leitura, vale lembrar que, após a leitura das palavras, apresentou-se ao aluno uma ficha contendo frases; após a conclusão da leitura das frases, apresentou-se uma ficha contendo o texto. Em cada fase, a avaliação só avançou quando o aluno conseguiu ler o que lhe era apresentado. Quando não conseguiu ler, a avaliação finalizou no ponto em questão. Por essa razão, há uma flutuação no quantitativo de alunos avaliados na dimensão leitura.

Em cada categoria avaliada dentro da dimensão leitura (palavras, frases e textos), havia 3 estágios distintos. Para a elaboração do quadro apresentado foi considerado o estágio mais avançado. Da mesma forma foi feito para a dimensão escrita.

Analisando-se comparativamente cada uma das dimensões, nos períodos em que houve a avaliação (maio de 2009 e novembro de 2009), pode-se notar, na turma do 1º ano de Pacoti, que:

- 1) Na avaliação da leitura, etapa da avaliação comparativa, muito mais alunos avançaram para as categorias subsequentes.
- 2) Os percentuais mostram um avanço significativo nas três categorias avaliadas em leitura (palavras, frases e textos) quando confrontados os resultados da avaliação diagnóstica e da comparativa.
- 3) 57% dos alunos finalizaram o 1º ano lendo textos com fluência.
- 4) Na avaliação da escrita, 60% finalizaram o 1º ano escrevendo seu próprio nome com todas as letras e na sequência correta.
- 5) 64% dos alunos terminaram o 1º ano desenvolvendo uma escrita ortográfica.
- 6) 40% já sabem segmentar convencionalmente as palavras em uma frase ditada.
- 7) 68% produziram um texto com mais de uma oração.

Considerando esses fatos, não há dúvidas de que houve um significativo desenvolvimento na consolidação das habilidades de leitura e escrita dos alunos avaliados, o que somente acontece quando eles são submetidos a práticas de ensino adequadas e expostos a situações contextualizadas e desafiadoras.

No entanto, essas práticas só podem ser efetivadas e só podem surtir o efeito esperado se houver um comprometimento por parte dos sujeitos envolvidos, sobretudo, gestores, professores e pais. Atitudes positivas que englobam aceitar o desafio e se revestir de vontade para atingir a meta traçada são pontos fundamentais que levam qualquer iniciativa ao êxito.

Na experiência em questão não foi muito diferente, já que os alunos e pais estavam inseridos em um desfavorável contexto socioeconômico e, mesmo nessas condições, conseguiram encontrar caminhos para o bom desenvolvimento da aprendizagem.

Nesse sentido, vale a pena retornar ao quadro 35 e verificar as últimas colunas que trazem o panorama quantitativo dos alunos em relação à situação socioeconômica.

Nota-se que os alunos em condições vulneráveis, ou seja, cuja renda familiar é menor que um salário mínimo, conseguiram destacar-se em algumas das categorias avaliadas, alcançando faixas percentuais superiores ou similares aos alunos de melhor situação socioeconômica. Lembrando que esses dados provêm do questionário socioeconômico aplicado aos pais dos alunos, é importante registrar que, no caso da turma do 1º de Pacoti, 21 pais responderam ao instrumento. Dessa forma, 4 alunos ficaram sem informações sobre esse aspecto e não foram contabilizados especificamente para esta análise.

Na dimensão Leitura, considerada a primeira categoria avaliada (leitura de palavras de sílabas complexas), pode-se notar que dos 20 alunos aprovados nessa categoria, 11 encontravam-se na faixa socioeconômica mais vulnerável. Desses 11 alunos, 10 (91%) foram aprovados nessa categoria e passaram para a etapa seguinte (Leitura de frases). Para essa categoria, os resultados alcançados pelo grupo de renda mais baixa foram praticamente similares ao do grupo com renda mais alta. Dos 10 alunos avaliados, 7 conseguiram ler frases com fluência e passaram para etapa

seguinte (Leitura de textos). Os resultados dos alunos com renda familiar abaixo de um salário mínimo foi bastante expressivo: dos 7 alunos avaliados, 6 conseguiram ler com fluência o texto apresentado.

Na dimensão Escrita, os resultados também são bastante animadores. Vale ressaltar que, para essa dimensão, não houve etapas separadas como aconteceu na leitura. Todos os 25 alunos submeteram-se a um teste padronizado contendo 4 itens de escrita que avaliaram as seguintes categorias:

- a) Escrita do nome próprio
- b) Escrita de palavras
- c) Escrita de frase ditada
- d) Produção textual

Para efeito desta análise, foram considerados os níveis mais elevados em cada uma delas, ou seja, na escrita do nome próprio, foram contabilizados os alunos que conseguiram escrever o nome completo com todas as letras e na sequência correta; na escrita de palavras, o quantitativo do quadro 35 refere-se aos alunos que escreveram ortograficamente as palavras ditadas; na escrita da frase, considerou-se o número de alunos que conseguiram segmentar convencionalmente as palavras na frase ditada; por fim, na produção textual, o quantitativo analisado refere-se aos alunos que produziram um texto com mais de uma oração.

No primeiro quesito, somente 5 alunos, dos 11 com renda familiar abaixo de 1 salário mínimo, conseguiram escrever o nome próprio com todas as letras e na sequência correta.

Muito mais significativo do que esse achado foram os resultados acerca da escrita de palavras. Nessa categoria, 9 alunos, dos 11 com renda abaixo de 1 salário mínimo, conseguiram finalizar o 1º ano de escolarização desenvolvendo uma escrita ortográfica.

Os resultados da escrita convencionalmente segmentada da frase ditada foram pouco expressivos em ambas as faixas salariais.

Na avaliação da produção textual, 7 alunos, dos 11 com renda menor do que 1 salário mínimo, produziram um texto com mais de uma oração.

Os aspectos qualitativos dessas produções foram devidamente registrados pela pesquisadora, porém não fazem parte da análise em questão por se configurarem em desdobramentos que exigiriam outras formas de analisar.

O mesmo quadro foi elaborado para a turma do 1º ano de Guaramiranga. Ressalte-se que apenas 17 pais responderam ao questionário socioeconômico, ficando, dessa forma, 8 alunos sem informações sobre o aspecto da renda familiar. Das 17 famílias respondentes, 9 possuíam renda menor do que 1 salário mínimo e 8 estavam na faixa de 1 a 3 salários.

Observa-se pelos achados que, assim como em Pacoti, na dimensão leitura, mais alunos passaram de uma etapa para outra, quando se confrontam os resultados da avaliação diagnóstica e os da comparativa.

Além disso, destacam-se, para a turma do 1º de Guaramiranga, os seguintes pontos:

- 1) No geral, os percentuais da avaliação comparativa mostram um avanço significativo nas três categorias avaliadas em leitura (palavras, frases e textos) em relação aos percentuais encontrados na avaliação diagnóstica.
- 2) 47% dos alunos finalizaram o 1º ano lendo textos com fluência.
- 3) Na avaliação da escrita, 68% finalizaram o 1º ano escrevendo seu próprio nome com todas as letras e na sequência correta.
- 4) 40% dos alunos terminaram o 1º ano desenvolvendo uma escrita ortográfica.
- 5) 28% já sabem segmentar convencionalmente as palavras em uma frase ditada.
- 6) 36% produziram um texto com mais de uma oração.

Quadro 36 – Demonstrativo de alunos aprovados nas categorias avaliadas, por faixa salarial – 1º ano, Guarimiranga

ANO	MUNICÍPIO	DIMENSÃO AVALIADA	CATEGORIA AVALIADA	AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA - MAIO 2009			AVALIAÇÃO COMPARATIVA - NOVEMBRO 2009			Faixa salarial dos alunos	Número de alunos avaliados por faixa salarial	Número de alunos aprovados na categoria avaliada da Avaliação comparativa	% de alunos aprovados na categoria avaliada da Avaliação comparativa
				Alunos aprovados na categoria avaliada	% de alunos aprovados na categoria avaliada	Alunos avaliados	Alunos aprovados na categoria avaliada	% de alunos aprovados na categoria avaliada					
1º	Guarimiranga	Leitura	Leitura de palavras com sílabas complexas	25	8	32	25	16	64	Menor que 1SM	9	4	44
				25	17	18	21	11	52	Entre 1 a 3 SM	8	6	75
				17	3	18	21	11	52	Sem informações	8	-	-
			10	1	10	17	8	47	Menor que 1SM	4	2	50	
			25	9	36	25	17	68	Entre 1 a 3 SM	6	6	100	
			25	10	40	25	8	32	Menor que 1SM	2	2	100	
		Escrita	Escreveu nome próprio	25	9	36	25	17	68	Entre 1 a 3 SM	6	2	33
				25	0	0	25	10	40	Menor que 1SM	9	5	56
				25	0	0	25	10	40	Entre 1 a 3 SM	8	7	88
			Escreveu frase com segmentação entre palavras	25	2	8	25	7	28	Sem informações	8	8	-
				25	0	0	25	10	40	Menor que 1SM	9	3	33
				25	0	0	25	10	40	Entre 1 a 3 SM	8	3	38
Produziu texto com mais de uma oração	Produziu texto com mais de uma oração	25	0	0	25	9	36	Sem informações	8	8	-		
		25	0	0	25	9	36	Menor que 1SM	9	1	11		
				25	0	0	25	9	3	33			

Verificando as últimas colunas que trazem o panorama quantitativo dos alunos em relação à situação socioeconômica no quadro 34, pode-se observar que não houve muita diferença nos resultados para ambas as faixas salariais consideradas. Os alunos em condições vulneráveis, ou seja, cuja renda familiar é menor que um salário mínimo, tiveram resultados bem aproximados aos dos alunos de melhor nível socioeconômico.

Tais achados revelam que os alunos em situação econômica mais vulnerável possuem capacidade de aprender semelhante aos demais alunos. Aqui, insere-se todo o poder da prática da avaliação diagnóstica em nível de alfabetização que possibilita a identificação de pontos frágeis no processo de aquisição das habilidades em leitura e escrita dos alunos a ela submetidos.

Na dimensão Leitura, considerada a primeira categoria avaliada (leitura de palavras de sílabas complexas), pode-se notar que dos 16 alunos aprovados nessa categoria, 9 se encontravam na faixa socioeconômica mais vulnerável. Desses 9 alunos, 4 (44%) foram aprovados nessa categoria e passaram para a etapa seguinte (Leitura de frases).

Para essa categoria, dos 4 alunos avaliados, 2 conseguiram ler frases com fluência e passaram para etapa seguinte (Leitura de textos). Os resultados dos alunos com renda familiar abaixo de um salário mínimo foi bastante expressivo: os 2 alunos avaliados conseguiram ler com fluência o texto apresentado.

Na dimensão Escrita, os resultados para ambos os níveis salariais foram pouco expressivos.

Na avaliação da escrita do nome próprio, houve um destaque maior para os alunos com renda familiar de 1 a 3 salários mínimos. 88% dos alunos dessa faixa conseguiram escrever o nome próprio com todas as letras e na sequência correta em contraposição a 56%, percentual este referido aos alunos de situação econômica mais vulnerável que demonstraram a mesma habilidade.

Quanto aos resultados acerca da escrita de palavras, os achados são praticamente os mesmos em ambas as faixas salariais. Nessa categoria, somente 3 alunos, dos 9 com renda abaixo de 1 salário mínimo, conseguiram finalizar o 1º ano de

escolarização, desenvolvendo uma escrita ortográfica. Dos 8 alunos de nível socioeconômico melhor, apenas 3 demonstraram a mesma habilidade.

Os resultados da escrita convencionalmente segmentada da frase ditada foram pouco expressivos em ambas as faixas salariais, com uma pequena vantagem para os alunos de nível socioeconômico melhor.

Na avaliação da produção textual, repetiu-se o mesmo panorama encontrado na avaliação da escrita de palavras.

A partir desses resultados, muitas outras análises podem ser realizadas, inclusive buscando compreender o fenômeno relacionando as influências de gênero, visto que na turma de Guaramiranga havia bem mais meninos do que meninas.

Na turma do 1º ano de Guaramiranga existiam 17 meninos e 8 meninas matriculadas. Em Pacoti, essa diferença estava mais bem dividida: 13 meninos e 12 meninas. Estudos dessa natureza²³ estão sendo iniciados pelo grupo de pesquisa do Eixo de Avaliação Externa do PAIC.

Seguindo o mesmo caminho em busca de validar ou não a hipótese de pesquisa, elaborou-se um quadro similar para a turma do 2º ano de Pacoti. Vale lembrar que o instrumento do 2º ano foi diferente do instrumento do 1º ano.

Para os 22 alunos do 2º ano foi aplicado um teste único padronizado, contendo 20 itens de múltipla escolha, para avaliar a dimensão leitura, e 4 itens abertos para avaliar a escrita. Nessa última dimensão, o teste envolveu as mesmas categorias avaliativas do instrumento do 1º ano, que foram:

- a) Escrita do nome próprio
- b) Escrita de palavras
- c) Escrita de frase ditada
- d) Produção textual

Dos 22 alunos avaliados, 18 possuem informações sobre a situação socioeconômica, uma vez que 18 pais responderam ao questionário. Dessa forma, 4 alunos foram excluídos dessa análise específica.

²³ Essas pesquisas não têm caráter excludente. Os resultados pretendem auxiliar o planejamento das turmas equilibrando o número de meninos e meninas, bem como orientar as intervenções no sentido de oferecer a ambos os gêneros situações de aprendizagem igualmente envolventes e interessantes.

Quadro 37 – Demonstrativo de alunos aprovados nas categorias avaliadas, por faixa salarial – 2º ano, Pacoti

ANO	MUNICÍPIO	DIMENSÃO AVALIADA	CATEGORIA AVALIADA	AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA - MAIO 2009			AVALIAÇÃO COMPARATIVA - NOVEMBRO 2009			Faixa salarial dos alunos	Número de alunos avaliados por faixa salarial	Número de alunos aprovados na categoria avaliada da Avaliação comparativa	% de alunos aprovados na categoria avaliada da Avaliação comparativa
				Alunos aprovados na categoria avaliada	% de alunos aprovados na categoria avaliada	Alunos avaliados	Alunos aprovados na categoria avaliada	% de alunos aprovados na categoria avaliada					
2º	Pacoti	Leitura	Leitura de palavras, frases e textos	21	10	48	22	16	73	Menor que 1SM	9	6	67
				21	11	52	22	18	82	Entre 1 a 3 SM	8	8	100
				21	2	10	22	8	36	Sem informações	4	-	-
		Escrita	Nível ortográfico	21	11	52	22	18	82	Menor que 1SM	9	7	78
				21	7	33	22	11	50	Entre 1 a 3 SM	8	7	88
				21	2	10	22	8	36	Sem informações	4	-	-
		Escrita	Escreveu frase com segmentação entre palavras	21	7	33	22	11	50	Menor que 1SM	9	5	56
				21	3	14	22	18	82	Entre 1 a 3 SM	8	4	50
				21	3	14	22	18	82	Sem informações	4	-	-
		Escrita	Produziu texto com mais de uma oração	21	3	14	22	18	82	Menor que 1SM	9	7	78
				21	3	14	22	18	82	Entre 1 a 3 SM	8	8	100
				21	3	14	22	18	82	Sem informações	4	-	-

Considerou-se como aprovação na categoria avaliada, na dimensão leitura, o percentual de acerto no teste acima de 60%. Dessa forma, 48% dos alunos avaliados na avaliação diagnóstica obtiveram percentuais de acerto no teste maiores de 60%. Em contrapartida, no final do ano, esse percentual subiu para 70%, ou seja, 70% dos alunos avaliados na avaliação comparativa obtiveram acertos no teste acima de 60%.

Além desse ponto, os seguintes se destacam na dimensão escrita:

- 1) 82% finalizaram o 1º ano escrevendo seu próprio nome com todas as letras e na sequência correta.
- 2) 36% dos alunos terminaram o 1º ano desenvolvendo uma escrita ortográfica.
- 3) 50% já sabem segmentar convencionalmente as palavras em uma frase ditada.
- 4) 82% produziram um texto com mais de uma oração.

Verificando o quadro 37 no que se refere à situação socioeconômica dos alunos avaliados, observa-se que os alunos com faixa salarial menor de 1 salário mínimo obtiveram resultados superiores em relação aos alunos de nível mais elevado, somente na categoria de escrita de palavras e na escrita da frase ditada. 44% dos alunos da faixa mais desfavorável finalizaram o 2º ano de escolarização escrevendo ortograficamente e 56% já conseguem segmentar convencionalmente as palavras em uma frase ditada. Nas demais categorias avaliadas, os alunos cujas famílias recebem de 1 a 3 salários mínimos mostraram vantagem. Entretanto, não se configurando como vantagem expressiva, visto que os alunos de renda mais baixa demonstraram avanços significativos em todas as categorias quando comparadas aos resultados da avaliação diagnóstica.

Os pontos de partida dos alunos que provêm de famílias cuja renda familiar é diferente são necessariamente distintos. É salutar que se considere que o esforço pedagógico direcionado a fazer com que os alunos de nível socioeconômico mais baixo aprendam é significativamente maior.

Esse estudo, portanto, mostrou que mesmo em situações bastante desfavoráveis é possível que a consolidação de habilidades básicas da alfabetização

aconteça, uma vez sendo identificadas e adequadamente trabalhadas as dificuldades dos alunos.

Ressalte-se que as faixas salariais das famílias dos alunos do estudo não são faixas muito discrepantes, o que reforça ainda mais a tese defendida neste trabalho de que a prática da avaliação diagnóstica, em nível de alfabetização, pode vir a ser uma útil ferramenta pedagógica na melhoria da aprendizagem dos alunos quando seus resultados são adequadamente compreendidos e utilizados. Atitudes positivas desencadeadas pelos sujeitos envolvidos no processo de alfabetização fazem o diferencial qualitativo, uma vez que deixando de lado velhos mitos e preconceitos, a ação pedagógica se torna mais legítima e exitosa.

Por fim, o que foi observado como diferencial em todo o decorrer da pesquisa foram as atitudes positivas advindas dos sujeitos (professores e pais) quanto ao comprometimento com a aprendizagem dos alunos. Quanto às professoras, foram observados os seguintes aspectos:

1) Desenvolvimento de interesse para compreender os resultados, apesar do pouco conhecimento estatístico. Tal interesse pôde ser atestado através da presença e da qualidade da participação no seminário de divulgação dos resultados e no curso de formação continuada, em que as professoras faziam perguntas, anotações e questionamentos. Trechos retirados de suas falas corroboram essa assertiva, a exemplo do que há na seção 6.3.

[...] Foi maravilhoso o relatório com os resultados de cada aluno. Vocês me mostraram como eu podia ver nos gráficos quem estava melhor e no que eles estavam melhor. Podia ver quem ainda não estava tão bom. Aí, eu tentava trabalhar em cima dessas informações. Eu direcionava as atividades de acordo com o que eles estavam precisando. Eu chegava a fazer atividades diferentes para eles; (D1)

2) Aumento da motivação para planejar e lecionar. Durante o curso de formação continuada foi reforçada a importância de um bom planejamento e de como ele pode ser útil se feito da maneira correta. Durante as observações realizadas no acompanhamento pedagógico, foi observado que as professoras faziam os planos de aula conforme orientações dadas durante o curso de formação.

A atuação do acompanhamento de vocês foi ótima. Deu um norte, sabe? A gente, às vezes, fica sem saber em que ponto o aluno está mais deficiente e deixa de trabalhar algumas coisas importantes. Eu descobri que dá para fazer coisas diferentes, sim. (D2)

3) Fortalecimento da necessidade da partilha de responsabilidade com os pais dos alunos. Ao longo do ano, as professoras foram sensibilizadas a envolver os pais como partícipes da boa aprendizagem dos alunos. Já havia, por parte dos idealizadores do projeto, uma campanha junto aos pais para fazê-los igualmente responsáveis pelo êxito dos filhos nos estudos. As professoras revelaram o quanto esse caminho foi difícil.

No começo, eu vi que não podia contar muito com os pais. Mas com o passar do tempo, fui cobrando deles também a responsabilidade e acabou dando certo. (D2)

Em relação aos pais, as atitudes positivas que auxiliaram o êxito dos alunos concentraram-se nos seguintes aspectos:

- 1) Todos os pais se declaram como responsáveis pelo acompanhamento das tarefas escolares dos filhos. Na maioria dos casos, era a mãe a responsável.
- 2) Em face do baixo nível de escolaridade e apesar das limitações socioeconômicas, muitos pais procuraram estratégias para melhorar a aprendizagem dos filhos.

Eu pego as tarefas dele todo dia, desligo a televisão, mando ele primeiro fazer as tarefas. Eu quero que ele tenha o que eu não tive. Eu quero que saiba que ele precisa estudar para ser alguém nessa vida. (P1)

Eu pago o reforço, mas eu converso muito com ela para que ela estude porque hoje eu sou doméstica porque eu não estudei. (P19)

Eu ensino ele. Ele tem um horário para estudar. Eu começo ensinar ele, ensino à noite a tarefa e ele estuda de manhã. Eu num tenho o que dar aos meus filhos, num posso dar nada a eles, mas a melhor coisa que eu posso dar a eles é o estudo. O meu sonho é ver eles tudo doutor. (P28)

De acordo com o exposto, pode-se inferir que a hipótese traçada pela pesquisadora foi confirmada, uma vez que ficou bastante evidente a utilidade pedagógica da avaliação diagnóstica. Portanto, para que essa prática, em nível de

alfabetização, surta os efeitos esperados é necessário um comprometimento dos sujeitos envolvidos, sobretudo gestores, professores e pais. Os gestores necessitam traçar estratégias de acompanhamento e supervisão do trabalho docente e da participação dos pais, bem como possibilitar oportunidades aos professores de participar de cursos de aprimoramento profissional. Os professores precisam saber aproveitar as oportunidades ofertadas, buscando motivar-se a aceitar os desafios que a profissão lhes impõe. Esforçar-se para compreender os resultados e fazer bom uso deles no momento de planejar as intervenções pedagógicas faz todo o diferencial. Os pais precisam incrementar a participação na vida escolar dos filhos e buscar estratégias para minimizar as dificuldades de aprendizagem das crianças.

Os bons resultados alcançados pelos alunos da turma do 1º ano de Pacoti também reforçam a tese em questão, já que a professora declarou ter desenvolvido um esforço pessoal maior em 2009 do que o desenvolvido ao ministrar aulas para a turma do 1º em 2008. Quando indagada o que a fez mudar de atitude, ela assim se posicionou:

Eu sabia que eu não podia deixar acontecer o que aconteceu em 2008.

Ademais, o trecho em que ela justifica os bons resultados de seus alunos, corrobora o argumento.

Minha boa vontade que não faltou. Foi um esforço grande. Eu planejava, procurava trabalhar de maneiras diferentes. Eu sei que o professor pode fazer a sua parte, mesmo com todas as dificuldades (D2).

Esse comprometimento mostrou, em alguns casos nesta pesquisa, ser bem forte do que até mesmo as limitações impostas pela situação socioeconômica, aqui representada pela renda familiar dos alunos do estudo.

CONCLUSÕES

Em mim só manda um rei:
O que constrói as pontes
E destrói as muralhas.

Sófocles

O objetivo principal deste estudo concentrou-se em investigar como a avaliação da alfabetização, na perspectiva diagnóstica, poderia contribuir para o êxito em alfabetizar crianças, bem como identificar fatores intervenientes nesse processo.

Este tipo de avaliação é praticado, desde o ano de 2007, no Estado do Ceará, como uma das ações do Eixo de Avaliação Externa do Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC). Os alunos matriculados nas séries iniciais do Ensino Fundamental das escolas públicas de todos os 184 municípios do Ceará são avaliados até o final do primeiro semestre letivo tendo os resultados divulgados, em tempo real, para auxiliar o planejamento das intervenções pedagógicas durante o segundo semestre letivo.

Entretanto, ao longo da experiência profissional da pesquisadora neste programa, foram delineando-se várias questões que implicavam uma investigação mais profunda sobre o que, de fato, causava algumas discrepâncias nos resultados dos municípios envolvidos.

Sabe-se que a junção de inúmeros fatores que passam pela situação cultural, econômica e educacional das comunidades nas quais as famílias dos alunos estão inseridas pode ser considerada como fator importante para gerar tais diferenças. Porém, o cerne da questão não se encontrava deterministicamente concentrado nesses fatores, pois havia muitos municípios cujos índices de pobreza eram significativos e mesmo assim conseguiam bons resultados.

Em se tratando de um processo padronizado de avaliação e de procedimentos que garantiam o acesso igualitário aos resultados, podia-se imaginar que havia outros fatores envolvidos no problema, pois não bastava apenas haver a avaliação e a divulgação e discussão dos resultados. A partir daí, é que se dava todo o diferencial posterior.

Portanto, a hipótese principal deste trabalho asseverou que a prática da avaliação diagnóstica da alfabetização contribui para a melhoria da aprendizagem quando os sujeitos envolvidos no processo desenvolvem atitudes positivas em relação a essa prática e às ações dela decorrentes. Sendo assim, os fatores ligados às atitudes dos sujeitos envolvidos no processo de alfabetização podem exercer maiores influências do que os fatores socioeconômicos.

Para tal intento, foi realizado um estudo em uma amostra de alunos e professores com perfil equivalente aos alunos e professores participantes do PAIC. Aos alunos foram aplicados os mesmos instrumentos de avaliação utilizados no Programa, bem como outros que foram desenvolvidos para serem aplicados como teste. Os resultados do desempenho dos alunos nas avaliações foram registrados, analisados e apresentados não apenas na dimensão quantitativa, mas, sobretudo, numa dimensão com um expressivo teor pedagógico que auxiliou na compreensão dos avanços dos alunos.

Além desta análise, o estudo procurou investigar, através do discurso dos sujeitos, os possíveis fatores que estariam imbricados a todo o processo de avaliação dos alunos e que, provavelmente, estariam ligados aos rumos diferentes que eram tomados em vários municípios. Para esta etapa foi utilizado o método hermenêutico, próprio da pesquisa de enfoque fenomenológico.

Vale ressaltar que, tanto na dimensão quantitativa quanto na qualitativa utilizadas no presente estudo, foi assegurado o rigor científico, uma vez que este elemento deve fazer-se presente em todas as fases da realização da pesquisa, desde a definição do objeto de estudo, a eleição do percurso metodológico, até a argumentação final na comunicação dos resultados.

Procurou-se estabelecer uma clara e objetiva formulação da hipótese a fim de tornar viável a sua verificação, a qual foi realizada no capítulo 7. Isto englobou a coerente especificidade das variáveis a serem relacionadas. A partir daí, iniciou-se o planejamento operacional da pesquisa com a definição da população e da amostra que foi investigada.

Na continuidade do percurso metodológico, elegeram-se os instrumentos de medida que, para cumprir o rigor inerente à ciência, deveriam ter a qualidade

assegurada pela confiabilidade e pela validade, as quais foram avaliadas através da aplicação de procedimentos de pré-teste.

Por fim, na fase de análise dos dados, em ambas as dimensões, o estudo procurou manter o rigor necessário na investigação científica. No aspecto qualitativo buscou-se atingir os critérios e padrões inerentes ao rigor científico, dentre eles, a credibilidade, a confirmabilidade e a aplicabilidade.

A credibilidade dessa investigação pode ser atestada no momento em que houve o cuidado de coletar os dados com os sujeitos que poderiam dar à pesquisadora as respostas que procurava, ou seja, as pessoas entrevistadas estavam verdadeiramente envolvidas com o fenômeno investigado. Os dados obtidos foram, então, confrontados com o pensamento e com os achados de outros pesquisadores e teóricos que estudaram o fenômeno em questão.

A forma como foram feitos os registros destes dados foi também considerada relevante na confirmação da credibilidade da investigação realizada, bem como foi algo indispensável para se obter a confirmabilidade, a qual propicia a possibilidade de outros investigadores seguirem a rota traçada por este estudo original e chegar a respostas similares, uma vez existindo perspectivas também similares.

Quanto à aplicabilidade, pode-se dizer que está assegurada a possibilidade de estender os resultados deste estudo a outras populações, uma vez que descreveu minuciosamente o lugar e as características das pessoas onde o fenômeno foi estudado, a fim de que facilitasse a definição clara dos contextos em que a pesquisa foi realizada e determinasse o grau de transferência para contextos similares.

O conhecimento da dinâmica do PAIC e a experiência profissional da pesquisadora no Eixo de Avaliação Externa do programa possibilitaram desenvolver essa pesquisa utilizando-se de procedimentos e processos bem similares ao que são utilizados pelo programa, sobretudo, na realização das avaliações dos alunos e no acompanhamento pedagógico.

Tal iniciativa intentou possibilitar inferências diretas do contexto investigado aos contextos trabalhados pelo PAIC. Dessa forma, os resultados obtidos na pesquisa podem ser úteis para a compreensão de alguns fenômenos ocorridos na trajetória do programa junto aos municípios cearenses.

O ineditismo deste trabalho reside exatamente nesta investigação realizada acerca da prática de uma avaliação diagnóstica no nível de alfabetização e das ações pedagógicas integradas subsequentes a essa prática. Tal processo é inovador no Estado do Ceará e no Brasil, como pôde ser atestado pela revisão de literatura acerca dos sistemas de avaliação executados pelo Governo Federal e por alguns Estados brasileiros. Uma avaliação da alfabetização nos moldes desenvolvidos pelo PAIC ainda não existe similar. Ademais este estudo é o primeiro em nível de pós-graduação que trata tão detalhadamente das duas principais ações do Programa Alfabetização na Idade Certa: a avaliação e a intervenção.

O estudo teve, portanto, como objetivo principal, investigar a prática da avaliação diagnóstica, em nível da alfabetização, como ferramenta pedagógica na melhoria da aprendizagem dos alunos, orientando as ações pedagógicas para o processo de alfabetizar crianças, bem como investigar os fatores associados que influenciam no êxito da aprendizagem.

Para tal intento, traçaram-se os objetivos específicos que serviram como degraus na escalada de alcançar o objetivo principal.

O percurso de identificar o perfil dos sujeitos do estudo foi essencial para se garantir a similaridade com os sujeitos atendidos pelo PAIC, sobretudo, em relação aos alunos e suas famílias. Todos os alunos avaliados nesta pesquisa provêm de famílias cuja renda familiar insere-se nas faixas “menor do que 1 salário mínimo” e “de 1 a 3 salários mínimos”, sendo, portanto, muito similar ao perfil dos alunos atendidos pelas escolas públicas da rede municipal do Estado do Ceará. Outras características culturais e econômicas registradas ao longo do estudo atestaram mais ainda esta similaridade.

A estes alunos foram aplicados os mesmos instrumentos avaliativos em leitura e escrita que são aplicados aos alunos atendidos pelo PAIC. A exceção ficou para o instrumento de avaliação comparativa (Leitura e escrita para o 2º ano e Escrita para o 1º ano) que foi desenvolvido especificamente para este fim, uma vez que o Programa não trabalha com esse tipo de avaliação (comparativa). A experiência profissional da pesquisadora no PAIC possibilitou o desenvolvimento dos instrumentais comparativos.

Nesta fase, é relevante mencionar alguns achados:

- 1) Devido à aplicação de uma avaliação diagnóstica em maio de 2009 e uma avaliação comparativa em novembro de 2009, foi possível identificar os avanços dos alunos na consolidação de habilidades básicas da alfabetização em leitura e escrita, já que os instrumentos eram equivalentes (avaliaram as mesmas habilidades) e possuíam complexidade distinta para as duas etapas.
- 2) A adequada aplicação das avaliações, seguindo as orientações padronizadas do programa, possibilitou a confiabilidade dos resultados. Ter claras orientações sobre os procedimentos de aplicação e segui-las rigorosamente foi fundamental para se obterem resultados confiáveis.
- 3) Para o 1º ano, a avaliação da leitura, realizada individualmente, possibilitou uma melhor compreensão dos estágios de leitura em que os alunos se encontravam. Pôde-se observar quem, de fato, lia ou não lia e como lia (lento ou com fluência) as palavras, frases e textos apresentados.
- 4) O fato de essa avaliação ser realizada individualmente pode desencadear certa inibição em alguns alunos, mesmo sendo realizada uma atividade de quebra-gelo.
- 5) Uma avaliação com características de aplicação individual, tal qual a avaliação de leitura do 1º ano, é inviável para uma aplicação em larga escala, pois demanda tempo e um contingente maior de pessoas (aplicadores) envolvidas. O tempo médio de cada aplicação foi de 12 minutos.
- 6) A avaliação da escrita para o 1º ano (comparativa), elaborada dentro de uma temática específica (festa de aniversário) e com aplicação interativa foi muito bem aceita pelos alunos e possibilitou muita descontração. Para crianças dessa faixa etária, esse tipo de instrumento se mostrou bastante adequado.
- 7) Além do evidente propósito de comparar os resultados dos alunos em dois momentos distintos, uma avaliação comparativa é muito útil para a avaliação do trabalho docente realizado ao longo do ano.

O PAIC trabalha apenas com a avaliação diagnóstica realizada no primeiro semestre em todas as séries do Ensino Fundamental. Somente no 1º e 2º anos, a

avaliação engloba as dimensões da leitura e escrita. Nas demais séries/anos a avaliação se limita à dimensão da leitura. Apenas para o 2º ano, o PAIC possibilita duas avaliações para os alunos, uma diagnóstica (Provinha PAIC) e outra somativa (SPAECE-Alfa). A limitação que se apresenta em termos de comparabilidade entre ambas é que elas são elaboradas com propostas distintas na análise e divulgação dos resultados, tendo em vista que a finalidade maior dessa última é o repasse de recursos e premiação de escolas.

No estudo ficou evidente que é necessária uma avaliação que permita identificar os avanços dos alunos, pois isso foi fundamental para a reflexão das professoras sobre seu próprio trabalho docente.

De certa forma, o PAIC também possibilita tal reflexão, porquanto as avaliações diagnósticas aplicadas nos anos/séries do Ensino Fundamental refletem, na verdade, os resultados do esforço pedagógico do ano anterior, uma vez que essas avaliações são realizadas em março (2º ano), abril (3º, 4º e 5º anos) e maio (1º ano) de cada ano letivo.

Porém, pela distância temporal entre essas avaliações, os professores talvez não considerem essa possibilidade como real e percam a oportunidade de refletirem sobre suas ações pedagógicas.

Retornando às discussões dos achados, vale lembrar que após a avaliação diagnóstica dos alunos, foi realizado um seminário de divulgação dos resultados e, logo em seguida, um curso de formação continuada para as professoras, procedimento este bastante similar ao realizado pelo PAIC. Essa fase atendeu ao objetivo de investigar as estratégias de divulgação e interpretação dos resultados. Sobre essa etapa, os achados em destaque foram:

- 1) O seminário de divulgação dos resultados com a presença dos gestores e professores das turmas avaliadas foi um momento valioso para a comunicação dos resultados.
- 2) Nesse seminário, os resultados de cada turma foram entregues e houve tempo suficiente para as professoras tirarem suas dúvidas e interagirem com os demais participantes.

- 3) Os gráficos de barra contendo os resultados facilitaram o entendimento das professoras, mesmo sendo detectadas algumas dificuldades no conhecimento estatístico básico.
- 4) Os relatórios impressos em cores facilitaram a compreensão dos resultados, visto que foi possível por parte da professora uma visualização rápida da situação de cada turma devido à mensagem passada pela frequência de cada cor (vermelha, amarela e verde) utilizada. Uma turma que mostrava a cor vermelha predominando, denotava que havia muitos alunos com muitas dificuldades nas categorias avaliadas.
- 5) A presença dos gestores, nesse encontro, reforçou o compromisso das professoras em melhorar o desempenho de seus alunos.
- 6) Os gestores também se comprometeram em acompanhar e supervisionar o trabalho das intervenções ao longo do ano.
- 7) O curso de formação foi um momento ímpar de interação e troca de experiências. Devido à escolha dos assuntos a serem trabalhados, o curso constituiu-se como uma oportunidade de desmistificar conceitos (determinismo social) e discutir assuntos referentes à vivência em sala de aula e aos resultados dos alunos.

A fase do acompanhamento pedagógico teve como principal intuito atender ao objetivo de investigar as estratégias de intervenções pedagógicas realizadas pelas professoras. Sobre esta etapa, os achados mais importantes foram:

- 1) Todas as professoras ressaltaram a relevância dos relatórios com os resultados individuais dos alunos. Asseveraram que foi muito mais fácil planejar e executar as ações pedagógicas a partir do conhecimento das dificuldades e potencialidades de cada um deles.
- 2) As professoras de Pacoti passaram a elaborar o plano de aula de acordo com as orientações dadas na formação. Os planos de aula das professoras de Guaramiranga não foram visualizados, uma vez que alegaram que os mesmos estavam guardados em casa.

- 3) Todas as professoras desenvolveram estratégias de intervenção, incluindo atividades de leitura e escrita, sugeridas durante a formação, e outras que conheciam.
- 4) Somente as professoras de Pacoti elaboraram instrumentos para o acompanhamento qualitativo da evolução dos seus alunos.
- 5) As estratégias mais utilizadas pelas professoras foram: Roda de leitura, contação de história, reconto oral e escrito e produção textual.

Para atestar a evolução do desempenho dos alunos, no âmbito qualitativo, foi realizada uma detalhada análise pedagógica dos resultados, a qual enriquece o trabalho e proporciona ao leitor uma melhor compreensão desses resultados. Sobre esta fase, vale ressaltar:

- 1) Identificou-se um expressivo avanço qualitativo no desempenho dos alunos investigados em relação à aquisição das habilidades básicas de leitura e escrita ao longo do ano de 2009.
- 2) No geral, a avaliação da leitura mostrou melhores resultados do que a avaliação da escrita, corroborando o que defendem alguns autores quando dizem que as atividades de leitura e escrita são complementares, mas não necessariamente simultâneas.
- 3) Na dimensão da escrita, a habilidade de segmentar convencionalmente as palavras em uma frase ditada mostrou-se como a categoria contendo os menores percentuais de acerto. Tais achados abrem espaço para investigações sobre a relação feita pela criança entre a linguagem e a realidade por ela representada.
- 4) Foi detectada a necessidade de ajustes no documento de orientação para a análise da parte escrita (Manual de análise da parte escrita) elaborado pelo PAIC e utilizado pela pesquisadora para analisar os resultados dos alunos avaliados. Essa necessidade só foi possível identificar porque a própria pesquisadora analisou todas as provas escritas dos alunos utilizando esse documento, no qual encontrou algumas lacunas nos critérios de avaliação de algumas categorias. As

situações encontradas durante a fase de pré-teste que a equipe do Eixo utiliza para elaborar e atualizar o manual são insuficientes para detectar todas as ocorrências.

Por fim, o estudo desenvolveu uma etapa em que se intentou alcançar a compreensão do fenômeno a partir das manifestações dos sujeitos envolvidos. Essa fase buscou identificar alguns fatores intervenientes no processo de aprendizagem. Os resultados mostraram que não há um único responsável pelo sucesso ou fracasso dos alunos. Tudo ocorre de forma muito integrada e sistêmica. Os bons resultados dos alunos envolvidos na pesquisa foram alcançados porque passaram por caminhos muito específicos de comprometimento coletivo e individual, caminhos esses que se refletem nas ações das professoras, gestores e pais, em busca de alcançarem a meta traçada de melhorar os resultados dos alunos. Aspectos fundamentalmente subjetivos estão implicados no processo de aprendizagem.

A hipótese do estudo, trabalhada no capítulo 7, apontava a existência de outros fatores que poderiam influenciar no êxito do processo de alfabetização, influência esta que poderia ser até maior do que a influência oriunda dos fatores socioeconômicos. Como visto no capítulo supracitado, a hipótese se confirmou com maior expressividade nos resultados da turma do 1º ano de Pacoti. Esse achado faz muito sentido, uma vez que essa turma foi conduzida pela professora D2 que apresentou maior comprometimento ao desejar mostrar que ela seria capaz de ser uma melhor professora do que fora no ano de 2008. Os relatos registrados e analisados ao longo deste estudo e destacados no capítulo 7 podem confirmar tal assertiva.

Nas demais turmas investigadas, os resultados apontaram para um esforço salutar das professoras e pais, visto que, no geral, houve um grande salto qualitativo em relação ao desempenho dos alunos, inclusive os de nível socioeconômico mais baixo, quando se confrontam os resultados da avaliação diagnóstica e os da comparativa.

Ao longo das análises do discurso das professoras foram identificados os seguintes fatores que estão diretamente relacionados ao êxito dos alunos envolvidos no estudo:

- a) Vontade – ficou evidente que não basta apenas a vontade política, se ela existir, tanto melhor. O que precisa é uma continuidade de ações que possa motivar e mobilizar os envolvidos. É necessária a existência de uma motivação para desencadear a vontade e que esta leve à ação do sujeito em busca de atingir o seu objetivo.
- b) Acompanhamento – identificou-se que a mobilização desencadeada nos sujeitos passou, também, por uma tarefa constante de controle e supervisão por parte dos gestores escolares e dos gestores do projeto. Ficou claro que este acompanhamento possibilitou aos sujeitos sentirem-se mais apoiados e seguros. De certa forma, esse sentimento se transformou em fator motivador para a ação.
- c) Reflexividade (*práxis*) – a capacidade de pensar a prática pedagógica em uma linha dinâmica de *ação – reflexão – ação* foi identificada nas professoras do estudo, o que proporcionou um melhor planejamento das intervenções, o uso adequado dos planos de aula e a autoavaliação da prática docente sobre os resultados da avaliação comparativa.
- d) Compromisso – o comprometimento com a meta definida foi fundamental para se obter êxito. Uma vez tomando para si a responsabilidade e assumindo o compromisso, houve um movimento em direção à ação, o que propiciou a busca das mais diferentes estratégias para alcançar o fim desejado.
- e) Acolhimento – a forma humana e solidária de se tratar os alunos foi um diferencial em todo o processo. Quando o clima na sala de aula foi positivo, sem a presença de atos de discriminação e de rejeição, a aprendizagem aconteceu de forma mais satisfatória.

Sobre esse último ponto, vale destacar que nas escolas do estudo, sendo elas particulares, foi possível acontecer a dispensa da professora D3 que agiu de forma discriminatória com os alunos. Tal saída dificilmente seria possível nas escolas públicas, visto que as professoras gozam de estabilidade. Talvez fosse necessário um cuidado maior no acompanhamento dos estágios probatórios desses profissionais, a fim

de que fossem detectados comportamentos como este que foi identificado no estudo ou similares.

Acerca dos pais, dois pontos revelados nas falas das professoras foram também encontrados nos discursos dos pais. São eles: o acompanhamento e o compromisso. Da mesma forma que aconteceu com as professoras, o estudo mostrou que foram desenvolvidas estratégias de acompanhamento da participação dos pais nas atividades escolares dos filhos. As professoras foram as figuras mais importantes nesse acompanhamento, cobrando deles a participação e partilhando responsabilidades.

O compromisso dos pais foi gradativamente desencadeado por dois aspectos fundamentais:

- 1) a vontade de o filho ou filha não ser como são os pais, ou seja, pessoas com baixa escolaridade.
- 2) O temor de perder a oportunidade de o filho ou filha estar no projeto ACEBB, o qual lhes assegura o pagamento das mensalidades em escola privada, fardamento completo e material escolar.

Tais fatores apareceram como fortes desencadeadores da motivação dos pais para a ação. Frente a essas duas situações, identificadas pelo estudo, os pais se mobilizaram e buscaram diferentes estratégias para auxiliar os filhos na melhoria do desempenho escolar; dentre essas estratégias se destacam: o estabelecimento de regras para a realização das tarefas e a contratação de professores de reforço.

Frente ao exposto, a pesquisa demonstrou que a avaliação diagnóstica em nível de alfabetização pode ser uma útil ferramenta pedagógica para professores e gestores. As vantagens de uma iniciativa com essas características transcendem o simples fato de ela acontecer durante o processo de ensino e aprendizagem em um momento em que ainda é possível intervir. Ela pode provocar mudanças no ambiente escolar, mobilizar os sujeitos e possibilitar modificações no currículo, no material didático, nos cursos de formação inicial e continuada de professores e, sobretudo, nas práticas pedagógicas.

Entretanto, ela precisa ser vista e executada sem ferir suas verdadeiras finalidades. Deixando claro o seu objetivo maior, fica mais fácil para os gestores e professores “comprarem a ideia e vestirem a camisa”, possibilitando o desencadear de motivações múltiplas, uma vez sabendo que ela servirá para melhorar a qualidade do ensino ofertado aos seus alunos. Este trabalho vem sendo realizado pela Secretaria de Educação (SEDUC-CE), porém, em alguns municípios, ainda se visualizam equívocos em relação às finalidades da Provinha PAIC, a qual tem fins de diagnóstico. Certos ruídos no entendimento sobre este assunto podem provocar desvios que comprometerão todo o processo de êxito do programa naquela localidade.

Paralelo a isso, é necessário que exista uma rede de acompanhamento sistemático e contínuo do trabalho docente ao longo de todo o ano, especialmente após a comunicação e discussão dos resultados. É nessa fase que as professoras mais necessitam de apoio e do acompanhamento do trabalho desenvolvido.

A comunicação dos resultados deve ser realizada por pessoas que tenham conhecimentos estatísticos e pedagógicos suficientes para saberem orientar os professores no percurso da compreensão e utilização dos resultados. Essa etapa é crucial para as etapas subsequentes. Caso os resultados não sejam adequadamente compreendidos dificilmente poderão servir de ponto de partida para o planejamento das ações pedagógicas de intervenção.

A pesquisa mostrou que as professoras se apropriaram do sentido contido nos resultados, utilizando-os para redefinir suas práticas.

De acordo com os achados, reforça-se a necessidade de se fortalecerem as formações continuadas dos professores. Aspectos teóricos, metodológicos sobre a alfabetização, inclusive acerca da avaliação educacional, bem como aspectos relacionados a atitudes positivas dos docentes para com seus alunos devem ser pontos fundamentais a serem abordados. Dessa forma, cabe uma reflexão para os articuladores do PAIC em possibilitar formações para os professores de todos os anos/séries avaliados, uma vez que atualmente o programa só oferece formação para os professores do 1º e 2º anos.

Esta pesquisa, enfim, não respondeu a todas as questões inquietantes existentes no Programa Alfabetização na Idade Certa, nem foi essa a sua pretensão,

porém mostrou que muitos caminhos trilhados pelo Programa, de fato, são relevantes, podendo ser aprimorados em alguns pontos, tais como na comunicação dos resultados, nas formações e no acompanhamento pedagógico das professoras.

O desenvolvimento de um instrumento lúdico para avaliar o 1º ano, também, é algo importante a ser considerado. O estudo testou um tipo de instrumento que pode vir a ser utilizado ou aperfeiçoado pelo Programa.

A necessidade de ajustes em alguns documentos oficiais de orientação do Programa também foi identificada.

Esse estudo, portanto, abre diversas possibilidades para outras investigações no campo pedagógico e na gestão educacional. Um aspecto interessante que pode vir a ser investigado é o impacto da avaliação diagnóstica na reformulação curricular, atestada pelas constantes atualizações nos livros didáticos direcionados ao Ensino Fundamental.

Paralelo a tudo isso, de fato, tal como lecionou Sófocles (2002, p.19), na epígrafe que abriu esta seção, somente um rei deve mandar em nós: um rei que é a nossa própria vontade. Uma vontade de construir pontes ou pequenos caminhos que nos levem a chegar onde queremos. Para construir, é necessário ter atitude, tomar decisões, partir para a ação. Lamentar, cruzar os braços, procurar culpados de nada contribui para construir as pontes de que se necessita. Muitas vezes, para dar continuidade à construção das pontes, precisa-se destruir muralhas, passar por obstáculos e provações. Para isso, também, são necessárias atitudes firmes. O rei que existe em Sófocles é o mesmo rei que existe dentro de cada um de nós.

REFERÊNCIAS

- ALÉGRIA, J.; LEYBAERT, J.; MOUSTY, P. Aquisição da leitura e distúrbios associados: Avaliação, tratamento e teoria. In: GRÉGOIRE, p.; PIÉRART, B. (Orgs.). **Avaliação dos problemas de leitura: Os novos modelos teóricos e suas implicações diagnósticas** (pp. 105-124). Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- AGUIAR, R.; GOMES, I.; CAMPOS, M. (Orgs). **Educação de qualidade começando pelo começo**: relatório final do Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar. Fortaleza: Assembleia Legislativa do Ceará, 2006.
- ANTUNES, I. Leitura e escrita: uma visão mais produtiva. In: **Letras de Hoje**. Porto Alegre, v.23, n.2, p.51-58, jun.1988.
- ARANHA, M. L. de A. **História da educação**. São Paulo: Moderna, 1996.
- AZAMBUJA, J. Q. de. Leitura: um caminho para a produção textual. **Letras & Letras**, Uberlândia, v.12, n. 2, p. 243 - 253, jul./dez. 1996.
- BARTEL, Márcio. Reencontrar as vias da esperança na memória retrabalhada: o legado de Paul Ricoeur. In: **Encontros teológicos**, n 31, p 181-194, 2001.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: *Estática da Criação Verbal*. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BARBOSA, J. J. **Alfabetização e leitura**. São Paulo: Cortez, 1990.
- BARRETO, J. A. E.; MOREIRA, R. V. O. (orgs.). **O elefante e os cegos**. Fortaleza: Casa de José de Alencar, 1999.
- BATISTA, A. A. G. Alfabetização e Letramento: questões sobre avaliação. In: **PRÓ-LETRAMENTO**. Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem - ed. rev. e ampl. incluindo SAEB/Prova Brasil matriz de referência/Secretaria de Educação Básica - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação básica, 2007. 364p.
- BEAUVOIR, S. **Moral da Ambigüidade**. Rio de Janeiro. Paz e Terra: 1970.
- BEGOÑA, G.; SPECTOR, J. M. Evaluating automated instructional design systems: A complex problem. In: **Educational Technology**. New Jersey, v. 34, n. 5, p. 37-46, 1994.
- BENVENISTE, C. B. A escrita irredutível a um código. In: FERREIRO, E. (org.). **Relações de (in) dependência entre oralidade e escrita**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BONAMINO, A. C. **Tempos de avaliação educacional:** o SAEB, seus agentes, referências e tendências. Rio de Janeiro: Quarter, 2002.

BORTONI-RICARDO, S. M.. **Educação em língua materna:** a Sociolingüística na sala de aula. 4.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BOURDIEU, P. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). **Escritos de educação.** Petrópolis: Vozes, 1998. p. 217-227.

BRAIBANT, J. A. A decodificação e a compreensão: dois componentes essenciais da leitura no 2º ano primário. In: GREGORIE; PIERART (orgs.). **Avaliação dos problemas de leitura:** os novos modelos teóricos e suas implicações diagnósticas. pp. 167-187. Porto Alegre: artes Médicas, 1997.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais:** língua portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).** N 9.394/96. Brasília, 1996.

_____. **Provinha Brasil:** Orientações para as Secretarias de Educação. Brasília: MEC/INEP, 2008.

_____. **Provinha Brasil:** Passo a Passo. Brasília: MEC/INEP, 2008.

_____. **PROLETRAMENTO.** Brasília: MEC, 2007.

_____. **Referencial curricular nacional para a educação infantil.** Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

_____. **Lei N 11.114.** Brasília, 2005.

_____. **Lei N 11.274.** Brasília, 2006.

_____. **Plano Nacional de Educação.** Lei N 10.172. Brasília, 2001.

_____. **Estatuto da Criança e Adolescente.** Lei: 8.069/90. Brasília, 1990.

_____. **Nota Técnica 04/08.** Ministério das Minas e Energia, 2008.

_____. **Relatório Nacional SAEB.** Ministério da Educação (MEC). Brasília: INEP, 2005.

_____. **Portaria MEC nº 931 de 21 de março de 2005.** Ministério da Educação e Cultura. Brasília: MEC, 2005.

- BURT, C. L. The inheritance of mental ability. In: **American Psychologist**. V.13, 1-15, 1958.
- CALVINO, I. **Seis propostas para o próximo milênio**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- CAGLIARI, L. C. Lingüística e alfabetização. São Paulo: Scipione. "A respeito de alguns fatos do ensino e da aprendizagem pelas crianças na alfabetização". In: ROJO, Roxane (Org.). **Alfabetização e letramento: perspectivas lingüísticas**. Campinas, SP: Mercado de letras, 1999.
- CAMPOS, D. M. de S. **Psicologia da aprendizagem**. 31 ed. Petrópolis: Vozes, 1987.
- CARRAHER, T. N. Explorações sobre o desenvolvimento da competência em ortografia em português. **Psicol Teor Pesqui**. 1985;1(3): 269-85.
- CARROLL, J. B. Human cognitive abilities: A survey of factoranalytic studies. New York: Cambridge University Press. In: **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Mai-Ago 2001, Vol. 17 n. 2, pp. 151-159, 1993.
- CAVALCANTE, M. J. M. **João Hippolyto de Azevedo Sá: O espírito da reforma educacional de 1922 no Ceará**. Fortaleza: EUFC, 2000.
- CEARÁ. **Proposta curricular de Língua Portuguesa: Educação Básica**. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA. Fortaleza: SEDUC, 1996.
- CEARÁ. Qualidade da aprendizagem. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESTADO DO CEARÁ. IN: **Revista SPAECE**. Fortaleza: SEDUC. 2005, p. 14 – 17.
- COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. O renascimento da saúde escolar legitimando a ampliação do mercado de trabalho escolar. In: CENTRO DE ESTUDOS EDUCAÇÃO E SOCIEDADE (org.). **O sucesso escolar: um desafio pedagógico**. Campinas: Papyrus, 1992. p.23-29 (cadernos CEDES-28).
- _____. Educação ou Saúde? Educação X Saúde? Educação e Saúde? In: **Cadernos CEDES**, n.15, p. 7-16, 1985.
- COLLETE, J. **Existencialismo**. Tradução: Paulo Neves. Porto Alegre, RS: L&PM Pocket, 2009.
- CONDEMARÍN, M.; MEDINA, A.. **Avaliação autêntica: um meio para melhorar as competências em linguagem e comunicação**. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- CRONBACH, L. J. **Designing evaluations of educational and social programs**. Chicago: Jossey-Bass, 1982.

COUTO, Miguel. **A educação popular**. Educação, v. X, nº 5 e 6, Rio de Janeiro: Albuquerque Neves, 1925.

DELACOURS-LINS, S. Representações e aprendizado na leitura. IN: **Revista Educação em debate**. Fortaleza: Edições UFC, 1998. N 36, p.p. 131-138.

_____. Clareza Cognitiva e alfabetização. IN: **Revista Educação em debate**. Fortaleza: Edições UFC, 2003. N 45, p.p. 107-111.

DIDONET, Vital. Creche: a que veio, para onde vai. In: **Educação Infantil: a creche, um bom começo**. Em Aberto/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. v 18, n. 73. Brasília, 2001. p.11-28.

DIETER, L. **Inscrição de um próprio ao nome na escrita do nome próprio**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Porto Alegre, 2004.

ECO, Humberto. **Como se faz uma tese em ciências humanas**. 13 ed. Trad. Ana Falcão Bastos e Luís Leitão. Lisboa: Editorial Presença, 2007.

ELLIS, A. W. **Leitura, escrita e dislexia: Uma análise cognitiva**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ESCUADERO, T. Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual: Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. In: **Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa**, v. 9, n. 1., 2003. Disponível em: http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.htm.

FARACO, C. E.; MOURA, F. M. **Gramática**. São Paulo: Editora Ática, 1991.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FERREIRO, E. **Cultura escrita e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

FOULQUIÉ, P. **O existencialismo**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1961.

FRANCO, C. O SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica: potencialidades, problemas e desafios. In: **Revista Brasileira de Educação**. n.17 pp. 127-133, 2001.

FRANCO, C.; BONAMINO, A. Iniciativas recentes de avaliação da qualidade da educação no Brasil. In: FRANCO, C. **Avaliação, ciclos e promoção na educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001. p. 15-28.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

_____. **A importância do ato de ler**. 39 ed. São Paulo: Brasiliense, 2000.

- _____. **Pedagogia do oprimido**. 40 ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2005.
- FREIRE, P.; DONALDO, M. **Alfabetização: leitura da palavra leitura do mundo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
- GADAMER, H. G. **Verdade e método**. 4 ed. Trad. Flávio P. Meuer. Petrópolis: Vozes, 2002.
- GAL, I. Adults' statistical literacy: meaning, components, responsibilities. In: **International Statistical Review**. Vol 70. nº1. Univ. of Sydney, NSW, Australia, p. 1-50, 2002.
- GATTI, B. Avaliação de sistemas educacionais no Brasil. IN: **Sísifo / Revista de ciências da educação**. nº 9, mai/ago, 2009.
- GENTILI, P. (org.) **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- GHIRALDELLI Jr., Paulo. **História da educação**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1992.
- GOODE, W. J.; HATT, P. K. **Métodos em pesquisa social**. 2 ed. São Paulo: Nacional, 1968.
- GOULART, Cecília Maria. A apropriação da linguagem escrita e o trabalho alfabetizador na escola. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 110, July 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742000000200007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 15 Abr. 2009.
- GROSSI, E. P. **Didática do nível alfabético**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
- GURGEL, C. R. As práticas avaliativas e a evolução de suas funções. IN: ANDRIOLA, W. B.; McDonald, B. C. (Orgs.). **Avaliação – Fiat Lux em Educação**. Fortaleza: Editora UFC, 2003.
- HABERMAS, J. **Conhecimento e Interesse**. Tradução: José N. Heck. Rio de Janeiro, RJ: Zahar Editores, 1982
- HEIDEGGER, M. **Ser e tempo**. Trad. Márcia Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis: Vozes, 2006.
- _____. **Seminários de Zollikon**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- HOBBS, T. **Natureza humana**. Lisboa: Imprensa Nacional, 1993.
- _____. **Do cidadão**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

HOFFMANN, J. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. 7 ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

HOUAISS, A; VILLAR, M de S. **Minidicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.

KATO, M. A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. 7ª ed. São Paulo: Ática, 1999.

KLEIMAN, A.; MORAES, S. **Leitura e Intertextualidade: tecendo redes nos projetos da escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999.

KLEIN, R.; FONTANIVE, N. S. Avaliação em larga escala: uma proposta inovadora. In: **Em Aberto**. Brasília, ano 15, n.66, abr./jun., 1995.

KNOBEL, M. **Orientação familiar**. Campinas: Papyrus, 1992.

KOCH, I. **A Coesão Textual**. São Paulo: Contexto, 1989.

LAVILLE, Christian. DIONNE, Jean. **A construção do saber – manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre, RS: Artmed, 1999.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Antropologia Estrutural Dois**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1993.

LEVINS, E. **Totalidade e Infinito**. Tradução: José Pinto Ribeiro. Lisboa; Edições 70, 1980.

LIBÂNEO, J. C. Educação: pedagogia e didática – o campo investigativo da pedagogia e da didática no Brasil: esboço histórico e buscas de identidade epistemológica e profissional. In: PIMENTA, S. G. (org.). **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro?** In: PIMENTA, S. G., GHEDIN, E. (orgs). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA, M. A. M. A avaliação dinâmica-dialógica do ensino-aprendizagem e as contribuições do sociointeracionismo de Vygotsky. In: MCDONALD, B. C. **Esboços em avaliação educacional**. Fortaleza: Editora UFC, 2003.

LINCOLN, Y. S.; GUBA, E. G. **Naturalistic inquiry**. Beverly Hills, CA: Sage, 1995.

_____. **Effective evaluation**. San Francisco: Jossey Bass Publishers, 1982

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LOCATELLI, I. Construção de Instrumentos para a Avaliação de Larga Escala e Indicadores de Rendimento: o Modelo do SAEB. In: **Estudos em avaliação educacional**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas. n 25. jan/jun, 2002.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, N. J. **Epistemologia e didática**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In DIONÍSIO, A. et al. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MARQUES, C. de A.; AGUIAR, R. R.; CAMPOS, M. O. C. Programa Alfabetização na Idade Certa: concepções, primeiros resultados e perspectivas. In: VIANA, T. V.; RIBEIRO, A. P. de M.; CIASCA, M. I. F. L. **Avaliação Educacional**: sentidos e finalidades. Fortaleza: RDS, 2008.

MARQUES, C. de A.; RIBEIRO, A. P. de M.; MONTEIRO, A. J. **Manual de leitura dos resultados – Provinha Brasil**. Fortaleza: SEDUC, 2008.

MARQUES, C. de A.; RIBEIRO, A. P. de M. (orgs.) **Manual para avaliação da parte escrita**. Fortaleza: SEDUC, 2007.

MARQUES, C. de A.; RIBEIRO, A. P. de M.; CIASCA, I. F. L. PAIC: o pioneirismo no processo de avaliação municipal com autonomia. In: **Estudos em avaliação educacional**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas. V 19. n 41. set/dez, 2008.

MARQUES, C. de A.; RIBEIRO, A. P. de M. (orgs.) **Manual para avaliação da parte escrita**. Fortaleza: SECUC, 2009.

MARQUES, C. de A.; OLIVEIRA, E. ; RIBEIRO, A. P. de M. **Bases teórico-práticas para implementação de sistemas municipais de avaliação**. Fortaleza: SEDUC, 2010.

MARTINS, C. M. de C.; TOLEDO, M. I. M de. **Análise dos resultados do sistema mineiro de avaliação das escolas públicas resultados de biologia**. 2002. Disponível em: <www.game.fae.ufmg.br/bio3.pdf>. Acesso em: 28 de janeiro de 2011.

MARQUES, V. R. B. **A medicalização da raça**: médicos, educadores e discurso eugênico. Campinas, SP: Editora UNICAMP, 1994.

- MAY, T. **Pesquisa social: questões, métodos e processos**. 3ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- MÉNDEZ, Juan Manuel Alvarez. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Tradução de Magda Schwartzaupt Chaves. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.
- MENEGASSI, R. J. Compreensão e interpretação no processo de leitura: noções básicas ao professor. Maringá: **Revista UNIMAR**, v.17, n. 1, pp. 85-94, 1995.
- MERLEAU-PONTY, Maurice .**Le visible et l'invisible**. Paris: Gallimard, 1964
- MIALARET, G. **As ciências da educação**. Lisboa: Moraes, 1976.
- MINUCHIN, S. **Famílias: funcionamento e tratamento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- MORAIS, J. **A arte de ler**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.
- MONTAGNO, E. A. Leitura tem que começar antes dos dez anos. In: **Folha de São Paulo**, p. 3-4, 21 fev. 1999.
- MONTEIRO, C. E. F. **Interpretação de gráficos sobre economia veiculados pela mídia impressa**. Dissertação de Mestrado. Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1998.
- MORAIS, Artur Gomes. Consciência fonológica e aprendizado da escrita alfabética. In: **Anais do II Congresso Internacional de Educação**. Recife: Sapiens, 2003, p.9-25.
- MOREIRA, R. V. O. *et al.* A hermenêutica filosófica de Gadamer. In: BARRETO, J. A. E.; MOREIRA, R. V. O. (orgs.). **O Elefante e os cegos**. Fortaleza: Casa José de Alencar, 1999.
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.
- MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. Sobre alguns preconceitos no cotidiano escolar. In: **IDÉIAS**, v.19, p. 2-25, São Paulo, 1993.
- NABERT, J. **Éléments pour une éthique**. Paris: Aubier, 1962.
- NICOLA, J.; INFANTE, U. **Gramática essencial**. São Paulo: Scipione, 1990.
- NIETZSCHE, F. **A Vontade de Poder**. Vol. II. Porto: RÉ S Editora, 2004.
- OLIVEIRA, D. P. T. de. Avaliação externa do ciclo básico: diagnóstico necessário à melhoria da qualidade da educação. In: **Ensaio: Avaliação de Políticas em Educação**. Rio de Janeiro: Fundação CESGRANRIO, v. 6, n. 18, p. 67-84, jan./mar. 1998.

ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez, 1988.

PARKER, R. G. **Corpos, prazeres e paixões: a cultura sexual no Brasil contemporâneo**. São Paulo: Best Seller, 1991.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: história de submissão e rebeldia**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1996.

_____. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1991.

PERFETTI, C. A. A. A capacidade para a leitura. In: STEMBERG, R. (Org.). **As capacidades intelectuais humanas: uma abordagem em processamento de informações**. Pp. 72-96. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PINHEIRO, A. M. V. **Contagem de frequência de ocorrência de palavras expostas a crianças na faixa de pré-escola e séries iniciais**. São Paulo: ABD, 1996.

POPKEWITZ, T. S.; LINDBLAD, S. Estatísticas educacionais como um sistema de razão: relações entre governo da educação e inclusão e exclusão sociais. In: **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 22, n. 75, p. 111-148, ago. 2001.

PRADO, Paulo. **Retrato do Brasil: ensaio sobre a tristeza brasileira**. In: *Intérpretes do Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2002.

PRIMI, R. et al. Competências e Habilidades Cognitivas: Diferentes Definições dos Mesmos Construtos. In: **Psicologia: teoria e pesquisa**. Mai-Ago, 2001. Vol. 17. n 2, pp. 151-159.

REALE, G.; ANTISERI, E. **História da Filosofia – do romantismo até os nossos dias**. São Paulo: Paulinas, 1991. v. III.

REGO, L. L. B.; BUARQUE, L. L. Algumas fontes de dificuldade na aprendizagem de regras ortográficas. In: MORAES, A.G (org). **O aprendizado da ortografia**. Belo Horizonte: Autêntica; 1999. p. 21-41.

REIS, José Roberto Franco. “De pequenino é que se torce o pepino”: A infância nos programas eugênicos da Liga Brasileira de Higiene Mental. In: **História, Ciências e Saúde**. Rio de Janeiro: Fundação Osvaldo Cruz, 1997.

RIBEIRO, A. P. M.; MARQUES, C. A.; LEITE, R. H. O diagnóstico do nível de alfabetização dos alunos da Rede Estadual de Ensino do Ceará. In: VIANA, T. V.; RIBEIRO, A. P. M.; CIASCA, M. I. F. L. (Orgs.) **Avaliação educacional: sentidos e finalidades**. Fortaleza: RDS Editora, 2008. p. 53-68.

RIBEIRO, M. dos S. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 14ª ed. Campinas, SP: Cortez, 1995.

RICOEUR, Paul. **Do texto à ação**. Trad. Alcino Cartaxo e Maria José Sarabando. Porto: RÉ S Editora, 1989.

_____. **Finitud y culpabilidad: El hombre labil e La simbólica del mal**. Madrid: Taurus Ediciones, 1982

_____. **O conflito das interpretações**. Trad. M.F. Sá Correia. Porto-Portugal: Editora RÉ S, 1988a.

_____. **O discurso da ação**. Lisboa: Edições 70, 1988b.

_____. **A metáfora viva**. São Paulo: Edições Loyola, 2005

RIZZO, G. **Creche: organização, currículo, montagem e funcionamento**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

ROCHA, A.R.C.; CAMPOS, G.H.B. **Avaliação da qualidade de software educacional**. Em aberto. Brasília, v. 12, n. 57, p. 32-44, 1993.

ROCCO, M. T. F. **Leitura e escrita: abrindo caminhos de mão dupla**. Proleitura. São Paulo: UNESP, ano 2, n. 6, p.1-2, ago.1995.

RUSS, Jacqueline. **Pensamento ético contemporâneo**. Trad. Constança Marcondes Cesar. São Paulo: Paulus, 1999.

SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar? Como avaliar?: critérios e instrumentos**. 1 ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 1995.

SÃO PAULO. **Matrizes de Referência para avaliação – Documento Básico – SARESP**. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. São Paulo: SEE, 2009.

SARTRE, J. P. **O ser e o nada - Ontologia Fenomenológica**. Petrópolis: Editora Vozes, 2001

SCHOPENHAUER, A. **O mundo como vontade e como representação**. São Paulo: Edições e Publicações Brasil, 1951.

SCRIVEN, M. The methodology of evaluation. In: **Perspectives of Curriculum Evaluation**, (pp. 39-83). AERA Monograph 1. Chicago: Rand McNally and Company, 1967.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 22 ed. São Paulo: Cortez, 2002

SCHRADER, A. **Introdução à pesquisa social empírica**: um guia para o planejamento, a execução e a avaliação de projetos de pesquisa não experimentais. 2 ed. Porto Alegre: Globo: UFRS, 1974.

SCRIVEN, M. The methodology of evaluation. In: **Perspectives of Curriculum Evaluation**, (pp. 39-83). AERA Monograph 1. Chicago : Rand McNally and Company, 1967.

SENNA, L. A. G. Psicogênese da língua escrita, universais linguísticos e teorias da alfabetização. In: **Revista Alfa**. São Paulo: UNESP. V. 39, 1995.

SENNA, L. A. G.; PORTES, L. A. F. Por um construtivismo à brasileira. In: SENNA, L. A. G (org.). **Letramento – princípios e processos**. Curitiba: Ibpex, 2007.

SILVA, E. T. da. **O ato de ler**: aspectos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. São Paulo: Cortez, 1987.

SILVA, T. T.; MOREIRA, Antonio Flávio (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.

SIMONETTI, A. **O desafio de alfabetizar e letrar**. Fortaleza: IMEPH, 2007.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2ªed. 6ª reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 1991.

_____. **Alfabetização e letramento**. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2008.

SÓFOCLES. **Antígona**. 4 ed. R.J.: Paz e Terra, 2002, p.19

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Editora Artmed, 1998.

SOUSA, S. Z. L de; OLIVEIRA, R. P. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. In: **Educação e Sociedade**. Campinas. Vol. 24. n 84, p. 873-895. Setembro, 2003.

SPAREMBERGER, R. F. L. Betti x Gadamer: da hermenêutica objetivista à hermenêutica criativa. In: **Revista da Faculdade de Direito da Universidade Federal do Paraná**. Paraná, p. 171-189, set. 2003.

STUFFLEBEAM, D. L. A depth study of the evaluation requeriment. In: **Theory into Practice**. Newbury Park, Ca: Sage, 1966. p. 121-134.

TEBEROSKY, A.; RIBERA, N. A terminologia metalinguística no ensino da língua escrita. In: LINS, S. D.; CRUZ, S. H. V. (Orgs.) **Linguagens, literatura e escola**. Fortaleza: Editora UFC, 2006.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2006

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TYLER. R. **Basic principles of curriculum and instruction**. Chicago: University Press, 1949.

VIANNA, Heraldo Marelím. **Testes em educação**. 4 ed. São Paulo: Ibrasa, 1982.

_____. **Comunicação e expressão**. Problemas teóricos e práticos de avaliação. São Paulo: Ibrasa, 1984.

_____. **Avaliação Educacional: Teoria - Planejamento - Modelos**. São Paulo: IBRASA, 2000.

_____. **Fundamentos de um programa de avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

VILLALOBOS, J. U. G., (org.). **Alfabetização: ação junto aos movimentos rurais**. Maringá: UEM, 2002.

VYGOTSKY, Lev S. LURIA, A.; LONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 4 ed. Tradução Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone/USP, 1988.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

WEISZ, T. **O dialogo entre o ensino e a aprendizagem**. 2ª edição. São Paulo: Ática, 2002.

ZORZI, J.L. **Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita: questões clínicas e educacionais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

APÊNDICES

**FORMAÇÃO E CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PROFESSORES DA TURMA ESPECIAL
DA ASSOCIAÇÃO CULTURAL E EDUCACIONAL BLOCO BELEZA**

Município _____
 Escola _____
 Professor _____
 Turma _____ Turno _____
 Entrevistador _____

Data ____/____/____
 Início da entrevista ____h ____min
 Término da entrevista ____h ____min
 Observações: _____

1. IDENTIFICAÇÃO

1.1 Qual a sua idade?

- 1 () até 24 anos 4 () de 40 a 49 anos
 2 () de 25 a 29 anos 5 () de 50 a 59 anos
 3 () de 30 a 39 anos 6 () 60 anos ou mais

1.2 Sexo: 1 () masculino 2 () feminino

1.4 Você tem filhos? 1 () sim 2 () não

1.5 Caso sim, quantos filhos você tem? 1 () de 1 a 3 2 () de 4 a 6 3 () mais de 6

2 MAGISTÉRIO

2.1 Há quanto tempo você trabalha no magistério?

- 1 () menos de 1 ano 2 () entre 1 e 5 anos 3 () entre 5 e 10 anos 4 () entre 10 e 15 anos
 5 () entre 15 e 20 anos 6 () 20 anos ou mais

2.2 Há quanto tempo você trabalha nessa escola?

- 1 () menos de 1 ano 2 () entre 1 e 5 anos 3 () entre 5 e 10 anos 4 () entre 10 e 15 anos
 5 () entre 15 e 20 anos 6 () 20 anos ou mais

2.3 Qual sua situação trabalhista nessa escola? 1 () Efetivo 2 () temporário

3 FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES

- 1 () Normal ou Pedagógico
 2 () Nível Superior incompleto
 3 () Nível superior completo
 4 () Pós-graduação

Caso esteja cursando ou tenha concluído o nível superior, indique o curso:

- 1 () Pedagogia 2 () Licenciaturas específicas (Letras, História, Geografia, Física, etc...)
 3 () Bacharelado 4 () Outros _____

4 FORMAÇÃO COMPLEMENTAR DOS PROFESSORES

- 1 () PROFA 2 () PROLETRANDO 3 () GESTAR 4 () Proformação 5 () Especialização em Alfabetização
 6 () Especializações em áreas afins 7 () Outras Especializações 8 () Curso de informática 9 () Nenhuma 10 () Outros

4.1 Está estudando atualmente? 1 () sim 2 () não

5. CARGA HORÁRIA DIÁRIA DOS PROFESSORES

5.1 Carga horária diária de segunda a sexta: 1 () 4h/a 2 () 8h/a 3 () 12h/a

6. RENDA MENSAL DOS PROFESSORES

6.1 Qual sua renda total?

1 () menos que 1 salário-mínimo 2 () 1- 3 salários-mínimos
3 () 4 - 6 salários-mínimos 4 () 6 - 9 salários-mínimos 5 () mais que 9 salários-mínimos

APÊNDICE 2

**QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO E CULTURAL DA FAMÍLIA DOS ALUNOS DA
TURMA ESPECIAL DA ASSOCIAÇÃO CULTURAL E EDUCACIONAL BLOCO
BELEZA**

Município _____

Escola _____

Diretor (a) da escola _____

Aluno: _____

Entrevistado: _____

Parentesco com o aluno: _____

Entrevistador _____

Data ____/____/____

Início da entrevista ____ h ____ min

Término da entrevista ____ h ____ min

Observações:

1. CARACTERÍSTICAS DA MORADIA

1.1 A casa que você mora é: 1 () própria 2 () alugada 3 () emprestada

1.2 Sua casa é de: 1 () taipa 2 () madeira 3 () alvenaria 4 () papelão 5 () lona

1.3 Quantos cômodos tem sua casa? 1 () 1 - 3 2 () 4 - 6 3 () mais de 6

1.4 A água da sua casa é:

1 () encanada 2 () de cacimba ou cisterna 3 () de chafariz 4 () de açude ou rio

1.5 Sua casa tem banheiro? 1 () sim 2 () não

1.6 Sua casa tem esgoto da CAGECE? 1 () sim 2 () não

1.7 Como é tratado o lixo da casa?

1 () pela coleta da Prefeitura 2 () jogado no quintal ou rua 3 () enterrado 4 () queimado

1.8 Sua casa possui energia elétrica? 1 () sim 2 () não

1.9 Quais desses bens existem em sua casa?

1 () fogão 2 () telefone residencial ou celular 3 () geladeira 4 () rádio
5 () televisão 6 () computador 7 () outros

2. CONSTITUIÇÃO FAMILIAR

2.1 Quantas pessoas moram na casa? 1 () 1 - 3 2 () 4 - 6 3 () mais de 6

2.2 Existe algum adulto que não sabe ler nem escrever na casa? 1 () sim 2 () não

2.3 Caso sim, quantos? 1 () 1 - 3 2 () 4 - 6 3 () mais de 6

3. RESPONSÁVEL LEGAL PELA CRIANÇA

3.1 O responsável pela criança é:

1 () pai 2 () mãe 3 () tios 4 () avós 5 () Outros _____

3.2 Idade _____**3.3 Escolaridade**

- 1 () Fundamental I incompleto 2 () Fundamental II incompleto
 3 () Ensino Médio incompleto 4 () Ensino Superior incompleto
 5 () Técnico ou profissionalizante 6 () Pós-graduação 7 () Nenhuma

3.4 Profissão:

3.5 Os responsáveis freqüentam as reuniões da escola? 1 () sim 2 () não 3 () às vezes

4 PESSOA QUE ACOMPANHA A ROTINA DA CRIANÇA**4.1 Quem é a pessoa que acompanha a rotina da criança?**

- 1 () pai 2 () mãe 3 () tios 4 () avós 5 () empregada doméstica
 6 () Outros _____

4.2 Idade _____**4.3 Escolaridade**

- 1 () Fundamental I incompleto 2 () Fundamental II incompleto
 3 () Ensino Médio incompleto 4 () Ensino Superior incompleto
 5 () Técnico ou profissionalizante 6 () Pós-graduação 7 () Nenhuma

5 RENDA FAMILIAR**5.1 Qual a renda total da família?**

- 1 () menos que 1 salário-mínimo 2 () 1- 3 salários-mínimos
 3 () 4 - 6 salários-mínimos 4 () 6 - 9 salários-mínimos 5 () mais que 9 salários-mínimos

5.2 Quem contribui com as despesas da casa?

- 1 () pai 2 () mãe 3 () irmãos 4 () avós 5 () tios 6 () Outros

5.3 Qual a fonte de renda das pessoas que contribuem com as despesas da casa?

- 1 () Trabalho assalariado 2 () Agricultura 3 () Indústria 4 () Aposentadoria
 5 () Comércio 6 () Turismo 7 () Benefícios do governo 8 () Pensão
 9 () Artesanato 10 () Serviço público 11 () Pecuária 12 () Serviços domésticos
 13 () Outros _____

5.4 Alguém trabalha com carteira assinada? 1 () sim 2 () não

- 5.5 Caso sim, quantos?** 1 () 1 - 3 2 () 4 - 6 3 () mais de 6

ROTEIRO DE ENTREVISTA - PAIS**ALUNO**

Município: _____ Ano: _____

Escola: _____

RESPONDENTE

PAI () MÃE () RESPONSÁVEL () Parentesco com ao aluno _____

SOBRE O RESPONDENTE

Idade _____

Escolaridade _____

Profissão _____

È o respondente quem acompanha as tarefas escolares da criança?

() SIM () NÃO

PERGUNTAS NORTEADORAS

- 1) Como você vê a aprendizagem de seu filho na escola?
- 2) O que você faz para ajudá-lo a aprender?
- 3) O que você gostaria de fazer para que ele aprendesse mais?
- 4) Quais são seus sonhos em relação ao seu filho?

APÊNDICE 4

**ROTEIRO DE ENTREVISTA – PROFESSORAS
NÚMERO 1**

RESPONDENTE**PERGUNTAS NORTEADORAS**

- 1) Como você está planejando sua prática docente?
- 2) O que a avaliação diagnóstica revelou pra você em relação aos seus alunos?
- 3) Que tipo de atividades você está desenvolvendo?

APÊNDICE 5

**PROJETO ACEBB
AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA
ESCRITA****1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL
2009**

NOME DO ALUNO

ESCOLA

TURMA

TURNO

PROFESSORA

NEE?

IDADE

SEXO

MUNICÍPIO

APOIO TÉCNICO
TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DO CEARÁ
UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
AVALIAÇÃO DE ESCRITA

1º ANO

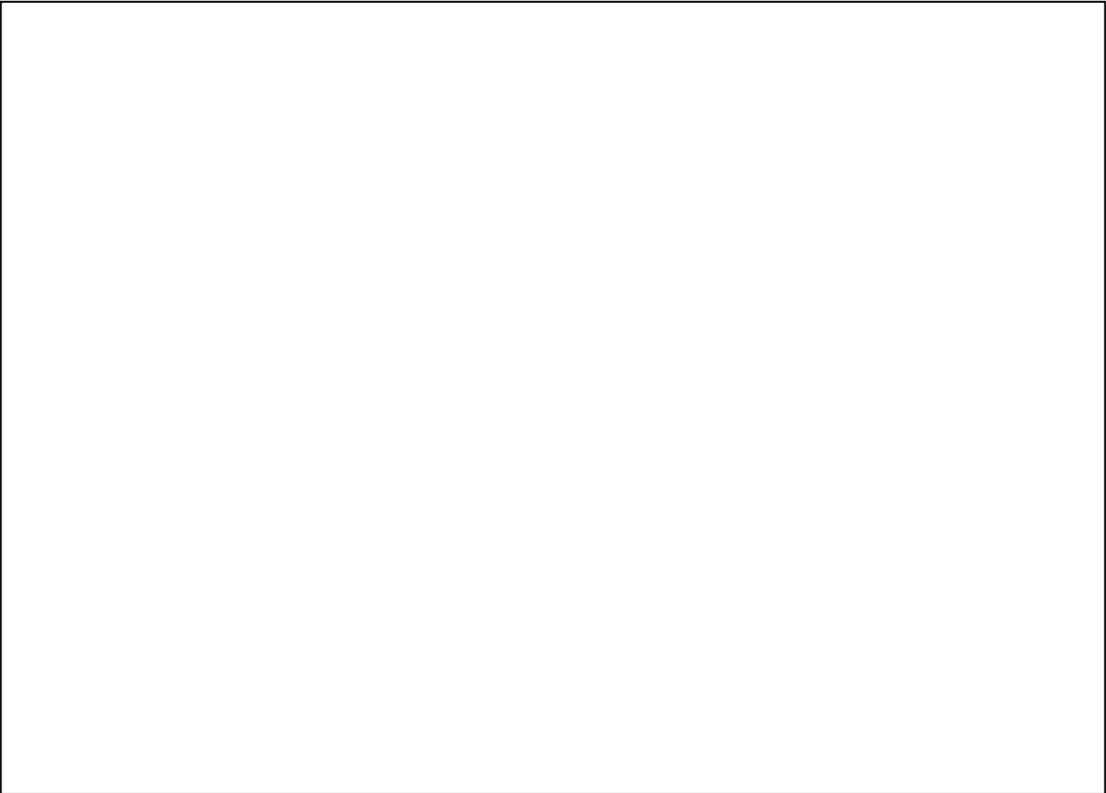












APÊNDICE 6

PROJETO ACEBB

AVALIAÇÃO FINAL ESCRITA

1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL 2009

NOME DO ALUNO

ESCOLA

TURMA

TURNO

PROFESSORA

NEE?

IDADE

SEXO

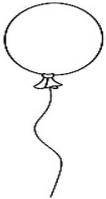
MUNICÍPIO

APOIO TÉCNICO

TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DO CEARÁ
UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

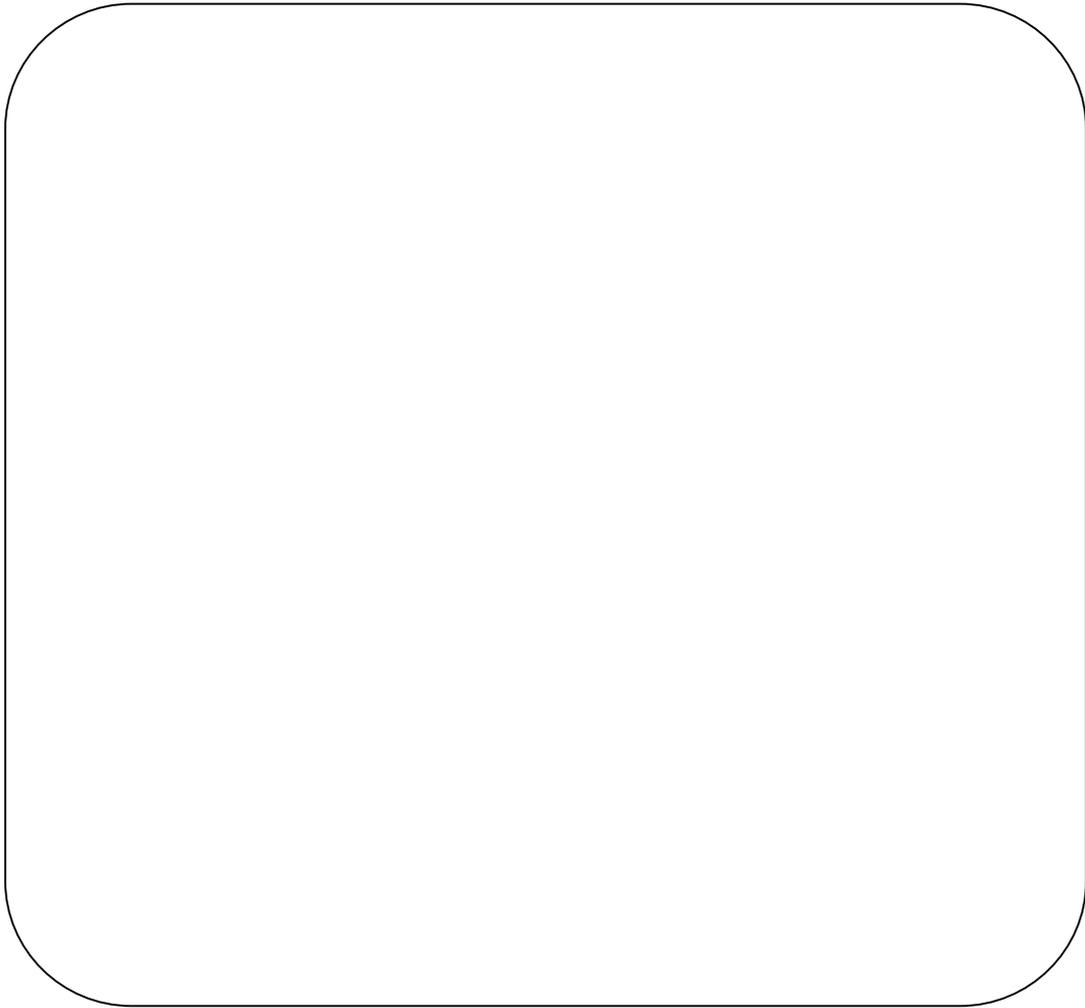












ROTEIRO DE APLICAÇÃO - AVALIAÇÃO FINAL ESCRITA

1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL 2009

Olá, crianças! Vocês gostam de festa de aniversário? Vou convidar vocês para irem a uma bela festa surpresa de aniversário da minha amiga Mariana. Vocês querem ir? Eu trouxe muitos convites.



Então, aí no convite, escreva o seu nome do jeito que você sabe escrever.



Muito bem! Agora, todos nós estamos convidados! Mas, como é uma festa surpresa, nós temos que levar algumas coisas. Vamos lá?



Primeiro, vamos passar no mercado para comprar a vela e os balões.



Na linha ao lado da figura da vela escreva a palavra VELA.



Na linha ao lado da figura do balão escreva a palavra BALÃO.



Vamos, agora, comprar um presente bem bonito para a Mariana? Ela gosta muito de brincar de boneca. Vamos levar uma para ela?



Na linha ao lado da figura da boneca escreva a palavra BONECA.



Ufa! Já compramos tudo, mas isso me deu uma fome! Vamos tomar um sorvete?



Na linha ao lado da figura do sorvete escreva a palavra SORVETE.



Olha só, gente! Está todo mundo chegando! A Mariana vai ter uma grande surpresa! Quem gosta de bolo?



Vamos escrever no quadro: A MENINA GOSTA DE BOLO.



Pessoal, chegou a hora da festa! Veja a cena e escreva uma história bem bonita sobre o aniversário da Mariana.



Empty rounded rectangular box for writing the story.

APÊNDICE 7

**PROJETO ACEBB
AVALIAÇÃO FINAL
LEITURA E ESCRITA**

**2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL
2009**

NOME DO ALUNO

--

ESCOLA

--

TURMA

TURNO

PROFESSORA

--

--

--

NEE?

IDADE

SEXO

MUNICÍPIO

--

--

--

--

ATENÇÃO APLICADOR:

Transcreva com bastante cuidado as respostas dos alunos para o gabarito abaixo:

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="checkbox"/>									
11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
<input type="checkbox"/>									

ATENÇÃO: Espaço reservado para a análise da produção escrita das crianças
FAVOR NÃO PREENCHER NO MOMENTO DA AVALIAÇÃO NAS ESCOLAS

21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
<input type="checkbox"/>									

APOIO TÉCNICO

TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DO CEARÁ
UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

QUESTÃO EXEMPLO

① **U**

② **E**

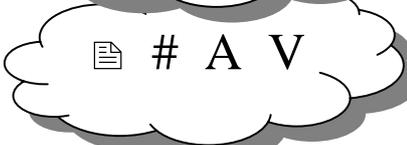
③ **A**

④ **O**

QUESTÃO 1

(1)  Ø 3 A ?

(2)  % ✋ L 2

(3)  📄 # A V

(4)  S L R A

QUESTÃO 2

(1)

C	B
---	---

(2)

K	E
---	---

(3)

O	D
---	---

(4)

S	P
---	---

QUESTÃO 3

PAPAI NOEL ME DEU UM LIVRO DE PRESENTE
E EU VOU LER A HISTÓRIA PARA MAMÃE.

(1) LIVRO

(2) PAPAI

(3) MAMÃE

(4) PRESENTE

QUESTÃO 4

- (1) MEUNOMEÉANA CLARA.
 - (2) MEU NOME É ANA CLARA.
 - (3) MEUNOME ÉANA CLARA.
 - (4) MEUNOMEÉ ANA CLARA.
-

QUESTÃO 5

- (1)

<i>Q</i> <i>q</i>

 - (2)

<i>D</i> <i>d</i>

 - (3)

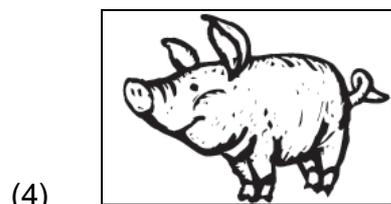
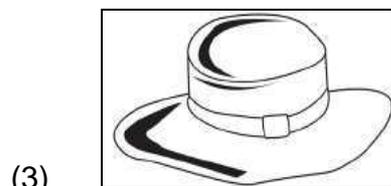
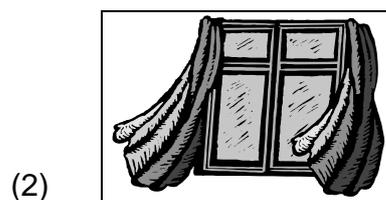
<i>B</i> <i>b</i>

 - (4)

<i>P</i> <i>p</i>

-

QUESTÃO 6



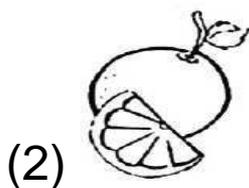
QUESTÃO 7

(1) PERERECA

(2) GIRAFA

(3) LOBO

(4) BOI

QUESTÃO 8

QUESTÃO 9

- (1) TI
(2) NA
(3) LA
(4) GE
-

QUESTÃO 10

- (1) BARATA
 - (2) BATUTA
 - (3) BATATA
 - (4) BACANA
-

QUESTÃO 11

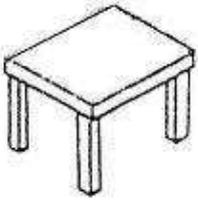
- (1) MARMITA
 - (2) MARRETA
 - (3) MARTELO
 - (4) MACHADO
-

QUESTÃO 12

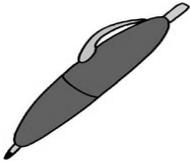
- 1) VELA
 - 2) TELA
 - 3) VACA
 - 4) VALA
-

QUESTÃO 13

- (1) GARROTE
 - (2) GALINHA
 - (3) GATINHA
 - (4) GAIVOTA
-











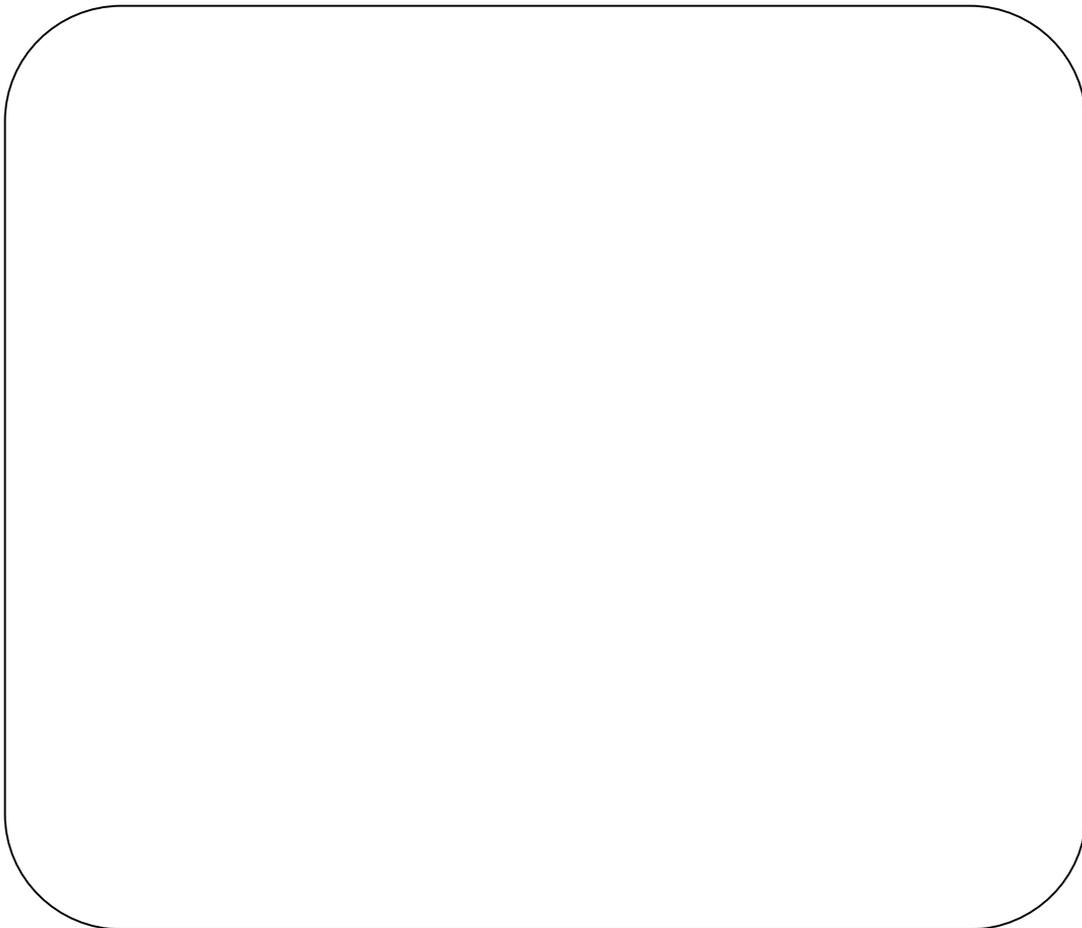
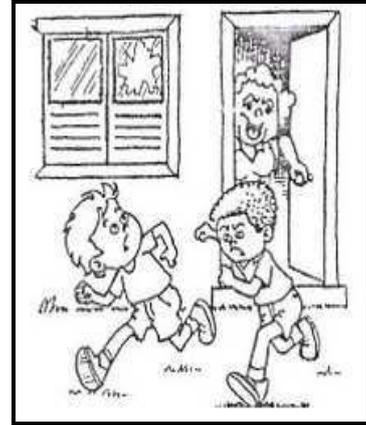
1



2



3



QUESTÃO 14

FAÇA UM "X" NA FRASE QUE MELHOR REPRESENTA A FIGURA.



- (1) A MENINA ESTÁ CHORANDO.
 - (2) A MENINA ESTÁ BRINCANDO.
 - (3) A MENINA ESTÁ DANÇANDO.
 - (4) A MENINA ESTÁ NADANDO.
-

QUESTÃO 15

LEIA A FRASE.

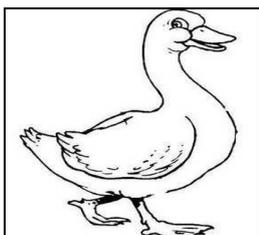
A PATA NADA COM OS PATINHOS.

FAÇA UM "X" NA FIGURA QUE MOSTRA O QUE VOCÊ LEU.

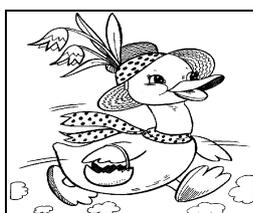
(1)



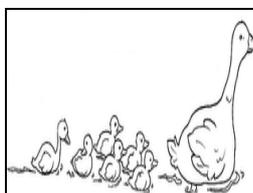
(2)



(3)



(4)



QUESTÃO 16

LEIA O TEXTO E RESPONDA A QUESTÃO.

A BARATA DIZ QUE TEM
UMA CAMA DE CETIM.
É MENTIRA DA BARATA,
ELA DORME É NO CAPIM!!!

A BARATA DIZ QUE TEM
SETE SAIAS DE FILÓ
É MENTIRA DA BARATA
ELA TEM É UMA SÓ.

DOMÍNIO POPULAR

O QUE A BARATA DIZ QUE TEM?

- (1) UMA CAMA DE FILÓ.
 - (2) UMA CAMA DE CETIM.
 - (3) UMA CAMA DE CAPIM.
 - (4) UMA CAMA DE MENTIRA.
-

QUESTÃO 17

LEIA O TEXTO E RESPONDA A QUESTÃO.

O MENINO AZUL

O MENINO QUER UM BURRINHO
PARA PASSEAR.

UM BURRINHO MANSO,
QUE NÃO CORRA NEM PULE,
MAS QUE SAIBA CONVERSAR.

CECÍLIA MEIRELES (FRAGMENTO)

O MENINO QUER UM BURRINHO PARA

- (1) PULAR.
 - (2) CORRER.
 - (3) PASSEAR.
 - (4) AMANSAR.
-

QUESTÃO 18

LEIA O CARTAZ E RESPONDA A QUESTÃO.



O CARTAZ FALA SOBRE

- (1) O CALENDÁRIO.
 - (2) O CARNAVAL.
 - (3) A VACINAÇÃO.
 - (4) A CRIANÇA.
-

QUESTÃO 19

LEIA O TEXTO E RESPONDA A QUESTÃO.

MARCELO,

FUI À PADARIA. VOU TRAZER PÃO, LEITE E QUEIJO
PARA O JANTAR.

BEIJOS,
MAMÃE

ESSE TEXTO É UM

- (1) BILHETE.
 - (2) CONTO.
 - (3) POEMA.
 - (4) ANÚNCIO.
-

QUESTÃO 20

LEIA O TEXTO E RESPONDA A QUESTÃO.



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

6709

NO ÚLTIMO QUADRINHO, O MENINO FICOU

- (1) ASSUSTADO.
 - (2) SATISFEITO.
 - (3) ZANGADO.
 - (4) FELIZ.
-

APÊNDICE 8

PROJETO ACEBB

CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES
TEMA: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

APOIO
TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DO CEARÁ
UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

PROGRAMAÇÃO

Data: 18/06/09

Quinta-feira

18h 30min às 20h – **Seminário de divulgação dos resultados da avaliação diagnóstica**

Convidados: Professoras das turmas do projeto, diretoras e coordenadoras das escolas em que funciona o projeto, diretoria da ACEBB (Promotor e esposa), Juíza da comarca de Pacoti/Guaramiranga e Secretário Geral do TJ.

Curso de formação

Participantes: professoras do projeto e convidadas

Data: 19/06/09

Sexta-feira

8h - 9h

Abertura do curso - Palestra

Tema: A Vida na escola e a escola da vida

9h - 9h30min

Debate

9h 30min – 9h 45min

Intervalo

9h 45min – 12h

Estudo de texto (apostila) - 1ª parte

14h – 15h 30min

Continuação do estudo de texto (apostila) - 2ª parte

15h 30mim – 15h 45mim

Intervalo

15h 45mim – 17h

Atividades sobre as hipóteses de escrita (avaliação)**Data: 20/06/09****Sábado**

8h – 9h 30mim

Apresentação da Matriz de Referência**Atividades práticas – 1ª parte**

9h 30mim – 9h 45mim

Intervalo

9h 45mim – 12h

Atividades práticas – 2ª parte

14h – 15h 30mim

Apresentações de atividades

15h 30mim – 15h 45mim

Intervalo

15h 45mim – 16h30mim

Apresentação de atividades

16h 30mim – 17h

Fechamento do curso

APÊNDICE 9



PROJETO ACEBB

**CURSO DE FORMAÇÃO
CONTINUADA DE PROFESSORES
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO**

Organização

Ana Paula de Medeiros Ribeiro
Nágela dos Santos Beserra
Hirina Natasha Medeiros Assunção

Apoio

Tribunal de Justiça do Estado do Ceará
Universidade Federal do Ceará

Pacoti, 2009

Querida Professora,

A atuação da escola nas séries iniciais do Ensino Fundamental está ligada diretamente ao desenvolvimento das habilidades básicas de alfabetização e letramento das crianças para que elas possam avançar nos estudos. Desempenhando esse papel através da realização de práticas pedagógicas adequadas, a escola estaria cumprindo sua parte na garantia do direito à educação das crianças. É exatamente aqui que entra em cena uma personagem essencial: você, professora. É você que está no dia-a-dia com cada aluno, é você que os conhece, que sabe das dificuldades e das capacidades de cada um e é você que é o modelo para eles. Sabemos, entretanto, que sua tarefa não é nada fácil devido a vários fatores intervenientes e que infinitas são as dificuldades enfrentadas por você para obter uma melhor qualificação profissional.

Dessa forma, pensamos em elaborar um material que servisse de norte para a condução de suas atividades pedagógicas no percurso desafiador de alfabetizar e letrar as crianças no tempo certo garantindo a igualdade de oportunidades para todos.

Assim, apresentamos esse documento que foi desenvolvido especialmente para auxiliá-la. Ele está dividido em quatro partes. A primeira parte traz um texto para a reflexão coletiva sobre os processos de alfabetização e letramento. A segunda parte traz as habilidades básicas que os alunos precisam desenvolver até o final do 2º ano do EF e sugestões de atividades de intervenção para cada uma. A terceira parte traz diversos textos que poderão ser utilizados nas atividades do cotidiano de sala de aula e, por último, a quarta parte propõe um momento de reflexão sobre a prática, através do qual você poderá registrar suas experiências bem sucedidas.

Dessa forma, convidamos você, querida professora, a mergulhar conosco nesse mundo instigante e desafiador de educar gerações, no intuito de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e qualitativamente melhor.

TEXTO PARA REFLEXÃO**Organizar a rotina**

Antes de receber a turma de alfabetização, o professor deve planejar que atividades vão proporcionar o contato sistemático e significativo com práticas de leitura e de escrita.

PROPONHA A LEITURA O planejamento precisa contemplar tarefas que favoreçam o confronto com o texto desde os primeiros dias de aula.

Aos 5 ou 6 anos de idade, as crianças percebem mais claramente que existem outras formas de representar o mundo sem ser por meio de desenhos cheios de traços e cor. Descobrem, enfim, a presença e a importância da escrita, que permite a todos comunicar idéias e opiniões por meio, por exemplo, de cartas, bilhetes, notícias e poemas. Mas, para que cada um dos pequenos dê esse grande salto no aprendizado, é preciso que a atuação do professor no Ensino Fundamental de nove anos esteja ajustada a esse propósito.

O passo inicial é definir com antecedência as atividades que vão fazer do ano letivo um encadeamento de descobertas, cada uma delas mais desafiante que a outra. “O educador precisa ter uma visão geral do trabalho para prever em que ritmo as propostas de leitura e escrita vão se aprofundar ao longo do período”, explica a professora argentina Mirta Torres, especialista em didática da leitura e da escrita.

Segundo Mirta, nesse planejamento é importante considerar que cada criança já está em processo de alfabetização. “Antes de irem para a escola, os pequenos tiveram contato com práticas de leitura e de escrita, com maior ou menor grau de espontaneidade, ao escutar os pais lerem histórias, ao folhearem livros ou ao verem adultos e outras crianças escreverem”, pontua. O que muda é que na escola esse processo passa a ser intencional e sistemático, ganhando sentido e contando com a participação ativa de cada estudante.

Para chegar ao detalhamento da rotina semanal de uma classe de 1º ano, o educador precisa ter clareza de que itens devem ser combinados e com que regularidade devem ser praticados para permitir às crianças entender em que situações se lê e se escreve, para que se lê e se escreve e quem lê e escreve. “É não é necessário ter sempre novidades programadas. A continuidade dá segurança aos alunos e, associada à diversidade de assuntos, amplia o repertório deles”, explica Debora Samori, pedagoga e formadora de professores do Centro de Educação e Documentação para Ação Comunitária (Cedac). Um planejamento acertado contempla três tipos de atividade.

• Atividades permanentes

São essenciais para o processo de alfabetização. Por isso, devem ser praticadas diariamente ou com periodicidade definida e em horário destinado exclusivamente a elas. Incluem:

1. A leitura pelo professor, feita diariamente, em voz alta, caprichando na entonação para aumentar o interesse e tomando cuidado para variar os gêneros durante o ano: contos, cartas, notícias, poemas etc.
2. A leitura pelos alunos, feita em dias alternados com atividades de escrita, sempre tendo como objeto textos que eles conheçam de cor, como cantigas, parlendas, trava-línguas, textos informativos etc.
3. A escrita pelas crianças, feita em dias alternados com atividades de leitura, tendo como objeto a produção de listas de nomes de colegas, de frutas, de brinquedos etc., que podem ser escritas pelos estudantes com lápis e papel ou com letras móveis.
4. A produção de texto oral com destino escrito, feita em dias alternados com atividades de leitura, quando os alunos criam oralmente um texto e o ditam para o professor, trabalhando o comportamento escritor.

• Seqüências de atividades

São organizadas para atingir diversos objetivos didáticos relacionados ao ensino e à aprendizagem da leitura e da escrita. Necessariamente apresentam um nível progressivo de desafios. A duração varia de acordo com o conteúdo eleito. Pode levar dois meses ou chegar a quatro, sendo praticada duas ou três vezes por semana. Visam levar as crianças a construir comportamentos leitores associados a propósitos como ler para aprender, ler para comparar diferentes versões de uma mesma obra e ler para conhecer diversas obras de um mesmo gênero. Em um bimestre, pode ter como objetivo trabalhar a leitura de contos de autores variados. Em outro, pode eleger a leitura de seções de jornal para que a turma se habitue a outro tipo de texto.

• Projetos didáticos

São formas de organização dos conteúdos escolares que contribuem para a aprendizagem da leitura e da escrita ao articular objetivos didáticos e objetivos comunicativos. A seqüência de ações de um projeto culmina na elaboração de um produto final (um livro de receitas saudáveis para as merendeiras da escola, uma gravação em CD ou fita cassete com a leitura de poesias para alunos de Educação de Jovens e Adultos, um jornal de bairro a ser distribuído para a comunidade etc.). Pode durar todo um semestre e ter ou não conexão com o projeto didático proposto para o segundo semestre. No primeiro, por exemplo, os alunos ouvem a leitura de poesias e decidem quais farão parte de um livro escrito pelo professor (que atua como escriba) e ilustrado por eles. A destinação da obra deve ficar clara. Pode ser o acervo de livros da

professora, a biblioteca da escola, a família das crianças ou colegas de outra turma. No segundo semestre, uma proposta poderia ser a leitura pelos alunos de poesias que sabem de memória para depois serem declamadas em público em um sarau organizado por eles, reunindo os pais, os estudantes e a comunidade.

Avaliar sempre



PEÇA QUE ESCREVAM Redigir textos, como listas ou cantigas memorizadas, é uma das quatro situações didáticas que devem estar sempre na agenda.

Com base nas atividades essenciais e a frequência com que devem ser realizadas, o professor pode fazer uma programação detalhada do que vai trabalhar durante o ano (veja um exemplo no quadro abaixo). Após essa distribuição, é possível fazer agendas de 15 ou até 30 dias de aulas, dia após dia, de segunda a sexta-feira. Essa é uma etapa de grande importância no planejamento. Nela, os projetos didáticos e as sequências de atividades também são elaborados em detalhes, definindo-se justificativas, tempos de duração, materiais necessários, aprendizagens desejáveis e desenvolvimento passo a passo.

Colocar tudo no papel faz pensar na forma de realização das atividades, além de antecipar a necessidade de separação ou de compra de materiais: que livros devo ter à mão para ler aos alunos? Quais voltarei a ler ao longo do ano? Quais devo ter em maior quantidade para permitir que todos acompanhem a leitura? Como escreveremos a lista de nomes dos alunos? Como eles vão se apresentar à turma?

Outro cuidado importante é, logo nas primeiras atividades, identificar que habilidades, conhecimentos e dificuldades cada aluno traz de suas experiências de vida, seja em casa, seja na escola. “Esse é o momento de observar, tomar nota e refletir sobre a atuação de cada um em tarefas coletivas, em atividades realizadas em duplas ou em

trios e em momentos de trabalhos individuais, o que permitirá acompanhar a evolução dela no ano”, orienta a pedagoga Debora Samori.

A classe pode ter crianças em diferentes níveis de conhecimento em relação à escrita. O professor não deve encarar isso como um problema. Cada aluno é importante e traz características que devem ser identificadas e aproveitadas. A orientação é ajustar o foco, pensar nas possibilidades de interação e troca e seguir em frente com o trabalho. Há uma infinidade de descobertas a serem feitas por seus futuros leitores e escritores, e eles vão precisar de muitos desafios para dizer o que pensam e compreender o que lêem.

Proposta	Primeiro semestre	Segundo semestre
Projeto	<ul style="list-style-type: none"> • Livro de reescrita de contos de fadas ditado para o professor. • Livro de brincadeiras preferidas do grupo ditado para o professor 	<ul style="list-style-type: none"> • Livro de reescrita de histórias do mesmo autor ou do mesmo personagem já trabalhados na seqüência didática de leitura do primeiro semestre. • Produção de uma agenda telefônica do grupo.
Atividade permanente	<ul style="list-style-type: none"> • Escrita e leitura diárias do próprio nome e dos colegas. • Escrita e leitura de listas de palavras de um mesmo campo semântico. • Leitura diária de textos literários pelo professor. • Roda de leitura e empréstimo de livros. 	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura de nomes próprios para a análise da ordem alfabética. • Escrita e leitura de títulos de histórias conhecidas. • Leitura pelo professor de textos informativos e literários. • Roda de leitura e empréstimo de livros. • Indicação literária dos livros apreciados pelo grupo.
Seqüência didática	<ul style="list-style-type: none"> • Escrita e leitura de parlendas e cantigas (ordenação, ajuste do falado ao escrito, análise e discussão com base na localização de palavras no texto). • Leitura de várias versões do mesmo livro ou de várias obras do mesmo autor ou ainda de livros diferentes que apresentem o mesmo personagem principal (lobo, bruxa, princesa etc.). 	<ul style="list-style-type: none"> • Escrita e leitura de adivinhas e charadas. • Ler para estudar características de animais, regiões, culturas, costumes etc.

"Vou alfabetizar todos eles até o fim do ano"

Com um planejamento que inclui atividades diversificadas e muito estudo e dedicação, Mariluci Kamisaka garante que seus alunos, moradores da maior favela de São Paulo, saiam da 1ª série lendo e escrevendo.



Todo dia é dia de ler: Mariluci forma a roda de crianças caprichando na entonação para aumentar o interesse. e lê para elas, sempre

Todo ano, um de cada seis alunos que entram na 1ª série é reprovado. Outros 18% chegam à 4ª série sem terem sido alfabetizados. Essas crianças, condenadas ao fracasso no início da escolaridade, vêm de famílias que não têm acesso à leitura e à escrita e, mal atendidas pelo sistema de ensino, acabam permanecendo nessa situação de exclusão. Em várias escolas brasileiras, porém, há professores dedicados que não aceitam desculpas extraclasse para não ensinar. NOVA ESCOLA encontrou três profissionais que acreditam, de fato, que todos podem aprender. As histórias de Janice Cunha, de Porto Alegre, e Edinelma Ferreira de Souza, de Utinga (BA), você encontra no nosso site. Nestas páginas, você vai conhecer Mariluci Falco Fernandes Kamisaka e sua turma de 1ª série da EE Maria Odila Guimarães Bueno, em São Paulo.

Alfabetizar na 1ª série...

- Garante que os alunos avancem no aprendizado da leitura, da escrita e das demais matérias escolares.
- Evita que o fracasso seja uma marca na vida das crianças já no início da escolaridade.

Neste ano, ela tem uma turma com 32 crianças, quase todas moradoras da favela de Heliópolis, a maior da cidade. Elas são filhas de pais com baixa escolaridade e têm pouco acesso a materiais escritos – o que as diferencia das nascidas em ambientes em que livros, revistas e jornais circulam naturalmente e em que a leitura é valorizada e a escrita utilizada no dia-a-dia. Ensinar para essa clientela, que muitos consideram condenada ao fracasso, não assusta Mariluci. Ao contrário. Com conhecimento teórico,

uma prática bem planejada e muita dedicação, ela tem evitado que seus alunos sigam na escola e na vida enfrentando dificuldades para fazer da leitura um meio de aprender, se informar, trabalhar e participar da sociedade em pé de igualdade.

Mariluci não inventou nenhum método revolucionário. Muito do que essa professora de 39 anos faz está descrito nos Indicadores de Qualidade na Educação – Ensino e Aprendizagem da Leitura e da Escrita, elaborados pelo Ministério da Educação (MEC), pela Ação Educativa e por outras entidades ligadas à alfabetização. O documento defende que os estudantes tenham contato com diferentes tipos de texto, ouçam histórias todos os dias e observem adultos lendo e escrevendo. Além disso, recomenda que a escola ofereça uma rotina de trabalho variada e que os professores os incentivem o tempo todo. No que depender de Mariluci, todos os itens estão contemplados: “Meus alunos podem e vão aprender. Eu trabalho para que isso aconteça”.

Da prática de Mariluci fazem parte ao menos quatro situações essenciais – de acordo com pesquisas da área de didática da alfabetização –, que você acompanha nos quadros de atividades desta reportagem: a leitura em voz alta feita pela professora para a turma (leia abaixo), a leitura de textos reais feita pelos que ainda estão tentando ler, a escrita feita pelos que ainda estão aprendendo o sistema alfabético e a produção de texto oral com destino escrito, quando os alunos ditam e ela escreve no quadro.

Atividades

Leitura para a classe

O que é: o professor organiza a turma em uma roda e faz a leitura em voz alta de diferentes tipos de texto (contos, poemas, notícias, receitas, cartas etc.).

Quando propor: diariamente, tomando o cuidado de trabalhar cada tipo de texto várias vezes, para que a turma se familiarize com ele, e de variar os gêneros, para que o repertório se amplie.

O que a criança aprende: esse é o principal canal de acesso ao mundo da escrita, essencial para os filhos de pais analfabetos ou que têm pouco contato em casa com livros, revistas e outros materiais. Na atividade, a criança se familiariza com a linguagem dos livros (onde há histórias que divertem), dos jornais (que trazem notícias), dos manuais (que ensinam a usar um aparelho) etc. Assim, ela aprende que cada um é produzido e apresentado de uma forma diferente e, assim, começa a perceber a diferença entre a língua falada e a escrita.

COMO MARILUCI TRABALHA

Escolha do material: nesse momento diário de contato com materiais impressos, Mariluci familiariza os alunos com vários tipos de texto. Reportagens de jornal, por exemplo, têm a função de informar sobre as notícias da cidade, do Brasil e do mundo. Os folhetos informativos, por sua vez, trazem listas de produtos em oferta nos supermercados. A escolha do texto é coerente com o objetivo de trabalho que ela estabelece para cada dia. Os livros infantis, no entanto, têm lugar de destaque na rotina de Mariluci. Na hora de determinar o que será lido, ela se pauta pela qualidade literária da obra e não por seu tamanho – livro para crianças pequenas não precisa ser curto. A professora lê os tradicionais contos de fadas, mas também leva para a sala histórias de autores atuais.

Organização da turma e apresentação do material: ao propor a formação de uma roda, ela já sinaliza à turma que a atividade tem uma dinâmica diferente, que pressupõe interação e diálogo. Mais próximos uns dos outros, porém, os pequenos podem desviar a atenção com facilidade. Por isso, é essencial garantir que todos se interessem pela leitura antes de iniciá-la. Quando vai ler um livro de histórias, Mariluci sempre mostra a ilustração da capa e pergunta quem saberia dizer qual é o título. Alguns se arriscam baseados na ilustração. Depois que todos já sabem o nome da obra, ela pede que todos falem de que imaginam tratar o enredo.

Leitura do texto: a professora capricha na entonação – principalmente na fala dos personagens – para criar dramaticidade e dar ritmo à leitura. A cada trecho importante, mostra as ilustrações da página para toda a roda. As etapas da trama ganham também comentários pessoais – “que complicação!” –, num momento de dificuldade vivido pelo protagonista, e rápidas recapitulações para chamar a atenção no decorrer da atividade. Mesmo que haja palavras difíceis, ela não faz nenhuma simplificação, pois é só dessa forma que o vocabulário das crianças se amplia.

Discussão final: a atividade termina com Mariluci abrindo espaço para que todos se manifestem sobre o que foi lido. No caso do livro de histórias, quais foram os trechos preferidos? Que partes cada um achou mais engraçadas? Ela sempre pergunta, nesse momento, se alguém tem alguma dúvida sobre o texto e gostaria de apresentá-la aos colegas. Assim, vão aparecendo diferentes impressões sobre a trama. A atividade reproduz o que acontece com os adultos. Quando lemos um livro por prazer, não respondemos a nenhum questionário, mas sempre fazemos comentários com parentes e amigos, seja para indicar a leitura, seja para discutir algo polêmico ou marcante da narrativa.

Em seu planejamento diário – são quatro horas e meia de aula –, ela dedica a maior parte do tempo à alfabetização. No entanto, garante que haja espaço para Matemática ou História e Geografia. “Já tive dificuldade de balancear a rotina porque muitas atividades têm de ser realizadas com frequência quase diária”, conta Mariluci. “Hoje sei dosar melhor o tempo e se não consigo dar conta de alguma delas num dia compenso no outro. O importante é a continuidade.”

Nem sempre, no entanto, suas aulas foram tão organizadas e focadas na aprendizagem do aluno. Quando Mariluci começou a lecionar, recém-formada em Pedagogia, em meados dos anos 1980, havia uma linha didática predominante na alfabetização, a mesma pela qual ela havia sido ensinada quando criança.

O lançamento de *A Psicogênese da Língua Escrita*, livro de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, inspirava os primeiros trabalhos feitos por pesquisadores brasileiros. A novidade conceitual ainda estava distante das salas de aula e poucos sabiam explicar como de fato as crianças aprendem os degraus pelos quais elas passam durante esse processo (leia o quadro abaixo). A obra revolucionou a percepção sobre a alfabetização ao considerar que o ponto de partida da aprendizagem é a própria criança e permitiu compreender por que a escola conseguia alfabetizar alguns e não outros.

Teoria

HIPÓTESES DE ESCRITA

De acordo com as pesquisas de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, já replicadas no mundo inteiro, as crianças elaboram diferentes hipóteses sobre o funcionamento do sistema de escrita – com quantas letras se escreve uma palavra, quais são elas e em que ordem elas aparecem. Na fase em que o aluno adota simplesmente o critério de que, para escrever, é preciso uma quantidade de letras (no mínimo três) diferentes entre si, a hipótese é considerada pré-silábica. Quando passa a registrar uma letra para cada emissão sonora, ela está no nível silábico – inicialmente sem valor sonoro e depois com a correspondência sonora nas vogais e/ou nas consoantes. Na hipótese silábico-alfabética, as escritas incluem sílabas representadas com uma única letra e outras com mais de uma letra. E, finalmente, quando começa a representar cada fonema com uma letra, considera-se que ele compreende o princípio alfabético de nossa escrita. No entanto, mesmo nessa fase, os alunos ainda apresentam erros de ortografia.

Veja como poderia ser a escrita da palavra **CAMISETA** de acordo com cada hipótese:

- **Pré-silábica: P B V A Y O**
- **Silábica sem valor sonoro: E R F E**
- **Silábica com valor sonoro: K I Z T**
- **Silábico-alfabética: K A I Z T A**
- **Alfabética: C A M I Z E T A**

Nesse último exemplo, temos o que já seria considerada uma escrita alfabética, mas ainda com um erro ortográfico, que precisa ser trabalhado pela professora.

Hoje é amplamente sabido que o que mais pesava era o contato com a escrita no cotidiano. E, se o aluno tem pouco contato, a aprendizagem fica prejudicada. Os reflexos dessa situação são sentidos no país. Dados do 5º Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf), realizado pelo Instituto Paulo Montenegro em 2005, mostram que 74% dos brasileiros adultos não conseguem ler textos longos, relacionar informações e comparar diferentes materiais escritos. Mesmo entre os que concluíram o Ensino Médio, 43% não possuem essas habilidades. É a prova de que a escola apenas perpetua essa exclusão, pois não está ensinando a utilizar a leitura e a escrita para dar conta das demandas sociais e para continuar aprendendo ao longo da vida – como o Inaf define o que seja uma pessoa alfabetizada.

Nos anos 1980, para Mariluci – assim como para a massa de professores brasileiros –, o conhecimento sobre a escrita deveria se dar em etapas: primeiro aprendiam-se as letras, depois as sílabas e as palavras e só então vinha o trabalho com textos. “Hoje sabe-se que as crianças constroem simultaneamente conhecimentos sobre o sistema de escrita e sobre a linguagem que se escreve, seus usos e funções”, afirma Telma Weisz, supervisora do programa Letra e Vida, da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo.

As pesquisas iniciadas por Emilia Ferreiro e comprovadas por diversos outros estudiosos transformaram a compreensão do que é a escrita: em vez de um código a ser assimilado, é um sistema de representação que cada um reconstrói até estar plenamente alfabetizado.

Dentro dessa concepção, cabe ao professor diagnosticar em que nível está cada aluno (leia o quadro) para planejar as aulas e ajudar todos a avançar sempre mais. “O que me incomodava naquela época era insistir com os alunos no ponto que eles não compreendiam e não saber contornar a situação com outra abordagem”, lembra Mariluci. Ainda hoje, muitos professores sofrem ao perceber que alguns estudantes vão ficando para trás e se sentem impotentes para ajudá-los ou, em alguns casos extremos, simplesmente desistem dessas crianças como se elas fossem incapazes de aprender.

Teoria

O VALOR DO DIAGNÓSTICO

Conhecer o nível em que está a turma é essencial durante a alfabetização – e no decorrer de toda a escolaridade. Percebendo os avanços e as dificuldades dos pequenos, você consegue planejar uma boa aula e propor atividades adequadas para levar cada um a se desenvolver ainda mais e chegar ao fim do ano lendo e escrevendo. Essa avaliação deve ser feita logo no início do ano e repetida no mínimo uma vez por bimestre.

Para realizá-la adequadamente, é preciso escolher como atividade algo que seja feito regularmente, como as listas – de frutas, cores, animais etc. “O professor deve, primeiro, avisar a turma sobre o tema da lista e depois ditar as palavras, sem marcar as sílabas”, explica a formadora Beatriz Gouveia. Como os alunos já conhecem o tema que deve ser posto no papel, os alunos podem pensar mais em como escrever (quantas e quais letras usar, por exemplo).

O Módulo 1 do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Profa), do MEC, traz uma sugestão: ditar uma lista de quatro palavras (uma polissílaba, uma trissílaba, uma dissílaba e uma monossílaba). É preciso tomar o cuidado para que as sílabas próximas contenham vogais diferentes. Isso porque a maioria das crianças que começa a se familiarizar com o sistema de escrita inicia os registros apenas com vogais e acredita que é necessário usar letras diferentes para escrever. Portanto, se você ditar “arara”, muitos poderiam querer escrever A A A e achar que isso não faz sentido.

Como elas acham ainda que as palavras devem ter um número mínimo de letras – por volta de três –, se você ditar só monossílabos elas também podem se recusar a escrever. Veja aqui dois exemplos possíveis: itens para um lanche coletivo (refrigerante, manteiga, queijo, pão) e bichos vistos no zoológico (rinoceronte, camelo, zebra, boi). Com essas palavras, você provoca o estudante a refletir sobre a forma de representação.

Terminado o ditado, peça que cada um leia o que escreveu. “Essa leitura é tão ou mais importante do que a própria escrita, pois é ela que permite ao professor verificar se o

aluno estabelece algum tipo de correspondência entre partes do falado e partes do escrito”, aponta o Profa. Para finalizar, registre tudo. Com esse material, fica mais fácil planejar atividades que façam os alunos avançar, acompanhar a evolução de cada um e montar os agrupamentos produtivos. É preciso lembrar também que, no dia-a-dia, mesmo sem essa sondagem, é possível verificar como a turma está se saindo individual e coletivamente.

Desde que teve a oportunidade de fazer uma formação em alfabetização, em 2003, a professora mudou a forma de ensinar. Além de aprenderem o sistema de escrita, seus alunos participam de diversas atividades de leitura e produção de texto mesmo sem terem aprendido isso formalmente. Como? Eles “leem” a letra de uma música que sabem de cor, ajustando a fala ao que está escrito (leia o quadro). Ao propor atividades como essa, Mariluci introduz a garotada no universo da escrita.

Atividade

Ler para aprender a ler

O que é: a confrontação da criança com listas (de nomes, frutas, brinquedos etc.) e textos que ela conhece de cor – como cantigas, parlendas e trava-línguas –, propondo que neles ela encontre palavras ou “leia” trechos (antes mesmo de estar alfabetizada).

Quando propor: em dias alternados com as atividades de escrita (leia o quadro na página 41). A atividade deve ser realizada só com alunos não alfabéticos. Para os alfabetizados, é aconselhável propor outras tarefas de leitura, já que eles conseguem ler com autonomia.

O que a criança aprende: acompanhando o texto com o dedo enquanto recita os versos, o aluno busca meios de “descobrir” as palavras fazendo o ajuste do falado para o escrito. Isso acontece porque ele já sabe “o que” está escrito (condição para a realização da atividade) e precisa pensar somente no “onde”. Ele reconhece as primeiras letras e partes de palavras conhecidas ou identifica as que se repetem. Para isso, ele se vale de estratégias de leitura, como a antecipação. No caso das listas, ele prevê qual será determinada palavra por já conhecer o tema em questão – frutas, cores – e, no caso dos textos memorizados, por já saber o que está escrito. Outra estratégia é a verificação, que consiste na identificação de uma letra conhecida que esteja no começo ou no fim da palavra e que confirme a antecipação feita.

COMO MARILUCI TRABALHA

Escolha do texto: Mariluci utiliza listas conhecidas pelos pequenos – como a de nomes da turma, que fica exposta na parede – e textos memorizados, como parlendas e canções. É condição didática dessa atividade saber o que está escrito para descobrir onde está escrito.

Proposta de leitura: individualmente ou em duplas, a professora pede que os alunos encontrem certas palavras em uma lista. Quando trabalha com a letra de uma canção, por exemplo, ela pede que todos leiam um verso para achar determinada palavra.

Intervenção da professora: durante a tarefa, ela roda pela classe para acompanhar como cada um ou cada dupla está se saindo e pede que uma criança encontre determinado termo no texto. “Onde está escrito ‘nariz’?”, questiona sobre o poema A Foca, de Vinicius de Moraes. A criança mostra a palavra correta, mas Mariluci pede uma justificativa. “Começa com N”, é a resposta. As perguntas são feitas a diversos alunos. Depois, ela convida um a um a ler o cartaz com o poema. Novamente, intervém em dificuldades específicas. Dessa forma, a professora provoca a reflexão e faz a turma avançar.

Ela compartilha sua rotina com os colegas nas duas semanais de trabalho pedagógico coletivo, em que a equipe aproveita para estudar o tema. Trocar idéias sobre a prática é extremamente rico para qualquer professor. A mesma oportunidade Mariluci proporciona aos estudantes, que podem contar com a ajuda dos colegas de classe, trabalhando muitas vezes em duplas. A professora se vale com frequência da estratégia, que só é produtiva porque ela aprendeu a diagnosticar as hipóteses sobre a escrita que cada um tem e junta alunos que estão em níveis próximos, fazendo dessa interação um importante instrumento de aprendizagem (leia mais no quadro).

Teoria

AGRUPAMENTOS PRODUTIVOS

Para toda criança, confrontar suas idéias com as dos colegas e oferecer e receber informações é essencial. Essa troca, que leva ao avanço na aprendizagem, precisa ser bem planejada. É essencial conhecer quanto os alunos já sabem sobre o desafio que será proposto, já que a organização da turma não pode ser aleatória. “Se o objetivo é que eles decidam conjuntamente sobre a escrita de um texto, é importante juntar os que apresentam níveis diferentes, mas próximos entre si, para que haja uma verdadeira troca”, afirma Beatriz Gouveia. Quando se reúnem crianças de níveis muito diferentes, acaba-se reproduzindo a situação escolar de “alguém que ‘sabe’ mais que os demais, obrigando os outros a uma atitude passiva de recepção”, como explica Ana Teberosky no livro *Os Processos de Leitura e Escrita*. Assim, numa situação de escrita, é possível organizar duplas com crianças de níveis diferentes, porém próximos, como as mostradas a seguir:

- As de hipótese pré-silábica com as de hipótese silábica sem valor sonoro.
- As de hipótese silábica sem valor com as de hipótese silábica com valor.
- As de hipótese silábica com valor com as de hipótese silábico-alfabética.
- Os já alfabéticos trabalham entre si.

Há os casos em que toda a turma pode atuar na mesma atividade, como a produção de texto oral com destino escrito, quando os alunos ditam para o professor ou a leitura pelo professor e posterior discussão pela classe.

O sucesso no trabalho com agrupamentos produtivos depende do tipo de tarefa: ela deve ser sempre desafiadora para que a turma use tudo o que sabe na sua resolução e, assim, possa evoluir. Atuar em duplas pressupõe também que as crianças já

conheçam o conteúdo para fazer alguns progressos sem a intervenção direta e constante do professor (mesmo porque é impossível acompanhar todos, o tempo todo, em suas carteiras). Lembre: se os grupos têm níveis diferentes, você deve levar isso em conta também na hora de fazer suas intervenções para que eles estabeleçam novas relações. Isso vale para as perguntas que você fizer e também para as informações que der.

“É importante que o professor atue nessas tarefas como um mediador, observando e intervindo de acordo com as necessidades de cada aluno”, afirma Francisca Izabel Pereira Maciel, diretora do Centro de Alfabetização. Leitura e Escrita (Ceale), da Universidade Federal de Minas Gerais. Quando a garotada vai escrever uma cantiga já memorizada (como a da atividade mostrada no quadro), por exemplo, o ideal é fazer intervenções específicas para que haja reflexão sobre as letras e palavras a usar.

Atividade

Escrever para aprender a escrever

O que é: a escrita de textos memorizados – como cantigas, parlendas, trava-línguas e quadrinhas – ou de listas (de nomes, frutas, brinquedos etc.) que podem ser escritos com lápis e papel ou com letras móveis.

Quando propor: em dias alternados com as atividades de leitura para reflexão sobre o sistema de escrita (leia o quadro na página 38). A atividade deve ser realizada com alunos não alfabetizados. Para os alfabetizados, é aconselhável propor um trabalho sobre ortografia ou pontuação, uma vez que eles já sabem escrever.

O que a criança aprende: concentrada apenas no sistema de escrita – pois o conteúdo ela já sabe de cor –, a criança pode se voltar apenas ao “como escrever”, pensando em quantas e quais letras usar. Ela se esforça para encontrar formas de representar graficamente o que necessita redigir, avançando no processo de alfabetização.

COMO MARILUCI TRABALHA

Organização da turma: a produção escrita é uma atividade em que a formação de agrupamentos produtivos tem ótimo resultado. Mariluci junta crianças com níveis próximos. Argumentando com o colega e trocando idéias, a criança não só consegue organizar sua concepção sobre a escrita como também repensá-la.

Desenvolvimento da atividade: em uma das aulas do mês de junho, a professora sugeriu que a turma escrevesse a letra da música Cai, Cai, Balão, já memorizada por todos. O desafio era escolher letras e formar as palavras necessárias para compor o texto com a ajuda do parceiro. Ao ver o colega começar o primeiro verso com A – quando deveria ser escrita a palavra “cai” –, uma menina sinalizou que não era essa a letra. “Coloca o C de cai!”, disse ela, encontrando certa desconfiança do parceiro. Mariluci interveio, pedindo que o aluno comparasse a palavra “cai” com um dos nomes

da turma – Carina. “O começo das duas palavras não é parecido?”, perguntou. Dessa forma, os dois concordaram, escreveram a palavra e passaram adiante na tarefa.

Confirmar o que está escrito: uma última etapa é fundamental nessa atividade: a professora pede que os alunos leiam o que acabaram de produzir. Assim, há espaço para problematizar a diferença entre o que se lê e o que se escreve. Ela passa ao menos uma vez pelas carteiras no decorrer do trabalho. Ao perguntar a uma dupla o que já tinha escrito, soube que os três primeiros versos estavam ali representados. “E onde está escrito mão?”, indagou. Os dois se entreolharam. Um deles mostrou: “NU”. “Com que letra começa ‘mão’?”, perguntou Mariluci. “Com M!”, respondeu o outro aluno. “Não está faltando letra nesse verso, então?”, questionou ela, liberando os dois para discutir os próximos passos. Permitindo que os alunos trabalhem em dupla, ela deixa de ser a única informante válida na classe e ganha mobilidade para dar atenção a quem precisa de mais ajuda.

Para os alfabéticos – que vão se tornando mais numerosos com o passar do ano –, essa atividade tem outro objetivo, já que eles sabem escrever. Trabalhando entre si, eles devem melhorar a ortografia e a segmentação – é comum escreverem as palavras corretamente, mas juntando umas às outras. Quando passa nesses grupos para acompanhar o andamento da tarefa e vê que há erros ortográficos, Mariluci convida os estudantes a consultar o dicionário. Assim, ela não corrige, mas ensina a buscar a grafia correta.

Momentos de leitura e escrita individuais também fazem parte do planejamento porque é necessário que cada aluno tenha espaço para desenvolver as próprias idéias. Isso acontece, por exemplo, no cantinho de leitura, que a turma frequenta diariamente, nos intervalos entre as atividades ou nos momentos especialmente destinados a isso.

É nesse espaço que ficam reunidos materiais como livros, jornais, folhetos de propaganda e enciclopédias. “Ofereço uma diversidade de textos à qual eles dificilmente teriam acesso”, diz a professora (leia mais no quadro). Toda semana, as crianças podem escolher uma obra e levá-la para casa com a recomendação de ler com os familiares. A importância desse momento é enfatizada nas reuniões de pais, em que Mariluci os incentiva também a acompanhar o progresso dos filhos pelos cadernos. “Digo que as crianças vão sentir que o empenho em aprender está sendo reconhecido.”

Teoria

ACESSO À DIVERSIDADE DE TEXTOS

Para grande parte das crianças brasileiras, a escola representa o único meio de contato com o universo da escrita. Assim, cabe a você garantir a elas o acesso à maior diversidade possível de textos – literatura, reportagens, manuais de instruções, anúncios publicitários etc. Mais do que isso, é necessário apresentá-los no contexto em que são utilizados. Só assim os estudantes saberão como lidar de maneira adequada com cada um deles no dia-a-dia. “A criança deve saber que, socialmente, textos literários costumam ser lidos por prazer, diferentemente de um manual de montagem de

um produto, que tem o objetivo prático de fazê-lo funcionar corretamente”, afirma Beatriz Gouveia.

Nas aulas, é necessário mostrar que um livro de literatura se lê passando página por página e olhando as ilustrações até chegar ao fim e que um dicionário – que também tem a forma de um livro – é útil para verificar a grafia das palavras. Já o jornal pode ser consultado, por exemplo, quando se quer ler uma notícia. Até mesmo o rótulo de um produto pressupõe comportamentos leitores específicos: ali podem ser buscados os ingredientes e o valor nutricional.

Sua tarefa é formar pessoas que tenham familiaridade com a leitura e seus propósitos, ou seja, que compreendam o que lêem e enxerguem nela uma maneira de se informar e se desenvolver pessoalmente

No dia em que a garotada traz os livros de volta para a classe, ela organiza uma roda de conversa e até quem ainda não está alfabetizado conta a história para os colegas, como se estivesse lendo. “A criança que lê sem estar alfabética não está brincando de faz-de- conta. Ela está se apoiando na experiência do professor e no conhecimento da postura de quem lê”, explica Francisca Maciel. Ou seja, imita um gesto porque já sabe que ele faz sentido e é parte do aprendizado.

Desenvolver esse comportamento leitor só é possível com atividades diárias. Ninguém vai saber como são escritas (e como se leem) uma notícia de jornal ou uma receita de bolo se nunca tiver ouvido uma antes. Por isso, mesmo quem não sabe escrever convencionalmente é capaz de ditar um conto de fadas (leia o quadro). A prática de tantas atividades, aliada à atenção constante ao desempenho de cada um, tem feito os alunos de Mariluci avançar. Ela iniciou o trabalho, em março, com o seguinte quadro: seis dos 32 estavam no nível pré-silábico, 14 eram silábicos sem valor sonoro, oito silábicos com valor sonoro e só quatro silábico-alfabéticos.

Atividade

Ditado para escriba

O que é: a turma cria oralmente um texto num gênero específico – conto, carta, bilhete, receita, notícia etc. –, mesmo sem estar alfabetizada, e a professora escreve no quadro. É condição didática para a atividade as crianças conhecerem o gênero. Dessa forma, mesmo sem saber definir o que são uma carta ou um conto de fadas, a criança sabe diferenciá-los.

Quando propor: várias vezes por semana. Sempre que o uso da escrita se fizer necessário no dia-a-dia da sala de aula (escrita de bilhetes, convites etc.) e no desenvolvimento de projetos de leitura e escrita.

O que a criança aprende: ela se aprimora na linguagem escrita ao adaptar a linguagem oral (mais coloquial) às exigências de um texto no que se refere às suas

características. Há ainda o trabalho de revisão dessa produção, eliminando palavras repetidas.

COMO MARILUCI TRABALHA

Proposta da atividade: antes de convidar a turma a produzir coletivamente um conto de fadas já conhecido, Mariluci faz um aquecimento, pedindo que todos relembrem as características do gênero. O conto geralmente se passa num tempo distante e num local indefinido e traz adjetivos como “belo” e “terrível”.

A escrita de Chapeuzinho: na hora em que Mariluci pediu para a garotada ditar Chapeuzinho Vermelho, logo apareceram exemplos de expressões e vocabulário adquiridos com as leituras feitas por ela em classe. O começo, como era de esperar, foi “era uma vez”. Como a garotada já conhecia o enredo, o desafio era organizar as sugestões, fazendo perguntas para que a turma recontasse a história ditando na forma de texto. Enquanto escrevia no quadro, ela garantia que todos participassem.

Revisão e conclusão: durante a escrita, Mariluci propõe diversas discussões com os alunos. Expressões típicas da linguagem oral, como “e daí”, são substituídas por “depois” ou simplesmente retiradas. Esse tipo de atividade é importante para que a garotada, mesmo sem dominar ainda o sistema de escrita, aprenda a compor um texto escrito, seja ele de que gênero for. No fim, ela propõe a releitura e a revisão do que se escreveu para identificar possíveis erros e também formas de melhorar o texto.

No fim do primeiro semestre, eram 31 crianças – uma foi transferida – na seguinte situação: uma pré-silábica, 13 silábicas com valor sonoro, três silábico-alfabéticas e 14 alfabéticas. Seu compromisso é chegar em dezembro com todos os alunos alfabetizados, como tem ocorrido nos últimos anos, aliás. Inspirar-se no exemplo de Mariluci (e das outras professoras que aparecem no site) é fundamental para o Brasil superar o atraso educacional– e passar a acreditar que há esperança para nossas crianças.

MATRIZ DE REFERÊNCIA DE ALFABETIZAÇÃO DO ESTADO DO CEARÁ

Eixo 1 – Apropriação do sistema de escrita

Competência	Descritor	Detalhamento
1 - Distinção entre letras e outras formas gráficas.	D 1 - Identificar letras entre rabiscos, desenhos, números e outros símbolos gráficos.	Avaliar a capacidade da criança de identificar letras dentre várias formas gráficas, tais como rabiscos, desenhos, números e outros símbolos gráficos, apresentadas em diferentes seqüências.
	D 2 - Reconhecer as letras do alfabeto.	Avaliar a capacidade da criança de reconhecer uma determinada letra, ou uma seqüência de letras.
2 - Domínio convenções gráficas.	D 3 - Identificar as direções da escrita.	Avaliar a capacidade da criança de identificar a direção correta da escrita (esquerda, direita, de cima para baixo), identificando a localização do início e término da escrita em uma página de caderno ou em um texto.
	D 4 - Identificar o espaçamento entre palavras na segmentação da escrita.	Avaliar a capacidade da criança de identificar o espaçamento entre palavras na segmentação da escrita, contando as palavras de uma frase ou os espaçamentos entre elas.
	D 5 - Reconhecer as diferentes formas de grafar uma mesma letra.	Avaliar a capacidade da criança de reconhecer uma mesma letra escrita em maiúscula ou minúscula, na forma cursiva ou de imprensa.
3 - Desenvolvimento da consciência fonológica.	D 6 - Identificar rimas.	Avaliar a capacidade da criança de identificar os sons semelhantes (no final da palavra).
	D 7 - Contar as sílabas de uma palavra.	Avaliar a capacidade da criança de contar sílabas (os “pedacinhos”) de uma palavra.
	D 8 - Identificar sílabas (consoante/vogal) no início de palavras.	Avaliar a capacidade da criança de identificar o som da sílaba inicial, formada pelo padrão consoante/vogal, de uma palavra.
	D 9 - Identificar sílabas (consoante/vogal) no meio e fim de palavras.	Avaliar a capacidade da criança de identificar o som da sílaba medial ou final, formada pelo padrão consoante/vogal, de uma palavra.

Eixo 2 - Leitura

Competência	Descritor	Detalhamento
4 - Decodificação e compreensão de palavras.	D 10 - Decodificar palavras no padrão consoante/vogal.	Avaliar a capacidade da criança de decodificar palavras formadas por sílabas canônicas: consoante/vogal (ex: sí-la-ba).
	D 11 - Decodificar palavras nos padrões: vogal, consoante/vogal/consoante, consoante/consoante/vogal.	Avaliar a capacidade da criança de decodificar palavras formadas por sílabas nos padrões não canônicos: vogal (ex: a-ba-ca-te); consoante/vogal/consoante (ex: tex-to, ve-ri-fi-car); consoante/consoante/vogal (ex: pa-la-vra).
	D 12 - Compreender palavras no padrão consoante/vogal.	Avaliar a capacidade da criança de ler com compreensão palavras formadas por sílabas canônicas: consoante/vogal (ex: sí-la-ba).
	D 13 - Compreender palavras nos padrões: vogal, consoante/vogal/consoante, consoante/consoante/vogal.	Avaliar a capacidade da criança de ler com compreensão palavras formadas por sílabas nos padrões não canônicos: vogal (ex: a-ba-ca-te); consoante/vogal/consoante (ex: tex-to, ve-ri-fi-car); consoante/consoante/vogal (ex: pa-la-vra).
5 - Decodificação e compreensão de textos.	D 14 - Compreender frases.	Avaliar a capacidade da criança de ler com compreensão frases com estrutura sintática simples, na ordem direta (voz ativa).
	D 15 - Localizar informação em textos.	Avaliar a capacidade da criança em localizar informação explícita em diferentes gêneros textuais.
	D 16 - Reconhecer o assunto de um texto.	Avaliar a capacidade da criança em identificar o assunto principal de um texto e dizer como ele é abordado.
	D 17 - Identificar finalidade de um texto de diferentes gêneros.	Avaliar a capacidade da criança em identificar a finalidade ou “para quê” de textos de diferentes gêneros.
	D 18 - Inferir informação em textos.	Avaliar a capacidade da criança em associar elementos presentes no texto ou que se relacionem com a sua vivência, para compreender informações não explicitadas.
	D 19 - Estabelecer relações lógico-discursivas (causa e consequência, tempo, lugar, modo).	Avaliar a capacidade da criança em reconhecer as relações entre partes de um texto que permitem a construção de sentidos
	D 20 - Identificar elementos que contribuem para a continuidade temática de um texto.	Avaliar a capacidade da criança em identificar substituições, repetições ou outros recursos que estabelecem a coesão textual.
	D 21 - Formular hipóteses sobre o conteúdo do texto.	Avaliar a capacidade da criança em apoiar-se em elementos textuais, como: manchete, título, formatação do texto para formular hipóteses sobre o conteúdo do texto.

SUGESTÕES DE ATIVIDADES

- 1) Apresente o texto “Nome da gente” no quadro ou num cartaz grande.

NOME DA GENTE

Por que é que eu me chamo isso
E não me chamo aquilo?
Por que é que o jacaré
Não se chama crocodilo?
Eu não gosto
Do meu nome
Não fui eu quem escolheu.
Eu não sei
Por que se metem
Com um nome que é só meu!
Quando eu tiver um filho
Não vou pôr nome nenhum.
Quando ele for bem grande
Ele que procure um!

Pedro Bandeira

- 2) Informe aos alunos do que se trata o texto.
- 3) Explique que o texto é um poema. Mostre o formato do texto.
- 4) Leia apontando cada palavra. Capriche na entonação.
- 5) Converse com os alunos sobre o título do texto e sobre o autor (Leia a biografia)

Pedro Bandeira nasceu em Santos (SP). Trabalhou como jornalista e publicitário. Atualmente escreve livros para crianças, jovens e adultos.

- 6) Faça perguntas às crianças do tipo:

- Quem é o autor do texto?

- De que fala o texto?
 - O personagem do texto gosta do nome que recebeu?
 - E você, gosta do seu nome?
 - Se você pudesse escolher um nome, que nome escolheria?
- 7) Afixe no quadro fichas com os nomes dos alunos.
- 8) Peça para eles identificarem os seus nomes
- 9) Trabalhe com alguns nomes procurando identificar:
- A letra inicial e final
 - Quantas e quais as letras que formam os nomes
 - Que nomes começam com a mesma letra
- 10) Forme duplas de alunos para que trabalhem com o alfabeto móvel procurando montar o nome de cada um.
- 11) Como tarefa de casa, peça aos alunos para procurar em jornais e revistas as letras do seu nome para colar no caderno.

Referência: Fluxo de aula do 2º ano do EF. Secretaria de Educação do Estado do Piauí, 2008.

Leitura

Segmentação de palavras

LÁ EM CI MADO PI ANO
 TINH AUM COP ODE VEN ENO
 QU EMBE BEU, MOR REU,
 O AZ AR FO IS EU.

UM... DOIS...
 UMDOISFEIJÃOCOMARROZ
 TRÊSQUATROFEIJÃONOPRATO
 CINCOSEISFEIJÃOINGLÊS
 SETEOITOCOMERBISCOITO
 NOVEDEZCOMERPASTÉIS

Como fazer

Faça retângulos de maneira que fique uma palavra para cada retângulo.

Esta atividade é feita em dupla, peça que cada dupla arrume as palavras, colocando cada uma nos retângulos.

Peça aos alunos que façam a leitura da parlenda depois de arrumada nos retângulos.

Agora, faça a leitura coletiva.

Referência: Fluxo de aula do 2º ano do EF. Secretaria de Educação do Estado do Piauí, 2008.

Trava-línguas

1) Apresente o texto à turma em um cartaz.

<p>Mário Mora foi a Mora</p> <p>Mário Mora foi a Mora com intenções de vir embora mas, como em Mora demora; diz um amigo de Mora:</p> <p>- Está cá o Mora?</p> <p>- Então agora o Mora mora em Mora?</p> <p>- Mora, mora.</p>
--

2) Leia o texto com entonação e ritmo adequado.

3) Pergunte aos alunos se eles conseguem ler o texto sem errar a pronúncia das palavras.

4) Explique porque este tipo de texto se chama trava-línguas.

5) Entregue o texto para cada aluno, peça que circulem no texto a letra que mais se repete em cada trava-língua.

Referência: Fluxo de aula do 2º ano do EF. Secretaria de Educação do Estado do Piauí, 2008.

1) Apresente a “Receita” em uma cartolina.

Receita

Bolinhos de Arroz

Ingredientes

2 xícara de arroz já feito.

2 ovos

1 colher (chá) de manteiga.

2 colheres (sopa) de queijo ralado.

Cheiro verde.

1 xícara de leite.

MODO DE FAZER

Passa o arroz no liquidificador,

Junte os demais ingredientes,

Faça bolinhos e asse no óleo.

2) Não leia, e pergunte aos alunos o que eles acham que está escrito, que tipo de texto é.

3) Indague porque eles acham que é uma receita e assim, vá mostrando a estrutura de uma receita.

4) Atente para as palavras em destaque; modo de fazer, bolinhos de arroz e ingredientes.

1) Apresente o texto “ESCOLA” no quadro ou num cartaz grande.

ESCOLA

Na escola dos animais
há uma grande confusão
A coruja é professora
e não dá moleza não.

O pato quer nadar,
o rato quer roer
O sapo quer pular
E o bode quer comer

O papagaio quer falar,
João-de-barro, construir
A onça quer caçar
e a preguiça dormir.

Na escola dos animais,
ninguém precisa aprender
Todos sabem de tudo.
O necessário para viver.

Valéria Almeida

2) Leia o texto com entonação e ritmo adequado.

3) Converse informalmente, fazendo a relação da escola dos animais com a escola dos alunos.

- A escola dos animais é parecida com a escola dos alunos?
- Como você gostaria que fosse sua escola?
- O que você vai aprender na escola?

4) Peça que os alunos façam a ilustração e, ao lado de cada animal, coloque os nomes.

Referência: Fluxo de aula do 2º ano do EF. Secretaria de Educação do Estado do Piauí, 2008.

Leitura
Análise Linguística

1) Apresente o texto “QUAL É A LETRA?” no quadro ou num cartaz grande.

<p>QUAL É A LETRA?</p> <p>F é a letra de folia, Flor fada, fantasia. É a letra de Futebol, Farofa, fera, farinha, filho, folha. De fantasma, fubá e felicidade.</p> <p style="text-align: right;">Marco Antônio Hailer</p>
--

- 2) Retire do poema e escreva no quadro as palavras que iniciam com a letra "F".
- 3) Peça aos alunos que escrevam no caderno.
- 4) Faça-os identificar as sílabas que se repetem nas palavras iniciadas com "F".
- 5) Ajude os alunos a reconhecer a letra "F" no nome dos colegas.
- 6) Peça aos alunos que escolham uma palavra e escreva uma frase do jeito que sabe escrever.

Referência: Fluxo de aula do 2º ano do EF. Secretaria de Educação do Estado do Piauí, 2008.

1) Apresente o texto “A FORMIGA” no quadro ou num cartaz grande.

<p>A FORMIGA Uma formiga na minha barriga fazia tudo pra ser notada formiga danada mordida minha carne devagarinho e do meu umbigo</p>	<p>Almir Correa</p>
--	---------------------

- 2) Leia o texto, junto com a turma, com entonação e ritmo adequado.
- 3) Faça cópia do texto para os alunos, dividida-o em tarjetas para a montagem colada no caderno.
- 4) Peça para que eles pintem as palavras que tem o mesmo som no final.
- 5) Escolha algumas palavras do texto, escreva-as no quadro e pergunte aos alunos quais palavras posso colocar ao lado que tem o mesmo som no final. Ex.:
 MORDIA VENTANIA

Referência: Fluxo de aula do 2º ano do EF. Secretaria de Educação do Estado do Piauí, 2008.

Trabalhando com Rimas

Segundo o “Aurélio” podemos definir rima como:

- 1.Repetição dum som no final de dois ou mais versos.
- 2.Identityde de som na terminação de duas ou mais palavras.

Trabalhe a rima começando com o nome deles, já que é mais familiar.

Não precisa o professor explicar o conceito de Rima, pois o mais importante é que ele aprenda que as palavras emitem sons e que existem palavras com sons semelhantes no final delas.

Atividades...

Faça uma breve introdução dizendo que existem palavras que terminam com o mesmo som. Pergunte se eles conhecem algumas palavras que são assim. Dê exemplos deixando os alunos se expressarem, depois faça uma atividade coletiva:

01- Com as mesmas palavras ditas pelos alunos, escreva-as em uma cartolina e peça que eles façam as combinações de som. Lembre-se de sempre ler todas as palavras para a turma.

02- Escolha uma poesia, copie em uma cartolina e leia para a turma perguntando se eles notaram que algumas palavras têm seu som no final parecido. Pinte de cores diferentes as palavras que rimam, faça isso na frente dos alunos.

03- Utilize a mesma poesia, mas agora corte separando seus versos, leia antes de separá-la e depois peça que os alunos montem-na novamente. O objetivo desta atividade é de fazer os alunos perceberem o início e o fim das palavras, para que eles comecem a ler.

04- Escolha alguns nomes de alunos da turma e peça que eles procurem palavras que terminem com o mesmo som. Você pode fazer a mesma atividade utilizando o nome de objetos.

05- Faça um ditado de rimas, leia uma palavra e peça que eles escrevam no papel e ao lado coloquem uma palavra que tem o mesmo som da ditada.

PLANOS DE AULA

Nomes próprios

Conteúdo

Língua Portuguesa

Conteúdo

Leitura e escrita de nomes próprios

Ano

1º e 2º anos

Tempo estimado

Um mês

Introdução

Por que trabalhar com os nomes próprios? As crianças que estão se alfabetizando podem e devem aprender muitas coisas a partir de um trabalho intencional com os nomes próprios da classe.

Objetivos

Estas atividades permitem aos alunos as seguintes aprendizagens:

- Diferenciar letras e desenhos
- Diferenciar letras e números;
- Diferenciar letras, umas das outras;
- A quantidade de letras usadas para escrever cada nome;
- Função da escrita dos nomes: para marcar trabalhos, identificar materiais, registrar a presença na sala de aula (função de memória da escrita) etc;
- Orientação da escrita: da esquerda para a direita;
- Que se escreve para resolver alguns problemas práticos;
- O nome das letras;
- Um amplo repertório de letras (a diversidade e a quantidade de nomes numa mesma sala);
- Habilidades grafo-motoras;
- Uma fonte de consulta para escrever outras palavras.

O nome próprio tem uma característica: é fixo, sempre igual. Uma vez aprendido, mesmo o aluno com hipóteses não alfabéticas sobre a escrita não escreve seu próprio nome segundo suas suposições, mas, sim, respeitando as restrições do modelo apresentado. As atividades com os nomes próprios devem ser seqüenciadas para que possibilitem as aprendizagens mencionadas acima. Uma proposta significativa de alfabetização, aquela que visa formar leitores e escritores, e não mero decifradores do sistema, **não** pode pensar em atividades para nível 1, nível 2, nível 3...

É preciso considerar:

- Os conhecimentos prévios dos alunos.
- O grau de habilidade no uso do sistema alfabético.
- As características concretas do grupo.
- As diferenças individuais.

Seqüência de atividades

1. Selecione situações em que se faz necessário escrever e ler nomes. Alguns exemplos:

- Escrever o nome de colegas para identificar papéis, cadernos, desenhos (pedir que os alunos distribuam tentando ler os nomes).
- Lista de chamada da classe.
- Ler cartões com nomes para saber em que lugar cada um deve sentar; para saber, quem são os ajudantes do dia, etc.

2. Peça a leitura e interpretação de nomes escritos.

3. Prepare oralmente a escrita:

- Discuta com as crianças, se necessário, qual o nome a ser escrito dependendo da situação.
- Se for para identificar material do aluno, use etiquetas;
- Para lista de chamada use papel sulfite ou papel craft.

4. Seja bem claro nas recomendações:

- Explícite o que deverá ser escrito, onde fazê-lo e como, que tipo de letra usar, etc

5. Peça a escrita dos nomes:

- Com e sem modelo.

Objetivos

Ao final das atividades, o aluno deve:

- Reconhecer as situações onde faz sentido utilizar nomes próprios: para etiquetar materiais, identificar pertences, registrar a presença em sala de aula (chamada), organizar listas de trabalho e brincadeiras, etc.
- Identificar a escrita do próprio nome.
- Escrever com e sem modelo o próprio nome.
- Ampliar o repertório de conhecimento de letras.
- Interpretar as escritas dos nomes dos colegas da turma.
- Utilizar o conhecimento sobre o próprio nome e o alheio para resolver outros problemas de escrita, tais como: quantas letras usar, quais letras, ordem das letras etc e interpretação de escritas.

Recursos didáticos

- Folhas de papel sulfite com os nomes das crianças da classe impressos
- Etiquetas de cartolina de 10cm x 6cm (para os crachás)
- Folhas de papel craft, cartolina ou sulfite A3

Organização da sala

Cada tipo de atividade exige uma determinada organização:

Atividades de identificação das situações de uso dos nomes: trabalho com a sala toda.

Identificação do próprio nome: individual.

Identificação de outros nomes: sala toda ou pequenos grupos.

Desenvolvimento da atividade

Identificação de situações onde se faz necessário escrever e ler nomes. Aproveite todas as situações para problematizar a necessidade de escrever nomes.

Situação 1- Recolhendo material. Questione os alunos como se pode fazer para que se saiba a quem pertence cada material. Ouça as sugestões. Distribua etiquetas para os alunos e peça que cada um escreva seu nome na sua presença. Chame atenção para as letras usadas, a direção da escrita, a quantidade de letras, etc.

Situação 2 - Construindo um crachá Questione os alunos como os professores podem fazer para saber o nome de todos os alunos nos primeiros dias de aula. Ajude-os a concluir sobre a função do uso de crachás. Distribua cartões com a escrita do nome de cada um que deverá ser copiado nos crachás. Priorize neste momento a escrita com a letra de imprensa maiúscula (mais fácil de reprodução pelo aluno). Solicite o uso do crachá diariamente.

Situação 3 - Fazendo a chamada, lance para a classe o problema: como podemos fazer para não esquecer quem falta na aula?

Observações: todas essas situações e outras têm como objetivo que os alunos recorram à escrita dos nomes como solução para problemas práticos do cotidiano.

Identificação do próprio nome

Dê para cada aluno um cartão com o nome do aluno.

- Apresente uma lista com todos os nomes da classe. Escreva todos os nomes com letra de imprensa maiúscula. Nesse tipo de escrita, é mais fácil para o aluno identificar os limites da letra, o que também deixa a grafia menos complicada.
- Peça que localizem na lista da sala o próprio nome. O cartaz com essa lista pode ser grande e ser fixado em local visível.
- Peça para cada um montar o próprio nome, usando letras móveis (que podem ser adquiridas ou confeccionadas).
- Inicialmente realize esta atividade a partir de um modelo (crachá com o nome) e depois sem modelo, usando o modelo para conferir a escrita produzida.

Identificação de outros nomes da classe.

Apresente uma lista com os nomes das crianças da classe.

Cada aluno poderá receber uma lista impressa ou colocar na classe uma lista grande confeccionada em papel craft. Você poderá, também, usar as duas listas: as individuais e a coletiva.

Atividade 1- Ditado - Dite um nome da lista. Cada aluno deverá encontrá-lo na lista que tem em mãos e circulá-lo. Em seguida, peça a um aluno que escreva aquele nome na lousa. Peça aos alunos que confirmem se circularam o nome certo. Para que essa atividade seja possível a todos é importante fornecer algumas ajudas. Diga a letra inicial e final, por exemplo.

Atividade 2 - Fazendo a chamada - Entregue a lista de chamada dos alunos da sala. Peça que as crianças digam os nomes dos alunos ausentes e que circulem esses nomes. Siga as mesmas orientações da atividade 1, no tocante às ajudas necessárias para a realização da tarefa.

Atividade 3 - Separando nomes de meninas e meninos - Apresente a lista da chamada da classe. Peça para os alunos separarem em duas colunas: nomes das meninas e nomes dos meninos.

Observação: em todas estas atividades é importante chamar a atenção para a ordem alfabética utilizada nas listas. Este conhecimento: nomeação das letras do alfabeto é importante para ajudar o aluno a buscar a letra que necessita para escrever. Em geral as crianças chegam à escola sabendo "dizer" o alfabeto, ainda que não associando o nome da letra aos seus traçados. Aproveite esse conhecimento para que possam fazer a relação entre o nome da letra e o respectivo traçado.

Avaliação

É importante observar e registrar os avanços dos alunos na aquisição do próprio nome e no reconhecimento dos outros nomes. Tratando-se de uma informação social - a escrita dos nomes -, é preciso observar se os alunos fazem uso dessa informação para escrever outras palavras. A escrita dos nomes é uma informação social, porque é uma aprendizagem não escolar. Dependendo da classe social de origem do aluno, ele já entra na escola com este conhecimento: como se escreve o próprio nome e quais as situações sociais em que se usa a escrita do nome. Para alunos que não tiveram acesso a essa informação a escola deve cumprir esse papel.

Sugerimos uma planilha de observação de nove colunas, contendo os seguintes campos:

1. Nome do aluno
2. Escreve sem modelo?
3. Usa grafias convencionais?
4. Utiliza a ordem das letras?
5. Conhece os nomes das letras?
6. Reconhece outros nomes da classe?
7. Escreve outros nomes sem modelo?
8. Utiliza as letras convencionais na escrita dos nomes?
9. Utiliza o conhecimento sobre os nomes para escrever outras

palavras?

Observação: A partir do registro na planilha acima é possível ter uma visão das necessidades de investimento com cada aluno e também das necessidades coletivas de trabalho com a classe.

Atividades complementares

- Pesquisa sobre a origem do nome (pesquisa com os familiares)
- Análise de fotos antigas e atuais da criança.
- Montagem de uma linha do tempo do aluno a partir das fotos trazidas.

Linguagem oral e escrita

Objetivos

- Desenvolver a comunicação oral por meio da exposição de idéias.
- Ampliar os conhecimentos sobre o sistema de escrita, trocando experiências e discutindo a grafia das palavras.
- Aprender a organizar uma lista.
- Realizar atividades em grupo, compartilhar decisões e respeitar opiniões.

Conteúdos

- Oralidade.
- Leitura e escrita.
- Respeito aos colegas e à diversidade de opiniões.

Ano

1º e 2º anos

Tempo estimado

Seis atividades

Materiais necessários

Cartolina, folhas de papel sulfite, papel-cartão, canetas coloridas, brinquedos diversos, giz de cera e crachás.

Desenvolvimento das atividades

1ª etapa

Comece o projeto com uma roda de conversa, estimulando todos a contar a você e aos colegas o que mais gostam de fazer ou de comer. A maioria vai querer falar sobre isso, e provavelmente de forma desorganizada. É hora então de apresentar o projeto, sugerindo a confecção de um produto a ser feito coletivamente: o livro das preferências. Explique que cada um terá uma página contendo as informações sobre o brinquedo mais querido, a comida mais gostosa, a música favorita e assim por diante. Para decidir os itens que serão contemplados, converse com a classe e coloque as sugestões no quadro. A lista pode incluir filmes, brincadeiras, personagens etc. Escolhidos os tópicos, peça que cada um fale sobre os temas. Vá anotando as citações em uma cartolina, com letras grandes e legíveis. Uma boa maneira de estimular o discurso é fazer perguntas: qual é seu personagem preferido? De que brinquedo você mais gosta? Dada a resposta, peça justificativas. Incentive os colegas a comentar, socializando as opiniões (Você pensa a mesma coisa que seu colega? Por quê? Qual é sua opinião?). Para a

conversa ficar mais animada, sugira que todos levem de casa os objetos mencionados para compartilhá-los com a turma. Reserve uma atividade para essa troca de experiências.

2ª etapa

Monte a lista em uma folha de sulfite com os tópicos a ser respondidos: brinquedo, fruta etc. Faça cópias e distribua as páginas. Leia os temas em voz alta para não haver dúvidas e proponha a elaboração oral da listagem antes do registro. Em seguida, organize duplas de trabalho para a produção escrita e deixe as crianças usarem as próprias concepções. Uma vai ajudar a outra, mas é preciso intervir para levá-las a refletir sobre a maneira de grafar as palavras. O melhor modo de proceder é perguntar por que optaram por determinada letra e fazê-las utilizar o que já conhecem, comparando as sílabas usadas com as vistas em outros contextos. Peça que leiam o próprio registro. Assim é possível observar a ausência de uma letra ou a necessidade de
de
alterar
algumas
delas.

3ª etapa

Antes de partir para a confecção do livro, leve algumas obras infantis para a classe, como as de contos, para que a organização das páginas seja observada. Chame atenção para a numeração e o índice.

Produto final

- Livro

Para a publicação ficar bem acabada, é recomendável que a lista seja passada a limpo e que as páginas contenham ilustrações. Uma idéia é que a cada decisão da turma, como o título, o visual e as cores da capa e das páginas, realize-se intervenções para ajudar na organização da publicação, ensinando a numerar as páginas e a fazer o índice. Como haverá apenas um exemplar, deixe-o disponível para o grupo consultar nos momentos livres e, posteriormente, organize um rodízio para que todos o levem para casa e leiam com os familiares.

Avaliação

Observe se as crianças conseguem se expressar oralmente e como interagem com os colegas quando eles estão fazendo a exposição. Observe se avançaram em relação à escrita: a primeira lista certamente será feita com sua ajuda. Mas na preparação da versão final você pode conferir os avanços em relação aos procedimentos de escritor e ao conhecimento sobre a confecção de um livro.

Projeto Biografias e autobiografias

Bloco de Conteúdo

Língua Portuguesa

Introdução

Convide seus alunos para a aventura de fazer um livro, em que cada um conte a sua história, que faça um registro escrito de suas marcas pessoais, suas lembranças mais queridas e de fatos relevantes em suas vidas.

No fim do projeto, com o livro pronto e encadernado, é a vez de os alunos convidarem seus pais para uma tarde de autógrafos.

Ano

1º e 2ºano

Tempo estimado

De dois a três meses

Produto final

Um livro que reúna as autobiografias do grupo

Recursos didáticos

- Livros de biografias e autobiografias
- Papéis
- Canetas
- Lápis
- Cartolina

Objetivos

O objetivo deste projeto é criar um espaço de reflexão sobre as características da linguagem escrita e promover situações de leitura e escrita de biografias e autobiografias.

A confecção de um livro como produto final significa um destino real e interessante para o trabalho que os alunos vão executar, o que contribui para que se esforcem e se dediquem em todas as etapas, e para que vejam sentido em todas as revisões necessárias antes do lançamento da publicação.

Conteúdo

1. Entender que todos podem produzir bons textos, mesmo antes de saber a grafia das palavras, desde que ditem para o professor ou para outro colega mais experiente.
2. Aprender características específicas das biografias: linguagem mais usual, expressões usadas, apresentação da estrutura do texto.
3. Com a ajuda do professor, aprender alguns procedimentos de revisão (como reler cada parte e verificar a articulação com o que já foi escrito e planejando e o que falta escrever; fazer rascunhos etc).
4. Aprender alguns procedimentos de “análise-de-texto-bem-escrito”, ou seja, anotar palavras e expressões de que mais gostou e que gostaria de usar em seu texto, destacar a forma que o autor escolheu para comunicar uma idéia ou um acontecimento, a partir da ajuda do professor.
5. Escrever um roteiro para a produção de um texto.
6. Escrever coletivamente uma biografia.

7. Escrever a sua autobiografia.
8. Revisar o próprio texto, e inserir palavras e expressões destacadas de outros textos em atividades de “análise-de-texto-bem-escrito”, no contexto adequado.
9. Valorizar o trabalho em grupo.

No decorrer do projeto, o professor deve...

1. Selecionar várias biografias e autobiografias de personalidades conhecidas do grupo, e deixá-las disponíveis, diariamente, ao alcance dos alunos.
2. Incentivar a análise dos alunos sobre a estrutura das biografias através de perguntas como: o que sempre há escrito nesses textos? Como eles começam e terminam?
3. Escrever com o grupo o roteiro com todos os assuntos que gostariam de escrever nas autobiografias: nome, local de nascimento, nomes dos pais e irmãos, o que mais gostam de fazer na escola, as comidas preferidas, as histórias mais queridas, entre outros.
4. Garantir, sempre que possível, o trabalho em grupos, para que os alunos possam ser parceiros de fato, colocando em jogo os saberes individuais.
5. Incluir a participação dos alunos a cada retomada do planejamento do projeto.
6. Favorecer as iniciativas individuais e coletivas, acolher as idéias dos alunos e possibilitar que elas sejam colocadas em prática.

Organização da classe

Em alguns momentos, pode ser conveniente dividir a classe em grupos.

Desenvolvimento das atividades

Convide seus alunos para a aventura de fazer juntos um livro em que cada um conte a sua história, um registro escrito de suas marcas pessoais, suas lembranças mais queridas e fatos relevantes de suas vidas.

Para aumentar o empenho das crianças em todas as atividades, é importante que, desde o início, elas saibam que vão escrever uma autobiografia e que a sua história somada à dos colegas vai se transformar em livro.

Neste primeiro momento, o principal objetivo do trabalho é a capacidade criadora e a apropriação da linguagem escrita.

Comece o trabalho com a leitura de biografias de personalidades da música, da pintura e da literatura. Por meio delas, as crianças vão se familiarizar com esse tipo de texto, além de conhecer um pouco da vida de Portinari, da grandeza da obra de Mozart, das férias de Monteiro Lobato no sítio, ou se indignar com a infância de Heitor Villa-Lobos, que tinha suas pernas amarradas pelo pai para fazer a lição. Converse com elas sobre as características identificadas, e o que diferencia esse tipo de texto dos demais.

É importante que elas conheçam o modelo. Por isso, apresente várias biografias para que os alunos se familiarizem como o tipo de texto e, sempre que possível, deixe os livros ao alcance das crianças, para serem manuseados e lidos.

Depois de algumas leituras, o grupo já pode elaborar um roteiro contemplando todos os assuntos que gostariam de escrever nas suas autobiografias: nome, local de

nascimento, nomes dos pais, irmãos, avós, o que mais gostam de fazer na escola e fora dela, as comidas preferidas, os bichos de estimação, as lembranças mais queridas, histórias divertidas.

Com o roteiro pronto, e antes de escrever sua própria história, proponha às crianças escrever coletivamente uma biografia, a fim de experimentar a produção do tipo de texto que acabaram de conhecer. Pode ser a biografia do diretor da escola, a de outro professor, ou a de um servente, mas deixe que a classe escolha quem será o biografado.

Com o fim da tarefa, a etapa seguinte é uma revisão do texto a partir da pergunta: “o que precisamos fazer para que esta biografia fique mais bonita e mais gostosa de ler?”

Para conseguir a resposta, dê exemplos de bons textos: leia histórias de autores conhecidos, como Monteiro Lobato, Irmãos Grimm, Bram Stoker, e peça que à classe diga quais são as palavras mais bonitas usadas por esses autores e o que eles fazem para deixar um texto mais gostoso de ler?

Essa atividade é o que chamamos de “análise-de-texto-bem-escrito”. As crianças costumam responder com a precisão de um escritor, são rápidas e fulminantes, pois sabem o que faz diferença, percebem que a linguagem escrita não é igual à falada, e precisam apenas da oportunidade de pensar e dizer. O próximo passo será escrever com os alunos uma lista com expressões, organizadores textuais conectivos e palavras que eles gostariam de usar em suas autobiografias, por exemplo: desde então, tal qual, predileta, emocionante, porém, silenciosamente, entre outras.

Feito isso, comece a temporada de intensa produção de texto, revisão e ajustes. Os alunos que já sabem, escrevem de próprio punho, ou seja, produzem e grafam o texto; os outros produzem oralmente e ditam para que o professor escreva. Assim, todos os textos serão de autoria das crianças, mesmo que ela não o tenha escrito. Lembre-se de que um dos imperativos da sala de aula é a diversidade. A heterogeneidade faz parte da vida escolar, e cabe ao educador respeitar e planejar boas situações de aprendizagem para todos.

Para criar uma cadência de atividades embaladas por uma atmosfera colaborativa, leia em voz alta as autobiografias de todos e, juntos, revisem e definam versões mais aprimoradas de cada texto. Se for necessário, peça que escrevam uma segunda versão da história, baseados nos comentários feitos pelos colegas.

A edição do livro

Para ilustrar as autobiografias, peça que as crianças desenhem seus auto-retratos. Professor, escreva a introdução e o índice.

Lembre-se que o objetivo do livro não é apresentar um texto perfeito com todos os aspectos corrigidos, pois isso não seria possível neste momento da aprendizagem. O foco da reflexão de cada criança é a produção de um texto de sua autoria.

A capa pode ser feita por você ou pode ser uma criação coletiva realizada com a ajuda do professor de artes.

Digite as histórias, imprima, encaderne os exemplares e marque o dia do lançamento, pois a celebração dessa conquista pode ser uma tarde de autógrafos com a presença dos pais.

Avaliação

Ao longo do desenvolvimento do projeto é possível avaliar:

- A pertinência dos textos produzidos pelas crianças em relação à sua função social, à sua forma e aos seus aspectos lingüísticos;
- Qualidade e propriedade dos comentários das crianças nas rodas de revisão de texto;
- Ocorrência de marcas de revisão nos textos das crianças, convencionadas em grupo;
- Uso de determinados comportamentos para ditar um texto ao professor (falar pausadamente, repetir alguns trechos, solicitar nova leitura, depois da mudança realizada etc.)
- Uso de comportamentos escritores: definir o gênero, planejar/decidir que aspectos serão tratados no texto, considerar o destinatário ausente...
- Uso de marcas textuais no discurso oral.

Sugestões de títulos de biografias e autobiografias

“Minhas Memórias de Lobato contadas por Emília, Marquesa de Rabicó”, de Luciana Sandroni, Companhia das Letrinhas, 1997.

“17 é Tov!”, de Tatiana Belinky, Companhia das Letrinhas, 2005.

“Encontro com Portinari”, de Rosane Acedo e Cecília Aranha, Coleção Encontro com a Arte Brasileira, Editora Minden, 1995

A Callis Editora possui um grande acervo de biografias escritas para o público infantil, como a coleção “Crianças Famosas” que conta a vida e a obra de artistas como “Aleijadinho”, “Bach”, “Castro Alves”, “Chopin”, “Cecília Meireles” e “Mozart” entre outros. A editora também possui a coleção “A Infância de...” com nomes como Ziraldo, Ruth Rocha e Mauricio de Sousa. E a coleção Biografias Brasileiras em que há “Dom Pedro II, Imperador do Brasil”, “Machado de Assis” e “Oswald de Andrade”.

A Paulinas tem a coleção Olharte, com biografias de artistas nacionais e internacionais, como “Tarsila”, Picasso”, “Goeldi” e “Maria Martins”.

Leituras simultâneas de contos

Bloco de Conteúdo

Língua Portuguesa

Conteúdo

Leitura

Objetivos

- Envolver os professores da escola em um projeto de fomento à leitura.
- Trocar opiniões e discutir interpretações sobre aspectos dos contos.

Conteúdos

- Valorização da leitura como uma fonte de entretenimento.
- Desenvolvimento de critérios de escolha.

Anos

1º e 2º ano

Tempo estimado

Três sessões quinzenais.

Material necessário

Histórias escolhidas para leitura e um cartaz por sala, com a propaganda das sessões.

Desenvolvimento

• 1ª etapa

Cada professor deve selecionar a história que lerá nas sessões de leitura. É importante que tenha certo grau de novidade – esse é um ótimo momento para apresentar aquisições da biblioteca. Após essa preparação, todos se reúnem, apresentam suas propostas e trocam ideias para aperfeiçoá-las. Cada um elabora um cartaz-propaganda com a cópia da capa do livro que lerá, a resenha e o espaço para as inscrições, fixando-o no mural da escola.

• 2ª etapa

Compartilhe com a turma as propostas de leitura, comentando as resenhas e conversando sobre as expectativas a respeito das histórias. Não se deve identificar quem lerá cada conto, pois isso forneça outros critérios de escolha: as crianças não optam por uma obra literária, mas por um leitor conhecido e, em especial entre os menores, há a tendência de ele ser o próprio professor, perdendo-se o potencial desse projeto, que é criar uma comunidade maior de leitores. Assim cada um se inscreve na sessão da qual deseja participar.

• 3ª etapa

No dia marcado para o evento, oriente as crianças sobre a sala para a qual devem se dirigir e se prepare para receber seu público leitor. No começo da atividade, apresente o conto de modo a gerar suspense e interesse e, então, realize a leitura. Depois, abra espaço para conversar sobre a história.

• 4ª etapa

Quando as crianças retornarem para as salas, crie um momento de troca em que elas possam contar sobre a história que escutaram (com a regra de jamais revelar o fim).

• 5ª etapa

As sessões se repetem mais duas vezes, com intervalos semanais ou quinzenais. Antes da próxima, há uma nova apresentação (na segunda e na terceira vez, as crianças podem ajudar, pois já conhecem as obras) e a escolha do conto que ouvirão um dos professores ler. Depois desse período, novas rodadas podem ser planejadas.

ANEXOS
CANTIGAS,
PARLENDAS,
TRAVA-LÍNGUAS,
MÚSICAS

A Barata Diz Que Tem

A Barata diz que tem sete saias de filó
É mentira da barata, ela tem é uma só
Ah ra ra, iá ro ró, ela tem é uma só !

A Barata diz que tem um sapato de veludo
É mentira da barata, o pé dela é peludo
Ah ra ra, Iu ru ru, o pé dela é peludo !

A Barata diz que tem um sapato de fivela
É mentira da barata, o sapato é da mãe dela
ah rá rá, oh ró ró, o sapato é da mãe dela

A Barata diz que tem uma cama de marfim
É mentira da barata, ela tem é de capim
Ah ra ra, rim rim rim, ela tem é de capim

A Barata diz que tem um anel de formatura
É mentira da barata, ela tem é casca dura
Ah ra ra , iu ru ru, ela tem é casca dura

A Barata diz que tem o cabelo cacheado
É mentira da barata, ela tem coco raspado
Ah ra ra, ia ro ró, ela tem coco raspado.

Um ninho de mafagafas

Um ninho de mafagafas
Com sete mafagafinhos
Quando o mafagafa gafa
Gafam os sete mafagafinhos.

Alecrim

Alecrim, Alecrim dourado
Que nasceu no campo
Sem ser semeado
Alecrim, Alecrim dourado
Que nasceu no campo
Sem ser semeado

Foi meu amor
Que me disse assim
Que a flor do campo é o
alecrim
Foi meu amor
Que me disse assim
Que a flor do campo é o
alecrim

Alecrim, Alecrim dourado
Que nasceu no campo
Sem ser semeado
Alecrim, Alecrim dourado
Que nasceu no campo
Sem ser semeado.

Borboletinha

Borboletinha tá na cozinha
fazendo chocolate
para a madrinha

Poti, poti
perna de pau
olho de vidro
e nariz de pica-pau pau pau.

A Canoa Virou

A canoa virou
 Pois deixaram ela virar
 Foi por causa de Maria
 Que não soube remar

Se eu fosse um peixinho
 E soubesse nadar
 Eu tirava Maria
 Do fundo do mar

Siri pra cá,
 Siri pra lá
 Maria é bela
 E quer casar.

Hoje é domingo
 Pé de cachimbo
 Cachimbo é de barro
 Bate no jarro
 O jarro é de ouro
 Bate no touro
 O touro é valente
 Bate na gente
 A gente é fraco
 Cai no buraco
 O buraco é fundo
 Acabou-se o mundo.

Peixe Vivo

Como pode o peixe vivo
 Viver fora da água fria
 Como pode o peixe vivo
 Viver fora da água fria

Como poderei viver
 Como poderei viver
 Sem a tua, sem a tua
 Sem a tua companhia
 Sem a tua, sem a tua
 Sem a tua companhia

Os pastores desta aldeia
 Já me fazem zombaria
 Os pastores desta aldeia
 Já me fazem zombaria

Por me verem assim chorando
 Por me verem assim chorando
 Sem a tua, sem a tua
 Sem a tua companhia
 Sem a tua, sem a tua
 Sem a tua companhia

Um, dois, feijão com arroz.
 Três, quatro, feijão no prato.
 Cinco, seis, chegou minha vez
 Sete, oito, comer biscoito
 Nove, dez, comer pastéis.

Tenho um colarinho

Tenho um colarinho
muito bem encolarinhado.

Foi o colarinhador
que me encolarinhou

este colarinho

Vê se és capaz
de encolarinhar
tão bem encolarinhado
como o encolarinhador
que me encolarinhou
este colarinho.

Mário Mora foi a Mora

Mário Mora foi a Mora
com intenções de vir embora
mas, como em Mora demora;
diz um amigo de Mora:

- Está cá o Mora?

- Então agora o Mora mora
em Mora?

- Mora, mora.

O rei dos trocadilhos

O rei dos trocadilhos
tinha cinco filhos
que andavam sempre
metidos em sarilhos.

Um dia trocou os filhos
por cinco trocadilhos
e, contente,

acendeu rastilhos.

Uma palavra diferente
surgiu com novos brilhos.

Fez dos filhos andarilhos
e, dos trocadilhos,
os mais belos

encaixou-os em caixilhos.

AS MINHAS ATIVIDADES

Escola: _____ Turma: _____ Turno: _____

Habilidade: _____

Atividade: _____

Como faço

Do que preciso

Como avalio

Minhas reflexões

REFERÊNCIAS

<<http://revistaescola.abril.com.br/edicoes-especiais/025.shtml>>, acesso em 28 mai 2009.

<<http://letras.terra.com.br/temas-infantis/>> , acesso em 31 mai 2009.

http://sol.sapo.pt/blogs/anatarouca/archive/2007/05/01/Trava_2C00_-trava_2C00_-trava-l_ED00_ngua_2100_.aspx

Fluxo de aula do 2º ano do EF. Secretaria de Educação do Estado do Piauí, 2008.

APÊNDICE 10

AVALIAÇÃO DO CURSO DE FORMAÇÃO

Por gentileza, responda as questões abaixo expressando a sua opinião sobre o curso de formação continuada que você participou.

	Satisfatório	Regular	Insatisfatório
Carga Horária			
Formadores			
Material utilizado			
Temas trabalhados			

Registre sua opinião sobre o curso de formação.

MUITO OBRIGADA!

APÊNDICE 12

ROTEIRO DE APLICAÇÃO - AVALIAÇÃO DE ESCRITA
1º ANO

No primeiro quadro dessa página, escreva seu nome do jeito que você sabe escrever.



Na linha ao lado da figura do giz, escreva a palavra GIZ.



Na linha ao lado da figura da cola, escreva a palavra COLA.



Na linha ao lado da figura da caneta, escreva a palavra CANETA



Na linha ao lado da figura do apontador, escreva a palavra APONTADOR

No quadro escreva a frase: **A CANETA É AZUL**



Agora, veja a figura e escreva uma história sobre ela.



A large empty rectangular box provided for writing a story based on the illustration above.

APÊNDICE 13

OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE

Escola: _____ **Município:** _____

Data da observação: _____ **Responsável:** _____

1. Onde é feita a acolhida com as crianças?

- Na sala
- No pátio
- No auditório
- Não teve acolhida (vá para a questão 3)

2. Como é a acolhida?

- A professora conversa com as crianças. Qual o tema? _____
- A professora canta.
- A professora conta uma história.
- A professora reza.
- Outra acolhida Qual? _____

3. Como é a fala da professora quando se refere aos alunos?

4. Rotina da sala de aula

4.1 Metodologia

4.2 Recursos

5. Quanto às atividades de sala.

5.1 São trabalhadas atividades em sala?

SIM NÃO

5.2 A professora incentiva a participação dos alunos? Como?

6. Como é a socialização das atividades?

7. Como é o recreio das crianças?

8. Como é organizada a rotina da sala?

Observações

APÊNDICE 14

OBSERVAÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO DOS ALUNOS

Escola: _____ **Município:** _____
Data da observação: _____ **Responsável:** _____

1. Quanto às atividades de casa.

1.1 A professora corrige atividade de casa?

SIM NÃO

1.2 A professora escreve comentários sobre as respostas dos alunos?

SIM NÃO

1.3 Em geral, os alunos fazem as atividades de casa?

SIM NÃO

1.4 As atividades de casa são resolvidas exclusivamente pelos alunos?

SIM NÃO

1.5 As atividades são trabalhadas de forma interdisciplinar?

SIM NÃO

1.6 Quanto à correção dos cadernos.

São corrigidos pela professora.

São corrigidos pelos próprios alunos.

Não são corrigidos.

1.7 Os alunos copiam frequentemente as atividades no caderno?

SIM NÃO

1.8 Os alunos se utilizam de atividades xerocopiadas?

SIM NÃO

1.9 Há atividades em forma de pesquisa?

SIM NÃO

2.0. Os alunos possuem livros didáticos?

SIM NÃO

Observações

--

APÊNDICE 15

QUESTIONÁRIO DE OBSERVAÇÃO DA BIBLIOTECA

Escola: _____ **Município:** _____
Data da observação: _____ **Responsável:** _____

1. Quanto à estrutura física.

1.1 É iluminada?

SIM NÃO

1.2 É ventilada?

SIM NÃO

1.3 É silenciosa?

SIM NÃO

1.4 Tem um local para a leitura?

SIM NÃO

2. Quanto ao acervo.

2.1 Tem livros infantis?

SIM NÃO

2.2 Tem livros de pesquisa para os professores?

SIM NÃO

2.3 Tem livros de literatura?

SIM NÃO

3. Quanto à utilização?

3.1. Havia crianças na biblioteca no momento da observação?

SIM (continue respondendo) NÃO (Finalize a observação)

3.2. Qual atividade eles faziam?

3.3. A atividade era coordenada por alguém?

SIM NÃO Quem? _____

3.4. As crianças pareciam motivadas?

SIM NÃO

Observações

APÊNDICE 16

OBSERVAÇÃO DOS PLANOS DE AULA

Escola: _____ **Município:** _____
Data da observação: _____ **Responsável:** _____

Plano de aula observado,
Data: ____ de _____ de _____

1. Qual a disciplina?

2. Qual o assunto?

3. Qual a metodologia?

4. Qual o objetivo?

5. Quais os recursos utilizados?

Observações

--

APÊNDICE 17

**ROTEIRO DE ENTREVISTA - PROFESSORAS
NÚMERO 2**

RESPONDENTE**PERGUNTAS NORTEADORAS**

- 1) Quais foram os maiores desafios em 2009 na tarefa de alfabetizar os seus alunos?
- 2) A que você atribui o êxito ou o fracasso dos seus alunos?
- 3) Qual a contribuição da avaliação diagnóstica para o seu trabalho durante este ano?

ANEXOS

ANEXO 1

PROPOSTAS DE SONDAGEM DAS PALAVRAS

CAMA

1

RATO

3

MALETA

5

CAVALO

7

GRIPE

2

BEIJO

4

FEIRANTE

6

BOLACHA

8

Texto**O MACACO TIÃO**

TIÃO É UM MACACO MUITO SAPECA. ELE VIVE NA FAZENDA DO SEU MANUEL.

TIÃO É MUITO DIVERTIDO E GOSTA DE BRINCAR COM AS CRIANÇAS E COM OS OUTROS ANIMAIS DA FAZENDA.

A BRINCADEIRA PREFERIDA DE TIÃO É JOGAR FRUTAS NA CABEÇA DE QUEM PASSA POR PERTO.

TIÃO DAVA MUITAS GARGALHADAS.

UM DIA, OS FILHOS DE SEU MANUEL FIZERAM UMA BELA SURPRESA PARA TIÃO. COLOCARAM BASTANTE COLA NAS FRUTAS.

QUANDO TIÃO FOI PEGAR AS FRUTAS PARA JOGAR NAS PESSOAS E NOS ANIMAIS,

O MACACO LEVOU UM ENORME SUSTO E FICOU GRUDADO.

TODOS RIRAM BASTANTE. E TIÃO APRENDEU A LIÇÃO.

Anônimo.

O MACACO É MUITO SAPECA.

O MACACO GOSTA DE BRIGAR.

TIÃO JOGA FRUTAS NOS ANIMAIS.

ANEXO 2

FICHA DE REGISTRO DE GABARITO	
AVALIAÇÃO DE LEITURA 1º ANO	
MUNICÍPIO :	DATA / /
ESCOLA :	TURNO :

ALUNO :			
IDADE :	PORTADOR DE NEE () SIM () NÃO	COMPREENSÃO TEXTUAL	
HABILIDADE		R E G	A B C
LEITURA DE TEXTO			
LEITURA DE FRASE			
LEITURA DE PALAVAS			

ALUNO :			
IDADE :	PORTADOR DE NEE () SIM () NÃO	COMPREENSÃO TEXTUAL	
HABILIDADE		R E G	A B C
LEITURA DE TEXTO			
LEITURA DE FRASE			
LEITURA DE PALAVAS			

ALUNO :			
IDADE :	PORTADOR DE NEE () SIM () NÃO	COMPREENSÃO TEXTUAL	
HABILIDADE		R E G	A B C
LEITURA DE TEXTO			
LEITURA DE FRASE			
LEITURA DE PALAVAS			

PROGRAMA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

Eixo de Avaliação Externa

QUESTÃO-EXEMPLO

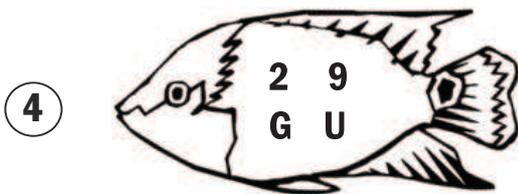
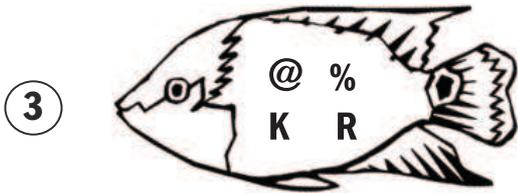
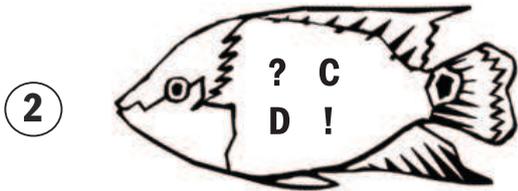
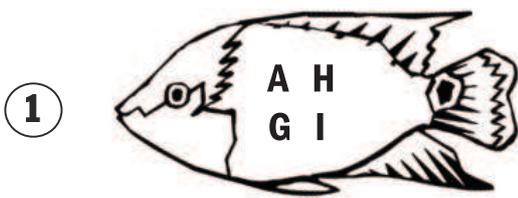
① U

② E

③ A

④ O

QUESTÃO 1



UFC103

QUESTÃO 2



UFC203

QUESTÃO 3

JOANA FOI À FEIRA COM A MAMÃE
E COMPROU FRUTAS,
VERDURAS E LEGUMES.

- ① VERDURAS
- ② JOANA
- ③ LEGUMES
- ④ MAMÃE

UFC302

QUESTÃO 4

- ① MEUNOMEÉPAULOJOSÉ.
- ② MEU NOME É PAULO JOSÉ.
- ③ MEUNOME ÉPAULOJOSÉ.
- ④ MEUNOMEÉ PAULO JOSÉ.

UFC401

QUESTÃO 5

1

B T

2

p C

3

D *d*

4

P R

UFC501

QUESTÃO 6

1



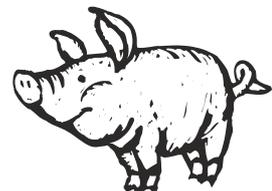
2



3



4



UFC602

QUESTÃO 7

- ① BONÉ
- ② BOTA
- ③ CAMISETA
- ④ SAPATO

UFC702

QUESTÃO 8

- ① 
- ② 
- ③ 
- ④ 

UFC802

QUESTÃO 9

① RU

② PI

③ LI

④ TO

UFC902

QUESTÃO 10

① SAPATO

② SALADA

③ SALETA

④ SACOLA

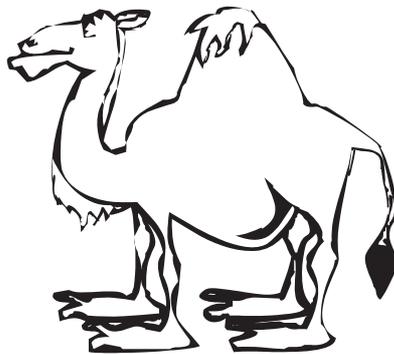
UFC1001

QUESTÃO 11

- ① PRAÇA
- ② BRAÇO
- ③ PRATO
- ④ TRAÇA

UFC1103

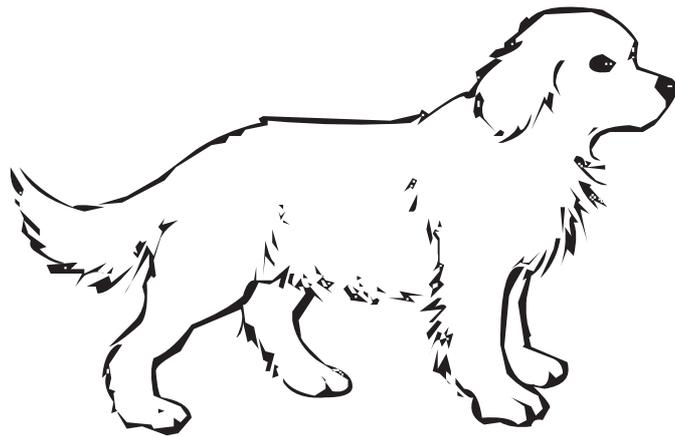
QUESTÃO 12



- ① CABELO
- ② CAMELO
- ③ CANECO
- ④ CANUDO

UFC1202

QUESTÃO 13

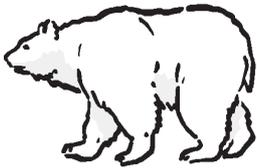


- ① CABRITO
- ② CACHORRO
- ③ CARRAPATO
- ④ CAMALEÃO

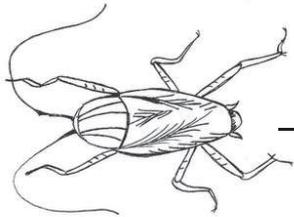
Blank rectangular box for writing.



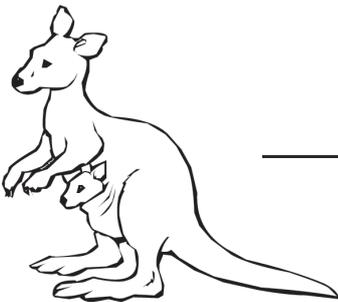
Horizontal line for writing.



Horizontal line for writing.



Horizontal line for writing.



Horizontal line for writing.





QUESTÃO 14

Veja a figura.



Faça um “X” na frase que melhor representa a figura.

- ① O menino está dançando.
- ② O menino está estudando.
- ③ O menino está brincando.
- ④ O menino está chorando.

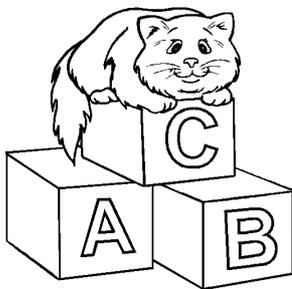
QUESTÃO 15

Leia a frase.

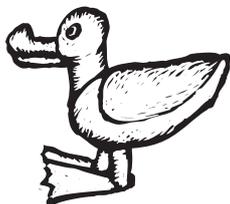
O PATO SAIU DO OVO.

Faça um "X" na figura que mostra o que você leu.

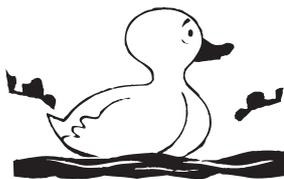
1



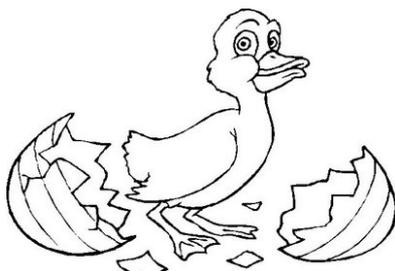
2



3



4



QUESTÃO 16

Leia o texto e responda a questão abaixo.

O SACI

O saci é um menino muito levado que tem uma perna só e fuma cachimbo. O que o saci mais gosta de fazer é espantar as pessoas. Dizem que para pegar um saci é preciso fazer uma armadilha com uma peneira e colocá-lo dentro de uma garrafa bem fechada.

Adaptação. Recreioonline

De acordo com o texto, o que o saci mais gosta de fazer?

- ① Fumar cachimbo
- ② Espantar pessoas
- ③ Fazer armadilhas
- ④ Fechar garrafas

QUESTÃO 17

Leia o texto e responda a questão abaixo.

Mamãe eu quero,
mamãe eu quero,
mamãe eu quero mamar.
Dá a chupeta, dá a chupeta,
dá a chupeta pro bebê não chorar.

Mamãe eu quero (trecho). Vicente Paiva e Jararaca, 1937.

O que o bebê quer?

- ① brincar
- ② mamar
- ③ chorar
- ④ nanar

QUESTÃO 18

Leia o texto e responda a questão abaixo.

O AR (O VENTO)

ESTOU VIVO MAS NÃO TENHO CORPO.
POR ISSO É QUE NÃO TENHO FORMA.
PESO EU TAMBÉM NÃO TENHO.
NÃO TENHO COR.

QUANDO SOU FRACO
ME CHAMO BRISA.
E SE ASSOPIO,
ISSO É COMUM.
QUANDO SOU FORTE,
ME CHAMO VENTO.
QUANDO SOU CHEIRO,
ME CHAMO PUM!

Toquinho, Bacalov e Vinícius de Moraes

O texto fala sobre o quê?

- ① O PESO
- ② O CORPO
- ③ O VENTO
- ④ O ASSOPIO

QUESTÃO 19

Leia o texto e responda a questão abaixo.



Esse texto é um

- ① BILHETE.
- ② CONVITE.
- ③ POEMA.
- ④ AVISO.

QUESTÃO 20

Leia o texto e responda a questão abaixo.



No texto, o Menino Maluquinho está ensinando Junim a

- ① cozinhar.
- ② correr.
- ③ nadar.
- ④ ler.

ANEXO 4



PROGRAMA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA - PAIC
Eixo de Avaliação Externa

ROTEIRO DE AVALIAÇÃO DA COMPREENSÃO TEXTUAL**KIT 1 – MACACO TIÃO****A) De que fala o texto?**

- 1) Resposta adequada
- 2) Resposta inadequada
- 3) O aluno respondeu "não sei" ou não respondeu à pergunta.

B) Como era o macaco?

- 1) Resposta adequada
- 2) Resposta inadequada
- 3) O aluno respondeu "não sei" ou não respondeu à pergunta.

C) O que fez o macaco levar um grande susto?

- 1) Resposta adequada
- 2) Resposta inadequada
- 3) O aluno respondeu "não sei" ou não respondeu à pergunta.

ANEXO 5



PROGRAMA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA - PAIC
Eixo de Avaliação Externa

ORIENTAÇÕES PARA A AVALIAÇÃO INDIVIDUAL DE LEITURA

1º ANO

Prezado aplicador,

Você está participando de uma atividade de avaliação da leitura de alunos matriculados no 1º ano do Ensino Fundamental. Para obter sucesso na aplicação, você deverá seguir rigorosamente as recomendações abaixo.

O seu material constitui-se de:

- 1) Um kit plastificado de avaliação (palavras, frases e texto)
- 2) Um documento de orientações para a avaliação individual de leitura
- 3) Um documento de orientação para o registro do gabarito
- 4) Um formulário de avaliação
- 5) Um roteiro da avaliação da compreensão textual
- 6) Um lápis e uma borracha

I. Antes da aplicação

Certifique-se de ter em mão e em ordem os kits a serem utilizados, bem como todos os documentos supracitados.

Proceder à leitura cuidadosa dos dois documentos de orientação.

II. Iniciando a aplicação

Conversar com o aluno sobre o tipo de atividade a ser realizada explicando que você quer saber se ele sabe e como ele lê.

Faça algumas perguntas sobre o que ele mais gosta de fazer na escola. Somente quando ele estiver totalmente à vontade, inicie a aplicação.

III. Durante a aplicação

Passo 1 – Avaliação da leitura de palavras

1. Mostre a cartela com a lista de palavras e solicite que o aluno faça a leitura oral.
2. Apresente primeiro a coluna que contém as palavras formadas por sílabas simples.
3. Enquanto observa, preencha adequadamente a ficha de registro do gabarito de acordo com o desempenho do aluno na leitura de palavras.
4. Se o aluno conseguir ler as palavras, prossiga para o passo 2.

Passo 2 – Avaliação da leitura de frases

1. Mostre a cartela que contém as frases e solicite que o aluno faça a leitura oral.
2. Enquanto observa, preencha adequadamente a ficha de registro do gabarito de acordo com o desempenho do aluno na leitura de frases.
3. Se o aluno conseguir ler as frases, mesmo que lento e pausadamente, prossiga para o passo 3.

Passo 3 – Avaliação da leitura do texto

1. Mostre a cartela que contém o texto e solicite que o aluno faça a leitura oral.
2. Enquanto observa, preencha adequadamente a ficha de registro do gabarito de acordo com o desempenho do aluno na leitura do texto.

3. Se o aluno conseguir ler o texto, mesmo que lento e pausadamente, faça as perguntas sobre a compreensão textual.
4. Registre as respostas no formulário de registro do gabarito de acordo com os códigos do Roteiro de Avaliação da produção textual.